

國立臺東大學體育學系

碩士論文

指導教授：溫卓謀 博士

大學生參與密集式戶外冒險教育課程
之情緒經驗與主觀幸福感

研究生：賴曉緣 撰

中華民國一一三年一月



國立臺東大學體育學系

碩士論文

大學生參與密集式戶外冒險教育課程
之情緒經驗與主觀幸福感

研 究 生：賴曉緣 撰

指導教授：溫卓謀 博士

中華民國 一一三年一月

國立臺東大學
學位論文考試委員審定書

系所班：體育系碩士班

本班 賴曉緣 君

所提之論文大學生參與密集式戶外冒險教育課程之情緒經驗與主觀幸福感

業經本委員會通過合於

☒ 碩士學位論文
☐ 博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

王素裕

(學位考試委員會召集人)

論文類別(請勾選)：

☒ 學位論文

☐ 代替學位論文：

(☐ 藝術類 ☐ 應用科技類

☐ 體育運動類)

1. ☐ 專業實務報告

2. ☐ 技術報告

3. ☐ 作品(連同「書面報告」)

4. ☐ 成就證明(連同「書面報告」)

莊國良

溫卓謀

(指導教授)

論文學位考試日期：113 年 1 月 23 日

國立臺東大學

附件二十

國立臺東大學
學位論文網路公開授權書

重要事項說明：依著作權法第十五條第二項第三款規定，「依學位授予法撰寫之碩士、博士論文，著作人已取得學位者，推定著作人同意公開發表其著作」。本校圖書資訊館就紙本學位論文之閱覽服務依前開規定，採公開閱覽為原則。如論文涉及專利事項、機密或依法不得提供，需延後公開紙本論文者，請另行填寫本校「學位論文延後公開申請書」。(申請書得自本館網站下載)

本授權書所授權之 ☒學位論文 ☐書面報告 ☐技術報告 ☐專業實務報告 為本人在

國立臺東大學 體育學 系(所) 組 112學年度

第 1 學期取得 (☒碩士 ☐博士) 學位之論文。

論文名稱：大學生參與密集式戶外冒險教育課程之情緒經驗與主觀幸福感

本人上列依學位授予法取得學位之論文電子全文(含書目、摘要、圖檔、影音資料、附件等，以下同)，依著作權法非專屬、無償授權予下列授權使用單位，得因教育、科學及研究等非營利用途，不限期間與次數重製，並得將電子全文收錄於數位資料庫，透過自有或委託代管之伺服器、網路系統或網際網路向授權使用單位圖書館館內及館外之使用者公開傳輸，提供該使用者為非營利目的之檢索、閱覽、下載及列印。

授權使用單位	電子全文於網路公開時程
國立臺東大學	(依據 108 學年度第一學期第 3 次行政會議決議：研究生畢業論文延後公開上網時程，至多以三年為原則) ☒ 立即公開 ☐ 一年後公開 ☐ 二年後公開 ☐ 三年後公開
國家圖書館	☒ 立即公開 ☐ 一年後公開 ☐ 二年後公開 ☐ 三年後公開 ☐ 不同意公開

本授權書所定授權，均為非專屬且非獨家授權之約定，本人仍得自行或授權任何第三人利用本著作。上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同同意授權。

學 號：11000510 (務必填寫)

研究生簽名：賴曉緣 (親筆正楷)

指導教授簽名：溫卓謀 (親筆簽名)

日 期：中華民國 113 年 1 月 26 日

本授權書(得自本校圖書資訊館網站下載)，請勿自行變更本授權書內容及格式，並以黑色字體撰寫後複印裝訂於審定書之次頁；授權書正本於畢業離校時，連同紙本論文一併繳交至圖書資訊館。

授權書版本: 2022/01/13

謝誌

從台南搭火車到台東的六年中，我深刻體會到山海的學習環境，讓我受益匪淺。這段歲月，是我成長、學習與奮鬥的寶貴時光。

首先，特別感謝溫卓謀教授。您不僅在論文書寫上給予我耐心和細心的指導，更在我遇到困難時給予建議和鼓勵。感激您引領我進入潛水的奇妙世界，也給予我許多成為戶外助教的機會，更勉勵我繼續攻讀博士，為未來的道路奠定下堅實的基石。

此外，深深感謝口試委員黃景裕博士、莊國良教授，您們百忙之中抽空檢視我的論文內容，並且提供精闢和專業的建議，讓我更嚴謹的調整研究的方向和細節。在您們的指引下，我得以不斷修正和提升論文的品質。

特別感謝系辦的維敏學姊，您的協助讓我能夠順利應對口試和處理資料送審的問題。同時也感謝梓庭和建綸學長，與你們一同度過碩士生活是我珍貴的回憶，也感謝總是為我加油打氣的閨密憶茹，以及協助我完成口試考試錄影和製作海報姊穎學妹。

最特別的謝意獻給我的家人，感謝你們支持我做的選擇，並且在背後默默支援所有的一切。尤其要感謝同為碩士生的妹妹君亞，妳的理解、建議，以及給予我言語的力量，都是我前進的動力。

最後，我要感謝自己，終於完成了碩士論文。這是一個重要階段的結束，同時也象徵著另一個全新階段的開始。願我能保持勇敢的心，繼續朝著自己的目標前進。再次謝謝每一位在我生命中留下痕跡的人，讓我能夠茁壯成長。

賴曉緣 謹誌

中華民國 113 年 1 月

於國立臺東大學體育學系

大學生參與密集式戶外冒險教育課程之 情緒經驗與主觀幸福感

賴曉緣

國立臺東大學體育學系

摘要

本研究目的在探討密集式戶外冒險教育課程的參與對於大學生情緒經驗與主觀幸福感的影響。本研究對象為臺灣東部某大學修習 10 天 9 夜「戶外冒險教育」課程的學生，共有 34 位（男生 16 位、女生 18 位），藉由情緒經驗量表的施測，探究參與者在課程過程中的情緒轉折及課程結束之後的保留與發酵；透過學生學習歷程檔案文本資料，輔以參與者觀察來釐清參與者主觀幸福感的來源。綜合歸納研究結果，提出以下結論：（一）大學生參與密集式戶外冒險教育課程的學習歷程中有豐富的情緒樣態，時常感受到的情緒有感恩、有趣、愉快、自在、滿足、成就感、舒暢，較少出現的情緒有丟臉、不在乎、憤怒、枯燥、失望、無聊、無助。具有保留效果的情緒包含成就感、驕傲、滿足、幸福、愉快、狂喜、舒暢、放心、亢奮；在課程參與之後仍持續發酵的情緒有感恩、自信、新奇、有趣。（二）密集式戶外課程藉由多元設計與自然的結合，讓學生沉浸在自然學堂；藉由挑戰提升問題解決的能力；提供選擇的權利獲得更多的自主；營造家人的氛圍感受團隊歸屬；透過長天數的各項學習讓每個人都能夠發揮專長來利他助人，最終獲得主觀幸福的感受。

關鍵詞：密集課程、冒險遊憩、自然連結

Participating in Intensive Outdoor Adventure Education Courses on College Students' Emotional Experience and Subjective Well-Being

HSIAO-YUAN LAI

Abstract

The purpose of this study is to explore the impact of participation in an intensive outdoor adventure education course on college students' emotional experience and subjective well-being. The subjects of this study were students studying a 10-day and 9-night "Outdoor Adventure Education" courses at a university in eastern Taiwan. There were 34 students in total (16 boys and 18 girls). The Emotional Experience Scale was used to measure the students to explore the participants' emotional transitions during the course and their retention and fermentation after the course; through the textual data of the student learning process files, supplemented by participant observation, to clarify the source of the participants' subjective well-being. Based on the comprehensive summary of the research results, the following conclusions are put forward: (1) College students have rich emotional patterns during the learning process of intensive outdoor adventure education courses. The emotions they often feel include gratitude, fun, joy, freedom, satisfaction, sense of accomplishment, Comfortable, less common emotions include shame, indifference, anger, boredom, disappointment, boredom, and helplessness. Emotions such as sense of accomplishment, pride, satisfaction, happiness,

joy, ecstasy, comfort, relief, and excitement have the effect of retention after class. The emotions that continue to ferment after that include gratitude, self-confidence, novelty, and fun. (2) Intensive outdoor courses allow students to immerse themselves in nature through the combination of diverse designs and nature; improve problem-solving abilities through challenges; provide the right to choose to gain more autonomy; create a family atmosphere and feel that they belong to a team; through long days of various studies, everyone can use their expertise to help others and ultimately gain the feeling of subjective happiness.

Keywords: Intensive courses, Adventure recreation, Nature connections



目次

中文摘要	i
英文摘要	ii
目次	iv
表次	vi
圖次	vii
第壹章 緒論	1
第一節 研究背景	1
第二節 研究目的與問題	2
第三節 名詞操作性解釋	2
第四節 研究的重要性	3
第貳章 文獻探討	5
第一節 戶外冒險教育理論與相關研究	5
第二節 情緒理論與相關研究	16
第三節 主觀幸福感理論與相關研究	24
第四節 文獻總結	30
第參章 研究方法	31
第一節 研究參與者與研究對象	32
第二節 研究流程	34
第三節 研究工具	34
第四節 課程設計與實施	35
第五節 資料蒐集與分析	43
第六節 研究倫理	44
第肆章 結果與討論	43
第一節 情緒經驗的分析	45
第二節 大學生參與戶外冒險課程幸福感來源	53
第伍章 結論與建議	62
第一節 結論	62
第二節 建議	62
參考文獻	63
中文部分	64

外文部分	67
附錄	73
附錄一	73
附錄二	74



表次

表 2-1 戶外冒險教育理論摘要.....	5
表 2-2 戶外冒險教育的課程效益和效能相關文獻.....	12
表 2-3 情緒理論摘要.....	16
表 2-4 情緒與戶外冒險教育相關文獻.....	19
表 2-5 幸福感與戶外冒險教育相關文獻.....	27
表 3-1 研究參與者基本資料表.....	32
表 3-2 修課學生基本資料表.....	33
表 3-3 戶外冒險教育課程大綱.....	36
表 4-1 學生情緒經驗之描述統計及變異數分析摘要表.....	45
表 4-2 學生經常出現的情緒經驗描述性統計表.....	46
表 4-3 學生較少出現的情緒經驗描述性統計表.....	46
表 4-4 學生課後保留的情緒.....	47
表 4-5 學生課後持續發酵的情緒.....	48

圖次

圖 2-1 Priest 提出戶外教育樹隱喻模型.....	6
圖 2-2 經驗學習圈(Experiential Learning Cycle).....	7
圖 2-3 探索與冒險教育改變區域圖.....	8
圖 2-4 外冒險歷程替代改編模式圖.....	10
圖 2-5 冒險遊憩的主觀幸福感模型.....	25
圖 2-6 冒險旅遊導遊的幸福感模型.....	26
圖 2-7 冒險運動旅遊和心理幸福感的概念框架.....	26
圖 3-1 研究流程圖.....	30



第壹章 緒論

本研究主要在探討大學生參與密集式戶外冒險教育課程的情緒經驗與主觀幸福感。本章內容包含：第一節為研究背景；第二節為研究目的與問題；第三節為名詞操作性解釋；第四節為研究的重要性。

第一節 研究背景

一、參與冒險活動能夠激發個人內在的勇氣及力量

衛生福利部 2020 年統計，青少年族群自殺率連續 20 年攀升，各級學校通報學生自傷人次呈現倍數增加（黃信維，2022），情緒壓力而導致大學生產生憂鬱和自殺的情境一直以來備受關注，因此學校除了提供諮商途徑，也正在另尋其他的方法來解決此問題。而近年來發現戶外冒險教育能夠讓大學生脫離快速且時刻競爭的生活情境，並且有效地減緩情緒壓力的形成。Hahn (1960) 年提到人們透過參與冒險的活動，能夠激發內在的勇氣及力量，把過程中突破困境的態度，延伸至未來遇上挫折和壓力的解決良藥。

Chang 等人於 2019 年分析參與短期戶外冒險教育的大學生的唾液，以及利用問卷的調查，發現大學生們的心理壓力水平降低以外，同時察覺到這樣的教育模式能夠讓學生短暫的脫離繁忙的日常，換言之，在大學教育中推動戶外冒險課程應該有助於大學生人際的互動並促進自我挑戰的精神，進而減緩心理壓力與憂鬱傾向，然而在過去國內戶外冒險教育相關研究中，課程執行方式大多學期制的安排，少部分以短天數有過夜的登山露營課程（謝佳純，2021；方仁駿，2018），較缺乏實施長天數戶外研究，因此本研究以一人一帳，且每天需自行料理三餐的十天九夜課程，作為創新密集式戶外課程來探討。

二、戶外冒險教育中「情緒的議題」需要更多的關注

情緒被視為學習的動力，當帶有高亢的情緒行為，其行為動機愈強 (Ford, 1992)，而在課堂上，情緒也可以成為教學者和學習者的中介角色，研究指出大學生相比困惑的情緒，驚訝或好奇更有助於學習有爭議性的內容 (Trevors et al., 2017)，而在運動休閒場域中參與者致力追求「刺激」、「驚奇」、「狂喜」、「愉悅」、「感動」、「放鬆」、「滿足」、「平靜」等主觀情緒體驗（章勝傑、溫卓謀，2019），同樣冒險性的休閒更容易經驗多樣的強烈情緒驗 (Klieber et al., 2011)，就如同 Holyfield (1999) 聲稱冒險性休閒的生產是情緒販售與購買的歷程 (the buying and selling of emotions)。如此重要的因子，卻鮮少在國內冒險性休閒運動相關領域成為研究主軸，只有少數研究者連結關於潛水、滑雪、登山等短期的冒險課程，審視歷程中學習者的情緒起落，且發現有明顯的情緒轉折狀況。因此，本研究想藉由創新的戶外冒險密集課程，來更深入探究長時間的自然連結是否會有不同的情緒轉換樣態；此外，戶外學習應該延伸至學習者的日常生活，過往研究大多針對課程中的情緒轉折，而課程結束之後並沒有持續追蹤整個課

程之後的學習保留，因此本研究進一步延伸，探查課程所經驗的情緒在課程結束回歸至日常生活時情緒的保留或發酵擴展的情形。

三、主觀幸福感的議題為近期國際研究的趨勢

Argyle (1987) 提出感受到頻率及強度多的快樂情緒，減少焦慮或憂慮的負向情緒，也能夠成為一種幸福感。對於幸福感的定義，可以簡單分為客觀與主觀兩種。名譽的獲得、婚姻的美滿、財富的自由等等為外在條件被視為客觀可衡量的幸福感，相對的主觀幸福感則是由個人主觀的經驗及感受來認定（林美慧，2021）。其實人們從古至今，渴望與周遭的人、事、物及環境互動，不外乎重視快樂原則來獲得快樂與愉悅的感受，另一則是自我潛能的發展與實踐，更加昇華的幸福感（李仁豪、余民寧，2016），而在正向心理學的萌芽下，不同領域下的幸福感研究如雨後春筍般湧出，其中實證研究顯示大學生對於幸福感的追求遇有瓶頸，可能是知易行難的困境所導致（曾文志，2007）。國內以戶外冒險教育下探討學生幸福感的研究並不多見，反觀國外在近年來，從冒險遊憩的領域下深究參與者的主觀幸福感的研究發展的相當快速，並且以自我決定理論擬出主觀幸福感框架敘述（Mackenzie & Raymond, 2020；Mackenzie & Hodge, 2020；Mackenzie et al., 2021）。

第二節 研究目的與問題

基於上述研究背景，本研究之研究目的為瞭解參與密集式戶外冒險教育課程一般大學生之情緒經驗與主觀幸福感，並提出研究問題如下：

- 一、大學生參與密集式戶外冒險教育課程的情緒經驗樣態、轉折及保留或發酵的效果為何？
- 二、大學生參與密集式戶外冒險教育課程的主觀幸福感來源為何？

第三節 名詞操作性解釋

一、戶外冒險教育 (outdoor adventure education)

依據 Mackenzie 和 Hodge (2020) 提出的冒險娛樂與主觀幸福感的概念框架 (Adventure recreation and subjective well-being: a conceptual framework) 作為戶外冒險課程設計與幸福感連結，透過冒險課程的設計，將挑戰、風險、選擇、團隊互動與激勵、體能活動、獨特身體感知融入課程，本研究所指的戶外冒險教育為臺東某大學開設的 10 天 9 夜戶外冒險教育密集課程，包含單車、定向運動、搭帳露營、戶外炊事、高空繩索、原野射箭、攀樹走繩、童軍活動、野外急救、營火晚會等活動。

二、情緒經驗 (emotional experiences)

情緒被視為人類休閒活動後的產物，也可以成為從事休閒活動的動機 (Klieber et al., 2011)，然而內外環境的轉變，情緒會反應在生理上、主觀意

識上和行動上 (Lazarus, 2000)。Stebbins (2014) 指出不同性質的休閒活動會影響個人所經驗的情緒。本研究為了解學生在 10 天 9 夜的戶外冒險教育課程前中後的情緒樣態及轉折，以溫卓謀與章勝傑 (2018) 編製之「情緒經驗量表」施測，將情緒視為「單一題項測量」(single-item measurement)，共 37 個題目，量表採 Likert 五點尺度來衡量，當該情緒題項分數越高，表示所感受到的程度越高。

(一) 情緒經驗的轉折

情緒不只是輸出的結果 (outcome)，也可以成為預測因素 (predictor)，並且不該只是聚焦於非靜態的情緒成果，應當進而觀察情緒改變的型態 (patterns) (Sansone & Thoman, 2005)，當課程時間從短天數拉長至密集的 10 天 9 夜，本研究在課程的前中後五個時段施測量表，並利用統計工具，檢視情緒在課程不同時段的變化，差異達顯著水準之情緒被視為有轉折的情緒。

(二) 情緒經驗的保留或發酵

除了課程當下的立即情緒，為了追蹤情緒經驗，本研究於課程結束後兩週內再次讓學生填寫情緒量表，並利用統計分析比對課程的前後差異，藉此了解學生在課程結束之後，情緒是否保留或發酵至平常的生活當中。

1. 情緒保留的定義：課程結束當下以及課程結束後二週，該項目情緒得分顯著高於課程第一天，而該項目情緒在課程結束後兩週與課程結束當下的得分沒有差異。
2. 情緒發酵的定義：課程結束當下以及課程結束後兩週，該項目情緒得分顯著高於課程第一天，同時該項情緒在課程結束後兩週顯著高於課程結束當下。

三、主觀幸福感 (subject well-being)

Mackenzie & Hodge (2020) 提出了冒險遊憩的主觀幸福感模型，將主觀幸福感的基本心理需求分為自主性 (autonomy)、勝任感 (competence)、歸屬感 (relatedness)、利他助人 (beneficence) 及身處自然 (contact with nature) 等五個要素。本研究藉由視覺隱喻抽取技術 (ZMET) 中的「選擇圖片說故事」的方式，進行資料的蒐集，輔以參與者觀察以及文件資料分析，以冒險遊憩的主觀幸福感模型為基礎，探討參與者在課程中經驗感受到的主觀幸福感。

第四節 研究的重要性

一、對於大學生情緒壓力的紓緩提供新的方向

近年來研究證實，在戶外的自然環境下進行動靜態的活動，對於身體健康有正向關係，且有助於憂鬱症的減少以及正向的情緒產生 (Schuling et al., 2018)，因此，本研究設計創新課程，檢視在戶外的環境下，長天數的密集式冒險教育對於大學生情緒壓力的影響，為未來大學戶外課程及學生心理輔導提供新的方案。

二、針對學習者的情緒議題，提供了新的研究取向

情緒在動態的學習過程裡，除了成為不同型態的產物，也能夠搖身成為預測因素 (Sansone & Thoman, 2005)，同時在冒險性休閒運動研究中也佔有一席之地 (Stebbins, 2014)，在國內的學者也逐漸重視起學習者在戶外的學習情境裡，以學期常態性時間或是短期的二至三天的安排，探究情緒的流轉樣態及經驗到的深刻情緒，在此基礎下，本研究的課程設計與過往不同，透過多天數的密集式進行戶外冒險教育，將能夠更清楚的分析學習者的情緒轉折，最後再蒐集課程後兩週內的情緒，確認學習者可否把課程中所經驗的情緒，轉移至平常生活，找出依舊保留或是持續發酵的情緒來加以探討。

三、理解大學生參與戶外冒險課程裡，成就主觀幸福感相關因子的來源

除了學習情緒的重要性，追隨於現代趨勢，人類衷心期盼快樂與滿足的幸福生活，而定義自我是否幸福的統稱為主觀幸福感 (彭錦鵬、李俊達, 2014)，經由找出構成主觀幸福感的因素，來解釋人在哪些時候以及如何感受到幸福，以得出影響幸福感的過程 (Diener, 2000)。本研究為釐清導致幸福感的要素條件，將運用 Mackenzie 與 Hodge (2020) 在冒險遊憩領域提出的主觀幸福感框架，利用更有生態效度的方式，理解大學生在這創新的戶外冒險教育的課程裡，成就主觀幸福感的因子，以利後續研究或課程設計提供參考。

第貳章 文獻探討

本章說明本研究之理論基礎與相關研究，內容共分為四節，第一節為戶外冒險教育理論與相關研究；第二節為情緒理論與相關研究；第三節為主觀幸福感理論與相關研究；第四節為文獻總結，藉由瞭解本研究變項的各種理論以及過去研究者所關心之議題，經過統整與歸納，為後續研究奠定紮實的基礎。

第一節 戶外冒險教育理論與相關研究

本章節分為兩大部分，其一為戶外冒險教育理論作為奠定研究的首要基礎；其二為戶外冒險教育的相關研究，以搜尋實證研究的方式，統整國內戶外冒險教育的研究趨勢。

一、戶外冒險教育理論

戶外冒險教育理論摘要如表 2-1，接著將各個理論做更詳細的說明。

表 2-1

戶外冒險教育理論摘要

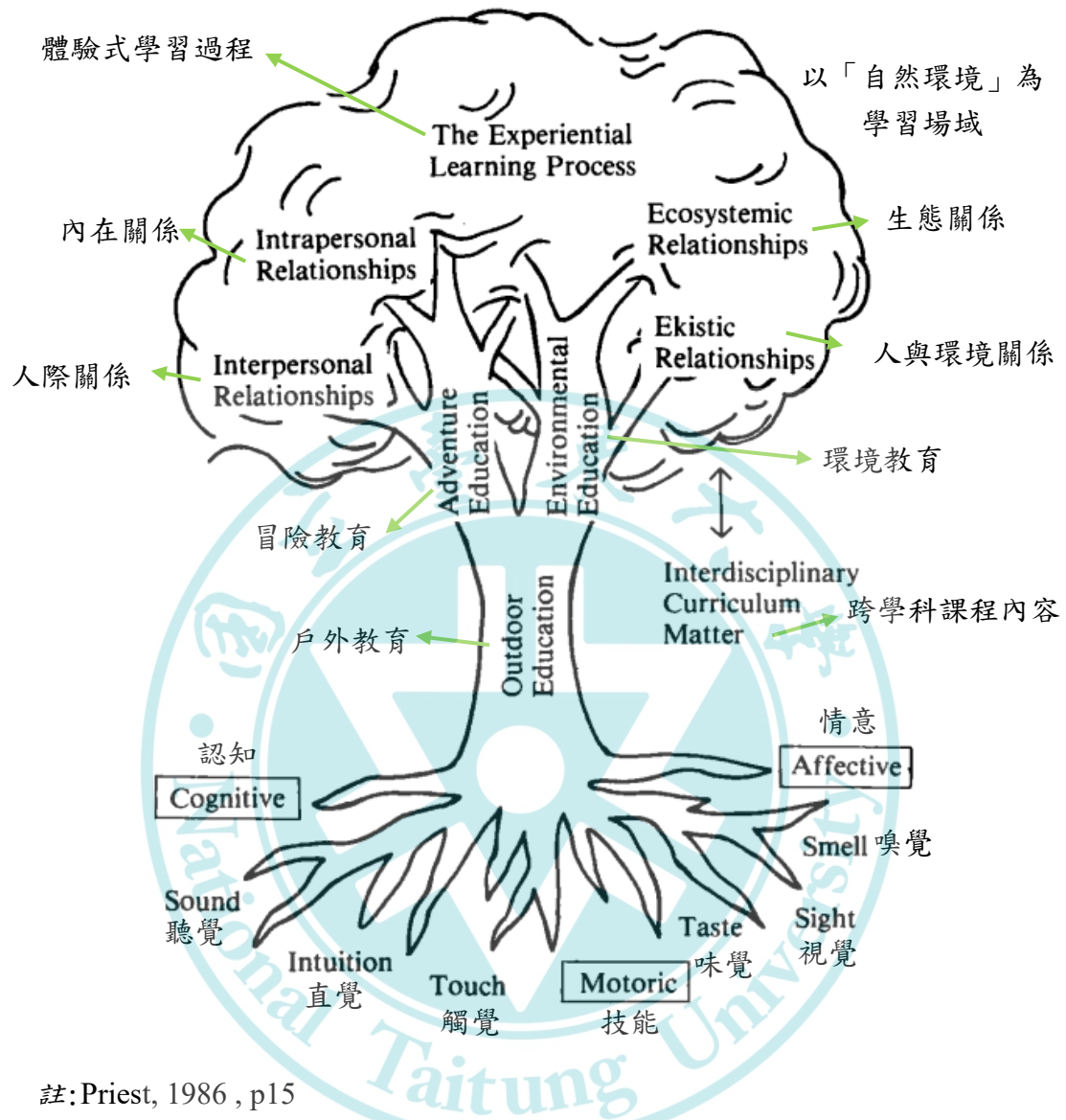
理論	說明
戶外教育樹 (The outdoor education tree)	Priest (1986) 注重人際關係和自然資源的，達到認知、技能與情意的學習。
經驗學習理論 (Experiential Learning Theory)	Kolb (1984) 整合 Dewey 的概念提出具體經驗、反思觀察、抽象思維、主動實踐的經驗學習圈。
認知失衡理論 (Cognitive Dissonance Theory)	Luckner 與 Nadler (1997) 離開自己的「舒適圈」，走入不舒服的「掙扎區」。
戶外冒險歷程模式 (The Outward Bound Process)	McKenzie (2003) 各個元素與角色的設定連環相扣，所整合出的戶外冒險歷程模式。
自我決定與選擇理論 (Self-determination theory & Choice Theory)	學習者被賦予空間來自我決定與選擇任務的挑戰。

(一) 戶外教育樹 (The outdoor education tree)

Priest (1986) 提出了戶外教育樹隱喻模型（圖 2-1），將戶外教育分為冒險教育與環境教育兩個區塊，學習者以「自然環境」為學習場域，藉由「體驗式學習」過程，學習者透過六種感官（聽覺、直覺、觸覺、味覺、視覺、嗅覺）達到認知、技能與情意的學習，戶外冒險教育主要是聚焦於發展人與人之間的關係、個人與內在自我關係及人與自然的關係。

圖 2-1

Priest 提出戶外教育樹隱喻模型



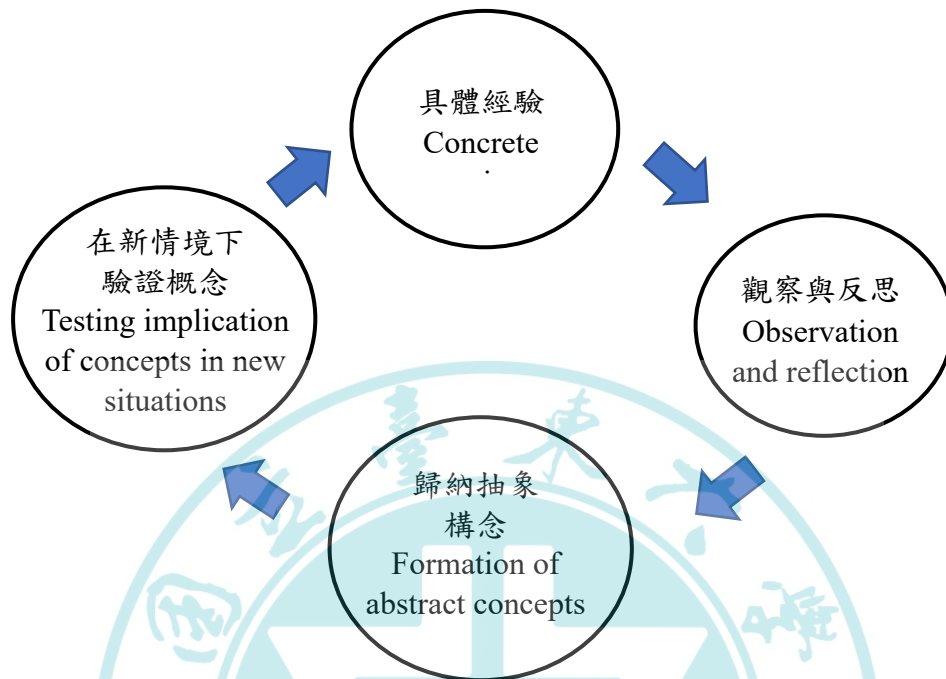
註: Priest, 1986, p15

(二) 經驗學習理論 (Experiential Learning Theory)

戶外冒險教育源自於 Dewey (1938) 「從經驗中學習」(to learn from experience)，也是教育哲學的一大核心，他指出有價值的經驗是個體吸納了過去的經驗，過程裡個體的內在狀態與外在環境變化與之交互作用，並在某種形式上修改未來的經驗，使經驗持續延伸新的枝枒 (Dewey, 1997)，經驗後需透過有目的性的不斷反思 (reflection)，才能增進學習及行為轉變 (吳崇旗，2006)，以此建構出個體主動內化的學習系統。

圖 2-2

經驗學習圈 (Experiential Learning Cycle)



註: Kolb, 1984 ; 引自 Reijo Miettinen, 2000, p57

Kolb (1984) 整合 Dewey 的概念發展出共分成四個階段的經驗學習圈 (Experiential learning Cycle, ELC)，包含：1.具體經驗 (Concrete Experience; CE)，以情感面來說，學習者投入於新的體驗，並從感覺中加以學習 (learning from feeling)；2.反思觀察 (Reflections Observation; RO)，以觀察面來說，學習者透過感官的觀察及傾聽 (learning by watching and listening) 已歷經的體驗，再經由省思來賦予事物意義；3.抽象思維 (Abstract Conceptualization; AC)，以思考面來說，學習者藉由思考學習 (learning by thinking) 來概念化出抽象的知識；4.主動實踐 (Active Experimentation; AE)，以行為面來說，學習者在新的情境中來實證抽象的概念知識，並予以運用 (圖 2-2) 以本研究課程「單車的維護」為例，學生起先學習自行車的工具運用與零件拆解，接著都要親自將自行車的內胎移除並回復或是修理鏈條脫落的情形等，過程中遇到問題時，觀察他人如何正確操作，以及詢問老師的建議，經過整套流程的拆裝練習，對於自行車有更進一步的了解外，在活動的第三天從學校前往嘉豐營地的考驗，路途中碰上爆胎、鏈條滑落的突發事件，學生們都能夠確切地運用所學的技术，解決當下所面臨的議題，再藉由活動之後的引導反思，轉化為未來面對困境的能力。

(三) 認知失衡理論 (Cognitive Dissonance Theory)

Festinger (1957) 提出的認知失衡理論，指出當個體擁有兩種或兩種以上的認知落差，彼此有相關性卻不一致時，會產生不舒服的失衡狀態，因而驅動想要了解事實與求知的動機，以此降低心理上的緊張與壓力。Doll (1989) 認為人們會因個人特質、環境及經驗而影響發展，而戶外冒險教育的學習環境就是由「失衡」(disequilibrium) 的狀態來組成。

Luckner 與 Nadler (1997) 指出，在一個動態且具有張力的情境下，學習者將會離開自己的「舒適圈」(comfort zone)，進入令人不熟悉且不舒服的「掙扎區」(groan zone)，透過老師的引導以及同儕的合作進而突破自我走入「成長區」，最後整合並重新塑造現有的知識恢復成「平衡」(圖 2-3)。

以本研究課程所規劃的「定向越野」活動為例，學生們平常接觸的運動不外乎就是跑步、籃球等等好上手的項目，而大多數皆是首次接觸定向越野，除了需要學會辨認地圖上不同顏色和圖形的標示外，還有路線的規劃及方向的轉移，是一項結合體能和智力思考的運動，對於許多學生都是一大挑戰，從在草原上的順點接力賽，就足已讓人跑得暈頭轉向，拿著地圖不知何去何從，甚至到個人校園積分賽，大範圍的場地更易讓人迷路及體力的耗盡，但也因為經驗過幾次的賽程，所以越得心應手團隊們從不懂規則到已經可以討論對策，並且互相勉勵及提醒，享受定向越野所帶來的樂趣。

圖 2-3

探索與冒險教育改變區域圖



註: Gerstein, 1990; 引自吳崇旗, 2006, p43

(四) 戶外冒險歷程模式 (The Outward Bound Process)

Walsh 與 Golins (1976) 提出了以冒險為本的教育歷程，從六所戶外冒險學校的活動歷程歸納出七個要素包含了具有改變意願與準備學習動機的「學習者」，在不熟悉且新奇「特定的活動環境」，與十人小組的「特定的社交環境」達到與人際間互動，面對完善設計過「問題的解決任務」，過程中所產生的焦慮和不安，經由「調適不和諧的狀態」，獲得「精熟的技能和自我的成長」，最後「重組學習者體驗的意義與方向」來因應未來所帶來的新挑戰，這便是被廣泛應用與驗證過的「外展教育歷程」(outward bound process)，同時被稱作「以冒險為本的教育歷程」(adventure-based educational process)。

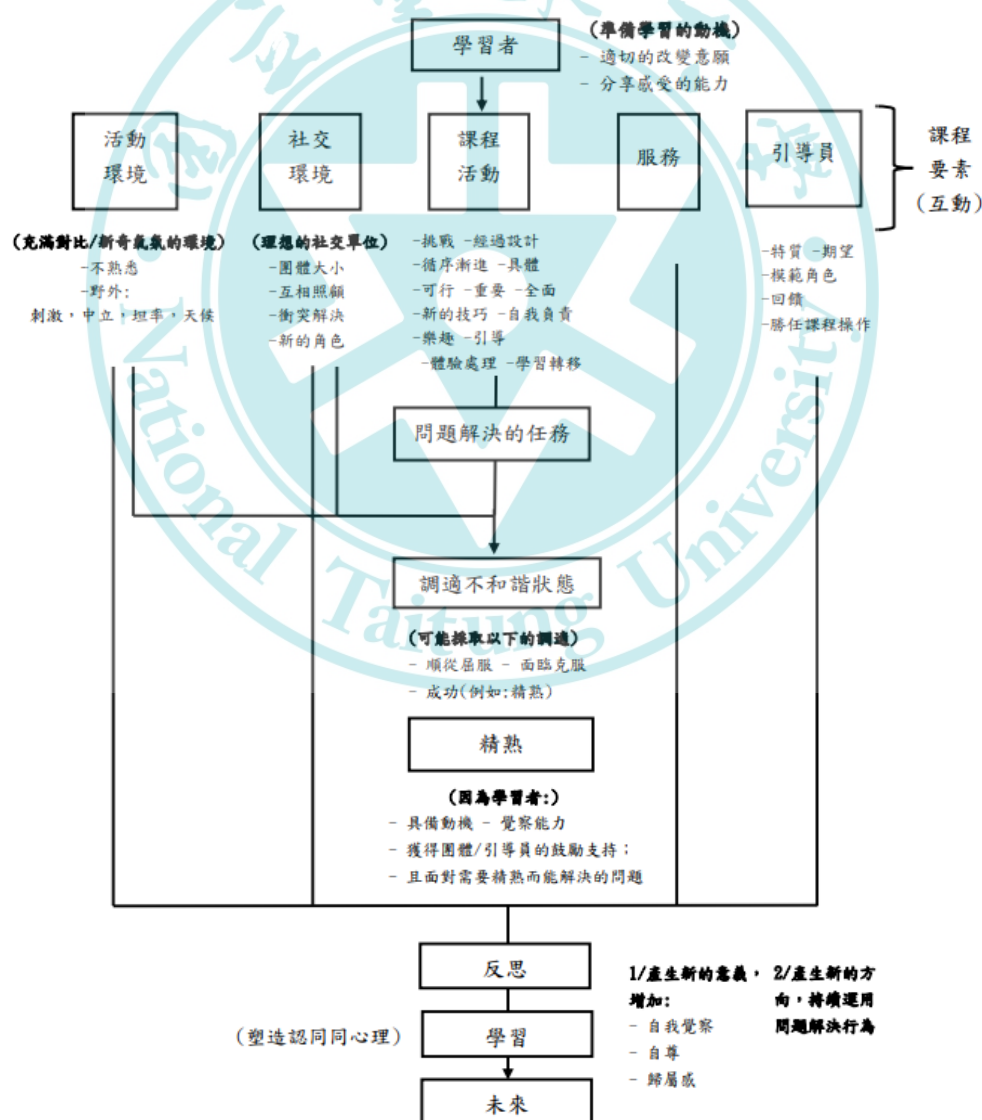
接著由 Luckner 與 Nadler (1997) 參照 Walsh 與 Golins (1976) 所提出的理論後，也推展出一套「以冒險為本的學習歷程模式」(adventure based learning processing model)，此模式中主要包含 8 項要素，包含了：對於戶外冒險教育情境中保有期望的「個體」，體會到新舊的資訊衝擊下，內在轉為「失衡的狀況」，是因個體身在需要突破的「新奇環境」，透過團隊營造「合作的環境」氛圍中，藉由「特定的問題解決狀況」，經過破除困難完成目標後取得「成就感」，這些歷練將由反思的「體驗處理」，最終「概化與轉移」至未來的生活。

最後 McKenzie (2003) 為了探究 21 世紀戶外冒險歷程的轉變，以 92 位參與「西加拿大戶外冒險學校」(Outward Bound Western Canada) 的戶外冒險課程研究對象，利用問卷調查、深入訪談和參與觀察，檢視 Walsh 與 Golins (1976) 所提出 7 項要素（包括：學習者、活動環境、社交環境、特定的問題解決任務、不和諧的情境、精熟能力與獲取新的學習意義和方向）對戶外冒險活動效益的影響，發現要素之間的不同層次關係外，影響學習者的學習是各種不同的「課程活動」，然而 McKenzie 認為問題的解決任務也不容忽視，再增加活動中能夠給予學習者回饋或是引領的模範「引導員」，以及提供「服務」的機會，讓學習者發揮所長的要素，進而推演出另一套戶外冒險歷程替代模式 (An alternative model of student learning)，以繩索挑戰課程 (challenge ropes courses，或簡稱繩索課程) 為例，參與者會先進行破冰的活動以此熟識團隊成員，接著在人工搭建高低空設施的場地，採循序漸進的方式增加挑戰層度，讓成員間透過任務的執行，建立信任與溝通關係外，面臨挑戰或困境時，進而覺知失衡的挫敗感受，透過團隊扶持或是協助他人，以及引導員的指導來預防墜落安全的前提下，達成期望的目標，最後再藉由反思與分享回饋來統整課程 (Rohnke, 1999；Rogers, 2000；Rohnke & Butler, 1995)，並將正向效益應用於未來生活，尤其 Faubel (1998) 發現情緒障礙的青少年在 18 週的繩索課程後，上課出席率、自尊、領導能力和社交技巧有所提升。

以本研究課程為例，首先學生們都是犧牲暑假的玩樂時間，主動性報名此選修課程，並在戶外的嘉豐營地生活，同時與來自各科系的同學們組成團隊，接下任務的挑戰，例如：從無到有的餐桌製作，從砍伐竹子的長度、棉繩的裁剪，到團隊擬出策略來齊力的細綁竹子，有些組別面臨餐桌架構鬆散的狀況，這時失落及不知所措的情緒壟罩團員間，透過引導員和教師的引導和鼓勵，他組的協助與建議，耗費許久時間重新討論出補救方式，也因為經歷重複的拆綁動作，比起起初的不熟識的手勢，技術逐漸純熟，最後每個組別都創造出獨一無二的竹製餐桌，加上傍晚的反思將製作餐桌的歷程導入為來生活應用，提升日常面對困境的決策力。以上三種戶外冒險的歷程模式經由研究者的彙整，整理出以下的戶外冒險歷程圖（圖2-4）。

圖 2-4

戶外冒險歷程替代改編模式圖



註: 研究者改編自 McKenzie, 2003, p20

(五) 自我決定與選擇理論 (Self-determination theory & Choice Theory)

動機在學習歷程中一直扮演著關鍵角色，自我決定理論 (self-determination theory, SDT) (Deci & Ryan, 1985, 1991) 為動機研究中的一個重要議題。自我決定理論中的動機受心理需求是否滿足影響，而心理需求包括自主性 (autonomy)、勝任感 (competence) 與歸屬感 (relatedness) (Deci & Ryan, 2000)。此三種心理需求滿足與否，端視學習者是否從學習環境知覺到這三種心理需求。換言之，課程內容的安排提供學生有意識的自主空間，學生可以自己決定要完成的難易度，或是透過何種方式完成，即提供學生有意識的自主空間。活動的設計應該營造讓每位學生能有「可以做到的挑戰性」，亦即創造勝任感；此外還要透過團隊的建構，讓每位學生感受到自己與他人有連結感、被關心的歸屬感。

Glasser (1998) 提出「選擇理論」(Choice Theory) 指出學生在學習現場會表現出選擇「滿足生存，愛與歸屬，權力，自由與樂趣」慾望和需求的權力；學生在學習過程中都期待擁有「選擇的權利」，選擇自己想學的東西及學習方式，接受自己所選擇的結果及對它負責，學生才會覺得心甘情願。因此在教與學的過程中，師生需要透過「對話及溝通」以達到師生各自期待的「目的」(Glasser, 1998)。在冒險教育場域中自我的選擇極其重要，引導員除了給予學習者回饋及身為學習者的典範外，還要重視學習者的選擇權，選擇的權利來自於自由，但必須有前提的負起責任，並且尊重團體不同的想法，理解背後所隱含的意義，才能做出更好的選擇 (引自美國PA的Manual of Adventure Based Counseling Workshop, 2005)，而 Horwood (1999) 提出戶外冒險教育即便準備充足，仍然會因無法控管的環境或人為變數而產生無法預知的結果，也因為需要面臨相對的風險，學習者必須自主的同意參與，才能獲得樂趣與成就，就如同此次的研究課程，不是劃分在必修的課程學分裡，研究對象們捨棄九天的寒假假期，自主選擇修習本堂課程，選擇離開舒適圈，面對挑戰，並為自己的選擇負責 (全方位價值契約)。

統整上述戶外冒險相關理論，歸納出以下四點的說明：

1. 戶外冒險教育的實施，首先要選擇自然環境作為學習的場域，透過不同難度活動的設計，提供參與者選擇的自主性；透過同儕的合作，共同面對挑戰，進而獲得歸屬感；並藉由任務的達成強化個人的勝任感。
2. 戶外冒險教育的學習環境就是由「失衡」的狀態來組成，換言之，在活動設計時需創造具有冒險情境給學習者體驗。因為「失衡」而導致參與者必須離開其舒適圈去面對挑戰，當個體克服了挑戰，又回到「平衡」的狀態；此時個體能力逐漸提升，舒適圈也隨之擴大；接著，教學者必須重新設定適當難度戰讓學習者再度進入「失衡」狀態，如此反覆進行。

3. 以冒險為本的教育歷程，在課程或是活動的設計上應該包含以下九個要素：(1) 學習者 (2) 自然環境 (3) 組織團隊 (4) 特定的問題解決任務 (5) 不和諧的情境 (6) 精熟能力 (7) 獲取新的學習意義和方向 (8) 給予學習者回饋或是引領的模範「引導員」，以及 (9) 提供「服務」的機會。
4. 戶外冒險教育最終的目標就是希望學習者在冒險歷程中所經歷的經驗，經過反思引導之後能夠「概化與轉移」至未來的生活。換言之，戶外冒險教育活動設計的最終目標並不是要參與者學會多少戶外技能，更重要的是將每一位參與者在戶外冒險活動過程中所感受到的經驗，透過引導反思，來豐富心靈成長，透過反思得到的結果能夠讓經驗產生學習的意義進而實踐於生活中。藉由引導與反思幫助學習者建立正確的價值觀與能力，讓學習者面對與應用未來的生活與學習。

二、戶外冒險教育對大學生效益的相關研究

本研究利用「臺灣博碩士論文知識加值系統」與「Airiti Library 華藝線上圖書館」二個搜尋引擎尋找國內戶外冒險教育之相關文獻，篩選年代為近十年內，以「戶外冒險教育」及「冒險教育」之關鍵詞進行搜索，篩選出戶外冒險教育對大學生效益的相關研究，整理如表 2-2。

表 2-2

戶外冒險教育的課程效益和效能相關文獻

作者/ 年代	研究名稱	研究對象與課程 設計	研究方法	重要發現
鄭智明、 吳崇旗 (2021)	戶外冒險 教育課程 對澳門大 學生生活 效能與團 隊凝聚力 之成效	實驗組-13 位參 與戶外冒險教育 課程 對照組-19 位參 與一般體育課程	採問卷調查 法，不等組 前、後測準 實驗設計	大學生參與戶外冒險教育，對其生活效能的五個面向（時間管理、情緒控制、社交領導、自信心、主動積極性）與團隊凝聚力有所正面成效。
董至聖 (2021)	戶外冒險 教育課程 增進大學 生生活效 能與領導 力發展	以某大學體育課 興趣選項選修學 生為對象，依有 無參加 OAEP，分 成實驗組與控制 組各 20 位。實驗 進行一學期，總 計 18 週。	採問卷調查 法，不等組 前、後測準 實驗設計	OAEP 介入體育課程，能增進生活效能的五構面(情緒控制、成就動機、社交領導、自信心、主動積極)發展，並且養成領導力發展七個構面(自我覺察、承諾、協同合作、共同目標、以禮相爭、社會責任、改變)。

(續)

表 2-2

戶外冒險教育的課程效益和效能相關文獻(續)

作者/ 年代	研究名稱	研究對象與課程 設計	研究方法	重要發現
黃品勻 (2021)	引導與反思在戶外冒險教育活動中對不同學習風格的大學生復原力之影響	某科技大學學生為研究對象，分為實驗組 38 位與對照組 40 位。戶外冒險活動方案時間為三個月，活動項目包含攀岩、溯溪、獨木舟與立式划槳體驗等。	採問卷調查法，不等組前、後測準實驗設計	實驗組在青少年復原力量表的四個構面(問題解決與認知成熟、希望與樂觀、同理心與人際互動、情緒調節)均優於對照組，若欲透過戶外冒險活動來提升學生復原力，引導與反思扮演視為重要角色。
洪煌佳 (2021)	課堂冒險：探索教育活動實施對大學生團隊凝聚力與生活效能影響之研究	以修習某大學探索教育課程的學生(N=38)為研究對象，進行團隊凝聚力與生活效能的 3 次測驗，分別在活動實施前實施第 1 次測驗、實施後第 6 週進行第 2 次測驗，及活動實施第 12 週進行第 3 次測驗。	採用問卷調查法，單組前後測設計。	採用課堂冒險(AITC)模式進行探索教育活動能有效提升大學生的團隊凝聚力，且探索教育活動實施能有效提升大學生的時間管理、情緒控制、成就動機、社交領導等生活效能，將可作為參與者邁向戶外冒險課程的重要前置經驗。
謝佳純 (2021)	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	6 位選修「戶外領導」課程之學生進行訪談。課程內容為五天四夜登山課程。	訪談法	「心理內在」、「人際領導」、「戶外知能」為戶外冒險教育課程最被提出的效益，而「生涯發展」為新發掘的元素，此外在「人際領導」的效益向度裡，發現「增進親密關係」的間接效益，然而戶外冒險教育課程的效益機轉以「團隊」、「自然環境」為最被提及。
林宏勳 (2019)	體驗教育課程對大一新生復原力之影響研究	一學年課程(上、下學期)戶外課程，活動項目包含平面探索活動、定向運動、走繩、單車挑戰、繩索挑戰。	採問卷調查(N=100)，並藉由質性訪談，立意抽樣 3 位成員作為訪談對象，結合半結構式訪談進行	體驗教育課程對大一新生復原力，所產生正向的影響包含：建立個人自信心、同理心；增強正向思考能力、勇於挑戰、強化問題解決能力；並且可以增加個體在團隊當中的合作、溝通以及鼓勵他人的能力。 透過體驗教育的課程安排，於課程進行當中對復原力產生影響的因素包含：引導員的反思帶領、與成員的互動過程、完成活動後的成就感、同儕之間的支持與鼓勵、溝通技巧的學習等。

(續)

表 2-2

戶外冒險教育的課程效益和效能相關文獻(續)

作者/ 年代	研究名稱	研究對象與課程 設計	研究方法	重要發現
吳冠輯 (2020)	戶外冒險 教育實施 休閒潛水 課程之知 覺效益	修習休閒潛水課 程學生，進行 8 週水肺潛水課程 。	立意取樣選 取 12 位受 訪者進行半 結構式訪談	以戶外冒險教育實施休閒潛水課 程具有的效益包含心理、教育、 社會及生理等四個面向，而歷程 要素有活動、環境、個人、團 體、指導員，此外活動中的問題 與任務，潛水技巧的不熟習、對 水的恐懼、壓力下的影響...等， 個人透過歷程要素間的互相影 響，達到平衡、克服、成就感， 在整個過程中不斷地反思，最後 將所學內化至自己本身。
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	四天三夜戶外冒 險教育登山課的 6 位碩士生	深度訪談	戶外冒險教育課程的效益有「學 習在新環境中更有彈性的適應生 活」、「學習當好的領導者」、「團 隊生活中的正向學習」、「戶外能 力與技能的知識增長」、「個人自 我內在的成長」以及「與大自然 互動的正向收穫」。 效益機轉有「對課程內容的期待 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」以及 「新環境中失衡的適應而改變自 己」，此外還發現效益機轉中的 「對課程內容的期待增加學習內 在動機」對學員產生學習效益是 有影響的；「指導員的正向影響」 對於學員在學習意願及產生學習 效益中扮演著重要的角色。
周孟宏 (2016)	戶外冒險 教育課程 對大學生 之生活效 能與網路 成癮行為 影響研究	30 位大學生為對 象，課程設計包 含平面探索遊 戲、定向運動、 低高空繩索以及 溯溪挑戰等項 目，共計 32 小 時。	採用問卷調 查法，單組 前後測。	大學生在生活效能部分有顯著提 升，而對於網路成癮行為之影響 效果不大。

(續)

表 2-2

戶外冒險教育的課程效益和效能相關文獻(續)

作者/ 年代	研究名稱	研究對象與課程 設計	研究方法	重要發現
蕭妙如 (2013)	大學生參與戶外冒險教育課程之體驗感受、效益與團隊凝聚力之影響	61 位選修通識戶外課程大學生為研究對象，進行 18 週課程，課程內容包括低空繩索、高空繩索、冒險森林及鑽木取火。	採用問卷調查法，單組前後測。並探討變相之間的關聯與預測。	1. 在戶外冒險教育課程中，男性前測「生活效能」及後測「快樂」顯著高於女性。 2. 不同科系的戶外冒險教育課程中，前後測「團隊凝聚力」有顯著差異存。 3. 參與戶外冒險教育課程之主觀體驗前測高於後測，其餘感受、課程效益與團隊凝聚力皆後測高於前測顯著差異。 4. 參與戶外冒險教育課程中主觀體驗與課程效益、團隊凝聚力與課程效益，前後測皆呈正相關。 5. 在整個活動歷程中，對於團隊凝聚力最有預測力的變項，前測是「與他人互動」、「生活效能」、「流暢體驗」，後測是「快樂」、「社交領導」。
吳崇旗 (2012)	戶外冒險教育活動效益預測因子之探討	研究者主辦之戶外冒險教育活動的大學生為對象，活動項目包括：登山健行、海洋獨木舟、攀岩、定向越野與繩索挑戰課程等 5 個項目，共 8 梯次。每個梯次一天，每位大學生參與一個梯次。	問卷調查，參與者為對象進行施測，共回收有效問卷 251 份	探討冒險教育生活效能的主要預測因子以「活動歷程」的任務挑戰、反思分享、能力精熟和「體驗特性」的相互支持、身體力行、立即結果與鼓勵冒險，而探討「團隊凝聚力」之主要預測因子為「活動歷程」的引導歷程、反思分享、能力精熟以及「體驗特性」的相互支持、身體力行、鼓勵冒險。

統整以上大學生參與戶外冒險課程或活動的相關研究，歸納出以下五點說明：

- (一) 研究對象大多以修習該課程的學生，少部分針對參與戶外冒險活動者進行資料的蒐集。
- (二) 研究方法，大多以問卷調查，其餘利用半結構式訪談法或是採用深度訪談。
- (三) 研究的變項，以活動效益及機轉為探討的主要變項；其次為生活效能與領導能力；復原力、團隊凝聚、體驗感受與知覺效益等主題也開始受到研究者關注。多數研究都證明了參與戶外冒險活動可以促進相關變項效益的增進。
- (四) 針對課程活動的設計，多數研究選擇低空及高空繩索，少數選擇登山，也有部分研究連結單車、定向以及攀岩、溯溪。除了登山活動外，多數

活動都沒有結合露營，換言之，大多數的課程都沒有安排在戶外過夜的行程。

- (五) 課程時間的安排，多數研究者依照學期制的安排，每週進行授課，再利用課餘假日安排相關的體驗課程。部分研究者採密集授課的方式辦理，課程時間大約介於 4-5 天。

第二節 情緒理論與相關研究

本章節分為兩大部分，其一為情緒理論作為情緒研究的基礎；其二為情緒與戶外冒險教育的相關研究，以搜尋實證研究的方式，統整國內關於戶外冒險教育與情緒的研究趨勢。

一、情緒理論

情緒理論摘要如表 2-3，接著將各個理論做更詳細的說明。

表 2-3

情緒理論摘要

理論	說明
正向情緒擴展與建構理論 (The broaden-and-build theory of positive emotions)	Fredrickson (1998, 2001) 正向情緒可以讓人們擴展新的思維模式而行動，幫助建構心理、生理、認知、社會等有用的資源。
控制價值理論 (Control-value theory)	學習者能夠「控制」自我的能力，來達成所期望的目標，並對於行動與結果，甚至是自我的評價賦予「價值」(Pekrun et al., 2010)。
正向心理學 (Positive Psychology)	著重正向情緒、正向特質、正向組織三大核心的互相影響，使得人們能夠迎刃各種壓力及困難，朝向更健康的生活（侯亭好，2006；劉靜文，2008；Martin E.P. Seligman, 洪蘭譯，2009）

(一) 正向情緒擴展與建構理論 (The broaden-and-build theory of positive emotions)

Fredrickson (1998, 2001) 提出擴展-建構理論 (The broaden-and-build theory of positive emotions)，該理論認為正向情緒可以讓人們開啟新的思維模式而行動，幫助建立心理、生理、認知、社會等有用的資源。當個體處於正向情緒時，良性的循環更夠引發向上的螺旋效應，除了在生活中呈現優良的表現和態度，還能夠經驗到更多的幸福感和正向的結果 (Cohn et al., 2009; Fredrickson, 2001)。其理論提出三項假說來說明正向情緒具有獨特功能，其一為擴展假設 (broaden hypothesis)，意旨人們經驗到正向的情緒時，不同於會限縮思考及行為的負向情緒，反之則提升注意力的廣度、拓展認知概念及行動面向、消除界線來增強社會群體關係 (王雪蓮，2016)；其

二為消除假說 (undo hypothesis)，Fredrickson (2004) 認為情緒為短時性，而正向情緒取決於與個人有意義的事件來詮釋及連結相關，著重在心理層面（李政賢譯，2011），此假說提到正向情緒可以成為解毒劑 (antidotes)，協助負向情緒的調節，消除負向情緒所產生的心血管問題與其他行為反應，所以正負向情緒在某程度上不相容，卻有互補之效應 (Fredrickson, 1998；Fredrickson et al., 2000)；其三為建構假說 (building hypothesis)，意旨長時間的正向情緒能夠「建構」個體的資源，包含：維持全能的身體、促進認知與智力發展、鞏固持久的社會關係，持續累進的結果，可作為未來面對壓力與困境的儲備 (Fredrickson, 1998, 2001, 2004)。

至今，以上假說皆獲得許多實證研究的支持 (Falkenstein et al, 2009; Fredrickson, 2004; Fredrickson & Cohn, 2008; Fredrickson & Joiner, 2002)，除此之外，經驗正向情緒時，擴張一連串的認知、思考及行動廣度，使人更有創造力、心理韌性的增強、知識豐沛以及社會融合等生存能力，即便面臨有壓力的逆境中，仍舊建立出正向意義，進而啟動更多的正向情緒，使生心理與幸福感互惠模式螺旋狀向上提升 (Fredrickson & Cohn, 2008；Fredrickson & Joiner, 2002)，從而為個體生活帶來多元性的益處（羅婉娥、古明峰、曾文志，2013）。溫卓謀與章勝傑 (2017) 於一門通識海洋冒險體驗課程，發現學生從海浪中翻攪喝到水的恐懼、無法站板的挫折，到感受同儕的激勵與合作、反思激盪學習動機，因而感受到感恩、滿足以及獲得成就的正向情緒，使得學生在冒險教育的洗禮後，昇華應對挫折度和珍惜周邊事物的體悟。

（二）控制價值理論 (Control-value theory)

學生在學習的過程當中，會產生情緒，然而情緒不只是事後的結果，而是豐富且有轉折的樣態呈現 (Pekrun et al., 2006；賴曉緣，2021)，學業情緒藉由控制-價值理論來評估，所謂的「控制」是指個人對於自我效能的信念，在行動後，呈現出期望的表現結果；「價值」則是指對其行動與結果，主觀所賦予的重視程度 (Pekrun et al., 2010)，而在測量學業情緒的重要指標，可因時間點的不同而評估上所差異性，分別為先前的歸因（自我效能）、與當下情境有關的控制認知（情境結果）、與未來有關的期望（行為結果）（李俊青，2007），此理論更提及環境變數會間接影響控制感與價值的評估，包含：當學習環境強調自我的解決與應變、容許犯錯、進步及智能的提升，學習者會感覺到自己的學習是被重視的 (Ames & Archer, 1988) 以及重要他人和社會對於學習者目標導向的影響力和回饋 (Pekrun et al., 2002)。

本研究參與的學生經過考慮而捨棄悠閒的寒期假期，選擇參與充滿冒險的戶外教育課程，課前的不確定性將會產生不穩定的預想情緒，再透過動態的自然場域中，教學者給予足夠的空間讓學生自主決策，並且連接學

習者過去的戶外經驗來媒合當下的情境，促使情緒產生變化，最終學習者透過自我的能力的「控制」，以及課程滿足學生的需求和目標，學生將定義課程對於自己的「價值」程度。

（三）正向心理學 (Positive Psychology)

在 1980 年代前，過往的研究偏重於精神病理及負面的角度來檢視人類心理的運作，隨著越多的情況無法再以單一的理論解釋，而「預防勝於治療」的理念隨之而起，許多心理學家便轉以朝往正向的觀點來分析，如復原力 (resilience)、心流 (flow)、幸福感 (well-being) 等正向的發展議題 (Sydner, 2000)，正向心理學在近年來具有發展的潛力，著重於全人發展，挖掘出人類的優點與潛能，若能積極培養即可增強對抗逆境的資源及能力，正向心理學又可分為三大核心：正向情緒、正向特質、正向組織（侯亭好，2006；劉靜文，2008；Martin E.P. Seligman, 洪蘭譯，2009），其中的正向情緒是面對長期壓力的解藥 (Fredrickson, 2001)，比起負面情緒所產生封閉與防衛，正向情緒能夠促進人們勇於接納新觀念，並嘗試新事物進而結合出獨特見解和創意，拓展多元思考的面向 (Carr, 2013；吳昭容，2008)；正向特質則是個體擁有美德與正向長處的性格，能夠維持長時間的行為型態及卓越的發展能力；正向組織即是個體所處的「環境」，包含家庭、學校、社會文化條件、言論環境，以此支持正向人格的發展和培養健全的個體 (王沂釗，2005)，三大核心互相導引。

在戶外冒險教育裡，總會面臨失衡而挫敗的狀態，引導員和同伴間所塑造的正向氛圍，能夠鼓勵學習者從反思中找到正向價值，挫折容忍力的提升、增加自信心、培養應對困境的能力及方法，在未來必能迎刃各種挑戰 (黃俊傑，2008)。

二、情緒與戶外冒險教育相關研究

本研究利用同樣的搜尋引擎尋找國內情緒與戶外冒險教育之相關文獻，篩選年代近十年內，以「戶外冒險教育」及「情緒」之關鍵詞進行搜索，篩選實徵研究進行分析，整理如表 2-4。

表 2-4

情緒與戶外冒險教育相關文獻

作者/ 年代	研究主題-	研究對象	研究方法	重要發現
賴曉緣 (2021)	大學生參與戶外冒險教育活動主觀幸福感與情緒經驗研究	以一所大學開授之「自然教育訓練與發展」課程的 15 位學生。 課程時間：三天兩夜	量化： 活動過程中進行無記名情緒問卷。 質性： 相機、攝影機、與筆記本全程參與，進行參與式觀察，並蒐集學生活動後所撰寫的心得。	(一) 學生參與本次戶外冒險教育活動，所獲得的主觀幸福感包含自主性、勝任感、歸屬感、他人成就自我、身處自然。(二) 在這次活動中，經驗較強的情緒：感恩、滿足、成就感、愉快、放心、不在乎、有趣、自在；從深刻經驗的頻次而言：感恩、緊張、興奮、滿足則是較常被提及；從事戶外冒險教育活動的前、中、後，學生變化明顯的情緒分為上升、下滑再上升、下滑三種類別。
張溢霖 (2021)	登山冒險教育課程對大學生情緒經驗與心理資本影響之研究	對照組-28 位成員則招募自選修同一學校開設之「大二通識休閒遊憩與社會課程」之學生。 實驗組-29 位大二通識「戶外歷險與探索」課程選修同學。 課程時間：校園露營、瓦拉米古道健走、挑戰百岳向陽山-兩天一夜 攀登都蘭山-一天	量化： 透過四次的登山冒險教育活動情境的實施，於每一次活動的前、中、後，以情緒量表進行施測。	參與者在登山冒險教育活動參與之後，感受最強烈的情緒樣態，依序為成就感、疲憊、感恩、愉快、滿足及痛苦。 登山冒險教育參與者成就感受的情緒經驗不會因為活動情境以及測驗不同出現顯著的交互作用效果。新奇有趣、平安幸福等情緒，會隨著活動情境的差異而有所變動。 焦慮難過、新奇有趣、平安幸福、無聊疏離、驕傲亢奮與成就滿足等情緒，在出發前、活動中以及活動後，會出現明顯的情緒轉折。 參與者在活動前及活動中無聊疏離的情緒顯著高於活動後；活動中的焦慮難過情緒高於活動後。 新奇有趣、平安幸福、驕傲亢奮及成就滿足的情緒在活動參與之後都有明顯的提升。

(續)

表 2-4

情緒與戶外冒險教育相關文獻(續)

作者/ 年代	研究主題	研究對象	研究方法	重要發現
溫卓謀、 章勝傑 (2018)	通識海洋 冒險體驗 課程參與 者情緒經 驗之研究	一所大學開 授之「戶外 歷險與探 索」課程的 43 位修課 學生為對象 課程時間： SUP／獨木 舟-一天 衝浪-半天 衝浪露營- 兩天一夜	質性：研究者 帶著相機、攝 影機、與筆記 本全程參與課 程，進行參與 式觀察。	(一) 在這門課的海洋冒險活動 中，期待、愉悅、興奮、有趣、感 恩與自在等情緒是學生經驗較強 的情緒，從深刻經驗的頻次而言，疲 累、成就感、感恩、滿足、愉悅、 遺憾、期待、有趣、興奮、挫折感 及安全感則是較常被提及的學習情 緒。(二) 從事海洋冒險體驗活動 前後，學生有明顯的情緒轉折。他 們在活動後獲得了較強的愉悅與成 就感，但同時也經驗更多的疲累與 挫折感。
陳曉瞳、 溫卓謀 (2020)	不同性別 角色取向 之潛水活 動參與者 情緒經 驗、體驗 價值與滿 意度之研 究	以東部某大 學所開授之 體育學系潛 水課程的 41 位修課 學生為研究 對象 課程時間： 綠島潛水- 三天兩夜	量化： 以問卷調查為 主 質性： 參與式觀察及 學生心得作業 進行資料的蒐 集	參與者潛水活動前感到些許的擔 心，活動安排讓參與者感到有些挑 戰、有些風險，但在過程中卻能保 持正面良好的情緒，並從中獲得相 當的成就感，除了對活動規劃感到 相當滿意外，更進一步愛上海底的 景緻、潛水這項運動。 不同性別角色取向參與者在情緒量 表中的「新奇有趣」、「平安幸 福」、「成就滿足」及「羞愧憤怒」 構面上有顯著差異。參與者體驗價 值的得分處於高分狀態且不會因為 性別角色不同而產生差異。在滿意 度的「心理因素」及「教育因素」 構面，會隨著參與者性別角色的不 同而產生差異。 體驗價值中的「美感」與情緒經驗 的「新奇有趣」與「無聊疏離」可 有效預測滿意度。結論：參與者 在此潛水活動獲得高度的正向情緒、 體驗價值與滿意度；性別角色為 「兩性化」特質的參與者在活動過 程中情緒較正向，也獲得比較高度 的滿意度。 「未分化」特質的參與者，在整個 潛水活動中經驗較多「羞愧憤怒」 情緒。

(續)

表 2-4

情緒與戶外冒險教育相關文獻(續)

作者/ 年代	研究主題-	研究對象	研究方法	重要發現
溫卓謀、 章勝傑 (2019)	大學休閒 水肺潛水 課程參與 者學習歷 程的心流 體驗與情 緒經驗之 研究	以 29 名學 生為研究對 象 課程時間： 休閒潛水活 動-三天兩 夜	量化： 以自編心流量 表及學習情緒 量表為研究工 具 質性： 學生每天針對 個人學習狀況 填寫。	「自成性經驗」是最容易覺察的心 流經驗，而「自我意識喪失」則是 較為深層且不容易經驗到的心流感 受。其次，就學習者經驗的情緒狀 態來看，學習者的情緒會隨著學習 情境的挑戰性與個人能力的成長而 流轉。學習者在休閒潛水學習歷程 中經驗了強烈的心理激發，除了愉 悅、成就感、感恩、安全感、舒 暢、自信、滿足與自在等正向的情 緒之外，亦伴隨緊張、疲憊、挫 折、困惑以及焦慮等負面情緒。最 後，正向情緒未必與心流體驗之間 有顯著的正相關，負向情緒也未必 與心流體驗之間有顯著的負相關。 「自在」與「害怕」的情緒經驗與 大部分的心流構面都呈現高度的正 相關，心流體驗中「潛在掌控感」 則出現與正向情緒呈現負向關聯， 與負向情緒呈現正向關聯的反轉現 象。
章勝傑、 溫卓謀、 莊鑫裕 (2018)	大學潛水 課程中教 學事件與 學習者情 緒知覺流 轉之研究	修習東部某 大學體育系 開授潛水課 之 25 位學 生。 課程時間： 綠島潛水- 三天兩夜	量化： 課後回饋問 卷。 質性： 影音記錄、開 放性訪談及學 生期末報告。	(一) 從整體課程情緒波動與轉折 的歷程來看，學習者經歷了緊張、 害怕、疲憊與挫折的情緒，學會感 恩，也經驗更多的滿足、喜悅、自 信、快樂與期待的情緒氛圍。藉由 學生情緒經驗的解析，印證了課程 理念的落實，也顯現出這門潛水課 程的存在價值。 (二) 學習者的負面情緒經驗與泳 池水溫過低、進度安排緊湊、助教 們教學指導的差異、潛水訓練池 10 米深度的下潛訓練、綠島潛水 碎浪區進出以及學習過程中面鏡排 水導致的嗆水等教學事件有關。 (三) 整個潛水課程仍有極少數學 習者持續經驗恐懼不安的情緒。

(續)

表 2-4

情緒與戶外冒險教育相關文獻(續)

作者/ 年代	研究主題-	研究對象	研究方法	重要發現
章勝傑、 溫卓謀 (2019)	神馳於山 風雪嶺： 一門大學 滑雪課程 學生學習 歷程之情 緒樣態與 流轉	18 名修課 學生 課程時間： 1. 直排輪的 基本動作- 10 週 20 小 時 2. 直排輪技 能-5 週 10 小時 3. 草地練習 雙板滑雪器 材之基礎動 作-3 週 6 小時 4. 日本山形 藏王雪場進 行滑雪教學 -三天兩夜	質性： 修課學生的期 末報告為文 本，分析學生 的學習情緒及 其發生的脈絡	第一，在此課程中，正向情緒約佔六成，而負向情緒約佔四成；較常出現的正向情緒經驗依序為感激、期待、暢快、快樂、成就感；而害怕、挫折、疲憊、緊張、難過則是出現較多的負面情緒。挫折感作為一種負向情緒，對於學習可能有正面的影響力。在挫折經驗中，學生經歷了「自我對話」與「自我激勵」的歷程；體驗了老師、助教與同儕陪伴的可貴，並使成功的喜悅更加深刻。第二，不同的學習情緒有其時間性，會隨著教學事件的進行而持續流轉；隨著教學場域改變與滑雪技能的習得，學生學習情緒流轉的樣態與其技能與挑戰之平衡與否，具有某種程度的關聯性。三天的滑雪歷程中，學習情緒大致呈現了「初始愉悅／中段痛苦／最終暢快」的 V 字型流轉型態。
章勝傑、 溫卓謀 (2019)	滑雪運動 參與者心 流體驗、 學習情緒 與技能表 現之關聯 性研究	以 19 名體 育系學生為 研究對象。 課程時間： 1. 直排輪的 基本動作- 10 週 20 小 時 2. 直排輪技 能-5 週 10 小時 3. 草地練習 雙板滑雪器 材之基礎動 作-3 週 6 小時 4. 日本山形 藏王雪場進 行滑雪教學 -三天兩夜	量化： 自編滑雪心 量表及學習情 緒問卷為研究 工具 質性：學生每 天針對個人學 習狀況填寫， 並於第三天檢 測學生滑雪技 能表現	滑雪學習中參與者的心流體驗與正向情緒有顯著的正相關，與負向情緒則有顯著的負相關。不論作為技能表現的先行因素或是後隨結果，學習者的心流體驗或情緒感受與滑雪技能表現多有顯著相關。隨著滑雪場域挑戰難度及滑雪技能精進，學習者在三天中有顯著變動的心流體驗與正向情緒，皆呈現逐漸升高或先降再升的型態。結論：心流體驗、學習情緒與滑雪技能表現之間有相當程度的關聯性；在學習挑戰難度改變的過程中，心流體驗與情緒感受亦隨之變動。

(續)

表 2-4

情緒與戶外冒險教育相關文獻(續)

作者/ 年代	研究主題	研究對象	研究方法	重要發現
章勝傑、 溫卓謀 (2019)	大學女生 專業游泳 課蛙泳學 習歷程與 情緒經驗 之質性研 究	以 18 位大 學女生為研 究對象	質性:以半結 構訪談為工具 蒐集資料外, 研究者也使用 「百變情緒 卡」作為激發 學生回想學習 歷程情緒經驗 的工具。	顯示參與研究的學生過往所接受的游泳教學成效並不顯著,國內高中以降的游泳教學仍有進步空間。學習蛙泳對學生而言具有自救、專業技能、教學、休閒與救溺的意義。整體而言學生們在此課程中經驗較多的正面情緒,但更值得關注的是有些學生能從初期經驗焦慮、驚恐、害怕等負面情緒逐漸轉為自信、勇敢、感動等正面情緒。學生們在學蛙泳時較常面對的困難在於蛙腳動作的收腿與翻掌、手部的划手抱水動作、以及漂浮等待與換氣動作。為了幫助學生克服蛙泳學習的困難,課程授課教師使用了不少教法與教材,在其中學生印象深刻或覺得很有幫助的主要有善用教學輔助工具、使用小池調整動作以及實施補救教學等三個教學特色。在學習成效方面,18 位修課的女生中的 13 位不會蛙泳的學生(包括 3 位完全不會任何泳式的學生)皆能在期末達成不著地以蛙泳游 400 公尺的教學目標。
李秋玫 (2019)	國中生同 儕壓力、 憤怒情緒 與冒險行 為之相關 研究	臺灣屏東地 區 450 位國 中生為研究 對象	量化:「同儕 壓力量表」、「 國中生憤怒 情緒量表」、「 國中生冒險 行為量表」	(一)不同背景變項之國中生在同儕壓力、憤怒情緒和冒險行為上,有部分顯著差異。(二)同儕壓力與憤怒情緒有部分顯著相關。(三)同儕壓力與冒險行為有部分顯著相關。(四)憤怒情緒與冒險行為有部分顯著相關。(五)同儕壓力與憤怒情緒對冒險行為有顯著的預測力。
洪詩涵、 余筱翎、 張俊彥 (2021)	每日生活 環境與自 然接觸時 間劑量對 情緒之研 究	以滾雪球方 式來網路招 募一般民 眾,學生佔 大多數,共 121 人	本研究結合智 慧型手機,連 續記錄 7 日受 測者日常生活 環境中「與自 然接觸之劑 量」	接觸自然時間長短呈現倒 U 字型曲線的趨勢:在接觸 61-90 分鐘呈現最佳的正向情緒狀態,之後接觸時間越長,情緒狀態越趨於平緩或下降,然而接觸 151-180 分鐘情緒反應有上升趨勢;受測者知覺到的自然度越高,越能獲得正向情緒。

統整情緒與戶外冒險教育的相關研究，歸納出以下六點的說明：

- (一) 研究對象多數為大學生，少部分針對國中生或一般民眾來蒐集資料。
- (二) 研究方法大多以量化問卷方式蒐集資料，少部分利用質性的半結構式訪談或是心得文本作更深入的探究。
- (三) 研究所探討的情緒大多為經驗較強的情緒、最常被提及的深刻情緒，少部分剖析學習者的正負情緒產生之因素，或是課程的前中後情緒明顯轉折樣態。
- (四) 研究變項有不同性別角色取向、體驗價值、心流體驗、同儕壓力、憤怒情緒和冒險行為。
- (五) 研究大多以課程情緒為主，課程內容分別有戶外冒險教育、登山、潛水、滑雪、游泳課程，其餘為針對冒險行為或是每日生活環境與自然接觸時間做探討。
- (六) 課程規劃的時間，多數研究者依照學期制的安排，每週進行授課，再利用課餘假日安排相關的體驗課程，大部分為兩天一夜長至三天兩夜的短期課程，部分研究者採密集授課的方式辦理，最長時間為三天兩夜。

第三節 主觀幸福感理論與相關研究

本章節分為兩大部分，其一為主觀幸福感理論作為主觀幸福感研究的基礎，其二為主觀幸福感與戶外冒險教育的相關研究，以搜尋實證研究的方式，統整國內關於戶外冒險教育與主觀幸福感的研究趨勢。

一、主觀幸福感理論 (Subject well-being theory)

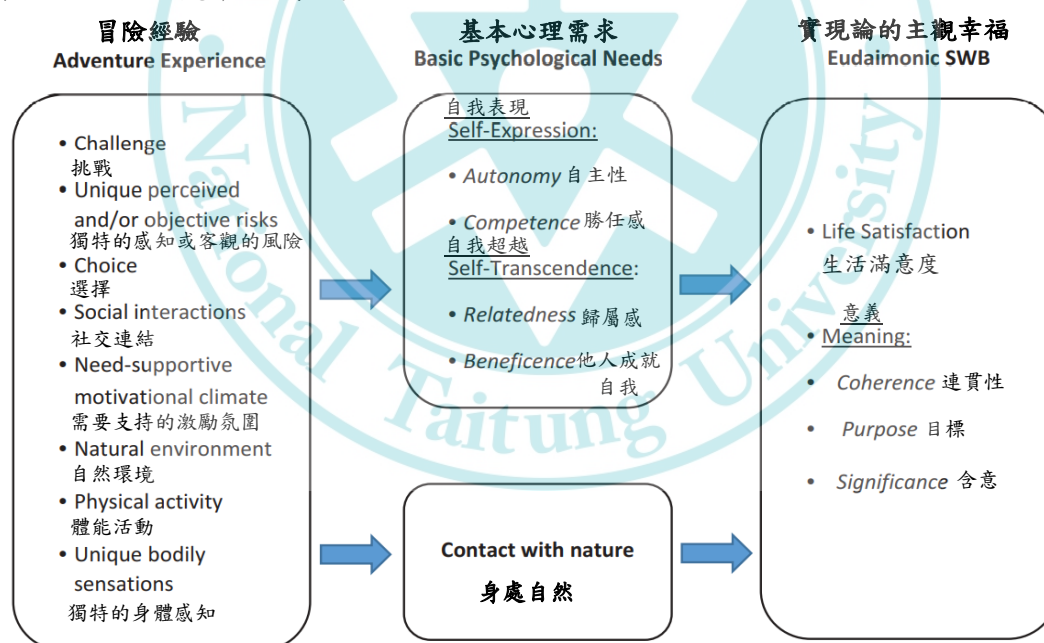
儘管戶外冒險經驗被證實能夠帶來許多正向效益，卻無法清楚得知是如何以及為何產生這些正向好處 (Ewert, 1983)，於是 Shellman (2011) 提出冒險文獻裡仍然存有「黑盒子」來等待解謎，而同樣的即使大量研究已經發現休閒和主觀幸福感有所關聯性 (Newman et al., 2014)，冒險領域中卻也缺乏關於主觀幸福感的論述與研究 (Durr, 2009; Mackenzie & Brymer, 2018; Lee & Ewert, 2018)，直到近幾年來，冒險教育研究人員採用正向心理學框架和措施來評估冒險計畫 (Mackenzie, et al., 2014; Scarf et al., 2018; Sibthorp et al., 2008)，目前的冒險遊憩較著重於個體的成長經歷，所以適合運用心理學來窺探個體過程中的幸福感受 (Gasper, 2010)，同時已有 156 個國家認定主觀幸福感為國家幸福的指標 (Fujiwara & Campbell, 2011; Stats, 2018)。然而在主觀幸福感的方法裡，又分別有享樂主義和實現論，在冒險的活動中的描述，前者是短暫即時的快樂，例如：正向興奮的情緒或是心流的經驗 (Mackenzie et al., 2011)，而後者以 Ryff (1989) 提出的心理幸福基礎模型的六個範圍：自主性、環境控制、自我成長、正向關係、人生目標、自我接納作為核心，通常描述有價值及意義的生活 (Ryan

& Martela, 2016)，雖然兩者構念不同，卻互有關連性，關於實現論的個人表現活動會有享樂主義的行為出現，而相反的享樂主義的行為不一定和實現論的個人表現活動有正相關。

鑒於這樣的基礎，Mackenzie 和 Hodge 在 2020 年綜合所有最新進展的主觀幸福感文獻，並且提出可在戶外冒險領域活用的主觀幸福感框架，此框架整合自我決定理論的三個核心要素 (Ryan & Deci, 2017)，包含自主性 (autonomy)、勝任感 (competence) 與歸屬感 (relatedness)，以及近期所提出的成就自我與他人 (beneficence) 的元素 (Martela et al., 2018)，還有在戶外場域中不可或缺的「身處自然」 (contact with nature) (Frumkin et al., 2017; Dolan & Testoni, 2018) 與總體幸福感有著一定的關聯性 (Chawla et al., 2014; Frumpkin et al., 2017; Kaplan, 1995)，大量證據表明滿足基本的心理需求可以讓生活獲得滿足，心理更加健康 (Ryan & Deci, 2017)，相反的小部分研究提出當個體無法達成這些基本需求，可能會有疾病的產生 (Vansteenkiste & Ryan, 2013)，這樣的概念性框架適合分析休閒、旅遊、教育等相關冒險娛樂領域的研究及實踐，利用批判性的觀點推進冒險遊憩的主觀幸福感的應用層面(如圖 2-5)。

圖 2-5

冒險遊憩的主觀幸福感模型



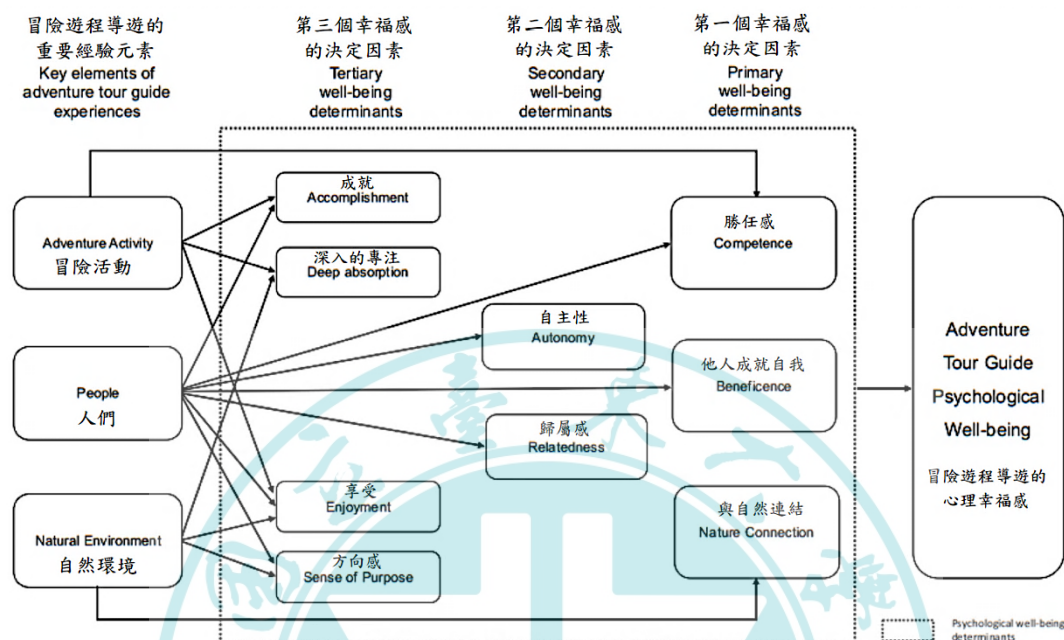
註: Mackenzie & Hodge, 2020, p33

此外，在冒險遊憩中的旅遊領域，導遊被視為影響遊客體驗和公司是否成功的關鍵，然而，導遊的個體經歷卻鮮為人知，尤其這些經歷能夠影響到導遊心理的幸福感，再者冒險性的導遊需要在高水平的情緒波動和工作滿意度的特殊環境下工作，Mackenzie 和 Raymond (2020) 為了找出影響冒險性導遊的心理健康的關鍵因素，對陸、海、空的冒險性導遊們做深入的質性訪談，以冒險性

導遊的重要經驗元素下，以主要、次要、第三個決定因素，擬出冒險性導遊心理幸福感的模型，以此促進未來的研究和實踐（圖 2-6）。

圖 2-6

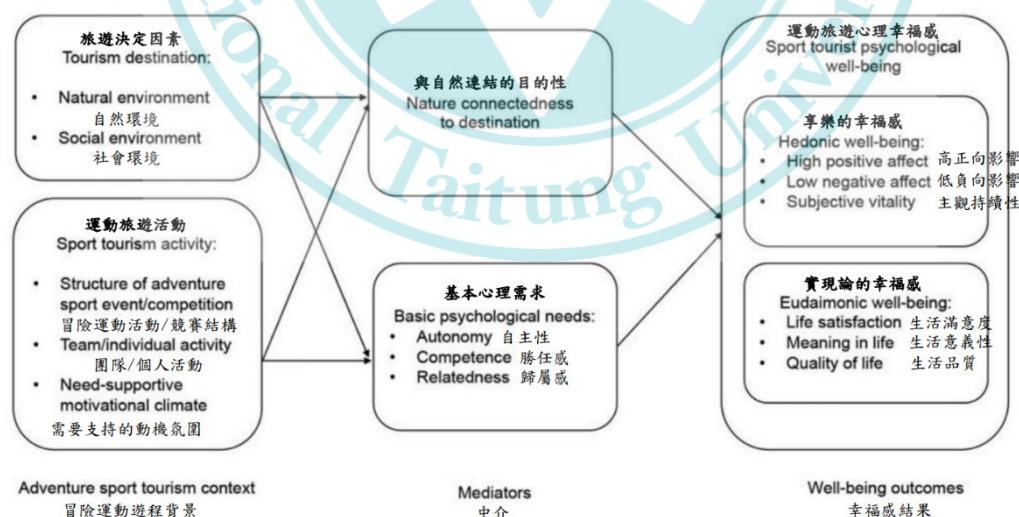
冒險旅遊導遊的幸福感模型



註: Mackenzie & Raymond, 2020, p10

圖 2-7

冒險運動旅遊和心理幸福感的概念框架



註: 資料來源: Mackenzie, Raymond & Filep, 2020, p8

Mackenzie 等人 (2021) 意識到運動旅遊文獻極少關注能夠帶給人們有心理健康益處的遊程，尤其是冒險運動的遊程裡，促使到當地觀光的行為，是因為人們去參加像是衝浪或是越野自行車的挑戰賽事，為了整合冒險運動、旅遊、

心理健康的因素，以及了結其背後的影响因子，提出一個概念模型（圖 2-7），解釋參與冒險旅遊的遊客如何通過滿足享樂主義的幸福感，以及達到實現論的幸福感因子，包含自主性、勝任感和歸屬感，再加上與自然連結的特點，提升理論應用與實踐的設計，增加戶外冒險旅遊的廣度及延伸未來研究方向。

賴曉緣 (2021) 引用主觀幸福感概念性框架，發現大學生參與戶外冒險教育的活動，主動撿柴燒火、搭設營地，面臨困境時自行尋求解決方式，克服戶外的不便性，卻也因此習得橫渡湍流溪水的技巧、兩天架設帳棚的技能，而指派的任務因無法單靠以己之力，需要夥伴的互相協助及鼓勵，透過每次的成敗加深彼此的革命之情，最後卸下沉重的包袱，走入大自然的懷抱，回歸自我。

二、主觀幸福感與戶外冒險教育相關研究

本研究利用同樣的搜尋引擎，尋找國內戶外冒險教育與主觀幸福感之相關文獻，透過文獻搜尋，篩選年代為近十年內，以「冒險」及「幸福感」之關鍵詞進行搜索，挑選實徵研究進行分析，整理如表 2-5。

表 2-5

幸福感與戶外冒險教育相關文獻

作者/ 年代	研究主題	研究對象	研究方法	重要發現
黃蒼祺 (2022)	冒險遊憩活動參與者刺激尋求、知覺風險、流暢體驗、幸福感之研究	研究對象以接觸溯溪三年內之參與者	問卷	溯溪參與者之刺激尋求、知覺風險、流暢體驗與幸福感四個變項間有顯著的相互影響；不同社經背景的溯溪參與者在刺激尋求、知覺風險、流暢體驗與幸福感之間具有顯著差異存在。
張文虎 (2022)	立式划槳參與者參與動機、休閒阻礙與幸福感相關之研究	實際從事立式划槳參與者為對象	以現場問卷及網路問卷之方式發放，問卷總計 300 份，剔除無效問卷，得有效問卷 280 份	願意持續而規律的參與立式划槳的參與者，主要動機為提昇運動體適能；男性參與動機以追求運動體適能，女性以及年輕族群年齡介於 21-30 歲則主要參與動機為追求新奇體驗；休閒阻礙不會影響參與動機，幸福感受亦不會因休閒阻礙的影響，而產生負面影響。
唐于雯 (2022)	登山者知覺風險、流暢體驗、持續涉入與幸福感之相關研究—以臺中鳶嘴山為例	以曾經攀登過臺中鳶嘴山的登山者	以便利抽樣的方式進行網路問卷發放，共獲得有效問卷 342 份	研究結果發現登山者之知覺風險對持續入及流暢體驗有負向顯著影響；流暢體驗對持續涉入有正向顯著影響；持續涉入對幸福感受有正向顯著影響；而流暢體驗在知覺風險及持續涉入間有完全中介效果，當登山者攀登過程中流暢體驗越高，就會完全消除登山者的知覺風險，並產生高程度持續涉入。此外，不同行為特性及攀登經驗之登山者於知覺風險、流暢體驗、持續涉入和幸福感受上存在部分顯著差異。

（續）

表 2-5

幸福感與戶外冒險教育相關文獻(續)

作者/ 年代	研究主題	研究對象	研究方法	重要發現
徐惠玲 (2022)	登山涉入、流暢體驗對幸福感影響之研究-以竹苗地區為例	以竹苗地區登山者	網路問卷	教育程度越高者對幸福感「自我肯定」、「人際關係」二構面的看法方面，教育程度越高者認同度高於越低者；每年登山花費及登山次數越高者對幸福感「生活滿意」、「人際關係」、「自我肯定」等各構面認同度高於每年登山花費及登山次數越低者。 登山涉入對流暢體驗有正向顯著影響，其中「愉悅性」和「象徵性」構面對流暢體驗影響比較顯著；登山涉入對幸福感有正向顯著影響，其中「象徵性」構面對幸福感影響比較顯著；流暢體驗對幸福感有正向顯著影響，其中「潛在控制感」、「自成性經驗」構面對幸福感影響比較顯著。
賴曉緣 (2021)	大學生參與戶外冒險教育活動主觀幸福感與情緒經驗研究	以一所大學開授之「自然教育訓練與發展」課程的 15 位學生為對象，三天兩夜	研究者帶著相機、攝影機、與筆記本全程參與，進行參與式觀察。活動過程中進行無記名情緒問卷的施測，並蒐集學生活動後所撰寫的心得作為分析的文本。	(一) 學生參與本次戶外冒險教育活動，所獲得的主觀幸福感包含自主性、勝任感、歸屬感、他人成就自我、身處自然。(二) 在這次活動中，感恩、滿足、成就感、愉快、放心、不在乎、有趣、自在等情緒是學生經驗較強的情緒，從深刻經驗的頻次而言，感恩、緊張、興奮、滿足則是較常被提及的學習情緒。從事戶外冒險教育活動的前、中、後，學生變化明顯的情緒分為上升、下滑再上升、下滑三種類別。
楊雅婷 (2019)	童軍活動對青少年學習動機、問題解決能力與幸福感之研究	立意抽樣方式對參加「2017 全國高級中等學校童軍大露營」之高職學生	問卷調查，總共發出 456 份問卷，有效問卷 432 份	研究發現，參與童軍活動都會讓青少年有學習的動力並且感到幸福，而參與童軍越久對解決問題方面的能力也有顯著地提升，在問題發生並嘗試解決的過程中，主動學習意願增高，因此學習收穫和解決困難越多越感到幸福。另外，發現問題是最能引起個體自主學習的動力，而問題解決能力較學習動機，對幸福感的影響更為顯著。

(續)

表 2-5

幸福感與戶外冒險教育相關文獻(續)

作者/ 年代	研究主題	研究對象	研究方法	重要發現
孔晨媛 (2019)	女性露營者參與動機、休閒體驗與幸福感	女性露營者	正式問卷以「參與動機量表」、「休閒體驗量表」、「幸福感量表」做為研究工具，電子問卷發放及回收 211 份	一、女性露營者的參與動機以「參與露營是脫離城市環境、享受戶外生活」為最主要的動機。 二、女性露營者的參與動機與休閒體驗之間具有正向關係。 三、女性露營者參與動機中的「體驗自然」與「自我成長」與其幸福感呈現正相關的結果。 四、女性露營者在露營活動休閒體驗的「行動體驗」、「感官體驗」、「思考體驗」對於幸福感有正向影響。
黃淳敏 (2018)	成年人參與極限休閒活動對神馳體驗及幸福感影響之研究	實際參與極限項目攀岩、深潛、競速自行車、競速滑雪、冒險活動帶領者	以半結構訪談	一、極限休閒活動參與者「活動精熟度」牽引「神馳體驗」具正向影響效果。 二、極限休閒活動參與者「自我實現」影響「幸福感」具正向影響效果。 三、極限休閒活動參與者「神馳體驗歷程」對「心理幸福感」具正向影響效果
郭祐年、 陳偉瑤、 陳安妮 (2017)	運動觀光冒險遊憩行為與幸福感之研究—以日月潭國際萬人泳渡為例	研究對象為「日月潭國際萬人泳渡嘉年華」的 230 名運動觀光客	以冒險遊憩行為和幸福感受量表	1. 運動觀光參與者背景變項在冒險遊憩行為和幸福感受有差異存在。 2. 運動觀光冒險遊憩行為與幸福感受有正向相關性存在。
劉宗倫 (2016)	休閒水肺潛水參與者之休閒涉入、流暢體驗與幸福感之研究—以墾丁地區為例	以墾丁地區休閒水肺潛水參與者為研究對象	採立意抽樣方式進行問卷調查	1. 休閒水肺潛水參與者主要為男性 2. 年齡大致為 20 以下佔多數 3. 在潛水證照等級方面，發現初級潛水員的潛水參與者，其休閒涉入、流暢體驗與幸福感之得分最低，明顯少於其他潛水等級之參與者 4. 潛水年份為休閒涉入、流暢體驗與運動幸福感之重要影響因素，休閒水肺潛水參與者之休閒涉入對流暢體驗、幸福感正向相關；休閒水肺潛水參與者之流暢體驗對幸福感正向相關，休閒水肺潛水參與者之整體休閒涉入對整體流暢體驗在預測變項分析上達顯著水準；休閒水肺潛水參與者之流暢體驗對幸福感在預測變項分析上達顯著水準；休閒水肺潛水參與者之整體休閒涉入對整體幸福感在預測變項分析上達顯著水準；整體流暢體驗對整體休閒涉入、整體幸福感達良好的中介效果。

(續)

表 2-5

幸福感與戶外冒險教育相關文獻(續)

作者/ 年代	研究主題	研究對象	研究方法	重要發現
董文祥 (2016)	休閒涉入、休閒阻礙與幸福感關係之研究—以墾丁後壁湖潛水者為例	墾丁後壁湖地區之休閒潛水客群	便利抽樣，對潛水者做問卷施測	1. 潛水者(男女、婚姻、年齡、教育程度、職業、收入)變項在休閒涉入具有部分顯著差異。 2. 潛水者(男女、婚姻、年齡、教育程度、職業、收入)變項在休閒阻礙具有部分顯著差異。 3. 潛水者(男女、婚姻、年齡、教育程度、職業、收入)變項在幸福感具有部分顯著差異。 4. 休閒涉入對於幸福感具有部分正向顯著的影響。 5. 休閒阻礙對於幸福感具有部分正向顯著的影響。
劉譯翔 (2013)	冒險遊憩參與者參與動機、持續涉入及幸福感相關研究—以台灣飛行傘運動為例	以實際從事飛行傘活動者(含教練)為對象	問卷調查法，採立意取樣方式進行	針對台灣實際持續從事飛行傘活動者進行實證研究，旨在於了解飛行傘參與者參與動機、持續涉入、幸福感及其間之關係等情形。

統整主觀幸福感與戶外冒險教育的相關研究，歸納出以下四點的說明：

- (一) 研究對象多數為活動的參與者，少部分針對學生來做資料蒐集。
- (二) 研究方法大多以量化問卷方式蒐集資料，少部分利用質性的半結構式訪談或是心得文本作更深入的探究。
- (三) 研究的變項除了幸福感，還有刺激尋求、知覺風險、流暢體驗、參與動機、學習動機、休閒阻礙、持續涉入、休閒涉入、情緒經驗、問題解決能力、休閒體驗。
- (四) 研究的活動大多以單一冒險類型，例如：溯溪、立式划槳、登山、童軍活動、露營、泳渡日月潭、水肺潛水、飛行傘等；少部分以綜合性的戶外冒險教育或極限運動。

第四節 文獻總結

一、戶外冒險教育研究多以課程的效能和效益作探討，除了檢視學生個體的自我效能的增長、與自然環境的互動、同儕和社會間的連結外，還延伸探究這些效益推進至未來生活的應用與復原力影響。近年來國內針對戶外冒險課程的情緒經驗與主觀幸福感在研究主題雖然未被提及，然而在生活效能中，「情緒控制」是其中的一個因素，「心理內在」也是在戶外冒險教育課程最被提出的效益，在復原力量表的構面上也包含了「希望與樂觀」及「情緒調節」。大學生情緒壓力問題日益嚴重，加上幸福感是人們生活中不可或缺的動力，本研究擬針對此一主題進行探討，試圖建構戶外冒險教育課程與情緒經驗及主觀幸福感連結的證據，作為大學推廣戶外教育的立論

依據。

- 二、情緒在戶外冒險教育的研究中，大多以冒險課程著手，課程時間為學期同一時間間斷式教學或短暫的天數，並且多以單一主題的設計，包含潛水、登山、滑雪等等，僅有一篇為戶外冒險教育的綜合內容剖析學習者的情緒，在研究問題上，經常運用量表確認學習者過程中所經驗到深刻的情緒，接著輔以質化的心得作業做分析，同時也觀察到學生的情緒流轉有一定的變化及重要性，此外，有研究指出接觸自然地時間長短，將會造成情緒呈現特殊的形貌，為了促使本研究突破間斷或是短期的課程，以創新的 10 天 9 夜密集式戶外冒險教育課程做更詳細的了解，明顯的情緒轉折可能因長天數而有異變，並進一步檢視課程中所經驗的情緒，是否能夠延伸發酵或保留於平常的生活情境裡，多加的理解情緒對於課程的連結性。
- 三、國內探索大學戶外冒險教育課程所帶來的幸福感之研究尚在起步階段，多數研究多以冒險遊憩對於休閒參與者做幸福感的研究及描述，僅有一篇探究大學生在戶外冒險教育活動中，獲得主觀幸福感的研究；國外在近年來越加的重視冒險的遊憩能夠為參與者帶來相對的幸福感，並且提出框架，概述冒險遊憩經由自決理論的心理滿足和與自然共處的因素，來促進人們在實現論的主觀幸福感，涉及於冒險的運動、旅遊、身心的健康狀況等廣面的應用。另外在陳淑姿 (2020)，針對大學生成就目標、感恩與幸福感的相關研究指出，感恩和定型心態與成長心態能夠正向預測幸福感，其中以感恩對幸福感最具預測力。換言之，幸福感與感恩情緒與成就獲得也有相當大的關聯。因此本研究除了呼應大學生現今所面臨的惡劣情況，從而利用國外的主觀幸福感框架，深入討論大學生在戶外冒險教育課程中主觀幸福感的來源。

第參章 研究方法

本章共分為六節：第一節研究參與者與研究對象；第二節研究工具；第三節研究流程；第四節課程設計與實施；第五節資料蒐集與分析；第六節研究倫理。敘述如下：

第一節 研究參與者與研究對象

本研究的參與者包括了 4 位教學老師、2 位教學助理，以及 34 位研究對象，教學老師和研究助理皆有戶外冒險教育的經歷，詳細論述如表 3-1。

表 3-1

研究參與者基本資料表

教學參與者	經歷
溫卓謀老師	國立臺東大學體育學系系主任 2020-2022 教育部補助大學社會責任實踐計畫(USR)「臺東 Y 計畫-共創部落好旅遊」共同主持人 2019 教育部教學實踐計畫「通識登山冒險教育課程學生之學習歷程與情意經驗之研究」計畫主持人 2019 教育部 CCL 戶外教育學分學程計畫 主持人 2019 教育部補助大學社會責任實踐計畫(USR)「攜手共創部落新「旅」力-山林部落見學旅遊模式建構」協同主持人 2016 教育部特色大學計畫「山海教育特色課程發展暨跨領域整合計畫」執行者
盛孝銘老師	中華民國童軍總會國際關係委員會 副主任委員 定向越野運動 C 級裁判 定向越野運動 C 級教練
陳彥文老師	社團法人桃園市定向越野協會理事長 國際定向越野總會賽事顧問 定向越野運動 B 級教練 攀樹運動丙級教練 勞動部認可工業繩索技術員
薛凱文老師	中華民國射箭協會 B 級教練、A 級裁判、講師 中華國術協會傳統弓術講師、丙級教練、裁判 中華國術協會傳統弓術檢定三段 中華民國大專體總國術委員會 2019~2022 傳統弓術裁判長 國家四大賽會、全國青年盃、總統盃射箭錦標賽裁判
黃梓庭助教	LNT 無痕山林種子教師證 體驗教育助理引導員培訓證 攜帶型加壓袋操作者證 知本森林鐵人攀樹工作人員 2019 年各級學校面山面海大會師(台東場)擔任工作人員
賴曉緣助教	定向越野 C 級教練 初級繩索救援技術訓練課程-雙繩技術證 曾擔任戶外活動知能與技術課程助教

研究對象為 34 位修課學生，如表 3-2，其中體育系學生皆具備基礎的戶外能力，研究焦點為學生的情緒經驗與幸福感受，學生在選修這門課之前，要先填寫 google 表單描述選課動機及先前的戶外經驗程度，作為選課篩選的標準，並於第一節課取得每位學生參與研究的知情同意書，充份說明告知學生，在課程中，會發放情緒問卷讓同學填答，藉此了解同學們的學習狀態。

表 3-2

修課學生基本資料表

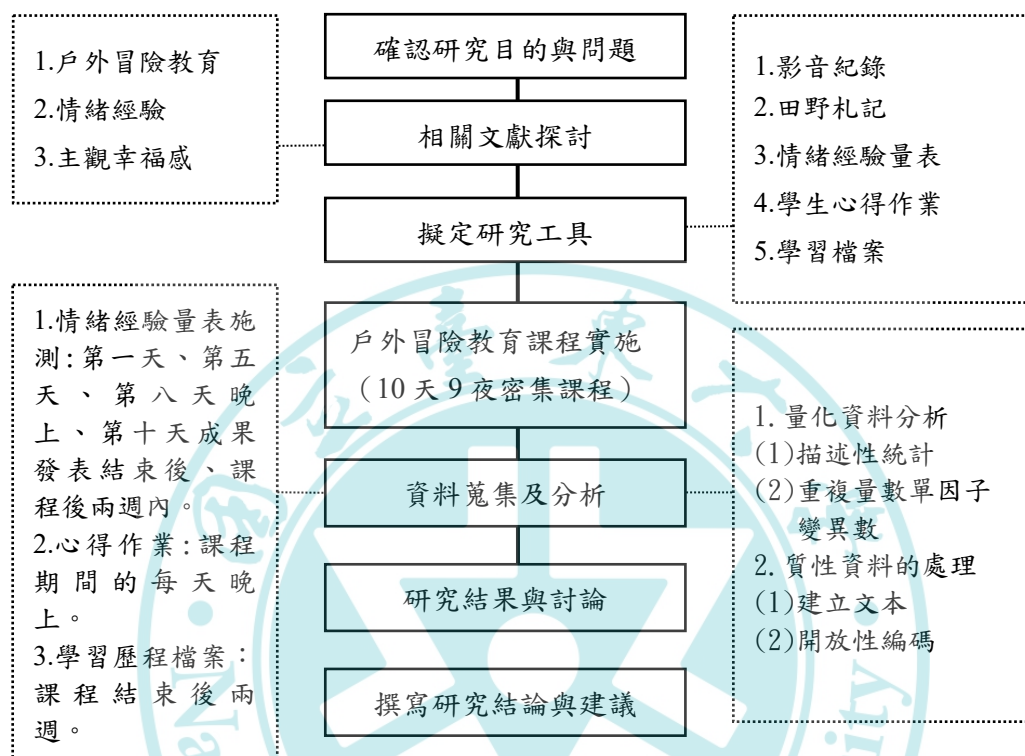
姓名	系別	性別	單車騎乘經驗	野地露營經驗	炊事能力
1 李○穎	文休二	女	沒問題	5-10 次	極佳
2 董○琳	文休二	女	尚可	無	略差
3 蕭○樺	文休二	女	沒問題	無	中等
4 郭○茹	文休二	女	沒問題	無	中等
5 劉○湄	文休三	女	很勉強	2-5 次	中等
6 郭○郁	音樂二	女	很勉強	2-5 次	極佳
7 謝○穎	教育四	女	尚可	5-10 次	中等
8 楊○華	數媒三	女	沒問題	2-5 次	略差
9 史○聆	體育二	女	尚可	無	中等
10 吳○萱	體育二	女	沒問題	2-5 次	中等
11 李○妤	體育二	女	沒問題	2 次以下	極佳
12 董○于	體育二	女	沒問題	2-5 次	略差
13 劉○耘	體育二	女	沒問題	2 次以下	中等
14 劉○靜	體育二	女	尚可	2-5 次	中等
15 李○穎	體育四	女	沒問題	5-10 次	中等
16 李○潔	體育四	女	沒問題	2-5 次	中等
17 林○筑	體育四	女	沒問題	2-5 次	中等
18 張○瑄	體育四	女	尚可	2-5 次	中等
19 古○豐	心動四	男	沒問題	2-5 次	中等
20 李○浩	文休二	男	沒問題	2-5 次	中等
21 林○禾	文休三	男	沒問題	5-10 次	中等
22 許○瑋	文休三	男	沒問題	2-5 次	中等
23 余○恆	體育二	男	沒問題	2-5 次	中等
24 徐○瑄	體育二	男	沒問題	2-5 次	極佳
25 陳○仁	體育二	男	沒問題	無	中等
26 黃○凱	體育二	男	沒問題	2-5 次	極佳
27 廖○岳	體育二	男	沒問題	2-5 次	中等
28 賴○庠	體育二	男	沒問題	2 次以下	略差
29 鍾○澤	體育二	男	沒問題	2 次以下	中等
30 熊○斌	體育二	男	沒問題	2-5 次	略差
31 王○明	體育三	男	沒問題	2 次以下	中等
32 邱○鈺	體育三	男	沒問題	2-5 次	中等
33 何○加	體育四	男	絕對沒問題	10 次以上	中等
34 周○城	體育四	男	沒問題	2-5 次	中等
共 34 人		18 女/16 男			

第二節 研究流程

本研究之目的在探討大學生參與密集式戶外冒險教育課程之情緒經驗與主觀幸福感，研究流程如圖 3-1 所示。

圖 3-1

研究流程圖



第三節 研究工具

一、影音記錄

研究者為本課程的助教，全程參與所有的課程，過程中與學生互動，來瞭解學生的實際想法與感受。研究者從開學第一天開始便參與教學與學習並進行錄影與照相的工作，持續記錄完整的上課流程。所蒐集的影音資料上傳雲端，強化學習者與課程間的情感聯結並作為學生課後撰寫學習檔案的素材；最後，影音資料亦作為研究者自身提取與解釋訊息的重要線索。

二、田野札記

研究者在這 10 天 9 夜的課程中，每天會使用筆記本來記錄在教學事件現場發生的事件或心得感想。田野札記的內容作為教學現場及歷程脈絡的補充資料，亦有助於研究者反思研究的歷程。

三、情緒經驗量表

本研究採取溫卓謀與章勝傑 (2018) 所編製之情緒經驗量表，將每個情緒當作「單一題項測量」(single-item measurement)，包含 37 個較為常見且與戶外課

程性質相關的情緒字彙，其中正負向各半，此量表曾應用於衝浪、潛水、獨木舟、滑雪及登山等活動，皆呈現良好的生態效度。

四、文本資料

課程期間學生每天要上傳一份學習心得，課程結束後學生要撰寫學習檔案。在學習檔案中包含四個主要內容，學生首先要從請從雲端的照片或自己拍攝的照片中，選取感受最強烈的 10 張照片，針對每一張照片，描述相片中的人、事、物，寫出當時的心情或感受。接著填寫情緒經驗問卷，並從情緒經驗中選取三個感受最為強烈的情緒，說明產生這些情緒的來源。第三個部分請學生說明在本課程這 10 天 9 夜中感受到的憂、苦、喜、得；最後是請學生寫下他們參與課程之後的心得與建議，藉由情緒經驗量表的填答，作為分析學習情緒在參與課程之後回到日常生活情境時，學習情緒的保留與發酵的依據。透過選取照片說明感受、回溯課程憂苦喜得以及對於課程的心得建議等資料的蒐集，作為本研究萃取學生參與戶外冒險課程幸福感受的重要文本。

第四節 課程設計與實施

一、課程設計

整合戶外冒險、情緒與主觀幸福感的相關理論，歸納出以下要素作為課程設計的依據。

- (一) 團隊建構：參與本課程 34 位學生來自於不同的系所，報到之後採異質分組，藉由抽籤的方式，儘可能讓每一個團隊都有來自不同系所及性別的同學。相同組別的學生他們必須共同討論 10 天 9 夜料理三餐需要的食材，同時藉由定向越野活動的設計，建構團隊的凝聚。
- (二) 自然環境：10 天 9 夜的課程都安排在自然環境中進行，前二天以校園自然環境為場域進行搭帳露營、炊事、團隊建立、單車騎乘與簡易維修課程以及定向運動。藉此建立往後 8 天活動的基礎，也提供參與學生適應自然環境的機會。第三天學生分組騎乘單車前往卑南文化公園進行半天的定向越野活動，接著由各組討論，決定前往「嘉豐營地（面山學校）」營地的路線與時間。後續的 6 天課程皆安排在嘉豐營地的自然環境中進行。
- (三) 冒險活動：本課程規劃的活動包含露營、炊事、單車、定向越野、工程基礎繩索、攀樹、走繩、高空冒險、原野射箭、童軍活動、營火晚會等單元，學生一人一帳全程住宿帳篷，並分組炊事（包含早、中、晚餐），各組輪值砍柴燒火提供每天洗澡所需的熱水。
- (四) 引導反思：藉由每天晚的對談、同學們心得文字的分享，以及課程結束之後的學習歷程檔案撰寫，讓同學反思學習的過程。這些活動對於培養大學生接觸戶外冒險教育的三大元素—「經驗」、「思考」、「學習」有相當大的幫助。

二、課程實施

本課程為密集式課程，安排在開學前的寒假期間進行，課程大綱請參閱表 3-3。

表 3-3

戶外冒險教育課程大綱

日期	時間	課程內容	備註說明
2022/2/09 (週三) 第一天 地點： 東大校園	1500 1800	1. 報到 (地點：淑真講堂) 2. 領取裝備 3. 分組、營地建設 Grouping and Camp Construction	1. 進行小隊分組(5-6 人一組)團隊由不同科系所組成。 2. 學生 1 人 1 帳，自行搭建。 3. 學生在學校的戶外草皮上搭帳篷。
	1800 2100	1. 炊事/盥洗 Cooking / Take a bath 2. 小組討論 (食材、工作分配) Discussion (Ingredients, job assignment) 3. 學習分享 Experience Sharing	1. 小組成員互相討論菜色、工作分配，並且透過晚上的心得分享來熟悉彼此。 2. 學生自由發揮，烹煮所得到的食材。(小組討論，決定 10 天 9 夜的菜單)
		學生填答情緒量表第一次	
2022/2/10 (週四) 第二天 地點： 東大校園	0630 0830	起床/盥洗/早餐 Freshen up and Breakfast	學生自行準備早餐。
	0830 1100	單車教學 (安全檢查、簡易維修) How to do a pre-ride bike inspection How to fix a dropped bike chain How to fix a bike tire	1. 教導單車的修理技巧以及引導。 2. 有經驗的學生協助其他人學習拆修單車。 3. 學生學會單車維修，建立單車騎乘故障排除的基本能力。
	1100 1400	午餐 (火鍋) Cook for Lunch (hot pot)	學生聚在一起煮火鍋，並分享彼此的感受。
	1400 1600	單車騎乘安全 How to stay safe when biking 1. Stopping and starting your bike 2. Hand signals 3. Cycling skills (cornering, descending, looking behind, braking, shifting)	1. 在校園的戶外場域裡騎乘單車。教導單車騎乘的技能以及安全知識。 2. 學生騎乘個人單車，學習轉彎、變速、上坡及下坡的騎乘技巧。

(續)

表 3-3

戶外冒險教育課程大綱(續)

日期	時間	課程內容	備註說明
2022/2/10 (週四) 第二天 地點： 東大校園	1600 1930	彈性時間/炊事/盥洗 Free time/ Cooking/ Take a bath	1. 各組組員討論菜色、任務(買菜、煮飯、洗澡)分配、晚上引導反思。 2. 烹飪自己的晚餐。
	1930 2130	大賣場採購食材(大潤發) Outdoor Cooking& Meals Preparation 學習分享 Experience sharing	
2022/2/11 (週五) 第三天 地點： 東大校園	0830 1200	和平使者計畫 Messengers of Peace	1. 介紹和平使者計畫的由來，並且教導與引導學生創意發想。 2. 團隊彼此提出想法，並討論出完整的計畫，以繪畫的方式呈現，最後一起上台報告。 3. 團隊一起上台，每個人用英文展示團隊的和平使者計畫。
	1200 1330	午餐 Cook for lunch	各組自行分工，烹飪午餐。
	1330 1700	定向運動基礎課程 Orienteering 定向室內外課及實作 Orienteering Classes and Practice	1. 教師:教導定向越野的操作及知識技能，引導及協助學生進行定向越野的運動。 2. 在校園的戶外場域進行定向越野。 3. 學生習得看地圖與辨別方向的技能，並找尋正確的檢核點。 4. 透過團隊的接力競賽，讓團隊的連結更加穩固。
	1700 1900	彈性時間/炊事 Free time/Cooking	各組自行分工，烹飪晚餐。
	1900 2100	盥洗 Take a bath	

(續)

表 3-3

戶外冒險教育課程大綱(續)

日期	時間	課程內容	備註說明
2022/2/12 (週六) 第四天 地點： 嘉豐營地	0830 0945	自行車至卑南遺址公園 Cycling to Beinan Heritage Park	1. 各組自行規劃路線，騎乘單車從校園到卑南遺址公園皆是戶外場域。 2. 各組團隊成員相互協助，遇到各項狀況，共同解決問題。 3. 團隊成員彼此互相勉勵。
	0945 1200	定向團體競賽及實作 Orienteering Group Competition	1. 卑南遺址公園的戶外場域進行課程及競賽。 2. 藉由定向越野的分組競賽，促進團隊成員之間的凝聚力。 3. 學會了解地圖的圖示、顏色的意義，透過更大範圍的場域，進行定向越野。
	1200 1500	自行車至台東嘉豐營區 Cycling to Campground	1. 各組學生自行規劃路線和騎乘速度，在下午三點之前抵達營地。 2. 團隊須配合彼此的速度，藉由互相勉勵一同騎乘至嘉豐營地。 3. 遇到單車有問題或是體力不支時，同伴能夠協助跟鼓勵。 4. 能夠實際運用所學的維修單車技巧，並且完成長距離的騎乘。
	1500 2100	營地建設/彈性時間/炊事/盥洗 Camp Construction/Free time/Cooking/Take a bath	1. 各組別協調每日的生火任務，以及挑選適合的營地做搭建。 2. 學生需動手砍柴與生火，才有熱水能盥洗。 3. 每人都能夠洗到他組努力生火、砍材的熱水澡。

(續)

表 3-3

戶外冒險教育課程大綱(續)

日期	時間	課程內容	備註說明
2022/2/13 (週日) 第五天 地點： 嘉豐營地	0830 1130	工程基礎繩索-搭餐桌 Scout Pioneering-Build camp table, using bamboo and rope	1. 學生學習繩結的打法及固定細節，運用自然資源(竹子)綁出餐桌。 2. 每位成員都需要互相配合拉緊繩子，固定好竹根，即便失敗散掉，沒有責怪，透過重新的調整繼續搭設。 3. 每組都搭建出屬於自己組別的餐桌。
	1330 1630	攀樹繩結 Tree Climbing Knots	1. 利用嘉豐營地旁的樹木設計攀樹活動。 2. 每個人可以按照自己的能力來挑戰。 3. 學會攀樹繩結的技能，並且攀爬至一定的高度。 4. 有些同學已有經驗能夠協助其他人打繩結及攀樹。
	1630 1800	大賣場(全聯超市)採購食材(第二次) Outdoor Cooking- Meals Preparation	組別可以討論要購買哪些食材。
	1800 2100	彈性時間/炊事/盥洗 Free time/Cooking/Take a bath	1. 各組自行分工，烹飪晚餐。 2. 個組每天輪值、砍柴生火燒熱水。
	學生填答情緒量表第二次		
2022/2/14 (週一) 第六天 地點： 嘉豐營地	0830 1130	攀樹實作 Tree Climbing Practicing	學會丟擲豆袋，架好攀樹的繩結，自行攀到一定的高度。
	1130 1330	午餐 Cook for lunch	各組自行分工，烹飪午餐。
	1330 1600	登山知能(生火、營火建置) Outdoor knowledges and Skills: How to build a campfire	1. 學生檢拾營地附近的木材或樹葉，並且發揮創意疊層。 2. 每組生的火都能夠燒掉目標高度的麻繩。
	1600 1900	晚餐 Cook for dinner	小組成員分工，準備晚餐。

(續)

表 3-3

戶外冒險教育課程大綱(續)

日期	時間	課程內容	備註說明
2022/2/14 (週一) 第六天 地點： 嘉豐營地	1900 2000	營火晚會 Campfire Party	1. 每組自行決定表演內容，並且運用英文演示。 2. 小組互相討論、練習表演內容來建立團隊默契。 3. 每組都在課程休息的片刻練習，並且成功完成晚會的表演。 4. 教師讓學生認識營火的意義，教導營火舞、唱營歌，並且引領學生享受營火晚會。
	2000 2200	彈性時間/炊事/盥洗 Free time/Cooking/Take a bath	小組成員分工，準備晚餐。
	0830 1130	戶外知能（野外急救、緊急避難） Outdoor knowledges and Skills Wilderness first aid basics Emergency evacuation in wilderness	1. 每組將學到的繩結技巧及教材，並發揮創造力，打造出不同的擔架。 2. 每組做出屬於組別獨特的擔架，並且承載一位組員，透過競賽獲取勝利。
2022/2/15 (週二) 第七天 地點： 嘉豐營地	1130 1330	午餐 Cook for lunch	小組成員分工，準備午餐。
	1330 1630	童軍遊戲-杯球 Scouting games-Bassalo	1. 學生學習打杯球，並且利用競賽更快的熟悉此運動。 2. 透過運動以及分隊競賽讓彼此更加活絡。
	1630 2100	彈性時間/炊事/盥洗 Free time/Cooking/Take a bath	1. 各組自行分工，烹飪晚餐。 2. 各組每天輪值、砍柴生火燒熱水。

(續)

表 3-3

戶外冒險教育課程大綱(續)

日期	時間	課程內容	備註說明
2022/2/16 (週三) 第八天 地點： 嘉豐營地	0830 1130	A 組：高空繩索挑戰 High Ropes Adventure B 組：原野射箭 Field Archery	1. 利用嘉豐營地戶外的高空設施以及場域。 2. 學生可以選擇是否參與高空繩索，以及協助他人做確保；競賽結束後，學生可以決定練習射箭的多寡。 3. 學生克服恐懼完成高空挑戰；以及透過團隊競賽習得射箭的技巧。 4. 學生必須信任，並且給予確保團隊指令。
	1130 1330	午餐 Cook for lunch	各組自行分工，烹飪午餐。
	1330 1630	A 組：原野射箭 Field Archery B 組：高空繩索活動 High Ropes Adventure	1. 利用嘉豐營地戶外的高空設施以及場域。 2. 學生可以選擇是否參與高空繩索，以及協助他人做確保；競賽結束後，學生可以決定練習射箭的多寡。 3. 學生克服恐懼完成高空挑戰；以及透過團隊競賽習得射箭的技巧。 4. 學生必須信任，並且給予確保團隊指令。
	1630 2100	彈性時間/炊事/盥洗 Free time/Cooking/Take a bath	1. 各組自行分工，烹飪晚餐。 2. 各組每天輪值、砍柴生火燒熱水。
	學生填答情緒量表第三次		

(續)

表 3-3

戶外冒險教育課程大綱(續)

日期	時間	課程內容	備註說明
2022/2/17 (週四) 第九天 地點： 嘉豐營地	0830 1130	走繩運動 Slacklining 童軍遊戲 Scouting games	1. 利用嘉豐營地的樹木當走繩的支點。 2. 學生透過不斷練習，找到身體的平衡跟專注力，讓自己能夠待在走繩上更久更遠。 3. 透過走繩運動及童軍遊戲，建立團隊及全體的凝聚力。 4. 團隊間有人已有走繩經驗，透過互相指導及勉勵讓彼此的技能更進一步。
	1330 1630	自由時間(學生討論成果發表) Free time(Discussion)	這段時間，學生可以自行決定休息時間、討論發表內容、演練等等。
	1630 2100	彈性時間/炊事/盥洗 Free time/Cooking/Take a bath	1. 各組自行分工，烹飪晚餐。 2. 各組每天輪值、砍柴生火燒熱水。
	0630 0830	整理裝備 Deal with equipments	學生事前規劃整理裝備及環境的工作內容。
2022/2/18 (週五) 第十天 地點： 嘉豐營地 、東大校園	0800 1100	自行車至臺東大學 Cycling to Taitung University	1. 團隊自行決定出發的時間和討論路線。 2. 學生能夠騎完全程並返回臺東大學。 3. 團隊間互相鼓勵及支持，視成員的體力與情況而調整騎車速度。 4. 騎乘的過程當中，有些人透過團員的勉勵而獲得力量，有些人碰上單車有問題時，團員能夠幫忙處理。
	1100 1200	成果發表事前準備	團隊可以自行決定時間的運用。
	1200 1230	享用午餐 Lunch	全體享用學校所準備的午餐。

(續)

表 3-3

戶外冒險教育課程大綱(續)

日期	時間	課程內容	備註說明
2022/2/18 (週五) 第十天 地點： 嘉豐營地 、東大校園	1330 1630	學習成果分享 Learning Experiences Sharing	1. 團隊每位成員都需要以英文的方式介紹不同戶外主題的內容。 2. 在十天九夜裡學生除了參與課程，額外的空閒時間還需準備成果發表，並且全程用英文演示。 3. 成果發表的完成歸功於團隊一起努力出來的結晶。
學生填答情緒量表第四次			
課後兩周內	學生填答情緒量表第五次		

第五節、資料蒐集與分析

一、情緒資料的蒐集與分析

本研究採情緒經驗量表進行資料的蒐集，量表採記名的方式，在課程進行的前中後 5 個時段，每次給予學員一份情緒經驗量表進行填寫，時段分別為課程前置準備當天晚上、課程第三天晚上、課程第六天晚上、課程第十天成果發表會結束後。另外在課程結束之後二週內邀請學生繳交學習歷程檔案，檔案內有一份情緒量表讓學生填答，總共有 5 個資料蒐集點。學生所填寫的情緒問卷末有一道開放問題，請學生在封閉問卷的 37 個情緒中挑 3 個當天感受比較深刻的情緒 並說明為什麼。學生填答的結果由研究者將每次每個情緒被提名的次數加總列表，並將學生所陳述的理由整理為文本資料。

學生所填寫的情緒問卷，由研究者整理為 Excel 檔，接著再把量化資料再轉為 SPSS 26.0 資料檔，最後進行統計分析，而各項統計考驗顯著水準均為 $p < .05$ 。使用之統計方法如下：

- (一) 利用描述性統計，計算出每一個情緒題項的標準差與平均值，以平均值進行排序，找出平均值較高的情緒。
- (二) 以重複量數單因子變異數分析比較活動期間（5 個資料蒐集點），參與者在這 37 個情緒題項得分的差異情形。差異達顯著時，進一步進行事後比較，統計考驗顯著水準（ α ）設為 .05。
- (三) 利用效果量的計算，以 Cohen (1988) 的效果量高低的比較標準，以效果量 0.2 以下視為效果量 0；效果量介於 0.2 至 0.5 之間者微小的效果量；效果量介於 0.5 至 0.8 之間者視為中度效果量；效果量超過 0.8 視為高度效果量，來更進一步的推斷情緒保留和發酵的程度。

二、主觀幸福感資料內容萃取與歸納

（一）文本的建立

本研究主要的資料是學生活動過程中每天晚上撰寫心得，以及課程結束之後所撰寫的學習歷程檔案，研究者將每位學生的心得及學習檔案的文字內容個別進行存檔（總計有 34 份檔案）。

（二）開放性編碼（Open Coding）

採紮根理論 (ground theory) 第一步「開放編碼」的方式抽取段落文本中的幸福感元素（自然連結、自主性、勝任感、歸屬感、利他助人）。由於在本研究中質性資料主要係作為提供更豐富的脈絡而非形成理論，研究者並未進一步從事「主軸編碼」以及「選擇性編碼」(Ezzy, 2002)。採取「主題碼-頁碼-學生姓名碼-行碼」的方式為之；例如，「A-P3- QX-5」代表文字引自於A主題 (A)，第3頁，學生 QX 文件的第5行。

第六節 研究倫理

研究倫理指的是研究者執行研究工作時所必須遵循的道德行為規範，亦是評估研究者的行為是否合於社會客觀原則的標準。研究者依據臺灣學術倫理教育資源中心(2020)與國立成功大學人類研究倫理治理架構(2020)之規範，尊重每位參與者之意願，並善盡保密之責。

一、充分告知與尊重

研究者提供參與課程學生充份的告知，學生清楚他們是否參與研究以及填答的相關問卷內容，並且絕對不影響他們的學習權益以及學業成績。

二、隱私保密原則

研究蒐集的資料（問卷、學習心得、學習歷程檔案），僅供學術研究使用，絕不移作他用。在研究結果的呈現中，提及與研究參與者有關之個人資訊、研究參與者所提及他者姓名或機構名稱，皆匿名處理，以確保研究參與者的隱私。

第肆章 結果與討論

本章目的為說明本研究的結果並進行討論。第一節為情緒經驗的分析，第二節為大學生參與戶外冒險課程幸福感來源。

第一節 情緒經驗的分析

表 4-1 為參與課程學生情緒經驗之描述性統計和變異數分析摘要表。以下針對參與者之情緒樣態以及情緒經驗的轉折、保留與發酵進行說明。

表 4-1

學生情緒經驗之描述統計及變異數分析摘要表

情緒	平均數(標準差)					F 值	p 值	事後比較
	1	2	3	4	5			
成就感	3.12(1.12)	3.65(0.88)	3.56(1.08)	4.38(0.82)	4.35(0.77)	18.49	0.000	4,5>2>1 ; 4,5>3
困惑	2.38(1.02)	2.18(0.97)	1.47(0.66)	1.41(0.74)	1.82(0.72)	12.64	0.000	1>5>3,4 ; 2>3,4,5
驕傲	1.82(1.03)	2.50(1.16)	2.50(1.16)	3.18(1.22)	2.79(1.25)	12.59	0.000	2,3,4,5>1 ; 4>2,3
滿足	3.24(1.08)	3.50(0.93)	3.91(1.03)	4.15(0.96)	4.29(0.80)	12.41	0.000	3,4,5>1 ; 4,5>2 ; 5>3
感恩	3.94(0.95)	3.97(1.00)	3.91(1.00)	4.38(0.89)	4.74(0.51)	10.05	0.000	5>4>1,2,3
幸福	3.06(1.13)	3.41(0.99)	3.47(1.05)	4.00(0.89)	3.94(0.95)	8.93	0.000	4,5>1,2,3
愉快	3.97(0.99)	3.85(0.96)	4.00(0.78)	4.38(0.82)	4.44(0.56)	6.08	0.000	4,5>1,2,3
自信	2.65(1.07)	2.94(1.10)	3.15(0.89)	3.18(1.14)	3.47(0.96)	5.62	0.000	3,4>1 ; 5>1,2,4
狂喜	2.62(1.18)	2.91(1.26)	3.29(1.06)	3.35(1.13)	3.32(1.15)	5.11	0.001	3,4,5>1 ; 3,4>2
新奇	3.47(1.05)	3.62(0.92)	3.38(1.07)	3.12(1.23)	4.03(0.97)	4.67	0.001	5>1,2,3,4
期待	3.59(1.18)	3.32(1.17)	3.06(1.17)	3.24(1.13)	3.97(0.94)	4.52	0.002	1,5>3 ; 5>2,4
緊張	2.76(1.21)	2.21(1.15)	1.79(1.15)	1.97(1.22)	1.97(1.00)	4.03	0.004	1>2,3,4,5
舒暢	3.09(1.31)	3.29(1.14)	3.15(1.11)	3.74(1.14)	3.59(1.05)	4.03	0.004	4,5>1 ; 4>2,3 ; 5>3
苦惱	1.97(1.09)	2.12(1.22)	1.91(1.22)	1.35(0.65)	1.65(0.73)	3.90	0.005	1,2,3,5>4
憤怒	1.18(0.63)	1.47(0.62)	1.47(0.99)	1.12(0.41)	1.15(0.36)	3.83	0.006	2>1,4,5 ; 3>4,5
有趣	3.88(1.12)	3.76(0.96)	3.94(0.81)	3.94(1.07)	4.44(0.79)	3.72	0.007	5>1,2,3,4
放心	3.00(1.07)	3.32(1.04)	3.35(0.98)	3.56(1.16)	3.71(1.00)	3.42	0.011	4,5>1
疏離	1.88(1.12)	1.74(0.83)	1.59(0.82)	1.32(0.54)	1.56(0.71)	3.40	0.011	1,2,3>4
痛苦	1.53(0.79)	2.03(1.11)	1.74(1.02)	1.56(0.82)	1.47(0.56)	3.10	0.018	2>1,4,5
擔憂	2.38(0.99)	2.06(0.98)	1.85(1.05)	1.65(1.04)	1.91(1.03)	2.97	0.022	1>2,4,5
亢奮	2.74(1.26)	2.79(1.15)	2.88(1.20)	3.26(1.05)	3.32(1.09)	2.86	0.026	4,5>1,2
焦慮	2.24(1.16)	1.91(1.11)	1.74(0.86)	1.65(1.07)	1.65(0.81)	2.71	0.033	1>4,5
無助	1.68(1.04)	1.71(0.84)	1.59(0.78)	1.24(0.50)	1.35(0.65)	2.68	0.034	1,2,3>4
難過	1.32(0.59)	1.50(0.71)	1.24(0.65)	1.59(0.82)	1.56(0.66)	2.32	0.060	4,5>3
無聊	1.62(0.78)	1.56(0.79)	1.35(0.69)	1.32(0.73)	1.26(0.51)	2.23	0.069	1,2>5
安全感	2.88(1.20)	3.24(1.13)	3.32(1.17)	3.35(1.20)	3.44(0.99)	2.14	0.079	3,4,5>1
平靜	3.21(1.27)	2.91(1.08)	2.65(0.85)	2.71(1.24)	2.85(1.02)	2.08	0.087	1>3
枯燥	1.24(0.55)	1.44(0.56)	1.26(0.51)	1.24(0.61)	1.15(0.36)	1.96	0.105	2>5
自在	3.41(1.40)	3.53(1.08)	3.56(1.02)	3.82(1.09)	3.82(0.83)	1.52	0.200	
丟臉	1.15(0.36)	1.44(0.79)	1.35(0.69)	1.38(0.70)	1.29(0.46)	1.49	0.210	2,4>1
輕鬆	3.06(1.21)	3.21(1.18)	3.18(1.03)	3.50(1.05)	3.35(0.98)	1.32	0.264	
害怕	1.85(0.96)	1.56(0.61)	1.68(1.07)	1.47(0.83)	1.68(0.98)	1.05	0.384	1>4
挫折	1.76(0.86)	1.88(0.91)	1.65(0.73)	1.97(1.09)	1.85(0.66)	0.89	0.472	
疲憊	2.50(1.33)	2.88(1.27)	2.59(1.33)	2.59(1.37)	2.76(1.13)	0.78	0.541	
失望	1.41(0.82)	1.47(0.86)	1.32(0.81)	1.32(0.84)	1.21(0.54)	0.68	0.609	
歉疚	1.32(0.54)	1.47(0.90)	1.38(0.70)	1.56(0.99)	1.47(0.71)	0.63	0.645	
不在乎	1.15(0.44)	1.24(0.50)	1.24(0.55)	1.21(0.59)	1.18(0.39)	0.26	0.901	

註：五分量表，n=34；學生填答案表的時間：1 為第一天在學校的晚上分享完後；2 為第五天在嘉豐營地營火晚會後的晚上；3 為第八天在嘉豐營地的晚上分享完後；4 為第十天回到學校的下午，課程發表會完後；5 為課程後兩週內。

一、情緒樣態

將密集式戶外冒險教育課程學生所填答的五次情緒資料，經統計分析後列出，接著研究者挑選十個平均數最高以及平均數最低的情緒，以表 4-2 和 4-3 來呈現，以此探討學生經常出現和未曾出現的情緒。

(一) 經常出現的情緒

從第一天到課後填表學生都能感受到情緒有感恩、有趣、愉快、自在、滿足、成就感、舒暢，以 Likert 五分量來看，這些情緒的平均數都高於 3，有此可知學生在過程中這些情緒就比其他情緒感受度來得高，這些正向的情緒在課程前中後都經常出現。

表 4-2

學生經常出現的情緒經驗描述性統計表

高分情緒平均數(標準差)									
第一天(1)		第五天(2)		第八天(3)		第十天(4)		課後(5)	
感恩	3.94(0.95)	感恩	3.97(1.00)	愉快	4.00(0.78)	感恩	4.38(0.89)	感恩	4.74(0.51)
有趣	3.88(1.12)	愉快	3.85(0.96)	有趣	3.94(0.81)	成就感	4.38(0.82)	有趣	4.44(0.79)
愉快	3.79(0.99)	有趣	3.76(0.96)	滿足	3.91(1.03)	愉快	4.38(0.82)	愉快	4.44(0.56)
期待	3.59(1.18)	成就感	3.65(0.88)	感恩	3.91(1.00)	滿足	4.15(0.96)	成就感	4.35(0.77)
新奇	3.47(1.05)	新奇	3.62(0.92)	成就感	3.56(1.08)	幸福	4.00(0.89)	滿足	4.29(0.80)
自在	3.41(1.40)	自在	3.53(1.08)	自在	3.56(1.02)	有趣	3.94(1.07)	新奇	4.03(0.97)
滿足	3.24(1.08)	滿足	3.50(0.93)	幸福	3.47(1.05)	自在	3.82(1.09)	期待	3.97(0.94)
平靜	3.21(1.27)	幸福	3.41(0.99)	新奇	3.38(1.07)	舒暢	3.74(1.14)	幸福	3.94(0.95)
成就感	3.12(1.12)	期待	3.32(1.17)	放心	3.35(0.98)	放心	3.56(1.16)	自在	3.82(0.83)
舒暢	3.09(1.31)	放心	3.32(1.04)	安全感	3.32(1.17)	輕鬆	3.50(1.05)	放心	3.71(1.00)

(二) 較少出現的情緒

從第一天到課後填表學生較少感受到的情緒有丟臉、不在乎、憤怒、枯燥、失望、無聊、無助，以 Likert 五分量來看，這些情緒的平均數都低於 2，有此可知學生在過程中這些情緒就比其他情緒感受度來得低，這些負面情緒在課程前中後都幾乎不曾出現。

表 4-3

學生較少出現的情緒經驗描述性統計表

低分情緒平均數(標準差)									
第一天(1)		第五天(2)		第八天(3)		第十天(4)		課後(5)	
丟臉	1.15(0.36)	不在乎	1.24(0.50)	不在乎	1.24(0.55)	憤怒	1.12(0.41)	憤怒	1.15(0.36)
不在乎	1.15(0.44)	枯燥	1.44(0.56)	難過	1.24(0.65)	不在乎	1.21(0.59)	枯燥	1.15(0.36)
憤怒	1.18(0.63)	丟臉	1.44(0.79)	枯燥	1.26(0.51)	無助	1.24(0.50)	不在乎	1.18(0.39)
枯燥	1.24(0.55)	憤怒	1.47(0.62)	失望	1.32(0.81)	枯燥	1.24(0.61)	失望	1.21(0.54)
歉疚	1.32(0.54)	失望	1.47(0.86)	丟臉	1.35(0.69)	疏離	1.32(0.54)	無聊	1.26(0.51)
難過	1.32(0.59)	歉疚	1.47(0.90)	無聊	1.35(0.69)	無聊	1.32(0.73)	丟臉	1.29(0.46)
失望	1.41(0.82)	難過	1.50(0.71)	歉疚	1.38(0.70)	失望	1.32(0.84)	無助	1.35(0.65)
痛苦	1.53(0.79)	害怕	1.56(0.61)	困惑	1.47(0.66)	苦惱	1.35(0.65)	痛苦	1.47(0.56)
無聊	1.62(0.78)	無聊	1.56(0.79)	憤怒	1.47(0.99)	丟臉	1.38(0.70)	歉疚	1.47(0.71)
無助	1.68(1.04)	無助	1.71(0.84)	無助	1.59(0.78)	困惑	1.41(0.74)	難過	1.56(0.66)

二、情緒轉折、保留與發酵

本研究採時間序列方式來探討參與者情緒的變動，因此研究者將事後比較的數據做整理，並且進一步歸納出以下情緒轉折的型態，和進行是否有保留與發酵探討。

（一）轉折的情緒

研究者將 p 值小於 .05 的情緒皆視為有所轉折的情緒，分別有成就感、困惑、驕傲、滿足、感恩、幸福、愉快等 33 個情緒，接著再從中進一步探討有所保留和發酵的情緒。

（二）課後保留的情緒

研究者以表 4-4 呈現課後保留情緒的描述性統計分析，並加上課程結束後和課後兩週內的情緒比較第一天課程情緒的效果量，來進一步探討課後保留的情緒樣態。

表 4-4

學生課後保留的情緒

情緒	平均數(標準差)			效果量(Cohen's d)		事後比較
	第一天(1)	第十天(4)	課後(5)	4、1	5、1	
成就感	3.12(1.12)	4.38(0.82)	4.35(0.77)	1.28	1.28	2>1,4>3; 4,5>1
驕傲	1.82(1.03)	3.18(1.22)	2.79(1.25)	1.20	0.85	2>1,4>3; 4,5>1
滿足	3.24(1.08)	4.15(0.96)	4.29(0.80)	0.89	1.10	4,5>1
幸福	3.06(1.13)	4.00(0.89)	3.94(0.95)	0.92	0.84	4>3; 4,5>1
愉快	3.79(0.99)	4.38(0.82)	4.44(0.56)	0.65	0.81	4>3; 4,5>1
狂喜	2.62(1.18)	3.35(1.13)	3.32(1.15)	0.63	0.60	3>2; 4,5>1
舒暢	3.09(1.31)	3.74(1.14)	3.59(1.05)	0.53	0.42	4>3; 4,5>1
放心	3.00(1.07)	3.56(1.16)	3.71(1.00)	0.50	0.69	4,5>1
亢奮	2.74(1.26)	3.26(1.05)	3.32(1.09)	0.45	0.49	4,5>1

註：1、4 為第一天和第十天所比較出來的效果量；1、5 為第一天和課後所比較出來的效果量

從保留的情緒定義來看，表 4-4 可以看出符合保留的為成就感、驕傲、滿足、幸福、愉快、狂喜、舒暢、放心、亢奮等情緒，利用事後比較發現，這些情緒在課程結束當下(第十天)和在課後的兩週內的情緒得分，皆是顯著高於第一天課程，而九個情緒皆呈現 p 值小於 .05 達統計水準，以第一天和第十天的效果量來看，成就感(1.28)、驕傲(1.20)、滿足(0.89)、幸福(0.92)皆為高度效果量，而愉快(0.65)、狂喜(0.63)、舒暢(0.53)、放心(0.50)為中度效果量；亢奮(0.45)視為小的效果量；而以第一天和課後兩週內的效果量來看，成就感(1.28)、驕傲(0.85)、滿足(1.10)、幸福(0.84)、愉快(0.81)為高度效果量，狂喜(0.60)和放心(0.69)則是中度效果量，舒暢(0.42)、亢奮(0.49)是小的效果量。

（三）課後持續發酵的情緒

研究者以表 4-5 呈現課後持續發酵情緒的描述性統計分析，並加以課程結束後和課後兩週內的情緒比較第一天課程情緒的效果量，來進一步探討課後持續發酵的情緒樣態。

表 4-5

學生課後持續發酵的情緒

情緒	平均數(標準差)			效果量(Cohen's <i>d</i>)		事後比較
	第一天(1)	第十天(4)	課後(5)	5>1	5>4	
感恩	3.94(0.95)	4.38(0.89)	4.74(0.51)	1.05	0.50	4>3,5>4; 5>4>1
自信	2.65(1.07)	3.18(1.14)	3.47(0.96)	0.81	0.28	5>4; 5>4>1
新奇	3.47(1.05)	3.12(1.23)	4.03(0.97)	0.55	0.82	5>4; 5>1,5>4
有趣	3.88(1.12)	3.94(1.07)	4.44(0.79)	0.58	0.53	5>4; 5>1,5>4

註:5>1 為課後兩週內和第一天所比較出來的效果量; 5>4 為課後兩週內和第十天所比較出來的效果量

從發酵的情緒定義來看, 由表 4-5 可以看出感恩、自信、新奇、有趣等情緒, 利用事後比較發現, 這些情緒再經過兩週內的時間, 情緒得分顯著高於第一天和課程結束後當下所填答的得分數, 而四個情緒 *p* 值皆小於.01 達統計水準, 接著由第一天和兩週內的效果量來看, 感恩(1.05)和自信(0.81)為高度效果量, 新奇(0.55)和有趣(0.58)則是中度效果量; 第十天和課後兩週內的效果量來看, 新奇(0.82)為高度效果量, 感恩(0.50)和有趣(0.53)為中度效果量, 自信(0.28)為小的效果量。

三、綜合討論

- (一) 本次課程學生經常感受到的情緒包含感恩、有趣、愉快、自在、滿足、成就感、舒暢, 而較少出現的情緒有丟臉、不在乎、憤怒、枯燥、失望、無聊、無助, 此結果呼應以往戶外的相關活動文獻裡, 參與者通常能夠感受到更多正向的情緒, 反之鮮少提及或討論較不易感受到的負向情緒, 從而再次證實是學生在戶外領域的課程中, 一直以來感受到的情緒, 正向比起負向情緒比例較高(賴曉緣, 2021; 張溢霖, 2021; 陳曉瞳、溫卓謀, 2020; 溫卓謀、章勝傑, 2019)。在轉折的情緒裡, 不單只有正向的情緒, 本研究發現負向情緒也有所轉折, 從認知失衡理論來看, 學生從舒服的假期, 也是他們原本的舒適圈, 回到學校和嘉豐營地進行創新課程, 起先不熟悉的課程內容和陌生同學、新老師成為學生的掙扎區, 這也是為何學生通常在課程前和進行中會產生負向的情緒, 呼應溫卓謀與章勝傑(2019)提到在戶外活動中, 除了正向情緒的外, 同時會伴隨著負向的情緒。
- (二) 本研究情緒有所轉折和保留效果量最大的情緒為成就感和驕傲, 因部分學生對於戶外較沒有經驗, 在初次接觸許多新課程內容的情況下, 可能產生焦慮或不適, 並且認為自己可能無法完成任務, 所以成就感和驕傲在一開始呈現低落的狀態, 然而再一遍又一遍的嘗試下, 並且經過老師的指導與夥伴的鼓勵愈發上手, 也因此成就感和驕傲明顯上升, 隨著課程繼續進行, 更多戶外的新元素加入, 有些戶外技能和目標對於學生較有挑戰性, 造成成就感和驕傲的情緒向下滑落及持平, 而在課程的尾聲, 各團隊齊心協力完成英文發表, 學生也回顧一路以來自我成長的過程,

發現自己不知不覺中解鎖新成就外，也戰勝自我的恐懼，並且得到意想不到的收穫，因此成就感和驕傲的上升幅度更高，如同 Beard 與 Ragheb (1980) 所提及的個人自願的參與休閒活動，智與力的激盪，最後達成自我實現而有所成就感，並且在課後的兩週內，學生依舊能夠感受到課程所帶來的成就感和驕傲，這兩個情緒並沒有因為課程的結束而消失，反而持續的保留，以控制價值理論來看，情緒會受到課程時間點的不同而造成轉折，本次研究所塑造的環境，使學生有機會犯錯、學習、重整，當學生能夠有機會控制自我的能力去挑戰任務，並且達成目標時，學生就能夠找尋出自我的價值，同時呼應到溫卓謀與章勝傑(2017)所提出的學生需要先克服恐懼及困境，才能更強烈的感受到達成目標的成就以及以自己為傲的感受。

此外，在學生心得文本中常提及成就感，研究者將學生有關於成就感的心得分成三個部份，其一為初體驗的增長，其二為成為他人的老師，以及第三自我轉變。

1.初體驗的增長:

有些學生並沒有太多的戶外經驗，能夠鼓起勇氣參與課程，從零基礎到逐漸習得這項技能，同時也因為有夥伴的鼓勵及陪伴，有些被視為不可能的任務，竟然就順利完成了，而因為課程中所有的食衣住行都必須自己親手包辦，從不知所措到熟悉適應，讓學生獲得前所未有的成就，而有些學生對於不同的課程元素，會呈現不同程度的恐懼及擔憂，但在最後學生們都勇敢突破挑戰，並在剎那也間接地對於自己重新改觀。

「不管是單車騎乘還是定向運動，原本我以為我都是不可能完成的，但課程中在大家的陪伴下我真的都做到了。(2-70-G, XY)；在這幾天經歷了好多“第一次”，老師教得好、同學互相幫忙下，好多新鮮的體驗都是成功美好的回憶！因此也有滿滿的成就感~(6-201-Z, YX)；在這次的戶外冒險教育中，充滿著許多人生的第一次，如：燒柴洗澡、野炊、全英文教學等體驗活動。面對著大自然千變萬化的環境與各種戶外活動的挑戰，我從中體驗與嘗試各項戶外技能，例如：定向越野團隊競賽、騎自行車往返營地與臺東大學、搭竹子餐桌與天幕等，學習與小組團隊合作，找尋各種合宜的方法來做，克服種種的困難，與同學解決問題而順利達標。原本自己對於高空活動的害怕，竟然能完成高空繩索的挑戰和攀樹實作，心中感到愉悅和成功。在這十天的戶外冒險，時間方面說長也不長，轉眼間就過去了，我相當開心地度過這富有意義的戶外課程，心中充滿大大的成就感。(8-271-Y, YH)。」

2.利他助人:

有些學生因為有較多的戶外經驗，能夠提取過往的知識，結合當下所有學的來完成任務，效率相對更好，因此有額外餘力和時間協助他人，成為夥伴的小老師，也讓學生能夠獲得莫大的成就感。

「首先是我完成了十天的戶外生活，再來是在十天裡所遇到的困難、問題與挑戰，都能面對並解決，利用之前所學，改造一下，便能成為最實用的。實作的部分，我幾乎都是有學過的，對我來說不是太大的挑戰，我們小隊也能很迅速有效率正確的完成了，除了完成自己份內，自己組內的工作，還能有餘力的幫忙助教、同學。(5-168-L, JY)；很慶幸我算是組內戶外經驗相對多的，所以很多有關戶外技能的部分組員們都會來問我，而所謂的成就感對我來說，是因為之前的我也是從懵懵懂懂慢慢累積經驗，我絕不會說自己很厲害，因為有關戶外技能我一定還是個小雛鳥，但是我很開心能將先前的所學技能內化後再教與別人，是我非常樂見的。(7-247-L, QH)。」

3. 自我轉變：

學生經過這次課程後，發現自我的存在價值，並進而對自我的想法發生正向的轉變。

「在這之前覺得自己對處理很多事都不夠俐落，拖拖拉拉擔憂很多，但上完課程後覺得自己好像沒那麼遲鈍了，也能自己處理一些事情。(3-99-Y, HH)；我是個很容易自卑的人，但在這裡我們靠自己做了很多事，無論是劈柴燒水在現在生活中特別難遇到的事外，稀鬆平常的煮飯洗衣也要由我們自己完成，上課時當自己克服恐懼或是又達成了一項新的目標都使我有成就感！(3-106-S, YL)。」

在這樣自由的學習氛圍下，當他們在過程中遇到困難時，他們更能夠去堅持，本研究課程裡有零基礎的學生以及不同層級的課程挑戰，學生將會面臨到不同的難題，然而在夥伴、老師的鼓勵，突破難關後成就感油然而生，此結果呼應過去溫卓謀與章勝傑(2017)所提到在冒險的戶外學習歷程裡，以目標導向的教育模式，通過解決困難達成任務，讓學生經驗到更強的成就感，換句話說，如果能夠輕鬆完成的事物，學生根本無法體會到超越自我的滿足；而在那些戶外經驗豐富的人可以看到，將自我的所學分享他人，在給予的過程中，也能夠強化成就感，這是呈現出戶外冒險歷程替代模式其中的服務，最後從審視自我中，發覺到轉變和成長，找到自我的價值及生活意義，也是學生感受成就感的原因之一，從正向心理學來看，學生在課程裡經驗了正向的情緒，引發出學生的正向特質的行為，提升多元思考、接受和整合新觀念，並且進而創造出正向的環境，從而培養出身心健全的個體。

- (三) 感恩是課後二週持續發酵效果量最大的情緒，感恩的情緒在課程前就明顯比起其他的情緒還要高，學生能夠從老師的教學態度和夥伴間的互動，體會課程設計的不易，並且在接受夥伴的鼓勵和幫助下，感恩的情緒不斷的被觸發，此外，研究者認為學生在這兩個時段回顧和咀嚼本次密集課程的種種回憶，並且加深因他人的善意而得到非預想的益處(Emmons & McCullough, 2003)，Deane 和 Harre (2013) 指出戶外活動歷程後的反饋與整緒，能夠延伸至一般生活裡，有此可知學生確實能夠將體驗的深

刻情緒延伸並發酵將近兩個禮拜的生活中，此結果驗證正向情緒擴展與建構理論，當學生體會到正向情緒時，就能夠觸發連鎖效應，無論是對於自我的滿意，同時更是連結身旁的人們，在學生心得文本裡感恩情緒也是被提及的次數最多，研究者將內容分為五大元素進行整理與歸納。

1.老師：

老師用心安排課程的流程和內容外，還耐心的指導學生戶外專業技能和授予知識，並在課程空閒時間，分享過去經驗與提供未來建議給學生。

「在大學期間，能修到這樣的戶外課程，每一次都是內心滿滿的感恩，一個課程能有這麼多專業的教師教導我們各種技能，且不厭其煩地一次又一次的教育我們，讓我每次有機會學，就會把握機會多學多聽，想把自己不足的地方一次又一次的補齊，總是能每次聽溫老師講新的知識技術或觀念就很清楚明瞭又容易上手，真的是抱著感恩的心情去好好學習。(3-91-X, MY)；很感謝老師，溫老師辦了這個課程，還有另外三位老師，不只給我們實用的技能，一天課堂結束，也會陪我們聊天，增加我們英語會話能力，或是給我們對未來的方向，人生建議。每天都活在感謝裡。(5-161-L, CJ)；參加這次課程是經過多少人的努力、計畫辦的，我們只是填個表單、付少許的錢參與課程的學員，真的體驗到非常多的活動，我心中只有「感恩」，沒有人爭取、提議，就不會有這次課程的產生，所以感恩所有的老師、學校、行政人員給我一個那麼好的機會與體驗。(6-226-L, EH)；很感謝溫老師還有其他老師這幾天的知識傳授，真的是想要我們能傳承這個精神，也用獎品獎勵去讓我們多多的去用英文去表達，提升我們的英文能力也讓我們更有自信。(7-263-X, JW)；課程的多樣性和實施的安全考量，有賴老師們事前的戶外風險評估和場地勘查，讓我們平安順利的達成課程目標，謝謝授課的各位老師。(8-281-Y, YH)。」

2.夥伴：

過程裡少不了就是夥伴們，彼此互相交流學習，學生深刻體悟到團隊合作的重要性，並培養出濃厚的情誼。

「我也要感恩身邊的每一位同學朋友們，在這幾天的密集課程中互相扶持幫助，讓我們共同完成了許多挑戰，每次挑戰就算沒有體驗過也都非常盡力的去參與(6-210-G, SF)；在課程中有許多要合作的事情，例如：三餐的準備和料理、騎自行車的規劃路線、營地搭設等生活要項皆須同組六人的齊心共同下才能完成，謝謝同組的學員。(8-279-Y, YH)；十天裡的組員們都很配合我這個小組長，也很慶幸組內有很多對料理有興趣或是有專業的人，讓我們可以開開心心的度過每一餐。(9-327-L, JY)。」

3.助教：

助教一路的陪伴與照顧，並且協助學生處理緊急狀況，給予學生足夠的安全感。

「高空繩索當天我好像被木頭戳到，超級痛，助教學姊細心並且耐心的幫我把木頭挑出來，還有在大家知道我被怪蟲咬之後每天都很關心我有沒有好點。(2-72-G, XY)；感恩助教學長和學姊，在課前、課中、課後，都要忙很多東西、收拾東西，幾乎都沒什麼睡覺，也要被我們拉上去玩高空繩索，明明心裡非常害怕哈哈，辛苦了(4-129-L, SY)；助教們，為了管我們些小孩，化身成保姆，為我們瞻前顧後的，我們甚麼問題都要問他們，什麼事都要找他們，他們還要擔心我們受傷或是感冒(4-143-L, XY)。」

4. 自我：

學生選擇利用假期參與課程，並且在課程中接觸新的人事物，挑戰自我的極限，並且也感謝自己照顧好自身，平安順利的完成課程。

「透過這幾天活動睡覺住帳棚、三餐靠自己，甚至熱水要砍柴來燒……等等好多的不便，讓我反思體會到平時的生活過得有多舒適、多方便；除此之外，也覺得很感恩在這幾天所遇到的人事物，讓我過得很充實且快樂，是趟美好的回憶。(6-201-Z, YX)；這十天都沒有發生什麼重大的受傷，我真的覺得很感恩。(10-370-Z, YC)。」

5. 自然：

戶外場域千變萬化，然而大自然在十天九夜裡都賜與了陽光普照的天氣，讓活動能夠更順利的進行。

「謝謝大自然，謝謝老天爺，給我們十天的好天氣，十天之後才下雨，才有寒流，最後的最後謝謝所有的人事物。(5-175-L, JY)；感謝老天給我們這幾天的好天氣，讓我們在野外露營時都沒有遇到下雨天，在騎單車時也剛好從飄雨變成陰天，真的是非常感恩所有的一切。(6-212-G, SF)；當然更要感謝老天爺的幫忙，竟然沒有下雨而耽誤課程的進行，就連老師們也覺得十分幸運，使十天課程進行順利而圓滿。(8-283-Y, YH)；這一次 10 天的課程很高興到沒有遇到下雨天，因為課程結束後台東就下了一週的雨，天氣也變的很冷，感謝天氣的幫忙，讓我們每一天都是陽光普照，順利完成這一次的課程。(10-361-H, TG)。」

以研究者彙整出的戶外冒險歷程替代改編模式圖，感恩所觸發的元素有學習者自我本身、富有包容與關懷的同學們的社交環境、認真教學的老師以及協助解決問題的助教從事引導員的身分、擁有不確定性的自然環境，呼應吳兆田(2017)所歸納國內外教育效益機轉三類，與指導員和團隊的「人際」互動、自主學習及反思的「個體」、利於學習及不可莫測的戶外「環境」，尤其學生提到感激自己主動參與課程，還對自己擁有健康的身體，能夠平安度過課程表示感恩的部分，以選擇理論來看，學生是出自於自我的意願參加本課程，為自我的行為與照顧好自己負責，在課程的後兩週內，學生反思整個課程，從規劃到形成的不易，每個人都盡心盡力的完成自己的職責，因此感恩所有的一切讓課程這麼圓滿的落幕，呼應到章

勝傑與溫卓謀 (2017)所提到感恩的情緒通常在事件發生後所呈現，這也是為何感恩的情緒依舊持續發酵擴張至日常的生活當中。

第二節 大學生參與戶外冒險課程幸福感來源

本研究以 Mackenzie 與 Hodge (2020) 提出的冒險娛樂與主觀幸福感的概念框架 (Adventure recreation and subjective well-being: a conceptual framework) 作為戶外冒險課程設計與幸福感連結的依據。這個綜合的概念框架指出，透過冒險課程的設計，將挑戰、風險、選擇、團隊互動與激勵、體能活動、獨特身體感知融入課程，讓參與者身處自然的環境，透過活動經驗滿足參與者的自主性、勝任感、歸屬感和利他助人這四種基本心理需求，透過這樣的歷程，參與者會獲得更多主觀幸福的感受。本章節主要是透過學習者質性的文本資料進行分析，瞭解戶外冒險課程設計如何透過支持基本心理需求（即自主性、勝任感、歸屬感、利他助人）和促進自然連結來增強參與者主觀幸福感受。

一、自然連結所得到的心理滿足

「在這次的 10 天課程中，我終於體會到生活的處處都是教室，自己不會的東西，在大自然中都會學到。大自然能帶給我們的東西絕對是在教室上課不能獲得的。(11-5-172-X, YH)」。本次課程在學校和嘉豐營地的戶外場域進行，學生能夠呼吸新鮮的空氣，並於廣闊的場地裡活動，這樣的環境喚起了學生的好奇心和求知欲，在大自然的薰陶下，啟發五官來感知這個世界，透過親身體驗，讓學生身心獲得療癒。

在課程的設計上，學生們必須全程住宿於帳篷。由於疫情的關係，採用一人一帳的方式來進行，當他們躺在親手搭建的銀灰帳篷內，仰望璀璨星空，而沉浸在夜晚帶來的寧靜與美麗之中，「整個晚上住在外面，彷彿整片夜晚星空都屬於自己，也能聽到鳥鳴的時候就早起，這樣的生活些微艱苦卻有滿滿的幸福。(3-12-425-Y, HH)」。在騎行單車的過程中，他們不僅能夠欣賞沿途的景色，更能夠感受微風涼爽地輕拂每一寸肌膚，「一路上沒有競賽的心態沒有催促的壓迫，一路上用輕鬆的心情、謹慎的心態去面對騎單車，看著一路上的風景，微風吹拂臉頰，真的很舒服！(8-10-359-X, MY)」。攀樹活動，同學們攀爬樹梢，一方面趕走了心中的煩憂，同時也讓學生對身邊萬物的存在充滿感恩之情，「在 12 米高的樹上，你有足夠的空間與時間看看不同於平常的視角，靜下心來跟自己對話。其實那幾天我的心情因為課外的私事很煩悶，當我到了高空，坐在樹上，被涼風吹著的當下我覺得好輕鬆自在，我很享受在樹上與自己獨處的時間，雖然總是要回到地面面對一切繁雜事，但偶爾逃離一下也算是一種重整吧。(10-4-119-D, AL)」。高空繩索活動，站在高懸的繩索上，更能俯瞰遠方的風景，享受高處帶來的獨特感受，「站在高大的巨木平衡橋上，看著溪流對面的美景，讓我不禁覺得，果然站在高處皆有美景，很喜歡高空的感覺。(16-36-1338-L, GY)」。營火晚會，從點燃篝火的过程中，從而獲得知識的同時，也得到心靈的療癒，而營火的光輝也匯聚了每個參與者，帶來了感動也點燃了希望，「生火是一件很新鮮的事，從找火源到如何生火都是門門學問，當看到有小煙慢慢飄起，到看見小小的火光，整個很有成就感，不知道

為何當火大到足以取暖的時候不但身體是暖的，心也是，看著火慢慢地燒著心情也變得平穩，有種被治癒的感覺。(11-12-447-Y, HH)；火，在戶外裡似乎象徵著希望，看著它熊熊燃起，我頓時被驚的無語，瞬間被它吸引，直視著它的美麗，它燒的停不下來，那種溫暖，是最直接也最吸引人的。(12-11-406-X, MY)」。

沉浸於大自然的環境中，讓學生得以暫時遠離繁囂，彷彿忘卻時間的存在，大自然所提供的寬廣空間，讓學生能夠透過內省與自我對話，進而調適自我的心態，這樣的體驗不僅深化學生跟自然建立更深入的連結，更是啟發他們對大自然所帶來療癒與最純粹的快樂心存感恩，「我覺得野外就是會給人一種很舒服放鬆的感覺，在戶外學習讓我有種事半功倍的感覺，不只是比較沒有壓力，學習成效也比在室內的課程中好，不知是我自己心裡的感覺還是野外真的能讓人較無壓力的學習成長，也許我能在未來的學習過程中找到想要的答案。(22-26-966-G, SF)；每天到了睡前我一定會抬頭看看天空，因為只有在夜晚夜深人靜的時候才能安靜地回想一整天發生過的事情，也只有在台東這種沒有光害的地方才能享受這片美好的夜空，不管好的壞的都反省或回憶一遍，同時也自我放鬆一下(22-8-274-L, YM)；戶外冒險已經過到不知道第幾天了，連今天是星期幾都不知道，但看到月亮就能知道是 15 號了！今天月亮真的又大又圓。(22-7-33-L, JY)；台東的山和海會黏人有極大的魔力，當初就是因為這個原因想要來參加的果真不後悔這 10 天極其豐富很開心，就像我的小組員說的每天在這裡好快樂，因為在這裡不用面對外面的世界，來這裡更懂得惜福感恩這片自然所帶給到東西。(22-10-19-X, JW)」。

Zylstra (2014)提出自然連結由認知 (cognitive)、情意 (affective)、經驗 (experience)三種維度互相導引，學生在各式元素的課程中，有目的性的學習關於自然的知識，在製作餐桌時，動手裁切並了解竹子的特性，在與大自然互動的同時滿足好奇的慾望；而在騎乘自行車階段，他們鍛鍊意志與體能，享受微風吹拂，而正向地體驗到大自然的美好，最後浸淌在自然的懷抱中，甚至到忘卻時間享受心靈層次的療癒；同樣的學生提到在夜晚仰望星空，能夠促進自己反思與放鬆，呼應到 Ulrich (1991) 等人所提出自然景物能夠有效緩解壓力及焦慮的情緒，現在快速的社會讓學生必須緊跟變化，然而應適時的走入自然，回歸到自我來做調整，人類本身就擁有與自然連結的能力，當個體去感受與自然的親密程度，他們將會賦予自我與自然的價值與意義(張朝翔，2022)，由此也證實了在幸福感的框架裡，大自然確實扮演著極其重要的角色，學生由自我的出發點來訴說對大自然的觀感，除了增加身體的活動、增強與人際關係的聯繫、體會到正面的情緒以及感受到幸福與感恩。

二、勝任感的滿足

勝任感滿足源自於感覺有能力實現個人確定的目標，勝任感的滿足則會因為對自己能力的懷疑而受到阻礙。在參與活動的過程中，參與者愈是清楚知道自己擁有解決問題的能力，他們就愈會有成就感並積極投入。

本課程每位學生皆分配到個人帳的裝備，而紮營地點為學校和嘉豐營地的戶外場域，並以小組方式在寬敞的野外區域裡，自行判斷露宿搭營的位置，成

員間透過經驗的切磋而學習，除了打造好自己入眠的臥處，也開始慢慢地認識自己的夥伴，更是達成搭建營地的勝任感，「因為從來沒有相關戶外的露營經驗，所以我其實完全沒有搭過帳篷，也完全沒有睡過帳篷。一開始聽到要自己搭帳篷時，我非常的興奮與緊張但又有點害怕，因為我在電視上看到別人在搭帳篷的時候，總是有非常多項棍子的東西交疊在一起，但他們卻能三兩下就把它們立起來，然後又看到他們拿槌子在旁邊敲敲敲，我就覺得 OMG 也太複雜了吧。但後來實際搭過了解帳篷的架構之後覺得其實也沒有想像中那麼的困難，也超感謝我的隊友，跑過來一對一的教我實際操作，讓我順利搭建完成。(3-5-183-G, XR)」。

每天的炊事料理，每個小隊中總有那麼一位神級的大廚勝任烹煮三餐的工作，「烹飪是這整個課程中讓我覺得最有成就感的事情，它算是我的專長之一，所以這九天的三餐幾乎都是我包辦，我覺得每個人擅長的事情都不一樣，也很慶幸在這個團隊中有個可以讓我勝任和負責的事，也謝謝隊友們的信任讓我自由發揮也不嫌棄我做出來的東西(4-7-253-L, YM)；每次最期待的就是吃飯的時候了，上完課的疲憊感全部都會因為一頓飯的補充通通消失，而且能吃到自己煮的飯也是種特別的感覺，我們大家的廚藝也在一點一點的進步，越煮越好吃也越來越有成就感。(4-38-1416-X, WB)」。其他人則自動自發地協助備料或收拾善後，每個人都在為團隊盡一份心力，成就每個人能快樂的享用餐點，「大家也都會一起幫忙準備食材、洗菜切菜，想菜單，看著主廚輕鬆地倒入油、撒調味料，翻面快炒煎等(4-9-337)；每次一到煮飯的時候，我所負責的工作就是備料與洗碗，雖然我自己也會在家煮飯，但我覺得來這邊也是學習、觀摩的一種(4-2-71-L, SY)；在我們自己做的餐桌上煮自己的食物，雖然主菜都讓大廚一個人煮，但我們其他人還是都有自己負責的區域，像一間餐廳一樣，各司其職，為了好吃的食物一起努力，也讓每一餐都更加美味，更加溫暖。(4-37-1364-L, JY)；五人組中剩下三人要煮好 6 人的晚餐非常的艱難，跑腿是我的專長，能為大家服務是我的榮幸，這天煮的非常的辛苦，可是味道卻是非常的美味，不只是食物的味道，還有合作完成的成就。(4-41-1510-Q, CY)」。

單車維修課程是為了打穩遠距離騎乘挑戰的基礎，學生必須學習在面臨單車常見的落鏈或爆胎的情況下，懂得如何修理，在教師教學和下達目標後，學生從動手拆卸和組裝中更加了解單車結構，也為騎乘做好準備。「天吶！原來單車這麼容易拆解嗎！以前的我對於單車的認知就是：它整輛車就是一體的，沒想過要去拆解它，如果落鏈了我自己還能解決，但爆胎了基本上就是直接出動老爸，不過現在，我自己也會更換內胎了，原來沒有這麼困難，是我自己就能做到的呀。(6-3-86-D, AL)；自己本身很喜歡騎單車，但是對於基本構造的認識還有危及處理的應變都很缺乏。這次雖然老師用英文講授，但是他給了我們更多動手做的時間，讓我們在做中學，遇到不懂的地方可以更快的了解原因為何。而也因為這次的教學，我對自己的單車也更加了解與認識。真的很開心能學到一些實用的技能，這樣之後有什麼問題都可以先自己修理看看，真的沒辦法才牽去給腳踏車店老闆看。(6-4-137-X, YH)」。學生學會單車維修之後，隔天個小組自行規劃路線騎乘到嘉豐營地（約 20 公里），長距離騎乘單車對於大多數的參與同學而言，是一項全新的經驗，同學們靠著自我不放棄的意志，咬牙撐過每一次的踩踏，原本認為可能辦不到，竟然成功勝任的騎至目的，成就感油然而生，「騎乘過程老實說我真的有一度想下車用牽的，因為中間有好幾個超陡的上坡！前面跑完定向越野真的就把我的體力耗掉一半了，所以當我看到那些坡時，我真的是欲哭無淚，不過真的超感謝我的隊友，一直在後面鼓勵我，一直跟我說加油！腳不要停下來，再撐一下就要完成了，雖然當時心裡有很多 OS，但我也一直告訴自己，我可以的！再撐一下。終於最後我完成了！當時看到到達目的地的時候，心裡的成就感真的爆棚，真心覺得自己的青春就該這樣熱血一次，超值得！(8-6-211-G, XR)；由於平常

沒有很長時間騎單車、認識單車，再加上是這幾天才剛開始摸索單車，所以其實並不是很了解在什麼坡度應該轉換什麼樣的模式最恰當！只能靠體能撐完今日的單車過程！騎完今日的份量，身體真的很累、完全已經虛脫，但回想起來，認為自己很厲害，每一個上坡下坡，又接著上坡下坡都靠自己的毅力撐下來了！（8-4-11-L, SY）。

每位學生都有個人裝備，並以小組的方式紮營，除了達成個人責任，小組的協作方式有助於發展個人勝任感和團隊合作精神，而在炊事煮飯的時刻，是最能維繫團隊感情的重要時段，也是讓一些學生大展身手的時間，當個體能夠充分發揮自我的廚藝，並且獲得團隊成員的讚賞時，學生便能感受到快樂、正向的幸福感（Ryff, 1995）；學生在維修單車中，利用觀察和詢問老師和夥伴，再用自己的雙手修復單車後的勝任感，呼應 Materala 等人提出當個人與環境互動，能夠有效提升學習技能和增強表達能力；大部分的學生都認為自己可能無法達成成長距離的單車騎乘，再加上定向越野競賽完後，已經消耗大半的體力，然而在夥伴的陪騎和言語的鼓勵，以及靠著自己的意志力和身體的配合下，成功辦到自己認為不可能達成的任務，這樣的幸福感是個體的身體、心理和精神密切連結，以一個正向和健康的模式體驗生活（Myers & Sweeney, 2005）。

三、自主性的滿足

「自主性」是指個體對其行為之掌控程度的知覺，當個體認為行為是出自於個人的自由意志，而非被命令、被逼迫、或有被威脅的感覺時，便比較能對其所選擇的目標產生允諾及追求的意願（林烘煜、唐淑華，2008）。本研究課程規劃與參與者自主性滿足的結果如下：

（一）提供學生自我評估與選擇的權利

在開設課程之前，進行詳細的課程說明，讓學生瞭解了寒假期間的課程安排，還特別強調了課程的特點：為期十天九夜的密集戶外學習體驗。除此之外，學生還需要提交選修本課程的動機陳述，從自主性來看，學生有機會在選擇修課之前對自己的狀況進行全面評估，並決定是否參加課程，而儘管對於這樣一個創新的、密集的戶外課程可能存在一些擔憂，學生們仍能對自己設定期望，並保持自我鼓勵的態度，「這是第一次參與山海的寒假課程，既期待又緊張，因為野外露營和騎遠程的單車對我來說是很大的挑戰，期望透過課程可以學習到與以往不同面向有關戶外的知識和增強技能，也希望可以順利、平安的完成這個課程！（1-1-31-L, YM）；很期待也有點小擔心，第一次參加這麼多天的戶外課程活動，雖然參與過幾次戶外活動，但是這次的時間一拉長，更凸顯更多重要的課題：帶衣穿衣的多寡、洗澡的次數、飲食的準備與清洗、LNT 的執行、面對戶外困境的挑戰等，所以我抱著期待又樂觀積極的心情來到這次課程，希望可以好好再充實自己的戶外經驗！（1-1-34-X, MY）」。

（二）提供同學們選擇與承擔的機會

在課程的設計上，提供學生炊事工具來料理三餐，各組在固定的金額下，小組互相討論決定每天三餐的菜單，接著由老師帶學生至市場購買食材，讓參與的各組同學們自主性的分配炊事的任務和責任。「我們這一組真的是鬼點子特別多，看到營區旁有許多的竹子，我們就突發奇想來做個「竹筒飯」利用一

大早早餐前的時間去砍竹子，經過切割、清洗後，裝入白米，再利用大鍋子蒸熟。最後竟然成功做出香噴噴的竹筒飯，讓老師也很驚訝，沒想到有學生可以利用周邊的資源做出一道料理，而且竹筒飯也非常的好吃！(4-42-1560-H, TG)；我很佩服，也趁著這幾天能多學一點是一點，增進自己的廚藝，這 10 天的每一天都很期待吃飯的時間，真的很幸運能每天吃到好吃的，最開心之一！(4-9-337-X, MY)」。

學生上完維修單車課程後，已經具備自行修繕的技能，首先他們會從學校騎乘至卑南公園進行定向越野的運動，再騎至嘉豐營地上後續的課程，過程中，學生自行規劃他們的路線和決定休憩的時間，彼此互助鼓勵至目的地。「這次騎乘往返東大以及嘉豐營區，距離適中，讓我在騎車過程中感到無比愉快，感受速度與地形起伏，產生心流，甚至萌生想騎乘單車環島的念頭。(8-30-1110-L, QH)；騎車至初鹿的路上所拍的照片，這條是綠色隧道，因為那天較多上坡，所以大家都騎得很累，在看到綠蔭的隧道時，微風吹拂著，讓我覺得很舒服，很酷的是老師也讓我們自己選擇路線，增加許多趣味性，很棒的經驗。(8-36-1321-L, GY)」。

(三) 透過團隊的氛圍，激勵自主選擇挑戰

高空繩索的活動過程，有些學生即便對於高空有所恐懼，仍舊自主地選擇鼓足勇氣挑戰自我，「在階下聽到許多同學驚恐的吶喊也覺得很恐怖，其實超級懼怕，不過在爬得當下就不斷告訴自己，既然選擇來參加這門課程，那就勇敢嘗試每個訓練吧，果不其然，上去的時候超抖，在要和同學交會的時候也遲遲跨不出那步，後來冷靜的閉起眼睛，想想為了不讓以後的自己後悔，就過了，很多時候只是第一步比較難跨出去吧我想！(16-12-451-Y, HH)；下午的高空探索也是我第一次體驗，雖然我有懼高症，但還是很努力的完成挑戰，讓我覺得自己又進步了一些。(16-8-3-G, SF)；如果還有再一次上去的機會我還是會選擇上去，即使會被笑，我依舊還是會瘋狂尖叫的，或許高空可怕，但不挑戰自我更可怕。(16-8-4-S, YL)」。

當學生們自發性的去參加課程的說明會，代表著他們正在為課程做行前了解和努力，積極的展現出自我決定論的自主性，課程中，他們自行決定三餐的菜色，並且互相分配料理責任；而在單車騎乘時，他們自行規劃休息時間和騎乘的路線；高空繩索這項活動中，學生需要完成兩個角色，除了克服成為克服高空恐懼的體驗者，還要擔起賦予安全感的戒護者，站上高空過程時，害怕的自我拉扯踏出每一步，抑或是幫助他人給予信任地完成任務，學生所感受的幸福感，是超出快樂而為自己生命留下深刻印記的滿足 (Seligman, 2011)。

四、歸屬感的滿足

歸屬感強調個體在情感上感到是否能與他人產生聯結的程度，尤其當環境提供足夠的接納、關懷與溫暖的情感力量時，更能夠促使個體接受各種困難與挑戰，而達到心理成長的目的 (林烘煜、唐淑華，2008)。本研究課程規劃與參與者自主性滿足的結果如下：

(一) 團隊的異質與默契友誼的建構

課程由小組來進行，教師事先將同科系和年級的學生拆散，從一開始學生彼此初次見面，顯露出尷尬和陌生感，再透過自我介紹及各種活動互相交流下，慢慢地熟識了起來，通過長時間的共處和合作，逐步形成深刻的默契和友誼，每個學生都感受到一種緊密的歸屬感，「從一開始的分組很擔

心，希望能跟認識的山海同學一組，再分完組簡單的自我介紹後，發現其實和不同的同學一起學習互相幫忙也是很棒的體驗！很幸運的是組員都非常有才華大家各司其職，有人煮飯、有人搭帳也有人幫忙處理食材，真的是很好的配合，也期望之後的課程都能順利完成。(2-1-3-G, SF)；一開始分完組的緊張，雖然是認識的學長姐但是蠻陌生的，對於社交恐懼的我在剛開始都不太敢開口說話，一開始我們組很安靜，我還很羨慕其他組的氛圍感覺很歡樂，是透過每天吃飯時間的閒聊，直到第三天定向運動後才慢慢的熟悉彼此，也越來越嗨。因為他們會的東西很多，在上課時間也很有耐心的指導我協助我，到後面我們變得超歡樂，我也從害怕交流到天天一起聊天一起笑，有了太多美好的回憶。(2-17-635-D, LY)」。

(二) 透過搭帳露營與炊式料理營造「一家人」的感覺

每一位學生在第一天就需要搭建自己的住處，有些學生從零經驗開始，帶著些許興奮和慌張中自我摸索，幸虧有夥伴的熱心教學及協助，促進團隊熟識的同時逐漸獲得歸屬感，「那時候大家都還沒有很熟，但是卻非常的熱情，也很主動積極的為團體付出，感覺非常的棒！(3-35-1284-H, YK)；在學校紮營時我們將帳篷排列成一個大圓型，每一個人的門口都朝向圓心，感覺像是一個家的感覺，彼此都可以互相照應對方，畢竟身邊的人都是將來 10 天 9 夜都會朝夕相處的隊友們，因此我們必須時常關心彼此！(3-41-1523-H, TG)；大家互相協助，一人拉帳篷、一人用營柱穿進內帳的固定位置，好不熱鬧！說說笑笑間完成了搭帳篷的工作。(3-31-1148-Y, YH)」。

每餐的炊式料理，大家能夠坐在一起享用美味的佳餚，從歸屬感來看就像一家人圍爐般感情的增升，「第三組的組員們一起戴著頭燈，吃著親手煮的晚餐，讓我想起自己已經好久沒有跟很多人一起吃飯了，心裡一股「屬於家的溫馨」的感動油然而生，這頓飯也是讓我們這組變親近的開始。(4-14-504-W, YX)；依稀記得，第一天我們沒有桌子，但我們彼此合作，隊友也很幫忙我備料，然後很緊繃的聽我要什麼調味料，最後大家一起吃飯時，大家就坐在天幕裡，聊天吃飯，此時此刻我們已經漸漸彼此熟悉有了默契，大家一起扶持的彼此，所以我覺得這張真的特別溫馨！(4-39-1465-W, YM)」。

(三) 從挑戰挫折中形塑團隊支持的氛圍

在定向越野活動中，大多數的同學都是第一次參與，過程中遇上挫折時，團隊互相給予支持與勉勵，「這次我第一次體驗定向運動，一開始覺得很心慌，因為本人非常不會看地圖，果然在過程中出了包，有幾點甚至沒打到，在我自己默默沮喪的時候隊友們還是說了沒關係，讓我覺得很安心，在之後到卑南公園競賽的時候也放下一切擔憂去體驗遊戲，不管結果如何，真正享受在其中才是最重要的，也能促使自己更加堅強茁壯。(7-12-431-Y, HHH)；前有跑過定向運動，但我第一次連續跑這麼多場。我的弱點是地圖判讀跟體力，跑這麼多場下來我的體力已達到臨界值，很謝謝我的組員們很會看地圖，大家也都很盡力的奔跑，讓想放棄的我決定撐到最後！(7-14-514-W, YX)；路途中有跌倒有跑錯有鼓勵有互相扶持，團隊的精神在越野中展現，跑回來的時候開心的心情，分享著剛剛過程的想法和思維讓團隊的默契和氛圍更好。(7-40-1501-Q, CY)」。

單車騎乘對於些許的學生卻是艱辛的挑戰，在漫長的路途，還好有夥伴的陪伴和言語砥礪的歸屬感下，「我甚至有一度在踩上坡的時候跟我的組員說：「我快不行了！」那時候我其實想表達的是，我想停下來、用走的。但我的隊友口氣很堅定的說：「你可以的！」現在回想當時，很謝謝隊友、也覺得自己靠著堅定毅力。「有時候，能撐過這艱苦的第一關，之後會變得更強。」(8-1-17-L, SY)；寒假時媽媽不知道跟我說了多少遍，叫我去健身房運動增加體能，不然我會來冒險拖累人，就連到要回程的前一天我還去跟學姊說我可不可以自己騎，我真的怕他們要等我好久結果沒想到我說出口的那一刻馬上就被一

口回絕了而且還不止學姊一個人，他們說我們在戶外我們是一個小組不管如何我們都會等你，聽到那下我真的好感動那種感覺至今都還記得。隔天回程我就抱著忐忑的心出發了一路上都很歡笑，上坡時我們一起加油，好快就到了學校，當我到學校那一刻我覺得好不真實，沒想到我真的做到了。(8-9-313-G, XY)」。

(四) 營火帶來彼此的溫暖與關心

大家更是共同築造出營火，一起跳舞、歡笑、享受，這樣的歸屬感受聚集起每個人的心，此外，學生面對不熟識的語言仍就主動互動，因而豐富了文化和經驗交流，「三十幾個人合力搭起的營火，點燃的當下還沒什麼感覺，但當它越燃越旺，熊熊火焰衝起的無數火星子，圍在營火旁的我內心是亢奮的，視線完全捨不得移開，營火晚會上所有人一起跳舞、一起玩樂，營火讓人興奮、開心、溫暖，更凝聚起大家。(12-3-109-D, AL)；「營火晚會」那種大家環繞在營火周圍，彼此成了一個圓的形狀，那種團聚的感覺十分溫馨，畢竟大家一同在野外活動了數天，克服種種困難，看著光明的營火，熊熊烈火猶如帶給我希望，期許自己能順利完成這個課程，心中充滿著感動。(12-32-1201-Y, YH)；我終於鼓起勇氣用英文跟 Annie 聊天了！跨出了好大好大一步，後來發現我們在營火旁聊了快兩個小時，以前我很常出國比賽，但卻不敢鼓起勇氣跟各國人溝通，但因為這次課程，讓自己突破了好多，也謝謝老師給我們這次機會讓我們更精進英文！總之很開心認識外國朋友！超棒的！(18-40-1475-W, YM)」。

課程起初分組時的陌生和尷尬，在透過搭建住處、烹飪、定向越野、單車騎乘、築營火等活動，學生們逐漸打破冰牆，建立了深刻的默契和信任，而在實踐技能的過程，每個學生在夥伴的支持下，共同創造的美好回憶。這樣的歸屬感在共進晚餐、共舞歡笑的時刻達到巔峰，彷彿一家人聚在一起圍爐，共享著情感的升華。此外，學生們在面對不同文化和語言的情境下，展現出積極的主動互動，進一步豐富了他們的文化體驗和人際交流，為他們開啟了更廣泛的視野，讓他們更具開放心態去迎接未來的挑戰，因為情感和人際關係的建立，為每位學生帶來了難忘的成長與體驗。這樣的歸屬感和友誼將成為他們未來生活中堅實的支柱，讓他們在面對種種挑戰時能夠更加堅強和自信，呼應到學生能感受到幸福感，是因為個體能夠在集體關係的生活中獲得滿足，並且對生活持以正向的態度(Yu & Luo, 2018)。

五、利他助人的滿足

(一) 藉由異質團隊的組成促成彼此互助與合作

分組時，各組由不同系所的學生組成，每個人都尤其專長及不足，如此便能夠創造出利他助人的情境氛圍。以搭帳露營為例同學們提到：「我是組內戶外經驗相對多的，所以搭帳及戶外相關的工作很多都是由我負責，有趣的是我發現幾乎各組許多不同能力互補，完成協調的團體生活，各司其職。(3-29-1090-L, QH)；對於裝備與搭營都還蠻熟悉所以很快就能完成了。也有更多的能力能去幫助組員，提醒他們搭帳篷該注意的地方，讓他們可以住的更舒適。(3-1-8-L, JY)；收帳篷已經很熟悉的我，給自己定個目標，就是希望能在短時間內收完自己的帳篷然後去幫助小組的成員，雖然還是多花了一點時間在整理自己的帳篷，但是還是有幫助到夥伴，所以有達到自己設定的目標

耶！(3-4-34-X, MY)」。單車騎乘的過程中會遇到許許多多的狀況，因為有夥伴的在旁支援成就他人，把所學的騎能派上用場才得以解決：「在這趟往返的旅程中，小組共同規畫路線，騎乘的道路有下坡也有上坡，在上坡時，當同組組員騎得比較吃力的時候，我們會從後面推著她的車前進或下車和她一起用牽的方式，在鼓勵及加油下，大家一同完成這大約 24 公里的路程，到達目的地時，心中那股感動湧了出來，不知臉上流下的是汗水還是淚水？(8-31-1158-Y, YH)；今日我們要從大學騎自行車到卑南，接著再從卑南到鹿野，印象深刻的是，隊友的車輪爆胎，我和另外的同緊急把備胎換上，雖然有拖一點時間但是我們應用到了之前所教的」。

(二) 設計情境讓每個人都能為他人或團隊貢獻心力

在定向運動的團體競賽裡，學習團隊間的互補優劣的合作，而對於定向運動已有一定熟悉的夥伴，帶領自己的夥伴找點打點，利他助人的同時也讚嘆他人的堅毅不拔的精神，「還記得在跑整個校園時，我帶著另外兩個組員完成了整張地圖，讓我驚訝的是他們是女生，但卻不放棄的一直往前跑，這態度非常令人敬佩！(7-35-1286-H, YK)」。

營地沒有熱水器提供熱水，面對寒冷的季節，各組必須輪值劈材生火，才能有熱水洗澡。在這個過程，同學們提到：「輪到我們組燒水了，平常不是我們組燒，我們也會一直去砍柴，因為很好玩，只是要一直換人手，木材都超硬，鋸 30 秒換一次人，就大家一直輪流鋸，也很多不是我們組的也來幫忙，他們吃完飯了，就幫我們顧，讓我們去吃飯。這天也有一件衰事，就是我們預計燒到 105 度，結果灑水自動降溫，直接降到 30 度，我們又重燒了大概 30 分鐘，大家才能洗到熱騰騰的水，好險那天大家打掃，也不能太快洗，大家也都很配合，好喜歡這樣的團體生活。(11-19-719-L, CJ)；我是用鋸木頭的方式，因為砍材下刀要快、狠、準，才能劈好完整木頭來燒柴，否則除了浪費木材外還容易受傷。所以洗澡時會特別想到這些熱水得來不易，是大夥通力合作下的產物，得來不易於是特別珍惜。(11-32-1191-Y, YH)」。

學生要為接下來再嘉豐營地的幾天製作出炊事料理與吃飯的餐桌，除了根據老師所提供的繩結與綑綁技巧外，他們擬定製作計畫，有人扶住竹子，有拉緊繩結，即便有組別遇到崩塌的困境，仍舊齊心協力搭建出屬於自己團隊的竹桌。餐桌搭建對於同學們都是一項新的挑戰，過程中無論是用雙手努力的拉緊繩結，或是切割適合長度的竹子，都是成就他人與餐桌重要的一部分，「在綁繩的時候，我用盡所有的力量去讓繩子拴緊，牢固一點。事實證明，拉緊真的是很重要的環節，如果沒有拉緊，很可能沒幾天就垮了。但我們的餐桌直到最後一天都還是屹立不搖呢！(9-4-151-X, YH)；用繩索搭餐桌是最期待的一項，其他組別半天就搭好，我們花了兩天的時間，搭了跟別組不一樣的餐桌，我覺得是最特別最堅固的餐桌，為了讓它更堅固我每一次繩索都是全力再拉，結果兩隻手都起水泡，但是我覺得很值得整個成品做出來很有成就感。(9-24-884-L, YZ)」。

(三) 透過冒險挑戰扮演陪伴與支持的角色

在高空繩索的活動中，學生在戰勝自己的同時，更是成就了他人達成目標，「當我在確保同學時一樣會用 100% 的努力去保護同學，當同學們最強大的後盾！(16-8-5-H, TG)；下來後我才跟他說其實我也有懼高症，在上面比他更害怕，他則是一臉驚訝的說可是你表現的一點都不像會怕啊，我就和他說，如果我在上面就表現出我很害怕，他一定會覺得更可怕，所以我只好打起勇氣鼓勵他也是鼓勵自己完成挑戰，我覺得在許多事情上面都會需要這種支持陪伴的人，例如在登山的過程中遇到困難地形但又需要通過時，如果連領隊都非常害怕，那隊員們一定也會覺得不安吧！所以我只能慢慢克服這些對高的恐懼，這樣未來我如果有要帶團登山也能讓人有安定的感覺。(16-27-995-G, SF)」。

在狹窄獨木橋的另一端，夥伴的鼓勵與幫助，驅使他們迎面擊敗害怕，勝任跨越高空的冒險，「我遲遲不敢跨出第一步，真的很怕，但我也不知道在怕什麼，看到學長也很怕一直抱著柱子，不過謝謝學長，就算很怕，還是勇敢的走過來牽我到中間交換位子，如果他沒過來牽我，可能到現在我還在上面。(16-21-778-L, JY)；老實說這可能是我覺得所有課程裡最好玩的部分了，非常的刺激，且有挑戰性，爬到高處時會有點恐懼感，但久了就克服了，還會有想挑戰更高的想法，平衡木已經滿足不了我，所以我們提議去爬巨人梯，爬上去次要技術的，須兩人互相扶持上去，爬到高處時也感到很有成就感。(16-39-1439-X, WB)」。

在野外急救的活動中，學生學習野外醫療知識，應用竹竿及自行發揮創意，運用隨手可得的衣物及材料做出特色的擔架，為了評測穩定度及舒適度，除了給予助教試躺及老師評分外，學生還需體驗真正搬運傷患的練習。有些學生更是化身成為小老師，成就他人打出正確的繩結，獲得滿足與成就，「從來沒有打過繩結，總是要反覆打好幾次才能學會一個繩結的我，竟然還能跑去充當別人的繩結小老師（雖然只有教她一、兩個簡單的）！但當時超怕教錯，不過後面成功看他打出來的時候，真的好有成就感，也讓打繩結瞬間躍為我喜歡的課程之一。(13-6-224-G, XR)」。

單車騎乘、定向運動、營地生活等多樣的活動使得每位學生都能在實際情境中展現出所學的技能，而夥伴的支援成就更讓整個過程更為豐富。共同面對營地沒有熱水器的挑戰，輪值劈材生火為大家提供熱水，不僅拉近了夥伴之間的距離，也培養了共同克服困難的意志。製作炊事料理和吃飯的餐桌、搭建高空繩索、跨越狹窄獨木橋、野外急救等挑戰，都是學生們在合作中不斷突破自己極限的機會，每個學生都在各種活動中發揮自己的專長，同時彼此協助彌補彼此的不足，創造出一個充滿利他助人情境氛圍的環境。

第五章 結論與建議

本章節以研究問題為基礎將研究結果統整歸納後提出研究結論以及相關建議。本章節共分兩節，第一節為結論；第二節為建議。

第一節 結論

本研究主要目的為大學生參與密集式戶外冒險教育課程的情緒經驗和主觀幸福感之探討。本研究蒐集相關理論和文獻整理出脈絡，來做為研究架構的依據，並以為臺灣東部某大學修習「戶外冒險教育」全英課程的學生，採混合研究方式進行資料蒐集和分析，本研究所獲得的結論如下：

- 一、大學生參與密集式戶外冒險教育課程的學習歷程中有豐富的情緒樣態，時常感受到的情緒有感恩、有趣、愉快、自在、滿足、成就感、舒暢，較少出現的情緒有丟臉、不在乎、憤怒、枯燥、失望、無聊、無助。成就感、驕傲、滿足、幸福、愉快、狂喜、舒暢、放心、亢奮等情緒具有課後保留效果；感恩、自信、新奇、有趣在活動參與之後仍持續發酵的情緒。
- 二、密集式戶外課程藉由多元設計，與自然的結合讓學生沉浸在自然學堂；藉由挑戰提升問題解決的能力；提供選擇的權利獲得更多的自主；營造一家人的氛圍感受團隊的歸屬；透過長天數的各項學習讓每個人都能夠發揮專長來利他助人。最終獲得主觀幸福的感受。

第二節 研究建議

一、未來課程設計建議

- (一) 課程綜合性：設計一個不同元素的綜合性戶外課程，例如騎乘自行車、炊事料理、高空繩索、露營搭帳等等，這樣的設計能夠激發學生多方面的興趣和能力，且提供學生全方面的學習體驗。
- (二) 多天數的課程：安排多天的課程，讓學生有足夠的時間深入學習和體驗，促進長期記憶和技能的培養。
- (三) 任務的困難度：事前調查學生的戶外經驗，設計具有適度挑戰性的任務，以循序漸進的教學方式導引學生，並鼓勵學生超越自我極限，同時確保他們能夠成功完成，以提高自信心和成就感。
- (四) 學生幸福感：考慮課程內容對學生幸福感的影響，課程內容可以針對自主性、勝任感、歸屬感、利他助人、自然連結來策畫，並且在課後評估學生是否能夠獲得預期效益，以此不斷的調整課程內容，讓課程設計發揮極大化。

二、未來研究建議

- (一) 在分組合作交流中，團隊成員會影響學生學習效益獲取，因此異質性的分組除了考慮性別、系所外，可以納入學生戶外活動的經驗，因此在未來可以事先透過調查了解學員的戶外經驗，作為事前分組的考量。

- (二) 本研究雖然採質量混合方式進行研究，然而在主觀幸福感資料的搜集上，僅採用學生的文本資料。為利於資料搜集的嚴謹性，未來在幸福感的研究可以搭配量表以及質性訪談的方式來進行探討。
- (三) 本研究嘗試突破以往研究的框架，探討冒險活動參與之後的情緒保留與發酵。未來研究可以思考，在不會造成學生過度負荷的情況下，加入更多的心理變項，藉此更全面性瞭解戶外冒險教育對於個體發展的重要性。



參考文獻

一、中文部分

- 孔晨媛 (2019)。女性露營者參與動機、休閒體驗與幸福感〔未出版碩士論文〕。嶺東科技大學。
- 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。
- 王沂釗 (2005)。幽谷中的曙光-正向心理學發展與希望理論在輔導上的應用。教育研究月刊，134，106-117。
- 王雪蓮 (2016)。焦點解決短期諮商運用在自傷青少年之個案研究：正向情緒擴展-建構理論為觀點〔未出版之碩士論文〕。國立台北健康護理大學。
- 行政院全球資訊網 (2020，6月4號)。鼓勵人民「知海、近海、進海」，蘇揆：向海致敬留下美好記憶。行政院全球資訊網。
<https://www.ey.gov.tw/Page/9277F759E41CCD91/f3e6fd5d-4337-44ca-b1ec-d0f2c0cd604a>
- 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。〔博士論文。國立臺灣師範大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 吳冠輯 (2020)。戶外冒險教育實施休閒潛水課程之知覺效益〔未出版之碩士論文〕。國立體育大學。
- 吳昭容 (2008)。要快樂，還是要成功?-從正向心理學談學習。學生輔導，106，8-17。
- 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〔未出版之博士論文〕。國立體育大學。
- 吳崇旗 (2012)。戶外冒險教育活動效益預測因子之探討。臺灣體育運動管理學報，12 (1)，75-99。
- 李仁豪、余民寧 (2016)。心理幸福感量表簡式中文版信效度及測量不變性：以大學生為樣本並兼論測量不變性議題。中華輔導與諮商學報，46，127-154。
- 李俊青 (2007)。學業情緒歷程模式分析〔未出版之碩士論文〕。國立成功大學。
- 李政賢(譯)(2011)。正向心理學 (原作者：S. R. Baumgardner & M. K. Crothers)。臺北：五南。
- 李秋玫 (2019)。國中生同儕壓力、憤怒情緒與冒險行為之相關研究〔未出版之碩士論文〕。大葉大學。
- 周孟宏 (2016)。戶外冒險教育課程對大學生之生活效能與網路成癮行為影響研究〔未出版之碩士論文〕。國立屏東科技大學。
- 林宏勳 (2019)。體驗教育課程對大一新生復原力之影響研究〔未出版之碩士論

- 文]。國立臺灣師範大學。
- 林美慧 (2021)。綠色運動參與者主觀幸福感與休閒滿意之研究:以林道健行為例〔未出版之碩士論文〕。國立師範大學。
- 林烘煜、唐淑華 (2008)。讀書治療在大學通識課程上的應用-自我決定理論觀點。教育心理學報, 39(3), 377-394。
- 侯亭好 (2007)。我國青少年正向情緒及相關因素之研究〔未出版之碩士論文〕。國立高雄師範大學。
- 洪煌佳(2021)。課堂冒險：探索教育活動實施對大學生團隊凝聚力與生活效能影響之研究。人文社會科學研究:教育類, 15(1), 31-47。
- 洪詩涵、余筱翎、張俊彥(2021)。每日生活環境與自然接觸時間劑量對情緒之研究。戶外遊憩研究, 34(2), 111-135。
- 洪蘭(譯) (2009)。Martin E.P. Seligman 著。真實的快樂(Authentic happiness)。台北:遠流。
- 唐于雯 (2022)。登山者知覺風險、流暢體驗、持續涉入與幸福感之相關研究—以臺中鳶嘴山為例〔未出版之碩士論文〕。南臺科技大學。
- 徐惠玲 (2022)。登山涉入、流暢體驗對幸福感影響之研究-以竹苗地區為例〔未出版之碩士論文〕。育達科技大學。
- 張文虎 (2022)。立式划槳參與者參與動機、休閒阻礙與幸福感相關之研究〔未出版之碩士論文〕。國立高雄科技大學。
- 張溢霖 (2021)。登山冒險教育課程對大學生情緒經驗與心理資本影響之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺東大學。
- 教育部 (2020)。「向山、向海致敬」相關事宜研商會議紀錄。臺北市：教育部。
- 章勝傑、溫卓謀(2019)。大學女生專業游泳課蛙泳學習歷程與情緒經驗之質性研究。臺灣運動教育學報, 14(1), 27-49。
- 章勝傑、溫卓謀(2019)。神馳於山風雪嶺：一門大學滑雪課程學生學習歷程之情緒樣態與流轉。體驗教育學報, (12), 25-53。
- 章勝傑、溫卓謀(2019)。神馳於山風雪嶺：一門大學滑雪課程學生學習歷程之情緒樣態與流轉。體驗教育學報, (12), 25-53。
- 章勝傑、溫卓謀(2019)。滑雪運動參與者心流體驗、學習情緒與技能表現之關聯性研究。臺灣體育學術研究, (66), 1-32。
- 章勝傑、溫卓謀、莊鑫裕 (2018)。大學潛水課程中教學事件與學習者情緒知覺流轉之研究。臺東大學體育學報, (28), 63-92。
- 郭祐年、陳偉瑤、陳安妮 (2017)。運動觀光冒險遊憩行為與幸福感之研究-以日月潭國際萬人泳渡為例。德明學報, 40(2), 15-26。
- 陳淑姿 (2020)。大學生成就目標、感恩與幸福感的相關研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 陳曉瞳、溫卓謀 (2020)。不同性別角色取向之潛水活動參與者情緒經驗、體驗

- 價值與滿意度之研究。**臺東大學體育學報**，(32)，77-102。
- 彭錦鵬、李俊達(2014年12月26日)。**影響主觀幸福感因素之研究**。「2014臺灣政治學會年會暨『當前全球民主實踐的再思考:困境、挑戰與突破』」〔論文發表〕。臺灣政治學會年會暨「當前全球民主實踐的再思考:困境、挑戰與突破」國際學術研討會，台北市，台灣。
- 曾文志(2007)。大學生對美好生活的常識概念與主觀幸福感之研究。**教育心理學報**，38(4)，417-441。
- 黃俊傑(2008)。積極正向的力量-談正向心理學在教育上的啟示。**師說**，203，14-18。
- 黃信維(2022年7月1日)。**幕後》高齡、青年自殺死亡逆勢增加 衛福部：疫情互動降低有不良影響**。風傳媒。
<https://www.cy.gov.tw/public/Data/111mo/110%E7%A4%BE%E8%AA%BF0003.pdf>
- 黃品勻(2021)。**引導與反思在戶外冒險教育活動中對不同學習風格的大學生復原力之影響**〔未出版之碩士論文〕。南臺科技大學。
- 黃淳敏(2018)。**成年人參與極限休閒活動對神馳體驗及幸福感影響之研究**〔未出版之碩士論文〕。國立高雄師範大學。
- 黃薈琪(2022)。**冒險遊憩活動參與者刺激尋求、知覺風險、流暢體驗、幸福感之研究**〔未出版之碩士論文〕。南臺科技大學。
- 楊雅婷(2019)。**童軍活動對青少年學習動機、問題解決能力與幸福感之研究**〔未出版之碩士論文〕。國立雲林科技大學。
- 溫卓謀、章勝傑(2018)。**通識海洋冒險體驗課程參與者情緒經驗之研究**。**通識學刊：理念與實務**，6(1)，39-77。
- 溫卓謀、章勝傑(2019)。**大學休閒水肺潛水課程參與者學習歷程的心流體驗與情緒經驗之研究**。**運動休閒管理學報**，16(1)，1-22。
- 溫卓謀、章勝傑(2018)。**通識海洋冒險體驗課程參與者情緒經驗之研究**。**通識學刊：理念與實務**，6(1)，39-78。
- 董文祥(2016)。**休閒涉入、休閒阻礙與幸福感關係之研究—以墾丁後壁湖潛水者為例**〔未出版之碩士論文〕。國立高雄應用科技大學。
- 董至聖(2021)。**戶外冒險教育課程增進大學生生活效能與領導力發展**。**大專體育學刊**，23(2)，97-116。
- 劉宗倫(2016)。**休閒水肺潛水參與者之休閒涉入、流暢體驗與幸福感之研究—以墾丁地區為例**〔未出版之碩士論文〕。美和科技大學。
- 劉靜文(2008)。**正向心理學觀點及其對教育的啟示**。**師說**，203，9-13。
- 劉譯翔(2013)。**冒險遊憩參與者參與動機、持續涉入及幸福感相關研究—以台灣飛行傘運動為例**〔未出版之碩士論文〕。國立臺東大學。
- 鄭智明、吳崇旗(2021)。**戶外冒險教育課程對澳門大學生生活效能與團隊凝聚力之成效**。**公民教育與活動領導學報**，(26)，137-163。

- 蕭妙如 (2013)。大學生參與戶外冒險教育課程之體驗感受、效益與團隊凝聚力之影響〔未出版之碩士論文〕。亞洲大學。
- 賴曉緣 (2021)。大學生參與戶外冒險教育活動主觀幸福感與情緒經驗研究。
臺東大學體育學報，(35)，61-85。
- 謝佳純 (2021)。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〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。

二、外文部分

- Ames, C., Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London and New York: Methuen.
- Beard, J. G., & Ragheb, M. G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of leisure Research*, 12(1), 20-33.
- Carr, A. (2013). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. Routledge.
- Chang, Y., Davidson, C., Conklin, S., & Ewert, A. (2019). The impact of short-term adventure-based outdoor programs on college students' stress reduction. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(1), 67-83.
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place*, 28, 1-13.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Deane, K. L., & Harre, N. (2013). The youth adventure programming model. *Journal of Research on Adolescence*, 24, 293-308.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Free Press.

- Diener, E. (2000) Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1): 34-43.
- Doll Jr, W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of curriculum studies*, 21(3), 243-253.
- Durr, L. I. (2009). Optimal challenge: The impact of adventure experiences on subjective well-being. *Journal of Experiential Education*, 31, 451–455.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- Ewert, A. W. (1983). *Outdoor adventure and self-concept: A research analysis*. Eugene, OR: Center of Leisure Studies, University of Oregon.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin
- Falkenstern, M., Schiffrin, H. H., Nelson, S. K., Ford, L., & Keyser, C. (2009). Mood over matter: can happiness be your undoing? *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 365-371. doi: 10.1080/17439760902992415
- Faubel, G. (1998). *An efficacy assessment of a school-based intervention program for emotionally handicapped students*. Miami Institute of Psychology of the Caribbean Center for Advanced Studies.
- Festinger, L. (1957). *The theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row and Peterson
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newberry Park, CA: SAGE.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2(3), 300.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 359(1449), 1367-1378. doi: 10.1098/rstb.2004.1512
- Fredrickson, B. L., & Cohn, M. A. (2008). *Positive Emotions*. In M. Lewis, J. M.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175. doi: 10.1111/1467-9280.00431
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and emotion*, 24(4), 237-258.
- Frumkin, H., Bratman, G. N., Breslow, S. J., Cochran, B., Kahn, P. H., Jr., Lawler, J.

- J., . . . Wood, S. A. (2017). Nature contact and human health: A research agenda. *Environmental Health Perspectives*, 125(7). doi:10.1289/ EHP1663
- Fujiwara, D., & Campbell, R. (2011). *Valuation techniques for social cost-benefit analysis: Stated preference, revealed preference and subjective well-being approaches*. UK: HM Treasury.
- Gaspar, D. (2010). Understanding the diversity of conceptions of well-being and quality of life. *The Journal of Socio-Economics*, 39(3), 351–360.
- Gerstein, J. S. (1990). *North Illinois University corporate adventure handbook*. DeKalb, IL: North Illinois University College of Continuing Education
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York, NY:Harper.
- Goldenburg, M. A. (2001). Outdoor and risk educational practices. In A. Fedler (Ed.), *Defining best practices in boating, fishing, and stewardship education* (pp.129-141). Alexandria, VA: Recreational Boating and Fishing Foundation.
- Hahn, K. (1960). *Outward bound* [transcript pdf]. Retrieved from <http://www.kurthahn.org/wp-content/uploads/2017/02/2017-obt1960.pdf>
- Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions (3rd ed.)*. NY: Guilford Press.
- Holyfield, L. (1999). Manufacturing adventure: The buying and selling of emotions. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28 (1), p.3-32.
- Horwood, B. (1999) . Educational adventure and schooling. (In Miles, J. C. & Priest, S. Ed.) *Adventure Programming* (pp. 9-12). PA: Venture Publishing, Inc.
- Houge Mackenzie, S., & Brymer, E. (2018). Conceptualizing adventurous nature sport: A positive psychology perspective. *Annals of Leisure Research*, 1–13. doi:10.1080/11745398.2018.1483733
- Houge Mackenzie, S., & Hodge, K. (2020). Adventure recreation and subjective well-being: A conceptual framework. *Leisure Studies*, 39(1), 26-40.
- Houge Mackenzie, S., & Hodge, K. (2020). Adventure recreation and subjective well-being: A conceptual framework. *Leisure Studies*, 39(1), 26-40.
- Houge Mackenzie, S., Hodge, K., & Boyes, M. (2011). Expanding the flow model in adventure activities: A reversal theory perspective. *Journal of Leisure Research*, 43(4), 519–544.
- Houge Mackenzie, S., Hodge, K., & Filep, S. (2021). How does adventure sport tourism enhance well-being? A conceptual model. *Tourism Recreation Research*, 1-14.
- Houge Mackenzie, S., Son, J. S., & Hollenhorst, S. (2014). Unifying psychology and experiential education: Toward an integrated understanding of why it works. *Journal of Experiential Education*, 37, 75–88.

- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169–182.
- Klieber, D. A., Walker, G. J., & Mannell, R. C. (2011). *A social psychology of Leisure* (2nd ed.). State College, PA: Venture Publishing.
- Klieber, D. A., Walker, G. J., & Mannell, R. C. (2011). *A social psychology of leisure* (2nd ed.). State College, PA : Venture Publishing.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Printice-Hall.
- Lazarus, R.S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673.
- Lee, K., & Ewert, A. (2018). Understanding the motivations of serious leisure participation: A self-determination approach. *Annals of Leisure Research*. doi:10.1080/11745398.2018.1469420
- Luckner, J. L. and Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: enhancing and generalizing learning*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Co.
- Luckner, J. L. and Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: enhancing and generalizing learning*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Co.
- Mackenzie, S. H., & Raymond, E. (2020). A conceptual model of adventure tour guide well-being. *Annals of Tourism Research*, 84, 102977.
- Mackenzie, S. H., Hodge, K., & Filep, S. (2021). How does adventure sport tourism enhance well-being? A conceptual model. *Tourism Recreation Research*, 1-14.
- Mackenzie, S. H., & Hodge, K. (2020). Adventure recreation and subjective well-being: A conceptual framework. *Leisure Studies*, 39(1), 26-40.
- Manual of Adventure Based Counseling Workshop* (2005). Beverly MA: Project Adventure, Inc.
- Martela, F., Ryan, R., & Steger, M. (2018). Meaningfulness as satisfaction of autonomy, competence, relatedness, and beneficence: Comparing the four satisfactions and positive affect as predictors of meaning in life. *Journal of Happiness Studies* 19, 1261–1282.
- McKenzie, M. D. (2003). Beyond the Outward Bound Process: Rethinking student learning. *The Journal of Experiential Education*, 26(1), 8-23.
- Miles and S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 347-352), State College, PA: Venture Publishing.
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). *Counseling for wellness: Theory, research, and practice*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Newman, D. B., Tay, L., & Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Studies*, 15, 555–578.

- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: *A theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 98*(3), 583-597.
- Pekrun, R., Goets, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotions. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531-549.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist, 37*(2), 91-105.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of environmental education, 17*(3), 13-15.
- Rogers, D. (2000). To the top: Challenge courses for persons with disabilities. *Parks and Recreation, 35*(3), 76-87.
- Rohnke, K. (1999). *Rope Courses: A Constructed Adventure Environment*. In J. C. Rohnke, K., Butler, S. (1995). *Quick Silver: Adventure games, initiative problems, trust activities and a guide to effective leadership*. Hamilton, MA: Project Adventure.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Martela, M. F. (2016). Eudaimonia as a way of living: Connecting Aristotle with self-determination theory. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonia well-being* (pp. 109–122). Cham: Springer.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069–1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*(1), 99-104.
- Sansone, C., & Thoman, D. B. (2005). Does what we feel affect what we learn? Some answers and new questions. *Learning and Instruction, 15*, 507-515.
- Scarf, D., Kafka, S., Hayhurst, J., Jang, K., Boyes, M., Thomson, R., & Hunter, J. A. (2018). Satisfying psychological needs on the high seas: Explaining increases self-esteem following an adventure education programme. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 18*, 165–175.
- Schuling, R., van Herpen, N., de Nooij, R., de Groot, W., & Speckens, A. (2018). Silent into nature: Factors enabling improvement in a mindful walking retreat in nature of people with psychological symptoms. *Ecopsychology*.doi:10.1089/eco.2017.0045

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Shellman, A. (2011). Looking into the black box. *Journal of Experiential Education*, 33(4), 402–405.
- Sibthorp, J., Paisley, K., Gookin, J., & Furman, N. (2008). The pedagogic value of student autonomy in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 31, 136–151.
- Snyder, C. R., & McCullough, M. E. (2000). A positive psychology field of dreams: "If you build it, they will come...". *Journal of social and clinical psychology*, 19(1), 151.
- Stats, N. Z. (2018). Home. Accessed from <https://www.stats.govt.nz>.
- Stebbins, B. (2014). Leisure reflections 37: The emotions in leisure: Positive and negative influences. <https://leisurestudiesblog.wordpress.com/2014/11/09/the-emotions-in-leisure-positive-and-negative-influences/>
- Testoni, S., & Dolan, P. (2018). *Assessing the relationship between subjective wellbeing and spending time with family in the outdoors*. What works centre for wellbeing. Retrieved from www.whatworkswellbeing.org.
- Trevors, G. J., Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., & Muijselaar, M. M. L. (2017). Exploring the relations between epistemic beliefs, emotions, and learning from texts. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 116-132.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280.
- Walsh, V. and Golins, G. (1976). *The exploration of the Outward Bound process*. Denver: Colorado Outward Bound Publications.
- Yu, Y., & Luo, J. (2018). Disposition optimism and well-being on college students: Self- efficacy as a mediator. *Social Behavior and Personality*, 46(5), 783-792.

附錄一

學習情緒問卷

填答日期：

今天的整個學習活動歷程中，你/妳的心情如何，請圈選最能描述你/妳心情的數字。

題號	情緒經驗	完全沒有	有一點	普通	頗多	非常強烈
1	愉快	1	2	3	4	5
2	痛苦	1	2	3	4	5
3	成就感	1	2	3	4	5
4	挫折	1	2	3	4	5
5	狂喜	1	2	3	4	5
6	輕鬆	1	2	3	4	5
7	困惑	1	2	3	4	5
8	憤怒	1	2	3	4	5
9	丟臉	1	2	3	4	5
10	感恩	1	2	3	4	5
11	平靜	1	2	3	4	5
12	亢奮	1	2	3	4	5
13	焦慮	1	2	3	4	5
14	期待	1	2	3	4	5
15	難過	1	2	3	4	5
16	疲憊	1	2	3	4	5
17	苦惱	1	2	3	4	5
18	驕傲	1	2	3	4	5
19	緊張	1	2	3	4	5
20	無聊	1	2	3	4	5
21	害怕	1	2	3	4	5
22	安全感	1	2	3	4	5
23	擔憂	1	2	3	4	5
24	幸福	1	2	3	4	5
25	疏離	1	2	3	4	5
26	舒暢	1	2	3	4	5
27	無助	1	2	3	4	5
28	枯燥	1	2	3	4	5
29	自信	1	2	3	4	5
30	歉疚	1	2	3	4	5
31	失望	1	2	3	4	5
32	新奇	1	2	3	4	5
33	滿足	1	2	3	4	5
34	放心	1	2	3	4	5
35	有趣	1	2	3	4	5
36	不在乎	1	2	3	4	5
37	自在	1	2	3	4	5

附錄二

戶外冒險教育-學習歷程檔案

姓名： 日期：

恭喜同學們完成了九天的戶外冒險教育課程，在這些日子裡，同學們離開自己熟悉的環境，生活在大自然裡，每天睡在帳篷、自己煮飯、自己洗衣服、還要自己燒開水，這樣的日子的確相當不方便也有些辛苦，但是你們都熬過來了。

人生如果不冒險，就無法創造新的價值。在這九天的學習歷程，你們除了學習戶外技能以及英文的口說能力之外，更重要的是學習如何團隊合作，培養如何與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力。神話大師坎貝曾提到，「冒險」是人類天性，人在「離家－返家」的過程尋找生命及自我存在的意義。在這九天的學習歷程中同學們體驗了「離家→歷險→返家」的歷程，強調離家前的準備、歷險過程中的努力與堅持以及返家後的反思與成長。

漫長的人生是由無數的故事所累積，每一次的戶外冒險都將成為你生命中的一則故事，在故事裡，你遇到不同的人、看到不同的事、也聽到你自己內在的聲音。這些故事如果沒有經過梳理、反思，轉化成文字，它將隨著時間慢慢地淡化、消失。請同學們靜下心來，回憶這九天的學習歷程，用心完成學習檔案的製作。它不只是一項作業，更是您人生中的一個記錄、一則故事、一段難忘的歷險歷程。

請同學下載老師上傳的 word 檔，把檔名重新命名為「○○○學習歷程檔案」，依據檔案所設定的題項填答完成之後（請不要轉為 PDF 檔），於 3 月 1 日 22:00 之前上傳至網路學園，感謝您的配合，也請同學們務必用心撰寫！

- 一、請從雲端的照片或自己拍攝的照片中，選取感受最強烈的 10 張照片，針對每一張照片，描述相片中的人、事、物，寫出當時的心情或感受。

- 二、以下問題請用色塊標示您參與這次活動的感受

例題：參加五天四夜的登山活動，對能而言的風險程度如何？

☐完全沒有 ☐些微風險 ☐普通 ☒風險頗多 ☐風險極高

(一)在這一次活動出發前，您的憂慮或擔心的程度如何？

☐完全不擔心 ☐些微擔心 ☐普通 ☐還蠻擔心 ☐非常擔心

(二)在這一次活動中，您感受到體能挑戰的程度如何？

☐完全沒問題 ☐些微挑戰 ☐普通 ☐還蠻挑戰 ☐非常挑戰

(三)在這一次活動中，您感受到危險的程度如何？

☐完全不危險 ☐些微危險 ☐普通 ☐還蠻危險 ☐非常危險

(四)活動參與過程中，您的情緒感受程度如何？

☐非常不好 ☐不好 ☐普通 ☐還好 ☐非常好

(五)對這一次活動的規劃，您感受到的滿意程度如何？

☐非常不滿意 ☐不滿意 ☐普通 ☐有一點滿意 ☐非常滿意

(六)參與完這一次活動之後，您對於戶外冒險的喜歡程度如何？

☐非常不喜歡 ☐不喜歡 ☐普通 ☐有一點喜歡 ☐非常喜歡

(七)參與完這一次活動，您獲得的成就感如何？

☐完全沒有 ☐很少成就感 ☐普通 ☐還蠻有成就感 ☐非常有成就感

(八)參與完這一次活動，您對於在戶外生活的信心程度如何？

☐完全沒有信心 ☐沒有信心 ☐普通 ☐還蠻有信心 ☐非常有信心

三、經過幾天的沈澱之後，請您回想整個活動的過程，針對目前當下的情緒狀態，**請用色塊標示**，每個情緒的感受程度（數字愈大代表您現在的情緒感受愈強烈）

愉快	1	2	3	4	5
痛苦	1	2	3	4	5
成就感	1	2	3	4	5
挫折	1	2	3	4	5
狂喜	1	2	3	4	5
輕鬆	1	2	3	4	5
困惑	1	2	3	4	5
憤怒	1	2	3	4	5
丟臉	1	2	3	4	5
感恩	1	2	3	4	5
平靜	1	2	3	4	5

亢奮	1	2	3	4	5
焦慮	1	2	3	4	5
期待	1	2	3	4	5
難過	1	2	3	4	5
疲憊	1	2	3	4	5
苦惱	1	2	3	4	5
驕傲	1	2	3	4	5
緊張	1	2	3	4	5
無聊	1	2	3	4	5
害怕	1	2	3	4	5
安全感	1	2	3	4	5
擔憂	1	2	3	4	5
幸福	1	2	3	4	5
疏離	1	2	3	4	5
舒暢	1	2	3	4	5
無助	1	2	3	4	5
枯燥	1	2	3	4	5
自信	1	2	3	4	5
歉疚	1	2	3	4	5
失望	1	2	3	4	5
新奇	1	2	3	4	5
滿足	1	2	3	4	5
放心	1	2	3	4	5
有趣	1	2	3	4	5
不在乎	1	2	3	4	5
自在	1	2	3	4	5

（麻煩同學們檢查一下，是否有漏填）

四、麻煩您從上面的情緒量表中，找出您在這次活動過程中感受最強烈的三個情緒，並說明
為什麼會這樣的情緒產生。

五、參與這次活動過程中的擔憂、痛苦、歡喜以及收穫

擔憂	
痛苦	

歡喜	
收穫	

七、請寫出您對於本次課程的心得與建議（做為明年辦理課程的參考）

