「商業機構-大學-學校」合作背景下「其他學習經歷」活動對學生自我認同的影響

——香港兩所中學的個案研究

張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩

香港中文大學 香港教育研究所

優質學校改進計劃

摘要：香港新課程改革將「其他學習經歷」與 「核心科目」、「選修科目」並列為新高中的三大課程。然而，對於主要招收基層家庭背景學生的學校而言，學校缺乏足夠的資源豐富學生的「其他學習經歷」。2011 年，一項由商業機構與大學、中學合作開展的「學校起動計劃（W 計劃）」在香港開始實施，以推動十所發展條件稍遜的中學的全面改進。在為期六年的合作過程中，學校獲得額外的資源（包括資金、社會資源以及專業資源）以豐富學生的「其他學習經歷」。本研究採用問卷、訪談以及文件分析等方法，對兩所參與 W 計劃的學校進行個案研究，試圖探討在商業機構-大學-學校（B-U-S）合作背景下為學生提供的「其他學習經歷」活動對學生自我認同四個範疇的影響，包括個人認同、關係認同、社會認同以及集體認同（Cheek 等，2002）。

關鍵字：學校改進 商業機構-大學-學校合作 其他學習經歷 自我認同

本文为未定稿，请勿引用

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

一、引言

隨著《香港教育制度改革建議》（下稱「改革建議」）的提出，從 2000 年開始，香港啟動了大規模的學制以及課程改革。《改革建議》中最重要的內容是進行學制改革，即從 2009 年開始香港所有中學生均可接受三年的高中教育。香港中學教育在回歸之前跟隨英國教育的制度，採取三年初中、兩年高中、兩年預科及三年大學的制度，即是「三二二三學制」。香港主權移交後，香港教育統籌局提出「三三四」學制報告，建議把中學改為三年初中、三年高中，而大學則轉為四年制。為了更好地推進學制改革，課程發展議會於 2009 年編訂《高中課程指引——立足現在・創建未來》（中四至中六），協助學校教師、家長及其他有關人士落實《改革建議》所提出的教育目標，及課程發展議會於 2001 年發表的《學會學習——課程發展路向》所提出的建議，培育學生終身學習、全人發展。其中，指引明確指出：在新高中課程中，，高中課程由三個部分組成，分別是核心科目、選修科目及「其他學習經歷」。其中「其他學習經歷」與核心及選修科目（包括應用學習課程）相輔相成，包括德育及公民教育、社會服務、與工作有關的經驗、藝術發展和體育發展。而在《基礎教育課程指引（小一至中三）》（2002）中也早已提出了學生應享有五種基要的學習經歷，包括德育及公民教育、智慧發展、社會服務、體藝發展及與工作有關的經驗（為初中學生提供）。在這樣的背景下，很多中學都需要拓展資源以豐富學生的「其他學習經歷」，然而這對於學生家庭經濟基礎薄弱的中學而言實屬不易。2011 年 5 月，九龍倉集團（下稱「C 集團」）推出一項為期六年的全方位學校改進先導計劃，名為「學校起動計劃」（下稱 W 計劃）。該計劃與香港中文大學香港教育研究所優質學校改進計劃合作，甄選出十所欠缺資源但進取的學校，旨在透過不同層面，包括教與學、課餘活動、學生培育、生涯規劃、學習環境及支援、學生輔導等範疇，全面提升目標中學及其學生的整體表現。在與商業機構及大學合作的過程中，學校獲得了額外的資源（包括資金、社會資源以及專業資源）以豐富學生的「其他學習經歷」。

在 Erikson（Eric H. Erikson）的心理社會發展理論中，個體的心理社會發展被分為八個階段：嬰兒期、幼兒期、學齡前兒童期、學齡兒童期、青少年期－青春期、成年早期、成年中期以及成年晚期——老年期。Erikson 指出，個體在發展過程中不斷經歷各樣的「發展危機」（developmental crisis），而個體的「發展任務」（developmental task）就是嘗試解決不同階段的「發展危機」，朝向健康的人格發展（陳坤虎等，2005）。其中，青少年期最重要的發展任務是自我認同（self-identity，也譯作「自我同一性」）。自我認同是對「我是誰」這一問題的一種顯性或是隱性的回答，它是個體畢生都在回答的問題，但在青少年時期最容易發生認同危機（Blasi & Glodis, 1995）。伴隨着青少年時期的性成熟、各種能力的提高以及開始接觸越來越多社會角色所

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

帶來的各種身分識別，青少年時期的自我認同是能夠將這些身分識別加以整合的能力。同時，青少年需要能夠從過去的經驗、他人的判斷以及對未來職業的憧憬中獲得內在的一致感和連續感（Erikson, 1963, p.261）。如果能在青少年時期形成明確的自我概念和自我發展的方向，那麼這對於青少年今後的發展無疑會奠定良好的心理發展基礎。Erikson 所提出的自我認同概念並非一個操作化的定義，因此很多研究者開始用量化的方法分析自我認同應包含的內容（比如 Cheek & Briggs, 1982；Greenwald & Pratkanis, 1984；Triandis, 1989 等）。對自我認同概念研究最為系統的是 Cheek 與其同事的研究（1981，1982，1994，2002），經過對自我認同量表的不斷修訂，他們將自我認同分為四個方面：（1）個人認同；（2）關係認同；（3）社會認同以及（4）團體認同。（1）個人認同反映了「私我」（private self）的觀念，是個體對自己心理特徵等屬性的理解；（2）關係認同所反映的是「關係自我」（relational self），是個體對處於自身處於親密關係中的理解，如朋友，家人；（3）社會認同是以「公我」（public self）為基礎，是個體在一般社會關係中如何看待自己，包括個人的社會角色以及名譽等；（4）團體認同反映的是「團體自我」（collective self），即個體在各種有關團體中的身分，如學校、社區、國家等，反映的是個體是否能夠納入這些團體的期待與規範。

商業機構-大學-學校（下稱「B-U-S」)的合作為學生提供了豐富的「其他學習經歷」機會，這些體驗對學生在自我認同方面產生了怎樣的影響，是本文所試圖探究的。在研究目的之下，本文有兩個研究問題：

1、W 計劃中「其他學習經歷」活動對學生四個範疇的自我認同有哪些方面的影響？ 而這些影響又是如何產生的？

2、在學校背景及發展策略存在差異的情況下，W 項目中「其他學習經歷」活動對學生自我認同所產生的影響是否有不同表現？若有不同，表現在哪些方面？

二、有關自我認同的研究回顧

「自我認同」這個概念首先出現在 Erikson 一系列的著作中（1950，1953，1956，1959，1962，1968a，1968b，1974，1982）。Blasi（1995）將 Erikson 關於自我認同的觀點整理成十二項主要的內容：（1）「自我認同」應是對「我是誰」這一問題的明確或是隱式的回答；（2）「自我認同」應是對過去經歷與未來期望的重新整合；（3）「自我認同」是產生一致感和連續感的來源；（4）「自我認同」需要對自己和自己的過去進行真實的評價；（5）「自我認同」要考慮一個人的文化，尤其是價值觀，以及社會對其的期望；（6）同時，「自我認同」還需分析文化和社會的有效性，以及他人對自己看法的合理性；（7）以上這些整合以及分析的過程應該發生在一些特定的基本範疇，比如一個人的職業傾向，性傾向，宗教以及政治理念等；（8）「自我認同」應該導致個

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

人在這些基本領域有一種柔性但持久的承諾；（9）從客觀方面講，「自我認同」會保證一個人能融入社會；（10）從主觀方面講，「自我認同」會保證一種基本的忠誠和忠實的感覺；（11）「自我認同」與其他的潛意識一樣深沉，諸如生根感、幸福感、自尊、自信以及目標感；（12）「自我認同」的發展敏感期是在青少年階段，儘管它的發展是貫穿個體一生的。

自從 Erikson 提出自我認同的概念以來，不斷有研究者豐富這一概念的內涵。關於自我認同的研究，目前主要分為兩類：一類是通過量表等量化研究的工具對「自我認同」這個概念進行可測量化的努力；另一類是用多種研究方法對「自我認同」的狀態進行分析。在第一類研究中，正如上文所述，Cheek 等人所不斷修訂的量表比較完整地反映了自我認同所包涵的內容。Cheek 等人（1982）的量表最初是從 Sampson（1978）關於自我認同特徵的題目中篩選而來的，量表題目分為個人認同以及社會認同兩個方面。在對量表的分析過程中，Cheek 等人發現一些社會認同方面的題目（比如我是家族的一份子）往往傾向於被歸為另一類，即共同體或是團體認同，於是 Cheek 等人（1989）在量表中新增了團體認同的範疇。但是團體認同和社會認同都未涉及到親密關係的內容，比如與密友或是親密合作夥伴的關係，因此 Cheek 等人（1999，2002，2009，2012）又發展了第四版的量表，將關係認同納入自我認同的考量範圍。至此，最新版的自我認同量表涵蓋四個範疇：個人認同、關係認同、社會認同以及團體認同。

若將上述研究成果應用於實際生活場景，有研究者關注青少年個體建立自我認同時如何受到不同社會文化背景因素的影響。大概個體如何理解自己不可能抽離於其群體（social group）而形成，在個體日常生活可選擇或不可選擇的群體之中（如朋輩、學校、家庭、社區），透過長時間的互動及處境性提示（situated cue）讓個體不同的特徵或品質被標舉，而令某一個「自我」在某場合顯得更突出（salient）或合理（prescribed）（Tajfel & Turner, 1986）。這是自我認同形成的組內（in-group）過程，當然取決於個體對於所屬群體的忠誠。至於組外（out-group）形成過程，則可以是社會或文化對於該群體的期望或預設想法。（Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987）

對於第二類研究，即探討「自我認同」的狀態或者階段，比較經典的是 Marica（1966）的研究。Marica（1966）提出認同形成（identity formation）的兩個指標：危機（crisis）和承諾（commitment）。危機是指青少年時期參與的有意義的選擇，而承諾是指個人所展現出的投入程度。根據個體有否參與職業、宗教以及政治方面的危機選擇經歷，以及有否在這些方面作出承諾和投入，Marica（1966）對 86 名男性大學生進行半結構化訪談，並將自我認同狀態分為四種模式：自主定向型（identity achievement），迷失方向型

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

（identity diffusion），尋找方向型（moratorium），以及他主定向型（foreclosure）。（1）自主定向型是指個體已經歷了一個危機選擇的階段，並可以投入到一種職業或是一種價值觀。這類個體認真地考慮自己的職業選擇，並依據自己的狀況作出決定，儘管最終的決定可能是體現了家長的意願。價值觀方面，這類個體似乎已經對過往的價值觀進行了檢視，並達到了一種將價值觀內化於心並自由行動的境地。總的來說，這類個體不會被環境中突發的事件或是意外的責任所壓倒。（2）迷失方向型的個體或許經歷也或許沒經歷過危機選擇的階段，並且缺少投入和承諾。這類個體從未決定過自己的職業，或者很少考慮自己的職業。儘管可能會有優先考慮的職業，但這類個體似乎對職業的日常運作知之甚少，並且給人的感覺是很容易會放棄這個職業選擇。這類人可能對價值觀方面的事情並不感興趣；或者是持享用自助餐的態度，即認為各種價值觀都差不多，並且不反對各樣都嘗試。（3）尋找方向型的個體在危機選擇階段是非常茫然的，與迷失方向型不同的是，這類個體仍然積極試圖去尋找方向，做出承諾。儘管父母的意願對於他們仍然重要，但是他們仍試圖綜合父母意願、社會要求以及個人能力做出判斷。他們有時會有很茫然的感覺主要是源於他們內心的先佔觀念，即認為偶然發生的事件是不可解決的。（4）他主定向型的個體並沒有經歷危機選擇，但仍然會表達投入和承諾。他們很難分辨出什麼是父母的目標，什麼是自己的。這類個體按照他人預設的道路進行成長，他們的觀念實際上是「父親是這樣想的」。他們在性格上有一些僵化，比如，如果面對父母的觀念所不能接受的情境，他們會感覺受到了嚴重的威脅。Josselsono（1987，1986）以 Marica（1966）的四種認同模式為基礎，對美國女大學生自我內在與發展進行研究，進一步豐富了每種類型的狀態特徵。

另一方面，根據陳思倫等（2000）的觀點，學生從事的休閒活動可依活動的特性，分為「運動型」（指球類、游泳等活動）、「知識型」（指閱讀、寫作等活動）、「社交型」（指訪友、聚會等活動）、「藝術型」（指繪圖、手工藝等活動）、「娛樂型」（指逛街、唱歌等活動）等等。考量 B-U-S 合作下所開展的「其他學習經歷」活動的具體內容及對學生成長的作用，本研究將各學習活動分為五類，分別包括(1)「展示個人才能」: 指由學生負責演出，讓學生有機會展示個人的某些才能，例如舞蹈、樂器表演等；(2)「輔助學習」: 指一些配合學校學科學習的活動，強化、增加學生對該學科知識的認知，例如參觀酒店助修讀旅遊與款待的學生實際了解酒店營運、apX Experiential Training Programme 強化學生的英語學習；(3)「體驗未來經歷，幫助個人規劃」: 指安排學生到實際工作環境當實習生，實際體驗成人工作情況及需要，幫助學生生涯規劃；例如暑期職場體驗計劃；(4)「增廣見識，拓展經歷」: 指一般的參觀、遊歷活動，讓學生有更多不同的經歷、見識；例如「無止橋」活動、參觀海洋公園、節日亮燈儀式等；(5)「個人支持」: 指一些輔助改善

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

個人情緒、精神及行為問題的活動，令學生面對問題時感受到他人的支持；例如臨床心理學家輔導活動、「尋找生命的色彩」工作坊等。

本研究將主要依據 Cheek 等人的研究探討不同類型的活動如何對學生自我認同四個範疇，即個人認同、關係認同、社會認同以及團體認同所產生的影響；同時，在討論部份本文也將結合 Marica（1966）的四種自我認同狀態對不同學生的表現做出分析。

三、研究方法

W 計劃中，每所項目學校參與 B-U-S 活動的類型並不完全相同，而且學校情境都有其獨特性，因此本文採用個案研究的方法選取兩所個案學校（M 校和 C 校）進行分析。本文的研究問題是要探索 B-U-S 所開展的「其他學習經歷」活動如何對學生自我認同產生影響，這種問題的類型適合用個案研究的方法。正如研究者所指出的，個案研究適合的研究問題類型是「如何」和「為什麼」，研究對象是目前正在發生的事件，研究者對於當前發生的事情不能控制或極少能控制（Yin，1994，p.13）。個案研究中既可以用質化的方法，也可以用量化的方法，還可以是質化與量化相結合的方法（Sturman，1999，p.104）。在個案研究中，具體採用何種策略則仍然要依照研究目的和研究問題而定。本文首先採用量化研究的方法，對 M 校和 C 校高中年級學生自我認同的狀況進行整體調查，並初步分析不同類型的活動與學生四個範疇自我認同的關係。但是由於在 W 計劃開始前並未對學生自我認同的狀況做過調查，因此很難依此量化判斷這些活動與學生自我認同的關係。因此，本文主要採用質化研究的方法，通過觀察、訪談、文件資料等資料收集的方法。以下將對本文採用的資料收集方法進行描述。

1. 問卷

本研究以 Cheek 等人（2002）發表的「自我認同量表（第四版）」（Aspects of Identity Questionnaire, AIQ-IV）探討受訪學生建構「自我身分」時所採取的傾向（identity orientation）。在 AIQ-IV 中，受試者需要以五點李克特量尺（5-point Likert scale）（「不重要」、「略微重要」、「有些重要」、「很重要」及「非常重要」）對 35 項與個人、人際關係、所屬團體及社會相關的特徵或品質進行評分，以表示這些特徵或品質對受試者認識自己的重要性。徵得作者同意，本研究將題項翻譯為漢語。

AIQ-IV 為 Cheek 等人反覆檢定，此量表於西方社會受試群體中已建立起穩定的信度與效度；而為試驗經翻譯量表於本研究對象的適應性，本研究以探索性因素分析（exploratory factor analysis）進行檢定。樣本通過 KMO（0.934）及 Bartlett's test 檢定（p>0.01）。經變異最大旋轉法（varimax）轉

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

軸而進行的因素萃取（principal components），本研究捨去六項負荷量弱的題項，所剩餘 29 項題項均符合 Cheek 等（2002）所提出的結構而整合為「個人認同」、「關係認同」、「社會認同」及「團體認同」四個構念。四個構念量表的 *Cronbach's α* 係數介乎 0.62 至 0.90，表示量表具可接受的內部一致性。表 3 列出四個分量表的例題。

表 1.　AIQ-IV 中 4 個分量表之信度分析

構念	題項數目	*Cronbach's α*
個人認同	8	0.84
關係認同	10	0.90
社會認同	7	0.85
團體認同	4	0.62

註：各分量表的遺漏值以成列（listwise）刪除處理，樣本人數介於 308 至 321 之間。

表 2.　AIQ-IV 中各個分量表之間的相關分析

構念	**1**	**2**	**3**	**4**
1. 個人認同	1			
2. 關係認同	0.69**	1		
3. 社會認同	0.68**	0.72**	1	
4. 團體認同	0.64**	0.42**	0.50**	1

註：各分量表的遺漏值以成列（listwise）刪除處理，樣本人數介於 308 至 321 之間，** p<.01。

表 3. AIQ-IV 各分量表題項舉隅

分量表	**題目舉隅**
1. 個人認同	
	我個人的價值觀和道德標準
	我的想法和見解
	我處理恐懼和焦慮的方法
2. 關係認同	
	我與哪些人有緊密的聯繫
	我與哪些人發展親密的關係
	對於那些我真正關心的人，我是否是他們的好朋友
3. 社會認同	
	我的名譽，比如其他人怎麼看待我
	我的外表，比如我的身高、體重以及身材
	我的談吐及言行舉止留給他人的印象
4. 團體認同	

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

我對自己國家的自豪感，比如是否以作為國家的公民而感到自豪
我在政治事件或者政治活動中的投入程度
我的種族或者民族背景

本研究於 M 校及 C 校各選取兩級高中學生填答問卷，取樣的唯一考慮為該級學生曾否被安排參與 W 計劃舉辦之「其他學習經歷」活動。本研究所收回之有效問卷數目共 330 份（M 校 212 份，C 校 118 份）。本研究於問卷中蒐集數據（如出生地、同住家人組織、父母受教育狀況等）以了解受訪學生個人及家庭背景資料；同時亦收集受訪者參與 W 計劃所開展其他經歷學習活動的情況（由於 M 校和 C 校的狀況相異，此部分題項按兩校之校本情況進行調校）。相關人數分布，詳見表 4。

表 4. 填答問卷學生背景資料

	總數		M 校		C 校	
	人數	**%**	**人數**	**%**	**人數**	**%**
年級						
中四	102	30.9	102	48.1	0	0.0
中五	170	51.5	110	51.9	60	50.8
中六	58	17.6	0	0.0	58	49.2
出生地						
本地出生	167	50.8	78	37.0	89	75.4
非本地出生	162	49.2	133	63.0	29	24.6
性別						
男	184	56.1	118	55.9	66	56.4
女	144	43.9	93	44.1	51	43.6
與雙親同住						
是	228	71.3	140	68.6	88	75.9
否	92	28.8	64	31.4	28	24.1
參與 W 計劃活動						
曾經參加	256	86.8	141	79.7	115	97.5
從未參加	39	13.2	36	20.3	3	2.5
父母最高學歷						
沒有小學畢業	15	5.0	11	5.7	4	3.6
小學畢業	40	13.2	22	11.5	18	16.4
初中畢業	96	31.8	70	36.5	26	23.6
高中畢業	125	41.4	75	39.1	50	45.5
大專畢業	14	4.6	8	4.2	6	5.5

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

大學畢業	12	4.0	6	3.1	6	5.5	

從以上受訪學生所填寫有關個人及家庭背景資料可見：（一）近 50%受訪學生非本港出生（以中國內地為主），其中 M 校非本港出生學生人數更佔該校受訪者的六成。這比例遠高於 2011 年香港政府公佈非本地出生青年（15-24 歲）所佔百分比的 22%（政府統計處，2013）。（二）本研究與雙親同住之學生有近七成，其餘約 30%學生的住戶結構為「與父母其中 1 位同住」及「與祖父母/外祖父母同住」，這較政府所提供數字的 22%為高（政府統計處，2012a）。（三）有關受訪者父母其中一方的最高教育程度，只有 8.6%受訪學生父母曾接受專上教育（大專及大學學位或非學位課程），這較 2011 年香港 35-59 歲人口中曾接受專上教育的 18%為低（政府統計處，2012b）。若從以上三項個人及家庭背景特色作考量，即較高比例的內地移民、非雙親同住的住戶結構，以及較少受訪學生父母曾接受專上教育，可推斷 M、C 兩校學生因着這些社會結構因素，在學習及成長發展上稍欠人力資本、文化資本及經濟收入的優勢。

2. 訪談

本研究主要採用半結構化的訪談方法，並全部在徵得受訪者同意後進行錄音。我們首先在 M 校進行先導研究，對六個年級的學生分別進行小組訪談，根據訪談結果確定具體的研究問題，之後再對兩所學校的學生進行個別訪談。個別訪談所選取的學生是高年級參加B-U-S活動比較多的同學。同時，考慮訪談的信度，本研究對相關教師採用小組訪談的方法，這些教師對學生所參與的活動有一定的瞭解。兩所學校最終確定的訪談人員如表 5 所示：

表 5 研究中接受訪談人員

個案學校	個別訪談	小組訪談
M 校	中四級學生 (N=1)； 中五級學生 (N=4)； 中六級學生 (N=3)	班主任 (N=4)； 學科教師 (N=3)； 升學就業組教師 (N=2)； 中一學生（8 人）； 中二學生（12 人）； 中三學生（8 人）； 中四學生（8 人）； 中五學生（8 人）； 中六學生（8 人）
C 校	中四級學生 (N=1)； 中五級學生 (N=1)； 中六級學生(N=4)	一位班主任及一位升學就業組教師 (N=2)

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

3. 觀察

觀察分為參與式觀察和直接觀察；參與式觀察需要融入所要研究的情景中，真正參與其中的活動，並像參與其中的成員一樣所思所想；而直接觀察就是像「局外人」一樣，不參與任何活動，只是進行觀察。但是這兩種觀察之間並不一定是一個相互截然分開的類型（陳向明，2000，p.229）。在本研究中，兩種觀察方法都有所運用。觀察的內容包括：（1）B-U-S 合作開展的各類活動，以及三方定期舉行的會議。（2）參加 W 計劃之後學校辦學條件的變化：包括校園佈置、設施，教室內部條件，師生校內工作、生活條件等。

4. 文件收集

在個案研究中，文件收集的最重要價值在於佐證和擴充其他方法所得來的資料（Marshall & Rossman，1994，p.80）。文件資料可以分為「正式的官方類」和「非正式的個人類」資料（Lincoln & Guba, 1985, p.277）。「正式的官方類」，其生產機構一定是官方機構（陳向明，2000，p.259），在本研究中主要包括：個案學校制定的有關 W 計劃的周年計劃、學校年度自評報告、會議記錄、大學人員訪校記錄等。「非正式的個人類」資料，通常包括被研究者個人所寫的東西，如日記、信件、自傳、傳記、個人備忘錄等（陳向明，2000，p.260），在本研究中主要是指學生參加活動的學習日誌、活動後的感想和反思等。

在經過資料收集階段之後，本文主要採用 SPSS 21.0 對問卷進行分析。針對質化資料，本文對訪談錄音進行登錄，轉換成文字。之後再對轉換後的文字、文件資料以及觀察記錄等進行初步整理，運用 Nvivo 7.0 對文字資料進行編碼和分析。為保證編碼的信度及效度，所有文字資料都經過兩位研究者的二次編碼，保證編碼的一致性和有效性。

四、研究結果

對應本文的研究方法，研究結果將分兩部份呈現。首先，我們將對量化研究的數據進行分析說明，包括兩校學校在自我認同四個範疇的整體表現，以及學生對 W 計劃各類活動的整體觀感。之後，我們會關注個別訪談、小組訪談以及文件等質化研究數據，從中深度挖掘 W 計劃對學生自我認同四個範疇的影響作用。

量化研究數據整體分析結果

1. 受訪學生身分認同傾向。表 6 為 M 校及 C 校受訪學生對 AIQ-IV2 量表評分之分析。除「團體認同」外，兩校受訪學生對於其他三個量表的評分普遍介於 3.50 上下，按照五點李克特量尺的意義，普遍學生認同在建構自

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

我身分的時候，源於個人、人際關係及社會的特徵及品質的重要性介乎「很重要」至「有些重要」；至於團體認同題項所獲評分稍低，受訪學生認為諸如民族、國家、政治活動等牽涉個人所屬團體的因素，對於受訪者認識自我的重要性為「有些重要」至「略微重要」。若以方差分析（ANOVA）比較兩校學生對於四個題項的評分，除「團體認同」量表見有顯著差異外（$F(1, 313)=8.48$, $p<.01$），兩校學生於其他三個量表的評分都沒有顯著差異。

表 6　受訪學生對 AIQ-IV 各量表評分摘要

	M 校（*n=208*）	C 校（*n=116*）			
量表	平均值	平均值	*df*	*F*	*p*
個人認同	3.69	3.58	1, 313	2.68	0.10
關係認同	3.64	3.55	1, 313	1.35	0.25
社會認同	3.47	3.40	1, 313	0.97	0.33
團體認同	3.04	2.81	1, 313	8.48	0.00**

註：量表以 5 點對各個範疇進行評分（5 分為「非常重要」、1 分為「不重要」），以表示受訪者對個人、關係、社會、團體特徵或品質構建自我概念的傾向。** $p<.01$。

本研究考慮到兩校學生在社經背景方面有所差異，因此續以雙因子方差分析（two-way ANOVAs）測試這因素對於兩校學生身分認同傾向的影響。表 7 為團體認同分量表的分析結果。在「性別」（男/女）、「出生地」（本地出生/非本地出生）、「與雙親同住」（是/否）、父母最高學歷（小學/初中/高中）4 項因素中，「出生地」本身的主要影響未達顯著水平，但與「學校」之間的交互作用達顯著水平（$F=4.25$, $p<0.05$）。意即 M 校「非在港出生」學生團體認同的傾向高於「在港出生」學生，而這情況於 C 校出現逆轉（圖 1）。若考慮到兩校在港與非在港出生學生的比例（M 校為 133:78、C 校為 29:89），當可理解校內主要社會群體（social group）的不同，與友儕的文化背景是否相同或類似，都對受訪學生的團體認同傾向有所影響。

表 7　兩校不同社經背景學生在「團體認同」分量表的雙因子方差分析

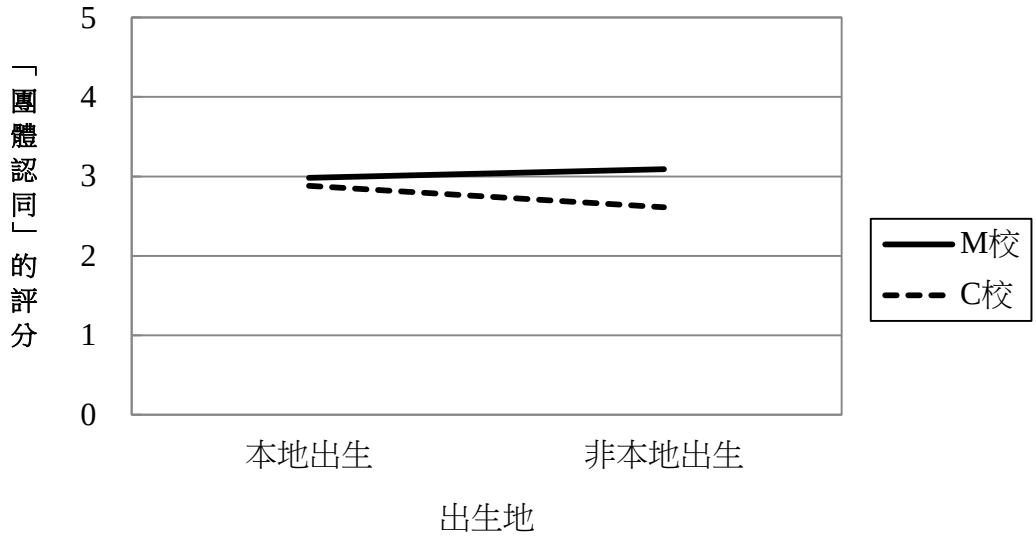
因素	*df*	MS	*F*	*p*
性別				
性別（男/女）	1	0.80	1.55	0.21
學校（M 校/C 校）	1	3.60	6.98	0.01**
性別 x 學校	1	0.11	0.22	0.64
出生地				
出生地（本地/非本地）	1	0.41	0.81	0.37

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

學校（M 校/C 校）	1	4.91	9.63	0.00**
出生地 x 學校	1	2.17	4.25	0.04*
與雙親同住				
與雙親同住（是/否）	1	0.61	1.17	0.28
學校（M 校/C 校）	1	4.59	8.81	0.00**
與雙親同住 x 學校	1	0.63	1.21	0.27
父母最高學歷				
父母最高學歷（小學/初中/高中）	2	0.81	1.53	0.22
學校（M 校/C 校）	1	2.67	5.06	0.03*
性別 x 學校	2	0.07	0.13	0.88

註： * p<.05。** p<.01。

圖 1　M 校及 C 校本地出生與非本地出生學生對「團體認同」的評分



本研究又對「與雙親同住」與兩校學生個人認同及關係認同傾向進行分析。雖然「與雙親同住」因素的主要影響未達顯著水平，但「學校」則分別於關係認同及個人認同錄得接近顯著（F=3.70, p=0.06）及顯著（F=5.60, p=0.02）的影響，而「與雙親同住」與「學校」之間的交互作用均達顯著水平（p=0.05, p=0.02）。結果表示 M 校「非與雙親同住」學生對個人認同及關係認同的傾向高於「與雙親同住」學生，而這情況於 C 校出現逆轉（圖 2 及圖 3）。當注意 M 校學生非與雙親同住和與雙親同住的比例（140:64），較

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

C 校（88:28）為高，那麼兩校在學生照顧及培育的策略上有何不同，對於學生有何影響，均值得探討。

表 8　兩校學生是否與雙親同住在「個人認同」及「關係認同」分量表的雙因子方差分析

因素	*df*	MS	*F*	*p*
關係認同				
與雙親同住（是、否）	1	0.02	0.05	0.83
學校（M 校、C 校）	1	1.90	3.70	0.06
與雙親同住 x 學校	1	2.07	4.05	0.05*
個人認同				
與雙親同住（是、否）	1	0.06	0.15	0.70
學校（M 校、C 校）	1	2.23	5.60	0.02*
與雙親同住 x 學校	1	2.25	5.63	0.02*

註：　* p<.05。

圖 2　M 校及 C 校雙親同住與雙親同住學生對「個人認同」的評分

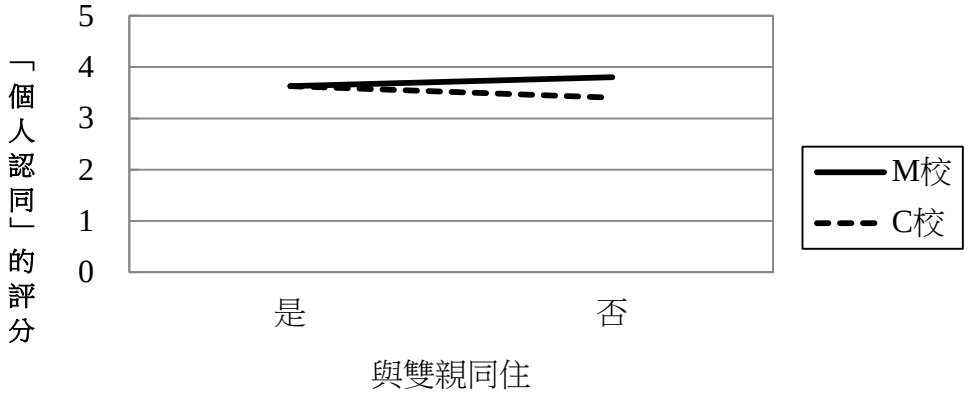
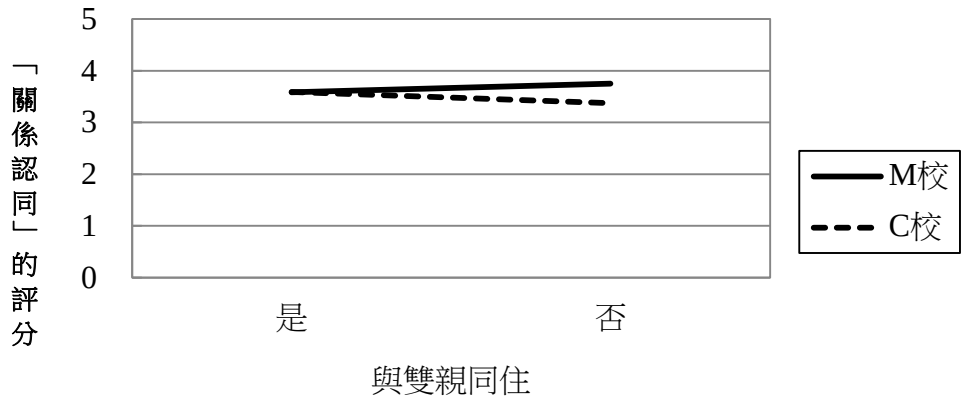


圖 3　M 校及 C 校雙親同住與雙親同住學生對「關係認同」的評分



© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

2. 參與 W 計劃活動的觀感。問卷以五點量尺（5 分為「非常滿意」、1 分為「非常不滿意」）收集受訪學生對 W 計劃所提供「其他學習經歷」活動的滿意度。W 計劃為兩校所安排的活動不同，研究組按照活動的性質歸納為五類，分別為「展示個人才能」、「輔助學習」、「體驗未來經歷，幫助個人規劃」、「增廣見識，拓展經歷」及「個人支持」。有關兩校學生對各類活動滿意度評分的描述性數據請見表 9。整體上兩校對於 W 計劃所提供的「其他學習經歷」活動持正面評價，評分介於 3.33 至 4.17 之間。其中以 C 校學生對於「體驗未來經歷，幫助個人規劃」的評分最高，其次為「輔助學習」等有關於學科學習的輔助活動（3.86），至於參觀、欣賞文娛活動等有助拓展個人經歷的活動所得評分最低（3.69）。M 校學生對活動的滿意度評分稍有不同，該校學生對於「增廣見識，拓展經歷」活動的評分最高（3.94），其次為「輔助學習」活動（3.80），至於較少受訪學生選填的「個人支持」類別，獲學生評分也最低（3.33）。

表 9　受訪學生對 W 計劃所提供「其他學習經歷」活動滿意度的描述性數據

活動類型	例子	M 校			C 校		
		n	平均值	*SD*	*n*	平均值	*SD*
1.展示個人才能	學生表演（樂隊、舞蹈隊）	57	3.65	1.03	/	/	
2.輔助學習	課後學習輔導、藝術課程	111	3.80	0.75	87	3.86	0.83
3.體驗未來經歷，幫助個人規劃	升學及就業資訊、職場實習	84	3.71	0.75	85	4.17	0.97
4.增廣見識，拓展經歷	文娛及參觀活動	88	3.94	0.83	65	3.69	0.82
5.個人支持	心理學家輔導	36	3.33	0.91	/	/	

註：此部分以 5 點進行評分（5 分為「非常滿意」、1 分為「非常不滿意」），以表示受訪者對各項由 W 計劃所提供「其他學習經歷」活動的滿意程度。

質化研究數據分析結果

個人認同

個人認同反映了「私我」（private self）的觀念，是個體對自己心理特徵等屬性的理解。在本研究中，W 計劃的活動對個人認同的影響包涵三個方面：心理特徵的自我評價，能力的自我評價，以及價值觀的自我評價。

1. 能力的自我評價

在心理特徵的自我評價方面，主要包括自信心、成熟、自律以及主動性。

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

大部份同學在描述活動對自己的影響時，都提及對自信心的影響，途徑有以下三種：

a) 在工作體驗中增加信心。

C集團旗下的業務單位為學生們提供了各種暑假實習的職場體驗機會。在職場體驗中，學生在與職場前輩的接觸中獲得鼓勵從而增加信心，或者發覺自己可以從事某項工作而獲得信心。

> 自信心是提升了。因為剛到那幾天，我會很害怕，因為我其實是那些很容易緊張的人，「好驚，點算（怎麼辦）呀？」經常都會「點算（怎麼辦）」、「點算（怎麼辦）」，然後其中一個經理跟我說：「你多試一兩次就會沒事，多講一兩次就會沒事，錯了不要緊，再做就行，機會是有的，只要你肯做就有很多機會」，是這樣。他說完之後，我信心回來了，我自信心大了，人變得穩定，不會再怕。(I-C-S-2-ESE)

> （自信心方面）都有所提升的，因為我發現其實有很多東西都是我做得到的，雖然這一個工作是…這一個專業，可以說是很專業的，都發覺其實當中有不少工作原來是我這個甚麼都不懂的小妹妹肯學都可能會懂的。（問：例如呢？）例如，其實因為他們的程式都算是比較簡單，讓我們去看，我就用滑鼠點一點，搬過去，就…原來另一邊就可以接收到資料，貨櫃應該是這樣放的。原來這些是我們都可以做得到，不需要說具有十分多的經驗去知道原來是要這樣放。(I-M-S-5-ESE)

b) W 計劃改善學校資源，讓學生增加信心（得獎機會以及學校活動增多）。

W 計劃給學校提供了額外的資源幫助學校改善校內的硬件設施，以及提供各種活動拓展學生的個人經歷。在資助下，學校開展的活動增加，並且面向所有學生開放，而並非只有尖子生才有機會參加，因此學生對自己產生信心，因為他們覺得在「其他學習經歷」方面「自己並不比英中的學生弱」。

> 雖然我們可能不比別人厲害，但是其實 C 公司都給了這些這麼大筆錢資助我們，可以辦這麼多的活動，我覺得其實我們有很多方面也不比那些外面英中的學生弱。我覺得是，真是的，因為我覺得：可能他們是讀書厲害，但是其實他欠缺了很多的機會去…即是令到自己…擴闊自己的眼界，和令自己的做人處事的態度可以提升。現在其實都有很多…即是很多新聞說的，都說大學生出來面試，是…即是那些態度是很沒禮貌，又或者是…即是一看就知道，即是連這份工作的，要做些甚麼都不知道，即是可能要應酬父母才出來找份工作。但是我覺得事實不是如此，我覺得我們有的，…有他們欠缺的東西。(I-C-S-5-ESE)

另外，還有一些屬於活動對學生自信心間接產生的影響。比如，有學生因為學校新增樂器設備，最終自己有機會帶領學校管樂隊在校際比賽獲獎，因而自信心得到增強，之後更成功參選學生會。

> （問：取得金獎之後，你覺得自己「叻」（厲害）了？）會的，會的，會的。以前是取銀獎的，有些師兄引導下，之前我還是中四、中三的時候，他們是中五。

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

以前是由他們所帶領的，現在是我擔任此角色，我做了此領袖的角色，帶領一班中一、中二的參加比賽的。老師也說完成此後，也希望可以繼續爭取。（問：你覺得自己有什麼的變化？）自信。自己的自信心也有增加的。（問：哪裏可表現你的自信心強了？）我們的…即是累積了這些經驗之後，我和同學在學校組了一個內閣，競選學生會，成功當選了。我現在是學生會主席。(I-M-S-4-ESE)

c) 在參與活動中增加信心，或者信心減弱。

第三組別學校的學生參與大型活動的機會並不多，W 計劃舉辦的活動有時會邀請媒體或者商界高層以及政府官員擔任嘉賓，有些學生在傳媒的「閃光燈」下建立自信，也有些學生在與商界「高層」或者大學專業人員的接觸中逐漸建立自信，不再像「鵪鶉」（膽小鬼）。

我就參加幾項我覺得有興趣的，或者是好奇的，但是開始時我真是有點不習慣。外面有很多人拍照，後來校長說要我自己學會怎樣去處理跟面對一些…隨機應變。可是我根本不喜歡這樣子，後來更多老師跟我交談，甚至是跟我討論，提升我的能力，對我有所觸動，所以我很開心。開始慢慢了解我所需要的及我所想的，然後就從後面的活動增加了自信心。(I-M-S-1-ESE)

如果你記得我第一次跟你說話的時候（按：指兩年前），我是低着頭的。雖然那時候我是準備跟你說話的，但是我就不知為何會這樣。之後變得…俗一點就是「鵪鶉」（膽小鬼），之後我慢慢覺得自己需要改變這一個缺點，便硬着頭皮跟你們說話，其實我也不敢提問太多，我怕自己會露出馬腳，令人知道我是很緊張的，令我很不好意思，或者令你們覺得這名學生為何是這樣的之類，我很擔心這個。後來與你們相處後，我發覺其實大家都是一樣，大家一樣都是人。可能你們會把我看在眼裏，但你們未必會告訴我。但是我知道你們說的每一句話及做每一件事都是為了我們的，所以我後來也沒有如此害怕。後來他們讓我跟他們拍照，我也會主動握手。或者是他們伸出手，我也會懂得跟他們握手，所以我很開心，覺得自己又跨了一大步，不再像「鵪鶉」（膽小鬼）了。(I-M-S-1-EC)

然而，也有老師提到，職場的參觀活動也會對學生心理產生負面影響，尤其是當他們看到真正的職場確實需要具備一定程度的英文能力，因而部份學生感到「氣餒」。

反而我覺得另外有一點負面的影響出來，就是我有部份的學生，他會覺得「吓？Miss（老師），以前你說可以這樣，甚麼都不會就由最低那裏開始做起。現在我們問的每一個人，他都說要中英文好。中文我覺得還可以，英文我寫也寫不出，那不是說我以後沒機會做酒店？」。我真的又騙又哄的去鼓勵他們，事實上又真是有些人是覺得氣餒了，「那我怎麼辦？我真的很希望做，但原來真的不行，問每一個也說要英文，那怎麼辦？有甚麼可以幫忙？」。…但反而我真的看到有一些，他們就好像覺得自己絕望了。他以前也幻想「我英文不行但中文行」，但現

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

在發現原來一定要英文好。那些同學之後互相取笑「那你就做門僮，人家說門僮可以呀」，「吓，不是吧，我讀到中六，你叫我去做門僮？」。(GI-M-T-3-ESE)

此外，成熟、自律以及主動性也是部份學生提及的心理特徵的變化，但由於只涉及個別學生，在這裡就不詳細展開。

2. 能力的自我評價

在參與活動的過程中，大部份學生對自己的能力都有積極的評價，包括語言能力以及學習能力。

a) 語言能力方面，主要是指學生在活動中，或者職場體驗過程中，對於自己的普通話、廣東話以及英文口語能力感覺到有所提升。

能力上…我之前都覺得自己普通話同英文都不是太好，但今次之後，我覺得其實講多了之後，發現原來自己都 OK（可以）的。對於自己在語文方面的能力都有一個肯定。(I-C-S-1-ESE)

我覺得自己的廣東話能力也有提升。怎麼說…我在之前學習的時候，我的廣東話是很差的，幾乎每個老師都說你要勤學一下，努力一下才可以考好試。我就說其實我已經很努力，但是那時候老師不相信，後來經常要報告，跟同學分享，然後也跟附近的同學、朋友更加多了解，或是其他學校的互相交流，…，所以我很開心。(I-M-S-1-ESE)

英文吧，因為年宵活動的報告大部份都是英文的，…CEO（chief executive officer，指學校年宵活動籌辦的學生主席）要看之餘，我這個副 CEO 也要看一下，但是我一直都看不懂，就是不斷用字典機，然後從中也學會一些，也不能說學了很多的，但也學到東西。其實在年宵活動的過程中，有一次我在外面拿着物品推銷，突然遇到一位外國人士，他們很有興趣地問一下「What's this?」的時候，我也可以用很簡略的、很簡單的英語給他們解釋，他們也可能聽得明白，知道大概是什麼…。這是一個很大的突破。(I-M-S-1-ESE)

但語言能力的提升還未達到成績的提升，比如英文老師覺得學生只是學習英文的主動性上升了；或是由於經歷多了，因此可以積攢很多寫作的素材。

因為我今年教兩班form 6（中六級）的，那個course（按：指Apx課程）我印象很深刻的。雖然我沒有帶隊，但是因為活動是以英文為溝通的工具，（主辦單位在活動）之前send（傳送）來一些資料，譬如一些生字、或者一些conversation（會話）給我做pre-teach（預教）的。通常有些學生就比較不是很motivated（有學習動機）的，你知道英文…但他知道有這樣活動後，…，他們就會主動去學習，結果玩完回來之後，他們都會想到學到一些生字，或者聽到那些外籍義工講的某

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

> 些字卻不肯定，他都會主動來問我。這件事我覺得是很好的，因為他們真的覺得自己學的英文真的可以應用在日常生活中。所以我自己就覺得這個course（課程）是很有意義的活動。他們也很喜歡，回來之後還是很excited（興奮）的，不斷在談論。(GI-M-T-4-ESH)

> 之後回來讓他們寫一篇文章，看到他們文法上就不是差別很大，但他寫的內容就exposure（視野開闊）多了，他寫的東西是多了，甚至乎我們考試有一篇文章類似social luxurious （社會奢侈現象），本來我猜他們不會選擇做這一題的。我覺得他們，譬如有一條是講day camp（日營活動），他們真的把這件事講出來，而且social luxurious真的在說有個Third World（第三世界國家），even（雖然）不是講得exactly（準確），但他都會碰一下、嘗試解釋一下Third World Country（第三世界國家）的人會做些甚麼。我覺得在academic（學術）方面，即是學術方面是exposure（視野開闊了），不是英文的能力。(GI-M-T-3-ESH)

b) 學習能力方面，通過參與 W 計劃的活動，學生對自己的評價體現在學習動機、學習習慣以及學習成績。

職場體驗、職場參觀以及學生親自組織參與的年宵活動，讓學生認識到學習的重要性，或者發現自己在學業上的不足，在這種情況下許多學生提到自己的學習動機有所提升。

> 我由form 4（中四）開始就好努力地讀書，因為始終希望能夠有繼續升學的機會，所以就已經很努力地讀書。經過這個活動（參觀活動）之後，在那裡的工作人員很鼓勵我繼續努力讀書，所以我的變化其實都是更加努力以赴讀書。(I-M-S-5-ESH)

> 譬如年宵活動那些，令我學了營商的東西，但是同時亦讓我知道英文很重要，因為有些字是英文來的，譬如有一次我去荷李活廣場，發了一份活動程序安排給我們，但全部都是英文的，然後Miss（老師）就跟我們翻譯，那時我真的覺得英文其實真的很重要，這些都令我覺得其實學習真的很重要，在我現在這個階段，所以令我更加努力去學習。(I-C-S-6-ESH)

> 我是由一個從不喜歡讀書的人，變成對讀書感興趣。起初我來香港的時候，我也會覺得自己是讀不了書的，都不用讀了。慢慢在活動裏面，老師會不斷滲透或薰陶我，一定要讀書才有這些的職位，或者才可以做到這些事，也開始了解到如果我要得到這些，一定要有更好的能力、資本，才可以有此職位。(I-M-S-1-EFP)

除學習動機之外，經過職場體驗活動，很多學生評價自己的學習習慣也發生了改變，主要包括兩個方面：（1）在活動中與大學生及他校同學交流獲得新的學習和溫習的方法，或者在工作中體驗到靈活運用知識的重要性，

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

並願意在自己的學習過程中進行嘗試。

我認為多了與大學生的交流，因為我們進行IES（獨立專題研習）的過程中，有幾位中大的大學生協助我們。其實，除了通識科外，我還可以請教他們其他科的學習方法，例如我問了一位大學生，中文科如何學得更好，他會教一些skill（學習技巧）及建議給我。這計劃讓我與大學生可以進行交流，學習到很多東西。(GI-M-S-F6-EFECC)

那次我發現原來不同學校的同學，他們溫習的方法都有不同。例如「XX」（按：指參與W計劃的其中一所學校）那所學校有一個同學，他說他的溫習方法是不用教科書來溫習，反而是用自己上課抄的筆記去溫習。我覺得這個方法好的就是可以用自己已有的知識去重溫，可以較有效率，和不會浪費時間。我很欣賞他這個方法，而且在之後那半年我也有嘗試用這個方法去溫習，我發現都挺有成效。(I-C-S-1-ESH)

都有改變的，因為我自己小時候溫習的習慣都有一點死背的成份，但因為這份工作要用到的知識各方面都不是能死背的，反而要靈活運用的。這次之後，我在九月份開學後，我溫習都不是用死背的方法，反而是多去理解那一課，和理解那些文字是在說甚麼。用這個方法去記，我覺得這個工作對我的得益是對我自己溫習方面在這半年開始有效率。(I-C-S-1-ESH)

（2）在職場體驗中爲了提高工作效率學會對工作進行組織，進而轉化在對學校學習的組織和安排上。

學到怎樣記下事情是比較方便，因為那裡是隨手可以讓你找到一本本子讓你寫下當日的重要事項。我平時沒有這個習慣的，在實習完這兩個星期後覺得這個習慣原來是很重要的，所以自己後來也買了一本本子，記下自己有甚麼要做，甚麼時候要做好。有個習慣在這裡，不會東一張西一張紙那樣。(I-C-S-2-ESH)

（問：這些經驗對你以後的學習，有甚麼影響呢？）例如收拾「士多房」，也不是太容易的，它很混亂，但我學習到——需要有「組織」，才可把它收拾好。另外，我的其中一項工作是影印、碎紙，我本人是沒有耐性的，在一開始的時候，我認為要做這樣的工作，讓我很煩躁。但後來，原來並不是這樣，只要接受了工作，在進行的過程中，也會感覺到滿足感，其實自己是可以擔任這些工作的。

（問：那麼，這次的經驗讓你有甚麼改變呢？）我本人比較「亂」，沒有甚麼編排，常常都到deadline （限期前）才把工作完成。這次讓我學習到平日生活要有「組織」，有「組織」可以促進效能、效果及能更有效運用時間。

（問：是否安排讀書的時間也有所改善？）是的。以往沒有制定特定的溫習時間，

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

現在有組織多了。(GI-M-S-F6-ESH)

學習動機以及學習習慣的改變，讓部份學生對自己的學習成績產生正面評價，例如在參觀或是參與年宵活動後對某個科目的理解加深，也有學生認為在參加活動後自己的學習成績確實有提高。

其實，「無止橋」[1]對我來說都是頗大的影響，我覺得。中二至中四的時候，我不知道是懶惰還是覺得自己成績也還可以。…起碼我去了「無止橋」之後，中五那年我真的開始為了自己將來打算，測驗、考試我都會願意去溫習。雖然不是多，但老師也有說可以看出來我有努力過。經濟和企業、數學這三科，老師都曾稱讚我有進步。(I-M-S-6-ESH)

我是修讀旅遊科的，我希望在畢業後，都可以從事服務性行業。在參觀的時候，見到他們員工的衣着端莊。他們與我們分享，叫我們努力讀書，以後才可以擔當管理層的工作。

（問：那麼，你回來後，有沒有努力？）

都有的。我較以前花了更多了時間溫習，在旅遊一科的成績，也有進步。…如果是書本的學習，不論如何詳盡，都只是紙上談兵，就如「學習不等同經驗」。現在我們親身考察後，對酒店的營運更了解，例如房間類型、定價考慮原則等，都掌握得更好，有實地考察的感覺。(GI-M-S-F6-ESH)

3. 價值觀的自我評價

價值觀也是學生自我評價中的重要內容，有老師提到：在參加「無止橋」的活動之後，學生的「價值觀會覺得：原來這個世界真的很大，日後自己有能力的話，他也希望真的參與這些義工的工作，放下那些事情，出去見識一下，和去幫助別人」。(GI-M-T-4-EFP)

也有學生認為，在職場體驗的過程中導師會與他們分享人生經歷，這對他們的價值觀產生了影響；或者通過活動，讓學生的負面情緒減少，對生活的態度更加積極，不再「怨天尤人」。

在實習的過程中，由於我的導師需要調去不同的工作崗位，我便換了數次導師，不同的導師都教了我不同的東西，他們對升學的看法或一些價值觀都有不同。有些導師認為升學是好事，有些認為只要堅持，即使不升學，也都可以。我在實習過程中，除了學習了如何「砌」（整理）貨櫃，也學習了一些人生道理。(GI-M-S-F6-EFECC)

[1] 無止橋基金是一個香港註冊的慈善團體(IR File no 91/8739)。旨在推動和資助跨大學的建橋及村莊建設活動，聯繫香港與內地，加強溝通，推動年輕人瞭解、關心並扶助內地貧困地區的村民，同時鼓勵社會尊重和保護地區文化和自然生態環境。

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

（過去）是有一點怨天尤人，那種感覺令我時常做不到（好）事情，以前我整天覺得自己讀不成書，或者是參與某些活動我會覺得自己是不行的，是做不到的。如果要我報告的話，我會「吃螺絲」（繞舌）的。後來因為這一project（計劃）的活動，真的有機會讓我表達、說話，着手去做，才令我明白原來我也可以成功，可以做到的。因此現在自信心回來了，多了很多。跟以前完全不一樣，以前是一個空屋，現在是一塞滿了的圓球，快要爆了。現在我很想再找一些東西承載它的，放更多的進去。(I-M-S-1-EV)

關係認同

關係認同所反映的是「關係自我」（relational self），是個體對自身處於親密關係中的理解，如朋友，家人。在本研究中是指學生認為 W 計劃的活動對其人際關係的拓展以及對原有人際關係產生了哪些方面的影響。

1.人際關係的拓展

人際關係的拓展包括學生認為通過 W 計劃中的活動產生新的跨級、跨校的人際關係，以及建立與大學生和 C 集團員工的關係。

a) 新的跨級人際關係

W 計劃開展的活動往往不只限於一個年級，例如年宵活動就是讓不同年級修讀相關科目的學生組成團隊進行校際比賽。在團隊合作的過程中，學生會與不同年級的同學一起合作，從而建立新的人際關係。

我是副店主，那我有時也要跟那些店員或者生產線的同學商討一些事情。通常我們會開會的，我們本來都互不認識的，因為全部都是 Miss（老師）提名，和我們提議，有些是。慢慢經過幾次開會和商討，我們的關係就好了很多。以前我是高 form（年級），我跟低 form（年級同學）也不會怎樣打招呼的，但是現在見到他們的話都會跟他們打打招呼，因為都認識他們，而且現在會多些關心他們。(I-C-S-4-EPR)

學生還可能因為認識了團隊中其他年級的同學，而使自己的人際關係更拓展到不同年級但沒有參與該活動的同學中。

開始的時候（認識）只有同班同學，可能學校活動也只是同班的同學。後來參加活動了，活動來來去去也是自己級的活動，大家也不知道上下（年級）的人。但是ＸＸＸ（W 計劃）之後，這是一個跨級的活動，我起初是先認識師姐，從師姐跟我的相處，我便認識了一些更高年級的人，甚至是畢業的人。以及師妹開始會詢問我的意見。(I-C-S-1-EPR)

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

b) 新的跨校人際關係

W 計劃會開展一些聯校的大型活動，這些活動給了學生認識不同學校學生的機會，但是由於大型活動的持續性不強，因此學生建立的跨校人際關係往往只限於活動的時間，並不持久。正如有的同學所提到的「只有一次的活動，大型的活動可能也只有一次，可能當時是認識到他們，知道他們是誰，但是過了一段時間後，我也會忘記了他」。(I-C-S-1-EPR)

c) 與大學生的關係

在 W 計劃中，會有一些活動邀請大學生參與甚至由他們主導，例如由大學一年級的學生為高中學生補習特定的科目。通過這些活動，項目學校的學生與大學生有了交流的機會，建立了新的人際關係。

> 我認為多了與大學生的交流，因為我們進行 IES（通識科的獨立專題研習）的過程中，有幾位中大的大學生協助我們。其實，除了通識科外，我還可以請教他們其他科的學習方法，例如我問了一位大學生，中文科如何學得更好，他會教一些 skill（技巧）及建議給我。這計劃讓我與大學生可以進行交流，學習到很多東西。(GI-M-S-F6-EPR)

d) 與 C 集團員工的關係

學生在 W 計劃的活動中與 C 集團員工有一定的接觸機會，尤其是「無止橋」、職場體驗等持續時間較長的活動會讓學生與員工建立比較緊密的關係。集團員工可以發揮「成人朋友」似的角色，這種角色不同於家長或者老師，學生更願意聆聽成人朋友對於學習以及工作的意見。與其他新建立的人際關係不同的是，在活動結束之後，部份學生與員工仍可以保持長時間的聯繫。

> 其實…都給我一個好好的機會，去接觸…去「無止橋」時，有兩位ＸＸＸ（C集團）的同事一起做義工的，回來也有一起去聯絡、去燒烤、去參加「無止行」[2]那些活動。他還教我…因為其實我在中二才（從外國）回來，真的是從零開始學中文的寫作、閱讀那些，他教我真的要用心，他教我大學其實是一張入場券，可以有機會去一間好的公司做，如果你不讀大學的話，就沒機會進入一間好的公司。那次去做MC（主持人），就是去尖沙咀那一次，他也在。他就鼓勵我，加油，因為我其實是很沒有信心的那種。…我覺得如果…應該都有少少幫助吧，到我日後真的出來社會工作，甚至乎我不是去ＸＸＸ（C集團）這個集團工作，去其他…去打工，或者其他怎樣也好，都應該有少少幫助的。(I-M-S-6-EPR)

> 因為在那個實習的時候，我認識到的已經是成人層次的同事，完了之後，因為我

[2] 無止行是由無止橋慈善基金舉辦的慈善步行籌款活動，活動所籌得的善款在扣除所需開支後，用以支持無止橋慈善基金的營運和發展開支。

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

們原本的關係已經好好，想繼續有一個聯繫，我們有用facebook去交流和繼續有一個聯絡。其實在這段時間，我有好多不開心或壓力方面，我都去找這些成人陪我聊天，我覺得和一些成人做朋友，而且大家已經「拎左個心」（掏心）出來做朋友，我覺得對於我的得益是我已經不再是一個小朋友，而且他們給我的感覺是他們可以帶領我入這個社會。令我學習到其實在職場上有好多東西要兼顧的，不單只是同事間的關係。我真的很多謝他們，因為真的有在我很不開心的時候陪我很多、陪我談話，和給我很多意見，在選科和選工作方面。(I-C-S-1-EPR)

2.原有人際關係的調整

學生認為 W 計劃的活動對自己與原有朋友及同學、家人的關係產生了正面的影響。

a) 與原有朋友/同學的關係

W 計劃的活動讓同學之間有了更多分享的話題，拉近了同學之間的距離；再加上 W 計劃增加了學校活動，甚至可以全年級一起參與遊學團，這些都在很大程度上增進了同學之間的感情。

同那些同學們反而更加好，因為他們都有一點羨慕我有機會出席這個活動。之後我跟他們講了這次的經歷之後，他們很踴躍地問我活動裡有甚麼得益，或者經歷了甚麼開心的事，有沒有和太空人握手之類。因為這件事令我和我原本的同學之間的距離拉近了，有了話題令我們可以多了時間相處和了解我們心裏的想法。(I-C-S-1-EPR)

是全年級一起去旅行。學校每年都有「遊學團」，但很少是全級共同進行的。我們去年是第一批全級學生一起去旅行的，這活動增加了同班同學的溝通，也增加了與其他班同學的認識。在過程中，與老師的交流也多了，同學之間也會互相幫忙。(GI-M-S-F4-EPR)

同學，變化…都是，其實因為大家在一所學校也六年，所以其實都有很好的感情。不過有時候，這些活動會令到我們更加…因為多是一些戶外活動，所以都會有較深刻的感受、經歷那樣。所以每一個過程都會，大家很高興。（I-C-S-6-EPR）

b) 與家人的關係

W計劃的職場體驗、職場參觀等活動讓學生體會到父母在外工作的辛苦，理解父母是以「一個過來人的身分去告訴什麼樣的生活是較為理想」(I-M-S-3-EFM)，因此很多同學都提到與父母的關係有所緩和及改善。

從這麼多次的活動之中，大家共事多了，我學會體諒別人。這些在跟別人相處的時候，跟家人相處的時候，也會運用出來。我也會體諒媽媽要上班，回到家後已經很辛苦，我不用她再煮宵夜。因為我們一家人的習慣是圍在一起吃宵夜，那一餐才是最重要。現在不用她煮那麼多，如媽媽感到腰酸背痛，我也會幫她揉一揉。

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

(I-M-S-2-EPR)

我們去ＸＸＸ（W計劃）裏邊，我們…即是那些工作人員，他們也是坐在冷氣房，做一些寫字樓的工作。但相對之下，因為我家人他們有一些…即是我父親，他是園藝師，在日曬雨淋之下可能要修葺一些花草樹木。而我媽媽她在餐廳裏做「樓面」（服務生）的，有時候她也可能要去送外賣。其實都很辛苦的，發覺其實我也開始懂得體諒他們，因為他們有時都會說「周身骨痛」（全身酸痛），都開始慢慢去體諒他們的這種痛苦。(I-M-S-5-EFM)

理解是雙向的，除學生理解家長之外，也有家長看到學生認真準備活動並最終獲獎，從而更為理解和支持學生的課外活動，因此家庭關係更為「融洽」。

其實是因為…其實也會的（按：指家長支持子女參與活動），當初…因為我很少跟家人溝通，加上有很多課外活動，其實都算是比較晚歸那些的。我家人就會責怪:你究竟在外面做些甚麼呢？會不會放學後跑去玩？…那幾天準備年宵活動，我也要幫到很晚，其實我也跟家人說了那個情況，也會說我們現在學校在辦年宵活動，要幫忙買東西，可能還會有錢賺。然後事後…可能…我們真的得獎了，我很開心，然後都會跟他們分享。變相不會好像以前我們的關係那樣僵硬，也會有話交談。都算融洽了，現在的關係。還有，現在也會多點陪伴他們，不會只顧自己在學校裏邊的事情。(I-C-S-5-EFM)

社會認同

社會認同以「公我」（public self）為基礎，是個體在一般社會關係中如何看待自己，包括個人的社會角色以及名譽等。在本研究中是指 W 計劃的活動對學生在以下四個方面產生影響：個人外在形象、溝通方式、他人對自己的看法以及生涯規劃。

1. 個人外在形象

通過 W 計劃的活動，尤其是職場體驗，以及面試講座，很多學生認為自己的外在形象發生了一定的改變。改變的原因主要有四個方面：

a) 學校原本對學生服裝、髮型等的要求經過職場體驗或是其他的參觀活動的印證，內化為學生自己的生活習慣。

這個也是有小小改變的，因為未參加這些活動之前，可能我是一個比較隨便的人，我覺得頭髮隨便綁起就好了。但是職場訓練計劃開始之前，老師跟我們說儀表一定要整齊，衣着要整齊。其實都應該要這樣。於是乎我頭髮就梳得整理一點，衣服也穿得好一點，不會說很隨便。所以自此之後，我也在想，我也一直記着，其實我應該要這樣，形象應該要這樣，給人一種整潔的感覺，別人才會信得過你。

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

（問：也就是說要整潔一點，最初是老師要求你的？那之後你這樣做是因為老師的要求還是怎樣？）開頭是老師的要求，後來就覺得其實是真的，老師是對的，是應該要這樣。因為始終…我終於明白到其實儀容的整齊是給人一種能夠信得過的感覺。（問：甚麼事令到你有這種感覺？）因為我在那裡上班之後就發現他們每一位都是衣着整齊，說話也得有條理的，其實就在我心目中劃了個等號，就是儀容好的就等於做事很有條理的那種人，所以就令人覺得信得過。(I-M-S-5-EPI)

b) 在職場體驗的過程中，員工的示範作用讓學生的外在形象發生改變，並內化為生活習慣。

衣着都有小小改變。因為工作在銅鑼灣，那邊的行人和在那裏工作的人都好成熟，令我覺得我要開始改變自己的形象和衣着，始終去那些地方上班都要有小小形象給人看。而且我會明白到人靠衣裝這回事，因為始終我以前都不是很會打扮。因為這次之後積極地改變自己的外貌和打扮，問問那裡的同事我應該如何穿著，衣服有沒有甚麼要求，他們給我意見之後令我現在都有一點成熟，我覺得我衣著改變，變了成熟，令我自己個人的思想都開始有些成熟。（問：你所說的衣著成熟是怎麼樣的？）以前我是比較喜歡穿t-shirt短褲的，但現在開始嘗試不同的衣服，例如裙子。穿些比較沒很花巧的紡紗的衣服。(I-C-S-1-EPI)

c) 職場體驗中崗位的着裝要求讓學生「放棄」原有的一些個人形象，但並未形成生活習慣，只停留在工作形象的階段。

但是制服方面，因為到XX（按：指C集團的某一業務單位）實習時都要穿制服，雖說平常「束衫」（按：指把上衣約在褲子或裙子內）會覺得很難看，但因為在工作上，他要你「束衫」、要整齊，那你也要乎合他這個要求，就要放棄自己的一些個人形象。(I-C-S-6-EPI)

d) 學生在講座中學習到面試穿着打扮的技巧，但只停留在面試形象上，並未內化為生活習慣。

反而是一些「細眉細眼」（細微）的事，譬如真的他們會…因為有幾次機會是講面試的時候不應該做些甚麼事，你的衣着應該是怎樣。然後很多我們的學生已經要去面試（指大學、大專的面試），他們就會說「Miss（老師），我知道了，我懂得怎樣穿著的，我知道大約怎麼樣是得體、莊重、斯文大方」。(GI-M-T-2-EPI)

除以上四個方面外，也有同學認為經過很多活動之後，人變得有自信，雖然實際上外在形象並未有改變，但會自己覺得像「有光芒發出來」。

走出來我覺得自己自信了，好像有些光芒發出來那樣。走出來給人的感覺，這個女孩雖然不是很美很標緻，但很有自信，可以是一個很可靠的人。雖然我認同美麗可能騙到人少少，但我覺得自信這東西比美麗更大。你外貌有多好也好，但你有自信，你談吐得宜都比你有多美麗好。如果一個女孩很美，但她走出來不是有

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

自信，說的話不是大方得體，我就覺得不同了。因為我覺得有自信是重要一點的。…我以前走路常常低下頭的，同學告訴我，現在不會了，現在會看前面。所以他們說我以前走路常常撞到就是因為我低下頭，因為常常看不到別人，不敢正面看人，常常四處看，四處「睄」（張望），但現在會正面看別人了。(I-C-S-2-EPI)

2. 個人溝通方式

溝通方式是影響人際交往的重要因素，W 計劃對學生溝通方式的影響體現在兩個方面：

a) 企業高層常會參與 W 計劃的一些活動，職場榜樣的談吐讓學生產生嚮往，但並未對學生的溝通能力產生實質的影響。

（當晚晚宴上的企業員工）談吐上和工作上給人的形象好像很有魄力，好像女強人一樣，很成功。還有之前我們學校有很多活動都會邀請他們高層過來看看，或者剪綵、開幕式等。就會見到那些公司的員工，穿著西裝聊天，你就會覺得他們好好，就會想要努力讀書，以後都可以做到這樣「身光頸靚」（衣着光鮮），始終你都會有一種…會有些羡慕的感覺。(I-M-S-7-EV)

但有些學生也會將企業或者社會高層的談吐作為學習的對象，並會加以練習，提高自己的表達能力。

…年宵（開幕式）時也有請ＸＸＸ（特區官員）來，我見到她發言是不用拿着稿子的。可能她心裡已經想得很快，或者已經有準備，所以能在台上如此淡定地說話。…我現在正努力向他們學習，此方面已經有大的提升。在一些陌生的場合，公眾的場合都要說話時也能完整地把自己的想法說出來，而不是害怕面對人群。所以現在是比較淡定而有自信。(I-M-S-2-EC)

b) 通過職場體驗、針對性訓練班（如司儀訓練班）以及親身組織參與活動，學生的溝通能力得以提高。在職場體驗中，學生需要與不同的部門同事，甚至客戶溝通，因此溝通能力得到增強，並會將學到的溝通技巧運用到學校的活動中。

其實影響都是有的，主要就是…因為我在這個職場訓練計劃學會了怎樣去…在溝通方面會更加好，所以在我班裡，甚至…例如我是 IT prefect（科技領袖生），我就在這一方面跟他們…即是學會了溝通之後，我就用學到的方法去和他們溝通，發覺真的好很多的。譬如我之前一直認為：因為我在 IT prefect（科技領袖生）裡邊是 head（主席），我想他們做的，他們就應該要這樣做，但是那時他們不怎樣聽我的話。後來經過這個活動之後，我就開始用一些不同的方法，去請他們幫忙跟我一起去完成這個工作，結果很多時都完成得到。（問：不同的方法是怎樣的？）是指…可能之前我是說「『你同我』（你為我）去做這件事」，現在我就會說：「不如我們一起去做這件事，我們可以這樣做…」。相對之下，我覺得這樣的講法 soft（令人舒服）一點。(I-M-S-5-EC)

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

「年宵」活動由於持續時間較長，而且需要學生親自參與組織並進行團隊合作，因此很多學生認為在該項活動中自我的溝通能力得到提高。

> 因為很多時參加活動都不是一個人可以獨力完成的，需要我們團隊合作。過去我的性格比較強，很多時也不太喜歡說話太多，也不喜歡別人不主動去工作，我是一個做事急促的人。參加這些活動之後，特別是年宵，很多時同學並不是你想如何做便如何，你需要跟別人討論。以及你工作的時候也要懂得體諒別人的難處，不是他不想做，可能他們需要面對考試，也要面臨學習上平衡，也需要體諒。因為我也是這樣。因此需要懂得站在別人的立場上去體諒別人。現在溫柔，以前比較惡，因為常處於領導性的，也需要學會放下，與大家一同努力。(I-M-S-2-EC)

3. 他人對自己的看法

他人對自己的看法也是個體認識自我的重要途徑。在本研究中，「他人」包括朋友、老師以及家人。在 W 計劃中，學生所能感受到的「他人」對自己看法的變化與學生自我感覺到的變化有一致性，主要表現在：

a) 「他人」肯定自己的語言能力得到提高。有一些中國內地新移民家庭的學生，在 W 計劃開展的各種活動中有了更多公開用粵語表達的機會，因此努力練習，現今的粵語能力得到了他人的肯定。

> 每一個人見到我都會稱讚我的粵語說得很標準，因為之前也有去面試，那位校長知道我是新來港的，他也說我的粵語說得很標準。（問：之前你是完全不懂粵語的？）以前…跟現在比是「一個天一個地」（差天共地），以前很多的鄉音，你會明顯地知道我是從內地來的，在這麼多次的分享後，在不同的場合中，開始注意到自己的說話，因為在如此大的場合也不能亂說話，也會發現一些說話的技巧，可以慢慢地說。(I-M-S-2-EOE)

b) 「他人」認為自己的外在形象有所變化。前文提到，通過 W 計劃的活動，學生自我感覺外在形象發生了變化，而學生也聽到「他人」對這些變化的認可。

> 她（媽媽）認為我沒有以前那樣亂糟糟。以前我也是很隨便的，（去）近的地方都只是襯衣、爛牛仔褲，然後穿一對殘舊得很的布鞋便上街了。現在她覺得我多了注意自己的形象。(I-M-S-5-EOE)

> 妹妹也覺得我變了一些，因為我以前買的衣服都是好「青春少艾feel」（青少年型），但現在買的衣服，她說「為甚麼你常常買些大人的衣服？」那我就跟她說因為我已經開始是大人了，我18歲了。(I-C-S-1-EOE)

c) 「他人」認為自己的心理更加成熟。很多參加過「無止橋」以及職場體驗的同學都聽到「他人」對自己的評價是更加「生性」（懂事）、成熟、可以「做到嘢」（辦妥事情）的人，而學生本人亦很樂於聽到這樣的評價。

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

就無止橋，他們覺得我，算不算「生性」（懂事）呢？起碼是成長了，起碼見識過這個世界，不是只活於香港這個地方或者是英國。見識過，他們也覺得我成長了，起碼起床時我會整理床單被褥，洗衣服也願意去…即是就算家裡的家務我也願意去幫忙，以前是不怎麼碰的。（問：他們怎麼說的？）…他們觀察了我一陣子，然後發現我真的自動自覺，才開始稱讚我，甚至乎加我零用錢這些實際的…都有做。（問：他們怎樣稱讚你？）其實他們沒有當面稱讚我，是告訴其他人，告訴長輩、我家人、朋友…這樣告訴別人，我聽到都相當開心。(I-M-S-6-EOE)

小部份同學有覺得我變了，就是和我較親密那幾個同學。他們覺得：「咦？為甚麼你最近好像不同了？之前你好像「傻更更」（傻呼呼的），像個小朋友，但你最近好像思想成熟了」。我就覺得是一件好事，成熟了之後能夠給我的朋友安全感，他們都會大膽地跟我說他們的心事，這會令我多些了解他們。(I-C-S-1-EOE)

他們說…最好笑是跟我說「你成熟了，『大個』（長大）了，不再像以前那麼傻瓜了」。因為他們說我沒去實習之前還是「傻下傻下」（傻傻的），雖然做出來的事是有成績的，但別人看不出你是可以「做到嘢」（有能力）的人，即是別人看來，你不是做大事的，但現在走出來的樣子已告訴人「我可以做到大事的」。(I-C-S-2-EOE)

4. 生涯規劃

個體對自我在社會中的角色認定是社會認同的一個重要方面，對於在校的中學生而言，生涯規劃體現了他們對未來自我社會角色的認知。W計劃的各項活動對學生生涯規劃的影響體現在:

a) 在W計劃的資助下，學校有更多機會去中國內地以及台灣等大學開展「遊學團」的活動，這些活動讓學生瞭解更多繼續升學的選擇。

因為我也有找過資料，還有之前去了兩所大學，譬如閩南大學那些，我都會找過那兩所大學的資料，而且除了這兩所之外，我找了其他學校的資料，即是對比過。不過將來，我希望在中六之後，即是考完DSE（文憑試）之後才考慮去不去內地升學，如果去的話，我會找更加多的資料。(I-C-S-4-ESH)

b) 通過W計劃的活動，學生生涯規劃的意識增強，許多學生在中學四、五年級時便開始有生涯規劃的意識。

有些中五同學前來詢問升學的途徑等。我們的學生很少如此主動來找我去問自己的出路，真的很少。…他們真的想多了，真的會去思考，就算他未必考慮國內升學，但他都有想過他不考慮，那也是一個思考的過程，他知道他不想怎樣的時候，他就會想究竟他想怎樣。同學變得主動來詢問升學的資訊，我覺得這是一種進

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

> 步，…甚至有些中四去過華大後，就會問台灣升學的事宜，他們會主動去思考自己的出路。有一個很明顯的變化：以前的學生，考試之後你給他出路的資訊，他也不一定會看，但現在提早了（給予資訊）後，學生在中四、中五時已經開始構思（出路），我覺得這個（安排）從升學，即從生涯規劃的角度來看，學生的轉變真的很大。譬如中四、五有些關於career（職業）的講座，我覺得他們的專注程度均比以前高了，以前有些（學生）可能真的發夢，或者打瞌睡，現在他們感覺到這件事真的貼身，是必須強迫自己去思考的東西。(GI-C-T-2-EFP)

c) 通過職場體驗以及職場參觀等活動，學生開始確定今後的職業發展方向。學生通過W計劃的活動，對某些行業有更深入的認識，對香港社會的發展也有更多的體會，在這種情況下有些學生會對自己的未來進行重新的審視，正如有位同學所說：「雖然現在香港仍然是金融行業為主，但我覺得不可以太過隨波逐流，我想每個人都應該要有自己的理想，不能因哪一方面比較容易『發圍』（發揮）而去投入那個行業」(I-C-S-1-EFP)。通過對訪談資料的分析，我們發現通過W計劃的活動，學生在確定未來職業發展方向有不同的表現，包括轉變以往的職業目標、繼續以往的職業理想，以及找到職業發展的方向。

大多數學生都會有一些對於未來工作的設想，經過職場參觀或者實際的體驗之後，部份學生會轉變過往的想法。比如有的學生從想去麥當勞打工轉變成為想從事會計師的行業；有的學生會拓展職業發展的思路，從想做體育老師，但又覺得機會不大（因為老師必須有大學學位）；轉變為發現自己可以先從事康體服務有關的工作，之後有可能再繼續發展做體育老師。通過曲線發展最終達到自己的理想。

> 現在我想可能的話要一個會計師。…我以前是打算出來打工而已，或者是回內地幫別人看店之類的。但是我沒有想像到自己會有如此大的轉變，就連我媽媽也說其實我能來到香港真是一件幸事。她說我真是有很大的轉變，跟我在內地讀書時很不一樣。…以前打算是做麥當勞之類的前線員工，我覺得我的能力做這些已不錯。…而會計師是真是有些能力，及有文憑才可以做到的。所以我覺得兩者真是很大的差異。我以前可能真是想賺一兩千元已可以很開心，我現在已經覺得一兩千元已經滿足不了我。(I-M-S-1-EFP)

> 我會對自己的職業，走的路有少少改變。我當初其實想做體育老師的，但我去這裡實習了之後，他們讓我在康體部做實習生，去做一些管理的工作，管理兒童遊樂場、健身室和泳池。我覺得如果可以在運動管理方面發展，可能會比做體育老師好，那時就有一點動搖。…我會覺得自己如果想做就一定做得到，所以我會決定走管理那條路線，然後再去做老師。因為我覺得做老師最基本的需要，都是要

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

管理好學生才能是好老師。如果我管理到器材，管理到人事，我可以一步一步去做，然後再做老師都沒有問題。(I-C-S-2-EFP)

也有部份學生在職場體驗中由於有機會對自己想從事的職業有進一步的了解，因此更堅定過往的職業理想。

在我們工作之前就參觀公司，我們就去到工程部，我們就讀電腦科的同學都非常興奮，因為見到有很多機械上的東西。我們就說很希望去從事這一項工作，但結果基於安全的問題，就沒辦法去工程部工作。但我們發覺其實工程部原來真的有很多東西都很吸引我們，正因為這樣，所以我覺得增加了我對工程的熱誠，因為我覺得很有趣，我真的希望試一試做這件事。(I-M-S-5-EFP)

然而，並非所有學生在中學階段就有很清晰的職業理想，他們對於未來的發展會感到迷茫。職場參觀或者體驗活動有助於學生瞭解各相關行業的內容和要求，進一步發展自己的職業興趣。

未來？其實我也有一個人生規劃的。我自認自己讀書並不太好，也想發展在自己的專長方面。我以前是校園電視台的主席，學校有一些課程APL課程（Applied Leaning，應用學習課程），也給我們選擇，我選了攝影及攝錄，即是拍電影。我也有想如果將來考不到大學，也希望在此方面發展。（問：兩年前的時候，你對自己的未來也是有此看法的？）…我不定的，也很迷茫的。（問：你指當時很迷茫的？）是很迷茫的，也不知道想做什麼的。…學校有一些升學就業（講座）那些，老師給了我很多的指引，讓我更加清晰，我就找到自己將來想做什麼。我便想專注於此方面了，就是錄影、拍片方面。(I-M-S-4-EFP)

團體認同

團體認同反映的是「團體自我」（collective self），即個體在各種有關團體中的身分，如學校、社區、國家等，反映的是個體是否能夠納入這些團體的期待與規範。在本研究中是指 W 計劃的活動在以下兩個方面的影響：（1）學生對所在學校的看法；（2）學生對所處社會的看法。

1. 學生對所在學校的看法

正如前文所述，W 計劃所支援的是香港「第三組別」的中學，「第三組別」的學校在社區中的聲譽並不高，學生對本校的認同感也偏低。學校加入 W 計劃之後，學生對學校的認同感有無產生變化也是本研究關注的方面。通過對資料的分析，我們發現受訪學生對學校的認同感增強，主要體現在三個方面：

a) 對學校多了歸屬感。學校加入 W 計劃之後，學校設備及環境得到改善，學生開始理解學校在加入項目之前「不是不想（改變），而是資源有限」，從而對學校及校長多了一份理解。

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

（對學校的看法）這個也是很大的（轉變）！我直言一句，因為現時這位校長做事很認真，有時他覺得一些不必要的花費，他就不會做。其實想深一層，他不是不想，而是資源有限。ＸＸＸ（W計劃）就像提供一個助力，令我們看到學校是很想改變，校長是很想做很多的事。但是真是…俗語說：巧婦難為無米之炊。就算他是很想做的，可是資源局限了，那麼ＸＸＸ（W計劃）就如一個橋樑，借用了ＸＸＸ（W計劃）提供的資源，ＸＸＸ（W計劃）使他有能力去改善學校的生活。上課時使用的投映器，過去我們也有投訴此事，真是很差的，會不斷的閃，也有藍光、紫光、綠光，什麼光都有。很誇張，有時還有雪花的。真不是他不想，而是他不能夠。ＸＸＸ（W計劃）幫了他（按：指校長），也幫了我們，令到我們知道學校都想為我們提供更多的資源，並不是他不想，而是他沒有辦法。這是很重要的。以前過去初中時也會覺得學校很多不是，別人的學校都不是這樣的。現在知道學校也有其難處，現在也見到有了ＸＸＸ（C集團）的資源盡用在我們的身上。除了…翻新投映機以外，也翻新了地板，學校外牆等，其實也是想給予一個舒服的學校環境給我們。(I-M-S-3-VS)

同時，由於在加入 W 計劃之後，學校的「其他學習經歷」活動不僅數量增多，而且形式和內容都十分豐富，這些使學生感覺自己的學校「再不是『爛仔學校』」（踎子學校）。並且因為活動的增多，學生之間有了更多交流的機會，團體記憶增加，因此學生放學之後都「希望在學校多留一會兒」。

因為其實我們倆的成績都不是很好，而且這一所學校的老師，我的感覺是，雖然是第三組學校，同學讀書的成績一般，但是學生的品行是比其他人好。走出來起碼不會像人家所想十年前的這一所學校。因為十年前別人覺得這是「爛仔學校」（踎子學校）。但現在不是。走出來是個個可以見人的。而且多活動，多一些經歷給學生，讓學生去參加多一點，就可以豐富他們的經驗，就算你真的很一般，但你告訴別人「我試過這樣，我又試過那樣」，可能你的經歷裡會多了。(I-C-S-2-EFM)

對學校看法？以前…我歸屬感加深了很多，因為以前剛剛升到這所學校，中一至中三也是這樣的，就覺得在我念完中六就離開，也沒甚麼，只是給我念書的地方，讓我學習的地方，並不是一個…即是學校沒甚麼理由給我一個很深刻的印象。…那現在慢慢升到中五了，明年就是中六，快要離開了，離開校園才發覺其實學校對我真的很大影響，因為慢慢升，就慢慢覺得…即是慢慢升到高年級，學校就給越來越多的回憶給我。不過就很多謝ＸＸＸ（W計劃）贊助，讓我去了閩南之旅。每年都有類似這些回憶，慢慢、慢慢就覺得其實…以前就覺得放學要立刻回家，學校沒甚麼好玩，現在就算…學校一放學，即使補課，知道已經晚下課，也不太想回家，也希望在學校多留一會。因為覺得學校真是一個好好的地方，可以讓我找到很多朋友，找到真心的知己。而且老師又對我們很好，出去社會未必真的有吧。(I-C-S-4-VS)

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

歸屬感增加的另外一個重要原因是，學校的聲譽提高。在 W 計劃之後，由於傳媒的正面報導，以及學校切實的改善和進步，學校在社區、甚至社會中的聲譽都得以提高。在與其他學校的交流過程中，學生發現在其他人的眼裡「原來我們學校是一所好好的學校」，因此「覺得自己好幸運，可以進到這所學校」(I-C-S-1-VS)。

> 我六年前進校時，那個校風都仍然不是太好，但因這次ＸＸＸ（W計劃）的活動之後，我出去和不同學校的交流多了，在他們眼中…（他們）對我們學校的印象都改變了我自己對學校的印象。我以前覺得這所學校校風不好，但我覺得老師好好，這間學校好舒服的。但之後和外面的同學，剛才我所說午宴認識的那十個朋友，認識了之後，在他們眼中原來我們學校是一所好好的學校。因為我跟他們分享了一些與老師的關係、他們（按：指學校老師）有多好，他們都覺得這所學校好的是，老師實在太過友善，他們學校可能有同學想問老師問題都要預約，他們覺得實在有一種距離。但我可能因為自己一直以來都在這學校的生活，不是很明確地知道、感覺到這件事，將這件事習以為常了。在他們眼中這樣看，我覺得自己好幸運，可以進到這間學校。(I-C-S-1-VS)

> 出來別人起碼知道我們學校是甚麼。因為這些獎，可能在社會上他們未聽過我們這一中學的，但多了這些獎，可能電視會提到「今天太空人來港，ＸＸＸ（C集團）就舉辦了一個午宴，參加的學校都有好多…」，隨便提過那些名字，可能常常聽，可能人家看看報紙，就會…會登的，報紙都會寫有甚麼學校。別人一看，XX中學，本來都不知這是甚麼中學，現在給人知的機會多了，到時我跟他們說我是XX中學的，他們都會說「這所學校我聽說過，常常都會有甚麼得獎、活動」，那我的機會又會多了。其實學校這樣令我們一班學生都有好處。(I-C-S-3-VS)

b)對學校教學建立信心。

W 計劃中有大學團隊支援教師的專業發展，學生看到有大學人員協助教師因而對本校的教學產生一定的信心。

> 中文大學教學計劃與ＸＸＸ（W計劃）有關，…其實我覺得是幫了學校老師的教學。你至少也會知道大學在教什麼，也會知道大學教學課程內容，或者是想要什麼樣的學生。他們也想學生知道在此科需要什麼的資源，以及他們將來上了大學後應該如何銜接。此讓我覺得這是一項很實際的工作。總比…可能比我剛才說的那些參觀…這些是額外的資源，…如果這樣說實際的互動及交流等，就是一個很實際的進步了！我覺得是你希望學生進步才有這樣的計劃了，以及想幫學校進步。這是我另一個令我印象比較深刻的。(I-M-S-3-VS)

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

c) 更加配合學校的規範要求

有老師提到，學生經過了職場參觀以及職場體驗之後，瞭解到在實際工作中公司也會有很多嚴格的要求，比如守時、着重表現等；而這些要求與學校的規範相一致，因此學生會更加願意配合學校的規範要求，少了抵觸的心理。

> 我看到他們（按：指學生）感受到好像是跟學校的方針很相同，好像match（配合）到一樣，他們就不會覺得有很大差異。差異、…因為他們沒有看過外面是怎樣的，真實的職場是怎樣的。但是原來職場的，包括大老闆，他不是那些主任級，通常是經理，甚至是董事來到跟他們講的，…說服力會更加大，他們會感覺到職場是需要這樣的態度及這樣的出勤，原來他們給予機會的就是給這些人。我想好的方面是他們會配合到學校的方針，能夠幫到學生，原來在這一方面是可以配合到，他們（按：指學生）會覺得機會原來是這樣的。更加讓學生明白到不單是我們有這樣的要求，是商界有這樣的要求。還讓他們明白到這不是我們老師想出來的東西，是真的外面的要求如此。…他們（企業人員）分享出來，他們就會明白多一點。不會說，學校為甚麼要這樣要求，衝突很大。現在反而是一個方向性，是同一個方向，這個是好事。(GI-M-T-2-VS)

2. 學生對所處社會的看法

參加 W 計劃之後，由於「其他學習經歷」活動的增多，學生有了更多接觸社會的機會，包括瞭解商業營運的機會，這些機會也使得學生對所處的社會有了更多和更深層次的思考。

a) 學生對香港社會的看法更加正面和多了信心。

W 計劃中的學生大多來自基層的家庭，家庭的經濟能力普遍不高，因此學生往往對社會的貧富差距、不公平等有較深刻的體驗。W 計劃讓學生感受到有很多人還是在關心基層市民，並看到有人願意「將這一筆錢投資在我們這些學生身上」，因此對社會多了信心。

> 其實是和諧，我們不再覺得有錢的人就只是照顧自己的，我們會改觀。就是我們這一層…普通生活的市民，其實真是對此有所改觀。不止學生是如此，學生家長也會知。其實他也會說甚麼甚麼的公司幫社會做了什麼。大家在互相交流時真是這麼說的…社會真是平等的。有錢人也是想幫助我們的，我們也不是要接受他們施捨什麼，我們也可以有更好的福利。令社會不會有如此大的分歧。(I-M-S-8-VSO)

> 日後如果香港的人才多一點的話，這一筆錢，令到香港的人才多一點，人的質素高一點，那其實對香港的企業也有很大的幫助。因為你知道現在香港甚麼都貴，租又貴，…但比起新加坡，其實現在落後很多的…。所以香港表面上現在還是一個亞洲的金融中心，其實一直在退步。而且有個報告也提到，香港缺乏一個長遠

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

的計劃，那如果企業將這一筆錢投資在我們這些學生身上，有助提升現在這一代人的質素，那在未來競爭時就可能對自己有好處了。(I-M-S-3-VSO)

b) 學生對商界的認識更加全面

職場參觀及體驗等活動讓學生對商界的文化、運作、架構等有了更多的認識，也增加了學生對企業的正面看法，如從「只會賺錢」到「也會為我們貢獻」，即認識到企業是有社會責任感的。

起初不認識ＸＸＸ（C集團），覺得它只不過是一些賺錢的機構。但是原來它都會照顧…即是也會很着重我們這些學校，會幫助…即是如果不是這些機構，我們沒這麼多機會去體驗外面的世界、外面的活動。所以覺得原來這些企業也不會只是為了賺錢，也會為我們貢獻，也會幫助我們。(I-C-S-6-VB)

另一方面，由於學生對 C 集團多了認識，瞭解到很多店鋪都屬於 C 集團，因此進一步對集團式經營有了反思。

以前我不知道這間公司，當校長說我們參加了這個計劃，我都不知道是甚麼。但中五中六之後，學校會安排很多很多東西，參觀A、B、C （C集團的不同業務單位）…才慢慢知道原來不是學校舉辦的，是ＸＸＸ（C集團）舉辦的，我才對這家企業有一點認識。他們會跟我說Ａ公司（C集團的其中一個業務單位）都是ＸＸＸ（C集團）的，我才發現自己身邊很多的東西都是這間公司的。我就反而留意多了這些企業的名字，…我以為Ｂ公司（C集團的其中一個業務單位）是獨立的，ＸＸＸ（C集團）又是獨立的，兩家是不同的，但原來是同一個集團。…他們有很多分散的投資，可能這個商場是他們的，這個街市又可能是他們的，這間店舖又可能是他們的，…，你買不同的東西都是去同一間企業的。…會覺得那些小商店沒有立足之地，因為其實我不是太喜歡連鎖式的集團，例如麥當勞那樣，我不喜歡到處都是麥當勞，我喜歡不同的店舖，不同的食物，我可以看到不同變化的東西，可能我在這裡看到的是茶餐廳，可能在別的地方是酒樓，但現在全變了連鎖式，我就覺得，唉…好似變化很少。好像沒有以前那種特色，好像「焗住」（被迫）自己一定要「幫襯」（光顧）他。(I-C-S-3-VB)

五、討論與建議

（一）學校參加活動的策略影響學生對不同活動的滿意程度

在問卷研究結果中，兩所學校的學生對Ｗ計劃各活動的觀感各有不同：其中 C 校的學生對活動能「輔助學習」及「體驗未來經歷，幫助個人規劃」有較高滿意程度。結合文件收集所見，C 校在如何安排不同的活動給不同對象有周全而系統的考量及鋪排：首先，若是「增廣見識，拓展經歷」一類的活動，學校會較多安排來自不同年級的特定對象參與，例如安排各年級（包括初中）的新到港同學參與「聖誕亮燈儀式」，讓他們有更多機會認識香港生活。但對於與學科學習及個人工作規劃相關的活動，學校則多會安排高年

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

級的學生前往。而且，根據活動內容給予不同的年級，例如：安排剛升上高中的中四級學生到閩南地區的大學考察體驗，令學生對未來的升學生活有一個基本的認識，並思考自己是否適合、有能力選擇繼續升學這一路途，從而規劃整個高中的學習，包括選科、學習時間安排等；對於中六級即將結束中學生涯的學生，結合過往學生實際多直接踏入社會的實況，學校則會安排全級學生於同一天到不同的職場參觀，實際了解職場工作實況；力使活動發揮最大的效益。

另外，在活動的規劃安排方面，C 校亦有細緻的規劃：每次活動之前，學校負責老師都會事先與參觀單位聯絡、溝通，了解參觀的初步構思及安排；並根據學習需要與參觀單位協商、討論；然後設計學習日誌(D-C-MO-1 至 D-C-MO-5 ; D-C-CA-1 至 D-C-CA-7 ; D-C-HAC-1 至 D-C-HAC-5)，要求學生在參觀前先自行閱讀或上網搜集一些相關資訊，協助學生做好事前的準備，並引導學生思考討論：「希望通過參觀了解甚麼？有甚麼期望？」等等，讓學生帶着使命、問題去參觀學習。在參觀的過程中，老師亦會在適當時候作引導式的發問，把參觀過程扣緊校內的學習或引發學生對自己未來的思考，化經歷為學習。在參觀之後，學校還會安排不同的平台讓學生有展示在不同方面學習成果的機會，讓學生反思及展示在各活動所學到的東西；進一步強化、鞏固學生在參觀活動所學所思，而不會使活動成為過眼雲煙。

還有一點值得一提的是，配合學生規模較小的特點，C 校安排參觀、考察活動時多盡量讓高中同級的全體學生共同參與，這樣不止減少了不必要的競爭，學生更可以在之後繼續互相交流，對同學之間的關係產生正面的影響；亦有效延續各活動的影響。學生亦因此頗認同活動「輔助學習」及「體驗未來經歷，幫助個人規劃」的效用。

由此可見，學校在安排學生參與各活動時，如果能在活動的「時、地、人」等各方面有一個較細緻的考量，適當配合學生的學習、心理狀況等加以設計，有助激勵學生的學習動機，協助學生在參觀時主動學習，增加學生對活動的滿意度。

（二） M 校的學生培育措施對學生的自我認同產生積極影響，包括個人認同、關係認同、以及團體認同。

本研究透過方差分析探討兩校學生不同背景因素對其認同取向的影響，結果發現「出生地 X 學校」的交互作用之於「團體認同」取向，以及「與雙親同住 X 學校」的交互作用之於「個人認同」及「關係認同」取向都錄得顯著影響。結果發現 M 校非本地出生學生在於「團體認同」取向較同校本地出生學生為高，亦較 C 校非本地出生學生為高。相同趨勢見於 M 校非

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

雙親同住學生對「個人認同」及「關係認同」的評分，亦較同校雙親同住及 C 校非雙親同住學生為高。這主要與 M 校的學生培育措施有關。

M 校一向注重學生培育工作，針對學生社經地位較低的特點，本着「嚴中有愛」(D-M-PR-2011~2012)的理念，力求使學生得到最適時和適切的輔助。針對學校較多（約四分之一）新來港學童的現象，學校十分關注他們的適應問題，希望以豐富的課外活動協助新來港學生融入香港校園生活和增強自信心。另外，還特意舉辦新來港學童英文班、粵語正音班、言語治療服務等，助新來港學生拓展前途。而對於缺乏家庭支援的學生，學校更推出課後支援措施，利用 W 計劃的資源額外聘請人手，校園星期一至五下課後繼續開放至晚上八時，星期六亦照常開放，為有需要的學生提供功課指導。可以說，W 計劃的資源投入，讓學校有機會為這些學生提供更多的支援；而職場參觀、職場工作體驗等一系列活動，學校亦會盡量安排這些學生參與，他們有機會得到職場前輩的鼓勵甚至發揮所長，從而增加自信心；有個別同學雖然廣東話說得不好，但仍可以有機會代表學校公開演講或擔任活動的領導角色，學生的語言能力得以提升，令學生對自己產生正面評價。

另外，在 M 校，有些新來港學生過往的課餘生活會與其他新來港學生自成一個圈子，日常交談亦用普通話交流。W 計劃的「其他學習經歷」活動增加了他們與其他本地學生的接觸交流，使他們與同學的關係密切了。同時，有些新來港學生、非與雙親同住的學生因較長期與父母分離，關係較為疏離。W 計劃的職場體驗、職場參觀等活動讓學生體會到父母工作的辛苦，理解父母的難處，與父母的關係都有所緩和及改善。因此，他們的關係認同感反而較與雙親同住的學生為高。

另一方面，W 計劃亦使這些學生有了更多機會接觸社會，包括瞭解香港的商業機構單位、商業營運等，學生因此對社會有了更多的認識，這些都有助他們融入思考香港這一社會，對學生的自我認同產生積極影響。

從 M 校的這一現象可見，學校原有的措施、實施 W 計劃的策略對學生的自我認同產生一定的影響。事實上，參與 W 計劃的十所學校雖然都屬於同一類別，但學校情境仍存在不少的差異。因此，學校如何根據自己的情境需要，與 W 計劃的同事緊密配合，以策劃各項活動，讓活動發揮更大的影響力，是未來學校與 W 計劃的同事值得關注的。

（三）在個人認同方面，參加活動的機會很重要。

從研究結果來看，W 計劃五種類型的活動對學生的個人認同，包括自信心、語言能力、學習能力以及價值觀的自我評價都普遍產生了較為積極正

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

面的影響。但是對於大部份學生而言，他們仍只能參與其中某一兩項活動。實際上，W 計劃給學校提供了很多可供選擇參與的活動，然而由於學校行政安排上的困難，往往只能選擇少量活動參與；因此，合作的三方應商討出更加合理的協調機制，讓學校能夠有能力組織學生參與更多的活動。比如，一個比較可行的建議是儘早訂定活動的日期，讓學校能在校曆制定前就預留活動的時間和相關的行政安排。另外，目前很多活動只限於平時表現較好的學生參與，但由於這五種類型的活動都可以對學生個人認同方面產生非常正面的影響，因此應該給更多的學生參與的機會。目前，已有學校開始嘗試讓有特殊需要的學生也能參與職場參觀活動，但由於需要增派教師，因此仍需要在資源上，尤其是人力資源的調配上多做協調。仍有一點需要注意的是，在職場參觀或是職場體驗中由於學生瞭解到真實職場對能力的要求，因此會讓部份同學的自信心減弱。面對這種情況，在設計活動時可能應更多考慮與課程的銜接，尤其是職場參觀活動；這樣在活動結束之後仍可以有老師能夠在課堂上延續活動的內容，而不至於在學生「回到現實」之後就無以為繼。

（四）在關係認同方面，持續時間長的活動，有助於學生人際關係的拓展和改善。

W 計劃開展的活動給學生拓展人際關係提供了平台，跨級、跨校的人際關係，以及學生與大學生和企業員工的關係都有所建立，但由於許多活動的時效性並不長，因此新建立的人際關係難以持久。像「年宵」、「無止橋」、「職場體驗」的活動，由於持續時間較長，因此學生新建立起的人際關係可以有比較長時間的維持。特別值得留意的是學生與企業員工建立的關係，企業員工扮演了「成人朋友」的角色，可以給學生在升學就業方面提供比較好的指導；而且相對家長和教師，學生也更願意信賴這些員工。因此，學校應與參與活動的企業員工有更多的溝通，在教育和培養學生方面形成合力。另外，通過 W 計劃的活動，更多的學生開始理解和體諒父母，父母也能理解學生在課外活動中的付出，因此學生與家人的關係更加趨向和諧。在 W 計劃的活動中，還比較少有家長參與的部份，因此在項目未來的發展中可以考慮開展部份活動，讓家長有機會參與合作。

（五）社會認同與學生的認同狀態有密切的聯繫。

在社會認同方面，通過 W 計劃的活動，學生的個人形象、溝通方式都呈現出更加社會化的傾向，即符合社會的標準與規範，並且學生認為他人對自己的評價也傾向正面。更為明顯的變化是通過大量與職場相關的活動，學生在個人生涯規劃方面有了更清晰的認識。結合前文所述 Marica（1966）對自我認同狀態的劃分，我們發現個體在社會認同方面的發展，尤其是生涯規劃的不同表現，與個體的自我認同狀態有很大的關聯。（1）對於自主定向型的學生，他們對升學或者職業選擇已經有了較為明確的方向，W 計劃的活

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

動讓他們對自己的選擇有了更實際的瞭解，進而更為堅定自己的升學或者職業選擇。（2）對於迷失方向型的學生，W 計劃的活動幫助他們瞭解到自己的職業發展興趣，找到職業發展的方向；但是由於他們缺乏對於這個興趣的投入，因此給他人留下的印象是隨時都有可能放棄這個選擇。（3）對於尋找方向型的學生，他們對自己的職業選擇已經有了初步的判斷，W 計劃的活動很大程度上讓他們對已有的職業選擇做出重新的審視，因而有學生因此轉變以往的職業目標，願意多做嘗試。（4）對於他主定向型的學生，他們雖然在某方面有興趣發展，但是父母的意見對他們而言是最為重要的，因此 W 計劃的活動對他們的改變並不大，他們仍只考慮父母對其職業發展的意見。由於處於不同狀態的學生在 W 計劃之後會有不同的生涯規劃表現，因此對學生的個別跟進是非常重要的。尤其對於迷失方向型和他主定向型的學生，更需要學校與大學、商業機構，甚至是家長有密切的合作，以幫助這些學生解決自我認同的「發展危機」。

（六）在團體認同方面，學校聲譽的增強對學生的團體認同會產生積極影響；同時學生在校內的友儕文化也可能是影響學生團體認同的因素。

學生通過 W 計劃感受到社會和企業對基層家庭的關注，他們對整個社會的看法也更加正面。同時，學校加入 W 計劃之後，W 計劃本身以及學校都獲得了傳媒的大量正面報導，因此學校在社區乃至整個社會中的聲譽都得到了增強。在這種情況下，學生對學校的歸屬感也進一步提升。Tierney（1999）將扶助低收入家庭學生的項目分為兩類，一類是文化自殺模式（cultural suicide model），一類是文化整合模式（cultural integrity model）。文化自殺模式的項目認為應該讓中下階層或者少數族裔的學生多體驗和適應白人的中產生活，並且和自身原有的文化相脫離，這樣學生才有更多機會進入大學；而文化整合模式則通過提升學校和學生在社區中的聲譽，讓學生對自己的文化產生認同，從而提升學生的學業成績。正如在研究回顧部份所提到的，自我認同與社會有著密不可分的關係。但假若因着社會、文化或歷史因素而令個體所屬的群體欠缺認可或優勢（如少數族裔、移民、貧窮階層等），則會對青少年的自我認同產生相當不利的影響。例如 Oyserman & Destin（2010）提出種族及性別為社會其中兩個經常被突顯標明的身分取向，在被過度定型（stereotyped）的環境下，一個八年級期望將來要當醫生的墨西哥裔女孩，可能會採取較消極的、有選擇性的認同取向，而認定自己長大後「恐怕可能最終落得貧窮、失業或無家可歸了」（頁 1007）。面對這種情況，輔導心理學家提出對這些青少年有介入的必要，無論介入方式如何，站於平權的角度，需要正視及消弭弱勢群體青少年自我認同的負面影響。但若要從根本上影響弱勢群體被定型的環境，那麼文化整合模式是相對較為合理的介入方式，因為這種模式是要提升學生以及學校在社區中的聲譽，從而改變人們對這些學生以及學校的固有觀念。

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

雖然W計劃的部份活動也是提供機會讓學生拓展經歷，比如參加晚宴、聽音樂會等，但 W 計劃的資源主要運用在學校本身的發展，並且大多數活動的目的是希望社區對項目學校以及學生的印象轉好，進而讓學生對學校和所在社會產生更多的認同感，提升教與學的水平。因此在很大程度上 W 計劃是偏向於文化整合模式。在這種模式之下，尤其需要注意傳媒的作用。由於 W 計劃的影響力和傳媒的正面報導，項目學校在社區中的聲譽已經得到提高；但同樣由於傳媒的作用，學校的負面消息也很容易被放大，而學校經過努力建立起來的形象就有可能會被公眾顛覆。因此，W 計劃應充分考慮傳媒的雙刃劍作用。

另一個值得留意的現象是校內友儕文化（或者同輩文化）對學生團體認同所產生的影響。在研究結果部份我們已經提到，M 校「非在港出生」學生團體認同的傾向高於「在港出生」學生，而在 C 校的情況則剛好相反。同時，我們亦發現兩校在港與非在港出生（大多來自中國內地）學生的比例是極為不同的（M 校為 78:133，C 校為 89:29），即 M 校非在港出生學生的比例要高於 C 校。我們提出一個假設，即校內主要社會群體（social group）的文化背景，會對學生的團體認同有所影響。如果學生與大多數友儕的文化背景相似，則會對其團體認同產生積極影響；反之，若學生與大多數友儕的文化背景不同，則會對其團體認同產生消極影響。雖然這一假設仍需進一步的研究論證，但至少從研究結果來看可以帶給我們的啟示是：學校應重視學生的友儕文化，尤其對於處於劣勢或者少數文化的學生更應給予足夠的支持，從而在校內形成多元的文化整合氛圍；而對於 W 計劃而言，若能根據每所學校的學生文化開展相應的活動，則可更積極地促進學生在自我認同方面的發展。

六、研究限制與未來研究方向

B-U-S 的三方合作給學校帶來了豐富的資源，同時也豐富了學校的「其他學習經歷」活動。從我們的研究來看，這些活動普遍對於學生的自我認同，也即青少年發展階段最易出現的危機，有正面的積極影響。由於目前有關 B-U-S 協作的研究及實踐都相對缺乏，因此本研究的結論對今後開展類似的協作項目會有一定的借鑒作用。但是，本文在研究過程中還存在很多局限，主要表現在：

1. W 計劃包括十所學校，本研究只選取了其中兩所學校。雖然十所學校都屬於「第三組別」中學，但是學校在實施 W 計劃的策略不盡相同。而我們在分析中也看到，學校的情境也是影響學生自我認同的一個重要因素。因此，在未來的研究中，結合其他學校的情況才可能更全面反映 W 計劃對學生自我認同產生的影響。

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

2. 關於自我認同的問卷，因為缺乏參與 W 計劃的前後比較，因此很難通過問卷判斷不同活動類型對學生自我認同四個範疇的影響作用。在未來的研究中，通過持續的追蹤研究也許可以彌補這一缺陷。

3. 現階段的訪談只針對學生和教師，未來可對大學支援人員以及相關企業員工進行訪談，以瞭解他們對於學生表現的觀點，從而可以進行更為細緻、充分的三角驗證。

4. 研究發現自我認同的狀態對於學生的自我認同是很重要的，尤其是社會認同部份。但本研究並未對代表不同狀態的學生進行深入分析，這是未來研究尤其需要關注的。

參考文獻

政府統計處（2012a）。《2011 年人口普查——主要統計表 D108》。2013 年 8 月 10 日擷取自 http://www.census2011.gov.hk/tc/main-table/D108.html

政府統計處（2012b）。《2011 年人口普查——主要統計表 B109》。2013 年 8 月 10 日擷取自 http://www.census2011.gov.hk/tc/main-table/B109.html

政府統計處（2013）。《2011 年人口普查——主題性報告：青年》。2013 年 8 月 10 日擷取自 http://www.census2011.gov.hk/pdf/youths.pdf

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，中國：教育統籌委員會。

陳向明（2000）。《質的研究方法與社會科學研究》。北京: 教育科學出版社。

陳坤虎、雷庚玲、吳英璋 （2005）。 <不同階段青少年之自我認同內容及危機探索之發展差異>。《中華心裡學刊》，第 47 卷第 3 期，頁 249-268。

陳思倫、歐聖榮、林連聰（1997）。《休閒遊憩概論》。台北市：國立空中大學。

課程發展議會（2001）。《學會學習 - 課程發展路向》。香港，中國：課程發展議會。

課程發展議會（2002）。《基礎教育課程指引——各盡所能・發揮所長》。香港，中國：課程發展議會。

課程發展議會（2009）。《高中課程指引——立足現在・創建未來》（中四至中六）。香港，中國：課程發展議會。

Blasi, A., & Glodis, K. (1995). The development of identity: a critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, (15), 404-433.

Cheek, J. M. & Briggs, S. R. (1981, August). *Self-consciousness, self-monitoring, and aspects of identity*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.

Cheek, J. M. (1982/83). *The Aspects of Identity Questionnaire: Revised scales assessing personal and social identity*. Unpublished manuscript, Wellesley College.

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

Cheek, J. M. (1989). Identity orientations and self-interpretation. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions* (pp. 275-285). New York: Springer-Verlag.

Cheek, J. M., & Briggs, S. R. (1982). Self-consciousness and aspects of identity. *Journal of Research in Personality, 16*, 401-408.

Cheek, J. M., & Hogan, R. (1981, August). *The structure of identity: Personal and social aspects*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.

Cheek, J. M., Smith, S.M., & Tropp, L. R. (2002, February). *Relational identity orientation: A fourth scale for the AIQ*. Paper presented at the meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Savannah, GA.

Cheek, J. M., Tropp, L. R., Chen, L. C., & Underwood, M. K. (1994, August). *Identity Orientations: Personal, social, and collective aspects of identity*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.

Cheek, J. M., Underwood, M. K., & Cutler, B. L. (1985). *The Aspects of Identity Questionnaire (III)*. Unpublished manuscript, Wellesley College.

Cheek, J.M., & Briggs, S.R. (1982). Self-consciousness and aspects of identity. *Journal of Research in Personality*, (16), 401-408.

Erikson, E.H. (1950) *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1953). On the sense of inner identity. In *Health and Human Relations: report of a Conference on Health and Human Relations* (held at Hiddesen near Detmold, Germany, August 2-7, 1951) New York: Blakiston.

Erikson, E.H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-122.

Erikson, E.H. (1959). Identity and the life cycle: selected papers. *Psychological Issue*, 1, 5-165.

Erikson, E.H. (1962). Youth, fidelity, and diversity. *Daedalus*, 91, 5-27.

Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society (2nd edition)*. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1968a). Identity, psychosocial. In D. L. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* (Vol.7, pp. 61-65). New York: MacMillan.

Erikson, E.H. (1968b). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1974). *Dimensions of a New Identity: The 1973 Jefferson Lectures in the Humanities*. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.

Greenwald, A.G., & Pratkanis, A.R. (1984). The self. In R.S.Wyer & T.K.Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition* (Vol.3, pp. 129-178). Hillsdale, NJ:

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013

Erlbaum.

Josselson, R. (1987). *Finding Herself: Pathways to Identity Development in Women.* San Francisco-London: Jossey-Bass.

Josselson, R. (1996) *Revising Herself: The Story of Women's Identity from College to Midlife.* New York: Oxford University Press.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills,Calif.: Sage Publications.

Marcia, J. E., (1966), Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marshall, C. & Rossman, G.B. (1995). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. The Counseling Psychologist, 38, 1001-1043.

Sampson, E. E. (1978). Personality and the location of identity. *Journal of Personality, 46,* 552-568.

Sturman, A. (1999). Case Study Methods. In Keeves, J.P. & Lakomski, G. (Eds.), *Issues in educational research*. Amsterdam； New York: Pergamon.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup relations* (pp. 7-24).Chicago, IL: Nelson-Hall.

Tierney, W.G. (1999). Models of minority college-going and retention: cultural integrity versus cultural suicide. *Journal of Negro Education*, 68(1): 80-91.

Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, (96), 506-520.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). Rediscovering the social group: A self-categorization theory. Oxford, UK:Blackwell.

Yin, R.K. (1994). Case study research: design and methods. Beverly Hills, Calif.: Sage.

© 張佳偉 呂斌 楊鎮偉 李文浩 2013