

# 香港教師中心學報

Hong Kong Teachers' Centre Journal



---

---

---

第十五卷  
Volume Fifteen

教育局  
Education Bureau





香港教師中心學報  
*Hong Kong Teachers' Centre Journal*

第十五卷  
Volume 15

- 出版 : 香港教師中心  
地址 : 香港 九龍 九龍塘沙福道 19 號  
教育局九龍塘教育服務中心西座一樓 W106 室  
出版年份 : 2016 年  
Publisher : Hong Kong Teachers' Centre  
Address : W106, 1/F, Education Bureau Kowloon Tong  
Education Services Centre, 19 Suffolk Road,  
Kowloon Tong, Kowloon, Hong Kong.  
Year of Publishing : 2016

# 香港教師中心

香港教師中心（教師中心）是根據 1984 年教育統籌委員會《第一號報告書》的建議，由 1987 年開始籌備，至 1989 年 6 月 10 日於北角百福道四號正式成立。為進一步提升服務質素及切合發展需要，教師中心已於 2006 年遷往教育局九龍塘教育服務中心。

教師中心成立的目標是不斷促進教師的專業發展和在職培訓，並為他們提供一個富鼓勵性、中立及沒有階級觀念的環境，使他們更能團結一致，發揮專業精神。教師中心致力為教師提供互相切磋和交流經驗的機會，推動課程發展，鼓勵教師設計及試用新教材和教學法，向業內人士、團體發放教育資訊和宣傳教育理念，並配合教師興趣，組織各類社交與文娛活動。

教師中心不單為教師而設，也由教師管理。他們可以通過三層管理架構參與教師中心的管理工作。這管理架構包括諮詢管理委員會（諮管會）、常務委員會（常委會）和六個工作小組，負責教師中心的決策、監察和執行教師中心的不同工作及活動。

諮管會的工作主要是決定教師中心的策略和監察它的運作。諮管會由 72 名委員組成，其中 35 位由教育團體提名及選出，35 位由教師提名及選出，另外兩位由教育局常任秘書長委任。

常委會是諮管會的行政機構，與教師中心的日常運作和活動有密切的關係。常委會的主席和兩位副主席由諮管會的主席和兩位副主席兼任，其他成員包括 10 位由諮管會提名及選出的諮管會委員，以及兩位由教育局常任秘書長委任的代表。

常委會之下設有工作小組，負責教師中心內不同範疇的工作，包括專業發展小組、出版小組、活動小組、教育研究小組、章程及會籍小組和推廣小組。

教師中心除了主辦各類型活動外，亦經常與本港教育團體合作，籌辦推動教育專業的活動，並會因應需要，贊助這些團體舉辦活動，以及為有關活動提供所需的場地和器材。教師中心內有電腦、消閒雜誌、議事區、休憩區及專題展板等，為教師提供所需的服務。

# Hong Kong Teachers' Centre

Hong Kong Teachers' Centre (HKTC) was formally established at 4 Pak Fuk Road in North Point on 10 June 1989 after two years' preparation in accordance with the recommendation of the Education Commission Report No. 1 published in 1984. In order to enhance its service quality and to strengthen its development, HKTC was relocated to the Education Bureau Kowloon Tong Education Services Centre in 2006.

HKTC aims to promote continuing professional development and training as well as to foster a greater sense of unity and professionalism among teachers in an encouraging, neutral and non-hierarchical environment. Specific objectives of HKTC include providing opportunities for teachers to interact and collaborate, promoting curriculum development, encouraging teachers to come up with innovative teaching aids and approaches, disseminating education-related news and ideas to education professionals and organisations as well as organising social and recreational activities to cater for the diverse needs and interests of teachers.

HKTC was set up for and managed by teachers through a three-tier organisational structure, comprising an Advisory Management Committee (AMC), a Standing Committee (SC) and six Sub-committees, that is responsible for policy-making, monitoring and implementation of various duties and activities.

The AMC is a policy-making and monitoring body with a total of 72 members, with 35 nominated and elected by education organisations, 35 nominated and elected by teachers as well as 2 appointed by the Permanent Secretary for Education.

The SC, which serves as the executive arm of the AMC, handles the day-to-day functioning of HKTC and the running of activities. It is composed of the Chairperson and 2 Vice-chairpersons of the AMC, 10 elected AMC members and the 2 appointed representatives of the Permanent Secretary for Education.

The six Sub-committees, namely Professional Development, Publication, Activities, Educational Research, Constitution & Membership and Promotion, are working groups under the SC and all are responsible for specific areas of work of HKTC.

Apart from organising events and activities for teachers on its own, HKTC often joins hands with or, if necessary, subsidises various local education organisations to arrange activities that facilitate the continuing professional development of teachers on its well-equipped premises. HKTC contains PC workstations, leisure magazines, sharing corners, resting areas, display-boards, etc for teachers' use.

# 香港教師中心學報

## Hong Kong Teachers' Centre Journal

《香港教師中心學報》（《學報》）乃香港教師中心一年一度出版的學術性刊物，內容以教育研究、教育行動研究及教學經驗分享為主。《學報》的投稿者多來自本港及海外的教師、師訓機構的導師、教育研究人員及學者。《學報》主要分發給本港各幼稚園、小學、中學及大專院校，而公眾人士亦可到教師中心網頁（[www.edb.gov.hk/hktc/journal](http://www.edb.gov.hk/hktc/journal)）閱覽《學報》電子版。

以下為《學報》之顧問及編輯委員名單。

The Hong Kong Teachers' Centre Journal (HKTC Journal) is an annual refereed publication of the HKTC. It publishes articles on areas pertaining to educational research, action research and teaching practice in schools. Our contributors include school teachers, teacher educators and academics researching on education from Hong Kong and other places. The HKTC Journal will be distributed to kindergartens, primary and secondary schools and universities in Hong Kong. Its electronic version can also be accessed from the HKTC website ([www.edb.gov.hk/hktc/journal](http://www.edb.gov.hk/hktc/journal)).

The advisors and editorial committee members are listed as follows.

### 顧問團（Board of Advisors）

Stephen ANDREWS  
Allan LUKE  
Jongho SHIN  
TAN Eng Thye Jason  
丁 鋼  
李兆璋  
李沙崙  
李榮安  
侯傑泰  
唐創時  
張國華  
梁湘明

The University of Hong Kong  
Queensland University of Technology  
Seoul National University  
National Institute of Education Singapore  
華東師範大學  
香港浸會大學  
教育局  
香港公開大學  
香港中文大學  
香港考試及評核局  
香港公開大學  
香港中文大學

許添明  
傅浩堅  
潘慧玲  
鄭燕祥  
鍾秉林

國家教育研究院  
香港浸會大學  
淡江大學  
香港教育大學  
中國教育學會

## 編輯委員會 (Editorial Committee)

### 主編 (Chief Editor)

黃少玲

香港中學語文教育研究會

### 副主編 (Vice-chief Editors)

胡少偉  
楊沛銘  
趙淑媚

香港教育大學  
香港地理學會  
香海正覺蓮社佛教梁植偉中學

### 委員 (Members)

甘志強  
何瑞珠  
余綺華  
李子建  
李少鶴  
林偉業  
胡志偉  
張慧真

港澳兒童教育國際協會  
香港中文大學教育學院  
香港道教聯合會圓玄學院石圍角小學  
香港教育大學  
香港初等教育研究學會  
香港大學教育學院  
香港通識教育會  
香港浸會大學

# 主編序

## Foreword

今期學報的主題為「學生成長與生涯規劃」，除了得到不少學者和教師就這個主題應邀投稿外，也有其他熱心的教育同工提交寶貴的研究或分享文章。經過嚴謹的評審後，共有十篇文章獲得通過並收錄於今期學報。

第一部分針對今期主題的文章共有四篇，內容包括：從家庭、學校與社區協作看青少年的生涯規劃、以幼兒教育專業為例探討生涯規劃的迷思、香港教師看生涯規劃教育老師的角色及其啟示及以跨科議題探究建構生涯規劃的行動研究。內容主要探索現行生涯規劃教育的問題，作者們透過不同角度檢視生涯規劃教育的實況，並提出精闢的分析、意見及建議。

第二部分關於理論及政策評論的文章，合共兩篇，內容包括：香港學校內課堂觀課的回顧與前瞻及香港小學校長的培訓需要及專業學習。內容圍繞着與前線教師息息相關的課堂觀課和與小學校長有關的專業培訓。作者透過政策及理論的分析，同樣從現況作出了客觀的評論，提出了適切及具參考性的建議。

第三部分是教育實踐與經驗分享，有四篇文章。內容包括：中國某市小學教師對教師教育課程的評估、以剪影法作校長培訓課程的專業支援、研究小學非華語學童以第二語言學習中文的浸入式教學個案及如何運用合作學習提升學生聽說能力。透過作者們的分析，我們可以了解不同教育理論在實踐上的成果，並提出過程中值得反思的地方，為教育同工提供了寶貴的參考資料。

最後，要衷心感謝為今期學報擔任評審的教育同工，當中包括：王偉倫博士、甘志強先生、何玉芬博士、何景安先生、何瑞珠教授、李子建教授、李展華先生、李隆盛教授、林偉業博士、胡少偉博士、英汝興先生、袁國明先生、高寶玉博士、張慧真博士、梁佩雲博士、梁雪梅女士、梁湘明教授、梁頌康博士、許玉麟先生、麥謝巧玲博士、楊沛銘博士、趙淑媚博士、劉瑞珍女士、鄭婉玲女士、蕭錫錡教授、羅嘉怡博士、關譽綱教授和嚴宇樂博士。學報能順利出版，實有賴眾多評審員於百忙中抽空幫助，以專業的態度評審各篇文章。

《香港教師中心學報》主編

黃少玲

二零一六年十二月



# 目錄

## Contents

香港教育中心 .....	i
香港教師中心學報 .....	iii
主編序 .....	v

### 一、主題：學生成長與生涯規劃

1. 青少年的生涯規劃：家庭、學校與社區協作 .....	1
何瑞珠	
2. 探討生涯規劃的迷思：以幼兒教育專業為例 .....	17
區耀輝	
3. 香港教師看生涯規劃教育老師的角色及其啟示 .....	27
李子建、秦偉燊	
4. 以跨科議題探究建構生涯規劃的行動研究 .....	45
梁麗嬋、潘晨健、簡永東、婁聖軒	

### 二、理論及政策評論

1. Lesson observation in Hong Kong schools - Review and prospects .....	67
<i>Stephen Pui Ming YEUNG</i>	
2. 香港小學校長的培訓需要及專業學習 .....	85
胡少偉、張勇邦、林碧珠、馮文正	

### 三、教育實踐與經驗分享

1. 中國某市小學教師對教師教育課程的評估 ..... 101  
譚繼鏞、王婷婷
2. 超越校長培訓課程的專業支援：剪影法 ..... 123  
黃炳文、倪紹強
3. 浸入式教學的個案研究：小學非華語學童以第二語言學習中文 ..... 137  
廖佩莉
4. 如何運用合作學習提升學生聽說能力 ..... 155  
何潔瑩

徵集論文

稿例

徵募審稿員

# 青少年的生涯規劃： 家庭、學校與社區協作

何瑞珠

香港中文大學教育學院

## 摘要

本文嘗試分析政府近年有關生涯規劃的主要政策及措施，再根據筆者近年三個有關的實證研究，梳理出青年人在生涯規劃上具影響力的因素和分析可行的生涯介入措施。研究指出不同家庭背景的學生在生涯規劃的裝備上條件十分懸殊，政府在協助青年人作出生涯規劃上，尚未有充分照顧來自不同背景學生的差異。本文最後提出對協助青少年作出適切的生涯規劃，尤其是來自弱勢社群者，家庭學校與社區協作及由大學協調的商校合作是可行的出路。

## 關鍵詞

生涯規劃，家庭學校與社區協作，商校合作

## 引言

生涯規劃是一個探索及計劃人生的過程，生涯 (career) 是指各個連續發展的生命階段的不同任務和角色。整全地規劃一生不同階段在不同空間 (家庭、社區、學校及工作場所) 扮演不同角色 (如兒童、學生、休閒者、公民、工作者、夫婦、持家者、父母以及養老者) (Super, 1980, 1990)。就青少年階段的重要範疇，主要是學習、工作、閒暇及課外活動、探索學習的目的及了解學習與就業的關係等。這規劃過程要求人在其社會環境中按步驟積極實施所定的計劃 (梁湘明, 2005)。

世界各地採用很多不同的措施，以識別學生的性向及興趣，當中更常用各種性向測試（例如香港採用的生涯地圖以評估學生的學習及事業興趣），作為探索自我及計劃人生的起點。可是，在急促轉變的時代，學生的興趣、能力及社會上工作類型，受到所在地的文化及經濟影響甚大。行業及個人亦隨時間而改變，個人的職業或生涯發展受父母社經地位、個人能力及人格特質和際遇的影響極大。為彌補這種性向測試的不足和缺陷，有學者提出學生在做生涯規劃時必須讓學生樹立生涯意識（career awareness）以及擁有生涯探索（career exploration）經歷（Arrington, 2000）。這些都能夠幫助學生在不同人生階段，瞭解自身能力與興趣，以及根據社會經濟環境，了解職業所需的知識與技能，才能協助學生根據自身條件做出適切的生涯規劃。

青少年在生涯探索及發展中，相對於「內在」條件如能力、興趣、價值觀，「外在」的先賦條件如性別及社會階層等同樣具決定性。原因是早於兒童階段，個體便會按照其「性別角色」及「社經地位」，把與之不相稱的角色選擇排除在考慮之外。如 Gottfredson（1996, 2002, 2005）的「限制及妥協理論（Theory of circumscription and compromise）」研究在生涯探索過程中，個人的先賦條件如何影響其「限制（circumscription）」及「妥協（compromise）」的抉擇。這個理論提醒我們：踏入青少年階段，個體更開始注視及展現其「內在」素質，從而在早前設限的角色範圍內尋求最理想的選擇。然而，當經濟狀況、就業市場需求及社會文化氛圍等現實環境因素與個人志向產生矛盾時，個體便會在理智上進行調整，逐漸將一個「可接受的選擇」看成為一個「不錯的選擇」，亦即 Gottfredson 所稱為「妥協」的過程。

但值得關注的是不同家庭背景的學生在生涯規劃的裝備上條件十分懸殊，從學生的角度而言，怎樣的生涯規劃內涵才是受用的呢？政府在協助青年人作出生涯規劃的政策上，有否照顧來自不同背景的學生的差異呢？為此本文嘗試以多元的取向處理下列三個問題：

- 一、根據政府協助青年人作生涯規劃的教育政策為切入點，分析政府近年來有關生涯規劃的重要措施。
- 二、根據筆者近年幾個有關的實證研究，梳理出青年人在生涯規劃上具影響力的因素和分析可行的生涯介入。

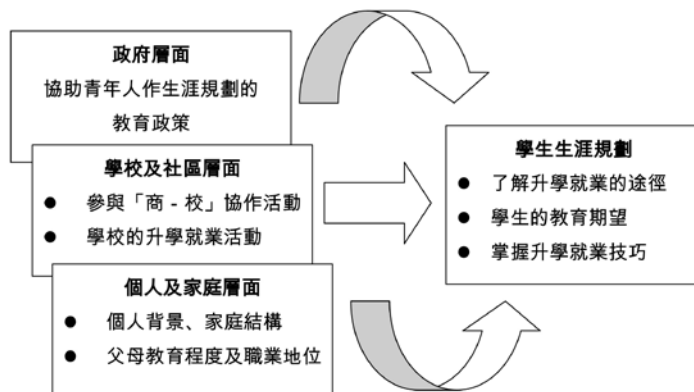
三、最後提出家庭學校與社區協作的可行方法，以裝備青少年作出適切的生涯規劃。

## 研究方法

除了政策文獻分析之外，本研究以「香港青少年之追蹤研究（HKLSA）」的2013年完成第一期及2014年完成第二期的問卷調查數據，嘗試從2,600多位受訪的中學生的教育期望及背景資料，研究他們對升學和就業的準備及選擇，分析來自不同社經背景的青少年在期望升讀專上教育課程的差異。有關社區協作研究方面，筆者的研究團隊於2013-2014年開展了另一項商校協作計劃，從香港一項名為「學校起動計劃（Project WeCan）」的參與者中，收集了3,800多位高中學生的數據，探討參與升學就業活動與其掌握升學就業技巧的關係，相關背景資料詳見「結果及討論」部分。

所有問卷題項均以中文編寫。問卷編製的流程如下：部份問題源自PISA 2009及PISA 2012經由研究小組的會議討論研究的焦點和題目，然後邀請中學生對問卷初稿進行預試，刪除提問內容不清或鑑別度不佳的題項。在從研究對象學生身上取得數據後，以因素分析（factor analysis）測量各量表的建構效度（construct validity）<sup>1</sup>。唯本文回應的三個主要問題的分析方法以描述分析為本。

圖一 研究架構



1 分析各量表的建構效度（construct validity）：經因素轉軸分析，從因素分數矩陣中依據量表中不同題項在某一特定因素之負荷量大小來判斷題項歸屬的層面

## 結果及討論

### 1. 香港政府協助青年人作出生涯規劃政策及評析

2014 年，香港政府首次於施政報告明確提出「協助青年人作出生涯規劃」（梁振英，2014 年 1 月 15 日，第 104 條），「以更全面支援學校提供升學及就業輔導服務，以及拓展生涯規劃」，提供「額外經常津貼，加強生涯規劃教育元素」，並透過「商校合作計劃」以「加強對中學生籌劃未來升學與就業的輔導。」（同上，第 105 條）。其後政府發表的財政預算案進一步指出：「必須針對性地增強青少年的生涯規劃、職業教育和培訓。」（曾俊華，2014 年 2 月 26 日，第 104 條）及「職業訓練局……以先導形式推行職業教育和就業支援計劃，結合有系統的學徒培訓和清晰的晉升階梯……。教育局會加強支援學校，深化和擴闊生涯規劃教育，讓學生發揮所長。」（同上，第 106 條）究竟這些津貼及計劃有何實質的成效？學生又有否得益呢？

2015 年，政府再次於施政報告提出：「教育局會在 2015/16 學年起的 3 年，強化、深化和檢視該計劃（商校合作計劃）。」（梁振英，2015 年 1 月 14 日，第 156 條）並將「成立 3 億元的『青年發展基金』，資助現有計劃未能涵蓋的創新青年發展活動。」（同上，第 160 條）同年財政預算案進一步指出，政府正為零售界別「籌備『零售業推廣計劃』，提升業界形象，吸引新人入行。」（曾俊華，2015 年 2 月 25 日，第 106 條）並「會為青年人提供更多實習和交流機會，加深他們對實際工作環境的體會和認識，擴闊視野，為投身職場作好準備。」（同上，第 111 條），包括提供各一億元給建造業（同上，第 107 條）及金融業中的保險和資產財富管理兩個界別（同上，第 109 條）。雖然商校合作計劃備受重視而大量擴張，並已有超過 170 個機構曾參與「商校合作計劃」（同上，第 156 條），但企業對學生及學習了解不足，以致一般職場推介及參觀往往流於表面，商校合作中的學習元素，需要教育專業人員仔細調適才能起教育作用。

2016 年，政府最新一期的施政報告提出：「政府……為優化高中課程的推行，以及加強生涯規劃教育與相關輔導服務，由 2016/17 學年起，學校可將現行的『高中課程支援津貼』及『生涯規劃津貼』轉為常額教席，預計可提供額外約 1,000 個學位教師職位。」（梁振英，2016 年 1 月 13 日，第 191 條）。其中「生涯規劃津貼」

轉為常額教席是可取的，長遠來說有助增加更為穩定的生涯規劃的輔導人員。短期而言，可能有助舒緩部份中學教席的收縮，但卻使有關津貼的靈活性減少，影響學校資源調配，更重要的問題是對優化學生的生涯規劃又有何作用呢？

由上述三份近年的施政報告所見，政府已察覺在新高中學制實施後，生涯規劃教育與相關輔導服務的重要性，亦在資源調配、活動推廣、教師培訓及企業合作上展開不同的措施。現時絕大部份學生均能夠完成中學教育，但面對未來要為升讀大專或就業作抉擇時，不少學生會為此感到徬徨。究竟甚麼措施才真正令學生對生涯規劃有適切的裝備？實際上現時中學生是如何為生涯規劃作準備，怎樣的升就經歷才真正令學生受用？究竟甚麼因素對生涯規劃具影響力呢？尤其是 Gottfredson 所謂具決定性的「外在」條件——家庭背景如何影響學生的生涯規劃呢？

## 2. 學生了解升學就業的途徑：實踐與受用

「香港青少年之追蹤研究 (HKLSA)」的第二期研究於 2014 年完成，調查訪問了超過 100 間學校，約 2,634 位曾參加 PISA 2012 的中學生，研究他們對升學和就業的準備及選擇。結果顯示 (表一)，學生欲了解升學和就業的選擇，最主要的途徑是與「重要他者 (significant others)」傾談，當中包括朋友或同學 (90%)、家人或親戚 (82%)、學校老師 (72%) 及自己有興趣從事的工作的人士 (49%)。此外，不少學生透過互聯網 (85%)、大眾傳媒 (65%) 及參加升學及就業講座 (77% 和 50%) 獲取資訊，亦有六成學生曾參加大專院校的開放日。

然而，只有約三成學生曾參觀工作場所，原因可能是學校與企業的聯繫不足，以致少有參觀活動提供。只有約一成學生曾參加與工作體驗有關的計劃，例如「學校－企業夥伴計劃」(13%) 及工作影子計劃 (14%) 等。也許主因是現時企業提供的實習職位不多，造成只有極少數學生有機會體驗工作。

問卷亦要求學生從廿一項了解升學就業的途徑中，選出最有助於他們決策的三項。表一結果顯示，學生視為最首項途徑分別是：「與學校老師個別或分組傾談」(49%)、「與家人或親戚傾談」(42%) 及「搜尋互聯網」(37%)。與職業相關的體驗和企業參觀，一般被視為對學生準備升就有幫助，但問卷結果發現，只有很少學生認為這些體驗和參觀是「最有幫助的三項」之一。原因會是與職業相關的

體驗局限在個別行業和職業，未必能配合所有學生的能力和興趣？還是實習機會不足，學生難以期望從體驗、參觀中獲取資訊？其實認識不同行業能擴闊學生的眼界，有助學生的生涯規劃更為全面。為此，企業、培訓機構及學校的協作及商校合作等措施顯得更為重要。可是，來自不同背景的家長有不同條件，尤其是社經地位較低的家長又如何影響學生升學就業的取向呢？現時尚未有具體的政策照顧這方面的差異，以下需作深入探討。

表一 學生了解升學就業使用的途徑

學生了解升學就業曾使用的途徑	學生曾使用的途徑	對學生最有幫助的三項途徑
與朋友或同學傾談	90%	36%
搜尋互聯網	85%	37%
與家人或親戚傾談	82%	42%
參加升學講座	77%	35%
與學校老師個別或分組傾談	72%	49%
大眾傳媒（例如：報紙／電視／電台）	65%	12%
參加大專院校的開放日／導覽行程	60%	19%
進行學習及事業興趣評估（如生涯地圖）	52%	6%
參加就業講座	50%	10%
與自己有興趣從事的工作的人士傾談	49%	18%
參加入學面試工作坊	33%	8%
參觀工作場所	27%	3%
參加生涯規劃營	23%	2%
參加求職面試工作坊	22%	5%
參加大學課程體驗班／體驗營	20%	5%
參加「應用學習課程」（ApL）導引課程	20%	2%
使用「青年就業起點」等政府服務	16%	1%
參加工作影子計劃（工作體驗）	14%	4%
參加「學校－企業夥伴計劃」	13%	1%
參加學校與僱主合辦的課程	13%	2%
參加招聘會	12%	3%



## 2.1 家庭背景對學生升學的影響

筆者採用「香港青少年之追蹤研究」於 2013 年完成第一期的問卷調查數據，嘗試從 2,741 位受訪的中學生的教育期望及背景資料，分析來自不同社經背景的青少年在期望升讀專上教育課程的差異。以下從個人背景、父母教育程度及職業地位方面，分析這些因素對青少年教育期望構成的影響。

表二顯示：超過 66% 的受訪青少年期望升讀學士或以上的課程，其次為副學位課程（14.7%），另有 6.2% 期望升讀文憑或證書課程，由此可見香港有 88% 高中生（中四及中五）期望升讀專上教育課程，當中期望升讀學士或以上的課程由 2012 年的 51% 升至 2013 年的 66%，是明顯的升溫效應（heat-up）（王杰，2013）；更值得注意的是，有一成多（12.7%）的青少年在高中畢業後沒有升讀任何專上教育課程的期望。

此外，期望升讀學士或以上課程的男生與女生差異並不顯著；但女生傾向期望升讀副學位課程，其比例較男生高出 4.2%，在統計上有顯著差異。期望升讀學士或以上課程的新移民（包括第一代及第二代移民）稍微比本地生多，但此差異在統計上並不顯著。與來自雙親家庭的學生相比，期望升讀學士或以上課程的單親家庭學童少了 7.1%，在統計上有顯著差異。由此可見，女生及來自單親家庭的學生在教育期望上處於劣勢。

表二 受訪青少年的個人及家庭背景與青少年教育期望的分布

	中六或以下	文憑 / 證書	高級文憑 / 副學士	學士或以上
整體受訪青少年	12.7%	6.2%	14.7%	66.3%
性別				
女生	10.7%	7.7%	16.9%	64.7%
男生	14.6%	4.9%	12.7%	67.8%
移民身分				
本地人	12.5%	6.0%	15.6%	65.9%
第二代移民	12.0%	5.5%	14.2%	68.3%
第一代移民	13.6%	8.9%	11.3%	66.2%

表二 受訪青少年的個人及家庭背景與青少年教育期望的分布（續）

	中六或以下	文憑 / 證書	高級文憑 / 副學士	學士或以上
家庭結構				
單親家庭	14.0%	8.0%	17.3%	60.7%
雙親家庭	12.1%	5.8%	14.3%	67.8%
其他家庭類別	20.5%	2.3%	20.5%	56.8%

此外，分析亦發現父母教育程度及職業的影響亦十分顯著。就父母教育程度而言，表三的數據顯示如果父母擁有學士或以上教育程度，其子女中約有九成期望升讀學士或以上課程，與其他學歷父母比較，在統計上存有顯著差異。其次為具大專學歷的父母，其子女中也有 80% 期望升讀學士或以上課程。而具中三程度或以下學歷的父母，其子女中只有約一半期望升讀學士或以上課程。在父母職業地位方面，如父母具較高職業地位，其子女較期望升讀學士或以上課程；相反，父母從事較基層行業，其子女的教育期望也較低，兩者在統計上亦存有顯著差異。整體來看，父母擁有的教育程度及職業地位愈高，他們的子女追求較高教育程度的傾向較明顯。

表三 受訪青少年的父母教育程度及職業與青少年教育期望的分布

	中六或以下	文憑 / 證書	高級文憑 / 副學士	學士或以上
父親教育程度				
中三或以下	17.0%	8.7%	16.7%	57.6%
職業訓練	11.5%	6.5%	16.5%	65.5%
中五、中七、文憑 / 證書	10.4%	4.6%	13.1%	71.9%
大專（非學位）	9.5%	2.6%	6.0%	81.9%
學士或以上	2.9%	0.4%	5.8%	91.0%
母親教育程度				
中三或以下	17.5%	8.3%	16.3%	57.9%
職業訓練	10.0%	6.9%	14.6%	68.4%
中五、中七、文憑 / 證書	10.3%	2.5%	13.2%	74.0%
大專（非學位）	4.1%	3.1%	12.2%	80.6%
學士或以上	3.0%	0.6%	6.5%	89.9%
父母職業地位 #	36.65	38.65	41.05	48.73

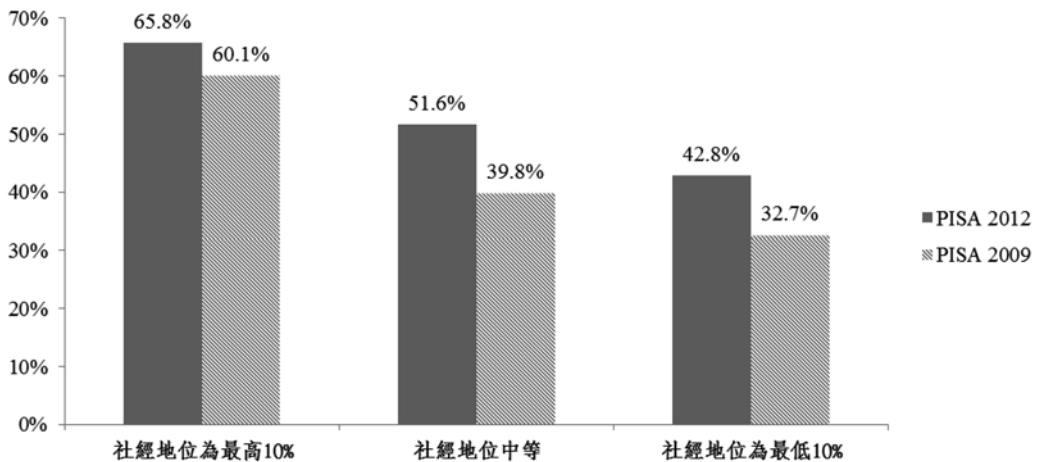
# 以平均數據顯示。

## 2.2 家庭社經地位對優秀學生升學就業的影響

此外，分析亦發現父母教育程度及職業對學生職業期望的影響亦十分顯著，尤其值得關注的是高能力的學生。若因為家境貧窮，使學習能力高的學生不敢期望將來會從事各種專業工作，這對社會而言是人才的浪費。PISA 2009 的研究中提供了這方面的跨國數據，經濟合作與發展組織界定「高能力」學生為基礎能力達 4 級或以上。在 PISA 2009，香港共有 2,147 名在閱讀方面高能力的學生，佔香港整體樣本學生 44%。結果顯示，在參與 PISA 的國家或地區中，韓國的高能力學生有 94% 期望升讀大學，而新加坡、紐西蘭和波蘭分別為 88%、74% 和 72%，但香港高能力學生中只有 64% 期望升讀大學。

至於職業期望方面，在 PISA 2009 及 2012，來自最上階層的香港學生分別有 60% 及 66% 期望從事專業工作，來自草根階層的只有 33% 及 43%（圖二）。而進一步分析 PISA 2012，香港高能力學生當中，來自最上階層的有 62% 期望從事專業工作，來自草根階層的只有 43%。由此可見在香港貧窮家庭成長的學生，儘管學習能力高，但經濟上以至心理上的阻力，會影響他們對未來的期盼，甚至對將來升學及就業的夢想與規劃。

圖二 學生期望從事專業職業與社經地位的關係



既然研究顯示家庭條件影響香港中學生的生涯規劃，那麼有甚麼途徑、方法或措施可以協助不同背景的學生在升學就業規劃中作出明智抉擇，乃至幫助草根階層

擺脫背景因素所帶來的梗塞呢？政府近年重視的商校協作計劃又能否有效地幫助不同背景的學生作出理想的升就抉擇呢？

### 3. 企業承擔對學生升學就業的影響

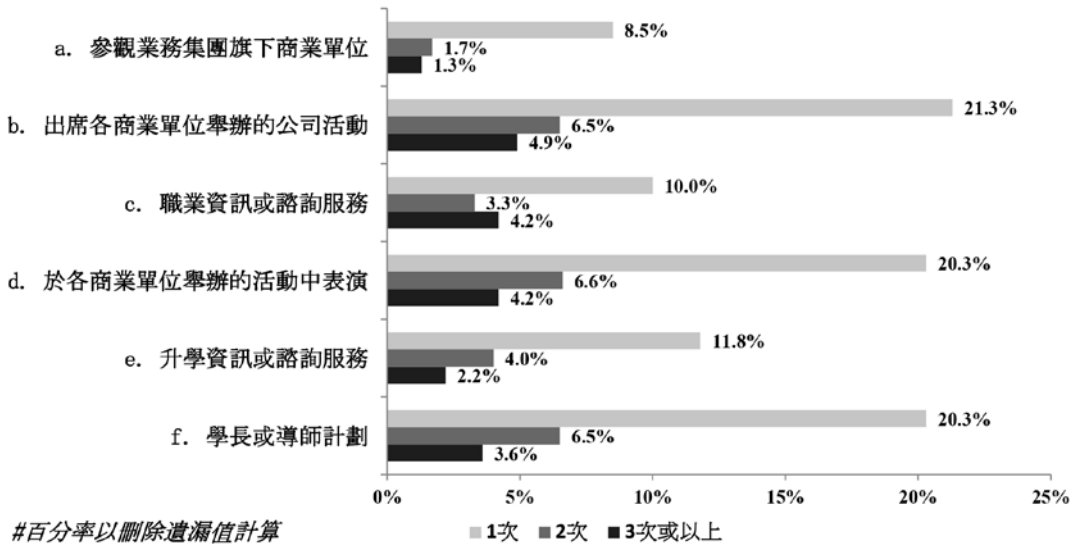
在商校合作的措施方面，教育局於 2014 年 12 月推出新的商校合作計劃網頁（[www.edb.gov.hk/bspp](http://www.edb.gov.hk/bspp)），為學校及商界伙伴提供新資訊及網上報名系統。在加強商校合作計劃，邀請更多及不同類型的工商機構參與，目標是把商界伙伴的數目，由 2014/15 學年的 120 個，增至 2017/18 學年的 165 個。（教育局，2015 年 2 月 9 日，第 18 項）同時，研究在商校合作計劃下不同形式的活動，例如職場影子計劃、導引課程、導師計劃及與校同行計劃等，並鼓勵學校將合作計劃活動融入學校課程內……又計劃把活動擴展至校長、教師和家長。（同上，第 19 項）究竟不同的商校合作計劃是否有效？成功個案當中的重要元素為何？

#### 商校合作研究：成功個案

筆者的研究團隊於 2013-2014 年開展了另一項商校協作計劃的調查研究，從香港一項名為「學校起動計劃 (Project WeCan)」的參與者中，收集了 3,800 多位高中學生的數據，探討參與升學就業活動與其掌握升學就業技巧的關係。結果顯示這些來自不同家庭背景（包括出生地、家庭結構及社經地位等）的學生，從參與這項由九倉集團轄下的商界機構提供的升就活動中，在掌握升學及就業技巧方面具有顯著的進步。此項商校協作計劃由 2011 年開展，實證研究首次顯示這計劃提供的商界——學校——大學三方協作活動，在短短三年已對學生的升就歷程和能力具正面的成效（何瑞珠、姜培芝、楊鎮偉、李文浩，2015）。

是項研究把「學校起動計劃」所籌辦及提供的活動分為六大類：「參觀業務集團旗下商業單位」、「出席各商業單位舉辦的公司活動」、「職業資訊或諮詢服務」、「於各商業單位舉辦的活動中表演」、「升學資訊或諮詢服務」及「學長或導師計劃」。

圖三 受訪學生參與「學校起動計劃」升就活動的情況



就總參與人數而言，在「學校起動計劃」中三成以上的學生曾參與「升學資訊或諮詢服務」（32.7%）、「職業資訊或諮詢服務」（31.1%）、「參觀業務集團旗下商業單位」（30.4%）的活動。若以參與次數來看（三次或以上），受訪學生傾向重覆參與「升學資訊或諮詢服務」（4.9%），其次為「職業資訊或諮詢服務」（4.2%）及「於各商業單位舉辦的活動中表演」（4.2%）（圖三）。

值得注意的是，這些由「學校起動計劃」所提供的升學或職業諮詢服務，有別於一般校內提供的輔導資訊，它的特點在於提供多元的社會網絡及資源，由大學專業支援單位提供意見，設計更能針對草根階層的弱勢學生的生涯發展需要，例如分享環節會邀請與學生成長背景相似的現職員工，以其經驗分享有關如何面對求職申請、規劃個人事業發展、評估工作市場的要求等，這些模範角色（role model）的經驗之談能對參與學生起示範或啟發作用。至於「參觀業務集團旗下商業單位」更是運用「集團」的資源及在商界的網絡優勢，針對在不同行業的職業環境實況，設計有關的學習活動，參與學生獲派到「集團」屬下不同業務單位進行觀摩學習，所涵蓋的行業包括物流、廣播、酒店、零售及物業管理等。這些活動讓學生認識該行業的運作狀況及發展前景，從而擴闊學生對不同行業的眼界，有助他們及早規劃未來人生。

此外，大學專業支援單位的參與能促進商校之間的溝通，調適雙方在合作過程中可能出現的矛盾，例如學生的進步是經年累月的，不能如商業機構般每年結算業績，商校合作的成效評估及歸因亦要審慎共商，因此「商業——大學——學校」協作模式（Business-University-School BUS）有助調配資源及設計活動，尤其是照顧弱勢群體的學校需要。在商業單位、大學及學校的共同努力下，應該可以令現行的「商校合作」更為有效。

## 總結與啟示：「家校社區協作」與生涯規劃

今天互聯網資訊發達，要找尋升學及就業資訊十分方便。學校老師的輔導，再加上政府、大專院校和企業的努力，為中學生提供豐富的升學及就業資訊和體驗機會，期望令中學生找到理想的出路。然而，從學生或家長的角度出發，所有提供的資訊、體驗和輔導，是否有實質的幫助呢？

本文嘗試綜合筆者近年的三個實證研究，探討家庭及個人因素對青少年升就期望的影響。從學生的角度而言，本文提出家庭成員及校內師友是學生商討最多的對象，亦是感到最受用的重要途徑。由此可見，家校合作在中學生的生涯規劃上十分重要，雖然教育局指出：「在 2014 年 5 至 7 月期間分別為公營中學逾 1,000 名校長及教師舉辦了 3 場簡介會，以及跟家庭與學校合作事宜委員會、家長教師會聯會及家長教師會委員會晤，向持份者解釋生涯規劃教育的政策目標及推行細節，並鼓勵家長支持子女訂立個人及升學就業目標。」（教育局，2015 年 2 月 9 日，第 16 項）可是，這些委員會及聯會的會晤，對前線老師及家長有何實質幫助呢？

筆者現正進行的跟進訪談顯示，弱勢學生的家庭雖然十分關心子女的前途，但學生多表示家長未能給予適切的升學就業資訊，大部份均需要老師的個別支援及輔導。儘管政府於 2016 年提出：將「全數資助中學提供應用學習課程；延長『職業教育和就業支援先導計劃』，以惠及多兩屆共 2,000 名學生；以及支持主要的職業專才教育機構舉辦大型技能比賽，選拔香港代表參與世界技能大賽等。」（梁振英，2016 年 1 月 13 日，第 196 條）然而，這些措施顯然未能讓家庭及學校掌握職業導向課程的定位。在升學導向的華人社會，以及政府所提倡的多元學習及多元出路的真實前景下，家長與老師均需了解職業導向課程在升學上的銜接及就業上的對口數據，以輔助學生作適切的選擇。

本文的數據更顯示：來自父母教育程度、職業階層及家庭結構等家庭因素及學生性別，與學生升學就業期望或就業能力有顯著關係。父母教育程度偏低，職業階層偏低，來自單親家庭及身為女生等因素，讓學生升就期望或升就能力更易處於弱勢。這個現象反映了因缺乏家庭資源的弱勢學生，其父母背景和家庭資源可能未必能提供適切的指導和支援，以致他們在掌握升就的能力較低。為此教育局宜加強家校社區協作，仔細分析社區資源、教師培訓及家長教育上怎樣協調，以回應不同背景的青少年在生涯規劃上的多元需要。從研究的角度而言，本文發現的家長背景和家庭資源對青少年的升就前途的影響，與中外不少相關研究相近，正如 Lareau (2003) 在《不平等的童年》(Unequal Childhoods) 一書中提出一個十年的追蹤研究結果：家長社經背景透過兩種不同的親職模式——協商培育 (concerted cultivation) 及自然成長 (natural growth)，影響到孩子最終達至不同社經階層的成人 (adulthood)，本文研究所及可見當前中學畢業生升就期望的社經分隔，在現時種種生涯規劃的措施下，若能開展一個追蹤研究，結合量化與質化的證據，便可進一步了解家庭學校及社區是如何塑造不同背景的青少年的生涯面貌。

研究也對學生在「商校協作」活動的參與作出分析，研究發現父母的社經地位偏低者，在協助子女的升就決定和部署上有顯著的限制，可是弱勢的學生若能參與仔細規劃的商界 / 社區學習活動，將能豐富其升就資訊和體驗。由此可見，「商校協作」的活動對提升弱勢學生的升就能力明顯發揮重要的影響力，而弱勢學生可透過參與職業相關的活動，加強他們在升就路向的規劃和準備。可是，商協合作計劃的成功必須根據學生的背景設計具學習經歷的活動，透過大學的協調，這些商界的交流及體驗活動，才能配合學生的需要，讓學生能進一步確立對職業的興趣、認識工作範疇和具備的資歷條件等，從而協助他們在升就選擇階段作出適切的過渡。

一般而言，教育體系可以通過正規和非正規的生涯介入 (career intervention) 幫助學生進行生涯規劃。正規的生涯介入主要是以生涯規劃課程形式開展生涯教育，生涯規劃課程以諮詢和指導的方法幫助學生實現自我察覺、生涯察覺，進行生涯規劃和決策，如李子建、江浩民 (2015) 提出生涯規劃課程或計劃的實施方式，可包括獨立的課節 (例如班主任課 / 輔導成長課)、校本課程 / 計劃、跨科目及活動滲透方式等；可是，在升學導向的華人社會，非正規模式生涯介入，包含校外的社區活動及工作間經驗，可能是更適合的切入點，其中香港政策特別重視「商校協作」，

借助企業的資源開展工場參觀、實習等活動，能幫助學生進行生涯探索，形成升學就業技能，為學生做出明智的生涯規劃和生涯決策提供前提條件。最後，哪些項目切實有利於青年人作出就業的準備，仍有待持續多元的評估，其中學生的聲音尤其重要。學生不能被規劃，學生必須是規劃自身人生的主體。

## 鳴謝

本文作者特此分別感謝香港研究資助局優配研究金（General Research Fund, GRF）資助「香港青少年追蹤研究」（A Longitudinal Study of Adolescents in Hong Kong: Transition from Secondary School, HKLSA）（編號：444412），以及「PISA 為本學校改進計劃」研究（PISA-based School Improvement Project, PSIP）的支持。此外，還要感謝 HKLSA 研究團隊對本文初稿提出的寶貴意見。本文內容只反映作者意見，並不代表資助機構立場。

## 參考文獻

- 王杰（2013）。〈影響日本青少年學歷期待縱向變化的原因分析——東北地區某小城市的調查結果〉。《中日教育論壇》，第3期，46-55。
- 何瑞珠、姜培芝、楊鎮偉、李文浩（2015）。〈「商界——學校」協作：裝備香港弱勢學生升學就業技能〉。《教育學報》，第43（1）期，153-177。
- 李子建、江浩民（2015）。〈生涯規劃教育理論與實踐：邁向優質教育〉。《香港教師中心學報》，第14卷，89-106。
- 教育局（2015年2月9日）。〈推行生涯規劃教育的進展報告〉[立法會CB（4）457/14-15（04）號文件]。香港：立法會。
- 梁振英（2014年1月15日）。《二零一四年施政報告：讓有需要的得到支援，讓年青的各展所長，讓香港得以發揮》。香港：香港特別行政區政府。
- 梁振英（2015年1月14日）。《二零一五年施政報告：重法治，掌機遇，作抉擇，推進民主，發展經濟，改善民生》。香港：香港特別行政區政府。
- 梁振英（2016年1月13日）。《二零一六年施政報告：創新經濟，改善民生，促進和諧，繁榮共享》。香港：香港特別行政區政府。



- 梁湘明 (2005)。〈生涯規劃：跨理論假設與實施策略〉。《亞洲輔導學報》，第 12 (1 及 2) 卷，79-93。
- 曾俊華 (2014 年 2 月 26 日)。《二零一四至一五財政年度——政府財政預算案》。香港：香港特別行政區政府。
- 曾俊華 (2015 年 2 月 25 日)。《二零一五至一六財政年度——政府財政預算案》。香港：香港特別行政區政府。
- Arrington, K. (2000). Middle grades career planning programs. *Journal of Career Development, 27*(2), 103-109.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (3rd ed., pp. 179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & Associate (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. London, England: University of California Press Limited.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

# ***Career and life planning: Home, school and community collaboration***

HO Sui Chu Esther

*Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong*

## **Abstract**

This paper attempts to analyze the major policies and initiatives related to career and life planning implemented by the Government in recent years. Based on the findings of three related empirical studies conducted by the author, the significant factors affecting adolescents' career and life planning are delineated and the feasible career intervention measures are examined. These studies have indicated that there is a wide gap in the capabilities of career and life planning among students from different family backgrounds; this is the variable that has not been catered adequately for by the Government. This paper concludes by suggesting that home-school-community collaboration, and business-school partnership coordinated by university professionals may be the promising gateways to assist adolescents, especially those from underprivileged families, to make appropriate career and life plans.

## **Keywords**

career and life planning, home-school-community collaboration, business-school partnership

# 探討生涯規劃的迷思： 以幼兒教育專業為例

區耀輝

香港公開大學李嘉誠專業進修學院

## 摘要

近年幼稚園教師成為香港年青人趨之若鶩的職業，大學的職前幼兒教育課程成為聯招辦法中競爭最激烈的課程。然而修讀此科目的學生普遍對幼兒教育專業缺乏認識，對選擇幼師作為終身職業並沒經過認真和審慎的考慮。本港幼稚園教師流失率一直高企，教師團隊不穩定，直接影響幼兒教育的質素。教育當局近年積極推動在高中階段推行生涯規劃教育，並調撥資源配合計劃的推行。生涯規劃教育是否能改變年輕人對個人學業和事業發展的態度？本文將以幼兒教育專業為例作出探討。

## 關鍵詞

生涯規劃，幼兒教育，幼稚園教師

## 一、前言

隨著本地出生率回升，社會對學前教育越來越重視，政府亦加強對幼兒教育的資源投放。學前教育工作成為現今不少年輕人的理想職業，近年「幼兒教育」一直是大學聯合招生辦法中競爭最激烈的學科之一（劉家莉，2015；陳建平，2015）。另一方面，統計數據卻顯示幼稚園教師的流失率一直偏高。根據教育局提供的數字，

2014/15 年度幼稚園教師整體流失率達 9.2%<sup>1</sup>。比較 2009/10 和 2013/14 年度的幼師流失率，更發現數字是連年上升（見表一）（教育局，2015）。筆者在工作上與幼稚園校長、職前幼師培訓課程在讀學生等有親身接觸。無論是投身幼兒教育行業的新教師，還是接受幼師培訓的學生，他們中有不少人在作出選擇幼兒教育工作之前，對幼兒教育專業只有片面和零碎的認識。當中較大問題是缺乏對幼兒教育工作的具體體驗，以致在實習和實際工作中顯得無所適從，未能積極面對幼教工作的壓力和困難，最終放棄學業或工作，造成人才流失和資源浪費。這種情況實非社會所樂見。

表一 本地幼稚園教師流失率(%)

	2009/10 學年	2013/14 學年	2014/15 學年
幼兒教育證書課程或同等訓練(或以上)	4.8%	6.6%	7.2%
合格幼稚園教師或同等訓練	6.9%	13.4%	18.5%
合格助理幼稚園教師訓練	41.7%	30.8%	13.3%
未受訓練教師	29.7%	22.5%	31.5%
整體	6.8%	8.0%	9.2%

取自教育局〈統計資料：幼稚園教育〉（2015 年 12 月 22 日）

出現以上的情況，當中頗大的原因是學生在進修和擇業上掌握的資料不足，未能深入分析個人狀況和相關專業是否配合。行政長官在 2014 年施政報告中提出「加強生涯規劃」的新措施，並調撥資源落實政策，有關做法是否能改變時下年輕人對個人學業和事業發展的態度？現時推行的生涯規劃課程能否對症下藥，推動家庭、學校以至整個社會的參與？本文將以幼兒教育專業為例作出探討。

## 二、「生涯規劃」與「生涯規劃」教育

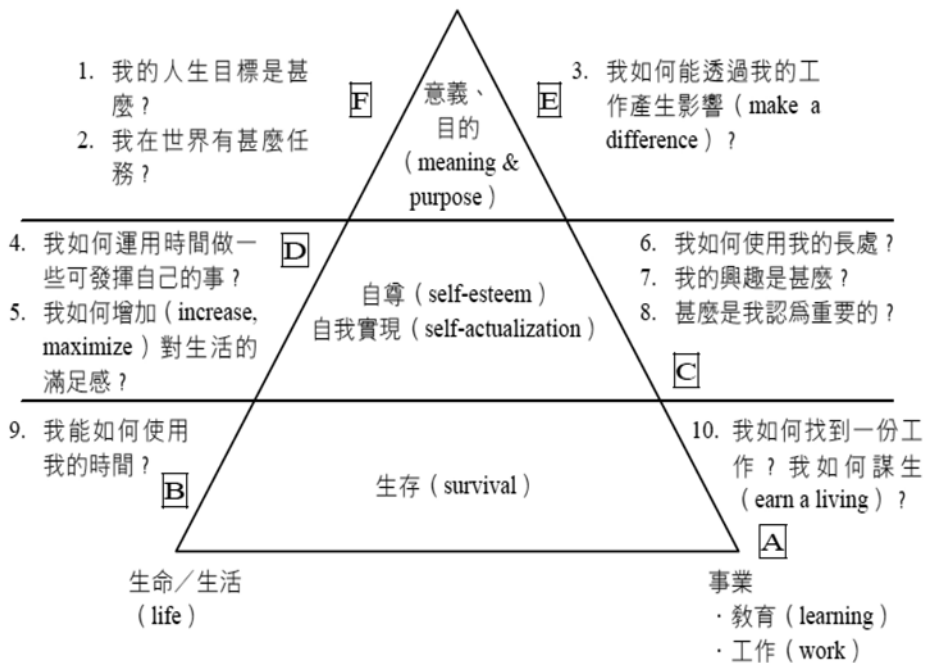
### 1. 「生涯規劃」的意涵

根據教育局提供的定義，生涯規劃是指「一個深思熟慮的過程，讓人能整全地規劃一生，包括生命中重要的範疇，如工作、學習、人際關係和閒暇。這過程也要求人在其社會環境中按步驟積極地實施所定的計劃。」（教育局學校發展分部升學

1 「流失教師」是指截至上一學年九月中，曾在本地幼稚園任教，但在截至有關學年九月中已不再在任何一所幼稚園任教的教師（教育局〈統計資料：幼稚園教育〉）。

及就業輔導組，2014，頁 5)。梁湘明綜合不同學者對「生涯規劃」的看法，指出生涯規劃 (Life and career planning) 和就業輔導 (Employment counselling) 及事業輔導 (Career counselling) 不同。「當事人問的首要問題，是與人生意義和目的有關的問題。輔導員要幫助當事人探索人生和事業目標，建立職業志向，並在不同的生活場所 (例如辦公室、家庭、社區) 和活動 (例如工作、學習、休閒) 中實踐這些目標。」 (梁湘明，2005，頁 81) (見圖一)。

圖一 生涯規劃的目標



取自梁湘明 (2005)，〈生涯規劃：跨理論假設與實施策略〉，頁 82。

由此可見，生涯規劃比一般學業、職業及事業輔導，有更寬闊和深入的關注層面，對當事人的主動參與也有更高的要求。假設學生選擇以「幼稚園教師」為職業，過去升學就業觀強調學生須了解幼稚園教師的工作性質、薪酬福利和發展空間等層面，學生或須檢視個人性格與幼教工作的共同點，也須了解成為專業幼稚園教師的學歷要求，從而選擇修讀合適的課程以取得認可資歷。然而，學生從「生涯規

劃」角度出發，更需要考慮自己的人生目標、如何分配和善用自己的時間，以致通過學習和工作實現個人信念和理想，追求豐盛和有意義的人生。從這角度分析，學生須思考自己對教育的信念，建立幼兒為本、尊重個體差異等的理念，下定決心從事幼兒教育工作，不單視之為一份職業，更須具有強烈的使命感，把培育幼兒成長作為實踐人生目標的終身事業。這樣便有更大動力投入相關的學習和工作，面對逆境時也有信心克服困難和挑戰，達致成功。

## 2 「生涯規劃」教育

從 2014/15 學年開始，教育局向每所合資格學校發放「生涯規劃津貼」，以常規撥款方式進行。局方強調「有效的生涯規劃教育的要素是教師必須意識到作為『具影響力的成年人』，他們扮演著指導學生認識自我的角色，以及隨時支援學生從認識自我中肯定自我及發揮潛能。」，並期望計劃能通過一組教師的共同推動，鼓勵「全校參與」（教育局，2014，頁 2）。

此外，民政事務局亦推出「青年生涯規劃活動資助計劃」，贊助非政府機構與中學合作，推行活動以提升學生及家長 / 教師對生涯規劃及多元出路的了解和認知（民政事務局，2014）。

在具體內容方面，教育局「生涯規劃」教育框架，包括三大元素，分別是「自我認識及發展」、「職業探索」和「生涯規劃與管理」三部分（香港輔導教師協會，2013）。「自我認識及發展」部分主要讓學生反思個人背景、特質、興趣、理想專業等方面，通過全面分析找到個人學業和事業發展的方向和目標。「職業探索」是指通過具體的學習活動，在新學制「工作有關的體驗」的學習中，讓學生加強對各行各業的認識，拉近學生對學習生活和職業生涯在認知和經驗上的距離。「生涯規劃與管理」涉及具體的升學就業知識和技能，包括撰寫求職信、改善面試技巧和尋找升學就業資料等能力（香港輔導教師協會，2013）。

## 三、政府推行「生涯規劃」的迷思

上面概述生涯規劃的意涵及生涯規劃教育的內容，筆者認為「生涯規劃」教育，大抵能涵蓋各個重要範疇，讓學生更認真和深入考慮個人性向和未來事業的關係，

有助他們建立清晰發展目標。然而有幾方面仍須進一步思考，界定生涯規劃教育的目標和內容，才能真正發揮「生涯規劃」教育的效果。有關分析如下：

### 1. 迷思一

教育局指出「生涯規劃教育及升學就業輔導應涵蓋所有學生，不論其能力、志向和就讀年級。」（教育局學校發展分部升學及就業輔導組，2014，頁 11）。為什麼當局只撥款予高中班級推行「生涯規劃」教育？

### 2. 迷思二

教育局提出「生涯規劃是一個深思熟慮的過程，讓人能整全地規劃一生，包括生命中重要的範疇，如工作、學習、人際關係和閒暇。這過程也要求人在其社會環境中按步驟積極地實施所定的計劃。」（教育局學校發展分部升學及就業輔導組，2014，頁 5）。「生涯規劃」教育的具體內容為什麼仍局限在升學就業層面，而非考慮生命中各重要的範疇，如工作、學習、人際關係和閒暇等方面？

### 3. 迷思三

「為促進學生的生涯規劃 / 事業發展，我們倡議學校全面策劃並推行生涯規劃教育及升學就業輔導服務。因此，生涯規劃教育及升學就業輔導服務不單是升學就業輔導組的責任，服務應由學校領導帶領，升學就業輔導人員統籌和監察，並需要班主任、科任教師和其他學校人員的支援。」（教育局學校發展分部升學及就業輔導組，2014，頁 12）。在生涯規劃教育中，教育及升學既然是主要範疇，相關的持分者，如大專院校、各行各業的僱主等是否應有更大程度的參與，而非只是擔任支援和角色的角色？

筆者從三方面提出了官方在推行生涯規劃教育上的迷思，下面會作更深入的探討，並嘗試提出改善的建議。

## 四、問題討論和建議

### 1. 加強對不同級別「生涯規劃教育」的指引和支援

在教育局建議學校使用的六項切合本地中學情況的生涯規劃教育及升學就業輔導原則中，其中一項是「生涯規劃教育及升學就業輔導應涵蓋所有學生，不論其能力、志向和就讀年級」（教育局學校發展分部升學及就業輔導組，2014，頁 11）。政府對學校推行「生涯規劃」教育的財政支持，卻只聚焦於高中班級（《教育局通告第 6/2014 號——生涯規劃津貼》：「由 2014/15 學年起，為每所開辦高中班級的公營學校提供一項額外的經常現金津貼，用以加強為學生提供的生涯規劃教育元素。」）。既然「生涯規劃教育」應涵蓋所有學生，在資源配套上便應該作出配合，加強支援不同班級學生在生涯規劃上的學習，而非側重高中學生的需要。

以認識幼兒教育專業為例，除了高中學生，學校也可為初中學生安排參觀學前機構、邀請專業幼兒教育工作者主持講座、安排初中學生擔任幼兒教育活動的義工等。讓學生早些了解幼兒教育專業的性質和內涵，有足夠時間醞釀對幼教工作的興趣，並在往後的學習階段中進一步認識幼教專業不同範疇的知識。

### 2. 強化「生涯規劃教育」的學習內容

教育局指出，「生涯規劃」並非單純的職業及升學輔導，而是「一個深思熟慮的過程，讓人能整全地規劃一生，包括生命中重要的範疇……」（教育局學校發展分部升學及就業輔導組，2014）

但觀乎局方提供的「生涯規劃」學習框架，學習內容仍是頗側重於學生對升學、就業知識和技能方面的掌握，未能真正觸及生命中的不同範疇。（如教育局提出「生涯規劃」教育的三個元素：「自我認識及發展」、「職業探索」和「生涯規劃與管理」三部分仍是強調配合高中學生在升學和就業上的需要）

筆者認為，既然政府對「生涯規劃教育」的定位包括生命中的不同範疇，在學習內容上便不應局限在升學就業方面的相關資訊和技能。以幼兒教育專業為例，學生須思考個人對教育信念的選擇，認同和擁護兒童為本的幼教價值觀等，相關的



反思和理念形成非一蹴而就，更重要是由富幼教經驗的專業人士帶領討論和思考，讓學生逐步形成堅實的教育信念，即使面對挑戰也能堅強面對而不輕言放棄。學者靳艷玲、劉朝華認為，生涯規劃教學中應「滲透理想、信念的教育。使學生明確自己的理想和信念……滲透價值觀、人生觀教育，引導學生樹立正確的價值觀和人生觀。」（靳艷玲、劉朝華，2012，頁 114）他們的意見很值得我們借鏡和參考。

### 3. 加強社會人士，特別是僱主和相關專業人士在「生涯規劃教育」上的角色

教育局指出「生涯規劃教育及升學就業輔導不可能只是一位或少數教師的責任，而是需要一組教師，能全校參與則更為理想。」（教育局，2014，頁 2），又強調「在規劃和提供生涯規劃教育及升學就業輔導服務 / 計劃方面，應與家長、教師、功能小組、科組、學校領導、其他學校人員，以及非政府機構、工商界的僱主、進修機構聯繫 / 建立緊密的合作關係」（教育局學校發展分部升學及就業輔導組，2014，頁 14），顯示有關當局已意識到社會的參與對推行生涯規劃教育的重要性。

然而筆者認為，社會人士，尤其是僱主和業內人士的參與，不應被動的停留在受學校邀請而給予支援或配合的層次，在籌劃及推行的階段，學校更應與相關社會人士及組織合作，共同商議推行針對不同專業的「生涯規劃教育」方案計劃。以幼兒教育專業為例，一般中學教師對幼教生態系統缺乏認識，如能與幼兒教育專業人士，如幼稚園校監、校董、校長和教師共同籌劃針對幼教專業的「生涯規劃教育」學習活動，引入「案例教學」<sup>2</sup>等方法（郭鳳玲，2012，頁 178），學生對幼兒教育專業便可望有更深入的了解和認識，有助他們建立正確的教育信念，踏出成為專業幼教工作者的第一步。

## 五、總結

社會對學前教育越來越關注，幼兒教育工作者的地位亦有所提高。隨着學券計劃、免費幼稚園教育等政策的發展，政府亦增加資源推動學前教育，將有助進一步

2 「案例教學」是一種通過模擬或重現現實生活中的一些場景，讓學生把自己納入案例場景，通過討論或研討來進行學習的一種教學方法。案例教學法是職業生涯規劃常用的一種教學方法。教材每課都配置案例，這些案例具有高度的模擬性、是學生理論聯繫實際的有效教學方法之一，是將書本理論知識轉化為現實能力的有效途徑（郭鳳玲，2012，頁 178）。

提升幼兒教育工作者的專業地位，吸引更多年輕人從事幼教工作。教育是神聖的工作，教師的操守和專業素養，對幼兒有直接的影響。近年大專院校的幼師培訓課程炙手可熱，但幼師流失率卻連年上升，年輕人有否同時了解幼兒教育工作者面對的困難，如資源不足、人手緊張、工作壓力沉重和發展機會不足等問題（〈人手改善不大 監管工作增加 幼師工作量有望改善？〉，2015）才作出決定？

「生涯規劃」讓青年人有機會深入認識自己的性格和特質，從而在升學就業上作出最適當的選擇，然而，生涯規劃實不只限於職業和就業輔導，而是「一個人或組織的人生觀、價值觀和方法論，在個人或員工職業發展上的集中體現。」（齊振彪，2011，頁 28）。「生涯規劃」也不只適合於某些年級的學生。筆者認為，政府應在財政上支援學校不同年級的學生，並須加強生涯規劃教育框架的內容，令生涯規劃「成為一項富有意義的工作，為學生帶來不一樣的人生。」（吳克儉，2014）。

時下年青人多從功利和現實的角度計劃個人的前途，較少考慮自己的性格、個人興趣和理想等因素而作決定，因此在升學和就業的取態上亦較為短視。「生涯規劃」教育能引導年青人深入地自我反思，從而在規劃個人前途上作出客觀和理性的決定，因此我們在提出批評的同時，也必須充分肯定其正面積極的意義。

## 參考文獻

- 〈人手改善不大 監管工作增加 幼師工作量有望改善？〉(2015, 10月26日)。《教協報》幼教版，650期，頁1。
- 民政事務局 (2014)。《青年生涯資助計劃》。香港：民政事務局。
- 吳克儉 (2014, 5月11日)。〈局中人語：生涯規劃 掌握機遇〉。取自 <http://www.edb.gov.hk/tc/about-edb/press/insiderperspective/insiderperspective20140511.html>。
- 香港特別行政區政府 (2014)。《二零一四年施政報告：讓有需要的得到支援，讓年青的各展所長，讓香港得以發揮》，第105段：加強生涯規劃。取自 <http://www.policyaddress.gov.hk/2014/chi/p105.html>。
- 香港輔導教師協會 (2013)。《新學制 @ 生涯地圖》。香港：香港輔導教師協會。

- 教育局 (2014, 5月9日)。《教育局通告第6/2014號——生涯規劃津貼》。香港：教育局。
- 教育局 (2015)。〈統計資料：幼稚園教育〉。2015年12月22日，取自 <http://www.edb.gov.hk/tc/about-edb/publications-stat/figures/kg.html>。
- 教育局學校發展分部升學及就業輔導組 (2014)。《中學生涯規劃教育及升學就業輔導指引》。香港：教育局。
- 梁湘明 (2005)。〈生涯規劃：跨理論假設與實施策略〉。《亞洲輔導學報》，第12卷，第1及2期，頁79-93。
- 郭鳳玲 (2012)。〈淺談職業生涯規劃課程教學〉。《新課程學習 (社會綜合)》，第12卷，頁178。
- 陳建平 (2015, 12月4日)。〈教院幼兒教育 聯招118人爭1學位〉。《蘋果日報》。取自 <http://hk.apple.nextmedia.com/news/art/20151204/19398883>。
- 靳艷玲、劉朝華 (2012)。〈淺談如何發揮「職業生涯規劃」課程的德育功能〉。《教育教學論壇》，第9卷，頁114。
- 齊振彪 (2011)。〈生涯規劃為何「失靈」——論職業生涯的理論假設〉。《人力資源管理》，第6卷，頁28-30。
- 劉家莉 (2015, 5月22日)。〈聯招改選結束 教院幼教受捧〉。《大公報》，A13教育版。取自 <http://news.takungpao.com.hk/paper/q/2015/0522/3006773.html>。

## ***Explore the myth of life and career planning: Becoming an early childhood practitioner as an example***

AU Yiu Fai James

*Li Ka Shing Institute of Professional and Continuing Education, The Open University of Hong Kong*

### **Abstract**

In recent years, many young people in Hong Kong long for becoming kindergarten teachers. Pre-service training courses for kindergarten teachers is one of the most popular programmes in the JUPAS system. However, most of the students lack understanding of early childhood education and they have not given serious consideration before choosing teaching as their lifelong career. Over the years, the wastage rate of teachers in pre-primary institutions stays high, and the quality of early childhood education has been afflicted by the instability of the teaching force. The government has been actively promoting the implementation of “Life and Career Planning” education at the senior secondary level through the provision of enormous supporting resources. Can such measures successfully change young people’s attitude towards their personal and career development? This is the issue that this article attempts to explore and examine with respect to early childhood education.

### **Keywords**

Life and career planning, early childhood education, kindergarten teachers

# 香港教師看生涯規劃教育老師的角色及其啟示

李子建、秦偉燊

香港教育大學

## 摘要

自從施政報告於 2014 提倡全面推行生涯規劃教育，生涯規劃教育成為高中教育的一個嶄新領域。政府建議生涯規劃教育應以全校參與模式推行，老師則可以由升學及就業輔導老師逐步過渡至生涯規劃教育老師，扮演協調者、指導者和輔導者的角色。本文嘗試引用一項香港國際比較研究的部份數據，探討老師在生涯規劃教育的角色，以及未來香港生涯規劃教育的發展方向。

## 關鍵詞

生涯規劃教育，生涯規劃教育老師，全校參與模式

## 香港生涯規劃教育推行的背景

面對全球化及社會日益複雜的環境，新一代的青年需要應對前所未有快速的資訊科技發展及知識增長。加上香港是一個國際大都會，擁有優秀表現的教育系統，可見是一個追求創新的自由經濟城市 (Marsh & Lee, 2014)。在這種脈絡下，全球化及知識型經濟下青年需要迎接不同的挑戰，生涯規劃教育的發展將有助培養香港的青年成為創新型人才，提升個人競爭力 (李子建、江浩民, 2015, 頁 94-95)。有見及此，2014 年施政報告中首次提及有意全面拓展生涯規劃教育，支援現時學校提供的升學及就業輔導服務。政府建議在 2014/15 學年增撥約 50 萬的額外經常津貼，

大概相約於一名學位教師職級薪金予學校支援生涯規劃教育的發展，並在繼後的兩年的施政報告中持續加強支援<sup>1</sup>，顯示政府對生涯規劃教育的重視，有意將生涯規劃教育成為未來教育發展的重心之一。

香港生涯規劃教育的源起，可追溯至《香港教育制度改革建議》中提倡學生應該獲取更多與工作有關的經歷，為未來就業作好準備（教育統籌委員會，2000，頁17-18）。繼後則進一步將生涯規劃的理念初步提及於新高中課程之中（教育統籌局，2006，頁16）。直至2015年，生涯規劃教育更進一步與職業教育結合，推動香港職業專才教育的發展（推廣職業教育專責小組，2015，頁12）。教育改革無疑為生涯規劃的推行提供重要基礎，一方面希望學生認識自己的興趣和能力，另一方面可以瞭解未來的職場世界，當中老師仍然最能影響學生的生涯規劃（香港大學民意研究計劃，2015，頁9）。

簡而言之，生涯規劃教育<sup>2</sup>不能與事業發展完全切割，兩者是相輔相成。生涯規劃除了觸及個人事業的發展路徑，當中亦包括了不同的生命範疇，例如人際網絡、家庭、學習和工作等。生涯規劃強調生涯抉擇應該深思熟慮，方可令學生從整全（holistic）的角度規劃自己的生涯方向（梁湘明，2005，頁81）。

從教育局最新的文件顯示，現時生涯規劃教育整體成效令人滿意（立法會，2015，頁2-3）。超過八成的學校已融入生涯規劃教育的元素，顯示生涯規劃教育已出現範式轉變。學校將採用全面的模式，推動生涯規劃教育，而並非再只屬於發放升學就業資訊的場所（立法會，2015，頁2-3）。在政府的支援下，生涯規劃教育發展基礎漸趨穩固，局方並承諾會定期檢視業界需要，令香港的生涯規劃教育得以成功。

---

1 政府同時支援「商校合作計劃」的發展，鼓勵不同的社區組織和工商機構加強合作，協助學生從實習中吸收更多職場經驗，加強中學生理解個人生涯的發展（香港特別行政區政府，2014）。2015年施政報告則提出持續性的支援，推動社區組織和工商機構與學校建立完善的協作系統，驅使不同工商機構和組織及學校參與（香港特別行政區政府，2015，頁156）。2016年的施政報告中，甚至進一步投放資源，鼓勵更多合約教師變為常額教師職位，兩年後再檢討學校的做法，支援生涯規劃教育與其他有關輔導服務的發展（香港特別行政區政府，2016，頁190-191）。

2 教育局的最新指引對生涯規劃教育有以下定義：「生涯規劃不只是一項持續和終身的過程，還可協助學生達成人生不同階段目標。……透過生涯規劃教育，培養學生獲得所需知識、技能及態度，連繫學生個人的學業/事業抱負發展，促成學生全人發展及終身學習的需要，為學生在需要時能夠作出正確的升學和就業選擇。」（教育局，2014a，頁4.5）。

## 生涯規劃教育的演變

香港推行生涯規劃教育之前，大多由升學及就業輔導組負責學生的生涯規劃，但傳統上仍側重於升學歷程，對工作歷程的著墨及重視不多（楊家正、鄭立德，2003，頁 41-42）。一般而言，升學及就業輔導主任的主要職責包括為學生安排個人/小組輔導和籌備不同有關升學及就業的活動等（教育署升學及輔導服務組，2002，頁 4）。不過，在全新的生涯規劃教育發展中，需要與升學就業輔導服務互相配合，提供不同類型的服務。有關服務除了提升學生的能力，協助他們作出知情和負責任生涯選擇外，還應加強技能的裝備，使學生能夠在職場中充份發揮個人的潛能，協助學生適應從學校到職場的過渡，促使學生邁向豐盛人生（教育局，2014a，頁 11）。

在最新的架構下，升學及就業輔導服務將與生涯規劃教育融合，升學及就業輔導組的角色將變成由整體學校策動。在校本原則下，整體架構將會由學校管理層統籌，升學就業輔導老師、輔導老師，科任老師、班主任、其他學校人員和家長將會擔當其餘諮詢和教育職責。學校需為升學就業輔導人員提供靈活度，鼓勵他們嘗試作出角色或職責上的範式轉變，在此基礎下安排與工作經驗相關的活動，提供與之前不同的全面生涯規劃教育及升學就業輔導服務（教育局，2014a，頁 15）。因此，生涯規劃教育適宜考慮採用「全校參與」的模式，讓不同角色人士包括學校管理層、班主任、科任老師和輔導老師等通力合作。「全校參與」模式是指從不同範疇的互相配合，在校園政策、措施和文化三方面提升整體的教學效能（教育局，2014b，頁 11）。這種模式不但有助加強教師之間的合作，也帶動學生得到廣闊的學習空間，支援不同學生的實際需要（馮育意，2006）。生涯規劃教育在「全校參與」模式推動下，輔導老師主要負責與班主任和其他校內人士協調，關注學生成長路途上的起跌和轉折，協助規劃人生未來的路向，全面發展自己的潛能（香港輔導教師協會，2014，頁 2-3）。

## 生涯規劃教育老師的角色

學生畢業後不論持續升學還是進入職場，兩者均屬於青少年人生的轉捩點（Crites, 1969; Heinz, 2003）。可是有許多的學生未必有妥善的規劃，甚至並不瞭解自己歷程需要作出甚麼決定。教師此時就要適當的引導學生，參與這方面的討論

與規劃，作出個人生涯的抉擇。根據 Li (2007, p.7) 的研究，香港的職業輔導老師 (Career teacher) 可分為五大角色<sup>3</sup>，但在生涯規劃教育推行之下，一位教師未必能完全發揮所有功能。經作者重新整理，老師在生涯規劃教育中的角色亦出現範式轉變，新的角色將變成協調者 (Career coordinator)、指導者 (Career facilitator)、和輔導者 (Career counsellor)，老師理應不會只單一地扮演某一類角色。

### **協調者 (Career coordinators) —— 提升學生參與生涯規劃教育的機會和個人能力**

若要支援老師建立優良的校園環境，便應採取「全校參與方式」(whole school approach)，建立屬於香港模式的學校輔導人員的專業分工和合作 (鄭之灝，2006，頁 121)。鑑於生涯規劃需要與各方協調，包括家長、老師、校長、僱主和其他公眾人士，協調者的角色舉足輕重，因為一切制訂生涯規劃教育內容的安排，將全由協調者一手包辦 (徐光興，2006，頁 96-97)。身為經常與學生接觸的對象，老師需要更新的升學和就業活動，以其專業的知識和學術經驗，協助學生對其生涯有進一步的理解和規劃外，還要教授應用於職場的實務技能，務求學生的生涯規劃能夠滿足整全的條件 (周明蓓，2006，頁 216-218)。老師之間亦可安排不同的專業分享時段，令所有老師最終對生涯規劃概念有基本的瞭解，共同幫助學生規劃人生。

### **指導者 (Career facilitators) —— 經觀察後協助學生找出適合的自我特質與環境需求**

指導者的角色是需要細心觀察每位學生的不同特質，發掘出學生的自我特質，繼而提供適合學生的歷程方向，以便學生能夠將個人的生涯規劃逐步實踐 (劉玉玲，2007，頁 125-129)。在生涯規劃教育中，老師身為指導者便不應再只是教授知識。老師應透過日常觀察學生所得，致力協助處於生涯探索階段的學生找出各自的人生目標和取向。若要推動學生的生涯發展，老師便需引導學生察覺個人價值觀的不足，擴闊學生的個人的眼界，拓展更寬闊的個人發展空間 (吳芝儀，2000，頁 249)。Super (1990) 的事業發展理論中，青少年是從自我概念 (self-concept) 判斷個人的事業選擇和發展，故每位青少年需要視乎個別的獨特質素以勝任不同類別的工作和職業。既然個人事業探索需要在不同時段實踐，務必借助老師的協助建構自我概念，

---

3 五大角色分別為升學及職業資訊主任 (Career information officer)、教育者 (Career educator)、輔導者 (Career counsellor)、顧問 (Career consultant) 和協調者 (Career coordinator)。



故老師的指導角色不可或缺且非常關鍵，因為學生需要借老師的指導和分析不同的生涯抉擇，從而作出關乎個人生涯的最終決定（葉至誠，2013，頁 154-163）。

### **輔導者（Career counsellors）——協助學生規劃自己的生涯**

老師輔導工作一貫集中於處理學生個人性格、品德和情緒問題，較少觸及學生個人生涯的發展。生涯規劃教育無疑使老師的輔導工作增添額外功夫，卻是一教學相長的過程。透過與學生進行個人和小組輔導，不但提供機會讓老師與學生交流各自對生涯的觀點，老師亦可從中分享個人過往的生涯經驗，啟導學生對生涯規劃的視野（金樹人，2006，頁 79-82）。進一步而論，老師能夠在輔導的過程中，辨認出學生的性格特徵及學生的職場興趣，引導學生嘗試發掘個人的優劣，尋找適合自己的職業方向。因此，這個角色是眾多角色中最不可或缺，因為學生的生涯規劃可能因時制宜變化，定期的輔導將有助老師緊貼學生的需要，發展出最適合學生的生涯規劃（Niles & Harris-Bowlsbey, 2012）。

## **研究方法**

回顧香港生涯規劃教育的發展，生涯規劃教育始終處於起步階段，政府推行的方針主要倚賴學校依據校本形式實踐。不過，有關做法是否最為恰當，教育界有不同見解（〈誰明老師心：雞肋的生涯規劃津貼〉，2014；蔡若蓮，2016）。有見及此，本研究團隊正在進行一項城市青年國際研究（International Study of City Youth）。作為一項國際比較研究，城市青年國際研究致力了解世界上不同地方年輕人於學校及學校以外地方的不同人生旅程、不同學校和課程會如何影響他們的人生體驗，特別是了解世界不同城市的中四（或同等）學生有關他們完成中學課程後，對升學、就業及畢業後生活的看法。

是次研究於 2013 年 12 月開始，為期 3 年。總共訪問了超過 50 所中學，超過 5,000 名 15 歲的本地中四學生有關他們對其個人畢業之後的選擇方向，以及其擇業條件。之後，再邀請所有中學安排學生和老師參與焦點小組訪問，最終有 11 間學校答允參與，接受訪問邀請共有 22 名老師（香港教育學院，2016）。本文從中再揀選適合的 2 間學校，9 位老師的訪談意見作比較個案探討。在 2015 年 3 月起，研究團隊到訪中學向老師進行焦點小組訪談。每所學校會邀請四至五位老師參與訪談，

其中包括一位副校長（專責學生發展）、一位升學及就業輔導（或生涯規劃教育）主任、最少兩位升學及就業輔導（或生涯規劃教育）老師及一位專門處理生涯規劃教育的導師（或助理）。透過與生涯規劃老師進行訪談，部份內容涉及理解現時學校支援生涯規劃教育的情況，探討老師在生涯規劃教育的角色與對生涯規劃教育現況的意見，以及前線老師安排和設計生涯規劃教育課程和活動時遇到的困難和挑戰。寄望藉此建議老師在生涯規劃教育中可以扮演的角色，推動香港未來生涯規劃教育的發展（訪談大綱請見附錄）。每次焦點小組訪談完成後，研究人員會將訪談錄音謄寫成逐字稿。根據內容分析法，將上述老師在生涯規劃教育中角色的三大範疇進行分類及分析，得出老師在現時教學實踐情況下的角色。以下的闡述將根據其中兩間學校的實況作個案探討。

## 研究結果和討論

學校一是一所歷史悠久的學校，教學理念是針對貧苦失學的青少年提供接受教育的機會。根據學校文件資料，2014-15 學年共開設超過 20 班，學生人數約 800 人，屬於第一批直接資助學校。學校二是一所成立大約 20 年的學校，初期是一所職業先修學校，及後才轉型為文法中學，以提供多元化學習機會為主要教學理念。根據學校文件資料，2014-15 學年共開設 20 餘班，學生人數約 700 人。表一總結了兩所學校 9 位老師數據經整理後結果：

表一 生涯規劃老師在生涯規劃教育中角色的三大範疇實踐內容

生涯規劃老師的角色	學校一	學校二
協調者 (Career coordinators)	<ul style="list-style-type: none"> <li>生涯規劃教育主任會與生涯規劃老師協調，擬定不同生涯規劃的課程和活動內容。</li> <li>生涯規劃主任邀請家長與學生一同參與考察外國大學，生涯規劃老師會負責與家長聯絡解釋活動的細節安排。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生涯規劃主任及老師主責協調如何融合生涯規劃教育概念至日常課程中。</li> <li>生涯規劃組老師經協調後一致同意在高中的課程加入職業導向和課程選擇的內容和更新升學及就業資訊，讓學生認識不同的行業。</li> </ul>

表一 生涯規劃老師在生涯規劃教育中角色的三大範疇實踐內容（續）

生涯規劃老師的角色	學校一	學校二
	<ul style="list-style-type: none"> <li>生涯規劃老師會共同負責安排與工作有關的經驗（CRE）的課節，是一門與職業有關的課程。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生涯規劃老師安排和鼓勵學生參與不同活動，共同監督學生的營商體驗，提升學生自信。</li> </ul>
指導者 (Career facilitators)	<ul style="list-style-type: none"> <li>班主任與生涯規劃師一同處理學生在生涯規劃的疑難，具有互補作用。</li> <li>高中學科老師會分享個人經歷引導及鼓勵學生尋找適合他們自己人生範疇的目標，學生亦會因較為熟絡而主動求助。</li> <li>班主任在學生參加職場考察後，會向學生指導其可行的生涯規劃方向。</li> <li>考察外國大學之後，班主任和生涯規劃老師與家長和學生共同商討學生的未來生涯發展。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生涯規劃老師會提醒學生要選讀一些自己有興趣的科目，或從事自己有興趣的工作。</li> <li>高中學科老師致力發掘及維持學生的學習興趣和科目興趣。</li> <li>生涯規劃老師會從不同的行業人員分享中，鼓勵學生應該對有興趣的行業多作清晰瞭解，以及參與不同的職場體驗活動和行業講座分享。</li> </ul>
輔導者 (Career counsellors)	<ul style="list-style-type: none"> <li>經班主任建議和鼓勵，學生會願意找生涯規劃師尋求輔導。</li> <li>學生向生涯規劃師要求協助向家長解釋有關他們的生涯抉擇。</li> <li>高中學科老師、班主任及生涯規劃師在學生有需要時，會提供生涯輔導。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>設立中六級學生個別輔導計劃（face-to-face counselling），高中學科老師可以近距離圍繞升學和就業問題和學生進行輔導，每次 15 分鐘。</li> <li>生涯規劃教育主任會為進行輔導的老師提供指引，方便高中和科任老師輔導學生。</li> <li>高中學科老師因應學生的選擇，在每個月各自進行一次輔導，協助學生訂立生涯目標，指引學生的實踐方向。</li> </ul>

從訪談結果所得，兩間學校的老師在協調者角色的演繹上有所不同。學校一協調的重任將落在生涯規劃主任及老師身上。生涯規劃主任會與生涯規劃老師協調，

擬定不同生涯規劃的課程和活動內容。主任亦會保持與家長聯絡和溝通，以家校合作的模式推動生涯規劃，因為家長對於學生出國升學的抉擇影響力較大。生涯規劃老師則提供支援，負責與家長聯絡解釋活動的細節安排。生涯規劃老師亦會共同負責與工作有關的經驗 (Career-related Experience, CRE) 的課節，有系統地展示不同的升學途徑，當中有本地和外國的升學資料，亦有分自資院校和資助院校。學校二的生涯規劃主任及老師主責協調如何融合生涯規劃教育概念至日常課程中。生涯規劃教育融入德育課程後，初中的課程內容會集中個人成長、面對前路如何作出抉擇和認識自我優劣，高中的課程會加入職業導向和課程選擇方面，讓學生認識不同的行業。一切生涯規劃的活動安排，均交由生涯規劃老師負責，監督學生的參與成效。從中可見，學校一注重家長與學生之間的互動對學生生涯發展的關係，學校二則將生涯規劃概念融入在課程和活動中，期望學生能夠觸類旁通。

根據訪談資料，學校一將由高中老師擔當學科前途的指導者，負責指導學生的學業和就業前景發展，班主任則負責學生的自我成長發展階段。受訪老師表示，學生的規劃方向採取務實角度，中四的時候對自己的前途較為模糊，中六時由於臨近公開試，抉擇方向愈趨清晰。高中老師和班主任的作用，就是從旁觀察後，引導學生在四方八面的資訊中，為自己的生涯抉擇訂下目標。在家校合作模式中，亦會由生涯規劃老師、生涯規劃師和班主任一同為家長分憂，分析學生面對不同生涯抉擇的影響，顯示生涯規劃老師、生涯規劃師和班主任除了需要面對學生的生涯疑問，還有家長方面的疑問。學校二則由高中老師和生涯規劃老師擔當指導者，從發掘學生的個人興趣為主要目標，指導學生作出最適合的抉擇。生涯規劃老師會提醒學生要選讀一些自己有興趣的科目，或從事自己有興趣的工作。知識傳授方面，學校最近一年曾邀請婚禮統籌師、寵物美容師、領犬員等社會上不同行業的從業員分享行業背景和資訊，期望讓學生知道社會上的職業十分多元化。從不同的行業人員分享中，生涯規劃老師和班主任會鼓勵學生應該對有興趣的行業多作清晰瞭解，以及參與不同的職場體驗活動和行業講座分享，在生涯規劃老師和班主任的協助下規劃及制訂最後的生涯抉擇。受訪老師表示，參加「學校起動計劃」後，整體學生的發展漸趨成熟，生涯規劃老師和班主任能夠指導予參與學生需要注意地方，作為一寶貴的工作和人生體驗。生涯規劃老師和班主任的指導者角色已不再局限於指導學生有關職場的技能的重要性，還包括監察學生的身心得以健康發展。

從學校一的老師訪談中，透視了生涯規劃師擔當和家長學生之間的橋樑。在班主任的建議和鼓勵下，學生會願意找生涯規劃師尋求輔導，甚至向生涯規劃師要求協助向家長解釋有關他們的生涯抉擇，故師生之間的信任度對生涯輔導的成效和推行有關鍵影響。學校的生涯規劃的課程方向是以達致學生全人發展為目標，全校參與模式下老師一同擔當輔導者角色。這種全人發展的框架，全體老師的輔導角色非常重要，因為將陪伴學生最重要的生涯發展階段。學校二的生涯輔導特色，是設立中六級學生個別輔導計劃（face-to-face counselling），高中學科、生涯規劃主任和老師可以近距離圍繞升學和就業問題和學生進行輔導，每次 15 分鐘。老師輔導前，生涯規劃主任會為進行輔導的老師提供指引，方便高中學科老師、生涯規劃主任和老師輔導學生。高中學科老師因應學生的選擇，在每個月各自進行一次輔導，協助學生訂立生涯目標，指引學生的實踐方向。受訪老師認為，每一位老師在學生的生涯規劃中都擔當重任，故此生涯規劃不應只針對中六學生。除了生涯規劃老師，班主任由於在中一至中六都負責同一班學生，在六年過程中不斷啓導學生成長和思考人生，在他們不同的選擇中提供意見，儘管班主任的角色並不明顯，卻是不可或缺。

綜合訪談所得，老師在生涯規劃角色的最大挑戰，除了取消了 50 萬的額外津貼，主要是輔導者與協調者的角色難以有效執行。受訪老師明確指出，生涯輔導成效其實需要多方面的配合才可成功。首先學生要願意尋求協助，其次老師要有額外的時間為學生進行輔導，還要老師和學生的時間能夠互相遷就。然而，事與願違的情況較為明顯，因為學生普遍積極性不足，減少學生接受輔導的機會，加上學生為應付公開試需要溫習和補課，難以強迫學生接受輔導，使輔導成果可能事倍功半。老師的工作量繁多，大多同時兼任不同的行政職位和工作，加上本身的教學工作，對老師工作量而言是百上加斤，令老師分身不暇。由於各自時間未必能互相吻合，老師只能在其餘閒時間主動多與學生交流，一同商討其生涯發展，對生涯輔導的實踐及發展帶來負面影響。老師有心擔當學生的生涯輔導者，卻心有餘而力不足，故專責處理生涯規劃的老師便顯得十分關鍵，因為專責的老師有助減輕其他老師於生涯規劃教育中的工作量。

在協調者的角色當中，當中最大困難是要協調與事各方以全校參與的模式推動生涯規劃教育。有生涯規劃主任表示，倘若想推行全新的生涯規劃項目，除了資源

上的限制，老師的配合是較為困難。由於現時老師的工作量已經非常繁重，往往不願花太多時間推動新項目，亦不願意因應項目製訂相應的教材和工具。譬如推行個別輔導時，有生涯輔導老師明言不熟悉具體的執行細節，生涯規劃主任便要為有關老師準備輔導問題及範圍外，亦需要制訂生涯輔導指引和最新升學就業概覽的補充資料供輔導老師參考，對生涯規劃主任是一種莫大的負擔。另外，生涯規劃老師往往面對學生和家長對生涯抉擇意見分歧時，均處於一尷尬的狀態，有時難以達致面面俱圓的效果。這時候，生涯規劃主任擔當協調角色時，便需盡力平衡各方面對生涯規劃教育內容的期望，卻未必每次能達致雙贏的效果。同時，老師對於生涯規劃教育內的分工可能持有不同的意見時，生涯規劃主任便擔當斡旋者的角色，令生涯規劃主任有時出現「左右做人難」的狀況。

## 總結與啟示

從上述的研究和討論中，不但呈現職業輔導老師角色的範式轉變將如何有效推動生涯規劃教育的發展，亦闡述學校支援生涯規劃教育的現況。因應現時的发展方向，老師除需要協助學生開始個人的生涯規劃，還要致力與其專業發展融合而促使生涯規劃教育邁向多元化和推動社區與學校的協作，老師的橋樑角色應是未來生涯規劃教育發展的重點（何瑞珠、姜培芝、楊鎮偉、李文浩，2015）。隨著生涯規劃教育鼓勵以校本的形式運作，容許學校彈性處理是否最明智的做法？

綜合老師訪談結果，本文嘗試建議老師於生涯規劃教育角色上的範式轉變，應用於現時的教學實踐情況：

1. 生涯規劃主任和老師可加強協調者的角色：由於生涯規劃老師較為熟悉生涯規劃教育的概念，他們亦是主要負責安排生涯規劃的課程和活動，因此，生涯規劃主任和老師可嘗試協調各方的要求，調整各方的合理期望和工作內容。譬如針對學生的需要提供升學和就業資訊外，亦能安排相關的工作實習和「就業影子計劃」，增加學生接觸職場的體驗。生涯規劃主任和老師亦需要就生涯規劃的課程和內容深入討論，制訂不同的工作計劃，達致合理的分工，協調非生涯規劃組的老師的工作量，才有效達致全校參與的目標，吸引非生涯規劃組的老師參與推行生涯規劃教育。當家長對學生生涯規劃有疑問，生涯

規劃主任和老師亦應嘗試擔當家長和學生之間的溝通橋樑，處理家長與學生對生涯目標的分歧。

2. 高中學科和班主任可加強指導者的角色：由於班主任班務繁重，未必可全面兼顧學生的生涯發展需要，故高中學科老師便能夠彌補當中不足。高中老師由於熟悉學生的學科表現，在幫助學生選取合適的就讀科目將較為適當，可為學生的個人生涯奠定良好基礎。並就其長期觀察所得，對學生的生涯進展提供意見，甚至運用個人在個別學科的經驗，回應學生於升學或就業的提問。譬如語文科的老師，可考慮教授撰寫履歷和求職信的技巧；歷史或地理科的老師，則可從課程內容出發，透過介紹歷史的痕跡或現時全球化的發展，協助學生發掘對個人生涯發展的觀點。相反，班主任的主要職責是觀察其所屬班別學生的個人成長情況，在有需要時擔任勸說及關心的前線人員角色。因此，推行生涯規劃教育後，班主任需要協力推行生涯輔導計劃，與負責升學及就業輔導老師合作與學生一同籌備生涯規劃。
3. 全體老師可加強輔導者的角色：在全校參與的原則下，生涯規劃就不再局限於由升學及就業輔導組和輔導組負責。故除繼續由升學及就業輔導組和輔導組攜手籌辦綜合性的升學就業輔導計劃，協助學生瞭解個人於升學及就業發展的需要外，全體老師均應考慮定期參與學生的生涯輔導，協助學生在個人的生涯規劃中，滲透相關的元素，讓學生的生涯成長得到充份的指導。學校亦可舉辦幫助學生了解個人生涯發展和生涯規劃技巧的活動，期望學生得以認識自我優劣，在升學或就業方面作出正確的生涯抉擇。

參考英國經驗<sup>4</sup>，香港以校本形式推行生涯規劃教育，應優先處理高中老師及升學就業輔導老師的裝備，確保生涯規劃教育得以持續拓展。在生涯規劃教育的新範式下，老師將會有多重的角色，而非再單一地引導學生學習及規劃。故此，老師對生涯規劃概念的理解是否充份於教學，將與其專業發展息息相關。回顧現時的專

---

4 英國於2012年推行改革，將生涯教育和輔導重新納入於校本課程管理的範疇後，研究顯示成效亦遠較改革之前欠佳。學校因預算、時間限制和人手不足，根本未能有效推行新模式的生涯教育和輔導（Youth Employment UK, 2015）；僱主亦同意並非正規課程下，老師往往缺乏足夠支援與商界合作安排學生接受職場技巧的培訓和實習機會，削弱學生個人的競爭力（Career Development Institute, 2015）。

業支援措施。除了 50 萬的額外津貼及增加生涯規劃教育的培訓名額至 240 名外，其他的配套支援相應缺乏，加上培訓對老師帶來壓力，這將成生涯規劃教育未來發展的一大挑戰（余卓希、李晉榮，2015）。長遠而言，如何嚮應政府要求由專業人員主要處理生涯規劃的教育工作，達成分擔老師工作量的目標，將成未來討論重點（香港輔導教師協會，2014）。

因應現時推行生涯規劃的情況，未來生涯規劃教育的發展方向應該集中深入探討生涯規劃教育的理念，發揮「全校參與方式」和校本形式的優勢。加上大多數老師未曾接受專門的生涯規劃教育的訓練，職業輔導老師的壓力也比一般老師嚴重（袁文得、陳子康、劉兆瑛、于璐、陳茂釗、Gyshers、余文基，2010；Yagi, 2008）。故此，採用「全校參與方式」有助增加各人在有關方面的交流，達致融合式生涯規劃教育的目標，推動校本生涯規劃教育方向。校方管理層和老師需要協商如何平衡生涯規劃教育和日常教學帶來的工作量失衡的問題，以推動老師成立校本生涯規劃教育的「專業學習社群」，支援老師的持續專業發展方向，提升老師於生涯規劃教育的專業水平（陳茂釗，2012，頁 10-12）。長遠而言，與事各方需探討老師如何與專業人員合作，一同發展生涯規劃教育，甚至長遠考慮是否將生涯規劃教育獨立成科，以及參考美國的做法培訓專業的生涯輔導教師，化解現時老師專業水平的不足和工作量繁重未能兼顧生涯規劃教育的死結，促使學生從生涯規劃教育啟迪個人的全人發展（吳芝儀，2005，頁 7-8）。

## 鳴謝

本文為「城市青年國際研究：香港部份」（International study of city youth）及香港研究資助局優配研究金（General Research Fund）資助「為都市青年持續進修及就業做好準備：一個涉及香港的國際研究」（Preparing urban youth for further study and careers: an international study involving Hong Kong）（編號：HKIEd 843212）項目的部分成果。同時，亦要鳴謝參與研究的所有學校，及當中 9 位老師寶貴的經驗分享，以及專業評審的意見反饋。



## 參考文獻

- 〈誰明老師心：雞肋的生涯規劃津貼〉（2014，6月24日）。《太陽報》。取自 [http://the-sun.on.cc/cnt/news/20140624/00407\\_098.html](http://the-sun.on.cc/cnt/news/20140624/00407_098.html)。
- 立法會（2015）。CB（4）457/14-15（04）號文件：《推行生涯規劃教育的進展報告》。取自 <http://www.legco.gov.hk/yr15-16/chinese/panels/ed/papers/ed20160111cb4-435-2-c.pdf>。
- 吳芝儀（2000）。《生涯輔導與諮商：理論與實務》。頁236-260，嘉義：濤石。
- 吳芝儀（2005）。〈生涯發展教育在中小學課程中的定位與省思〉。《教師之友》，第46卷，頁2-8。
- 余卓希、李晉榮（2015，2月26日）。〈每年每校五十萬 政府力推生涯規劃 聊勝於無？〉。《大學線》，117期。取自 <http://ubeat.com.cuhk.edu.hk/> 每年每校五十萬 – 政府力推生涯規劃 – 聊勝於無
- 何瑞珠、姜培芝、楊鎮偉、李文浩（2015）。〈「商界—學校」協作：裝備香港弱勢學生升學就業技能〉，《教育學報》，43（1），頁153-177。
- 李子建、江浩民（2015）。〈生涯規劃教育理論與實踐：邁向優質教育〉。《香港教師中心學報》，第十四卷，頁89-104。香港：香港教師中心。
- 金樹人（2006）。〈台灣學校輔導新體制的實驗與實踐〉。載蘇肖好（編），《學校輔導與生涯輔導》，頁71-83。澳門：澳門大學教育學院。
- 周明蓓（2006）。〈台灣地區學校生涯輔導工作的具體措施（國中篇）〉。載蘇肖好（編），《學校輔導與生涯輔導》，頁213-223。澳門：澳門大學教育學院。
- 香港輔導教師協會（2014）。〈香港輔導教師協會通訊輔導之聲〉。取自 [http://www.hkacmgm.org/wp-content/uploads/2014/04/HKACMGM-Newsletter-Special\\_issue-2014\\_finalokay.pdf](http://www.hkacmgm.org/wp-content/uploads/2014/04/HKACMGM-Newsletter-Special_issue-2014_finalokay.pdf)
- 香港特別行政區政府（2014）。《二零一四年施政報告》。取自 <http://www.policyaddress.gov.hk/2014/chi/pdf/PA2014.pdf>。
- 香港大學民意研究計劃（2015）。《公眾及青少年對「青年生涯規劃」意見調查》。取自 [https://www.hkupop.hku.hk/english/report/HKJC\\_CLAP/content/resources/finding.pdf](https://www.hkupop.hku.hk/english/report/HKJC_CLAP/content/resources/finding.pdf)。
- 香港特別行政區政府（2015）。《二零一五年施政報告》。取自 [www.policyaddress.gov.hk/2015/chi/pdf/PA2015.pdf](http://www.policyaddress.gov.hk/2015/chi/pdf/PA2015.pdf)。
- 香港特別行政區政府（2016）。《二零一六年施政報告》。取自 [www.policyaddress.gov.hk/2016/chi/pdf/PA2016.pdf](http://www.policyaddress.gov.hk/2016/chi/pdf/PA2016.pdf)。

- 香港教育學院 (2016)。青年人的職業及生涯規劃研究新聞稿。2016年4月8日，取自 <https://www.ied.edu.hk/media/news.php?id=20160408>。
- 徐光興 (2006)。〈新世紀學校輔導的專業分工與合作探究〉。載蘇肖好 (編)，《學校輔導與生涯輔導》，頁 94-105。澳門：澳門大學教育學院。
- 袁文得、陳子康、劉兆瑛、于璐、陳茂釗、N. C. Gysbers、佘文基 (2010)。〈全方位輔導計劃在香港的推行：高中教師的觀感〉。《亞洲輔導學報》第 17 卷第 1 及 2 期，頁 61-79。
- 梁湘明 (2005)。〈生涯規劃：跨理論假設與實施策略〉，《亞洲輔導學報》，12 (1&2)，頁 79-93。
- 陳茂釗 (2012)。〈香港教師持續專業發展的反思：邁向「學習社群」的道路〉。《優質學校教育學報第七期》，頁 7-25。
- 教育統籌委員會 (2000)。《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》。香港：政府印務局。
- 教育署升學及輔導服務組 (2002)。《中學學生輔導工作》。香港：政府印務局。
- 教育統籌局 (2006)。《策動未來——職業導向教育及特殊學校的新高中學制》。香港：政府印務局。
- 教育局 (2014a)。《中學生涯規劃教育及升學就業輔導指引》。香港：教育局。
- 教育局 (2014b)。《全校參與模式融合教育——家長篇》。香港：教育局。
- 推廣職業教育專責小組 (2015)。《推廣職業教育專責小組報告》。香港：推廣職業教育專責小組。
- 馮育意 (2006)。〈全校參與模式的學生支援服務：一所小學的實踐經驗〉。《優質學校教育學報第四期》，頁 91-104。
- 楊家正、鄭立德 (2003)。《艱難歲月中的香港青少年生涯規劃問卷調查》。香港：香港大學社會工作及社會行政學系。
- 葉至誠 (2013)。《生涯規劃與職業生活》。頁 154-163。台北市：秀威資訊科技。
- 劉玉玲 (2007)。《生涯發展與輔導》。台北：心理出版社。
- 鄭之灝 (2006)。〈香港學校輔導人員之專業分工與合作〉。載蘇肖好 (編)，《學校輔導與生涯輔導》，頁 117-129。澳門：澳門大學教育學院。
- 蔡若蓮 (2016)。〈生涯規劃教育支援不足〉。《教聯報》，81 期。香港：香港教育工作者聯會。

- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Heinz, W. R. (2003). Youth transitions in an age of uncertainty. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (pp. 3–13). Oxford, England: Routledge.
- Li, K. F. (2007). *The roles of careers teachers in Hong Kong secondary schools*. Hong Kong: Hong Kong Association of Careers Masters and Guidance Masters.
- Marsh, C., & Lee, J. C.K. (2014). Asia's high performing education systems: The case of Hong Kong. In Marsh, C. & Lee, J. C.K. (Eds.), *Asia's high performing education systems: The case of Hong Kong* (pp. 1-16). New York: Routledge.
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. A. (2012). *Career development interventions in the 21st century*. (4th ed.), Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Yagi, D. T. (2008). Current developments in school counseling in Japan. *Asian Journal of Counselling*, 15(2), 141–155.
- Youth Employment UK (2015). Young people's experience of careers education: A youth employment UK report. Retrieved from [www.yeuk.org.uk/wp-content/uploads/2015/01/YEUK-Careers-Education-Report-2015.pdf](http://www.yeuk.org.uk/wp-content/uploads/2015/01/YEUK-Careers-Education-Report-2015.pdf)

## 附錄 教師焦點小組訪談問題（節錄與本文相關的問題）

1. 在甚麼程度上，學校 / 校內老師 / 就業輔導老師 / 父母 / 同學或同輩，曾幫助 / 曾給建議 / 曾協助 你的學生為中學畢業後的升學和工作做準備？
  - A. 在這方面，你曾做些甚麼？
  - B. 貴校現有甚麼相關支援 / 輔導 / 課程 / 活動？
  - C. 還有甚麼額外的支援會對同學有所幫助？請列舉一些示例。
2. 學生在中四至中六級選擇『選修科目』時，受甚麼因素影響？請具體解釋這些因素為甚麼對他們尤其重要？
3. 你的學生有甚麼願望 / 志趣？
4. 你認為你的學生會考慮 / 喜歡甚麼樣的工作或受訓的機會？為甚麼？你覺得你大部分的學生獲得專上教育的機會如何？

## ***Teachers' perspective on the role of career and life planning teachers: Implications for career and life planning education in Hong Kong***

LEE Chi Kin John & CHUN Wai Sun Derek

*The Education University of Hong Kong*

### **Abstract**

The recent introduction of Career and Life Planning Education (CLPE) around 2014 in Hong Kong has become an educational agenda in senior secondary schools. There are calls for the implementation of a whole-school approach and the gradual change of career teachers to career planning teachers who can assume the roles of career coordinators, career facilitators and career counsellors. In this paper, the roles of teachers in career and life planning education are explored with reference to data from an international project conducted in Hong Kong. The implications for future CLPE are also discussed.

### **Keywords**

Career and life planning education, Career and life planning education teachers, whole-school approach



# 以跨科議題探究建構生涯規劃的 行動研究

梁麗嬋、潘晨健、簡永東、婁聖軒

創意教師協會

## 摘要

本研究採用了個體—環境配合 (P-E fit) 及生態系統理論，為高中生涯規劃設計了跨科議題教材，並於通識科正規課堂試行。經歷了兩所中學四班高中學生的實踐，研究結果顯示這套教材能有效提升學生對生涯規劃的認知，同時改善學生的情意態度。學生能在互動參與的議題探究中掌握個人與社會生態系統的聯繫，有效讓他們知己知彼，掌握個人能力、興趣與方向，並認知香港、中國與國際社會等全球化因素對青少年職場發展的影響，為生涯規劃作反思性的準備。

## 關鍵詞

生涯規劃，議題為本探究，跨科思考，通識教育

## 甲、前言

為回應近年社會發展的需要，本港政府自 2014-2015 學年起資助中學推行生涯規劃教育，旨在鼓勵中學生為未來發展作出思考及規劃（香港特別行政區政府，2014，頁 105）。過去，坊間所推行的生涯規劃普遍著重以輔導、諮商心理學 (Juntunen & Even, 2012) 等領域導引學生掌握個人能力、興趣與方向，而較少從職場環境、多元系統關係等互動方面作探討 (Kang & Gottfredson, 2015)。學校多以非正規課程的輔導方式向學生傳達生涯規劃的概念，學生未必能完整和靈活性地運用跨系統知識

為生涯的規劃作反思準備。基於上述的觀察，2014 年本會研究和設計了一系列結合生涯規劃及跨系統議題探究教材，於通識科正規課堂上試行。下文將以 2014-2015 年度於兩所中學四班高中學生的實踐及量化與質性的行動研究數據結果為基礎，反思以跨系統議題作生涯規劃能否有助其生涯規劃的探求。

## 乙、文獻回顧

### 從議題探究到跨科思考

Nelson (1996) 指出議題探究的教學模式始於二十世紀二十年代的美國。議題探究早期主要應用在社會學的課程上，旨在透過選取一些具爭議性的社會議題為課程的教學探究內容，要求學生分析及評論有關議題。教學的過程並不著重學生的最終答案，反而學生如何處理及分析議題才是箇中的關鍵。議題探究重視學生自主建構的推論過程，一改過往囫圇吞棗、不重批判思考的教學模式，從而培育具深思熟慮及批判思考的公民。Nelson 亦指出議題探究很大程度上建基於活動為本的教學模式，因為議題往往與個人、人文、社會科學的世界密不可分，當中的知識總是存有一定的模糊性 (fuzziness)、視野性 (perspectives) 及建構性 (constructionist)。Hahn (1996) 指出議題探究是假設了知識並不是恆久不變，由於社會上的議題日新月異，所以在建構知識的教學過程中，教師需要建立有利於學生探究的真實情境任務及問題為本的設計 (Audet & Jordan, 2005)。假如欠缺了這個學習情境，不管教學步驟有多仔細，學習成效都會事倍功半。

要有效實踐議題探究，需要一個具探究性、開放討論和意見表達的班房環境。議題探究必須建基於師生間互動的基礎 (Acedo & Hughes, 2014)，由教師規劃搭建鷹架，讓學生從活動、交流、探究中掌握基本技能及知識，引發學生自主建構學習的動機、信心與情緒。而且，實踐議題探究亦需要真實的議題情境，而情境本身往往涉及不同的層面或系統，所以學生必須運用跨系統思考，才能宏觀地審視整個社會生態環境，多角度地掌握議題的核心或爭議點。的確，世界與事物可視為由不同系統組成，系統與系統之間存在相互依存與相互作用的多元關係 (Senge, 1990)。跨科思考是指由一個宏觀的角度出發，了解不同系統之間互為影響的關係及概念，並掌握當中事物轉變與模型建構的過程與規律，以梳理和解決社會各項爭議 (陶兆



輝、劉遠章，2011)。個體—環境配合 (Person-Environment [P-E] fit) 理論 (French, Rodgers, & Cobb, 1974) 假設人們尋求或營造適合個人發揮的環境，人與環境越協調便越有成就。那是雙向互動與不斷發展的個人塑造環境，環境亦同時塑建個人 (Rounds & Tracy, 1990) 的歷程。個體與環境的吻合協調能提升滿足感、效能感、熱誠等正面效果。布朗芬布倫納 (Bronfenbrenner, 1979) 的生態系統理論便認為個體成長過程受著五個系統 (微系統、中間系統、外系統、宏觀系統及時間系統) 關聯套疊所影響。那可理解為個體被家庭、朋輩、學校、社區、大眾傳播媒體、法律、多元文化等方面包圍，互動感染，朋輩、社會、國家與國際社會等之不同系統與系統之間互相依存與作用，長遠地影響個體於社會生態環境發展。生態系統理論展示學生個體直接與間接地受生態環境強弱大小、短期與長期所影響。因此，個體的生涯規劃內在受個人的體質與心態、能力、個性傾向、興趣、動機與價值觀等所影響，外在則受上述由近至遠的家庭、學校、地區性與全球化等社會生態環境所影響。

### 何謂生涯規劃？

隨著不同年代社會的變化，生涯規劃的概念亦不斷更新。生涯規劃可以理解為一個深思熟慮的過程，讓人能整全規劃一生，包括生命中一些重要範疇，如工作、學習、人際關係 (梁湘明、黃美微、李淑賢、林建榮，2002)。有效的生涯規劃是一個刻意的過程，要求當事人反省和思考，了解自己，清楚自己處身的環境和限制，排列優次，訂出目標，並以行動實踐 (梁湘明，2005)。杜威主張從體驗中學習，提供群組學習與自主學習的機會以助個人成長。維高斯基主張鷹架學習過程，拉近學習者個人能力與潛在發展區的距離，以助學生生涯規劃。波普 (Pope, 2015) 更指出當今已發達地區數碼時代的青年學生已進入追求自身自主生命設計需求的時代，導師若能從旁透過小故事建構導入，敘事模式的角色認同重構，與及群組互動共構心目中的生命場景，更能導引學子有效生涯的發展。時任輔導教師協會主席徐恩祖 (星島日報，2014) 也指生涯規劃不僅是傳統上輔導學生升學及就業，更重要是引領他們規劃人生。李子建和江浩民 (2015) 以立體圖展示學校生涯規劃教育的模式可分三個度向及六個維度，並建議成為下一階段學校教育變革的重心之一。教育局生涯規劃網頁提供自我認識與發展、事業探索、生涯規劃與管理三個元素，並提出 V PASS 理念，強調價值觀、技能、態度、自我了解與多元途徑的規劃路徑 (教育局，2015)。

基於文獻閱讀與分析，本研究教材便以上述意念設計，並作研究試行。生涯規劃的教學不單只是教授學生具體知識，認知自己所需，更包括學生對身處現今社會、以至國家、世界的一種洞察力掌握。

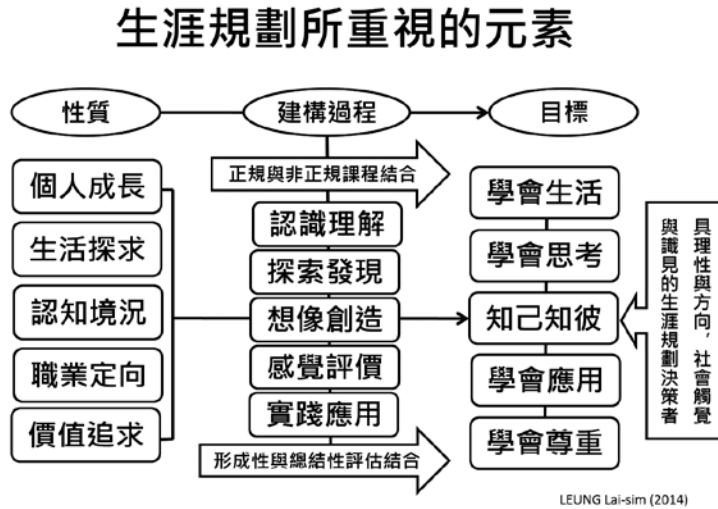
## 丙、課程理念及構建

《通識教育科課程及評估指引（中四至中六）》以三大範疇與六大單元內容所組成，涵蓋生態環境理論的五個系統，與個體生涯規劃的需要息息相關，其學習模式採用議題探究，以此作為通識教育科課程內容及教學法的主要取向（課程發展議會、香港考試及評核局，2007）。當中，課程指引內文提及「議題」之詞更多達 209 次，可謂本科的核心所在。

基於通識教育科的教學法、P-E fit 理論與及生態系統理論，本課程教材結合生涯規劃與議題探究，並運用宏觀的個人、社會、國家與世界系統關聯概念，以及微觀的個人及人際關係單元，作為本教材的學理基礎（附錄一圖）。課程強調議題只是一個導引學生深化思考，從多角度考慮問題的平台，導引性建構學習過程才是關鍵。所以，課程著重學生如何由自身個人特質與周遭不同系統動態發展，產生職業種類的要求與變化，預測與理解人力資源於 21 世紀全球化、訊息化、多元化的影響下，如何更有效建構其生涯規劃（Kolb, 1984）。由於學生生活在香港當下獨特的地理、經濟、文化與政治環境，課程規劃者與導師需要探究處身高素質、高開放、高競爭的多元職場系統環境下，其價值意識當如何調適配合。例如行行出狀元、自我潛能發揮、生命意義探求、終身學習等動力追求。當中掌握個人與集體、微觀與宏觀、小格局與大格局、歷史文化與脈絡等多元系統思維向度與素養將有助構建有效的生涯規劃步驟，導引學生認識個人特質（知己）、客觀掌握外在世界與職場發展變化（知彼）、懂得反思與抉擇，從而訂立目標與作出行動，追求自主人生。

學生是社會的未來，課程的目標在提昇學生的學習動機與趣味，同時提昇其思維素質。生涯規劃重視個人成長、生活探求、認知境況、職業定向與價值追求（見圖一）。透過認識理解、探索發現、想像創造、感覺評價與實踐應用的建構過程，令學生達致學會生活、學會思考、學會應用與學會尊重，知己知彼，最終成為具理性與方向、社會觸覺與識見的生涯規劃決策者。

圖一 生涯規劃建構學習概念圖

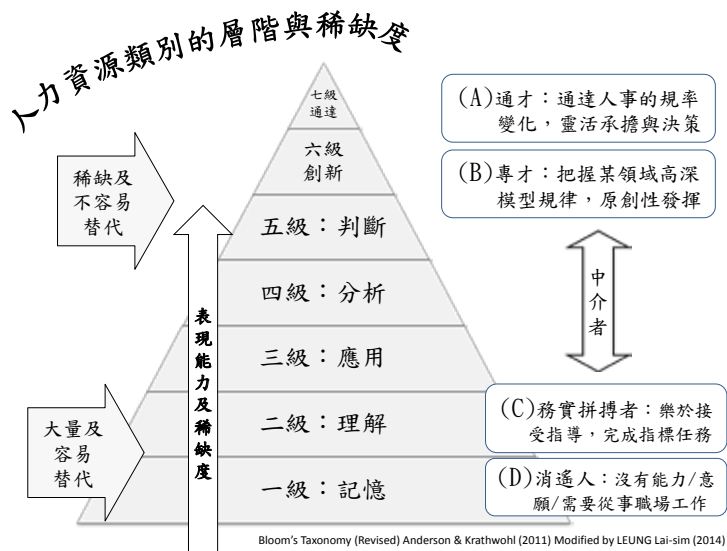


教學策略上，本研究設計五個以生涯規劃為主題的議題（附錄一：教學設計大綱），配合導引問題，建構活動包涵具體豐富的教材內容，利用自我反思活動表、群組議題探究、角色扮演、故事實例、數據訊息分析、遊戲與模擬活動過程等，加深學生對自身的認識及影響其職業發展的因素的理解，從而梳理自身職業志趣與發展的取向。

課程規劃圍繞自我了解與外在社會、國家、全球人力資源與行業變化為學習重點。甲校以「掌握個人生涯規劃是避免成為隱蔽青年的最佳良方？」；乙校以「掌握個人生涯規劃有助社會上流的機會？」主導議題作為探究主軸，並配合五個支軸議題。第一教節提供周哈里窗 (Luft & Ingham, 1955) 作自我反思及同學互評、個性特質測試 (Holland, 1997) 以理解個人六大職業型格傾向、職業價值標購活動反思自身價值傾向、以短片及簡報展示馬斯洛個人成長需要 (Maslow, 1954)，讓學生思考個人能力、興趣與職業價值取向 (知己)。第二至四教節透過生態系統理論鷹架僱員與僱主求職角色扮演、資歷架構層階探究、內地升學論壇與模擬全球化下企業代表爭議利潤份額分配討論等活動。第五教節則以一個冒險尋寶藏的題材作結，旨在協助學生開始探索出路的不同可能，並作出抉擇及行動計劃，以完善整個生涯規劃。

課程應用與拓展了廣為使用的 Holland 生涯類型基本理論 (1959, 1973)，並將本港的資歷架構 (教育局, 2016) 具體概念與示例，緊扣思維能力發展 Bloom Taxonomy 學理 (Anderson & Krathwohl, 2001) 的應用，加入與擴充了「通達」的人才最高階次，以吻合 21 世紀社會發展人才培育與發揮的需要。人力資源傾向與生涯規劃價值標構設計上則參考麥肯錫的 **T 型管理人力資源概念**，提出專才型、通才型、務實型及逍遙型的類別。課程的深度與廣度互為引證，要求施教者對課程的**深度掌握與靈活應用**。課程採用的人力資源特質與思維層階參考應用布魯姆教育目標修訂分類表 (Anderson & Krathwohl, 2001) 的理論再加以變化，以顯示職場客觀規律的特點與變化 (圖二)。

圖二 人力資源概念圖



## 丁、研究過程與方法

本研究採用量性與質性混合模式，利用學生前後測問卷作比對，輔以最終問卷調查作學生學習觀感分析 (附錄二)。在質性方面，研究員從旁觀察與訪問不同持分者意見 (包括學生、課程施教者、課程設計者、科任教師等)，並加以整理分析，作課程成效的驗證。

**研究問題：**以議題探究為本的生涯規劃能否有效導引學生作跨系統思考？

- 焦點問題：**
- 1) 學生能否掌握與生涯規劃相關的基本概念？
  - 2) 課程活動有助學生對生涯規劃課程有正面的回應？
  - 3) 參與設計與施教者對課程作有效反思與回應？

**研究對象：**兩所本地中學共四班中四及中五級同學（可用問卷數量  $n=116$ ）參與本次研究。學校以第三組別收生為主體，同屬一區邀請下自願參與。參與學生主要來自精英班。其中中四級有 101 人，中五級有 25 人。平均年齡 16 歲（ $SD=1.34$ ）。於香港和內地出生者各佔一半。

**評估方式、指標與預期成效：**

預期成效	評估指標	評估方式
學生能夠掌握生涯規劃相關的基本概念	學生前後測有 ( $p<.01$ ) 數據上的進步	前測及後測問卷
參與學生對整體課程有正面的回應	學生總結性評估問卷平均值 ( $M>3$ )	學生總結性回饋問卷
參與師生對課程有正面的回應	正面口頭或文字回饋	訪問或問題回應

## 戊、研究結果及分析

前後測問卷分別在活動前和完成後填寫（見附錄三）。問卷分三部分（認知 6 條、情意態度 8 條、行為表現 3 條）。問題評分以很不同意、略不同意、無意見、略為同意和非常同意劃分，並以 1 至 5 分表示。Cronbach alpha 信度測試顯示三部分有良好信度（認知  $\alpha=.79$ ，情意態度  $\alpha=.75$ ，行為表現  $\alpha=.82$ ）。另外，總結性問卷有 10 條問題，讓學生對課程作 1 至 5 分的評分。

下文將以 SPSS（見表一及表二）及百分率（見附錄四）數據作相關分析的佐證，藉以論證生涯規劃議題探究能否有效導引學生作跨系統思考。

表一 活動前後整體學生三大類型（認知、情感態度和行為）的自評轉變

N=116	前測 M(SD)	後測 M(SD)	t	p
<b>認知</b>				
1. 我認識自己的職業取向。	3.69 (1.01)	3.87 (1.06)	1.22	ns
2. 我認識個人的特點與素質。	3.84 (1.01)	3.97 (0.96)	1.01	ns
3. 我了解本港社會職場流動的現況。	3.08 (1.02)	3.64 (1.00)	4.21	<.001
4. 我認識國家發展帶給青少年的機遇與挑戰。	3.55 (1.06)	3.74 (1.05)	1.35	ns
5. 我認識全球化帶來升學與就業的影響。	3.73 (1.00)	3.92 (0.88)	1.43	ns
6. 我認識本港現行生涯規劃的路徑	3.07 (0.98)	3.64 (0.97)	4.49	<.001
認知總分	3.49 (0.71)	3.80 (0.72)	3.10	0.002
<b>情意態度</b>				
7. 我樂於與別人溝通。	3.99 (1.00)	4.16 (0.85)	1.37	ns
8. 我願意從多角度思考未來的出路。	4.15 (0.90)	4.09 (0.86)	1.02	ns
9. 我能體會與接納不同價值觀所帶來的差異。	4.09 (0.86)	4.21 (0.84)	1.01	ns
10. 職業無分貴賤，行行出狀元。	4.20 (0.99)	4.33 (0.91)	1.02	ns
11. 我認為個人的素質決定自己的前路。	3.96 (0.92)	4.38 (0.70)	3.72	<.001
12. 自己的前途由自己來創造。	4.40 (0.86)	4.40 (0.83)	0.00	ns
13. 青年人對社會是有承擔的。	4.16 (0.81)	4.13 (0.91)	0.33	ns
14. 機會是留給有準備的人的。	4.42 (0.91)	4.46 (0.80)	0.40	ns
情意態度總分	4.16 (0.56)	4.28 (0.60)	1.64	0.105
<b>行為表現</b>				
15. 我能靈活變通地思考與處理問題。	3.78 (0.84)	3.92 (0.84)	1.27	ns
16. 我能承擔責任，為未來作好準備。	3.80 (0.90)	3.93 (0.96)	0.21	ns
17. 我能尊重客觀事實，作出合理推論與抉擇。	4.04 (0.83)	4.08 (0.84)	0.40	ns
行為表現總分	3.87 (0.73)	3.94 (0.76)	0.72	0.48

表一結果發現，不論學生的認知層面，還是情意態度的層面，除了 8, 12 和 13 項之外，後測同意與非常同意的百分率都較前測呈上升的趨勢，後測的非常同意百分率除了 12 和 13 之外，都有上升（附錄四表一），當中認知層面比情意態度的層面呈較大的升幅。表一數據分析，在認知層面上，結果顯示「我了解本港社會職場流動的現況」的前測分數為 3.08 (SD=1.02)，課程後自評提升至 3.64 (SD=1.00) (t=4.21, p<.001)；「我認識本港現行生涯規劃的路徑」的前後測分數依次為 3.07

(SD=0.98) 及 3.64 (SD=0.97) ( $t=4.49, p<.001$ )。整體認知部分前後測問題的數據，都有顯著的提升 ( $t=3.10, p<.01$ )。結果發現兩所中學的學生都認同課程令其更掌握與生涯規劃相關的知識概念，引證透過本教材的議題探究，學生對與生涯規劃相關的基礎知識概念有所提升。施教者亦對議題探究深化學生的知識概念作肯定，其中一名施教者稱：

課程在很大程度上有助深化學生的通識概念。例如學生需要引用自尊五感、社會流動性、隱蔽青年的概念分析單元一的課題。大多數學生都能在課堂上以口述形式回應自尊五感，並以社會流動性來量度及分析自身在生涯規劃上的路徑。

研究結果正如 Nelson (1996) 所指，議題能發揮建構學生知識基礎的作用，促進學生自主建構的推論過程。

在情意態度的層面上，如表二所示，各項評分平均都接近 4 分 (5 分為滿分)，其中最高分的為「我理解機會留給有準備的人」( $M=4.26, SD=.85$ )。另外，「我認為個人的素質決定自己的前路」有顯著的提升，由 3.96 (SD=0.92) 上升至 4.38 (SD=0.7) ( $t=3.72, p<.001$ )，其餘項目並沒有明顯轉變。研究結果發現即使大部分的項目並沒有明顯轉變，但學生比以往更深信個人的素質決定自己的前路。這反映教材中個體與環境的吻合協調能提升學生對自己個人素質的敏覺力 (French, Rodgers, & Cobb, 1974)，令他們更能梳理個人與系統之間的多元變化關係，以個人素質適應社會的轉變，掌握自己的前路。另一方面，由於態度或品德情意方面的培育是細水長流的過程，所以即使學生在其餘情意態度的項目上沒有數據上明顯轉變，都是可以理解的。

表二 總體學生整體課程的認同程度

	Mean (SD) (1-5)
1. 課程有助我認知個人職業的取向	3.93 (0.91)
2. 個人職業取向取決於自身的興趣、能力與態度	4.10 (0.86)
3. 全球化下國家進一步開放加劇本港橋型工種的現象	3.84 (0.89)
4. 我掌握橋型工種帶給青年人上流抉擇的影響	3.83 (0.94)
5. 課程啟發我知己知彼的重要性	3.96 (0.86)
6. 我理解機會留給有準備的人	4.26 (0.85)
7. 課程串通社會、國家、世界與個人發展的關係	3.97 (0.83)
8. 課程有助我學習通識科各單元議題的動力	3.85 (0.90)
9. 課程給與我不少反思與探究的機會	3.94 (0.88)
10. 我推介本課程及下學年同學	3.76 (1.18)

在跨系統思考方面，綜觀學生的整體反應及回饋（見表二），學生大多認為生涯規劃議題探究能有效導引他們跨系統思考。例如大部分學生均同意「課程串通社會、國家、世界與個人發展的關係」（ $M=3.97, SD=.83$ ）及「課程給與我不少反思與探究的機會」（ $M=3.94, SD=.88$ ）。而且，透過課堂錄映及研究員從旁觀察，結果反映教師與學生在議題探究時經常以提問、小組活動或探究問題為主導，學生經常參與活動及反思（見附錄五）。例如，透過個性測量及價值標購活動，學生對自身及社會不同的角色作深入的瞭解；內地升學論壇鼓勵學生掌握內地的升學資訊；模擬面試令學生了解不同職業的資歷架構；構思「我的藏寶圖」令學生以探險人生情景啟發思考與綜合運用課程所得，規劃未來發展方向（見附錄六）。所有活動以認識與理解知識內容為基礎，讓學生想像個體與環境結合，鷹架探索發現、反思評價及實踐應用的學習過程，從而掌握與理解個人處身於多元的外在環境內如何作出反應與抉擇。

課程完結，其中一位受訪學生表示：「教學內容與通識科有直接的關係，都是探討社會的問題……最終都與個人有關。」；「（課程）幫助清晰個人未來的路向。對尋寶藏圖活動最深刻。……應該準備不同的方法才能找到自己要的寶藏……。」另一位學生說：「只要 DSE 考取 17 分，擁有一定的表演技能便可申請演藝學院。如果不能入，可申請藝員訓練班。……



這五節課令我更明確目標，知道自己要走的方向。」當詢問課程對他們有何得著時，一位學生說：「知道自己要成為專才，要作好準備。」

一名施教者反思時也稱：「不少學生都在課堂上指出現今的職場狀況受全球影響，而本港商家的定位亦同時影響自己的職業取向，所以我覺得學生的視野很廣闊，能看懂事物在全球化下的變化及規律。」

由此可見，研究結果與跨系統思考的目標吻合，學生比以往更關注系統與系統之間互為影響的關係（陶兆輝、劉遠章，2011）。以生態系統理念鷹架生涯規劃議題探究，有助學生將跨學科領域內容融會貫通，並啟發學生將通識科環環相扣的各單元所學與個人生涯規劃連結。全球化下人力資源結構受發展中國家進一步經濟開放、發達地區金融、物流、品牌、專利、管理、科技與生產分工等影響。本港作為高度開放的世界三大金融貿易中心之一，物流商貿發展與世界及國家發展息息相關，獨特環境下的跨系統充滿機遇與挑戰。教材用以作為串通與轉移運用跨系統知識、態度與能力，構建相互關聯、欣賞與尊重多元發展的概念。認識自己之餘，更能反思各系統特質與變化，有助建構今後的事業探索、職業志趣、階段性目標、生命探求及個人發展取向與定位。

## 已、研究局限

Kang, 和 Gottfredson (2015) 指出環境理論不如個人職業生涯理論和實踐一般的受到重視，相對有關方面的課程研究缺乏。因此，教材設計試行有其局限性與試驗性，課程設計理念頗為嶄新，學術理論基礎卻相對薄弱。再者，基於兩所學校的校本情況，本教材只能以五節各約七十分鐘課節的方式施教，任教時間相對緊拙，因而過程作了不少刪減調整。是次計劃只是一個起始，課程的設計及實踐、以至課程在何等程度上影響學生在認知、技能及態度等方面的發展，只是初步獲得的正面回響。更確切的理論與實踐結合還待進一步研究，建議將現有教材結合不同學生能力水平、班級水平及校情作實證研究與優化。沿著課程理念大綱作生涯規劃教育與通識科課程的關係整合期望是一個啟發與開始，以獲得進一步深化與嘗試。

## 庚、反思及建議

正如 Lewin (1936) 的主張，每一件心理事件取決於人的狀態以及同一時間環境賦予的影響。全球化下，社會急速轉變，尤其個體身處在香港這個國際大都會，同時受著朋輩、家庭、學校、社區、國家以至全球所影響，要實現理想的生涯規劃，學生除了需要清楚理解自身的特質之外，更重要的是需要具備審時度勢、認知環境、靈活變通的能力。Kang 和 Gottfredson (2015) 將七位學者人格理論的觀點跟環境的作用作比較，指出變化中的環境如何對個人生涯規劃產生多元的影響，主張過去較忽略的環境互動因素當重新受到重視，以提供具新鮮感及另類的途徑供生涯規劃輔導。因此，本教材大膽嘗試結合生涯規劃與通識教育科的跨單元議題探究，並作推廣（創意教師協會，2015）。期望課程試行能引發學界思考關注，為學生建構能貫通個人與外在環境關係的學習，讓學生洞悉影響職場環境的因素，結合個人特質發展，以能作出理性的抉擇。

## 參考文獻

- 李子建、江浩民 (2015)。〈生涯規劃教育理論與實踐：邁向優質教育〉，《香港教師中心學報》，第十四卷，頁 89-106。
- 星島日報 (2014，5 月 26 日)。《助學生及早籌劃多元出路》。
- 香港特別行政區政府 (2014)。《施政報告：讓有需要的得到支援，讓年青的各展所長，讓香港得以發揮》。取自 <http://www.policyaddress.gov.hk/2014/chi/pdf/PA2014.pdf>。
- 香港特別行政區教育局 (2015)。生涯規劃。取自 [https://careerguidance.edb.hkedcity.net/edb/opencms/lifeplanning/home/?\\_\\_locale=zh\\_HK](https://careerguidance.edb.hkedcity.net/edb/opencms/lifeplanning/home/?__locale=zh_HK)。
- 香港特別行政區教育局 (2016)。資歷架構。取自 <http://www.hkqf.gov.hk/guic/home.asp>。
- 陶兆輝、劉遠章 (2011)。《合整思維學》，香港，匯智出版有限公司。
- 梁湘明、黃美微、李淑賢、林建榮 (2002)。〈生涯規劃：青少年的事業發展與輔導〉。《青年研究學報》，第 5 卷第 2 期，頁 38-49。

- 梁湘明 (2005)。〈生涯規劃：跨理論假設與實施策略〉，《亞洲輔導學報》，12 (1&2)，頁 79-93。
- 創意教師協會 (2015)。〈生涯規劃彈、途、漁之識者生存課程特色〉。取自 <http://www.cta.org.hk/showca.aspx?clid=148&atid=213&lan=1>。
- 課程發展議會、香港考試及評核局 (2007)。《通識教育科課程及評估指引 (中四至中六)》。香港：政府印務局。
- 嶺南大學社會學及社會政策系 (2012)。《香港青年發展指標》。嶺南大學：社會學及社會政策系。
- Acedo, A., & Hughes, C. (2014). Principles for learning and competencies in the 21st-century curriculum. *Prospects* (2014) 44:503–525. DOI 10.1007/s11125-014-9330-1.
- Anderson, L. W., & Krathwohl D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Audet, R. H., & Jordan, L. K. (Eds.). (2005). *Integrating inquiry across the curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- French, J. R. P., Jr., Rodgers, W. L., & Cobb, S. (1974). Adjustment as person-environment fit. In G. Coelho, D. Hamburg, & J. Adams (Eds.), *Coping and adaptation* (pp. 316-333). New York: Basic Books.
- Hahn, C. (1996). Research on issues-centered social studies. In R.W. Evans & D.W. Saxe, (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 25-40). Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35–45. doi:10.1037/h0040767
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Lutz, Fla.: Psychological Assessment Resources Inc.
- Juntunen, C. L., & Even, C. E. (2012). Theories of vocational psychology. *APA. Handbook of Counseling Psychology*, 1, 237-262.
- Kang, Z. & Gottfredson, G. D. (2015). Environments: Diversity in theoretical foundations of career intervention. In Hartung, P. J., Savickas, M. L. & Walsh B. W. (Eds.) *APA handbook of career intervention. Volume 1, Foundations* (pp. 159-185)]. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York, McGraw-Hill. doi:10.1037/10019-000
- Luft, J., & Ingham, H. (1955). *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper.
- Nelson, J.L. (1996). The historical imperative for issue-centered education. In W. Evans & D.W. Saxe, (Eds), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 14-23). Washington, D.S.: National Council for the Social Studies.
- Pope, M. (2015). Career intervention: From the industrial to the digital age in Hartung, P. J., Savickas, M. L. and Walsh B. W. (Eds.) *APA handbook of career intervention. Volume 1, Foundations* (pp. 3-19)]. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rounds, J. B., & Tracey, T. J. (1990). From trait-and factor to person-environment fit counseling: Theory and process. *Career Counseling: Contemporary Topics in Vocational Psychology*, 1-44.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

## 附錄一：課程規劃綱要

課程名稱：生涯規劃彈、途、漁之「識」者生存

學校與班別：\_\_\_\_\_中四及中五

適用範疇：通識教育、學生輔導、班主任課、綜合課等

課程規劃概念圖	導引問題
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 個人有何能力、性向、興趣與價值觀？</li> <li>2. 個人有何職業取向？</li> <li>3. 青少年需具備何等素質以提升社會流動性？</li> <li>4. 本港經濟有何特點與模式，因而產生「橋型工種」的現象？</li> <li>5. 個人有何特質，擁有何等類型工種的傾向？</li> <li>6. 個人具備的素質能否回應社會發展的訴求？</li> <li>7. 中港關係有何影響個人未來發展的因索？</li> <li>8. 到內地升學或就業對青少年利多於弊？</li> <li>9. 全球化如何促使本港「橋型工種」的變化？</li> <li>10. 全球化下本港青少年生涯規劃的機遇大於挑戰？</li> <li>11. 掌握個人生涯規劃，有助確立人生方向？</li> </ol>

## 附錄二：教學設計大綱（五節各八十分鐘課堂學習）

課節議題	導引問題	建構活動	知識/概念	共通能力	態度/價值觀
1. 青少年需具備以何等素質提升社會流動性？	1. 個人有何能力、性向、興趣與價值觀？ 2. 個人有何職業取向？ 3. 青少年需具備何等素質以提升社會流動性？	完成前測問卷；派發學生學習紀錄卡；簡介課程重點；訂立獎勵機制；訂立學習目標及重點學習議題：「掌握生涯規劃有助青少年在社會的流動力/抗逆力？」 以 <b>個性測量 (WS1)</b> 及 <b>價值標購活動 (WS2)</b> 對自身及社會不同的角色作深入的瞭解，探究個人素質與本港社會流動的關係	(知己) 認識自己 個人素質 社會流動	協作、溝通 反思	自尊、自信、角色認同、願景
2. 個人具備的素質能否回應社會發展的需求？	4. 本港經濟有何特點與模式，因而產生「橋型工種」的現象？ 5. 個人有何特質，擁有何等類型工種的傾向？ 6. 個人具備的素質能否回應社會發展的訴求？	以短片反映本港青少年面對出路與就業問題。出現四類人力資源與價值追求 透過 <b>生活價值追求我冇 SAY (WS3)</b> 遊戲掌握所處境況，個人抉擇影響社會的流動以 <b>僱員僱主角色扮演 (WS4)</b> ，拓展多元視域；透過議題探究個人與社會有何發展訴求	(知彼) 認識本港、全球、國家與系統、歷史、社會、人力、資源、類別、價值、活求、流動、機遇、挑戰、專才、通才、勞動力、隱蔽青年	協作、溝通 創造困難、批判性思考 資訊科技運用、變通、面對衝突	專注、彈性、變性、尊重、國民性、規律、責任 身分認同、責任承擔、抱負
3. 全球化下本港規畫的機遇大於挑戰？	7. 全球化如何促使本港人力資源與價值追求的變化？ 8. 全球化下本港青少年生涯規劃的機遇大於挑戰？	<b>全球化知多少小測試 (WS5)</b> <b>進出口業工種排序 (WS6)</b> 競技活動，以掌握全球化工種與資歷架構的關係 模擬全球化 i-phone 生產 (WS7) 境況，以了解工種的特質與人才的需求			
4. 國家進一步改革開放有多大本港規畫對青少年生涯規劃的影響？	9. 中港關係有何影響個人未來發展的因素？ 10. 到內地升學或就業對青少年利多於弊？	以 <b>中港關係遊戲卡 (WS8)</b> 探究以了解兩地政治、經濟、基建、文化及社會的關係 以 <b>論壇 (WS9)</b> 形式，提供個案示例，辯論青少年應否到內地升學或就業			
5. 掌握個人生涯規劃，有助確立人生方向？	11. 個人具備何等條件，成功探險人生？ 12. 掌握個人生涯規劃，有助確立人生方向？	透過 <b>探險人生情景 (WS10)</b> 討論，啟發思考與綜合運用課程所得， <b>初步構思我的藏寶圖 (WS11)</b> ； <b>生涯規劃審視與反思 (WS12)</b> ，確立人生方向？	(抉擇) 生涯規劃、內外因與探究與人生規劃	批判性思考、解決困難、綜合應用、規劃	自強不息、變通、抗逆力、社會承擔、潛能發揮

### 附錄三：前後測問卷

第一部份：請根據個人意見，把適當的「○」填滿。		評量選項				
		非常同意	略為同意	無意見	略不同意	很不同意
	<b>評量項目</b>					
認知	1. 我認識自己的職業取向。 2. 我認識個人的特點素質。 3. 我瞭解本港社會的流動現況。 4. 我認識國家發展帶給青少年就業的機遇與挑戰。 5. 我認識全球化帶來升學與就業的影響。 6. 我認識本港現行生涯規劃的路徑。 7. 我樂於與別人溝通。 8. 我願意從多角度思考未來的出路。 9. 我能體會與接納不同價值觀所帶來的差異。 10. 職業無分貴賤，行行出狀元。 11. 我認為個人的素質決定自己的前路。 12. 自己的前途由自己來創造。 13. 青年人對社會是有承擔的。 14. 機會是留給有準備的人的。 15. 我能靈活變通地思考與處理問題。 16. 我能承擔責任，為未來作好準備。 17. 我能尊重各觀事實，作出合理推論與抉擇。	○	○	○	○	○
行為表現	1. 課程有助我認知個人職業的取向。 2. 個人職業取向取決於自身的興趣、能力與態度。 3. 全球化下國家進一步開放加劇本港橋樑型工種的現象。 4. 我掌握橋樑型工種帶給青年人上流抉擇的影響。 5. 課程啟發我知己知彼的重要性。 6. 我理解機會留給有準備的人。 7. 課程串連社會、國家、世界與個人發展的關係。 8. 課程有助我學習通識科各單元議題的動力。 9. 課程給我不少反思與探究的機會。 10. 我推介本課程給下學年同學。	○	○	○	○	○

第一部份：請根據個人意見，把適當的「○」填滿。		評量選項				
		非常同意	略為同意	無意見	略不同意	很不同意
	<b>評量項目</b>					
認知	1. 我認識自己的職業取向。 2. 我認識個人的特點素質。 3. 我瞭解本港社會的流動現況。 4. 我認識國家發展帶給青少年就業的機遇與挑戰。 5. 我認識全球化帶來升學與就業的影響。 6. 我認識本港現行生涯規劃的路徑。 7. 我樂於與別人溝通。 8. 我願意從多角度思考未來的出路。 9. 我能體會與接納不同價值觀所帶來的差異。 10. 職業無分貴賤，行行出狀元。 11. 我認為個人的素質決定自己的前路。 12. 自己的前途由自己來創造。 13. 青年人對社會是有承擔的。 14. 機會是留給有準備的人的。 15. 我能靈活變通地思考與處理問題。 16. 我能承擔責任，為未來作好準備。 17. 我能尊重各觀事實，作出合理推論與抉擇。	○	○	○	○	○
行為表現	1. 課程有助我認知個人職業的取向。 2. 個人職業取向取決於自身的興趣、能力與態度。 3. 全球化下國家進一步開放加劇本港橋樑型工種的現象。 4. 我掌握橋樑型工種帶給青年人上流抉擇的影響。 5. 課程啟發我知己知彼的重要性。 6. 我理解機會留給有準備的人。 7. 課程串連社會、國家、世界與個人發展的關係。 8. 課程有助我學習通識科各單元議題的動力。 9. 課程給我不少反思與探究的機會。 10. 我推介本課程給下學年同學。	○	○	○	○	○

第二部份：對學習主題的期望。	
	_____

第三部份 背景資料	
性別：男 ○ 女 ○	年齡：1 ○
日期：_____	2 ○
出生地：香港 中國 澳門 台灣 其他	3 ○
	4 ○
	5 ○
	6 ○
	7 ○
	8 ○
	9 ○
過去一年前往大陸的次數：0 1 2 3 4 5或以上	
過去五年曾往外地(不含內地)的次數：0 1 2 3 4或以上	

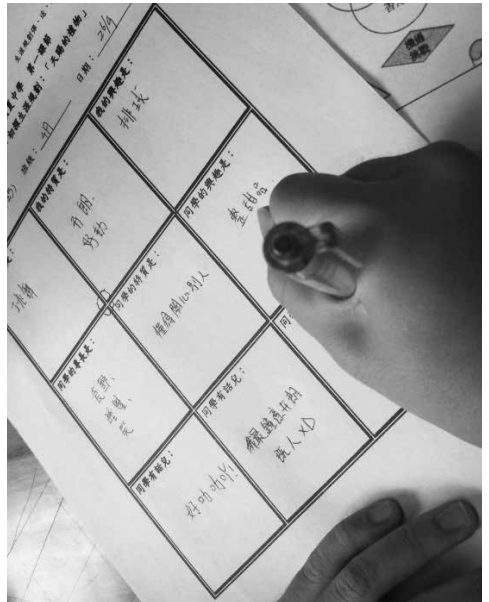
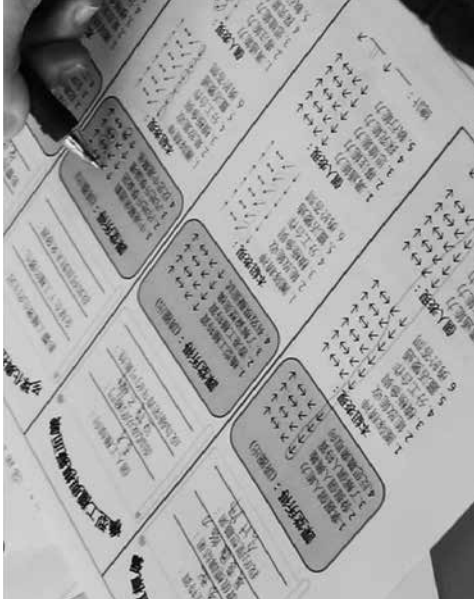
## 附錄四：前後測結果百分比對照表

表一： 前後測非常同意與略為同意百分比對照	前測		後測		升或 降幅
	非常 同意	略為 同意	非常 同意	略為 同意	
1. 我認識自己的職業取向。	18.75%	48.21%	29.82%	42.98%	15.84
2. 我認識個人的特點與素質。	25.00%	48.21%	31.58%	44.74%	13.11
3. 我了解本港社會意識流動的現況。	3.57%	34.82%	21.93%	33.33%	116.87
4. 我認識企業發展帶給青少年的機遇與挑戰。	17.86%	41.07%	26.09%	37.39%	16.55
5. 我認識全球化帶來升學與就業的影響。	21.43%	45.54%	27.83%	42.61%	13.47
6. 我認識本港流行生涯規劃的路徑。	5.36%	27.68%	20.00%	37.39%	124.35
7. 我樂於與別人溝通。	33.93%	41.96%	41.74%	36.52%	78.26%
8. 我願意從多角度思考未來的出路。	37.50%	35.71%	40.87%	39.13%	80.00%
9. 我願意嘗試與不同價值觀所帶來的差異。	33.04%	50.00%	41.74%	40.00%	81.74%
10. 職業無分貴賤，行行出狀元。	48.21%	33.93%	53.04%	32.17%	85.22%
11. 我認為個人的素質決定自己的前路。	28.57%	47.32%	49.57%	39.13%	88.70%
12. 自己的前途由自己來創造。	56.25%	33.93%	55.65%	33.91%	89.57%
13. 青年人對社會是有承擔的，機會是留給有準備的人的。	36.61%	47.32%	41.74%	33.04%	74.78%
14. 我願意活潑地思考與處理問題。	60.36%	30.63%	59.13%	33.04%	92.17%
15. 我尊重社會各階層，作出合理推論與抉擇。	17.86%	49.11%	22.61%	52.17%	74.78%
16. 我尊重社會各階層，作出合理推論與抉擇。	23.21%	41.96%	24.35%	43.48%	67.83%
17. 我尊重社會各階層，作出合理推論與抉擇。	33.04%	41.96%	33.91%	43.48%	77.39%

表二：項目	非常 同意	略為 同意	無 意見	略不 同意	很不 同意	總體
1. 課程有助我認知個人職業的取向	27.83%	44.35%	23.48%	1.74%	2.61%	100.00%
2. 個人職業取向取決於自身的興趣、能力與態度	35.65%	44.35%	16.52%	1.74%	1.74%	100.00%
3. 全球化下國家進一步開放，加劇本港轉型工業帶給青年	27.83%	33.04%	35.65%	2.61%	0.87%	100.00%
4. 我掌握轉型工業帶給青年	27.83%	34.78%	32.17%	3.48%	1.74%	100.00%
5. 課程啟發我知己知彼的重	28.70%	43.48%	23.48%	3.48%	0.87%	100.00%
6. 我理解機會留給有準備的	48.70%	31.30%	18.26%	0.87%	0.87%	100.00%
7. 課程串連社會、國家、世	27.83%	44.35%	25.22%	1.74%	0.87%	100.00%
8. 課程有助我學習認識科各	25.22%	41.74%	27.83%	3.48%	1.74%	100.00%
9. 課程給我不少反思與探	26.96%	46.96%	20.87%	3.48%	1.74%	100.00%
10. 我推介本課程給下學年同	35.65%	21.74%	32.17%	3.48%	6.96%	100.00%



附錄五：學生參與活動及反思



# 附錄六：學生規劃未來

小組討論：掌握生涯規劃多大程度有助避免成為隱蔽青年？

很大程度	很少程度
<p>掌握生涯規劃很大程度有助避免成為隱蔽青年，因為<u>能避</u>生，作規劃令我</p> <p>1) 首先在想法中有了明確的目標讓我有<u>方向</u>避免成為隱青。比如讓我有<u>了</u>了解自己的怕向和興趣，以及價值觀，不能努力而己的有<u>目標</u>做去，讓事情到社會的發展，並帶起自己的能力自目標達者。</p> <p>2) 再者，在掌握生涯規劃可以令我知道怎樣去<u>抉擇</u>自己的人生，先分析自己<u>所</u>想要的東西而去抉擇要<u>去</u>學的事物。</p>	<p>掌握生涯規劃很少程度有助避免成為隱蔽青年，因為……</p>

我的「職業圖」：請進行設計屬於你的生涯藍圖

目標/夢想	所需要求/具體路向
<p>職業： 設計師/ 城市規劃。</p>	<p>所需要求： 1) F.6畢業。 2) 考好DSE (9~15分) 3) 上進修 Arts 既時候用心唸。 具體路向：</p>
<p>興趣： 唱歌/聽歌 畫畫 游泳</p>	<p>具體路向： 想環遊全世界，增廣見聞 去<u>到</u>遠，畫到遠 想獨立，獨自旅遊，享</p>

## ***Action research on interdisciplinary issued-based enquiry for career planning***

LEUNG Lai Sim, POON Sen Kin, KAN Wing Tung, LAU Shing Oh  
*Creative Teachers Association (CTA) Limited*

### **Abstract**

This study applied the P-E fit theory and ecology theory in the design of an interdisciplinary career planning programme in Liberal Studies for senior secondary students. The programme was implemented in 4 classes from 2 secondary schools. Result showed that it could improve students' cognitive understanding and attitude on career and life planning. By expository discovery on an issue-based framework, students could learn about the interaction between individuals and environments. They could have a better understanding of their own abilities, interests and prospect. They could also learn how different related interacting systems and globalization affect their career development. Thus, they may get themselves prepared for career and life planning through introspection.

### **Keywords**

Career planning, Issue-based enquiry, Interdisciplinary thinking, Liberal Studies



# ***Lesson observation in Hong Kong schools - Review and prospects***

**Stephen Pui Ming YEUNG**

*Formerly Head of Geography, SKH Kei Hau Secondary School*

## **Abstract**

Lesson observation is often seen as serving different purposes by education officials, principals, teachers, researchers and the public. This paper discusses these diverse views, the merits and shortcomings of observation alongside its impact on student behaviour, teaching creativity, fairness, reliability and teacher perception in an educational system which is undergoing major reforms. Suggestions are given for improving the development of observers' expertise as well as teachers' professional ability and attitudes. Alternative approaches like lesson study, 'unseen' observations and the use of video technology are analysed in relation to the understanding of lessons and teachers' classroom practices, and then discussed with respect to the implications for research into their value and the training of observers. In conclusion, while observation can be a useful monitoring tool, observers should be eclectic and select approaches according to their effectiveness in the enhancement of staff collaboration and reflection, teachers' professional development and student characteristics.

## **Keywords**

evaluation of lesson observation, external school review, principals as role models, enhancement of teaching effectiveness, alternative observation approaches

Educational reforms worldwide (like the "Education Reform Act 1988" in the United Kingdom and the "No Child Left Behind Act of 2001" in the United States) are often a response of governments to public dissatisfaction about the "productivity" of their school systems. Hong Kong is no exception to this trend. The Educational Reform for instance was implemented in 2001 following a series of complaints from the business sector about

the language standards and workplace performance of school and university graduates (Evans, 2000; Lin, 1996) and other increasingly vocal calls for enhancing the effectiveness of education professionals in helping students prepare for life and work (Cheng, 2009). As a part of this reform, external school reviews (ESR) were introduced with respect to learning and teaching quality, student performance, ethos and student support, as well as administration and organisation in many ways similar to those taken by the Office for Standards in Education in the United Kingdom (Haynes, Wragg, & Wikely, 2002; Beere, 2012; Education Bureau, 2013; O’Leary, 2014).

Lesson observations in Hong Kong schools were hitherto confined to student teachers and in-service teachers enrolled in professional degree courses, teachers of under-performing classes and teachers seeking promotion. Following the introduction of ESR, continuous observations are introduced in the hope that teachers can help students achieve more if they are conscious of the strengths and weaknesses in their own practices and can follow the advice of the reviewers closely. This paper analyses the merits and shortcomings of the approaches widely used so far. It also examines the alternatives which might bring improvements, identifies the implications for research and discusses how lesson observation can be implemented with good effects.

## **Nature of lesson observation**

Lesson observation literally means that teaching and learning in the classroom are monitored closely by on-site observers (e.g. Marriott, 2001; Good & Brophy, 2008; O’Leary, 2014). It is often conducted in the context of in-service training and continuous professional development, study of student performance, curriculum development and evaluation, job analysis and teacher appraisal exercises (Wragg, 2012), and may be taken under an evaluation, development or peer review model as what Gosling (2002) has recognised. Attention, where appropriate, can be directed to the understanding of teacher and student interaction, assessment of the cost-effectiveness of the education efforts delivered, identification of a basis for professional development and/or analysis of how lessons are conducted. Although the first aim is likely to be the focus of all observers, each of the other areas may be given greater importance by different stakeholders. Government officials are likely to emphasize the second and consider observation as a means of measuring the worthiness of teachers’ work according to a value-for-money approach. Principals may think similarly because of their accountability to their school management committees and the need to promote publicity to current and prospective parents (Education and Manpower Bureau, 2006). Subject heads as middle managers would take observation as part of their everyday duties for overseeing colleagues’ teaching quality, enhancing their professional development and helping students achieve higher in internal and public examinations (Troen, Boles, Pinnolis, & Scheur, 2014). Teachers on their part are expected to use the observation feedback for self-reflection and improvement, and even

for conducting action research about the effectiveness of their teaching approaches and evaluating how they can help students learn better during the lesson (Skinner, 2010).

Lesson observation on its own is valuable to stakeholders in at least three ways. At the macro- or system level, education officials could have a firm basis for monitoring and maintaining school performance in the territory and checking how far their policies have been effectively implemented. At the meso- or local level, going into classrooms gives principals first-hand opportunities to learn about the overall teaching and learning quality in their schools, the patterns of resource usage as well as the class-based improvement policies that are needed. With the knowledge thus gained, they can serve as more capable instructional leaders with insight and foresight (DuFour, 2002; Zepeda, 2013) and identify more accurately teachers who are worthy of promotion to senior posts or selection as role models for colleagues to follow or reflect upon.

At the micro or individual level, teachers can benefit substantially from observation by getting independent advice about their own strengths and weaknesses in the use of strategies and in catering for learning diversity within their classes. They could also decide with greater certainty how far they have achieved their objectives in the lesson (e.g. Good & Brophy, 2008). As suggested by Sullivan and Glanz (2013), the “judicious use of reliable and easy-to-use observation techniques can increase teachers’ awareness of classroom behaviour and thereby become instrumental in improving the quality of the teaching and learning process” (pp. 56-57). Unfortunately, notwithstanding its potentially positive impact on teaching, observation is often taken and seen in recent years by the local educational sector as a process for weeding out “the less capable” from the staff list following the ‘voluntary optimisation of class structure’ initiative introduced by the government to publicly funded schools.

In spite of its perceived merits, lesson observation is often fraught with worries. As Wragg’s (2012: vii) well-known remark that “we often ‘observe’ what we want to see” indicates, the information that is collected is limited in representativeness and coverage since many changes that do crop up during the lesson are rapid and unexpected (Black & Wiliam, 1998) and cannot be fully understood by observers from the outside. Seeing the same teacher or the same class time and again can increase reliability and reduce distortions due to Hawthorne effects. However, this practice may exert extra pressure on teachers and students (Education Bureau, 2008) and lead to concerns about discrimination. It can at best give a few more snapshot views of classrooms (Haynes, Wragg, & Wikely, 2002; O’Leary, 2014) but the reliability of the overall picture is still questionable because pre-observation and/or even observed lessons are likely to degenerate into rehearsals or shows if teachers feel that they ought to impress observers by using more strategies or resources or requiring students to behave differently from normal. The reminder by Waxman (2000) that “teachers have also been known to dramatically alter their instruction (patterns) when observers are present ...” (p. 6) is pertinent in this regard.

Developing a recording sheet for all aspects of behaviour that need assessment is a difficult task for external reviewers and the school management alike because of variations in teacher and student culture across classes and year levels. Reaching agreement between observers and observees on what aspects to look for is often a significant issue although within a school this can often be resolved by staff themselves after considering prevailing teacher and student characteristics. Controversy also revolves around the weight that should be given to different teaching skills such as those for conducting analytical group discussions and those for the comparison of alternative solutions. Further divergence in views may arise because the skills that require observation often vary substantially across subjects (such as helping students learn how to draw a cross-section during a geography lesson and determine the molarity of a solution in a chemistry experiment) and even from one theme to another within the same subject (such as those for facilitating concept learning and the conduct of experiments in the study of gravity and sound in physics lessons). In general, reliable and valid classroom data can only be obtained if observers are working meticulously to minimise the halo effect (i.e. giving recognition to only those teaching and learning strategies they prefer) and if teachers and students are behaving just like what they are used to be.

To most teachers, the fairness of observations is questionable because students' behaviour and learning quality during the lesson are often taken as a direct and leading measure of their professional ability and yet can be easily affected by extraneous variables beyond their control. The anxiety felt by teachers is growing sharply in Hong Kong because of ever-increasing workload (Lai, 2011), rises of staff redundancies as student populations rapidly shrink (Ho, 2009), as well as the widening diversity in ability and motivation levels even within the same class (Forlin & Sin, 2010). Students themselves could feel apathetic, unduly pressured or bothered if they are observed frequently (say, in more than a few periods taught by different teachers within a month) or by senior staff who may not be teaching them or not understanding enough. Their learning outcomes and behaviour may not accurately reflect the value of the effort put into the lesson by their teachers when an observer is present. Moreover, students might not be able to learn subject content in detail or seek for the clarification of concepts which have been taught earlier because of their teacher's urge to cover a pre-determined set of objectives during the observed lesson.

## **Alternative observation procedures**

Given the wide range of shortcomings with conventional procedures, there is a rising need for the use of low-interference alternatives that can lead to the fair and reliable assessments of lessons and enhance the continuous professional development of teachers. Lesson study is one of these widely used options in Japan primarily for the purpose of improving teaching expertise on a collaborative basis, and is becoming popular in



many Western countries (O'Leary, 2014). The arrangement entails that teachers of the same subject and/or a given year level work together to study the curriculum, formulate teaching goals for an agreed topic, plan for the lesson, conduct research, share observation comments and reflect on key issues (e.g. Lewis, Perry, & Murata, 2006) while one of them teaches in the classroom and others observe and provide feedback. Compared to top-down observations, this approach can be more useful for arousing creativity and the openness of mind amongst colleagues (Lieberman, 2009) besides enhancing their professionalism in helping students learn deeply and broadly during the lesson. As Lee (2008) has reported, it is more capable of helping teachers improve their lesson strategies than conventional approaches.

Teacher rounds, which is a more refined and participation-oriented group approach than lesson study, requires teachers to take up the roles of observers and observees in rotation (Troen et al., 2014). Instead of relying mostly on collaborative work and sharing among a group of teachers, the subject head or another veteran colleague who is conversant with the content knowledge, pedagogy and/or the class concerned serves as the facilitator. He/she can contribute significantly by helping teachers develop and use the skills needed for overcoming complications in the lesson and engage students at various motivation or ability levels in learning tasks to good effect, as well as providing suggestions and comments before and after the lesson. Facilitators in return may gain insights about how lessons can be better analysed and reflect about how teaching and learning in their own classes can be improved. The common problems they may face lie in developing rapport with teachers, catering to teachers' views and offering insight that is directly relevant to coping with students of different learning styles. A possible way out for them is to observe the classes concerned prior to the lesson during which their suggestions are tried out, and to discuss with teachers afterwards so as to identify areas that need improvement and propose more effective alternatives. Another approach is for teachers to be invited to a lesson taught by the observer and then encouraged to raise their observations during the discussion before setting out to develop viable strategies for the lessons when they are to be observed.

Teachers and students are likely to behave as usual and their performance can be evaluated more accurately if lessons are conducted in 'unobserved', naturalistic settings. 'Unseen' observation is one of such non-intrusive approaches, and is a variant of teacher rounds with observees working together before and after the lesson while 'observers' stay away from the classroom. Teaching is done in the first place according to an action plan based on the consensus between the teacher and the 'observers'. Follow-up discussion is then conducted and the teacher writes up the action plan for a subsequent lesson based on the feedback from colleagues. 'Observers' are therefore supportive colleagues and well-informed guides in the process rather than apathetic, unwitting and fault-finding superiors (e.g. Cogan, 1995). Teachers on the other hand are recognised as not only knowledgeable

about pedagogy and their students but are fully capable of perceptive self-reflection and pursuing professional development on their own (O’Leary, 2014). The procedure is not unlike that of a counsellor listening to a client about significant life events and offering advice according to what is heard (Rinvoluceri, 1988). With advancements in video camera technology, ‘unseen’ observation can be taken a step further by capturing the ‘live’ images of classroom reality and analysing the recordings in depth afterwards (Dyke, Harding, & Liddon, 2008) for a peer training or professional development purpose. Teachers wearing wireless earpiece devices may in fact get instant advice from colleagues who are monitoring the lesson away from the classroom (O’Leary, 2014). At the same time, Hawthorne effects and the time and physical cost incurred by observers in visiting classrooms can be substantially reduced.

## **Suggestions for implementing effective observation**

Compared to conventional sit-in observation methods, participatory and non-intrusive approaches like those discussed above are more capable of capturing lesson realities and fostering teachers’ improvements individually and the development of collaborative learning communities (Ofsted, 2010) by promoting self-reflection, peer discussion and frank dialogue. At the territory-wide level, the Government as the overall authority for the implementation of policies should promote their use and increase the ability of observers in enhancing lesson quality with a high level of effectiveness and efficiency. Education officials should take the initiative in preparing recording forms together with teachers’ representatives and according to the overall consensus about the aspects for consideration and the weight to be attached to each because collective wisdom is a better guarantee of quality and respect for the diversity of views and of greater acceptance by observees. At the local level then, teachers should be given more opportunities in the first place for the identification of students’ learning needs, development of viable proposals, trialling and implementation of teaching methods, monitoring of progress and on-going consultation for seeking improvements. They must be allowed to add their own items because only they are fully aware of students’ strengths and weaknesses in learning their subjects. After every cycle of external review or internal observation, the recording form should be revised according to general classroom conditions and the performance of teachers and students concerned. With local circumstances being considered, it can be amended for use in peer observations as well. Meanwhile, students should be consulted through their representatives about the sections on their behaviour and learning outcomes because as the ‘consumers’ of teaching how far they can benefit from the lesson is often strongly affected by the way and quality of teaching. The form prepared after considering the views of all stakeholders can then be used by reviewers and principals to help teachers improve on a continuous basis.

Borich (2011) had identified eight generic aspects worthy of emphasis when observing classrooms, namely the dimensions of learning climate such as warmth and control, teachers' use of management skills, clarity in giving directions and the use of examples, variety in the use of media, rewards and students' ideas, use of appropriate teaching strategies, ability to engage students in differentiated activities, provision of feedback to extend and enhance learning, and the skills for promoting higher-order thinking and project work. In a similar vein, O'Leary (2014) recognised other good practices that should be looked for, namely a sound knowledge of subject matter and suitable pedagogy, the contextualisation of learning to foster students' assimilation and relating content to the wider world, stimulation of students' engagement, promotion of students' ownership of learning content and approach, catering for learning diversity, the continuous management and monitoring of learning experience, maximisation of learning potential, enhancement of interaction and collaboration, as well as resilience and continuous self-reflection on the part of teachers. Whether one is designing a territory-wide, school-based or subject-specific form for use in observations, it is worth paying attention to these and similar criteria described in the literature. Defining them clearly for use in the lesson is necessary for observers and observees to understand specifically about the kind of teacher and student performance that is desired (e.g. Stuhlman, Hamre, Downer, & Pianta, 2010). Teachers' heavy workload must be taken into account in the design process as well because of its significant impact on their lesson preparation work and choice of teaching methods. Observers for their part should be open-minded and give due consideration to the overall ability levels of the classes as well as teachers' usual patterns of behaviour. Owing to the rapid pace and immediacy of classroom interactions and activities, however, it is not realistic to expect teachers and students to meet all or even most of the criteria in the recording form during any one lesson.

To enhance teachers' professional development, the setting of specific items for observation should be based on the key variables for shaping teaching practices, including the prevalent learning culture in the class, resource and time availability as well as teachers' professional strengths and weaknesses. Lessons taught by novice teachers may be assessed primarily with respect to their mastery of basic pedagogic skills (like questioning techniques) together with their ability to motivate students in achieving desired learning outcomes. When observing veteran teachers in the classroom, observers should consider these aspects as well as the patterns of behaviour that are typical of master teachers. According to the analysis by Bright (2013), the list could include the making of adequate lesson preparation, enthusiasm and effectiveness in the creation of a positive and encouraging learning climate in the classroom as well as the payment of attention to students' learning needs and ability. The basic purpose of assessing veteran teachers on a larger variety of criteria is to encourage the deepening and broadening of professional expertise as their experience in teaching students of different academic ability and motivation levels grows through the years.

When it comes to the development of expertise in lesson observation, contributions from quality assurance officials and educational researchers are crucial. Backed up by their previous teaching experience in schools, knowledge about a wide range of lessons they have visited and their role in policy-making, they should take the lead in developing an observer training programme that can cater for the diversity of situations in a variety of classrooms and schools. Observers should also help in anticipating problems and proposing viable preventive and remedial measures rather than just keeping themselves abreast of the latest classroom reality or asking teachers to trial with their suggestions afterwards. In Hong Kong, well-grounded foresight in these areas is especially important because the education sector often has to compete with others for tight government funding and manpower to improve existing services and provide new ones, such as those for the offer of complementary tuition support after school to students with special educational needs, talents or academic potential. Implementing an exchange programme between education officials and external reviewers on one side and principals and teachers on the other is a useful measure in this regard. Doing so can give both parties much needed direct experience of others' working conditions and help them share their views with substance, understand the rationale and procedures of observation from a wider range of perspectives and find viable measures for achieving the underlying aims. Akin to what doctors and other professionals in administrative positions are doing, successful participation in a continuous development programme and a prescribed period of teaching in classrooms at the front-line should be required of external reviewers because a wealth of up-to-date first-hand working experience with students is essential to the making of evidence-based and 'situated' suggestions for improving teaching quality in the classes they have observed. The chance to teach and reflect about their own lessons at least once in a few years can also help officials develop, with a high degree of efficiency, policies that are more useful for enhancing teaching and learning quality than those currently in use.

Principals as the chief observers in their schools should reflect the needs and nature of teachers and students to the government with high fidelity and seek for the manpower, financial resources and services that can support effective teaching and learning rather than merely following official directives as such. To do this task well and serve as role models for colleagues, they ought to develop themselves continuously in both the theory and practice of lesson observation and school improvement procedures. Adopting a reflective critical supervision approach (Goldhammer, Anderson, & Krajewski, 1993; Sullivan & Glanz, 2013) which enhances collegiate working relationships, mutual trust with teachers as well as a balance with reality is crucial here because of its positive effects on arousing empathy and promoting frank dialogue about how teachers can effectively enhance learning within their classes. Principals should also do more in creating the conditions needed for collaboration and development among teachers in this regard instead of just sharpening their minds and skills for observation during the lesson (e.g. Troen et al., 2014).

Because of their duty in enhancing learning at school and the authority they are holding, principals need to become effective instructional leaders as well (DuFour, 2002) and plan for the on-going improvement of teachers and students under their supervision. Whenever their administrative schedules permit, at least once in a few years they should teach one full class which is preferably the one that is having the highest proportion(s) of less motivated and/or less able students. Equipped with up-to-date understanding of teaching and learning in their schools and teaching experience of their own, they are better placed to evaluate teachers' decisions and behaviour during the lesson. To be fair and really helpful to teachers, at least two experienced and well-trained observers should be present in any single observation. One could attend to teachers' subject knowledge and use of strategies, while the other would concentrate on students' participation and learning processes in general. Teachers meanwhile should continuously reflect on the value of observation and how their practices can be improved according to the peculiarities of their classes.

Teachers by nature are mindful of their professional images and wary of being observed in the presence of students. Feelings of resentment may even flare up amongst those who feel that their professional strengths or personal theories of teaching and learning are not duly recognised by observers. Promoting respect for their pedagogical ability is therefore a crucial way for arousing their acceptance of observation as a positive step for professional development. Because of their discerning knowledge about how students can learn better, they should be free to name the date, time and class for observation and the areas to which more attention is needed. The observation form should allow for the grading of performance on a 4-point scale (say, 'outstanding', 'good', 'satisfactory' and 'needs improvement') as well as the recording of learning activities, students' responses to key questions and how far the teacher has helped them pursue the subject matter further. By taking a mixed quantitative-qualitative approach like this one (O'Leary, 2014), the chance of obtaining a comprehensive and accurate understanding of teaching and learning during the lesson can also be significantly raised.

After the observation period, the completed form should be copied to the teacher for comment and follow-up discussion. Observers should give the overall grade and remarks only after a careful reconsideration of the views which have been raised. If the teacher happens to find them unacceptable, a second observation has to be conducted by two other members of the senior management a few weeks later. Through this appeal and review mechanism, which is similar to that of seeking the opinion of a third reviewer about whether to accept a paper for publication in an academic journal after rejection by one of the first two, the chance that merits or flaws in the lesson have gone unnoticed in the initial observation can be substantially reduced. Teachers can also feel greater respect for their professional autonomy and classroom decisions in the process. After all, collaboration based on equality is essential for building mutual trust between observers and observees

(Education and Manpower Bureau, 2003), and the value of a lesson observation should be measured primarily in terms of its ability to promote the development of teaching expertise and student learning rather than the finding of faults.

## **Implications for research**

Exploration into the effectiveness of conventional observation practices, the alternatives discussed above and other approaches (such as peer coaching and portfolio assessment; Sullivan & Glanz, 2013) and the mode of using them can certainly shed light on how they could be employed optimally for enhancing lesson quality under a variety of conditions. Teacher education institutions and subject organisations could take the lead in this enquiry task because of the substantial research resources and expertise they have. Their contributions alone however may be limited by their insufficient understanding of local school and class conditions. Collaboration between them and school teachers here is beneficial to both as it can help the former to describe and account for trends and patterns more accurately and deeply and the latter to develop well-focussed measures for improving the quality of learning in the classes they teach. Teachers should in fact be encouraged to conduct action research themselves whenever possible because of their more thorough understanding of those aspects of their strategies and students' behaviour that have to be studied and the changes that are manageable and needed. They are also the ones who are going to trial with and implement the new measures in their classrooms in any case.

Teachers may experience difficulties in conducting action research of their own classrooms and maintaining a proper balance between objectivity and engagement, even though this is an important means of their own professional learning (Skinner, 2010). In view of teachers' lack of experience in researching about their own work (Wragg, 2012), they and other investigators can follow a description-correlation-experiment approach instead of a more rigorous hypothesis-testing mode of study. The process can begin with the reporting of teacher and student behaviour in detail, then proceed to look for statistical relationships between such behaviour and relevant variables and finally examine how such variables could affect behaviour and learning outcomes. A quasi-experimental research design has to be used because students within a class or classes cannot be randomly assigned into groups for comparison under controlled conditions due to ethical and practical reasons. Observing a teacher of a class in two periods using different methods and seeing a teacher teaching the same topic in different classes at the same form level are just two of the many possibilities forward.

Questions that are worthy of study about lesson observation are well-known by their diversity and numbers (e.g. Skinner, 2010; Wragg, 2012). Enquiry can start with those which are of more immediate interest to observers (like principals or subject heads) and

observees (classroom teachers) such as the following:

1. What observation approaches (whether conventional or alternative) are more capable of finding out what is going on in the classroom accurately without being distorted by Hawthorne effects?
2. Which of the approaches (c.f. Q.1) are more likely to be accepted by teachers and students?
3. Which of the approaches (according to the answers for Q.1 and Q.2) can generate more thorough information that is useful for the professional development of teachers?
4. How should pre-observation meetings be conducted so that observers and observees can agree about the aspects to emphasize during the lesson?
5. How would observees view the feedback given by the observers?
6. How far would observers' feedback affect teachers' practices and students' learning outcomes in subsequent lessons, and why?

Apart from the above questions, teachers as researchers can also study video records of their own lessons and write about what students have done and why they have taught and managed the lessons in the ways they did. This kind of self-assessment, done perhaps once in a month, can form the basis of a year-long action research study and encourage teachers to develop and use teaching strategies that are better suited to their students as time goes on. If they so wish, they could share their experience here with colleagues individually or collectively in departmental meetings and staff development days as well.

## **Conclusion**

The use of classroom observation to obtain first-hand information for a range of appraisal, development, training and lesson improvement purposes is indispensable because of the need to enhance teaching quality and the growing calls for accountability and transparency from parents, the mass media and the public. In a recent comparison about the implementation of educational innovations amongst twenty more advanced economies (Organisation for Economic Co-operation (OECD), 2014), Hong Kong had fared well in ten areas including the frequencies of peer evaluation in primary schools, teacher observations in secondary schools and external teacher evaluation in both groups of schools. With higher levels of innovation than the OECD mean, these records have been positively correlated with “higher (and improving) 8th grade mathematics performance, more equitable learning outcomes across ability levels and more satisfied teachers” (p.

2). Although achievements are found only in some aspects of schooling, they do suggest that observation can bring along substantial positive impact. Professional development programmes should aim at arousing teachers' empathy about the value of observation and helping them teach more effectively whenever they are in the classroom.

Lesson observations are promising innovations for improving teaching quality and learning outcomes. The discussion above however suggests that they are not free from problems. What the administrators of the education system and schools need is to find ways to enlarge the benefits of observation practices and minimise their shortcomings after taking teachers' usual classroom practices and students' behaviour into account. While teachers' overall teaching competence can be improved through school-based experiences, pre-service education and continuous professional development, their classroom practices are less changeable as many studies (Zimmerman, 2006; Heick, 2014) have reported. On-going reflection by teachers about their professional duties and teaching paradigms can help them appreciate the worth of observation and put the suggested measures into practice (e.g. Fullan, 1993). In this connection, principals should create a pro-active environment which is favourable for staff professional development, and give greater autonomy to colleagues in lesson planning, peer observations and follow-up discussions. Observing lessons without intrusion into the classroom is a promising way forward although its effects, effectiveness and efficiency would still require in-depth research in various classroom settings. One possibility for enquiry is to use one conventional approach and one alternative approach with the same class and the same teacher in the first term and the second term respectively. Alternatively, the two approaches may be used in different classes taught and selected by the same teacher in the school year. A third way forward could be to use a conventional approach in a peer observation session in the first term and an alternative approach in the second, or vice versa.

Researchers and teacher education institutions could help to enhance the value of observation by finding which of the conventional or alternative approach(es) is/are more effective in monitoring classroom performance and its/their impact on student learning and the development of teaching expertise. This could be done in various key learning areas and across year levels in view of teacher, student and subject characteristics. Principals should encourage the conduct of such studies before selecting the most suitable approach for use in their schools. Reviews about the effectiveness of the chosen approach and its effects are needed every few years because of changes in classroom reality and curriculum demands with time. In any case, teachers should be free to give details about their classes before the observation lesson and explain their preferred classroom strategies afterwards.

Adopting a collaboration-oriented and research-based paradigm in selecting an effective observation approach is a new experience for principals and teachers. Because of its novelty alone, the approach is already likely to encounter a host of problems



including those which have not been anticipated. However, it can be improved through continuous professional workshops, trialling and in-house reviews in a variety of class and school settings. Imperfections can be rectified if schools and teachers are encouraged to implement it according to local circumstances. After all, and in line with the familiar dictum that “weighing a baby does not make it grow”, observation should be considered as a process of improving teaching and learning through dialogue and collaboration (Sullivan & Glanz, 2013) but not just for teacher appraisal purposes and the evaluation of overall teaching quality in schools. This view is especially valuable for enhancing professionalism, teaching expertise and democratic school management in an educational system where participatory classroom processes are much needed for helping students at widely different levels of ability and motivation to improve their quality of learning. The choice of approach should be based on the prevalent collaboration culture and the building of trust among colleagues, the consensus of the school management and teachers, and teachers’ mastery of student learning needs and their ability to teach effectively in dynamic classroom situations. It is the wish of the author that the perspectives and suggestions in this paper can stimulate discussion and research about improving the quality of lesson observation to the benefit of student learning in schools, both locally and elsewhere.

## References

- Beere, J. (2012). *The perfect Ofsted inspection*. Camarthen, Wales: Independent Thinking Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Borich, G. D. (2011). *Observation skills for effective teaching* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Bright, N. (2013). *Those who can: Why master teachers do what they do*. Lanham, M.D.: Rowman and Littlefield Education.
- Cheng, Y. C. (2009). Hong Kong educational reforms in the last decade: Reform syndrome and new developments, *International Journal of Educational Management*, 23(1), 65-86.
- Cogan, D. (1995). Using a counselling approach in teacher supervision. *The Teacher Trainer*, 9(3), 3-6.
- DuFour, R. (2002). The Learning-Centered Principal. *Educational Leadership: Beyond instructional leadership*, 59(8), 12-15.
- Dyke, M., Harding, A., & Liddon, S. (2008). How can online observation support the

assessment and feedback, on classroom performance, to trainee teachers at a distance and in real time? *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 37-46.

Education and Manpower Bureau. (2003). *School self-evaluation: Making it happen in twenty one schools*. Hong Kong: Education and Manpower Bureau.

Education and Manpower Bureau. (2006). *Tips for school managers*. Hong Kong: Education and Manpower Bureau.

Education Bureau. (2008). *The impact study on the effectiveness of external school review in enhancing school improvement through school self-evaluation in Hong Kong: Final report*. Retrieved from [www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/schqualityassurance/reports/final\\_report\\_of\\_impact\\_study\\_english\\_0708.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/schqualityassurance/reports/final_report_of_impact_study_english_0708.pdf)

Education Bureau. (2013). *External school review: Information for schools*. Retrieved from [www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/sda/esr/esr-info\\_for\\_sch\\_2013\\_en.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/sda/esr/esr-info_for_sch_2013_en.pdf).

Evans, S. (2000). Hong Kong's new English language policy in education. *World Englishes*, 19(2), pp. 185-204.

Forlin, C. & Sin, K.F. (2010). Developing support for Inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 7-26.

Fullan, G. M. (1993). Why teachers must become change agents, *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.

Good, T., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education Inc.

Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. London: LTSN Generic Centre.

Haynes, G., Wragg, E. C., & Wikely, F. (2002). *Teacher appraisal observed*. London: Routledge.

Heick, T. (2014). 12 barriers to innovation in education, Retrieved from [www.teachthought.com/learning/12-barriers-innovation-education/](http://www.teachthought.com/learning/12-barriers-innovation-education/)

Ho, C. W. D. (2009). Human resource management in Hong Kong preschools: The impacts of falling rolls on staffing. *International Journal of Educational Management*, 23(3), 217-226.

Lai, K. C. (2011). *Report on the workload of teachers in Hong Kong primary and secondary schools*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.

Lee, J. F. K. (2008). A Hong Kong case of lesson study: Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1115-1124.

- Lewis, C., Perry, R. & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Lieberman, J. (2009). Reinventing teacher professional norms and identities: the role of lesson study and learning communities. *Professional Development in Education*, 35(1), 83-99.
- Lin, A. M. Y. (1996). Bilingualism or linguistic segregation? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong schools. *Linguistics and Education*, 8(1), 49-84.
- Ofsted. (2010). *Good professional development in schools*. London: Ofsted Publications Centre.
- O’Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. London: Routledge.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). Measuring innovation in education in Hong Kong: China educational system Note. Retrieved from [www.oecd.org/china/Measuring-Innovation-in-Education-Hong-Kong-China.pdf](http://www.oecd.org/china/Measuring-Innovation-in-Education-Hong-Kong-China.pdf).
- Marriott, G. (2001). *Observing teachers at work*. Oxford: Heinemann.
- Rinvolutri, M. (1988). A role-switching exercise in teacher training. *Modern English Teacher*, 15(4), 20-25
- Skinner, D. (2010). *Effective teaching and learning in practice*. London: Continuum International Publishing Group.
- Stuhlman, M., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2010). How classroom observations can support systematic improvement in teacher effectiveness. Retrieved from [http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/CASTL\\_practioner\\_Part1\\_single.pdf](http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/CASTL_practioner_Part1_single.pdf).
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2013). *Supervision that improves teaching and learning* (4th ed.). Thousand Oaks: Corwin.
- Troen, V., Boles, K.C., Pinnolis, J., & Scheur, A. (2014). *The power of teacher rounds: A guide for facilitators, principals and department chairs*. Thousand Oaks, CA.: Corwin.
- Waxman, H. (2000). *Classroom observation - Purposes of classroom observation, limitations of classroom observation, new directions*. Retrieved from <http://education.stateuniversity.com/pages/1835/Classroom-Observation.html>.
- Wragg, E.C. (2012). *An introduction to classroom observation* (Classic edition). Abingdon: Routledge.
- Zepeda, S. J. (2013). *The principal as instructional leader: A handbook for supervisors*. Larchmont: Eye on Education.

Zimmerman, J. (2006). *Why some teachers resist change and what principals can do*. Los Angeles: Sage Publications. Retrieved from <http://bul.sagepub.com/content/90/3/238>.

## 香港學校內的課堂觀課——回顧與前瞻

楊沛銘

前任聖公會基孝中學地理科主任

### 摘要

對教育當局、校長、老師、研究學者和公眾而言，課堂觀課往往被視為有不同目的。本論文以一個正在進行改革的教育制度為背景，討論了這些不同觀點，觀課的優點與缺失，及它對學生行為、教育的創意性、公平性、可信度和教師觀感等各方面的影響。就着改進觀察者能力的發展與教師的專業能力和態度，本文亦作出一些建議，它對其他方法（例如：課堂研究、「不在場」觀察及視像科技的應用）亦有所分析。進行分析時，作者顧及了對課堂及教師做法的理解，隨後亦討論研究帶來的啟示及觀課者的訓練。總括而言，雖然觀課可以是有用的監察工具，觀課者亦應有靈活性，在選擇做法時需要根據學生特色及它們對促進教師合作、反省和專業發展的能力。

### 關鍵詞

觀課評核，校外評核，校長作為模範者，促進教學效能，另類觀課方式



# 香港小學校長的培訓需要及專業學習

**胡少偉**

香港初等教育研究學會

**張勇邦**

津貼小學議會

**林碧珠**

香港資助小學校長會

**馮文正**

香港小學教育領導學會

## 摘要

香港政府於2002年提出校長持續專業發展的要求，其後又委託專家進行研究，並於2007年發表《在職校長持續專業發展計劃報告》。近年，香港小學面臨多重挑戰，小學校長當下的工作難點是什麼？他們認為有哪些進修需要呢？為了深入了解香港小學校長面對的挑戰，香港初等教育研究學會等四個教育團體於2015年合辦「小學校長面對的挑戰」研究。本文結合文獻和運用該研究結果，分析香港小學校長當前的工作現況、校長領導力、人事管理困難和專業培訓需要，並探討香港小學校長學習的發展趨勢。

## 關鍵詞

香港小學校長的工作，小學校長的領導力，小學校長培訓需要，香港小學校長的專業學習

香港政府早於世紀初便公布了對中小學校長的要求：「由 2002 年 9 月起，新入職校長在入職後首兩年必須修畢特定專業發展課程、參加持續專業發展活動，及每年向辦學團體 / 董事會提交個人持續專業發展資料冊。由 2004/05 學年起，所有擬任校長必須獲得校長資格認證。校長資格認證包含三部分，就是專業發展需要分析、完成特定課程及提交個人專業發展資料冊。而在職校長方面，由 2002 年 9 月起，在入職後第三年起每年須參加 50 小時的持續專業發展活動。在三年間，在職校長應至少參加 150 小時的活動，內容包括：有系統的學習、實踐學習及為教育界和社會服務的模式。這個政策是香港政府首次列明對中小學校長的要求，並促進了本地中小學校長的持續進修；與此同時，政府在文件中亦提示各在職校長須因應個人培訓、學校發展、社區和教育發展等方面的需要，並根據下列六個主要領導才能範疇去訂定自己的持續專業發展計劃：

- (i) 策略方向及政策環境；
- (ii) 學與教及課程；
- (iii) 教師專業成長及發展；
- (iv) 員工及資源管理；
- (v) 質素保證及問責；及
- (vi) 對外溝通及聯繫（教育局，2007）

為了知悉業界對校長持續專業發展的意見，香港政府委託專家進行了相關的研究，並於 2007 年發表《在職校長持續專業發展計劃報告》。在這報告中顯示「絕大部分在職校長參與持續專業發展活動均超越政策的目標時數。同時，從在職校長表達的意見得知，參加持續專業發展活動對個人及學校的發展均有正面影響」（教育局，2007，4.1 段）。這引證了香港校長於當年已達到上述政策要求的同時，亦肯定了當時校長亦認同持續專業發展的益處。在累積多年校長培訓課程的經驗後，香港政府調整了新入職校長專業發展課程的要求，明確表示各新入職校長在入職後首三年必須修讀一個特定專業發展課程。有關培訓內容包括：

- 入職課程（出任校長第一年）：內容以學校行政及發展為中心；
- 有系統支援課程（出任校長第二年）：提供導師支援及協助建立校長網絡；



- 校長領導研習班（出任校長第三年）：透過內地參觀考察等活動，擴闊校長的視野。（教育局，2013）

## 關注小學校長的專業成長

在政府政策的推動下，香港越來越多學者和專業團體關注校長專業發展。除了上述提及的《在職校長持續專業發展計劃報告》外，有專業學會於2008年進行「小學校長看教育政策」的研究。香港初等教育研究學會在該研究指出有95.4%受訪小學校長「期望所屬的校長團體在將來對教育政策的制定有更多發言的機會」；而認為「對制定教育政策發表意見是校長持續專業發展的重要組成部份」的受訪校長則佔90.8%。在校長能力方面，該研究亦發現有88.3%的受訪校長表示自己是「經常按校情因時制宜地推行政府的教育政策」，同時亦有82.6%的校長認為自己「有能力按校情因時制宜地推行政府的教育政策」。這研究發現香港小學校長既重視政策的參與，亦自信有能力按校情落實政策。近年，一位本地學者亦提出「理想的校長不只是解決校務問題和被動配合官方改革措施，確保辦學質素達標，更要前瞻未來，為追求卓越質素而主動迎接挑戰」（梁亦華，2014，頁75）。可見，校長追求卓越質素及其專業發展的重要性。

自從教育改革、課程改革、推行全日制、成立法團校董會、設立小學副校長、準備學生應付兩個公開考試和管理24班或以上的人手等新教育措施和學校變革後，小學校長工作越來越多，難度越來越大。香港小學校長正面臨多重挑戰，香港小學校長現況究竟是怎樣的？小學校長工作難點是什麼？他們認為有哪些進修需要呢？這需要進行一個實證研究去了解。為了深入剖析香港小學校長面對的挑戰，香港初等教育研究學會、香港小學教育領導學會、津貼小學議會和香港資助小學校長會等四會合作，派出代表組成「小學校長面對的挑戰」研究小組，於2015年就小學校長的領導、面對困難、人手管理、工作表現、持續進修、對教育政策的看法和其他與小學校長相關環節進行調查，以讓公眾和政府正視小學校長面臨的危機和挑戰。為了從多角度了解與小學校長工作相關的挑戰，研究小組分別向小學校長、副校長和資深主任等三方面開展調查；該小組經焦點訪談和參考本地相關研究後，設計了一份「小學校長面對的挑戰」問卷，並透過試查和修定後，於2015年5月向全港小學發出問卷，共收回164份校長問卷、154份副校長問卷及160份資深主任問卷；

按每校一校長計算，是次調查校長回收率為 31.2%（526 間小學）。本文除回顧香港小學校長培訓的發展外，亦徵得該研究小組同意，運用該研究的相關數據，去分析香港小學校長當前工作現況、管理人事困難、專業培訓需要和小學校長領導力；同時，下文也將結合國際和本地相關文獻，去探討香港小學校長發展學習的未來趨勢。

## 香港小學校長的工作

香港有學者於幾年前研究副校長時發現有不少副校長無意申請升任為校長；「這個研究總結香港學校校長短缺的問題潛在申請人無意尋求升職，因為擔當校長的崗位有可能與其個人的價值有所違背」（Kwan & Walker, 2012, 頁 16）。而這個「小學校長面對的挑戰」研究亦有相近發現，據四會於 2015 年 10 月記者會後報章報導，這研究「發現六成八的小學校長將於 10 年內退休，其中約一半更是 5 年內退下火線；學校領導層即將交接，但有意升任校長的副校長不足一成半，高達五成半人更表明無興趣升職，而資深主任無意更上一層樓比例更近七成之多，兩者均以校長職責太重及個人性格不合為主要理由。」（〈小學校長退休潮、逾半副校無意升正〉，2015）。可見，香港傳媒十分關注小學校長面臨斷層的情況。而令情況惡化的原因之一是近年小學校長工作增加，這研究發現有過半的小學校長、副校長和資深主任皆認同小學校長六方面工作增加：管理不稱職教師、融合生人數上升、提昇學生公開試表現、處理家長及校友的投訴、校內人事糾紛和面對縮班殺校。從表一中，三類受訪者皆在管理不稱職教師項目有最高的認同率。要有效減少校內不稱職教師，有國際學者曾指出「一個組織要想成功，就需要讓勞動力不斷地成長、發展和成熟過程，就是為員工的持續發展提供支持的一種方式，是改進人和組織績效的強而有力工具」（Kouzes, Posner, & Biech, 2013, 頁 193-194）；因此，香港小學校長若要改善學校組織的話，便需要關心員工的在職專業發展，尤其是表現不稱職的同工更需透過發展而提高工作表現。

表一 三類持份者認為小學校長增加的工作

	小學校長增加的工作	校長認同率	副校長認同率	資深主任認同率
1	管理不稱職教師	84.1%	74.7%	73.1%
2	融合生人數上升	64.6%	59.7%	61.9%
3	提昇學生公開試表現	62.8%	58.4%	65.6%
4	處理家長及校友的投訴	57.9%	57.8%	58.1%
5	校內人事糾紛	55.5%	63.0%	58.1%
6	面對縮班殺校	54.3%	55.2%	59.4%
7	管理學校財務	52.4%	*	53.8%
8	滿足外評視學的要求	*	*	58.8%

\* 回應比率少於一半

有關小學校長對教育政策和校本執行的看法，四會研究小組參考了香港初等教育研究學會於 2008 年「小學校長看教育政策」的研究問卷，讓是次受訪校長回應該問卷內 13 題相關描述。從表二中，發現 2015 年有超過八成的小學校長認同下列四項：「我經常是按校情推行政府的教育政策」（92.0%）、「我有能力按校情推行政府的教育政策」（89.0%）、「我期望我所屬的校長團體在將來對教育政策制定有更多發言的機會」（87.8%）和「我認為對教育政策發表意見是校長持續專業發展的重要組成部份」（82.3%）。這四點與當年小學校長研究結果相近，2015 年大部份的小學校長也認同參與教育政策和有能力按校情推行政策。另一方面，這研究亦發現小學校長對「我滿意特區政府在制定教育政策時對校長們有充份的諮詢」（31.1%）、「礙於我能力不足，我很少在教育政策制定時參與」（26.2%）和「我在政府制定教育政策時經常用個人名義發表意見」（23.2%）等三項有過半的不認同；這反映出有不少香港小學校長認為政府在制定教育政策時諮詢不足，亦看到小學校長自認以個人名義參與政策討論不多。因此，香港教育的決策者需思考加強與小學校長的政策對話，以凝聚推行教育政策的共識和力量。

表二 小學校長對教育政策與校本執行的看法

	教育政策與校本執行的項目	認同率	不認同率
1	我經常是按校情推行政府的教育政策	92.0%	6.1%
2	我有能力按校情推行政府的教育政策	89.0%	9.1%
3	我期望我所屬的校長團體在將來對教育政策制定有更多發言的機會	87.8%	9.8%
4	我認為對教育政策發表意見是校長持續專業發展的重要組成部份	82.3%	15.2%
5	我滿意特區政府在制定教育政策時對校長們有充份的諮詢	31.1%	67.1%
6	礙於我能力不足，我很少在教育政策制定時參與	26.2%	70.8%
7	我在政府制定教育政策時經常用個人名義發表意見	23.2%	73.8%

## 小學校長的人事困難

「組織內部的人力資源，被認為是有關學校系統的持續可行性和最終成功方面最需要考慮的事情」（Webb & Norton, 2005, 頁 432）。香港初等教育研究學會於 2013 年進行的「香港小學副校長人事管理」研究，發現有過半數受訪小學校長、副校長與資深中層人員均選出人事管理的工作難處，包括：小學副校長要兼顧的工作太多、個別同工太重個人利益、個別同工自控能力欠佳、協調中層同工的工作、協調中層同工的工作、家長的投訴增加以及處理情緒失控的投訴者等。同時，在教育局（2007）「在職校長持續專業發展檢討報告」亦發現「大多數在職校長認為在持續專業發展活動中，策略方向及政策環境、對外溝通及聯繫、學與教及課程均較有成效；而只有 40% 在職校長認為有關員工及資源管理的活動有用，顯示這方面培訓活動的質素及專業適切性需進一步改善」（4.3 段）。在這個 2015 年四會小學校長研究內，發現三類持份者皆有過半認同小學校長的人事管理困難包括：個別同工太重個人利益、家長的投訴增加、協調中層同工的工作和工作太多，跟進人事工作時間不足；當中，最多小學校長、副校長和資深主任認為個別同工太重個人利益是最大的人事管理困難（見表三）。

表三 三類持份者看小學校長人事管理的困難

	人事管理的困難	校長認同率	副校長認同率	資深主任認同率
1	個別同工太重個人利益	68.3%	52.6%	54.4%
2	家長的投訴增加	57.9%	50.6%	52.5%
3	處理情緒失控的投訴者	54.9%	*	*
4	協調中層同工的工作	54.3%	53.2%	52.5%
5	工作太多，跟進人事工作時間不足	51.8%	51.3%	51.3%
6	部份同工提升意願不足	51.8%	*	*

\* 回應比率少於一半

面對學校人事管理的困難，內地學者賈書建（2014）指出：「若領導班子不團結，不和諧，內耗嚴重的話，用不了多久，人氣就沒了，人心就散了，到頭來必然會使學校的發展遲滯」（頁 19）。看來，香港小學校長也要重視領導層對學校發展的共識，協調和統籌各領導層同工同心推動校務；在處理人事管理工作時，「我們常說的將心比心，其實就是要我們在某些特定的時候進行換位思考，尤其是作為團隊領導者在教導、批判團隊成員時，一定要注意分寸，不可太重，重了別人承受不了」（崔志東、郭志亮（編），2013，頁 107）；香港小學校長要多些學習和運用軟性技巧處理人事。正如蔡少恒（2013）在《清華管理課》一書內指出「倘若沒有激勵，員工僅僅能夠發揮工作能力的 20%-30%；而受到激勵之後，員工的工作能力能夠提升到 80%-90%」（頁 232）。香港小學校長可參考上文的論述，與同工相處時多作激勵，以便提升同工的工作能力。

## 小學校長領導力的自評

在〈個人職業生涯為本的校長培訓與學校領導力發展〉一文中，鄭玉蓮、盧乃桂（2011）認為「依據個人職業劃分，注重校長個人能力提升的培訓模式已經不能滿足實踐對學校領導力的需求。校長培訓急需轉變為學校領導力發展」（頁 70）。在是次研究中，四會小組其中一個研究課題是香港小學校長的領導力，小組在參考 Ulrich、Smallwood & Sweetman 著的《領袖力密碼》，建立了一個香港小學校長五方面領導力的自評框架；經本地化修定和試查後，研究小組向小學校長提供 5 類 25

個領導力項目作自評。在分類比較，受訪小學校長自評以領導者質素平均分最高，有 8.33（5 分為及格；10 分為滿分）；其次各分類領導力得分按序分別是戰略家（8.28）、人才管理者（8.06）、執行者（7.87）及人力資本開發者（7.86）。正如一份香港中學領導力的研究發現「受訪校長相信個人內部質素比外部質素較為重要」（Wong, 2010, p.151）；小學校長的個人內部質素是領導力重要組成部份。與此同時，這研究亦發現小學校長在自評領導力時人力資本開發者方面表現較遜，香港小學校長往後在發展個人領導力時，可參考是次研究結果，加強開發校內人力潛質，以優化學校的人力資源和提升同工的專業能力。

表四 小學校長自評領導力的平均分

分類		項目	平均分
領導者質素 (分類平均：8.33)	1.1	我了解自己	8.55
	1.2	我能承受住壓力	8.48
	1.3	我有清晰思維	8.47
	1.4	我善於學習	8.43
	1.5	我精力充沛	7.71
戰略家 (分類平均：8.28)	2.1	我信校董會的辦學理念	8.97
	2.2	我對學校發展有構想	8.80
	2.3	我確立了學校的發展策略	8.52
	2.4	我會激勵同工執行戰略	7.73
	2.5	我在組織內部創造了戰略凝聚力	7.34
人才管理者 (分類平均：8.06)	3.1	我善於溝通	8.26
	3.2	我營造積極的工作氛圍	8.09
	3.3	我使眾人協同	8.00
	3.4	我提升組織的整體效能	7.99
	3.5	我提供資源滿足員工的要求	7.98
執行者 (分類平均：7.87)	4.1	我主動變革	8.63
	4.2	我能設計恰當的架構	7.91
	4.3	我掌握管理技巧	7.74
	4.4	我遵循決策流程	7.69
	4.5	我確保問責到位	7.60

表四 小學校長自評領導力的平均分（續）

分類		項目	平均分
人力資本開發者 (分類平均：7.86)	5.1	我發現並培養下一代員工	8.21
	5.2	我合理規劃員工	8.10
	5.3	我將同工與學校利益聯繫起來	7.85
	5.4	我鼓勵校內建立社交網絡	7.59
	5.5	我幫助他人管理自己	7.55

教育是一個人影響人的事業，作為學校的領袖，小學校長要深入研究和反思自己的領導能力和風格，從而更有效地帶領自己學校的發展。有關領導力的研究，市面上有不少由商業或管理學者撰寫的專書都值得關注領導力成長的小學校長作參考，其一是由麥肯錫喬安娜·巴斯吸收十多年培訓卓越領導者的經驗而撰寫的《正念領導：麥肯錫領導方法》。圖一是該書的中文譯本提及正念領導力五大元素，包括：發現意義、調整視角、建立關係、積極參與和管理能量。這個正念領導力以領導者為本，全面論述了領導者在各方面要關注的環節，十分值得新任或銳意提升領導力的小學校長作參考。再者，香港小學校長提高領導力除了修讀相關課程的同時，也可透過自學或小組伴讀去提高和反思自己的領導力。

圖一 正念領導力的五個元素



(Barsh &amp; Lavoie, 2014, 頁 4)

## 小學校長的培訓需要

「世界各國校長培訓的實踐呈現以下趨勢：由以學科課程為中心轉向以學習者為中心；由以知識教學為中心轉向以能力培養為中心；由以知識擴展為中心轉向以人格形成訓練為中心」（田漢族，2012，頁 23）。經濟合作與發展組織教育研究報告則指出，「在職進修能夠應對學校領導的特殊需要。因此，它應該周期性地提供給學校領導者和領導團隊，使他們能夠不斷地更新其能力或分享其新經驗。各國還提供基於課程的培訓、集體培訓、自主學習以及其他的項目」（郭婧和高光譯，2013，頁 24）。上述這些國際校長培訓趨勢，可供香港政府、辦學團體及培訓校長機構作參考。四會小組在研究中向受訪小學校長提供了 21 個需進修課題作選擇，表五內 8 個課題皆被過半以上受訪小學校長認為需進修的，各持份者當下應優先提供下列相關課題供小學校長進修和學習：領導團隊的能力、了解教育法例、應付學校危機、處理學校財務、策劃學校發展、管理和監督下屬、處理家長投訴和管理情緒與調解等。其次較多小學校長認為需要進修的課題包括：促進學校變革（49.4%）、了解最新教育政策（45.1%）、指導同工領導科組（43.9%）、優化教師考績（42.7%）和推動評課文化（39.0%）等。

表五 小學校長認為較需專業進修的八大課題

	課題	校長需要率
1	領導團隊的能力	60.4%
2	了解教育法例	58.5%
3	應付學校危機	56.7%
4	處理學校財務	55.5%
5	策劃學校發展	54.9%
6	管理和監督下屬	54.9%
7	處理家長投訴	54.9%
8	管理情緒與調解	51.8%

在培訓責任方面，香港小學校長認為負責培訓和支援機構依次為：政府部門（68.9%）、專業組織（62.8%）、大專院校（61.0%）、校長團體（53.7%）、辦學團體（40.9%）及校長個人（23.8%），這研究結果值得各持份者關注及供培訓機構參



考。再者，有關小學校長的專業培訓，內地學者鄭玉蓮（2015）指出「各國的研究和實踐均證明，培訓的有效性不是去情境，而是依賴於其對學校實際情境的關注；脫離學校改進的實踐來談校長培訓的有效性與品質是不現實的」（頁 79）。因此在設計香港小學校長培訓課程或課題時要注意其實踐性。而孫超、陳岩（2011）在〈中小學校長培訓課程的知識解讀〉一文則指出「除了利用已有知識，還需要加強新的實踐性知識的生產，將一線校長所長期積累的管理經驗和辦學思想加以提煉、總結，形成培訓課程」（頁 84）。這個重視校長內隱知識的忠告，亦值得設計和提供香港小學校長培訓課程機構作參考。

## 香港小學校長的專業學習

田愛麗（2009）在分析香港與內地校長專業發展時指出「在組織專業發展活動時，除了重視外來者專家的講授之外，兩地也都重視校長之間的經驗分享、小組討論、案例分析等。從專業發展理念而言，校長的專業發展既需要外界的支援和指導，又需要內因的驅動，需要校長本人進行積極的專業反思和自我反思」（頁 56）。各地的校長培訓越來越重視校長個人的專業反思。其中，能力本位的校長培訓理念強調在「課程體系中的人本取向重點關注校長問題解決意識和自主學習水準的提升，注重校長個體自我發展和潛能開發，以充分發揮校長的主體意識，進而提升校長對教師和學生主體性的尊重意識」（陳禹、龔玲，2014，頁 99）。這種重視校長在專業學習的自主趨勢，值得有意提高專業能力的小學校長了解。與此同時，新近的培訓領導理念是提倡高效管理者應同時是一個導師，「優秀的領導者也是一位導師；再次強調，指導是領導者職責的一部份，其首要任務是幫助他人成長」（Bell & Goldsmith，2014，頁 5）。事實上，不少校長知道一個成熟領導者不只關心自己的專業發展，同時亦要關注發展校內同工的專業成長；再者，校長學習做一個導師型的管理者，不單可推動學校成為學習型組織，亦可促進同工在實踐中得到最佳的成長，這個管理與培訓合一的新理念值得香港小學校長學習。

最後，這個香港小學校長研究一個令人驚喜的結果是，雖然表內副校長和資深主任所評價的校長與表內自評的校長並不相同，但整體而言小學副校長和資深主任對小學校長的表現評分，比小學校長自評還要高。根據表六的資料，有過半小學校長（57.6%）自認表現良好，自評表現為優異的佔 15.2%；而小學副校長和資深主

任卻較多認為小學校長表現良好，回應分別是佔 40.0% 和 41.4%，認為小學校長表現優異的亦分別有 36.0% 和 35.5%。正如本地學者 Hallinger, Lee & Ko (2014) 有關香港教師專業社群的論文指出「校長質素直接和間接影響教師專業社群；同時亦對校長領導和機構信任有正面的作用」（頁 245）；小學校長在這研究中能獲大部份副校長和資深主任的欣賞，這對香港小學校長帶領學校發展和建構教師專業社群甚有裨益。

表六 三類持份者對小學校長表現的評分

	評分	校長自評率	副校長評分率	資深主任評分率
1	優異（9分或超過9分）	15.2%	36.0%	35.5%
2	良好（8分或以上，而低於9分）	57.6%	40.0%	41.4%
3	滿意（5至8分）	19.0%	20.0%	21.1%
4	及格（5分）	1.3%	2.0%	0.0%
5	不及格（5分以下）	0.6%	2.0%	1.9%
	回應人數	158	150	152

## 結語

為了促進香港小學校長的發展，筆者四人作為四會「小學校長面對的挑戰」研究小組成員，運用是次 2015 年研究結果，讓關心香港小學校長專業發展者可從多方面理解和運用是次研究發現，共同推動和支持香港小學校長的專業發展。歸納上文，香港小學校長近年工作增多，加上接近和有意退休者不少，很多小學副校長和資深主任卻無意升任，這將令香港小學領導會出現斷層現象，值得各方關注。與此同時，這研究亦發現小學校長認同按校情推行教育政策，並願意積極參與相關討論；但官民在教育政策諮詢方面皆需改善。在人事管理方面，三類持份者皆認同小學校長面對多個困難；有意改善校內員工協調的小學校長，要多運用軟性技巧處理人事。在領導力方面，受查小學校長整體自評高，有充足自信去領導同工；在五分類領導力中，小學校長們相對地在人力資本開發者的自評分數較低，值得留意和改善。在培訓需要和專業學習方面，筆者四人認為應多參考國際發展趨勢，進一步優化小學校長的培訓和專業學習。最後，正如學者 Easton (2008) 指出「發展意味著發展某

人或某物 (develop somebody or something)；被別人發展是不夠的，教師必須能夠自我發展。為了變革，他們必須知道得足夠多；為了獲得不同的結果，他們必須改變自我——變成學習者」(頁 756)。小學校長作為教師們的領導者，更加不能等待被發展，而應主動學習領導力，以解決學校日常的管理工作和人事困難，從而促進香港小學教育的發展，造福香港的小學生和學校同工的成長。

## 參考文獻

- 〈小學校長退休潮、逾半副校無意升正〉(2015, 10月5日)。《星島日報》，教育版。
- 田愛麗 (2009)。〈中國內地與香港校長專業發展機制比較〉。《教育發展研究》，2009年12期，53-56。
- 田漢族 (2012)。〈從任務驅動到個體成長中小學校長培訓模式的反思與重構〉。《教育科學研究》，2012年1期，18-23。
- 孫超、陳岩 (2011)。〈中小學校長培訓課程的知識解讀〉。《持續教育研究》，2011年7期，頁 82-84。
- 香港初等教育研究學會 (2008)。〈校長在教育政策中的角色〉。2016年7月25日，取自 [www.hkpera.org/forum/viewthread.php?tid=242&extra=page%3D1](http://www.hkpera.org/forum/viewthread.php?tid=242&extra=page%3D1)。
- 香港初等教育研究學會 (2013)。〈「香港小學副校長的人事管理」研究摘要〉。2016年7月25日，取自 [www.hkpera.org/forum/viewthread.php?tid=360](http://www.hkpera.org/forum/viewthread.php?tid=360)。
- 崔志東、郭志亮 (編) (2013)。《耶魯大學最受推崇的領袖能力課》。北京：台海出版社。
- 教育局 (2007)。〈在職校長持續專業發展檢討報告〉。2016年7月25日，取自 [www.edb.gov.hk/tc/teacher/qualification-training-development/development/cpd-principals/documents.html](http://www.edb.gov.hk/tc/teacher/qualification-training-development/development/cpd-principals/documents.html)。
- 教育局 (2013)。〈甄選及聘任校長：為校董會、法團校董會及遴選委員會成員而預備的指引〉。2016年7月25日，取自 [www.edb.gov.hk/attachment/sc/teacher/qualification-training-development/development/cpd-principals/CH%20\(Simp\)\\_Guide\\_2011%20\(revised\)\\_2014.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/sc/teacher/qualification-training-development/development/cpd-principals/CH%20(Simp)_Guide_2011%20(revised)_2014.pdf)。
- 梁亦華 (2014)。〈文本背後的價值取向——香港校長專業發展的延續與變革 (1982-2013)〉。《清華大學教育研究》，35 (2)，68-75。

- 陳禹、龔玲 (2014)。〈能力本位的校長專業化培訓課程探析〉。《中國教育學刊》，2014 年第 4 期，98-101。
- 賈書建 (2014)。《校長不是管家》。福州：福建教育出版社。
- 蔡少恒 (2013)。《清華管理課》。石家莊：河北人民出版社。
- 鄭玉蓮 (2015)。〈校長培訓的認識論基礎探析〉。《教師教育論壇》，28 (7)，76-80。
- 鄭玉蓮、盧乃桂 (2011)。〈個人職業生涯為本的校長培訓與學校領導力發展〉。《教育發展研究》，2011 年 6 期，68-71。
- Barsh, J., & Lavoie, J. (2014)。《正念領導：麥肯錫領導力方法》，于中華 (譯)。北京：電子工業出版社。
- Bell, C. R., & Goldsmith, M. (2014)。《成為導師型經理人：如何幫助員工學習成長》，周迪、郭心蕊 (譯)。北京：電子工業出版社。(原著出版年：1996)
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761.
- Hallinger, P., Lee, M., & Ko, J. (2014). Exploring the impact of school principals on Teacher Professional Communities in Hong Kong. *Leadership and Policy in Schools*, 13(3), 229-259.
- Kouzes, J. M., Posner, B. Z., & Biech, E. (2013)。《培養卓越領導者的教練指南：領越領導力教練模型、工具和流程》，黃學焦、胡丹、李鵬 (譯)。北京：電子工業出版社，頁 193-194。
- Kwan, P., & Walker, A. (2012). Linking vice-principals' perceptions of responsibilities, job satisfaction and career aspirations. *ISEA*, 40(1), 3-17.
- Schleicher, A (Eds.) (2013)。《為 21 世紀培育教師和學校領導者：來自世界的經驗》，郭婧、高光 (譯)，北京：北京大學出版社。
- Ulrich, D., Smallwood, N., & Sweetman, K. (2011)。《領導力密碼》，陶娟 (譯)。北京：中國人民大學出版社，頁 15-27。
- Webb, L. D., & Norton, M. S. (2005)。《教育中的人力資源管理——人事問題與需求》，徐富明等 (譯)。北京，中國輕工業出版社，頁 68，432。
- Wong, R. M. H. (2010). Education challenge: The meaning of leadership in Hong Kong schools. *International Education Studies*, 3(2), 148-157.

## ***Training needs and professional learning of primary school principals in Hong Kong***

WU Siu Wai

*Hong Kong Primary Education Research Association*

CHEUNG Yung Pong

*Subsidized Primary Schools Council*

LAM Pik Chu

*Hong Kong Aided Primary School Heads Association*

FUNG Man Ching

*Hong Kong Primary School Leaders Association*

### **Abstract**

In 2002, the Hong Kong Government proposed the requirements for continuing professional development of school principals. Subsequently, the government delegated experts to carry out a research and issued a “Report on Continuing Professional Development Program for Serving Principals” in 2007. In recent years, primary schools in Hong Kong are facing various challenges. What are the difficulties in working as a primary school principal at present? What do they need in their training? In order to understand the challenges that a primary school principal in Hong Kong has to face, the Hong Kong Primary Education Research Association collaborated with three other education organizations conduct a study the “challenges facing primary school principals” in 2015. With literature reviews and discussion in the research results, this article tries to analyse the current working conditions, leadership, difficulties in personnel management and the professional training needs of primary school principals. Finally, we also look into the developing trend in learning of primary school principals in Hong Kong.

### **Keywords**

primary school principals’ work in Hong Kong, leadership of principals in primary school, training needs of primary school principals, professional learning of principals in Hong Kong primary school.



# 中國某市小學教師對教師教育課程的評估

譚繼鏞

廈門理工學院

王婷婷

廈門大學教育研究院

## 摘要

本文探討小學教師如何看待職前教師教育培訓的效果。研究採用 Darling-Hammond (2006a) 開發的「教師職前培訓準備」問卷形式，調查了中國東南沿海某市 285 名小學教師。調查結果顯示：(1) 小學教師認為其在大學所接受的教師教育課程對其現在的教學影響比較顯著；(2) 相比於畢業三年以上的，畢業三年及以內的小學教師更認為在大學所接受的教師教育課程對其教學有幫助；(3) 師範生比非師範生更認同在大學所接受的教師教育課程對其教學有幫助。

## 關鍵詞

中國學校教師，教師教育課程，教師準備

## 一、引言

任何教育體系的成功都取決於教師的能力 (Evertson & Emmer, 2012; Hoy & Miskel, 2012)。Rothstein (1990) 和 Aypay (2009) 認為教師專業能力特點可以分為

四個方面：

- 1、學科知識：教師在各自專業領域和課程的知識。
- 2、教學能力：規劃、課程準備、教學方法的使用、溝通技巧、課堂管理、與學生發展健康的關係、學生的發展和學習情況評價的記錄。
- 3、學生輔導服務：教師幫助學生培養健康平衡的人格。
- 4、個人和職業特點：有效的時間管理，與其他教師建立專業的關係以及專業發展的需求。

幾位學者（Aypay, 2009; Abbott-Chapman, Hughes, & Williamson, 2001）認為：教師培訓機構的任務是培養合格的教師，這是最基本的也是最重要的任務。

那麼如何培養合格的教師，什麼樣的教師培訓課程才能稱為有效培養教師的課程呢？在教師教育實踐中，任何培訓課程都需要接受評估，評判培訓工作的好壞。迄今為止，國內還沒有一套系統具有效的方法來評估現有的教師教育課程，沒有研究資料作為教師教育發展和改革的依據，本研究將通過實地調查，評估小學教師在大學所接受的教師教育課程對其當前教學的影響。希望借實地調查資料，能發展出一套與基礎教育對接的教師教育課程體系。

## 二、研究背景

### （一）國外對以研究資料支撐的教師培訓課程的強調

國外一些學者（Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Harris & Sass, 2007）對教師培訓是否會對教師的職業生涯產生影響以及如何產生影響兩方面進行了研究，促成了世界範圍內的教師培訓計畫的改革（Aypay, 2009）。

國外教師發展的最大特點是：用資料支援教師培訓政策和課程內容，就是通過對中小學實地考察來驗證培訓方向和課程，這不但使現有的教師培訓任務有的放矢，同時有利於加強教師培訓機構與當地學校的合作，從而幫助教師培訓跳出象牙



塔，幫助學校解決其本身在行政、教學和課程編排上的問題，最終使學生學習能力得以受益提高。

在西方國家，現代教育政策的制定也必須以研究資料為基礎，每一次的教育宣導都會重新評估師資水準。2001年，美國總統布希簽署了「帶好每一個兒童」法案（no child left behind），要求21世紀初美國的中小學生能夠達到他們應有的語文閱讀水準和數學計算能力，在這個法案中，美國教育部要求學校和老師對學生的成績負完全責任（accountability），學生每年要參加水準考試，學生的成績好壞是政府資助力度的依據。例如，一個社區裡，如果學生在水準考試中的通過率高，那麼從政府那裡得到的經費就多。在同一時期，教育部要求那些被授權教師培訓的大學機構，要重新評估他們的教師培訓課程、重新核定崗前培訓和在職教師的資格水準，並要求他們通過當地州政府舉辦的教師資格考試，這種機制使很多大學教師培訓機構制定出系統的評估方法，及時收集資料，努力使他們的培訓課程達到教育部的要求，從而得到教育部和州政府的經費資助。與此同時，進行崗前培訓和在職教師培訓，教育部希望他們的培訓內容均有資料支援（evidence base），如傳授一些有資料支援的教學方法。聯邦政府教育部也支持大學老師去中小學做嚴謹的實地調研，調查探究教學方法的有效性。2009年美國總統奧巴馬政府斥資43.5億美元，成立「角逐卓越基金」（Race to the Top Fund），目的是鼓勵教學改革，其中最重要的一點是要求每個學區和學校負責提升學生的學習成效。如果他們能夠提供資料證明學生學習水準有明顯的進步，聯邦政府將增加對他們的教育撥款。因此，利用資料來指導學生的學習，利用資料來評估學區、學校的教育成效，就成了美國地方政府和學校普遍使用的方法。

## （二）國內教師教育課程評估相關研究

隨著教師教育改革的不斷深化，近年來國內學校雖然在課程設置和內容選取上做了較大的調整和改革，但是，我國現行的教師教育課程與發達國家相比仍然存在一定的差距。特別是國內目前還沒有一套系統具有效的方法來評估現有的教師教育課程，導致沒有研究資料作為教師教育發展和改革的依據，這更會拉大與發達國家的距離。

關於對我國教師教育課程的研究，代表性觀點有：滕明蘭（2004）認為我國現行的教師教育「課程結構比例不合理、課程類型單一、課程內容殘缺陳舊、教育實踐機會短缺、實踐環節鬆散、低效」；杜靜（2007）認為課程問題是「基礎課程相對薄弱、教育類課程比例偏低、實踐課程明顯不足、學科課程有待精化等」；《教師教育課程標準》專家組、鐘啟泉、崔允潔、胡惠閔、汪賢澤（2008）的研究發現當前教師教育課程滿意度偏低，被調查者判斷教師教育課程對教師專業素養的形成價值不大，教師教育課程存在的突出問題是：理念陳舊、結構失衡、功能低效。

以上關於我國教師教育課程的研究只是籠統的說明課程的問題所在以及簡單評估課程滿意度，關於具體課程內容評估的實證研究幾乎沒有。因此，本研究引進國外成熟的教師教育課程評估工具，為我國教師教育課程的改進提供資料支撐。

### **（三）我國及東南沿海地區的教師教育課程結構**

目前我國高師院校教師教育課程結構包括：（1）為學生學習綜合性文化知識而開設的公共基礎課程；（2）為從事專門學科教學的專業知識而開設的學科專業課程；（3）為從事教師職業所必需的教育理論與技能而開設的教育專業課程。（艾述華，2010）。童順平和李建輝（2013）以福建省為例調查發現儘管福建省內各校教師教育課程具體設置並不完全相同，但從課程類型上看，均可分為通識教育課程、學科專業教育課程、教師專業教育課程、實踐課程（實踐性教學）四大類，大致代表了東南沿海地區師範生主要的教師教育課程結構。

相比較，非師範生的課程一般包括通識教育課程、學科專業教育課程、實踐課程及其他。也就是說，比起師範生，非師範生缺少教師專業教育課程和實踐性教學課程。對於想從事教師行業的非師範生，他們需要自己去自學這方面課程，或者到社會上參加相關培訓。

### **（四）教學準備性與教學效果的聯繫**

教師接受的培訓類型多種多樣，要獲取這方面的詳細資料很難，而更難的是將教師培訓與其所教的學生的成績聯繫起來（Harris & Sass, 2007）。某些國家（如美國）要求在可測量資料基礎上對教師培訓課程以及其是否有助於學生的學習進行評

估。對於畢業生在教師培訓機構中的培訓表現，美國的高等教育法還提供了評估的法律依據（Darling-Hammond, 2006b）。

在全世界範圍內，致力於教師效能評估的研究數量一直在不斷增加（Aypay, 2009）。已有研究發現教師的教學效能感與某些能影響學生學習的行為有關，例如教師嘗試新的教學技術的意願（Allinder, 1994; Subban, 2006）、教師對學生的態度（Dembo & Gibson, 1985; Geake & Gross, 2008; Gibson & Dembo, 1984）、教師試圖解決學習問題的毅力（Gibson & Dembo, 1984; Soodak & Podell, 1996）、教師教學積極性/教學熱情（Guskey, 1984, 2002; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998）以及教學承諾（Coladarci, 1992; Ware & Kitsantas, 2007）等。國內研究也發現教學效能水準不同的教師會採取不同的教學行為和教學方式，從而產生不同的教學效果，學生相應的會有不同的自我效能感，出現學習動機和學習成績的差異（李素真，2008；李志鴻、任旭明、林琳、時勘，2008）。因此，教師教學效能感不僅直接影響教師自己的行為，而且也對學生的學業產生影響。

另外有研究發現教師效能感與其對自己準備性的察覺相關（Raudenbush, Rowen, & Cheong, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2007）、教師對自己準備性的覺察與其教學有效性相關（Darling-Hammond, 2006a, 2006b; Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002; Wenglinsky, 2000）。

Darling-Hammond 的研究考察的就是教師對其準備性的覺察，而不是直接測量其教學效果。雖然這些資料不能直接用於考察教師的教學效果，但卻可以用於探究教師對其準備性的自我覺察和其教學能力感之間的關係。教師對其準備性的覺察已被發現是一種和教師效能有關的變數。Darling-Hammond 的研究發現，教師對自己總體上的準備性的評估與他們能否對學生學習產生有效影響的感覺顯著相關。感覺準備良好的教師顯然更相信他們能處理好課堂問題、教好所有學生、並對學生的生活有所影響。而感覺沒準備好的教師明顯更不確定該如何對部分學生進行教學，轉而認為學生同伴及家庭環境比老師更能影響學生的學習。

綜合已有研究可推論：教師對自己準備性的覺察影響其教學效能感，教學效能感影響其教學行為，後者進一步影響教學效果。可見，教師對自己準備性的覺察與其教學效果相關。

本研究主要測的也是教師對自己準備性的覺察，確切來說測的是教師認為大學教師教育課程對自己教學準備的影響度，以此評估大學教師教育課程的培訓效果。

### 三、研究方法

#### (一) 研究對象

本研究採用方便抽樣調查方法，以中國東南沿海一經濟特區當前任教小學教師為對象，根據所能接觸到的對象發放紙質或電子版問卷。共發放 330 份問卷，回收 297 份，有效問卷 285 份。具體對象特點見下表一。

表一 研究對象特點

組別		人數 (百分比)	組別		人數 (百分比)
是否師範生	是	173 (60.7%)	性別	男	35 (12.3%)
	否	94 (33.0%)		女	249 (87.4%)
現任教學校所在地	城市	142 (49.8%)	畢業年數	三年及以內	92 (32.3%)
	農村	140 (48.4%)		三年以上	187 (65.6%)
年齡 (歲)	20~29	158 (53.2%)			
	30~39	92 (30.6%)			
	40~49	28 (9.4%)			

#### (二) 研究工具

本研究所採用的問卷源自於美國斯坦福大學教育研究院給美國加利福尼亞州教育署評估大學教師培訓課程時所使用的測量工具，即 Darling-Hammond (2006a) 開發的「教師職前培訓準備」量表。

原量表整體的克倫巴赫  $\alpha$  內部一致性係數是 0.96，量表各維度係數分別是因素一 (0.92)、因素二 (0.89)、因素三 (0.81)、因素四 (0.87) 和因素五 (0.75) (Aypay, 2009)。

本研究首先翻譯原量表，然後邀請了五個從事師範教育的大學教師對量表進行修訂，原量表共有 29 道題，修改後去掉與中國背景不符的「英語語言學習者」以及「在學校中承擔領導者的責任」兩題，最後設定為 27 道題。

27 道題分為五個因素，問題皆以「你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你……」形式呈現，回答採用五點計分形式。具体如下表。

表二 因素內涵及包含題目

因素	因素內涵	因素包含題目
因素一	課程與教學方案設計（組織好給學生學習的主要課程內容，準備好教學方案，為全體學生設計學習體驗）	包含 1、5、6、7、8、9、11、14、19 共 9 道題
因素二	支持學生多樣性（鼓勵並支持所有類型的學生學習）	包含題 2、10、15、17、18、20 共 6 道題
因素三	用評估法來指導教學和學生的學習（評估學生知識）	包含 21、22、23、24 共 4 道題
因素四	營造一種多產的課堂環境（創造並控制對學生學習有幫助的環境）	包含 3、4、12、16、26 共 5 道題
因素五	專業上的發展（以一名職業教育者的身份發展）	包含 13、25、27 共 3 道題

## 四、結果與分析

### （一）五因素總體得分情況

從五個因素平均得分來看，從高到低依次是因素五（ $M=3.25$ ）、因素二（ $M=3.22$ ）、因素一（ $M=3.15$ ）、因素四（ $M=3.146$ ）、因素三（ $M=3.09$ ）。也就是說總的來看，被試認為大學教師教育課程對於自己當前在「專業上的發展」、「支持學生多樣性」兩方面上產生的影響相對較大，而在「用評估法來指導教學和學生學習」方面所起的作用相對較小。

## (二) 各小題總體得分情況

從各小題平均分來看，92.6% 的題目平均得分都超過 3.00，所有題目得分都超過 2.90，由此可見被試認為在大學所接受的教師教育課程對其現在的教學影響還是比較積極的。

尤其是「你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地運用多媒體進行教學？」一題平均得分相對較高 (M=3.49)，是唯一一題分數達到 3.40 以上的。原因可能是「運用多媒體」是程式性知識，練習過後不容易遺忘，因此如果教師以前在大學課程中學會運用多媒體，再次在教學中應用到時會覺得當時的練習起到很大作用。

另外，得分相對較低的有「你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你更好地和學生家長合作，以求更好地瞭解學生，幫助他們的學業？」(M=2.91) 以及「你在大學接受的教師教育課程是否能更好的幫助你合理解釋學生、家長或同事對教學計畫的疑問？」(M=2.90) 兩題。這兩道題的內容都包含了和學生家長的合作，可見被試認為大學教師教育課程在促進家校合作方面有所欠缺。

## (三) 五因素差異性檢驗

通過對五因素的性別、城鄉、師範生與否的 T 檢驗與畢業年份的 ANOVA 檢驗，結果發現男女小學教師、城市與農村小學教師在五個因素上都沒有顯著性差異。但不同畢業年份在每個因素上都有顯著性差異，而師範生與非師範生在因素一、二、五上則有顯著性差異。

### 1、不同畢業年份差異性檢驗

Darling-Hammond 等人研究了關於教師職前培訓對教師準備的影響，他們認為從事教學三年以內的教師受到原來培訓課程的影響比較深，因為教師的表現以及觀念會受到其職業發展的影響，而且從事教學的時間越長受到職業發展的影響越深，因此他們的研究對象限定為從事教學三年以內的新教師 (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002)。

本研究以此為依據將教師根據畢業年份分為畢業三年及以下、畢業三年以上（雖然這不等於教齡，但也有一定參照意義）兩組進行 T 檢驗，結果發現這兩組在五個因素上都有很顯著的差異性，其中因素一、二、四、五差異非常顯著（ $P \leq 0.001$ ）。具體特點見下表三。

表三 不同畢業年份差異性檢驗

	已畢業時間	人數	均值	標準差	T 值	P 值
因素一	三年及以內	90	3.33	0.58	3.24	0.001***
	三年以上	187	3.06	0.60		
因素二	三年及以內	91	3.41	0.63	3.24	0.001***
	三年以上	184	3.12	0.82		
因素三	三年及以內	90	3.29	0.72	3.21	0.002**
	三年以上	184	2.97	0.89		
因素四	三年及以內	90	3.37	0.65	3.32	0.001***
	三年以上	186	3.05	0.80		
因素五	三年及以內	90	3.62	0.81	5.04	0.000***
	三年以上	183	3.07	0.85		

進一步分析可知畢業三年及以內的教師在每一個因素上的均值都比畢業三年以上的教師的得分高，可見大學所接受課程培訓對教師在「課程與教學方案設計」、「支持學生多樣性」、「用評估法來指導教學和學生的學習」、「營造一種多產的課堂環境」、「專業上的發展」這些方面的影響會因畢業時間長短而不同。

對於以上結果，原因可能是：畢業時間短的學生一方面對原來大學的課程知識記憶仍較清晰，另一方面本身教學經驗還不夠，因此教學受原來大學課程的影響會較深；而畢業三年以上的教師，其長期教學經驗的積累以及畢業後所接受的其他培訓可能帶給自己教學更大的影響。基於此，若要評估大學教師教育課程的效果，以畢業三年及三年以內的畢業生為評估對象為最佳。但是也有可能是近年來的教師教育課程設置較之以往有所改善，使得近三年來畢業的學生受益更大。

## 2、師範生與非師範生的差異性檢驗

由於師範生與非師範生所接受的大學課程培訓差別比較大，師範生所接受的課程會更明確教授教學相關技能。因此，本文將對師範生與非師範生做個比較。

首先，從五因素平均得分來看，師範生與非師範生在因素三、四上沒有顯著差異 ( $P>0.05$ )，而因素一、二、五有顯著性差異 ( $P\leq 0.05$ )，從均值上看可知在有顯著性差異的三個因素上師範生平均得分都比非師範生高，因素一師範生平均得分為 3.22，非師範生為 3.01；因素二師範生平均得分為 3.31，非師範生為 3.05；因素五師範生平均得分為 3.33，非師範生為 3.09。

也就是說，師範生比非師範生更認為在大學所接受的課程培訓對於他們現在的「課程與教學方案設計」、「支援學生多樣性」、「專業上的發展」上有幫助。

表四 師範生與非師範生五因素差異性檢驗

	本科是否是師範生	人數	均值	標準差	T 值	P 值
因素一	是	173	3.22	.75	2.163	.031*
	否	94	3.01	.75		
因素二	是	173	3.31	.76	2.563	.011*
	否	94	3.05	.80		
因素三	是	172	3.15	.85	1.421	.157
	否	94	2.99	.89		
因素四	是	173	3.20	.75	1.725	.086
	否	94	3.03	.82		
因素五	是	173	3.33	.86	2.099	.037*
	否	94	3.09	.93		
總分	是	164	86.70	19.23	1.589	.113
	否	89	82.57	20.56		

其次，這三個有顯著性差異的因素裡具體是什麼導致的差異呢？對此我們又對三個因素下的各小題做了 T 檢驗，並列出有顯著性差異的題目，結果如下表。



表五 師範生與非師範生具體有差異題目

所屬因素	具體題目	師範生	人數	均值	標準差	T 值	P 值
因素一	你在大學接受的教師教育課程是否能使你以學生更容易接受的方式教授本學科的概念、知識以及技能？	是	173	3.34	1.00	2.013	.045*
		否	94	3.07	1.04		
	你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你從學習規律、學科基本知識、課程大綱及學生發展等方面來設計教學計畫？	是	173	3.43	.95	3.681	.000***
		否	94	2.98	.99		
因素二	你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你瞭解不同學生學習（方式、程度）的個別差異？	是	173	3.17	1.01	2.006	.046*
		否	94	2.91	1.00		
	你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你注重從多種不同文化的角度來教學生？	是	173	3.49	1.02	3.186	.002**
		否	93	3.06	1.04		
	你在大學接受的教師教育課程是否使你能在教學過程中更注重鼓勵學生從多角度理解、質疑、解釋問題（辯證地看問題，理解問題，思考問題）？	是	172	3.45	.97	2.534	.012**
		否	93	3.12	1.07		
因素五	你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地運用多媒體進行教學？	是	173	3.68	1.14	3.275	.001***
		否	94	3.20	1.15		

因素一中師範生與非師範生得分有顯著差異的是「你在大學接受的教師教育課程是否能使你以學生更容易接受的方式教授本學科的概念、知識以及技能？」(M<sub>師範生</sub>=3.34, M<sub>非師範生</sub>=3.07, P≤0.05) 以及「你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你從學習規律、學科基本知識、課程大綱及學生發展等方面來設計教學計畫？」(M<sub>師範生</sub>=3.43, M<sub>非師範生</sub>=2.98, P≤0.001) 兩題。師範生比非師範生更認為在大學接受的教師教育課程有助於自己以學生更容易接受的方式教授本學科的概念、知識以及技能，也更能幫助自己從學習規律、學科基本知識、課程大綱及學生發展等方面來設計教學計畫。

因素二中得分有顯著差異的是「你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你瞭解不同學生學習（方式、程度）的個別差異？」(M<sub>師範生</sub>=3.17, M<sub>非師範生</sub>=2.91, P≤0.05)、「你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你注重從多種不同文化的角度來教學生？」(M<sub>師範生</sub>=3.49, M<sub>非師範生</sub>=3.06, P≤0.01)、「你在大學接受的教師教育課程是否使你能在教學過程中更注重鼓勵學生從多角度理解、質疑和解釋問題（辯證地看問題，理解問題，思考問題）？」(M<sub>師範生</sub>=3.45, M<sub>非師範生</sub>=3.12, P≤0.01) 三題。師範生比非師範生更認為在大學接受的教師教育課程能幫助其瞭解不同學生學習的個別差異、能幫助其注重從多種不同文化的角度來教學生、能使其在教學過程中注重鼓勵學生從多角度理解、質疑、解釋問題。

因素五中有顯著差異的是「你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地運用多媒體進行教學？」一題 (M<sub>師範生</sub>=3.68, M<sub>非師範生</sub>=3.20, P≤0.001)，師範生得分顯著高於非師範生得分，可見師範生比非師範生更認為大學教師教育課程有助於自己更好地運用多媒體進行教學。

由以上可知師範生在大學所接受的教師教育課程比起一般的大學課程來說更能促進新教師的教學。

## 五、調查結果小結

(一) 總的來看，小學教師認為其在大學所接受的教師教育課程對其現在的教學影響比較積極。影響度從高到低依次是「專業上的發展」、「支持學生多樣性」、

「課程與教學方案設計」、「營造一多產的課堂環境」、「用評估法來指導教學和學生學習」。

(二) 小學教師認為在大學接受的教師教育課程對其更好地運用多媒體進行教學所起的作用相對其他方面更大，而在促進家校合作方面則有所欠缺。

(三) 比起畢業三年以上的，畢業三年及以內的小學教師更加認為其在大學所接受的教師教育課程對其在「課程與教學方案設計」、「支持學生多樣性」、「用評估法來指導教學和學生的學習」、「營造一種多產的課堂環境」、「專業上的發展」這些方面有影響。

(四) 師範生比非師範生更認為在大學所接受的教師教育課程對於他們現在的「課程與教學方案設計」、「支援學生多樣性」、「專業上的發展」上有幫助。

## 六、討論與建議

### (一) 加強對非師範生教師的正規培訓

本研究結果發現，總體上師範生在大學所接受的教師教育課程的影響比非師範生更大，原因之一是非師範生在大學裡面沒有教育專業課程及教學實踐環節。

Darling-Hammond 等人的研究表明，接受過教師教育課程的教師比沒有接受過這方面培訓的教師在大多數教學方面感覺準備性更好 (Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002)。並且，至始至終在同一機構接受正式培訓的老師比那些前後受過不同機構培訓的教師的準備情緒更好，而後者又比那些職前受培訓少、只參加了替代課程的教師們的準備情緒好。

對於在大學裡面沒有教育專業課程及教學實踐環節的非師範生來說，他們必須通過自學或者社會培訓的方式提高自己這方面能力，這樣的方式不如大學的課程來的系統，學習效果欠佳。因此如何加強對非師範生教師這方面的正規培訓，關係到他們今後的教學效果。

## （二）加強教師的在職進修

當前，在我國的素質教育、新課程改革和重視教師專業成長的背景下，加強中小學教師的在職培訓對提高教師的整體素質和基礎教育品質具有重大的意義。然而，由於中小學教師接受在職教育的主觀意願不強和各種客觀條件的限制，我國的教師在職培訓存在著諸多問題。對此，可以借鑒國外相關做法。比如許多國家都採取多種措施激勵教師進修，通常做法是把進修取得證書與加薪晉級緊密聯結起來。如美國教師通過進修獲得學分證明、研究證明以至學位後，即可領取相應的工資，並可作為教師今後換證或考核升遷的依據；又如日本教師待遇豐厚，通過進修，如取得高一級任教許可證，即可提薪（吳名，2001）。

## （三）促進家校合作

蘇聯教育家蘇霍姆林斯基說過「最完備的社會教育是學校教育與家庭教育的結合。」家庭因素對學生成長所產生的影響，已然成為學校教育不容忽視的力量（朱清，2012）。研究指出「家長的參與和學生的學業成績及學校的教育品質之間有著密切的聯繫」（王維，2009）。

在美國，聯邦政府和各州政府在鼓勵和推進家長參與教育方面都做了大量的工作，其家校合作的發展經歷了從不重視、引起關注、加強研究、完善立法、逐步規範的過程。《2000年的目標：美國教育法案》和新修訂的《初中等教育法案》都強調了家長參與教育的重要性，將家長參與放到了優先的地位（王維，2009）。

然而在我國，家長作為學校教育的有力合作者的身份尚未得到很好的認識和利用，在孩子的學習當中家長更多的只是被動地服從和配合學校。學生家長參與學校教育的形式主要包括兩種：一是傳統的「家長會」，二是近年來興起的「家長學校」，這兩種形式能給到學生的支持實際上是很少的（王維，2009）。與美國相對比，我國在「家長參與」方面顯然做得不足，從本文調查結果來看，大學教師教育課程在這方面強調的少是一個重要原因。為了使「家長參與」進一步發揮其效果，促進學生的學業的提升，高校在教師教育課程設置中應該增加關於家校合作的內容，提高教師與學生家長合作的意願。

#### (四) 加強高校與小學的合作

高校與小學的合作關係可以創造一個相互信任、互惠互利、共用資源的環境 (Bullough Jr., Draper, Smith, & Birrell, 2004; Calabrese, 2006)。在這樣的環境下，可以深入小學，瞭解小學教育教學的實然困境，一是對剛畢業的小學教師進行訪談瞭解他們在大學所學的哪些東西有用，哪些方面需要加強等；二是訪談小學校長對剛畢業教師的評價，探討哪些方面做得好，哪些方面有待改進。通過這些途徑瞭解了小學教師有待加強的地方，再回到大學課堂探討教學困境的解決辦法，進一步完善教師教育課程，以培養出更優秀的教師。另外加強高校與小學和合作還有助於師範生的見習、實習與理論知識學習相結合。

#### (五) 用數據支持教師培訓政策和課程內容

國外教師發展最大特點是用數據支持教師培訓政策和課程內容。相對比，我國在教師教育評估方面的實證研究並不多，缺乏數據支撐。為了使我國教師教育課程改革往更好的方向發展，應該借鑒國外在評估教師教育成果方面所採用的方法，進一步完善國內的評估方法。此外，對於高校教師教育課程的編排設計改進，還可以參照其他教師教育學院的做法，例如香港和臺灣地區的大學。

## 七、研究局限

本研究採用方便抽樣的方法僅抽取了 285 名被試，樣本代表性有所不足。

## 鳴謝

本研究是福建省教育科學“十一五”規劃重點課題：詢證教育模式與基礎教育的對接 (項目號 FJH10-022)。本研究經費得到張麗英女仕贊助，特此致謝。

## 參考文獻

- 《教師教育課程標準》專家組、鐘啟泉、崔允潔、胡惠閔、汪賢澤 (2008)。〈關於我國教師教育課程現狀的研究〉。《全球教育展望》，2008 年 09 期。
- 王維 (2009)。〈「家長參與教育」的國際經驗及啟示〉。《基礎教育》，2009 年 03 期。
- 朱清 (2012)。〈關於基礎教育中家校合作的文獻綜述〉。《青年文學家》，2012 年 18 期。
- 艾述華 (2010)。〈我國教師教育課程結構存在的問題及對策〉。《中國電力教育》，2010 年 04 期。
- 吳名 (2001)。〈發達國家中小學教師在職進修的特點及其啟示〉。《上海教育》，2001 年 18 期。
- 李志鴻、任旭明、林琳、時勘 (2008)。〈教學效能感與教師工作壓力及工作倦怠的關係〉。《心理科學》，2008 年 01 期。
- 李素真 (2008)。〈教師教學效能感對學生自我效能感的影響〉。《黑龍江教育學院學報》，2008 年 03 期。
- 杜靜 (2007)。〈我國教師教育課程存在的問題與改革路向〉。《教育研究》，2007 年 09 期。
- 童順平、李建輝 (2013)。〈教師教育課程結構的現狀、問題及其改進——以福建省為例〉。《中國高等教育評估》，2013 年 04 期。
- 滕明蘭 (2004)。〈對我國教師教育課程體系改革的構想〉。《教育理論與實踐「學科版」》，2004 年 10 期。
- Abbott-Chapman, J., Hughes, P., & Williamson, J. (2001). Teacher's perceptions of classroom competencies over a decade of change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 29*(2), 171-185.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86-95.
- Aypay, A. (2009). Teachers' evaluation of their pre-Service teacher training. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*(3), 1113-1123.
- Bullough Jr. R. V., Draper, R. J., Smith, L., & Birrell, J. R. (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education, 20*(5), 505-521.

- Calabrese, R. L. (2006). Building social capital through the use of an appreciate inquiry theoretical perspective in a school and university partnership. *International Journal of Educational Management*, 20(3), 173-182.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Darling-Hammond, L. (2006a). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138.
- Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2012). *Classroom management for elementary teachers* (9th Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Education Research Journal*, 21(2), 245-259.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2007). *Teacher training, teacher quality and student achievement*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2012). *Educational administration: Theory, research and practice* (9th Ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.
- Rothstein, P. (1990). *Educational psychology*. New York: McGraw Hill.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of multi-faceted construct. *Teacher and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Tschannen-Moran, & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.



## 附錄：教師考察因素問卷

您好！首先感謝您抽出時間參與此次問卷調查。本問卷旨在瞭解大學課程對您畢業後工作的作用。調查結果可能影響未來大學課程改革，望您能積極參與，認真填寫，謝謝！

首先，請您填寫個人資訊。

性 別：男 [ ] 女 [ ]	年 齡：
畢業年份：	專 業：
職 稱：	本科是否是師範生：是 [ ] 否 [ ]
工作單位所在地：城市 [ ] 農村 [ ]	

下面是正式調查。請根據所提供的評分標準在每一個題目後填入相應得分。

1. 幫助非常大，請評為“5”分
2. 幫助大，請評為“4”分
3. 幫助一般，請評為“3”分
4. 幫助不大，請評為“2”分
5. 幾乎沒有幫助，請評為“1”分。

- Q 1. 你在大學接受的教師教育課程是否能使你以學生更容易接受的方式教授本學科的概念、知識以及技能？ [\_\_\_\_]
- Q 2. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你瞭解不同學生學習（方式、程度）的個別差異？ [\_\_\_\_]
- Q 3. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地幫助學生樹立富有挑戰又合適可行的預期目標？ [\_\_\_\_]
- Q 4. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地幫助所有學生達到應有的學業水準？ [\_\_\_\_]
- Q 5. 你在大學接受的教師教育課程是否能使你更好地以學生的閱歷、興趣和能力水準為基礎開展教學活動？ [\_\_\_\_]

- Q 6. 你在大學接受的教師教育課程是否能使你更好地對教師用書包括教材和教參進行有效性和合理性的評估？ [\_\_\_]
- Q 7. 你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你更好地開展跨學科的教學活動？ [\_\_\_]
- Q 8. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地幫助你選擇可以促進學生主動學習的教學策略？ [\_\_\_]
- Q 9. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你把課堂教學和實際生活聯繫起來？ [\_\_\_]
- Q 10. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你瞭解學生在社交、情感、生理和認知方面的發展是如何影響他們的學習的？ [\_\_\_]
- Q 11. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你合理解釋學生、家長或同事對教學計畫的疑問？ [\_\_\_]
- Q 12. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地幫助學生提高自我激勵和自我指引的能力？ [\_\_\_]
- Q 13. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地運用多媒體進行教學？ [\_\_\_]
- Q 14. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你提高學生的提問和討論技巧？ [\_\_\_]
- Q 15. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能在教學過程中既強調學生的團隊合作，同時也要求學生的自主學習？ [\_\_\_]
- Q 16. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能用有效的語言和非語言的溝通策略引導學生的學習、表現？ [\_\_\_]
- Q 17. 你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你注重從多種不同文化的角度來教學生？ [\_\_\_]
- Q 18. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能在教學過程中更注重鼓勵學生從多角度理解、質疑、解釋問題（辨證地看問題，理解問題，思考問題）？ [\_\_\_]
- Q 19. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你從學習規律、學科基本知識、課程大綱及學生發展等方面來設計教學計畫？ [\_\_\_]

- Q 20. 你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你更好地瞭解校外環境中的  
哪些因素會影響學生的生活、學習？ [\_\_\_\_]
- Q 21. 你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你更好地和學生家長合  
作，以求更好地瞭解學生，幫助他們的學業？ [\_\_\_\_]
- Q 22. 你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你更好地運用多重評價方  
式（如觀察、成長記錄、考試）考核學生？ [\_\_\_\_]
- Q 23. 你在大學接受的教師教育課程是否使能你對學生的學習情況給予積  
極有效的回饋，以更好地指導他們的學習？ [\_\_\_\_]
- Q 24. 你在大學接受的教師教育課程是否能使你更好地幫助學生學會怎麼  
評估自己的學習？ [\_\_\_\_]
- Q 25. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地解決人際衝突？ [\_\_\_\_]
- Q 26. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地讓學生瞭解教學安  
排及目的，同時提供有秩序的學習環境？ [\_\_\_\_]
- Q 27. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地和同事共同制定計  
劃、解決問題？ [\_\_\_\_]

**感謝您的參與！**

# ***The evaluation of primary school teachers on teacher education curriculum in a Chinese city***

TAM Kai Yung Brian

*Xiamen University of Technology*

WANG Tingting

*Institute of Education, Xiamen University*

## **Abstract**

This study investigates the view of primary school teachers on their pre-service teacher training. 285 primary school teachers in one south-eastern coastal city in China responded to a survey entitled “Pre-Service Preparation of Teachers to Teaching” which was developed by Darling-Hammond (2006a). Results show that: (1) Teachers who received pre-service training felt more prepared for their job duties. (2) More teachers who graduated from their teacher education programs with less than 3 years rated themselves well prepared by their training than those who graduated with more than 3 years. (3) Teachers who attended teacher education programs felt better prepared than those who did not attend.

## **Keywords**

school teachers in China, teacher education curriculum, teacher preparation,

# 超越校長培訓課程的專業支援： 剪影法

黃炳文

澳門大學 教育學院

倪紹強

香港教育大學 教育政策與領導學系

## 摘要

有效的校長領導，有助學校提升。香港現時的校長支援系統鮮有從個人出發，未盡滿足個別校長所需。「剪影法」乃支援校長領導的新方向，本文檢視其背景、緣起、設計、發展、實踐，並對校長專業產生的影響。訪談的過程中，採用「個人」、「朋輩」、「私隱」三原則，訪者和受訪者在暢所欲言後，整理出個人的「剪影」以作參照。這可補充現時香港校長培訓課程的不足，有助解決校長人才短缺、繼承等問題，值得進一步探究。

## 關鍵詞

剪影法，校長培訓，專業支援

校長領導對學校發展的重要，已獲多方面的文獻和研究支持，學者普遍認為，有效的校長領導，有助學校提升行政效能和教學質素 (Slater, 2011; Lee, Hallinger, & Walker, 2010)。所以，有關校長的培訓和專業成長，也備受關注 (Wong, 2013)。現時香港在支援校長、領導學校發展，達致學校效能等方面，亦已配合潮流，在廿世

紀已經開展，並透過不同的模式進行。這些模式主要包括針對不同身份對象如經驗校長、新任校長、擬任校長而提供的培訓課程；在校長培訓課程中給與學員考察、觀摩、交流的經歷；另有由經驗校長與新任校長結成伙伴，由經驗校長指導新任校長；亦有由教育局安排支援遇上困難或不稱職的校長等。但這些支援方式，由於個別都存在著一定的局限，既未能全面涵蓋所有需要接受支援的校長，亦未盡滿足個別校長所需要的支援。譬如說，正規而結構性強的培訓課程，不容易配合部份校長學員出席的時間，也較難吸引經驗和資深的校長；以「舊」帶「新」或其他指導式的模式，在配對方面也不容易。此外，現時以上各種支援的模式，主要還是以學校、學校效能為主體，鮮有從校長個人作出發點的。所以，這個被筆者命名為「剪影法」、針對校長個人的支援方法，正好補足了現時培訓模式不足的地方。而且，在「以人為本」的同時，「剪影法」也不失達致提升學校發展或學校效能的效果。

本文旨在介紹這個支援校長領導的新方向，並報導其從背景、緣起、設計、發展、實踐至對校長專業產生影響的整個過程。

## 一、「剪影法」的背景、緣起與設計

### 1. 支援校長的背景

上世紀自 1990 年代開始，全球世界各地，在學校管治方面逐步由中央集權走向校本管理，傾向不同程度的權力下放 (Caldwell & Spink, 1988)。權力下放的同時，意味著對學校效能和校長專業問責的要求。而學校管治的擔子、教育領導的角色，也漸漸從中央政府的教育局，轉移由學校所屬的辦學團體及校內的領導層，包括校長和教師所分擔和取代。

校本管理的主要概念，是教育局將決策權力下放，使到學校可以透過自我管理的過程，達到既定的教育目標。這個自我管理的過程，除目標制定 (Goal setting) 外，還包括三個步驟，也就是策劃 (Planning)、推行 (Implementing) 和評估 (Evaluating)。不過，要成功落實校本管理，傳統由上而下的層級性領導模式，已顯得不合時宜。只有透過適切的專業培訓，提升學校的校長和中層老師的管理能力，擴大和分散學校的「領導層」和「領導權」，再裝備前線老師相關的認識，予以配合，使學校無論在組織層面、小組層面和老師個人層面，都熟識和靈活運用這個包含目

標制定和策劃、推行和評估的管理過程，才能奏效。近期有關學習型組織、分散領導、教師領導等方面的研究說明，如學校行政領導者掌握和運用得宜，再配合傳統管理學的智慧，應該有助提升校本管理管治模式下的學校效能。

可惜的是，由於校長和老師在這方面的裝備不足，或培訓的內容和模式不到位，不少文獻和報告都指出，面對教育改革和嶄新的學校管治模式，校長和教師都感到困難重重，校長方面出現了倦怠、提早退休、流失問題（Kwan & Walker 2010; Penqilly, 2010; Sachs, 2004）；教師方面則對學校要求的行政工作感到厭煩、焦躁不安和缺乏晉升的意欲（Wong & Wong, 2005; Wong, 2009a, 2009b, 2010a；Wong, Wong & Peng, 2010）。這種情況，在香港也不例外。近年，不少校長因年齡和其他問題相繼離職，所屬的辦學團體，都遇上接班的問題，在找尋合適人選方面，相當困難。

事實上，為了順應全球的校本管理和教育改革浪潮，香港教育當局早在 1997 年教育統籌委員會第七號報告書已表示，將全面以校長 / 教師專業發展作為配套，使這些政策和改動得以順利推行。在眾多有關教育改革的諮詢文件或政策文獻中，和校長有關的包括了：校本管理諮詢委員會（2000）、教育統籌委員會（1997）、教育署（1999, 2002），和教師有關的包括了：教育統籌委員會（1997）和師訓與師資諮詢委員會（2003, 2006）等。此外，政府又撥款與公營和津貼學校，容許安排不同形式的專業培訓，使用學校正常的上課日，為學校校長和老師提升管理和領導的能力。這些形式，包括了由教育局，或委託大專院校舉辦的培訓課程、安排講座、訪談、遊學交流、研討會等等，至於費用方面，從免費、津貼和自費的都有，不一而足。香港政府以上的努力，大致上已取得一定的成果（Tang 2007; Wong & Wong, 2003; Wong, 2004; Wong, 2009b; Wong, 2010a）。

在校長的專業發展方面，1999 年 6 月，為了為香港的教育改革作好準備，教育署（1999）提出了《領導培訓課程建議》，特別意識到「校長是推動優質教育的關鍵人物」，整個培訓課程的建議旨在使校長具備所需的知識、技能及態度，成為稱職的領導者，帶領學校邁向香港教育改革。在 2002 年 2 月，教育署又進一步制訂了「校長持續專業發展的理念架構」，為在職校長、新入職校長和擬任校長訂定不同的進修要求。為了確保新入職校長的質素，由 2004 年 9 月開始，政府規定有志成為校長的人士，必須獲得校長資格認證，才可出任校長。在新入職校長仍未獲得認證的

過渡期間，亦即從 2000 年至 2005 年期間，新入職校長需要修畢特定的專業發展課程，並參加持續的專業發展活動。所有在職校長，從 2002 年開始，需要每年參加約 50 小時的持續專業發展活動，以擴闊視野。《建議》也使培訓校長的單位，由教統局轉移至大專。從 2000 年至 2005 年，大專院校可以透過競投或接受教統局委托開辦各類型的培訓課程。現時對提供校長培訓課程有興趣的院校，包括香港中文大學、香港大學、香港浸會大學和香港教育大學等。某程度而言，這樣的發展趨勢，有利於借助教育理論的新思維，謀求進一步的突破。這也間接引發了香港學者對校長專業發展和培訓模式的探索和反思。

現時主流的校長培訓，仍依賴為在職或擬任校長提供正規的培訓課程，而由於教育局委託了大專院校籌辦，課程除了較為專業之外，不同的大專院校，也能各自辦出了特色。但現時的情況是：大部份的校長培訓課程，重點只在應付學校的管治效能、管理與領導的理論和實踐方面，卻沒有關注校長的「個人」、「自助」和「自我反思」的需要。校長的個人問題，包括本身的性格、情緒、健康、教育理想、家庭生活的平衡等，而自助和自我反思的需要，包括了校長對學校所處的獨特情境中，過往及現時所行使，以回應教育政策、持分者及學生需要的校政，其理據、成敗經驗、修正過程等等的檢視、反思及自我評估等。所以無論校長培訓課程有多好，它可以提供到的，只能是一般而廣泛的經驗，不可能滿足到學員個別的、較深層次的需要，或切合所服務學校的特殊情境。此外，有固定上課時間表的校長培訓課程更不能照顧到因種種原因不能出席上課的學員，因為不少的校長，處理學校工作及突發事件之餘，還承擔著教育局、辦學團體及教育團體的公職，基本上已分身乏術，更遑論可輕易以固定上課形式完成整個培訓課程。因此對部份校長而言，他們需要的，是另類的支援。

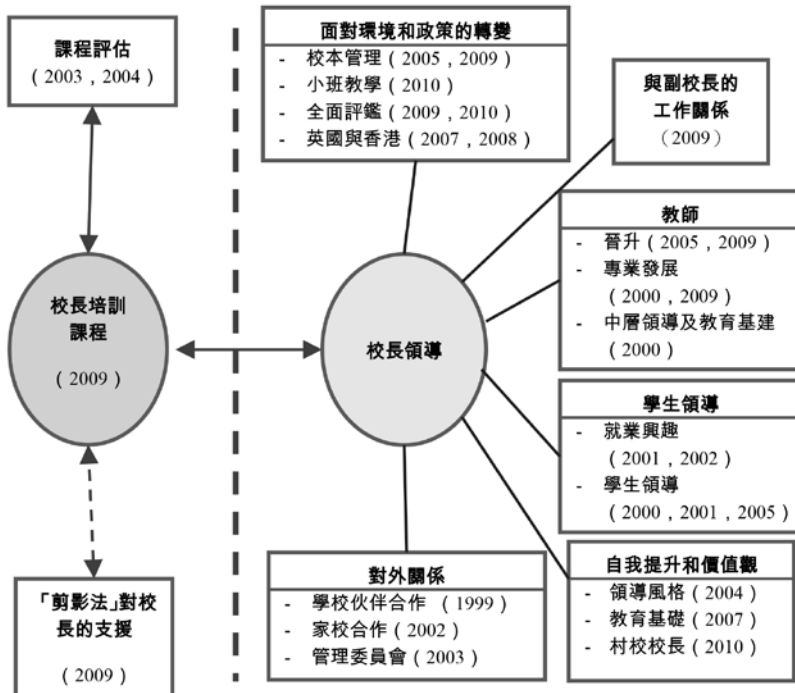
現以下圖，在 2000 至 2010 年某院校的校長領導培訓模式作一些說明，顯示「剪影法」所處的位置。經過多年提供培訓課程的經驗、反覆的領導研究、和課程評估驗證等，該院校的領導培訓，已總結出一個香港校長培訓課程在內容上應有的元素。這些元素，包括了 (1) 面對環境和政策的轉變、(2) 與副校長的工作關係、(3) 教師的專業發展、(4) 學生領導、(5) 校長的自我提升和價值觀、(6) 對外關係等。這個培訓課程的特色，也在它結合了理論、研究和實踐三方面，圖中每個元素下標示的小題和年份，顯示參考的文獻主題和發表的年份。這個培訓領導的模式，被反



覆驗證，雖顯示行之有效，也深受參與培訓學員的認同（黃炳文、李榮安、陳斐，2007；黃炳文，2009），但對著處於學校特殊情境、而又不能或不願出席上課的學員而言，再有效的正規培訓課程，始終還是無能為力，愛莫能助的。所以，對這些學員而言，「剪影法」以較靈活而富彈性的支援方式，恰好給了他們另一類的選擇。

事實上，現時也有一些「協作制」或「導師制」等校長專業培訓的模式，但它們絕對取代不了「剪影法」。原因有二：(1) 這類「協作制」或「導師制」的支援模式，多以經驗校長作為導師，照顧校長學員的個別需要，所以較適合新任的校長學員。對資深而有經驗的校長學員來說，這類支援，並不一定合適；(2) 就新任校長的學員來說，據經驗所及，也有部份學員，基於不同的原因，不願意與友校朋輩或導師分享個人及學校的問題；(3) 亦有些初任的校長學員，甚至不認同他們校長導師的領導風格或學校的管理模式。這也是「剪影法」的取向，將學校的領導和管理，交回與校長本人作專業反思的意思和理據。

圖一 「剪影法」在校長培訓及支援上的角色：



## 2. 「剪影法」的緣起與設計

「剪影法」是香港和英國學者，在共同研究英國和香港兩地校長，如何面對和回應教育改革時，觸類旁通，獲得啟示，從而提出支援校長的一個建議（Bottery, Wong, Wright, & Ngai, 2009; Wong, 2010b）。這個港英兩地的比較研究，研究方法是質性的，數據主要來自訪談。參與訪談的港英校長全屬自願性質，須透過接受半結構性的訪談，描述他們在學校的工作，如何受到以下的影響：

- a. 有關法例；
- b. 政府教育當局的視學；
- c. 學校市場化的發展趨勢、家長選擇、競爭氛圍；
- d. 個人的限制和困擾：時間上的、體力上的… 等等；
- e. 與任職學校情境有關的獨特壓力

這個研究的過程讓筆者發現注意學校的發展和效能與校長的個人困擾，其實是一體兩面。透過提供校長一個專業支援的反思機會，其實就是校長個人很好的專業發展經歷（Bottery, Wong, Wright, & Ngai, 2009）。於是，筆者在完成了這個港英校長研究之後，開始就著「剪影法」的意念，作進一步的探索。也因此，「剪影法」與其他支援模式不同的地方，在於它對焦的對象，不是學校，而是校長個人。不過，在「以人為本」、以校長為出發點的同時，又不失於忽略了學校或學校效能，因為困擾校長個人的問題，與其任職的學校、學校的效能，根本就關係密切，總是連在一起的。

「剪影法」具體的運作，就是透過與校長的訪談對話，以文字描繪校長的管理和領導風格，讓校長有機會在專家輔助下，作專業的反思，從而提升領導的能力。「剪影」是給予「portrait」一辭的翻譯。以下是採用「剪影法」支援校長的具體步驟：

- a. 專業支援者與校長進行訪談對話。支援者以具備訪談對話及教育行政經驗的學者或人士擔任較為合適，特別是當接受訪談對話的校長在這方面的能力表現稍弱，因為這有助提升接受支援者的澄清及反思能力。支援者透過訪談的方式和技巧，引發受支援的校長思考或分享工作上的焦慮、壓力和

困擾個人的問題。訪談對話採用開放和半結構的形式進行，分享的內容反映了校長經反思後對個人焦慮、壓力和困擾的看法。

- b. 訪談對話的內容由錄音記錄、逐字稿、再整理成「剪影」(portrait)。「剪影」就是將校長提供的議題和關注點，提綱挈領地整理出來，以顯示該受訪校長當下面對著什麼問題、如何面對和如何處理等。
- c. 當完成「剪影」的寫作後，整篇「剪影」會交由另一學者過目、審視，以比對「剪影」內容的論說，是否得到來自「逐字稿」的堅實支持，並就「剪影」的內容，在定稿前作最後的補充和修正。
- d. 在相隔一段時間後，接受支援的校長會接受第二次訪談對話。訪談對話前，受訪校長有機會先閱讀個人的「逐字稿」和「剪影」。第二次訪談對話的形式同樣屬半結構性，而在訪談對話中分享的問題，包括：(i) 對剪影內容的意見；(ii) 自上次訪談對話以後，有什麼地方、想法和做法改變了，為什麼會有這些改變；(iii) 有那些地方沒有轉變等等。
- e. 在整個「剪影」訪談對話的過程中，訪者和受訪者，都同意採用一個 3-P 原則：P1 個人 (Personal)、P2 朋輩 (Peer-based)、P3 私隱 (Privacy)；也就是說，在整個過程當中，受訪者是中心所在、訪者和受訪者沒有從屬和高下的分別、訪談不涉及對校長的考績，而且內容保密，於是受訪者受到尊重和保護，可以暢所欲言。
- f. 在整個剪影法支援的過程中，支援者給與受訪者兩個訪談對話和自我反思的機會，讓受訪者從中獲得啟示，有所得著，並付諸行動。

## 二、「剪影法」的驗證與發展

為了進一步探索「剪影法」的有效性和可行性，筆者在 2009 至 2010 年先後在英國和香港進行了兩個試驗計劃。兩地分別舉行了一個為期四天的工作坊，邀請代表不同年資、性別和辦學團體約十名校長，另有培訓校長經驗的學者參加，理解何謂「剪影法」。每一位參加者都有機會在訪談對話中先後扮演支援者和受支援者的

角色。在完成所有撰寫「剪影」和訪談對話之後，所有參加者都集合一起，總結和分享對「剪影法」的意見和經驗。筆者從兩個工作坊的試驗，在參與訪談的校長和學者的總結之中，得出了以下的建議：

- a. 剪影法有助校長從反思中提升專業發展；
- b. 3P 的原則很重要；
- c. 香港校長一致傾向以學者為支援者，認為較為中立；英國校長則除學者外，亦可接納資深校長為支援者；
- d. 剪影法可適用於不同年資的校長群。

這次驗證，肯定了剪影法對支援校長方面的幫助。剪影法的特色，在於以校長的「個人」、「自助」和「自我反思」促進校長的專業成長。此外，剪影法又可以寓實踐於研究，所以，在日後的支援實踐當中，仍可透過進一步的研究而逐步完善，以驗證：

- a. 誰是最適當的訪問員，同儕校長？熟知校長的同事？學者？
- b. 剪影是詳盡的還是較簡短的好？
- c. 在校長的專業發展過程中，那一階段較適合做剪影訪談？相隔多久需要重做？
- d. 訪談工具中，那些應該是核心的問題？

### 三、「剪影法」的實踐與對校長做成的影響

2012 年，藉著一個成功獲取教育基金的機會，筆者將「剪影法」納入在某校長培訓計劃之內，並收集參與校長提供的資料，作進一步的研究。是次的研究，在以往的基礎上，再肯定了以下幾個變項：(a) 支援校長的訪問員由具培訓校長經驗的學者擔任；(b) 剪影報告屬於詳盡的類別，每份報告的長度，都在 3,000 至 4,000 字之間；(c) 參與是次研究的校長，由初任至資深的都有，而兩次的剪影訪談對話，相隔約四至六個月。

基於 3P 的原則，校長在訪談對話中所提供的個人資料和數據，全部都需要保密。不過，綜合他們、及之前參與試驗計劃的十位香港校長對自我反思的意見，除

不少涉及個人、具獨特性之外，也可以概括地看到剪影法對他們專業發展的影響，有以下幾點。當中，除第 6 項「作出抉擇」，出現的頻率（frequency）在總數中是 4 份 1 之外，其他各點出現的頻率，都全在半數以上，具有一定的普遍性：

1. 分享感受：大多校長都表示，他們享受整個「剪影」的過程，因為他們有機會閱讀個人的剪影報告，也可以與訪者分享個人的感受。

「我只想說出我的感受和困擾。很好，剪影法讓我有分享了分享的對象。」

2. 反思對錯：這裏包括了兩方面，受訪者反思了在什麼情境下，做對了什麼和做錯了什麼。無論校長在反思後認為是做對了或做錯了，兩者對校長的專業成長，都同樣重要。因為校長表示：當他們覺得做對了，他們會繼續堅持；相反來說，如認為做錯了，或做得不好、不夠的，他們也會以此作日後的參考。所以，無論他們覺得是對是錯，心情上總有了釋放的感覺。

「我已盡所能。」

此外，亦有情況是校長感到懊悔的。

「我不想再提此事了。」

「如果事件可以從頭再來一次，我應該可以處理得好一點吧！」

3. 自我認識：由於剪影法是透過學者作為第三者訪談校長，並透過訪談資料及個人的觀察、判斷，為受訪的校長撰寫剪影報告，所以，校長可以從第三者的觀察、判斷，增加對自我的認識和了解。不少的校長，都表示他們曾將自己個人的剪影報告，給予可信賴的親人和朋友觀看，肯定一些有關他們的特質和作風，所得到的回應是「對！這就是你！你就是這樣子的。」所以，很多校長在接受第二次訪談時會說：

「謝謝你！你讓我了解自己多了。」

4. 持續發展：有校長表示，剪影法令他們感覺不足，需要進一步學習、發展和提升。

「我要提升自己。」

「我要求我的老師和學生學習，我自己也要不斷學習才可以。如果我的老師和學生知道我還在不斷學習，我相信他們就會學習得更起勁！」

5. 發現價值：有校長表示，透過剪影法的訪談，讓他們反思了過往他們為教育曾作出過的努力和貢獻，也使他們肯定自己的價值，從而更有勇氣和決心，會繼續留在教育界，作出貢獻。

「我不會離去，我會留下來。」

6. 作出抉擇：也有校長表示，透過剪影法，加速了他們辭職、退休的意念，因為他們感覺到他們的動力和熱誠正在消退。

「我想，是時候我要想想，是不是需要轉換我的工作環境了。」

## 四、總結

以上，筆者介紹了一個有關支援校長專業成長的新方向。我們將它命名為剪影法，以表示校長當下對自我專業發展的反思，並報導了它從產生的背景、緣起、設計、發展、實踐至對校長反思做成影響的整個過程。當然，剪影法仍有空間，繼續在發展和驗證中進一步完善，作為補充現時依賴校長培訓課程不足的地方。我們相信，循著這個思維和發展，剪影法會同樣地適用於幫助副校長、中層教師、前線教師的專業成長，亦有助解決校長人才短缺、流失、繼承等問題。其重點在於讓學校每一層次的教師，都有機會與專業同行，在 3P 的情況下，定期分享個人問題經驗、以持續反思的機會，面對所處的困難，促進個人的專業成長。剪影法的潛在貢獻，甚或可以在校長層次或教育範疇以外、延展至其他行業領導人員的專業發展，成為屬於整个人力資源管理的議題。所以，我們相信，剪影法值得再作進一步的探索和研究。

## 參考文獻

- 校本管理諮詢委員會 (2000)。《日新求進，問責承擔：為學校創建專業新文化》，香港：校本管理諮詢委員會。
- 師訓與師資諮詢委員會 (2003)。《學習的專業 專業的學習：「教師專業能力理念架構」及「教師持續專業發展」》，香港：政府印務局。
- 師訓與師資諮詢委員會 (2006)。《學習的專業 專業的學習：教師持續專業發展之中期報告》，香港：政府印務局。
- 教育署 (2002)。《持續發展，以臻卓越：校長持續專業發展諮詢文件》，香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會 (1997)。《教育統籌委員會第七號報告書：優質學校教育》，香港：政府印務局。
- 黃炳文 (2009)。〈校長的專業領導與學校文化〉。載黃炳文、吳迅榮、許明輝 (2009)。《校長專業發展：理論與探索》，頁 15-27。中國，廣東，翁源縣科技教育局。
- 黃炳文、李榮安、陳斐 (2007)。〈教育改革與校長之行政、教學及品德領導：香港小學校長研修班報告 2003-2007〉。香港教育局、津貼小學議會、國家教育部小學校長培訓中心暨北京師範大學教育管理學院、香港教育學院教育政策與行政學系合辦。香港：香港教育學院。
- Bottery, M., Wong, P. M., Wright, N., & Ngai, G. (2009). Portrait methodology and educational leadership: putting the person first. *International Studies in Educational Administration*, 37(3), 82-96.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1988). *The self-managing school*. London, New York: Falmer Press.
- Kwan, Y. K. P., & Walker, A. (2010). Secondary school vice-principals: Commitment, challenges, efficacy and synchrony. *British Educational Research Journal*, 36(4), 531-548.
- Lee, M., Hallinger, P., & Walker, A. (2010). A distributed perspective on instructional leadership in international baccalaureate (IB) schools. *Educational Administration Quarterly*.
- Penqilly, M. M. (2010). *An examination of principal job satisfaction*. ProQuest LLC. EdD Dissertation, University of California, Davis.
- Sachs, J (2004). The problem of principalship: Attracting people to difficult jobs. *Principalship and School Management*. Kuala Lumpur. Principal Institute, Faculty of Education, University of Malaya.

- Slater, C. L. (2011). Understanding principal leadership: An international perspective and a narrative approach. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(2), 219-227.
- Tang, Y. F. S. (2007). *Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times*. Paper presented at the research seminar of Educational Policy and Administration Department, HKIEd on 17 October, 2007.
- Wong, C. S., Wong, P. M., & Peng, Z.M. (2010). Effect of middle-level leader emotional intelligence on school teachers' job satisfaction: The case of Hong Kong. *Educational management, Administration and leadership*, 38(1), 59-70.
- Wong, P. M., & Wong, C. S. (2003). The evaluation of a teacher training programme in school management: The case of Hong Kong. *Educational Management and Administration*, 31(4), 385-401.
- Wong, P. M. (2004). Professional development of school principals: Insights from evaluating a programme in Hong Kong. *School Leadership and Management*, 24(2), 139-162.
- Wong, P. M., & Wong, C. S. (2005). Promotion criteria and satisfaction of school teachers in Hong Kong. *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(4), 423-447.
- Wong, P. M. (2009a). A conceptual framework for understanding the working relationship between school principals and vice-principals. *School Leadership and Management*, 29(2), 157-179.
- Wong, P. M. (2009b). Principals' training programmes in Hong Kong. *Asian Journal of Educational Research and Synergy*, 1(1), 142-155.
- Wong, P. M. (2010a). The impact of centralized reform-oriented initiatives on teachers' professional development in Hong Kong. *Asian Journal of Educational Research and Synergy*, 2(2), 33-51.
- Wong, P. M. (2010b). Hong Kong's principal training programmes and the development of a "portrait methodology" approach to facilitate principal support. 載國立臺南大學教育經營與管理研究所第九屆教育經營與管理學術研討會會議手冊暨論文集，2010年11月27日。
- Wong, P. M. (2013). The development of principals' training programmes and the evolution of a "portrait methodology approach" to facilitate principal support in Hong Kong. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8(4), 415-430.



## ***The professional support beyond principal training courses: portrait methodology***

WONG Ping Man

*Faculty of Education, Macau University*

NGAI Siu Keung George

*Department of Education Policy and Leadership, Education University of Hong Kong*

### **Abstract**

Effective principal leadership is helpful in improving the school. The existing supporting mechanism for principals in Hong Kong could rarely satisfy the needs of principals as individuals. The portrait method is innovative in supporting principals: its background, origin, design, development, practice and impacts on principals' professional development are examined in the article. Based on the principles of 'personal', 'peer-based' and 'privacy', interviewers and interviewees can share freely while portraits are generated for reference. This can supplement the inadequacies of the existing training courses in Hong Kong which might be helpful in solving problems of shortage and succession of principals. The method worths further explorations.

### **Keywords**

Portrait method, principal training, professional support



# 浸入式教學的個案研究： 小學非華語學童以第二語言學習中文

廖佩莉

香港教育大學

## 摘要

本研究旨在分享兩位小學教師試行「浸入式」教學策略的經驗，探討他們運用「浸入式」教學策略對非華語學生學習中文的成效，並了解教師和學生對「浸入式」教學的意見。這是個案研究，研究對象是香港一所小學兩班小學一年級（共四十七位）非華語學生和兩位中文科教師。本研究採用「定質」和「定量」的研究方法，包括：問卷、訪談、前測和後測。研究發現教師運用了「浸入式」教學策略有助提升學生的中文的成績。教師認為有效的浸入式教學策略是：「善用實用的主題單元」、「教師語言的妙用」及「浸入式的閱讀」。學生則喜愛實用的主題、從遊戲中學習中文和組織學習檔案等學生活動。

## 關鍵詞

浸入式教學，非華語學生，第二語言學習，中國語文教學

## 一、前言

香港是一個國際大都會，居住在香港的南亞裔人也不少，無論是暫居或定居香港，他們的子女都需要學習中文，以適應香港的生活。現時香港南亞裔非華語學生有巴基斯坦人、菲律賓人、尼泊爾人、印度人，還有泰國人、越南人和印尼人等。

非華語學生的民族文化、生活習慣、家庭教育，與香港學生不同，他們面對最大的難題是語言不通。他們要跨越多重障礙才可運用中文進行聽、說、讀、寫日常生活的社交活動。學校的中文課是幫助他們學習中文的好機會。中文科教師要運用多種教學方法，引起他們對學習中文的興趣。有了興趣，他們便能樂於學習中文。本研究旨在分享兩位教師試行「浸入式」教學策略的經驗，探討他們運用「浸入式」教學策略對學生學習中文的成效。同時也希望瞭解教師和非華語學生對「浸入式」教學的看法。本研究希望供任教小學非華語學童學習中文為第二語言的教師作參考，啟發中文科教師對這課題的思考。

## 二、文獻探討

### 2.1 「浸入式」教學的理念與社會化語言習得論

一般來說，要學習第二語言，是要靠仲介語（本文是指英文）的轉譯。例如菲律賓人學中文，他們要利用英文作仲介語，轉譯後才能理解中文的字詞。但「浸入式」（immersion）教學是指教師沒有運用仲介語來幫助學生學習。「浸入式」，又稱為沉浸式。根據強海燕，趙琳（2001）的解說，「浸入式」的教學是指「直接學習，類似習得」。「直接學習」即是學習不用母語做仲介；「類似習得」是指用類似習得母語方式來讓兒童學習第二語言，即是用第二語言作為直接教學用語的一種教學模式。趙微（2001）認為要有足夠的第二語言資訊的輸入，而輸入的過程要直觀化、情境化、形象化、活動化，才能提升兒童學習第二語言的趣味性和理解性，那麼學生是不需要用仲介語來學習的。

根據分析，「浸入式」的理念是源自加拿大魁北克省第二語言教學（關之瑛，2008）。第二語言是指人們獲得第一語言（人出生後首先接觸及獲得的語言）後再學習和使用的另一種語言（劉珣，2002）。當地人的母語是法語，但當地卻有很多英裔加拿大人居住，他們必須學好法語，才有機會在當地謀生。由於法語被視為在當地謀生的一項工具，家長都很緊張他們子女學習法語的情況，蒙特利爾的聖·蘭伯特（St. Lambert）學區的家長便聯合起來，要求母語是英語的兒童全部用法語學習，希望能提升兒童學習法語的能力。兒童被浸泡在第二語言環境中，教師純以第二語言教導學生，只用第二語言組織各項學習活動，從而希望他們學好法語。他們

提出的，名為「浸入式」教學模式。換言之，「浸入式」教學是用第二語言作為教學語言的教學模式。

其實「浸入式」教學與社會化語言論是有關係的。維谷斯基 (Vygotsky) 強調語言的學習是社會化或文化的行為，兒童在社交中的語言接觸是語言發展的必要條件，兒童必須和其他人互相交流，否則便無法發展語言 (張春興，1997)。維谷斯基認為兒童學習語言，必須有和其他人互相交流的機會，社交中的語言接觸是語言發展的必要條件，假如沒有社交，語言便無法發展。所以語言的學習主要有賴於浸淫在一個語言環境中，不斷地與別人溝通。因此，教師應以學生為本，營造良好的學習情境，透過師生的互動與交互作用，鼓勵學生提出不同的意見和想法，學生之間或師生間展開交流和討論，激發學生主動、積極地參與學習的活動，並能自發性地探索和建構語言知識 (桂詩春，1985)。而「浸入式」教學特別強調用第二語言作為直接教學用語的一種教學模式。無論教師和學生交流，學生和學生之間互動的過程都是運用第二語言。學生必須以第二語言作溝通，加上教師佈置四周環境也是以第二語言為主，學生便能在不知不覺中學習第二語言。教師運用類似習得母語方式來讓兒童學習第二語言，目的是讓他們沉浸在第二語言學習的環境中，在社交中多接觸、學習和運用第二語言。

## 2.2 「浸入式」教學的策略

在美國，針對少數民族兒童，Garcia (1980) 提出了兩種不同取向的語言教育方案：一是浸入方案 (immersion programs)，在正式教育課程中，只使用兒童的第二語言，即浸入式教學；二是非浸入方案 (non-immersion programs)，在課程中使用兒童的母語和第二語言。臺灣的黃瑞琴 (2008) 指出這兩種方案對兒童運用語言和認知發展的成效，尚待進一步的研究。

究竟浸入式教學有什麼特點呢？浸入式教學是學習第二語言的模式，教師要將學生浸淫在如母語般情境中學習 (葉德明，2002)，不須用仲介語。強海燕，趙琳 (2001，頁 72) 認為「浸入式」教學包括：兒童以下意識吸收為主，充分利用內隱學習和外顯學習的機制；忽略語法規則的順序排列，為後期語法學習提供了基礎；兒童關注的是有趣的內容和交流，提高了實際的語用能力；兒童在輕鬆愉快學習中，

消除畏難的情緒；較自然地達到了第二語言教學中從知到行的轉變。強海燕，趙琳（2001）提供了一些「浸入式」教學原則性的依據。廖佩莉（2012）根據這些原則，進一步從學校環境的佈置、教學的設計、教師語言的運用和教學的評估各方面，擴闊了「浸入式」的理念，提出一些多樣化「浸入式」教學策略的建議，以下是一些摘要：

1. 從「小環境，大氣候」中學習，營造語言學習環境  
教師必須以第二語言（中文）和學生溝通，將語言學習和認知過程緊密相連，突出第二語言的工具作用。例如教師在日常學校和課室環境中運用中文來營造語言學習環境。
2. 善用生活化的單元，浸入實用性的學習  
教師應多設計與生活有關的單元，特別強調其實用性和應用性。
3. 多樣化活動：浸入遊戲的學習  
教師必須採取多樣化活動，學生便能從活動中學習。
4. 浸入式的閱讀：線索閱讀  
教師在日常教學中浸入大量閱讀，即是給予學生很多閱讀故事的機會，鼓勵他們多閱讀。所選的圖書最好提供圖畫或重複的詞語和句式，讓學生從線索中閱讀和討論。
5. 打破單一規範的教學目的，強化互動中的隨機教學  
所謂「單一規範的教學目的」是指教師通常在教學前計劃每課的教學目的，然後設計教學活動，但在教學過程中會出現一些突發性的機會，也可以幫助學生學習，這是隨機教學的好時機。教師應善用師生的互動和環境來進行隨機教學，讓非華語兒童在自然和輕鬆的情境下學習中文。例如課室突然飛來了一隻蝴蝶，學生非常感興趣，於是教師隨機教授「蝴蝶」一詞的讀音和寫法，和學生說一些有關蝴蝶的故事。

6. 教師語言的妙用

「浸入式」教學是教師以學生的第二語言面對學生，只用第二語言組織各項學習活動，教師表達時應儘量避免語言的轉換或夾雜仲介詞。

7. 「浸入式」的評估

「浸入式」的評估，是指學童在日常學習活動中的進展性評估，例如請學生組織學習檔案，教師對學生平日的觀察等。

### 三、研究目的

近年來，隨著非華語學童人數不斷增加，對「非華語學童學習中文為第二語言」這課題的探討是必要的。上述的七項建議的策略，可惜尚未得到研究的證實。因此，本研究主要是探討一所收生以非華語學童為對象的小學，但也有少數本地學生就讀。研究員和該校的兩名教師，根據廖佩莉（2012）提出的「浸入式」教學策略作試教，研究的問題是：

1. 教師運用浸入式教學策略，非華語學童的中文科有沒有進步？
2. 教師對運用浸入式教學策略的有什麼意見？
3. 非華語學童對中文課有什麼意見？

本研究是從教師和非華語學童兩方面的角度，探討他們運用浸入式教學策略成效的意見。本研究期望能啟發任教非華語學童的教師的思考，為他們開拓一個新視野，教師可不必用仲介語教學，也能令學生學習中文。

### 四、研究對象與方法

本研究屬個案研究，研究的學校是一所香港小學，該校有很多非華語學生。研究對象是其中兩班就讀小學一年級的非華語學生和兩位任教該兩班的中文科教師，他們參與為期一學年的研究，時間是由 2013 年 9 月至 2014 年 6 月。該校共有兩班一年級學生，其中一班有 25 人，另一班人有 22 人，共 47 人，32 名學生為巴基斯坦籍，10 名為菲律賓籍，5 名為印度籍。選擇以一年級學生為研究對象是因為李丹

青 (2014) 指出七歲左右的兒童其母語已經基本成型，同時又處於接受第二語言的最佳年齡。

本研究採用「定質的研究」(qualitative research) 和「定量的研究」(quantitative research) 方式。定質的研究方法包括：在學期結束後，分別與六位學生，每班各抽取低、中、高程度的學生（下文以 S1、S2、S3、S4、S5 和 S6 為代號）和任教的兩位教師（下文以 T1 和 T2 為代號）作個別訪談。訪談學生和教師的目的是探討他們對浸入式教學策略成效的意見。訪談內容全部錄音，並轉化為文字檔，然後由研究員將資料分類和進行分析。

至於「定量的研究」是在學期結束後，派發問卷給學生填寫，收回 47 份，回收率達 100%。問卷內共有 23 題，設計大部份採用五欄式選項。由於學生所認識的中文字有限，教師要讀出題目，學生才可以填寫問卷，收回問卷後將資料輸入電腦，並進行整理和分析。至於派發給兩位教師的問卷則較簡單，只請他們填上有效的教學策略。此外，本研究也採用前測和後測方法，在試行「浸入式」教學前，給予學生前測；在試行「浸入式」教學後，再給予學生後測。前測和後測試卷的程度是相若，考核內容包括日常運用的字詞和口頭造句。

## 五、試行的背景

### 5.1 學校的背景

由於本研究的兩班小一學生，共 47 人，是同屬一所津貼小學。學校共有六級，小一至小三共有六班，每級各有兩班；小四至小六有九班，每級各有三班。近年學校大部份的學生是南亞裔，他們大多數來自菲律賓，尼泊爾和巴基斯坦。全校學生共有 401 人，華裔學生只有 187 人，其餘 214 人是南亞裔的學生。非華語學生程度很參差，有的完全不懂中文字和不會說粵語，有的曾就讀香港幼稚園，中文程度較好，但也只認識一些中文簡單的字詞，部分學生能說粵語，一般中文成績偏低。



## 5.2 試行的準備

### 5.2.1. 教師培訓

為了使教師明白「浸入式」的理念，參與試行學校的教師參加了兩次研究員為他們舉辦的教師培訓，一是在 2013 年 5 月舉行，內容是介紹「浸入式」理念；二是在 2013 年 7 月舉行，研究員到校和他們討論「浸入式」理念的可行性。

### 5.2.2. 教師設計單元

在 2013 年 8 月初，該校教師決定選用小一兩班學生進行「浸入式」教學，根據廖佩莉（2012）提出的原則，設計的單元主題，包括學校、家庭、動物、節日、交通及社區；經研究員給予意見及經教師修訂後，9 月便在該校正式試行，為期一年。

## 六、研究結果與討論

### 6.1 學生中文成績有進步

研究發現學生在中文科後測的表現比前測有進步。表一中顯示全班前測平均分為 30.13，後測平均分為 59.79，在統計學上，t 值是  $p < 0.01$ ，即是學生進步的表現是非常明顯的。這說明了教師運用了「浸入式」策略有助提升學生的中文科的成績。

表一 學生在中文科前測和後測成績的比較

人數 (N)	前測平均分	後測平均分	t
47	30.13	59.79	3.193**

\*\* $p < 0.01$

值得注意的是，其中學生在識讀字詞認讀方面能力是有極大的進步。在前測中，只有三成多學生（16 位學生，34%）在十個常用字詞中，能讀出多於五個，但在後測中，八成學生（38 位學生，80%）能讀出多於五個常用字詞。但學生在口頭造句方面，進步是較小的。在前測中，只有約兩成學生能口頭造句；在後測中，也有約三成學生能口頭造句。

## 6.2 教師意見

表二是教師依次序排列最有效的浸入式教學策略。兩位受訪教師認為首三個最有效的浸入式教學策略是：「善用生活化的單元，浸入實用性的學習」、「教師語言的妙用」和「浸入式的閱讀」，對學生的學習很有幫助。教師認為較沒成效的策略是：「打破單一規範的教學目的，強化互動中的隨機教學」和「營造第一語言學習環境」。

表二 教師對各樣教學策略成效的意見

浸入式教學策略	教師一 (T1)	教師二 (T2)
營造第一語言學習環境	6	6
善用生活化的單元，浸入實用性的學習	1	2
多樣化活動：浸入遊戲的學習	5	4
浸入式的閱讀：線索閱讀	3	3
打破單一規範的教學目的，強化互動中的隨機教學	7	7
教師語言的妙用	2	1
「浸入式」的評估	4	5

(註：教師要跟據上列的專案，依次排列最有效的策略，1是最有效…7最無效)

以下是從受訪教師所得的資料，歸納所得的結果：

### 6.2.1 實用主題單元能幫助學生學習中文，應付生活

兩位受訪教師都認為生活化的主題單元最能幫助非華語學生學習中文。所謂實用主題單元是指與生活相關的課題，例如有家庭、動物、節日、交通及社區等，其中有教師舉例：

他們（非華語學生）最喜歡「交通」這個單元，他們認識了很多港鐵站的名稱，各類型的交通工具，有助他們多認識香港。他們在上學和放學後乘搭交通工具，也會特別留意這些字詞……他們現在大都能認出和讀出這些字詞。（T2）

學生能認出和讀出這些字詞的原因是他們覺得單元的課題很實用，學生學到的字詞，在日常生活中能應用，可以幫助他們應付生活，他們更可從周遭的環境，鞏固所學。受訪教師亦特別推薦「社區」這單元，因為教師可說明學生認識一些實用的字詞，例如街道牌和店鋪名稱等，非華語學生是學得特別快和有效率的。

6.2.2 教師語言的妙用，有助學生用粵語與人溝通，加強他們的聆聽和說粵語的能力。

兩位受訪教師均表示他們在整個學年也堅持用粵語上課，不用英文作中介語，這做法很明顯幫助學生提升聽和講粵語的能力。其中有教師說：

最初我（教師）和學生是不習慣不用英文作中介語，但我很堅持用粵語作解說，當他們（非華語學生）令聽不明白的時候，我（教師）會用表情、動作、身體語言，甚至是畫圖說明，幫助他們（非華語學生）理解。事實證明，假以時日，他們（非華語學生）習慣了，到了學期末，他們明顯地能與教師用粵語溝通。雖然他們說得不甚準確，但也願意說（粵語），聆聽（粵語）也沒有問題呢！（T1）

教師堅持在課堂上用粵語和學生溝通，是希望他們能適應香港社會所用的語言，雖然在實行的初期，學生是有困難的，但後來學生聽和說粵語的能力有明顯改善。本研究發現與學期結束時所做的學生問卷的結果相若，學生喜歡老師和他們用粵語交談（見表三，題 11，平均值是 4.37），較學生喜歡老師和他們用英文交談（見表三，題 6，平均值只是 3.89）的人數為多。

6.2.3 線索閱讀能增加學生的成功感

兩位受訪教師也認為線索閱讀可增加學生學習中文的成功感，本研究採用的閱讀材料，大多是用重複的字詞和句式，使學生容易記得。有教師舉例說明在「動物」單元中，教學目的是要求學生認識一些動物的名稱和擬聲詞。學生可以從圖片中推測文中的動物的名稱，叫聲和動作。這種線索閱讀，能幫助非華語學生從愉快地閱讀中學習，消除他們害怕閱讀中文的心態。有教師表示：

他們（學生）從線索閱讀所得的成功感是來自兩方面，一是他們能從圖畫和文句推測故事的發展；二是我們（教師）會為學生特別編寫一些閱讀理解練習，幫助他們（學生）在線索閱讀中不知不覺中學到字詞和句式……但我覺得只是靠線索閱讀是不足夠，必須再設計一些練習來鞏固所學。（T2）

兩位受訪教師更極力推薦將他們學到的字詞和句式，重新編寫一篇簡易的短文（見附錄），讓學生作為閱讀理解練習，附錄短文中的字詞，是學生從之前線索閱讀中認識的，他們較容易閱讀，從而增加他們閱讀中文的成功感。兩位受訪教師表示一向以來，他們也不會給小一學生做閱讀理解練習，原因是他們沒有能力應付，但這次試行的效果很好，附錄共有三條題目，有接近五成的學生（47.9%）能答對兩條，這是教師喜出望外的學習成果。

#### 6.2.4 浸入式教學策略的限制

在問卷中，兩位教師認為較無效的教學策略是：「隨機教學」和「營造第一語言學習環境」。有教師指出，教師未能打破單一規範的教學目的，在師生互動中進行隨機教學是因為：

隨機教學是即興的，但我們編訂的進度表是很緊密的，教學時間有限，所以進行隨機教學並不多，我（教師）認為收效不大……可能是未能充分掌握隨機教學的理念。（T2）

這位教師正好說明進行隨機教學的難處，大家對此理念認識並不多，加上課程緊迫，又未能放膽嘗試，因而影響成效。至於營造語言學習環境也有不少限制，未能達到預期的效果。就研究員所見，課室雖然貼滿了用中文寫的通告、天氣報告、課室秩序的標語等，但是在課堂上，教師較少和學生討論陳列的環境文字，漸漸地學生便習以為常，不以為意。再者，雖然教師堅持用粵語上課，學校環境也多用中文，但基於文化差異，教師會遇到困難的。有教師解釋：

非華語學童常常告假不上課……他們的家長認為上學並不重要……非華語學童的家長常因家中有事而不讓子女回校上課，他們在家的時間較多，常用家鄉語和家人交談。加上家中也不收看香港的電視節目，他們在家中很

難有機會學習中文……雖然我們（教師）在課室內盡量用中文營造第一語言學習環境，但是收效也不大。（T1）

### 6.3 學生的意見

6.3.1 學生大都喜歡浸入式教學策略，他們最喜愛實用的單元、從遊戲中學中文和組織學習檔案。

表三顯示了學生喜歡的課堂活動，大多數學生都喜歡浸入式教學策略，除了「中文考試」（平均值為 3.05）、「中文默書」（平均值為 3.19）及「老師和我用英文交談」（平均值為 3.89）外，其他的都是浸入式的教學策略，平均值都是超過 4。這正好表示學生是喜歡教師運用浸入式教學策略。

表三 學生喜歡的課堂

項目	平均	均方差
1. 教室內貼滿中文字壁布	4.07	0.98
2. 教室內放滿中文的圖畫書	4.23	0.78
3. 閱讀中文的圖畫書	4.31	0.70
4. 實用的單元	4.72	0.85
5. 從遊戲中學習中文	4.41	0.90
6. 老師和我用英文交談	3.89	0.94
7. 老師用中文上課	4.14	0.93
8. 中文考試	3.05	1.16
9. 中文默書	3.19	1.08
10. 學習檔案	4.36	0.73
11. 老師和我用粵語交談	4.37	0.75

（註：1 代表非常不喜歡，2 代表不喜歡，3 代表無意見，4 代表喜歡，5 代表非常喜歡）

表三顯示學生最喜歡實用的單元（平均值 4.72），其次是從遊戲中學中文（平均值 4.41）和建立學習檔案（平均值 4.36）。下列是受訪學生的解說：

我乘港鐵回家，看見列車門上的指示牌，我能讀出很多站的名稱，例如將軍澳、寶琳、調景調……我學過這些詞語呢！（S5）

在中文課，我很喜歡老師和我們進行比賽，誰較快讀出中文詞語的一組，便有獎賞。（S2）

值得注意的是，學生較不喜歡中文考試（見表三，題8，平均值3.05）和默書（題9，平均值3.19），但較喜歡組織學習檔案（題10，平均4.36）。可見非華語學生是很怕寫中文字。故此，一般的傳統評估，例如默書和測考，都是他們的弱項，他們是較不喜歡的。但是要他們組織學習檔案，他們是很樂意的。有受訪學生說：

老師要我們搜集很多用中文寫的零食名稱和罐頭招紙，然後跟老師的指示分類，放在學習檔案，然後，老師教我認識和朗讀招紙上的詞語，並在檔案寫上（相關的）中文字。（S4）

這位學生中文默書的分數是很低的，但他對搜集招紙很有興趣，所以他的學習檔案內容很豐富，能獲取高分。學生喜歡組織學習檔案，是因為他們對收集的資料感到有趣。若檔案只是收集學生的工作紙和抄書的樣本，學生是不會喜歡的。學生是否喜歡組織學習檔案，則要視乎教師怎樣要求學生建立學習檔案，收集的資料是否合乎學生的興趣。

6.3.2 大部分學生有信心聆聽粵語和能夠用粵語說話，他們亦有信心閱讀校內環境中佈置的中文字，但學生對寫中文仍欠信心。

表四顯示了學生對學習中文的信心。他們最有信心是聆聽粵語（見表四，題5，平均值4.58）和說粵語（題6，平均值4.15）。他們閱讀中文的信心也不錯，例如閱讀中文的壁布板（見表四，題1，平均值4.14）、閱讀課室設置的中文字（題2，平均值4.03）、閱讀教師給我的篇章（題4，平均值4.24）。至於應付中文默書（題4，平均值3.44）和閱讀中文圖畫書的信心則較小（題8，平均值3.44）。學生最沒信心的，是寫中文字（題9，平均值3.09）。

表四 學生對學習中文的信心

項目	平均	均方差
1. 閱讀中文壁佈板	4.14	0.93
2. 閱讀課室設置的中文字	4.03	0.87
3. 閱讀中文圖畫書	3.44	1.01
4. 閱讀教師給我的篇章	4.24	0.85
5. 聆聽粵語	4.58	0.67
6. 說粵語	4.15	0.84
7. 應付中文考試	3.97	0.91
8. 應付中文默書	3.44	1.01
9. 能寫中文	3.09	1.17
10. 組織學習檔案	4.13	0.89

(註：1 代表非常沒信心，2 代表沒信心，3 代表無意見，4 代表有信心，5 代表非常有信心)

其中一位受訪學生表示：

我有信心閱讀教師給我的篇章，原因是文中大部分的字詞是我認識的。但是在圖書館找到的書，很多文字我也不懂，我只好看圖畫。(S1)

教師給學生閱讀的篇章，是教師從學生在線索閱讀習得的詞語，重新創作一篇短文，學生自然有能力閱讀，閱讀信心增加不少。

所有受訪學生均認為他們沒信心寫好中文字，其中一位說：

中文字筆劃多，很複雜，很難記得……老師給我們寫字的時間並不多。(S5)

這次浸入式教學法的研究偏重聆聽、說話和閱讀能力的訓練，較忽略了培養學生書寫中文的能力。若教師以後進行浸入式教學，可以考慮多給學生書寫中文的機會。

## 七、結論

本研究根據「浸入式」教學策略，從學校環境的佈置、教學的設計、教師語言的運用和教學的評估等，試行「浸入式」的理念。從學習的角度而言，「浸入式」教學能助學生學習，他們中文科成績是有進步的。這發現與近年彭建玲，彭志鈞（2015）的研究所得，都證明「浸入式」教學模式，在對外漢語教學取得良好效果相近。從教師的角度而言，試行的教學法效果不錯，「浸入式」教學策略，適合小一的學生，實用的單元能幫助學生學習中文，應付生活。本研究又發現教師語言的妙用，有助學生用粵語與人溝通，加強他們的聆聽和說粵語的能力。學生閱讀中文的能力也不錯，尤其是教師因應學生的能力和學生從線索閱讀中所學過的字詞，設計一些短文給他們閱讀，學生便能理解文中的大意。從非華語學生的角度而言，他們是喜歡教師運用「浸入式」的教學策略。大部份學生對學習中文是有信心的，但在書寫中文的信心仍有所不足，這正好反映這次試行「浸入式」教學策略的不足之處，是較忽略培養學生書寫中文的能力。

本研究也有其限制，研究對象只是 47 位非華語學生和 2 位任教的教師，屬於個案研究，只能代表一所學校的研究結果，證明浸入式教學策略適合小一的非華語學生學習中文。隨著非華語學生長大，他們應該要認識更多艱深的字詞，詞意也較抽象和複雜，他們更要懂得書寫中文，甚至運用中文來表達自己思想。教師純粹用浸入式的教學策略來教授非華語學生是否足夠呢？未來的研究，希望能擴大研究樣本至高小階段，繼續探討浸入式教學策略是否適合小學高年級的非華語學生。

## 參考文獻

- 李丹青（2014）。〈美國明尼蘇達州光明漢語學校沉浸式教學項目評述〉。《國際漢語教學研究》，3 期，72-77。
- 桂詩春（1985）。《心理語言學》。上海：上海外語教育。
- 張春興（1997）。《教育心理學》。臺北：臺灣華東書局。



- 強海燕，趙琳（2001）。〈兒童早期第二語言浸入式教學與課程建構〉，載趙琳，強海燕（合編），《中外第二語言浸入式教學研究》，（頁 69-79），西安：西安交通大學出版社。
- 彭建玲，彭志鈞（2015）。〈浸入式教學模式的實踐研究——以昆明理工大學教育為例〉。《雲南民族大學學報》，3 期 32 卷，156-160。
- 黃瑞琴（2008）。《幼兒的語文經驗》。臺北：五南圖書出版公司。
- 葉德明（2002）。《雙語教學之理論與實踐》。臺北：師大書苑。
- 廖佩莉（2012）。〈「浸入式」教學：香港小學非華語學童學習中文為第二語言的策略〉。《華文學刊》，10 期 2 卷，76-85。
- 趙微（2001）。〈英語浸入式教學的基本原則〉。載強海燕，趙琳（合編），《中外第二語言浸入式教學研究》（頁 80-88）。西安：西安交通大學出版社。
- 劉珣（2002）。《漢語作為第二語言教學簡論》。北京：北京語言文化大學出版社。
- 關之瑛（2008）。〈香港非華語學童學中文校本課程之行動研究〉，《華語文教學研究》，5 期 2 卷，121-156。
- Garcia, E. (1980). Bilingualism in early childhood, *Young Children*, 35(4), 52-66.

## 附錄 閱讀練習

細閱下文，然後回答下列問題：

今天早上，小鳥吱吱叫，小蜜蜂嗡嗡叫，小羊咩咩叫，  
小貓咪咪叫，小狗汪汪叫。  
小烏龜爬來爬去，小白兔跳來跳去。  
原來貓頭鷹來了。

1 今天早上，誰在嗡嗡叫？

A. 小羊    B. 小鳥    C. 小蜜蜂    D. 小烏龜    答案：（            ）

2. 今天早上，誰來了？

A. 小狗    B. 貓頭鷹    C. 小烏龜    D. 小蜜蜂    答案：（            ）

3. 填充

小狗（    ）（    ）叫。

（    ）（    ）咪咪叫。

小烏龜（    ）來（    ）去，（    ）（    ）（    ）跳來跳去。

## ***Case study of the Immersion Teaching: The learning of Chinese as their second language by the non-Chinese speaking primary students in Hong Kong***

LIU Pui Lee

*The Education University of Hong Kong*

### **Abstract**

This case study aims at sharing two teachers' experience in using Immersion Teaching strategies when they were teaching non-Chinese speaking students to learn Chinese as their second language in a primary school in Hong Kong. Altogether 47 non-Chinese speaking students from two primary one classes were chosen as the subjects of the study. The study employs a combination of quantitative and qualitative methods, with data collected through questionnaires, interviews, pre-tests and post-test. Findings indicate that using Immersion Teaching strategies can help students to learn the Chinese language and get better results in the subject. The teachers realize that efficient strategies include making good use of practical thematic approach, maximizing the use of Chinese as the teaching medium and immersion reading. The students enjoy learning through the practical thematic approach, learning by playing games and organizing their learning portfolios.

### **Keywords**

Immersion Teaching, non-Chinese speaking students, second language learning, Chinese language teaching



# 如何運用合作學習提升學生聽說能力

何潔瑩

拔萃男書院附屬小學

## 摘要

本文旨在運用合作學習的拼圖法作為高小學生聽說訓練的教學策略，透過課堂觀察、訪問、教師評估、學生同儕評估及自我評估來分析成效。試行後，發現這個策略能提升學生的學習動機，同時也增加了學生參與聽說訓練的機會。這類小組討論的聽說訓練，轉變了從前的教學模式，讓學生想聽、能聽、敢說，並增強了學生的學習責任感，培養學生的自主學習能力。

## 關鍵詞

拼圖法，合作學習，小組討論

## 甲、研究背景

中國語文教育以讀、寫、聽、說為主導，閱讀和聆聽是輸入，寫作和說話就是輸出（葉聖陶，1992），然而傳統的教學一般側重讀寫教學；但現實是，我們接收的資訊大部分來自聽，而所發送的資訊說的亦比寫的較多。在教學實踐中，聽說教學通常沒有得到應有的重視，有些老師認為聽說能力是與生俱來的。又或甚，有些老師認為平日在課堂上的朗讀、答問等已是聽說教學的一環，不是已經足夠嗎？朗讀是說話教學的最基本，至少學生的發音要正確無誤，但是日常生活中的對話是流於朗讀這個層次嗎？我們聆聽別人的說話，當中包括了理解、組織、綜合、分析、評鑑等，要提升學生在聽說的能力就要有一定的學習策略。

如何在僅有的課時內有效地進行聽說能力訓練，對老師來說是一個富有挑戰性的任務。首先，高效率的聽說訓練須邊說邊聽，而非單一能力的訓練，因此教師可透過小組討論、角式扮演、訪問、辯論等去營造學習氣氛，激發學生的興趣。可是，在進行課堂教學時也遇上不少困難，就筆者班而言，由於學生的程度不一，不是所有學生都積極參與小組討論，加上課時有限，一節三十五分鐘的課只可安排兩組同學（約六位學生）討論，然後是老師評講及同儕互評。活動進行期間，教師發現除參與討論的學生外，只有一半的學生會留心聽同學的討論，但他們的專注力會逐漸下降，而其他學生更是閒坐着；未能確保全體學生參與課堂活動，並從活動中有所得着是最大的問題。其次，學生只能按題目作簡單的討論，組織混亂，詞彙缺乏，亦未能從多角度思考。

因此，本研究以合作學習的拼圖法作聽說訓練的教學策略，在編寫教學目標及重點時則以《小學中國語文建議學習重點》（香港課程發展議會，2008）及全港性系統評估的評審準則為基礎，藉此探討它的成效，包括學生的參與率、自我監控及專注力等，來分析它是否一個高效能的教學策略，並適用於聽說訓練。

## 乙、文獻回顧

合作學習的理念早於千多年前已出現於我國，孔子曾說：「三人行必有我師焉。」；合作學習，顧名思義，就是通過合作去獲取知識。合作學習是一種有系統、有結構的教學策略。在合作學習中教師將不同能力、性別、種族的學生分配於小組中一起學習。各小組成員通過討論、辯論等活動，互相支援、批判或分享大家的觀點，最後共享成果。在整個學習過程中，教師只扮演小組學習的促進者，是一個以學生為本的教學模式（Slavin, 1985；Parker, 1985）。

拼圖法是合作學習的其中一個學習方法。在拼圖法第二代中，將學生分派到異質小組中，並分配每人一小單元進行研究，然後不同小組中研究相同主題者，再組成一個專家小組討論共同主題，經討論後，每個專家回到原小組中介紹自己研究所得。最後於原小組內，集合各專家的意見，作總結報告，其內容須涵蓋各主題。在整個討論過程中，學生均有機會在原小組及專家小組中表達個人意見，這樣不但能培養學生說話的正確態度，學會積極與討論，並尊重他人，更能訓練他們的記憶力、篩選力、思維力、理解力及反應力。

香港中文大學教育學院區婉儀女士（2014）於《由聽說能力至話語能力》一文中建議，運用合作學習的教學策略進行小組討論形式的聽說訓練，營造課堂情境，讓學生成為主動的學習者、參與者和實踐者。區婉儀女士指出現時教師在訓練聆聽能力時，大多使用指定教材，讓學生聽取內容濃縮的精細素材。雖然這種訓練有助提升學生的注意力及思考力，但局限於一定的聆聽範圍內，學習興趣或因此減少，學習變得被動，而且現實環境中所聽取的資訊很廣泛，話語內容亦複雜多變。

區女士認為聽說訓練在於強調邊聽邊說，不限於單一聆聽或說話能力的專項訓練，宏觀的聽說能力訓練，能讓注意力、反應力、記憶力、聯想力等都得到鍛鍊。她又認為討論是一種廣泛的學習方法，既能發展學生的思維能力，又可提高學生的口語表達能力。在討論過程中，學生以說帶聽，以聽促說，感知自己的思想、能力、並及時回饋，完善自我。

區女士建議教師運用拼圖法的組合，變換教學模式，讓學生想聽、能聽、敢說，並把學習的責任從教師轉到學生本身，培養他們的自主學習能力。運用拼圖法於說聽教學中，可增加學生對學習的責任感、促進思考力、語言表達力。在討論過程中，各人聽取事實的部分，並經合作把事情全貌顯示出來，當中他們需以聽和說去獲取資料。

總的來說，教師可運用合作學習的策略來訓練學生如何「分工合作，主動學習，互相激勵，進而建構知識。」（王財印，2004）還有，合作學習增加了學生互動的機會，促進他們語言的發展，加強表達、溝通的能力。本研究會嘗試運用合作學習的策略，尤其是拼圖法，在高小的中文課程中培養學生的聽說能力。

### 丙、教學構想

本課程設計以針對高小學生為主，在編寫教學目標及重點時則以《小學中國語文建議學習重點》（香港課程發展議會，2008）及全港性系統評估的評審準則為基礎。本課程設計是透過合作學習的形式進行小組討論，加強學生聽說訓練的機會，以說帶聽，以聽促說，藉此鼓勵學生從多角度思考，培養學生的自主學習能力，提高課堂的學習氣氛。而且所選用的教材均以社會時事為主，務求營真實的情境，激發學習興趣。

由於教學進度緊迫，教師只能於一個學期內進行兩次的聽說訓練，每次為三十五分鐘（一個教節）。教學流程如下：

	任務	教學目標
步驟一	教師按所討論的題目，通過「影片播放」、「尋找關鍵字」等活動來協助學生了解題目。	讓學生初步掌握與題目有關的背景資料
步驟二	學生以4-5人一組，在原小組作內初步討論。	學生學會審題，理清討論方向。
步驟三	每一組的專家成立「專家小組」，共同研討。	學生緊扣主題發言，突出重點。
步驟四	所有專家返回原組作報告。	學生學會篩選資料，加以分析，或複述，或綜合，最後發表自己意見。
步驟五	教師總結及評鑑、同儕互評。	讓學生得到即時的回饋。

教師在設計小組討論的題目時，特意選取了題材相近的，它們均以環保與人類生活為主題，題目如下：

題目一：有人建議所有已下班的商業大廈八點後，均需要熄滅外牆燈，以減少光污染及節省能源。對於這個建議，你支持還是反對？你有甚麼看法及建議？

題目二：旺角西洋菜南街是香港的特色街道，每天有不少街頭表演者都會在此表演，聚集了不少市民和遊客駐足觀看。然而，附近的居民一直投訴這些表演和展覽不但阻礙通道，亦會發出噪音，嚴重影響他們的生活。去年十一月中，油尖旺區議會交通運輸委員通過旺角西洋菜街行人專用區只在星期六、日及公眾假期開放，你是否支持此新政策？你有甚麼看法及建議？

題目的形式參考了全港系統性評估小六中文科小組討論的題目而設計，先以一個情境作開端，然後有一個建議的提出，並要求學生就此意見作討論。原小組的討論時間為3至4分鐘，專家小組的討論時間為5至6分鐘，專家小組討論完結後，再回原小組以8分鐘時來討論及總結；每位學生於每次討論中均有至少1分鐘的發言時間。在分組方面，不論是原小組或專家小組，老師都刻意把不同能力的同學混合在一組，即每組都有高、中、低程度的學生，希望學生之間能互相扶持，彼此學習。



以下是一個三十五分鐘的課堂教案示例

時間	教學目標	教學活動	
		教師任務	學生任務
2"	引起學生對題目的興趣	(一) <b>引起動機</b> ：提問學生「東方之珠」這個稱號是怎樣得來的？藉此帶出光污染及節能的問題。教師播放簡報及影片，讓學生初步掌握有關的背景資料。	學生觀看影片，及回應教師的提問。
3"	學習審題，並透過初步討論掌握了方向。	(二) 着學生分組（4-5人一組），老師引導學生先就題目進行審題，理清題目後才進行初步討論。	學生圈出題目的關鍵字，然後進行討論，理清題目的要求。
5"	在設計的身份和場景下進行討論，讓學生更能緊扣題目去思考，並學會尊重他人意見。另外，透過筆錄訓練學生的記憶力及篩選力。	(三) <b>發展</b> ：老師把原小組的組員分成為專家：環保人士、旅遊業從業員、天文愛好者、商戶老闆、生態專家等，並着學生以專家的身份去進行討論。討論時學生需要筆錄，記下重點。期間，老師會給予每個專家小組一個小錦囊，目的在於引導他們思考。（例如：旅遊業從業員會思考若政策實施後，對業界帶來的利弊）	學生按老師指示，組成專家小組，進行討論，並記下重點。
8"	在交流中，訓練學生複述說話的能力、理解力、分析力、自我監控及綜合能力。	(四) 老師從旁觀察學生的表現，並會因其情況而介入。	學生回到原小組，把剛才在專家小組內討論的與組員分享，整合各員組的意見，總結報告。
3"	學生透過自評及同儕互評，學會反省，取長補短。	(五) 老師着學生進行自評及互評。	學生進行自評及同儕互評。
11"	學生要有條理、並清晰地表達意見。學生要專心地聆聽別人的意見，並就其內容作出適切的回饋。	(六) 老師邀請一位組代表匯報。最後，給予意見。	每組派一位代表作一分鐘報告，然後由其他組別給意見、打分。

		教學活動	
時間	教學目標	教師任務	學生任務
3"	總結所學	(七) 總結：老師評講	學生從老師的意見中反省，並得到即時回饋。

## 丁、研究設計

研究對象是一班小六學生，共十七人。由於本校是一所英文小學，而部分學生更來自英語家庭，學生慣以英語來溝通，中文詞彙缺乏，說話時常有中英夾雜的情況，表達能力不強，但學習態度認真。

教師透過在課堂觀察、教師評估、學生同儕評估及自我評估、訪問等收集研究數據，分析學生自我監控及綜合能力，評估成效。

在學生討論期間，老師會進行課堂錄影，同時也會入組，從旁觀察及筆錄，記下學生的表現，包括學生能否按題目表達個人意見、學生的立場是否清晰、學生在表述個人意見時，理由是否充份、學生有否回應組員的意見等來評估成效。<sup>1</sup>（見附錄一）老師在總結時，會逐一評講學生的表現，讓他們得到即時的回饋。

另一方面，學生亦會進行自我評估及同儕互評，以達自我完善的果效。自我評估及同儕互評包括個人或他人的參與程度、能否給予意見、能否聆聽對方的發言等。（見附錄二）<sup>2</sup>

至於在訪問學生方面，老師安排了四至五位，能力不同的學生於活動後進行訪問。問題的內容包括他們對是次聽說訓練會否感興趣、是次聽說訓練能否令他們敢於表達、專家小組的討論對他們的幫助等。

1 六年級中文科說話練習—小組討論（老師評估表）

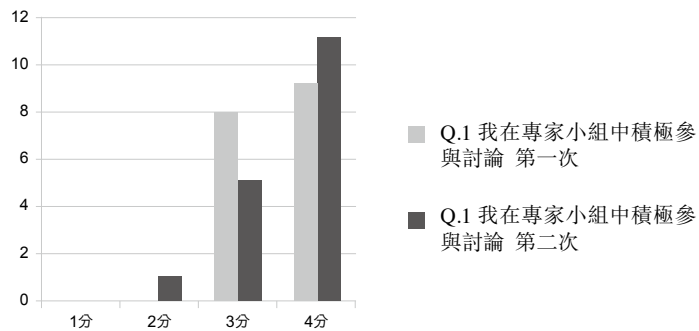
2 學生自評表、同儕互評表

## 戊、實施效果

每次小組討論後，學生都會作自我評估，以檢討自己的表現。數據中顯示，大部分學生都給予較高的分數，他們的自我形象較高，對自己很信心。各項的分析如下：

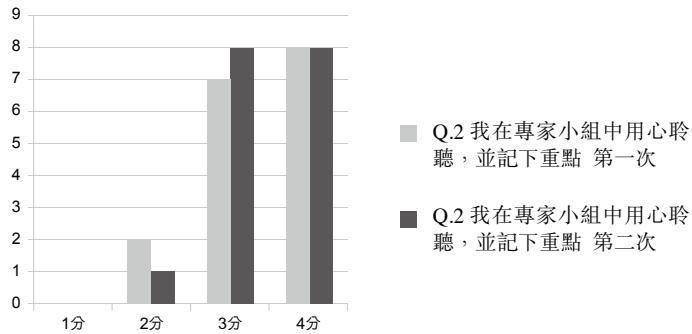
### 1. 學生的參與程度

Q.1 旨在探討學生的參與程度，而大部分學生（超過 94%）都積極參與，說明運用合作學習來進行聽說訓練能促使學生主動學習。有學生表示專家小組能讓他們投入角色，從設定的身份中去思考。從教師的觀察中，學生無論在原小組或專家小組的討論都相當投入。



### 2. 學生的專注力

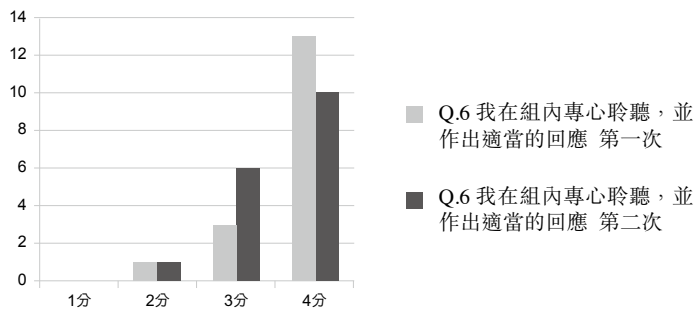
Q.2 及 Q.6 旨在探討學生的專注力。在 Q.2 中，就數據顯示、教師觀察及學生的摘記，這項有些微的進步。在第一次的討論訓練，學生未能寫下說話中的關鍵字，甚至很多學生都未能記錄；但經老師再次提醒後，在第二次訓練中，便懂得以簡單的字句、字詞、圖表方式記錄要點，有些更運用自己的方法，或以圖案，或以拼音來記錄。邊聽邊寫，有助提升學生的專注力。



在 Q.6 顯示，兩次的練習中，94% 的學生都能專心聆聽，並作出適當的回應。有不少學生都表示能細心聆聽別人的意見，而其中一位學生更寫出：

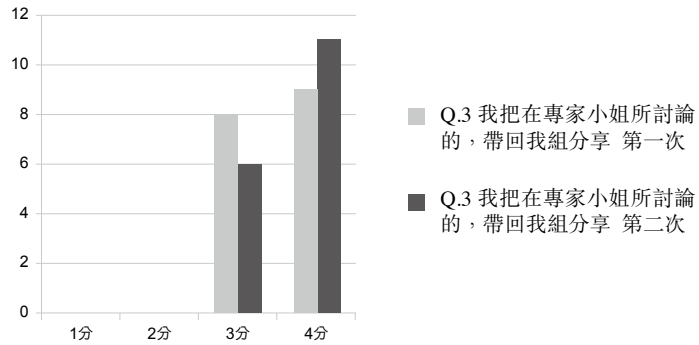
我能夠聽出同學意見中的矛盾，並作出回應。

第一次練習後，持 4 分者有 76%；第二次練習後，持 4 分者卻下降至 58%，反映出高小的專注力仍相當反覆，這個推論是基於學生在返回原小組討論前已進行過兩次討論，包括原小組初步討論及專家小組討論，有可能令他們感到疲累，慢慢對話題失去興趣，以致專注力下降。



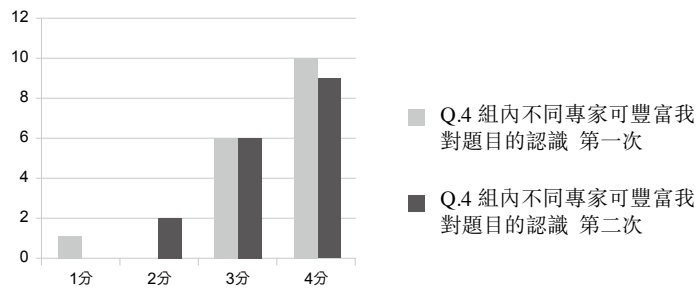
### 3. 學生篩選力及綜合力

Q.3 旨在探討學生的篩選力及綜合力。學生需要把在專家小組收取的資料向組員匯報。在兩次的練習中，學生自評的分數都較高；而在第二次的訓練後，選 4 分（最高分數）的學生更增至 64%，增長達 12%，反映出學生能分析、概括、歸納出聆聽內容的要點，同時，這類訓練有助提升他們自我監控的能力。

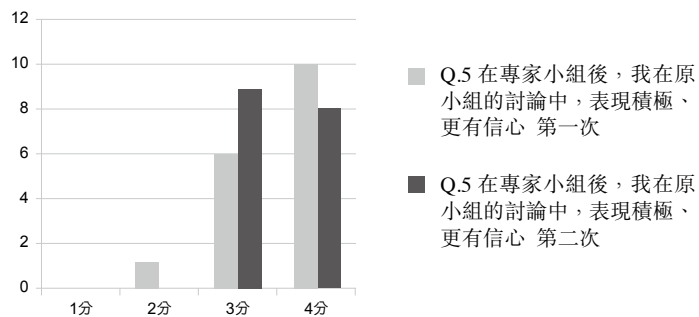


#### 4. 專家小組對學生的效用

Q.4-5 這兩題旨在探討專家小組對學生的效用。大部分學生（超過 88%）都認同在原小組內的不同專家可豐富他們對题目的認識。



而學生在專家小組後，返回原小組討論則表示更積極和有信心的佔九成以上；在第一次練習後，選最高分者有 58%，第二次練習後，選最高分者雖有 47%，但持 3 分者則有 17% 的增長，而 1 分和 2 分則沒有人，可見整體學生都認同專家小組能擴大他們的接觸面，幫助他們更有信心地討論。在訪問中，有一位能力較弱的學生表示，由於在專家小組中聽取了同學的意見，故此他回到原小組後，便有話可說。



## 己、教師評估及檢討

從課堂觀察及課堂錄影中，可見以合作教學策略來進行的小組討論訓練，有效地讓每位學生在短短三十五分鐘課節內進行兩次模式相若的小組討論，這不但能提高學生的參與率，增加他們練習聽說的機會，更能透過彼此的交流促進思維發展。如 Slavin (1996) 所言合作學習能讓學生主動學習、鼓勵組員學習及幫助組員學習，這對語文能力較弱的學生有一定的幫助，舉例來說，這類學生在專家小組時可收集其他同學的意見，集思廣益，回到原小組時便有話可說。過往，部分同學因中文詞彙缺乏，即使有些點子，也不易表達，現在他們可在專家小組中得到支援，同學間互補不足。然而，偶有一兩位聽說能力較高的學生會在小組內支配大局，佔用了其他同學的發言時間，所以教師必須清楚說明每位學生在組內的發言時間，並嚴格監控，這樣每人練習的機會才平等。

另外，由於教師賦予他們各人一個身份，每位同學就有責任向組員匯報，他們都能認真地聽、說，提升學生們的專注力。可是，同學們討論的內容太豐富，他們未懂得篩選合適的材料作最後報告，故常有超時的情況出現。

有效的課堂秩序管理是這類小組討論的基礎，因為學生先要在原小組作初步討論，再到專家小組，最後返回原小組；學生往來不同的小組時，必須行動迅速，且安靜，並聽從教師的指示，否則就會造成混亂，故教師事前的組織亦相當重要。

在選材上，教師宜選取一些時事新聞、或貼近學生生活的事物為題材，提起學生對討論的興趣。高小學生開始留心社會時事，然而亦有少部份學生對周遭事物漠不關心，因此教師在準備課題時，必先給予學生一些背景資料，如觀看短片、閱讀報章等，讓學生對討論的話題有基本的認識。讀、寫、聽、說環環緊扣，雖然是聽說訓練，但若得到讀寫的輔助，更能事半功倍。

最後，在專家身份設計上亦要深思熟慮。就每個話題上必須有三至四個專家身份（如示例一），若少於這個數目，便不能達到多角度思考這個目的。還有，所設計的專家必須與話題有直接的關係，否則無話可說。

## 庚、總結和建議

研究發現，教師運用拼圖法進行小組討論形式的聽說訓練，確實能增加學生參與的機會，學生比從前更積極學習，學生能設身處地從多角度思考，同時，也能照顧能力稍遜的學生。

整個課程設計的核心在於，以說帶聽，以聽促說，是一個全面又務實的訓練。在討論中，學生要邊聽邊想、邊篩選、歸納和摘下重點，掌握並消化話語內容，再作出適當的回應。運用拼圖法教學能提升學生以口語溝通的能力，增加彼此間的互動。唯時間不足，教師可在課程設計上有所調適，建議如下：

1. 跨學科合作：例如學生在常識科已學了的光污染這個課題，這樣在小組討論前，語文教師就可減省交代背景資料的時間；而透過拼圖法式的小組討論，學生又擴闊了思考的層面，藉此深化課題。
2. 目標為本：每次訓練，教師都應有一至兩個清晰的目標，例如學生要邊聽邊速記，這樣便能集中評估學生的表現，並給予適切的回饋。

此外，向學生展示在討論時所拍下的錄影，讓他們可互相觀摩、學習，改善不足之處，如每位同學的發言時間等。

然而，如區婉儀女士（2014）所言，合作教學並非唯一的教學策略，當學生對學習活動失去新鮮感後，學習成效就隨之褪去。故此，教師應因材施教，採用靈活的教學策略，善用生活化的教材，讓學生將語言形式與相應的語言情景結合起來，使課堂更豐富、活潑。

## 參考文獻

孔偉成（2001）。〈從聆聽教學的目標到聆聽教學的進行〉。《聽聽說說：小學聽說教學——理論與實踐》。香港：香港教育署中文組。

- 王財印、吳百祿、周新富 (2004)。《教學原理》，台北，心理出版社股份有限公司。
- 香港課程發展議會 (2008)。《小學中國語文建議學習重點》。香港：香港特別行政區政府教育局。
- 區婉儀 (2014)。〈由聽說能力至話語能力〉。2015年9月10日，取自 <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/resources/secondary-edu/lang/listenSpeak.html>。
- 張鴻苓 (2000)。《中國當代聽說理論與聽說教學》。四川：四川教育出版社。
- 葉聖陶 (1992)。《語文學習的基礎》。北京：語文出版社。
- Parker, R. E. (1985). Small-group cooperative learning - Improving academic, social gains in the classroom. *Nass Bulletin*, 69(479), 48-57.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Slavin, R. E. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated schools. *Journal of Social Issues*, 41(3), 43-62.



## 附錄一

拔萃男書院附屬小學  
六年級中文科說話練習——小組討論（老師評估）

題 目： \_\_\_\_\_

日 期： \_\_\_\_\_

學生姓名： \_\_\_\_\_

等級	評審準則	
	能就日常生活的話題和別人討論 能運用略有變化的詞語表情達意	
一等	在討論過程中， <b>不作回應</b> 或未能根據題目要求進行討論。	詞不達意。
二等	在討論過程中，能按題目作 <b>簡單的回應</b> ，但甚少表達意見和與組員討論。	尚能運用簡單的詞語表情達意。
三等	在討論過程中，大致能根據題目與組員作 <b>簡單的討論</b> ，並能表達個人的意見。	大致能運用略有變化的詞語表情達意，意思尚算清晰。
四等	在討論過程中，能根據題目主動與組員討論，清晰地表達個人意見，並能說出簡單理由表明自己的立場。	能運用略有變化的詞語表情達意，意思較清晰。
五等	在討論過程中，能根據題目主動與組員討論，清晰地表達個人意見，並能說出簡單理由表明自己的立場，理由充份。	能運用略有變化的詞語表情達意，意思完整、準確。

## 附錄二

拔萃男書院附屬小學  
六年級中文科說話練習——小組討論

姓名：\_\_\_\_\_（        ） 班別：\_\_\_\_\_

日期：\_\_\_\_\_

題目：有人建議所有已下班的商業大廈八點後，均需要熄滅外牆燈，以減少光污染及節省能源。對於這個建議，你支持還是反對？你有甚麼看法及建議？

### （一）專家小組摘要

A	
B	
C	
D	

### （二）原小組摘要

環保人士	
天文愛好者	
商戶老闆	
旅遊從業員	

### （三）原小組總結

A. 支持 / 反對 → 原因：\_\_\_\_\_

B. 其他建議：\_\_\_\_\_

(四) 同儕互評 (請圈出分數：1 分為最低分，4 分為最高分)

項目	環保人士	天文愛好者	商戶老闆	旅遊從業員
1. 能說出至少兩個重點	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2. 解說清晰	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3. 專心聆聽	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4. 能給予有建設性的意見	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

(五) 自我評估 (請圈出分數：1 分為最低分，4 分為最高分)

項目	
我在專家小組中積極參與討論。	1 2 3 4
我在專家小組中用心聆聽，並記下重點。	1 2 3 4
我把在專家小組所討論的，帶回我組分享。	1 2 3 4
組內不同的專家可豐富我對題目的認識。	1 2 3 4
在專家小組後，我在原小組的討論中，表現更積極、更有信心。	1 2 3 4
我在組內專心聆聽，並作出適當的回應。	1 2 3 4

在整個討論過程中，我認為我做得最好的是：

---

我認為我仍須改善的是：

---

## ***Using cooperative learning to promote students' abilities of speaking and listening***

HO Kit Ying Nelly

*Diocesan Boys' School Primary Division*

### **Abstract**

This study aims to explore how the use of co-operative strategies such as the Jigsaw method can develop upper primary school students' Chinese language - mainly referring to speaking and listening skills. Various research methods are adopted to collect data, such as class observations, interviews, teacher's evaluation, student's peer evaluation and self-evaluation. Findings suggested that using cooperative strategies could motivate students and increase their opportunities of participating in speaking and listening tasks. It also helps to change the mode of teaching and learning, which makes students eager to listen, able to listen and dare to speak. Students learn how to take responsibility for their own learning.

### **Keywords**

Jigsaw method, cooperative learning, group discussion



# 徵集論文

我們歡迎教育界同工投稿，內容以教育研究、教育行動研究及教學經驗分享為主，課題可包括：

- 課程的設計理念、實施模式和評估方法
- 創新的教學法設計理念、實施模式和評估方法
- 創意教學
- 家長教育
- 校本教職員培訓，包括教師入職培訓及輔導
- 校本管理
- 學生支援及學校風氣，包括輔導及諮詢
- 學生培訓
- 教育改革評議
- 比較教育
- 高等教育
- 幼兒教育
- 特殊教育
- 美術教育
- 音樂教育
- 教育史

## Call for Papers

We invite submission of papers on areas pertaining to educational research, action research and teaching practice in schools. It could cover aspects such as:

- Curriculum design, implementation and evaluation
- Design, implementation and evaluation of innovative pedagogy
- Creative teaching
- Parent education
- School-based staff development, including teacher induction and mentoring
- School-based management
- Student support and school ethos, including guidance and counselling
- Student development
- Critique on education reform
- Comparative education
- Higher education
- Early childhood education
- Special education
- Fine arts education
- Music education
- History of education

## 稿例 (修訂於 2016 年 12 月)

- (一) 中、英文稿件兼收。稿件字數以不少於 5,000 字及不超過 8,000 字為限。
- (二) 文稿請附以下資料之中英文版本,包括題目、作者姓名、所屬機構、摘要及關鍵詞 3 至 5 個。中文摘要以 200 字為限,英文摘要則約 150 字。作者通訊方法(如郵寄地址、電話、電郵)請另頁列明。
- (三) 所有稿件均須經過評審,需時約半年。凡經採納之稿件,當於下一或二期刊出。編者得對來稿稍予修改或請作者自行修改,或不予採用。稿件一經定稿,請勿在校對時再作修改或增刪。
- (四) 各文稿之言責概由作者自負,其觀點並不代表香港教師中心之立場。
- (五) 英文來稿之格式及附註,請遵守美國心理學協會編製之《出版手冊》(2009 年,第 6 版)指引。中文來稿之格式請參考「投稿《香港教師中心學報》的格式指引」([http://www.edb.org.hk/hktc/download/doc/j\\_guide.pdf](http://www.edb.org.hk/hktc/download/doc/j_guide.pdf))。
- (六) 每年截稿日期為 1 月 31 日。請將稿件及作者通訊資料電郵至 [info@hktd.edb.gov.hk](mailto:info@hktd.edb.gov.hk) 《香港教師中心學報》編輯委員會收。
- (七) 《學報》版權屬香港教師中心所有,非得許可,不得轉載任何圖表或 300 字以上之文字。
- (八) 所有稿件在評審期間,不得同時送交其他學報評審或刊登。

## Notes for Contributors (revised in December 2016)

1. Manuscripts can be written in English or Chinese. The length of submitted manuscripts should be between 5,000 and 8,000 words.
2. All manuscripts should be accompanied with the following information in both English and Chinese: title, author's name, affiliation, abstract and 3 to 5 keywords. The English abstract should be around 150 words, and the Chinese abstract should be not more than 200 words. Author's correspondence (i.e. postal address, telephone number, email) should be provided on a separate page.
3. All submissions will go through an anonymous review that usually takes about 6 months. Accepted manuscripts are normally published in the next issue or the issue after next. The Editors reserve the right to make any necessary changes in the manuscripts, or request the contributors to do so, or reject the manuscripts submitted. Once the final version of manuscripts has been accepted, contributors are requested not to make further changes during the proof-reading stage.
4. The views expressed are those of the authors and do not necessarily reflect position of the Hong Kong Teachers' Centre.
5. English manuscripts submitted should conform to the style laid down in Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed., 2009). Chinese manuscripts should conform the style laid down in the "Style Guide for Submitting Papers to HKTC Journal" ([http://www.edb.org.hk/hktd/download/doc/j\\_guide.pdf](http://www.edb.org.hk/hktd/download/doc/j_guide.pdf)).
6. Deadline for manuscript submission is on January 31 of each year. Manuscripts and author's correspondence should be email to the Editorial Committee of the HKTC Journal (email address: [info@hktd.edb.gov.hk](mailto:info@hktd.edb.gov.hk)).
7. All copyrights belong to the Hong Kong Teachers' Centre. No graphics, tables or passages of more than 300 words can be reproduced without prior permission.
8. Once the review process of this Journal begins, contributors shall not send the submitted manuscript to other journals for review or publication.

## 徵募審稿員

我們誠邀教師、校長及教育界同工加入成為本學報的審稿員。有興趣參與有關工作的同工，請以電郵（[info@hktd.edb.gov.hk](mailto:info@hktd.edb.gov.hk)）或傳真（(852) 2565 0741）提交下列資料，以供聯絡。如有任何查詢，歡迎致電（(852) 3698 3698）與本中心職員聯絡。

姓名： \_\_\_\_\_ ( 博士 / 先生 / 女士 )

任職學校 / 機構： \_\_\_\_\_

聯絡電話： \_\_\_\_\_

電郵地址： \_\_\_\_\_

興趣範圍： \_\_\_\_\_

## Invitation for Reviewers

We invite teachers, principals and fellow education workers to join us as reviewers. If you are interested in reviewing journal papers, please submit the following information by email ([info@hktd.edb.gov.hk](mailto:info@hktd.edb.gov.hk)) or by fax ((852) 2565 0741) to us. Should you have any enquiries, please contact us at ((852) 3698 3698).

Name: \_\_\_\_\_ (Dr / Mr / Ms)

School / Institution: \_\_\_\_\_

Contact Tel. Number: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Field of Interest: \_\_\_\_\_





香港教師中心

**Hong Kong Teachers' Centre**

地址： 香港九龍九龍塘沙福道 19 號  
教育局九龍塘教育服務中心  
西座一樓 W106 室

Address: Room W106, 1/F, West Block  
Education Bureau Kowloon Tong Education Services Centre  
19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon  
Hong Kong

電話 / Telephone : (852) 3698 3698

傳真 / Fax : (852) 2565 0741

電郵 / Email : [info@hktd.edb.gov.hk](mailto:info@hktd.edb.gov.hk)

網址 / Website : [www.edb.gov.hk/hktd](http://www.edb.gov.hk/hktd)



