

戶外冒險教育課程效益與機轉之研究— 以國立臺灣師範大學戶外領導課程為例

謝佳純¹

摘 要

本研究的目的為探討戶外冒險教育課程會產生哪些效益，以及產生這些效益的效益機轉為何。本研究採質性研究方法，以國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系大學部「戶外領導」選修課程之學生，作為研究參與者，共計六位。透過訪談，進行詮釋學分析後，得出以下結果：

- 一、戶外冒險教育課程的效益為在「戶外知能」、「學習遷移」、「人際領導」、「心理內在」、「生涯發展」五項效益，其中以「心理內在」、「人際領導」、「戶外知能」為最被提出的效益。而「生涯發展」為本研究在效益上的新發現，此外本研究也在「人際領導」的效益向度裡，發現「增進親密關係」的間接效益。
- 二、戶外冒險教育課程的效益機轉分有「自然環境」、「指導員的教學」、「課程內容」、「團隊」四項效益機轉，其中以「團隊」、「自然環境」為最被提及的效益機轉。

關鍵詞：戶外冒險教育課程、登山、效益、效益機轉、詮釋學

¹ 彰化女中輔導主任

一、緒論

承襲杜威（John Dewey）所倡導的「體驗教育」（experiential education）理念，強調從參與具體活動的反思中學習，戶外教育（outdoor education）是一套盛行於歐美且歷史悠久的教育方式（吳崇旗，2006）。而戶外冒險教育（outdoor adventure education）是一種在戶外情境中，透過感官參與冒險活動的體驗學習方式（Goldenberg,2001）。在冒險教育中，人們經由直接參與具挑戰、高度冒險及新奇的成長體驗活動，來學習人際之間與個人內在的能力，以達到個人成長以及教育目的（Priest,1999）。

回溯戶外冒險教育的歷史，不得不提到將戶外冒險教育發揚光大的冒險教育之父——Kurt Hahn。Kurt Hahn 在二戰期間觀察到年輕水手存活率較老水手低，探究原因後，Kurt Hahn 與 Lawrence Holt 於西元 1941 年，在英國威爾斯（Wales）創建“Outward Bound School”。Outward Bound School 意指「離開安全的港口、航向冒險的廣闊大海」（Kimball,1980；引自詹雲雅，2007），Kurt Hahn 認為當時的年輕人有下列的困境：體適能下降、缺乏進取和冒險的精神、生活忙碌混亂、注意力下降、記憶力與想像力不彰、傳統工藝與技術式微等，因此 Kurt Hahn 希望能藉由 Outward Bound School 中的戶外冒險教育課程，改善年輕人的困境，增進社會發展。英國 Outward Bound School 的成立，揭開近代戶外冒險教育發展的序幕，並且在世界各地成長茁壯（Richards,1999），包含：美、加、澳、紐西蘭、日本等 36 個國家。

西元 1965 年 Paul Petzoldt 將 Outward Bound School 的理念引進美國，隨後成立 NOLS（the National Outdoor Leadership School）、WEA（the Wilderness Education Association）等組織，透過更多元的戶外冒險活動，例如：登山、獨木舟、溯溪等，促進參與者的成長。在組織與大學的推廣之下，戶外冒險教育成效——提升感官能力、學習實用的生活技能、型塑價值觀、拓展認知理解能力、強化個人特質等——被看見，使得戶外冒險教育的需求日益提升（Raiola & Sugerman,1999）。

臺灣在西元 2005 年成立 Outward Bound Taiwan，臺灣的戶外冒險教育雖然起步較歐美國家晚，但隨著政府、民間組織與大專校院的推廣，戶外冒險教育的活動形式在臺灣逐漸被接受，並在戶外冒險場地建設、相關主題研討會舉辦下，開始蓬勃發展（謝智謀，2004；蔡居澤，2005）。

國內外已有相關研究指出戶外冒險教育帶來效益，包含：提升個人生活／自我效能與適應力、增強學習動機、增強個人復原力、提升自尊、促進社交領導技巧、增進體適能、開始關心環境等（Neill, 2002；McKenzie, 2003；Richmond, Sibthorp, Gookin, Annarella & Ferri, 2017；謝智謀、吳崇旗，2008；謝智謀，2010；陳修蕙、王俊杰與吳崇旗，2014；陳姿仔，2016；高德馨、陳姿穎，2019；謝孟育，2020；李家嫻，2021）。從上述研究，可見戶外冒險教育正被廣泛地運用著。

了解到戶外冒險教育課程能帶來效益後，人們開始對「效益是如何產生的？」等問題，感到好奇，若能知道產生效益的原因和機轉，便能將這些因素設計進入課程或活動方案中，使課程或活動方案能更有效率地為參與者帶來幫助。西元 1970 年代開始，有越來越多學者在體驗教育的精神下，更細微地去探究戶外冒險教育課程的效益機轉，其中 Walsh 和 Golins（1976）提出的外展歷程模式、Luckner 和 Nadler（1997）提出的以冒險為本的學習歷程模式、McKenzie（2003）外展歷程替代模式，成為後進學者在研究戶外冒險教育課程效益機轉的重要參考指標資料。在國內，從吳崇旗（2006）、張智勝（2007）、王正宇（2009）、楊景聿（2011）、吳兆田（2017）、方仁駿（2018）的效益機轉研究中，亦可以發現促成戶外冒險教育課程產生效益的元素，包含：團隊、指導員、環境、課程活動等。

（一）研究動機

相較於歐美國家，臺灣的戶外冒險教育起步較晚，且仍在發展中，雖然已有許多研究指出戶外冒險教育會帶來效益，但目前國內僅有少數文獻探究戶外冒險教育課程之效益機轉（吳崇旗，2006；張智勝，2007；王正宇，2009；楊景聿，2011；吳兆田，2017；方仁駿，2018），因此繼續了解戶外冒險教育課程之效益與效益機轉有其價值，為本研究動機之一。

臺灣正值新的教育改革時代，十二年國教強調核心素養，在這樣的理念下，國內有越來越多的中小學，開始以戶外冒險教育課程的模式，來培養學生解決問題、建立人際關係、了解自我等能力。研究者本身為中學教師，認為體驗教育「做中學」的理念正好可以體現十二年國教的核心精神，而戶外及冒險的元素，對於正值青春風暴期的高中生來說，具有吸引力，因此，事先了解戶外冒險教育課程能帶來哪些效益、效益如何產生，對欲從事此教學模式的教師來說，無論在課程設計上或課程帶領上，皆具正向意義，此為本研究動機之二。

臺灣因為地理位置的關係，板塊運動導致臺灣的山地佔了全面積的 70% 以上，讓臺灣擁有 200 多座三千公尺高的山（方仁駿，2018）。如此得天獨厚的自然環境是發展戶外冒險教育課程的一大優勢，研究者想繼續選擇以山為媒介的戶外冒險教育課程進行研究，此為本研究動機之三。

二、文獻探討

（一）戶外冒險教育課程效益機轉核心概念

戶外冒險教育的哲學、來源與原則皆以「體驗教育」（experiential education）為基礎（Gass,1993；引自吳崇旗，2006），而體驗教育的根本哲學來自於 John Dewey（1938）所提出的「做中學」（learning by doing）概念。Dewey 認為個人成長的過程中，透過直接體驗，會產生學習或行為上的改變（吳崇旗，2006）。基於這樣的哲學基礎，體驗教育的核心精神在於：透過直接且具體的經驗，反思內省後，達到學習目的，其中，學習者必須為自己的學習負責，因此，「學習者的反思」在體驗教育的學習歷程中，扮演極重要的角色（Priest & Gass, 2005）。綜合上述脈絡，戶外冒險教育以體驗教育的理念為核心，然而根據 Priest（1999）的看法，戶外冒險教育除了透過直接體驗、反思、獲得教育目的之外，亦關心個人內在與人際之間的成長，這是戶外冒險教育較為不同的特色，因此我們可以把戶外冒險教育視為一種「在戶外情境中，利用全部感官，體驗具挑戰、冒險、新奇的經驗，並在反思這些經驗後，獲得個人內在與人際成長」的教育方法（Priest,1999）。

Kolb 於西元 1984 年整合體驗教育的歷史與精神，發展了經驗學習圈（Experiential Learning Cycle, ELC），ELC 也是後來最常被戶外冒險教育課程使用的學習模式，因為這個模式涵蓋了體驗教育學習歷程的精髓。Kolb（1984）表示 ELC 結合了 John Dewey、Kurt Lewin、Jean Piaget 的學習理念，Kolb 並不想再發展另一種學習理論，而是希望透過體驗教育的理論，提出一種將經驗、感覺、認知和行為相結合的整體學習觀（引自 Reijo Miettinen, 2000）。ELC 分有四個階段：具體經驗、觀察與反思、歸納抽象概念、在新情境中認證概念。

（二）戶外冒險教育課程效益機轉模式

自 1970 年代開始，有越來越多學者在體驗教育的架構底下，更細微地去探究課程產生效益的可能因素，並且將這些因素歸納成學習歷程模式，而這些學習歷程模式正是後進學者研究戶外冒險教育課程效益機轉的重要基礎。其中包

含三個經典的戶外冒險教育課程效益機轉模式，包含 Walsh 和 Golins (1976) 提出的外展歷程模式、Luckner 和 Nadler (1997) 提出的以冒險為本的學習歷程模式、McKenzie (2003) 外展歷程替代模式，作為本研究理解戶外冒險教育課程效益機轉的重要基礎。

1. 外展歷程模式 (Outward Bound process)

在 Walsh 和 Golins (1976) 的外展歷程模式中，含有七項要素：(一) 學習者、(二) 特定的活動情境、(三) 特定的社交環境、(四) 問題解決的任務、(五) 調適不和諧的狀態、(六) 精熟、(七) 重組學習者體驗的意義與方向。其機轉的內涵為：具有準備度的學習者，被引領進入戶外、新奇、刺激的特定活動環境中，並且進入 7-15 人左右的特定小團隊，彼此照顧、信任、衝突、合作解決具體且經過設計的問題任務，這是一段調適不和諧狀態的歷程，在團隊的幫助下，學習者有機會良好地調適，並且除了學習到面對困難應有的知識、情意與技能之外，學習者在團隊成員的回饋與鼓勵後，重組體驗的意義，以及找到未來在生活中可努力或應用的方向。

2. 以冒險為本的學習歷程模式 (adventure based learning processing model)

Luckner 和 Nadler (1997) 在參考 Walsh 和 Golins 的 Outward Bound process 之後，提出「以冒險為本的學習歷程模式」，嘗試以戶外冒險教育課程特性，發展以冒險為本的學習活動為何能產生效益的理論 (吳崇旗，2006)，Luckner 和 Nadler 所提的學習歷程模式，主要包含 8 個要素：(一) 個體、(二) 失衡、(三) 新奇的情境、(四) 合作的環境、(五) 特定的問題解決狀況、(六) 成就感、(七) 體驗的處理、(八) 概念化與遷移。其機轉意涵為：個體一開始，在被置於一個新奇的環境，體驗到一種失衡但可以合作的情境，爾後被給予特定的問題狀況，學習者在合作互助後，解決該問題或任務，能為學習者帶來成就感，進而增強學習者在體驗中的學習，促使學習者願意概念化新的學習，並且轉移到未來的生活中。

3. 外展歷程替代模式

McKenzie (2003) 認為 Walsh 和 Golins (1976) 的外展歷程模式隨著時代的變化，可能受到現代社會的影響，因此需要發展出一個新的替代模式，以因應時代的演進。McKenzie 便在西元 2003 年，以加拿大西部外展教育學校 (Outward Bound Western Canada) 的戶外冒險教育課程，針對 92 名學員進行量化與訪談研究，再一次地檢視 Walsh 和 Golins (1976) 提出的外展歷程模式中的七個課程要素——學習者、特定的物理環境、特定的社交環境、問題解決任務、

適應不和諧的狀態、精熟能力和重組新的學習意義與方向——對戶外冒險教育效益的影響，McKenzie 將研究結果整理後，發展出「戶外歷程替代模式」，其包含十個課程要素：(一) 學習者、(二) 活動環境、(三) 社交環境、(四) 課程活動、(五) 服務、(六) 指導員、(七) 調適不和諧的狀態、(八) 精熟、(九) 反思、(十) 學習。其機轉意涵為：具有動機的學習者，與經歷戶外不熟悉的活動環境、團隊人際互動、具挑戰且經設計的課程活動、服務他人、指導員的引導與回饋、調適不和諧狀態、精熟所學、反思內省等因素的互動後，獲得學習成效。

(三) 戶外冒險教育課程效益機轉相關研究

1. 國外

Sibthorp, Paisley 與 Gookin(2007)以美國 National Outdoor Leadership School (NOLS) 的六大主題課程——戶外技能、領導力、戶外決斷力、合作行爲、溝通、環境知覺——進行研究，對西元 2004 年 7 月至 10 月參與 NOLS 課程的學員執行問卷調查，並從中找出 29 位參與者進行質性訪談，研究結果發現：(一)指導員與學習者的互動關係、溝通與學習效益有關；(二)團隊合作與學習戶外技能和決斷力有關，但與溝通課程、合作行爲和環境知覺等學習效益無關；(三)量化結果無法完全支持 McKenzie (2003) 所發展的外展歷程替代模式，並且建議運用質性研究對戶外冒險教育課程的效益機轉做進一步地探索，不能僅用單一理論或思考模式來含括戶外冒險教育課程的效益機轉。

Paisley, Furman, Sibthorp 與 Gookin (2008) 針對西元 2005 年 5 月至 8 月參加 NOLS 課程之學員，提出開放式回覆問卷，進行調查研究，其開放提問為：「在你的學習過程中，對你而言，最有幫助的是什麼？爲什麼？」並且進一步以紮根理論探討 NOLS 六大課程的效益機轉，研究結果顯示，NOLS 課程的效益機轉分有五大面向：(一) 結構導向機轉 (二) 指導員導向機轉 (三) 學習者導向機轉 (四) 學習者與指導員機轉 (五) 學習環境機轉，由此可見影響學習者的學習成效的因素取決於學習者與指導員、戶外教育環境的互動。此外，Paisley 等人 (2008) 的質性研究成果與 McKenzie (2003) 的外展歷程模式相似，差別在於 Paisley 等人發現「反思」並非學習者主要的效益機轉，因爲當學習者表達「我學會了」並不等於真正的學到，仍需透過未來的遷移應用來考驗，反而在指導員的面向上有更顯著的學習成效。

2.國內

吳崇旗（2006）根據 McKenzie（2003）、Sibthorp（2003）、Sibthorp 與 Arthur-Banning（2004）之研究為基底，利用立意抽樣的方法，針對西元 2005 年 11 月至西元 2006 年 4 月，參加繩索挑戰課程之國中生以上人士，進行問卷調查，透過統計分析後，提出「戶外冒險教育效益機轉模式」，此模式將戶外冒險教育活動效益機轉分活動歷程、體驗特性，其中活動歷程包含：失衡狀態、任務挑戰、引導歷程、反思內容、團隊建立、能力精熟；體驗特性包含：相互支持、能力賦權、身體力行、立即結果、鼓勵冒險。

張智勝（2007）以參與花蓮縣教育局原住民學生戶外冒險教育課程的國中小教師、其認輔的學生，共計 16 位進行質性研究，希望能探討戶外冒險教育課程效益之影響因素。張智勝（2007）在訪談前的簡化模式，假定影響因素有五項：課程內容、個人、指導員、自然、團隊；然而在研究後發現，除了上述五個影響因素之外，「正向肯定」、「親身體驗」亦是影響效益的因素。此外，在這份研究裡，張智勝（2007）特別清楚描述了參與者的身分背景，他認為：「每個人都是帶著自己原生的特徵（前置變項），經活動經驗而思考（和經驗互動），尋求經驗中對未來有價值的部分。」

楊景聿（2011）以台北市某國中多元能力開發班級的學生為對象，透過行動研究的方式，探究探索教育課程對學習者促進生活效能的效益機轉，研究結果發現，其效益機轉可歸納成：團隊、個人、環境、課程、引導員等五類，其中以團隊的效益機轉最為重要，團隊與個體的互動是主軸，引導員、課程、環境三項機轉，必須透過團隊這個機轉，方使個體獲得效益。

除此之外，吳兆田（2017）以質性研究的方式，探究冒險教育應用於東海大學 Senior Alpha Leaders 大學生自我認同發展之效益機轉建構歷程，研究結果發現，其直接性的效益機轉因素為：活動體驗、課程教材的學習、共同學習、自我反思、課程內容在生活中的應用；間接性的效益機轉因素為：選擇自主、活動中的失衡適應、創新活潑的教學、引導員的作為、放心的環境、互助與支持、反饋等，其中以選擇自主、引導員的作為、互信與支持、反饋、共同學習、創新活潑的教學、課程教材的學習，為新的效益機轉發現。

方仁駿（2018）以修習國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩班戶外探索領導研究登山課程之六名學習者作為研究對象，進行登山課程之效益與效益機轉研究，研究結果發現，其效益機轉可分為：對課程的期待增加學習內在動機、團隊氣氛的形塑、指導員的正向影響、團隊合作支持的力量、新環境

中失衡的適應而改變自己。其中以對課程的期待增加學習內在動機、指導員的正向影響兩項機轉因素，對學習成效的影響力最大。

綜合上述而論，自西元 1970 年至 2017 年，戶外冒險教育課程的效益機轉研究不斷持續者，後進學者以質性或驗證前輩學者的理論等方式，擴充與檢視戶外冒險教育課程之效益機轉，可以發現目前對於戶外冒險教育課程之效益機轉，並無共識，雖然有一些機轉因素時常出現：課程、引導員、團隊人際、個人反思等，但仍無一套戶外冒險教育課程效益機轉的專屬理論，由此可見，此領域之效益機轉研究仍需要持續努力

三、研究方法

本研究根據研究動機與過往文獻，選擇以質性研究—詮釋學的方法，探討六位國立臺灣師範大學大學部戶外領導課程參與者的參與效益及效益機轉。

（一）研究方法：詮釋學

按研究目的和質性研究目的，本研究如何從探索、描述效益，進而達到解釋效益機轉？詮釋學提供了一套可循的方法。

詮釋學研究的焦點為「現象」，亦即個人生活世界或生命經驗，強調研究者和研究參與者的對話，並以詮釋循環及互為主體的理解精神，作為對話文本的詮釋基礎，旨在理解現象，為現象創造新的意義（鈕文英，2018，頁 511）。而在理解與創造新意義的過程中，詮釋學亦強調研究者可以運用先前理解，和研究參與者進一步對話，促成彼此更深入地了解，達到視域融合的境界（Laverty, 2003；引自鈕文英，2018，頁 513）。研究者與研究參與者來自不同的成長背景，對於每件事情所關注的焦點可能有所不同，因此對於彼此先前的理解有所了解，將有助於更深入的對話，以共構創造出新的意義。

本研究旨在了解研究參與者參加完戶外冒險教育課程後，所獲之效益，即現象，並且進一步地，研究者與研究參與者帶著彼此的前見，透過語言、透過訪談對話，了解研究參與者如何詮釋現象（效益）產生的原因及脈絡，以開拓、共構出更多對於效益機轉的理解。

（二）研究參與者

根據研究目的，研究者從修習國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系大學部選修課程——「戶外領導」課程，並且完成課程中五天四夜登山課程之學

生當中，篩選出六位此課程中來自不同學系的學生，研究參與者基本資料整理表 3-2-1 如下：

表 3-2-1
研究參與者基本資料表

研究參與者（代號）	生理性別	學歷	學系
A	女	碩士	音樂學系研究所
B	男	學士	生命科學系
C	女	學士	企業管理學系
D	女	學士	人類發展與家庭學系
E	男	學士	體育學系
F	男	學士	公民教育與活動領導學系

（三）研究歷程

本研究歷程共分有三個階段，包括訪談前的準備工作、訪談執行及訪談後的資料處理與分析，說明如下：

1. 訪談前準備工作

閱讀相關的文獻後，與文獻進行對話，並整理與反思研究者自身過往參加戶外冒險教育課程之經驗，增加對研究主題的理解與敏感度。接下來進行研究參與者的篩選，利用電子通訊軟體，向潛在研究參與者提出研究邀請。此外，設計初步的訪談大綱，並與指導教授討論後，形成正式訪談大綱。

2. 訪談執行

在訪談一開始，再次以口頭和訪談同意書向研究者參與者說明後，請研究參與者簽署訪談同意書，始開始進行訪談。每次訪談約一小時半～兩小時，採一對一方式進行，同時，亦筆記下訪談時的情境及研究參與者之情緒和非語言訊息。

3. 訪談後資料處理與分析

訪談結束後，研究者將錄音檔轉謄成逐字稿文本，爾後再邀請研究參與者檢核逐字稿的正確性。逐字稿檢核完畢後，即形成描述文本，研究者針對文本進行編號。編號完畢後，進入詮釋循環的資料分析，研究者與研究參與者帶著自己的先前理解，透過訪談對話，加深彼此的理解，並且為現象創造新的理解。為達最後視域融合、共構新理解，本研究參考許玉芳（2018）論文詮釋循環步驟，本研究文本理解之詮釋循環步驟如下，見圖 3-3-1：

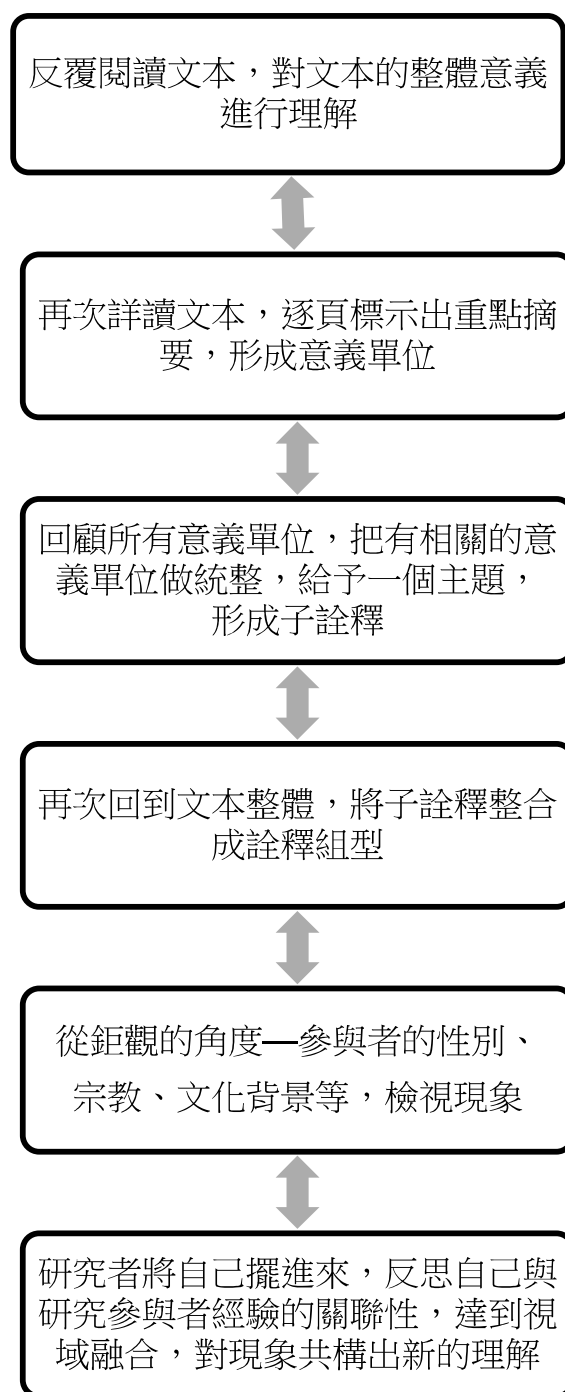


圖 3-3-1 本研究文本理解之詮釋循環步驟

(資料來源：研究者自繪)

四、結論與建議

本研究以國立臺灣師範大學戶外領導課程中的六位學員作為研究訪談對象，再以詮釋循環的精神進行文本詮釋與理解，以了解個人在此戶外冒險教育課程中的獲益為何，以及其獲益的脈絡又是如何。本研究所得到的結論為研究者反思關聯性後所達到的視域融合，為暫時性的結論。以下整理戶外冒險教育課程所產生的效益與效益機轉，此外亦修正相關文獻所提出的模式，形成本研究最終效益與效益機轉模式圖，見圖 4-1-1。

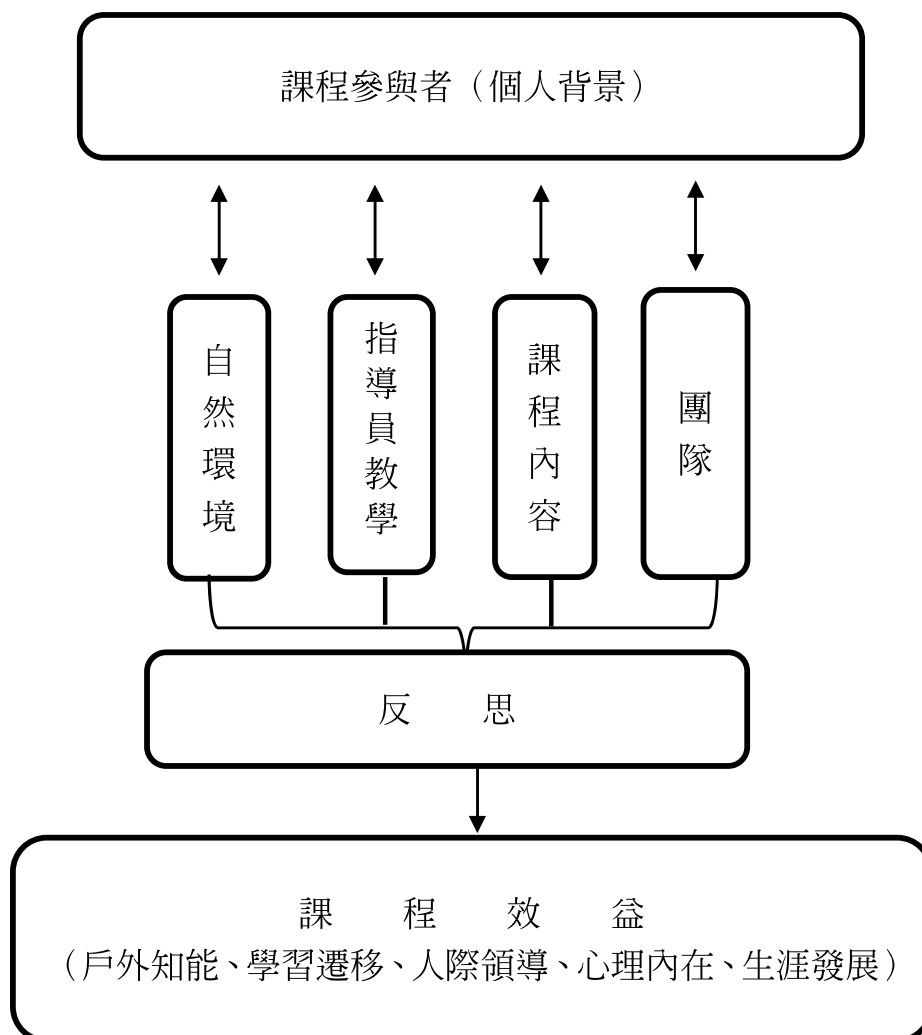


圖 4-1-1 戶外冒險教育課程效益與效益機轉模式圖

（資料來源：研究者自繪）

（一）戶外冒險教育課程的效益

本研究所帶來的效益，分成「戶外知能」、「學習遷移」、「人際領導」、「心理內在」、「生涯發展」五項效益，其中以「心理內在」、「人際領導」、「戶外知能」為最被提出的效益。

與過去文獻對話後，「生涯發展」、「戶外知能」為本研究新增的兩項效益，仔細爬梳過去文獻，「戶外知能」在過去的研究中已被提出過，因此「生涯發展」為本研究在效益上的新發現。而過去文獻所提及的「親自自然性」、「生理體能」兩項效益，在本研究並未顯現。

此外，值得特別注意的是在「人際領導」的向度裡，有研究參與者提出間接效益——「增進親密關係」，研究者將其分類於間接效益的原因乃至於此效益對象並非課程對象，而是課外對象，因此為間接效益。

（二）戶外冒險教育課程的效益機轉

本研究所發現的效益機轉，分有「自然環境」、「指導員的教學」、「課程內容」、「團隊」四項效益機轉，其中以「團隊」、「自然環境」為最被提及的效益機轉。

此外，本研究較支持 McKenzie (2003)、張智勝 (2007)、楊景聿 (2011)、吳兆田 (2017) 所認為「參與者與效益機轉（因素）之間為互動關係」的說法，因此在圖 4-1-1 以雙箭頭表示互動。而 McKenzie (2003)、張智勝 (2007) 的研究發現，個人背景因素不僅是前置變項，在課程中仍發揮作用，進而影響參與者所說出的課程效益，此論點在本研究中未獲得直接的證據證實，然而從受訪文本當中仍可看出研究參與者個人背景與其詮釋的連結。

（三）研究建議

1. 研究主題

- (1) 本研究以山為起訖，期待未來能有以海、以陸地等不同媒介的戶外冒險教育課程，來持續進行效益與效益機轉的研究。
- (2) 在本次的研究結果中，可以發現研究參與者能學以致用，下山後，在個人、生活上仍持續運用課程中所學的知識、情意、技能，因此建議未來的研究，在效益與效益機轉之外，仍可朝「學習遷移」的主題發展。

2. 研究對象

本研究之研究參與者年齡介於 20~30 歲，其他年齡層對戶外冒險教育課程之反應為何，是否與 20~30 歲的人有所異同，仍需擴大研究。此外，個人背景是否影響研究參與者詮釋效益與效益機轉，在本研究中並不明朗，本研究僅提

出專業背景、宗教信仰可能的影響之探討，建議後續研究可針對「個人背景」持續探究，例如：性別、族群、宗教等。

3.研究方法

本研究採取的是質性研究，並且以詮釋學進行分析，因此期待未來能加入量化的研究進行實證，或是以質性研究裡的扎根理論進行研究，相輔相成，使戶外冒險教育效益與效益機轉的論點能趨於完整。

4.課程實務

- (1)在本研究結果當中，個人心理內在效益、人際領導為前兩項最被為提出的效益項目，因此建議可以多利用這樣的結果，將其帶入輔導領域中，為學生、個案帶來幫助。
- (2)團隊是本研究中，最被為提出的效益機轉之一，為使參與者能夠更多元地學習人際社交、領導等技能，建議以異質性分組，讓個人可以與更多不同樣貌的人互動相處。

五、參考文獻

- 王正宇（2009）。戶外教育效益機轉模式之應用研究—以臺北縣某國民中學隔宿露營為例（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 方仁駿（2018）。戶外冒險教育課程效益與效益機轉之研究-以臺灣師範大學戶外冒險教育課程為例（未出版碩士論文）。國立體育大學，桃園市。
- 吳崇旗（2006）。建構戶外冒險教育效益機轉之模式—以繩索挑戰課程為例（未出版博士論文）。國立體育大學，桃園市。
- 吳兆田（2017）。冒險教育效益機轉應用於大學生之自我認同發展之研究—以東海大學 Senior Alpha Leaders 為例（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李家嫻（2021）。戶外冒險教育課程對國中生生活適應力影響之研究——以新北市某國中為例（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 高德馨、陳姿穎（2019）。長期戶外冒險教育方案對偏差行為青少年之影響。體驗教育學報，12，117-152。
- 許玉芳（2018）。諮商心理師喪親經驗及其對個人生命與諮商專業之意義—詮釋學的觀點（未出版博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

- 陳修蕙、王俊杰、吳崇旗（2014）。繩索挑戰對高關懷青少年影響之研究。輔仁大學體育學刊，13，58-79。
- 陳姿仔（2016）。戶外冒險教育對助人工作者自我照顧之影響—以『杜威約榮格，花東單車遊』方案為例（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 張智勝（2007）。戶外冒險教育課程效益之影響因素探究（未出版碩士論文）。國立體育大學，桃園市。
- 鈕文英（2018）。質性研究方法與論文寫作（二版）。臺北市：雙葉書廊。
- 詹雲雅（2007）。美國國家戶外領導學校訓練系統之研究（未出版碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 楊景聿（2011）。探索教育應用於國中多元能力資源班之效益機轉研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蔡居澤（2005）。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，16，37-56。
- 謝智謀（2004）。體驗教育的過去、現在與未來。載於陸宛蘋（主編），**體驗教育推廣及資源手冊**（3-9頁）。臺北市：財團法人海棠文教基金會。
- 謝智謀、吳崇旗（2008）。戶外冒險教育對邊緣青少年生活效能促進之訪談研究。人文社會科學研究，2（2），163-182。
- 謝智謀（2010）。以戶外冒險教育為本的登山課程對復原力之影響。體育學報，43（3），127-146。
- 謝孟育（2020）。戶外冒險教育課程對國中生之學習動機與自我效能影響之研究——以新竹市某國中八年級「戶外領導登山課程」為例（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- Goldenberg, M. A. (2001). Outdoor and risk educational practices. In A. Fedler (Ed.) ,*Defining best practices in boating, fishing, and stewardship education*. Alexandria, VA: Recreational Boating and Fishing Foundation.
- Luckner, J., & Nadler, R. (1997). Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning. Debuque, IA: Kendall/Hunt.
- McKenzie, M. D. (2003). Beyond the Outward Bound Process: Rethinking student learning. *Journal of Experiential Education*, 26(1) ,8-23. DOI: 10.1177/105382590302600104
- Neill, J. T., (2002). *A Brief Report on the Short-term Changes in the Personal Effectiveness of Young Adult Gay, Lesbian, Bisexual and Transgendered*

- Participants in a 2002 Colorado Outward Bound School Program*. Retrieved from University of New Hampshire, Department of Kinesiology website: <https://reurl.cc/pgZoAb>.
- Priest, S. (1999). The semantics of adventure programming. In J. C. Miles, & S. Priest(Eds.), *Adventure programming*(pp.111-114). State College, PA: Venture Publishing.
- Priest, S.,& Gass, M.A.(2005) .*Effective leadership in adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Paisley, K., Furman, N., Sibthorp, J., & Gookin, J. (2008). Student Learning in Outdoor Education: A Case study from the National Outdoor Leadership School. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 201-222.
- Richards, A. (1999). Kurt Hahn. In J.C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp.65-76). State College, PA:Venture Publishing.
- Raiola, E. & Sugeran, D. (1999). Outdoor Leadership Curricula.In J.C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp.241-245). State College, PA: Venture Publishing.
- Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., & Ferri, S. (2017). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 36-52. doi:10.1080/14729679.2017.1324313
- Reijo Miettinen (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 54-72. doi: 10.1080/026013700293458
- Sibthorp, R. J., & Arthur-Banning, S. (2004). Developing life effectiveness through adventure education: The roles of participants expectations, perceptions of empowerment, and learning relevance. *Journal of Experiential Education*, 27(1), 32-50.
- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring Participant Development through Adventure- Based Programming: A Model from National Outdoor Leadership School. *Leisure Science*, 29, 1-18.
- Walsh, V., & Golins, G. (1976). *The exploration of the Outward Bound process*. Garrison, NY: Outward Bound.

