

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PED1090691

學門專案分類/Division：教育

執行期間/Funding Period：109.08.01. - 110.07.31.

體驗教育融入自我探索課程之學習成效與教學實踐省思
Teaching Practice Research on the Self -Exploration Curriculum
Integration of Experiential Education
自我探索與成長
Self-exploration and Growth

計畫主持人(Principal Investigator)：傅瓊儀

共同主持人(Co-Principal Investigator)：劉旅玓

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：大仁科技大學
社會工作系

成果報告公開日期：

☐立即公開 ☒延後公開(統一於 2023 年 9 月 30 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：110.09.02.

體驗教育融入自我探索課程之學習成效與教學實踐省思

Teaching Practice Research on the Self-Exploration Curriculum Integration of Experiential Education

一. 報告內文(Content)

1. 研究動機與目的(Research Motive and Purpose)

「自我探索與成長」對學生而言是很重要的課程，成為專業的助人工作者前，自我探索與接納是重要的課題，也是展現專業的基礎。研究者近年發現，本課程不僅是本系學生必選修的課程，本校他系的學生也會跨系選修本課程，顯示自我探索與成長是大學生的共同需求。透過研究者的教學經驗與學生的回饋發現，學生對於傳統講演式教學講授自我成長課程，容易發生注意力不集中的問題，導致學習動機降低，也因缺乏同儕及師生互動而較少機會/或不願意表達自己的想法，探索的過程僅流於心像演練而缺乏實際體驗，難以深刻醒悟，無法有效達到教學的成效。

根據 Erikson(1968)的心理社會發展理論，形成成熟的自我認同是大學生自我發展的重要挑戰任務，要能完成此項任務，個人要先整合先前各階段的發展，用以了解自己，發展統合的自我認同，做為未來生涯規劃的依據。Marcia (1966) 根據 Erikson 心理社會發展理論為基礎探討認同的狀態，並提出「認同達成型」、「認同早閉型」、「認同尋求型」、「認同混淆」四種認同狀態。自我認同發展成熟者能夠順利達成積極正向的心理適應，並且形成正向的人格。當大學生邁向自我認同，建立自我價值，並形塑穩定自我概念 (Marcia, 1980)。陳蓉 (2015) 研究指出大學生的自我探索程度愈高，就愈能夠自我肯定。由此可知，達成自我認同為大學生順利發展一個階段任務的基礎。

研究指出大學生對生涯感到困惑 (吳淑禎, 2012; 侯明玉, 2012)，此外，也有人際、學業等生活適應的議題 (侯明玉, 2012)，若無妥善處理大學生面臨的問題將產生自我認同之發展危機。研究者擔任職涯輔導老師進行職涯諮詢過程中，也發現多數學生對於自己及未來目標較難形成清晰的認定與規劃，導致專業學科成績低落，或因為不知道自己所學為何而逃避上課面臨休學的可能，倘若無法提供有效的自我探索與職涯規劃的介入課程，恐造成教育資源的浪費，由此可知本研究發展提升學習成效的教案之重要性。

自我定向的高低程度代表大學生在面臨自我時，對其學習與生活的方向、目標的明確程度，倘若課程無法與大學生自身經驗連結的話，難以幫助學生勾勒抽樣的自我、價值、抉擇、目標等概念。體驗教育最根本精神就是 Dewey(1938)的「從做中學」(learning by doing)，Dewey 認為在個人成長的過程中，透過「直接體驗」會產生學習或行為上的改變，Kolb(1984)認為以經驗為基礎的學習，讓學習者對於自己所探索而得的概念，有較高的擁有感與承諾。除此之外，研究者曾透過「新生 UCAN 職業興趣探索與職能診斷」，結果指出本系大一新生「溝通表達」及「問題解決」等共通職能分數偏低，因而，本研究欲設計融入體驗式教育活動的課程，透過活動訓練問題解決及人際互動等能力，並經由反思與分享活動，提升其溝通表達的能力。

綜合上述，本研究秉持教學實踐研究的精神，發現大一新生面臨自我統合的危機，為有效提升教學品質與學生的學習成效，將體驗教育活動融入課程，讓學生體驗直接而具體的真實體驗與省思，藉由問題解決與溝通表達的歷程，讓學生探索自我概念、價值及目標等，以達到自我認同。本研究旨在建構「體驗教育融入自我探索與成長課程」，期待學生透過真實的體驗活動與省思分享，達到以下目的：

- (1) 發展「體驗教育融入自我探索與成長」課程之教學方案。
- (2) 探討「體驗教育融入自我探索與成長」實驗教學之學習成效。
- (3) 透過省思札記、學習成效分析結果以瞭解研究者之教學實踐省思。

2. 文獻探討(Literature Review)

(1)自我認同(self-identity)

Erikson (1968) 提出心理社會發展理論(psychosocial developmental theory)，將人的一生劃分為八個有各種不同發展議題的階段，人在每個階段的發展過程中將經歷各樣的「發展危機」(developmental crisis)，其「發展任務」(developmental task) 為解決不同階段的「發展危機」而朝向健康的人格發展。其中，青少年階段最重要的發展任務就是「自我認同」(self-identity) (Erikson & Kivnick, 1997)。「自我認同」具有連貫性與一致性，是個體整合自己多面向的內、外在衝突，以及一連串的自我疑問後所形成的內在建構 (Erikson, 1968)。成功發展自我認同的青少年有了清晰的自我概念與自我追尋，方能建構積極正向的心理社會人格；而陷入自我認同危機而導致認同混淆的青少年，可能會因為生活無目的，感到徬徨迷失而產生適應不良。

在自我認同概念的研究中，以 Marcia 探討認同的狀態以及 Cheek 探討的認同內容，較能延伸 Erikson 所提出自我認同的意義。Marcia (1966) 試圖以「探索」和「承諾」兩向度做為自我認同之操作型定義，並據此區分出四種認同狀態；其一是「認同達成」(identity achievement)，個體透過主動思考與積極探索的過程建立起個人的自我認同，有明確的自我概念與自我追尋的方向。其次是「認同尋求」(identity moratorium)；認同尋求個體致力於積極探索的嘗試，但尚未做出選擇。再者為「認同早閉」(identity foreclosure)，接受重要他人的建議而確立的認同承諾，可能因為缺乏主動探索的歷程，則可能讓個體難以感受到積極的自主性與個人成長；最後是「認同混淆」(identity diffusion)，個體因從未主動思考或面對自我發展的相關議題且缺乏生活目的。

而 Cheek (1989) 則界定自我認同所涵蓋的屬性之內容 (self-identity content)，共可分三部分：(一)個人認同 (personal identity)，它與私人的自我意識有關，反映出個體內在的心理傾向，是個體經由獨特、真實的自我經驗所型塑，包含獨特的心理狀態、自我知識、個人價值體系、生涯目標等。再者，(二)社會認同 (social identity)，它與與公眾的自我意識及個人的社會角色有關，反映出個人在社會中的角色與關係，其面向包含如個人受歡迎的程度、名譽、印象整飭等。(三)集體認同 (collective identity)，所涉的範圍和層面既廣又複雜，主要聚焦在個體的家庭、同儕、學校、社區、國家或宗教等重要他人或參考團體的期待與規範 (Cheek & Briggs, 1982)。

青少年建構自我概念的過程會遭遇迷惘、挫敗等負面情緒感受 (高聖凱, 2017)，故本研究希冀透過課程協助青少年形塑自我認同。Chickering 與 Reisser (1993) 提出認同形成的七大主題為發展能力、管理情緒、經自主前進相互依賴、發展成熟的人際關係，

建立認同，發展目標以及發展統合性。Marcia (1980) 認為自我認同的內涵強調特質、性向、態度、人生目標與自身價值等。陳蓉 (2015) 統整歸納認同相關理論，提出大學生自我探索方式與歷程則以三時期呈現，分別為「甦醒期」、「思索等待期」、「執行探索期」，主題與內涵則包含職業生涯、生命意義、內在自我、關係連結。

本研究依據相關文獻與理論，提出的學生認同達成的課程包括「探索與拓展自我」、「人際溝通與互動」、以及「職涯規劃與管理」三大主題。探索與拓展自我著重價值、態度、特質等自我察覺與認識、自我揭露（情感）、自我肯定與接納。人際溝通與互動強調溝通技巧、團隊合作與人際關係。職涯規劃與管理則是重視生涯規劃、決策、與面對挑戰與壓力。

(2) 體驗教育(Experiential education)

體驗教育在文獻中有不同的翻譯名詞，例如探索教育、冒險教育或戶外教育，或者本文採用的體驗教育，其主要哲學觀是強調帶有省思的挑戰與經驗可以產生學習與成長。體驗教育在歐美國家早已推行多年，在教學的過程中運用實際生活環境與生活經驗的結合，以真實的感受來體驗學習。此教學理念呼應 John Dewey 所謂的「做中學」(learning by doing)，Dewey(1938)認為個人在成長的過程中，透過直接、具體地的經驗(Direct Experience)所產生學習上的改變，才是真正學習的過程。

Kolb(1984)則認為學習必須以經驗為基礎，現場第一線教育者應避免僅提供表面知識(Surface Knowledge)，而是為學員營造「體驗」的學習環境，藉此獲得真實的自然知識(Natural Knowledge)；或者，教育者可先提供學員一些概念與知識，再讓學員透過實作將知識概念與實際體驗進行比較分析或批判，進而產生更深刻的認知與理解，形成個人的信念或態度。

Kolb(1984)整合了 Dewey 的「教育論」、Lewin 的「場地理論」及「行動研究」，和 Piaget 的「認知發展論」三大論述後，提出了頗具影響的「體驗學習圈」之概念，認為學習即為體驗迴圈的過程：透過具體的體驗後而產生對體驗的反思，進而形成抽象的概念後再行動實驗，再產生具體的體驗；如此不斷循環，即形成一個貫穿的學習歷程，學習者需自主反饋與調整，透過體驗過程中學習與認知。

(3) 相關研究

體驗學習強調人際溝通、合作、問題解決、信任與領導以及個內在關係，包括自我概念、自我效能的課程。運用目標導向活動促使參與者在團隊的環境下發生改變，發展完成任務所需要的決策力、判斷、合作與溝通技巧 (Priest, 1999)。實證研究已指出體驗教育方案對青少年的自我概念、自我肯定、人際合作、行為控制等方面具有正面的影響 (Larson, 2007; Conley, Caldarella & Young, 2007)。國內研究訪談體驗式學習深耕的教師研究指出，體驗式學習對學習者的情感關係連結更深，團隊力與人際互動關係皆能明顯的改變 (廖珮玟、黃詩茹，2021)。

國內以安置少年為研究對象進行互動式教學得體驗教育活動，發現對人際互動能力產生的影響包括養成尊重態度，破除刻板印象，化被為主動、互惠、增強助人的意願與行動力，增加衝突處理的能力以及提升自我效能感、轉變個性，以及正向學習經驗 (呂采微，2002)；情緒智能總分、內省分量表分數、壓力管理分量表分數具有顯著進步 (高聖凱，2017)。吳崇旗、謝智謀 (2017) 以三十位受災青少年為對象實施體驗教育課程，

在復元力的四個面向上有有輕度到中度的正向改變，包括問題解決與認知成熟、希望與樂觀、同理心與人際互動，及情緒調節。

針對大學生進行的體驗教育活動成效評估，則是發現課程對大一新生有正向影響，包括個人自信心、增強正向思考能力，勇於挑戰，強化問題解決能力，以及增加在團隊中的合作與溝通(林泓勳,2019)，亦能明顯提升大學生健康自我概念構面(林永哲,2011)，強化大學社團幹部人際能力、團體共同討論與反思、自我反思與覺察以及行動改變等歷程(許程涓、謝智謀、黃宏崙,2021)。

3. 研究問題(Research Question)

自我認同對大學生是重要的發展任務，擁有清晰的自我概念與自我追尋的大學生能發展正向的人格並成功適應生活。然而，研究者在教學現場觀察到多數大學生正處於自我認同迷思的危機，面臨適應不良的威脅。自我探索的傳統教學模式以大班演講式進行授課，可以有效率地傳達個人心理、價值、健康等議題，但學生反應容易發生注意力不集中的問題，而且傳統教學模式的座位、上課氛圍讓師生無法進行深層問題討論與省思對話。

本研究嘗試建構以體驗教育融入「自我探索與成長課程」，透過實際活動進行自我探索、達到覺察與接納，並回答下列研究問題。

(1) 大學生的哪一種自我認同狀態(認同達成、認同尋求、認同混淆與認同早閉)的分數較高?

(2) 大學生參與體驗教育融入自我探索與成長課程後，期自我認同達成後測分數是否較前測高?

(3) 大學生參與體驗教育融入自我探索與成長課程後，自評學習狀況是否有達到成長的狀態?

(4) 經由學生回饋與研究者省思日誌，本研究建構的體驗教育融入自我探索與成長課程是否為有效的教學模式?

4. 研究設計與方法(Research Methodology)

本研究採準實驗研究方法之「不對等比較組設計」，探討體驗教育融入自我探索課程之學習成效。以社工系大一選修「自我探索與成長」課程的班級作為實驗組(十二人)，進行體驗教育融入課程之教學實驗，並選取與研究參與者背景相似(同為人文社會學院的科系)的另一個班級作為比較組(十人)。

(1)研究對象

本研究的實驗組研究參與者主要為本校社工系大一學生，亦開放給全校其他科系學生進行跨系選修，預計修課人數為 35 人，受到少子化衝擊以及 COVID-19 疫情影響，實際選課人數為 12 人(男生 3 人、女生 9 人)，比較組則為人文學院非社工系的大一學生 10 人(男生 3 人、女生 7 人)。

(2)研究架構

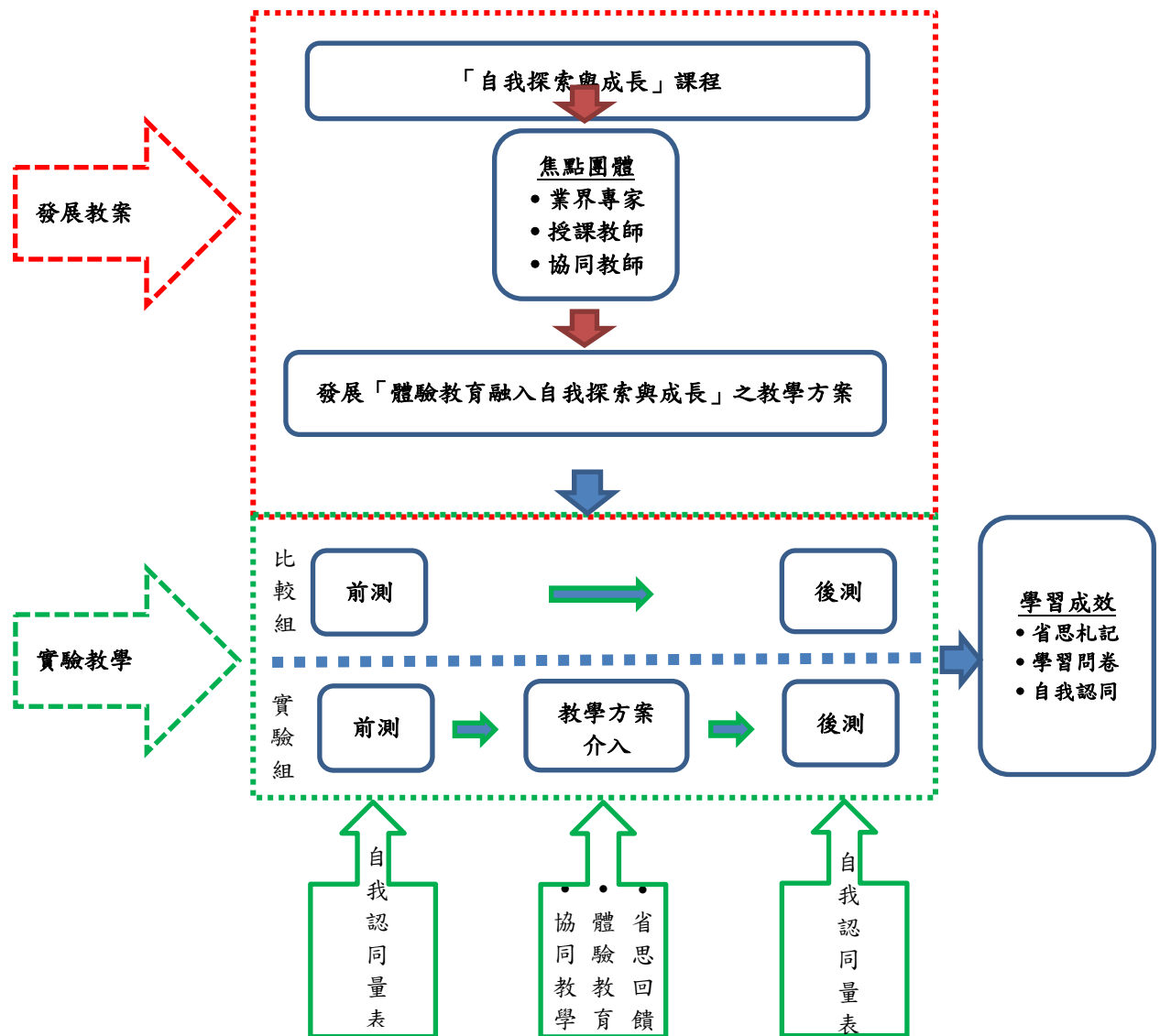


圖1 「體驗教育融入自我探索課程之學習成效與教學實踐省思」之研究架構圖

(3)研究工具

為檢驗學習成效，本研究在實驗教學的過程中以問卷調查法進行資料的蒐集，所採用的研究工具有自我認同量表、學習狀況自評問卷、研究者省思札記。

(4)資料處理與分析

本研究將問卷資料輸入 SPSS 視窗版 22.0 版，之後先以進行描述統計(次數分配表、平均數、標準差等)，以呈現研究參與者的基本人口學特徵、學習狀況、課程滿意度與自我認同概況。其次，為檢驗自我認同的教學效果，將統計顯著水準訂定為 $p < .05$ ，利用獨立樣本 t 檢定比較實驗組與比較組兩者在自我認同分數的差異。

質性研究資料包括(一)研究者省思札記、(二)研究參與者回饋文字。所有研究質性資料均經系統化的標記方式呈現，編碼方式為「資料形式(文字)-參與者編號(數字)-取得日期(數字)」，例如研究參與者(編號 01)於 4 月 4 日撰寫的回饋單，編碼為「饋-01-0404」。資料分析採紮根理論之持續比較法進資料比對與歸納。

5. 教學暨研究成果(Teaching and Research Outcomes)

(1) 教學過程與成果

根據先導研究的結果，以及專家諮詢團體的建議，研究團隊發展出「體驗教育融入自我探索與成長」教學方案，如下表 1 所示。

表 4-1 「體驗教育融入自我探索與成長」教學方案

週次	課程主題	單元名稱	課程目標	暖身活動
1	課程建構	課程說明	1.說明課程內容安排 2.介紹 Zuvio 系統 3.說明教學、評量方式 4.說明研究內容與權益	知情同意書簽署
2		名聲飛揚	1.使成員熟悉彼此 2.建立團隊公約	靜心活動
3	自我探索與拓展 (參訪)	我最值得收藏的一張照片	1.察覺自我的價值 2.練習自我揭露	靜心活動 交換名片
4			配合系活動	
5	自我探索與拓展	你是我的眼	1.自我察覺與揭露 2.自我認識與拓展	靜心活動 分類
6		周哈里窗 *專家建議	1.自我察覺與揭露 2.自我認識與拓展	靜心活動 撲克王
7		自我揭露與防衛 *戲劇	1.自我察覺與揭露 2.自我認識與拓展	靜心活動 當我們同在一起 雪花片片
8		雪花片片 地雷陣 (*沒有執行)	1.了解人際溝通的技巧 2.認識溝通成功的要素	靜心活動
9	形成性評量	期中評量	1.回溯生命經驗 2.這就是我，請接納	靜心活動
10	人際溝通與合作	摩霍克	1.了解人際溝通的技巧 2.認識團隊合作的要素	靜心活動
11		麵包工廠	1.了解人際溝通的技巧 2.認識團隊合作的要素	靜心活動 進化論
12	目標設定與生涯 發展	棋盤迷宮	1.認識思維慣性 2.了解自主選擇的重要性	靜心活動
13		棉花糖高塔	1.了解自主選擇的重要性	靜心活動

週次	課程主題	單元名稱	課程目標	暖身活動
			2.聚焦生涯志向與人生價值觀	
14		老鷹之柱	1.了解自主選擇的重要性 2.聚焦生涯志向與人生價值觀 3.接受挑戰的勇氣	伸展活動
15		老鷹之柱	1.了解自主選擇的重要性 2.聚焦生涯志向與人生價值觀 3.接受挑戰的勇氣	伸展活動
16	課程統整與評估	團體分享（一）	1.統整課程學習並進行反思 2.分享課程的生活實踐	靜心活動
17		團體分享（二）	1.統整課程學習並進行反思 2.分享課程的生活實踐	靜心活動
18	總結性評量	期末評量	1.課程回顧 2.感恩回饋	施測問卷 自我評量表

本研究發展「體驗教育融入自我探索與成長」教學方案後，即開始實施十八週實驗教學，並邀請同為人文社會學院的應日系一年級新生參與問卷調查，結果作為比較組之資料，以作為教學成效分析之用。

(2) 教師教學反思

(a) 建構以學生主體性的教學

本研究透過省思札記發現教學者與學習者扮演各自的角色，教學者負責課程安排，適時提問與鼓勵學習者參與課程，協助學習者承擔起學習的責任。課程單元「名聲飛揚」讓學習者依序傳遞玩偶並計算秒數，儘管教學者認為傳遞前喊出對方名字可以確保成員的專注力順利完成活動，但仍不主動告訴學習者這個方法，而是使學生能自主地去面對的問題，透過討論的過程，學習者提出見解、問題解決、規劃小組分工及執行任務的活動。

「傳遞玩偶的時候非常安靜，也沒有喊對方的名字，教學者必須要能耐得住性子，承接團體的壓力，不干預團體成員的做法，持續鼓舞著士氣，讓大家投入在團體中。…這位同學先移動位置，帶動了整個班級，彼此之間靠近，表現出一個人影響了全體的動力，大家雖然沒有信心可以快速完成，但是事實上活動的秒數證明超乎預期，也鼓舞了大家的士氣，提升凝聚力。」(省-01-1090923)

「今天活動（麵包工廠）清楚呈現，人與人互動的過程中往往我們都很難換位思考，常以過往經驗及自身的認知處理問題。在上課過程中應該也很容易落入老師的本位主義而忘了課堂的主角該是學生，教師的功能該是鼓舞學生的學習動機，使他能自動的參與活動，主動學習。」(省-01-1091125)

(b) 教師成為引導教學的實踐者

本研究發現教學者在課程中以「問題」開拓思考空間、引領學習方向，而不是以「答案」來結束學生的問題。「棋盤迷宮」活動進行時，站在棋盤中的學習者因為看不見全貌而顯得腦中一面空白不知所措，常常會依賴站在外圍成員的指引，教學者除了讓學習者領會生涯選擇是自己的必須承擔的責任外，也提醒自己扮演引導者的角色，適當地提問讓每個學生都有機會參與與表達。

「將活動比擬到教學場域，在迷宮中的同學就像學生，外圍的夥伴像老師，總會想給很多的意見跟答案，而造成學生往往不想思考，只想有答案。老師應該只是個協助者，協助學生探索自己，在選擇中成長，迎向自己的未來。」（省-02-1091202）

「學生不知道如何畫出構造圖，憑著直覺開始堆疊，無法順利完成的時候因為挫折而感到難過，有人想要放棄，有人不想放棄，教學者看見這個現場，決定推一把想要繼續完成的學生，給了數個思考的問題，停下來的學生開始有不一樣的解決方法，而且可能會成功，他顯得很開心，想要完成，不顧時間已經結束了。這很像日常生活中看到希望就會有動力往前，教學者也是。學生想學，想做，教學者就會想做得更多。教與學是互動的，教學者要學習轉化主導者與引導者兩種角色。」（省-01-1091209）

近年在許多教師反映學生參與度不高，能力下降，課程很難進行，學生不能改變，那怎麼辦呢？本研究發現有理想的教學理念，有好的教案，以及精美的教材，但需要教學實踐者，因此執行教學的教師是課程中很重要的靈魂人物，除了要具備課程專業，還要掌握教學目標，也要熟悉教學內容與流程。課前的準備之外，在課堂中進行以學生為中心的教學，敏銳地察覺學習者的狀態，回應學習者的需求，提出開放的問題，接納各種表達，對於自己不了解的虛心接納，課後不斷精進。教學中需要被評量不只有學生，教學者也需要被評鑑。

「學習者很配合教學活動，讓我感到教學設計的重要性，學生很信任學校以及老師，所以教學者要很清楚自己的功能與角色，也要清楚地和參與者討論課程目標與內容，賦予增強學習者的學習責任，一起創造學習情境、學習動力和學習效果（省-01-1090930）」

「教學者必須要重複說明活動規則，有點影響活動進行，也影響帶領者的情緒，教學者的情緒更會影響活動的氣氛，體驗活動的靈魂人物是引導師，參與者是催化劑，兩者的化學作用可以引爆激發出不同的教學效果（省-01-1091104）」

「距離上一次見到這班孩子，他們明顯不同了，眼睛發亮，問問題也更願意分享與思考。「這次完全感受到他們就是要來上課的」。為什麼會有這樣的改變？我想跟帶課程的兩位老師有直接的關係！活動過程中，兩位老師和孩子們蹲在一起，陪他們一同經歷過程中的挫折、不甘心，也帶領他們一起找到更多的可能性，或敘事學習的經驗、面對困境也許是理解自己，找到最好的標準。」（觀

(c)發展創新且有彈性的課程與評量

本研究雖然遵循先導研究、專家諮詢等過程進行課程規劃，但實際執行時，教室動力受到成員屬性、學校環境、等不同交織而成的動力，原先的規劃不一定適合當下的學習氣氛，這是教學者教學實踐最深的體悟。臨場反應對領導者而言，真的很重要，隨時觀察參與者的反應，適當調整課程設計，也放棄每堂課都要成功的迷思，接受成員不喜歡或狀況不佳的結果。

「融入體驗學習活動的目的是讓學生在較活潑愉快的情境下自主地去面對的問題，提出見解、提出解決的策略，老師的功能是要引發學生願意講話討論，不一定只能依原先活動設計去操作。」(省-02-1090923)

「由於參與者反應很慢，看起來很像沒有思考研究者提出的問題，導致雪花片片得活動無法順利進行，為了使這個活動能夠完整，也不要讓下一個地雷陣活動做到一半，所以兩位研究者臨場決定不進行地雷陣，而是將時間花在雪花片片上。讓原本已經無法專心的參與者能真正了解今天活動的主題：溝通。臨場反應對領導者而言，真的很重要，隨時觀察參與者的反應，適當調整課程設計，也放棄每堂課都要成功的迷思，接受成員不喜歡或狀況不佳的結果。」(省-01-1091104)

(3) 學生學習回饋

(a)學習狀況自評結果分析

本研究旨在透過研究者自行設計的透過「學習狀況自評問卷」，了解學生的學習狀況，與自我成長與收穫的成效。根據下表的結果顯示，至少 80.3%學生經由課程獲得生命的改變與成長。

表 2 學習狀況問卷題目之次數分配表(N=12)

題目	完全符合	大部分符合	有點符合	有點不符合	大部分不符合	完全不符合
使我更認識自己的能力、個性。	6 50.0%	4 33.3%	1 8.3%	1 8.3%	0 0.0%	0 0.0%
使我開始接納自己原本的樣子。	6 50.0%	3 25.0%	2 16.7%	1 8.3%	0 0.0%	0 0.0%
讓我知道與人溝通的技巧。	6 50.0%	5 41.7%	0 0%	1 8.3%	0 0.0%	0 0.0%
增進我與人互動的能力。	8 66.7%	3 25.0%	0 0.0%	1 8.3%	0 0.0%	0 0.0%
促使我思考大學生活規劃的重要性。	8 66.7%	2 16.7%	1 8.3%	1 8.3%	0 0.0%	0 0.0%
讓我開始設定生涯的目標。	6 50.0%	4 33.3%	0 0.0%	2 16.7%	0 0.0%	0 0.0%

(b)課程滿意度分析

本研究經由課程滿意度調查，發現至少有 90%學生在「滿意度問卷」(附錄)勾選滿意(含以上)。課程內容分為室內體驗課程、室外低空課程以及室外高空課程，參與者對於「高空體驗課程(老鷹之柱)」的滿意度(100%)以及研究團隊邀請「高空安全教練」的滿意度(100%)最高、其次為「低空體驗課程」的滿意度(90.9%)，第三為「室內體驗課程」滿意度(83.3%)。

表 3 課程滿意度問卷題目之次數分配表(N=12)

題目	完全滿意	大部分滿意	有點滿意	有點不滿意	大部分不滿意	完全不滿意
體驗活動(如麵包工廠、棋盤迷宮等)	3 25.0%	4 33.3%	3 25.0%	1 8.3%	1 8.3%	0 0.0%
高空體驗活動(老鷹之柱)	6 50.0%	4 33.3%	2 16.7%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
高空教練的講解與指導使我在活動時感到安全(業師安排)	5 41.7%	5 41.7%	2 16.6%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
低空體驗課程(摩霍克)	6 54.5%	3 27.3%	1 9.1%	1 9.1%	0 0.0%	0 0.0%

註：最後一題有一人缺答。

本研究經由(教師)教學滿意度調查，發現至少有 91.6%學生在「滿意度問卷」(附錄)勾選滿意(含以上)。滿意度問卷題目有「保障性」、「溝通性」、「同理心」、「能力」，其中教師「保障性」與「能力」獲得最高的滿意度(100%)，「同理心」及「溝通性」的滿意度(91.6%)則次之。詳如下表。

表 4 教學滿意度問卷題目之次數分配表(N=12)

題目	完全滿意	大部分滿意	有點滿意	有點不滿意	大部分不滿意	完全不滿意
老師的授課態度友善。(保障性)	8 66.7%	4 33.3%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
老師用我可理解的話來說明課程的內容。(溝通性)	6 50.0%	4 33.3%	1 8.3%	0 0.0%	1 8.3%	0 0.0%
老師上課期間會注意到個別同學的反應並給予回饋。(同理心)	7 58.3%	4 33.3%	0 0.0%	1 8.3%	0 0.0%	0 0.0%
老師具備本課程專業的知識與技能。(能力)	7 58.3%	4 33.3%	1 8.3%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%

(C) 實驗組與比較組在自我認同量表之差異分析

本研究為檢驗自我認同的教學效果，邀請同屬人文學院的應日系學生填寫「大學生生活問卷」，施測結果作為比較組的「自我認同」資料。獨立樣本 t 檢定分析表如下表，結果發現，不同組別的學生在「自我認同」各分量表皆無顯著差異。

表 5 獨立樣本 t 檢定分析表

變項	平均數 (標準差)				t 值	自由度	顯著性 p	效果量 d
	實驗組	(N=12)	比較組	(N=10)				
尋求認同	31.83	(5.84)	30.30	(5.69)	.620	20	.542	0.27
早閉認同	21.91	(9.67)	20.20	(5.37)	.499	20	.623	0.21
達成認同	36.50	(6.64)	32.10	(8.10)	1.401	20	.177	0.60
混淆認同	29.00	(7.67)	27.90	(7.07)	.347	20	.733	0.15

不同組別在「尋求認同」分數上無顯著差異， $t(20)=0.62$ ， $p=.54$ ， $d=0.27$ ，低效果值。實驗組的尋求認同得分($M=31.83$ ， $SD=5.84$)與比較組的尋求認同得分($M=30.30$ ， $SD=5.69$)沒有達到統計上的顯著差異。不同組別在「早閉認同」分數上無顯著差異， $t(20)=0.50$ ， $p=.62$ ， $d=0.21$ ， c 。實驗組早閉認同的得分($M=21.91$ ， $SD=9.67$)與比較組早閉認同的得分($M=20.20$ ， $SD=5.37$)沒有達到統計上的顯著差異。不同組別在「達成認同」分數上無顯著差異， $t(20)=1.40$ ， $p=.18$ ， $d=0.60$ ，中效果值。實驗組早閉認同的得分($M=36.50$ ， $SD=6.64$)與比較組早閉認同的得分($M=32.10$ ， $SD=8.10$)沒有達到統計上的顯著差異。不同組別在「混淆認同」分數上無顯著差異， $t(20)=0.35$ ， $p=.73$ ， $d=0.15$ ，低效果值。實驗組混淆認同的得分($M=29.00$ ， $SD=7.67$)與比較組混淆認同的得分($M=27.90$ ， $SD=7.07$)沒有達到統計上的顯著差異。

(d) 實驗教學組自我認同狀態的改變情形

以相依樣本 t 檢定分析發現，實驗組除了認同達成的前、後測分數達顯著差異外，其餘五個向度的前、後測分數皆無達到統計上的顯著差異。根據下表，實驗組參與者「認同達成」的前測與後測平均值有顯著差異， $t(11)=-2.28$ ， $p=.04$ ， $d=0.92$ ，高效果值。「認同達成」的後測分數($M=36.50$ ， $SD=5.84$)顯著地高於前測分數($M=30.25$ ， $SD=7.51$)。

表 6 成對樣本 t 檢定分析表($N=12$)

變項	前測 平均數	前測 標準差	後測 平均數	後測 標準差	t 值	自由度	顯著性	效果量
尋求認同	28.58	7.51	31.83	5.84	-1.167	11	.268	0.92
早閉認同	16.83	3.61	21.92	9.67	-1.755	11	.107	0.78
達成認同	30.25	7.51	36.50	5.84	-2.280	11	.044	0.87
混淆認同	26.50	5.00	29.00	7.68	-.949	11	.363	1.01

然而，以相依樣本 t 檢定分析發現，「尋求認同」的前測與後測平均值沒有顯著差異， $t(11)=-1.17$ ， $p=.27$ ， $d=0$ 。「尋求認同」的後測分數($M=31.83$ ， $SD=5.84$)和前測分數($M=28.58$ ， $SD=7.51$)沒有達到統計上的顯著差異。「早閉認同」的前測與後測平均值沒有顯著差異，

$t(11)=-1.76$ ， $p=.11$ ， $d=0.78$ ，高效果值。「早閉認同」的後測分數（ $M=21.92$ ， $SD=9.67$ ）和前測分數（ $M=16.83$ ， $SD=3.61$ ）沒有達到統計上的顯著差異。「混淆認同」的前測與後測平均值沒有顯著差異， $t(11)=-0.95$ ， $p=.36$ ， $d=0.87$ ，高效果值。「混淆認同」的後測分數（ $M=29.00$ ， $SD=7.68$ ）和前測分數（ $M=26.50$ ， $SD=5.00$ ）沒有達到統計上的顯著差異。

6. 建議與省思(Recommendations and Reflections)

本研究利用準實驗設計的「不對等比較組前後測」方法來檢驗學習成效，結果發現實驗組與比較組在自我認同四個分量表的得分無顯著差異，推測是因為班級人數過少，建議往後的研究須留意參與人數，使統計分析有意義。此外，為了提高外部效度，建議往後研究持續實施本研究發展的「體驗教育融入探索教育課程」之教案，累積更多實證資料。

關於教學的建議有兩點，其一強化以學生主體性的體驗教育，教學設計與課程安排縱然很重要，但是學習成效與教學實施的過程息息相關，尤其是讓學習者思考過後的理解較深刻，比起被動接收教學者訊息的成效會更佳。體驗式教育強調以學習者為中心，以教師作為引導者並利用體驗活動引導學生思考、討論與問題解決，有效提升學生學習動機，並進行統整與分享，建構自我概念、人際溝通與互動、及目標設定之知識。本研究發現顯示體驗活動可以提昇學生的參與動機，且具學習有效，此外，學生很喜歡戶外體驗課程，建議未來相關課程可以融入戶外體驗課程，讓學習不只發生在教室之中。其二為發展跨領域課程與多元評量，本研究發現教學方案可有效促進參與者的自我認同與人際溝通，但學習者對於生涯的目標設定與時間管理尚未有具體成果，研究者認為單靠一門課程的介入，學習者較難有發揮所學的機會，尤其自我探索的議題重視學生的行動與實踐，建議運用跨領域的精神，結合不同課程，以課程共構的教學模式，探討公民參與、社會政策，社會行動倡議等議題，讓學生能有展現內在潛能的機會，進行學習者自我成長有效的評量。

二. 參考文獻(References)

- 呂采徽（2002）。體驗教育團體方案對安置機構青少年人際互動能力之影響（未發表之碩士論文）。臺北大學，台北市。
- 吳崇旗、謝智謀（2017）。冒險教育課程對受災青少年復原力之成效研究。《體育學報》，50(4)，451-467。doi:10.3966/102472972017125004007
- 吳淑禎（2012）。大學青年職涯需求調查研究——以臺灣師範大學為例。《中等教育》，63(第3卷)，86-107。
- 吳兆田（2014）。引導員培育：探索領導 in-about-for 三角模型——文獻與實務的驗證。《體驗教育學報》，8，11-43。
- 林永哲（2011）。探索教育活動次數對大學生自我概念影響之研究（未出版的碩士論文）。國立中興大學，台中。
- 侯明玉（2012）。大學生身心困擾與心理健康之關係研究——以師大學生為例（未出版之學位論文）。臺灣師範大學教育心理與輔導學系，台北市。
- (10)高聖凱（2017）。體驗教育方案對

- 安置機構之青少年情緒智能研究（未發表之碩士論文）。國立體育大學，桃園市。
- 陳蓉（2015）。自我認同的尋求：大學生的自我探索（未出版的碩士論文）。國立東華大學，花蓮。
- 許程涓、謝智謀、黃宏蔣（2021）。大學生社團幹部透過體驗教育課程發展人際能力歷程之研究。體驗教育學報，13，109－143。
- 廖珮玟、黃詩茹（2021）。探討體驗式學習在大專院校課程學習目標設定與導入效益。體驗教育學報，13，32－50。
- 蔡杰伶（2009）。優勢觀點為基礎之探索教育團隊對感化教育少年增強權能的成效（未出版的碩士論文）。國立政治大學，台北市。
- 謝廷豪(2014)。淺談探索體驗學習的特色與實施。研習論壇月刊電子書，160，27-35。
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Conley, Caldarella & Young (2007) . Evaluation of a ropes course experience for at-risk secondary school students. *Hournal of Experiential Education*, 30(1), 21035.
- Cheek, J. M., & Briggs, S. R. (1982). Self-consciousness and aspects of identity. *Journal of Researchin Personality*, 16, 401-408.
- Cheek, J. M. (1989). Identity Orientations and Self-Interpretation. In D. M. Buss & N. Canter (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 275-285). New York:Springer-Verlag.
- Dewey, J. (1938). *Experiential and education*. New York: Collier.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton and Company.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M., & Kivnick, H. Q. (1997). *Vital involvement in old age - The experience of old age in our time*. New York: W. W. Norton and Company.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall P T R.
- Larson (2007) . Adventure camp program, self-concept, and their effects on behavioral problem adolescents. *Hournal of Experiential Education*, 29(3), 313-330.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980) . Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.) .*Handbool of adolescent psychology*(pp.159-187).New York : Wiley.
- Priest(1999)The adventure experience paradigm(2nd ed.). In J. C. Miles, & S. Priest(Eds.), *Adventure Recreation*, 159-162, State College PA: Venture Publishing.
- Rohnke, K. E. (1991, 1994). *The Bottomless Bag*. kendall : Hunt Publishing Company.

三. 附件(Appendix) (請勿超過 10 頁)(略)