

體驗教育對身心障礙大專生 自我效能與人際互動能力影響之行動研究

詹馥萱*

國立新竹科學園區
實驗高級中等學校
國小部教師

林坤燦

國立東華大學
特殊教育學系
教授

廖永堃

國立東華大學
特殊教育學系
副教授

摘 要

本研究旨在設計適用於身心障礙大專生的體驗教育課程並進行行動研究，探討課程實施歷程及其對參與者自我效能與人際互動能力的影響。課程以「人際互動」和「自我效能」兩大面向為主軸，由研究者帶領各項團隊合作活動，引導參與者練習反思並累積正向互動經驗。綜合分析各項研究資料後發現：一、身心障礙大專生與一般生在參與體驗教育課程後，皆表示能經由體驗學習圈的循環歷程，將所學應用於生活中，獲得正向的學習經驗。二、參與課程後，參與者在人際互動能力和自我效能上均有正向改善，不僅越來越願意表達個人需求與想法，也能更好地調整情緒及溝通技巧，並在活動中發展自信心與問題解決策略。三、透過行動研究與體驗學習圈的循環，研究者的教學專業知能持續成長，並深化了對身心障礙大專生困境的理解。根據上述結果，提供課程設計及未來研究建議作為實務參考。

關鍵字：體驗教育、身心障礙大專生、自我效能、人際互動能力、行動研究

* 通訊作者：詹馥萱 phoenix090201@gmail.com

壹、緒論

一、研究動機

根據教育部統計資料，進入大專校院就讀的身心障礙學生總數逐年增加，111 學年度全臺灣各大專院校身心障礙學生人數已達 14078 人（教育部，2023）。除了基本的就學保障，隨著聯合國大會於 2006 年通過《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD），我國也依照 CRPD 精神，陸續完成國內法化，更在 2023 年完成特殊教育法全案修正，確保每位身心障礙學生都能在教育上享有平等且有尊嚴的自主性和參與權，已是國際共識。

研究者認為學生在高等教育階段會面臨大幅度生活與人際互動型態的改變，過去諸多學者也提及，身心障礙學生很可能因自身障礙特質，在學習、生活、人際互動等方面遭遇適應困境，例如高等教育階段的學習方式和生活型態轉為自主性高，對於理解、接收資訊或適應環境變化速度慢的學生形成困難；口語表達能力不佳的學生，難以和同儕發展社會或合作關係，甚至因情緒管理、溝通互動技巧等問題，造成人際關係差，也導致在遇到困境時，難以對外求助或求助無門，需特殊教育工作者介入與關注（林育毅，2010；陳勇祥、林玉霞，2018；曾景蘭，2006；曾詩婷，2015；賴淑香，2019）。許紋華（2024）統整自身大專院校融合教育經驗指出，身心障礙學生的個別差異與需求落實到校園融合還有許多不足之處。如何協助身心障礙學生自我倡議，維護個人權利並改善適應困境，已是刻不容緩的議題。

自我效能是對自己能力的認知，是影響個人動機與堅持度的一大因素，自我效能強的人會有較好的自我概念及主動性，與學習、生涯、社會適應和健康行為與生活型態有密切關係（洪建任，2017；楊瑞蘭，2014）。要透過自我倡議維護個

人權益，或主動求助改善適應困境，身心障礙學生需具良好的自我效能，然而許多身心障礙學生常因各項挫折產生自我效能低落的問題，不僅易忽略個人優勢，也難以釋懷個人限制或肯定自我價值，形成發展或適應阻礙（教育部，2024）。過去相關研究也顯示，身心障礙大專生之「自我概念」與「學校生活適應」有正相關，甚至能透過自我概念有效預測其學校適應情形（王瓊珠，2017；黃竹瑩，2017；廖瑩欣，2016）。其中黃竹瑩（2017）以全國身心障礙大學生為抽樣對象進行調查研究，建議身心障礙大專生可多參加團體活動以增加與他人互動之練習機會，並藉由各種管道提升自我概念促進學校生活適應。研究者也認為若身心障礙學生自我效能不佳、人際互動能力也不足，遇到困難時容易陷入負向思維，陷入適應的惡性循環，因此思考是否有適當的方式幫助其改善困境。

近年來，國際上有關「體驗教育」的實施成效顯著，國內相關課程與活動蓬勃發展，臺北市和平國民小學更將探索體驗納入正式課程。體驗教育是整合自 Dewey 的做中學、Kolb 的體驗學習圈、Piaget 的認知發展論等，主張讓學生採用「體驗式」的循環學習模式，經由實際體驗活動與反思活動歷程，進而吸收經驗並將所體會的結果應用到日常生活中。體驗教育活動可以提供給任何年齡與學習能力的學生，參與者在活動過程中不需要具備特殊能力或技巧，且能促進學生提升自我概念和人際互動能力（王豪華，2019；林易潔等人，2014；蔡居澤，2004；謝智謀等人，2007）。此外，有許多研究者發現體驗教育不論實施在各障別的身心障礙學生，皆能透過循環模式讓學生反覆體會適當人際互動技巧，並累積正向的問題解決經驗，進而有效提升學生的自信心，在整體人際互動能力也有所改善（吳貞儀，2018；林信忠等人，2014；陳怡伶，2023；黃宏蔣，2019；葉思好，2018）。

研究者在求學過程中，曾參與過多次體驗教

育課程或研習，發現這類課程對適應新的人際互動情境與提升自信心有相當大的幫助，也讓研究者認為此類活動有助於提升自我效能及人際互動技巧，正是身心障礙大專生迫切所需，且過去體驗教育應用於身心障礙大專生之研究較少，因此結合個人特教專業，設計一套體驗教育課程，期待能透過行動研究，幫助身心障礙大專生提升自我效能及人際互動技巧，改善在高等教育階段學習的困境，也供實務工作者發展相關課程或支持方法作參考。

二、研究目的

根據上述研究背景與動機，研究者希望以行動研究方式，設計一套適用於身心障礙大專生之體驗教育課程，並針對課程實施歷程與影響予以探討，期能幫助身心障礙大專生提升自我效能及人際互動技巧。本研究之研究目的有四，分述如下：

- (一) 發展及調整身心障礙大專生之體驗教育課程。
- (二) 探討體驗教育課程對身心障礙大專生人際互動能力之影響。
- (三) 探討體驗教育課程對身心障礙大專生自我效能之影響。
- (四) 透過課程實施歷程提升研究者之專業知能。

貳、文獻探討

一、體驗教育的理念與內涵

(一) 體驗教育的定義與意涵

國內外常使用不同的名詞來稱呼體驗教育，但其核心價值皆源自於 John Dewey 所提倡之實驗主義經驗觀，其中的核心價值為「做中學」，強調學生的學習取決個人做了什麼，應透過參與實踐中之反思及分享來學習。吳兆田（2006）則說明體驗教育、體驗學習、探索教育、探索學習等名詞，在實務上是相同，但在字詞意義上有些許

不同意涵。教育之焦點較傾向教學者，而學習則較站在學習者的角度與立場。

體驗教育與傳統教育所採取的講演式教學型態也十分不同，體驗教育的引導者會利用合作、溝通、信任、決策、問題解決等主題活動帶領團隊，運作歷程採取開放態度且具高度變化性，參與者則透過親身體驗的過程，正向的對生活與環境進行反思，並習得該如何面對現實生活類似狀況的能力。其主要活動模式依所需要之工具與環境分為攜帶式平面教具活動、高低空繩索場地活動，以及戶外活動如登山、溯溪等三種類型（郭託有等人，2009；黃宏崙，2019；葉任卿，2016；謝智謀等人，2007）。

(二) 體驗教育相關理論

1. 體驗學習圈理論

體驗學習圈是體驗教育的基礎理論架構，也是主要的學習模式，在應用上以 Kolb 所提出的架構最具代表性（謝智謀等人，2007）。Kolb（1984）整合了 Dewey 的「教育論」、Piaget「認知發展論」、Lewin 的「場地理論」和「行動研究」後，提出經驗學習圈理論，認為學習即體驗循環的過程，學習者透過具體體驗後，產生對體驗的反思，進而形成抽象的概念後再行動實驗，最後產生具體的經驗。

體驗學習圈主要由「體驗」、「反思內省」、「歸納」及「應用」四個階段組成循環模式。在體驗階段，引導者透過計劃好的活動促進參與者利用自身能力，以有邏輯性的方法循序漸進達成活動的設定目標；在反思內省階段，參與者藉由檢視體驗歷程，連結過去的經驗與感受，尋求問題解決策略；在歸納階段，將反思的結果與經驗作歸納與連結，形成概念以作為解決問題的最佳應用，是此階段的重點；在應用階段，著重在促使參與者將活動經驗類推到正確的情境，並將反思結果有意義的應用到個人的生活中（謝智謀，2003）。

2. 學習遷移

學習遷移是指先前情境所習得之態度或知能，能影響另一個相似情境或新情境的學習現象。體驗教育最重要之教育意義就是參與者得以將在課程中習得之經驗，有效地形成學習遷移，引導員可事先設計好學習遷移的條件，建立類似參與者真實生活所處的情境，提供接續的活動體驗或融入重要他人、過往經驗等元素，在活動過程中盡可能地提供參與者練習之機會，以協助參與者進行學習遷移，進而對未來生活產生助益（黃宏蔣，2019；Gass, 1999）。

3. 全方位價值契約

全方位價值契約是藉由讓團體成員共同努力，發覺正面積極價值的一種過程，主要是基於 Ellmo 與 Graser（1995）所提出的信念：團體中的每個成員與團體本身均有價值，這些價值進一步結合為團體的行為指導方針及規範。它通常呈現在鼓勵、目標設定、團體討論、寬容精神及衝突處理上，而參與者在加入團隊時，每個人均須同意承諾團隊所訂的價值契約（謝智謀等人，2007）。其核心主要由「同意作為一個團體並朝向團體及個人目標共同努力」、「遵守特定的安全及團體行動守則」以及「同意提供和接受正負面反饋，並在適當的時機努力改變行為」等三項承諾所構成（Schoel et al., 1988）。

4. 自發性選擇挑戰

自發性選擇挑戰為體驗教育的重要理念之一，強調尊重個人對於活動參與的意願及感受，允許參與者依照個人狀態決定個人參與的時機及程度，但仍與團體一同參與，並協助增加團隊的經驗價值（Schoel et al., 1988）。謝智謀等人（2007）更指出在自發性選擇挑戰之理念下，參與者應瞭解嘗試之企圖心遠比個人能力更具意義及重要性，但仍可以自由選擇參與一個挑戰的時機與程度，意即擁有「撤退（back off）」、再加入與增加活動價值的機會，所有人也應對參與者之想法或是團隊之共同決定予以尊重。

綜上所述，體驗教育是指參與者通過直接

參與有計劃的活動來進行有意義的學習。這一過程基於體驗學習圈，根據課程目的和參與者的意願與需求，選擇適當的活動類型進行實施，並透過全方位的價值契約來維護團隊的狀態與價值，使參與者能在安全和支持的氛圍中互動並應對挑戰。通過反思活動的歷程，參與者能進行自我探索，進一步實現學習遷移，將經驗轉化為可應用於現實生活的能力，從而強化自我效能。總體而言，體驗教育課程是一種有效提升人際互動技巧與自我價值的途徑。

二、體驗教育實施之成效

（一）體驗教育對自我效能與人際互動能力之成效

Bandura（1977）認為自我效能是個體對自己能成功執行任務或達成目標的信心，這種信念影響行為選擇、努力程度、堅持性以及應對挑戰的策略。自我效能感主要來自四個方面：「成就經驗」、「替代經驗」、「言語說服」和「情緒狀態」。成功的經歷能增強自我效能感，而失敗則可能削弱它；他人的成功，特別是與個體相似的人，能提升自我效能感；來自他人的鼓勵和支持也能增強信心；同時，個體的情緒和生理反應也會影響自我效能感。Bandura 和 Locke（2003）另探討了自我效能感與目標設定的關係。他們發現高自我效能感與設定更高目標及持續努力行為呈正相關。因此，教師透過適當的課程和活動幫助學生建立自我效能感，可以鼓勵學生更自信地面對未來的挑戰。

過去不少研究者皆以體驗教育為本進行研究，發現實施後，參與者在生活效能、人際關係等面向多有正向改變（吳璟均，2010；洪建任，2017；謝孟育，2020）。在自我效能方面，許思涵（2019）針對高關懷國中生安排單車環島之探索教育課程，發現參與者在自我效能中的「人際關係」方面具有提升效果，推論在課程中，參與者在與夥伴的互動關係中反覆學習，開始相信自

已擁有經營良好人際關係的能力，對於協助個體發展正向的社會關係有幫助；楊瑞蘭（2014）則對 8 名具憂鬱傾向之高中生，實施每次 90 分鐘共計 12 小時之探索教育團體課程，並分析活動歷程與學生回饋，結果顯示活動確實可以對學生之自我效能產生正面影響。

在人際互動能力方面，呂采徽（2012）對家庭失功能而安置於慈善機構之青少年，實施三階段之體驗教育團體方案，研究結果顯示參與者在溝通合作能力有明顯進步，甚至能從被動式的協助變為主動性的角色，進而激發團體合作精神；黃宏蔣（2019）為探討體驗教育課程對大學社團幹部人際能力影響，針對 15 名大學社團幹部實施三週之體驗教育平面式課程，發現參與者在整體人際能力有所改善。而做中學的課程型態，能促使成員將過程中產生的具體經驗透過反思與過往經驗連結，產生較深刻之學習。

許巧臻（2023）統整歷年體驗教育課程研究建議後，以行動研究法探討平面式體驗教育活動對高年級學生自我效能與人際關係之影響，從質性資料歸納出課程對於參與者有正面效益，其中包含「不輕易放棄」、「克服不自信的自己」和「交朋友不再困難」等。研究者更進一步分析，成功經驗、鼓勵、觀摩他人的成功經驗，都強化了參與者對於自身能力的信念，剛好呼應了 Bandura 所指出的自我效能感來源。研究者也認為良好的人際互動經驗，能提升參與者對自己的信心程度。

體驗教育透過計畫性的參與，讓參與者得以關注自我關係與人際關係，過程中除可提高參與者的學習動機、興趣與人格價值外，還能啟動並改變參與者的思考模式，提升參與者的問題解決能力，讓其在面對困難的挑戰時不輕言放棄。總而言之，此種正向的改變知覺歷程，得以協助參與者增強自我概念與社會互動（許藍尹，2016；葉任卿，2016）。

（二）體驗教育實施於身心障礙學生之成效

許紋華（2024）認為體驗教育的精神和建構

校園融合支持系統的精神相符，皆強調讓身心障礙學生「參與」所有教育活動，且能從活動和互動中獲得「進步」。其與所處資源教室團隊於 2010 年起，每年皆策劃適用於身心障礙生之大型探索體驗活動，在過程中發現身心障礙學生的人際應對和社會互動能力普遍需要加強，同時也指出，體驗教育活動能帶給學生正向轉變。

儘管體驗教育實施於身心障礙大專生之實證研究仍相對匱乏，目前的文獻顯示出一些相關的研究成果。例如吳貞儀（2018）對五位高職智能障礙學生進行每週一節共 12 次的體驗教育融入教學活動，參與者在課堂中表現出高度之學習動機，雖起初較無法接受失敗易互相責怪，但漸漸能夠以平常心面對挫折並互相鼓勵，甚至能彼此觀摩學習以達成團隊榮譽。李芸菁（2013）採教學實驗之方式探討高職智能障礙學生接受體驗教育課程後，對參與者人際關係之影響。分析研究資料後也發現，在參與體驗教育活動時，參與者的態度比較積極，且能有更多合作互動機會，能協助參與者學習信任他人、尊重差異等人際互動技能。葉任卿（2016）使用行動研究法，以國中四名資源班學生為研究對象，實施每週一節共 20 次之體驗式社交技巧團體課程後發現：情緒障礙之學生負面的情緒與行為減少許多，與同儕也能有積極的互動；自閉症學生主動進行人際關係的頻率也有所提升；智能障礙學生漸與同儕有正面的互動與合作。整體而言，多數成員也能將每單元之主題連結個人生活經驗作分享，學生對自身的表現多感到滿意，更認為自己在活動實施中獲得不少生活經驗也交到好朋友。

綜上所述，自我效能對個體的目標設定和執行具有重要影響，並且與生活適應的各個方面息息相關。過去的文獻顯示，體驗教育活動能累積人際互動、問題解決、同伴支持以及觀察他人成功等經驗，這些因素均能強化自我效能。對於身心障礙學生而言，他們在參與體驗教育活動時不會因其障礙特質而受到顯著限制，反而能通過這

些課程培養溝通合作能力，並將活動經驗與日常生活相連結，對於增進人際互動技巧和自信心展現了顯著潛力。

參、研究方法

一、研究設計與架構

行動研究是由 K. Lewin 所提出，將研究視為包含計畫、行動、觀察與反思步驟的循環歷程，研究過程中由實務工作者針對遭遇的問題進行研究、反省與修正，發展解決問題的行動方案，強調問題解決的立即性（鈕文英，2014；蔡清田，2000）。為探討參與者在體驗教育課程實施過程之變化與反應，本研究採取行動研究法，依行動研究循環歷程進行課程的教學與調整，以下分項進行說明：

（一）計畫歷程

計劃階段首重課程設計，研究者以「人際互動」及「自我效能」兩大面向為主軸，參考過去研究和相關書籍，篩選出切合主題、較易實施於各種場地之體驗教育平面活動。常見之平面活動大約可分為「分享感受」、「熱身破冰」、「認識彼此」、「溝通」、「信任建立」、「決策/問題解決」以及「緩身」等活動類型（謝智謀等人，2007）。研究者再根據上述活動性質，將活動類型簡化、統整為暖身活動、主題活動和緩身活動

三大類，每堂課程皆依序進行三類活動：

1. 暖身活動：以簡單的互動為主，讓參與者熟悉彼此並提升團隊專注力。
2. 主題活動：依主題選用能培養對應能力之活動，並藉不同層次提問進行反思。
3. 緩身活動：以靜態活動為主，強調透過課程回顧及回饋，幫助參與者複習收穫。

初步設計體驗教育課程後，研究者邀請具多年經驗之體驗教育引導員協助評估課程適切性，討論後修正課程細節，最後規劃八次體驗教育課程。整體教學規劃如表 1。

（二）行動與觀察歷程

1. 課程實施

行動歷程以課程實施為核心，每堂課程皆以體驗學習圈模式為基礎，讓參與者體驗對應主題之情境活動後，接續進行反思環節，鼓勵參與者分享對活動過程的觀察與個人省思，再透過不同角度的提問，協助其歸納和應用活動收穫，與個人生活產生連結，進而改善適應困境。體驗學習圈模式如圖 1。

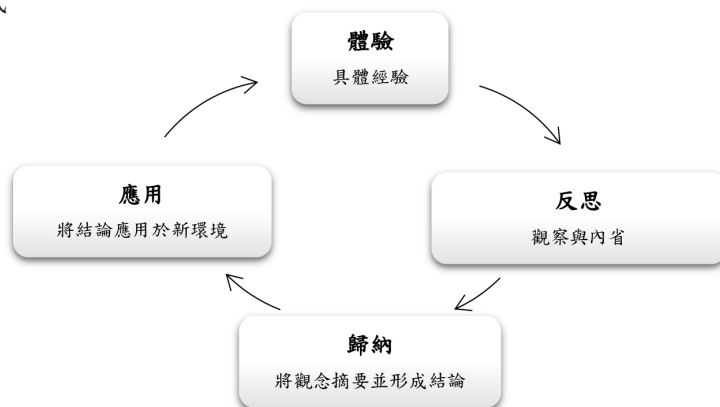
2. 蒐集研究資料

課程進行時，會由研究者及觀察員同步進行觀察，記錄課程實施歷程及參與者之反應，並全程攝影供後續比對。每次課後邀請所有參與者填寫課程回饋問卷，並抽取一位參與者進行半結構式訪談，以利分析課程內容之適切性及對參與者之影響情形。

表 1
體驗教育課程規劃表

編號	時數	核心面向	課程主題
一	2	人際互動、自我效能	團隊建立與自我定位
二	2	人際互動	溝通表達 - 溝通技巧
三	2	人際互動	溝通表達 - 合作技巧
四	2	人際互動、自我效能	團隊合作 - 團隊意識與信任
五	2	人際互動、自我效能	團隊合作 - 團隊互助與信任
六	2	自我效能	問題解決與自我覺察
七	2	自我效能	問題解決與自我覺察
八	2	人際互動、自我效能	自我覺察與突破

圖 1
體驗學習圈模式



註：Adapted from *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, by Kolb, D.A., 1984, Prentice-Hall.

(三) 反思與再計畫歷程

反省歷程為行動研究之關鍵環節，著重於實務經驗的反思與檢討，透過資料分析，發展解決問題的策略，並作為下一次計劃的參考依據。

每次課程後，研究者與觀察員討論課程實施狀況，並統整、歸納各項研究資料，快速評估課程對於參與者之影響與感受。其中人際互動能力將分為溝通互動技巧、團隊合作能力以及求助技能等三大向度進行分析；自我效能部分，以自我覺察與認知、問題解決能力兩大向度進行分析。

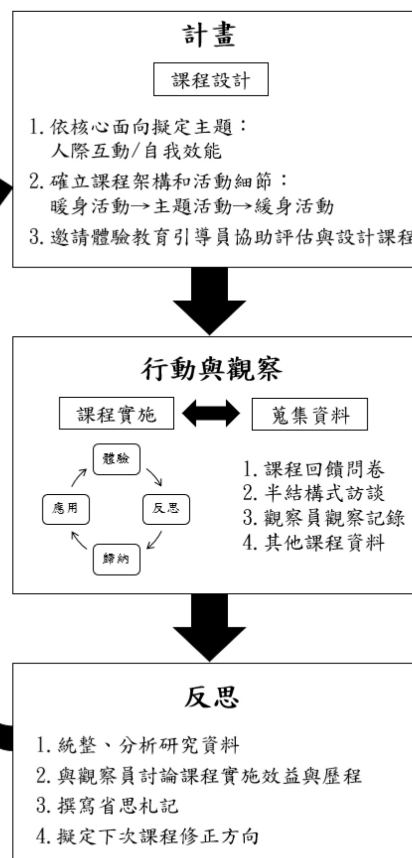
因應參與者實際參與狀況及需求，研究者接續撰寫省思札記，並和體驗教育引導員共同討論下次課程修正細節，以安排較符合團隊狀況及參與者需求之課程，持續落實行動研究之循環歷程。課程調整循環架構圖如圖 2。

二、研究參與者

(一) 課程參與者

為符合大專融合情境，本研究招募東部某大專校院的 7 名學生參加課程，年級分布為二至五年級，共計 5 名女生和 2 名男生。其中三名具身心障礙學生為主要研究對象，涵蓋障別分別有聽

圖 2
課程調整循環架構圖



覺障礙、自閉症兩類；另外還有四名一般生作為互動同儕，共同參與體驗教育課程。所有參與者皆具備基本的溝通與行動能力。

（二）其他研究參與者

研究者本身為主要課程設計及教學者，在課程設計與調整時，另邀請體驗教育引導員一同討論，以協助檢核課程效益；課程介入期間，安排兩名具體驗教育課程參與和帶領經驗之協同研究者擔任觀察員，負責記錄參與者參與情形，並在課程後與研究者進行回饋與討論，藉此更了解研究對象參與歷程及變化情形。

三、研究工具

（一）課程回饋問卷

研究者依研究目的和專家意見自編回饋問卷，問卷旨在了解參與者參加體驗教育課程後，對於自身人際互動、自我效能兩面向之看法，以及參與課程感受。問卷形式以開放式問題為主，以獲取豐富的質性數據。

為讓參與者能夠快速評估自己的感受和表現，問卷另列出與人際互動及自我效能相關的認知或行為表現，採李克特五點量表讓參與者填寫，各項得分越高者即表示對該項能力提升的認同度越高，結果作為快速了解參與者在課程中的變化之參考。

（二）半結構式訪談表

研究者自行設計「半結構式訪談表」，並於每次課程後安排一位參與者進行半結構式訪談，以更深入的了解參與者之狀態與感受。

（三）觀察紀錄表

觀察紀錄表由研究者自編，記錄者為觀察員，於每次課程時記下實施歷程及參與者之反應，作為後續分析與討論之依據。內容共分為三大部分，第一部分為課程紀錄；第二部分為個別參與者觀察情形，著重於紀錄個別參與者之回應與反應；第三部分為特殊狀況與建議。

（四）省思札記

研究者於每次課程後立即與觀察員進行討論，並將觀察紀錄、課程照片、檔案紀錄等相互參照後，撰寫「省思札記」，記錄教學內容、策略、參與者反應等，並探討課程實施效益與問題，作為下一堂課修正之依據。

四、資料分析與研究信實度

每次課程結束後，研究者會將整理過的訪談逐字稿及問卷內容與參與者再次確認，以保留修正錯誤的機會並鼓勵參與者提供更多資訊。所有研究資料將進行匿名和主題編碼處理，並透過主題分析法進行初步分析。

為避免主觀因素導致的盲點，研究資料會透過三角驗證法進行交叉比對，經過多次檢視與排除後，保留較有信度的資料，並針對不明確之處進行補充。另定期與體驗教育引導員、特殊教育學者專家進行討論，以確保行動的適當性，強化研究的嚴謹度。

肆、結果與討論

一、體驗教育課程實施循環歷程與省思

本研究採用行動研究的方式來進行體驗教育課程的教學與調整。在課程實施過程中，研究者依據事先設計的主題課程進行教學，每堂課包括暖身活動、主題活動和緩身活動。這些活動以體驗學習圈為基礎，使參與者能夠圍繞核心主題獲得相關經驗，並後續的反思與歸納環節中，深入思考核心主題，將所學應用於實際生活中。

持續的觀察與反思是提升學習成效的關鍵。每次課程結束後，研究者會整理省思札記、觀察紀錄、訪談稿和回饋問卷，以檢視課程的成效與不足之處。隨後，研究者將與體驗教育引導員討論和修正後續課程，以更好地滿足參與者的需求。以下針對實施過程中觀察到的問題，說明相應的反思和調整措施。課程實施之循環調整結果與要點如表 2。

表 2
調整後課程規劃與修正要點

編號	時數	核心面向	課程主題	調整要點
一	2	人際互動 自我效能	團隊建立 與自我定位	
二	2	人際互動	溝通表達 - 溝通合作技巧 (強化需求表達)	1. 暖身活動：建立關係 2. 主題活動：加入分工建議 3. 安排讚美環節 4. 加入視覺提示
三	2	人際互動	溝通表達 - 溝通與互助技巧 (強化求助技能)	1. 暖身活動：增加團隊熟悉度 2. 主題活動：鼓勵不同分工 3. 安排讚美環節 4. 加入視覺提示、課程連貫性
四 五	4	人際互動 自我效能	團隊合作 - 團隊意識與信任	1. 課程合併同天連續進行 2. 加入視覺提示、策略預測環節、課程連貫性設計 3. 增加課後目標要求 4. 主題活動： 著重挫折經驗與情緒調適 單一主題多階段設計
六 七	4	自我效能	問題解決 與自我覺察	1. 課程合併同天連續進行 2. 加入視覺提示、策略預測環節、課程連貫性設計 3. 增加課後目標要求 4. 主題活動： 刪減活動數、提升難度 單一主題多階段設計 動靜態活動穿插
八	4 (增)	人際互動 自我效能	自我覺察 與突破	1. 延長時數 2. 加入視覺提示、策略預測環節、課程連貫性設計 3. 主題活動： 著重回顧個人變化與成長 刪減活動數、提升難度 單一主題多階段設計 動靜態活動穿插

(一) 改善團隊參與度與氣氛

課程實施初期，部分參與者表現出互動不積極，尤其是自閉症參與者最為明顯，團隊討論氣氛冷淡。在討論個人或團隊優勢時，身心障礙參與者需要比其他人更多的時間，對於他人的肯定感到不自在。遇到活動困境時，往往以被動觀察為主，主動解決問題或溝通的意願較低，導致活動流程陷入膠著。

經過分析，團隊參與度低除了與參與者之間的熟悉度有關，還可能因為許多身心障礙學生在

校園生活中多次獲得負向經驗，導致他們對自身信心不足，不習慣接受或給予讚美。為了改善團隊的參與度，研究者在後續課程中選用了能快速建立互動的暖身活動，以輕鬆的氛圍增進成員之間的熟悉度。此外，主題活動中增加了明確的分工，幫助每位成員更清楚地找到自己的角色與責任。最後，在每個活動後安排讚美環節，使參與者逐漸習慣發現他人的優點，並從同儕的肯定中認識自己的價值，促進團隊的正向氛圍。

(二) 身心障礙參與者之特質與需求支持

本研究中的身心障礙參與者共三位，在課程初期，觀察到這些參與者在某些活動中未獲得充分支持。例如，聽障參與者在與同儕互動時，由於聽力問題無法完整接收資訊，影響後續目標的達成；自閉症參與者則因活動流程的不確定性感到壓力，或擔心被排斥或不知如何互動，導致投入度降低。

研究者認為，這些狀況不僅影響了身心障礙參與者的學習體驗，也削弱了課程目標的達成。考量這些情況與他們在生活中的困境相似，適當的支持和調整或許能幫助他們克服挑戰，並從課程中獲得正面的啟發，因此針對個別需求進行了一系列調整措施。

首先，研究者在課程中加入了視覺提示，例如書面展示重要的指導語、活動流程和團隊紀錄。這些提示不僅幫助自閉症參與者結構化理解流程和目標，也讓聽障參與者清楚掌握資訊，更有助於協助團隊的提升目標達成動機。在分享環節中，參與者可以參考黑板紀錄，完整表達心路歷程，加強對課程內容的記憶與反思。此外，為更貼近參與者需求，課程內容也進行了修正。第二堂課著重於引導參與者表達個人需求，第三堂課則專注於求助技能的訓練，並促進團隊互助行為的發展。這些調整幫助身心障礙參與者更快融入團隊，也使課程對所有參與者更具實用性。

（三）強化學習遷移效果

學習遷移是指將先前情境中習得的知識和技能應用於不同情境的過程（黃宏蔣，2019；Gass, 1990）。本研究希望透過體驗學習圈的歷程，為參與者提供更多機會練習學習遷移。然而，分析前三次課程的參與者反應和回饋後，研究者發現學習遷移的成效未達預期。例如，參與者在前一堂課中學習的問題解決策略未能在下一堂課中穩定應用；反思和討論不夠深入，且參與者不清楚如何將課程中的正面經驗轉化為具體的生活行動。對於身心障礙參與者來說，這些挑戰更為明顯。有參與者表示，由於過去的經驗，只要遇到

挫折就會情緒起伏，對犯錯也存在恐懼，導致不敢嘗試新策略。

基於上述原因和回饋，研究者與體驗教育引導員、特殊教育專家及觀察員討論後，逐步進行了多項調整措施，分述如下：

1. 加強主題的連貫性

研究者使用相似的教材、主題和提問內容，連結過去的主題活動，以保持參與者對課程主題的熟悉感，增強學習穩定性和共鳴。例如，在第一次和最後一次課程中，研究者使用畫有不同形象人物的角色樹圖，讓參與者進行自我定位，並在最後一次課程中比較他們的角色樹圖。許多參與者表示，這種方式讓他們具體感受到個人成長的變化，並帶來鼓舞的效果。

2. 增加策略預測與回顧環節

在新任務開始前，研究者安排時間讓團隊預測可行的策略或聯想與課程目標相關的生活經驗，並在任務結束時回顧其效果。這一環節強化了參與者聯想相似情境和解決方案的能力，幫助團隊聚焦課程重點，並讓參與者更清楚地理解如何應用先前的經驗。

3. 增加課後目標之設計

研究者根據每次課程的學習重點設計了課後目標，例如鼓勵參與者應用策略或完成特定任務，並於下次課程進行分享與討論，增強學習遷移的實踐性。隨著時間推移，參與者逐漸將不同策略應用於日常生活問題，團隊的正向氛圍也能給予參與者鼓勵和支持，進一步促進自我效能提升。

4. 安排適當的挫折經驗

研究者認為負面情緒會影響問題解決能力，尤其身心障礙學生在面對現實挑戰時，可能因不知如何應對負面情緒而陷入惡性循環。因此，從第四次課程開始，研究者提高活動的難度和變化，讓參與者體驗挫折，並引導他們反思與調適。在有同儕支持的情況下，參與者共同探討突破的方法，逐步培養面對挫折的韌性。多次面對挫折並成功應對後，參與者表示逐漸能意識到個人情緒

的變化，懂得專注於嘗試新的解決策略，增強自信心。

（四）調整活動時長與設計

隨著課程的進行，研究者注意到參與者的反思需求逐漸增加，開始主動分享更多個人感受和生活經驗，並在挑戰性活動中提出多元的解決策略，嘗試的動機也明顯高於課程初期。因此兩小時的課程時間顯得不足，影響了學習遷移的延展性和討論深度。此外，若課程包含大量動態活動，部分參與者的體力和專注力會下降，進而影響參與度。因此，研究者決定對活動時長和設計進行調整：

1. 課程時長

將第四、五次及第六、七次課程分別改為同天連續進行四小時，並將最後一堂課延長為四小時。總課程時數由 16 小時增加到 18 小時，提供更多時間內化學習成果。

2. 活動層次設計與順序

活動順序改為動靜態活動交替進行，以避免連續性動態活動導致的體力疲乏，另一方面刪減部分主題活動，改為單一主題活動有多階段，使參與者能在相同情境下發展更多元的解決策略，並逐步突破更高難度與層次。最後一堂課主要聚焦於課程回顧和反思討論，給予參與者更充分的統整學習成果。

經過調整後，課程成效顯著提升。動靜態活動的交替安排維持了整體專注力，延長的活動時間使反思過程更加完整。隨著活動時間的延長，參與者更展現出問題解決力和自信的提升，並對課程效益給予正面回饋。

二、體驗教育課程對身心障礙大專生人際互動與自我效能之影響

（一）體驗教育課程對身心障礙大專生人際互動能力之影響

本研究將人際互動能力分為溝通互動技巧、團隊合作能力以及求助技能三大向度（人際互動

能力各向度平均數比較圖如圖 3），以下分別就各向度說明體驗教育課程對於參與者人際互動能力之影響：

1. 溝通互動技巧

人際溝通能力是一種利用多元方式有效且正確的將訊息傳達給接收者，促進良好社會互動之能力（蔡珣琪，2014）。根據課程回饋問卷中各節次的平均數比較結果，參與者在溝通互動技巧的平均數上顯示出正向成長。儘管未達顯著差異，但從觀察記錄和訪談內容中，可以推測參與者在這方面持續發展出多元的策略和反思能力。

描述者在一開始就陷入瓶頸，發現自己的描述大家接收不到時，決定改變方式。利用轉動紙的方向來描述如何繪畫圖形，帮助大家更容易理解。

（觀 C1-02）

B4 稱讚 A1 在溝通時的肢體動作能幫助自己更了解接收者的狀態（觀 C1-02）

根據研究者與觀察員的觀察，參與者在課程初期溝通表達技巧較弱，容易在摘要和理解彼此意思時出錯，這也與他們在生活中與同儕相處的挫折經驗相符。經過多次溝通類型活動後，參與者能主動察覺溝通問題，並逐步歸納出需要改進的溝通技巧。

活動過程中，雖出現許多許多溝通上的誤差，但在反思時，A1 主動提出 A4 可能是上週沒有參與活動，因此對溝通表達的方法不熟；B3 提出自己起初有些生氣，但後來有同理到 A4 的角色，轉為開始提問，幫助 A4 努力完成目標。（省 03）

在課程最後一週，所有參與者都能主動分享個人經驗與感受，且更願意表達內心想法，已不再需要研究者大量引導。同時，課程後期也觀察到參與者能嘗試將習得的技巧應用於真實生活中，雖然結果不一定符合他們的預期，但與課程開始時相比，已經取得突破，顯示參與者能透過

體驗學習圈，逐步實現學習遷移，進而改善生活中的挑戰。

我覺得這些活動很多都含有良好的溝通，上次也有說跟我室友的不良溝通。我原先的想法是覺得沒有那麼必要跟她講這些事情，但是後來覺得如果跟她講的話她會比較好一點，那她也不會覺得那麼不舒服，然後她沒有不舒服也不會影響到我。所以接下來，我們後面的溝通就比較好一些。（訪A3）

2. 團隊合作能力

團隊合作是指兩個以上的人，為達成共同目標而各自發揮能力，並接納彼此意見，互賴與互助直至達成目標（Katzenbach & Smith, 1993；Swezey & Salas, 1992）。在團隊合作能力上，參與者的後測分數有所提升，尤其在「配合團隊決定並積極合作」的項目中最為顯著。課程觀察顯示，參與者隨時間逐漸信任團隊決策，願意嘗試不同角色，並運用先前的合作經驗來協調意見，或協助其他人達成目標。在後續反思環節中，參與者也能舉生活中的事件與活動經驗相互比較，並自行提出應改進的地方。

T：「自己和團隊做了什麼調整完成目標？」

A2：「考量每個人適合的點，嘗試不同的位置，找到適合自己的。」

A3：「擔任任何角色，我自己是信任大家，嘗試可能性。」（觀 C2-06）

T：「這個拼圖活動的過程，有沒有類似你在生活中的什麼情境？」

A1：「玩遊戲多找了人，遇到事情應該一步步處理、確認。」（教 04）

其中，自閉症參與者的變化幅度最大。初期多以在旁觀察為主，後期逐漸開始積極提供意見，並嘗試以多種方式協助團隊。儘管他們表示對自己的貢獻仍缺乏自信，但團隊合作的意願已顯著

提升，甚至與其中一位聽障參與者形成合作默契，能即時相互支援、表達感謝，獲得正面的互動經驗。

我以往會覺得有些事情自己處理會比較快，就不會有那麼多的意見，我覺得很多的意見是個好處也是個壞處，很多意見的話就會做比較久，因為要聽完之後統整之後才能去把它做出來，但是很多意見的話就是可能可以比個人做還要更完美。（訪 A4）

3. 求助技能

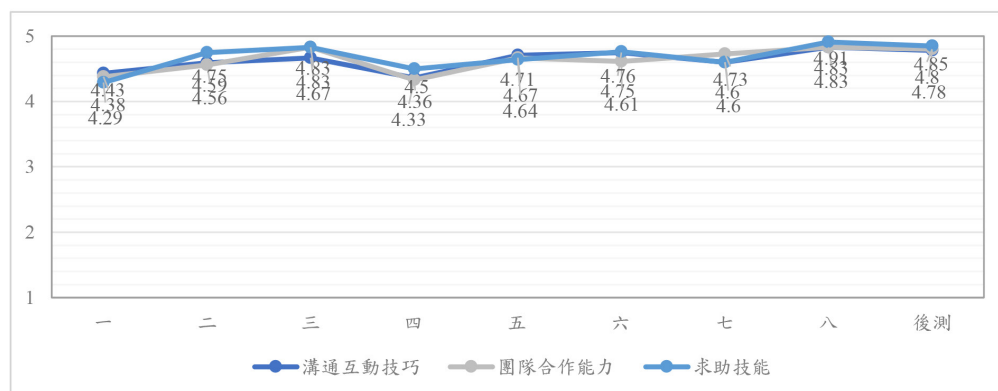
在校園生活中，若教師或同儕不了解身心障礙大專生的特質與需求，就很容易對其產生誤解甚至錯誤歸因，也難以提供必要協助（李育逢，2010）。研究者認為，若身心障礙學生能夠具體表達自己的需求與個人特質，並樂於接受他人的幫助，不僅能減少誤解，也能幫助他們適應環境。這一向度在初期顯示出相對較低的分數，但在後測中卻位居最高，這可能是因為參與者在生活中曾遭遇挫折，導致初期缺乏自信並排斥求助，後續課程中的氣氛、支持，讓他們能自在表達需求。這一結果與質性觀察和訪談結果相呼應。

我看到 A1 感覺比較辛苦一點，然後雖然有時候會想幫他，但好像很難幫到他，不過他也很好的是他也會自己提出來，就是需要幫助的地方。（訪 A3）

A2：「我可以從別人那裡取得意見幫助自己」（觀 C1-05）

部分參與者提到，障礙特質確實讓他們在學校生活中面臨困難，但在課程中障礙帶來的影響減少，使他們能更自在的展現自我，並獲得了正面的互動經驗。儘管在現實中未必能創造出同樣友善的環境，不過已可看出正向互動經驗能激勵參與者表達需求並接受他人協助，是突破人際困境的良好基礎，未來可繼續延伸研究。

圖 3
人際互動能力各向度平均數比較圖



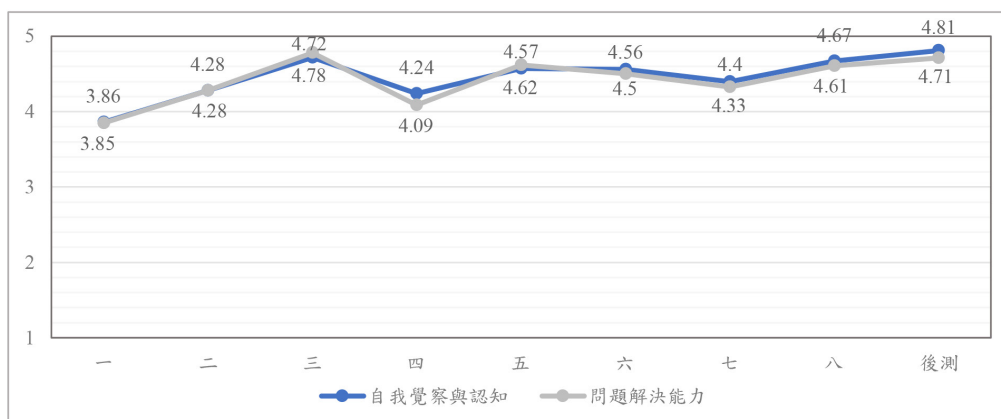
在一般生活中，我可能根本沒做什麼的情況下，他們就會有先入為主的觀念，或者是認為我做了啥，這種事情還蠻多的，畢竟我的社交能力又不強，所以就很麻煩。參加這個活動的時候我的感覺蠻好的，比較舒服啦，不會要想很多，或是要特別注意別人對我幹嘛的。（訪 A2）

假如聽不見我就會再問一次，同學也很樂意再說一次，在這樣子的環境裡面，聽力障礙對我來說沒有太大的困擾。在外面的話就不會這樣子，因為他們不一定有同理心。這次的活動讓我感受是滿棒的。（訪 A1）

（二）體驗教育課程對身心障礙大專生自我效能之影響

依據 Bandura 的自我效能理論，自我效能是一種對自身行為進行自我調節的機制，當個體預期自己有能力完成目標，也在事件中有好的感受或經驗時，產生的自信心易影響個人在面對任務時的認知與實力評估（李雅婷，2018；楊瑞蘭，2014）。本研究以自我覺察與認知、問題解決能力兩大向度之變化（自我效能各向度平均數比較圖如圖 4），評估體驗教育課程對參與者自我效能的影響，以下就各向度依序說明：

圖 4
自我效能各向度平均數比較圖



1. 自我覺察與認知

研究者認為，建立自我覺察力是個體跳脫負向思維、分析自身需求並擬定解決策略的前提。體驗學習圈重視對經驗進行深入反思，這促使參與者進行自我檢視，練習察覺個人狀態與優缺點，從而培養自我覺察力。根據課程回饋問卷分析結果，參與者在自我覺察與認知向度的平均數逐漸提升，特別是在察覺個人感受及能力方面進展最為明顯，這與參與者的回饋與改變相呼應。

在課程初期，身心障礙參與者在面對較難克服的挑戰或合作默契不佳的情況時，常常不自覺地感到激動或退縮。在第四次課程加入「挫折經驗與情緒調適」主題活動後，該參與者表示自己逐漸學會如何意識到並緩解個人情緒，並能夠運用求助技能，向其他參與者清楚地說明自己的狀況。

在上次那個棍子的活動後，我在情緒過後我都會去想怎麼變得更好。雖然在目前的情況下我當下還是沒辦法，但我有做出的改變就是我自己會去反思在當下做出的決定有什麼可以更好的地方。（訪A1）

我覺得是不一樣的地方是我比較會感受到自己的情緒跟感受，然後也比較容易建立自信心。（訪A3）

其中自閉症參與者在課程初期幾乎無針對自身特質與經驗進行分享，最後一次課程時，卻展現深度的自我覺察，也能在分享環節流暢的敘明個人特質及感受。其中更提到收到同儕肯定對自己帶來的影響，此點與黃竹瑩（2017）指出「同儕」是影響身心障礙大專生自我概念的重要因素相符，多參加團體活動獲得互動練習機會確實對其自我概念有正面影響。

我覺得自己比較就事論事、比較謹慎，就我覺得我的情緒蠻平靜的，比較不會因為有什麼事情就有蠻大的起伏。反面來說，謹慎就是優柔寡斷，

我比較不敢嘗試，比較膽小。（教08）

不管是不是在學校，我覺得我就是一個低成就、低自信的人。活動後可以聽到跟自己比較相見年齡、比較偏同儕的認同，我會覺得比較少見也會覺得幫助蠻大的。（教08）

2. 問題解決能力

研究結果發現，參與者在問題解決能力之平均數整體呈正向成長。參照實際觀察結果，大部分的主題活動都帶有「決策、問題解決」之元素，能夠促使參與者跳脫框架思考，或發展從多元角度思考策略的習慣，並帶來成就感。這些經驗能幫助參與者產生自信心，預期自己有能力完成目標，間接提高願意堅持與嘗試解決問題的心態。

三個解決困難的方式，雖然有點多，臨時有點難想，但是想出來就會發現其實還有很多解決方式，希望往後自己都能多想想解決方式，不那麼在灰心的情緒裡！（問A3-08）

因為像我之前講的，我是個容易放棄的人，但這裡有很多人，你不能說放就放，這是一個合作的行為，然後它可以讓我知道，只要一直堅持不懈的去做就可以成功。（訪A1）

Kolb（1984）認為，體驗學習的關鍵在於將所獲得的新知應用於日常生活中。參與者在課程後，多數認為自己能透過回顧活動經驗，實際運用解決策略，從而在面對問題時更有信心。其中更有參與者表示有將在活動中獲得的省思應用於校園工讀時，顯示體驗教育課程確實對參與者的學校生活帶來積極影響。

我覺得（課程經驗）有（對生活產生助益），就是遇到的話我會比較容易想到可能可以怎麼樣解決，而且也比較不會那麼容易想要放棄。（訪A3）

有應用在我在資源教室的工讀，就是看到有學生

需要幫助的時候我會比較容易去問他有沒有什麼需要幫助的，然後也可以很快地去解決他的需求。（訪 A3）

三、研究者專業知能成長與省思

（一）體驗教育課程的應用

過去不少研究者皆發現體驗教育能對參與者在自我效能、人際關係等多面向帶來正向影響，與研究結果相符。其中黃竹瑩（2017）指出「同儕」是影響身心障礙大專生自我概念的重要因素，並建議他們應多參加團體活動以增加正面互動的機會。研究者認為，體驗教育團體課程能營造正向的同儕互動機會，其中一位身心障礙參與者更指出了課程能鼓舞自己重新面對困境。

A1：「你們都是最棒的，你們要相信自己，你們在這裡都可以帶給大家快樂或是安全感，所以你們回到現實生活當中，也要嘗試努力去做在這裡有做到的事情，我同時也是對自己這樣說，也是希望大家能共同做到的目標。」（教 08）

針對身心障礙大專生所面臨的適應困境，可尋求對應的主題活動，透過體驗學習圈的歷程引導參與者先發展解決策略與信心，再應用於真實生活中，改善程度會更高。未來也許可作為大專身心障礙學生的支持服務。

（二）課程與教學設計的专业成長

研究者發現「持續的反思」與「彈性且即時的調整」是確保課程成功與有效性的關鍵，透過反覆的課程優化循環，也讓研究者在識別學生需求上，培養了更深入的專業敏感度。未來在進行課程設計時，將更重視課程的靈活性與包容性，以適應不同學生的學習風格與需求。另一方面，在引導學生進行體驗學習圈的歷程中，研究者也從參與者的反饋中學到了多樣化的問題解決策略，這不僅豐富了教學經驗，也促進研究者在實踐解決問題方面的成長，提升了個人適應性。

（三）融合環境中的挑戰

在課程中，參與的身障學生因同儕的友善與包容，減少了因障礙帶來的影響，這讓研究者意識到，環境的支持性在他們的成長中扮演著關鍵角色。然而，參與者也提到，這樣的支持在生活中往往難以遇見，這也反映出融合環境中的挑戰，以及目前環境包容度和支援系統完備性不夠全面的問題。

研究者省思，在討論到身心障礙者的學習與適應狀況時，CRPD 和相關法規在促進平等權利與包容方面確實扮演著重要角色，未來更應強化大眾對 CRPD 的理解和實踐，創造具包容與支持性的環境；對於身心障礙大專生，應持續協助他們尋找並建立支持性的人際關係，培養自我肯定的能力，唯有不因外在挑戰而限制自己，才能以積極的態度應對成長路上的各種機會和挑戰。

伍、結論與建議

一、研究結論

（一）本體驗教育課程適用於身心障礙大專生

本研究透過行動研究的循環，持續調整課程以適應參與者的需求。研究結果顯示，身心障礙大專生的障礙特質在此課程中並未造成太大限制，反而提供了正向的學習與互動經驗，具有激勵作用。在體驗學習圈的循環中，參與者不僅增進了反思與應變能力，也逐步達成學習遷移，將課程所學應用於生活中，展現出該課程在未來推廣應用於更多學習情境的潛力。

（二）體驗教育課程對身心障礙大專生人際互動能力與自我效能之影響

經過體驗教育課程後，參與者在溝通互動技巧、團隊合作能力、求助技能、自我覺察與認知以及問題解決能力等各向度的實際表現皆有正向改善，展現出積極進步與分享的意願。雖然各參與者因為個人特質、生活習慣或環境的不同，將活動經驗實際應用於生活的形式及程度有所差異，但皆認為參與本課程對自身有正面助益，對

於改善生活困境有所啟發，顯示體驗教育課程確實能促進參與者人際互動能力及自我效能之發展。

（三）研究者專業知能提升

行動研究與體驗學習圈的循環歷程，讓研究者學習到多樣化的問題解決策略，也對身心障礙大專生所面臨的困境有更深刻的理解與啟發；在教學專業方面，研究者也認為持續反思與靈活調整是課程成功的關鍵，未來將更注重課程的靈活性與包容性，以適應不同學生需求。

二、研究建議

（一）體驗教育課程設計之建議

本研究發現，設計具連貫性的主題情境能有效幫助參與者將活動收穫相互呼應，並延續舊經驗，加強反思深度，促進學習遷移。另可針對參與者的生活困境安排課後目標，並邀請他們互相回饋，進一步強化課程的效益與延續性。

研究者認為，體驗教育課程的成效依賴於教學者的反應與氛圍營造，教學者應協助創造正向友善的環境。同時，需隨時關注參與者的需求，適當調整教學方式，使身心障礙參與者能在支持性環境中進行體驗。

為促進團隊成長，應逐步提高活動的難度與變化，適當安排失敗經驗，並提供充裕的時間進行討論與分享。此外，活動開始前引導參與者預測活動或聯想相關經驗，並使用視覺提示與記錄媒材，可協助參與者增強對課程內容的印象。

（二）對未來研究之建議

本研究以行動研究為核心，探究體驗教育課程對身心障礙參與者在學校適應之影響，並歸納相關課程設計、實施原則與注意事項，建議未來可拉長研究期程，長期觀察課程實施對於參與者之影響，並追蹤參與者在課程結束後之適應情形，以進一步探討課程實施效益之延續性。

在研究參與者與資料蒐集層面，本次研究參與者共計七位，身心障礙參與者之障別僅包含兩

種，也未針對參與者之重要他人等第三者進行問卷調查或訪談，在研究資料與範圍上有所限制，未來可針對不同障礙類別之學生進行研究，並擴展研究資料之蒐集範圍，增加研究的可信度。

在課程設計與活動選用層面，本次研究並未採用高低空繩索、戶外冒險等活動類型，未來可將各類型之體驗教育課程融入課程方案中，或探討與平面活動實施效益之差異，以增加研究之參考價值。

透過課程歷程與參與者的回饋，研究者意識到環境的支持性對身心障礙學生成長的重要性，同時突顯了當前環境包容度和支援系統不完善的問題。未來的研究可深入探討支持性環境對身心障礙大專生適應能力的具體影響，並分析不同環境中支持系統的有效性。此外，應評估 CRPD 及相關政策在實際運作中的挑戰與成果，並提出可行的改善建議。也可發展針對身心障礙大專生的支持性社群活動，以提供更全面且穩定的支持服務，並深入了解他們的需求與挑戰，持續進行實務上的協助與調整。

參考文獻

一、中文部分

- 王豪華（2019）。山海民權·永續相連—戶外體驗教育之實務與省思。台灣教育評論月刊，8（7），97-101。
- 王瓊珠（2017）。學習障礙大學生學校生活適應研究。特殊教育學報，45，1-24。
- 吳兆田（2006）。探索學習的第一本書：企業培訓實務。五南。
- 吳貞儀（2018）。自「體驗」中成長—探討體驗教育對智能障礙學生職場社會適應之影響〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣體育運動大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 吳璟均（2010）。探索教育對班級團隊凝聚力與自我效能影響之研究〔未出版之碩士論文〕。

- 國立雲林科技大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 呂采徽（2012）。體驗教育團體方案對安置機構青少年人際互動能力之影響〔未出版之碩士論文〕。國立臺北大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 李育逢（2010）。大學身心障礙學生個人背景變項、校園經驗、學習表現及心理社會發展之相關研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 李芸菁（2013）。探索教育活動在提升高職智能障礙學生人際關係之成效〔未出版之碩士論文〕。國立彰化師範大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 李雅婷（2018）。大學戶外冒險教育社團參與者之生涯自我效能探究〔未出版之碩士論文〕。臺北市立大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 林育毅（2010）。大專視障學生自我決策、學校生活適應及職業興趣廣度之研究〔未出版之碩士論文〕。國立高雄師範大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 林易潔、楊宗文、陳偉振（2014）。以體驗教育方案為學校本位課程之研究—以新北市萬里國民中學為例。中原體育學報，4，31-37。
- 林信忠、廖炳煌、辛銀松、陳傳興、邱淑美（2014）。探索·體驗·挑戰！淺談外展體驗教育設施規劃—以和平國小為例。中華技術，102，50-61。
- 洪建任（2017）。探索教育課程對大學生自我效能、人際關係及生活效能之影響〔未出版之碩士論文〕。國立臺東大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 教育部（2023）。特殊教育統計年報。教育部學生事務及特殊教育。<https://www.sen.edu.tw>
- 教育部（2024）。身心障礙者權利公約（CRPD）教育人員宣導手冊：大專分冊。<https://shorturl.at/oY8gB>
- 許巧臻（2023）。體驗教育方案對國小高年級學童人際關係與自我效能影響之研究 - 以新北市某國小為例〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 許思涵（2019）。單車環島探索教育課程對高關懷國中生自我效能、情緒智能及心理健康之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 許紋華（2024）。體驗教育與大專特教支持系統的邂逅：一個人可以走很快，一群人卻可以走很遠。學生事務與輔導，62（4），72-76。
- 許藍尹（2016）。高中班會課實施探索教育以提升團隊凝聚力及自我效能感之行動研究〔未出版之碩士論文〕。亞洲大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 郭託有、廖淑惠、施慧怡（2009）。體驗教育理論與實務。華都文化。
- 陳怡伶（2023）。探索教育活動對國中學習障礙學生生活效能影響之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 陳勇祥、林玉霞（2018）。身心障礙學生就讀大學校院遭遇之問題與困境。雲嘉特教期刊，28，15-21。
- 曾景蘭（2006）。國中普通班聽覺障礙學生學校生活適應與情緒和行為表現之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 曾詩婷（2015）。亞斯伯格症大學生同儕人際經驗及因應之探究〔未出版之碩士論文〕。中國文化大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 鈕文英（2014）。質性研究方法與論文寫作。雙葉。
- 黃竹瑩（2017）。大學身心障礙學生自我概念與學校生活適應關係之研究〔未出版之碩士論文〕。國立屏東大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。

黃宏崙（2019）。體驗教育課程對大學社團幹部人際能力影響之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。

楊瑞蘭（2014）。探索教育團體對憂鬱傾向高中生之自我效能影響研究〔未出版之碩士論文〕。朝陽科技大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。

葉任卿（2016）。體驗教育課程對國中資源班學生社交技巧影響之研究〔未出版之碩士論文〕。嶺東科技大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。

葉恩好（2018）。探索教育對學生問題解決能力與態度影響之研究—以台北市某國中七年級為例〔未出版之碩士論文〕。銘傳大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。

廖瑩欣（2016）。大專校院學習障礙學生自我概念與學校適應之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。

蔡居澤（2004）。國民中學綜合活動學習域活動課程設計：以探索教育活動為例。公民訓育學報，16，37-55。https://doi.org/10.6231/CME.2005(16)03

蔡清田（2000）。教育行動研究。五南。

賴淑香（2019）。大專校院身心障礙學生人際關係之研究—以高屏地區為例〔未出版之碩士論文〕。美和科技大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。

謝孟育（2020）。戶外冒險教育課程對國中生之學習動機與自我效能影響之研究—以新竹市某國中八年級「戶外領導力登山課程」為例〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。

謝智謀（2003）。另類學習方式—體驗學習。教師天地，127，6-13。

謝智謀、王貞懿、莊欣瑋（2007）。體驗教育：從

150個遊戲中學習。亞洲體驗教育協會。

謝智謀、吳崇旗、謝宜蓉（2007）。體驗學習融入休閒教育課程之實施成效研究。運動休閒餐旅研究，2(4)，39-50。https://doi.org/10.29429/JSLHR.200712_2(4).03

二、英文部分

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87

Gass, M.A. (1999). Transfer of learning in adventure programming. In J.C. Miles and S. Priest (Eds.). *Adventure education*. State College, PA: Venture Publications.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams*. New York, NY: Harper Collins.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). *Islands of healing: A guide to adventure based counseling*. Hamilton, MA: Project Adventure.

Swezey, R. W., & Salas, E. (1992). *Teams: Their training and performance*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

An Action Research on the Effect of Experiential Education on Self-Efficacy and Interpersonal Competence of College Students with Disabilities

Fu-Hsuan Chan

Teacher,
Elementary Department,
National Experimental High
School At Hsinchu Science Park

Kun-Tsan Lin

Professor,
Department of Special
Education, National Dong
Hwa University

Yung-Kun Liao

Associate Professor,
Department of Special
Education, National Dong
Hwa University

Abstract

The purpose of this study was to design a series of experiential education courses for college students with disabilities and conduct action research. The courses were focused on two main topics: "interpersonal interaction" and "self-awareness and breakthrough". The researchers guided the participants to examine their self-efficacy, practice teamwork, and go through process of experiential learning cycle. Through the experiential learning cycle, participants were able to improve the performance of "Learning Transfer" on learned experiences or concepts. After analyzing the research data, the findings were as follows: 1. After participating in the experiential education courses, both college students with and without disabilities indicated that they were able to obtain positive interactive experiences and benefits of different levels and aspects. 2. The experiential education courses have improved the performance of participants on interpersonal interaction and self-efficacy. Participants became more willing to express their personal needs and opinions and were better at adjusting their emotions. Moreover, through activities in different situations, they were able to develop confidence and problem-solving strategies. 3. Through the cyclical process of action research and experiential learning, the researcher's professional teaching knowledge continues to grow, deepening the understanding of the challenges faced by college students with disabilities. Based on these results, practical recommendations for curriculum design and future research are provided.

Keywords: experiential education, college students with disabilities, self-efficacy, interpersonal competence, action research