

東海大學公共事務碩士專班碩士論文

指導教授：歐信宏博士

臺中市國小教師對特色學校
認知與態度之研究

碩士班研究生：盧集俐

中華民國一〇一年六月八日

碩士論文題目：

臺中市國小教師對特色學校認知與 態度之研究

研究生：盧集俐

指導教授：張信芳 (簽章)

審查教授：張信芳 (簽章)

蘇偉銳 (簽章)

柯義龍 (簽章)

專班主任：魯俊孟 (簽章)

東海大學公共事務碩士在職專班碩士論文

中華民國 101 年 6 月 8 日

謝 誌

一個不敢奢望的夢想，悄悄的在兩年前生根、慢慢的在這兩年發芽，而夢想卻也漸漸實現。一路走來雖然有些艱辛卻也充滿喜樂，真的要感謝、感恩許多人，如果沒有你們的相知、相惜、相挺、相助，今日我無法順利從東海大學公共事務研究所畢業。

論文的完成，首先要感謝我的指導教授—歐信宏博士，謝謝您一路指點我、鼓勵我、肯定我，在您悉心的指導下，從論文主題的確定、資料收集與分析、問卷的編製及結論與建議，均能不厭其煩耐心的修正，終於能將論文完成，歐教授嚴謹的治學精神與和藹可親的態度，讓我見識到學者的風範與熱忱。

其次，要感謝柯義龍教授、蔡偉銑教授，您們的專業素養、細心態度及中肯深入的提醒，使得這本論文能減少許多疏漏，更加嚴謹與完整。接著，還要感謝孫同文教授，謝謝您在課堂上對於學生的報告及問卷給予提點及指導，讓學生對論文題目及內容更加確定方向，終能順利進行論文的撰寫。還有，更要感謝兩位素未謀面的校長—郭雄軍校長、蔡淑玲校長及蔡子安教授，因為三位教育先進的協助，我的問卷才能更加周詳、更有效度，才能順利的進行施測。

感謝我的好同學、更是我人生中的貴人—郭盈師校長、譚德馨老師，謝謝您們夫妻在我的求學路上一路給予我照顧，我要資料您們就給我資料、我有疑惑您們就及時幫我解惑，大恩不言謝，只能將這份恩情銘記於心。

感謝協助我分發問卷的熟識或未曾謀面的臺中市國教同仁們，您們熱忱協助，才使得問卷順利回收完成。更要感謝我的親密戰友—純慧及育軒，在我撰寫論文時提供我諮詢、意見與建議，再者要感激文昌的好伙伴們—仁榮主任、志龍主任、以芬、浩傑，在我進修時協助分擔校務工作，我的文憑有一半是您們的；感謝淑芬、麗月、翠倩、林毅，您們的鼓勵與關心，是我完成碩士學位的動力；要感謝的朋友實在太多了，就謝天吧！感謝老天賜予我這麼多好友，讓我能在忙碌的工作中悠遊於求學路上。也要感謝東海公共事務碩士專班的同學們，我永遠記得與大家一起修習課程、爬山、聚餐的日子，因為你們的相伴，求學的生涯才更充實、更快樂。

宇寶，我最貼心的女兒，媽媽終於畢業了，接下來妳要加油囉！我最親愛的老公—聰華，謝謝你陪伴我度過無數個無眠的日子，你的包容、體貼及支持，讓我無後顧之憂順利完成學業。最後僅將此論文獻給所有協助我的親朋好友們，因為你們的包容與支持，令我“揪”感心，願這份喜悅與大家分享。

集俐 謹誌 2012.06.

摘 要

本研究旨在瞭解臺中市國小教師對特色學校認知與態度之研究，採文獻分析法、參與觀察法及問卷調查法，以臺中市國小教師為研究對象，以分層隨機抽樣方式發出問卷，發出 500 份，回收有效問卷 456 份。問卷調查所得資料，經統計分析，獲得以下結論：

- 一、臺中市國小教師對特色學校具有高度的認知。
- 二、臺中市國小教師對特色學校的態度趨於正向。
- 三、影響臺中市國小教師對特色學校認知的背景變項有擔任職務、參加過特色學校相關之活動或研習、學校是否曾參與發展「特色學校計畫」、任教學校地區。
- 四、影響臺中市國小教師對特色學校態度的背景變項有擔任職務、參加過特色學校相關之活動或研習、學校是否曾參與發展「特色學校計畫」、任教學校地區。
- 五、臺中市國小教師對特色學校的認知與態度之間有顯著相關，國小教師對特色學校的認知愈高，其對特色學校的態度就愈正向。
- 六、臺中市國小教師對特色學校的認知愈高，愈能有效預測國小教師對特色學校之正向態度。

根據本研究結果，向教育行政機關、學校行政單位及教育工作者提出建議，俾供將來國民小學欲發展特色學校與後續研究之參考。

關鍵詞：特色學校、認知、態度

The Study on Cognition and Attitude toward Featured School among Elementary School Teachers in Taichung.

Abstract

The aim of this study was to explore cognition and attitudes toward featured school among elementary school teachers in Taichung. Methods of literature review, participant observation and survey were conducted in the research. Stratified random sample of 500 subjects representative of the general elementary school teachers in Taichung city was asked to fill up a questionnaire and 456 valid responses were collected. After the data had been analyzed, the major findings of the study were shown as follows:

1. The elementary school teachers in Taichung city had high cognition of featured schools.
2. The elementary school teachers in Taichung city had positive attitudes toward featured schools.
3. The background variables that affected the elementary school teachers' cognition of featured schools were participating in featured school programs, holding a post associated with featured school program, participating in the related activities or workshops as well as an area where teachers teach.
4. The background variables that affected the elementary school teachers' attitudes toward featured schools were participating in featured school programs, holding a post associated with featured school program, participating in the related activities or workshops as well as an area where teachers teach.
5. The teachers' cognition and attitudes toward featured schools were significantly correlated. The higher cognition the teachers had; the more positive attitudes they had.
6. The fact that the teachers had high perception of featured schools could validly predict teachers' positive attitudes towards featured schools.

Based on the results of the study, suggestions are made for administrative organizations, schools' administration, educators, schools that would like to develop their distinctive features and future studies.

Keywords: featured school; cognition; attitude

目 錄

第 一 章	緒 論	-----	1
第 一 節	研究背景與動機	-----	1
第 二 節	研究目的與問題	-----	4
第 三 節	研究方法與流程	-----	5
第 四 節	研究範圍與限制	-----	9
第 五 節	重要名詞釋義	-----	11
第 二 章	文 獻 探 討	-----	13
第 一 節	特色學校的內涵與理念	-----	13
第 二 節	認知與態度	-----	27
第 三 節	特色學校認知與態度之相關研究	-----	35
第 三 章	研 究 設 計	-----	55
第 一 節	研究架構	-----	55
第 二 節	研究對象	-----	57
第 三 節	研究工具	-----	60
第 四 節	問卷實施程序	-----	63
第 五 節	資料處理與分析	-----	64
第 四 章	研 究 結 果 分 析 與 討 論	-----	65
第 一 節	背景變項基本資料分析	-----	65
第 二 節	國小教師對特色學校的認知與態度之分析	-----	70
第 三 節	不同背景變項之國小教師對特色學校認知與態度的差異情形	-----	82
第 四 節	國小教師對特色學校認知與態度相關性分析	-----	114
第 五 節	影響國小教師對特色學校認知與態度之相關因素	-----	117

第 五 章	結 論	121
第 一 節	研 究 發 現	121
第 二 節	建 議	127
參 考 書 目		133
附 錄 一	特 色 遊 學 地 圖	139
附 錄 二	臺 中 市 一 百 學 年 度 公 立 國 民 小 學 一 覽 表	141
附 錄 三	專 家 效 度 諮 詢 名 單	145
附 錄 四	專 家 審 查 問 卷	147
附 錄 五	學 者 專 家 修 正 意 見 統 計 表	155
附 錄 六	正 式 問 卷	157

表 目 次

表 2-1	教育部 2010 年整合空間資源暨發展特色學校聯盟	-----25
表 2-2	特色學校相關文獻探討	-----35
表 2-3	教師對教育議題或政策的認知與態度之相關研究	-----44
表 3-1	臺中市地區國小行政區域分類情形	-----57
表 3-2	臺中市地區國小暨教師人數分布情形	-----58
表 3-3	臺中市地區國小教師抽樣人數分配表	-----59
表 3-4	各樣本區抽樣的學校數	-----60
表 3-5	教師對特色學校的認知與態度各層面信度摘要表	-----62
表 4-1	性別次數分配表	-----66
表 4-2	年齡次數分配表	-----66
表 4-3	最高學歷次數分配表	-----67
表 4-4	教學年資次數分配表	-----67
表 4-5	擔任職務次數分配表	-----68
表 4-6	參加研習次數分配表	-----68
表 4-7	參與發展特色學校次數分配表	-----68
表 4-8	學校規模次數分配表	-----69
表 4-9	任教學校地區次數分配表	-----69
表 4-10	國小教師對特色學校認知量表填答情形	-----71
表 4-11	國小教師對特色學校整體認知量表分布情形	-----73
表 4-12	國小教師對特色學校態度量表填答情形	-----75
表 4-13	國小教師對特色學校整體態度量表分布情形	-----77
表 4-14	國小教師對特色學校方案意見之一	-----78
表 4-15	國小教師對特色學校方案意見之二	-----79
表 4-16	國小教師對特色學校方案意見之三	-----79
表 4-17	國小教師對於學校發展「特色學校」的看法及建議	-----81
表 4-18	不同性別教師對特色學校認知各層面之 t 檢定摘要表	---83

表 4-19	不同年齡教師對特色學校認知各層面之變異數分析摘要表	84
表 4-20	不同學歷教師對特色學校認知各層面之變異數分析摘要表	85
表 4-21	不同教學年資教師對特色學校認知各層面之變異數分析摘要表	86
表 4-22	不同職務教師對特色學校認知各層面之變異數分析摘要表	88
表 4-23	教師是否參加研習對特色學校認知各層面之 t 檢定摘要表	89
表 4-24	學校是否曾參與發展對特色學校認知各層面之 t 檢定摘要表	90
表 4-25	不同學校規模教師在特色學校認知各層面之變異數分析摘要表	91
表 4-26	不同任教地區教師對特色學校認知各層面之變異數分析摘要表	93
表 4-27	不同性別教師對特色學校態度各層面之 t 檢定摘要表	94
表 4-28	不同年齡教師對特色學校態度各層面之變異數分析摘要表	95
表 4-29	不同學歷教師對特色學校態度各層面之變異數分析摘要表	96
表 4-30	不同教學年資教師對特色學校態度各層面之變異數分析摘要表	97
表 4-31	不同職務教師對特色學校態度各層面之變異數分析摘要表	99
表 4-32	教師是否參加研習對特色學校態度各層面之 t 檢定摘要表	100
表 4-33	學校是否曾參與發展對特色學校態度各層面之 t 檢定摘要表	101

表 4-34	不同學校規模教師在特色學校態度各層面之變異數分析摘要表	-----102
表 4-35	不同任教地區教師對特色學校態度各層面之變異數分析摘要表	-----103
表 4-36	性別差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表	-----104
表 4-37	年齡差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表	-----105
表 4-38	學歷差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表	-----106
表 4-39	教學年資差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表	-----107
表 4-40	擔任職務差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表	-----108
表 4-41	參加活動或研習差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表	-----109
表 4-42	學校曾參與發展計畫差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表	-----110
表 4-43	學校規模差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表	-----111
表 4-44	任教學校地區差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表	-----112
表 4-45	不同背景變項之國小教師對特色學校認知、態度及其支持意願差異總結果	-----113
表 4-46	國小教師對特色學校認知相關分析	-----114
表 4-47	國小教師對特色學校態度相關分析	-----115
表 4-48	國小教師對特色學校認知各層面與態度各層面相關分析	-----115
表 4-49	國小教師對特色學校認知與態度之相關分析	-----116
表 4-50	特色學校認知對特色學校態度迴歸統計摘要表	-----118
表 4-51	基本理念、課程目標、實施方式及評價性反應與行動意向的關係	-----119

圖 目 次

圖 1-1	研究流程圖	8
圖 2-1	特色學校概念圖	15
圖 2-2	計畫行為理論架構圖	33
圖 2-3	態度的成分及其關係	34
圖 3-1	研究架構圖	55
圖 4-1	性別比例分配圖	66
圖 4-2	年齡比例分配圖	66
圖 4-3	最高學歷比例分配圖	67
圖 4-4	教學年資比例分配圖	67
圖 4-5	擔任職務比例分配圖	68
圖 4-6	參加研習比例分配圖	68
圖 4-7	參與發展特色學校比例分配圖	68
圖 4-8	學校規模比例分配圖	69
圖 4-9	任教學校地區比例分配圖	69
圖 4-10	國小教師對特色學校認知量表得分常態曲線分布暨直方圖	73
圖 4-11	國小教師對特色學校態度量表得分常態曲線分布暨直方圖	77
圖 4-12	知道特色學校方案比例分配圖	78
圖 4-13	願意支持學校發展特色學校比例分配圖	80
圖 4-14	性別與教師支持發展特色學校意願比例分配圖	104
圖 4-15	教學年資與教師支持發展特色學校意願比例分配圖	107
圖 4-16	擔任職務與教師支持發展特色學校意願比例分配圖	108
圖 4-17	參加研習與教師支持發展特色學校意願比例分配圖	109
圖 4-18	學校曾參與發展特色學校與教師支持發展特色學校意願比例分配圖	110
圖 4-19	任教學校地區與教師支持發展特色學校意願比例分配圖	112
圖 4-20	特色學校認知與特色學校態度之樣本迴歸線圖	118

第一章 緒論

教育部自 96 年開始推動「國民中小學校園活化暨發展特色學校」方案，其目的為推動各縣市學校活化既有閒置校舍空間，充分發揮校園空間價值。本研究旨在探討臺中市國小教師對特色學校的瞭解程度與抱持的態度，以問卷調查為依據，編製一份教師對特色學校認知與態度的問卷，瞭解教師對特色學校的認知與態度，探討各項相關因素，以做為教育行政單位推動特色學校發展之參考，及協助教師進行專業成長、提升專業知能。

本章分為五節，第一節說明本研究之研究背景與動機；第二節提出研究目的並陳述研究問題；第三節析述研究方法與流程，第四節敘述研究範圍與限制；第五節則為重要名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

由於國人生育率持續下降，各國中小學減班情形日益嚴重、教育投資使用效益偏低，教育資源的浪費是無可避免的問題。因此，如何提升學校經營能力、建立學校的特色、推動良好的辦學績效，達到學校永續經營，是未來各級學校亟需面對的重要課題。

根據內政部民國 100 年的統計，99 年臺灣地區出生人口約為 16 萬 6000 多人，比起 85 年以前的 30 多萬人，臺灣地區出生人口數幾乎減少了二分之一。而教育部教育資料統計，99 學年度入學的小一新生人數僅有 21 萬 5577 人，根據教育部推估 106 學年度小一新生人數更只剩 17 萬 7390 人（教育部統計處，2011），減少幅度之大，不僅都會地區學校班級數將日益減少，而偏遠地區的中、小型學校受到的衝擊更大，不得不令人擔憂減班所帶來的後續影響。

由於少子化的趨勢，使各縣市國民中小學新生入學人數普遍銳減，也影響到各國中小學教育空間的使用，於是「校園空間的再利用」成爲急欲改善的空間議題。教育部爲因應少子化可能造成校園空間閒置的問題，於 94 年函各縣市提出有關「閒置校舍活化再利用計畫書」，監察院站在經濟效益的立場，提出適度裁併少於一百人的迷你國民小學，每年至少可省下千萬元的人事成本。由於國民小學校地是屬於地方政府的權責，裁併的問題並無明確具體的政策，因此教育部正式於 96 年推動「活化校園空間總體計畫」，這項方案包括五項子計畫：「中等以下學校樂活運動站」、「營造永續節源新基地計畫」、「社區終身學習中心」、「推動中小學活化校園空間與發展特色學校計畫」、「擴大設置偏遠學校數位機會中心計畫」（教育部補助國中小活化空間利用暨發展特色學校方案計畫，2008）。

其中，「推動中小學活化校園空間與發展特色學校計畫」方案，一方面是教育部希望可以減少城鄉間的差距，使偏遠地區的學童能不再流失，解決偏遠學校被裁撤的問題；另一方面是藉此計畫鼓勵學校擴大校園空間之效益，結合鄰近之特色環境及資源，發展各學校之特色課程與多元教學型態，活化學校，建立學校的知名度。而臺中市升格成爲直轄市後，幅員廣闊，除原臺中市之都會型學校外，原臺中縣之偏遠小型學校亦不少，所以「推動中小學活化校園空間與發展特色學校計畫」，對於臺中市國民小學而言，應該各有助益，如何將特色學校發展的過程及其理念分析並記錄下來，讓臺中市國民小學在發展特色學校時可供參考，此爲促使此研究發展之主要背景。

貳、研究動機

隨著社會人口遷移及少子化的現象，地方政府或偏遠地區小學開始察覺學校即將面臨的存廢危機。這些偏遠地區小學不願意被動等待教育當局裁、併或廢校的決策，開始善用自身環境的優勢、利用特色課程行銷，找到學校經營的新藍海，證明學校存在的價值。其中，新北市（原

臺北縣)漁光國小郭雄軍校長，於民國 93 年首創假日特色遊學，聲名大噪，進而激勵許多迷你小學紛紛尋找特色，希望藉由遊學課程能吸引都市小學成爲交流對象。這些特色學校不乏偏遠地區小校，雖然學生數不多，但人文、生態、自然景觀繽紛萬象，有山林學校，也有濱海小學，如能掌握優勢條件及核心價值，必能發展出在地特色(潘文忠，2006：11)。

95 年《遠見雜誌》以「我的學校不見了—上學好難」爲主題，提出「裁、併、廢小校」的議題；98 年商業週刊以「百大特色小學」專刊，請專家學者選出 104 所公立特色小學，以新概念、新方法，創造多元的特色課程；《商業周刊》與 TVBS 合作製播「發現特色小學」，節目中介紹不同教學理念及創意課程的特色學校；99 年《親子天下雜誌》的「特搜全台 300 特色學校」專題，選出全台獨具特色的公私立國中、小學，提供家長替孩子選擇就讀的學校，讓特色學校成爲當今學校發展的目標與學習的對象。

近年來，國內對於「特色學校」的議題開始給予關注。教育部自民國 96 年至 98 年度辦理爲期三年之「推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校計畫」，依據特色主題與轉型描述、社區資源整合與運用、特色空間活化與規劃、特色課程與教學推動、特色行銷與分享遊學、方案效益與延續發展等 6 大評審指標評定分數，評選出十大經典特色學校…等，都是注重特色學校的實例。因應特色學校之風潮興起及教育部推動發展特色學校的計畫，發展學校特色已成爲各國中小學重要的課題，尙未發展出屬於自己特色的學校，可以參考背景相似的特色學校，找到新的定位。學校發展特色的最終目標就是希望學生能在求學過程中有更多元的學習、家長在挑選合適學校時有更多元的教育選擇權，進而達到學校的永續經營。

新北市是特色學校發展的先鋒，而特色學校的發展模式，乃是結合社區人文及自然資源，經由創意教學、透過體驗學習的特色教學模式，創造教育的新價值、提升學校經營的邊際效益，此種發展模式值得我們借鏡。而研究者參與臺中市辦理「99 年度推動國民中小學整合空間資源

與發展特色學校」的研習活動，對「特色學校」有了初步的接觸，教育部自96年開始推動「中小學活化校園空間與發展特色學校計畫」，至今已進入第五年，臺中市在發展特色學校的過程中，缺乏整合，難以表現其學校之獨特性，甚至多數教師對此計劃並不清楚，為何臺中市對特色學校的發展會與新北市有這樣的落差，頗值得深思。希望藉由本研究瞭解臺中市國小教師對「特色學校」明瞭之程度，並進而探討其對特色學校之態度，以助於臺中市國民小學發展特色學校。

第二節 研究目的與問題

壹、研究目的

基於上述的研究背景與動機，本研究係對「特色學校」的背景作分析，並針對 100 學年度臺中市國民小學任教之教師，在背景變項的影響下，對於特色學校認知與態度的情況及彼此間的相互關係，進行深入研究。本研究之主要目的為：

- 一、探討臺中市國小教師對特色學校的認知情形。
- 二、探討臺中市國小教師對特色學校抱持的態度。
- 三、探究不同背景之臺中市國小教師對特色學校的認知與態度之關係。
- 四、瞭解臺中市國小教師對特色學校的認知與態度之相關情形。
- 五、根據研究結果提出建議，以供教育行政、學校單位參考。

貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究主要的研究問題如下：

- 一、臺中市國小教師對特色學校的認知情形為何？
- 二、臺中市國小教師對特色學校抱持的態度為何？
- 三、不同背景變項的臺中市國小教師對特色學校認知程度是否有差異？

- 四、不同背景變項的臺中市國小教師對特色學校抱持態度是否有差異？
- 五、臺中市國小教師對特色學校的認知與態度之相關情形為何？

第三節 研究方法與流程

壹、研究方法

本研究主要目的在瞭解臺中市國小教師對特色學校認知的程度，及對特色學校所抱持之態度，分析不同背景之臺中市國小教師對特色學校的認知與態度是否有差異、及其相關之情形。研究方法以文獻分析法、及問卷調查之量化分析為主、期使本研究能有較完整的論述，提供教育機關、學校相關人員參考。

一、文獻分析法

本研究之文獻分析首先整理相關研究、書籍、期刊等文獻資料為主，其分析的範圍與內容包括特色學校之基本理念、緣起及發展情形，認知與態度之意義及認知、態度與行為的相關性，透過國小教師對教育議題的認知情形與抱持之態度，設計「臺中市國小教師對特色學校認知與態度之研究問卷」之架構與內容，進而進行回收問卷內容分析與討論，並作成結論與建議。

二、問卷調查法

本研究問卷編製的程序，首先經由文獻分析設計問卷的基本架構和內容，再經由指導教授的初步修正，形成問卷初稿。其次經由國內教育行政學者及實務現場校長、資深教師對問卷初稿進行專家審查，藉以建立專家效度。再與指導教授就修正後之問卷逐題審核，並作成最終確定之正式問卷，進一步應用統計方法加以分析處理，根據資料分析的結果，歸納並提出建議以作為學校及教育機關參考。

貳、研究流程

爲使本研究能順利進行，研究者擬定研究流程，如圖 1-1：

一、研究動機與目的

透過廣泛蒐集閱讀相關文獻與書籍，設定欲研究之方向；經由研究動機確認研究主題後，釐清本研究之研究目的。

二、確立研究主題與範圍

研究主題確定後，蒐集閱讀特色學校之相關文獻，並與指導教授討論，確立研究範圍與架構，據此建立研究目的與問題，及研究方法與流程，擬定研究架構與進度，撰寫研究計畫。

三、文獻探討

透過各圖書館、國立教育資料館、全國碩博士論文及網際網路等資源，搜尋國內外有關特色學校的相關文獻資料，經仔細閱讀後，歸納、整理與分析各類資料，作爲本研究之理論基礎及研究設計依據。

四、問卷初稿編製

依據研究目的及問題，經文獻探討分析後所得之結果，參考指導教授意見擬定問卷大綱，經修正後確定問卷初稿。

五、專家諮詢

寄發問卷初稿請專家就問卷內容效度賜予意見，修改問卷中用詞不當之語句或不適當的題目，再經由指導教授加以指正，定稿成爲正式問卷。

六、實問卷調查

選定研究對象與範圍，進行隨機問卷調查，郵寄問卷或親送至受試學校實問卷調查。

七、分析與討論調查結果

調查問卷回收後，進行問卷資料之整理、分類、編碼登錄，再利用電腦統計套裝軟體 **SPSS For Windows** 進行資料統計與處理，依調查所得結果加以討論與分析，進行意義詮釋。

八、撰寫研究論文

歸納整理研究結果與發現，作成結論與建議。

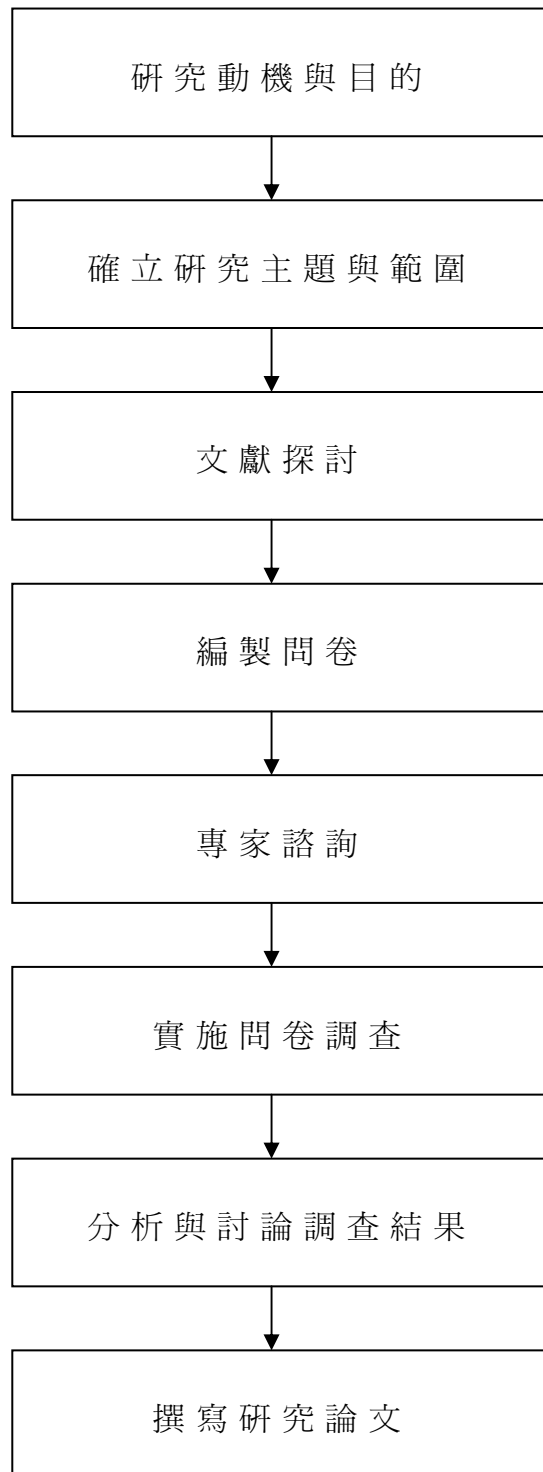


圖 1-1：研究流程圖

第四節 研究範圍與限制

根據本研究的動機與目的，研究者以問卷調查為主，研究的範圍及研究限制如下：

壹、研究範圍

本研究係以「研究地區」、「研究對象」、「研究內容」界定本研究範圍。

一、研究地區

臺中縣、市於民國 99 年 12 月 25 日合併，臺中市合併後升格為直轄市，為中部縣市的指標城市，本研究旨在探討臺中市國小教師對特色學校的認知與態度，以臺中市作為研究範圍有其意義。

二、研究對象

本研究係以臺中市公立國民小學 100 學年度之合格正式教師為研究對象，包含教師兼行政（主任、組長）、專任教師（級任、科任），但不包括實習教師和代課教師。

三、研究內容

本研究旨在探討臺中市國小教師對特色學校的認知與態度，依研究對象的性別、年齡、最高學歷、教學年資、擔任職務、有無參加過特色學校相關之活動或研習、學校是否曾參與發展特色學校計畫、學校規模及任教學校地區等，來探討研究樣本對特色學校的認知與態度的情形，以作為教育單位推行特色學校的可行性，及協助教師提升專業知能進行特色學校發展之參考。

貳、研究限制

本研究為問卷調查法，屬於量化研究，雖力求嚴謹與完整，但仍受到主、客觀因素不足之影響與研究方法的限制，在研究結果的解釋推論上有限制，茲說明如下：

一、研究地區

本研究因時間、人力及經費上的限制，僅以臺中市作為調查地區，並未包括臺灣地區其他縣市學校。在研究資料的代表性上有地域的限制，因此研究結果的推論與應用上不宜過度推論至其他地區。

二、研究對象

本研究僅以 100 學年度任教於臺中市公立國民小學之合格正式教師為研究對象，並未包括臺灣地區其他縣市的國小教師，故調查結果之推論，無法推論研究範圍以外之樣本。

三、研究內容

由於「特色學校」之推動在教育界屬於起步階段，在國內針對此議題的實證研究較少，缺乏相關的研究資料佐證；再則又受限於受測教師對特色學校認知程度之不同，可能產生答題的偏差。

四、研究變項

本研究採用文獻分析、問卷調查法蒐集資料，使研究結果多偏向事實性資料之調查，無法包含所有可能之影響變項，無法深入呈現國小教師對特色學校的認知與態度。

第五節 重要名詞釋義

為清楚說明本研究探討的主題，特將本研究者提及之相關名詞或概念加以界定與解釋，分別依序說明如下：

壹、特色學校

在本研究中，「特色學校」係指學校行政、教師、學生、家長共同營造屬於自己獨特的、優質的教學課程，凝聚共同的教育願景，並結合社區資源，在課程設計上融入本土化、在地化、全球化的素材，達到學校創新經營、教師創意教學、學生多元學習的目標（蔡淑玲，2011：239）。提高學校的競爭力與能見度，善用行銷策略，以創新的行動和視野，提升學校的附加價值，使學校達成永續經營的目的。

貳、認知

本研究所稱之「認知」為個體對事實知道與否及理解、明辨程度，不涉及情感成分（張春興，2012：32），深究之，即為國小教師對「特色學校」理解及熟悉的程度。

參、態度

本研究所稱之「態度」為個體對特定對象所持有之評價情感及行動意向，（張春興、楊國樞，1983：534），詳言之，即為國小教師表現出對「特色學校」情緒傾向、喜好程度與判斷時的主觀看法或是接受程度。

第二章 文獻探討

本章節主要在瞭解特色學校的內涵、緣起及發展情形，並從相關文獻研究的探討，進一步探究國小教師對特色學校認知與態度及其相關情形，做為本研究之理論基礎。本章分為三節：第一節分析特色學校之內涵，瞭解特色學校的緣起及發展；第二節闡述認知與態度之意義及認知、態度與行為的相關性；第三節整理有關特色學校發展之相關文獻進行分析，並探討國小教師對教育議題認知與態度之相關研究。研究者希望透過各種文獻資料的分析，幫助本研究對國小教師與特色學校之間的關聯能更清楚，茲分別敘述如下：

第一節 特色學校的內涵

壹、特色學校之意涵

一、特色之定義

「特色」，依其字義而言，就是個人或事物所表現出獨特的色彩、風格（黃彥超，2006：50）。林志成和林仁煥（2008：2）則將「特色」做更進一步的解釋：1.係指特別、突出、優異與出色；2.通常是人無我有、人有我優、人優我特優、我特別突出、特別優異出色；3.係一種差異化的表現。

在中文定義方面，所謂「特色」在教育部重編國語辭典修訂本的釋義為：事物所表現出獨特優異的地方；而在國語活用辭典的字義為與眾不同的地方。在英文定義方面，劍橋英英字典定義「特色」為某人或某事具有獨特及顯著的特性；而韋氏辭典的詞意為特點或特性。

綜合以上辭典之解釋，研究者將「特色」定義為「某人、某事或某物表現出獨特優異的風格，與眾不同，讓人易於辨識。」

二、特色學校之意義

「特色」是一種獨特的風格、與眾不同的表現；「特色學校」的關鍵性質是「獨特性」，人無我有、人有我優，有別於其他學校之特性，是長時間全面的貫徹教育方針，形成穩定獨特、鮮明風格的學校，才能稱為特色學校。「特色學校」擁有「群眾參與性」，經長時間不斷改進與創新，使學校具有明顯的獨特風格，並且成功營造一種區別於他校特殊的學校文化氛圍（黃彥超，2006：52）。

特色學校是個性化的學校，它們具有「人無我有、人有我優、人優我精」的獨特性；具有成熟的學校領導，從事創造性勞動的學校群體，並能堅持在改革與創造中發展，成功的實現辦學價值觀和教育目標（吳秀娟，1996：105）。

林進山（2006：17-20）認為特色學校係指學校就辦學的教育願景，掌握學校人力與物力資源的優勢，結合校內教學課程和社區資源，充分發揮學校優質的正向教育，其內涵涵蓋卓越的校長領導風格、精緻的課程設計、創意的教學方式、優質的生態環境、前瞻的綜合領域、創新的評量方式等，並能啓迪學生欣賞和發表能力，達成學校預定的辦學績效，足以彰顯學校的特色。

曾俊凱（2006：53）認為學校校長、主任、教師、學生、家長共築的夢或故事，心中的願景或圖騰是一致，並具有永續性、教育性、及獨特性，方能稱為特色學校。

張憲庭（2006：34）認為特色學校的積極意義，是各校充分運用資源，發展當地文化及多元發展，共同分享場域課程、創意教學與體驗學習，達成學校永續經營的目標。

李顯榮（2007：78）則認為特色學校需兼顧「公平性」、「整體性」以及「永續性」。就公平性而言，教育機會均等是學校教育的基本原則，發展特色學校時，須以全體學生的學習利益為優先，勿因發展學校特色而犧牲部分學生的學習機會與利益；就整體性和永續性而言，由於學校教育活動有其時空的連貫性，所以任何特色的發展，應考慮全校整體活動的配合，以及未來的持續發展。

林志成、林仁煥（2008：18）認為特色學校須利用學校及社區在地資源，兼顧教育目標達成、學校潛能發揮、永續經營發展原則，藉由閒置空間活化、組織結構活化；善用學校本位課程、體驗學習、創新經營、策略聯盟、標竿學習、品牌及金三角行銷等經營策略，發展具有教育價值性、在地文化性、創意特殊性及市場競爭性的場域特色課程，突顯學校優質經營績效，產出學校獨特品牌價值，永續創新教育價值的學校。

吳青山、林天祐（2009：146）指出特色學校是依據學校本身特性所發展出來具有獨特優異教育表現的學校，這樣的學校不僅讓外界有耳目一新的感覺，也使學校與社區融為一體。一所具有特色的學校應該兼具教育、獨特、優異、普遍、永續等五項特性。

學者從不同面向提出特色學校的意涵，林志成、林仁煥（2008：9）則進一步繪製特色學校的概念圖，如圖 2-1。

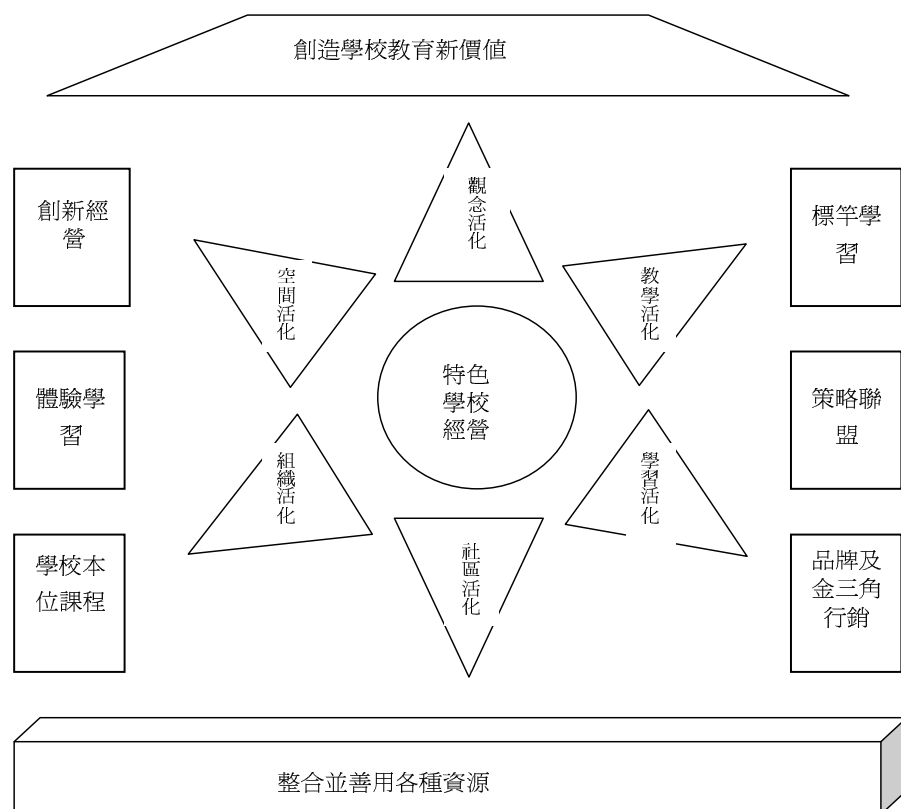


圖 2-1：特色學校概念圖

資料來源：“增能創價、策略聯盟與特色學校經營”，林志成、林仁煥，2008，學校行政雙月刊，58，9。

綜合上述見解，研究者將「特色學校」定義為：學校行政、教師、學生、家長共同營造屬於自己獨特的、優質的教學課程，凝聚共同的教育願景，並結合社區資源，在課程設計上融入本土化、在地化、全球化的素材，達到學校創新經營、教師創意教學、學生多元學習的目標。提高學校的競爭力與能見度，善用行銷策略，以創新的行動和視野，提升學校的附加價值，使學校達成永續經營的目的。

貳、特色學校的緣起

特色學校最主要是利用特色課程吸引學生、家長及社會人士的目光並主動想要學習，這些特色課程是學校利用該校所擁有在地化的自然景觀、生態環境或人文風情等特色設計出來。特色學校的緣起最早係教育部（2004）《教育政策白皮書》揭示：「深度認識臺灣、走讀臺灣鄉鎮，發展學校特色」開始，主要政策重點乃是運用在地資源設計特色課程，鼓勵城鄉校際交流與課程學習為主。隨後，新北市政府為了因應少子化所帶來的效應影響，且新北市又擁有豐富的自然與人文資源，於是成為特色學校營造的契機。

一、開放教育的興起

教育改革是解決教育問題的方式之一，教育部汲取夏山學校「開放教育」的精神，於85學年度起，國民中小學全面實施開放教育，標榜「課程統整」、「教材生活化」、「評量多元化」，影響學校教育的教與學，在課程方面給予學校及教師更多的自主性，此種與傳統制式教育要求完全按照課表操課與統一進度的教學方法有很大差異，尤其在臺灣國小教育形成一股風潮，並成為新一波的教改浪潮。實施開放教育後，自山區至海邊、自城市至鄉鎮，因教學型態的改變，家長參與教育的機會增多，增加親子共學的時間，亦為兒童學習打開另一扇窗，使學生喜歡上學，在多元的學習過程中，能學會獨立思考、自我判斷的能力，並培養與人合作、富同情心之特質，學生不斷的成長，達到自我實現的目的。

二、校園閒置空間增多

近年來國人的生育率下降，少子化的影響，各縣市國民中小學新生入學人數逐年遞減，多數學校面臨減班的嚴重危機，甚至若干學校已出現空餘教室，而偏遠地區小型學校之學生人數亦逐年萎縮，面臨整併或裁廢的窘境，有些校舍因學生人數過少或已無學生就讀，任由閒置甚至荒廢，著實可惜。新北市政府警覺少子化帶來的影響，於 2003 年起系統性規劃實施特色學校方案，鼓勵偏遠地區小型學校掌握學校優勢條件，因應環境之變遷，重新思考辦學模式、調整經營理念、規劃創新課程，發展出屬於學校自身的特色亮點，吸引學區外的學生就讀。

於是，新北市政府選擇了 18 所擁有優越人文、自然條件的偏遠小型學校，以整合資源、分享資源及保存資源為規劃理念試辦，結果引發學生、家長及社會人士到特色學校參訪的風潮。歷經兩年的試辦經驗，及亮眼的成果，許多學校開始正視自身學校所面臨的困境、未來該如何解決問題，進而參與特色學校方案。

參、特色學校的發展

自從新北市政府於 92 學年開始推行特色學校方案後，讓許多面臨裁併的偏遠小校重新找到自己的定位，利用該校獨特的自然與人文優勢條件，成功轉型為特色學校。部分縣市政府教育局漸漸感受到特色學校的經營所帶來的附加價值，亦紛紛推動相關計畫，教育部於 95 年更有一新政策性方針，希望小型學校不論是整併或裁廢，都要優先考量學生的受教權，並在 96 年度推展特色學校實施方案。研究者依國內特色學校的推展情形、及教育部如何推展特色學校計畫二方面來分析特色學校發展的現況。

一、國內特色學校推展情形

在國內各縣市推展特色學校的情形方面，研究者發現以新北市推動特色學校數量最多，而臺北市、桃園縣、新竹縣也推出與特色學校相關

的獎勵計畫，研究者就以「臺北縣（現改制為新北市）特色學校方案」、「新竹縣推動百座燈塔學校亮起來」、「臺北市優質學校」與「桃園縣學校特色認證及獎勵三年計畫」做說明：

（一）臺北縣特色學校方案

新北市（原臺北縣）政府察覺部分偏遠學校之人口嚴重流失，學區內就學人口逐年減少，即將面臨併班或裁併為分校，因此新北市自 92 學年度起陸續將偏遠學校轉型為特色學校，其目的為（臺北縣政府計畫方案，2004）：1.偏遠小學人數逐年遞減，但擁有優越之人文、自然條件，鼓勵各校充分運用資源，弘揚當地文化及多元發展；2.將偏遠學校之本位課程與特色教學，提供給他校學童，共同分享偏遠學校之「場域課程－創意教學－體驗學習」；3.讓偏遠小學轉型為特色學校的經營模式，以開創新的視野及行動，提高各校教育的附加價值。

新北市政府選了十八所偏遠小學，朝特色學校發展，這些學校運用社區之資源，在「平時日、週休二日、寒暑假」，規劃辦理針對校外人士及其他學校師生的「一日、兩日或多日」參觀、遊學交流等活動。最初是試辦性質，沒想到一年後，18 所特色學校交出亮麗的成績單，在 92 學年度吸引二萬五千人次參與活動，93 學年度試辦學校更增加至 38 所，高達四萬二千人參與。94 學年度陸續又有 14 所學校加入特色學校計畫的方案，97 學年度已增加至 67 所學校，到 100 學年度為止，新北市政府教育局將已加入特色學校發展之學校整合成六大類型，並舉辦多種活動，鼓勵全市師生、家長參與。

（二）新竹縣推動百座燈塔學校亮起來

「百座燈塔學校亮起來」是新竹縣政府教育局於 2004 年積極推動展現特色學校的計畫，此項計畫是利用每個月教育局召開局務會報時間，邀請縣內兩所學校分享特色學校發展，希望藉由此計畫的落實，縣內一百多所學校能像燈塔般，將學校積極的行政措施、

優質的教學活動、和諧的校園文化和教育夥伴們分享，進而培育五育均優的學童，達到「知識走出課本、能力帶入生活」的九年一貫課程教育目標。在 93 學年度共計有 25 所學校加入燈塔學校夥伴，94 學年度則有 24 所學校加入（新竹縣教育局，2004），可惜此計畫只實施兩年，便停止推動。

（三）臺北市優質學校

臺北市教育局於 2005 年公布「臺北市優質學校評選及獎勵要點」，於 2006 年推動優質學校評選。其目的有三：1.表揚及鼓勵學校經營的卓越成就；2.肯定及推廣學校經營的優質經驗；3.強化及深耕學校經營的精緻發展。

優質學校是指學校在各方面均有良好的績效，包含校長的領導、學校行政與管理、課程發展、教師教學、學生學習、教職員之專業發展、校園營造、及學校的文化和價值等。故以學校領導、行政管理、課程發展、教師教學、學生學習、專業發展、校園營造、及資源統整等八個向度作為優質學校經營的指標。在 2006 年共計 14 所學校得獎，2007 年與 2008 年分別有 28 所與 44 所學校獲獎，2011 年更高達 49 所學校得獎。從 2006 年開始辦理優質學校評選至今，6 年來，已累計有 265 件申請案單項優質獎及 2 件整體金質獎，此方案仍持續辦理中。

（四）桃園縣學校特色認證及獎勵三年（96-98 年）計畫

桃園縣教育局於 2007 年提出為期三年的學校特色認證計畫，主要為落實推動一校一特色之教育政策，獎勵縣立中等以下學校發展特色，其目的有：1.建構學校特色驗證標準，引導學校發展特色；2.實施學校特色認證，建立優質學校品牌形象；3.獎勵學校發展特色，提升學校教育服務品質。

認證項目名稱由學校依據自身特色內涵訂定，包含七大領域、六大議題或桃園縣重要教育政策發展項目（如：語文教育、閱讀教

育、品德教育、環境教育、科學教育、資訊教育、民主法治、學生自治、人權教育、性別平等、社團活動、中輟輔導、認輔制度、生涯發展、技藝教育…等)，採單項認證。若學校特色績效彰顯、全國知名，則可獲得認證。截至 2008 年，桃園縣內 256 所國民中小學，已有 45 所學校通過認證（林珍羽，2008：36）。

二、教育部推展特色學校計畫

（一）第一階段－推動活化校園空間暨發展特色學校計畫

教育部於 96-98 年推動「國民中小學校園活化暨發展特色學校」為期三年「鼓勵型、支持型、競爭型」之補助方案（教育部，2008），說明如下：

1. 目的：

- (1) 活化利用既有閒置校舍校園空間等教育公共財，充分發揮校園空間價值，配合在地特色資源與人文特質，並依據各縣市、各學校特殊條件與需求，規劃多樣性的教育功能，尋找學校存在的永續價值與新生命力。
- (2) 擴大學校空間效益，結合地區性特色環境、產業文化、山川景觀、自然生態、人文遺產等資源，提供優質化、多元化、豐富化的課程發展素材，逐步發展成特色學校。
- (3) 運用學校和社區專業人員，規劃在地化特色課程平台，提供參觀與體驗學習處所，並且鼓勵城鄉交流學習，以不同課程的風貌與教學型態，提供真實情境之校外教學平台，帶動國內教育旅行風潮，締造本土型的遊學貢獻。

2. 實施原則：

- (1) 活化空間－利用多餘校舍空間，發揮創意經營與實質效益。
- (2) 學校品牌－以空間特色突破發展，形塑特色學校的風格。
- (3) 永續環境－珍視環境永續與生態教育概念，打造新概念的校園。

(4)優質課程－運用空間環境平台，設計有學習意義之特色課程。

(5)夥伴關係－在地產業文化、文史工作室、民間業者異業結盟。

(6)分享遊學－援引遊學經驗範例，分享特色遊學系統知識。

3.實施策略：

(1)廢校閒置校舍再利用－

各縣市偏遠迷你小型學校，實行整併裁撤之後，目前已無學生就讀之閒置校園校舍，衡酌其交通狀況與破舊情形，投入低度經費予以整修使用，由民間產業或基金會等單位承租合作，進行環境改造，實施產業文化、生態探索等教育功能的活動。

例如：台北縣平溪國小東勢分校與平溪鄉農會合作案。

(2)小型學校的遊學發展－

各縣市為數眾多的迷你小型學校，現有學生人數偏低，而且學習動機不足，學校存在價值與經營效能亦備受爭議。活化校園校舍，運用優勢的環境條件，研發場域型的特色課程，並吸引都會區或他校學生前來遊學，形成特色遊學中心，以驚奇有趣的學習型態、提供各地文化體驗學習機會。

例如：台北縣屈尺廣興分校、台北縣建安國小、台中縣博愛國小、嘉義縣龍山國小。

(3)一般學校剩餘空間活化－

因一般學校大幅減班，造成大量剩餘教室空間，避免形成校舍資源浪費，規劃活化用途，發展學校特色課程與活動。

例如：台北縣屈尺國小遊學中心、新泰國小實習農園玩具工坊、桃園縣山頂國小藝文音樂遊學村。

(二) 第二階段－推動整合空間資源與發展特色學校計畫

教育部 99 年度開始推動特色學校之聯盟發展模式，故將第一階段之計畫擴大辦理持續推動「國民中小學整合空間資源與發展特色學校」(教育部，2010)，說明如下：

1.計畫目的：

- (1)持續第一階段執行精神，期能融入校園議題和社區特性，展現各學校之特色課程風貌與多元教學型態。並進行「特色學校之教育理念論述建構與實踐系統」，配合九年一貫課程各學習領域，產生緊密性連結，以落實學校本位與特色課程之內涵和操作經驗。
- (2)促進教學的活化，體現「學習歷程遊憩化；遊憩結果教育化」之有趣學習，創造藍海校園的課程價值，營造學校聲望和學生特質表現、文化學習與表達能力。讓遊學生具備田野探索、體驗常民生活、走讀鄉土文化、環境觀察涉入、服務等多元能力。
- (3)擴大學校之空間效益，結合鄰近之特色環境，產業文化、山川景觀、自然生態、人文遺產等資源，提供優質化、多元化、豐富化的課程發展素材，逐步形成以「本位課程」為導向的特色學校，展現體制學校之理念作為。
- (4)鼓勵校際「策略聯盟」方式，結合都會區之中大型學校，以地理區域性或學校規模結盟性之方式，整合學校人力和社區專業人員，規劃在地化特色課程平台，提供體驗學習、服務學習場域。
- (5)深化研發和分享學校本位課程的產出，擴大延伸學校教育意義，鼓勵城鄉交流學習。以真實情境之走動式學習，帶動島內本土型的遊學風潮，並配合國家政策，逐步導入國際遊學，開發島內教育文化生態觀光資源，創造學校教育產業價值，行銷台灣。

2.計畫原則：

- (1)持續效益－持續支持第一階段執行之學校，延展本計畫效益。
- (2)擴大參與－針對尚未獲得補助之學校，鼓勵提案爭取補助。
- (3)深化課程－將空間活化和特色資源，導入課程模組和教學人力群組，深化各校之課程意義。
- (4)優質教學－運用空間環境平台，將地方特色文化導入教學系統，連結有趣、有意義的學習活動。
- (5)建立品牌－以既有十大經典特色學校為基礎範例，擴及其他學校之特色課程品牌化。
- (6)永續經營－珍視在地自然環境和特色藝術文化之永續教育概念，打造活力新校園，實踐學校本位之理念願景。
- (7)分享遊學－整合特色學校遊學課程，運用社教場館、學術單位、其他場域平台、結合在地產業文化民間業者夥伴關係，援引遊學經驗範例，建構並分享特色遊學的知識系統。

3.實施指標：

- (1)建構論述與課程實踐－建構特色學校本土論述與課程理念之實踐。
- (2)社區資源整合與運用－結合運用社區特色與資源發揮功能。
- (3)特色空間活化與規劃－運用校園空間活化與建置教學資源。
- (4)九年一貫與特色課程－結合九年一貫課程與融入地方特色。
- (5)創新教學與分享遊學－創新學校經營模式與分享特色遊學。

(6)特色效益與延續發展－延續地方特色文化與營造品牌行銷。

4.策略聯盟發展模式：

(1)區域聯盟模式－以地理區域性跨國中小階段之跨校際結盟方式。

(2)城鄉聯盟模式－以市區大校和偏僻小校之互動結盟方式。

(3)同質聯盟模式－以相同特色為發展主軸跨縣市跨校際聯盟方式。

(4)攜手聯盟模式－以大學相關科系和國中小學之聯盟方式。

(5)異業聯盟模式－以學校為單位，結合鄰近非學校型態之文教場域或產業方式。

(6)綜合聯盟模式－兼採多樣態之跨校際、跨領域綜合性聯盟方式。

三、特色學校發展現況

教育部自 96 年至 98 年辦理「國民中小學校園活化暨發展特色學校計畫」為期三年，各縣市總計有 769 校次送件評比，經評審核定補助 331 個方案（含重複補助 206 校）。

教育部為鼓勵發展特色之績優學校，於 98 年度更規劃「十大經典特色國民中小學甄選暨觀摩計畫」，甄選出 96-98 年持續執行活化空間暨發展特色學校之績優學校，進行觀摩示範及分享遊學，以作為特色學校之楷模。此計畫之參賽資格係曾在 96 年至 98 年三年內提報「活化空間暨發展特色」計畫方案，經評審獲得累計兩次優等以上之學校，共計有 37 所學校符合資格。經過複審後有 16 所學校進入決審階段，最後評選出十所「經典特色學校」，分別為臺北縣屈尺國小、建安國小、野柳國小；嘉義縣龍山國小、社團國小；雲林縣成功國小、華南國小；花蓮縣康樂國小、臺東縣電光國小及高雄縣金竹國小。

99 年度各縣市申請補助特色學校計畫，全國送件總數為 279 校，經過初審和複審結果補助 108 校，獲選比例為 38.7%；其中以「策略聯盟」方式送件數有 36 校，獲選比例為 72%。現將 99 年度獲得教育部補助發展特色聯盟模式學校整理如表 2-1：

表 2-1：教育部 2010 年整合空間資源暨特色學校特色聯盟

縣市	聯盟學校	聯盟模式	備註
宜蘭縣	大福國小 時潮社區協會	鄰近性聯盟 異業結盟	產業文化
宜蘭縣	岳明國小 無尾港社區協會	鄰近性聯盟 異業結盟	自然生態
臺北縣	鳳鳴國小 崁腳國小	城鄉結盟 國小階段	城鄉交流
新竹縣	照門國中 清水國小	地域性聯盟 跨國中小	地域整合
苗栗縣	西湖國中 五湖國小	地域性聯盟 跨國中小	地區特色
苗栗縣	南庄國小 東河國小 蓬萊國小	地域性聯盟 國小階段	地區特色
南投縣	明潭國中 明潭國小 德化國小 頭社國小 車埕國小 風景管理處	地域性聯盟 跨國中小 異業結盟	潭區聯盟
南投縣	愛國國小 自強國小	地域性聯盟 國小階段	地域聯盟
雲林縣	鹿場國小 內湖國小 建華國小	地域性聯盟 國小階段	領域 支援教學

縣市	聯盟學校	聯盟模式	備註
嘉義縣	溪口國小 雙溪國小	同質聯盟 國小階段	社團活動 聯盟
高雄縣	景義國小 山頂國小	城鄉聯盟	城鄉交流
高雄縣	觀亭國小 民權國小	收容式聯盟	災區整合
高雄縣	興中國小 新港國小 大社國小	城鄉、山海聯盟	城鄉交流
屏東縣	青葉國小 社區藝術工作	社區藝術 聯盟	魯凱文化
屏東縣	恆春國小 大坪國小 僑勇國小	區域聯盟	走讀古城
臺北市 苗栗縣	龍山國小 新南國小	同質性聯盟 跨縣市國小	同質特色

資料來源：「台灣特色學校之聯盟發展模式與利基價值」，蔡淑玲，2011，臺中市辦理 100 年度推動國民中小學整合空間資源與發展特色學校研習手冊，16。

教育部自 96 年至 100 年連續五年推動空間資源與特色學校方案，此方案的推動，鼓勵學校整合校園和社區的特色資源，對偏遠小型學校、都會區的大型學校的發展都產生鼓舞作用。至今，特色學校的發展已由單打獨鬥的模式，漸漸轉為數所學校策略聯盟的模式，99 年度有 16 個特色聯盟，至 100 年度已發展出二十三個特色遊學圈（見附錄一），這些聯盟根據不同類型各自發展在地特色，甚至與異業聯盟、並跨縣市遊學，創造特色發展之多元價值。

綜上所述，不同特色學校的相關概念及緣起雖各有其背景，但最終之發展目的皆強調發展學校校本課程、學校創新經營、活化校園閒置空間、建立學校特有品牌、鼓勵策略聯盟機制，以提升學校教育品質，進而達到學校永續經營。

教育部推動發展特色學校方案業已五年，表面上是活化校園空間，其實卻是希望每個角落能更具有教育性和實用性，不僅能建立特色學校的品牌，也能整合社區專業人力與志工，開創新的教育視野和行動，讓偏遠學生人數漸趨增加，化解裁併的危機；而擴大策略聯盟相互交流，讓校際間相互學習觀摩，提供更多元、豐富的內容予學生學習；結合在地文化，讓更多學校發展符合自己的特色課程，引導學校願意嘗試實施遊學課程，改變學童的學習方式，導入正確的學習意義，更能締造多元價值。

第二節 認知與態度

國小教師對特色學校的認知與態度，影響教師對發展特色學校的行為意向，因此在探討此問題前，應先就認知、態度與行為之關係進行概略之探討，以界定本研究之認知與態度之定義。

壹、認知的定義

「認知」(Cognition)源自於拉丁文 *Cognoscere*，含有「辨識」、「瞭解」之意義。1962年蘇聯心理學家 Vygotsky 認為認知是社會互動的結果所形成、是社會文化的內化歷程；1966年認知結構論和發現學習的倡導者 Bruner 亦提出認知的發展受到學習的影響而得以加速；1982年 Bell 提出認知是推理的判斷，可解釋事實或使之條理化，也是一種經驗的傳遞，藉由某種連絡工具，將信息傳達給他人（溫世頌，1998：43）。

一、認知的理論觀點

認知心理學家 Piaget 從認知發展階段理論的觀點，認為認知是學習者為了產生知識而不斷與環境進行同化與調適的歷程，所以知識是不斷的改變的，思考則是行動（林生傳，2004：20）。Bloom 從教育的觀點，把認知領域劃分為六大層次：知識(knowledge)、理解(comprehension)、應用(application)、分析(analysis)、綜合(synthesis)、評鑑(evaluation)。

二、狹義的認知

部分學者將「認知」的定義分為狹義和廣義兩種，就狹義的觀點來說，Festinger 和 Carlsmith（1959：203）認為認知是對於「外界或一己的知識、意見或信仰」；楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（1978：154）認為所謂的認知是指個人對「事物了解情形、知識程度及看法」；黃安邦（1992：42）認為認知是個人對「態度對象的瞭解情形、認識程度和看法」；張春興（2012：30）認為認知就是「知的歷程」，不含情感價值成分。狹義的解釋「認知」就是認識或知道，覺知訊息的存在。

三、廣義的認知

就廣義的觀點而言，外國學者 Nisser（1967：201）認為認知本身是一個體經外在事物所傳達之訊息刺激後，再將此訊息處理的內在連續過程之經過，所得到對此一事物的認識與看法；Bigge（1971：105）是由行動的角度強調認知，他認為認知是人瞭解自己與外在環境，並利用認知作用與環境產生關係的一種行動；而 Hilgard（1980：22）以歷程的論點主張認知是個體求知的所有歷程。

國內學者鍾聖校（1990：2）認為廣義的認知是指所有形式的認識作用，包括感覺、知覺、記憶、注意、想像、推論、預期、計畫、決定、問題解決及思想的溝通等；曾華源、劉曉春（2000：91）認為認知就是個體處理、儲存、記憶和使用社會訊息的過程，此過程包括思考、記憶、想像、期望、理解、注意等複雜的意識狀態。張春興（2012：32）認為

認知是個體對事物進行認識、記憶、理解、思維及推理等複雜的心理活動，均屬於認知範疇。

綜合以上學者對認知之觀點，本研究認為「認知」是指所有形式的認識作用，包括感覺、知覺、記憶、思考、推理、理解、領悟、創新、溝通與解決問題等內在心智活動。它是從個人經驗中累積而獲得的知識和技能，進而改變舊有的認知結構，獲得新的認知發展，可說是個人對事物的看法、瞭解的情形及知識程度。本研究採用認知的狹義定義，係指個體對事物的瞭解程度，因此本研究之「認知」係針對臺中市國小教師對特色學校議題的瞭解程度加以探討。

貳、態度的定義

態度(attitudes)一詞最先在英文中使用，是在西元 1700 年被藝術家用來形容人體姿態的專有名詞；西元 1888 年 L. Lange 的反應時間(reaction time)的實驗中，實驗室內對反應時間的研究，在此研究中受試者的準備狀態支配其個人的回憶、思考、判斷及選擇取捨，此即為後人所稱之為態度（李美枝，1983：312）。

一、態度的理論觀點

所謂的「態度」，因學者採不同觀點，對態度的闡釋亦有所不同。行為學派主張，態度是個體的內隱反應，是一種心理和神經的準備狀態，主要是在為外在的某種反應做預備（侯玉波，2003：108）；社會心理學派 Thomas 與 Znaniecki（轉引自李龍賢，2005：28）認為，藉著態度可以瞭解個人在社會中採取行為時的意識過程，態度具有預測行為的作用。認知學派則主張，態度是持久性的組織，是個體對所生活的環境中某些現象所存有的動機、情緒、知覺、認知等過程（黃天中、洪英正，1992：34）；近代社會心理學家則以為態度是一種穩定的心智狀態，是個體對一些人、事、物或理念的看法，每一種態度都是感情、信仰、評

估的結合，個體依照態度而行動（洪蘭，1997：218）。

態度的形成可從下列三種理論來解釋：（歐聖榮、蕭芸殷，1998：35-38）：

- （一）學習論(Learning)：態度是個人的一種習慣，由後天的學習經驗而來，所以態度可藉由模仿或強化策略而得，可以透過連結而形成新的態度。
- （二）誘因論(Incentive)：當個體的觀點與他人的觀點一致時，便會認為此一觀點是正確的。而個體受到某個體或團體所給予的回饋，亦會導引其態度之轉變。每個人的態度、偏見或價值觀並非獨自而成，是受到參考團體所影響而逐漸形成的。
- （三）認知論(Cognition)：即認知一致性理論，其中包括認知及情感一致性、失調論等。認知論是指人們可以從態度中，及態度與行為間找出一致性；而態度一致性理論則是重視態度的認知與情感兩部分之間的協調一致性（張華葆，1994：193）；認知失調論認為態度的改變是因為個人對態度對象的認知與其行為產生衝突狀態，失去協調造成的，即所謂的認知失調（游恆山譯，1989：875）。

二、態度的意義

Lombana 主張態度乃是針對某一事物正向或負向的情感反應，此反應伴隨著特定信念，驅使個體對該事物有特定的行為反應（蕭芳玲，1995：42）；Weber 認為態度是關於某人、某事，或環境的某一層面的一個「評價性反應」，即個人喜歡或不喜歡的判斷（趙居蓮，1995：471）；黎士鳴（2008：515）認為態度是對人、物和想法的看法和意見；朱敬先（1986：390）則認為態度是個體對人、事、物等一種持久性之信念 (beliefs)、情感(feelings)、行為傾向(tendency to behave)的組合；梅錦榮（2011：540）將態度界定為個體對一特定對象、事物所持有的評價、感受及行動趨向，包含認知、情感與意向三種成分；張春興（2012：215）對態度的詮釋是個體對人、對事物及周圍世界持有的一種具有持久性與

一致性的傾向，包含了認知、情意、技能三者；在童文志（2006：31）的研究中指出，態度是透過「認知」學習而來，「情意」在態度的改變及形成中對態度的影響力最深遠，最終會表現在「行為意向」上。

綜合國內外學者的觀點，「態度」的定義應包含隱藏於個體內在的感情、信念與價值觀，對周遭的人、事、物與環境的知覺，形成持久性與一致性表現於外的行為。

三、態度的性質

綜合學者對態度所抱持的觀點，研究者將態度的性質做一歸納並整理如下：

- （一）態度是個體內在的心理歷程：態度是心理歷程的呈現，無法直接觀察個體得知，可藉由個體顯現於外的行為來推測，心理學家會運用各種量表，以探測個體內在態度。
- （二）態度有其特定對象：個體在環境中面對不同的人、事、物時，態度此時會形成，個體亦因不同的對象與情況會產生不同的態度。
- （三）態度具有持久性：個體態度之形成，是經由認知的建構、情感的融入到行為的表現，經過一段時間蘊育，態度一旦形成將具有持久性，不會輕易改變，個體的人格特質便經由態度而顯現。
- （四）態度具有方向性：由於態度中蘊藏著個體內在的情感成分，個體對某些對象會有好惡與評價，產生正向、負向或喜厭不同的態度傾向，也會因態度的傾向影響其行為。
- （五）態度是一種行為傾向：個體的態度會影響行為表現，由態度可以預測未來發生之行為，也能藉由它瞭解個體行為的傾向。
- （六）態度具有社會性：態度是個體在生活情境中，接觸外在的人、事、物，經由心理歷程的轉化、認知結構的調整、價值信念的改變，逐步建構而成，個體經由社會化的歷程而形成態度，也因而形成個人的人格特質。

由上得知態度具有多個面向，研究者認為態度是個體由內而外的行為表現，個體的態度包含認知、情意、與行為三個層面，個體也會因為對某些對象的好惡、喜厭與評價而產生不同的態度，也因態度的傾向而影響其行為。態度的發展和改變的因素會基於個人的需求，亦即當個人的認知和環境產生衝突時，個人的態度就會經由學習加以改變。而本研究所指的「態度」係針對臺中市國小教師對特色學校議題的「評價性反應」與「行動意向」加以探討。

參、認知、態度與行為

一、認知與行為的關係

傳統教育對於形成行為的想法是認為個體的知識增加，可形成適當的態度，進而產生適當行為；而某些事件會激發某一態度，一旦態度被激發，也會影響個體對態度的想法，也因此激發了個體對當時行為的認知（曾華源、劉曉春，2000：120）。我國學者楊國樞等人（1983：544）認為，個體對事物的認知會左右個體對該事物的態度。以農業為例，大部分人對農業的認知為收入不多且異常辛苦，此種認知可能產生農業是一種沒前途的行業，進而不願意親近農業，但少數人認為農業可企業化經營，利潤與工商業一樣可觀，進而更鑽研農業技術，改良農業產品；近幾年來，在乎外貌的人士日益增加，皮膚美容診所越開越多，表示的是皮膚科醫師的高收入，因此許多醫學院畢業的醫生選擇皮膚科，造成外科、內科之醫師短缺。

所以認知可能會影響態度的形成，而態度則會影響到外顯行為。Festinger 與 Carlsmith（1959：208）的認知失調論(cognitive dissonance theory)主張態度的改變是因為個人對態度對象的認知成分與行為成分失去協調所致；徐光國（1996：371）指出當內在的認知體系，有互相不和諧的認知時，會產生不協調而緊張的現象，造成心理的不舒服，個人於是產生行為動機，藉行動以減除緊張。也就是說，當個人的行為與原來的態度相抵觸時，原來的態度是否改變，關鍵在於個人是否會再思

考另一個加入的認知因素。

二、態度與行爲的關係

Doob 和 Gross (1968 : 213) 認為態度會影響後來的外顯行爲，藉著「態度」我們可以瞭解個人在社會中採取可能發生行爲的意識過程，亦即態度具有預測行爲的作用。Ajzen 和 Fishbein (1980 : 122) 提出理性行動理論(Theory of Reasoned Action)探討態度如何引導行爲，其基本假設爲人們的思考和行爲都是理性的，探討哪些因素決定態度、行爲的一致性。

Ajzen (2002 : 665-683) 爲了增加對行爲的預測能力，以理性行動理論爲架構提出修正模式，稱爲計畫行爲理論(Theory of Planned Behavior)，在此理論中他認為行爲的意向(Intention)除了受個人對行爲的特定態度(Attitudes toward the behavior)與主觀規範(Subjective norm)外，也受到行爲控制認知(Perceived behavioral control)的影響。

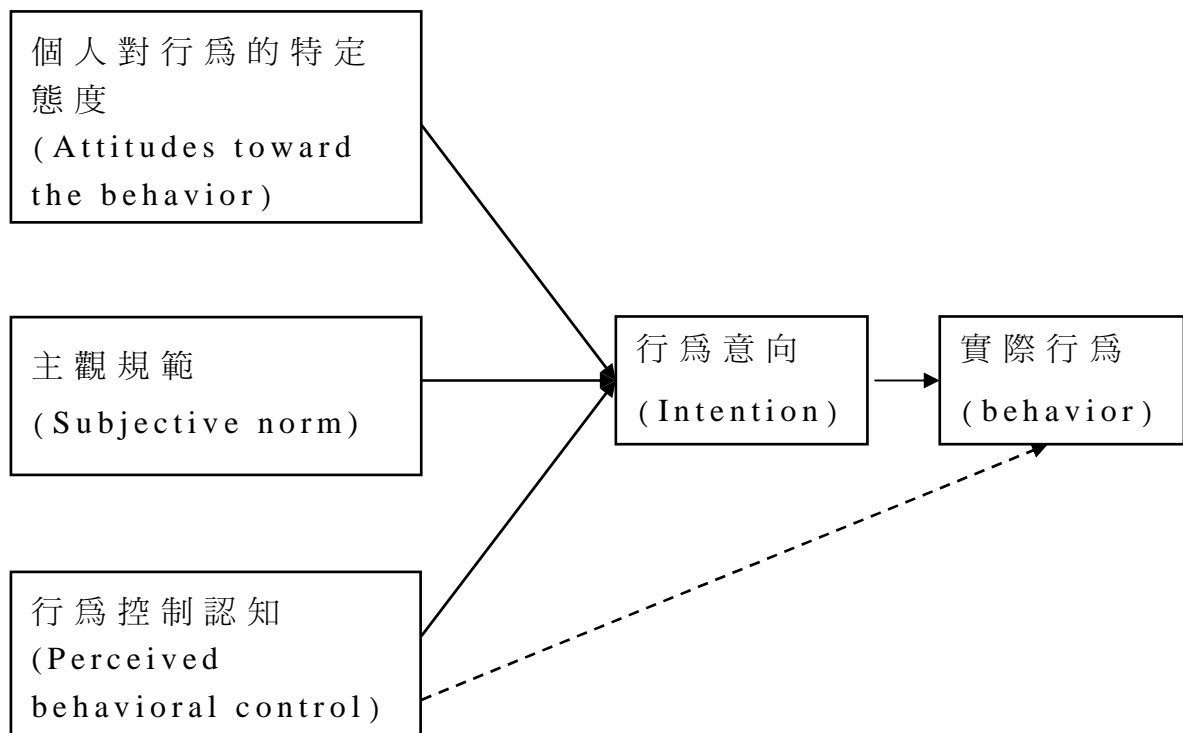


圖 2-2：計畫行爲理論架構圖

資料來源：社會心理學，(頁 118)，侯玉波，2003，臺北：五南。

由圖 2-2，研究者認為態度與行為的關係可從兩方面來說明：若根據計畫行為理論，要瞭解一個人的行為意向，必須探討影響行為意向的因素，即個人對行為的特定態度、主觀規範與行為控制認知。所以，當個體對某一特定行為具有正面的態度，同時也感受到他人對個體的期望，以及認為自己有執行的能力時，個體便會有表現該行為的意向；但從理性行動理論來看，其理論假定人都是理性的動物，所以預測一個人的某一特定行為表現，可以從他的行為意向來推知。

三、認知、態度與行為間的相關性

Weber 根據近十年關於態度的研究，認為態度也可能是行為的結果，而非預測行為的指標（翁國元，2010：65），並認為態度的形成是為了摘述經驗及簡化行為的選擇，而且態度是從經驗發展而來，並引導未來的行為。因此，態度和行為是一種互相影響的關係，他們之間可用圖 2-3 表示：

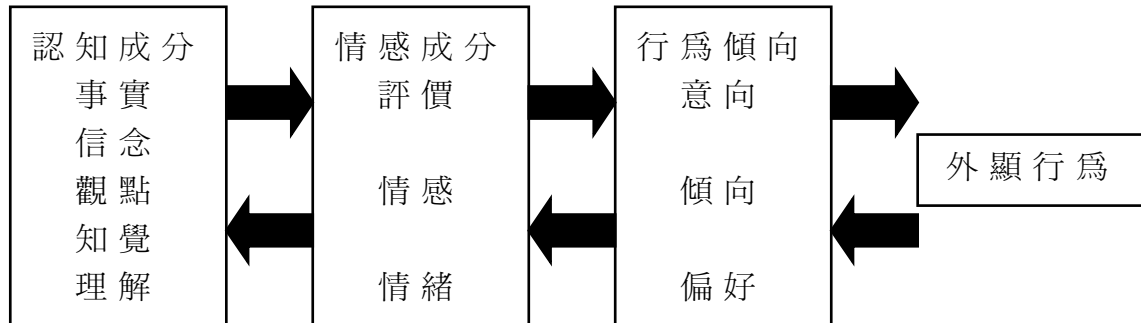


圖 2-3：態度的成分及其關係

資料來源：社會心理學，(頁 109)，侯玉波，2003，臺北：五南。

根據上述得知，認知、態度與行為會相互影響，所以說教師對特色學校議題的認知與態度會影響其實際的參與行為，並進一步影響特色學校的發展，尤其是當學校發展特色課程時，教師的認知與態度更是影響特色學校發展的重要關鍵。

第三節 特色學校認知與態度之相關研究

本研究的焦點在於教師對特色學校的認知與態度之探討，本節就「特色學校之相關文獻研究」、「教師對教育議題認知與態度之相關研究」做陳述與說明。

壹、特色學校相關文獻研究

以「特色學校」為主軸搜尋文獻，依據國家圖書館「全國博碩士論文資訊網」檢索結果共查得 23 筆資料，多為近幾年才興起之研究議題，但關於教師對特色學校的認知與態度之研究則付之闕如，可見教師對特色學校的認知與態度有頗大的探討空間。以下就根據有關特色學校的相關研究作一整理分析，如表 2-2。

表 2-2：特色學校相關文獻探討

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究結果
鄭福妹 (2006)	偏遠地區 小型學校 創新經營 之研究－ 以臺北縣 特色學校 方案參與 國小為例	參與臺北 縣 92 學 年度特 色學 校方 案之 18 所 偏遠 小學 之校 長與 台北 縣政 府教 育局 及學 校相 關人 員	<ol style="list-style-type: none"> 1. 行政管理層面之創新經營策略為經由凝聚共識組織經營團隊，運用人力支援教學，籌募經費解決問題，適時激勵同仁，因應需求建立 SOP 標準化作業流程、實施教師分級制度等創新作法。 2. 課程與教學層面之創新經營策略係採取異業結盟策略，並創新套裝課程；重視專業對話，建立教學專長機制；辦理觀摩交流活動，並培訓師生導覽員。 3. 知識分享層面之創新經營策略指進行共同學習，改善心智模式；編製學習資料，規劃學習護照；接待教育團體，協助專題研究。 4. 外部關係層面之創新經營策略強調邀請社區參與、與外界建立良好關係；運用走出去請進來策略、進行校際交流活動；運用多元溝通管道、善用媒體採訪報導；引進社區老師、進行社區關懷。

			5. 資訊科技層面之創新經營策略強化學校網頁內容，鼓勵社區建置網站；改善軟硬體設施，建構數位化校園；資訊科技課程化。
王欣蘭 (2007)	臺北縣特色學校校長轉型領導行為與學校創新經營關係之研究	臺北縣特色學校教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長轉型領導行為在各層面之得分中，依序為「塑造願景」、「激勵鼓舞」、「智能啓發」、「個別關懷」、「個人魅力」。 2. 學校創新經營上，依序為「活動展能創新」、「校園環境創新」、「課程教學創新」、「資源整合創新」、「行政管理創新」。 3. 在校長轉型領導行為問卷上，具有顯著差異的是年齡、服務年資、最高學歷、現任職務和學校歷史；而無顯著差異的是性別。 4. 在學校創新經營問卷上，具有顯著差異的是服務年資、最高學歷、現任職務和學校歷史；而無顯著差異的是性別、年齡。
曾坤輝 (2007)	臺北縣特色學校課程發展之研究－偏遠小學的危機或轉機	臺北縣 94 學年度已實施特色學校 50 所偏遠小學之校長、承辦主任、組長、教師	<p>透過「方案的背景」、「課程特性」、「實施效益」及「困境與限制」等四個向度研究：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 臺北縣特色學校方案實施是為偏遠學校活化課程提昇辦學績效的試辦方案，以學生數 100 人以下的小型學校為主要對象。 2. 特色學校利用社區與學校有利資源條件發展特色課程以達成活化課程型態與爭取辦學績效；以自然生態資源為課程設計內容之重點，選擇學校週邊與社區特有環境，透過生活體驗與實際操作等方式進行學習。 3. 特色學校方案課程發展困境包括：1. 小型學校教師人力編制不足 2. 教師工作負擔過重缺乏課程對話時間，3. 專案經費支援不足 4. 學校所在位置交通不便，5. 缺乏專家學者輔導機制。 4. 特色學校課程的意義性與價值性，必須從本校學童實際受益觀點來衡量，掌握學校教育本質及深化課程內涵，使本校學生真正受惠。
彭成君 (2008)	臺北縣特色學校方案學校經營困境及創新經營之研究	93 學年度新加入臺北縣特色學校方案之 20 所偏遠小學之校長、行政人員、教師、家長	<ol style="list-style-type: none"> 1. 台北縣特色學校經營困境，主要在經費短絀、規模人力不足、團體互動學習不足及資訊交通文化刺激不利四方面較為嚴重；而在教師流動率高及教育資源閒置缺乏利用方面則較不明顯。 2. 台北縣特色學校之特色課程以自然類課程最多，顯示偏遠地區小型學校自然資源特別豐富，是最佳的學習素材與場域，不只形成重視生態教育的校本課程，還吸引都會區學生，進

			<p>行觀察與體驗的環境教育與鄉土教學。</p> <p>3. 台北縣特色學校實踐特色課程的配套措施有下列方面：設計多元課程且融入學校課程；鼓勵家長參與並運用社區資源；引進專業人士並提昇教師專業；運用資源作好行政支援教學工作。</p> <p>4. 台北縣特色學校之創新經營策略包含行政管理、課程與教學、知識分享、外部關係、建構數位校園。</p>
薛德永 (2008)	澎湖縣國民小學推動特色學校發展之研究	澎湖本島與離島之校長、老師、教育行政機關相關業務負責人、專家學者等	<p>1. 澎湖縣國民小學轉型發展為特色學校的關鍵因素：</p> <p>(1) 行政管理的運作，強調軟硬體教學設施的規劃、改善與充實；領導者具備正確的理念、共識的凝聚、彈性運用人力與教師專長的結合。</p> <p>(2) 特色課程設計與教學的創新，應建立教師教學課程專長，及透過專業團隊規劃課程與自評；資訊融入教學及 e 化教材設計，建構網路平台；特色課程的內容規劃應以地方特色資源為重點。</p> <p>(3) 知識分享創新經營策略，須營造出學習型組織；建置網頁形成知識管理平台的方式。</p> <p>(4) 策略聯盟的整合，學校間以鄉市為區域單位，形成鄉的特色群；與異業結盟，凝聚共識，在互利的條件下，教育與產業間建立夥伴關係。</p> <p>2. 澎湖縣國民小學發展特色學校創新經營的策略：</p> <p>(1) 短程目標：提昇教師專業知能，整合相關人力資源，將文化材轉為教育材，深化在地資源與文化價值。</p> <p>(2) 中程目標：發展策略聯盟，建置網路學習平台，擴大行銷；延伸學習場域，建構產業課程化，課程產業化。</p> <p>(3) 長程目標：結合環境教育、鄉土教育，創新特色遊學模式。</p>
簡世峯 (2009)	宜蘭縣國民中小學校特色課程發展要素與特色課程成效之研究	宜蘭縣公立國民中小學校之校長、行政人員、級任導師、科任教師	<p>1. 宜蘭縣國民中小學教師在校長課程領導、教師專業發展及組織變革創新感受上普遍為高；資源整合運作及特色課程成效感受上屬中等程度。</p> <p>2. 宜蘭縣國民中小學教師不同背景變項在年齡、職務、學校位置、學校類別與學校規模在校長課程領導上有所差異。</p>

			<p>3.宜蘭縣國民中小學教師不同背景變項在年齡、學歷、學校位置、學校類別與學校規模在教師專業發展上有所差異。</p> <p>4.宜蘭縣國民中小學教師不同背景變項在年齡、學校位置與學校類別在組織變革創新上有所差異。</p> <p>5.宜蘭縣國民中小學教師不同背景變項在年齡、職務、學歷、學校位置、學校類別與學校規模在資源整合運作上有所差異。</p> <p>6.宜蘭縣國民中小學教師不同背景變項在年齡、職務、學校位置、學校類別與學校規模在特色課程成效上有所差異。</p> <p>7.以網絡支援、社區互動、知識管理、教師行動管理、職務及年齡等變項對特色課程成效有顯著預測力。</p>
林仁煥 (2008)	台灣地區特色學校經營發展現況、困境及其因應策略之研究	教育部於2007、2008年核定為「補助國中小活化空間利用暨發展特色學校方案」之158所特色學校	<p>1.台灣地區特色學校發展現況屬於良好程度，各層面中以「體驗學習」表現為最好，「策略聯盟」則仍有精進之空間</p> <p>2.男性、41-50歲、資深、博士畢(肄)業、校長以及學校規模6班以下之教育人員，對於特色學校發展現況有良好的知覺程度。</p> <p>3.台灣地區特色學校發展現況主要困境為親師對特色課程了解不足、會排擠其他學習領域的學習、教師人力編制不足、社區資源不足、資源無法持續挹注、建置特色學校網頁人才不足。</p> <p>4.台灣地區特色學校面對困境時之因應策略為建立轉型發展共識、特色課程融入學校本位課程、導入專家志工指導協助、善用社區相關資源、爭取特色學校發展計畫專案、專人負責特色學校網頁內容。</p> <p>5.學校若要成功的轉型為特色學校，最重要的關鍵因素如下：(1)社區擁有多元豐富資源，方能賦予學校發展空間；(2)教育人員具備資源敏感度，方能發展學校優質特色；(3)學校建立轉型發展共識，方能凝聚特色發展能量；(4)學校具有優質教育團隊，方能產出優質特色績效；(5)領導者要有創新教育思維，方能開創特色學校新局；(6)教育政策要引導挹注經費，方能永續特色學校發展。</p>

陳盈志 (2009)	桃竹苗四 縣市特色 學校創新 經營現 況、阻力與 因應策略 之研究	桃竹苗四 縣市特色 學校教師	<ol style="list-style-type: none"> 1.特色學校教師知覺的創新經營現況為中等程度。 2.特色學校教師知覺到創新經營阻力為中低程度。 3.特色學校教師所知覺到的創新經營因應策略為中等程度。 4.男性、30歲以下及51歲以上、校長及主任、桃園縣和新竹市、100年歷史以下學校之特色學校教師，所知覺的學校創新經營現況程度較高。 5.新竹縣與苗栗縣之特色學校教師，其所知覺的創新經營阻力較大。 6.苗栗縣、101年以上歷史之特色學校教師，其所知覺的創新經營因應策略較低。
戴貝珊 (2010)	國民小學 特色學校 關鍵成功 要素之研 究	96~98年度 「教育部 推動國民 中小學活 化校園空 間與發展 特色學校」 計畫方案 獲獎學校 之校長、行 政人員、級 任教師及 科任教師	<ol style="list-style-type: none"> 1.特色學校對所列舉各關鍵成功要素重要性的看法呈顯著中上程度反應，其中以「校長領導」層面最高，「策略聯盟」較低。 2.不同性別、年齡、現任職務、服務年資、教育程度、學校規模及學校地區受試者之對關鍵成功要素各層面的反應有顯著差異存在。 3.特色學校關鍵成功要素分析如下：(1)各層面間的相對權重大小依序為「課程教學」、「行政管理」、「學校行銷」、「外部資源」。(2)各層面要素的總體排序依序為「特色課程」、「創新經營」、「教師教學」、「校長領導」、「社區關係」、「外部行銷」、「內部行銷」、「策略聯盟」。

資料來源：研究者自行整理

綜合以上針對特色學校的相關文獻研究分析，研究者依研究對象、研究類別、背景變項、研究結果與發現整理如下：

一、研究對象

根據文獻可知，臺灣特色學校的發展最先是由新北市實施特色學校方案後開始蓬勃發展，因而以新北市特色學校的文獻研究為最多，如鄭福妹（2006）、王欣蘭（2007）、曾坤輝（2007）、彭成君（2008）；其次，以「教育部補助國中小活化空間利用暨發展特色學校方案」之特色學校

為主要對象，包括林仁煥（2008）、戴貝珊（2010）；薛德永（2007）是以澎湖縣國小教師為研究對象；簡世峯（2009）以宜蘭縣國中小學之教育人員為對象；陳盈志（2009）以桃竹苗特色學校為研究對象。

二、研究類別

在研究特色學校的論文中，最常以創新經營為主要變項，包括鄭福妹（2006）、薛德永（2007）、王欣蘭（2007）、彭成君（2008）；有以經營困境與因應策略為研究變項（曾坤輝，2007；林仁煥，2008；陳盈志，2009）；還有聚焦於特色課程（曾坤輝，2007；簡世峯 2009）與關鍵成功要素（戴貝珊，2010）等。

三、背景變項

（一）性別

林仁煥（2008）的研究發現不同性別的教育人員在「學校本位課程」、「創新經營」、「策略聯盟」層面有顯著差異；陳盈志（2009）的研究結果也顯示國民小學男性教師在「行政管理」、「環境設備」、「專業知能」與「社會資源」層面上均顯著高於女教師；戴貝珊（2010）的研究也發現不同性別的教育人員對特色學校關鍵成功各層面要素有顯著差異。

（二）年齡

簡世峯（2009）的研究結果顯示在「校長課程領導」、「教師專業發展」、「組織變革創新」、「資源整合運作」、「特色課程成效」層面有所差異；林仁煥（2008）的研究發現在「學校本位課程」、「體驗學習」、「策略聯盟」層面年長者平均得分皆顯著高於年輕者；陳盈志（2009）是每個層面均達顯著水準，年齡在「31-40歲」的教師平均得分皆顯著低於其他組別；戴貝珊（2010）的研究也發現年齡不同對特色學校關鍵成功各層面要素的反應有顯著差異。

（三）現任職務

簡世峯（2009）的研究結果顯示不同職務在「校長課程領導」、

「資源整合運作」、「特色課程成效」層面有所差異；林仁煥（2008）的研究發現「校長」在各層面的平均得分皆顯著高於其他教育人員；陳盈志（2009）則是「校長」或「教師兼主任」在各層面的平均得分顯著高於「級任教師」；戴貝珊（2010）的研究也發現不同職務對特色學校關鍵成功各層面要素的反應有顯著差異。

（四）服務年資

林仁煥（2008）發現不管在整體層面或分層面，服務年資在「21年以上」的教育人員平均得分皆顯著高於年資較淺的教育人員；陳盈志（2009）則有不同的發現，在特色學校創新經營的各層面均無顯著性差異；戴貝珊（2010）的研究也發現服務年資對特色學校關鍵成功各層面要素的反應有顯著差異。

（五）最高學歷

簡世峯（2009）的研究結果顯示不同學歷在「教師專業發展」、「資源整合運作」上有所差異；林仁煥（2008）的研究結果發現學歷較低的教育人員平均得分皆顯著低於其他組別；陳盈志（2009）則發現在特色學校創新經營各層面亦無顯著差異；戴貝珊（2010）的研究則顯示教育程度對特色學校關鍵成功各層面要素的反應有顯著差異。

（六）學校規模

簡世峯（2009）的研究結果顯示學校規模對「校長課程領導」、「教師專業發展」、「資源整合運作」、「特色課程成效」上有所差異；林仁煥（2008）的研究結果顯示「6班以下」的學校得分均高於其他組別的學校；陳盈志（2009）也有同樣的研究結果，在「活動展能」與「社會資源」層面也是「6班以下」的學校得分均高於其他組別的學校；戴貝珊（2010）的研究發現學校的規模對特色學校關鍵成功各層面要素有顯著差異。

（七）學校所在地區

簡世峯（2009）的研究結果顯示「校長課程領導」、「教師專業發展」、「組織變革創新」、「資源整合運作」、「特色課程成效」上

會因學校所在的地區有所差異；而林仁煥（2008）的研究結果也顯示在「標竿學習」、「策略聯盟」的得分是「偏遠地區」顯著高於「市區」；陳盈志（2009）則是以桃竹苗縣市為研究對象，發覺在各層面上「桃園縣」的得分顯著高於其他三個縣市；戴貝珊（2010）的研究發現學校所在的地區對特色學校關鍵成功各層面要素有顯著差異。

四、研究結果與發現

（一）特色學校經營策略

鄭福妹（2006）及彭成君（2008）二人把特色學校經營策略分為五個面向，為「行政管理」、「課程教學」、「知識分享」、「外部關係」與「資訊科技」。林仁煥（2009）則將鄭福妹（2006）、王欣蘭（2007）、薛德永（2007）、彭成君（2008）的經營策略歸納如下：行政領導經營、課程教學活化、組織成員增能、社區資源運用、經費設施充實與資訊科技運用等。

（二）特色學校經營困境

整理相關文獻發現，特色學校在經營困境上大致可從四個層面探討：在「教師層面」提到：1.教師缺乏配合時間；2.教師認為特色課程的推動是額外的負擔；3.學校教師人力編制不足；4.教師對於學校創新經營的知能不足。在「學校層面」提到：1.辦理特色課程的執行人力不足；2.進行特色課程發展對話的時間不足；3.對特色課程瞭解不足；4.排擠其他學習領域的學習；5.課程系統架構型塑不易；6.小型學校長期發展人力負擔沉重；7.校園既有空間與設備不適發展特色課程；8.學校缺乏具體可行的創新行動方案。在「社區層面」提到：1.社區資源整合不易；2.社區資源素材不足；3.學校所在位置交通不便；4.社區人士與家長參與意願不高；5.對特色課程的推動缺乏認同；6.社區人士與家長缺乏創新經營概念。在「教育行政層面」提到：1.政策推動與執行未有長遠規劃；2.推動政策與實施成果宣導不周；3.專案經費支援不足；4.缺乏評鑑獎勵機制；

5.缺乏專家學者輔導機制。在「經費設施層面」提到：.資源無法持續挹注；在「資訊科技層面」提到：建置特色學校網頁人才不足。

(三) 因應策略

林仁煥(2009)針對特色學校發展提出的經營困境分別以六大層面對應：行政經營領導層面為「建立轉型發展共識」、課程教學活化層面為「特色課程融入學校本位課程」、組織成員增能層面為「具有優質教育團隊」、社區資源運用層面為「善用社區相關資源」、經費設備充實層面為「爭取特色學校發展計畫挹注經費」、資訊科技運用層面為「專人負責特色學校網頁內容」；而陳盈志(2009)以行政管理、課程教學、活動展能、專業知能、環境設備與社會資源等六大面向將因應策略分別敘述之；戴貝珊(2010)認為特色學校關鍵成功的要素依序為「特色課程」、「創新經營」、「教師教學」、「校長領導」、「社區關係」、「外部行銷」、「內部行銷」、「策略聯盟」。

綜合以上研究可以發現，目前針對特色學校議題的相關面向尚未有充分的研究，就現有的文獻中有從特色學校的內涵做分析、或探討特色學校的緣起、或介紹特色學校的課程理念、或探究特色學校創新經營之道及其所面對的困境。但卻沒有針對基層教師對於發展特色學校的看法作研究主題，實為一缺憾，本研究以教師對於發展特色學校的認知與態度作研究，希冀使特色學校發展的成果能更臻完整，此乃本論文研究之重點，亦為本論文之最大特色。

貳、教師對教育議題認知與態度之相關研究

特色學校的方案推動迄今已進入第五年，而臺中市各國中小學參與此計畫的學校並不踴躍，因此本研究亟欲瞭解臺中市國小教師對特色學校之認知程度與所抱持之態度為何，但至目前為止幾無相近之研究，所以本研究擴大範圍，參酌以教師對於教育議題或教育政策的認知與態度之相關研究，整理如表 2-3，以為本研究之參考。

表 2-3：教師對教育議題或政策的認知與態度之相關研究

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究結果
葉芷嫻 (2001)	國民教育階段九年一貫課程政策執行研究－國民中小學教育人員觀點之分析	臺北市公立國民中小學教育人員	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在認知情形方面，國民中小學教育人員對於九年一貫課程內容之了解達中等程度；會因服務年資、教育程度、不同職務、服務學校階段別與學校規模而有差異。 2. 執行態度方面，服務年資深、具有師大師院學歷、服務於國民小學、大型學校與試辦學校之國民中小學教育人員以及專任教師，對九年一貫課程較傾向於正向態度。 3. 執行意願方面，國民中小學教育人員對執行九年一貫課程傾向於願意執行；服務年資深、畢業於研究所、服務於中或大型學校、未試辦學校之國民中小學教育人員以及校長，對於執行九年一貫課程之意願較高。 4. 需要配合措施方面，國民中小學教育人員對於地方所提出之配合措施需要程度較高；服務年資淺、教育程度高、專任教師、國民中學教育人員對執行九年一貫配合措施需要程度較高。
麥清維 (2003)	國小教師對九年一貫課程環境教育議題認知與態度之研究－以桃園縣為例	桃園縣國小教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 桃園地區國小教師對九年一貫課程環境教育議題有中上程度以上的認知。 2. 桃園地區國小教師對九年一貫課程環境教育議題的態度趨於正向。 3. 影響桃園地區國小教師對九年一貫課程環境教育議題認知的變項有教育程度、擔任職務、參加環境教育研習時數、參加九年一貫課程研習時數、環保活動經驗及環境態度。 4. 影響桃園地區國小教師對九年一貫課程環境教育議題態度的變項有年齡、教學年資、擔任職務、參加環境教育研習時數、環保活動經驗及環境態度。 5. 桃園地區國小教師對九年一貫課程環境教育議題認知與態度間有顯著的正相關，相關程度達到中高水準。
黃慧娟 (2006)	國小教師海洋生物多樣性認知與態度	臺北縣國小教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師在海洋生物多樣性認知量表的答對率為 76.48%，在海洋生物多樣性態度的表現上，顯得相當積極正向。

	度之調查研究		<p>2. 在背景方面，主修科目、海洋相關活動參與度均對國小教師海洋生物多樣性認知與態度造成顯著影響；性別、任教科目僅對海洋生物多樣性認知造成影響；年齡、城鄉差異、任教學校類型僅對海洋生物多樣性態度造成影響；教學年資、學歷則不影響其認知及態度。</p> <p>3. 研究結果並發現國小教師的海洋生物多樣性認知與態度間有顯著正相關。</p>
黃汝秀 (2008)	澎湖縣國小教師對九年一貫環境教育議題認知與態度之研究	澎湖縣國小教師	<p>1. 澎湖縣國小教師環境態度趨向新環境典範論點，但遇到與自身生存和利益相衝突時，教師的環境態度會轉趨保守。</p> <p>2. 澎湖縣國小教師其環境教育議題認知具有中上程度，但以「分段能力指標」得分平均數最低。</p> <p>3. 澎湖縣國小教師其環境教育議題態度為中高水準以上，趨向正向；但在編寫環境教育教學計畫方面意願偏低。</p> <p>4. 澎湖縣國小學童最需要的環境教育概念：全球暖化問題、澎湖環境污染問題、海洋保育及能源概念。</p> <p>5. 澎湖縣不同背景的國小教師其環境教育議題認知與態度會因「年齡」、「擔任職務」、「參加環境教育研習時數」、「是否參加環保活動」的不同而有顯著差異。</p> <p>6. 澎湖縣國小教師環境教育議題認知與態度之間相關程度屬於中等，有顯著的正相關。</p>
翁國元 (2010)	國小教師海洋教育課程認知與態度之研究	桃園縣公立學校正式教師	<p>1. 國小教師對海洋教育課程具有中高程度以上的認知。</p> <p>2. 國小教師對海洋教育態度具有良好的水準，趨於正向；但較少時間與機會去從事海洋相關活動。有部分教師對於海洋教育未來的發展仍有疑慮。對於寫海洋教育教學計畫，教師撰寫教學計畫意願不高。</p> <p>3. 影響國小教師海洋教育課程認知的背景變項有性別、年齡、教學年資、擔任職務、參加海洋教育相關研習或活動等達顯著差異。</p> <p>4. 影響國小教師海洋教育態度的背景變項有年齡、擔任職務、參加海洋教育相關研習或活動等達顯著差異。</p>

			5. 國小教師海洋教育課程認知與態度為顯著的中等正相關。
賴健忠 (2010)	中部四縣市 國小教師對 於野生動物 保育法及動 物保護法的 認知與態度	臺 中 縣 市、彰化縣 及 南 投 縣 國小教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 約六成五國小教師對於野生動物保育法與動物保護法具較高認知程度。 2. 國小教師對於野生動物保育法及動物保護法的態度傾向正向積極。 3. 國小教師的畢業科系、任教別、參與生態保育研習情形，對野生動物保育法與動物保護法認知有顯著影響。 4. 國小教師的出生年次、最高學歷、畢業科系、參與生態保育研習、以及飼養寵物經驗顯著影響其對野生動物保育法與動物保護法的態度。 5. 國小教師對於野生動物保育法及動物保護法的認知與態度成正相關，其態度受到認知的影響。
謝麗貞 (2011)	台北市國小 教師正向管 教認知與態 度之研究	臺北市 國小教 師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 臺北市國小教師正向管教認知現況屬中上程度，以「正向管教政策」的知覺程度最高。 2. 臺北市國小教師在性別、學歷背景、任職地區、教學年段、進修時數，與正向管教認知無顯著差異；教師年齡 31-40 歲的教師和服務年資 11-20 年教師在正向管教上有較高的認知程度。 3. 臺北市國小教師正向管教態度現況屬中上程度，以「正向管教措施」的正面程度最高。 4. 臺北市國小教師在不同的性別、學校規模、任職地區、教學年段，與正向管教的態度無顯著差異；教師年齡 41-50 歲、服務年資 21 年以上的教師、學歷背景研究所教師、擔任主任的教師和進修時數有達到 3 小時以上的教師，對正向管教抱持著正面態度。 5. 臺北市國小教師正向管教的認知與態度之間有顯著相關，正向管教的認知程度越高，其正向管教的態度就越正面。 6. 臺北市國小教師正向管教的認知越高，越能有效預測教師之正向管教態度。
徐筱嵐 (2011)	新北市國小 教師對校園 霸凌行為認 知與態度之 研究	新 北 市 國 小 教 師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 新北市國小教師對校園霸凌行為有正確認知 2. 新北市國小教師對校園霸凌行為有積極態度，其中對教授校園霸凌行為的態度最積極，面對校園霸凌行為的態度較不積極。

			<p>3. 不同性別、職務、任教年段、學校規模、處理霸凌經驗、參與霸凌研習次數之國小教師對校園霸凌行為的認知有顯著差異。其中高年級教師的整體認知顯著高於中、低年級教師；迷你小校的教師其整體認知顯著高於其他學校規模的教師。</p> <p>4. 不同性別、年資、職務、學校規模、參與霸凌研習次數之國小教師對校園霸凌行為的態度有顯著差異。其中資深教師的整體態度顯著高於資淺教師；主任及級任教師的整體態度顯著高於科任教師；迷你小校的教師其整體態度顯著高於小型及大型學校的教師；有參與校園霸凌研習的教師其整體態度顯著高於沒有參與校園霸凌研習的教師。</p> <p>5. 新北市國小教師對校園霸凌行為認知與態度呈現中度正相關。</p>
--	--	--	---

資料來源：研究者自行整理

綜合以上研究結果顯示，教師對於各項教育議題或教育政策的施行在認知層面皆具有中上程度以上的認知；就教師面對各項教育議題或教育政策時，顯示出的態度也趨於正向。

參、教育議題或教育政策的認知和態度之相關研究

一、影響教育議題認知的相關重點摘要

研究者針對有關教師對教育議題或教育政策認知的相關研究進行分析，並整理說明如下：

(一) 性別方面

在教育議題或政策認知的文獻中，發現不同性別在認知上有顯著差異，如黃慧娟（2006）調查國小教師海洋生物多樣性認知研究，發現性別對海洋生物多樣性認知造成影響；翁國元（2010）的調查研究發現性別與海洋教育課程的認知會有顯著差異；徐筱嵐（2011）的研究也發現不同性別國小教師對校園霸凌行為的認知有顯著差異。

而謝麗貞（2011）針對臺北市國小教師正向管教認知與態度之研究發現，不同性別之國小教師與正向管教的認知無顯著差異。

（二）年齡

在教育議題或教育政策認知的相關文獻中，黃汝秀（2008）發現澎湖縣國小教師對環境教育議題的認知會因年齡而有顯著差異；翁國元（2010）亦發現年齡會影響國小教師對海洋教育課程的認知；謝麗貞（2011）的研究發現年齡 31-40 歲的教師在正向管教上有較高的認知。

（三）最高學歷

在教育議題或政策認知的文獻中，葉芷嫻（2001）發現在認知情形方面教育程度會影響臺北市國民中小學教育人員對九年一貫課程的認知；麥清維（2003）的研究也發現教育程度會影響桃園地區國小教師對九年一貫課程環境教育議題的認知。

而黃慧娟（2006）調查國小教師海洋生物多樣性認知研究，發現學歷不影響其認知；謝麗貞（2011）的研究亦發現學歷背景與正向管教認知無顯著差異。

（四）教學年資

在教育議題或教育政策認知的相關文獻中，葉芷嫻（2001）發現教學年資會影響臺北市國民中小學教育人員對九年一貫課程認知；翁國元（2010）亦發現教學年資會影響國小教師對海洋教育課程的認知；謝麗貞（2011）的研究發現服務年資 11-20 年的教師在正向管教上有較高的認知。

而黃慧娟（2006）調查國小教師海洋生物多樣性認知研究，發現教學年資不影響教師對海洋生物多樣性的認知。

（五）擔任職務

在教育議題或教育政策認知的相關文獻中，葉芷嫻（2001）發現不同職務會影響臺北市國民中小學教育人員對九年一貫課程內容瞭解程度；麥清維（2003）、黃汝秀（2008）皆發現擔任職務會影響國小教師對環境教育議題的認知；翁國元（2010）亦發現擔任職務不

同會影響國小教師對海洋教育課程的認知；徐筱嵐（2011）的研究也發現不同職務對校園霸凌行爲的認知有顯著差異。

（六）是否參加過相關活動或研習

在教育議題或教育政策認知的相關文獻中，麥清維（2003）、黃汝秀（2008）皆發現參加環境教育研習或環保活動會影響國小教師對環境教育議題的認知；翁國元（2010）發現參加海洋教育相關研習或活動會影響國小教師對海洋教育課程的認知；賴健忠（2010）的研究也發現參與生態保護研習情形對動物保護法的認知有顯著影響；徐筱嵐（2011）的研究也發現參與霸凌研習次數對校園霸凌行爲的認知有顯著差異。

而謝麗貞（2011）針對臺北市國小教師正向管教認知發現，進修時數與正向管教的認知無顯著差異。

（七）學校規模

在教育議題或政策認知的相關文獻中，葉芷嫻（2001）發現學校規模會影響臺北市國民中小學教育人員對九年一貫課程的認知；徐筱嵐（2011）的研究也發現學校規模對校園霸凌行爲的認知有顯著差異，迷你小校的教師整體認知顯著高於其他規模學校的教師。

（八）任教學校地區

在教育議題或教育政策認知的相關文獻中，謝麗貞（2011）針對臺北市國小教師正向管教認知發現，教師任職地區與正向管教認知無顯著差異。

整理以上與教育議題或教育政策認知的相關文獻研究可知，國小教師對教育議題或政策皆有相當程度的瞭解，「特色學校」是近幾年教育部推動的方案，希望能藉由本研究瞭解國小教師對「特色學校」方案的推動瞭解之程度。而國小教師在教育議題或政策上認知之影響背景變項有：性別、年齡、最高學歷、教學年資、擔任職務、有無參加相關教育議題或政策之活動或研習、學校是否參加相關教育議題或政策之計畫、學校規模及任教學校地區等；但在性別、最高學歷、教學年資，有無參

加相關活動或研習卻有顯著與不顯著兩種不同影響教師認知的發現，值得進一步研究求證。

二、影響教育議題或教育政策態度的相關重點摘要

研究者針對有關教師對教育議題或教育政策態度的相關研究進行分析，並整理說明如下：

（一）性別

在教育議題或政策的態度相關文獻中，徐筱嵐（2011）的研究發現不同性別國小教師對校園霸凌行爲的態度有顯著差異。

而謝麗貞（2011）針對臺北市國小教師正向管教認知與態度之研究發現，不同性別之國小教師與正向管教的態度無顯著差異。

（二）年齡

在教育議題或教育政策態度的文獻中，麥清維（2003）發現年齡會影響桃園地區國小教師對九年一貫課程環境教育議題的態度；黃慧娟（2006）調查發現國小教師年齡會對海洋生物多樣性態度造成影響；黃汝秀（2008）的研究發現澎湖縣國小教師對環境教育議題的態度會因年齡的不同而有顯著差異；翁國元（2010）亦發現年齡會影響國小教師對海洋教育課程的態度；賴健忠（2010）的研究也發現年齡會顯著影響教師對動物保護法的態度；謝麗貞（2011）的研究發現年齡 41-50 歲的教師對正向管教抱持著正面態度。

（三）最高學歷

在教育議題或政策態度的文獻中，葉芷嫻（2001）發現具有師大師院學歷對九年一貫課程較傾向於正向態度；賴健忠（2010）的研究也發現最高學歷會影響教師對動物保護法的態度；謝麗貞（2011）的研究發現研究所畢業的教師對正向管教抱持著正面態度。

而黃慧娟（2006）調查國小教師海洋生物多樣性認知與態度的研究，發現學歷不影響其態度。

(四) 教學年資

在教育議題或教育政策態度的相關文獻中，葉芷嫻（2001）發現服務年資深對九年一貫課程較傾向於正向態度；麥清維（2003）發現教學年資會影響桃園地區國小教師對九年一貫課程環境教育議題的態度；謝麗貞（2011）的研究發現服務年資 21 年以上的教師對正向管教抱持著正面態度；徐筱嵐（2011）的研究也發現資深教師對校園霸凌行爲的整體態度顯著高於資淺教師。

而黃慧娟（2006）調查國小教師海洋生物多樣性認知研究，發現教學年資不影響教師對海洋生物多樣性的態度。

(五) 擔任職務

在教育議題或教育政策態度的相關文獻中，葉芷嫻（2001）發現專任教師對九年一貫課程較傾向於正向態度；麥清維（2003）發現擔任職務會影響桃園地區國小教師對九年一貫課程環境教育議題的態度；黃汝秀（2008）亦發現擔任職務會影響澎湖縣國小教師對環境教育議題的態度；翁國元（2010）也發現擔任職務不同會影響國小教師對海洋教育的態度；謝麗貞（2011）的研究發現擔任主任的教師對正向管教抱持著正面態度；徐筱嵐（2011）的研究也發現主任及級任教師對校園霸凌行爲的整體態度顯著高於科任教師。

(六) 是否參加過相關活動或研習

在教育議題或教育政策態度的相關文獻中，麥清維（2003）、黃汝秀（2008）皆發現參加環境教育研習或環保活動會影響國小教師對環境教育議題的態度；翁國元（2010）發現參加海洋教育相關研習或活動會影響國小教師對海洋教育的態度；賴健忠（2010）的研究也發現參與生態保護研習顯著影響教師對動物保護法的態度；而謝麗貞（2011）針對臺北市國小教師正向管教態度之研究發現，進修時數達到 3 小時以上的教師對正向管教抱持正面態度；徐筱嵐（2011）的研究也發現有參與校園霸凌研習的教師整體態度顯著高於沒有參與校園霸凌研習的教師。

（七）學校是否參加相關教育議題或政策之計畫

在教育議題或政策態度的相關文獻中，葉芷嫻（2001）發現試辦九年一貫課程之學校教師對九年一貫課程較傾向於正向態度。

（八）學校規模

在教育議題或政策態度的相關文獻中，葉芷嫻（2001）發現大型學校教師對九年一貫課程較傾向於正向態度；黃慧娟（2006）調查發現國小教師任教學校類型會對海洋生物多樣性態度造成影響；徐筱嵐（2011）的研究亦發現學校規模對校園霸凌行為的態度有顯著差異，迷你小校的教師整體態度顯著高於小型及大型學校的教師。

而謝麗貞（2011）針對臺北市國小教師正向管教認知與態度之研究發現，學校規模不同之國小教師與正向管教的態度無顯著差異。

（九）任教學校地區

在教育議題或教育政策態度的相關文獻中，謝麗貞（2011）針對臺北市國小教師正向管教認知與態度之研究發現，教師任職地區與正向管教態度無顯著差異。

綜合以上與教育議題或政策之態度的相關研究之論述，可歸納出國小教師在教育議題或政策上相關態度之影響背景變項有：性別、年齡、最高學歷、教學年資、擔任職務、有無參加相關教育議題或政策之活動或研習、學校是否參加相關教育議題或政策之計畫、學校規模及學校所在地區等；但在性別、最高學歷、教學年資、學校規模卻有不同影響教師態度的研究發現，值得進一步研究。

三、特色學校與教育議題的認知和態度之相關性研究

麥清維（2003）以桃園縣國小教師為對象，研究顯示環境教育議題認知與態度有顯著的正相關，相關程度達到中高水準；黃慧娟（2006）以臺北縣教師為對象，發現國小教師對海洋生物多樣性認知與態度間有顯著正相關；黃汝秀（2008）以澎湖縣國小教師為對象，顯示教師對環境教育議題認知與態度之間有顯著的正相關；翁國元（2010）發現桃園

縣公立學校教師對海洋教育課程認知與態度亦為顯著的正相關；賴健忠（2010）發現中部四縣市國小教師對於野生動物保育法及動物保護法的認知程度與態度呈正相關，且其態度受到認知的影響；徐筱嵐（2011）發現新北市國小教師對校園霸凌行為認知與態度是呈現中度正相關；而謝麗貞（2011）發現臺北市國小教師正向管教的認知與態度之間有顯著相關，正向管教的認知程度越高，其正向管教的態度就越正面，越能有效預測教師之正向管教態度。由上述的研究顯示大多數教師對各式教育議題或政策之認知與態度間具有正相關，即其認知程度越高，則其態度越正向積極。

綜合以上針對國小教師對教育議題的相關研究，可以整理出性別、年齡、最高學歷、畢業科系、教學年資、擔任職務、有無參加教育議題或政策之相關活動或研習、學校是否參加相關教育議題之計畫、學校規模及任教學校地區等項目是影響教師對教育議題或政策之認知與態度的重要背景因素。

研究者整理這些背景變項，作為本研究所進行的「國小教師對特色學校認知與態度之研究」之參考依據，研究者在教師對特色學校的認知層面與教師對待之態度方面的研究設計將會以國小教師對教育議題的相關研究為基礎，做更周全與深入的探討，目前國內尚無與「國小教師對特色學校認知與態度之研究」相同之研究論文，因此本研究將有頗大的探究空間，研究者希冀此一研究能具有價值性。

第三章 研究設計

本研究旨在探討臺中市國小教師對特色學校的認知情形與所抱持態度為何，在經過相關文獻之蒐集、整理與分析後，採以問卷調查之量化分析為研究方法，期使本研究能有較完整之論述，俾提供教育機關、學校相關人員參考。本章分為五節：第一節研究架構；第二節研究對象；第三節研究工具；第四節研究實施程序；第五節資料處理與分析。

第一節 研究架構

依據文獻探討，並配合本研究之動機與目的擬定研究架構，以「國小教師背景變項」為本研究之自變項，探討其對依變項「特色學校認知」與「特色學校態度」之間是否達到顯著差異？「特色學校認知」與「特色學校態度」之間是否達到顯著相關？根據其差異性與相關性所得結果再進一步討論，並提出相關建議。研究者以研究架構圖將本研究的整體內容做概要說明，如圖 3-1：

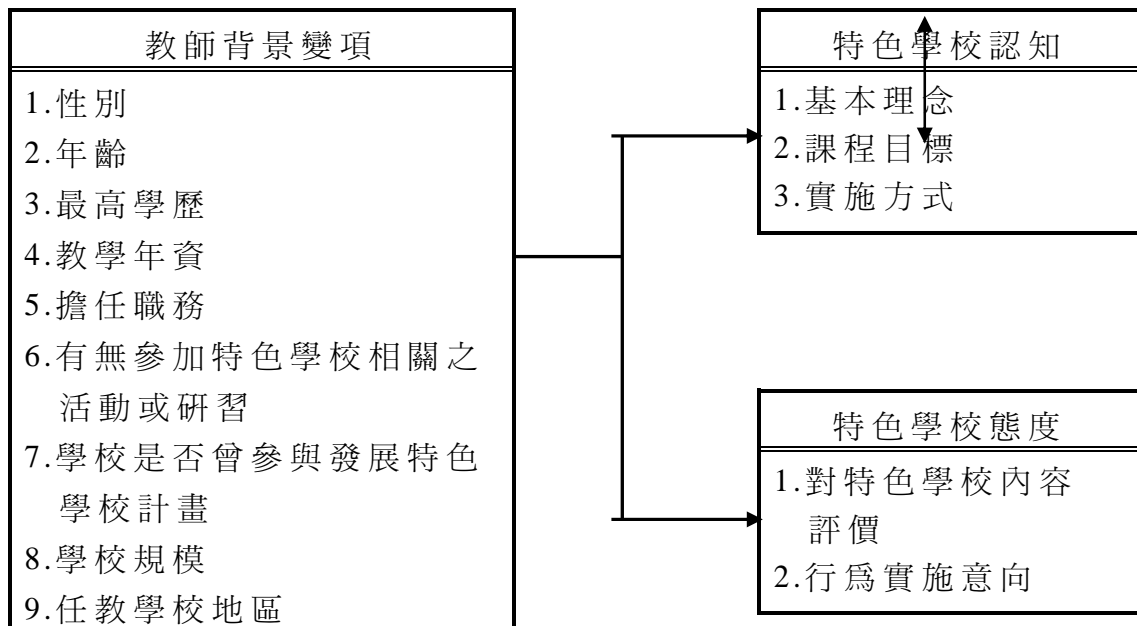


圖 3-1：研究架構圖

壹、自變項部分

根據圖 3-1 之研究架構說明相關變項如下：

- 一、性別：分爲「男」、「女」二類。
- 二、年齡：分爲「20 歲以上未滿 30 歲」、「30 歲以上未滿 40 歲」、「40 歲以上未滿 50 歲」、「50 歲以上」等四類。
- 三、最高學歷：分爲「師專畢業」、「師範學院畢業」(含教育大學)、「一般大學院校」(含修畢師資職前教育學分)、「研究所以上」(含碩士 40 學分班)等四類。
- 四、教學年資：分爲「未滿 10 年」、「10 年以上未滿 20 年」、「20 年以上未滿 30 年」、「30 年以上」等四類。
- 五、擔任職務：分爲「教師兼主任」、「教師兼組長」、「級任教師」、「專任教師」四類。
- 六、是否參加過特色學校相關之活動或研習：分爲「是」、「否」二類。
- 七、學校是否曾參與發展特色學校計畫：分爲「是」、「否」二類。
- 八、學校規模：分爲「小型：15 班(含)以下」、「中型：16~35 班」、「大型：36 班(含)以上」等三類。
- 九、任教學校地區：分爲「山線學校」、「海線學校」、「屯區學校」、「中區學校」(原臺中市)等四類。

貳、依變項部分

本研究根據 2008 年教育部推動活化校園空間暨發展特色學校計畫中有關特色學校之內涵作爲認知部分訂定的依據。此部分欲探求受試者對於「特色學校」之瞭解程度，共分爲「基本理念」、「課程目標」、「實施方式」三個向度，依據向度內容擬定題目。

在態度部分，係欲探求受試者對特色學校所持的態度，研究者根據文獻探討，以教師因應教育議題或教育政策時的「評價性反應」與「行動意向」作爲此量表的命題依據。

第二節 研究對象

壹、研究對象

本研究係在瞭解臺中市國小教師對於特色學校的認知情形與抱持的態度，資料蒐集以問卷調查施測為主，爲了提高問卷的效度與信度，所有資料都由研究者親自蒐集。因考慮地緣關係，本研究僅以臺中市國小教師爲研究對象。

本研究的母群體爲一百學年度臺中市國民小學教師，根據臺中市教育局一百學年度統計資料，臺中市公立國民小學共有 229 所，共 11,130 位教師，此即爲研究母群體（見附錄二）。

按照學校班級數平均區分爲三種類型：班級數 15 班以下者爲小型學校；班級數 16~35 班者爲中型學校；班級數 36 班以上者爲大型學校。將臺中市所有國民小學依其行政區域、學校類型統計整理如附錄，臺中市地區國小行政區域分類情形如表 3-1，臺中市地區國小暨教師人數分布情形如表 3-2。

表 3-1：臺中市地區國小行政區域分類情形

山線學校	海線學校	屯區學校	市區學校
豐原	大甲	霧峰	東區
潭子	清水	大里	西區
大雅	沙鹿	太平	南區
神岡	梧棲	烏日	北區
東勢	大肚		中區
后里	大安		北屯區
石岡	外埔		南屯區
新社	龍井		北屯區
和平			

資料來源：研究者自行整理

表 3-2：臺中市地區國小暨教師人數分布情形

	15 班以下	16~35 班	36 班以上	總 計
山線學校 (所)	27	22	15	64
教師人數 (人)	406	810	1,328	2,544
海線學校 (所)	25	19	13	57
教師人數 (人)	366	719	1,046	2,131
屯區學校 (所)	14	17	14	45
教師人數 (人)	179	721	1,155	2,055
市區學校 (所)	5	24	34	63
教師人數 (人)	116	1,242	3,042	4,400
學校小計(所)	71	82	76	229
教師人數小計(人)	1,067	3,492	6,571	11,130

資料來源：研究者自行整理

貳、研究取樣

本研究以臺中市國小教師為研究對象，以一百學年度臺中市學校名冊為抽樣依據，母群體總數為 11,130 人，在 95%信心水準下，抽樣誤差 $\pm 5\%$ 以內，依照分層比例隨機抽樣的方式，經統計公式計算，抽樣數至少 371 份。

$$\begin{aligned}
\text{樣本數 } N &= Z_{\alpha}^2 (.25) N / Z_{\alpha}^2 (.25) + (N - 1) C_p^2 \\
&= (1.96 \times 1.96 \times 0.25 \times 11130) / ((1.96 \times 1.96 \times 0.25) \\
&\quad + (11130 - 1) \times 0.25 \times 0.25) \\
&= 371
\end{aligned}$$

爲使樣本具有代表性，因此採用分層隨機抽樣方式，預計發出 500 份問卷。分層隨機抽樣的方式事先建立學校名冊並予以編號，再依山線、海線、屯區、市區等四區分配之有效樣本數，使用 EXCEL 的亂數產生器隨機產出抽樣名冊，也就是本研究之問卷調查對象，見表 3-3。

表 3-3：臺中市地區國小教師抽樣人數分配表

學校 規模 任教 學校 地區	15 班以下		16~35 班		36 班以上		總 計	
	抽樣 比例	教師 人數	抽樣 比例	教師 人數	抽樣 比例	教師 人數	抽樣 比例	教師 人數
山線	3.7%	19 人	7.3%	37 人	11.9%	59 人	22.9 %	115 人
海線	3.3%	17 人	6.5%	33 人	9.3%	46 人	19.1 %	96 人
屯區	1.6%	8 人	6.5%	33 人	10.4%	51 人	18.5 %	92 人
市區	1.1%	6 人	11.2%	56 人	27.2%	135 人	39.5 %	197 人
合計	9.7%	50 人	31.5%	159 人	58.8%	291 人	100%	500 人

資料來源：研究者自行整理

參、三種規模類型學校的問卷份數

爲期間卷回收時有較高的回收率，預定一所學校抽少許教師填答問卷；樣本爲具有代表性，抽樣對象必須包含全市的各大、中、小型規模類型的學校。依據上述兩個層面的考量，本研究擬以「學校規模」的大小來決定每個樣本學校的抽樣人數：

- 一、「15 班以下」的學校每校抽 3-5 人。
- 二、「16~35 班」的學校每校抽 7-10 人。
- 三、「36 班以上」的學校每校抽 10-12 人。

各樣本區的抽樣學校數目計算方式為：

各樣本區抽樣學校數 = 該區抽樣教師數 ÷ 各類型學校預定抽樣人數

結果見表 3-4：

表 3-4：各樣本區抽樣的學校數

	15 班以下	16~35 班	36 班以上	總 計
山 線	4	4	5	13
海 線	4	4	4	12
屯 區	2	4	5	11
市 區	2	6	12	20
合 計	12	18	26	56

資料來源：研究者自行整理

第三節 研究工具

本研究採問卷調查法，透過文獻探討分析，自行編製而成。以下就問卷初稿編製，專家效度諮詢及正式問卷內容、計分方式，分別說明如下：

壹、問卷初稿編製

一、基本資料部分

分為個人基本資料及學校基本資料。個人基本資料包括性別、年齡、最高學歷、教學年資、擔任職務、學校是否曾參與發展特色學校計畫、是否參加過特色學校辦理之相關活動或研習。學校基本資料包括學校規模、任教學校地區。

二、教師對特色學校的認知

共有 15 題，其中基本理念占 5 題，課程目標占 5 題，實施方式占 5 題。

三、教師對特色學校的態度

共有 15 題，其中對特色學校內容的評價性反應占 8 題，行為實施意向占 7 題。

四、教師對特色學校方案之意見

共有 3 題，瞭解教師對特色學校之看法。

貳、信度與效度

一、專家效度分析

經與專家學者討論，修改問卷中語意不清的用詞，降低影響信度的因素，提高再測信度。再經由文獻檢閱、教授指導及實務工作的校長、教育界先進的建議，確保問卷內容能測量出本調查研究的問題，提高問卷效度。

問卷初稿完成後，再次請教授、實務經驗豐富之校長與擔任發展「特色學校方案」之學校的教學團隊，針對問卷的適用性進行修改，以增加問卷內容的適切性，建立專家效度（見附錄三）。

二、信度分析

為瞭解問卷的有效性與可靠性，需要進行信度考驗分析。本研究信度分析以 **Crobach α** 值來考驗各層面的一致性， α 值越高，表示信度越好。以下將針對本研究調查問卷教師對特色學校的「基本理念」、「課程目標」、「實施方式」之認知、及對特色學校「內容的評價」與「行為實施意向」進行分析，分析結果如表 3-6，各面向的 **Crobach α** 值介於 0.756-0.842 之間，顯示有相當的信度。

表 3-5：教師對特色學校的認知與態度各層面信度摘要表

各層面	題數	Crobach α 值
教師對特色學校基本理念的認知	5	.819
教師對特色學校課程目標的認知	5	.842
教師對特色學校實施方式的認知	5	.756
教師對特色學校內容的評價	8	.760
教師對特色學校的行為實施意向	7	.785

資料來源：研究者自行整理

參、正式問卷定稿

問卷初稿經效度、信度檢定後形成正式問卷。正式問卷內容包括教師基本資料、教師對「特色學校」的認知、教師對「特色學校」的態度及教師對「特色學校」方案之意見四個部分。

肆、計分方式

本問卷採用 Likert 五點量表，每一試題均有五個選項，由受試者依其個人知覺，針對本問卷之題項，選擇一合適答案圈選。問卷共分為四部分，第一部分是教師個人基本背景變項，第二部分的問卷內容為教師對「特色學校」的認知，在認知部分的每一題題目後給予五個選目，分別為數字 5、4、3、2、1，5 代表「完全瞭解」、4 為「大部分瞭解」，3 表示「尚可」，2 為「少部分瞭解」，1 表示「完全不瞭解」，讓受試者自評對各項命題陳述之瞭解程度；第三部分的問卷內容是教師對「特色學校」的態度，在態度部分於每題題目後給予五個選目，分別為數字 5、4、3、2、1，5 代表「非常同意」、4 為「同意」，3 表示「無意見」，2 為「不同意」，1 表示「非常不同意」，讓受試者自評對各項命題陳述之接受程度；在教師對「特色學校」態度的第六、八、九、十三小題因為是反向問題，給分方式則相反。受試者在量表上得分愈高，表示對特色學校的

認知與態度都有較高的知覺；反之，得分愈低，表示對特色學校的認知與態度的知覺較低。

第四節 問卷實施程序

本研究為在探討國小教師對於特色學校的認知情形、抱持態度，經由蒐集的文獻資料，根據研究架構編製問卷，經專家審核後進行預試，然後實施問卷調查，其程序說明如下：

壹、預試

本研究在問卷初步編製完成後，選取臺中市南屯區惠文國小、大新國小，北屯區文昌國小、四維國小、東區力行國小、西區忠明國小、中正國小及南區國光國小等八所學校，每校教師 10 人進行預試。總計回收問卷 70 份，有效回收率為 87.5%。

回收後對預試之資料進行信度及效度考驗，根據統計結果和指導教授討論後，編成正式問卷。

貳、問卷調查

本研究係以臺中市國小教師為對象，經依比例抽樣後，正式問卷於 101 年 3 月中旬施測，施測前先以電話或 e-mail 聯繫委託樣本學校校長、主任或教師協助，取得同意後以郵寄方式寄發問卷，並以電話聯繫確定是否收到，然後委請教師填寫，統一彙集後收回。

問卷於 101 年 3 月中旬寄出，以二十天為填答時間，總計回收問卷 479 份，回收率為 95.8%，剔除無效問卷 23 份，總計有效問卷 456 份，有效回收率為 91.2%，最終之實際抽樣誤差為 $\pm 4.4\%$ 。

第五節 資料處理與分析

本研究問卷回收後，先將有效問卷資料進行編碼，逐筆輸入電腦建立檔案，再以 SPSS For Windows17.0 版套裝軟體，進行資料的統計分析及處理。採用的統計方法如下：

壹、敘述性統計

- 一、教師背景因素為類別資料，以次數分配、百分比率方式敘述。
- 二、教師對特色學校的認知、態度及意見為等距資料，以平均值、標準差及排序方式敘述。

貳、推論性統計

- 一、以成對樣本 t 檢定(paired sample t-test)及單因子變異數分析考驗教師個人背景因素對特色學校的認知情形與抱持態度之統計差異。單因子變異數分析檢定結果達顯著水準者，再以薛費式法(Scheffe's Method)進行事後比較。
- 二、以卡方檢定考驗教師個人背景因素與支持發展特色學校意願之間是否具有特殊關聯。
- 三、以皮爾森積差相關係數(Pearson's product moment correlation coefficient)檢定，分析國小教師對「特色學校」之認知各層面、整體認知層面與態度各層面、整體態度層面是否有統計上的相關。
- 四、以迴歸分析(Analysis of Regression)探討國小教師在特色學校認知層面上對特色學校的態度之影響，及國小教師對特色學校的基本理念、課程目標、實施方式及評價反應對教師的行動意向的影響，以建立一種預測的趨勢模型。

第四章 研究結果分析與討論

本章根據問卷調查所得資料，進行分析與討論，全章共分成五節。第一節為國小教師基本資料分析；第二節為不同背景變項的國小教師對特色學校認知與態度之分析；第三節為不同背景變項的國小教師對特色學校的認知與態度之差異情形；第四節探討國小教師對特色學校的認知與態度之相關情形；第五節探究影響國小教師對特色學校認知與態度間之相關因素。

第一節 背景變項基本資料分析

本研究欲瞭解臺中市國小教師對特色學校的認知情形與抱持之態度，編製「臺中市國小教師對特色學校的認知與態度之研究調查問卷」，共發出 500 份問卷，經剔除填答不完整、各題勾選選項一致或有規律者後，最後有效樣本為 456 份，有效回收率為 91.2%。問卷回收後針對問卷資料，進行國小教師背景變項「基本資料」分析，以下分別從國小教師之性別、年齡、最高學歷、教學年資、擔任職務、是否參加過特色學校相關之活動或研習、學校是否曾參與發展特色學校計畫、學校規模、任教學校地區等項目，就每一項背景變項之有效樣本作敘述統計的次數、百分比分配。

臺中市的教師人數，依據臺中市政府教育局 2012 年 3 月的統計資料，臺中市國小教師總人數為 11,130 人，男性教師 3,095 人，占教師總人數 27.8%，女性教師 8,035 人，占教師總人數 72.2%。從表 4-1 得知，有效問卷填答人數為 456 人，「男性」教師有 144 人占 31.6%，「女性」教師有 312 人占 68.4%，此與國民小學校園中，女性教師一向多於男性教師的現象符合。

表 4-1：性別次數分配表

性別	合計	百分比
男	144	31.6%
女	312	68.4%
總計	456	100.0%

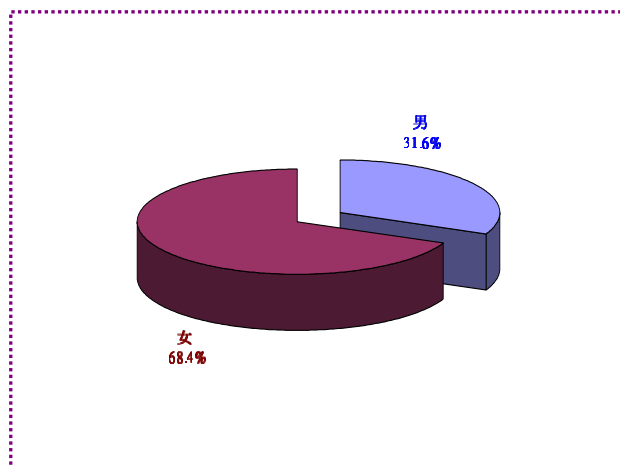


圖 4-1：性別比例分配圖 (N=456)

在「年齡」的分布方面如表 4-2，「20 歲以上未滿 30 歲」有 22 人占 4.8%，「30 歲以上未滿 40 歲」有 160 人占 35.1%，「40 歲以上未滿 50 歲」有 229 人占 50.2%，「50 歲以上」有 45 人占 9.9%。由以上資料顯示，填答者以 30~50 歲教師居多，而 29 歲以下年輕教師人數最少，故在臺中市國小校園中，以 30~50 歲之教師為主要年齡層。

表 4-2：年齡次數分配表

年齡	合計	百分比
20 歲以上未滿 30 歲	22	4.8%
30 歲以上未滿 40 歲	160	35.1%
40 歲以上未滿 50 歲	229	50.2%
50 歲以上	45	9.9%
總計	456	100.0%

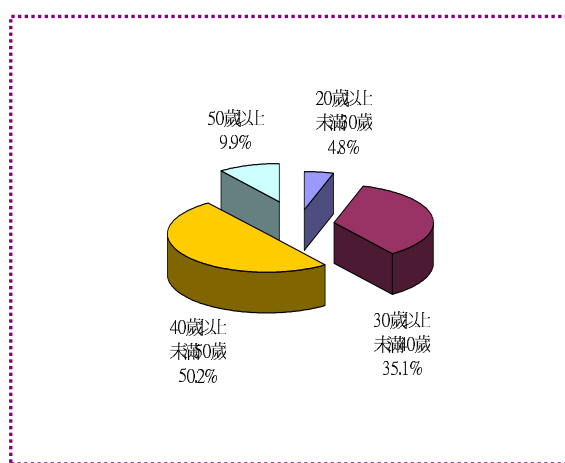


圖 4-2：年齡比例分配圖 (N=456)

在「最高學歷」方面，由表 4-3 可知「師專畢業」僅有 11 人占 2.4%，「師範學院畢業」有 160 人占 35.1%，「一般大學院校畢業」有 123 人占 27%，「研究所以上」有 162 人占 35.5%。顯示臺中市國小教師最高學歷以研究所 162 人最多，而一般大學院校畢業（含師資班）之教師人數比例將近三成，亦顯示出師資來源多元化，各科系畢業生投入教學工作，有助於國小校園更加活潑。

表 4-3：最高學歷次數分配表

最高學歷	合計	百分比
師專畢業	11	2.4%
師範學院畢業	160	35.1%
一般大學院校畢業	123	27.0%
研究所以上畢業	162	35.5%
總計	456	100.0%

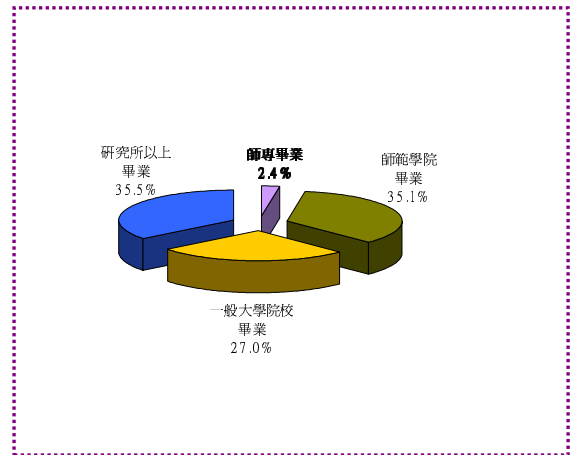


圖 4-3：最高學歷比例分配圖 (N=456)

在「教學年資」方面，如表 4-4 顯示「未滿 10 年」有 101 人占 22.1%，「10 年以上未滿 20 年」有 189 人占 41.4%，「20 年以上未滿 30 年」有 154 人占 33.8%，「30 年以上」有 12 人占 2.6%。可知在國小任教之教師服務年資七成以上者有超過 10 年的豐富教學經驗，有助各項教學工作之推展。

表 4-4：教學年資次數分配表

教學年資	合計	百分比
未滿 10 年	101	22.1%
10 年以上未滿 20 年	189	41.4%
20 年以上未滿 30 年	154	33.8%
30 年以上	12	2.6%
總計	456	100.0%

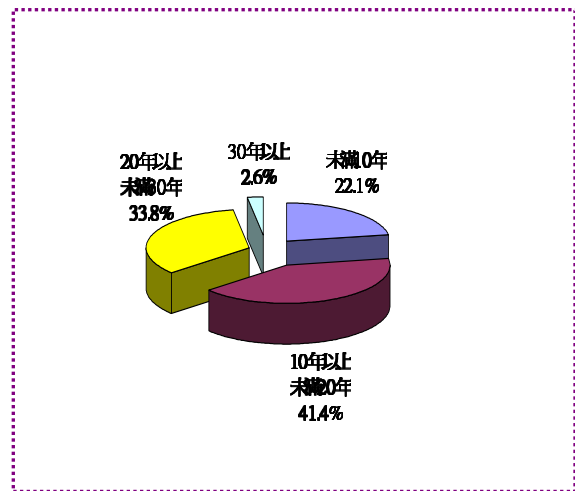


圖 4-4：教學年資比例分配圖 (N=456)

由表 4-5 可看出「擔任職務」方面，「教師兼主任」有 56 人占 12.3%，「教師兼組長」有 93 人占 20.4%，「級任教師」有 268 人占 58.8%，「專任教師」有 39 人占 8.6%，在國小校園中，以級任教師為主要教學群，因此所占比例最高。

表 4-5：擔任職務次數分配表

擔任職務	合計	百分比
教師兼主任	56	12.3%
教師兼組長	93	20.4%
級任教師	268	58.8%
專任教師	39	8.6%
總計	456	100.0%

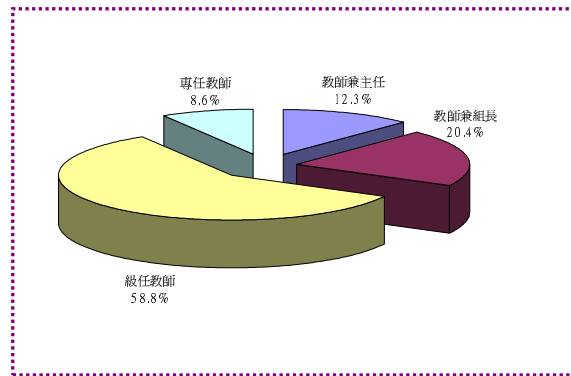


圖 4-5：擔任職務比例分配圖(N=456)

在「是否參加過特色學校相關之活動或研習」方面，由表 4-6 可知回答「是」的有 180 人，占 39.5%；回答「否」的有 276 人，占 60.5%。依研究者在教育現場的發現，主要的原因應是教育行政機關辦理特色學校相關活動或研習之場次不多，教師缺乏參與特色學校相關活動或研習的機會，所以有近六成的教師沒有參加過特色學校相關之活動或研習。

表 4-6：參加研習次數分配表

是否參加過特色學校相關活動或研習	合計	百分比
是	180	39.5%
否	276	60.5%
總計	456	100.0%

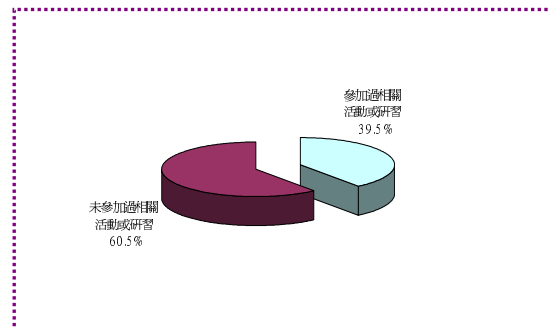


圖 4-6：參加研習比例分配圖(N=456)

從表 4-7 可知，在「學校是否曾參與發展特色學校計畫」方面，回答「是」的有 105 人，占 23.0%；回答「否」的有 351 人，占 77.0%。由調查結果顯示大多數的學校未曾參與過發展「特色學校計畫」。

表 4-7：參與發展特色學校次數分配表

學校是否曾參與發展「特色學校計畫」	合計	百分比
是	105	23.0%
否	351	77.0%
總計	456	100.0%

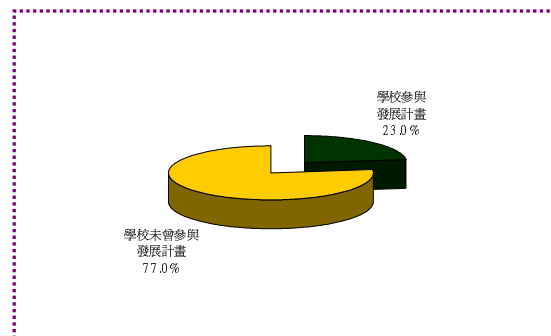


圖 4-7：參與發展特色學校比例分配圖(N=456)

在「學校規模」的分布方面，由表 4-8 看出，「15 班以下」有 63 人占 13.8%，「16~35 班」有 147 人占 32.2%，「36 班以上」有 246 人占 53.9%。因回收之問卷無法預估，「15 班以下」回收份數之比例 13.8% 多於預計抽樣之比例 9.7%，而「36 班以上」回收問卷份數之比例 53.9% 少於預計抽樣之比例 58.8%。

表 4-8：學校規模次數分配表

學校規模	合計	百分比
15 班以下	63	13.8%
16~35 班	147	32.2%
36 班以上	246	53.9%
總計	456	100.0%

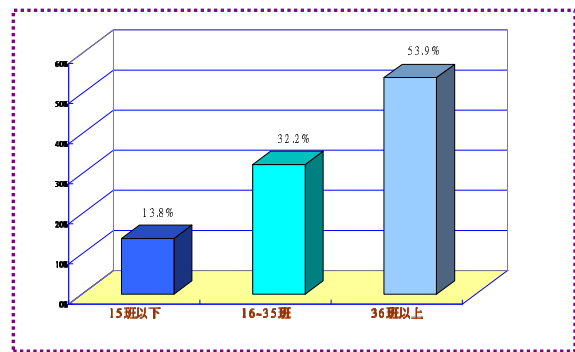


圖 4-8：學校規模比例分配圖 (N=456)

從表 4-9 可看出在「任教學校地區」的分布，「山線學校」有 105 人占 23.0%，「海線學校」有 87 人占 19.1%，「屯區學校」有 82 人占 18.0%，「市區學校」(原臺中市) 有 182 人占 39.9%，經取樣分配，人數及比例相當接近。

4-9：任教學校地區次數分配表

任教學校地區	合計	百分比
山線學校	105	23.0%
海線學校	87	19.1%
屯區學校	82	18.0%
市區學校 (原臺中市)	182	39.9%
總計	456	100.0%

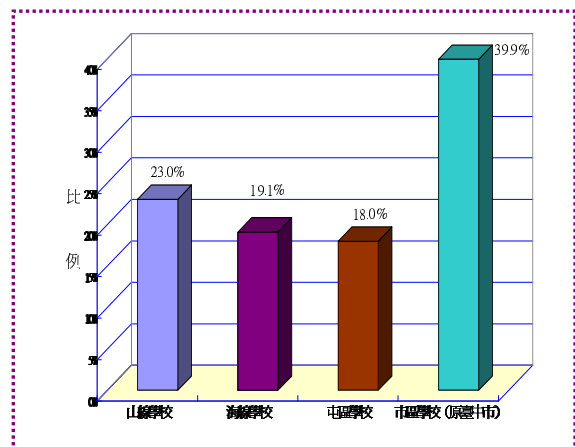


圖 4-9：任教學校地區比例分配圖 (N=456)

第二節 國小教師對特色學校的認知與態度之分析

本節在瞭解臺中市國小教師對特色學校的認知情形及抱持態度，針對本研究問卷設計之第二部分、第三部分、第四部分內容，先以敘述性統計中之平均數與標準差來說明教師對特色學校認知與態度之整體狀況，再依研究問題分別加以探討。

壹、國小教師對特色學校之認知

本部分依問卷之第二部分「國小教師對特色學校的認知」來測量，總共有十五題，主要是測量國小教師對特色學校的瞭解程度。量表得分愈高，表示國小教師對特色學校的瞭解程度愈高，結果呈現於表 4-10、4-11。

由表 4-10 國小教師對特色學校認知量表十五題的反應可知，國小教師在第一題至第五題對特色學校的基本理念平均值為 3.997；第六題至第十題對特色學校的課程目標平均值為 4.02；第十一題至第十五題對特色學校的實施方式平均值為 4.05，其中以對特色學校之實施方式平均值較高，對特色學校的基本理念平均值較低，可以看出國小教師對特色學校的實施方式較為熟悉，對特色學校基本理念的瞭解則有待加強。

表 4-11 中偏態指數為 -0.582（負偏態），顯示受測教師對特色學校的認知表現，分數集中在高分方面；峰度值為 1.441（高狹峰），可知受測國小教師對特色學校認知方面得分人數明顯集中於高得分（見圖 4-10）。

整體而言，受測國小教師在特色學校整體認知量表的得分平均為 4.02，各題填答「完全瞭解」、「大部分瞭解」、「尚可」三個選項的教師在九成以上，顯示國小教師對特色學校的基本理念、課程目標、實施方式皆有高度的認知，國內其他的相關研究也指出大多數的國小教師對教育議題或教育政策的認知屬於中上程度（葉芷嫻，2001；麥清維，2003；黃汝秀，2008；翁國元，2010；賴健忠，2010）。

表 4-10：國小教師對特色學校認知量表填答情形 (N=456)

	題 項	選 項	次 數 (人)	有效百分 比 (%)	平均數	標 準 差
基 本 理 念	特色學校是依據學校環境特色所發展出具有獨特教育表現的學校。	完全瞭解	86	18.9	3.93	.763
		大部分瞭解	277	60.7		
		尚可	72	15.8		
		少部分瞭解	16	3.5		
		完全不瞭解	5	1.1		
	特色學校方案的實施，可以活化校園空間並且有效利用校園資源。	完全瞭解	109	23.9	3.96	.778
大部分瞭解		262	57.5			
尚可		68	14.9			
少部分瞭解		14	3.1			
完全不瞭解		3	0.7			
特色學校是各校依據其特殊條件與需求，為達成學校永續經營的目標，規劃多樣性、主題性課程。	完全瞭解	111	24.3	4.01	.756	
	大部分瞭解	261	57.2			
	尚可	73	16.0			
	少部分瞭解	8	1.8			
	完全不瞭解	3	0.7			
特色學校的發展能將新觀念、新作為帶入學校場域，增進學校效能與績效。	完全瞭解	99	21.7	4.03	.730	
	大部分瞭解	263	57.7			
	尚可	73	16.0			
	少部分瞭解	17	3.7			
	完全不瞭解	4	0.9			
特色學校的經營是全體學生都能參與，享受更豐富的學習資源。	完全瞭解	137	30.0	4.07	.773	
	大部分瞭解	225	49.3			
	尚可	83	18.2			
	少部分瞭解	9	2.0			
	完全不瞭解	2	0.4			
教師對於「特色學校-基本理念」的認知					3.997	.649
課 程	特色學校是結合鄰近之特色環境資源與人文特質，規劃出主題之特色課程。	完全瞭解	135	29.6	4.12	.723
		大部分瞭解	252	55.3		
		尚可	59	12.9		
		少部分瞭解	8	1.8		
特色學校是將學校本身特色融入在學校課程與教學活動上。	完全瞭解	134	29.4	4.11	.731	
	大部分瞭解	247	54.2			
	尚可	67	14.7			
	少部分瞭解	5	1.1			
特色學校方案之特色課程需以學生的興趣和需求為目標。	完全瞭解	98	21.5	3.88	.810	
	大部分瞭解	230	50.4			
	尚可	105	23.0			
	少部分瞭解	21	4.6			
		完全不瞭解	2	0.4		

目 標	特色課程的發展需依教師專長組成協同教學團隊進行規劃。	完全瞭解 大部分瞭解 尚可 少部分瞭解 完全不瞭解	119 242 80 11 4	25.4 51.6 17.1 2.3 0.9	4.01	.783
	特色課程的發展可結合專業人士，以彰顯社區資源為特性。	完全瞭解 大部分瞭解 尚可 少部分瞭解 完全不瞭解	145 245 51 12 3	31.8 53.7 11.2 2.6 0.7	4.13	.760
教師對於「特色學校-課程目標」的認知					4.02	.693
實 施	特色學校能提供他校參觀與體驗學習的處所，鼓勵城鄉交流。	完全瞭解 大部分瞭解 尚可 少部分瞭解 完全不瞭解	138 230 68 16 4	30.3 50.4 14.9 3.5 0.9	4.06	.818
	特色課程需結合九年一貫課程各學習領域融入地方特色教學。	完全瞭解 大部分瞭解 尚可 少部分瞭解 完全不瞭解	94 250 89 20 3	20.6 54.8 19.5 4.4 0.7	3.90	.792
方 式	特色學校方案之課程強調讓學生「從做中學」、「從體驗中學」、「以自然為師」，深化學生的學習經驗並建構其知識系統。	完全瞭解 大部分瞭解 尚可 少部分瞭解 完全不瞭解	136 226 73 19 2	29.8 49.6 16.0 4.2 0.4	4.04	.815
	特色學校方案課程之推展可鼓勵社區人士與家長共同參與。	完全瞭解 大部分瞭解 尚可 少部分瞭解 完全不瞭解	148 222 69 15 2	32.5 48.7 15.1 3.3 0.4	4.09	.800
	運用「策略聯盟」的合作關係可以資源共享，擴展學生的學習環境。	完全瞭解 大部分瞭解 尚可 少部分瞭解 完全不瞭解	132 221 81 17 5	28.9 48.5 17.8 3.7 1.1	4.00	.846
教師對於「特色學校-實施方式」的認知					4.05	.631

表 4-11：國小教師對特色學校整體認知量表分布情形（N=456）

題 項	選 項	次 數 (人)	有效 百分 比(%)	平均 數	標 準 差	偏 態	峰 度
教師對「特色學校」的整體認知	完全瞭解	106	23.2	4.02	.674	-.582	1.441
	大部分瞭解	276	60.6				
	尚可	68	14.9				
	少部分瞭解	4	0.9				
	完全不瞭解	2	0.4				

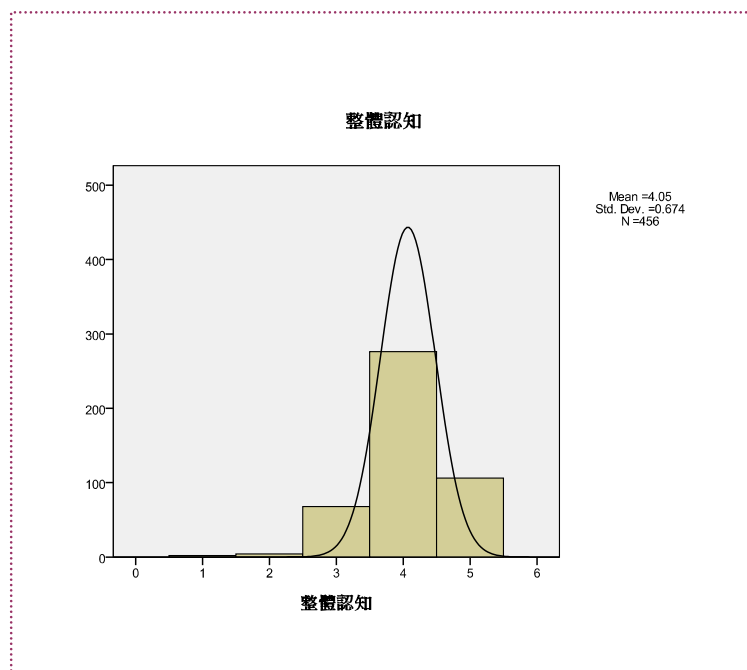


圖 4-10：國小教師對特色學校認知量表得分常態曲線分布暨直方圖

貳、國小教師對特色學校之態度

本部分依問卷之第三部分「國小教師對特色學校的態度」來測量，總共有十五題，主要是測量國小教師對特色學校的「評價性反應」和「行動意向」。量表分數愈高，表示國小教師對特色學校的態度愈傾向正向，結果呈現於表 4-12、4-13。

由表 4-12 國小教師對特色學校態度量表十五題的反應可知，國小教師在第一題至第八題對特色學校的評價行為平均值為 3.87，其中第一、

二、三、四、五、七等題平均分數均達到 3.8 分以上，而第六題「我認為花時間與經費來推動特色學校是不值得的」、第八題「我認為特色課程的推動是額外的負擔」為反向題，兩題平均分數皆低於 3 分以下，顯示國小教師對特色學校的發展持正面肯定的評價，並不會覺得推動特色學校是不值得的且是額外的負擔。

第九題至第十五題對特色學校的行動意向其平均值為 3.41，其中第九題「我會擔心沒有能力編寫特色學校方案的特色課程」與第十三題「教學準備時間不足，會影響我參與特色學校發展的意願」為反向題，平均值各為 3.29 分、3.92 分，其餘各題平均分數均達到 3.6 分以上，顯示國小教師對特色學校之行動意向亦在中高水準以上，只是仍有不少教師會擔心因教學準備時間不足，會影響對特色學校參與的意願。

表 4-13 中，偏態指數為 -0.364 （負偏態），顯示受測教師對於特色學校的態度表現，高分組偏多；峰度值為 -0.122 （低闊峰），可知受測國小教師對特色學校的態度得分雖偏高，但人數並不明顯集中（見圖 4-11）。

整體而言，受測國小教師對特色學校的整體態度量表的得分平均為 3.67，顯示國小教師對特色學校抱持之態度趨於正向，研究結果和國內其他對教育議題或政策的相關研究相仿（葉芷嫻，2001；麥清維，2003；黃慧娟，2006；黃汝秀，2008；翁國元，2010；賴健忠，2010）。

表 4-12：國小教師對特色學校態度量表填答情形 (N=456)

	題 項	選 項	次 數 (人)	有效百分 比 (%)	平均數	標 準 差
評	我認爲特色學校的發展可以爭取學校辦學績效獲得肯定。	非常同意	117	25.7	4.06	.716
		同意	266	58.3		
無意見		58	12.7			
不同意		15	3.3			
非常不同意		0	0			
價	我認爲教師應具有發展特色課程的專業能力。	非常同意	79	17.3	3.91	.706
		同意	268	58.8		
		無意見	98	21.5		
		不同意	9	2.0		
		非常不同意	2	0.4		
性	我認爲特色課程的實施，能讓學生有更豐富、更多元的學習內容。	非常同意	132	28.9	4.17	.637
		同意	276	60.5		
		無意見	42	9.2		
		不同意	6	1.3		
		非常不同意	0	0		
反	我認爲校長與行政人員具備課程領導能力是成功推動特色學校的重要因素。	非常同意	164	36.0	4.21	.725
		同意	234	51.3		
		無意見	49	10.7		
		不同意	7	1.5		
		非常不同意	2	0.4		
應	我認爲家長及社區人士共同參與特色課程發展，有助學校推動成爲「特色學校」。	非常同意	155	34.0	4.18	.719
		同意	235	51.5		
		無意見	58	12.7		
		不同意	7	1.5		
		非常不同意	1	0.2		
應	★我認爲花時間與經費來推動「特色學校」是不值得的。	非常同意	7	1.5	2.39	.919
		同意	46	10.1		
		無意見	135	29.6		
		不同意	197	43.2		
		非常不同意	71	15.6		
應	我認爲行政單位如果能提供支援，教師不會排斥學校發展「特色學校」。	非常同意	76	16.7	3.81	.788
		同意	246	54.0		
		無意見	106	23.2		
		不同意	27	5.9		
		非常不同意	1	0.2		
應	★我認爲特色課程的推動是額外的負擔。	非常同意	16	3.5	2.95	.948
		同意	122	26.8		
		無意見	166	36.3		
		不同意	128	28.1		
		非常不同意	24	5.3		
教師對於「特色學校-評價性反應」的態度					3.87	.492

表 4-12 (續)：國小教師對特色學校態度量表填答情形 (N=456)

	題 項	選 項	次 數 (人)	有效百分 比 (%)	平均數	標 準 差
行	★我會擔心沒有能力編寫特色學校方案的特色課程。	非常同意	31	6.8	3.29	.950
		同意	189	41.4		
無意見		122	26.8			
不同意		107	23.5			
非常不同意		7	1.5			
動	我會參與教學團隊，進行特色課程的協同教學。	非常同意	37	8.1	3.68	.727
		同意	269	58.9		
無意見		122	26.8			
不同意		25	5.5			
非常不同意		3	0.7			
意	我願意嘗試創新的教學方式，因應特色學校方案課程的實施。	非常同意	61	13.4	3.84	.688
		同意	277	60.7		
無意見		102	22.4			
不同意		16	3.5			
非常不同意		0	0			
向	我願意參加「特色學校」方案的研習或活動，增進對特色學校的瞭解。	非常同意	62	13.6	3.80	.728
		同意	262	57.4		
無意見		112	24.6			
不同意		19	4.2			
非常不同意		1	0.2			
向	★教學準備時間不足，會影響我參與特色學校發展方案的意願。	非常同意	93	20.4	3.92	.796
		同意	265	58.2		
無意見		68	14.9			
不同意		28	6.1			
非常不同意		2	0.4			
向	我願意帶著學生參與和進行特色課程的活動。	非常同意	80	17.5	3.91	.729
		同意	276	60.6		
無意見		78	17.1			
不同意		22	4.8			
非常不同意		0	0			
向	我願意帶領學生前往特色學校遊學，體驗不同的學習環境。	非常同意	91	20.0	3.82	.878
		同意	238	52.2		
無意見		81	17.8			
不同意		44	9.6			
非常不同意		2	0.4			
教師對於「特色學校-行動意向」的態度					3.41	.493

註：★表反向題，計算整體平均數時已做轉換處理

資料來源：研究者自行整理

表 4-13：國小教師對特色學校整體態度量表分布情形（N=456）

題 項	選 項	次 數 (人)	有效 百分比 (%)	平均 數	標 準 差	偏 態	峰 度
教師對「特色學校」的整體態度	非常同意	15	3.3	3.67	.560	-.364	-.122
	同意	282	61.8				
	無意見	153	33.6				
	不同意	6	1.3				
	非常不同意	0	0				

資料來源：研究者自行整理

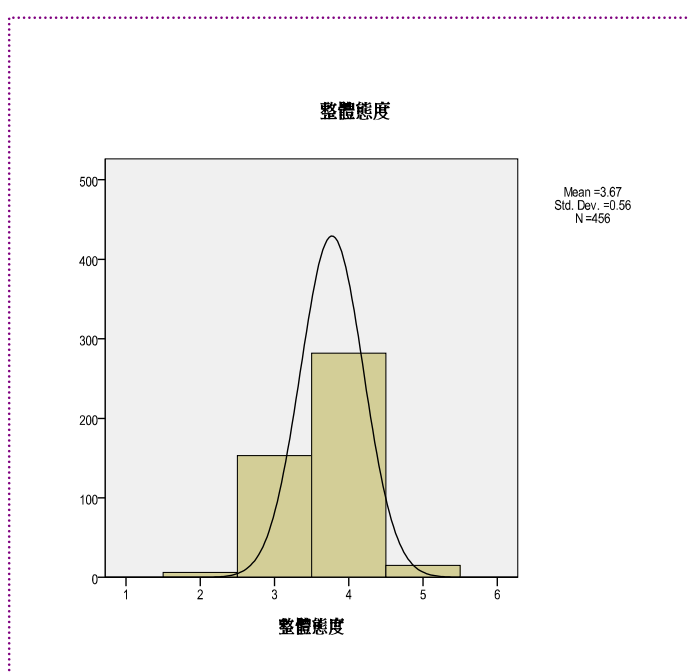


圖 4-11：國小教師對特色學校態度量表得分常態曲線分布暨直方圖

參、國小教師對特色學校之看法

本部分依問卷第四部分「國小教師對特色學校方案之意見」，探討教師對於特色學校的看法，從表 4-14 我們可以發現，臺中市的國小教師於填寫問卷時第一次知道教育部於 96 年度推動「活化校園空間暨發展特色學校計畫」方案的佔 42.5%，將近四成左右的教師並不知道教育部推動該計畫。

表 4-14：國小教師對特色學校方案意見之一

特色學校方案之意見	組別	人數 (N = 456)	百分比 (%)
您是第一次知道教育部於 96 年度推動「活化校園空間暨發展特色學校計畫」方案。	是	194	42.5
	不是	262	57.5

資料來源：研究者自行整理

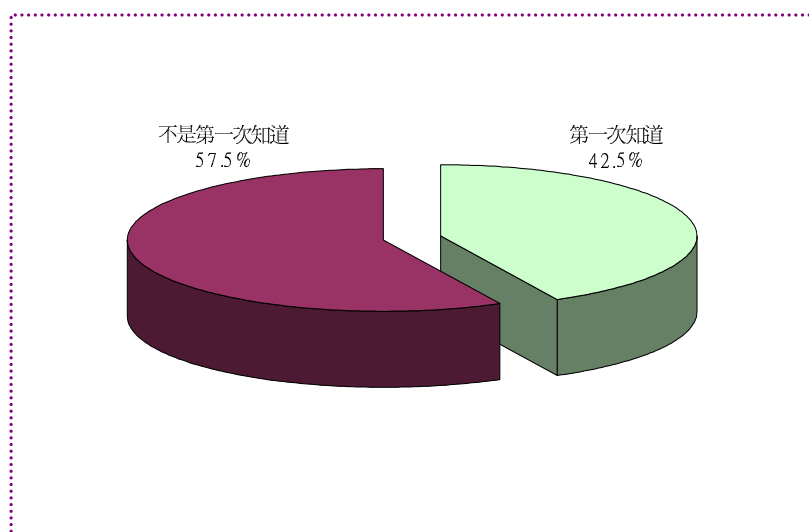


圖 4-12：知道特色學校方案比例分配圖 (N=456)

對於發展特色學校之看法，從表 4-15 資料顯示，教師認為學校若是能參與發展「特色學校」，可以發揮哪些功能，全體受測教師認為學校若是發展為「特色學校」，以建立學校品牌形象（勾選比率 88.3%）之功能為最高；其餘依序為：豐富學生學校生活（勾選比率 82.2%）；提升學校競爭力（勾選比率 63.8%）；促進教師專業成長（勾選比率 62.9%）；爭取更多教育經費支援（勾選比率 57.1%）；吸引學區外學童就讀（勾選比率 55.5%）；凝聚同仁對學校的認同（勾選比率 54.6%）；提升學生學習成就（勾選比率 51.1%）；其他（勾選比率 1.3%）。

有 6 位受測教師勾選「其他」，他們認為學校若是發展為「特色學校」，除了可以發揮上述八種功能外，還可以提升社區對學校的向心力（編號 006）、拉近社區和學校關係（編號 236），能使外界對該校的特

色留下深刻印象(編號 033),而特色課程的實施能增加學生部分技能(編號 334)、及增進學生非主要學科的學習機會(編號 420),讓親、師、生三者共榮、共享、共成長(編號 436)。

表 4-15：國小教師對特色學校方案意見之二 (N=456)

特色學校發揮之功能	次數(人)	有效百分比(%)	排序
(1) 建立學校品牌形象	402	88.2	1
(2) 提升學校競爭力	291	63.8	3
(3) 吸引學區外學童就讀	253	55.5	6
(4) 爭取更多教育經費支援	260	57.0	5
(5) 凝聚同仁對學校的認同	249	54.6	7
(6) 促進教師專業成長	287	62.9	4
(7) 提升學生學習成就	233	51.1	8
(8) 豐富學生學校生活	375	82.2	2
(9) 其他	6	1.3	9

資料來源：研究者自行整理

當教師有選擇權時，可以選擇願不願意支持該校發展「特色學校」時，從表 4-16 可以看出，有六成五以上的教師願意支持學校發展為特色學校，也有將近三成左右的教師並不願意支持學校發展成為特色學校。從這個面向我們可以發現，教師在理念上是支持學校發展成為特色學校，一旦學校要發展成「特色學校」時也有不少教師持反對態度，亦有少部分教師(佔 4.2%)抱持觀望的態度，端視各校行政團隊是否能提出良好規劃、並在經費充足之下，再來因應。

表 4-16：國小教師對特色學校方案意見之三

特色學校方案之意見	組別	人數 (N=456)	百分比 (%)
若您有選擇權時，願意支持學校發展「特色學校」嗎？	願意	304	66.7
	不願意	133	29.2
	其他	19	4.2

資料來源：研究者自行整理

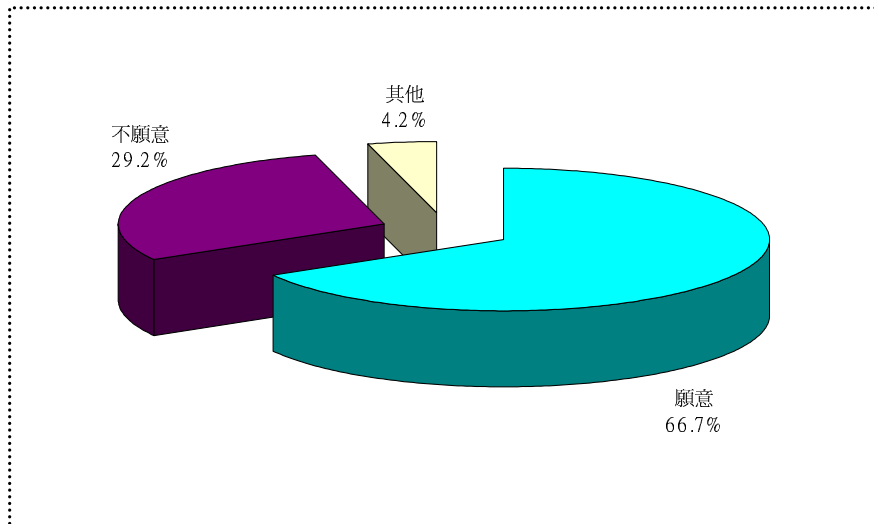


圖 4-13：願意支持學校發展特色學校比例分配圖 (N=456)

在設計問卷時，該題請受測教師就是否願意支持該校發展成「特色學校」的意願做勾選並請教師說明理由，有不少教師針對是否願意支持學校發展「特色學校」提出個人的看法與建議：願意支持的教師認為，特色學校的發展可以讓學生有更豐富、更多元的學習內容，提昇教師專業能力，增加學校、教師、學生的競爭力，提高學校知名度，對招生更有幫助；而不願意支持的教師則認為，特色學校的發展增加教師的工作負擔，而有太多教育政策或議題要推動，已嚴重排擠學生其他的正課學習時間，但得不到行政的支援亦是不願意支持的原因；而持其他看法的教師則認為，應視學校本身是否有足夠資源發展特色學校，若是行政單位能提出規劃、又能不增加教師之負擔、且在經費充裕下，特色學校的課程內容若有助學生學習，教師團隊也形成共識，即願意支持學校發展特色學校。

以下就受測教師對於是否願意支持學校發展「特色學校」的看法及建議整理如表 4-17：

表 4-17：國小教師對於學校發展「特色學校」的看法及建議

編號	現任職務	是否參加過特色學校相關活動或研習	學校是否曾參與發展「特色學校計畫」	是否願意支持學校發展「特色學校」	看法及建議
020	教師兼主任	是	否	願意	發展特色可以增加學校、師、生的競爭力，增進孩子的實力。
031	級任教師	是	是	願意	競爭的時代就要創造特色，才不致被新建學校打敗，對招生亦有幫助。
039	級任教師	是	否	不願意	若只為爭取經費補助或少數人缺乏意願，恐有窒礙難行之虞。
083	教師兼主任	否	否	不願意	1.經費申請核銷不易。2.評鑑作業紙本資料編寫耗時耗力，流於紙上作業。
084	級任教師	是	否	其他	若真有特色願支持，但為特色而特色，為取得經費而特色，只是增加教師負擔，反而降低教學效能。
121	級任教師	否	否	其他	課程太緊湊沒時間發展特色，若能有完整之配套措施，在課程方面考量、並對實際教學情況做調整，心有餘力時，樂意支持發展特色學校。
179	級任教師	否	否	不願意	教育部的評鑑夠惱人，已成教學支援行政，而非行政支援教學。
223	級任教師	是	否	其他	正式課程已學得不理想、不紮實，可用時間亦花在補強孩子們的課業，即使教師有強烈意願參與，以家長成績至上的觀念，要真的實行、落實，應該不容易！
226	級任教師	是	否	其他	若行政能提出良好的計畫及細項，不需導師花時間規劃、壓縮備課時間，願意配合。
239	級任教師	否	否	不願意	學校若只為發展而憑空摸索營造，甚至為了績效而過度偏頗，苦的是孩子；除非有足夠資源，否則不認為可擅自發展。

編號	現任職務	是否參加過特色學校相關活動或研習	學校是否曾參與發展「特色學校計畫」	是否願意支持學校發展「特色學校」	看法及建議
249	級任教師	是	否	願意	能彰顯學校之特色，提供學生多元學習，增加競爭力。
285	級任教師	否	否	願意	任何校務發展有利學生學習獲得成就，教師當全力配合。
300	級任教師	是	否	願意	當校長與行政可確實提供資源，不增加個人教學負擔，十方樂意參與。
333	級任教師	否	否	不願意	各方意見很參差，不容易凝聚共識，容易陷入表象化的迷思。
340	級任教師	否	否	其他	辦學希望以「教學目標」為導向，若要辦理「特色學校」教育部就要全面補助經費，不可半途而廢。
409	級任教師	否	否	不願意	佔用太多教學時間，排擠學生其他上課時間。
415	教師兼主任	否	否	其他	建立特色學校對彰顯地方特色有正面的影響力，但還是要建立在團隊的共識上。
435	級任教師	是	否	願意	讓學校更具有競爭力，吸引更多學生就讀。
453	教師兼組長	是	是	願意	學校特色發展是學校永續經營的立基、教師專業展現的舞臺，更是提升學生多元價值的契機。

資料來源：研究者自行整理

第三節 不同背景變項之國小教師對特色學校認知與態度的差異情形

爲了探討臺中市國小教師不同背景變項對特色學校的認知與態度之差異情形爲何，所以將國小教師的背景變項與其對特色學校的認知與態度，進行 t 檢定、單因子變異數分析(one-way ANOVA)及卡方檢定。

以 t 檢定探討「性別」、「是否參加過特色學校相關之活動或研習」、「學校是否曾參與發展特色學校計畫」對於國小教師對特色學校的認知與態度的差異情形；而「年齡」、「最高學歷」、「教學年資」、「擔任職務」、「學校規模」、「任教學校地區」等部分，則以單因子變異數分析加以探討，若有顯著差異時，再以薛費式法(Scheff's Method)進行事後比較；再以卡方檢定作適合度檢定，檢定不同背景變項之國小教師對於支持特色學校發展的意願是否具有關聯性。

壹、教師背景變項對特色學校認知之差異

一、不同性別教師對特色學校認知的差異情形

由表 4-18 的 t 檢定結果可知，臺中市國小教師對特色學校的基本理念、課程目標、實施方式及整體認知程度並沒有因為性別之不同而有顯著差異。

表 4-18：不同性別教師對特色學校認知各層面之 t 檢定摘要表

認知層面	性別	人數	平均數	標準差	t	p
基本理念	男	144	19.76	3.252	-1.028	.304
	女	312	20.09	3.240		
課程目標	男	144	20.13	3.025	-.533	.595
	女	312	20.30	3.215		
實施方式	男	144	19.94	3.650	-.655	.513
	女	312	20.17	3.376		
整體認知程度	男	144	59.83	9.222	-.791	.430
	女	312	60.57	9.213		

二、不同年齡教師對特色學校認知的差異情形

由表 4-19 的結果顯示，臺中市國小教師對特色學校的基本理念、課程目標、實施方式及整體認知程度並沒有因為年齡的不同而有顯著差異。

表 4-19：不同年齡教師對特色學校認知各層面之變異數分析摘要表

認知層面	年 齡	人 數	平均數	標準差	F	P	事後 比教
基本 理念	1.20 歲以上未滿 30 歲	22	21.36	2.105	2.024	.110	
	2.30 歲以上未滿 40 歲	160	19.65	3.068			
	3.40 歲以上未滿 50 歲	229	20.04	3.368			
	4.50 歲以上	45	20.24	3.530			
課 程 目 標	1.20 歲以上未滿 30 歲	22	21.05	3.124	1.632	.181	
	2.30 歲以上未滿 40 歲	160	20.03	2.978			
	3.40 歲以上未滿 50 歲	229	20.18	3.310			
	4.50 歲以上	45	21.00	2.876			
實 施 方 式	1.20 歲以上未滿 30 歲	22	20.95	3.331	2.001	.113	
	2.30 歲以上未滿 40 歲	160	19.78	3.053			
	3.40 歲以上未滿 50 歲	229	20.07	3.755			
	4.50 歲以上	45	21.02	3.216			
整 體 認 知 程 度	1.20 歲以上未滿 30 歲	22	63.36	7.569	1.959	.119	
	2.30 歲以上未滿 40 歲	160	59.45	8.542			
	3.40 歲以上未滿 50 歲	229	60.28	9.760			
	4.50 歲以上	45	62.27	9.041			

三、不同學歷教師對特色學校認知的差異情形

由表 4-20 的結果顯示，臺中市國小教師對特色學校的基本理念、課程目標、實施方式及整體認知程度並沒有因為學歷的不同而有顯著性的差異。

表 4-20：不同學歷教師對特色學校認知各層面之變異數分析摘要表

認知層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	F	p	事後比教
基本理念	1.師專畢業	11	18.64	4.202	.722	.539	
	2.師範學院畢業	160	20.11	2.856			
	3 一般大學院校畢業	123	20.02	3.339			
	4.研究所以上	162	19.94	3.464			
課程目標	1.師專畢業	11	19.45	2.945	.351	.788	
	2.師範學院畢業	160	20.21	2.921			
	3 一般大學院校畢業	123	20.19	3.340			
	4.研究所以上	162	20.38	3.259			
實施方式	1.師專畢業	11	18.09	4.826	1.360	.254	
	2.師範學院畢業	160	20.06	3.197			
	3 一般大學院校畢業	123	20.12	3.563			
	4.研究所以上	162	20.26	3.524			
整體認知程度	1.師專畢業	11	56.18	11.365	.784	.503	
	2.師範學院畢業	160	60.38	8.256			
	3 一般大學院校畢業	123	60.33	9.719			
	4.研究所以上	162	60.58	9.575			

四、不同教學年資教師對特色學校認知的差異情形

由表 4-21 的結果可知，臺中市國小教師不會因為教學年資的不同對特色學校的基本理念、課程目標、實施方式及整體認知程度而有顯著差異。

表 4-21：不同教學年資教師對特色學校認知各層面之變異數分析摘要表

認知層面	教學年資	人數	平均數	標準差	F	P	事後比教
基本理念	1.未滿 10 年	101	19.99	2.934	.306	.821	
	2.10 年以上未滿 20 年	189	19.96	3.150			
	3.20 年以上未滿 30 年	154	20.08	3.509			
	4.30 年以上	12	19.17	3.904			
課程目標	1.未滿 10 年	101	20.51	2.841	.413	.744	
	2.10 年以上未滿 20 年	189	20.08	3.195			
	3.20 年以上未滿 30 年	154	20.27	3.312			
	4.30 年以上	12	20.33	3.143			
實施方式	1.未滿 10 年	101	20.28	3.105	.421	.738	
	2.10 年以上未滿 20 年	189	19.92	3.407			
	3.20 年以上未滿 30 年	154	20.25	3.733			
	4.30 年以上	12	19.67	3.822			
整體認知程度	1.未滿 10 年	101	60.78	8.087	.290	.833	
	2.10 年以上未滿 20 年	189	59.96	9.139			
	3.20 年以上未滿 30 年	154	60.60	9.930			
	4.30 年以上	12	59.17	10.487			

五、擔任不同職務教師對特色學校認知的差異情形

由表 4-22 的結果顯示，擔任不同職務的教師對特色學校整體的認知程度有顯著差異（ F 值為 4.767， $p < .01$ ）存在，經 Scheffe 法事後比較發現：「教師兼主任」的整體認知平均數為 64.21 高於「級任教師」的整體認知平均數 59.37，研究結果和國內相關研究相仿（葉芷嫻，2001；麥清維，2003；黃汝秀，2008；陳盈志，2009；翁國元，2010；徐筱嵐，2011）。可能原因是教師兼主任為學校的行政主管，教育部推動相關教育政策或議題時，必先召集學校相關行政人員進行說明或研討。而教育部在推動「國民中小學校園活化暨發展特色學校計畫」時，亦曾發文至各國中小學請各校派負責相關業務之人員參加研討會，因為此計畫為一新興議題，各校通常會由校長或主任前往參加，再由參與研討會之主任返校後傳達給全校教師知曉，所以教師兼主任對特色學校的整體認知的平均數會高於級任教師。

而特色學校的基本理念（ F 值為 4.738， $p < .01$ ）、課程目標（ F 值為 4.984， $p < .01$ ）及實施方式（ F 值為 3.134， $p < .01$ ）三個層面亦有顯著差異，經 Scheffe 法事後比較教師兼主任的平均數亦高於級任教師，可能多數教師兼主任是業務相關負責人，有較多的機會接觸相關的研習，所以對於特色學校的計畫有更多的瞭解，因此，在特色學校的基本理念、課程目標及實施方式就會有更深一層的認知。

表 4-22：不同職務教師對特色學校認知各層面之變異數分析摘要表

認知層面	擔任職務	人數	平均數	標準差	F	p	事後比教
基本理念	1.教師兼主任	56	21.36	2.686	4.738**	.003	1 > 3
	2.教師兼組長	93	20.25	2.737			
	3.級任教師	268	19.68	3.373			
	4.專任教師	39	19.49	3.691			
課程目標	1.教師兼主任	56	21.57	2.403	4.984**	.002	1 > 3
	2.教師兼組長	93	20.55	2.784			
	3.級任教師	268	19.87	3.338			
	4.專任教師	39	20.23	3.141			
實施方式	1.教師兼主任	56	21.29	2.852	3.134*	.025	1 > 3
	2.教師兼組長	93	20.35	3.035			
	3.級任教師	268	19.82	3.692			
	4.專任教師	39	19.67	3.282			
整體認知程度	1.教師兼主任	56	64.21	7.365	4.767**	.003	1 > 3
	2.教師兼組長	93	61.15	7.910			
	3.級任教師	268	59.37	9.728			
	4.專任教師	39	59.46	9.492			

* $p < .05$, ** $p < .01$

六、教師是否參加研習對特色學校認知的差異情形

由表 4-23 的 t 檢定結果可知，國小教師對特色學校的整體認知程度會因「參加過特色學校相關之活動或研習」而有顯著的差異（ $t=3.936$ ， $p < .001$ ），其差異情況為有參加過特色學校相關之活動或研習的教師對於「特色學校」的整體認知之平均數 62.41，大於沒有參加過特色學校相關之活動或研習教師對於「特色學校」的整體認知之平均數 58.99。由此可知，有參加過特色學校相關之活動或研習的教師對於「特色學校」的認知是優於沒有參加過特色學校相關之活動或研習的教師，研究結果和國內相關研究相仿（麥清維，2003；黃慧娟，2006；黃汝秀，2008；翁國元，2010；賴健忠，2010）。

參加過特色學校相關之活動或研習的教師在特色學校的基本理念（ $t=5.140$ ， $p < .001$ ）、課程目標（ $t=2.735$ ， $p < .001$ ）及實施方式（ $t=3.181$ ， $p < .001$ ）三個層面上亦有顯著差異，可知教師參加過特色學校相關活動或研習之後，對於特色學校的內涵有更進一步的瞭解，因此，對於特色學校的基本理念、課程目標及實施方式才有更高度的認知。

表 4-23：教師是否參加研習對特色學校認知各層面之 t 檢定摘要表

認知層面	是否參加相關活動或研習	人數	平均數	標準差	t	p
基本理念	是	180	20.93	2.943	5.140***	.000
	否	276	19.37	3.289		
課程目標	是	180	20.74	3.147	2.735***	.006
	否	276	19.92	3.121		
實施方式	是	180	20.73	3.532	3.181***	.002
	否	276	19.69	3.359		
整體認知程度	是	180	62.41	8.976	3.936***	.000
	否	276	58.99	9.129		

*** $p < .001$

七、學校是否曾參與發展計畫對特色學校認知的差異情形

由表 4-24 的 t 檢定結果顯示，國小教師對特色學校的整體認知程度會因「學校曾參與發展特色學校計畫」而有顯著的差異（ $t=4.061$ ， $p < .001$ ），其差異情況為學校曾參與發展特色學校計畫的教師對於「特色學校」整體認知之平均數 63.49，大於學校沒有參與過發展特色學校計畫教師對於「特色學校」整體認知之平均數 59.39，由此可知，學校曾參與發展特色學校計畫的教師對於「特色學校」的整體認知是優於學校不曾參與發展特色學校計畫的教師。

學校曾參與發展特色學校計畫的教師對特色學校的基本理念（ $t=3.878$ ， $p < .001$ ）、課程目標（ $t=3.425$ ， $p < .001$ ）及實施方式（ $t=4.030$ ， $p < .001$ ）三個層面亦有顯著差異，可知學校若有參與發展特色學校計畫，該校教師對於特色學校的內涵會有更深層的瞭解，因此，對於特色學校的基本理念、課程目標及實施方式會比學校未曾參與過發展特色學校計畫的教師的認知更高。

表 4-24：學校是否曾參與發展對特色學校認知各層面之 t 檢定摘要表

認知層面	學校是否曾參與發展特色學校計畫	人數	平均數	標準差	t	p
基本理念	是	105	21.05	2.754	3.878***	.000
	否	351	19.67	3.315		
課程目標	是	105	21.16	2.561	3.425***	.001
	否	351	19.97	3.264		
實施方式	是	105	21.28	3.059	4.030***	.000
	否	351	19.75	3.503		
整體認知程度	是	105	63.49	7.621	4.061***	.000
	否	351	59.39	9.445		

*** $p < .001$

八、學校規模不同之教師在特色學校認知的差異情形

由表 4-25 的結果可知，臺中市國小教師對特色學校整體認知的程度不會因為學校規模的大小而有所差異，對於特色學校的基本理念、課程目標及實施方式亦無顯著差異。

表 4-25：學校規模不同之教師在特色學校認知各層面之變異數分析摘要表

認知層面	學校規模	人數	平均數	標準差	F	p	事後比教
基本理念	1. 15 班（含）以下	63	20.21	3.313	.725	.485	
	2. 16~35 班	147	19.73	3.385			
	3. 36 班（含）以上	246	20.09	3.142			
課程目標	1. 15 班（含）以下	63	20.81	3.247	1.242	.290	
	2. 16~35 班	147	20.07	3.063			
	3. 36 班（含）以上	246	20.21	3.179			
實施方式	1. 15 班（含）以下	63	20.59	3.171	.948	.388	
	2. 16~35 班	147	19.87	3.562			
	3. 36 班（含）以上	246	20.11	3.474			
整體認知程度	1. 15 班（含）以下	63	61.60	9.092	.983	.375	
	2. 16~35 班	147	59.67	9.285			
	3. 36 班（含）以上	246	60.41	9.200			

九、教師在不同地區任教對特色學校認知的差異情形

由表 4-26 的結果顯示，在不同地區任教之教師對特色學校的整體認知程度有顯著差異（F 值為 4.242， $p < .01$ ），經 Scheffe 法事後比較發現：中區學校（原臺中市）的教師對特色學校整體認知程度的平均數 61.37 高於海線學校教師整體認知程度的平均數 57.49。

對於特色學校的基本理念（F 值為 4.446， $p < .01$ ）、課程目標（F 值為 3.560， $p < .05$ ）及實施方式（F 值為 3.400， $p < .05$ ）的三個層面也有顯著的差異，經 Scheffe 法事後比較亦發現：中區學校（原臺中市）教師在此三個層面的平均數皆高於海線學校的教師。可能的原因是中區學校（即為原臺中市之學校）屬於都會區學校，資訊接收較多且快速；而海線學校位於合併後臺中市的偏遠之處，相對的訊息接收較慢。而教育部在推動教育政策或議題時，大多以都會區學校為試辦學校，並辦理相關研習。所以，位於都會區學校任教之教師在面對新的教育政策或新興議題時，較有機會參與研習而有更高的認知。

表 4-26：不同任教地區教師在特色學校認知各層面之變異數分析摘要表

認知層面	任教學校地區	人數	平均數	標準差	F	p	事後比教
基本理念	1.山線學校	105	20.12	2.947	4.446**	.004	4 > 2
	2.海線學校	87	18.95	3.821			
	3.屯區學校	82	19.85	3.213			
	4.中區學校（原臺中市）	182	20.46	3.024			
課程目標	1.山線學校	105	20.13	3.098	3.560*	.014	4 > 2
	2.海線學校	87	19.36	3.695			
	3.屯區學校	82	20.41	3.254			
	4.中區學校（原臺中市）	182	20.66	2.772			
實施方式	1.山線學校	105	20.00	3.431	3.400*	.018	4 > 2
	2.海線學校	87	19.18	3.829			
	3.屯區學校	82	20.09	3.716			
	4.中區學校（原臺中市）	182	20.60	3.093			
整體認知程度	1.山線學校	105	60.26	8.833	4.242**	.006	4 > 2
	2.海線學校	87	57.49	10.829			
	3.屯區學校	82	60.35	9.486			
	4.中區學校（原臺中市）	182	61.37	8.165			

* $p < .05$, ** $p < .01$

貳、教師背景變項對特色學校態度之差異

一、不同性別教師對特色學校態度的差異情形

由表 4-27 的 t 檢定結果可知，臺中市國小教師對特色學校的評價性反應、行動意向及整體態度反應並沒有因為性別之不同而有顯著差異。

表 4-27：不同性別教師對特色學校態度各層面之 t 檢定摘要表

態度層面	性別	人數	平均數	標準差	t	p
評價性 反應	男	144	31.03	3.908	.126	.899
	女	312	30.98	3.961		
行動意向	男	144	23.95	3.420	.449	.653
	女	312	23.79	3.474		
整體態度 反應	男	144	54.98	6.671	-.303	.762
	女	312	54.77	6.808		

二、不同年齡教師對特色學校態度的差異情形

由表 4-28 的結果可知，臺中市國小教師對特色學校的評價性反應、行動意向及整體態度並沒有因為年齡的不同而有顯著差異。

表 4-28：不同年齡教師對特色學校態度各層面之變異數分析摘要表

態度層面	年 齡	人 數	平均數	標準差	F	p	事後 比教
評 價 性 反 應	1.20 歲以上未滿 30 歲	22	32.45	3.595	2.278	.079	
	2.30 歲以上未滿 40 歲	160	30.51	3.655			
	3.40 歲以上未滿 50 歲	229	31.07	4.168			
	4.50 歲以上	45	31.64	3.700			
行 動 意 向	1.20 歲以上未滿 30 歲	22	24.82	3.647	.702	.551	
	2.30 歲以上未滿 40 歲	160	23.79	3.240			
	3.40 歲以上未滿 50 歲	229	23.75	3.548			
	4.50 歲以上	45	24.04	3.643			
整 體 態 度 反 應	1.20 歲以上未滿 30 歲	22	57.57	6.658	1.542	.203	
	2.30 歲以上未滿 40 歲	160	54.29	6.170			
	3.40 歲以上未滿 50 歲	229	54.82	7.133			
	4.50 歲以上	45	55.69	6.721			

三、不同學歷教師對特色學校態度的差異情形

由表 4-29 的結果顯示，臺中市國小教師對特色學校的評價性反應、及整體態度並沒有因為學歷的不同而有顯著差異。

但不同學歷會造成國小教師對特色學校的行動意向有所不同（F 值為 1.140， $p < .05$ ），進一步進行 Scheffe 法事後比較，結果卻發現各組間皆無顯著差異存在，可能原因為組別與組別間差異不大，且各組樣本數差異太大（例如師專畢業為 11 人，研究所以上為 162 人），所以單一考驗時未能看出其顯著差異的部份，只能在整體考驗中看出。雖然如此，由平均數值仍可看出師專畢業的教師對特色學校的行動意向最低，此為值得注意之處。

表 4-29：不同學歷教師對特色學校態度各層面之變異數分析摘要表

態度層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	F	p	事後比教
評價性反應	1.師專畢業	11	29.73	4.563	1.140	.332	
	2.師範學院畢業	160	30.97	3.863			
	3 一般大學院校畢業	123	30.66	3.802			
	4.研究所以上	162	31.36	4.069			
行動意向	1.師專畢業	11	21.55	4.034	3.021*	.029	
	2.師範學院畢業	160	23.83	3.450			
	3 一般大學院校畢業	123	23.48	3.243			
	4.研究所以上	162	24.29	3.510			
整體態度反應	1.師專畢業	11	51.27	7.926	2.256	.081	
	2.師範學院畢業	160	54.80	6.737			
	3 一般大學院校畢業	123	54.14	6.307			
	4.研究所以上	162	55.65	6.951			

* $p < .05$

四、不同教學年資教師對特色學校態度的差異情形

由表 4-30 的結果顯示，臺中市國小教師對特色學校的評價性反應、行動意向及整體態度並沒有因為教學年資的不同而有顯著差異。

表 4-30：不同教學年資教師對特色學校態度各層面之變異數分析摘要表

態度層面	教學年資	人數	平均數	標準差	F	p	事後比教
評價性反應	1. 未滿 10 年	101	30.72	3.675	.204	.894	
	2. 10 年以上未滿 20 年	189	31.08	4.021			
	3. 20 年以上未滿 30 年	154	31.06	4.049			
	4. 30 年以上	12	31.08	3.753			
行動意向	1. 未滿 10 年	101	23.71	3.477	1.010	.388	
	2. 10 年以上未滿 20 年	189	24.12	3.482			
	3. 20 年以上未滿 30 年	154	23.69	3.352			
	4. 30 年以上	12	22.67	4.097			
整體態度反應	1. 未滿 10 年	101	54.44	6.475	.407	.748	
	2. 10 年以上未滿 20 年	189	55.20	6.876			
	3. 20 年以上未滿 30 年	154	54.75	6.794			
	4. 30 年以上	12	53.75	7.263			

五、擔任不同職務教師對特色學校態度的差異情形

由表 4-31 可知，國小教師對特色學校的整體態度反應會因擔任職務之不同而有顯著差異（ F 值為 4.896， $p < .01$ ）存在，經 Scheffe 法事後比較發現：主任、組長對特色學校的整體態度平均數分別為 57.86、56.44，均高於級任教師對特色學校的整體態度平均數 53.69，研究結果和國內相關研究相仿（葉芷嫻，2001；麥清維，2003；黃汝秀，2008；翁國元，2010；謝麗貞，2011；徐筱嵐，2011）。

究其原因可能是擔任行政人員的教師（主任、組長）因有較多機會接觸特色學校相關的研習或活動，因此比較瞭解特色學校的內涵，在學校更是推動特色學校的帶領者，因此對特色學校所抱持的態度也比較趨於正向。

對於特色學校的評價性反應（ F 值為 4.896， $p < .01$ ）、及行動意向（ F 值為 10.180， $p < .01$ ）兩個層面亦有顯著差異，經 Scheffe 法事後比較發現：主任對於特色學校評價性反應的平均數高於級任教師，而主任及組長對於特色學校的行動意向均高於級任教師，可能是行政人員對於特色學校的內涵有較多的瞭解，因此，在推動特色學校的計畫時，會比級任教師有更積極的行動力。

表 4-31：不同職務教師對特色學校態度各層面之變異數分析摘要表

態度層面	擔任職務	人數	平均數	標準差	F	p	事後比教
評價性反應	1.教師兼主任	56	32.48	3.068	4.896**	.002	1 > 3
	2.教師兼組長	93	31.58	3.616			
	3.級任教師	268	30.50	4.097			
	4.專任教師	39	30.85	3.407			
行動意向	1.教師兼主任	56	25.38	3.090	10.180**	.000	1 > 3
	2.教師兼組長	93	24.86	2.906			2 > 3
	3.級任教師	268	23.19	3.477			
	4.專任教師	39	23.74	3.816			
整體態度反應	1.教師兼主任	56	57.86	6.291	8.478**	.000	1 > 3
	2.教師兼組長	93	56.44	5.865			2 > 3
	3.級任教師	268	53.69	6.899			
	4.專任教師	39	54.59	6.540			

** p < .01

六、教師是否參加研習對特色學校態度的差異情形

表 4-32 的 t 檢定結果可知，國小教師對特色學校的整體態度反應會因為「參加過特色學校相關之活動或研習」而有顯著的差異（ $t=4.218$ ， $p < .001$ ），其差異情況為有參加過特色學校相關之活動或研習的教師對特色學校整體態度平均數 56.46 大於沒有參加過特色學校相關之活動或研習教師之整體態度平均數 53.78。由此可知，有參加過特色學校相關之活動或研習的教師對於「特色學校」的整體態度比沒有參加過特色學校相關之活動或研習的教師更積極，其研究結果和國內相關研究相仿（麥清維，2003；黃慧娟，2006；黃汝秀，2008；翁國元，2010；賴健忠，2010；謝麗貞，2011；謝麗貞，2011；徐筱嵐，2011）。

參加過特色學校相關之活動或研習的教師對於特色學校的評價性反應（ $t=3.703$ ， $p < .001$ ）、及行動意向（ $t=4.004$ ， $p < .001$ ）兩個層面上亦有顯著差異，可知教師在參加過特色學校相關之活動或研習之後，對於特色學校有更多的認識，因此，對於特色學校的評價性反應會較高，也較有行動意向。

表 4-32：教師是否參加研習對特色學校態度各層面之 t 檢定摘要表

態度層面	是否參加相關活動或研習	人數	平均數	標準差	t	p
評價性反應	是	180	31.83	3.671	3.703***	.000
	否	276	30.45	4.020		
行動意向	是	180	24.63	3.222	4.004***	.000
	否	276	23.33	3.508		
整體態度反應	是	180	56.46	6.263	4.218***	.000
	否	276	53.78	6.870		

*** $p < .001$

七、學校是否曾參與發展計畫之教師對特色學校態度的差異情形

由表 4-33 的 t 檢定結果顯示，國小教師對特色學校的整體態度會因「學校曾參與發展特色學校計畫」而有顯著的差異（ $t=3.244$ ， $p < .001$ ），其差異的情形為學校曾參與發展特色學校計畫的教師對於特色學校的整體態度之平均數 56.70，大於學校沒有參與過發展特色學校計畫教師對特色學校整體態度平均數 54.28。由此可知，學校曾參與發展特色學校計畫的教師對於「特色學校」的整體態度比學校未曾參與發展特色學校計畫的教師更正向。

而學校曾參與發展特色學校計畫的教師對特色學校的評價性反應（ $t=2.519$ ， $p < .001$ ）、及行動意向（ $t=3.466$ ， $p < .001$ ）兩個層面亦有顯著差異，可知學校若有參與發展特色學校計畫，該校教師對於特色學校的因有更深瞭解，對於特色學校的評價性反應更高、對特色學校的行動意向更積極。

表 4-33：學校是否曾參與發展對特色學校態度各層面之 t 檢定摘要表

態度層面	學校是否曾參與發展特色學校計畫	人數	平均數	標準差	t	p
評價性反應	是	105	31.84	3.500	2.519***	.012
	否	351	30.74	4.033		
行動意向	是	105	24.86	3.014	3.466***	.001
	否	351	23.54	3.523		
整體態度反應	是	105	56.70	5.836	3.244***	.000
	否	351	54.28	6.922		

*** $p < .001$

八、學校規模不同之教師在特色學校態度的差異情形

由表 4-34 的結果可知，在不同學校規模任教的教師對特色學校的評價性反應、行動意向及整體態度反應沒有顯著的差異，亦即學校班級數的多寡與教師對特色學校的評價性反應、行動意向及整體態度反應沒有相關。

表 4-34：學校規模不同之教師在特色學校態度各層面之變異數分析摘要表

態度層面	學校規模	人數	平均數	標準差	F	p	事後比教
評價性反應	1. 15 班（含）以下	63	30.79	4.609	.142	.868	
	2. 16~35 班	147	30.95	3.844			
	3. 36 班（含）以上	246	31.07	3.977			
行動意向	1. 15 班（含）以下	63	24.30	3.325	.733	.481	
	2. 16~35 班	147	23.67	3.512			
	3. 36 班（含）以上	246	23.83	3.454			
整體態度反應	1. 15 班（含）以下	63	55.10	6.705	.983	.375	
	2. 16~35 班	147	54.62	6.795			
	3. 36 班（含）以上	246	54.90	6.774			

九、教師在不同地區任教對特色學校態度的差異情形

由表 4-35 的結果顯示，在不同地區任教之教師對特色學校的整體態度反應有顯著差異（F 值為 3.836， $p < .05$ ），經 Scheffe 法事後比較發現：中區學校（原臺中市）教師對特色學校整體態度的平均數 55.75 高於海線學校教師的整體態度平均數 52.84。

對於特色學校的評價性反應（F 值為 4.472， $p < .01$ ）也有顯著的差異，經 Scheffe 法事後比較亦發現：中區學校（原臺中市）教師的平均數高於海線學校的教師。可能的原因是中區學校（即為原臺中市之學校）屬於都會區學校，對特色學校的議題更瞭解，所以評價性反應較高，而海線學校位於臺中市較偏遠地區，對特色學校的議題較不清楚，相對的評價性反應就會比較低。而在不同地區任教之教師對於特色學校的行動意向並沒有顯著的差異。

表 4-35：不同任教地區教師在特色學校態度各層面之變異數分析摘要

態度層面	任教學校地區	人數	平均數	標準差	F	p	事後比教
評價性反應	1.山線學校	105	31.30	3.883	4.472**	.004	4 > 2
	2.海線學校	87	29.71	4.148			
	3.屯區學校	82	30.82	3.938			
	4.中區學校（原臺中市）	182	31.51	3.757			
行動意向	1.山線學校	105	23.84	3.389	2.100	.099	
	2.海線學校	87	23.13	3.700			
	3.屯區學校	82	23.73	3.414			
	4.中區學校（原臺中市）	182	24.24	3.355			
整體態度反應	1.山線學校	105	55.13	6.652	3.836*	.010	4 > 2
	2.海線學校	87	52.84	7.183			
	3.屯區學校	82	54.55	6.609			
	4.中區學校（原臺中市）	182	55.75	6.517			

* $p < .05$, ** $p < .01$

參、教師背景變項對特色學校方案支持意願之關聯性分析

一、性別差異與支持發展特色學校意願關聯性分析

由表 4-36 的結果可知， p 值 $.041 < \text{顯著水準}.05$ ，則拒絕虛無假設，表示母體中此兩變項是有顯著關聯性存在，亦即性別與教師支持發展特色學校的意願是有顯著相關的。

所以，由表 4-36 和圖 4-14 得知，若教師有選擇權時，女性教師願意支持該校發展成特色學校的占 67.9% 高於願意支持的 63.9% 之男性教師，而男性教師較不願意支持學校發展成特色學校的亦多於女性教師。

表 4-36：性別差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表

若您有選擇權時， 願意支持學校發展 「特色學校」嗎？		願意	不願意	其他	總和	Pearson 卡方	P 值
		次數 %	次數 %	次數 %			
性別	男	92 63.9%	50 34.7%	2 1.4%	144 100%	6.368	.041*
	女	212 67.9%	83 26.6%	17 5.4%	312 100%		
	總和	304 66.7%	133 29.2%	19 4.2%	456 100%		

* $p < .05$

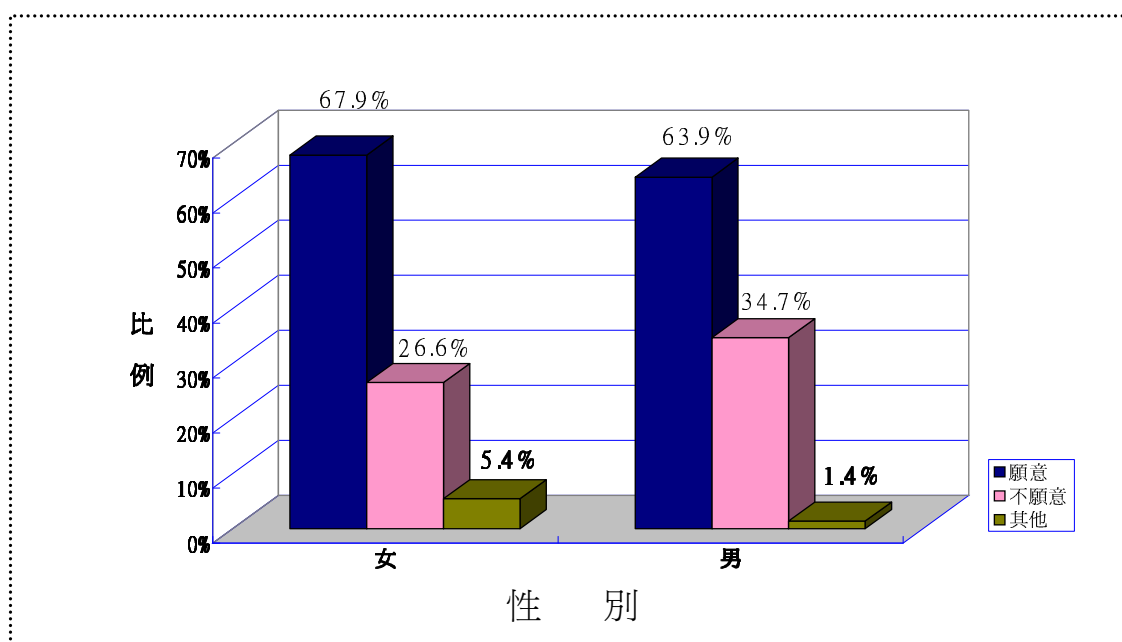


圖 4-14：性別與教師支持發展特色學校意願比例分配圖 (N=456)

二、年齡差異與支持發展特色學校意願關聯性分析

由表 4-37 的結果顯示， p 值 $.309 >$ 顯著水準 $.05$ ，則不拒絕虛無假設，表示母體中此兩變項是沒有顯著關聯性存在，亦即教師的年齡與支持發展特色學校的意願是沒有顯著關聯的。

表 4-37：年齡差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表

若您有選擇權時， 願意支持學校發展 「特色學校」嗎？		願意	不願意	其他	總和	Pearson 卡方	P 值
		次數 %	次數 %	次數 %			
年 齡	20 歲以上 未滿 30 歲	17 77.3%	3 13.67%	2 9.1%	22 100%	7.133	.309
	30 歲以上 未滿 40 歲	105 65.6%	46 28.8%	97 5.6%	160 100%		
	40 歲以上 未滿 50 歲	153 66.8%	68 29.7%	8 3.5%	229 100%		
	50 歲以上	29 64.4%	16 35.6%	0 0%	45 100%		
	總和	304 66.7%	133 29.2%	19 4.2%	456 100%		

* $p < .05$

三、學歷差異與支持發展特色學校意願關聯性分析

由表 4-38 的結果顯示， p 值 $.182 >$ 顯著水準 $.05$ ，則不拒絕虛無假設，表示母體中此兩變項是沒有顯著關聯性存在，亦即教師的最高學歷與支持發展特色學校的意願是沒有顯著關聯的。

表 4-38：學歷差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表

若您有選擇權時，願意支持學校發展「特色學校」嗎？		願意	不願意	其他	總和	Pearson 卡方	P 值
		次數 %	次數 %	次數 %			
最高學歷	師專畢業	3 27.3%	7 63.6%	1 9.1%	11 100%	8.805	.182
	師範院校畢業	110 68.8%	45 28.1%	5 3.1%	160 100%		
	一般大學院校	81 65.9%	37 30.1%	5 4.1%	123 100%		
	研究所以上畢業	110 67.9%	44 27.2%	8 4.9%	162 100%		
	總和	304 66.7%	133 29.2%	19 4.2%	456 100%		

* $p < .05$

四、教學年資差異與支持發展特色學校意願關聯性分析

由表 4-39 的結果顯示， p 值 $.047 < \text{顯著水準}.05$ ，則拒絕虛無假設，表示母體中此兩變項是有顯著關聯性存在，亦即教學年資與教師支持發展特色學校的意願是有顯著相關的。

所以，由表 4-39 和圖 4-15 得知，若教師有選擇權時，教學年資在 10 年以上未滿 20 年的教師有 68.8% 願意支持該校發展特色學校，而教學年資 30 年以上之教師有 58.3% 不願意支持學校發展特色學校。

表 4-39：教學年資差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表

若您有選擇權時，願意支持學校發展「特色學校」嗎？		願意	不願意	其他	總和	Pearson 卡方	P 值
		次數 %	次數 %	次數 %			
教學年資	未滿 10 年	64 63.4%	28 27.7%	9 8.9%	101 100%	12.437	.047*
	10 年以上未滿 20 年	130 68.8%	53 28.0%	6 3.2%	189 100%		
	20 年以上未滿 30 年	105 68.2%	45 29.2%	4 2.6%	154 100%		
	30 年以上	5 41.7%	7 58.3%	0 0%	12 100%		
	總和	304 66.7%	133 29.2%	19 4.2%	456 100%		

* $p < .05$

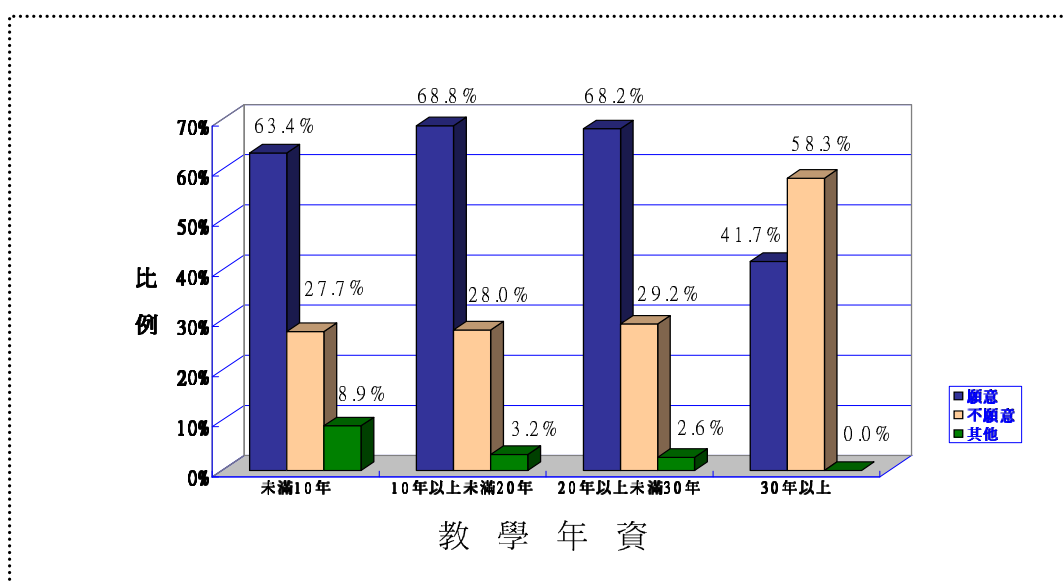


圖 4-15：教學年資與教師支持發展特色學校意願比例分配圖 (N=456)

五、擔任職務之差異與支持發展特色學校意願關聯性分析

由表 4-40 的結果顯示， p 值 $.000 <$ 顯著水準 $.05$ ，則拒絕虛無假設，表示母體中此兩變項是有顯著關聯性存在，亦即教師擔任的職務與教師支持發展特色學校的意願是有顯著相關的。

所以，由表 4-40 和圖 4-16 得知，若教師有選擇權時，高達 83.9% 的主任願意支持學校發展特色學校，而級任教師僅有 59.3% 願意支持學校發展為特色學校，但卻有 36.6% 的級任教師是不願意支持學校發展成特色學校。

表 4-40：擔任職務差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表

若您有選擇權時，願意支持學校發展「特色學校」嗎？		願意	不願意	其他	總和	Pearson 卡方	P 值
		次數 %	次數 %	次數 %			
擔任職務	教師兼主任	47 83.9%	9 16.1%	0 0%	56 100%	24.241	.000*
	教師兼組長	73 78.5%	15 16.1%	5 5.4%	93 100%		
	級任教師	159 59.3%	98 36.6%	11 4.1%	268 100%		
	專任教師	25 64.1%	11 28.2%	3 7.7%	39 100%		
	總和	304 66.7%	133 29.2%	19 4.2%	456 100%		

* $p < .05$

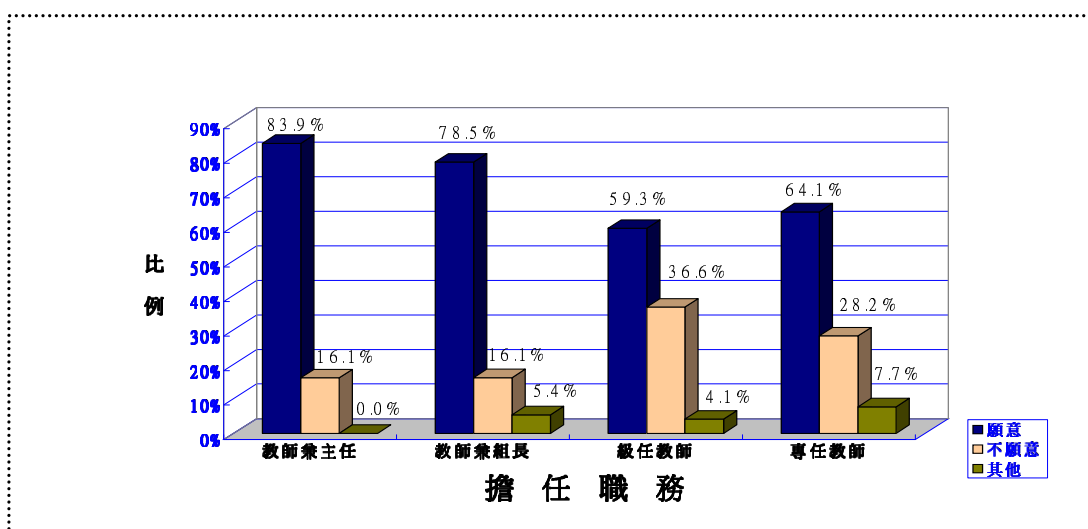


圖 4-16：擔任職務與教師支持發展特色學校意願比例分配圖 (N=456)

六、參加活動或研習之差異與支持發展特色學校意願關聯性分析

由表 4-41 的結果顯示， p 值 $.028 < \text{顯著水準}.05$ ，則拒絕虛無假設，表示母體中此兩變項是有顯著關聯性存在，亦即教師有參加過特色學校相關之活動或研習與支持發展特色學校的意願是有顯著相關的。

所以，由表 4-41 和圖 4-17 得知，若教師有選擇權時，高達 73.9% 參加過特色學校相關之活動或研習的教師願意支持該校發展特色學校，而 33% 的教師因沒有參加過特色學校相關之活動或研習而不願意支持該校發展特色學校。

表 4-41：參加活動或研習差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表

若您有選擇權時，願意支持學校發展「特色學校」嗎？		願意	不願意	其他	總和	Pearson 卡方	P 值
		次數 %	次數 %	次數 %			
參加過特色學校相關之活動或研習	是	133 73.9%	42 23.3%	5 2.8%	180 100%	7.173	.028*
	否	171 62.0%	91 33.0%	14 5.1%	276 100%		
	總和	304 66.7%	133 29.2%	19 4.2%	456 100%		

* $p < .05$

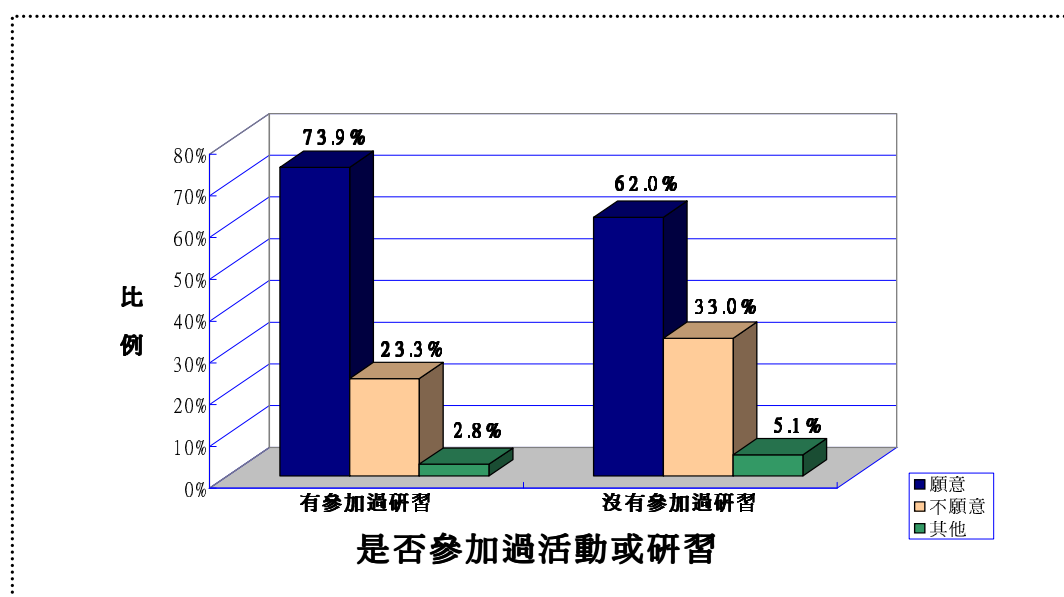


圖 4-17：參加研習與教師支持發展特色學校意願比例分配圖 (N=456)

七、學校曾參與發展計畫差異與支持發展特色學校意願關聯性分析

由表 4-42 的結果顯示， p 值 $.003 <$ 顯著水準 $.05$ ，則拒絕虛無假設，表示母體中此兩變項是有顯著關聯性存在，亦即教師所任教學校曾參與發展特色學校計畫與教師支持發展特色學校的意願是有顯著相關的。

所以，由表 4-42 和圖 4-18 得知，若教師有選擇權，而該校亦曾參與過發展特色學校計畫時，有高達 80.0% 的教師願意支持該校發展特色學校，只有 16.2% 的教師不願意支持；若該校未曾參與發展特色學校計畫時，雖有 62.7% 的教師願意支持該校發展特色學校，但亦有 33.0% 的教師不願意支持該校發展特色學校。

表 4-42：學校曾參與發展計畫差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表

若您有選擇權時，願意支持學校發展「特色學校」嗎？		願意	不願意	其他	總和	Pearson 卡方	P 值
		次數 %	次數 %	次數 %			
學校曾參與發展「特色學校計畫」	是	84 80.0%	17 16.2%	4 3.8%	105 100%	11.554	.003*
	否	220 62.7%	116 33.0%	15 4.3%	351 100%		
	總和	304 66.7%	133 29.2%	19 4.2%	456 100%		

● $p < .05$

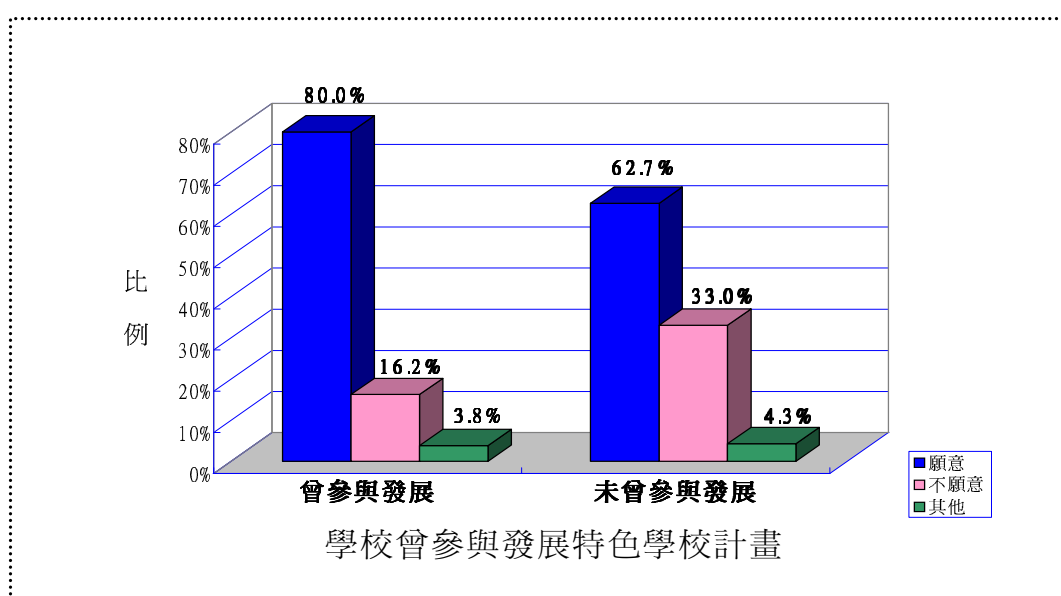


圖 4-18：學校曾參與發展特色學校與教師支持發展特色學校意願比例分配圖 (N=456)

八、學校規模差異與支持發展特色學校意願關聯性分析

由表 4-43 的結果顯示， p 值 $.101 >$ 顯著水準 $.05$ ，則不拒絕虛無假設，表示母體中此兩變項是沒有顯著關聯性存在，亦即教師任教的學校班級數的多寡與教師支持發展特色學校的意願是沒有顯著關聯的。

表 4-43：學校規模差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表

若您有選擇權時， 願意支持學校發展 「特色學校」嗎？		願意	不願意	其他	總和	Pearson 卡方	P 值
		次數 %	次數 %	次數 %			
學 校 規 模	15 班以下	46 73.0%	15 23.8%	2 3.2%	63 100%	7.685	.101
	16~35 班	87 59.2%	55 37.4%	5 3.4%	147 100%		
	36 班以上	171 69.5%	63 25.6%	12 4.9%	246 100%		
	總和	304 66.7%	133 29.2%	19 4.2%	456 100%		

* $p < .05$

九、任教學校地區差異與支持發展特色學校意願關聯性分析

由表 4-44 的結果顯示， p 值 $.008 <$ 顯著水準 $.05$ ，則拒絕虛無假設，表示母體中此兩變項是有顯著關聯性存在，亦即教師所任教的學校地區與教師支持發展特色學校的意願是有顯著相關的。

所以，由表 4-44 和圖 4-19 得知，若教師有選擇權，在中區學校（原臺中市）任教的教師，有高達 72.5% 的教師願意支持該校發展特色學校，而海線學校任教的教師願意支持的比例最低只有 48.3%；不願意支持學校發展特色學校也以海線學校比例偏高，高達 44.8% 的教師不願意支持，其他三個地區任教的教師只有不到三成的比例不願意支持學校發展特色學校，尤以中區學校（原臺中市）比例最低，只有 23.6%。

表 4-44：任教學校地區差異與教師支持發展特色學校意願之交叉表

若您有選擇權時，願意支持學校發展「特色學校」嗎？		願意	不願意	其他	總和	Pearson 卡方	P 值
		次數 %	次數 %	次數 %			
任教學校地區	山線學校	72 68.6%	29 27.6%	4 3.8%	105 100%	17.303	.008*
	海線學校	42 48.3%	39 44.8%	6 6.9%	87 100%		
	屯區學校	58 70.7%	22 26.8%	2 2.4%	82 100%		
	中區學校 (原臺中市)	132 72.5%	43 23.6%	7 3.8%	182 100%		
	總和	304 66.7%	133 29.2%	19 4.2%	456 100%		

* $p < .05$

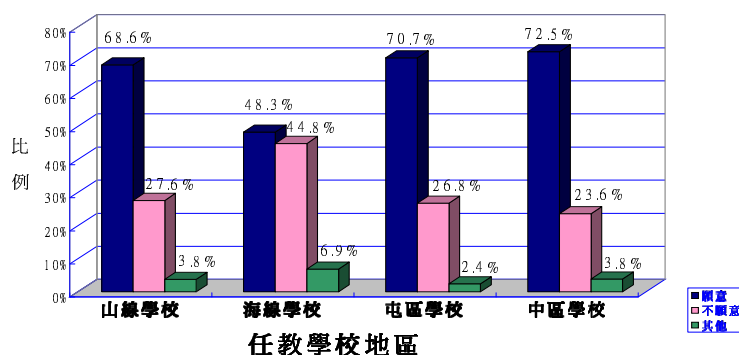


圖 4-19：任教學校地區與教師支持發展特色學校意願比例分配圖 (N=456)

綜合本節所述，臺中市國小教師對特色學校之認知會因擔任職務、是否參加特色學校相關活動或研習、學校是否參與發展特色學校計畫及任教學校地區之不同而有所差異，而性別、年齡、教學年資、最高學歷、學校規模則不會影響臺中市國小教師對特色學校的認知情形。

而臺中市國小教師對特色學校之態度會因最高學歷、擔任職務、是否參加特色學校相關活動或研習、學校是否參與發展特色學校計畫及任教學校地區之不同而有所差異，而性別、年齡、教學年資、學校規模則不會對臺中市國小教師對特色學校的態度造成影響。

若從臺中市國小教師背景變項差異與支持發展特色學校意願關聯性做分析，發現教師支持發展特色學校意願會因性別、教學年資、擔任職務、是否參加特色學校相關活動或研習、學校是否參與發展特色學校計畫及任教學校地區之不同而有顯著關聯，而年齡、最高學歷、學校規模則與臺中市國小教師支持發展特色學校的意願沒有顯著關聯。

表 4-45：不同背景變項之國小教師對特色學校認知、態度及其支持意願差異總結果

不同變項	整體認知層面 差異性	整體態度層面 差異性	對特色學校支持意願 關聯性
性別			☆
年齡			
最高學歷		☆	
教學年資			☆
擔任職務	☆	☆	☆
是否參加過特 色學校相關之 活動或研習	☆	☆	☆
學校是否曾參 與發展特色學 校計畫	☆	☆	☆
學校規模			
任教學校地區	☆	☆	☆

☆：造成顯著差異

第四節 國小教師對特色學校認知與態度相關性分析

爲了探討臺中市國小教師對特色學校的認知與態度之相關程度，所以將國小教師在「國小教師對特色學校的認知量表」、「國小教師對特色學校的態度量表」的得分情形，就特色學校認知的三個層面、特色學校的整體認知程度、特色學校態度的兩個層面、及特色學校整體態度之間進行分析，以皮爾遜積差相關（Pearson product-moment correlation）來進行檢驗。

壹、特色學校認知與態度之分析

一、特色學校認知之分析

由表 4-46 可知，國小教師對特色學校認知各層面與整體認知程度之積差相關分析結果如下：

表 4-46：國小教師對特色學校認知相關分析（N=456）

	基本理念	課程目標	實施方式	整體認知
基本理念	1	0.813**	0.755**	0.914**
課程目標	0.813**	1	0.861**	0.952**
實施方式	0.755**	0.861**	1	0.937**
整體認知	0.914**	0.952**	0.937**	1

** 在顯著水準爲 0.01 時(雙尾)，相關顯著

特色學校之基本理念層面與整體認知層面之相關係數爲.914（ $P < .01$ ），有高度的正相關；課程目標層面與整體認知層面之相關係數爲.952（ $P < .01$ ），亦呈現高度的正相關；而實施方式與整體認知層面之相關係數爲.937（ $P < .01$ ），亦爲高度的正相關，而各個層面之間的相關係數皆於.75以上（ $p < .01$ ）顯示三個層面都呈高度正相關，可知教師若對特色學校的各個層面瞭解的程度愈高，則整體認知層面會愈佳。

二、特色學校態度之分析

由表 4-47 可知，國小教師對特色學校態度各層面與整體態度之積差相關分析結果如下：

表 4-47：國小教師對特色學校態度相關分析 (N=456)

	評價性反應	行動意向	整體態度
評價性反應	1	0.670**	0.925**
行動意向	0.670**	1	0.901**
整體態度	0.925**	0.901**	1

** 在顯著水準為 0.01 時(雙尾)，相關顯著

特色學校之評價性反應層面與整體態度層面之相關係數為.925 (P < .01)，有高度的正相關；行動意向層面與整體態度層面之相關係數為.901 (P < .01)，亦呈現高度的正相關；但在評價性反應與行動意向之間的相關係數為.67 (p < .01)，顯示兩個層面是中度正相關，表示態度各層面間的表現愈積極，則整體態度層面會愈正向。

三、特色學校認知各層面、態度各層面之分析

由表 4-48 可知，國小教師對特色學校認知各層面與態度各層面之積差相關分析結果如下：

表 4-48：國小教師對特色學校認知各層面與態度各層面相關分析 (N=456)

	基本理念	課程目標	實施方式	評價性反應	行動意向
基本理念	1	0.813**	0.755**	0.491**	0.381**
課程目標	0.813**	1	0.861**	0.535**	0.436**
實施方式	0.755**	0.861**	1	0.549**	0.471**
評價性反應	0.491**	0.535**	0.549**	1	0.670
行動意向	0.381**	0.436**	0.471**	0.670**	1

** 在顯著水準為0.01時(雙尾)，相關顯著。

特色學校認知之基本理念層面與態度之評價性反應層面之相關係數為.491 (P<.01)，有中度的正相關；而基本理念層面與行動意向層面之相關係數為.381 (P<.01)，呈現低度的正相關。

特色學校認知之課程目標層面與態度之評價性反應層面之相關係數為.535 (P<.01)，為中度的正相關；而課程目標層面與行動意向層面之相關係數為.436 (P<.01)，亦呈現中度的正相關。

而特色學校認知之實施方式層面與態度之評價性反應層面之相關係數為.549 (P<.01)，為中度的正相關；而實施方式層面與行動意向層面之相關係數為.471 (P<.01)，亦呈現中度的正相關。

綜合結果可知，特色學校之基本理念、課程目標、實施方式、評價性反應與行動意向之間均有顯著的正相關，顯示教師若能對認知各個層面有充分的瞭解，則對特色學校的評價性反應與行動意向的執行程度會更高。

貳、特色學校認知與態度之相關分析

由表 4-49 的相關矩陣結果可知，教師對特色學校的認知與對特色學校的態度之間的相關係數為 .563 (p<.01)，顯示教師對特色學校的認知與態度間有中度的正相關。因此可知，國小教師對特色學校的內涵瞭解程度愈高，國小教師對特色學校抱持的態度愈傾向正向。

表 4-49：國小教師對特色學校認知與態度之相關分析 (N=456)

	整體認知	整體態度
整體認知	1	0.563**
整體態度	0.563**	1

** 在顯著水準為0.01時(雙尾)，相關顯著。

總結本節所述，國小教師對特色學校的基本理念、課程目標及實施方式愈瞭解，對特色學校議題就愈有高度的認知；而國小教師對特色學

校的評價性反應、行動意向愈強，對特色學校議題的態度就愈積極。而國小教師對特色學校的認知與態度間有顯著的正相關，研究結果和黃慧娟（2006）以臺北縣教師所進行的研究相同，而謝麗貞（2011）發現臺北市國小教師正向管教的認知與態度之間有顯著相關，國小教師對環境教育議題之認知與其對環境教育議題之態度也有顯著的正相關（麥清維，2003；黃汝秀 2008），研究結果亦和本研究相仿。

第五節 影響國小教師對特色學校認知與態度之相關因素

根據第四節研究結果得知，特色學校之整體認知與整體態度有中度的正相關，為預測教師對特色學校的認知程度會對特色學校的態度有多少影響，本研究採簡單線性迴歸分析，將教師對特色學校之認知為自變項，以教師對特色學校之態度為依變項，探討兩者間的影響程度。

再者，從相關分析之研究中亦發現特色學校之基本理念、課程目標與實施方式三個層面與整體認知都呈高度正相關；而特色學校之評價性反應層面與整體態度有高度的正相關；行動意向層面與整體態度，亦呈現高度的正相關；但評價性反應層面與行動意向層面間卻只是中度正相關，為進一步瞭解影響教師對特色學校行動意向的因素為何，因而將特色學校之基本理念、課程目標、實施方式、評價性反應為自變項，以特色學校行動意向為依變項，採多元迴歸分析，探討特色學校的四個層面對教師行動意向的影響程度。

壹、特色學校認知對態度之線性迴歸分析

由表 4-50、圖 4-20 可知，國小教師對特色學校整體認知與整體態度之迴歸分析如下：

表 4-50：特色學校認知對特色學校態度迴歸統計摘要表

	係數	標準誤	p-值	R	R 平方	B 的 95.0% 信賴區間	
						下限	上限
截距	29.923	1.737	.000	.563	0.317	26.510	33.337
認知總分	0.413	0.028	.000			0.357	0.469

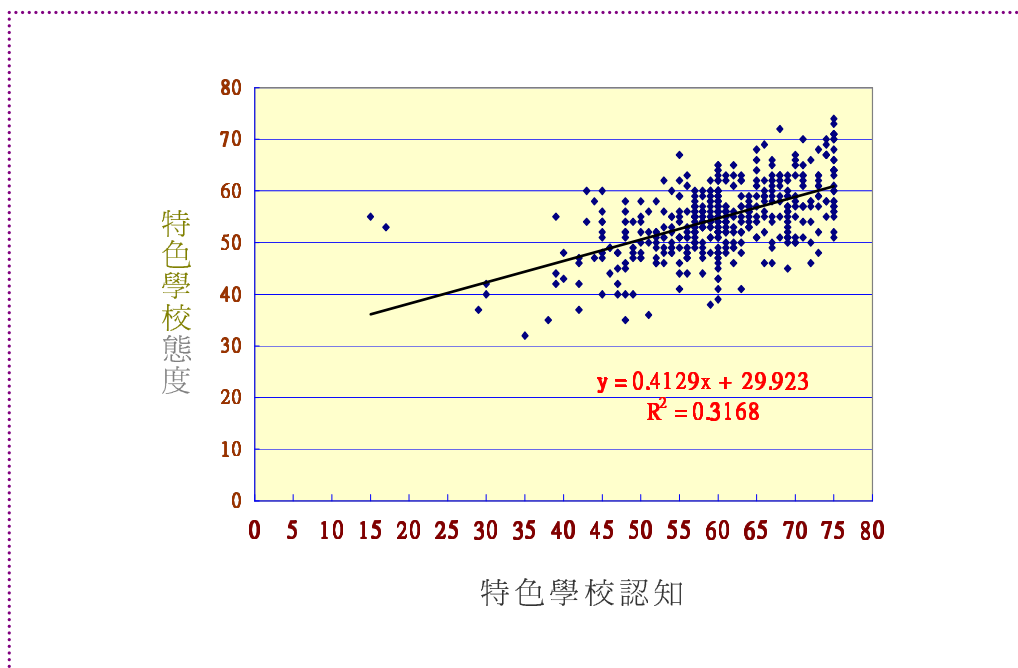


圖 4-20：特色學校認知與特色學校態度之樣本迴歸線圖(N=456)

1. 從相關係數來看，教師對特色學校認知與態度之皮爾森相關係數 (R) 為 0.563，顯示兩者呈現中度的正相關；若從簡單迴歸分析來看，顯著值 (P 值) $.000 < 0.05$ ，代表方程式是可接受的，亦即教師對特色學校的整體認知對於整體態度有顯著的關聯。
2. 由 R 平方為 0.317，表示估計的迴歸模式之解釋能力適中，亦即有 31.7% 的教師對特色學校的態度能夠被教師對特色學校的認知程度來解釋，表示教師對特色學校的認知對特色學校的態度有影響。
3. 而迴歸方程式為 $y = 0.413x + 29.923$ ，
亦為整體態度 = $0.413 * \text{整體認知 (分)} + 29.923$

當教師對特色學校的整體認知得分為零分時，教師對特色學校的整體態度得分為29.923分；預期當教師對特色學校的整體認知得分每增加1分時，教師對特色學校的整體態度得分會增加0.413分。

貳、特色學校四個層面與行動意向之多元迴歸分析

特色學校的基本理念、課程目標、實施方式、評價性反應四個層面與行動意向之多元迴歸分析如表 4-51：

表：4-51：基本理念、課程目標、實施方式及評價性反應與行動意向的關係

迴歸統計

R 平方 0.465

調整的 R 平方 **0.460**

ANOVA

	自由度	SS	MS	F	顯著值
迴歸	4	2521.43	630.36	97.812	.000
	係數	標準誤	t 統計	P-值	下限 95%
截距	5.085	1.005	5.059	.000	3.110
基本理念	-.052	.064	-.804	.422	-.178
課程目標	.006	.085	.067	.946	-.162
實施方式	.177	.070	2.529	.012	.039
評價性反應	.520	.037	14.193	.000	.448

1. 從多元迴歸分析來看，顯著值(P 值) .000 < 顯著水準 0.05，代表迴歸方程式是可以被接受的，亦即基本理念、課程目標、實施方式及評價性反應對於行動意向有顯著的影響。
2. 再由調整的 R 平方為 0.46，表示估計的迴歸模式之解釋能力適中，亦即有 46% 行動的意向能夠被基本理念、課程目標、實施方式及評價性反應的聯合影響來解釋。

3. 由個別迴歸係數檢定，基本理念的 P 值為 $0.422 > \text{顯著水準 } 0.05$ ，課程目標的 P 值為 $0.946 > \text{顯著水準 } 0.05$ ，則無法拒絕虛無假設，所以基本理念與課程目標並沒有顯著影響。
4. 實施方式的 P 值為 $0.012 < \text{顯著水準 } 0.05$ ，評價性反應的 P 值為 $.000 < \text{顯著水準 } 0.05$ ，因此拒絕虛無假設，亦即實施方式、評價性反應於行動意向有顯著的影響。
5. 故迴歸方程式為 $Y = 5.085 + 0.177X_1 + 0.52X_2$ ，
行動意向(分) = $5.085 + 0.177 * \text{實施方式(分)} + 0.52 * \text{評價性反應(分)}$
6. 亦即當實施方式、評價性反應皆為零分時，行動意向為 5.085 分；當實施方式不變時，評價性反應每增加 1 分，教師的行動意向即增加 0.52 分；當評價性反應不變時，實施方式每增加 1 分，教師的行動意向即增加 0.177 分。

總結本節所述，教師對特色學校的基本理念、課程目標、實施方式及評價性反應來預測教師對發展特色學校的行動意向，其中以特色學校的實施方式及教師對特色學校的評價反應影響力較大，預期若能讓教師多瞭解特色學校的實施方式、及對特色學校有良好的評價反應，教師對特色學校的行動意向會隨之增強。

而國小教師對特色學校的認知與態度呈中度的正相關，且有 31.7% 的解釋力，顯示若能增加教師對特色學校的認知，教師對特色學校的態度會更正向。

第五章 結論

教育部發展特色學校方案已五年，並且於 99 年度開始推動第二階段之特色學校聯盟發展模式，本研究主要探討臺中市國小教師對特色學校的認知與態度及其之關係，經由文獻探討及問卷調查等方式蒐集資料，統計分析之後，分兩節敘述。

第一節為研究發現，分四部分，第一部分為印證研究目的一及研究目的二，瞭解臺中市國小教師對特色學校的認知情形及抱持的態度，分別就特色學校整體認知的三個層面及整體態度的兩個層面做歸納。第二部分為印證研究目的三，研究不同背景的國小教師對特色學校的認知與態度的差異情形，分別就問卷的調查結果做整理與結論。第三部分為印證研究目的四，探討國小教師對特色學校的認知與態度相互間之關係，以問卷結果做成結論。第四部分針對師對特色學校方案的意見提出個人看法，以問卷的結果做整理並提出研究發現。第二節針對本研究之發現提出建議，作為後續研究及教育上之應用與參考。

第一節 研究發現

本節依據調查研究結果，根據研究架構，針對研究目的與問題分析討論，提出以下結論與發現：

壹、國小教師對特色學校認知與態度之現況

一、國小教師對特色學校之認知情形 — 回答本研究問題一

- (一) 整體而言，臺中市國小教師在特色學校的認知量表各題的得分平均為 4.02，顯示臺中市國小教師對特色學校的整體認知有高度的瞭解。

- (二) 在特色學校認知的各層面中，臺中市國小教師對特色學校的課程目標層面各題的得分平均為 4.02，以及實施方式層面各題的得分平均為 4.05，顯示臺中市國小教師對特色學校的課程目標、及實施方式有良好的瞭解程度，其原因可能為國小教師已具有基本素養，面對各式教育議題或政策時，對於課程設計及實施方式能清楚理解並進行規劃。
- (三) 但臺中市國小教師對特色學校的基本理念各題的得分平均為 3.97，低於整體認知的得分平均 4.02，顯示臺中市國小教師對特色學校的基本理念瞭解程度較差，其原因可能是教育部在推動「國民中小學校園活化暨發展特色學校」方案時，並未針對基層教師做全面性的說明。

二、國小教師對特色學校之態度情形 — 回答本研究問題二

- (一) 臺中市國小教師在特色學校的態度量表各題得分平均為 3.67，顯示臺中市國小教師對特色學校的整體態度趨於正向。
- (二) 在特色學校態度的各層面中，臺中市國小教師對特色學校的評價性反應層面各題的得分平均為 3.8，顯示臺中市國小教師對特色學校的評價有良好的反應；但在行動意向層面各題的得分平均只有 3.4，低於整體態度的得分平均 3.67，顯示臺中市國小教師對特色學校的行動意向較弱，原因可能是學校一旦發展成特色學校，教師仍會有疑慮，以致影響其行動意向。

貳、不同背景變項的國小教師對特色學校認知與態度之差異情形

— 回答本研究問題三、四

- 一、性別、年齡、學歷、教學年資不同之教師對特色學校的認知與態度沒有顯著差異。**
- 二、任教於不同學校規模之教師對特色學校認知與態度沒有顯著差異。**

三、教師兼任行政工作對特色學校的認知與態度高於級任教師

在本研究中，兼任行政工作的教師對特色學校的認知程度（平均數為 64.21）及抱持態度（平均數為 57.86）均高於級任教師對特色學校的認知程度（平均數為 59.37）及抱持態度（平均數為 53.69）。主要原因可能是兼任行政工作的主任或組長，因業務關係需比級任教師更早一步接觸並瞭解教育議題或教育政策，且各校在面臨減班情形日益嚴重的情況下，「特色學校計畫」的推動有助各校活化校園閒置空間並形塑特色風格，兼任行政工作的主任或組長自然會較熟悉此計畫；而級任教師平日則忙於教學及班級經營，比較沒有機會接觸新的教育議題，所以部分級任教師對特色學校計畫的方案不熟悉，因而對特色學校的認知與態度會低於兼任行政工作的教師。

四、參加過特色學校相關活動或研習之教師對特色學校的認知與態度高於未曾參加過特色學校相關活動或研習之教師

從本研究的結果發現，有參加過特色學校相關活動或研習之教師對特色學校的認知（平均數為 62.41）及態度（平均數為 56.46）均高於沒有參加過特色學校相關活動或研習之教師對特色學校的認知（平均數為 58.99）及態度（平均數為 53.78）。究其原因可能是參加過特色學校相關活動或研習之教師，因透過活動或研習進一步接觸並清楚「特色學校計畫」的實施目的，進而瞭解特色學校的內涵，所以會比沒有參加過特色學校相關活動或研習之教師對特色學校的認知程度更高、態度更正向。

五、學校曾參與發展「特色學校計畫」之國小教師對特色學校的認知與態度高於學校未曾參與發展「特色學校計畫」之國小教師

由研究結果可以發現，學校若曾參與過發展特色學校計畫，該校教師對特色學校的認知（平均數為 63.49）及態度（平均數為 56.70）均高於學校沒有參與過發展特色學校計畫之教師對特色學校的認知（平均數為 59.39）及態度（平均數為 54.28）。可能原因是學校若曾參與過發展特色學校計畫，該校教師對特色學校的基本理念、課程目標及實施方式

都比學校未曾參與發展「特色學校計畫」之教師有較深入的瞭解，繼而對於特色學校的評價更高、對特色學校的行動意向更強，有更積極的態度願意配合學校發展成爲特色學校。

六、任教於中區學校（原臺中市）之國小教師對特色學校的認知與態度優於任教於海線學校之國小教師

由研究結果發現，中區學校（原臺中市）之國小教師對特色學校的認知（平均數爲 61.37）與態度（平均數爲 55.75）皆優於任教於海線學校之國小教師對特色學校的認知（平均數爲 57.49）與態度（平均數爲 52.84）。推敲其原因可能是教育部在推動教育政策或教育議題時，會先以都會區的學校爲中心，邀請周遭縣市學校的教師做政策說明或研討會，因中區學校（原臺中市）位於都會區，中區學校的教師在第一時間就能參與教育政策或教育議題的研討，對教育政策或教育議題因而有較多的接觸並有更多的瞭解；而海線學校位於臺中市較偏遠之處，教育相關資訊來源相對於都會區學校會較慢，所以中區學校（原臺中市）之國小教師對特色學校會有較高的認知，態度亦會更正向。

參、國小教師對特色學校認知與態度之相關 — 回答本研究問題五

一、國小教師對特色學校認知與態度之相關情形

- （一）特色學校的基本理念、課程目標、實施方式與整體認知都呈高度的正相關，表示臺中市國小教師對特色學校的基本理念、課程目標、實施方式愈瞭解，對特色學校就有愈高度的認知。
- （二）特色學校的評價性反應、行動意向與整體態度呈中度的正相關，表示臺中市國小教師對特色學校的評價性反應及行動意向愈強，對特色學校的態度就愈積極。
- （三）特色學校的基本理念、課程目標、實施方式與評價性反應及行動意向皆呈中度的正相關，表示特色學校的五個層面彼此都有正向的關聯性。

(四) 整體而言，特色學校的認知與態度有中等程度的正相關，表示臺中市國小教師對特色學校的認知愈高，對特色學校的態度愈傾向正向。

二、影響國小教師對特色學校認知與態度之相關情形

- (一) 國小教師對特色學校的認知與態度之線性迴歸分析中發現，國小教師對特色學校的「認知」對「態度」有中度的預測及解釋力。
- (二) 在特色學校的基本理念、課程目標、實施方式與評價性反應、行動意向的五個層面中，經由多元迴歸分析發現，特色學校的「實施方式」與「評價性反應」對「行動意向」有中度的預測及解釋力，表示影響臺中市國小教師對特色學校的認知與態度之相關情形應為「實施方式」、「評價性反應」與「行動意向」。

肆、國小教師對「特色學校」方案之意見

藉由本問卷第四部分，希冀能進一步瞭解國小教師對特色學校的看法，獲致以下意見：

一、國小教師對特色學校之看法

- (一) 本研究發現有四成左右的臺中市國小教師於填寫問卷時第一次知道教育部於 96 年度推動「國民中小學校園活化暨發展特色學校」方案，顯示教育部在推動該方案時，相關教育單位並未積極推動此方案，故仍有為數不少之教師並不知道此方案。
- (二) 學校若能參與發展特色學校的計畫，有將近九成的臺中市國小教師認為可以建立學校品牌形象，而有八成的國小教師認為可以豐富學生的學校生活；有六成的教師認為可以提升學校競爭力、促進教師專業成長；亦有五成的教師認為一旦學校發展成特色學校可以爭取更多教育經費支援、吸引學區外學童就讀、凝聚同仁對學校的認同，及提升學生學習成就。由此可知學校

若能利用有利資源發展成特色學校，不僅能突顯學校課程特色，透過教師的創意教學、激發學校團隊動力，爭取更多經費支援，提升競爭力、建立學校品牌形象，同時亦可豐富學生的學習生活，進而達到學校永續經營之目標。

- (三) 但就臺中市國小教師是否願意支持該校發展成爲「特色學校」的意願做勾選時，本研究發現有六成五的教師願意支持學校發展爲特色學校，也有近三成左右的教師並不願意支持學校發展爲特色學校，亦有 4.2%的教師持觀望態度，視學校情況決定。顯示臺中市國小教師對特色學校在理念上是支持的，一旦學校要發展成爲特色學校時，仍會有不少教師因對特色學校計畫不是很清楚，心中存有疑慮，以致持反對的意見。

二、不同背景變項國小教師對特色學校方案支持意願之分析

- (一) 年齡、學歷不同之國小教師與支持發展特色學校的意願沒有顯著相關。
- (二) 在大小不同的學校規模任教之教師與支持發展特色學校的意願亦沒有顯著相關。
- (三) 國小教師與支持發展特色學校意願會因性別、教學年資、擔任職務及任教地區之不同而有顯著關聯。
- (四) 國小教師與支持發展特色學校意願會因教師是否參加相關活動或研習及學校曾參與發展特色學校計畫而有顯著關聯。

三、國小教師對特色學校方案支持意願之意見

研究者於問卷末題請受測教師就個人是否願意支持學校發展「特色學校」說明理由，以下是受測教師針對該題提出的看法及建議：

- (一) 特色學校的發展可以讓學生有更豐富、更多元的學習內容，增加學校、師生的競爭力，提高學校的知名度，更可吸引學區外學生就讀。

- (二) 但特色學校的發展相對的會增加教師的工作負擔，而有太多教育政策或議題的推動，已嚴重排擠學生其他的正課學習時間，且得不到行政的支援亦是令教師排斥的原因。
- (三) 若是學校行政單位能提出完整規劃、又能不增加教師之負擔，在經費充裕下，特色學校的課程內容有助學生學習，教師團隊也形成共識，學校應可發展特色學校。

第二節 建議

本節根據研究發現與結論，提出下列建議，以提供教育行政機關、學校行政單位、教育工作者及後續研究之參考。

壹、對教育行政機關之建議

一、加強「國民中小學整合空間資源與發展特色學校」計畫的宣導

「特色學校」方案的推動已進入第六年，且教育部更於 99 年度開始推動第二階段特色學校之聯盟發展模式，將第一階段之計畫擴大辦理持續推動「國民中小學整合空間資源與發展特色學校」。

但在本研究中發現，臺中市尚有近四成的國小教師不知道教育部於 96 年度推動「活化校園空間暨發展特色學校計畫」方案，因此建議教育局對推動特色學校計畫的方案能多辦理相關的說明會，這樣才能讓教師更瞭解特色學校的內涵，吸引教師參與特色學校的發展。

二、辦理特色學校計畫方案的研習

從本研究結果發現，臺中市國小教師參加過特色學校相關活動或研習之後，對於特色學校的認知與態度均優於未參加過特色學校相關活動或研習之教師。因此建議教育局對推動特色學校計畫的方案能多辦理相關的活動或研習，除了邀請行政主管參與外，亦可讓更多教師參加相關

活動或研習，這樣才能讓教師更加瞭解特色學校的內涵，以提升教師對學校發展成特色學校意願的程度。

進一步發現，位於海線學校之國小教師對於特色學校的認知程度與所抱持態度均低於中區學校（原臺中市），教育行政當局需運用其豐富的行政資源，提供較偏遠地區之國小教師參與特色學校之相關活動或研習，讓位處偏遠地區之教師對特色學校的計畫的瞭解亦能同都會區教師一般。

三、提供學者專家諮詢管道，協助規劃特色課程，提升教師發展意願

特色學校計畫方案的發展，最關鍵的因素是課程的規劃與設計，教育現場的教師若對學校的特色課程不夠瞭解，無法結合教育理念與理想，如何能建構優質的特色學校。

從研究結果發現，教師對特色學校認知與態度的五個層面中，實施方式與評價性反應可以預測教師的行動意向。教育行政當局若能統合資源，延攬學者專家對有意發展特色學校進行輔導，並協助該校規劃特色課程，讓教師能充分了解特色課程之實施方式，增加教師對發展特色學校的評價，如此更能提升教師的行動力。

四、發展特色學校應有完整的配套措施，提供人力支援，鼓勵教師參與

根據本研究問卷開放式的問題發現，臺中市國小教師不願意支持發展特色學校的原因是工作負擔過重。因此，教育主管機關若能有完整的配套措施，以不增加教師的工作負擔為前題，如增加特色學校員額之編制，協助特色學校之規劃與發展；若能再降低教師授課時數、降低學校班級學生數，以減輕教師的工作負擔，這樣才會提高教師參與發展特色學校的意願。

貳、對學校行政之建議

一、辦理「特色學校」相關的研習課程

由研究結果發現，參加過特色學校相關活動或研習之教師與沒有參加過特色學校相關活動或研習之教師對特色學校的認知與態度有顯著差異。因此，建議學校行政單位若欲發展「特色學校」方案，就需多規劃辦理特色學校相關活動或研習機會，讓教師們對該校欲發展的特色課程能有較深入的瞭解，這樣才能提升教師參與該計畫的意願。

二、校長與行政單位應統籌規畫，領導學校成員共同推展特色學校

本研究發現，校長與行政人員在推動特色學校計畫扮演著很重要的角色。因此建議學校校長應統籌規劃、以身作則，親自參與各項活動，適時給予指導及激勵，讓整個學校團隊可以建立良好完善的分工模式；而行政業務單位應組成特色學校課程發展委員會，利用課程發展會議、教師進修等機會，讓教師有充分討論的空間，教師一旦瞭解特色課程的目的，行政團隊便能建立順暢的工作流程，形成多元學習模式，營造出最佳的學習型組織。

三、學校適度分擔教師的工作壓力，提升特色學校經營成效

根據本研究問卷開放式的問題發現，國小教師不願意支持發展特色學校的原因除了工作負擔過重外，得不到行政的支援亦是原因之一。因此，學校特色課程的規劃，行政團隊應先提出良好的計畫，不需級任教師花太多時間開發及設計課程，行政也應協助教學，而非教學支援行政。

以本校發展特色學校經驗為例，建議學校行政人員先行架構特色課程大綱或課程結構，並召開各領域教學研討會，再由各領域教師負責相關課程內容的填充及設計並融入各科教學，一方面不增加教師教學負擔、一方面又可讓學生有多元的學習機會。如此循序漸進，教師在不排斥的心態下，參與發展特色學校的意願會較強，更能提升特色學校經營成效。

參、對教育工作者之建議

一、改變思維順應時代潮流，豐富學生學習生活

多元學習已成爲近幾年教育改革的新趨勢，身爲教育第一線的教師更該改變傳統制式的教學方法，善用引導創新教學外，隨時修正個人的教學策略，以團隊合作方式進行多元化教學，豐富學生的學習生活。

二、鼓勵教師參與學校特色課程的相關研習活動

學校若欲發展特色學校，應鼓勵教師參與研習活動吸收新知，藉由研習活動，教師可以學習新的教學及輔導技巧，在課程設計方面可以設計適合該校的特色課程，及融合主題的課程與教學活動，展現教師專業，以增進家長及社區民眾的認同與支持。

三、充實自我，提升教師專業知能

根據研究結果顯示，將近七成的國小教師願意支持學校發展成特色學校，所以建議教師能多參加特色學校相關活動或研習，充實自我知能。若是在課程設計或教學現場上遇到問題或困難，能隨時與行政單位聯繫，如此，教師將更有餘力進行特色課程的教學。

肆、對後續研究之建議

一、應用更多不同角度來檢視特色學校的發展

教育部推動特色學校計畫的方案已進入第六年，新北市特色學校的發展儼然已形成策略聯盟的模式，而在臺中市參與特色學校發展的學校至今仍是單打獨鬥。

本研究是以臺中市的教師爲研究對象，推論上難免有所限制，建議後續的研究，能以新北市、臺北市、臺中市...等幾個縣市來做研究，利用不同縣市、不同學校所蒐集到的相關資料，進行交叉對照及歸納，可以從更多的角度來檢視特色學校在各縣市的發展爲何大不同。

二、利用不同主題來探究特色學校

本研究是以國小教師對特色學校的認知與態度為研究主題，而在特色學校相關的研究主題中仍聚焦在特色學校的創新經營、經營困境及因應策略。教育部推動特色學校發展計畫已進入第二階段，其目標更是以校際間的結盟方式，提供體驗學習的場域，並鼓勵城鄉交流學習分享特色遊學。

研究者建議後續的研究，可以以遊學課程與學生的多元學習做探討，以瞭解經由遊學課程的洗禮對學生學習成效之影響。

三、利用不同研究方法進行特色學校研究

本研究所採用的研究方式主要為問卷調查法，所得的資料易受受測教師先入為主的想法而產生研究誤差。因此建議後續對此一主題有興趣之研究者，若以量化研究為主，可搭配質性訪談、觀察研究，以補量化研究之不足，如此，可以繼續追蹤並瞭解影響國小教師對特色學校認知與態度之因素。

參考書目

壹、中文部分

一、專書

- 王文科(1999)。教育研究法。台北：五南。
- 朱敬先(1986)。學習心理學。台北：國立編譯館。
- 李美枝(1983)。社會心理學：理論研究與應用。台北：大洋。
- 李政茂(1987)。影響態度改變行爲。台北：黎明。
- 林生傳(2004)。教育心理學。台北：五南。
- 邱皓政(2010)。量化研究與統計分析。台北：五南。
- 侯玉波(2003)。社會心理學。台北：五南。
- 洪蘭(1997)。心理學。台北：遠流。
- 徐光國(1996)。社會心理學。台北：五南。
- 梅錦榮(2011)。心理學。台北：科技圖書。
- 張春興(2012)。教育心理學。台北：東華。
- 張春興、楊國樞(1983)。心理學。台北：三民。
- 教育部(2004)。教育政策白皮書。台北：教育部。
- 教育部(2008)。教育部補助國中小活化空間利用暨發展特色學校方案計畫。台北：教育部。
- 國家教育研究院(2011)。教育的藍天－理念學校的追尋。台北：國家教育研究院。
- 張華葆(1994)。社會心理學。台北：三民。
- 黃天中、洪英正(1992)。心理學。台北：桂冠。
- 黃榮村(1989)。心理學。台北：五南。
- 溫世頌(1998)。教育心理學。台北：心理。
- 楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園(1978)。社會與行爲科學研究法。台北：東華。

- 臺北市教師研習中心(2005)。 **優質學校**。臺北：臺北市教師研習中心
- 臺北縣政府教育局(2003)。 **臺北縣九十二學年度「特色學校方案」實施計劃**。臺北：臺北縣政府教育局。
- 臺北縣政府(2006)。 **趣學校－台北縣特色學校資源手冊**。台北：台北縣政府。
- 蔡淑玲、郭雄軍(2011)。 **理念特色故事 100**。台北：教育部。
- 鍾聖校(1990)。 **認知心理學**。台北：心理。
- 羅清俊(2008)。 **社會科學研究方法－如何做好量化研究**。台北：威仕曼。

二、期刊論文

- 吳秀娟(1996)。試析組織文化與特色學校建設。 **國立台北師院圖書館館訊**，4，103-109。
- 李顯榮(2007)。台北縣小校轉型特色發展差異性探討。 **國立編譯館館刊**，35(4)，75-84。
- 吳清山、林天祐(2009)。教育名詞：特色學校。 **教育資料與研究雙月刊**，88，145-146。
- 林仁煥、林志成(2008)。增能創價、策略聯盟與特色學校經營。 **學校行政雙月刊**，58，1-20。
- 林珍羽(2008)。讓孩子的夢想展翅高飛。 **桃園縣教育處電子報**，58，36。
- 林進山(2006)。特色學校的建構與應用：以平溪國小為例。 **北縣教育季刊**，57，17-20。
- 郭雄軍(2006)。經營特色學校－專訪漁光國小校長郭雄軍。 **教育研究月刊**，145，32-40。
- 張憲庭(2006)。特色學校經營之理念與策略。 **北縣教育季刊**，57，32-35。
- 黃彥超(2006)。從學校創新經營談特色學校。 **南投文教**，25，50-53。
- 曾俊凱(2006)。平凡中的創新與用心：台北縣特色學校之實踐與省思。 **北縣教育季刊**，57，52-54。
- 潘文忠(2006)。發展特色學校：創造教育價值。 **北縣教育季刊**，57，11。

歐聖榮、蕭芸殷(1998)。生態旅遊遊客特質之研究。戶外遊憩之研究，11(3)，35-38。

三、學位論文

王欣蘭(2007)。臺北縣特色學校校長轉型領導行為與學校創新經營關係之研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士學位論文，未出版，台北。

李龍賢(2005)。國民小學校長均衡領導與教師教育態度之研究。國立中正大學教育學研究所碩士學位論文，未出版，嘉義。

林仁煥(2008)。臺灣地區特色學校經營發展現況、困境及其因應策略之研究。國立新竹教育大學教育學系博士班，未出版，新竹。

邱乙馨(2009)。國民小學發展特色學校之研究－以新竹縣國民小學為例。國立高雄大學都市發展與建築研究所碩士學位論文，未出版，高雄。

翁國元(2010)。國小教師海洋教育課程認知與態度之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士學位論文，未出版，台北。

徐筱嵐(2011)。新北市國小教師對校園霸凌行為認知與態度之研究。臺北市立教育大學社會學習領域教學碩士學位論文，未出版，台北。

郭盈師(2004)。國民小學教師對實施九年一貫課程健康與體育領域認知與態度及執行情形之調查研究。國立臺中師範學院教育測驗統計研究所碩士學位論文，未出版，台中。

麥清維(2003)。國小教師對九年一貫課程環境教育議題認知與態度之研究。國立新竹教育大學進修部數理教育碩士班(自然組)，未出版，新竹。

陳建州(2001)。高雄職業學校教師能源認知、能源態度與能源教學策略關係之研究。國立彰化師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，彰化。

陳盈志(2009)。桃竹苗四縣市特色學校創新經營現況、阻力與因應策略之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士學位論文，未出版，新竹。

- 陳麗惠(2007)。我國特色學校品牌管理與品牌行銷策略之研究。國立台北教育大學社會科教育學研究所碩士學位論文，未出版，台北。
- 童文志(2006)。台南地區國民中學學生對禽流感認知和態度之研究。國立台南大學環境生態研究所碩士學位論文，未出版，台南。
- 彭成君(2008)。臺北縣特色學校方案學校經營困境及創新經營之研究。國立台北教育大學社會科教育學系碩士學位論文，未出版，台北。
- 曾坤輝(2007)。台北縣「特色學校」課程發展之研究：偏遠小學的危機或轉機。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士學位論文，未出版，台北。
- 黃汝秀(2008)。澎湖縣國小教師對九年一貫環境教育議題認知與態度之研究。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士專班論文，未出版，台南。
- 黃慧娟(2006)。國小教師海洋生物多樣性認知與態度之調查研究。國立臺北教育大學自然科學教育學系碩士學位論文，未出版，台北。
- 葉芷嫻(2001)。國民教育階段九年一貫課程政策執行研究－國民中小學教育人員觀點之分析。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，台北。
- 鄭福妹(2006)。偏遠地區小型學校創新經營之研究－以臺北縣特色學校方案參與國小為例。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士學位論文，未出版，台北。
- 賴健忠(2010)。中部四縣市國小教師對於野生動物保育法及動物保護法的認知與態度。國立臺中教育大學科學應用與推廣學系科學教育碩士學位進修專班碩士論文，未出版，台中。
- 薛德永(2008)。澎湖縣國民小學推動特色學校發展之研究。國立中山大學公共事務管理研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，高雄市。
- 謝麗貞(2011)。台北市國小教師對正向管教認知與態度之研究。臺北市立教育大學社會科教育學系碩士學位論文，未出版，台北。
- 蕭芳玲(1995)。「認識特殊兒童」課程對國中生接納特殊兒童效果研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士學位論文，未出版，台北。

戴貝珊(2010)。**國民小學特色學校關鍵成功要素之研究**。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士學位論文，未出版，台南。

簡世峯(2009)。**宜蘭縣國民中小學學校特色課程發展要素與特色課程成效之研究**。佛光大學社會教育學研究所碩士學位論文，未出版，高雄。

蘇漢彬(2010)。**校長領導與特色學校發展之個案研究**。國立東華大學教育行政與管理學系碩士學位論文，未出版，花蓮。

五、譯著

黃安邦(譯)(1992)。**社會心理學**。(Margaret,B.G.原著)。台北：心理。

游恆山(譯)(1989)。**心理學**。(Philip,G.Zimbardo 原著)。台北：五南。

曾華源、劉曉春(譯)(2000)。**社會心理學**。(Robert,A.B.and Donn.B. 原著)。台北：洪葉。

趙居蓮(譯)(1995)。**社會心理學**。(Weber,A.L.原著)。台北：桂冠。

黎士鳴(譯)(2008)。**心理學概論**。(John.W.Santrock.原著)。台北：美商麥格羅·希爾。

薛曉華(譯)(2002)。**另類理念學校在美國的實踐**。(Ronald.P.D.原著)。台北：高等教育文化。

六、網路等電子化資料

商業周刊(2009)。**百大特色小學**，2011年12月22日，取自：

http://www.businessweekly.com.tw/event/2009/school/about_thought.php

教育部統計處(2011)。**國中小新生預測人數**，2011年12月18日，取自：

<http://www.edu.tw/statistics/index.aspx>。

教育部國民中小學特色學校資訊網(2012)。**特色遊學地圖**。2012年2月1日，取自：<http://163.20.45.202/classic/project.php/>

臺北市政府教育局(2012)。**臺北市優質學校評選及獎勵要點**，2012年2月13日，取自：<http://www.tp.edu.tw/news>。

親子天下雜誌(2009)。全台特搜 300 特色學校。2012 年 1 月 9 日，取自：
<http://issue.cw.com.tw/issue/300school/>

Forehand,M.(2005). Bloom's taxonomy:Original and revised.. In M. Orey (Ed.),Emerging perspectives on learning, teaching, and technology.

Retrieved September 1, 2009, from :

http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy

貳、西文部分

(I)Books

Ajzen,I. and Fishbein,M.(1980).*Understanding Attitude and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Bigge,M.L.(1971).*Learning theories for teachers*.NY: Harper and Row.

Chaiken,S. and Eagly,A.H.(1993).*The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX : Harcourt Brace Jovanovich.

Neisser,U.(1967).*Cognitive Psychology*.NY : Apleton Century Crofts.

(II)Periodicals

Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*,32 (4) ,665-683.

Doob,A.N. and Gross,A.E. (1996).Status of frustrator as an inhibitor if horn-honking responses.*Journal of Social Psychology*,76,213-218.

Festinger, L.and Carlsmith,J.M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.

Hilgard,E.R.(1980).Consciousness in Contemporary Psychology. *Annusl Review of Psychology*, 31, 1-26.

附錄一 特色遊學地圖



資料來源：教育部國民中小學特色學校資訊網，
<http://163.20.45.202/classic/project.php/>

附錄二 臺中市一百學年度公立國民小學一覽表

行政區域	學校名稱	班級數	男教師	女教師	行政區域	學校名稱	班級數	男教師	女教師
東區 6所	樂業國小	13	9	34	西屯區 13所	北屯國小	53	14	76
	臺中國小	36	20	48		文心國小	67	23	87
	力行國小	62	19	75		大坑國小	11	6	14
	大智國小	32	10	47		重慶國小	27	9	30
	進德國小	20	9	31		國安國小	56	17	68
	成功國小	42	27	38		上石國小	34	12	46
	大同國小	46	18	65		西屯國小	56	14	75
	大勇國小	87	24	115		永安國小	69	18	87
	忠孝國小	85	36	113		上安國小	42	12	53
	忠信國小	22	6	31		長安國小	31	12	36
	忠明國小	30	5	55		惠來國小	23	10	28
	中正國小	45	13	58		何厝國小	26	9	41
	南區 4所	樹義國小	58	18		67	泰安國小	13	8
信義國小		68	17	88	大鵬國小	35	20	46	
和平國小		56	15	69	大仁國小	23	8	34	
國光國小		34	9	50	協和國小	49	17	65	
北區 7所	賴厝國小	82	25	94	南屯區 10所	東興國小	68	14	86
	中華國小	34	8	48		永春國小	67	19	80
	太平國小	27	13	43		大新國小	98	19	125
	省三國小	32	13	42		惠文國小	99	33	133
	健行國小	31	13	41		大墩國小	30	16	32
	篤行國小	29	12	38		文山國小	51	29	51
	立人國小	39	6	60		南屯國小	51	22	68
中區 1所	光復國小	35	12	62		鎮平國小	32	12	40
北屯區 16所	東光國小	38	20	40		春安國小	12	5	16
	四維國小	35	10	46		黎明國小	49	12	66
	僑孝國小	36	13	44	豐原區 10所	豐原國小	34	20	51
	逢甲國小	6	4	8		瑞穗國小	80	33	93
	文昌國小	41	19	45		南陽國小	100	45	125
	陳平國小	41	11	54		富春國小	21	12	28
	松竹國小	64	17	77		豐村國小	27	11	36
	建功國小	35	13	43		翁子國小	22	15	24
	仁愛國小	36	15	42		豐田國小	43	29	45
	新興國小	27	7	36		合作國小	27	13	29
	仁美國小	62	20	71		葫蘆墩國小	50	15	61
	四張犁國小	27	14	33		福陽國小	15	6	18
	軍功國小	37	14	49	后里國小	35	18	36	

行政區域	學校名稱	班級數	男教師	女教師	行政區域	學校名稱	班級數	男教師	女教師
后里區6所	內埔國小	58	27	68	東勢區10所	成功國小	8	5	10
	月眉國小	16	11	18		新成國小	8	4	9
	七星國小	12	5	16		中山國小	18	8	22
	育英國小	13	10	12		石城國小	9	7	11
	泰安國小	12	6	14		明正國小	6	5	5
大雅區8所	大雅國小	65	29	78		石角國小	6	3	7
	三和國小	38	14	49		中科國小	6	4	6
	大明國小	54	23	62		新盛國小	17	8	21
	上楓國小	28	11	36		東新國小	12	8	17
	汝鑿國小	8	6	7		神岡區5所	神岡國小	36	15
	陽明國小	12	8	13	豐洲國小		24	10	30
	文雅國小	34	17	41	社口國小		46	24	46
六寶國小	23	6	22	岸裡國小	24		7	35	
潭子區6所	潭子國小	49	26	55	圳堵國小		21	10	22
	僑忠國小	31	18	36	清水區11所	清水國小	69	37	84
	東寶國小	38	21	35		西寧國小	29	12	32
	新興國小	12	8	17		建國國小	26	10	34
	潭陽國小	60	27	66		大秀國小	26	17	24
	頭家國小	62	26	70		三田國小	22	16	22
石岡區2所	石岡國小	18	8	24		甲南國小	9	5	11
	土牛國小	17	7	22		高美國小	18	13	15
新社區8所	大南國小	22	11	27		檳榔國小	12	4	15
	東興國小	6	6	6		大楊國小	7	9	5
	協成國小	7	5	9		東山國小	6	6	6
	新社國小	22	6	23	吳厝國小	6	7	3	
	大林國小	6	4	6	梧棲區6所	梧棲國小	38	17	47
	中和國小	6	5	5		中正國小	37	20	49
	崑山國小	6	3	9		永寧國小	19	9	19
福民國小	6	5	4	梧南國小		6	5	5	
和平區9所	和平國小	6	6	4		中港國小	6	2	10
	自由國小	12	11	8		大德國小	41	16	40
	達觀國小	6	7	3	大甲區10所	大甲國小	56	23	67
	白冷國小	6	6	4		順天國小	36	25	45
	博愛國小	12	3	7		文昌國小	51	24	65
	中坑國小	6	7	2		日南國小	27	16	26
	平等國小	6	6	4		東明國小	6	5	5
	烏石分校	5	5	3		德化國小	10	5	11
	谷關分校	4	3	3		東陽國小	12	7	14
東勢國小	46	46	30	文武國小		6	5	5	

行政區域	學校名稱	班級數	男教師	女教師	行政區域	學校名稱	班級數	男教師	女教師
沙鹿區 7所	華龍國小	19	10	22	大里區 12所	溪尾國小	6	7	3
	西岐國小	14	12	6		大里國小	34	26	33
	沙鹿國小	46	18	69		內新國小	19	11	21
	竹林國小	64	33	69		塗城國小	67	24	75
	北勢國小	50	31	51		瑞城國小	45	27	41
	文光國小	22	9	26		健民國小	12	8	9
	鹿峰國小	18	6	28		益民國小	57	23	71
	公明國小	19	8	30		草湖國小	23	13	26
	公館國小	9	8	6		崇光國小	60	27	71
大安區 4所	大安國小	19	10	21	大元國小	40	17	44	
	海墘國小	12	7	12	美群國小	28	12	31	
	三光國小	6	4	6	永隆國小	58	32	59	
	永安國小	11	8	11	立新國小	54	31	57	
龍井區 7所	龍井國小	29	23	22	霧峰區 10所	僑榮國小	20	9	23
	龍泉國小	30	22	28		四德國小	21	12	22
	龍津國小	27	21	25		萬豐國小	13	11	9
	龍峰國小	45	14	64		霧峰國小	49	24	63
	龍山國小	18	15	14		五福國小	7	4	12
	龍港國小	6	5	5		光正國小	12	8	11
	龍海國小	16	8	17		峰谷國小	6	4	6
大肚區 7所	追分國小	31	24	30		桐林國小	6	4	6
	大忠國小	15	7	17		復興國小	6	3	7
	永順國小	13	10	12		吉峰國小	20	11	22
	瑞峰國小	21	13	22	太平國小	54	30	56	
	大肚國小	44	16	56	宜欣國小	38	15	45	
	山陽國小	10	7	13	坪林國小	28	14	40	
	瑞井國小	12	2	17	光隆國小	31	21	30	
外埔區 5所	外埔國小	39	23	42	太平區 15所	頭汙國小	11	6	17
	安定國小	6	3	6		新光國小	32	16	35
	鐵山國小	6	3	7		東汙國小	6	4	5
	馬鳴國小	6	4	6		黃竹國小	6	5	5
	水美國小	6	2	10		建平國小	30	18	32
烏日區 8所	烏日國小	34	16	40		坪廓分校	4	3	4
	僑仁國小	30	14	38		中華國小	36	18	36
	九德國小	53	26	58		東平國小	54	29	61
	喀哩國小	18	11	17		新平國小	61	33	62
	旭光國小	12	9	9		車籠埔國小	18	10	34
	東園國小	17	9	18		長億國小	23	15	21
	五光國小	6	5	5					

資料來源：教育部統計處，研究者自行整理，2012-03-04

附錄三 專家效度諮詢名單

姓名	服務單位	職稱
孫同文	暨南大學公共行政與政策學系	教授
蔡子安	臺中科技大學流通管理系	副教授
郭雄軍	新北市雲海國小	校長
蔡淑玲	嘉義縣社團國小	校長
郭盈師	臺中市文昌國小	校長
王仁榮	臺中市文昌國小	主任
陳育軒	臺中市文昌國小	主任
郭純慧	臺中市文昌國小	主任

附錄四 臺中市國小教師對特色學校的認知與態度之研究

問卷【專家諮詢問卷】

指導教授：歐信宏教授

編製者：盧集俐

親愛的教育先進：

您好！茲為建立本研究工具，肯祈惠賜卓見。

本問卷內容共分為四部分，第一部分「基本資料」，主要是瞭解填寫教師的相關背景；第二部分是瞭解國小教師對「特色學校」之內涵的理解程度；第三部分是要瞭解國小教師對發展「特色學校」抱持的態度；第四部分是瞭解教師對特色學校的意見。

懇請您就問卷適用程度，在適當的「」中打「」；如您認為應刪除，請在不適合的內打「」；若有修正意見，請在應修正的內打「」，請您不吝賜教，以供研究者修正之參考，謝謝您的指導，不勝感激！敬祝

教安

大學公共事務碩士在職專班

研究生 盧集俐 敬上

中華民國 一〇一 年 三 月

第一部分、基本資料

【填答說明】請您依據實際的情形，逐項在適合的

一、個人基本資料

1、性別： 男 女

2、年齡： 20歲以上未滿30歲 30歲以上未滿40歲
 40歲以上未滿50歲 50歲以上

3、最高學歷： 師專畢業
 師範學院畢業（含教育大學）
 一般大學院校（含修畢師資職前教育學分）
 研究所以上畢業（含碩士40學分班）

4、教學年資： 未滿10年 10年以上未滿20年
 20年以上未滿30年 30年以上

- 5、擔任職務： 教師兼主任 教師兼組長
 級任教師 專任教師
- 6、學校是否曾參與發展特色學校計畫： 有 無
- 7、是否參加過特色學校相關之活動或研習： 有 無

二、學校基本資料

- 1、學校規模： 15 班以下 16~35 班
 36 班（含）以上
- 2、任教學校地區： 山線學校 海線學校
 屯區學校 中區學校（原臺中市）

第二部分、國小教師對「特色學校」的認知

【填答說明】本部分共有 15 題，是要瞭解您對「特色學校」議題之基本理念、課程目標、實施方式等方面之理解程度，請您仔細閱讀每一個題目後，依據五個量表尺度，在適當的數字畫「○」。

【重要概念說明】

一、特色學校

有別於學校特色，特色學校係指執行教育部「活化校園空間暨發展特色學校計畫」之學校，由學校行政、教師、學生、家長共同營造屬於學校獨特的、優質的教學課程，凝聚共同的教育願景，並結合社區資源，在課程設計上融入本土化、在地化、全球化的素材，達到學校創新經營、教師創意教學、學生多元學習的目標。

二、特色課程

指學校能依教師專長、學生需求與社區資源發展特色課程，且能融入校本課程進行教學，並邀請專家學者協助建構特色課程；課發會也能發揮功能，規劃學校特色課程發展相關事宜並確實推動。

適	修	不
	正	適
	後	合
	適	
合	合	合

1. 特色學校是依據學校本身特色所發展出具有獨特教育表現的學校。

修正意見：-----

2. 特色學校是依各校資源特色，創新經營管理，發揮學校優質教育。

修正意見：-----

3. 特色學校方案的實施，可以活化校園空間並且建置校園資源。

修正意見：-----

4. 特色學校將特色融入學校課程與教學活動，展現出特有的風貌。

修正意見：-----

5. 特色學校是各校依據其特殊條件與需求，規劃多樣性的教育功能，
達成學校永續經營的目標。

修正意見：-----

6. 特色學校的發展能將新觀念、新作為帶入學校場域，增進學校
效能。

修正意見：-----

7. 特色學校的創建是全體學生都能參與，享受更豐富的學習資源。

修正意見：-----

8. 特色學校是將課程焦點從學校中的教室擴展到社區情境。

修正意見：-----

9. 特色學校是結合鄰近之特色環境資源與人文特質，規劃出多元之
特色課程。

修正意見：-----

10. 特色學校是將學校本身特色融入在學校課程與教學活動上。

修正意見：-----

11. 特色學校方案之特色課程需以學生的興趣和需求為目標。

修正意見：-----

12. 特色課程的發展需依教師專長組成協同教學團隊進行研發與規劃。

修正意見：-----

13. 特色課程的發展可結合專業人士以社區資源為特性進行建構。

修正意見：-----

14. 特色學校能提供他校參觀與體驗學習的處所，鼓勵城鄉交流，
吸引他校學生前往遊學。

修正意見：-----

15. 特色課程的設計，需組織工作團隊，建構學習型組織。

16. 特色課程需結合九年一貫課程各學習領域融入地方特色教學。

修正意見：-----

17. 特色學校方案之課程強調讓學生「從做中學」、「從體驗中學」、「以
自然為師」，深化學生的學習經驗並建構其知識系統。

修正意見：-----

18. 特色學校方案之課程強調讓學生能從活動中親身體驗並學習。

修正意見：-----

19. 特色學校方案課程之推展可鼓勵社區人士與家長共同參與。

修正意見：-----

20. 運用「策略聯盟」的合作關係可以資源共享，學生的學習環境。

修正意見：-----

第三部分、國小教師對「特色學校」的態度

【填答說明】本部分共有 15 題，是要瞭解您對「特色學校」議題之態度，請您依據五個量表尺度，請您仔細閱讀每一個題目後，在適當的數字畫「○」，表示您對該項觀點認同的程度。

適 修 不
正 正 適
後 後 適
適 適 合
合 合 合

1. 我認爲特色學校的發展可以爭取學校辦學績效獲得肯定。

修正意見：-----

2. 我願意嘗試創新的教學方式，因應特色學校方案課程的實施。

修正意見：-----

3. 我願意參與研習活動，了解特色課程方案的實施。

修正意見：-----

4. 我認爲教師應具有發展特色課程的專業能力。

修正意見：-----

5. 我認爲特色課程的實施，能讓學生有更豐富、更多元的學習內容。
成功的重要因素。

修正意見：-----

6. 我認爲家長及社區人士共同參與特色課程發展，有助學校建構成爲
「特色學校」。

修正意見：-----

7. 我認爲特色學校的發展，可以帶動教師專業成長。

修正意見：-----

8. 我認爲校長與行政人員具備課程領導能力是推動特色學校成功
的重要因素。

修正意見：-----

9. 我不清楚特色學校的特色課程是什麼。

修正意見：-----

10. 我會擔心沒有能力編寫特色學校方案的特色課程。

修正意見：-----

11. 我會參與教學團隊，進行特色課程的協同教學。

修正意見：-----

12. 我認為如果配套措施完整，教師不會因為發展特色學校而產生
排斥。

修正意見：-----

13. 我願意整合自己和他人的努力，使特色學校發揮最大功效。

修正意見：-----

14. 我願意參加「特色學校」方案的研習或活動，增進對特色學校的
瞭解。

修正意見：-----

15. 教學時間不足，會影響我參與特色學校發展方案的意願。

修正意見：-----

16. 學校缺乏有利資源條件，會影響我配合特色學校的發展。

修正意見：-----

17. 我認為特色課程的教學是額外的負擔。

修正意見：-----

18. 我願意帶著學生參與和進行特色課程的活動。

修正意見：-----

19. 我願意帶領學生前往特色學校遊學，體驗不同的學習環境。

修正意見：-----

20. 我認為花時間與經費來推動「特色學校」是不值得的

修正意見：-----

21. 您是第一次知道教育部於 96 年度推動「活化校園空間暨發展特色學校計畫」方案：

(1) 是 (2) 不是

修正意見：-----

22. 您認為學校若是參與發展「特色學校」，可以發揮哪些功能：

(可複選)

- (1) 建立學校品牌形象 (2) 提升學校競爭力
(3) 吸引學區外學童就讀 (4) 增加家長教育選擇權
(5) 凝聚同仁對學校的認同 (6) 可爭取更多經費支援
(7) 其他：(請詳述)

修正意見：-----

23. 如果學校要參與「特色學校」的發展，我願意配合嗎？

修正意見：-----

24. 願意(或不願意)的理由為何？

修正意見：-----

問卷到此結束，誠摯的感謝您撥冗填答此問卷，懇請您再次檢閱是否有遺漏之處，，再次感謝您的寶貴意見及協助，祝福您一切平安喜樂！

附錄五 學者專家修正意見統計表

國小教師對特色學校的認知與態度

類別	題號	學者專家意見			研究者決定		
		適合	應修正	不適合	保留	刪除	修正後保留
一、基本資料	1	8			V		
	2	8			V		
	3	5	3				V
	4	8			V		
	5	8			V		
	6	4	4				V
	7	4	4				V
	8	6	2		V		
	9	8			V		
二、對特色學校的認知	1	5	3		V		
	2	2	2	4		V	
	3	4	4				V
	4	1	2	5		V	
	5	6	2		V		
	6	7	1				V
	7	6	2		V		
	8	2	3	3		V	
	9	6	2				V
	10	8			V		
	11	8			V		
	12	5	3				V
	13	7	1				V
	14	6	2				V
	15		2	6		V	
	16	7	1		V		

	17	8			V		
	18	1	3	4		V	
	19	8			V		
	20	5	3				V
三、對特色學校的態度	1	8			V		
	2	6	2				V
	3	2	4	2		V	
	4	7	1		V		
	5	8			V		
	6	6	2				V
	7	3	2	3		V	
	8	7	1				V
	9	3	1	4		V	
	10	8			V		
	11	8			V		
	12	5	3				V
	13		4	4		V	
	14	7	1				V
	15	5	3				V
	16	1	2	5		V	
	17	6	2		V		
	18	7	1				V
	19	8			V		
	20	7	1		V		
	21	4	4				V
	22	3	5				V
	23	5	3				V
	24	3	5				V

附錄六 正式問卷

臺中市國小教師對特色學校認知與態度之研究調查問卷

親愛的教育先進，您好：

感謝您在百忙之中，撥冗填答這份問卷，本研究旨在瞭解臺中市國小教師對特色學校的認知情形與抱持之態度。

本問卷內容共分為四部分，第一部分「基本資料」，主要是瞭解填寫教師的相關背景；第二部分是瞭解國小教師對「特色學校」之內涵的理解程度；第三部分是要瞭解國小教師對發展「特色學校」抱持的態度；第四部分是要瞭解教師對特色學校的意見。

本問卷只作為學術研究使用，您的意見相當重要且寶貴，懇請您詳閱答題說明，再依實際狀況與個人感受填答，謝謝您的指導與協助！敬祝
教安

東海大學公共事務碩士在職專班
指導教授 歐信宏博士
研究生 盧集俐 敬上
中華民國 一〇一年 三月

第一部分、基本資料

【填答說明】請您依據實際的情形，逐項在適合的

一、個人基本資料

- 1、性別： 男 女
- 2、年齡： 20歲以上未滿30歲 30歲以上未滿40歲
 40歲以上未滿50歲 50歲以上
- 3、最高學歷： 師專畢業
 師範學院畢業（含教育大學）
 一般大學院校（含修畢師資職前教育學分）
 研究所以上畢業（含碩士40學分班）
- 4、教學年資： 未滿10年 10年以上未滿20年
 20年以上未滿30年 30年以上

- 5、擔任職務： 教師兼主任 教師兼組長
 級任教師 專任教師
- 6、是否參加過特色學校相關之活動或研習： 是 否
- 7、學校是否曾參與發展「特色學校計畫」： 是 否

二、學校基本資料

- 1、學校規模： 15 班以下 16~35 班
 36 班（含）以上
- 2、任教學校地區： 山線學校 海線學校
 屯區學校 中區學校（原臺中市）

第二部分、國小教師對「特色學校」的認知

【填答說明】本部分共有 15 題，是要瞭解您對「特色學校」議題之基本理念、課程目標、實施方式等方面之理解程度，請您仔細閱讀每一個題目後，依據 五個量表尺度，在適當的數字畫「○」。

【重要概念說明】

一、特色學校

有別於學校特色，特色學校係指執行教育部「活化校園空間暨發展特色學校計畫」之學校，由學校行政、教師、學生、家長共同營造屬於學校獨特的、優質的主題性特色課程，凝聚共同的教育願景，並結合社區資源，在課程設計上融入本土化、在地化、全球化的素材，達到學校創新經營、教師創意教學、學生多元學習的目標。

二、特色課程

指學校能依教師專長、學生需求與社區資源發展特色課程，且能融入校本課程進行教學，並邀請專家學者協助建構特色課程；課發會也能發揮功能，規劃學校特色課程發展相關事宜並確實推動。

完 大 尙 少 完
全 部 分 部 全
瞭 瞭 瞭 瞭
解 解 可 解 解

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. 特色學校是依據學校環境特色所發展出具有獨特教育表現的學校。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 特色學校方案的實施，可以活化校園空間並且有效利用校園資源。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 特色學校是各校依據其特殊條件與需求，為達成學校永續經營的目標，規劃多樣性、主題性的課程。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 特色學校的發展能將新觀念、新作為帶入學校場域，增進學校效能與績效。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 特色學校的經營是全體學生都能參與，享受更豐富的學習資源。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 特色學校是結合鄰近之特色環境資源與人文特質，規劃出主題之特色課程。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 特色學校是將學校本身特色融入在學校課程與教學活動上。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 特色學校方案之特色課程需以學生的興趣和需求為目標。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. 特色課程的發展需依教師專長組成協同教學團隊進行規劃。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. 特色課程的發展可結合專業人士，以彰顯社區資源為特性。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. 特色學校能提供他校參觀與體驗學習的處所，鼓勵城鄉交流。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. 特色課程需結合九年一貫課程各學習領域融入地方特色教學。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. 特色學校方案之課程強調讓學生「從做中學」、「從體驗中學」、「以自然為師」，深化學生的學習經驗並建構其知識系統。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. 特色學校方案課程之推展可鼓勵社區人士與家長共同參與。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. 運用「策略聯盟」的合作關係可以資源共享，擴展學生的學習環境。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

第三部分、國小教師對「特色學校」的態度

【填答說明】本部分共有 15 題，是要瞭解您對「特色學校」議題之態度，請您依據五個量表尺度，仔細閱讀每一個題目後，在適當的數字畫「○」，表示您對該項觀點認同的程度。

	非 常 同 意	同 意	無 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
1. 我認為特色學校的發展可以爭取學校辦學績效獲得肯定。	5	4	3	2	1
2. 我認為教師應具有發展特色課程的專業能力。	5	4	3	2	1
3. 我認為特色課程的實施，能讓學生有更豐富更多元的學習內容。	5	4	3	2	1
4. 我認為校長與行政人員具備課程領導能力是成功推動特色學校的重要因素。	5	4	3	2	1
5. 我認為家長及社區人士共同參與特色課程發展，有助學校推動成為「特色學校」。	5	4	3	2	1
6. 我認為花時間與經費來推動「特色學校」是不值得的。	5	4	3	2	1
7. 我認為行政單位如果能提供支援，教師不會排斥學校發展「特色學校」。	5	4	3	2	1
8. 我認為特色課程的推動是額外的負擔。	5	4	3	2	1
9. 我會擔心沒有能力編寫特色學校方案的特色課程。	5	4	3	2	1
10. 我會參與教學團隊，進行特色課程的協同教學。	5	4	3	2	1
11. 我願意嘗試創新的教學方式，因應特色學校方案課程的實施。	5	4	3	2	1
12. 我願意參加「特色學校」方案的研習或活動，增進對特色學校的瞭解。	5	4	3	2	1
13. 教學準備時間不足，會影響我參與特色學校發展方案的意願。	5	4	3	2	1

- 14.我願意帶著學生參與和進行特色課程的活動。 5 4 3 2 1
15.我願意帶領學生前往特色學校遊學，體驗不同的學習環境。 5 4 3 2 1

第四部分、教師對「特色學校」方案之意見：

1.您是第一次知道教育部於96年度推動「活化校園空間暨發展特色學校計畫」方案：

- (1) 是 (2) 不是

2.您認為學校若是參與發展「特色學校」，可以發揮哪些功能：
(可複選)

- (1) 建立學校品牌形象 (2) 提升學校競爭力
(3) 吸引學區外學童就讀 (4) 爭取更多教育經費支援
(5) 凝聚同仁對學校的認同 (6) 促進教師專業成長
(7) 提升學生學習成就 (8) 豐富學生學校生活
(9) 其他：(請詳述)

3、若您有選擇權時，願意支持學校發展「特色學校」嗎？

- (1) 願意：(請說明理由)

- (2) 不願意：(請說明理由)

- (3) 其他：(請說明理由)

問卷到此結束，誠摯的感謝您撥冗填答此問卷，懇請您再次檢閱是否有遺漏之處，，再次感謝您的寶貴意見及協助，祝福您一切平安喜樂！