

# 大學院校推動職涯師徒制之探析

陳嘉彌

(本文為草本，正式文稿參見：技術及職業教育學報，2011年3月，4(1)，27-53)

## 摘要

當前大學院校培養之大學生既不符合職場與雇主的期望和要求，大學生對大學教育、個人生活及畢業後的就業機會也不甚滿意。大學院校如何面對此一問題，找出良策以改善這個現象，現已成為台灣高等教育中的一項重要議題。本文提出「職涯師徒制」策略之構想，它以「大學—職場」的合作互動為基礎，大學生擔任徒弟，職場工作者擔任師傅，採「一對一」的師徒配對方式，師傅為協助角色，將個人的職涯專業經驗傳授給徒弟，大學生從中培養出「學習如何學習」的職涯發展能力。大學院校採用職涯師徒制應是改善前述問題的有效方法之一。

本文採概念分析法論述大學院校實施職涯師徒制，內容分為：(1)大學生的職涯能力困境；(2)職涯師徒制受重視的緣由；(3)職涯師徒制之概念及理念；(4)大學生需要培養有效的職涯發展能力；(5)國內外之研究與實務狀況；(6)職涯師徒制的方案雛型及設計要點；及(7)啓示等部分。它們對大學院校實施職涯師徒制的想法、方向、及作為具有導引和刺激的影響；此外，也對進行職涯師徒制之相關研究將有所貢獻。

關鍵字：高等教育、職涯師徒制、生涯發展、師傅、徒弟

## 壹、大學生的職涯能力困境

對個人及職場的各個行業而言，有效的職涯發展(career development)<sup>1</sup>是一項重要的無形資產，它能使二者更有效率地面對及處理外界的知識經濟變化，而維護自身的最大利益。對國家亦然，當個人及行業都能從職涯發展中獲得自身利益，並形成知識經濟社會的時候，國家自然能不斷地進步與成長(The European Center for the Development of Vocational Training, 2008)。因為職涯發展從青少年期便已逐漸開展，它是一個人進入職場與生活各項能力中的一項重要知能，對他未來能產生長期且難以估計的影響。因此，學校教育在學生尚未進來職場與生活前，便應扮演好為他們裝備「職涯發展」能力的重要中介角色，使學生作好進入職場與生活的準備工作。

過去，高中階段即開始為學生做就業準備，隨著高等教育的擴張，高中生更容易進入大學，就業準備的任務似乎也轉移到大學教育中，因此個人對職業生涯的認知、試探與就業訓練也延後到大學階段。學生延後到大學畢業才進入職場工作，理論上應具有更佳能力(capability)、適應(adaptability)、與投入(commitment)職場的表現；但實際上，大多數人對大學畢業生的表現不滿意，普遍地認為他們的知識、技能及態度等素質逐漸下降，並不符合職場與雇主的期望與要求。另一方面，大學生對大學教育、個人生活及畢業後的就業機會也不滿意；根據天下雜誌「2008年大學生準備度調查」結果，絕大多數大三、大四學生認為大學「所教」及「所學」並不符合職場的需要，他們也認為自己既不努力，且缺乏專業能力及實務經驗，以致不知道如何因應職場競爭，並對未來充滿焦慮(參見<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/081119/5/19pyi.html>)。

「大學畢業生素質與職場表現能力的好壞」固然是仁智互見的社會議題，但在大學教育現場中，仍可以找到解釋此一社會現象的端倪。目前，我們觀察到仍有許多進入大學後的學生，並不真正了解自己的學習興趣，他們對自己未來的職涯發展也呈現迷糊的狀態，以致大學期間的寶貴學習時間，許多都徒然浪費在「無目標的學習」上(包括修課、打工、或玩樂，皆可被視為「學習」的一部份)，而學生也少於思考這些「學習」能對個人的未來職涯，能產生何種實質的目的和效用。雖然，一部份學生到大四時才體會到個人職涯的嚴重性，而思考畢業後就業、深造、或準備國家考試等問題，但是這些思考及準備的階段，顯然可以提前到大一、大二便開始學習。大學生如能在畢業前，充分學習及裝備好未來職場的專業知識和技能，他們畢業後，便能更從容、成熟地進行個人職涯發展的行動。這樣的學習準備，既能讓學生滿意個人在校的學習，也應能降低大

---

<sup>1</sup> career development 的譯名頗多，有生涯發展、職涯發展、前程發展或事業發展等不同名詞。它的定義雖依不同學者而有不同的詮釋，但其根本原意大致相同，且常互為使用(賴碧蘭，2002)。本計劃以大學生為研究對象，根據特定目的而採用「職涯發展」一詞為代表，並採 Super、Savickas 與 Super(1996)的廣義定義：職涯(career)含蓋生活及工作，它是一個人生命中連續不斷、循序漸進、動態的發展歷程，涉及了個人在各方面活動與經驗中所擔任的角色組合及順序。

多數人對大學生素質低落的負面評價。多名大學校長在 2008 年國立政治大學所舉辦的「公共政策論壇—高等教育系列:大學生的核心能力與素養」中,已點出上項問題,並且認為大學教育應及時協助大學生學習建構未來職涯的能力(參見[http://webtv.nccu.edu.tw/new/requests.php?film\\_serial=221](http://webtv.nccu.edu.tw/new/requests.php?film_serial=221));同年底在全國大學院校長會議中,與會校長也都認為「職涯發展能力」應是大學生擁有改變未來的重要實力之一(參見<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/081224/5/1bqvb.html>)。

國外相當多的研究發現,越早在學校教育中實施職涯發展課程,能有助於減少個人對生涯的優柔寡斷態度(Johnson, Nichols, Buboltz & Riedesel, 2002)、不正確的生涯想法(Reed, Reardon, Lenz & Leierer, 2001),同時也能培養他們對職業的認同(Remer, O'Neill & Gohs, 1984),提升自我概念(Carver & Smart, 1985)與自尊(Milburn, 1986)等效益,這些效益有助於增進學生離開學校後,他們在未來生涯發展中能「帶著走」的競爭能力。理論上,學校內的職涯發展課程應有助於提升學生的生涯規劃能力,但實際的效果仍然有限;例如,當教師把職涯發展課程設計成一種「理論性」的學科教導,學生往往會從剛開始的高昂學習動機,逐漸變得學習興趣低落,以致最後成效不彰。究其原因之一是,課程中缺乏一些有效的實務性輔助措施,教師如單靠講述學理及讓學生撰寫生涯計畫,企圖在一門 2~3 學分的職涯發展課程中連結學生的有限經驗與職涯知識,難免高估了職涯發展課程的功效。因此,如何找到一個合適的策略:「既能夠有效地輔助學生學習課堂上的職涯發展知能,也能在修習這門課程之後繼續得到職涯學習的經驗»,便成為學者專家的重要任務。晚近,無論在學校教育或職場的人力發展實務中,「職涯師徒制」(career mentoring)被視為是既能輔助課程學習,也有助於個人持久性發展職涯知能與經驗的有效策略之一(參見 George & Neale, 2006; <http://www.tnellen.com/cybereng/mentor/what.html>; <http://www.cmts.in/>)。

## 貳、職涯師徒制受重視的緣由

「職涯師徒制」是由「師徒制」(mentoring)及「學徒制」(apprenticeship)概念衍伸出的一個新的學習策略,它的方式是「長時間」透過一位有經驗的「熟手」(師傅,或稱職涯師傅,後文混用此二個名詞),在職業現場中帶領一位「新手」(徒弟)學習;師傅主要在幫助徒弟進入職場「之前」、或「之後」的必要知能,協助培養他們具備未來職涯發展的競爭力。職涯師傅能教導徒弟有關職場的技能、提供生涯規劃的導引和建議、或單純地扮演心理性支持及信任者的朋友角色;徒弟則從師傅所提供的經驗與專業中,尋找職涯的導引與方向,並建構必要的裝備能力。在「職涯師徒制」中,師徒雙方都期待藉由互動關係的影響,能促進個人的生涯發展(Moliff, 2005)。「職涯師徒制」能自高中階段就開始實施,因隱含「終生學習」(life-long learning)的理念,及「為徒—為師—為徒」的生涯學習循環,因此這個學習策略可以持續到一個人的一生結束為止。

晚近,職涯師徒制受到教育及訓練工作者的注意,主要基於四點原因:

一、21 世紀的「學習」議題重視「學習」如何讓我們的生活更有效能與更豐富。「好的生活品質」與「學習」活動密切有關，例如，「學習」能活化我們社會的、情緒的及生理的健康發展，尤其在職涯中的專業發展 (professional development)，更需要持續地學習。簡言之，「學習」不應僅停留在學校教育場域、或某個學習年齡期，它應涵蓋整個「環境、生活、與人」終生學習的觀念。職涯師徒制因具有社會的、情緒的、終生的、跳脫學校現場等學習功能，便受到教育及訓練工作者的重視。

二、當前，職涯變遷快速，行業的淘汰及創新與 20 世紀後期的景況大不相同。單一的學校教育及機構訓練，無法完全滿足個人在未來生活世界中的適應和準備。持續且多樣性的學習方式，才能使人適應、活用這些變化及創新，發揮潛能而有最佳的表現。因此，在職涯發展概念上，為「生計而工作(被動)」的想法逐漸被淘汰，代之而起的是「發展及保存個人選擇職業的競爭能力(自我主動)」的觀點，因而「學習如何學習」(learning to learn)便被視為最佳的生活技能及競爭基本能力，它促使個人能應付職涯變遷快速的世代(Klasen & Clutterbuck, 2002)。職涯師徒制能彈性而有效地幫助學習者從實務情境中建構「學習如何學習」的主動能力。

三、個人有效的學習不僅需要「自導式學習」(self-directed learning)，也需要來自他人經驗、智慧的教導與支持。亦即，培養「學習如何學習」的能力，除賴個人自我要求與努力外，自己與他人的互動學習(社會化學習)，從他人的實務經驗中，學習到如何成功的原則與技巧，也是促使自己有效學習的重要策略。職涯師徒制不僅強調個人學習的主動性，也注重職涯師傅傳承徒弟經驗、幫助徒弟成功，因而受到重視(陳嘉彌，2003)。

四、許多實務工作者已發現「師徒制」對不同年齡層的學習者有正面的學習影響，如改變負向行爲、社會性心理滿足、學習成就進步、增進職涯知能等(如陳嘉彌，2003；2005；2008；高維序，2006；張中原，2006；Kinkel & Henke, 2006; Peer Mentors, 2004)。從師徒制延伸出的職涯師徒制，亦具類似的效能，尤其是學習者更認識自己、增加自尊與自信、及生涯知能有較成熟的表現。職涯師徒制重視「學校—職場」間的「學—用」聯結關係，使學習者能從中了解自己的學習興趣與目標、鍛鍊理論和實務的整合、促進個人的職涯發展，這個部份在高等教育中已逐漸受到學者的重視(Packard, 2004; Sorcinelli & Yun, 2007)。

目前，台灣的大學生無論在校內或畢業後面臨很多的問題與挑戰：校內部份，包括他們對學校教育的認同、專業學習的投入及活用、學習的自尊及自信、乃至學習的成就感等，這些都是影響到學生畢業後如何生活、如何選擇與決定個人職涯的問題。而學生畢業離校後，面對外部的挑戰更多，包括就業機會、學用合一、職場適應及抗壓性、職業流動與升遷、產業經濟變化、乃至個人與家庭經濟等問題。簡言之，外在大環境的經濟影響及內在的個人學習因素，都導致大學

生面臨未來「如何謀生」及「如何生活」的巨大職涯挑戰。職涯師徒制則企圖協助大學生面對及解決這項挑戰：透過「大學—職場」的連結，由職場專業人員擔任師傅，以「一對一」方式帶領大學生(徒弟)認識及學習專業職場所需要的知能，幫助大學生建立對學校/職場的認同；大學教師則激勵學生投入教室內學習(包括體驗式學習、服務學習、合作學習、反省式學習、建構式學習)，協助學生連結理論與實務經驗，結合「學」與「用」(平順的職能遷移)，透過學習力、抗壓性、工作態度、合作能力、思考能力等學習以發展他們的職涯知能。「大學—職場」的合作活動將建立學生的自尊及自信，進而建構出「學習如何學習」的職涯發展能力(圖 1)。

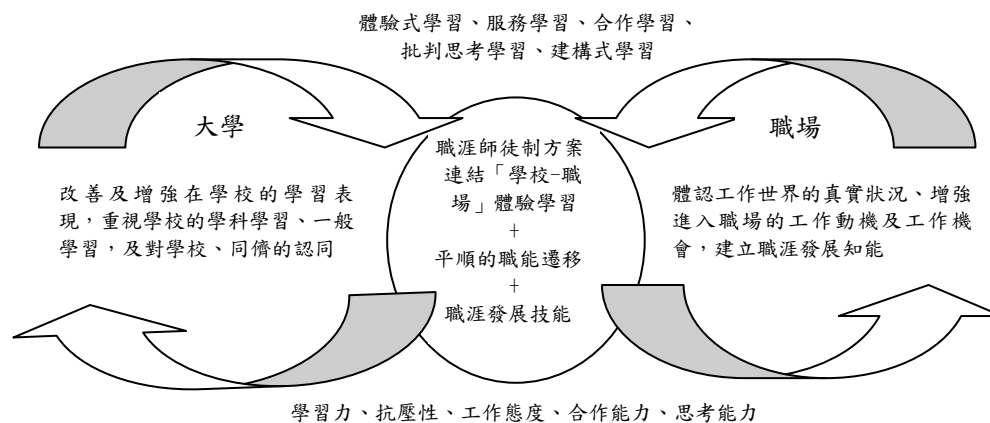


圖 1 職涯師徒制連結「學校—職場」學習之概念圖

### 參、職涯師徒制之概念及理念

至目前為止，大多數學者探究職涯師徒制的相關文獻，仍以師徒制為基礎，並以 Kram(1984)所提出師徒制有二大功能—社會性心理功能(psychosocial functions)及職涯功能(career functions)—為主(Eastman & Williams, 1993; Day & Allen, 2004)。「社會性心理」功能涵蓋不同面向的人際關係，以增強個人的能力感、自我認同及角色效能；「職涯」功能亦關乎人際關係，它在提升個人學習的竅門，及個人在團體組織中升遷發展的準備。高等教育所建構的「職涯師徒制」仍以社會性心理及職涯發展為主要核心概念，幫助大學生建立「學習及職涯」的發展能力。有關職涯師徒制的定義及功能，其所應用的學習理念，臚陳如后：

#### 一、職涯師徒制之定義及功能

Wickman 和 Sjodin(1997)指出，所有的人都是在「師徒式生活」(mentoring lifestyle)的世界中度過這一生，參與、分享不同形式的「師徒關係和經驗」的成果，這些成果可能部份是來自於「正式的」師徒式學習，也可能有一部份是來自「非正式的」師徒式學習。職涯師徒制是「師徒式生活」的方式之一，透過「一對一師徒關係」的過程，由一位有經驗、具專業能力的人來協助另一個企盼獲得職涯發展與實踐機會的人。

就一個準備進入職場的人而言，「發現自己的夢想工作、培養個人的工作性格、及避免無謂的生涯錯誤」是基本的職涯認知能力(參見：<http://careerplanning.about.com/od/workplacesurvival/a/mentor.htm>)，也是職涯師徒制能提供的三大基本功能：

(一) 發現自己的夢想工作。透過職涯師傅的導引與帶領，能激勵及發現個人的夢想工作。徒弟在師傅的支持與協助下，學習「為何學習、如何學習及行動學習」的知識和技能，因而逐漸實現個人的夢想工作。

(二) 培養個人的工作性格。徒弟能經由和師傅互動的過程中，得到師傅的提點，逐漸了解個人的學習及工作性格：個人的優點能得到師傅的鼓勵，而強化更佳的行為表現；缺點也能得到師傅的提醒和糾正，而減少犯錯的機會。在職涯師傅的帶領下，個人逐漸形塑出特有的學習及工作性格，以追求及實現夢想。

(三) 避免無謂的生涯錯誤。師傅分享個人成功與失敗的經驗，能幫助徒弟避免浪費時間、精力和錯誤。即使，徒弟想發展另一條與師傅不同的職涯道路，師傅的經驗與導引仍能提供徒弟許多智慧性的啟示，修正及強化個人的學習及工作性格，避免產生的相同錯誤。

過去的研究發現，師徒制無論對師傅或徒弟皆有四大功能：(1)情感支持與友誼的發展；(2)改善自尊與自信；(3)增進學科或非學科的知識及技能；(4)改善社交網絡及人際關係(陳嘉彌，2003)。細觀之，這些功能都有助於徒弟從職涯師徒制過程中，因師傅的協助及引導，而發現自我興趣、確定生涯方向、增進就業專業能力、及認識職場的生態文化；師傅因徒弟的參與及服務，而獲得自我實現與領導的成長機會；師徒各自所屬組織，亦因人力素質的提升，而有更佳的績效表現(陳嘉彌，2003；Barton-Arwood, Jolivette & Massey, 2000; Treston, 1999)。

為達到上述的功能，職涯師徒制應用「體驗式學習」、「服務學習」、「合作學習」、「建構式學習」、及「反省性學習」等學習理念，提供徒弟「學習如何學習：學習力、抗壓性、工作態度、合作能力、思考能力」的機會和鍛鍊(圖 2)。

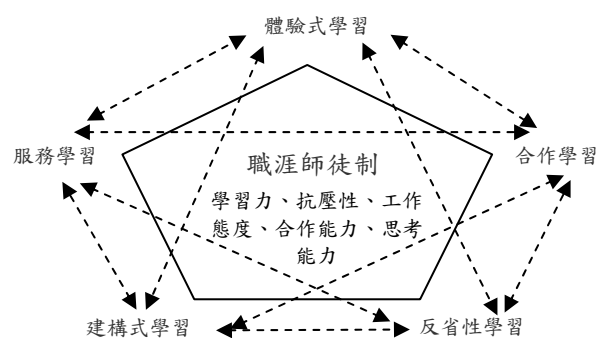


圖 2 職涯師徒制之學習理念間相互關係概念圖

## 二、職涯師徒制應用之學習理念

### (一) 體驗式學習(experiential learning)

「體驗式學習」源自經驗教育，是一種提供學生主動學習的教學法。學生從親身體驗中發現及驗證知識，同時透過反思已得到的體驗，發展出新的技能、態度、知識、或不同的思考方式，從而得到真實的學習結果。無論是從學習動機或從個人的學習特質角度，大多數人仍須要透過多元的實務操作、直接體觸或實際觀察的活動，才可能激發出學習的熱忱與興趣，過度抽象的「理論式學習」反而容易扼殺個人的學習動機和意願(陳嘉彌，2003)。

Rogers 及 Freiberg(1994)認為每個人都具有學習的天性，透過體驗式學習，它能促進個人的改變與成長。教師如要能夠激發出學生的學習天性，必須先屏除以教師為主的教學形式，利用體驗式學習促進：(1)學生完全自然地融入到個人的學習過程，而能控制自己的學習方向；(2)學生直接面對實務的、社會的、個人的或知識的問題；(3)學生自我認定及評估，才是確認自己成功或進步的主要方法。體驗式學習強調個人「學習如何學習」及「接受改變」的重要性，在許多不同的教學理念及策略中，都會採用「體驗式學習」的部份觀點及作法。

職涯師徒制即運用體驗式學習的概念，師傅的角色是「學習的促進者，而非掌控者」，透過在職場中的學習活動，讓學生親身接觸真實的、動態的情境和世界，讓學生自然地進入到真實的「社會教室(society classroom)」中面對各種現實的問題，讓學生體知現實問題與個人理解或學理的衝突及落差，讓學生從中找到個人的學習點及因應對策。最後，學生自己便能認識到自己的學習力、抗壓性、工作態度、合作能力到何種程度，進而思考及評估個人未來學習的需求和方向。

### (二) 服務學習(service learning)

服務學習即是「服務」與「學習」的結合，它與「體驗式學習」關係密切，強調從「利他主義」的實踐行為中，學習自我的成長與發展。大多數人會從犧牲、奉獻、服務社群的公民教育觀點參與「服務性」的工作，較少人會從「服務即是另一種有利於個人學習機會」的反向思考，體認服務學習能對個人成長有何幫助。現代教育哲學的觀點之一是「教育應該協助學習者發展社會責任，以成為民主的公民」，它涵蓋「接受—實踐—傳承」的「收(get)—授(give)」寓意，是個人在職涯發展中一項重要的公民素養與責任。而「服務學習」正是訓練個人「接受—實踐—傳承」和「收—授」的公民素養方法之一，它已成為許多主流教育機構廣泛採用的一項重要教學策略(Stanton, Giles & Cruz, 1999)。

從教學方法的觀點，學習者從實地參與活動的學習，可將「他人需要」(實務)與「課堂上的理論」相互結合一起。Root(1997)指出有效地設計與實施服務學習的活動，不僅能提供服務對象不期然的意外收穫，而且也可以提供服務者(即學習者)獲得學科知識與技能的機會，對雙方皆能獲益。過去研究已指出「服務學習」能增加參與者的自信與自重、促進個人成長、提昇個人對社會責任的意識與能力(Anderson, 1998)。Elsdon(1995)的研究更發現，許多服務活動雖未對參與

者設定明確的學習目標，但卻可能促使參與者產生許多未預期的改變，如提昇自信、彰權益能(empowerment)、與人發展正面的人際關係、形成學習型組織、樂於擔負負責。這也顯示出服務學習可以發揮「潛在學習」的效果。

職涯師徒制亦如「師徒制」一般，應用服務學習的概念幫助師徒成長。師徒制具備「接受—實踐—傳承」和「收—授」的公民素養訓練及服務學習的本質(陳嘉彌，2003；2005)；職涯師徒制則更擴張強化「服務學習」的運用，它的重要影響是「一位受過幫助的徒弟，在其未來生涯中願意成爲另一位需要幫助者的師傅(傳承—微觀的效能)，及願意奉獻自己的能力到社群及團體中幫助弱勢的人(實踐—宏觀的效能)」。職涯師徒制中，師徒既能善盡公民的責任，也能增進組織或自身的利益。放大「服務學習」的定義及觀點，師徒願意「相互利他、服務對方」，即能從互動過程中學到面對壓力、積極態度、合作與思考的能力，這些都會影響彼此的職涯發展，進而影響他們在未來生涯中「微觀及宏觀」的助人意願。

### (三) 合作學習(cooperative learning)

職涯師徒制中，合作學習是促進師徒關係、及串聯其他不同學習理念的一項關鍵要素。合作學習並不是一種新的教學觀念或教學方法，許多研究已證實「合作」比「競爭或個別化學習」更有利於提高學習者的內在動機和成功期望，增進他們「喜歡」、「勝任」的學習動機、學習持續力、用心準備作業的意願、參與團體學習等正面影響，從而提高學習者的學習表現(林佩璇，1992；Johnson & Johnson, 1986; Sharan & Shaulov, 1990)。不同知識、技能或經驗層次的學習者，透過合作學習重新建構自己的知能與經驗。

理論上，構成「合作學習」有五個基本要素(Johnson & Johnson, 1994)：(1)參與者體認到相互依賴的關係，(2)成員間積極互動，(3)重視個人責任及對團體工作的績效，(4)成員間要有良好的人際關係，及(5)訂定指標。實務上，合作學習的關係大致可分爲三種形式：(1)單方施(give)與受(receive)的合作關係；(2)雙方互惠收受的共生關係；(3)雙方均有強烈意願、企圖解決共同關注問題的有機關係(符碧真，1999)。其中，最上乘者則爲有機關係的合作形式，它對雙方的信任感、彼此的實質利益、學習成長及發展的空間也最大。過去的研究發現，在學校中所實施的合作式學習策略大多屬於「雙方互惠收受共生關係」的合作形式，它能相當程度地促進團體目標及個人學習績效的達成，最明顯的成效是對團體內成員間的關係、學生接受合作學習的程度、自尊等有正面的影響(Slavin, 1990)。

職涯師徒制中，不僅「大學—職場」應建立有機的合作關係，師傅和徒弟也應從合作當中，雙方互惠收授以獲得個人最大的學習價值。就師徒制而言，「合作學習」已被視爲雙方成功的要素與條件之一(Jacelon, Zucker, Stacciarini & Henneman, 2003)，當師徒間無法產生合作的學習行爲時，師徒制的功能及意義隨即消失，亦無存在的價值；職涯師徒制亦然。在職涯師徒制中，師傅須考慮徒弟的職涯需要而施以指導及支持的援手，協助徒弟達成目標；徒弟亦須學習接受



協助，並給予師傅適當的回饋與尊重，使師傅能獲得心理的滿足。這種師徒雙方「來與往」的過程中，會影響彼此的合作關係，而決定雙方能否皆成為學習的「贏家」。

#### (四) 建構式學習(constructive learning)

建構式學習與建構主義有關。建構主義認為個人新知的產生，是由現有的、舊有的知識內涵創造出來的。創造的過程一部份需依賴外界提供鷹架和情境的協助(社會建構主義論)，另一部份則賴自我建構的意願和詮釋，它是由個人的自我反思、探究、和行動中發覺學習的意義(個人建構主義論)，教學者或學習者在建構學習過程中均受到內在及外界的影響(張靜馨，1995)。建構式學習中，最常見到的是「認知學徒制」(cognitive apprenticeship)，它著重有經驗的教導者如何將身上一些無法以言語表達的「默會知識」(tacit knowledge)予以公開化，協助學習者能從觀察及操作中主動地、具體地、精準地複製所期望的技能，並建構出個人的知能(Bandura, 1997; Collins, Brown & Newman, 1989)。認知學徒制主要藉由「典範」(modeling)及「教練」(coaching)的方法，幫助學習者循序經由「認知、聯結及自主」的階段學習，而達到「專家(或精熟)」的水準(Anderson, 2000)。

顯然地，認知學徒制與建構學派間有密切關係，皆強調協助學生透過真實活動與社會互動的方式達到學習效果。認知學徒制中，有一部份是建基於社會建構學派學者 Vygotsky(1978)所提出的「近側發展區」(Zone of Proximal Development, ZPD)理論，ZPD 重視個體的學習可藉由別人(有經驗的師傅)的協助，逐漸提昇學習者目前的水準(又稱之為鷹架作用)，拉近到學習者所擁有「潛在的發展層次」(potential level of development)的距離，透過這種反覆協助互動的方式，無形中也提昇個人 ZPD 的上限，而促使學習者不斷地成長。

「職涯諮商與發展」逐漸重視建構式學習的概念及策略(McMahon, 2005)，而建構式學習的觀點也符合職涯師徒制的理念與方法：師徒制強調建立個人與他人的互惠關係、完成個人及師徒的目標、增強與建立組織的價值和標準(Barton-Arwood, et al., 2009)。職涯師徒制中，不僅師傅影響徒弟學習，徒弟亦影響師傅的表現。這種微妙的相互影響，師徒逐步各自建構個人的認知、態度及行為表現。對徒弟而言，在這種建構式學習的師徒關係中，一方面及早建構及發展出一套個人的工作態度和社會化能力，降低他們未來在職場中的壓力及困難度；另一方面，徒弟透過這種建構式學習的歷程，能有助於自己在學校內的學習生活，對一般學習及專業學習皆能產生正面的影響。然而，這樣能力的養成非一蹴可及，但是經由長期的師徒制活動，學生可透過一對一的師徒學習方式(亦是認知學徒制的一種形式)，透過「實做—反省—實做」的體驗學習循環圈，不僅可提昇個人的 ZPD，同時也逐漸轉化到班級、學校、及職場內的學習表現和影響(陳嘉彌，2003，2005；高維序，2006；Barton-Arwood et al., 2000)。

#### (五) 反省性學習(reflective learning)

個人在建構知識的歷程中，「反省」是一項重要的學習機制，它能協助個人將情境學習中所得到的學習刺激加以轉化、詮釋而成爲自己的認知結構，進而在行爲中表現出來(陳嘉彌，2003)。Dewey(1933)解釋「反省」是對一種基本的信仰或理解進行活性、持續及細膩的考慮，進而支持它或產生進一步的結論。Schon(1987)也指出「反省」始於某些憂煩或希望的認知，經過一種探究的循環，最後可能達到一個改變的滿意結果，或是發現了另一個現象而賦予新的意義，同時也改變原有的探討問題。由此可知，一個人在建構其認知與行爲過程中，如果少了省思活動，知能的建構過程雖仍可能在進行，但建構進度可能變得遲緩，或建構方向產生偏差，以致無法有效地產生轉化與詮釋出「新的」意義，也不容易發現「新的」現象。

儘管如此，每個人在建構歷程中，對同樣一項訊息或刺激各有不同層次的反省學習，這是導致個人差異形成的原因之一。Taggart 及 Wilson(1998)以金字塔型的結構爲例，由下而上分成三個層次，解釋不同層次的反省：(1)底層爲「技術層次」，僅重觀察表面現象的因果關係與問題解決；(2)中間爲「脈絡層次」，會考慮在不同情境條件下，進一步檢視和驗證所觀察現象的假設及前提；(3)最高層爲「辯證層次」，它涉及到批判反省，個人會從倫理道德、社經、個人自主等多元角度，對現象或問題進行檢視思考的工作。個人反省能力的發展大多會循著底層往上層順序發展，以致在不同的反省階段，其建構、轉化及詮釋的程度與能力都不大一樣。這也是爲什麼需要「反省性學習與訓練」，用以幫助個人能從底層的技術性思考提升到最高層次辯證思考的重要原因之一。

學習者如何透過反省性學習以獲得與轉移個人的學習經驗？最基本的概念，還是要由「具體而抽象、簡單而繁瑣、循序漸進」的方式進行練習。根據這個基本概念，Kolb(1984)建議教學者採四種不同經驗學習的轉移進程活動，促進學習者的學習成效：(1)具體經驗，屬於感官的經驗，能得到多方面體驗的知識；(2)反映觀察，是內化後的吸收經驗；(3)抽象觀念，歸納各種已得到的經驗，從而領會變化及凝聚出新認知；(4)實驗新活動，是掌握改善的新經驗，且能應用於其他情況，產生創新的改變效果。學習者動必須透過「實做—反省—實做」的「體驗循環學習圈」(experiential learning cycles)，才容易激勵學習者的反省活動，而上述四種學習經驗的轉移與發展也才會順利進行。

職涯師徒制因具「大學—職場」合作的具體實際情境，及職場中「一對一的師徒關係」，因此容易讓學生從「實做」當中獲得豐富的學習，而這些豐富的學習結果，正是學習者反省的豐富的素材，並且從中發展出個人的不同能力(陳嘉彌，2003)。參與「職涯師徒制」者必須重視及學習「反省」的功課，師徒雙方才能從互動當中，各自獲得最大的學習利益和價值。

## 肆、大學生需要培養有效的職涯發展能力

過去，學者認為職涯發展過程是以形塑一個人對「工作認同」為主(Tiedeman & O'Hara, 1963)、職涯發展僅是與工作或職業有關的經驗和活動(Hall, 1976)。但今日，職涯發展已採「對自己認同」取代過去的狹義概念，它被視為是一個持續變化而逐漸發展的過程、是一個人與社會需求配合的過程、是一個增加選擇機會的過程、是一個完成自我的過程，而「職業」只是完成個人生涯過程中的一個手段(參見 [http://extension.psu.edu/workforce/briefs/overviewcareerdev\(insert\).pdf](http://extension.psu.edu/workforce/briefs/overviewcareerdev(insert).pdf))。

Super(1984)認為一個人的生涯是連續的、循序漸進的、動態的發展歷程，它涵蓋個人生活中食、衣、住、行、育、樂各方面的活動與經驗，這些活動和經驗隨年齡增長而有不同程度的表現和影響。Super 將人的一生發展過程分為：「成長(出生至 14 歲)」、「探索(15 至 25 歲)」、「建立(26 至 45 歲)」、「維持(46 至 65 歲)」與「衰退(65 歲至死亡)」等五個階段，前一期的生涯發展情形將會對之後的生涯階段造成相當程度的影響。每個人因各階段的發展與學習有所差異，因此在其一生中所有的生活事件，包括職業、家庭、社會與公民等角色會形成個人獨特的生涯發展取向。不少學者都將 Super 的理論作為職涯發展理論的主要依據(Robert & Roger, 2000)。

大學生的年紀恰在 Super 生涯階段論中的「探索階段」(15 至 25 歲)，及畢業後正邁進「建立階段」(26 至 45 歲)的前期。「探索階段」為個人對於自我概念、職業工作和角色、社會角色與休閒活動的探索與適應期，它又細分為「試探、轉換、及嘗試」三個時期：(1)試探期在 15 至 17 歲間(恰為高中生)，主要依據個人的嗜好、興趣、機會與能力來考慮將來職業取向與生活型態；(2)轉換期約在 18 至 21 歲(恰為大學生)，遇到學習(職業)或生活上不適應時，會漸漸重新評估調整以因應；(3)嘗試期約在 22 至 25 歲(約為大四至研究所碩士班學生)，已經確定從事某一項職業，並試著將它當作一份維生的事業。「建立階段」是個人正式進入職業生涯，開始建立基礎，分為「穩定、奠基、及晉升」等三個時期：(1)穩定期約在 25 至 30 歲，個人的工作與生活逐漸步入穩定，並且尋求一份安定的職務；(2)奠基期為 31 至 35 歲，個人在其職業領域中，已經確定身份及職位的保障；(3)晉升期為 36 至 45 歲，希望在薪資或職位上獲得升遷的機會。

依照 Super 的分析，個人在探索階段的試探期，應於高中畢業時便能完成；亦即，高中生畢業時，在「進入大學或選擇就業」上即該有清楚地選擇，實則不然。國內大學院校目前將近 100%的錄取率，許多大一新生入學時，並不清楚自己的興趣、能力及未來的職業取向，以致應該立即進入「轉換適應期」，全心投入大學課程學習、或評估調整學習的工作，卻遲遲無法進行，一直延宕到大三、或大四、甚至更遲才慢慢體悟而更正；這個狀況導致大學畢業前無法確認職涯方向，畢業後也無法進入職涯的「建立階段」。上述情形吻合了 Super 所指出的「前一期的生涯發展情形，對於之後的生涯階段造成相當程度的影響」。

為解決大學生在職涯發展階段上的延宕問題，國外許多大學透過生涯規劃課程幫助大學生認知、體驗及規劃個人的生涯(Osborn, Howard & Leierer, 2007)，企圖提升大學生在職涯發展上應具備職涯試探(career exploration)、職涯決定(career decision)、職涯計畫(career planning)、及改善個人的基本特質，包括：自尊(Lucas & Hunt, 2002)、自信(National Coalition of Girls' Schools, 2005)、自我效能(Turner & Lapan, 2002; Lindley, 2005)、結果期望(Lindley, 2005)、與確定個人目標等，這些基本特質的交互作用，不僅影響個人的職涯試探、決定及計畫，也影響個人學習未來職涯發展作的準備工作。

The European Center for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2008)的研究報告中指出，強大的社會凝聚力將逐漸形成未來的知識經濟社會，準備進入職場的工作者應具備 3 項基本認知：(1)如何準備進入就業市場；(2)發展個人技能的機會在那裡；(3)如何獲得必要的資訊、建議及諮商以發展個人的職涯。這些認知無疑也是個人基本的職涯知能和經驗，它不僅幫助個人在社會中得到存活(surive)的機會，同時也激發出個人的潛能，促使自我實現。大學生自入學即開始為未來進入職場做準備，因此學習有關的職涯發展的認知及能力便成為重要的學習功課。劉麗薇(2006)指出這些職涯發展的能力學習，包括：(1)專業知識和技術能力；(2)一般能力(溝通、合作、問題解決、適應性、抗壓力等)；(3)學習及工作態度(敬業、投入、熱情等)。整個大學階段中，這些基本特質與學習的成效相互影響，而決定個人職涯發展的成效。

回溯前述職涯師徒制的定義及功能，大學院校如實施職涯師徒制方案，可以增進對未來職涯的試探、決定與計畫，改善他們的基本特質—自尊、自信、自我效能、結果期望、確定個人目標，同時也可以提升他們對學校教育與職場的認同和投入，因而提升個人的專業能力、一般能力、及工作學習態度。在大學生的職涯準備與發展過程中，職涯師徒制應該是一個不錯的輔助性學習措施。

## 伍、國內外之研究與實務狀況

職涯師徒制是「以職涯發展為主要目標的師徒制」。近 10 年來，直接探究職涯師徒制的實証研究並不多見，但關連到職涯師徒制概念或建議的相關研究卻相當豐碩。究其主要原因是：直接探究職涯師徒制議題的實証研究，往往需要較長的一段研究時間(至少一年以上)，這個長時間的現實因素，往往令大多數研究者裹足不前，國內的尤然。因此不少學者常藉探究其他相關的研究領域時，兼帶討論有關職涯師徒制的議題。儘管如此，實務工作者仍然肯定職涯師徒制的策略，並廣泛應用在教育及訓練當中。

### 一、國內研究與實務應用

國內直接以「職涯師徒制」或Career Mentoring為題名，利用其理念進行的實証研究與報告，為數甚少；但是透過「師徒制」來探究「職涯發展」的研究議

題，則成果相當豐富。其中，大多數的研究偏重以業界人士為研究對象，且多利用問卷方式進行「師徒制功能」或「師徒關係」的回溯性反應的量化調查研究(如呂曉青，2004；鄒瑞平、2004；劉怡蘭，2005)；少數採個案的質性研究，以訪談方式探究師徒制對個人的影響，如朱娟宜(2002)、陳長庚(2006)等研究。無論過去或目前的研究中，真正規劃「師徒制」實施方案，並以大學生為研究對象，設計準實驗研究，收集參與者的師徒關係、師徒功能、學習成效、及職涯進展等行動式的實證資料，這樣的研究報導並不多見。至目前為止，只有詹秀蓉(2007)以「元智大學首創的『YeSir師友計畫』，探究社會賢達及校友(擔任業師)帶領122位學生(擔任導生)，拓展他們視野，啟動生涯發展契機」的研究，較為接近職涯師徒制的理念及行動式研究。

詹秀蓉採網路問卷調查及焦點訪談法收集與分析122位參與師友計畫學生的資料，研究發現：(1)「YeSir師友計畫」連結「大學—社會資源」，進行「業師(師傅)—導生(徒弟)」互動，能讓導生提前與社會接軌；(2)參加方案的導生必須具有主動積極的學習動機及精神，認同與喜歡參與師友計畫；(3)「業師價值觀與生命故事的分享」、「尋求學習標竿與楷模」、「擴展個人及國際視野」及「促進個人生涯發展」等最能讓導生獲得學習效果；(4)導生受業師影響最深且已採取行動有「業師的生涯經驗，已成為生涯規劃的參考指標」、「比較積極克服生活及學習的障礙」及「開始關心國內外的各類訊息」；(5)建議大學院校建立師友制度，藉由校外業師的帶領，可拓展學生職涯發展的主動作爲。詹秀蓉的研究成果已為國內大學院校推動及發展職涯師徒制打開一道可行之途。

在實務應用部份，國內有關「職涯師徒制」的實務工作亦逐漸開啓，除各大學運用師徒制概念設計職涯輔導方案，幫助學生學習及生活外，企業界也採用它作為訓練及提升人力素質的方法。大學院校如清華大學的「多元導師制」(<http://140.114.40.209/subwebs/thgep/president.htm>)、逢甲大學的「師徒導師制」([http://www.photonics.fcu.edu.tw/e35\\_IEET/file/administration.pdf](http://www.photonics.fcu.edu.tw/e35_IEET/file/administration.pdf))、東海大學的「職涯教練」([http://alumnus.thu.edu.tw/job\\_9.htm](http://alumnus.thu.edu.tw/job_9.htm))、元智大學的「YeSir師友計畫」(<http://wecare.yzu.edu.tw/mentor/news.html>)...等；企業界內部實施或外部推廣師徒制的公司也很多，如中華聯合半導體設備製造股份有限公司(<http://www.cusem.com.tw/HR/learnDvelop.aspx>)，育碁數位科技([http://www.aenrich.com.tw/news\\_events/pr\\_200709-1.htm](http://www.aenrich.com.tw/news_events/pr_200709-1.htm))，連宇股份有限公司(<http://www.uniform.com.tw/dirs/e01.htm>)...等，公司性質越是高科技、外商投資、或具有人力發展部門的產業，其實施職涯師徒制的可能性越高。整體而言，國內在實施職涯師徒制的作法上，並未如國外學校、廠商或組職，將其制度化、系統化、與組織化的內容如實在網頁或報告中具體呈現出來，以致我們無法窺知他們實際運作的全貌。儘管如此，國內師徒制的理念及其策略的運用和發展，較之10年前之景況已大幅進步許多。

## 二、國外研究與實務應用

整體而言，國外在師徒制或職涯師徒制方面有非常豐碩的研究成果，高等教育領域亦然：例如，早在 1980 年代，Borman 與 Colson(1984)的研究即建議師徒制對大學生的職涯導引是一項有效的策略，它不同於一般的實習活動(internship)，而是透過另一種特殊的人際接觸與操作，讓學生原本對現實職場的抽象概念及混淆想法，得到具體的澄清經驗；此外，學生在「尋求及得到」一位職涯師傅的過程中，已成功地克服對「職場組織」的困惑，並發現其中能夠協助他/她的人。這種從個人內化而成的能力，唯有透過師徒制才容易獲得。

「職涯師徒制」自 2000 年後逐漸在高等教育人口的早期學術生涯發展中受到重視，大多數研究者認為「一對一的師徒關係」或「同儕師徒制」對新進學術領域的工作者能有協助生涯發展的功效(Packard, 2004; Sorcinelli & Yun, 2007)。儘管，某些研究者討論其個案的效果時，無法定論是否是師徒制策略所造成的影響，但在最後結論時仍提到「越早接受師徒制的學習經驗，越能幫助其專業投入確定」的論點(如 Packard, 2004)。此外，職涯師徒制對弱勢學生、少數族群、女性的職能發展能提供支持性的協助；例如，Bradley 與 Holcomb-McCoy(2004)針對高等教育中美裔黑人諮商教育工作者職涯經驗的實證研究發現，黑人諮商教育工作者除期待白人同儕減少種族歧視、增加諮商教育工作者間的互動外，更需要師徒制的機會和支持，以增加獲得「升遷及終生職」的機會。其他類似的研究議題，尚有利用職涯師徒制幫助黑人女性的學術生涯進展(Evans & Cokley, 2008)，或幫助大學女生發展個人職涯能力(McCormack & Damian, 2006)等研究。

McCormack 和 Damian(2006)是少數長期性研究職涯師徒制的研究者。他們透過問卷及訪談法，收集 5 年(1999-2003)的資料，分析檢視師徒制對女大學生職涯發展的效能研究，從而提出幫助女性職涯進展的 3 項認知(knowing)能力的建議：(1)知道原因(問題)；(2)知道如何(方法)；及(3)知道找誰(資源)。簡言之，在職涯師徒制中，每個人都需要知道自己問題的所在、知道有什麼可以解決自己問題的方法、以及該找誰來幫助自己解決個人的問題，經過這樣的歷程訓練，便能提升個人的職涯成果。另一個準實驗研究設計亦進行長達一年(1999-2000)，Linnehan(2003)探究學生參與一年期職場本位師徒制後：(1)對學校，(2)對工作，(3)對自尊的態度改變，以及擔任師傅的員工對職場本位師徒制的滿意度和工作的情形。Linnehan 設計三種樣本：(1)正式的師徒制；(2)非正式的師徒制；及(3)未參加師徒制，總共參加研究的學生對象計有 220 人；研究結果顯示：開始時，三個群體無顯著差異，但一學年結束時，參加正式師徒制的學生比未參加師徒制的學生明顯地認為學校所教與職場工作有關，且他們的自尊均高於未參加者。越滿意師傅的學生，自尊也越高、也越相信學校教育與職場有密切的關聯性。

其次，在實務應用部份，國外運用多元化的「職涯師徒制」方案相當旺盛，例如 University of California Davis School of Medicine (2008)即設計一套「職涯師徒制手冊 2007-2008」幫助師生職涯發展，手冊內文揭櫫：你的職涯是自己的責任，職涯師徒制方案幫助你在職涯進展中成功地做出最佳的決定。Trevecca

Nazarene University (in Tennessee, USA)則提供學生一個職涯師徒制方案，學生只要上網登記參加方案後，便可以到師傅資料庫中尋找自己屬意的師傅，之後，學校便會安排這位專家以「一對一」的方式作為學生的職涯師傅 (<http://www.trevecca.edu/student.life/career.services/parents/mentoring.html>)。澳洲的 University of Melbourne 也有為學生設計一個「學士後職涯師徒制」方案 (Postgraduate Career Mentoring Program)，它的目標是幫助學生畢業後能順利地進入職場，並能和職場工作者建立互惠的夥伴關係，同時發展個人的及專業的網絡 (network)。國外許多大學都會為學生的學習及生涯發展，設計不同類型的「職涯師徒制」方案，如果我們在網頁中鍵入 "career mentoring program+university" 或 "mentoring program+university"，可以查到上萬筆實務性的相關資料。

除了學校實施「職涯師徒制」方案外，業界人力發展部門也會設計不同形式的職涯師徒制課程。例如，“SMARTSTART”是一個網路業者 (<http://www.smartstartcoach.com/>)，專門以「網路師徒制」(e-mentoring)為主，提供大學生及一般工作者的職涯發展課程。人力發展顧問公司“Garnett, Shiffer & Associates, Inc” (in Thousand Oaks, California)為各大公司的經理人員設計提升素質的教練課程，包括 3 種形式：經理教練(Executive Coaching)、傳統教練(Transitional Coaching)、及職涯師徒制(Career Mentoring)，不同形式有不同的課程內容設計，相當充實而豐富(<http://www.garnett-shiffer.com/home>)。此外，也有專業人士尋求同行共組虛擬專業社群，提供有興趣的人士參與職涯發展的學習活動，例如 MentorNet(參見 <http://www.mentornet.net/>)以工程及科學為主，免費讓各界人士加入它的社群(但接受捐款，且可減稅)，同時提供「一對一的電子師徒制」(MentorNet's One-on-One E-Mentoring Program)，協助需要的人職涯發展。綜觀國外有關「職涯師徒制」的實務應用，不僅富有創意，而且也非常多元而豐富。這些資源對本計畫的方案設計及執行皆有啟發的作用。

## 陸、職涯師徒制的方案雛型及設計要點

大學院校的職涯師徒制是建立在「大學—職場」的合作互動基礎上，大學生擔任徒弟，職場工作者擔任師傅，他們以「一對一」方式配對，師傅為協助角色，將個人的職涯經驗及技術傳授給徒弟。職涯師徒制中，徒弟須主動學習：(1)確認個人所感興趣的職場，擬定尋訪該職場領域的職涯師傅的策略；(2)尋找合適的職涯師傅；(3)透過引介或直接接近師傅；(4)積極建立師徒關係；(5)用心維持良好師徒關係；及(6)克服內、外在挑戰和解決問題(陳嘉彌，2009)。在整個師徒學習過程中，大學院校宜成立專責單位或指派負責老師擔任督導者角色，協助及引導大學生熟練上述 6 個部份的密笈和竅門，並持續與職場工作者進行聯繫和交流。大學生成為徒弟後，自然從與師傅的互動和親身操作的經驗中，「學會如何促進個人未來職涯成長」的實踐知識和能力。這樣的學習模式和歷程，能幫助大學生奠定終生職涯發展的基礎實力(圖 4)。

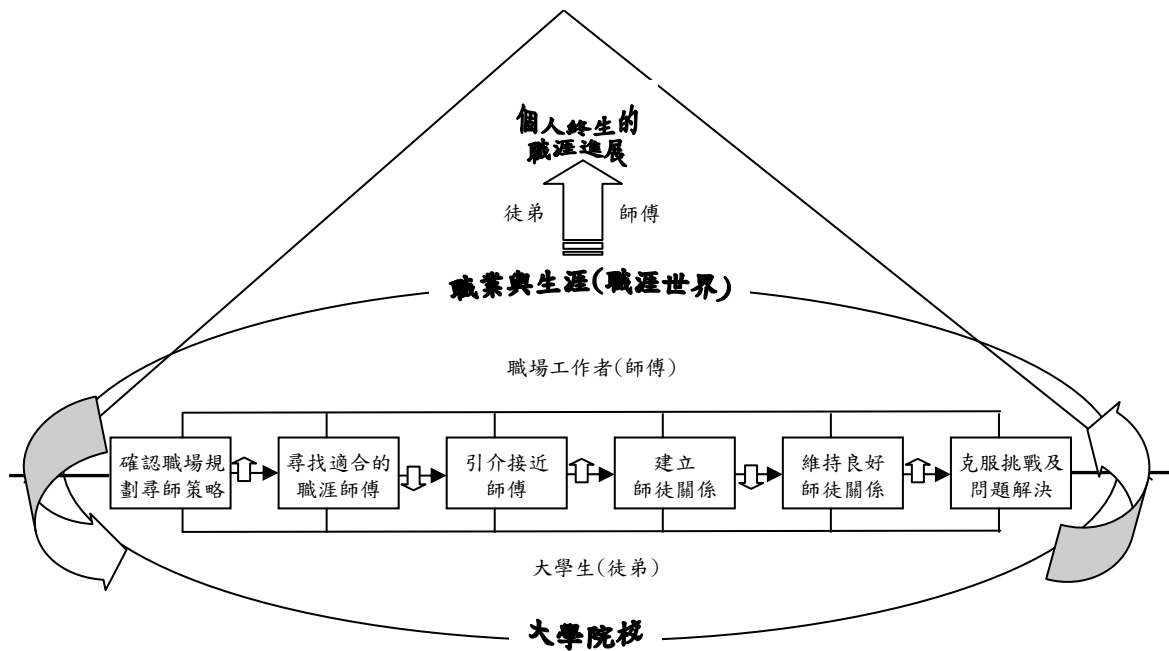


圖 4 「大學—職場」職涯師徒制方案雛型

根據圖 4 的方案雛型，設計職涯師徒制方案時須考慮：目標、時程、時間、師傅遴選、師徒配對、職涯場域、徒弟訓練、師傅訓練、督導者輔導人數、評鑑等工作(陳嘉彌，2003；2005)：

- (一)、設定目標：如何利用「體驗式學習、服務學習、合作學習、反省性學習、建構式學習」等方法，幫助大學生從參與職涯師徒制中，增加個人專業及一般的學習能力，以促進個人未來職涯發展的競爭力。
- (二)、實施時程：至少實施 1 年期活動，2 年期方案活動更佳。
- (三)、實施時間：學期中，師徒每週碰面 1 次，每次 2 小時；寒暑假則由師徒自行安排，寒假互動總時數不宜少於 10 小時，暑假互動總時數不宜少於 30 小時。
- (四)、師傅遴選：根據參加方案大學生的需求，由大學院校督導者先尋訪適當的合作職場與職工，建立「職場及職涯師傅資料庫」。遴選師傅的參考標準建議為：(1)熱心且有 5 年以上的職場經驗；(2)有意願且有能力帶領徒弟學習；(3)願意參加職涯師傅的專業成長。
- (五)、師徒配對：由大學院校督導者提供職涯師傅名單及相關資訊供大學生選擇師傅的參考。師徒配對參考標準建議為：(1)考慮性別因素；(2)由師徒雙方自由選配(由大學生根據「職場及職涯師傅資料庫」名單自行尋訪)；(3)由督導者根據師徒雙方需求條件，自行配對。
- (六)、活動場域：4/5 時間的活動場域，以職涯師傅的工作現場為主，但保留 1/5 時間由師徒共同決定他們的互動空間。
- (七)、徒弟訓練：由督導者舉辦「成功的徒弟訓練」活動，初期辦 2 次，每次 2 小時，建立了解職場及規劃尋訪職涯師傅計畫的能力；而後每個月第 1 週辦理 1 次成長活動，每次 1.5 小時，除學生的分享與討論活動外，督導者可根據圖 4 中的 6 個部份(擬定職涯策略、尋找職涯師傅、接近師



傳、建立關係、維持關係、挑戰和解決問題等)，在成長活動中指導學生學習。

- (八)、職涯師傅訓練：由督導者確認職涯師傅人選，舉辦「職涯師傅訓練」活動，期初活動分週舉辦 2 次，每次 2 小時，訓練重點在有關職涯師徒制的目標、功能、師傅角色、職涯經驗分享、可能遭遇問題及解決，和支持系統等。學期期末可舉辦 1 次活動，2 小時，師傅們回饋、分享、反省、及發展後續師徒活動的相關專業成長。
- (九)、督導者輔導人數：負責擔任督導者須關注學生及師傅互動過程中的問題解決，因此每位督導者負責的師徒「對數」不宜超過 20 對(總計 40 人)，「對數」過多或過少都可能造成人力資源的失能或浪費。
- (十)、評鑑：評鑑的目的在於改善職涯師徒制方案的缺失及問題解決。因此，督導者宜在實施方案過程中收集質性及量化的評鑑資料，一則發現問題、找對對策；再則將資料分析的成果分享給徒弟和師傅，以增進他們對整個職涯師徒制的進一步理解，而能從中得到更多更大的助益。

## 柒、啓示

綜觀上述大學生需要培養職涯發展能力的必要性、職涯師徒制的概念與理念、國內外的發展現況、及其方案設計雛型的等分析，我們可以得到 4 點啓示：

一、職涯師徒制是當前大學院校能夠提升學生「學習如何學習」能力的重要策略之一。小從班級課程融入至教學活動中，或由各科(系)、學院列為學生的實習活動，甚至從學校層面，將之規畫為學校與業界的創新產學合作特色，職涯師徒制是高等教育培養具有職涯優質競爭力的法寶之一。

二、大學院校應成立專責單位推廣及研發「校本職涯師徒制」(school-based career mentoring)的策略，並建立與職場合作經營的管理模式。不同科系(如理工、商管、或社會人文等)、學校性質(如科技大學、綜合大學、教學型大學、或研究型大學)的職涯師徒制目標各異，大學院校可根據自身的目標及需要，參考前述的方案雛型，設計符合本校需要的職涯師徒制策略。

三、教育主管機構早已提供「大學—職場」的合作資源(產學合作)，大學院校應借此激勵與鼓勵師生積極參與職涯師徒制，主動地從職場中獲取更豐富的教學資源，特別是職場業界的專業人力，他們不僅能提供大學生有關實務界的經驗，同時也能輔導鼓勵他們在學校教室內的知識學習。

四、大學生在職涯師徒制中應學習多面向的職涯發展能力，因此，大學院校的督導者不必特別在意學生是否一定要在師徒學習的特定期間內，必須學會、熟練師傅的專業技能。大學生在職涯師徒制中能受到多方面的學習影響，包括：自尊、自信、生涯信念、社會適應、工作價值觀、生活適應、專業及一般學習能力等等，它們都可以列為評量師徒學習成效的指標之一。

五、綜合上述 4 點啓示，有關國內大學院校實施職涯師徒制的議題，無論在理論或實務運作上，仍有很大的探究空間。大學教育一方面在培育高等人才，另一方面也在發展創新、創造價值。從一個國家人力資源發展(Human Resource Development, HRD)的角度，本土化的職涯師徒制應是高等教育研發的一項重點。

參考文獻 (節略-參見技術及職業教育學報，2011 年 3 月，4(1)，27-53。