

[ 研究論壇 ]

## 全方位輔導計劃在香港的推行： 高中教師的觀感

袁文得、陳子康

香港大學

劉兆瑛

香港中文大學

于璐

香港理工大學

陳茂釗

香港浸會大學

Norman C. Gysbers

University of Missouri–Columbia

余文基

中華基督教會香港區會

---

本研究獲香港研究基金會資助（HKU7453/06H）。作者在此對參與本研究的教師和學生衷心表示謝意。作者為學校教師、研究與管理人員提供CGCPI問卷，以評估其學校的輔導計劃。歡迎讀者提出關於該問卷的各種回饋和意見，並直接發給本文通訊作者。本文通訊地址：袁文得，香港薄扶林，香港大學教育學院。電子郵箱：[mtyuen@hku.hk](mailto:mtyuen@hku.hk)

---

本研究調查了高中教師對香港高中生輔導活動實施情況的觀感，有 84 所中學共 358 名班主任、69 名輔導教師及 65 名升學及事業輔導教師完成問卷。研究結果顯示，他們學校在推行輔導活動（如成長課程、回應需要的服務、個別學生計劃和系統上的支援）方面均已達到合理水平。最後，作者會討論班主任、輔導教師和事業輔導教師所接受過的不同輔導培訓，以及他們於課餘與學生傾談的時間差異。

Yuen (2008) 在回顧英國、美國、澳洲、日本、南韓等地的學校輔導文獻時提出，各地均愈來愈「一致贊同全校合作的重要，並認為要以系統方法支援所有學生的個人－社會、學業和職業發展」（p. 114）。輔導人員和研究人員的一項首要任務，就是建立本土化框架，以發展、實施和評估學校輔導計劃。

20 世紀 50 年代，隨着首批升學及事業輔導教師任職於中學，香港中學生的輔導計劃正式起步。及至 70 年代，香港最早的學生輔導計劃主要是通過個人和小組輔導，為學生提供補救性支援（李少鋒，2005）。當時的中學班級人數很多（現在亦如是），每班超過 35 人，有學習困難或行為問題的學生並不罕見。非政府組織的社工負責到學校協助解決這些問題，他們的工作量非常大，平均每位社工需要負責約 4,000 名學生。自 80 年代起，政府開始加強在校學生的發展支援，教師／班級比例亦有所提高，班主任才可以花更多時間改善學生的學習和行為問題（游黎麗玲，1998）。到了 90 年代，香港教育署頒布了各種有關「全校參與方式」（whole school approach）的計劃，強調學校全體教師與工作人員一起參與所有學生的輔導活動，以及創造支援學生的校園環境（教育署，1996，1997，1999a，1999b；Education Commission, 1990; Education Department, 1993, 1995, 1999）。從 2000 年到 2003 年，全方位輔導計劃遵循「全人發展」和「終身學習」的主線，詳細介紹並規劃了一系列發展性、預防性和補救性的輔導活動，這與香港教育改革政策所宣導的精神吻合（教育統籌委員會，2000；

Education and Manpower Bureau, 2003; Education Department, 2001)。經過這些發展，當前在香港中學內實施的全方位輔導計劃主要有四部分：（1）創造關懷文化的政策與組織；（2）為教師和父母提供的支援服務；（3）促進全體學生生活技能發展的成長教育課程；以及（4）回應服務，比如對危機學生的早期鑑別，以及個人和團體輔導（李少鋒，2003）。隨着新高中課程實施，香港輔導教師協會建議在香港的中學內實施本土化的就業教育模式。這一模式包括六個部分：（1）制定就業輔導課程；（2）把學習機會與職業選擇聯繫起來；（3）組織學校的就業輔導活動；（4）促進與工作相關的學習經驗；（5）幫助學生個別規劃；及（6）為個體提供輔導（Y. F. Ho, 2008, p. 200）。

近年來，香港輔導計劃的內容和關注點逐步與美國等地區看齊。美國教育體系中的輔導計劃，總體上包括四大元素：（1）學生生活技能的具體內容；（2）結構與計劃活動；（3）發展、管理及問責；（4）人力與物質資源。這類計劃通常以全方位輔導方式實施，以輔導課程為媒介，並通過學生個別規劃、回應服務及系統支援加以補足。輔導課程指在班房內所進行的提升學生生活技能和適應能力的正規課程，以及全校舉行的大型活動。回應服務由個人輔導、小組輔導與轉介治療組成。系統支援包括計劃管理、專業發展活動、社區關係、委員會工作，以及研究與發展活動（Gysbers, 2005）。學生個別規劃包括個別評估、個別建議及過渡期規劃，它是輔導計劃的一個重要組成部分，「通過發展基於個人優勢的生命事業規劃，幫助學生集中於他們當前和未來的目標」（Gysbers, 2008, p. 122）。全方位輔導計劃為實施以個人優勢為本的輔導活動提供了一個基本框架，從而促進學生的個人、群性、學術與事業發展（Gysbers & Lapan, 2009）。

當然，於學校實施全方位輔導計劃並非易事。現實中，學校的人力物力都相當有限。學校開展學生輔導計劃的水平，往往反映了該校關鍵人事部門對這計劃的重視程度。此外，教師的專業知識和能力亦會影響到計劃的實施。Cornelius-White（2007）對 119 項西方研究的分析顯示，以學生為中心的師生關係與學生的整體學習成果有正向關

係，尤其是情感管理與行為方面的學習。Wilson, Hall, & Hall (2007) 報告了最近一項關於蘇格蘭學校輔導的研究，發現小學教師大多認為學生的輔導與支援是教師工作的一部分，而高中教師則多把學生輔導與支援看作是與教師本職工作不同的專業技能。然而，小學和中學教師都可能受益於其學校的輔導培訓和支持。儘管 D. Y. F. Ho & Ho (2005) 指出權威式師生關係在儒家文化中根深柢固，Chan (2005) 則發現香港參與輔導工作的中學教師，在輔導學生時傾向採用以人為本的取向。

為評估輔導計劃的有效性，以指導計劃日後的發展，美國的研究人員嘗試評估全方位輔導計劃在學校的實施程度，及其對學生社交發展和成就方面的作用 (Lapan, Gysbers, & Petroski, 2001; Lapan, Gysbers, & Sun, 1997; Sink & Yillik-Downer, 2001)。在香港，由研究人員、輔導員、輔導培訓人員以及教育心理學家組成的生活技能發展小組，根據美國研究人員 Norman Gysbers 提出的全方位輔導計劃，發展出一套評估學生在學術、個人、群性和事業發展四方面中應用生活技能的自我效能量表 (Yuen, Gysbers, et al., 2005; Yuen, Hui, et al., 2006)。全方位輔導計劃的框架的確幫助教育人士和輔導人員進一步鞏固香港學校輔導系統的各組成部分 (Gysbers, 2000; Hui, 2000; Lee & Wong, 2008)。生活技能發展小組還修訂了全方位輔導計劃量表 (Comprehensive Guidance and Counseling Program Inventory, 下文簡稱 CGCPI) (Yuen, Lau, Gysbers, Chan, & Shea, 2007)，以協助教師、輔導員和管理人員評估各種輔導活動於其學校的實施程度，和當前計劃的不足之處。

2005 年，本研究團隊採用 CGCPI 對來自 82 所小學的 367 位班主任及生命教育統籌員進行了一項初步調查，結果顯示，調查對象均認為香港的小學在某程度上都推行了所有的輔導活動 (包括回應服務、輔導課程、個別規劃和系統支援)。在與學生於課餘傾談的時間、他們有否接受輔導訓練，以及他們對輔導計劃實施情況的觀感三方面，班主任及生命教育統籌員有所分別：前者平均每天花 25 分鐘與學生傾談，而後者則花 45 分鐘；有關輔導訓練，分別有 30.8% 的班主任

及 15.2% 的生命教育統籌員報告他們並無接受任何輔導訓練。至於對輔導計劃實施情況的觀感，生命教育統籌員的觀感較班主任的好；而推行輔導活動並不會因受訪教師的性別不同而有所分別（Yuen, Chan, Lau, Gysbers, & Shea, 2007）。

現時，香港的中學正在進行新高中三年學制的改革，而老師之間的不良協調是造成教育改革成效不理想的因素之一（Tong, 2010）。可是，對於為高中學生提供的輔導活動，卻並無關於老師對推行輔導活動的觀感及他們所接受訓練的文獻資料（Yuen, 2002）。鄭之灝（2006）回顧了學校輔導人員於香港學校的專業角色及與同工的合作，指出校長、副校長、輔導主任、課外活動主任、事業發展主任、科主任、學校社工及教育心理學家全都在推動全校學生的正面發展上扮演重要角色。為了促進輔導專業人員及教師之間的合作，我們必須知道教師如何理解推行輔導計劃的情況（Clark, Flower, Walton, & Oakley, 2008; Hue, 2008）。是項研究收集香港高中班主任、輔導教師及事業發展教師對於為高中學生推行輔導服務的觀感。我們希望這些數據能夠對輔導專業人員如何與其他教師合作給予啟示，亦希望有助於重新發展輔導活動（Yuen, 2008）。個人因素可能影響教師是否願意參與輔導活動和對輔導活動的觀感（Chan, 2005; Hui, 1998, 2002; Lam & Hui, 2010; Luk-Fong, 2005）。本文除調查教師對輔導活動在其學校實施狀況的觀感外，還探討了教師接受輔導培訓的情況，以及他們在課餘與學生傾談的時間。同時，亦會探討教師的性別、職位和所接受的輔導訓練對輔導活動觀感和於課餘與學生傾談時間的影響。

## 研究目的

本研究旨在探討以下問題：

1. 香港高中教師對全方位輔導計劃（包括回應服務、輔導課程、個別規劃和系統支援）於其學校實施情況的觀感如何？
2. 高中班主任、輔導教師和事業輔導教師接受了多少輔導培訓？
3. 教師於課餘與學生傾談的時間是否受教師性別、職位及所受輔導培訓的影響？

4. 教師對全方位輔導計劃在其學校實施情況的觀感是否受教師性別、職位及所受輔導培訓的影響？

## 研究方法

2007年5月，生活技能發展小組向香港88所中學的528名教師發放了全方位輔導計劃量表（CGCPI）與個人資訊記錄表。小組最初從香港教育統籌局提供的中學名單中隨機抽取並邀請了100所中學參與，結果88所中學同意，84所學校的教師完成CGCPI問卷（學校回覆率 = 95.5%）。我們邀請了每所學校的輔導教師、事業輔導教師和高中班主任填寫問卷，以了解他們對學校輔導活動實施情況的觀感。教師自行完成問卷後寄回研究小組。研究小組成功收回492份問卷（問卷回覆率 = 93.2%），其中包括358份高中班主任問卷、69份輔導教師問卷及65份事業輔導教師問卷；當中男性199人，女性289人，未註明性別者4人，平均教齡為14.4年（ $SD = 7.4$ 年）。在收回的問卷中，有21名教師並無註明他們所接受的輔導培訓時數或種類。

## 調查工具

### 全方位輔導計劃量表

CGCPI由16條題目組成，分為4個主題：（1）輔導課程；（2）個別規劃；（3）回應服務；及（4）系統支援，每個主題包括4條題目（見表一）。這些題目涵蓋了16項在香港中學開展的具代表性輔導活動（例如「班級輔導成長活動以定期形式舉行」）。教師於每一題目，根據所陳述活動在其學校實施的程度，按照從1（完全不同意）到6（完全同意）的六點制等級進行評估。

在內容效度方面，生活技能發展小組首先通過對相關國際和本地文獻（李少鋒，2003; Gysbers, 2005）及政府文件的回顧，設計出一個題庫（Education and Manpower Bureau, 2003; Education Department, 2001），由此發展出CGCPI。最終選定的題目由學校專業輔導人員、

教師和校長組成的專家小組確定。研究人員根據預試時從 28 名參加輔導課程的教師所得的數據分析，進一步修訂了部分題目的表述。

因素分析的結果驗證了 CGCPI 的四因素結構，這四個因素與課程、規劃、服務和支援等四個主題大體一致。因此，為方便解釋量表，每個主題下的相應題目構成了 CGCPI 的四個次量表：輔導課程（題目 1, 5, 9, 13）；個別規劃（題目 2, 6, 10, 14）；回應服務（題目 3, 7, 11, 15）；系統支援（題目 4, 8, 12, 16）。

關於量表的信度，CGCPI 的內部一致性在可接受範圍。有研究報告指出，以小學教師為樣本，次量表的  $\alpha$  值在 0.73 到 0.79 之間，總量表為 0.91。對一組沒有包括在本研究中的教師的測試結果顯示，次量表的重測信度在 0.62 到 0.89 之間，總量表的重測信度為 0.87 (Yuen, Chan, et al., 2007)。本研究以高中教師為樣本，得到 CGCPI 總量表的  $\alpha$  值為 0.87，次量表的  $\alpha$  值在 0.64 到 0.69 之間，顯示 CGCPI 是個可信的測量工具。

## 個人資訊記錄表

參加研究的教師還需要填寫一份個人資訊記錄表，其中詢問了他們的個人背景（包括教學經歷）、所接受的輔導訓練，以及平均每天於課餘與學生傾談的時間。

## 研究結果

研究結果顯示，除題目 1 和 8 外，其餘 14 條題目的平均值都高於 4.1（根據 6 點制等級表），說明教師認為學校目前在某程度上都幾乎實施了所有高中生輔導活動（包括輔導課程、回應服務、職業與教育規劃和系統支援等主要範疇）。這結果回答了第一條研究問題。值得注意的是，從題目 16「我校一直以來對輔導活動的成效開展了評估」的平均得分 4.57，可見大部分教師都認為其學校已開始了對輔導計劃的評估。相比之下，常規的課堂輔導活動和家長教育的實施程度則略低（見表一）。考慮到本研究主要關注高中的學校環境，而高中

階段的策略是為個別學生制定教育和全人發展規劃，這一結果並不意外。

表一：CGCPI 題目平均值及標準差 ( $n = 475$ )

各次量表及題目	平均值	標準差
<b>輔導課程 (<math>\alpha = 0.69</math>)</b>		
1. 班級輔導成長活動以定期形式舉行。	3.90	1.28
5. 班級輔導活動以體驗學習形式進行，注重學生的反思與互動。	4.39	0.84
9. 班級輔導活動的課程設計均衡，照顧學生的個人、群體、學業和事業各方面發展的需要。	4.19	0.98
13. 我校根據學生全人發展的宗旨組織課外輔導活動（例如：人際關係週、職業日）。	4.78	0.87
<b>個別規劃 (<math>\alpha = 0.66</math>)</b>		
2. 我校有籌辦幫助學生策劃自己升學計劃的活動。	4.79	0.85
6. 我校有幫助學生發展自己的成就紀錄檔案（包括個人興趣、課外活動、成就和學習，以及職業規劃等）。	4.39	1.05
10. 我校有籌辦活動幫助學生了解自己對不同職業的興趣。	4.45	0.87
14. 我校為學生提供個別學業及事業計劃的諮詢服務。	4.55	0.86
<b>回應服務 (<math>\alpha = 0.69</math>)</b>		
3. 我校安排專業輔導服務（例如學校社工和心理學家），輔導問題較嚴重的學生。	4.92	0.83
7. 我校安排個案會議，協調個別學生的輔導工作。	4.76	0.78
11. 我校提供小組輔導，幫助有個人情緒問題的學生。	4.38	0.96
15. 我校設立學生轉介機制以及老師溝通管道，以增強教師在輔導工作中的參與和協調。	4.83	0.75
<b>系統支援 (<math>\alpha = 0.64</math>)</b>		
4. 我校組織了旨在支援和鼓勵教師參加學生輔導專案的教師發展活動。	4.56	0.85
8. 我校組織了父母教育活動以支援和鼓勵父母輔導自己孩子的發展。	3.94	1.10
12. 我校向學生介紹了與諮詢有關的社區資源（例如：輔導機構、青少年中心，以及大學舉辦的活動）。	4.32	0.89
16. 我校一直以來對輔導活動的成效開展了評估。	4.57	0.85

註：在 492 份收回的問卷中，有 17 份並無填答 CGCPI。總量表的  $\alpha = 0.87$ 。

第二條研究問題問及班主任、輔導教師和事業輔導教師接受了多少輔導培訓。研究結果顯示：54.5%的班主任、10.1%的輔導教師及20.0%的事業輔導教師報告自己完全沒有接受任何輔導工作的培訓。在輔導教師中，約有44.9%接受了61–120小時的培訓，21.7%擁有輔導碩士或同等學歷；在事業輔導教師中，約56.9%接受了61–120小時的培訓，但只有1.5%擁有輔導方面的碩士或同等學歷。這與班主任中僅有11.7%接受了61–120小時以上的培訓，24.6%接受了60小時或以下的培訓形成顯著對比。表二總結了教師接受培訓的時間和類別。

表二：接受輔導培訓的時間／類別

接受培訓的時間／類別	教師類別			總計 ( <i>n</i> = 492)
	班主任 ( <i>n</i> = 358)	輔導教師 ( <i>n</i> = 69)	事業輔導教師 ( <i>n</i> = 65)	
無	54.5%	10.1%	20.0%	43.7%
約 15 小時	13.7%	1.4%	4.6%	10.8%
16–30 小時	6.4%	5.8%	6.2%	6.3%
31–60 小時	4.5%	5.8%	7.7%	5.1%
61–120 小時	11.7%	44.9%	56.9%	22.4%
輔導或相關範疇的學士學位	1.4%	0.0%	3.1%	1.4%
輔導或相關範疇的碩士學位	3.9%	21.7%	1.5%	6.1%
未有說明	3.9%	10.1%	0.0%	4.2%

第三和第四條研究問題分別問及「教師於課餘與學生傾談的時間」和「教師對全方位輔導計劃在其學校實施情況的觀感」是否受教師性別、職位及所受輔導培訓的影響。為檢驗這些因素對教師與學生傾談的平均時間及教師對輔導活動實施觀感的影響，本研究採用了兩次獨立  $2 \times 3 \times 4$  方差分析：以教師與學生傾談時間及教師對輔導活動實施觀感為因變數；教師性別（男性 189 人，女性 263 人）、職位（班主任教師 334 人，輔導教師 59 人，事業輔導教師 59 人），及輔導活動培訓情況（無培訓者 205 人，接受 15–60 小時培訓者 105 人，接受 61–120 小時培訓者 106 人，有相關學士或碩士學位者 36 人）為自變數，對所收集的 452 名教師（其餘 40 名教師漏填 CGCPI、性別或輔導活動培訓情況）資料進行了方差分析。

結果顯示，以教師與學生於課餘的傾談時間為因變數，性別 ( $F(1, 429) = 1.998, p > .05$ , 偏 Eta 平方值 = .005)、職位 ( $F(2, 429) = 0.200, p > .05$ , 偏 Eta 平方值 = .001) 和輔導培訓 ( $F(3, 429) = 1.691, p > .05$ , 偏 Eta 平方值 = .012) 的主效應均不顯著。教師職位與輔導培訓的交互作用顯著，顯示接受過培訓的輔導教師和班主任教師傾向於花更多課餘時間與學生傾談。

同時，以教師對輔導活動實施情況的觀感為因變數，性別 ( $F(1, 413) = 0.062, p > .05$ , 偏 Eta 平方值 = .000) 和輔導培訓 ( $F(1, 413) = 0.146, p > .05$ , 偏 Eta 平方值 = .001) 的主效應不顯著，而教師職位則有顯著的主效應 ( $F(2, 413) = 3.986, p < .05$ , 偏 Eta 平方值 = .019)。事後比較檢驗 (post-hoc Turkey's b test) 發現，事業輔導教師 ( $M = 74.05$ ) 與輔導教師 ( $M = 74.43$ ) 比班主任 ( $M = 70.67$ ) 認為輔導活動的實施水平較高。所有的交互作用效應均不顯著。

為更清楚了解職位和所接受輔導培訓情況對四項輔導活動範疇的影響，以四項範疇（即輔導課程、個別規劃、回應服務和系統支援）為因變數，職位和培訓為自變數，進行多元方差分析。結果發現，在輔導課程、個別規劃及回應服務三方面，職位的不同有着不同的觀感。在輔導課程方面 ( $F(2, 427) = 5.402, p < .01$ , 偏 Eta 平方值 = .025)，事後比較檢驗發現，輔導教師 ( $M = 18.13$ ) 與事業輔導教師 ( $M = 17.95$ ) 均比班主任 ( $M = 16.94$ ) 有較好的觀感；在個別規劃方面 ( $F(2, 427) = 5.509, p < .01$ , 偏 Eta 平方值 = .025)，事後比較檢驗發現，事業輔導教師 ( $M = 19.13$ ) 比班主任為高 ( $M = 17.98$ )，而輔導教師 ( $M = 18.58$ ) 則與前兩者沒有顯著分別；在回應服務方面 ( $F(2, 427) = 3.075, p < .05$ , 偏 Eta 平方值 = .014)，事後比較檢驗發現，輔導教師 ( $M = 19.87$ ) 比班主任 ( $M = 18.62$ ) 為高，而事業輔導教師 ( $M = 19.02$ ) 則與前兩者沒有顯著分別。至於系統支援方面，職位沒有對這方面的觀感產生顯著影響 ( $F(2, 427) = 2.239, p > .05$ , 偏 Eta 平方值 = .010)。

## 討論與建議

本調查研究首次測量了高中教師對當前全方位輔導計劃在香港中學的實施情況的觀感。表一顯示，大多數全方位輔導活動題目分數的平均值都在 4.1 以上，說明高中班主任、輔導教師和事業輔導教師均認為，他們學校在某程度上都已實施了輔導活動（包括輔導課程、個別規劃、回應服務和系統支援）。然而，該量表中沒有一條題目的平均分高於 5（根據 6 點制計分法），這說明目前距離香港高中完全實施全方位輔導計劃的目標還遠。

輔導教師和事業輔導教師比班主任更傾向於認為輔導課程的實施水平較高，這可能是因為他們真正參與了計劃和協調這些輔導課程、回應服務、個別規劃和系統支援的具體活動。他們身為輔導計劃協調人員，可能更有資格判斷輔導活動在全校範圍的實施水準。一項調查小學教師的研究顯示，生命教育統籌員對實施輔導活動情況的觀感比班主任好，所以本研究的結果與這項研究的結果相符（Yuen, Chan, et al., 2007）。

全方位輔導活動的調查結果說明，有需要進一步關注班級輔導與家長教育（題目 1 和 8）。儘管班級輔導和家長教育可能在初中和小學階段比高中階段更重要，但班級輔導和父母參與亦會對高中學生的學習和事業追求產生有利影響（Ma & Yeh, 2010; Piko & Kovács, 2010）。

在事業發展的範疇，本研究發現了一個存在於培訓體系中的重要缺陷。儘管很多參與研究的教師都接受了一些輔導培訓，但 43.7% 的教師並無接受任何輔導工作的培訓。在事業輔導教師中，甚至有 20% 從來沒接受過培訓，18.5% 接受的培訓不超過 60 小時。而 54.5% 的班主任完全沒有接受過輔導培訓，卻需要在前線向學生傳授輔導課程並為學生提供支援，這有礙達到高水平的輔導計劃目標（Yuen, 2002）。因此，在政策制定的層面上，香港教育局應當採取措施，確保所有高中教師都有機會接受有關輔導與實行輔導活動方面的在職培訓。此外，教師教育工作者應該重新審視實習教師的課程，確保

這些未來的高中班級教師能為他們將要承擔的輔導與關愛角色充分準備。顯然，輔導教師和事業輔導教師將會從針對發展、管理和評估學校全方位輔導計劃的在職培訓中獲益，而對事業輔導教師的碩士程度培訓尤為重要（Gysbers & Henderson, 2006）。同時，輔導專業人士可以在班級輔導課程、個別學生規劃和指導危機學生方面加強合作，為教師提供系統支援（Clemens, 2007）。

未來研究可以嘗試在中國其他地區的中學裏應用全方位輔導活動，找出在中學教師和其他輔導人員的專業培訓中需要加強哪些具體範疇。香港的研究人員亦可以進一步進行深入個案研究，以探討在儒家文化背景下中學教師、學生和父母對全方位輔導計劃的態度和反應（Hue, 2008; Hwang, 2009）。

需要注意的是，本研究中的高中教師都是自願參與研究，因此，填寫並交回問卷的教師也許比那些沒有參與研究的教師對其學校的輔導計劃持有更正面的態度，這可能令本研究的結果比實際情況略好。未來研究需要在更具有代表性的教師樣本中評估輔導計劃的品質，而這一樣本應包括所有高中學校，以及那些不太情願參加調查的教師。

再者，筆者要提醒讀者，在本研究中，全方位輔導活動的分數所代表的是教師對輔導活動實施情況的觀感，這觀感會受他們在學校中的職位和參與輔導計劃的程度所影響。為進一步驗證本研究的結果，有必要採用其他方法來評估學校輔導計劃的實施水平，比如直接的課堂觀察，分析學校的政策，與教師、學生和其他人員訪談等。此外，父母是學校培養學生全人發展的重要合作伙伴，他們對輔導活動開展情況的看法亦值得深入探討（陳茂釗，2007）。

是項研究的結果對實踐全方位輔導活動有幾項啓示。首先，CGCPI 是一項實用的工具，用以量度教師對學校推行輔導活動的觀感。其二，不同職位的教師可能對學校推行輔導活動有不同的觀感，因此，通過會議可以促進班主任、輔導教師和事業輔導教師的交流，進而加強他們於輔導工作上的合作。其三，輔導培訓或可增加教師對

輔導學生的投入程度，願意在課餘花更多時間與學生傾談。學校行政人員應該多支持教師接受與其職位有關的專業訓練（Henderson & Gysbers, 2006）。

最後值得一提的是，香港現正逐步將中學和大學的學制改為「三三四」模式（即三年初中、三年高中和四年大學），取代沿用多年的「五二三」模式（即五年中學、兩年預科和三年大學）。與此同時，一連串針對課程和學校行政的教育改革亦同步推出，其中各校必須幫助每位學生建立自己的學生概覽（student portfolio）。Lau & Fung（2008）指出，這正是大力推展學生個別規劃的良機。既然從本研究的結果看來，目前的情況與在香港高中完全實施全方位輔導計劃的目標仍有一段距離，各校可考慮藉此時機善用學生概覽的資料，在校內拓展學生個別規劃的輔導活動，令學生概覽成為更有意義的工具，幫助學生規劃前路。

育人工作向來都是艱難而漫長的。故此，我們可定期用 CGCPI 在各校收集數據，藉以掌握全方位輔導計劃在各校或中國各省市的發展狀況，以便學校或教育當局在政策上予以配合和調適，使計劃得以成功拓展，為學生各方面的發展打造更理想的學習環境。

## 參考文獻

- 李少鋒（2003）。〈全方位學生輔導服務：香港小學學生輔導服務的新里程〉。載袁文得、劉兆瑛、梁健文等（編），《生活技能發展及全方位輔導計劃：理論與實踐》（頁 50–53）。香港：香港大學教育學院生活技能發展計劃。
- 李少鋒（2005）。〈小學全方位學生輔導服務〉。《基礎教育學報》，第 14 卷第 1 期，頁 141–144。
- 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：教育統籌委員會。
- 教育署（1996）。《全校參與輔導經驗實錄》〔錄像帶〕。香港：教育署。

- 教育署 (1997)。《輔導成長齊參與：全校參與輔導教材套》。香港：教育署。
- 教育署 (1999a)。《輔導成長齊參與：全校參與輔導教材套》〔光碟〕。香港：教育署。
- 教育署 (1999b)。《學校如何組織輔導工作》〔錄像帶〕。香港：教育署。
- 陳茂釗 (2007)。〈提升學生的生活技能發展：家長與教師的協作〉。載劉兆瑛、袁文得、陳茂釗等 (編)，《生活技能發展及全方位輔導計劃：評估與應用》(頁 51-57)。香港：香港大學教育學院生活技能發展計劃。
- 游黎麗玲 (1998)。《學生輔導》(第 3 版)。香港：中文大學出版社。
- 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。
- Chan, D. W. (2005). Conceptions of counselling among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 311-322. doi: 10.1007/s10447-005-3189-z
- Clark, M. A., Flower, K., Walton, J., & Oakley, E. (2008). Tackling male underachievement: Enhancing a strengths-based learning environment for middle school boys. *Professional School Counseling*, 12(2), 127-132. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.127
- Clemens, E. (2007). Developmental counseling and therapy as a model for school counselor consultation with teachers. *Professional School Counseling*, 10(4), 352-359.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Education and Manpower Bureau. (2003). *Comprehensive student guidance services implementation procedures* (Circular 19/2003). Hong Kong: Author.
- Education Commission. (1990). *Education Commission report no. 4: The curriculum and behavioural problems in schools*. Hong Kong: Government Printer.

- Education Department. (1993). *Guidelines on whole school approach to guidance: Part (1)*. Hong Kong: Government Printer.
- Education Department. (1995). *Guidelines on whole school approach to guidance: Part (2)*. Hong Kong: Government Printer.
- Education Department. (1999). *Guidelines on student discipline*. Hong Kong: Student Discipline Section, Education Department.
- Education Department. (2001). *Guidance work in secondary schools*. Hong Kong: Author.
- Gysbers, N. C. (2000). Implementing a whole school approach to guidance through a comprehensive guidance program. *Asian Journal of Counselling*, 7(2), 5–17.
- Gysbers, N. C. (2005). Comprehensive school guidance programs in the United States: A career profile. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 203–215. doi: 10.1007/s10775-005-8800-7
- Gysbers, N. C. (2008). Individual student planning in the United States: Rationale, practices, and results. *Asian Journal of Counselling*, 15(2), 117–139.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2006). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (4th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gysbers, N. C., & Lapan, R. T. (2009). *Strengths-based career development for school guidance and counseling programs*. Ann Arbor, MI: Counseling Outfitters.
- Henderson, P., & Gysbers, N. C. (2006). Providing administrative and counseling supervision for school counselors. In G. R. Walz, J. C. Bleuer, & R. K. Yep (Eds.), *VISTAS: Compelling perspectives on counseling 2006* (pp. 161–164). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Ho, D. Y. F., & Ho, R. T. H. (2008). Knowledge is a dangerous thing: Authority relations, ideological conservatism, and creativity in Confucian-heritage cultures. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(1), 67–86. doi: 10.1111/j.1468-5914.2008.00357.x

- Ho, Y. F. (2008). Reflections on school career education in Hong Kong: Responses to Norman C. Gysbers, Darryl Takizo Yagi, and Sang Min Lee & Eunjoo Yang. *Asian Journal of Counselling, 15*(2), 183–205.
- Hue, M.-T. (2008). The influence of Confucianism: A narrative study of Hong Kong teachers' understanding and practices of school guidance and counselling. *British Journal of Guidance and Counselling, 36*(3), 303–316. doi: 10.1080/03069880802088929
- Hui, E. K. P. (1998). Guidance in Hong Kong schools: Students' and teachers' beliefs. *British Journal of Guidance and Counselling, 26*(3), 435–448. doi: 10.1080/03069889808253854
- Hui, E. K. P. (2000). Furthering a whole school approach to guidance: Contributions from the comprehensive guidance program. *Asian Journal of Counselling, 7*(2), 43–52.
- Hui, E. K. P. (2002). A whole-school approach to guidance: Hong Kong teachers' perceptions. *British Journal of Guidance and Counselling, 30*(1), 63–80. doi: 10.1080/03069880220106528
- Hwang, K.-K. (2009). The development of indigenous counseling in contemporary Confucian communities. *The Counseling Psychologist, 37*(7), 930–943. doi: 10.1177/0011000009336241
- Lam, S. K. Y., & Hui, E. K. P. (2010). Factors affecting the involvement of teachers in guidance and counselling as a whole-school approach. *British Journal of Guidance and Counselling, 38*(2), 219–234. doi: 10.1080/03069881003674962
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Petroski, G. F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling and Development, 79*(3), 320–330.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development, 75*(4), 292–302.

- Lau, P. S. Y., & Fung, S. C. (2008). School guidance and counseling in an international context: A reaction paper. *Asian Journal of Counselling, 15*(2), 207–228.
- Lee, B. S. F., & Wong, C. K. F. (2008, July). *Transition to comprehensive student guidance service in Hong Kong*. Paper presented at the 2008 Inaugural Asia Pan Pacific Rim International Counselling Conference, Hong Kong, China.
- Luk-Fong, Y. Y. P. (2005). Pedagogical issues in the teaching of classroom guidance curriculum — A hybrid Hong Kong case. *Counselling Psychology Quarterly, 18*(3), 193–206. doi: 10.1080/09515070500295904
- Ma, P.-W. W., & Yeh, C. J. (2010). Individual and familial factors influencing the educational and career plans of Chinese immigrant youths. *Career Development Quarterly, 58*(3), 230–245.
- Piko, B. F., & Kovács, E. (2010). Do parents and school matter? Protective factors for adolescent substance use. *Addictive Behaviors, 35*(1), 53–56. doi: 10.1016/j.addbeh.2009.08.004
- Sink, C. A., & Yillik-Downer, A. (2001). School counselors' perceptions of comprehensive guidance and counseling programs: A national survey. *Professional School Counseling, 4*(4), 278–288.
- Tong, S. Y. A. (2010). Lessons learned? School leadership and curriculum reform in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education, 30*(2), 231–242. doi: 10.1080/02188791003722000
- Wilson, V., Hall, S., & Hall, J. (2007). Pupil guidance: An integral part of teacher education and development in Scotland? *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1153–1164. doi:10.1016/j.tate.2006.10.003
- Yuen, M. (2002). Exploring Hong Kong Chinese guidance teachers' positive beliefs: A focus group study. *International Journal for the Advancement of Counselling, 24*(3), 169–182. doi: 10.1023/A:1022987421355
- Yuen, M. (2008). School counseling: Current international perspectives. *Asian Journal of Counselling, 15*(2), 103–116.

- Yuen, M., Chan, R. M. C., Lau, P. S. Y., Gysbers, N. C., & Shea, P. M. K. (2007). Comprehensive guidance and counselling programmes in the primary schools of Hong Kong: Teachers' perceptions and involvement. *Pastoral Care in Education*, 25(4), 17–24. doi: 10.1111/j.1468-0122.2007.00421.x
- Yuen, M., Gysbers, N. C., Chan, R. M. C., Lau, P. S. Y., Leung, T. K. M., Hui, E. K. P., & Shea, P. M. K. (2005). Developing a career development self-efficacy instrument for Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 57–73. doi: 10.1007/s10775-005-2126-3
- Yuen, M., Hui, E. K. P., Lau, P. S. Y., Gysbers, N. C., Leung, T. K. M., Chan, R. M. C., & Shea, P. M. K. (2006). Assessing the personal-social development of Hong Kong Chinese adolescents. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(4), 317–330. doi: 10.1007/s10447-006-9017-2
- Yuen, M., Lau, P. S. Y., Gysbers, N. C., Chan, R. M. C., & Shea, P. M. K. (2007). *Developing the Comprehensive Guidance and Counseling Program Inventory for primary school teachers in Hong Kong*. Unpublished manuscript.

## **Implementing the Comprehensive Guidance and Counseling Program in Hong Kong: High School Teachers' Perspectives**

This study examined high school teachers' perceptions on the implementation of comprehensive guidance and counseling program in Hong Kong schools. A total of 358 class teachers, 69 guidance teachers and 65 career teachers from 84 secondary schools participated and completed the survey questionnaire. Findings indicated that guidance and counseling activities (including guidance curriculum, individual planning, responsive services, and system support activities) were implemented in these schools to reasonable levels. The differences in guidance training and time spent in student-teacher talk among class teachers, guidance teachers and career teachers were discussed.