



從教師學術樂觀論特色課程之推展

蔡孟愷／教育部國民及學前教育署科員
國立政治大學教育學系行政組博士生

一、前言

隨著知識經濟時代來臨、校園民主意識高漲、績效責任制度落實及家長熱衷參與教育，復加少子女化時代所衍生裁校、減班之巨大效應，已帶給學校經營前所未有的危機與挑戰。因此，學校為求發展甚至生存，莫不順應潮流，發展特色課程（characteristic curriculum），期望能找到各校の活路（林志成，2011）。此外，受到教育市場化的教改氛圍以及學校創新經營之趨勢，以特色課程為基礎，發展學校特色，於當前教育環境更顯重要。所以，學校為了突顯經營的獨特性，於發展特色課程面向，便要呈現差異性，方能讓學生、家長與社會大眾對學校存具獨特之信念，進而提昇學校整體形象。

探究主要國家推展特色學校方案之經驗，具有特色的學校，如美國磁石學校、英國學科重點中學，為提升學校教育品質，與開展學生多元潛能，尤其重視特色課程的規劃。況且對學校而言，特色課程亦為教育行銷重要之標的。因此，如何發展富高度競爭力的特色課程，係國內各級學校當務之急（教育部，2013）。

教室是教師施行課程更是活化教學、激化學生學習的重要場域。試想，當教師進入教室時，如能帶著樂觀的信念，就會積極營造促發學生達成高成就目標的學習環境，亦具有對自我、對家長、對學生的正向信念，伴隨產生學生的正向成就。因此，教師學術樂觀（academic optimism of teachers）概念應運而生，其著重在教師具有建立和維持

學生正向有效學習的能力。正誠如學者Hoy和Tarter（2006a, p.40）曾以教師學術樂觀對學校整體運作影響之傳神描述：「學術樂觀，形成了鮮明的對比，相信教師是有能力的，學生是有意願的，家長是支持的，任務是能實現的」（Academic optimism, in stark contrast, views teachers as capable, students as willing, parents as supportive, and the task as achievable）。

然而，國內對於教師學術樂觀的研究尚在發展初期，實證研究也屈指可數，面對注重特色課程發展的教育浪潮，不分國內外的學校職場，教師確實都得面對相當複雜的壓力，甚至是動輒得咎之責難。因此，借鏡國外在教師學術樂觀的研究成果，以進一步探討國內發展現況，有其教育價值。

爰本文首先探究教師學術樂觀與特色課程之意涵、構面，以進一步提出教師如何秉持學術樂觀之思維和態度，於制定特色課程之任務與目標、設計與實施模式等歷程中，應扮演角色與可施行策略，除作為研究學術樂觀、特色課程新興議題之開端，亦為後續學校欲發展特色課程之參考。

二、教師學術樂觀意涵、構面

近年研究組織結構和流程，有以正向心理學（positive psychology）作為研究框架，亦有針對提高教學和學習品質的個別教師特質做為研究對象之趨勢（Hoy & Tarter, 2011）。其中，樂觀特質是正向心理學重視的中心思想，意謂個人於不確定環境下，面對所有事情，傾向預期未來的發展終有善果，對



追求成功的行動保持信心。且樂觀和發掘才能及激發動機等同重要，皆是成功的基本要件，（Seligman, 1998）。相反地，悲觀阻礙成功，促成倦怠的認輸氛圍，悲觀情緒甚或滋生恐懼，會阻礙改革和繼續堅持的勇氣。因此，習得樂觀能將個人從悲觀的圍籬中帶走，提升成功的驅動力。

學術樂觀是在學術上成功的重要特徵，起源於學校重視學業產生集體樂觀因而取名（McGuigan, 2005）。從中小學的實徵研究發現，學術樂觀是學校中集體效能、重視學業和集體信任三種特質共同的基本概念，即學術樂觀係由集體效能（collective efficacy）、重視學業（academic emphasis）、集體信任（collective trust）三要素所組成的二階潛在結構，且三元素互動的正向學習環境，對學生成就有高度影響（Hoy & Tarter, 2006a, 2006b）。其中，集體效能是一組信念或期望，是指教職員對教師教學及學生學習有著成功的信念；重視學業是由信任和效能所啟動的行為，顯示於聚焦學生的學業成就；而集體信任感屬於情意反應，表現於教師、家長與學生間互信互重，即教師、家長、學生可以合作，以改進學習（McGuigan & Hoy, 2006）。易言之，教師得到學生和家長的集體信任，能激勵集體效能感，進而鞏固和增強信任感。相同的，當教師信任家長，教師秉持更高的學業標準，而免受踐踏或質疑，也就是較高的學業標準，能強化集體信任。另外，集體效能對於學生成就有積極的影響，因此，重視學業可促進集體效能的發展。

迄今，關於學術樂觀的研究，多聚焦於學校集體層次和教師個人層次，僅少數如Adams和Forsyth（2011）成功將學術樂觀的概念擴及學生；以及Megan、Regina、Roxanne和Dennis（2013）驗證學生學術樂

觀，相較於學生社經地位，對學生成就有直接且顯著之影響。其中，在學校集體層次，Van（2012）研究發現，小學階段的規範、行為、策略和建築特色，可能有助於發展學術樂觀，包括學業重視、集體效能和教師信任之屬性。而Jeffrey（2012）指出學術樂觀和職員信念、行動和過程有關，且於證明為何渠等之基礎對達到學業成功有價值。

而續探討教師個人層次部分，Anita、Wayne和Nan（2008）指出教師學術樂觀包括效能感、信任、重視學業，而性格樂觀、人性化教室管理、學生中心信念以及組織公民行為，於控制社經地位變項，個別或集體地解釋教師學術樂觀知覺。且教學階段是學術樂觀之預測項。而David（2012）有類似研究發現，其探究教師學術樂觀是和學生中心教學、公民行為、性格樂觀正向並顯著相關，且學生中心的教學信念、性格樂觀和公民行為皆為預測教師學術樂觀的整合預測變項。Misty和Michael（2011）研究發現，學校教師樂觀，遑論學生低社經地位，亦可成功，且支持集體效能、信任顧客、學業重視影響學生成就。另，小學教師的個別學術樂觀，和課堂上老師教學神馳（teacher flow）有正相關（Beard & Hoy, 2010）。而以教師管教意識觀點來看，低層次或是較人性化的管理意識，與高層次的學術樂觀相關（Gilbert, 2012）。

由前面論述可以知悉，教師學術樂觀對學生成就有所影響，惟學術樂觀可否藉教師發展活動而養成？據研究，學術樂觀因與生活中的樂觀態度相關（Beard、Hoy & Woolfolk-Hoy, 2010），可因培育及教導而養成（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000），易言之，藉由師資培育（Anita, 2012）與專業發展，以學術樂觀之效能感、重視學業、信任感特性，支持學生成就。



尤有甚者，教師課堂教學亦須考量家長、社區人士之支持。經驗證學術樂觀和社區參與之間有正向關聯（Kirby & DiPaola, 2011）。而Misty、Michael（2011）進一步探討學術樂觀、社區參與、學生成就三者間之關係，發現學術樂觀和社區參與對改善學生成就有所益處。

綜上而論，教師學術樂觀係驅動教學活動成功的關鍵因素，意味著教師具備成功的教學信念，秉持關注學生學業發展的思維，與同儕、學生、家長、社區人士間建立良善之相互信任關係，以促使學生成效提升為目的之正向特質。

三、特色課程之意涵、特性及教師角色定位

（一）特色課程之意涵

何謂「特色」（characteristic）？在教育部修訂重編國語大字典裡的詞意為「事物所表現出獨特優異的地方」；而韋氏辭典定義「特色」為有區別的特徵、特點或特性。林志成和林仁煥（2008）進一步闡釋「特色」為：1.係指獨特、特別、突出、出色與優異；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；4.特色係一種與他者區隔的規準。因此，特色指涉於個體間與眾不同之面向，亦強調品質非僅於一般表現，且為別人所無。

「特色課程」之涵義，具體定義者並不多，有以品牌聯想概念下定義者，如鄭淵全（2003）認為是學校不同於一般學校的課程，或指一般人提到某特色就會想到某所學校所實施的特色課程。而另有以課程發展觀點來定義者，此如曾坤輝（2007）提及特色課程是學校依據課程法制層面、未來期待、社區特性、家長期望、兒童需要、學校資源

條件及教師專長能力等，經由校長課程領導，並透過學校發展條件分析，即由下而上的凝聚共識，結合全體教職員工和社區資源，審慎規劃全校課程方案，所自行發展出來具有學校特色的課程。而林志成、林仁煥和田育昆（2011）認為特色課程是學校充分利用學校及社區利基資源，凝聚學校利害關係人的教育共識，考量學生學習的需求，兼顧教育目標之達成、學校潛能之發揮、公平正義維護、永續經營發展的原則，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課程內涵，其目的是導引學生樂活有效學習，產出優質獨特品牌價值，凸顯學校優質經營績效，超越利害關係人所期待之需求，以永續創新學校教育價值。

發展特色課程是國內近期教育革新趨勢，因應十二年國民基本教育上路，教育部基於高中職優質化與均質化的角度，鼓勵並協助學校規劃與實施「特色課程」，亦為學校本位特色課程，以落實校校有特色亮點的目標（教育部，2013）。具體方案《十二年國民基本教育高中實施特色招生之特色課程規劃》中，述及所謂「學校特色課程」是學校依據課程綱要與相關法令、未來期待、社區特性、家長期望、兒童需要、學校資源條件及教師專長能力等，經由校長課程領導，並透過學校發展條件分析，由下而上凝聚共識，結合全校人力資源與社區資源，審慎規劃課程方案，所發展出來具特色的課程。

特色課程內涵為何？吳明清（1997）認為學校中任何人、事、物亦可以表現出特色，舉凡校園景觀、建築設施、師生關係、師資素質、組織結構、領導方式、學校文化、家長參與等，都是發展學校特色課程的素材。易言之，學校人員應運用系統性思考，統觀與分析學校活動、環境的每一個層面，續以規劃、執行與修正整體課程發展計畫。



綜上而言，特色課程之發展係建基於學校文化和其獨特脈絡因素，與「學校本位課程」講求以教育人員為執行主體，教育願景和學生需求為規劃核心之精神不謀而合。特色課程也是學校教育人員在整體課程架構下，基於共同願景，發展出有別於其他學校具在地性的自主學習課程。

（二）特色課程之特性

特色課程應具備怎樣的特性才能稱得上具有特色？以學校整體發展而言，具有特色的學校應該具有教育、獨特、優異、普遍、永續等五項特性（吳清山、林天佑，2009）。課程是學校為達成預期的學習成果，所安排之系統性教學計畫，因此，特色課程的特性，也應符應特色學校的特性。林志成、林仁煥和田育昆（2011）從各層面論述特色課程，包括課程目標符合教育本質、課程規劃以學生為主體、課程內涵具獨特創新性、課堂學習由教室到社區、社區資本轉為課程資本、課程活動重視體驗學習、課程發展需具有綜觀性。此外，從課程內涵與屬性觀之，特色課程應符合獨特性、優異性、創新性、整體性、普及性與延續性等6項規準（鄭新輝、張珍瑋、賴協志，2012）。而另從課程發展角度，特色課程包括實現學校願景、凝聚教師共識、應具有獨特性、符合課程目標、應考量整全性、具延續性與一致性等特質（教育部，2013）。由上可觀之，特色課程之推展，應秉持教育本質、課程目標之哲理，施行時跳脫舊有思維，不侷限於某些特定學生、原有場域、固有資源、追求短效，方得竟其功。

（三）教師於特色課程扮演之推展角色

教師專業為促進學生成就提升的關鍵因素，舉凡從美國總統歐巴馬籲請國會增加50億美元支持「尊敬教師專業（RESPECT）」政策藍圖，聚焦營造教學的成功條件，以致力達成「提升教學專業」

（Elevate Teaching Profession）目標可窺知（U.S. Department of Education, 2013）。而教學工作不僅是教學方法與策略的運用，也包含教學內容的安排與建構，也就是涵攝課程的概念，課程發展為教師專業工作的一部份，尤其在九年一貫課程實施之後，課程的決定權由中央轉移至學校，為確保學校課程的水準，教師由官定課程的執行者轉換為課程設計者；知識傳授者轉換為能力的引發者。由此可瞭解，為希冀全面性推動學校創新，課程是發展的關鍵，教師是推動的核心，尤其特色課程重視特色融入課程與教學，展現獨特整體風貌，對學生發展都有全面落實作用，因此，教師於規劃與實施特色課程歷程中，應扮演以下六種角色：

1.願景實踐者

為追求卓越的教學品質，強化師生對學校承諾，學校於特色課程規劃、實施與評鑑時，應凝聚校外社區及校內成員共識成為課程願景，並結合課程目標原則，協力規劃整體性而非片面或即興性的課程。此外，教師並藉著具體教學行動，讓特色課程之理念深耕與生根，為學生創造出最佳的學習機會與經驗。

2.需求體現者

學生是教學活動的主體，從學習者的角度瞭解學生對課程內容的需求及對教學的觀感，即採用「學習者為導向」的特色課程與教學，考量學生的學習興趣與需要，提供自由開放、師生共創的機會，讓學生參與探究、質疑、辯證的互動歷程，促進學生適性發展的機會，使課程規劃制度與內涵符合人才培育之目標，也在教育改革的過程中立下穩固的基礎。

3.資源融合者

集合校內外網絡資源，不僅協助特色課程發展，甚或是決定課程成敗關鍵的地位。其中，社區文化資本、產業特色、支持能力



與資源挹注，影響著學生體驗學習模式是否多元化、多樣性，且涉及特色課程發展之在地性；而校內學習文化更是長期性與系統化地影響著學生成效。因此，教師應重視文化多元與鄉土的結合，以及校內固有的獨特脈絡，轉化為特色課程精采成果。

4. 創意發想者

學校課程發展、設計強調創意與創新，因此，教師秉持教學智慧與經驗，透過專業學習社群腦力激盪，激化教師潛能，以新的價值發想構思，兼具開創、延續原則，自編他校所沒有的教學方法、創意教材或講義，並藉知識管理機制，傳遞與分享具創新、特殊性之課程，擴散延續之效益。

5. 特色行銷者

特色課程講究課程特色的營造，進而打造學校特色和品牌。學生、家長為第一線服務顧客，教師辦理各項舉措，實應主動適時宣導，讓貼心、用心之作為廣為週知，除對學校形象建立有正向效益，對課程後續的執行，亦能獲得加倍的支持力度，甚至取得地區內的競爭優勢。

6. 在地行動者

特色課程聚焦運用於在地產業、文化資源，強調地區特色，以在地實際的行動，回應全球的教育潮流。而教育改革的成功關鍵在於教師的想法與做法，因此，教師規劃課程時應認識並重視周遭鄉土文化特色，發展學校具有獨特風格的方案，並據以施行。

四、以學術樂觀態度發展特色課程之策略

學校成功的關鍵在於教師教學，而學生學習成就與學校作為緊密關連。一所學校雖位處偏鄉，倘教師具有強烈的正向信念，認真看待每位學生，充分激發潛能，對於學生學業表現之影響更甚於城市型學校。

此外，課程發展並非是斷裂式「全有」或「全無」的選擇，允宜在既有基礎上不斷調整與修訂，且由於知識及社會變遷快速，課程發展必須具備反應時代趨勢之調整彈性。爰未來應強調特色課程深化與落實，使教師的主動性在課程發展歷程裡有展現的空間，讓由下而上的能量能被看見，共同營造學習園地，展現課程的實踐活力。

而揆諸目前課程發展過程中，缺乏極為重要的試行、分享與修訂的階段，於學校場域，教師經驗與成果較難透過整合機制、分享平台等方式，與各界進行對話、觀摩，肇使課程發展經驗無法累積。另，推展特色課程的目的之一，即為打破課程發展的一元思考，除去中心與邊緣的界線，促進各界參與、對話，以激盪出新的思考、新的亮點。

於此，循前述之脈絡，論者試以學術樂觀三個核心概念：集體效能、重視學業、集體信任，探究教師於發展特色課程時，於理念或實際上應秉持之策略：

（一）共創互信學習社群，發揮集體特色智慧

教師如何針對自身實際的問題或優勢，引發其對特色課程之發展與實踐，亦對於學生整體的學習成效提升將有實質的助。而教師具集體信任感，可增加資訊共享、公開、流動及合作，當教師信任同儕也會做對的事情，並信守承諾，那麼計畫、執行和協調，將會更加容易。因此，鼓勵教師於教學場域中成立合作團隊，透過同儕合作、腦力激盪，促進研討交流，對特色課程之推展有所助益。

（二）活絡標竿楷模學習，帶動精進成長風氣

教師學術樂觀中之「集體效能感」、「集體信任」概念，聚焦教師彼此間因信任而生緊密關係，而影響同儕對未來採取行動之判斷。而《詩經·小雅》亦有言：他山



之石，可以為錯；他山之石，可以攻玉。因此，為營造教師支持性社會網絡，可邀請專家教師蒞校實際走訪，提高與校內教師之互動，提供建議，促使教學文化質變。從消極面而言，除可減少教師之間的孤立與隔閡，令其感受到歸屬感及關懷；積極面來論，則藉由專家教師予以協助，助於教師自我反思和彼此想法之激盪與成長，提升教師專業能力，亦讓教師教學時更有自信和活力。

（三）秉持過往成功經驗，發展特色課程主題

若期望教師團體在合作過程中能涵育高昂的集體效能感，並展現激昂的自信心，給予教師體驗成功的經驗是一個極為重要的課題，因此，教師持「自我超越」的態度，落實教學實務改善策略，促使個人學習意願與能力再提昇。易言之，教師以過往最富自信之高峰經驗，回饋學生更優質的活潑教學，發展與設計更有趣、更貼近學生生活經驗之特色課程，除得以教學相長，並進而提昇班級的學習意願與能力。

（四）設定高度成就目標，促發學生能力銳進

教師學術樂觀中「重視學業」概念，乃關注學生作為學習的主體，有其多元智能、性向和學習差異的不同特質，爰課程應依照學生的思維模式和強項智能設計。因此，特色課程是正式課程，於題材選擇與教學實施，須重視學生的興趣與性向，明瞭學生的特質與才能，且需能發揮課程綜效，對每位學生產生正面效益，因此，教師為學生設定可達成的學業成就目標，營造井然有序且嚴謹之學習環境，適時給予支持與輔導。心態上，教師相信學生的能力，學生努力用功，且尊重在學業上表現突出的同學，即以信任為基礎的團隊，塑造學生能力。

（五）活絡參與決策管道，擴大課程發展利基

隨著課程改變所帶來教學與學習上的變革，及《家庭教育法》中強化家長應肩負孩子教育的責任與義務，又目前學校課程內容與家長過去學習經驗存有落差，爰此，教師發展特色課程應持開放參與、凝聚共識之心態，引導家長、學生等參與課程協作，擴大參與課程發展委員會審議、決策之機會，於此，不僅可藉由對話回饋，消除歧見、樹立誠信，亦得以建立穩定的合作夥伴情誼，獲得家長和學生信任，進而可增強彼此間共存共榮的信任感，以及透過家長引進與整合課程資源。未來，除可促使課程實施更加順遂，對於延續性之推展亦有長足益處。

（六）符應教師自主成長，優化學生學習方案

檢視世界各國教育發展，已從過去「教材中心」、「教師中心」轉為「學習者中心」，並朝向「學習共同體」的建立，爰植基於學校本位課程有效落實，教師若維持傳統思維研發特色課程，恐無法面面俱到。因此，教師應聚焦學生學習品質之任務，掌握「自我導向學習」契機，經由教學研究，習得更符合教育現場差異性的學習內涵，以提昇教學專業素養，優化教學效能，使學生學習受益，進而促進學校進步。

五、結論

特色是組織成功的關鍵，而特色課程為學校實踐教育、展現亮點、形塑品牌的核心所在，因此，推展課程機制上，中央應規劃及整合各項資源，地方政府需配合政策及激發學校課程發展能量，學校鼓勵教師進行課程試驗，讓課程、教學與教材能透過試行管道回饋制課程修訂本身，使課程發展的過程



更為活絡；而在推展歷程中，教師扮演願景實踐者、需求體現者、資源融合者、創意發想者、特色行銷者、在地行動者等多元且複雜之角色，秉持營造學術樂觀文化之集體效

能、重視學業、集體信任三大信念，對促進學生成就應有所助益。爰本文針對以學術樂觀態度發展特色課程，嘗試提出六大策略，以提供從事教學者參酌。

參考文獻

- 吳明清（1997）。發展學校特色理念與做法。*北縣教育*，18，21-26。
- 吳清山、林天祐（2009）。特色學校。*教育資料與研究*，88，145-146。
- 林志成（2011）。理念學校的挑戰評析與展望對策。載於陳伯璋主編，*教育的藍天—理念學校的追尋*（第309-330頁）。新北市：國家教育研究院。
- 林志成、林仁煥和田育昆（2011）。特色學校理論、實務與案例。臺北市：高等教育。
- 張奕華、許正妹（2009）。分散式領導、教師學術樂觀與學生學業成就關係之研究。行政院國家科學委員會（NSC98-2410-H-004-011）。臺北市：國立政治大學教育學院教育學系。
- 教育部（2013）。十二年國民基本教育高中實施特色招生之特色課程規劃（參考範例）。臺北市：教育部。
- 鄭淵全（2003）。課程發展與教學創新。臺北市：五南。
- 鄭新輝、張珍瑋和賴協志（2012）。十二年國民基本教育入學方式—高中高職及五專特色招生之研究—兼論與創新教育、人才培育之關聯。教育部委託研究報告。
- Adams, C. A., & Forsyth, P. B.(2011). "Student academic optimism: confirming a construct", in DiPaola, M. and Forsyth, P.B. (Eds), *Leading Research in Educational Administration: A Festschrift for Wayne K. Hoy*, Information Age, Greenwich, CT, pp. 73-88.
- Anita, W. H. (2012). Academic Optimism and Teacher Education. *The Teacher Educator*, 4(2), 91-100.
- Anita, W. H., Wayne, K. H., & Nan, M. K. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Beard, K. S., & Hoy, W. K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow: a test of rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 426-458.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2010). Academic Optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- David, P. N. (2012). Academic optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Gilbert, M. J. (2012). The Relationship Between Pupil Control Ideology and Academic Optimism. Dissertations Paper.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk-Hoy, A. (2006a). Academic optimism of schools, in Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (Eds), *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*, Information Age, Greenwich, CT, pp. 135-56.



- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk-Hoy, A. (2006b). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Jeffrey, N. M. (2012). *Academic optimism and academic success: an explanatory case study*. Dissertations Paper.
- Jill, V. H. (2012). *Establishment and Maintenance of Academic Optimism in Michigan Elementary Schools: Academic Emphasis, Faculty Trust of Students and Parents, Collective Efficacy*. Dissertations Paper.
- Kirby, M. M. & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.
- McGuigan, L. & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio.
- Megan T. M., Regina A. B., Roxanne M. M., Dennis M. M., Jr. (2013). Student Academic Optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Seligman, M. E. P. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(4), 5.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(2), 5-14.
- U.S. Department of Education (2013). *A Blueprint for R.E.S.P.E.C.T.* Retrieved July, 30, 2013 from <http://www2.ed.gov/documents/respect/blueprint-for-respect.pdf>