

國立政治大學「教育與心理研究」

2011年3月，34卷1期，頁109-139

兒童的校園環境涉入、地方感與學校認同 關係之研究

曾慈慧*

摘要

本研究主要探討兒童的校園環境涉入、地方感與學校認同之關係，選擇認知能力較成熟的三到六年級兒童進行量化的自我填答問卷及質化的深度訪談，共122位兒童接受問卷調查，21人接受深度訪談。研究發現，兒童在生態區的涉入主要來自重要性，顯示兒童認為在生態區從事的活動較重要且具意義；遊戲區與戶外空間則來自中心性，顯示這兩區是兒童主要的活動區域，並較常與人討論這兩區。生態區與遊戲區的地方感主要來自地方依賴，而其他戶外空間的地方感主要來自地方依附。涉入對地方感有顯著的正向影響，顯示涉入行為愈高地方感也愈高。校園中的生態區雖在行為涉入中較低，但在兒童的社會心理涉入中卻扮演著重要角色，也是地方感型塑的重要依據，進而促進對學校正向認同。

關鍵詞：兒童、校園、涉入、地方感、認同

* 曾慈慧：國立新竹教育大學環境與文化資源學系副教授

電子郵件：tthseng@mail.nhcue.edu.tw

收件日期：2009.11.04；修改日期：2010.02.10；接受日期：2010.06.23

Childrens' Involvement, Sense of Place and School Identity on Campus

Tzuhui A. Tseng*

Abstract

The main purpose of this study is to discuss the relationship of children's behavioral involvement, sense of place, and school identity in schools. This study chose students from third to six grades to take quantitative surveys and assisted with qualitative in-depth interviews. A total of 122 students took the survey and 21 of them did in-depth interviews. This study discovered in student's involvement, the involvement of ecological area mainly came from importance; this indicated that children thought doing activities at the ecological area was more important and more meaningful. The involvement of play area and outdoor spaces came from centrality; this showed that these two areas were the children's main activity area, and they mentioned these two areas to others more often. The sense of place of ecological area and play area mainly came from place dependent, and the sense of place of other outdoor spaces came from place attachment. Involvement had significant positive influence on sense of place, which indicated students had higher involvement behavior. Although the ecological area in the school had lower student behavioral involvement, it played an important role on student's social psychological involvement, and was also an important basis on forming

* Tzuhui A. Tseng: Associate Professor, Department of Environmental and Cultural Resources, National Hsinchu University of Education

E-mail: thtseng@mail.nhcue.edu.tw

Manuscript received: 2009.11.04; Revised: 2010.02.10; Accepted: 2010.06.23

sense of place. It could be further used to promote positive identity of the school.

Keywords: children, campus, involvement, sense of place, identity

壹、緒論

近年來，環境心理學和其他相關領域對地方感或地方依附多有所討論，Tuan (1977) 認為地方感 (sense of place) 是生活環境及成長過程中的經驗累積，所產生的熟悉情境，使人從中獲得安全感和歸屬感。多數學者以成人為對象來研究地方感，卻缺乏兒童地方感相關研究，因此研究兒童的地方感非常重要。Derr (2002) 指出：兒童地方感發生在不同的層級，孩子級別的地方經驗，譬如做堡壘、爬樹、或與朋友演奏比賽的經驗；家庭級別的地方經驗為提供歷史和文化背景的經驗；社區級別的地方感，則為更開闊文化價值和地方聯繫有顯著發展。地方感的形成是與自然、人為環境或是人際互動、家庭文化與社區脈絡有關聯。學校是自然與人為的場所，兒童在校園時間佔了一天的三分之一，學校成為影響孩童接觸環境的最重要元素。

涉入是指關心事物或活動的心理動機狀態，顯現出對事物或活動的關注程度 (Mittal, 1989)。研究指出在兒童的圖畫中，運動場和校園的出現率是第二名 (McAndrew, 1992)，兒童對運動場及校園產生較多注意及為其活動中心。地方感被認為是人們感覺環境整體方法 (Stokowski, 2002; Williams, Petteron, Roggenbuck, & Watson,

1992)。人與環境經過一段時間互動後，在活動需求上獲得滿足，進而對地方產生認同及歸屬。Jorgensen 與 Stedman (2001) 更提出地方感包括三向度的態度結構：地方依附 (place attachment)、地方依賴 (place dependence) 與地方認同 (place identity)。然而，當討論使用者與環境的聯繫強弱等地方感議題時，則與涉入程度有關。

學校的主體是學生，校園環境的規劃應以學生為主要考量因素。了解學生的地方涉入及地方感型塑，有助於產生更貼近學生需求的校園規劃。Norberg-Schulz (1991) 認為人類之認同必須以地方的認同為前提，而疏離感最主要是由於人對構成其環境喪失了認同感所引起，為避免對學校產生疏離感，應從創造地方認同感著手。反觀國內外諸多研究文獻發現，以校園環境做為研究的場域或環境知覺的研究相關文獻甚多，但探討兒童的涉入及地方感的影響關係之研究較少。校園都有其獨特的環境，因此衍生出人與環境的不同關係，而兒童對校園涉入的程度如何影響地方感的建構？是令人好奇的。過去研究也談到，家庭脈絡與社區脈絡會影響兒童的成績表現與校園涉入，然而，並未有研究深入了解此些脈絡對兒童的影響；再者，過去並未有研究將校園的涉入與校園地方感及學校認同加以連結，

兒童投入學校校園程度不同，對該環境依附程度不同，是否會影響其對學校整體的認同，其實是值得注意的。因此本研究主要目的如下：

一、探討兒童的家庭脈絡對校園不同區域的涉入與地方感的影響。

二、探討兒童的社區脈絡對校園不同區域的涉入與地方感的影響。

三、了解兒童於校園不同區域的涉入對該區域地方感的影響關係。

四、了解兒童校園不同區域的地方感對學校認同有正向影響關係。

貳、文獻回顧

一、校園環境與空間規劃

孩童每天約有三分之一的時間生活於學校。學校的環境，則包含自然和人工環境等部分。自然環境包括地理位置、地形、氣候、綠地和樹蔭等，人工環境包括建築設計、空間及設施；當此兩種環境構成不同光線、密度、噪音、溫度、空氣品質與美感的情境，強烈影響個體對物理環境的喜愛與滿意程度（Strange, 1996）。Barker在1968年提出行為場所（behavior setting）理論，認為人的行為會受行為當時的環境所影響和操弄，即學生在環境與場所進行的活動時，會逐漸型塑出氣質與對校園環境的知覺。

學校的各種環境會直接、間接影響到兒童學習的效果和行為表現。

Shaw（1987）表示，遊戲場（play-ground）和校園必須擁有清楚通道以連結不同空間，且安排方式能促進任何語言、視覺和身體的互動。同時，吳清山（1989）研究發現，學校若能提供學生整齊舒適和保養良好的實質環境，則學校效能必能充分發揮。

學校的功能主要在於提供學生優良的教育與學習環境，學校的規劃理念應以學生的需求為依歸（湯志民，2000），因此兒童應為校園之主體。曾光宗（2005）指出，校園規劃或空間設計應以兒童為前提，理解他們在心理及行為上的特性，並解析其與校園環境間的互動關係。Crick與Dodge（1994）指出小學期間的重要特徵，便是孩子學習自己與環境的能力增強。Armitage（2005）提到，雖然學校的基本設計不斷地在改變，由潛移默化到直接影響都有，然而這些改變對學生的影響卻不清楚。所以了解兒童對校園環境的投入程度及情感依賴，有助於校園環境規劃。

二、涉入與其影響變項

（一）涉入

涉入是種心理狀態，對某項事物所投入及關心的程度，其強度會受到某事物與個人需求、價值觀及欲達成目標的相關程度影響。本研究的涉入是指兒童與場所互動投入及關注的程度，並受個人的需求、價值觀及目的性影響其強

度。

Selin與Howard（1988）整合自我涉入（ego involvement）與休閒相關研究後，在休閒界引起了廣泛的注意和興趣。Kim、Scott和Crompton（1997）等學者認為涉入應包括「行為涉入」與「社會心理涉入」兩個層面來衡量。Stone（1984）將行為涉入定義為個人參與休閒活動時所花費的時間與精力。社會心理涉入是藉動機喚醒個人對產品、活動或一個主題的興趣（Rothschild, 1984），心理因而產生的滿足感或某些回憶，衡量指標為重要性、愉快價值、象徵價值及風險知覺等指標（Gilles & Kapferer, 1985）。從上述文獻發現涉入為對某特定事項所引起的興趣而有意願投入相當的程度。本研究的涉入為兒童投入該地方的內心歷程，包括中心性、重要性、自我表現、風險價值四向度，此即為本研究涉入的變項。

郭淑菁（2003）之登山者休閒涉入的研究中，發現男性的行為涉入顯著高於女性；不同年齡、教育程度、個人所得、家庭生命週期者在行為涉入程度有顯著差異；不同性別、年齡、教育程度者在社會心理涉入層面上有顯著差異存在。社會心理涉入中的重要愉悅構面、休閒滿意度、其他生活層面滿意度與整體生活滿意度及正向情緒間皆呈現著正相關。

（二）家庭脈絡

由上述研究可知，個人背景特性與涉入的構面和涉入的程度皆有關聯。家庭是個體最早的社會化單位，舉凡人格的養成、價值觀的形成、行為模式的建立、社會角色的學習，無一不受家庭的影響。社經地位係指家庭物質及文化環境之指標。陳奎熹（1993）指出，有關社會階層化與教育成就之關係的研究，通常都以社經地位來代表社會階層化。一般研究常根據職業類別、教育程度、經濟收入等客觀標準來評定社經地位。本研究之以國內學者林生傳（1994）根據美國學者Hollingshead（1975）設計的兩因素社經地位指數（Two factor index of social position）加以修改之社經地位的測量方法。即父母親的「職業等級」和「教育程度」為權衡依據。

（三）社區脈絡

Berns（2004）指出「社區」是指由生活在相同的地理區位，並遵守著共同規則的一群人所組成的團體。喻肇青（1993）將社區分為鄉村社區、傳統市街社區、零散發展型社區、公部門住宅社區、市地重劃社區、民間造鎮社區。李永展與馬立文（1996）將社區分為國宅社區、私部門開發社區、舊市街社區、組織社區與一般社區。Derr（2002）在研究北新墨西哥孩童的地方感時，以三個型態的社區（Mora、

Santa Fe、Dixon) 孩童為研究對象，發現不同社區的孩童對自然涉入經驗不同，由此可說明，孩童的行為表現會受社區環境的影響。本研究依據喻肇青及李永展與馬立文對社區的分類，將社區類型分為國宅社區、私部門開發社區、舊市街社區、鄉村社區及一般社區。

三、地方感及其影響變項

(一)地方與地方感

「場所／地方／所在 (place)」一詞具有許多意義。Relph (1976) 與 Tuan (1977) 等學者所認為的，當空間伴隨著個人特殊經驗、歷史性脈絡的累積以及其產生的認同感時，地方的意義便產生了。地方 (place) 是個具有價值與意義的地理空間，當人們了解實質環境或者環境對個人產生意義時，實質環境 (physical setting) 對人們就變成地方。Peña (2003) 描述「地方」為人類提供意義和自明性的主要寶庫。就如同學校對學生而言是個學習地方、發生人際關係的地方與經驗過程的記憶所在。

Agnew (1987) 認為，地方必須包含三個主要元素，即：地點 (locale)，意指建構社會關係之處；區位 (location) 含括在較廣尺度上藉由社會和經濟作用運作，即為社會互動的地理區域；以及地方感，即地方的感覺結構。地方的感覺結構由兩種獨特的但相

互關聯的透視所構成：一是地方本身固有的特徵或地方的特色，二是人們對地方之情感或依戀。前者乃某地方透過其自然特徵或「可想像性」與真實的、虛構或神秘的重要事件相結合，使地方被視為特殊的或具紀念性；後者是個體或文化群體在日常生活中，透過經驗、記憶與意象而發展出對地方深摯依附。Tuan (1977) 認為地方感是生活環境及成長過程中的經驗累積所產生的熟悉情境，使居民從中獲得安全感和歸屬感。地方感被認為是人們感覺環境整體方法 (Stokowski, 2002; Williams et al., 1992)。

(二)地方感的三向度結構

近來，Jorgensen與Stedman (2001) 提出地方感是個廣泛與包括三向度的態度結構：地方依附 (place attachment)、地方依賴 (place dependence) 與地方認同 (place identity)。他們同樣提出地方感應該被當成態度結構，且由三部分所組成：情感 (affect)、認知 (cognition) 與意欲的 (conative) 元素。地方依附反應了情感的內容、地方認同反應了認知內容以及地方依賴等同於意欲內容。地方依附是個體對某個場所的評價與確認之束縛。本研究認為地方感可以由許多不同的面向組成，並以 Jorgensen與Stedman (2001) 提出將地方感視為第二層概念，由地方依附、地方依賴與地方認同組成。分別敘述如

下：

1. 地方依附

地方依附是環境心理學家對於地方情感研究的一種方法。Stokols和Shumaker (1981) 認為地方依附是種正面情感上的聯繫或個人與他們居住環境之間的關係。McAndrew (1998) 認為地方依附是和個人對地方的記憶與個人的經驗是不可分的。換言之，對一個地方的連結及感情所在就是依附感的中心概念 (Altman & Low, 1992)。總括而言，地方依附即是個人與某特定地方間一種正面的情感聯繫，最主要特性在於個人對這樣的地方想要維持親密的歸屬感。

2. 地方依賴

地方依賴包含了社會與物理資源的可用性，也就是功能性意涵 (Stokols & Shumaker, 1981)，地方依賴反映出使用者強烈感覺到對於某一環境或某一資源的依賴。使用者對於進行特殊活動的特殊環境之依賴程度，顯示了此地點在實質環境功能上的重要性 (Moore & Graefe, 1994)。地方依賴強調對於環境一種不間斷地聯繫，在滿足使用者經常性的活動需求，使用者喜歡來這裡活動，對地方提供的功能產生依賴。

3. 地方認同

地方認同是心理層面的感受 (emotional attachment)，是個人對於地方情感維繫與歸屬，反映出個人對於

地方的認同與依附，並認為地方是重要的，願意投入更多時間，並與別人分享。地方認同也是一種態度 (attitudes)、價值 (value)、思想 (thoughts)、信仰 (beliefs)、意義 (meanings) 和行為的意向 (behavior tendencies)，對於特別的地方有歸屬感 (belonging to particular place) (Bricker & Kerstetter, 2000)。Proshansky (1978) 認為這種心理層面的依附是個人對於實質環境 (physical places) 的認同，一種自我對環境調整的程序 (Hay, 1998)。簡單說，地方認同是一種人對地方的認同感，可以使個人能區分出此地方與其他地方的不同 (Lynch, 1960; Moore & Graefe, 1994)。

(三) 兒童地方感相關研究

Derr (2002) 針對北新墨西哥州三社區的孩童進行地方感研究，橫跨鄉村到城市，探討北新墨西哥州孩子的地方感是由文化、生態學，以及個人的經驗組成，研究結果發現型塑兒童的地方感歸納出四個題材。在不同型態社區中，孩童體驗自然經驗不同，會從其社區所呈現的自然相似性而依附他們活動場所。喜歡某地方之理由，三個社區的孩童均表現出最優先考慮的是地方的活動，其次是與家庭及朋友在一起的地方，再來是地方特色，最後是精神的慰藉。從兩個階段研究結果了解，地方感可能開發兒童生涯的不同方式。當孩子

體驗了自然、文化和家庭做為交織的個體，連接和依附的確增強和有意義的。

江碧貞（1998）探討國小學童地方感，從分析可見，受到地理環境限制，學童日常活動的範圍侷限於家庭、學校及上學路線的範圍。從學童的作品可發現：學童對自己日常活動的場所，觀察細膩而主觀，同時會以一些指標（如人情味），區分家鄉與都市的差異。回歸孩子需求才能產生意義，故探討孩童涉入及地方感實為重要。

四、學校認同與其影響因素

傳統的「認同」指的是個人與某特定的地域之間，但現今的「認同」已愈來愈趨向於一種流動而多元的形式（朱全斌，1998）。Kelman（1961）認為認同感是種關於自我的心理定位，就像人們總會以團體的成員資格來定義自己。Ashforth與Mael（1989）曾將認同感定義為個體對於團體所產生的歸屬知覺。而本研究將認同定義為：認同是個人對某場所或團體組織有堅定的信念，進而產生情感的連結，以行動表現支持。認同的概念可由三個構面觀察：認知成分（cognitive component）、情感成分（affective component）、行為成分（behavioral component）（Sashkin & Morris, 1984）。

在學校認同的研究，大多為學校組織認同，但學生是學校的主體，卻很

少討論學生的學校認同。湯志民（2000）認為避免校園疏離感的產生，可從創造地方認同感著手。當學生能認同自己是學校環境的重要成員時，會提高認同感強度。學校認同是對學校文化、環境的投入與情感的重視。而本研究將以認同的三個構面——認知、情感及行為，為變項來討論。

參、研究設計

一、基地概述

為探討兒童在不同校園環境空間中的涉入與地方感的差異，本研究所選擇的施測單位必須具有多樣化校園空間，且學生來源涵蓋不同社區類型。依據《商業周刊》選出百大特色小學的北部區域進行訪查並詢問受訪意願，選定位於城鄉交界的直潭國小進行調查。其位於新北市新店山區，校地使用為山坡，全校面積約1.5頃，目前學生人數為195人，共九班。為自由學區學校，學生來源有到新店區以外市鎮。直潭國小為讓孩子了解自然生態法則，生態區的規劃形成學校特色，是為研究範圍一；其次由於遊戲是兒童生活的本質（Gordon & Williams-Browne, 1996），本研究以遊戲場為研究範圍之二；校園其他空間也是兒童下課休憩活動場所，是為研究範圍之三。

二、研究架構與假設

本研究主要探討影響國小兒童投入學校場所的因素，及涉入與地方感型塑和地方感與學校認同之關係為何。研究架構來自國內外文獻而整理出相關變

項，並進行理論推衍所擬訂（如圖1），研究變項包括：家庭脈絡、社區脈絡、涉入、地方感、學校認同。

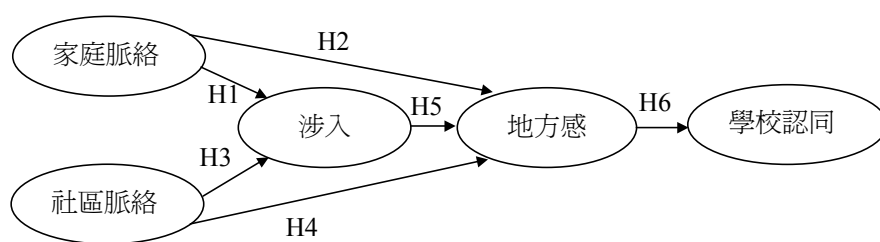


圖 1 研究架構圖

(一)家庭脈絡：家庭的社經地位——父母職業等級、教育程度。

(二)社區脈絡：社區類型——國宅社區、私部門開發社區、舊市街社區、鄉村社區、一般社區。

(三)涉入：1.中心性——參加者的生活形態是否因為場所活動的參與而明顯受到衝擊，及社會網絡（social network）以此為活動中心的程度；2.重要性——個人察覺到產品或活動對本身的重要性；3.自我表現——在場所中活動可表現自己與才華；4.風險知覺——活動中的風險知覺。

(四)地方感：1.地方依附——個體對某地方的評價與確認之束縛；2.地方依賴：個體如果可以用該環境從事某些活動後的評價；3.地方認同：個體對於環境的情感及象徵上的意義評價。

(五)學校認同：1.認知成分，即觀

念、信念、意見、思想與知識的一致性；2.情感成分，指由信念引起對客體事物的評價或情緒反應是否雷同；3.行為成分，由信念引導的對客體人、事、物的外顯行為傾向的同一性。

綜合本研究目的與研究架構圖，本研究的研究問題與假設如下：

H1：兒童的不同家庭脈絡（父母社經地位）對校園涉入構面影響有顯著差異。

H2：兒童的不同家庭脈絡（父母社經地位）在地方感構面影響有顯著差異。

H3：兒童的不同社區脈絡在校園涉入構面影響有顯著差異。

H4：兒童的不同社區脈絡在地方感構面影響有顯著差異。

H5：兒童的校園涉入對地方感有正向影響關係。

H6：兒童的地方感對學校認同有正向影響關係。

三、量化問卷設計與施測

本研究將採用結構式問卷獲取研究所需要的資料以驗證研究假設，除基本資料外，均以李克特（Likert Scale）的五點尺度量表為測量，以中文描述主要問題，並補充注音符號。量表問卷之內容如下：

（一）基本資料

基本資料包括學校、性別、年級、家庭社經地位、居住之社區類型。社經地位係指國內學者林生傳（1994）根據美國學者Hollingshead（1975）設計的「兩因素社經地位指數」加以修改之社經地位指數之分數。本研究家庭社經地位是以父親的「職業等級」和「教育程度」做為權衡的依據，父母職業等級與教育程度愈高，則顯示家庭社經地位愈高，王文科（1992）以社經指數41分以上為高社經、30～40分者為中社經、29分以下者為低社經。

（二）問卷內容

1. 涉入：參考 Kyle、Graefe、Manning 與 Bacon（2004）的研究與 McIntyre 和 Pigram（1992）的涉入量表將涉入分為吸引力、中心性與自我表達。沈進成、曾慈慧及林映秀（2008）將涉入分為中心性、重要性、愉悅性以及象徵性。本研究的測量包含中心性、

重要性、自我表達與風險知覺。

2. 地方感：Jorgensen 與 Stedman（2001）發現，地方感是由地方依附、地方依賴與地方認同所組成。本研究參考自 Williams 與 Roggenbuck（1989）量表、Kyle 等人（2004）、Jorgensen 與 Stedman 的研究將問卷題項設計包含地方依附、地方依賴與地方認同。

3. 學校認同：兒童在學校環境經驗中，對學校有堅定信念以產生情感及歸屬，以行動表示對學校文化及環境認同和關懷。故擬訂認知、情感與行為三大項之題目。

（三）調查計畫執行

問卷設計後，為了解問卷內容難易程度和其信度，本研究於2008年3月27、28日，擇另一所環境相似的國小進行施測，並將兒童共30名分成二組進行測試，以評估問卷之用詞適當性及語句題意清楚性。正式問卷於2008年4月14日到19日，由調查人員逐班進行問卷說明及發放問卷，直潭國小全校三到六年級總共7班（三年級1班、四到六年級各2班）合計122位兒童接受問卷調查。量化問卷資料經電腦編碼建檔整理後，利用SPSS 14.0版以及AMOS 6.0電腦套裝統計軟體進行測試。

四、質性研究資料分析

由各班導師任意選取三位不同學區的兒童接受訪談，共21位。訪談時間

為2008年4月22日到26日，採一對一訪談方式，每人約30分鐘至1小時。訪問內容以研究架構題目為主，採取非結構式訪問，除了提示問題之外，均讓受訪者就其對校園的內心感受加以闡述，提示的問題來自本研究主要的內容。訪問前均事先徵得受訪者的同意，並以錄音機錄下彼此交談的談話內容，再進行資料整理。

肆、實證研究結果

將校園分成生態區、遊戲區及其他戶外空間，探討不同性別、年級之兒童對校園每日使用現況。兒童每日前往校園各區的次數（行為涉入）以1~2次最高，分別佔60.7%、50.8%及49.2%。在生態區、遊戲區中，男兒童比女兒童前往次數較高，而其他戶外空間女兒童比男兒童前往次數較高。生態區、遊戲區中，三、四、五、六年級兒童每日前往以1~2次的次數最高，其他戶外空間五年級兒童每日前往以3~4次的次數最高。其他戶外空間以球場使用率最高（36.1%），次為操場（33.6%）。

一、兒童涉入、地方感及學校認同之分析

結果如表1所示，生態區兒童的涉入以重要性為最高，在遊戲區兒童的涉入則以中心性為最高，其他戶外空間兒童的涉入中心性為最高。涉入概念中的

各問項之一致性係數均有 .64以上，達可接受標準。三區的地方感均以地方依附為最高，兒童在生態區、遊戲區及其他戶外空間的地方感均是地方依附為最高，而地方感概念中的各問項之一致性係數均有 .80以上，顯示題項的一致性。

(三)學校認同分析

在兒童的學校認同結果如表2所示。以認知成分為最高，其次為情感成分、行為成分，各題項對於學校認同一致性係數為 .833。學校為重要地方，是信念的認知與認同。學校讓人覺得愉快、以校為榮，形成情感認同。擔任義工及假日到校活動意願低，使行為認同較低。

三、不同家庭脈絡中的社經地位及社區脈絡對兒童在校園涉入及地方感之影響

(一)家庭脈絡中社經地位對涉入及地方感衡量構面之差異性檢定

為檢測本研究的假設一，H1：兒童的不同家庭脈絡（父母社經地位）對校園涉入構面影響有顯著差異。在生態區與遊戲區涉入方面，由表3可以看出，家庭社經地位的差異並不會對生態區與遊戲區涉入產生顯著差異；僅在其他戶外空間地區中，在 $P \leq .01$ 的顯著水

表 1 校園中生態區、遊戲區與其他戶外空間區涉入分析表

涉入	問項名稱	生態區				遊戲區				其他戶外空間									
		平均數	標準差	Cronbach's α	排序	平均數	標準差	Cronbach's α	排序	平均數	標準差	Cronbach's α	排序						
中心性	○○區是我主要的活動場所	3.32	1.17	3.176	1.036	.760	3	3.16	1.24	3.119	1.137	.808	1	3.91	1.06	3.770	0.969	.786	1
	我常和別人討論，我在○○區所體驗到的相關話題	3.03	1.14					3.08	1.24					3.62	1.07				
重要性	對我而言，到○○區做的事是重要的活動	3.29	1.19	3.437	1.029	.866	1	2.90	1.15	3.000	1.053	.904	2	3.62	1.10	3.730	1.015	.919	2
	在○○區所做的活動是我不能缺少的活動	3.32	1.20					2.91	1.09					3.66	1.10				
自我表現	對我而言，來○○區進行活動是有意義	3.70	1.08					3.18	1.21					3.90	1.08				
	來到○○區，我可以表現自己	3.37	1.07	3.224	0.941	.764	2	3.05	1.22	2.995	1.032	.857	3	3.75	1.13	3.566	0.947	.770	3
風險	我在○○區活動會讓我感覺有危險	2.60	1.17	2.398	0.968	.649	4	2.59	1.22	2.512	1.090	.749	4	2.54	1.14	2.46	1.08	.795	4
	在○○區活動會讓我損失某些東西	2.20	1.08					2.43	1.22					2.39	1.23				
地方依附	當我在○○區時，我會覺得很放鬆	3.94	1.10	3.430	0.956	.870	1	3.70	1.56	3.318	0.952	.868	1	4.13	1.01	3.318	0.952	.868	1
	當我在○○區時，我會覺得最快樂	3.63	1.10					3.72	1.15					4.14	1.05				
其它	○○區是我最喜歡待的地方	3.12	1.15					3.07	1.12					3.87	1.06				
	當我離開○○區時，我會想念它	3.03	1.15					2.79	1.10					3.36	1.12				

表 2 學校認同分析表

學校認同變數名稱		平均數	標準差	平均數	標準差	Cronbach's α	排序
認知成分	學校對我而言是一個重要的地方	4.05	1.13	4.05	1.13	.833	1
情感成分	我以學校為榮	3.89	1.03	4.000	0.897		2
	我覺得學校能讓我感受到愉快	4.12	0.98				
行為成分	假日時，我會到學校做活動	2.56	1.23	3.098	0.976		3
	我會願意擔任學校義工	2.85	1.30				
	我會向親朋好友介紹我的學校	3.85	1.12				

表 3 家庭社經地位與校園各區的衡量構面之差異性檢定表

家庭社經地位	變項/構面	生態區			遊戲區			其他戶外空間		
		F 值	顯著性 (P 值)	Scheffé 檢定	F 值	顯著性 (P 值)	Scheffé 檢定	F 值	顯著性 (P 值)	Scheffé 檢定
1.低社經	涉入中心性	0.313	.732		0.438	.647		2.307	.104	
	涉入重要性	0.632	.533		1.308	.274		5.433***	.006	1,3>2
2.中社經	自我表達	0.629	.535		0.789	.456		2.100	.127	
3.高社經	地方風險知覺	1.197	.306		1.414	.247		2.781	.66	
	地方依附	0.992	.374		0.050	.951		4.521**	.013	1,3>2
	地方依賴	2.381	.097		2.117	.125		6.246***	.003	1,3>2
	地方認同	0.948	.390		0.622	.538		2.246	.110	

** $p < .01$ *** $p < .001$

準下，家庭社經地位的差異會對重要性涉入產生顯著差異 ($F=5.433$, $P=.006$)，然後進一步進行Scheffé檢定，顯示高、低社經家庭的兒童對重要性變項涉入高於中社經家庭的兒童。就整體來看，社經地位差異影響兒童的涉入並不顯著，此結果與郭宴婷 (2001) 之研究頗為相近，但卻與陳建州 (2001)、張文禎 (2002) 及羅明訓 (1999) 之研究不同，他們的研究顯示，家庭社經地位會影響兒童的休閒參與。顯示H1的假設僅部分成立。

為檢測本研究的假設二，H2：兒

童的不同家庭脈絡 (父母社經地位) 在地方感構面影響有顯著差異。在地方感方面，兒童家庭社經地位的差異在生態區與遊戲區的地方感中並無顯著差異，而在其他戶外空間中，兒童家庭社經地位的差異對地方依附產生顯著差異 ($F=4.521$, $P=.013$)，也對地方依賴產生顯著差異 ($F=6.246$, $P=.003$)，進一步進行Scheffé檢定顯示高與低社經家庭的兒童對其他戶外空間區的地方依附與地方依賴顯著高於中社經家庭的兒童。由此顯示H2的假設部分成立。整體來看與李振仁 (2001) 及秦有為

(2001) 研究相近，家庭社經地位差異會部分影響兒童的鄉土認同。

(二) 社區脈絡對涉入及地方感衡量構面之差異性檢定

為檢測本研究的假設三，H3：兒童的不同社區脈絡在校園涉入構面影響有顯著差異。在涉入方面，由表4可看出兒童居住的社區類型之差異會對生態區的中心性涉入產生顯著差異 ($F=2.202, P=.073$)，Scheffé檢定顯示居住在私部門開發社區的兒童對中心性的涉入高於居住在舊市街類型及國宅社區的兒童。而在遊戲區方面，兒童居住的社區類型之差異會對風險價值產生顯著差異 ($F=2.916, P=.024$)；居住在一般社區的對兒童風險價值的涉入高於居住在私部門開發社區及舊市街類型者。而兒童居住的社區類型則對其他戶外空間涉入不會產生顯著差異。由此顯示H3的假設部分成立。

為檢測本研究的假設四，H4：兒童的不同社區脈絡在地方感構面影響有顯著差異。在地方感方面，由表4可以看出兒童居住的社區類型之差異對生態區的地方依賴具有顯著差異 ($F=2.014, P=.097$)，Scheffé檢定顯示居住在鄉村社區的兒童對地方依賴高於居住在私部門開發社區及國宅社區的兒童；居住不同的社區類型對生態區的地方認同也有顯著差異 ($F=2.613, P=.039$)，Scheffé檢定顯示住在鄉村社

區的兒童對生態區中的地方認同高於居住私部門開發社區、舊市街類型及國宅社區的兒童，居住在一般社區的兒童對地方認同也高於居住在國宅社區的兒童。在遊戲區與其他戶外空間區中，不同兒童居住的社區類型並不會對地方感產生顯著差異。綜合上述，研究假設H4，獲得部分成立。

四、兒童的涉入、地方感與學校認同關係

以AMOS統計套裝軟體分兩階段過程檢證，第一階段的檢測研究架構模型，以衡量評估整體理論模式之適切性，及第二階段的驗證各潛在變項之影響結果，以檢測結構模式中各潛在變數間的因果關係（影響方向及直接、間接影響效果）。

(一) 整體模式配適度

主要在評鑑整體模式與觀察資料的配適程度，是從各方面指標來評鑑理論模式是否能解釋實際調查所得的資料。本研究所建構之涉入、地方感、學校認同之結構模式整體配適度指標如表5所示。本模式之卡方值比率為1.9826，顯示本研究整體模式配適度佳。模式中的GFI為.83、AGFI為.77、CFI則為.95，前兩項雖未達.9以上的可接受水準，但仍在可接受標準。本模式的RMR值為.083，表示理想；而漸進誤差均方根（RMSEA）值為.001，

表 4 居住不同社區類型兒童對校園各區的涉入、地方感構面之差異性檢定表

社區類型	變項／構面	生態區			遊戲區			其他戶外空間		
		F 值	顯著性 (P 值)	Scheffé 檢定	F 值	顯著性 (P 值)	Scheffé 檢定	F 值	顯著性 (P 值)	Scheffé 檢定
1.國宅社區	涉入中心性	2.202*	.073	2>3,1	1.496	.208		0.538	.708	
	涉入重要性	1.475	.214		1.255	.292		0.137	.968	
2.私部門開發社區	自我表達	1.793	.135		1.487	.210		0.200	.938	
	風險知覺	0.734	.571		2.916**	.024	5>2,3	1.659	.164	
3.舊市街類型	地方依附	1.731	.148		0.924	.453		1.160	.332	
	地方依賴	2.014*	.097	4>2,5	1.618	.174		0.297	.880	
4.鄉村社區	地方認同	2.613**	.039	4>2,3,1 5>1	0.643	.633		0.416	.797	
5.一般社區										

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

表 5 兒童的涉入、地方感、學校認同之結構模式配適度指標

評鑑指標	分析結果	評鑑結果
卡方值比率	χ^2 值=442.12； $df=223$ 卡方值比率：1.9826	符合標準 (卡方值比率小於3)
GFI	.83	符合標準 (指標大於 .90)
AGFI	.77	未盡理想 (指標大於 .90)
NFI	.92	符合標準 (指標大於 .90)
NNFI	.94	符合標準 (指標大於 .90)
CFI	.95	符合標準 (指標大於 .95)
RMR	.083	未盡理想 (指標愈小愈好)
RMSEA	.075	未盡理想 (指標小於 .05)

顯示整體模式配適度極為良好。

(二)模式的基本配適標準

本研究建構之涉入、地方感、學校認同之結構模式之基本配適狀況分別如表6所示，其誤差變異皆為正數，標準誤差皆小於0.08，顯示估計結果符合標準。

由表6模式內在結構配適度指標來

看，生態區兒童的涉入主要來自於重要性與自我表達，而遊戲區的涉入主要是自我表達跟重要性，其他空間的涉入主要則是重要性與中心性而非自我表達。涉入中的風險知覺對所指向的涉入概念呈現負值，與過去學者研究相符 (Kim et al., 1997)。在地方感部分，生態區與遊戲區的地方感主要來自地方依賴，而

表 6 兒童的涉入、地方感、學校認同之結構係數與基本配適度指標表

路徑關係	係數	t-Value	標準誤	誤差變異	誤差變異 t-Value
中心性←生態區涉入	.79	12.23	.064	.38	8.32
重要性←生態區涉入	.84	13.67	.062	.28	7.42
自我表達←生態區涉入	.83	13.35	.062	.31	7.85
風險性知覺←生態區涉入	-.36	-5.57	.065	.95	9.61
中心性←遊戲區涉入	.83	13.22	.063	.31	7.59
重要性←遊戲區涉入	.89	14.77	.060	.21	6.64
自我表達←遊戲區涉入	.93	15.97	.058	.13	4.99
風險性知覺←遊戲區涉入	-.066	-0.98	.068	.98	9.50
中心性←其他空間涉入	.90	15.00	.060	.20	6.54
重要性←其他空間涉入	.92	15.84	.058	.16	5.97
自我表達←其他空間涉入	.77	11.91	.064	.41	8.57
風險性知覺←其他空間涉入	-.014	-0.21	.067	.96	9.43
地方依附←生態區地方感	.87	-	-	.23	7.69
地方依賴←生態區地方感	.89	16.76	.053	.24	7.21
地方認同←生態區地方感	.82	19.14	.043	.25	8.62
地方依附←遊戲區地方感	.85	-	-	.26	7.70
地方依賴←遊戲區地方感	.97	18.92	.052	.28	7.16
地方認同←遊戲區地方感	.80	15.94	.050	.24	7.70
地方依附←其他空間地方感	.93	-	-	.17	6.42
地方依賴←其他空間地方感	.90	19.27	.047	.20	6.83
地方認同←其他空間地方感	.82	17.73	.046	.26	8.15
認知成分←學校認同	.65	-	-	.48	6.57
情感成分←學校認同	.63	10.97	.058	.60	7.09
行為成分←學校認同	.80	6.79	.120	.35	4.13

其他空間地方感則來自地方依附。

為檢測本研究的假設五，H5：兒童的校園涉入對地方感有正向影響關係。

由圖2各潛在變項間路徑係數結果來看，三個校園區域中，以生態區涉入對於生態區地方感的影響最大（路徑係數為 .97、*t*值為13.75），其次為其他空間（路徑係數為 .94、*t*值為14.23）與遊戲區（路徑係數為 .93、*t*值為

12.84）。顯示涉入對地方感有顯著正向影響，表示兒童的涉入行為愈高，兒童的地方感也愈高。此結論與 Kyle、Graefe、Manning與Bacon（2003）、謝宗恆、侯錦雄及郭彰仁（2005）、彭逸芝（2005）以及沈進成等人（2008）的研究結論相同。

為檢測本研究的假設六，H6：兒童的地方感對學校認同有正向影響關係。

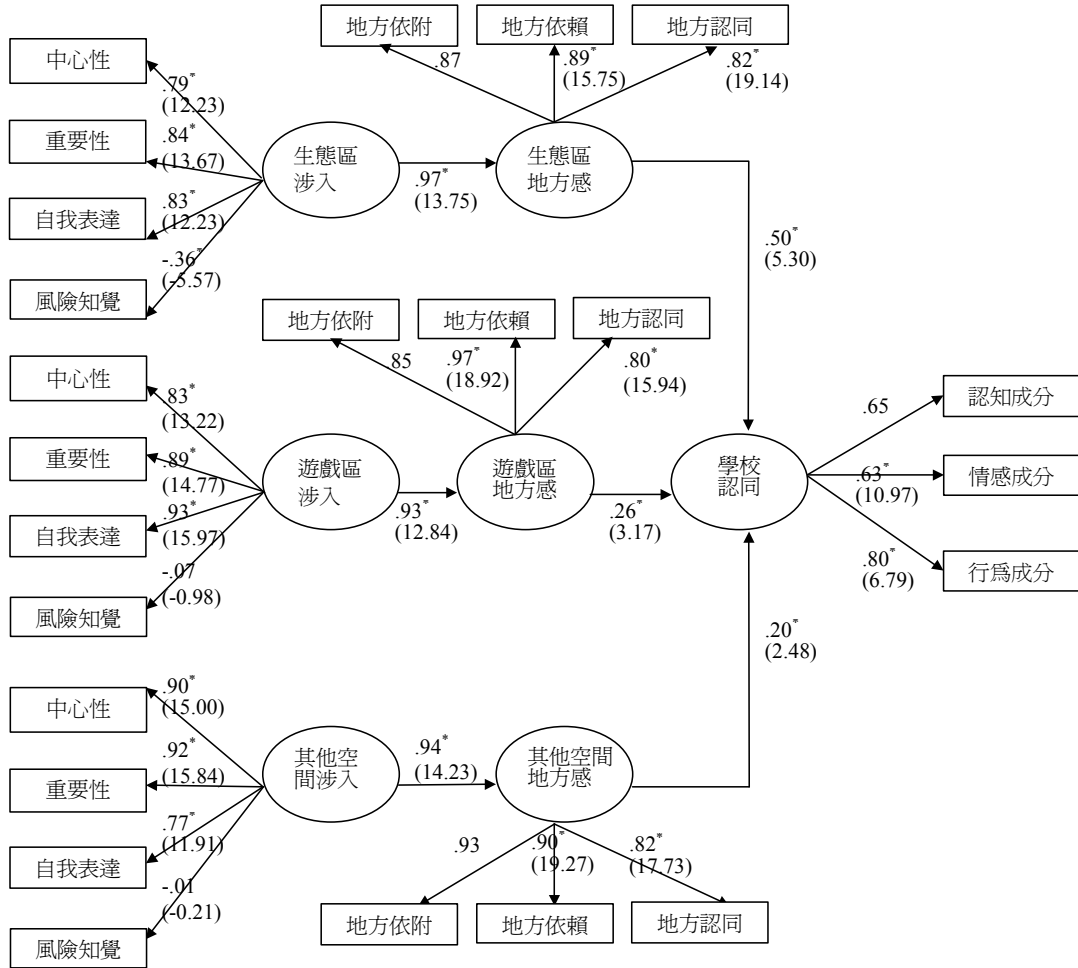


圖 2 兒童的涉入、地方感與學校認同關係路徑圖

* $p < .01$, 表該路徑係數具有顯著影響關係

而三類區域所營造出來的地方感均對學校認同有顯著正向影響，生態區所營造出來的地方感對於學校的認同程度最高（路徑係數為 .50、 t 值為 5.30），其次為遊戲區（路徑係數為 .26、 t 值為 3.17）與其他空間（路徑係數為 .20、 t 值為 2.48）。顯示地方感對學校認同有顯著的正向影響，以生態區所營造出來的地方感最能影響正向的

學校認同。綜合上述，研究假設H6，獲部分成立。

(三)模式內在結構配適度

模式內在結構配適度是在檢定模式內估計參數值的顯著性，及各指標與潛在變項的信度等，可說是模式的內在品質。模式內在結構配適度指標如表7所示，模式中除觀察變項風險認知信度較低外，其餘潛在變項之個別變項信度

表 7 模式內在結構配適度指標

潛在變項	觀察變項	估計參數值	個別項目信度	潛在變項信度
生態涉入	中心性	.79	.62	.5280
	重要性	.84	.72	
	自我表達	.83	.69	
	風險知覺	-.36	.05	
遊憩涉入	中心性	.83	.69	.5904
	重要性	.89	.79	
	自我表達	.93	.87	
	風險知覺	-.066	.02	
其他涉入	中心性	.90	.80	.5653
	重要性	.92	.84	
	自我表達	.77	.59	
	風險知覺	-.014	.04	
生態地方感	場所依附	.87	.77	.7552
	場所依賴	.89	.76	
	場所認同	.82	.75	
遊戲地方感	場所依附	.85	.74	.7470
	場所依賴	.97	.72	
	場所認同	.80	.76	
其他地方感	場所依附	.93	.83	.7883
	場所依賴	.90	.80	
	場所認同	.82	.74	
學校認同	認知成分	.65	.52	.5051
	情感成分	.63	.40	
	行為成分	.80	.65	

都高於可接受水準。涉入中的風險知覺參數值均為負數，與過去研究相同的是風險知覺與涉入呈現負相關，亦即愈認同該活動或地方具有風險，則涉入程度愈低。所有的潛在變項信度皆在 .5051 以上，顯示模式內在結構配適度達良好可接受標準。

五、質化研究結果與量化實證分析之結合

本研究共訪問21位兒童，10位女生，11位男生；分別來自三年級（1班）與四到六年級（各2班）；居住國宅社區2位，舊社區1位，鄉村社區4位，私部門開發社區11位，一般社區3位。

（一）家庭脈絡（社經地位）與涉入及地方感

檢測假設一發現，家庭脈絡中不同家庭社經地位會影響兒童在其他戶外空間的重要性涉入，但不會對生態區與

遊戲區與涉入產生顯著差異。社經背景在此並不比性別重要。因為兒童留在校園多數是因為其他戶外空間提供體育活動的機會，如同樣住在私人開發社區的男兒童E012說到：「最喜歡的是籃球場，最常去的是操場……」，而女兒童E011談到：「最不喜歡的是下操場打球的地方，因為我不喜歡打球……」。

在實證研究中發現，家庭脈絡中的高與低家庭社經地位的兒童不僅在生態區地方依賴高於中社經地位家庭，也在其他戶外空間的地方依賴及地方依附也高於中社經地位家庭。生態區的地方依賴有時候來自家庭的生態接觸，如

我去森林都是做生態觀察。因為我們家有養一隻烏鴉鳳蝶的幼蟲，然後我看到鳳蝶在產卵我想去看。

（受訪兒童E016）

而戶外空間的地方依賴與地方依附有時來自於父母管教態度與兒童的興趣，如E005：

「我沒問過我爸媽可不可以多一點時間留在學校，但是多留一點是不會生氣……」、「我最常去就是操場……在操場就打球或跑步，下雨天就沒辦法出去……」、「操場一天就去個1、2次吧!……」。

距離遠近也是影響地方感的原因之一，如有位來自較高家庭社經脈絡的女童E008：

「上半天課時候都要去上英文，所

以無法留在學校，不然沒上的時候就可以留在學校」、「第一個比較多人在操場，這樣子比較不怕危險，第二個就是比較近……」

（二）社區脈絡對兒童的涉入與地方感

在實證研究中發現，私部門社區兒童在生態區的中心性涉入大於國宅社區與舊市街社區兒童，此地的私部門社區指的是新店山上的社區，如深度訪談中E041：

我住在華城裡面的一區叫做石上清泉，那裡有很多綠意的草叢，我很喜歡在那裡抓昆蟲或者蜥蜴來玩。……我覺得應該是那裡（社區）的昆蟲比較多，因為在這裡（學校）有些昆蟲一直抓不到。

此研究發現與Derr（2002）研究頗為相似，社區類型環境會影響孩童的自然體驗涉入；受訪兒童E06也指出：

我家在學校附近，我覺得我的社區很美，因為前面一大片草皮，然後，晴天的時候，我可以騎腳踏車上學很方便……。

本研究發現兒童往往會自我比較學校跟社區的差異，住在私部門社區之兒童認為學校與社區環境差不多，尤其在生態區中的休閒涉入特別顯著。而居住於一般社區的兒童在遊戲區中的風險涉入則高於私部門開發社區與舊市街類型社區。而校園中的涉入還涉及於該空

間中從事何種活動，一位住在一般社區的兒童E003談到：「我最喜歡遊戲場……我會去遊戲場玩單槓或是盪鞦韆，……」，不同的遊憩活動會產生不同程度的涉入。遊戲區的涉入也來自於對其他兩區的排斥，如來自鄉村社區的兒童E005談到：「我最常去的是操場，因為森林有墳墓，感覺陰森的我會害怕……」。

在實證研究中發現，社區脈絡中不同社區類型會影響兒童在生態區的地方認同及地方依賴，結果與Derr（2002）的研究頗為相似，鄉村地區兒童在生態區的地方認同與地方依賴較高。來自鄉村社區的兒童E005講到：

「我家……前面有一條河，後面有個山坡地，它跟直潭國小的環境95%相似，就是有河有山，我們那邊是山地，直潭是平地……」、「我最喜歡森林生態園那邊……可以看到很多昆蟲啊，還有臺灣藍鵲，走進去可以到很深的溪邊，有時候可以玩水……」。

兒童E021聊到：

「我也住在……就是靠山、有河，就是水源保護區，有山有水就是住在自然環境……」、「我非常喜歡秘密花園，因為有步道讓我們每一棵植物穿梭，……在那裡可以觀察很多蝴蝶，我每天都一定會去那裡，下雨我也會去看蝴蝶躲在哪

裡……」。

或許鄉村的兒童對於自然環境更喜愛也較敏銳，訪談中也發現保留大片綠地的私部門開發社區兒童也頗具生態觀。來自私部門開發社區的兒童E017提到：

美之城和學校環境相同的，樹都一樣很多，只是最近，前幾年社區的樹因為颱風倒掉，被鋸下來。學校最近也是有一些樹被砍掉，覺得滿可惜……和學校環境不同的是學校的昆蟲比較多，社區比較少……。

來自國宅社區的兒童E002回答：「和學校環境不一樣，學校比較多樹，社區比較少，學校活動地方比較大，那邊很小」。兒童在討論一個環境時候，總喜歡與自己熟悉的地方相比較，社區脈絡對於兒童地方感的型塑非常重要。

(三)涉入、地方感與學校認同

訪談中發現兒童在提及校園環境中，常不自主地露出對生態區的喜愛與想要多了解的意圖，在涉入的四個測量向度中均可發現。

對「中心性」而言，具中心性涉入的兒童，顯示其生活型態受到此活動衝擊，並以此為活動中心，於是對該地方的投入，會將其視為最喜歡且常去、下課就去的持續投入對象及與人分享地方的經驗。如受訪兒童E013談到：

我最喜歡的是森林，最常去也是森林……因為會去看臺灣藍鵲、樹

鵲、五色鳥，幾乎每節下課我都去那裡……。

受訪兒童E004提及：
順便跟我聊天，聊朋友之間的事情，我會和許OO聊蝴蝶什麼時候會出現……或者是我們各自分配行動去找端紅蝶或者什麼蝶的幼蟲……。

對「重要性」而言，具有重要性涉入的兒童，顯示個人察覺到活動對本身的重要性，而非從日常生活所必需的實質面來考量。於是對地方的投入，會將地方視為進行觀察、拍照的場所、不可或缺的活動及有意義的活動。兒童E021講到：

我每天都會到蝴蝶園觀察植物、昆蟲、蝴蝶，只有在那裡比較容易發現蝴蝶的幼蟲，當然其他地方也有但比較少。比較常見紫斑蝶的成蟲，不常見幼蟲……。

以及兒童E004聊到：
找一些樹，看看有沒有我想要觀察的蝴蝶，若沒有的話，我會找別的，找端紅蝶的幼蟲，因為端紅蝶的幼蟲看起來很像小青蛇，所以我喜歡去找……。

對「自我表現」而言，具有自我表現性涉入的兒童，有說服他人參與活動的印象。對地方的投入，以能在場所中表現自己的喜好及專長為主，如玩遊戲、打球、聊天、探索活動、賞鳥、看

昆蟲等。受訪兒童E013談到：

我最喜歡的是森林，最常去也是森林。去賞鳥，有小啄木、樹鵲、紅嘴黑鵯，還有那個不知道名字沒看過的鳥，有的時候是跟某某老師一起發現的，有時候我自己到森林發現……。

對「風險知覺」而言，具有風險知覺性涉入的兒童，呈現風險後果及風險可能性。在場所活動會感到偏僻、陰森的危險及人較多減低危險感覺，及需經老師同意及距離太遠而選擇錯誤的場所而有損失。受訪兒童E010聊到：

「最不喜歡的是生態園，就是秘密花園那邊，因為那裡毛毛蟲很多，上一次，一大堆蟲都在我的身上很噁心耶……」、「森林那邊……走下去可以到很深的溪邊……可是通常不到那邊，太危險。然後還有一些竹子林滿危險」。(受訪兒童E005)

兒童的涉入受環境的特性影響，也因此影響兒童的活動型態以及對於該地方的感覺。

由量化研究了解，三類區域所營造出來的地方感均對學校認同有顯著正向影響，生態區所營造出來的地方感對於學校的認同程度最高，其次為遊戲區與其他空間（路徑係數為 .20、 t 值為 2.48）。顯示地方感對學校認同有顯著的正向影響，以生態區所營造出來的地

方感最能影響正向的學校認同。依本研究的深度訪談發現，地方感內的地方依附是兒童對地方產生情感的聯繫，具有地方依附的兒童，對於地方的依附會因為活動或對環境的情緒連結，感到舒服、開心、好玩的情感。例如兒童E004談到：

因為在這裡（學校）有些昆蟲一直抓不到，沒看過。可能是海拔的高低吧！也可能就是開發的太過厲害，或者是有人想要把它們抓光，就會導致它們滅亡絕種……。

兒童E009談到：「因為下課很多人，比較熱鬧，……在那裡比較開心」；兒童E017提及：「操場很漂亮，草地很漂亮，很舒服，我會在草皮玩……」。

而地方依賴是對在場所中的設施成為活動對象最重要的因素，具有地方依賴的兒童，可能因為場所的某種環境設施或良好的場所規劃，而前來從事活動，表現出意欲、想要的活動滿意及無法取代的地方感。兒童E002提及：

「我比較常去的是遊戲場，跟人家玩單槓……」、「……我覺得那邊遊戲設施好玩啊……因為那裏的遊戲設施很多」；

兒童E010提到：
廁所前面的走廊比較近，也比較大，因為二年級的教室前面是操場她們也很喜歡玩，而且我們扯鈴會

亂甩，會互換鈴。

以及兒童E017談到：

因為那邊比較空曠，障礙物比較少，有時候打羽球會打到屋頂上去，這是我的休閒娛樂。而且我覺得操場也比較涼，就是那裡也有樹，太熱就躲到陰涼處，而且操場風比較大，比較清爽……。

具地方認同的兒童，如同歸屬於這個場所，與這裡的人有強烈的互動（或是社團活動），產生無聊也想去或親近大自然的價值存在之認知。例如兒童E002聊到：

因為有的時候我們到遊戲場不會玩遊戲器材，因為那裡有很多人，有的時候是朋友找我去，有時候我們會玩雞咕派……。

以及受訪兒童E004聊到：

大概是沒事就去，或者，有時候老師會帶我們去……拍照或是什麼……我就會去那裡，有些時候無聊的時候也會去……。

還有「因為田園社的關係，經常去那邊觀察植物、昆蟲……」（受訪兒童E021）。

透過兒童的訪談，兒童的地方感隱含地方依附、地方依賴及地方認同的態度結構，地方依附反應著情感；地方依賴反應著意欲；地方認同反應著認知。經訪談發覺，兒童對於校園的地方感常建立在活動的經驗。因此兒童的活

動是型塑兒童地方感的重要媒介。除了兒童的活動，在訪談中，發現老師的角色也影響兒童的地方感型塑，例如：「最不喜歡的是森林，因為老師說有蛇，不可以單獨進去」（受訪兒童E012）、「因為老師規定要老師允許才能去森林，所以我在遊戲場」（受訪兒童E007）。建議以鼓勵取代責罰兒童的活動面向，廣泛接觸各場所，增強場所感。

透過實證的量化研究與兒童的訪談，發現學校的校園規劃以及兒童在學校的環境經驗，對學校產生的信念、情感、歸屬及行動有某種程度影響。例如兒童E009談到：

它是森林小學，跟別的學校不同。
就是像一些學校比較大，而且有很多人比較擠，像森林小學有很多樹木有新鮮的空氣比較好……。

以及兒童E20說到為何選擇就讀本校：「喜歡這個校園……純粹喜歡這裡的環境……」。除了學校環境與校園環境因素，也因同學、師長的關係，更強化學校認同。例如「我不是因為老師的關係而喜歡校園，通常都是學生關係……」（受訪兒童E007），以及受訪兒童E010說：

「有一半會因老師的關係而喜歡這個校園，因為老師都對我很好，因為我喜歡和小文老師聊心事；有一半是我本來就喜歡這校園……」。

「我很喜歡直潭國小校園，會因為老師的關係而喜歡這校園，就是以前家瑞老師會帶我們去觀察蝴蝶、鳥類跟這環境校園有比較好的感情……」。（受訪兒童E016）

經深度訪談發覺，兒童的學校認同感除了環境因素，還有同學、師長的互動而增強，同時，學生因認同學校而期望學校更好，對校園提出建議：「覺得籃球場跟躲避球場可以分開，不要每次跟他們擠來擠去……」（受訪兒童E017），「遮雨棚多一點，下雨天都會噴到走廊來……」（受訪兒童E020），以及「走廊因下雨天都會濕滑，建議改善……」（受訪兒童E021）。

兒童對校園場所並不是一味地使用而已，對校園的環境管理也有切身的建議，累積校園的認知及情感，進而產生積極推銷學校的行動，例如：

像我學校最有特色就是森林啊！……如果要我們學校人更多，在網路上，多在森林自然生態宣導。（受訪兒童E008）

兒童的學校認同感的產生並非全是地方的涉入或情感的建立而已，它還包含著人的互動因素。

伍、結論與建議

一、結論

本研究發現兒童在行為涉入中，前往生態區並非最常的選擇。生態區的

涉入與遊戲區跟其他戶外空間的組成不同，生態區主要來自於重要性，顯示兒童認為在生態區從事的活動較重要且具意義，而遊戲區與戶外空間則來自於中心性，顯示這兩區是兒童主要的活動區域，且較常與人討論到這兩區，此與透過行為涉入了解兒童前往校園各區的次數與頻率頗吻合。距離也是影響校園行為涉入的主要因素，並不影響社會心理層面的涉入。

三區的地方感分數以地方依附為最高，但由結構方程式圖來看生態區與遊戲區的地方感則主要來自於地方依賴，而其他空間的地方感主要來自地方依附。可以了解生態區與遊戲區具有空間屬性的特殊性，可提供特定的功能，故兩區地方依賴較高；而其他空間內的操場、球場等場地，是兒童最常產生活動之處，喜歡待在那裡，而產生地方依附。

由質化與量化研究中檢測本研究的假設發現：

(一)家庭脈絡中家長的社經地位高低對校園涉入並無顯著太大差異，而對於校園的地方感也僅些許反應於其他戶外空間的地方依附與地方依賴。

訪談資料的輔助中了解，若要討論家庭脈絡對於涉入與地方感的影響，宜加入兒童的性別、個人遊玩興趣、家庭的環境觀以及管教態度一起討論。

(二)社區脈絡方面，居住於新店山

區的私部門開發社區的兒童，在生態區的中心性涉入大於國宅社區與舊市街社區。

或許因為學校與住家的生態環境類似而有較高的涉入。社區環境的不足也在校園環境涉入中反應出來，造成來自一般社區兒童在遊戲區中的風險涉入高於私部門開發社區與舊市街類型社區兒童，兒童因社區類型的環境缺乏該設施，而傾向社區所沒有的場所，即使有風險存在。不同社區類型會影響兒童在生態區的地方感（地方認同與地方依賴），來自鄉村地區的兒童對生態區的地方認同與地方依賴較高。兒童在討論環境時候往往與自己熟悉的環境比較，因而社區脈絡對於兒童地方感的型塑非常重要。

(三)生態區、遊戲區、其他戶外空間的三區域整體研究發現，涉入對地方感有顯著的正向影響，表示兒童的涉入行為愈高，地方感也愈高。

此結論與Kyle等人（2003）、謝宗恆等人（2005）、彭逸芝（2005）及沈進成等人（2008）的研究結論相同。研究中發現生態區的涉入對地方感造成較高的正向影響，也影響較高的學校認同感。質化深度訪談發現老師導引與戶外教學有助於強化學生對於校園的涉入。正如Derr（2002）所言，如果兒童特別在乎一個地方，他們最終將會關心其環境。

二、建議

本研究以涉入、地方感探討兒童對校園的使用與心理感受進而回饋到學校的認同。研究中發現，校園中的生態區雖然在兒童行為涉入中較低，但在兒童的社會心理涉入中卻扮演著重要角色，也是地方感型塑的重要依據，促進對學校的正向認同。由此也可見到教育部規劃的「永續校園推廣計畫」中的「生態環境恢復與維護」以及「永續建築」兩大項目，不僅可以讓兒童了解自身校園地域、文化、歷史與生態等特色，還可提高兒童對學校的認同，進而使校園與社區形成更緊密連結關係。

本研究於此提出對國小校園規劃以及後續研究之幾點建議：

(一)安全為基礎並兼顧學校環境脈絡與兒童使用機能、美學的校園規劃

未來在規劃校園中的任何區域，需考慮兒童行為機能及美感感受。生態區的涉入對於地方感的型塑影響最大，因此在生態區規劃上，需考慮與學校周遭自然生態廊道串連，但要避免校園死角才能鼓勵學生多多涉入。

(二)注重兒童的社會心理涉入，建構以兒童為主的校園環境

兒童是校園的使用者，規劃時應考量兒童的心理及行為。依據實證研究發現，兒童的涉入對地方感有正向影

響，顯示涉入程度愈高，地方感愈強。涉入方面：可從學校各場所環境的特性，凸顯場所環境的意像及活動內容，強化兒童的中心性涉入及重要性涉入，進而建立校園場所成為兒童的主要活動的認知；或參酌兒童觀點的校園規劃，建議讓學生共同參與校園建設，增加學生對校園的涉入以強化其地方感。

(三)結合特色校園發展出教學與戶外活動

在訪談中了解影響兒童的涉入除地方的物理環境外，還有同學、師長的交流，而家庭與社區脈絡部分則影響學生的校園涉入與地方感。故校園景觀規劃設計可結合上課教材，有些學校對校園環境改造，已創造出各校教學特色的教學教材，未來更可結合鄰近社區的活動，或將特色校園延續到社區的規劃，形成緊密的環境教育聯絡網，這也是教育部推行永續校園推廣計畫最主要的目的。

(四)研究對象與工具的擴充

在研究限制部分，本研究對象為一所國小三到六年級兒童，未來可以擴大研究對象，除了兒童之外還能加入家長，使研究結果能更廣泛地應用，有助於理論模式的穩定性。在目前的涉入研究之衡量工具多為消費及休閒遊憩活動的涉入，較欠缺討論場所涉入相關研究；且地方感的研究在國內多是質性研究，地方感的三向度態度結構研究不

多，因此本研究建議後續相關研究者，可針對此一議題進一步且深入地研討。參考Jorgensen與Stedman（2001）的構面與題項的選擇，再增加概念相關之題項，同時以此為基礎再擴展量表中之概念，以提高量表的周延性與解釋力，或進一步比較測驗跨時期、跨地區的研究成果之可靠性。學校認同在多數研究上定位為學校組織的認同，將它視為整體文化、環境及情感的研究不多，於此建議後續的相關研究者，在未來探討時可針對研究對象增加其他的研究變項，以對其學校認同獲得更深入及豐富的訊息。

(五)研究範圍的擴充

過去研究提到學校規模、空間配置、植栽環境、學童屬性與學習特質，皆會造成學童不同的環境認知（張蓉真，1996；湯志民，1991）。本研究以空間分區的概念，將校園分為生態區、遊戲區與其他空間，未來可納入上述學者所提出的影響因素繼續加以探討。

參考文獻

- 王文科（1992）。教育研究法。臺北市：五南。
- 朱全斌（1998）。媒體、認同與傳播新科技：關心本土傳媒發展的文化研究。臺北市：遠流。
- 江碧貞（1998）。國小學童地方感之探討——國小鄉土地理教育架構下的個案研究。國立臺灣師範大學地理研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 吳清山（1989）。國民小學管理模式與學校效能關係之研究。國立政治大學教育學研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 李永展、馬立文（1996）。臺北縣市居民社區意識及環境認知之探討。臺灣土地金融季刊，33（1），75-89。
- 李振仁（2001）。國民小學鄉土知識與鄉土認同感之研究——以萬丹鄉為例。國立屏東師院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 沈進成、曾慈慧、林映秀（2008）。遊客休閒涉入、體驗、依戀影響之研究——以南投水里蛇窯陶藝文化園區為例。新竹教育大學人文社會學報，1，113-131。
- 林生傳（1994）。教育社會學。高雄市：復文。
- 秦有為（2001）。國小五年級學童鄉土知識與鄉土認同之研究——以花蓮市為例。花蓮師院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 郭晏婷（2001）。臺東師院學生休閒喜好與休閒行為之研究。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 郭淑菁（2003）。登山社員休閒涉入、休閒滿意度與幸福感之研究。大葉大學休閒事業管理學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳奎熹（1993）。教育社會學研究。臺北市：師大書苑。
- 陳建州（2001）。重探學校教育功能——家庭背景因素影響力變化之研究。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 喻肇青（1993）。臺灣地區住宅社區環境問題與改善策略之研究。臺北市：內政

- 部營建署。
- 彭逸芝 (2005)。遊憩自行車使用者之遊憩涉入與地方依附關係之研究。銘傳大學觀光研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 曾光宗 (2005)。以兒童為主體的校園環境與空間設計。教育研究月刊，136，66-82。
- 張文禎 (2002)。國小學生休閒態度與休閒參與之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 張蓉真 (1996)。國小校園對學童學習效益之研究。逢甲大學建築及都市計畫研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 湯志民 (1991)。臺北市國民小學學校建築與學校規劃環境知覺與學生行為之相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 湯志民 (2000)。學校建築與校園規畫。臺北市：五南。
- 謝宗恆、侯錦雄、郭彰仁 (2005)。遊客對北埔傳統聚落之文化遊憩屬性與場所依戀關係之研究。戶外遊憩研究，18(4)，1-24。
- 羅明訓 (1999)。桃園縣國小六年級學生休閒活動之調查研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- Agnew, J. (1987). *Place and politics: The geographical mediation of state and society*. Boston, MA: Allen and Unwin.
- Altman, I., & Low, S. M. (1992). *Place attachment*. New York: Plenum Press.
- Armitage, M. (2005). The influence of school architecture and design on the outdoor play experience within the primary school. *Paedagogica Historica*, 41(4,5), 535-553.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Berns, R. M. (2004). *Child, family, school, community: Socialization and support sixth edition*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bricker, K. S., & Kerstetter, D. L. (2000). Level of specialization and place attachment: An exploratory study of whitewater recreationists. *Leisure Sciences*, 22(4), 233-257.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Derr, V. (2002). Childrens' sense of place in northern New Mexico. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 125-137.
- Gilles, L., & Kapferer, J. N. (1985). Measuring consumer involvement profiles. *Journal of Marketing Research*, 22, 41-53.
- Gordon, A. M., & Williams-Browne, K. (1996). *Beginnings & beyond* (4th ed.). Albany, NY: Delmar.
- Hay, R. (1998). Sense of place in developmental context. *Journal of Environmental Psychology*, 18, 5-29.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social position*. Unpublished manuscript, Yale University, New Haven, CT.
- Jorgensen, B. S., & Stedman, R. C. (2001). Sense of place as attitude: Lakeshore owners attitudes towards their properties. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 233-248.

- Kelman, H. C. (1961). Process of opinion change. *Public Opinion Quarterly*, 25, 57-78.
- Kim, S. S., Scott, D., & Crompton, J. L. (1997). An exploration of the relationships among social psychological involvement, behavior involvement, commitment, and future intentions in the context of birdwatching. *Journal of Leisure Research*, 29, 320-341.
- Kyle, G., Graefe, A., Manning, R., & Bacon, J. (2003). An examination of the relationships between leisure activity involvement and place attachment among hikers along the Appalachian Trail. *Journal of Leisure Research*, 35(3), 249-273.
- Kyle, G., Graefe, A., Manning, R., & Bacon, J. (2004). Effect of activity involvement and place attachment on recreationists' perception of setting density. *Journal of Leisure Research*, 36(2), 209-231.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McAndrew, F. T. (1992). *Environmental psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- McAndrew, F. T. (1998). The measurement of rootedness and the prediction of attachment to home-towns in college students. *Journal of Environmental Psychology*, 18, 409-417.
- McIntyre, N., & Pigram, J. (1992). Recreational specialization reexamined: The case of vehicle-based campers. *Leisure Sciences*, 14(1), 3-15.
- Mittal, M. (1989). Measuring purchase-decision involvement profiles. *Psychology & Marketing*, 6(2), 147-162.
- Moore, R. L., & Graefe, A. R. (1994). Attachments to recreation settings: The case of rail-trail users. *Leisure Sciences*, 16(1), 17-31.
- Norberg-Schulz, C. (1991). *Genius loci: Towards a phenomenology of architecture*. New York: Rizzoli.
- Peña, D. G. (2003). Identity, place and communities of resistance. In J. Agyeman, R. D. Bullard, & B. Evans (Eds.), *Just sustainabilities* (pp. 146-167). Cambridge, MA: MIT Press.
- Proshansky, H. M. (1978). The city and self-identity. *Environment and Behavior*, 10, 147-169.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.
- Rothschild, M. L. (1984). Perspectives in involvement: Current problem and future directions. *Advances in Consumer Research*, 11, 216-217.
- Sashkin, M., & Morris, W. C. (1984). *Organizational behavior: Concept and experiences*. Englewood Cliffs, NJ: Reston.
- Selin, S., & Howard, D. (1988). Ego involvement and leisure behavior: A conceptual specification. *Journal of Leisure Research*, 20(3), 237-244.
- Shaw, L. G. (1987). Designing playgrounds for able and disabled children. In C. S. Weinstein & T. G. David (Eds.), *Spaces for children: The built environment and child development* (pp. 187-213). New York: Kluwer Academic-Plenum.
- Stokols, D., & Shumaker, S. A. (1981). People in places: A transactional view of settings. In J. Harvey (Ed.), *Cognition, social behavior, and the environment*

- (pp. 441-488). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stokowski, P. A. (2002). Language of place and discourse of power: Constructing new senses of place. *Journal of Leisure Research, 34*(4), 368-382.
- Stone, R. N. (1984). The marketing characteristics of involvement. *Advances in Consumer Research, 3*, 355-365.
- Strange, C. C. (1996). Dynamics of campus environments. In S. R. Komives, D. B. Woodard Jr., & Associates (Eds.), *Student service: A handbook for the profession* (3rd., pp. 244-268). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tuan, Y. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Williams, D. R., & Roggenbuck, J. W. (1989). Measuring place attachment: Some preliminary results. In L. H. McAvory & D. Howard (Eds.), *Abstracts of the 1989 leisure research symposium* (p. 32). Arlington, VA: National Recreation and Park Association.
- Williams, D. R., Petteron, M. E., Roggenbuck, J. W., & Watson, A. E. (1992). Beyond the commodity metaphor: Examining emotion and symbolic attachment to place. *Leisure Sciences, 14*(1), 29-46.