

中國文化大學觀光事業研究所

碩 士 論 文

青少年參與探索教育活
動之體驗過程



指導教授：洪維勵

研究生：曾令苓

中華民國 98 年 6 月

論文名稱：青少年參與探索教育活動之體驗過程 總頁數：75

校(院)所組別：中國文化大學商學院觀光事業研究所

畢業時間及提別要：97 學年度第 2 學期碩士學位論文提要

研究生：曾令苓

指導教授：洪維勵

論文提要內容：

探索教育近年來在台灣發展日漸興盛，其活動對於參與者皆有很多正面的學習成效，相關文獻指出，反思過程和引導員皆是影響參與者學習成效的因素，因此本研究目的在於瞭解探索教育中青少年的學習成效、反思的過程以及引導員的角色，本研究資料蒐集方法採取觀察法以及焦點團體法，在 2007 年 1 月和 2 月進行調查，以參加三天營隊的國中生為抽樣樣本，本研究使用兩個不同的國中，並分別從一個國中選取兩個焦點團體。

研究結果顯示青少年參與者在活動中學習到很多合作、信任、溝通、體諒別人、勇氣、突破自我、堅持以及尊重，也認為在活動中學習到的效果是可以應用在日常生活當中。針對反思的部分也認為是很重要的，因為可以讓他們從活動中加深印象、瞭解遊戲的意義以及學習到別人的觀點，並且在反思中的引導讓參與者更能將從活動中學習成效的與日常生活做連結。對於引導員，參與者提到其特質與技能是具有包容心、正面積極的想法、會引導思考且在遊戲進行中會提醒安全，而引導員角色方面則是以從旁輔助為主。本研究發現反思方式較無多元的變化，因此建議可以使用不同的反思方式，讓參與者更能達到其學習效果。

關鍵字：探索教育(adventure education)，反思(reflection)，引導員(facilitator)，青少年(adolescent)。

The participatory experience of adolescents in adventure education activities.

Student: Ling-Chin Tseng

Advisor: Prof. Wei- Li Hung

Chinese Culture University

ABSTRACT

In recent years, adventure education has been rapidly developed in Taiwan, and it is believed to lead the participants to many positive outcomes. The relevant literature indicates that the process of reflection and the role of facilitators will significantly influence the program outcome. The study is intended to understand the outcomes of adventure education programs for adolescences, the reflection process, and the role of facilitators. The research methods of observation and focus groups were adopted for data collection. The fieldwork was conducted in January and February 2007, and students of junior high school who participated in three-day camps during the period were selected as the study sample. Two different groups of students participated in the study, and two focus groups from each school were held.

The results show that the adolescent participants learnt a lot of cooperation, trust, communication, courage, and compassion. They also thought that they could apply what they had learnt as mentioned above in everyday life. In teams of reflection, many respondents expressed in the focus groups that the reflection process led them to deepen impressions, understanding the meaning and gain different experience from the games. The study found that the process of reflection led the participants to connect their program experience with their daily life. In teams of facilitator, the participants perceived their program facilitator as being tolerant, positive minded, and the facilitator's role is no more than guiding them to think and reminding them safety during the program. The study also finds that the way of reflection in the program surveyed was all the same. The research suggests that the facilitator should use a variety of ways to lead the participant to reflect which will probably contribute more positive outcomes.

Key Word : adventure education, reflection, facilitator, adolescent

誌 謝 辭

真的很感謝在我撰寫論文一路上陪伴我的所有人，親愛的家人、觀研所的老師.同學.學長姊以及學弟妹們、教會的弟兄姊妹們、關心我的好友們，更感謝 神和主成為我最大的精神支柱。

感謝家人們成為我研究過程中最佳的後盾，提供我所需的部份，讓我無後顧之憂的在研究中能夠很好的學習和成長，並培養及充實自己的實力，過程中也不斷給予我很多的鼓勵和支持，誠摯的向阿嬤、爸、媽、阿姨、姊姊及弟弟獻上無限的感激和感謝。

能夠進入文化大學觀光事業研究所就讀，就是一件很感謝的事情，透過研究所的課程以及論文的撰寫當中，栽培並培養我各個方面的能力，對觀研所的每一位老師獻上滿心的感謝。更加感謝的是指導這本論文完成的洪維勵教授，在我撰寫論文的期間中不斷給予的協助和指導，也以著寬大、包容的心不斷等待著論文的修改到完成，不只是一位老師也像是朋友一般，在生活中也給予很多的協助，同時，承蒙曹勝雄教授與郭乃文教授於口試時給予的寶貴意見，讓論文能夠更完整的呈現。感謝中華探索教育發展協會提供研究的機會和場地，也感謝在觀察營隊中的引導員們給予的資料和訊息，讓本研究可以順利的進行。

觀研所中的同學們，真的感謝你們啦！與你們一起為報告論文努力奮鬥的日子、彼此互相打氣鼓勵的時間，是我一輩子都不會忘記的，你們的支持給我很大的動力，愛你們唷！也感謝學長姐們和學弟妹們不斷的幫助。

最後，還有很多沒有辦法一一感謝到的人，無論是教會的弟兄姊妹們或是眾多的好友們，真的都唯有獻上真誠的感謝，在此將這本論文的成果及榮耀歸功給 神和主以及所有幫助過我的人。謝謝！

內容目錄

中文摘要	iii
英文摘要	iv
誌謝辭	vi
內容目錄	vi
表目錄	viii
圖目錄	ix
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究問題與目的	4
第三節 研究範圍與對象	7
第四節 研究內容與流程	8
第二章 文獻回顧	9
第一節 探索教育	9
第二節 探索教育與青少年	17
第三節 反思與引導員	20
第三章 研究設計	25
第一節 研究方法	25
第二節 問項設計	27
第三節 選樣基準	29
第四節 資料分析方法	30
第四章 研究結果與分析	31
第一節 樣本特性分析	31
第二節 活動體驗過程	33
第三節 學習效果	35
第四節 反思的過程	43

第五節	引導員的角色	49
第五章	結論與建議	55
第一節	研究結論	55
第二節	研究限制	57
第三節	建議	57
參考文獻		59
附錄 A	學員心得	69
附錄 B	活動照片	70



表 目 錄

表 2-1	探索教育學習效果相關研究	15
表 3-1	北投國中參與者人數分配表	29
表 3-2	永和國中參與者人數分配表	30
表 4-1	焦點團體 A 組	31
表 4-2	焦點團體 B 組	32
表 4-3	焦點團體 C 組	32
表 4-4	焦點團體 D 組	32



圖目錄

圖 1-1	研究流程圖	8
圖 2-1	大學新生以冒險為基礎的訓練計畫	16



第一章 緒論

本章針對：一、研究背景與動機；二、研究問題與目的；三、研究範圍與對象；四、研究內容與流程，以上四個部分進行詳細描述。

第一節 研究背景與動機

探索教育(adventure education) 在國內翻譯名詞有冒險教育、探索教育、突破教育等，而之所以翻譯成探索教育的原因是，冒險的本質是對未知的一種挑戰，包含有探索未知以求成長的正面意涵，因此國內大多數研究使用探索教育(郭金龍，2002)，在本研究中亦以探索教育稱之。探索教育強調以戶外體驗學習為主，並運用身體學習與情境塑造為特色的一系列性團體活動，這些活動藉由透過團體歷程，來發現參與者的個別差異，促進彼此之間的互相學習，並加深在團體中組員的互信，促進團體成長(國教司，2006)。不論是青少年或成人都可以參加這樣的活動(Hamilton, 1980)，而藉由體驗學習提供參與者主動學習機會，透過真實的情境、環境，讓個人本身和彼此之間經由互動來增強個人成長與組織的運作以及應變能力(謝智謀，2003a)。探索教育所產生的成果範圍非常廣泛，於 Hattie, Marsh, Neill, and Richards (1997)的研究中整理出，包含領導(盡責、決策、普通領導能力、團隊領導能力、組織能力、時間管理、價值、目標)；自我概念(獨立、身體能力、同儕關係、自我一般概念、身體表現、學科、自信、自我效率、家庭、自我了解、幸福感)；學科(主要、一般)；個人特質(積極、減少侵略性、成就動機、情緒穩定、溫柔、內控、成熟、恐懼症

減少、剛毅)；人際關係(行為、合作、溝通、關係技巧、社交成功)；冒險性(挑戰、彈性、環境知覺、身體健康)等六大部分。

許多探索教育的實施對象為青少年族群，因為青少年藉由所喜歡的休閒活動，提供一個管道讓過剩的體力和刺激的尋求可以得到滿足，從參與休閒活動中體驗到樂趣，進一步建立自信心、成就感以及改善人際關係和社會適應問題(陳婉容，2001)。並且根據吳崇旗、謝智謀(2003)研究指出，休閒營隊活動的參與，對於青少年會產生積極正面的身心成長與發展，是不可忽略的一種方式。冒險性的活動可以讓青少年承受挑戰，並且在過程中發展領導能力、問題解決能力、建立自信、負責的態度以及如何與他人相處(李晶譯，2000)。依據教育部 2006 年修定的國民中小學九年一貫課程綱要的综合活動學習領域中，課程計畫內容中列舉出十項，而其中一項就是野外休閒與探索活動(國教司，2006)。目前台灣除了將探索教育正式列入課程中之外，亦有許多相關機構持續推行，例如：台灣外展教育學校、日月潭森林冒險學校、中華探索教育發展協會、救國團探索教育中心、金車教育基金會等，充分顯示目前探索教育在台灣正蓬勃發展。

引導員(facilitator)是使團隊能夠達成目標，以一個進度流程指導員的身分與團隊一同工作，在過程中能夠激發團隊潛力，並且讓團隊發揮到極致(Hunter, Bailey, and Taylor, 1999/2004)。McKenzie (2003)指出在探索教育中會影響課程結果的有五個因素，分別為課程活動、活動環境、引導員、小組以及學生特性，而謝智謀(2003a)認為活動實施的成效與結果，常與活動引導者本身的活動引導技巧、能力與理念等有著密切相關。在探索教育中引導員的角色為創造一個情境，讓參與者可以獲得自己學習的機會，以及透過其他直接的體驗來學習(Knapp, 1999)，引導員應扮演領導討論者、顧問以及團體互動過程中引導者的角色(Priest and

Gass, 2005)。楊慶欣(2004)研究中訪談的引導員指出，一個引導員應該依據不同的情境會調整不同的角色，先是在安全技術上必須當一個指導者(instructor)；接下來要制定原則就要當一個好教練(coach)的角色；接著要懂得讚美、鼓勵，因此要當一個支持者(supporter)；最後才是引導員(facilitator)的角色，在本研究中特別強調在探索教育中引導的部分，因此本研究將統一以引導員稱之。

國內將 Reflection 翻譯為內省、反思其內涵皆相同。過去的台灣教育中多以教師為中心，忽略了學生本身的學習需求，也沒有辦法將所學的實際應用在生活中，而體驗教育強調在活動中的參與，能讓參與者透過反思內省、回饋分享、獨處並且嘗試應用於實際生活，從活動中可以察覺到各方面進而與生活做連結(謝智謀，2003b)，謝智謀和王怡婷譯(2003)在書中提到內省是一連串的過程，經過注意、轉化、分析、擷取、再經歷、探索或連結體驗片段等程序，最後達成內省的目標和成果。反思活動應該要能夠整合主客觀的看法，以及思想和行為，使得在活動中的經驗可以轉化為一種驅動力，讓參與者藉由活動達到人格成長的目標(李義男，2001)，Quezada and Christopherson (2006)研究中指出，參與者透過反思和多重的認知下，自己能夠從課程裡發生的事件學習，並且可以將學到的技巧轉換到未來的職業或者是個人生活上、也可以應用在其他新的情境中。

探索教育可以產生多種的學習效果，如：信任、溝通、合作等，許多研究均指出探索教育的最終目的是希望可以將體驗所學習到的應用在生活當中(Gass, 2003; Priest and Gass, 2005; Quezada and Christopherson, 2006; 謝智謀和王怡婷譯，2003; 謝智謀，2003b)。McKenzie (2003)提到引導員的回饋對參與者最後的學習效果有所影響，羅元駿(2004)研究指出一位好的引導員，如果能夠促使參與者有很好分享活動的學習，進而能夠提高參與者個人的

生活效能，因此本研究擬探討在探索教育中青少年參與營隊的體驗為何。

第二節 研究問題與目的

在近年來探索教育的相關研究中，最為廣泛探討的是參與者在課程結束後所產生的效果，例如：針對整體結果，包括信任、溝通、合作、內省、社交等方面(Baldwin et al., 2004; Goldenberg, Klenosky, O'Leary, and Templin, 2000; Human, 2006; Quezada and Christopherson, 2006)，增進自我概念的各項構面，如：自我實現、自尊、自我定位、自我察覺、自我概念、自我意識、自我效能(Cross, 2002; Kaly and Heesacker, 2003; McKenzie, 2003; Newhouse, 2002; Sibthorp, 2003; 吳崇旗、謝智謀, 2003; 陳根旺, 2003)，以及生活效能(Neill, 1999, 2001, 2002; Sibthorp and Arthur-Banning, 2004; Terry, 2002; 羅元駿, 2004)，較少針對活動中細部做研究。

Hamiltom 於 1980 年即提出探索教育的研究應該要多探討過程的部分，然而，探索教育的研究者大多都忽略理論與結果之間的過程關聯，也就是指「投入—過程—結果」，此路徑中的過程部分是很少被研究的(Baldwin, Persing, and Magnuson, 2004)。Hattie et al. (1997)亦指出目前對於探索教育的研究，在參與計畫結束所產生的效果研究已經很成熟了，往後的研究應該調查其導致有正面改變結果的過程，此外，他們也認為相關研究對引導員在探索教育中的貢獻沒有很清楚的了解，因此建議應該要更確定引導員的影響部份。Neill (2002)指出在探索教育的計畫特質上缺乏很多細部資訊，例如：引導的技巧和風格、引導員的經驗，而McKenzie (2000)更進一步指出，許多研究使用參與者或管理者去評估引導員的效能，但沒有特定的測量可以去比較不同個體所帶

領的計畫結果，在往後的研究中需要更多關於引導員如何影響計畫效果的資料，例如：風格、行為和態度。因此可知探索教育進行過程的探討是非常需要的。

在許多研究中指出引導員在探索教育中扮演著重要的角色 (Bobilya, Kalisch, and McAvoy, 2005; McKenzie, 2000, 2003a; 羅元駿, 2004; 楊慶欣, 2004; 蔡居澤, 2004; 謝智謀, 2003a)。Bobilya et al. (2005)研究指出引導員在參與者準備進入單獨(solo)環境的時期、參與過程中以及體驗後的討論皆是有影響的，而引導員的期望、回饋、個人特質、角色模範和資訊提供，皆會影響學生的最後學習效果(McKenzie, 2003)。謝智謀(2003a)亦指出，引導員的個人能力(如技術、組織能力、問題解決能力、決策能力等)可以影響活動結果之外，也有許多潛在個人因素會影響，如引導員個人背景、個性、人際互動關係等。由此可知引導員對於參與者的學習效果上是有影響的，有研究指出引導員對參與者的用語措辭，是否顯示出高度的樂觀和正面的希望，也會影響到探索教育的效果 (Neill, 2002)。上述研究皆提到引導員的各方面對於學習效果有影響，但卻都沒有說明引導員如何影響學習效果的部分。

謝智謀和王怡婷譯(2003)指出在戶外的學習環境下，提供參與者多元的活動，透過內省能夠擴展和澄清學習的意義，並且內省也有助於提升效果，李義男(2003)探索教育活動是利用遊戲和特定的活動，來反應參與者的情況，重要的是在過程中讓參與者直接體驗，並且在活動中的輔導和教育，是要讓參與者能夠將體驗轉變為應用在其他地方的內省過程。探索教育中很重視參與者對於活動過程的分享，在回饋分享中可以學習到新的生命態度和方式，也有益於成長(劉如卿, 2004a)，探索教育計畫因為是體驗學習的過程，所以在回饋的質與量上都有所增加，而且回饋是很重要的中介角色，會影響到效果的達成(Hattie et al., 1997)，楊慶欣

(2004)研究中指出引導員皆應該要在活動帶領技巧以及引導討論技術上要熟練。在冒險和高危險的環境中是特別需要卓越的引導教學技巧(Phipps and Claxton, 1997)。引導員的引導能力是影響學習效果最重要的因素，所以在往後應加強引導員在活動的引導技巧、引導用語及經驗分享上的能力，以強化活動實施的成效(謝智謀，2004)，因此反思皆會影響參與者最後的效果，但就目前國內外皆較少這方面的實證研究。

Neill and Richards (1998)提出應該有更多的實證研究要針對引導的技巧提供更多的資訊。探索教育的精神在於透過體驗學習，Gass (2003)提出調整後的體驗學習循環圈，體驗學習後經由反思的過程建立起普遍的原則，最後要將體驗轉換、持續到另外其他的地方，在最後的這個階段就是要將先前體驗到的部分應用到個人的日常生活當中(Kolb, 1984; 引述自羅元駿，2004)。Priest and Gass (2005)指出引導員應該鼓勵參與者在過程中反思和討論，讓活動能夠與參與者生活做連結。Quezada and Christopherson (2006)研究中指出，參與者透過反思和多重的認知，能夠從課程裡發生的事件學習，進而轉換到未來的職業或者是個人生活上、也可以應用在其他新的情境中，但是在研究中卻沒有明確說明帶領反思的部分。而 Sibthorp and Arthur-Banning (2004)對於生活效能的研究中提出，在探索教育中應該要讓「什麼是在計畫中學習」以及「如何將學習的應用在計畫以外的生活」兩者之間的連結更加清楚。

因此引發本研究問題為探索教育中青少年參與營隊的體驗為何？其學習效果為何？深入探討為何反思如此重要？以及引導員角色為何？

而本研究目的為：瞭解在進行探索教育中青少年參與者的體驗、最後學習效果、反思的過程以及引導員角色。

第三節 研究範圍與對象

一、研究範圍

目前台灣推行探索教育日漸興盛，不論是針對成年人或青少年皆有舉辦探索教育的活動，許多相關機構定期都會推行，中華探索教育發展協會的宗旨以教育為主，協助人們透過探索教育引發個人與團隊中人格的正向改變，並且在對象中有許多的學校機構，因此本研究以中華探索教育發展協會舉辦的探索教育營隊為主要研究範圍。

二、研究對象

本研究以參與探索教育營隊的青少年為對象。



第四節 研究內容與流程

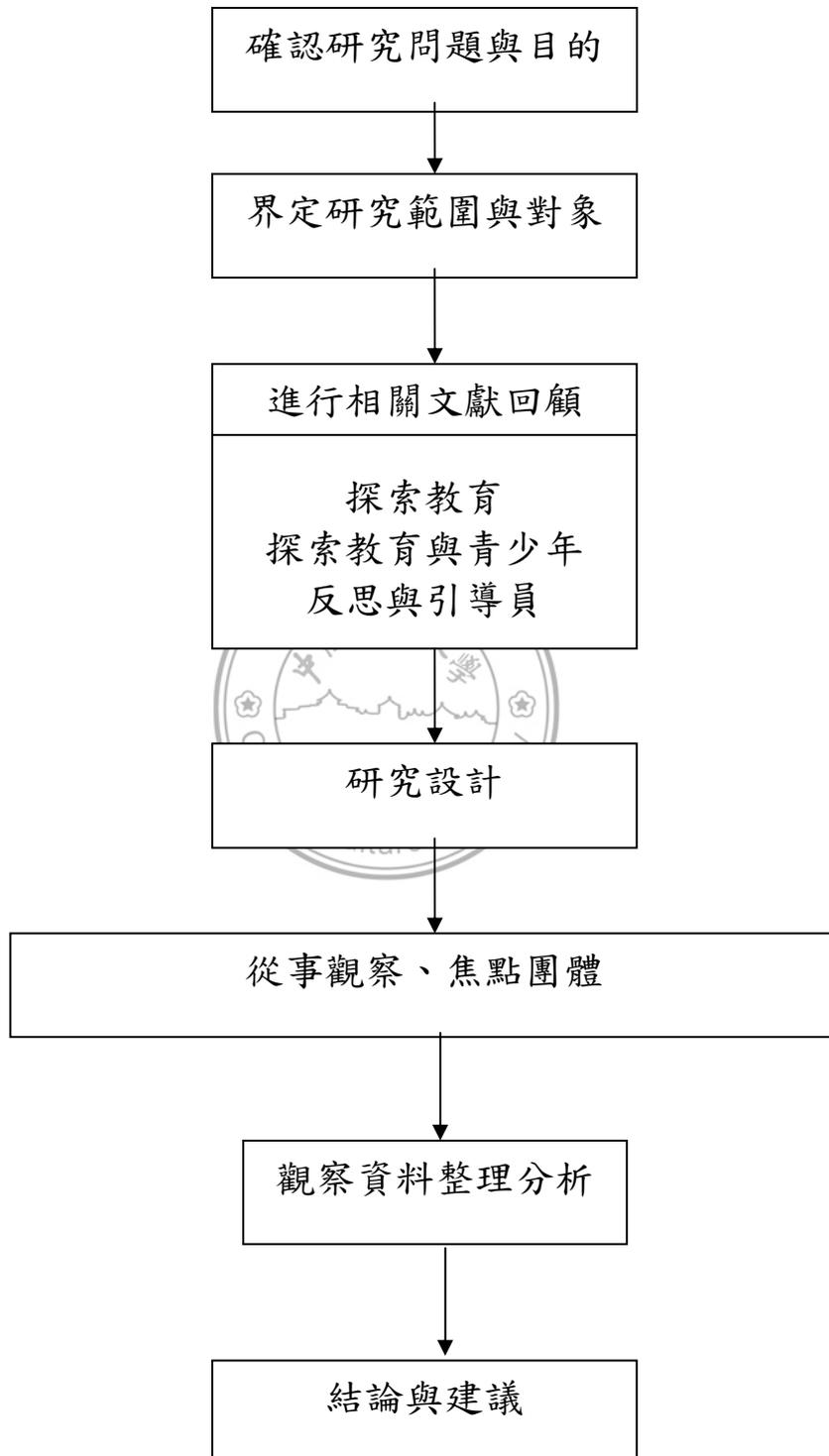


圖 1-1 研究流程圖

第二章 文獻回顧

本章針對：一、探索教育；二、探索教育與青少年；三、反思與引導員，以上三個部分相關文獻進行描述與整理。

第一節 探索教育(adventure education)

一、探索教育之發展與定義

Dewey 最早提出體驗學習的理念(Hamilton, 1980)，並且強調教育實作的重要性，提出從做中學的概念(陸宛蘋，2001)，而探索教育強調在做中學學習(劉如卿，2004b)，因此探索教育是以體驗學習概念為基礎發展的課程。

探索教育發展的源頭為 Kurt Hahn 在 1941 年英國創辦的戶外學校(outward bound school)，首先成功之後在 Hahn 的支持下除了在英國建立之外，也拓展到全世界(Hattie et al., 1997)，1962 年戶外學校被引進至北美洲，也是目前美國探索教育活動的一個開端，1970 年代中期計畫在這個時期開始建立多樣性，包含治療、遊憩和教育(Attarian, 2001)，直到 1995 年在五大洲已經擁有 48 間學校(Hattie et al., 1997)。「戶外學校的目的依照 Kurt Hahn 的理念，是要教育一群領導者在健康的草原上，遠離腐敗的環境，以養成擔任重建社會的重任。要確保個人的企圖心、好奇心、不敗的精神、追求理想、接受個人缺點和熱誠。要訓練學員去尋找、探索、服務，以及為社會福利去奉獻」(李義男，2003)。

張德聰(2003)將探索教育定義為一種藉由有計畫、有目的，結合團康活動、營會活動、外展教育、體驗學習及團體

輔導的精神和方法，以探索自我內在潛能，迎接外在變動環境的風險，挑戰未知，正向成長，體驗生活新經驗的教育訓練活動。Priest (1999)定義探索教育是使用具有冒險性的活動進而達到人際關係(溝通、合作、信任、衝突解決、問題解決、領導能力)和自我關係(自我概念、自信、自我效能)的發展。探索教育的設計在於創造一種情境氛圍，使參與者彼此分享、關懷、信任、冒險、成長和學習，並能有意義地交流思想、見解、知覺、情感、反應等，進而互相地支持、信任與合作(陳根旺，2003)。

二、探索教育之內涵與計畫

冒險計畫需要包含三個成份(components)：第一為荒野環境，在新奇的環境或不熟悉的環境影響參與者挑戰的感覺。第二為冒險活動，具有挑戰的戶外活動，可以反應身體能力的。第三為合作的團體生活，可以分享生活的活動(Baldwin et al., 2004)。Priest (1999)提出探索教育活動應具有挑戰性、高的冒險成分以及提供新的成長體驗，而這些活動包含在自然環境中的戶外遊憩、在人工的冒險環境，例如：繩索課程。

McKenzie (2000)提到探索教育計畫包含很多活動，是全面的、增加的以及有組織的，在活動中可能會成功或失敗。而探索教育課程的形式依據不同學者有不同的分類。蔡居澤、廖炳煌(2001)將活動內容分成三大群：第一群為高冒險活動，如：登山、攀岩等活動；第二群為中冒險活動，如：繩索課程；第三群為低冒險活動，如：溝通、合作、解決問題、信任等活動。Hattie et al. (1997)的研究將探索教育以往的文獻整理分為四大計畫(program)，冒險、荒野、戶外以及泛舟(sailing ships)，通常較難界定冒險與荒野的計畫，不過荒野包

含較多的山或者是身體挑戰，並且在計畫追蹤(follow-up)的效果上較為顯著。李義男(2003)在書中分成五大部分：第一部分為團體遊戲，建立團體的基本工作，作為挑戰探索活動的基礎。第二部分為團體活動，具備基本的知識運用和解決問題的目的，與遊戲的差別在於團體的思考、討論和採取一致的行動。第三部分為野外活動，具備真實的冒險因素，個人必須具備特殊的技能去接受挑戰。第四部份為繩索活動，分為初級和高級繩索活動，訓練基本挑戰之能和克服恐懼，培養負責任的冒險心態。第五部分為領導活動，在各種活動中透過活動角色的安排、活動方式的規定、回饋討論的時機來進行領導者的訓練活動。

三、探索教育學習效果

有許多研究對於探索教育做整體效果的研究，其研究結果不論對個人或是團體皆有正面的效果，例如：提高彼此信任、團體合作凝聚、個人認知成長、社交能力成長等方面 (Baldwin et al., 2004; Goldenberg, Klenosky, O'Leary, and Templin, 2000; Human, 2006; Quezada and Christopherson, 2006)。

Hattie et al. (1997)將先前研究的效果統整出六大部分，包含領導(盡責、決策、普通領導能力、團隊領導能力、組織能力、時間管理、價值、目標)；自我概念(獨立、身體能力、同儕關係、自我一般概念、身體表現、學科、自信、自我效率、家庭、自我了解、幸福感)；學科(主要、一般)；個人特質(積極、減少侵略性、成就動機、情緒穩定、溫柔、內控、成熟、恐懼症減少、剛毅)；人際關係(行為、合作、溝通、關係技巧、社交成功)；冒險性(挑戰、彈性、環境知覺、身體健康)。

Goldenberg et al. (2000)的研究以繩索課程為主，將效果分為三個部分，第一為正面的結果或好處：信任、團隊合作、溝通，第二為中等程度的好處：更有效能的、建立關係、了解他人、設立目標、腦力激盪點子、任務成就，第三為個人價值：成就感、自我滿足、有趣和享受，信任和溝通是中心連結到利益的兩個項目，其都引導至團體合作上，團體合作也連結到許多的利益，如：建立關係、鼓勵其他人、腦力激盪點子以及更有效能，而全部也都連結到任務成就，成為關鍵的利益是其他利益與價值的中心。在 Human (2006)的研究中亦是以繩索課程為中心去探討，發現可以超越自己的界線，因為繩索課程活動將學生放到一個擁有個人界限的環境，不論身體或心理都是具有挑戰的，並且在活動中藉由對於個人信賴的挑戰和克服可以達到個人的成長。由於是以冒險為基礎的媒介課程，因此會產生焦慮的狀況，但為了降低在過程中的焦慮也從中學習，組員彼此會透過對話將焦點放在應該怎麼做，而所有團體組員共同幫忙，進而幫助恢復團體凝聚力降低焦慮程度。學生也察覺到在團體中會扮演不同的角色，有時候是領導者有時候是觀察者，在這過程中也學習怎麼因應情況調適，而在當中也體驗如何信任同樣在團體中的其他人。Quezada and Christopherson (2006)的研究則以參加冒險為基礎的社區服務學習計畫的大學生和小學生為對象，最後效果分為主要的三個部分，第一部分為認知和成長，參與者從事完活動之後改變他們原本對於社區服務學習的看法，從原本是被命令要做到自己想要參與，第二為合作技巧，活動中有些情況下必須從學生的角色轉變成領導者的角色，並且在過程中也察覺到彼此間是互相影響和學習的，也體認到關係是成功很重要的因素，第三部分為內省和多重認知，

參與者認為在活動中所學習到的部分可以應用在不同的情境中，甚至是可以運用在未來的職業或生活上。

針對生活效能成效的研究上，Neill (1999)研究中針對 9 到 67 歲參與澳洲外展學校計畫以及其他計畫(例如：航海訓練)的參與者做測量，將生活效能結果分成三個群組，第一為顯示出最有效果的是時間管理；第二群則是任務領導力、自我信心、社交能力、情緒控制，是一般探索教育向外宣稱較熟悉的效果部分，譬如：增加參與者信心、可以學習和別人相處、促進處理情緒的能力、領導的必須技巧；而第三群較為不顯著則是積極主動、智力彈性、成就動機，一方面可能是因為在生活效能中本來就是比較穩定且不容易改變的項目，另一方面是因為在這些項目中參與者已經有較高的認知，因此有較少的成長空間。羅元駿(2004)的研究指出從事完戶外教育活動的大學生，在生活效能部分是有正面影響的，也將影響的程度分為三種，顯著有成果的是時間管理；中度影響包含任務領導力、積極主動、自我信心、社交能力、情緒控制，這個程度也是一般的會獲得的成果；輕度影響的包含控制觀、智力彈性、成就動機，在這部分影響是較輕微的，有可能是因為在活動之前，在這方面參與者就對自己有較高的評價，或者是這方面的生活效能本來就不容易改變。

Zmudy, Curtner-Smith, and Steffen (2009)針對探索教育社交系統方面提出，要讓學生能學習到社交能力，比起引導和管理更重要的是要讓學生彼此在競賽中學習，因此課程設計的活動(包含熱身、溝通、建立信任活動)，會要求學生參與社交以及與團隊一起，最後進而達到更高層次的表現，也就是學生之間以著有好的溝通交流。

Baldwin et al. (2004)提出一個計畫理論評估(Program

theory evaluation, PTE) , PTE 是檢驗聯結計畫中所採用執行的活動，與實際計畫中每一個步驟所發生的事，針對大一新生設計一個探索教育的訓練計畫，目標是幫助學生發展技巧和態度，讓學生進入大學時有正面的改變，增強自我概念和與同儕的社會結合，最後希望達成有五個效果，分別為整體的自我觀點 (global self-concept) 、身體能力 (physical competence) 、社交能力 (social competence) 、知覺到的同儕支持 (perceived peer support) 、與同儕熟悉的時間 (post-trip time with trip peers) ，是大學生活中一致認定的正面態度，並且也是課程計畫中所強調要達成的重點。藉由達成個人成就感可以影響整體的自我觀點、身體能力和社交能力，而知覺到的同儕支持與同儕熟悉的時間，可以藉由信任的感覺、較多的讚美和信賴的知覺反映出來。



表 2-1 探索教育學習效果相關研究

構面	內容	相關研究
領導	設立目標	Goldenberg, et al. (2000) Hattie, et al. (1997)
自我概念	個人成長、內省和多重認知、 整體自我觀點	Baldwin, et al. (2004) Hattie, et al. (1997) Human (2006) Quezada and Christopherson (2006)
學科	主要、一般	Hattie et al. (1997)
個人特質	成就感、自我滿足、降低焦慮	Goldenberg, et al. (2000) Hattie, et al. (1997) Human (2006)
人際關係	信任、團隊合作、合作技巧、 溝通、建立關係、了解他人、 社交能力、同儕支持	Baldwin, et al. (2004) Goldenberg, et al. (2000) Hattie, et al. (1997) Quezada and Christopherson (2006) Zmudy, et al. (2009)
冒險性	超越自己的界線、身體能力	Baldwin, et al. (2004) Hattie, et al. (1997) Human (2006)
生活效能	時間管理、任務領導力、積極主 動、自我信心、社交能力、情緒 控制、控制觀、智力彈性、成就 動機	Neill (1999)、羅元駿(2004)

資料來源：本研究自行整理

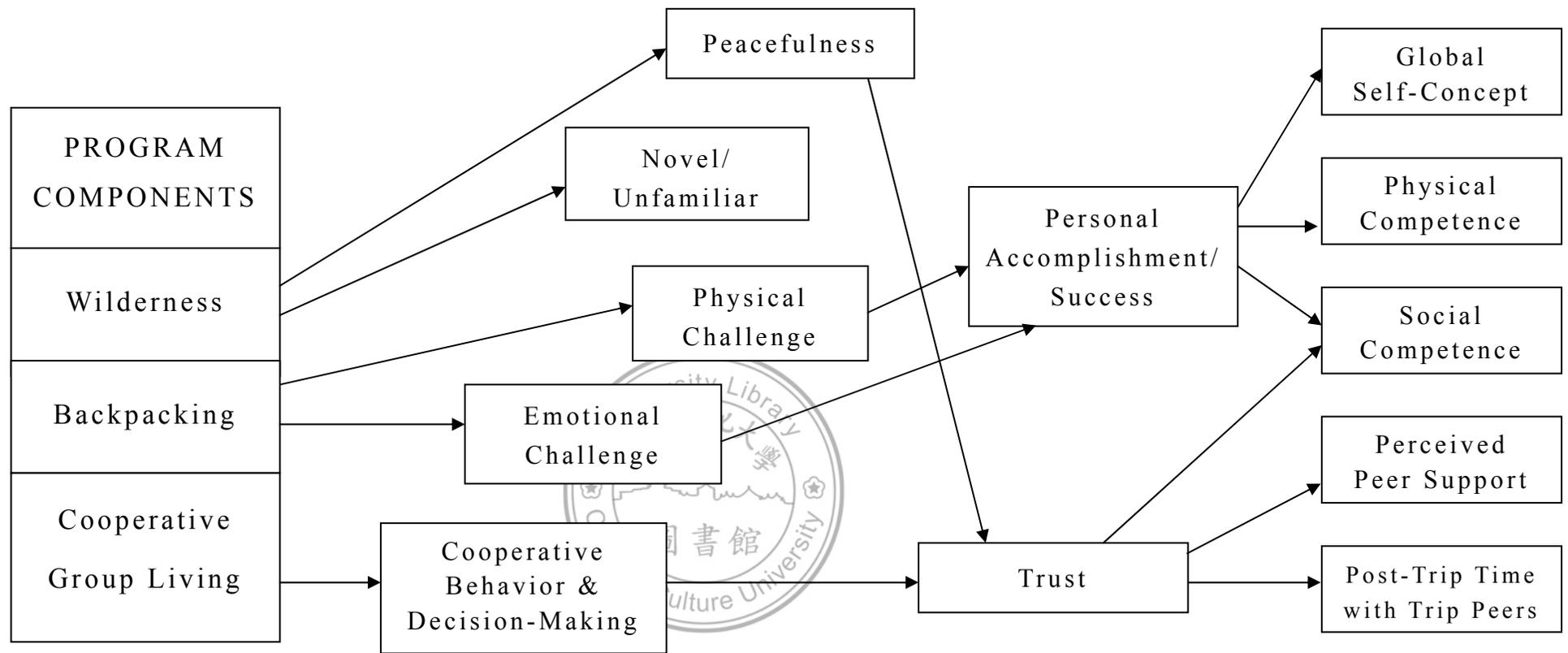


圖 2-1 大學新生以冒險為基礎的訓練計畫

資料來源：C. Baldwin, J. Persing and D. Magnuson (2004). The role of theory, research, and evaluation in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 26(3), 167-183.

第二節 探索教育與青少年

一、青少年範圍

青少年的範圍在 2005 年青少年政策白皮書中提到是很難界定的，因為聯合國對青少年的界定為 15-24 歲、歐盟為 15-25 歲、世界衛生組織為 10-20 歲，其他如日本為 24 歲以下、美國則為 14-24 歲、新加坡延伸至 30 歲，因此青輔會將「12-24 歲」定為適切的青少年年齡界定。而 Cordes and Ibrahim (1996/2000)在書中將青少年範圍界定為 10-20 歲之間，而在 Kaly and Heesacker (2003)研究中青少年抽樣範圍在 12-22 歲，Cross (2002)將青少年界定為 12-19 歲之間。

二、青少年特性

青少年正是社會發展與社會適應的一個顯著時期，青少年藉由人際交往，參與社交活動以獲得心理需求的滿足，並使自我行為模式符合社會的期望與要求(陳皆榮，1997)。Cross (2002)指出許多青少年皆顯示出無情、痛苦、寂寞、對未來沒有信任和缺乏歸屬感的感覺。青少年具有思考事物的各種可能性；特有的自我中心想法；情緒不容易穩定；社會發展會有很大變化；自我意識高漲；對自己有不同以往的看法；行為表現的兩極化(陳婉容，2001)。然而 Cordes and Ibrahim (1996/2000)在書中提到青少年有精力充沛、勇敢、獨立等的積極特性，依據這些特質著重在青少年的滿足需求和挑戰，就可以發展出讓學生生理、情緒發展、成就發揮到最大極限的課程。許學政(2004)透過探索教育的活動，讓青少年從體驗學習中了解自己的情緒，進而增加個人與他人之人際關係，也希望藉由團體的力量，能讓組員會有效的情緒管理技巧，

並在日常生活中加以應用。

三、探索教育與青少年

在探索教育中針對青少年自我本身方面的效果(自我實現、自尊、自我定位、自我察覺、自我概念、自我意識、自我效能)有許多研究。McKenzie (2003)研究發現，在不熟悉的環境下可以幫助學生發展他們的自我察覺與自我概念，從荒野的環境中體驗到的是感覺平靜和身心愉悅的。吳崇旗、謝智謀(2003)青少年在參加營隊的過程中，對於自我概念、彼此之間的信任關懷、可以紓解壓力，營隊的活動對於青少年而言是很重要的，因為可以帶來積極正面的身心成長和發展。Newhouse (2002)探索教育會增加參與者在與他人解決問題的自我效能。Sibthorp (2003)參與者在過程中感受到越多的個人授權以及學習關聯，在他們的生活自治效能是有大的改變。Sibthorp, Paisley, Gookin, and Furman (2008)針對參加全國戶外領導學校(National Outdoor Leadership School, NOLS)探索課程的 1,229 位青少年研究發現，在幾天學生自治探索課程中的個人授權，明顯會使組員獲得領導力，因為在探索教育中給予學生自治的機會，因此個人授權在探索教育中是一個潛在的因素，能使設計出來的課程，更好的達到效果。陳根旺(2003)實施探索教育有助於提升國小高年級低自尊學生的學業自尊。Cross (2002)在密集的攀岩體驗中，偏差行為的青少年參與戶外介入計畫會比其他沒有參加的同伴有顯著較高的個人控制，在這樣的一個環境中很少會感受到孤獨、沒有能力、缺少規範，反而是在當中持續不斷的被培養。

在探索教育中對於青少年人格的研究上，陳皆榮(1998)提出冒險性活動對於青少年人格具有正面的提升效果，且在

活動結束 30 天的追蹤測量之提高效果，顯示出正面的影響。對於青少年團體氣氛的研究，陳皆榮(1997)指出，獲得冒險性活動經驗，在過程中不斷努力去克服各項艱難及適應隊友互動，獲得達成目標的喜悅和成功的滿足感，並促進了人際關係發展及參加者適應能力。冒險性活動對於青少年團隊氣氛有提高效果，且在活動結束 30 天的追蹤測量中，顯示出具有持續性的正面影響。

針對青少年生活效能部分亦有研究指出也有顯著的影響，Neill (2001)針對經濟以及社會支持缺乏的青少年做研究，在生活效能中都是有正面提升的，而其中最顯著的是智力彈性、任務領導力以及情緒控制，並且顯示對於每個人都有一股內在的趨動力去改善他們的生活。Terry (2002)的研究顯示，女性青少年在整體生活效能是有顯著增加的，其中以控制觀最為顯著，而相反的在社交能力和自信心是沒有顯著，可能因為在攀岩體驗中參與者缺乏分享出來的經過，因為在攀岩中焦點會放在每一位參與者要盡可能的做到，然而如果在活動結束後沒有團體的討論，參與者將沒有辦法將所學習到的反思出來。Sibthorp and Arthur-Banning (2004)則針對參與者的期望、個人授權以及學習關聯對於生活效能之影響，顯示參與者期望對於生活效能沒有直接的影響，必須透過個人授權以及學習關聯，而個人授權在生活效能中扮演重要角色，因為個人授權在這研究中與生活效能中的任務領導有很大的關聯，有很多授權策略(例如：決策、個人責任接受)與計畫中的領導才能重疊，而學習關聯的角色沒有很明顯，可能是因為學習關聯與結果是沒有很顯著的關聯，所以應該要讓什麼是在計畫中學習以及如何將學習的應用在計畫以外的生活兩者之間的連結更加清楚。

第三節 反思與引導員

一、反思的定義與內涵

謝智謀和王怡婷譯(2003)在書中提到內省是一連串的過程，經過注意、轉化、分析、擷取、再經歷、探索或連結體驗片段等程序，最後達成內省的目標和成果。在探索教育中，活動實施過程與活動後的經驗分享是目標達成的重要因素，透過引導的過程，使學生自我進行反思內省及批判的過程，達到學習新知識和概念的成效，並且真正將學習到的部分深植在內心當中，因此應加強引導員在活動的帶領技巧、引導用語及經驗分享上的能力，以強化活動實施的成效(謝智謀，2003a)。李義男(2001)參與者應藉由反思知道自己的優點而增加信心，知道自己缺點不逃避的加以改進。引導員應該要提供學生一個適當的機會在單獨的過程中與引導員對話，並且在單獨相處之後要促進團體的討論，在過程中要支持每一位獨特的個人經驗(Bobilya, et al., 2005)。羅元駿(2004)經驗的處理與分享才是參與者真正的學習，藉由聆聽、訴說、互動，進而達到更高的生活效能，參與者在這過程中將體驗內化為有意義的，張國振與潘裕豐(2008)研究中，在情緒智力量表中的內省項目，有實施探索教育活動與沒有實施的組別結果是沒有顯著差異，因此提到可能原因為引導員經驗不足以及反思時間不夠，以致於沒有辦法好好的進行反思的活動，讓學生的較少機會學習，顯示出在探索教育中有無好好的進行反思活動對於學習是有顯著影響的。

二、反思的方式

引導參與者分享和反思的方式有很多種，李義男(2001)

提出五種常用的反思教學活動：(一)腦激盪，以主題的方式讓參與者發表看法，能夠從中了解其態度、行為的傾向；(二)隱喻，透過比喻的方式讓事情可以更明白，或者是用不同更抽象的隱喻讓參與者可以體會其中的涵義；(三)想像力，以主題情境的方式讓參與者具有更深動的經驗；(四)創意，使用文藝活動了解參與者個人的行為和觀念；(五)回饋，增強好的表現。而謝智謀和王怡婷譯(2003)在書中提到帶領內省活動方式主要有談話性和提問性，亦可配合其他多樣性的內省活動：(一)隱喻比擬，讓參與者利用隱喻的詞句來表達出所經歷的體驗；(二)角色扮演，從不同的角色來回憶體驗的經驗，並且敘述出來；(三)同儕領導，讓參與者自願成為內省帶領者；(四)玻璃魚缸，將參與者分為內外兩圈，先由內圈的人針對剛才的體驗分享和討論，外圈的人不能發言只能觀察和傾聽，等到內圈結束後在由外圈的發言聽完的感想，再互換角色；(五)引述回饋，讓參與者可以與從事的活動相關而引述的其他名人所說的話；(六)有聲思考，在活動進行一段落，馬上就讓參與者發表感想，接著再繼續下面的活動；(七)正負觀點，可先暫停活動，讓參與者從正面觀點思考活動，再接著活動一段時間，讓參與者發表對於活動有哪些負面的想法；(八)想像錄影，讓參與者想像自己正在錄影，並且等活動結束後分享想像錄影的內容，以及團體進行討論；(九)繪製圖畫，讓參與者將過程中最有意義的部分畫出來；(十)校長角色扮演，引導員或學生扮演校長的角色，對所有的人提出問題；(十一)獨處體驗，透過參與者獨處的時間回憶過程，再招集參與者集合一起進行內省；(十二)模擬實境，引導員以文字解說的方式帶領參與者回到與剛才事件有關的場景中；(十三)錄影快照，透過錄影帶和照片的撥放，回顧活動的點點滴滴再進行討論；(十

四)魔鬼宣言，利用傳棒子的方式，讓參與者說出與事實相反的想法。

三、引導員的角色

引導員(facilitator)是使團隊能夠達成目標，以一個進度流程指導員的身分與團隊一同工作，在過程中能夠激發團隊潛力，並且讓團隊發揮到極致(王若予譯，2004)。蔡居澤(2004)探索教育活動課程的執行成功，除了要有完整的課程設計之外，教師所使用的方法與教學態度也非常重要。教師是在教學的過程中，扮演所謂助產士的角色，也就是透過教師引導之過程，使學生透過反思內省及批判，習得新的知識及概念，並內化於自我中(謝智謀，2003a)，楊慶欣(2004)研究指出引導員必須具備的技能就是團隊的引導討論和分享回饋。羅元駿(2004)研究顯示，引導員的能力對事後分享是有直接的影響，在事後的帶領之下參與者是否能夠開放、深入分享自己體驗的感受，都必須仰賴引導員的觀察力和帶領的技巧，因此好的引導員若促使參與者能夠很好分享活動的學習，也就能提高個人的生活效能。Sibthorp, et al. (2008)研究中指出，在課程中關於探索學生自治和授權部分，引導員的缺席反而不自覺中支持學生的自治，因此引導員的出現要能允許學生自治的核心原則(例如：選擇、提供理由、提出看法)，而這些原則是能經常出現在團隊當中的。

四、引導員相關研究

陽明賢(2008)提到引導員在活動進行時，要指導學員使用設施並且說明注意事項，而在活動結束後，要引導學員思考活動背後的意義。引導是一種不支配、指揮的領導方式，引

導者的工作就是使成員過程中能承擔及培養起責任的領導能力，而好的引導員應該具有一些信念，包括重視每個人的意見、團隊決策比個人決策更重要、以成員為主決定團隊事務，引導員則掌握時間和給予工具、成員較容易認同彼此團隊中一起制定的決策(Bens, 2000)。

McKenzie (2003)指出，引導員對於參與者的期望、回饋以及其本身的個人特質，可以增加參與者的自我概念、參與動機和人際關係技巧，而引導員的角色模範和資訊提供都會增加參與者的自我察覺、自信、動機、人際關係技巧、關心其他人以及關心環境。Phipps and Claxton (1997)的研究中以參與學生的觀點對於引導員的效能做評估，效能分為 11 個構面，分別為動機、領導、回饋、溝通、個人技巧、安全、結構、活動、激勵、知覺以及團體過程，其結果皆反映出對於引導員的效能，參與者有高的評價，其中獲得最高分數的為四個構面：動機、領導、回饋、溝通，參與學生在訪談過程中提到，引導員使自己思考以前從來沒有思考過的事情，而且他們不論做什麼或完成什麼都很令人鼓舞的。

楊慶欣(2004)分別以參與者以及引導員本身的觀點，對於引導員的技能與特質進行研究，在技能方面的結果皆有提到活動本身以及安全、救援的技術性；示範活動、帶領技巧以及引導討論的能力；溝通、說話清楚的能力，有引導員進一步提出在適當的時候，透過設計好的活動讓參與者有深刻的感受，並且塑造情境引導他說出來，而在特質方面則認為引導員應具有傾聽、同理心；有服務熱誠、耐心；有健康的自我概念、正確的人生觀；敏銳的察覺力。Schwarz (1994)則提到引導者應會具備不同的技能，包含耐心、清楚的溝通、成為行為的模範、培養成員信心、提供支持與鼓勵、正確的傾

聽、確認成員意見的不同、分析與綜合問題、了解並觀察多重面向等。

Zmudy et al. (2009)研究中針對探索教育引導的系統，提到引導員提供技術以及具激勵性的回饋，並且學生感受到的引導方式是很舒服的，另一方面針對管理系統，則提出在營隊一開始時，引導員就會和小組組員討論關鍵的規則和期望，包含尊重每一個人、不能讓別人不愉快、要安全、留意的聽引導。

張國振，潘裕豐(2008)研究中指出學生參與活動的熱烈度與與引導者的帶領技巧有關，有經驗的引導者可以很好的掌握整體狀況，導引學生往目標前進，但若是比較無經驗的引導者，也無法叫好的掌握狀況，更是在反思回饋的部份無法掌握，如此一來就不會有具體的學習成效。在徐欽賢與鄭桂玫(2007)研究中也提到，活動的引導是很重要，但目前國內引導員或教師因為缺乏專業知識和訓練，只能著重在活動帶領和分享，但卻無法更深入的帶出活動背後深層的意義。

第三章 研究設計

本章針對：一、研究方法；二、問項設計；三、選樣基準；四；資料分析方法，以上四個部分進行詳細描述。

第一節 研究方法

本研究要了解青少年參與挑戰成長營的體驗，因此使用質化的方式進行全方面的探討。

McKenzie (2000)指出未來研究應多使用質化的資料收集技術，例如：訪談、問卷和觀察法，去收集到深入的資料，進而可以發現影響結果的新因素。潘淑滿(2003)提到觀察法、訪談法以及檔案分析法在社學科學研究而言，並列成三大資料收集方法。觀察法可以獲得在訪談資料難以獲得的資訊，例如：受訪者的意義或觀點(高熏芳、林盈助和王向葵譯，2001)。Veal (2006)提出焦點團體法三種適用的情形，其中一項為深度訪談的替代方案，也就是當沒有辦法安排深度訪談時，但參與者有意願在團體中進行訪談的狀況下，例如一些青年團體，而在 Hurtes (2002)的研究認為焦點團體法有一個缺點，就是會受到同儕潛在壓力的影響，而陷於自我審查或是團體迷思中，因此透過參與觀察法以最低限度的侵入，研究者可以藉由非言語的溝通以及環境要素來解釋，而兩者的結合可以分別從陳述事實(stated reality)和真的事實(actual reality)去考量，並且 Yuen, Pedlaar, and Mannell (2005)指出在營隊中研究者可以去比較由焦點團體所得到的資料以及自己觀察所得的資料。因此為了更加了解青少年參與者在營隊中的體驗情形，並且在不打擾活動進行的前提之下，本研究使用觀察法以及焦點團體法。

一、觀察法

研究開始時應使用無焦點式的觀察，抱持開放的態度，等到熟悉所有的環境後，再使用焦點較為集中的觀察，根據研究所列出的主題和問題，將觀察的焦點集中在特定的目標上(高熏芳、林盈助和王向葵譯，2001)，Carruthers and Busser (2000)研究透過觀察法紀錄了解引導員、參與者及家長之間的活動和互動，一開始沒有固定時間，在團體中隨意選擇不同的時間進行觀察，讓研究者可以針對團體中的操作狀況大致了解，到最後的階段才固定觀察時間和項目。因此本研究觀察的部分是針對兩次營隊的活動過程進行全面性的觀察，再將觀察焦點放在活動中反思的部分。

針對反思部分，依據 McKenzie (2003)、Phipps and Claxton (1997)、謝智謀與王怡婷(2003)、楊慶欣(2004)、劉如卿(2004a)等研究，列舉出下列具體的觀察項目：

(一)帶領反思活動的主要方式

(二)帶領反思活動的環境

(三)引導員與參與者的互動

(四)引導討論的技巧：

- 1、體驗中去觀察—發生什麼事情？令你印象最深的事情是什麼？對這件事的感受是什麼？
- 2、將觀察轉化成概念或認知—有沒有造成任何改變？就你目前生活中扮演的角色，你覺得責任最重的角色是什麼？
- 3、應用在真實世界—日後應該怎麼做？下次會有什麼不同的做法？

二、焦點團體法

焦點團體訪談法意指研究者對於選定的個人及特定主題進行非正式的討論，研究目的為希望獲致各種不同的個人觀點，而這種訪談討論，運用到團體的情境，透過互動與討論的過程，來達到研究資料收集的目的(潘淑滿，2003)，鄭夙芬(2005)認為焦點團體的目的是要去瞭解人們對特定主題的態度和感覺，也能從中瞭解一些行為背後的原因，而洪志成和廖梅合譯(2003)在書中指出，焦點團體是一個特殊型態的團體，目的在於聽取意見與收集訊息，是一個謹慎規劃的系列討論，在一個舒適、無威脅性的情境下進行，獲取對一個特定議題的觀感。因此本研究針對青少年參與者實施焦點團體法，透過焦點團體討論的過程能夠得到新的資訊。

第二節 問項設計

洪志成和廖梅合譯(2003)在焦點團體訪談的歷程可能出現幾種類型的提問，本研究根據問題類型與研究目的發展訪談問項。

一、開場白式提問(opening)

目的不是得到深入的資訊，而是讓受訪者可以開口說話，因此先自我介紹，簡單的告知這次訪談的事項。

二、導引式提問(introductory)

簡單可以直接回答的，讓受訪者開始思考這個主題，導引受訪者回想過去的經驗。

(一)當初為什麼想要參加這次的營隊？

三、過渡性提問(transition)

讓受訪者可以知覺到其他人對這個主題的觀點，為關鍵性提問奠定基礎。

(一)簡述這兩天的活動內容。這兩天的活動對哪一個部分最有印象？

四、關鍵性提問(key)

是整個研究的精髓，也是在最後的分析時最需要關注的部分。

許多研究均指出探索教育的最終目的是希望可以將體驗所學習到的應用在生活當中(Gass, 2003; Priest and Gass, 2005; Quezada and Christopherson, 2006; 謝智謀和王怡婷譯，2003; 謝智謀，2003b)，並且謝智謀(2003b)讓參與者透過反思內省(Reflection)、回饋分享、獨處並且嘗試應用於實際生活，從活動中可以察覺到各方面進而與生活做連結，因此發展本研究問項：

(一)覺得在活動中學到什麼？

(二)那你覺得和你日常生活有關係嗎？可以應用在生活中嗎？

(三)有時候常常會有大家一起圍圈分享的活動，那引導員帶領的方式是什麼大略說一下吧？那你們的感覺如何？

(四)這樣圍圈分享的形式有或沒有對你來說覺得有沒有差別？

五、結尾式提問(ending)

讓受訪者回想之前的意見，讓討論有一個完美的結束。

(一)最後用一句話描述這兩天的感覺？

第三節 選樣基準

一、研究範圍

本研究選擇由中華探索教育發展協會於龍潭渴望園區 TA 東方探索體驗場地，在 2007 年 1~2 月所舉辦的三天挑戰成長營為研究範圍。

TA 東方探索體驗場地，內有 70 多坪的活動場，室外 40 多項中有高空繩索挑戰設施、2000 多坪的落羽松林露營區和室外停車場，一次可以容納 100 多人的訓練場地。

二、抽樣對象

樣本為參與中華探索教育發展協會舉辦的三天挑戰成長營的國中七年級和八年級學生。

本研究針對兩個梯次進行研究，第一梯次為 2007 年 1 月 19 日(五)~1 月 21(日)北投國中資優生，總共人數 19 人，男生 10 人女生 9 人，分為兩小隊；第二梯次為 2007 年 2 月 7 日(三)~9 日(五)永和國中資優生，總共人數為 56 人，男生 45 人女生 11 人，分為四小隊。

表 3-1 北投國中參與者人數分配表

	第一隊			第二隊			總人數
	男	女	人數	男	女	人數	
七年級	1	1	2	3	2	5	7
八年級	3	4	7	3	2	5	12
人數	4	5	9	6	4	10	19

表 3-2 永和國中參與者人數分配表

	第一隊			第二隊			第三隊			第四隊			總人數
	男	女	人數										
七年級	4	3	7	6	2	8	4	3	7	6	1	7	29
八年級	7		7	6		6	7		7	5	2	7	27
人數	11	3	14	12	2	14	11	3	14	11	3	14	56

一般而言焦點團體的人數沒有一定的標準，但是通常是 6 至 12 人(Finn, Elliott-White, and Walton, 2000)，而 Veal (2006) 認為一個團體大約 5 至 12 人之間，因此本研究將視營隊的狀況，將焦點團體人數控制在 6-12 人之間。

第四節 資料分析方法

在觀察的過程中以筆記、DV、錄音筆等方式紀錄。資料分析是將焦點團體的錄音錄影紀錄打成逐字稿，並且和觀察時所記錄的田野筆記一起整理分析。

吳芝儀，廖梅花譯(2001)書中提到分析，首先針對資料進行開放編碼，將相似的事件、事例、事物等，加以群組，並歸類在一個共通的標題或分類之下。接著再進行主軸編碼，將開放編碼中被分割的資料，再加以類聚起來。最後選擇編碼，連結各個主要的類別，並統整起來決定核心類別。

第四章 研究結果與分析

經過觀察法和焦點團體法整理出初步的結果，本章分為：一、樣本特性分析；二、活動體驗過程；三、學習效果；四、反思的過程；五、引導員的角色。

第一節 樣本特性分析

本研究針對兩次的挑戰成長營分別實施兩個焦點團體，共四組。第一梯次進行兩組焦點團體，在兩隊中立意抽樣抽 3 人，形成一個 6 人的焦點團體，A 組七年級男生 2 位女生 1 位，八年級男生 1 位女生 2 位；B 組七年級男生 1 位女生 1 位，八年級男生 2 位女生 2 位。第二梯次也進行兩組焦點團體，在四隊中立意抽樣抽 2 人，C 組七年級男生 3 位女生 1 位，八年級男生 4 位；D 組七年級男生 4 位，八年級男生 4 位，形成一個 8 人的焦點團體。實施焦點團體的時間在營隊第二天活動結束的晚上以及第三天中午時間，一次焦點團體時間大約為 30-40 分鐘。

表 4-1 焦點團體 A 組

	第一隊	第二隊	人數
七年級	A1(男)、A3(女)	A2(男)	3
八年級	A6(男)	A4(女)、A5(女)	3

表 4-2 焦點團體 B 組

	第一隊	第二隊	人數
七年級		B5(女)、B6(男)	2
八年級	B2(男)、B3(女)、 B4(女)	B1(男)	4

表 4-3 焦點團體 C 組

	第一隊	第二隊	第三隊	第四隊	人數
七年級	C7(男)	C6(男)	C1(女)	C8(男)	4
八年級	C5(男)	C4(男)	C3(男)	C2(男)	4

表 4-4 焦點團體 D 組

	第一隊	第二隊	第三隊	第四隊	人數
七年級	D3(男)	D2(男)	D7(男)	D6(男)	4
八年級	D1(男)	D4(男)	D8(男)	D5(男)	4

三天的營隊內容，原則上前兩天以平面活動為主(硫酸河、諾曼第登陸、迷宮、交通阻塞)，第二天下午會開始進入低空挑戰活動(Do I go、擺盪平衡木、蜘蛛網、賞鯨船)，而第三天以高空繩索挑戰活動為主(攀岩、三索、大擺盪、Cat Walk)，在活動設計上並沒有固定的形式，引導員有很大的空間和彈性可以來做安排，因此引導員會視各小隊的團隊發展調整活動內容。

實際上在觀察營隊的過程發現，小組會因著不同的引導員帶領而有不同的活動進行，但大方向原則是一致的，就是過程中要讓小組組員間先培養一定的合作、信任等...團隊需有的基本概念，透過遊戲漸進式的培養後，引導員會檢視團隊是否適合進行高空繩索活動，若覺得不夠則會用另外其他的遊戲再加強其項

目，並且有時遊戲是以小組進行，但也有時候會讓整體一起進行遊戲。

在每一天的活動全部結束後，引導員們會聚集開會，交流今天活動進行的部分，也對針對明天要帶哪些活動作一個大略的說明。

第二節 活動體驗過程

探索教育中透過組員彼此之間的互動進行很多種類的活動，讓組員在自行體驗的過程中去體會一些較為抽象的概念，譬如：團隊合作、信任、自我概念等，也因為是親身經歷的關係，受訪者就表達出「雖然都在玩但是很充實(B3)」、「很多遊戲都很簡單但是意義深遠(C2)」。

焦點團體中問到受訪者對於活動中最有印象的部份，大部分的受訪者提到的活動皆是比較具有挑戰的，或是遊戲失敗很次才完成的。

我覺得硫酸河，讓我們從原本一直指責對方做不好，到後來老師跟我們講有叫幾個人不能講話或做動作，就發現事情不能只看單面(A4)

Do I Go 比較有挑戰性(B4)

硫酸河，有四隊兩邊同時互換，一開始是各隊玩自己的，幾乎全軍覆沒了，後來決定隊長把墊子帶到中間安全區域，搭橋讓其中一隊過再四隊慢慢過，原本是獨立到最後團隊合作，就比較容易成功(D1)

三天活動的進行中會先以平面低空為主，也在此活動中讓之前還不是這麼熟識和信任的組員們更多的互動，有更多對於遊戲進行方式的討論，藉由討論組員們不斷的去了解其他人的想法，

也持續的嘗試很多的方式，所以在過程中因為都是一起去經歷成功或失敗，因此組員間的關係更加的凝聚起來，很像是在同一條船上的人一樣，都是一起要承擔的，在這當中沒有個人主義的部份，著重在團體團隊的概念，也讓組員們之間能夠更加為了達成活動目標一起努力。

觀察中發現，在高空的活動中組員之間的互動非常的頻繁，因為組員幾乎都是第一次經驗，在進行的過程中在地面的組員們也都會一起幫忙出意見，例如：攀岩活動就會常常出現以下的對話，「左腳可以踩哪裡、右手放哪裡、那顆比較好踩不會滑...」，並且高空活動中大家都會給予彼此很多的鼓勵以及安心的言語，例如：「不要害怕、加油、慢慢來、小心、你抓得非常好、沒關係有繩子在、厲害厲害、好棒、好強喔、你可以的、相信自己」，最後完成高空活動後組員也都會給予熱烈的掌聲，特別在 Cat Walk 活動中會同時有兩人在高空中，因此很多時候是透過上面兩人彼此之間的鼓勵，讓比較不敢出發的組員能夠跨出第一步，因此有組員下來就分享說，「都是因為他在上面鼓勵，我才敢跨出去的，他幫助我很多」，而在其他高空的活動中，需要面對的就是自己，因為通常就是一個人要完成任務，觀察中也發現許多組員在地面時都覺得自己沒有問題，一點都不可怕，但是到了高空要真正去面對時，就不像當初講得一樣，都會感到害怕、不安、恐懼，不敢去執行，花較長的時間自我心理建設，即使地面的組員都給予很多的鼓勵，或是透過有經驗的組員分享說不會很可怕，在上面的人也都還是要先經過自己心裡的那一關，一旦克服就可以跨出去並執行完任務後，下來時也會有很大的成就感，因為覺得自己做到不可能做到的事情了，因此透過高空活動體驗的過程中，特別強調著重在於自己面對自己的突破，以及團隊中組員彼此的交流、鼓勵和信任。

經由焦點團體受訪者最後對於營隊的一句話中，得知三天下來的營隊受訪者皆保持正面的看法，提到因為有別於學校，因此感覺有趣以及更加珍惜這樣的經驗。

做了一些跟學校不太一樣得事情，感覺很好(B5)

這幾天的活動，都是平常不會接觸到的，所以會特別珍惜(C7)

也有受訪者提出這三天的營隊，讓自己改變勇於突破不放棄的部分。

人可以認命，不可以放棄(A3)

讓我勇於嘗試(C1)

透過營隊中的活動體會到團隊團體的概念，也有更加深刻的體會，對於成功的定義也不太一樣。

同心協力完成(A5)

團結力量大(D7)

一個 team 的成功，永遠比個人的成功來的困難(D2)

成功不必在我，如果是我的想法別人覺得我的想法可以拿去做，雖然成功不是我去成功，但是也是一樣的(D4)

第三節 學習效果

參與動機在營隊中對於學習效果有一定的相關性，因此在訪談過程中有問到受訪者關於參與營隊動機的部分，但大部分的受訪者皆回答因為感覺似乎很好玩或是希望和其他人比較熟，所以沒有想過在這次營隊中想要獲得什麼，甚至不知道營隊中的內容是什麼，但也有些受訪者提出對於此次營隊較為積極的動機，有一位受訪者提到，「一開始應該是師長先提出，後來看到影片有提

到超越自我克服一些心理障礙，就覺得有興趣(A4)」，另外一位則說「平常不太容易接觸這些東西，有機會就來看，也許之後就不會有這麼好的機會(B5)」，透過研究者的觀察發現，當來營隊之前已經知道營隊內容及較為積極的參與者，在參與的過程中有著較高的參與度，對於每一項活動皆很積極的參與，並且更多的去思考 and 反省，而在最後分享時展現出的學習成效明顯的比其他組員多且深刻。

探索教育最終的目標是希望，參與者能夠從活動中學習到的效果應用到日常生活中，而大部分的受訪者都認為可以應用在日常生活中，但是不是真的一定可以改變，一些受訪者就比較無法確定，「不知道耶(B1)」、「應該都會有吧!(C3)」，但相對的有些受訪者提到在這學習到的學校也滿需要的。

其實學校也滿多需要的，因為合作就是讓團體會更好，所以團體不管學校或是怎樣都會有，不一定到工作上才有(C5)

我覺得...就是我們來參加這個營隊，就是要學習說，團體裡面的信任、包容、還有一些忍耐之類的，像這些我覺得都會在生活上用的到(C8)

一、互助合作

由於營隊中活動大多數是以團隊的方式進行，過程中必須有很多的討論，和彼此幫助才能完成任務，因此大多受訪者皆提到能夠學習到互相合作的部分。

用賞鯨船的時候一定要很合作，有一個人稍微不專心動一下，就全部人都倒(B4)

我覺得互助合作很重要，因為，這幾天玩的東西，都是沒有一整個團的合作，就玩不起來的。譬如說，蚵

蛛網阿！如果沒有別人幫你抬，你自己一個人肯定是過不了這個關卡(C4)

每個活動最重要就是團隊默契、真的要合作，每個幾乎都需要(D3)

接著再進一步詢問是否可以應用在日常生活中時，大多數受訪者提出在生活中也很需要互助合作，才能更順利和更好的完成一些事情。

在一個團隊中不是自己好就好，做什麼事情完美後，就要去幫別人，讓整個團隊都好起來(A1)

我應該覺得也是合作吧，生活中不是靠一個人可以做到，需要別人的幫忙協助，所以合作很重要，也許不一定是我們幫別人也有可能是別人幫我，如果有這樣的想法很多事就可以很順利(B5)

二、信任

在活動設計上一開始兩天幾乎都是以平面的活動為主，過程中培養團隊中組員對彼此的信任，因為在低空和高空活動中，信任是很重要，團隊中的組員必須要互相保護彼此的安全，也是要將自己的生命交在其他團隊組員的手中，如果沒有辦法完全的信任，很多的活動則無法進行，因此受訪者提到學習到彼此之間信任的部分。

要對自己有信心，也要對確保的人有信心、信任(B4)
像蹺蹺板，我們要信任別人，不要說先叫別人那樣做，就是交給一個人做，然後又不聽別人的，自己又在動(C5)

有一個活動是在一公尺倒下來別人把你接住，以前是不會自己去做這個危險的事，因為根本沒辦法控制別

人，不會做這麼冒險，現在是會比較相信別人，團隊會進行的好一點(D1)

組員心得中也提到“因為高空活動的確保，全都是同組的組員來做的，所不是有莫大的信任感，我們也不敢放心的往下跳吧”。而大多數受訪者也表達在活動中學習到的信任，在生活中與其他人相處是很重要的部分。

信任吧，把事情交給別人做要百分之百信任，因為之前算成績之類的交給別人做，不時都要去 check(B1) 我覺得...就是我們來參加這個營隊，就是要學習說，團體裡面的信任、包容、還有一些忍耐之類的，像這些我覺得都會在生活上用的到，像是在家人與班上的同學之間，也要有信任這樣才會與別人生活比較融洽 (C8)

三、溝通技巧

營隊中的活動都具有一定的挑戰性，讓團隊中的組員自行去找到方法達到目標，因此促進在團隊中組員的對話和討論，也因為必須要討論才能夠達到最終目標，並不是一個人決定就可以進行的，因此受訪者也提及過程中學習到溝通的技巧，包含要提出討論、凝聚共識、適當的溝通等。

經驗可能不會做每件事情都有，所以就是要討論(A4) 大家在一起的時候如何一起共同討論(B5)

呼拉圈的活動，因為兩根手指頭要往下，但是一開始我們都不能達成共識，會有些不能平平的往下放，到後來大家又都能達成共識，碰到就放下碰到就放下 (C8)

團隊默契之外凝聚共識很重要，如果大家合作但是沒

有共同目標也是沒有辦法的(D6)

有受訪者提到在生活中很多情況需要溝通，並且溝通能將兩人的想法綜合成比較好的想法。

適當溝通，自己的想法和別人的想法不一樣，溝通過就可以把兩個意見綜合，兩個人想法加起來的，會比一個人的想法來的好(B4)

四、體諒別人

透過研究者觀察在營隊中有一組在硫酸河的遊戲中，因為引導員有給 3 位組員秘密的任務，在過程中要做到任務但不能將自己的任務說出來，其中一位是被賦予不能講話的任務，因此在進行的過程中因為他的關係失敗很多次，當時團隊的組員對他不能諒解，直到後來遊戲結束說出來時大家才恍然大悟，或是透過另外一個遊戲讓團隊中一半的人矇著眼睛，另一半的人要帶著他走到宿舍，在這過程中發現前面的人走得很快但後面的人卻跟不上的狀況，因此就有受訪者從遊戲中體會到要多體諒別人、為別人著想。

硫酸河印象特別深，看事情不要太主觀，因為事實上我是一個滿主觀的人，覺得別人做不好就會直接開罵，然後現在我覺得有時候是不是我要站在別人的立場想一下不要這麼主觀(A4)

我覺得就是硫酸河，可能有些被限制動作可是我們並不知道，可能他們有他們的限制我們不知道，所以要替別人想想(A5)

走到宿舍，不能分太遠，前面走得很快後面跟不上又停，後面說前面太快，前面說後面太慢，應該要互相體諒(D5)

五、勇氣

具有冒險性的高空繩索活動，要面對這樣的高度去完成任務，需要比平常更多的勇氣才有辦法克服的，因此受訪者也提到透過活動讓自己更有勇氣和大膽面對事情，也認為此學習到的能夠應用在日常生活中，當遇到原本不敢做的事情時有勇氣可以挑戰。

要有勇氣面對高度(B4)

我覺得是最可以應用在生活上的的是 Do I go，因為那時候我還沒有玩過盪的，然後我想我學到的是說事情要放膽的去做，如果沒有去做它就一直遲疑沒有進展 (A2)

繩索，比較不敢踏出那一步，在學校遇到什麼就可以提起勇氣(D3)

六、突破自我

在活動中有比較具有挑戰和冒險的活動，尤其是以高空繩索活動最明顯，雖然是團隊的活動，但在高空時必須要面對的是自己，是否能跨過自己的障礙，就必須由自己去面對，根據研究者觀察，在高空繩索的活動中，組員對於自我的自信建立和自我概念的部分會更加有成效，因為組員在此時會更檢視自己的所有狀況，有些人原本不敢上去，但是上去後自己為自己打氣，或是團隊中的其他組員一起鼓勵時，就能克服自己原本的恐懼而完成任務，突破自我界限，在組員的心得中亦有提到這部分。

「大擺盪的活動中，看到前面幾個人挑戰時感覺沒有那麼恐怖，加上朋友一直說服我，所以我就上去挑戰啦，但我真的很怕高，我連站在梯子上都在發抖了，聽朋友說我的距

離並不是很高，但對我來說已經是極限了，我從頭叫到尾(又丟臉一次)，但至少我真的挑戰了自己，感覺很好」

「Cat Walk 是大概兩三層樓高的平衡木，令人嚇得腿軟，好不容易爬上去，我發現下面的人都變得十分渺小，我感覺到柱子一直在晃，抱著柱子我感覺比較安心，可是還是不敢亂動，幸虧大家一直幫我加油打氣，我才能跨出第一步，跨出第一步後，我覺得比較沒有那麼恐怖了」

七、堅持

活動的任務有時常常需要很多的時間才能完成，因為過程中會不斷的失敗，失敗再重來的狀況也發生過很多次，因此少數的受訪者提出學習到堅持，是可以將其運用在日常生活之中的。

堅持可以運用在生活，做一些事情的時候，就一定要有堅持(C3)

八、尊重

在活動中每一項活動藉由組員自行完成，因此在過程中每一個人都會有自己不同的看法及想法，因此少數受訪者提到尊重對於他而言是學習到重要的可以應用在生活中，並讓自己慢慢改變。

尊重，我嘴巴就不好，言詞比較銳，經過這次慢慢改吧(B1)

九、小結

在本研究中，發現大多數受訪者的學習效果以合作、信任、溝通、體諒別人為最主要項目，其與 Hattie, et al. (1997) 研究中六大部分其中的人際關係最為相符，也有在自我概念

的部分，例如：突破自我和堅持，以及冒險性部分，例如：勇氣，但在其他部分的學習成效在本研究較無明顯的呈現。而 Goldenberg, et al. (2000)的研究提到第一正面的好處信任、團體合作及溝通，也與本研究相符，而在第二中等程度的好處則有瞭解他人，第三個人價值部分成就感與自我滿足也皆在本研究有發現其學習成效，並且再次驗證，第一正面好處的項目為基礎的效果，有這些後會在延伸產生其他的效果出來。

李義男(2003)在書中提到探索教育首先為團體遊戲及團體活動，再來為野外活動、繩索活動、領導活動，先建立團體的基本工作，才能挑戰較具有冒險成分的繩索活動，在本研究中發現在活動設計上也是如此，是有程序性的，首先會先透過平面的活動建立一些基本團隊觀念，若一個團隊中的組員沒有學習到基本的團隊概念時，會一再透過不同的活動加強，才會進入下一階段，最後進入高空繩索活動。

本研究中發現對於組員突破自己、產生勇氣，在較具有冒險性的高空繩索活動比較顯著，與 Human (2006)研究相符，繩索課程不論身體或心裡都具有挑戰性，在活動中藉由對個人信賴的挑戰和克服可以達到個人成長，也因為過程中會產生焦慮，在彼此要降低焦慮的過程，組員會一起對話並鼓勵扶持，恢復團隊凝聚力，在此本研究也發現因為高空繩索活動需要團隊一起合作，有人在高空有人則是幫忙做確保的動作，因此進行這項活動時團隊組員會彼此鼓勵扶持，並且會百分之百的信任組員。

第四節 反思的過程

一、反思之進行方式

在此次觀察的兩個營隊中，研究者觀察到，雖然是不同的小隊及引導員，但反思的進行方式大多以活動結束後馬上大家圍圈一起分享為主，讓大家提出對於剛剛參與活動自己的看法和感想，以及體會到的部分，反思過程不會給予干涉，而是讓組員自由發揮。而在活動進行過程中有遇到困難或無法解覺得問題時，引導員也會召集組員進行討論的動作，讓組員針對問題進行討論，並且一起解決問題以完成任務。但觀察中有一個小隊，有一次使用較不同的反思方式，使用「獨處體驗」的方式來進行反思，讓組員自己選一個地方去回想參與的活動，再召集組員一起進行反思分享，讓組員提出自己的想法。而在兩個營隊中皆有一次大堂分享的時間，就是召集所有的組員不分小組一起進行反思活動，引導員先說明當天進行的所有活動，讓有意願的組員先發言，再由他點下一位組員分享，進行的時間會比較一般小組反思的時間久。

受訪者提到引導員在反思分享時大多以提問的方式為主。利用開放的問題讓參與者自己思考從活動中獲得的東西，並且能夠去回想之前的經驗，強調並引導他們往日常生活作連結，常使用的句子為「這個遊戲哪邊印象最深刻」、「從遊戲中學到什麼」、「生活中什麼類似的東西會像這個東西一樣學到這種」、「可以運用在生活上哪些地方」。

不太記得了。主要就是問我們這項活動的體驗，還有問我們學習到些什麼(C3)

最後再問生活中什麼類似的東西會像這個東西一樣學到這種，運用在生活上哪些地方(A6)

跟平常生活中有什麼一樣的地方(B5)

二、反思效果

(一)加深印象

透過焦點團體訪談中，受訪者認為有無反思這個活動對學習是一定有差別的，因為若沒有反思則無法深入思考，很容易忘記，但若最後有反思分享的活動就能加深自己的印象，並且回想遊戲的過程。

沒有那個的話，大家可能就把他當遊戲玩玩不會真的深入思考(A3)

就會深入去思考，這遊戲對我們的意義(B4)

本來玩完的時候就沒有那麼多，但老師就是會問我們一些問題，然後要你去思考(C1)

遊戲如果沒有最後這部分就覺得是普通的遊戲，玩玩就忘記，隔兩天不會再想起它，有最後那部分的話做某些事會想起上次討論什麼到底應該怎麼做才對(D4)

(二)瞭解意義

受訪者也提到一開始在進行遊戲時，就只是在玩而已，沒有想過這遊戲有什麼意涵在其中，但透過反思中可以進一步瞭解遊戲的意義、並且更加知道從中可以學習什麼。

如果沒有講的話，遊戲結束就直接帶過，那就很多東西沒有人提出，就沒有人知道也學不到(A6)

沒有經過討論之前不知道這活動有什麼意義(B2)

比較瞭解在遊戲中，可以更加知道自己從中得到什麼東西(B3)

搞不好你有時候不了解那個活動的意義，然後討論之後才知道(C5)

透過觀察也發現活動結束的反思活動中，在大家發表意見的同時，才有一些組員驚訝的反應原來這活動有這樣的意義啊，是剛剛自己在活動過程中從來沒有想過，因此得知若沒有進行反思活動，則有些組員可能無法從活動中瞭解其真正的意義，而只是當作一般的團康遊戲來去進行並思考，這樣就沒有發揮從事探索教育的效果，但因為有反思分享，所以組員能夠去體會遊戲背後所賦予的意義。

(三)學習到別人的觀點

受訪者紛紛提出在最後反思的部分，也就是一起圍圈討論的那個時間中，可以經由每一個分享的部分來去聽到或學習到大家不同的經驗，藉此可以讓自己看事情的角度變多元化，在一位組員的心得中也提「到大家分享的感覺真好，聽聽別人的意見，說說自己的想法，不錯」。

學校老師說一個題目就告訴你解答，不會問每個人的感受，這就是差別，可以知道每個人怎麼想(A1)

多瞭解別人的想法跟表達自己的看法(B5)

那個，圍圈阿！有時候譬如說，那項活動很多人很棒的話，可以從討論的過程中，可以學習到別人解決事情的方法(C3)

可以大概知道別人對事情的看法，以後遇到問題可以用別人的角度思考看看，有沒有答案之類的(D1)

經由觀察亦發現，小組每一組員在進行同樣的活動當中都有不同的想法，因此在活動進行中遇到困難或瓶頸需要討論時，就會有各式各樣不同的意見，在這過程組員已經開始學習不同人對同一件事情的觀點，然而在最後反思當中，每一個人提出自己在活動中所體會學習的部分，更明顯且直接的可以獲得到別人的觀點，因此在反思的過程中組員能互相學習，在進行過程中也發現組員對於其他人發表的意見有時感到很驚訝，有時感到喜悅，都有不同的反應出現。

三、反思的重要

一位組員寫的心得中，提到「每玩完一個活動，我們都會互相討論與檢討，想想這項活動有什麼涵意，還有要怎樣可以讓它做得更好，這樣的學習真的很另類，一邊玩還可以一邊學習，來參加這活動真的很值得」，在探索教育中最重要的就是活動遊戲結束後的反思活動，也是可以讓組員不只是玩而是可以從中學習並體驗，有受訪者提到「學校都是平面講，這邊都是自己做(B6)」，而在焦點團體訪談中，受訪者皆認為有無反思活動對於學習成效會有差別，因為透過觀察也發現反思讓組員們能更加將活動中體驗到的部分，再沈澱後內化到自己心中，並且加深其體驗的強度，不只是一個團康遊戲而已，而是賦予其學習的意義。

在四組的焦點團體訪談中，大多數受訪者都認為反思很重要，但 D2 受訪者提出另外一個看法，認為最後反思分享的活動不一定要讓所有的人都要說出自己的看法。

有些人會覺得自己講不太出來，我們就會在那邊等很久，我覺得這是沒有必要的，因為想得出來就想得出來，想不出來就是時機還沒有到可能過一陣子

才會想出來(D2)

在反思的過程中，引導員都以著開放的態度去面對所有的組員，並且希望讓每一個組員都可以發表自己的意見，以及從活動遊戲中所學習到的部分，但有些組員並不是這麼會表達自己的想法，因此在時間上以及流程上有時會延遲一些，在這樣的狀況下受訪者 D2 提出以上的想法。

透過觀察發現，在反思的過程經由引導員的引導，讓組員們討論剛剛進行的活動，並且讓組員們能達成幾個共識，在進行接下來的活動時能比較順利，不會一直浪費時間在已經經歷過的事情上，而是希望透過一次的活動就能夠學習到，在反思中也要不斷的建立組員們之間的關係，讓他們透過不斷的思考去凝聚彼此的意見，也發現彼此的優缺點，能夠互相的去搭配。

也發現到若遇到組員較不能接受的話題時，例如：針對排斥同組組員的狀況討論時，組員們的反應明顯的呈現無興趣的表情，也不太會踴躍的發言，跟之前參與反思的狀況差別很大，雖然引導員也發現這樣的狀況，但仍然會持續的進行反思的活動，讓組員還是可以針對這樣的狀況和問題進行討論，探索教育的目標就是要讓組員們透過活動去調整生活上的想法，因此在反思方面更是為了要達成這樣的目標努力，所以感受到引導員在引導反思時，針對組員要調整改變的地方也會更多的引導，想盡很多不同的說法讓組員們可以去思考反省。

四、小結

透過焦點團體、觀察和組員的心得都發現反思活動對於學習是不可或缺的，也從反思討論的過程中能加深印象、瞭

解意義以及得到不同經驗。

謝智謀(2003a)及羅元駿(2004)皆提到活動實施過程與活動後的經驗分享是目標達成的重要因素，才是參與者真正的學習，參與者將體驗內化為有意義的，此與本研究發現相似，透過反思的過程能夠讓組員更多思考過程並且從中連結到自己生活中的狀況，可以更加深學習效果。

Sibthorp and Arthur-Banning (2004)研究提到應該要讓什麼是在計畫中學習以及如何將學習的應用在計畫以外的生活兩者之間的連結更加清楚，在本研究中發現在反思的進行過程中，不斷的讓組員去探討從活動中學習到的部分與自己生活有什麼關連，覺得可以怎麼應用在生活中，因為這樣的動作使他們能夠更多去連結之間的關係，也對活動產生的效果更好的延伸到日常生活中。

李義男(2001)、謝智謀和王怡婷譯(2003)皆提到反思方式有很多種，例如：腦激盪、想像力、隱喻、角色扮演等，但本研究發現在觀察的營隊中大多使用腦激盪法，也就是讓組員發表看法，從中瞭解態度行為的傾向，較沒有使用多樣化的方式進行反思的活動，徐欽賢與鄭桂玫(2007)提到目前引導員或教師因為缺乏專業知識和訓練，只著重在活動帶領和分享，這可能也是為什麼觀察到的營隊使用反思的方式較相同，腦激盪法的方式比較容易使用，也是最直接可以知道組員的反應，因為是組員在體驗完活動後馬上說出來的，也不需要準備其他附加的道具，對於引導員而言是可以比較好且輕鬆掌握組員學習的狀況，然而，其他方式都需要事先的規劃和使用到一些附加的道具，因此大多數的方式仍是以圍圈分享的方式為主。

第五節 引導員的角色

在活動過程中組員與引導員朝夕相處三天下來，從引導員身上感受到的其特質，經由訪談發現大多受訪者提到引導員很具有包容心，「我覺得老師的包容力真的很夠，他已經他沙啞成那樣，學生在那邊白目他還可以微笑以對(A4)」，「包容，他要講話可是在下面就一直吵，他就會叫我們不要吵，但是沒有說很生氣(B6)」，也透過組員心得中提到覺得引導員非常的細心也很關心每一個人，「我發現他其實非常細心，該講的都不會漏掉，也非常關心所有的學員，讓我們能安全的進行各項活動」，觀察中發現引導員具有很寬大的特質，必須要能夠接納並處理很多種情況。

一、正面鼓勵

在活動遊戲的過程中，參與是能體驗到活動很重要的一個部分，必須要參與才能夠藉由活動進行的過程中去學習以及體會，因此引導員在過程中期待受訪者能在活動的參與上更加的主動積極，而不是命令式的。受訪者也提到對引導員印象最深刻的就是很會給予鼓勵，在活動結束後都會給予很多的稱讚。

他們比較希望我們可以主動，就是不管討論分享意見或者是從事那些活動都希望可以主動一點，想要做什麼就要去做，不要因為某些原因就畏畏縮縮，如果因為自己畏畏縮縮會失去很多參與的機會，會覺得很可惜(A4)

每次我們回去，他會說剛剛誰誰誰做得很好，大家幫他鼓鼓掌，然後會說你真的很棒啊，真的很棒啊！

(C6)

二、引導思考

引導員在活動的過程中，給予組員很大的空間，幾乎所有的決定都是讓組員自己去思考決定，而引導員不會干涉其討論，而是在旁給予協助，因此受訪者有提到「就是團體間自己討論他們比較不會干涉(A2)」，在剛開始組員們因此在團隊中有很多的摩擦，但到後來經由引導員這樣方式的帶領，團隊在活動中遇到問題也漸漸能夠一起討論，並且每個人都開始思考怎麼做是比較好的，因此團隊的狀況是越來越趨向穩定。

他們常常提出問題讓我們去思考(B4)

不會用刻板的方式，會讓我們自行去啟發。在活動的時候(C3)

遊戲過程啊，他都不會給提示啊，讓我們自己想，問問題的話，他也不會回答啊，就是依照他說的規則，不會多做示範，要我們自己想(C2)

不管所有事情都會讓我們自己想，想完後會重複我們說的話，再提出很多問題啟發我們的思想，完全不會以他的觀點來告訴我們怎麼做，把我們限制在框框裡面，會讓我們跳脫框框思想(D6)

引導的過程都會和生活做連結，從觀察中發現引導員透過組員參與活動分享的部分，會試圖與他們在學校的部分連結，例如：在高空繩索的活動中，有一位組員說到一開始覺得滿危險的很困難，但因為看起來很好玩，雖然困難但會想去挑戰，引導員以問答的方式引導組員去思考為什麼想要去挑戰，因此後來結論為組員不管可不可以完成，雖然在爬時並沒有想要爬完，但不管成功率高不高有機會就去試，因此引導員首先鼓勵組員這樣的動機很不錯，接著延伸到日常生

活中，這樣的個性不會因為要去考一百分去嘗試，而是不知道自己可以考多高但有一點機會就會去嘗試，這樣動機非常好，因此可以發現在引導過程中引導員皆希望可以跟組員的日常生活作一個連結，將其從活動中學習到的效果能更顯著的應用在日常生活中。

觀察中也發現，小組常常在討論的時候，大家都會有不同的意見，使得討論會很雜亂而沒有結果，因此引導員會適時控制場面，會提醒他們一次一個人講話、要尊重等概念，讓他們的討論不是只是浪費時間沒有結果，而是可以有彼此更多好的意見出現，並且最終達成任務。

三、安全提醒

在探索教育的活動中，都具有基本的冒險程度在其中，因此引導員必須要有能夠掌握組員安全的基本能力，讓大家在從事活動時，不會因為危險而產生傷害。

注意我們的平安(A3)

你只要自己安全，然後不要亂跑，就你去做你喜歡的事情都沒關係(C7)

做危險動作就全部人停止動作，會說全部過來圍圈圍(D4)那你們覺得這樣安全嗎(D1)

由觀察發現，在活動的過程中引導員大多使組員能自行發揮，但唯有在安全的部分，引導員在活動過程中會不斷給予小組組員提醒，讓他們能將安全視為重要的項目之一，在上高空活動之前，小組一定會有單獨的時間由引導員教關於穿吊帶以及確保的事項，並反覆做練習，甚至若小組組員在活動中有稍微危險的狀況就會暫停所有的活動，將小組集合後給予比較正式的教育再開始。

觀察中也發現有一次的反思過程引導員特別針對安全的部份進行討論，因為有學員受傷的關係，就會先問為什麼受傷，並且讓組員提出受傷的狀況，同時讓其餘的組員也能避免下次受傷，也讓確保的人員知道應該怎麼做才不會讓在上面的組員受傷，因此對於安全的部分引導員會非常的重視，也會讓組員們更多的去意識這個部份。

四、活動設計

引導員對於活動的掌握能力必須很好，研究者參與引導員會議時發現，引導員對於每一小組活動的設計是非常彈性的，針對小組到達的階段隨時改變活動的設計，在設計每一項活動都會有其要達成的目標，也就是有要讓組員學習的部分，然而為了要進行高空活動，在之前必須要先建立起團隊的基本概念，例如：信任、合作、討論等，否則進入較具有冒險性的高空活動時，相對就會容易產生危險的狀況，透過觀察就發現，有些小組到第二天下午就可以進入高空活動，但有些小組卻要到第三天才能進行高空活動，這原因都是在團隊基本概念沒有建立起來之前引導員不會輕易讓小組進行高空的活動，會不斷的再透過更多的平面或低空活動的進行，去建立所有組員的想法，因此活動的設計跟前一天晚上安排好的也就會有一些不一樣的地方，所以引導員若對活動設計沒有一定的掌握是沒辦法針對小組狀況如此彈性的帶領。

在活動進行時若小組遇到瓶頸和問題太久，組員往往會出現沒有自信、不耐煩的狀況，導致整個團隊會受到影響，因此遇到這種狀況時，根據觀察引導員不會明顯的干涉其進行活動，而是會透過其他的方式間接的給予提示，或是引導

他們去思考解決的方案，一方面讓活動可以較順利的進行，另一方面也讓組員可以體會到應該學習到的部分。

五、小結

楊慶欣(2004)提到引導員應有的特質，在本研究受訪者也提到具有包容心、耐心。McKenzie (2003)指出，引導員對於參與者的期望、回饋和以及其本身的個人特質，會影響參與者的自我概念和參與動機，在本研究中受訪者也提出感受到引導員對組員們的期待是可以積極參與，因此組員們也會因此更投入在活動中。

黃若予譯(2004)、Priest and Gass (2005)及謝智謀 (2003a)皆提到引導員角色應為進度流程指導者、助產士、顧問的角色，此與本研究發現結果相似，在活動過程中主角為小組組員而不是引導員，因此主導權為小組組員，這跟學校老師的角色是有很大的差異性。而楊慶欣(2004)研究中提出引導員會依據不同的情境會調整不同的角色，與本研究也是相符合，在活動安全性方面引導員扮演指導教育的角色，而在活動進行和反思的過程則是引導為主的角色，不會有太多的干涉在其中，讓組員自由發揮，但若有特殊狀況時也會使用特殊的技巧，讓組員可以順利完成活動並體驗學習。

謝智謀(2003a)、楊慶欣(2004)及羅元駿(2004)皆反應引導員引導的技巧很重要，引導的好就能強化其成效，以及是否可以引導參與者深入分享體驗，本研究中發現引導員的引導技巧大多以提問方式為主，並且給予很大的思考空間，不會有標準的答案出現，讓組員可以自由發揮，而不是一問一答就結束，漸進式的讓組員能不斷回想以及往外擴展，而Sibthorp (2003)研究中指出參與者在過程中感受到越多的個

人授權以及學習關聯，在他們的生活自治效能是有大的改變，與本研究的發現相似，由於活動中引導員給組員很多的授權，並不會干涉太多事物，以及過程中不斷引導讓他們可以連結到學習效果的部分，因此最後參與活動的反應皆是正面的。Phipps and Claxton (1997)的研究中提到，引導員使自己思考以前從來沒有思考過的事情，而且他們不論做什麼或完成什麼都很令人鼓舞的。



第五章 結論與建議

本章針對：一、研究結論；二、研究限制；三、建議，以上三個部分進行詳細描述。

第一節 研究結論

Baldwin, et al. (2004)提到探索教育的研究者大多都忽略理論與結果之間的過程關聯，也就是指「投入—過程—結果」，此路徑中的過程部分是很少被研究，過去研究也比較多以量化的方式來了解探索教育產生的學習效果為何，因此在本研究特別針對探索教育活動的過程去做探討，發現到在過程中活動的特性、組員之間的影響、反思的進行以及引導員都會影響到最後學習效果的呈現。研究發現組員們透過活動的進行，彼此之間有很多的互動，也在過程中因為必須要互相幫助才能達成任務，在這樣的互動下培養出更多的感情，因此得知組員們也會透過彼此的鼓勵和扶持影響到最後的學習效果，在從事活動中也會不斷的反應出自己在生活中真實的想法和做法，透過反思的進行讓組員更深刻的去省思自己，反思的過程能讓組員沉澱後仔細深入的去思考，並透過引導員引導並連結到平常日常的生活，讓探索教育的目標能更大的發揮，因此過去研究使用量化方式了解投入和結果，但過程中活動設計、組員之間、反思、引導員這些要素都是在探索教育中很重要的，每一個部份都是不可或缺的。

探索教育可以產生多種的學習效果，由於許多研究均指出探索教育的最終目的是希望可以將體驗所學習到的應用在生活當中 (Gass, 2003; Priest and Gass, 2005; Quezada and Christopherson, 2006; 謝智謀和王怡婷譯，2003; 謝智謀，2003b)，在本研究中受

訪者表達出從活動中能夠學習到很多，例如：合作、信任、溝通、體諒別人、勇氣、突破自我、堅持與尊重，由於在過程中引導員引導的方式多和他們的生活連結，因此受訪者認為留下的印象是很深刻的，也能夠應用到日常生活上，也許不會馬上會有改變，但是會時常想起讓自己改變，而活動的類型也對學習效果會有影響，一般平面的遊戲，大多建立參與者基本的團隊精神，而較具有冒險性的高空繩索活動，由於活動性質在高空中必須單獨的自己面對自己，因此對於參與者的自我突破和自信建立有很大的幫助。

反思有助於提升和達成效果(Hattie, et al., 1997; Quezada and Christopherson, 2006; 謝智謀和王怡婷譯, 2003; 劉如卿, 2004a)，在本研究中受訪者多數認同反思在活動中的重要性，因為透過反思可以讓自己對於遊戲加深印象、瞭解遊戲的意義以及能學習到別人的觀點。而主要反思的方式為圍圈分享，讓小組組員說出自己的看法和體會，而反思分享時引導員大多以提問的方式為主，利用開放的問題讓參與者自己思考從活動中獲得的東西，並且能夠去回想之前的經驗，強調並引導他們往日常生活作連結，反思讓組員們能更加將活動中體驗到的部分，再沈澱後內化到自己心中，並且加深其體驗的強度，不只是一個團康遊戲而已，而是賦予其學習的意義。

引導員的特質會影響到參與者的最後學習效果(McKenzie, 2003; 謝智謀, 2003a)，楊慶欣(2004)研究中提到引導員應有特質有服務熱誠、耐心，而在本研究中受訪者也提到在過程中引導員的角色是很包容、具有耐心的，並且很積極主動讓他們參與活動。過去文獻也提出引導員需要具備良好的引導能力(楊慶欣, 2004; 謝智謀, 2004)，在本研究中發現引導員在活動的過程中，給予小組組員很大的空間，幾乎所有的決定都是讓小組組員自己去思考

決定，而引導員不會干涉其討論，持續經由引導員的引導後團隊狀況也趨於穩定，團隊中的組員也能夠一起經歷和體驗活動，從中彼此學習，而引導員角色也會隨著狀況而有所改變，若面臨到跟安全有相關的狀況時，引導員則會以指導教育的身份，給予正確的觀念，但在活動進行期間則以從旁輔助的角色為主，若活動進行太久而組員無法達成共識時，引導員適時也會發揮引導技巧，是團隊能在無形中完成任務，並體驗學習。

第二節 研究限制

由於當初本研究尋找研究對象時，有一些機構並不是這麼願意成為研究對象，因此受限於樣本，只針對一個教育發展協會舉辦的營隊進行調查，樣本也限於大台北地區，但目前國內有許多機構持續在推動探索教育課程，因此研究結果可能無法推及所有參與探索教育課程參與者的體驗。

本研究分析方法使用研究者透過逐字稿和田野筆記自行歸納分析，因此結果部份較沒有使用內容分析的方式客觀。

本研究實施焦點團體的時間為第二天晚上以及第三天中午，並不是在全部活動結束後進行的，因此可能會影響到受訪者回答的結果。

第三節 建議

一、實務建議

探索教育中反思是很重要的一部份，因為可以引導參與者回想在活動中的學習，也可以使其與生活中連結，達到讓

參與者可以自己體會之後改變的教育目的，本研究中反思方式較無多元的變化，因此建議可以使用不同的反思方式，讓參與者更能達到其學習效果，然而如何在這過程中很自然的引導啟發是需要再努力思考的方向，而帶領反思的引導員更顯得重要，由於引導員的引導能力會影響到參與者的學習效果，因此在引導員教育方面可以有更多機構給予訓練，讓引導員素質能更大的提升，將探索教育的效果發揮到更大。

二、未來研究建議

在往後可以比較不同機構舉辦的活動其參與者學習成效是否有差異，樣本可選取不同區域比較其參與者學習成效是否有差異。



參 考 文 獻

一、中文部分

Cordes, K. A., & Ibrahim, H. M. (2000), 休閒遊憩事業概論(李晶譯), 台北: 桂魯, (原文於 1996 年出版)。

Jorgensen, D. L. (1999), 參與觀察法(王昭正、朱瑞淵譯), 台北: 揚智, (原文於 1989 年出版)。

Hunter, D., Bailey, A., & Taylor, B. (2004), 有效的團隊引導(黃若予譯), 台北: 幼獅, (原文於 1999 年出版)。

Knapp, C. E. (2003), 體驗教育—帶領內省指導手冊(謝智謀、王怡婷譯), 台北: 幼獅, (原文於 1992 年出版)。

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2003), 焦點團體訪談(洪志成, 廖梅花合譯), 台北: 濤石, (原文於 2000 年出版)。

Maxwell, J. A. (2001), 質化研究設計：一種互動取向的方法(高熏芳、林盈助、王向葵譯), 台北: 心理, (原文於 1996 年出版)。

吳崇旗, 謝智謀(2003), 淺談青少年休閒營隊活動籌辦之考慮因素與策略應用—“產品屬性”及“休閒阻礙”的觀點, 大專體育, 64, 48-54。

吳芝儀, 廖梅花譯(2001)。質性研究入門：紮根理論研究方法。嘉

義：濤石。

李義男(2001)，從探索活動之設計到經驗學習之反思。邁向課程新紀元(七) 一九年一貫課程學習領域研討會論文集(pp. 415-427)。

李義男(2003)，探索教育與諮商治療，台北：水牛。

徐欽賢，鄭桂玫(2007)，戶外冒險教育之比較研究—以台灣與美國為例，嘉大體育健康休閒期刊，6(2)，168-176。

國教司(2006)，國民中小學九年一貫課程綱要綜合學習領域，【線上資料】，來源：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?TYPE=1&UNITID=225&CATEGORYID=0&FILEID=147654&open【2006, September 09】。

張德聰(2003)，體驗學習模式之一：神奇的探索，教師天地，127，26-33。

張國振，潘裕豐(2008)，探索教育活動方案對國中數理資優班學生領導才能與情緒智力之成效研究，資優教育研究，8(2)，51-78。

許學政(2004)，探索教育活動在青少年理情團體的運用～(方案設計)。諮商與輔導，224，21-31。

郭金龍(2002)，探索教育課程對企業員工人際溝通效果之影響研究。
朝陽科技大學休閒事業管理系碩士在職專班未出版之碩士論文。

陳皆榮(1997)，冒險性活動對於青少年團隊氣氛影響之研究。體育學報，23，133-144。

陳皆榮(1997)，冒險性露營活動對於青少年自我實現之影響。體育學報，22，71-82。

陳皆榮(1998)，冒險性活動對於青少年人格影響之初探研究。體育學報，25，61-70。

陳根旺(2003)，阿德勒取向探索活動對國小低自尊學生輔導效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所未出版之碩士論文。

陳婉容(2001)，青少年休閒行為對偏差行為影響之研究。國立體育學院體育研究所未出版之碩士論文。

陸宛蘋(2001)，以體驗學習為基礎建構青少年休閒系統—以Project Adventure為例，台北：青輔會。

楊慶欣(2004)，探索教育活動引導者技能與特質之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修未出版之碩士論文。

楊明賢(2008)，國內探索教育發展趨勢-以冒險世界戶外學校為例，景文學報，18(2)，89-101。

劉如卿(2004a)，引導討論的知能及注意事項。校園團契飛颺教師組，飛颺人際有藍天—探索教育的魅力(pp. 57-62)，台北縣：校園書房。

劉如卿(2004b)，飛颺人際有藍天—探索教育的魅力。校園團契飛颺教師組，飛颺人際有藍天—探索教育的魅力(pp. 32-37)，台北縣：校園書房。

潘淑滿(2003)，質性研究：理論與應用，台北：心理。

蔡居澤(2004)，國民中學綜合活動學習領域活動課程設計：以探索教育活動為例。公民訓育學報，16，37-55。

蔡居澤，廖炳煌(2001)，探索教育與活動學校，台南市：翰林。

鄭夙芬(2005)，焦點團體研究法的理論與應用選舉研究。12(1)，選舉研究期刊，211-239。

謝智謀(2003a)，另類學習方式—體驗教育，教師天地，127，6-15。

謝智謀(2003b)，體驗學習的過去、現在及未來，中國青年救國團團務通訊，664，21-24。

謝智謀(2004)，另類體育教學—冒險教育課程，學校體育，14，

22-37。

羅元駿(2004)，以體驗學習為本之戶外教育活動對個人生活效能的影響與影響因素之研究，國立體育院體育研究所未出版之碩士論文。

二、英文部分

Attarian, A. (2001). Trends in outdoor adventure education. *The Journal of Experiential Education*, 24(3), 141-149.

Baldwin, C., Persing, J., & Magnuson, D. (2004). The role of theory, research, and evaluation in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 26(3), 167-183.

Bens, I. (2000). *Facilitating with ease!*. San Francisco, California: Jossey-Bass, Inc.

Bobilya, A. J., Kalisch, K. R., & McAvoy, L. H. (2005). An investigation of the role of the instructor in the solo experience. *Journal of Experiential Education*, 28 (3), 318-321.

Carruthers, C. P. & Busser, J. A. (2000). A qualitative outcome study of boys and girls club program leaders, club members, and parents. *Journal of Park and Recreation Administration*, 18 (1), 50-67.

Cross, R. (2002). The effects of an adventure education program on perceptions of alienation and personal control among at-risk adolescents. *The Journal of Experiential Education*, 25(1), 247-254.

Finn, M., Elliott-White, M., & Walton, M. (2000). *Tourism & leisure research methods-Data collection, analysis and interpretation*. England : Longman.

Gass, M. (2003). Kurt Hahn Address 2002 AEE International Conference. *Journal of Experiential Education*, 25(3), 363-371.

Goldenberg, M. A., Klenosky, D. B., O'Leary, J. T., & Templin, T. J. (2000). A means-end investigation of ropes course experiences. *Journal of Leisure Research*, 32(2), 208-224.

Hamilton, S. F. (1980). Experiential Learning Programs for Youth. *American Journal of Education*, 88, 179-215.

Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.

Human, L. H. (2006). Adventure-based experiences during professional training in psychology. *South African Journal of*

Psychology, 36(1), 215-231.

Hurtes, K. P. (2002). Social dependency: The impact of adolescent female culture. *Leisure Sciences*, 24(1), 109-121.

Kaly, P. W., & Heesacker, M. (2003). Effects of a ship-based adventure Program on adolescent self-esteem and ego-identity development. *The Journal of Experiential Education*, 26(2), 97-104.

Knapp, C. E. (1999). Processing the adventure experience. In J. C. Miles, & S. Priest (Eds.), *Adventure programming* (pp. 219-225). State College, Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.

McKenzie, M. D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved a review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(1), 19-28.

McKenzie, M. D. (2003a). Beyond the outward bound process : Rethinking student learning. *Journal of Experiential Education*, 26(1), 8-23.

Neill, J. T. (1999). The melting pot of outdoor education effects testing the flavours of program type, duration and participant age. *Proceedings of the 11th National Outdoor Education Conference* (pp. 112-118). Camping and Outdoor Education Association of

Western Australia.

Neill, J. T. (2001). *The impact of outward bound challenge courses on disadvantaged youth sponsored by colonial foundation*. Unpublished report, University of Canberra, Australia.

Neill, J. T. (2002, January 11-13). *Meta-Analytic Research on the Outcomes of Outdoor Education*. Presented to the 6th Biennial Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium, Bradford Woods.

Neill, J. T., & Richards, G. E. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. *Australian Journal of Outdoor Education*, 3(1), 2-9.

Neill, J. T., Marsh, H. W., & Richards, G. E. (2003). *The life effectiveness questionnaire: Development and psychometrics*. Unpublished manuscript.

Newhouse, G. C. (2002). *Effects of adventure education utilizing a portable climbing wall activity on children's self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Mexico, Albuquerque.

Phipps, M. L., & Claxton, D. B. (1997). An investigation into instructor effectiveness. *The Journal of Experiential Education*,

20(1), 40-46.

Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2nd ed.). Champaign, Illinois : Human Kinetics.

Quezada, R. L., & Christopherson, R. W. (2006). Adventure-based service learning university students' self-reflection accounts of service with children. *Journal of Experiential Education*, 28(1), 1-16.

Schwarz, R. (1994). *The Skilled Facilitator: Practical wisdom for developing effective groups*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., publishers.

Sibthorp, J., Paisley, K., Gookin, J., & Furman, N. (2008). The pedagogic value of student autonomy in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 31(2), 136-151.

Sibthorp J., & Arthur-Banning, S. (2004). Developing life effectiveness through adventure education: The roles of participant expectations, perceptions of empowerment, and learning relevance. *Journal of Experiential Education*, 27(1), 32-50.

Sibthorp, J. (2003). An empirical look at Walsh and Golins' adventure education process model: Relationships between antecedent

factors, perceptions of characteristics of an adventure education experience, and changes in self-efficacy. *Journal of Leisure Research*, 35(1), 80-106.

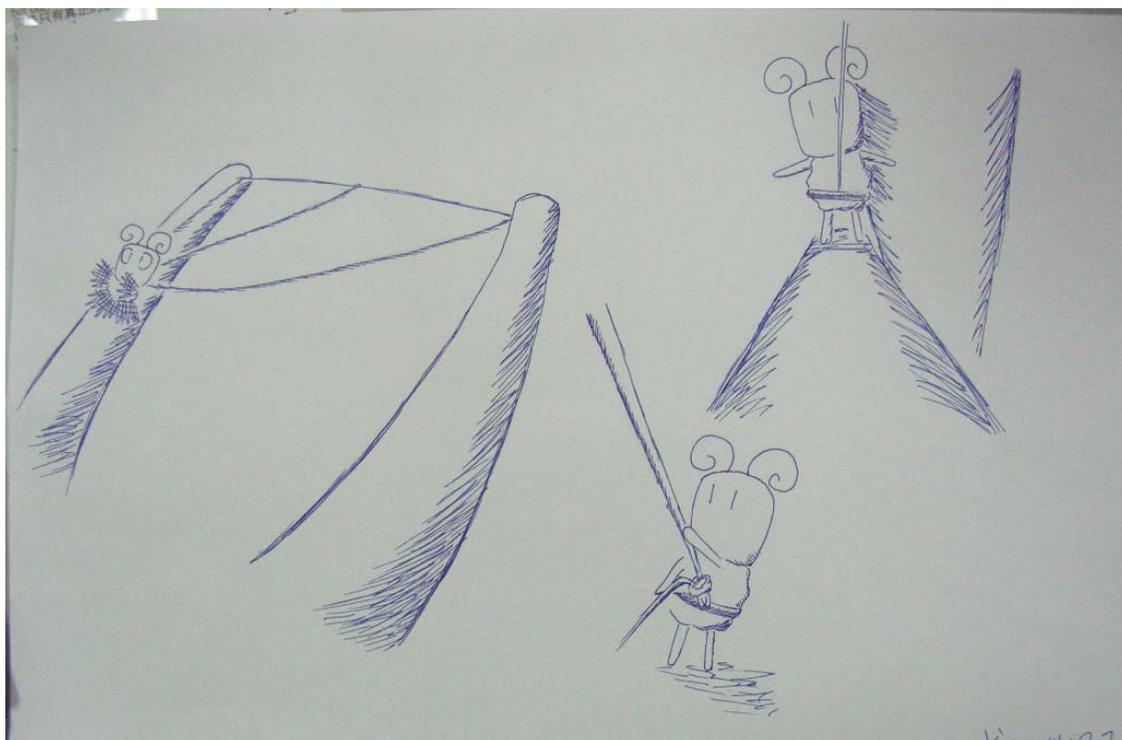
Terry, L. (2002). *A quantitative and qualitative analysis on the effects of an adventure course an intervention with female adolescents*. Undergraduate master's thesis, Scripps College, Claremont, California.

Veal, A. J. (2006). *Research Methods for Leisure and Tourism - A practical guide*(p.201). England : Prentice Hall.

Yuen, F. C., Pedlaar A., & Mannell, R. C. (2005). Building community and social capital through children's leisure in the context of an international camp. *Journal of Leisure Research*, 37(4), 494-518.

Zmudy, M. H., Curtner-Smith, M. D., & Steffen, J. (2009). Ecology and task structures in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 31(3), 319-340.

附錄 A 學員心得



附錄 B 活動照片



平面活動—硫酸河



平面活動—迷宮



低空活動－信任倒



低空活動－蜘蛛網



UNIVERSITY OF CULTURE
UNIVERSITY OF CULTURE
高空活動—三索



高空活動—Cat Walk



高空活動－攀岩(三人共同)



練習高空活動穿吊帶及確保方式



高空活動進行中，小組組員共同確保



反思進行－獨處體驗



UNIVERSITY OF CULTURE
反思進行—小組分享



反思進行—大堂分享