



體驗教育培養大專生帶得走的 品格信念指標之建構

廖珮妏

摘 要

研究目的

體驗教育在臺灣近幾年已形成教育活動的趨勢，各大專校院已將體驗教育開設於學分課程中，更加確切體驗教育在教育實務與學術上的應用之廣，也是本文探討的體驗教育。透過體驗提升學生的品格也是相關教育組織在實務上正在運作的模式，藉由體驗遊戲教案分享，從中啟發學生們的品格教育。因體驗教育提供正向的教學策略，學習者透過親身體驗的過程，進行對生活與環境的反思，從中學習知識累積的教育訓練方式，提升自我成長之能力。主體從親身經歷和反思過程中所獲得的認識和情感，因為生活經驗經過反思學習過程的轉換後，提供知識的再運用，形成生活經驗，再次地經過反思學習過程轉換，提升了知識運用的層次，並且再次形成生活經驗，有效的教學應鼓勵學習者進行反思，共同建構出學習的環境。特別是大專校院學生畢業後即將邁入職場工作，因此更需要培育這群未來國家棟樑們，如何擁有面對未來環境變動所具備的品格信念是本研究主要的核心理念。本研究將以體驗教育培養大專生帶得走的品格信念指標建構為焦點，透過體驗教育能培養大專生帶得走的品格信念指標之研究工具，對其指標之內涵與類型進行釐清與瞭解為本研究主要目的。

廖珮妏，修平科技大學人力資源管理與發展系助理教授兼校務研究中心主任

電子郵件：pearlliao@hust.edu.tw

投稿日期：2019年9月17日；修正日期：2019年11月14日；接受日期：2020年2月18日

研究設計／方法／取徑

本研究首先回顧相關文獻，主旨在於建構體驗教育培養學生帶得走的品格信念指標量表，主要參考大學生基本素養測驗的情意態度內涵、冒險教育生活效能量表（life effectiveness questionnaire, LEQ）、教育部發展品德教育促進方案提出六大品格支柱（The six pillars of character），由以文獻回顧整理指標量表，先後以深度訪談、專家學者問卷諮詢修正以及問卷調查方式加以建構。

研究發現或結論

建構提出的體驗教育培養大專生帶得走的品格信念指標六種類包括：主動助人、任務領導、溝通合作、自我管理、成就動機、自我信念。主動助人指標是能幫助有需要的人；任務領導指標則是能有效地組織一個團隊給予適當任務；溝通合作則是能有能力進行有效的社交互動；自我管理包括自我時間與感知情緒管理；成就動機則是個人被驅使完成卓越的程度；自我信念指對自己能力的信念以及這些能力如何有助於個人成功。其六大品格信念指標除了成就動機與自我信念各三題，其他指標各五題，共 26 題。

研究原創性／價值

本研究建構出臺灣在推廣體驗教育課程所培養大專生帶得走的品格信念能力六大指標，是以臺灣社會情境下所發展之工具，可運用後續在體驗式學習課程成效評估，且亦能做為後續發展體驗教育相關課程教案所考量的指標，參考這些元素加以設計體驗情境於課程活動，更能有效以體驗教育方式培養大專生帶得走的品格信念能力，進而一輩子都能受用無窮時，即是其評量擁有最大成效。

關鍵詞：體驗教育、品格信念指標、經驗學習圈、大專生



EXPERIENTIAL EDUCATION TO TRAIN THE CONSTRUCTION OF CHARACTER BELIEF INDEX

Pei-Wen Liao

ABSTRACT

Purpose

Experience learning has become a trend in educational activities in Taiwan. All colleges and universities offer experiential learning in for-credit courses, and have applied it in educational practice and academics. This study is an exploration of experiential education. Enhancing students' character through experience is a mode in which educational organizations are operating. The sharing of game teaching plans is an inspiration for students' character education. Because experiential learning provides a positive teaching strategy, learners can reflect on life and the environment through the personal experience, learn the educational training methods accumulated by knowledge, and improve their ability.

The learners understanding and emotions gained from personal experience and reflection, because the life experience is transformed after the reflection of the learning process, providing the re-use of knowledge, forming a life experience, and re-reflecting the transformation of the learning process, and improving the level of knowledge application. And once again form a life experience for learners.

Effective teaching should encourage learners to reflect experience and build a learning environment. College graduates are about to enter the workplace. Therefore, it is necessary to cultivate this group of future leaders. How to give students have the conviction to face the changes in the future environment is the core concept of this research.

Pei-Wen Liao, Director, Center of Institutional Research/ Assistant Professor, Dept. of Human Resource Management and Development, Hsiuping University of Science and Technology, Taichung, Taiwan.

E-mail: pearlliao@hust.edu.tw

Manuscript received: September 17, 2019; Modified: November 14, 2019; Accepted: February 18, 2020

This study will focus on the construction of a character belief index in vocational education. Through experiential education for teaching method, teachers cultivate the research tools of the character belief index that the college students can take, and clarify the connotation and type of its indicators. Further clarify and understand the connotation and type of indicators for the main purpose of this study.

Design/methodology/approach

This study first reviews the literature. The purpose of this study is to construct experiential education to train students to take the character conviction scale. This study mainly refer to the basic literacy test for college students, the life effectiveness questionnaire (LEQ), and the development of moral education for the Ministry of Education the six pillars of character. The index scale was compiled by literature review and was constructed by in-depth interviews, expert and scholar questionnaires recommendations, and pretest, formal questionnaire surveys.

Findings/results

Six indicators of character belief capacity are proposed in this research:

- (1) Active assistance, task leadership, communication and cooperation, self-management, achievement motivation, self-belief. In the active help indicator is to help those in need;
- (2) The task leader indicator is to effectively organize a team to give appropriate tasks;
- (3) Communication and cooperation is capable of effective social interaction;
- (4) Self-management includes self-time and perceived emotional management;
- (5) Achievement motivation is the degree to which an individual is driven to achieve excellence;
- (6) Self-belief refers to beliefs about one's abilities and how these abilities contribute to individual success.

In addition to the three questions of achievement motivation and self-belief, the six major indicators of character belief have five questions and 26 questions.

Originality/value

This study constructs six indicators of character belief that Taiwan colleges and universities can take in the promotion of experiential education courses. It's a tool developed under the social situation in Taiwan. This research uses the evaluation of the effectiveness of experiential learning courses, and can also be used as indicators for the follow-up development of experience education related curriculum lesson plans. This study refer to these elements to design experience scenarios for course activities. It is more effective to use the experience education method to cultivate the character belief in junior college students. In the end, it can be used for a lifetime.

Keywords: experience education, character belief index, experiential learning circle, college student

壹、緒論

大學教育應該更貼近產業以培育帶得走的能力是關鍵，教師們也開始突破傳統的教學法，融入多元觀點，除了傳授知識外，更要培養學生未來進入社會的能力，這些能力不再只是各學科的專業課程，也應該回歸大學教育的要義在於提升個體人格不斷引向卓越本質。大學教育也應該著眼於培養大學生自立和身份感，跟知識領域與技能及技術應用，體驗學習含蓋許多能產生職業動態身份感的方法與技能，藉由反思產出職業認同（Virgil, 2016）。當全世界的教育趨勢都在談論教育大革命，包括導入 MOOC、翻轉學習（flipped learning）、體驗學習（experiential learning）等教育理念方式工具等推陳出新，不外乎是為了激發學習者主動學習、鼓勵合作、提供學習者個人化學習。如 106 學年度起教育部也開始著手推動「大學校院教師教學研究支持系統方案」同步累積教學研究案件之成果，建置成果發表平台、專業人才庫、培育種子教師，協助大學教師增進教學能力，編寫完整且優良教案，透過教案於課堂上正式實施，幫助學生在知識學習上增進相關成效，提升教學之品質¹。因此在教育學領域，將創新運用在教學，從傳統的教學方式轉變為以學生為中心，其教學的方法包括遊戲、實驗或團隊合作的教學，皆是為了增進教學品質提升學習者的成效表現。

然而教學活化並不同體驗學習的教育模式，體驗教育在臺灣近幾年已形成教育活動的趨勢，各大專校院已將體驗教育開設於學分課程中，更加確切體驗教育在教育實務與學術上的應用之廣。除了正規教育，透過體驗提升學生的品格也是相關教育組織在實務上正在運作的模式，如臺灣基督長老教會教育委員會的喜樂泉生命教育中心，開發許多體驗遊戲教案分享，從中啟發學生們的品格教育（character education）²。2017 年亞洲體驗教育學會第 12 屆年會大會主題為身教、深教：起而行的榜樣！邀請潘義祥教授分享體驗教育在體育的實踐，運動培養好品格，提供身體活體的品格教育策略以及個人與社會責任模式，藉由合作學習團隊聯盟，體驗真實

¹ 教育部教學實踐研究計畫 <https://tpr.moe.edu.tw/about/office>

² 生命教育教材 http://life.pct.org.tw/life_el.aspx

比賽而激發熱情³。黃天人牧師認為品格是經由重覆操作，透過體驗教育變成一種生活習慣和價值觀⁴。因此體驗教育從生活中做起能對學習者品格信念能力的表現發生作用，也形成了本研究動機之緣起。

體驗教育提供正向的教學策略，包括創造快樂學習、樂趣化教學，除了早期企業界開始使用外，現今教育界也開始認識並拓展於體驗教育。體驗教育是學習者透過親身體驗的過程，進行對生活與環境的反思，從中學習知識累積的教育訓練方式。該項課程建構觀點即自此出發，期能藉由親身體驗與反思，使學習者能從事真實的學習，提升其自我成長之能力（謝智謀、吳崇旗、謝宜蓉，2007）。因此體驗教育有別於傳統訓練學習的方式，以學習者為主，強調學習者本身的積極主動地參與，沒有參與就沒有體驗的產生，即無法完成整個訓練過程；且需要讓學習者寓教於樂中的樂，老師透過調動讓學習者主動學習，讓學習者逐漸意識到通過實踐運用循序漸進的過程。

臺灣也開始有些相關學會組織積極推廣體驗教育的理念，如亞洲體驗教育學會於2006年成立，宗旨理念由學習和教學出發，推廣體驗教育是一種學習方法和教育的哲學觀點，並且期待扮演個人與機構的連結平台加以推廣體驗教育。再者，研究者觀察亞洲體驗教育學會推廣體驗教育引導員證照，教師也佔了一定的族群，可見體驗教育已經走入學校，且教師是很有影響力，教師有體驗教育的經驗後，又應用在生活上甚至學校裡，能使體驗教育開枝散葉。甚至體驗教育的理念逐漸應用在道德教育上的應用，相關學術文章包括透過探索體驗教育的方式塑造學習及培養良好的品格教育成效（簡妙娟，2010；李靜姝、陳志軒、徐畢卿，2011；郭丁熒，2012；崔卓群、王金國，2016），也有相關文獻探討體驗教育方式影響自我反思和學習成效（Pai, 2016; Finch, Peacock, Lazdowski, Hwang, 2015）。體驗教育的應用廣泛，如中華體驗學習發展協會網站引述於楊國樑提出的

³ 12th 亞洲體驗教育學會年會，2017/11/18-19 於國立臺灣師範大學校本部。

⁴ 黃天人體驗教育品格要重覆操作養成習慣，文章來源：基督教論壇報 <https://www.ct.org.tw/1258405>

概念⁵，體驗教育活動的發展可滿足某些群體特殊需要，而自我概念改善是其中之一，有些單位採用體驗教育課程協助成員適應環境，學習如何解決問題等，也有醫院治療性團體開始應用體驗教育方案協助病患社會心理復健工作；企業團體運用體驗教育來組織團隊，建立共識重整個人與團隊的關係；另外國立臺灣大學領導學程也曾邀請過楊國樑老師，利用深入淺出的體驗式課程，讓學生在遊戲的過程中體驗領導與團隊運作的重要，並在生活中實踐⁶。

除此之外，相關的研究文獻支持體驗教育學習方式提升學習者的技能與能力。如 Spence 與 McDonalds (2015) 的研究發現體驗教育的課程方式，的確幫助學生解決複雜的工作相關挑戰。Paglis (2013) 的報告認為教育發展學生的能力是必要的，特別在日益複雜與不斷變化的環境之下該如何培育未來領導者。而體驗教育提升職能的例子包括領導、決策、支持與合作、分析與解釋、創建與概念化、組織與執行、適應與應對、進取和表演，皆是有助於成效提升 (Bartram, 2005)。Petrie (2011) 也提到教育若要培養領導者，需要設計相關學習課程活動，要求學生測試、重新思考、擴展以及深化他們的臆測，以發展給予多重角度。因為體驗是一種活動，也是活動的結果，以活動來解釋，主體親身經歷某事件進行反思。因為生活經驗經過反思學習過程的轉換後，提供知識的再運用，形成生活經驗；再次的經過反思學習過程轉換，再次提升了知識運用的層次，並且再次形成生活經驗，因此有效的教學應鼓勵學習者進行反思，共同建構出學習的環境 (謝甫佩、洪振方，2003)。特別是大專校院學生畢業後即將邁入職場工作，因此更需要培育這群未來國家棟樑們，如何擁有面對未來環境變動所具備的品格信念能力是本研究主要的核心理念。因此，本研究將以體驗教育培養大專生帶得走的品格信念指標建構為焦點，透過體驗教育能培養大專生帶得走的品格信念指標之研究工具，對其指標之內涵與類型進行釐清與瞭解為本研究主要目的。

⁵ 楊國樑 (2005)。何謂體驗學習，2016年8月10日取自於 <http://www.pataiwan.org/page/explore.php>

⁶ 陳奕廷 (2014)。「領導人才培育課程」：發揮團隊的影響力，2016年8月9日取自於 <http://leadership.ntu.edu.tw/new/?p=4267>

貳、文獻探討

本研究主要目的為建構可藉由體驗教育所培育出帶得走的品格信念指標，因此首先探討體驗教育對學習者的成效、整理大專生應具備的品格信念指標，作為發展體驗教育培養大專生帶得走的品格信念指標量表的立論基礎，相關文獻探如后。

一、體驗教育對學習者的成效探討

體驗教育是西方國家最早的教育形式之一（Breunig, 2008），Beard 與 Wilson（2006）認為體驗教育是非常強大和持久的學習理論，而這些理論基礎基於杜威（John Dewey）認為透過省思（reflective think）的歷程，學生才能將原初的未經反省的經驗（primary, unreflective experience）轉化為更深一層的反省的經驗（secondary, reflective experience），這樣的學習意義乃是由學生自己所建構的，而非是教師由外而內強加灌輸的。由學生自己所建構的學習意義，是深刻而久遠的，因為學生已經內化了學習結果。然而教育訓練包括了短期的訓練模式，以及在正規的學校教育帶狀的課程運用，因此在後者則是本研究所探討的體驗教育精神。

體驗教育是一種以個人、團體或組織發展為目標，以學習者為中心，透過行動學習、邊做邊學、經驗學習，加以發現以及探索，支持這些學習者的方法將使用行動元素概念，加以反思以及學習轉移（Beard & Wilson, 2006）。引導員與學習者接觸，提高學習體驗的成效，幫助這些學習者找到方向與根源，並且創造持久可轉換的變化（Cilliers, 2000; Priest & Gass, 2005）。體驗教育背後的基本精神就是主動積極參與，這和傳統被動接受所獲得到的知識情況是不同的（Meyer, 2003）。如 Virgil（2016）的研究在相關大學教育除了教會學生專業技能，更需發展專業的認同感，因此採用體驗學習的方式，能加以建立職業認同感的動力，並且提到服務學習（service learning）也是一種讓學生體驗教育的另一特殊課程方式，因為有效的服務學習可以促使學生在畢業前參與公民教育，這些參與包括接觸客戶、社區服務等，因此在理想的情況之下，服務學習課程整合於實質的課程內容，是有助於學生在實踐學習體驗教育內涵，包括學生在執行工作任務時擁有高度自主權，學生也會發展出更高的自信心，更多元的寬容，以

及更有責任加以挑戰任務，更強化學生的批判性思維和解決問題能力。

戶外教育體驗（outdoor education experience）是透過冒險經歷以作為一種生活提升。冒險式的體驗教育（adventure-based experiential learning, AEL）是將學習者推向冒險局面的概念，利用冒險活動實現體驗教育的成效（Weilbach, 2007），冒險形成了體驗環境的基礎，然而冒險需要參與者具有真實感以及感知風險的元素（Beard & Wilson, 2006），這些風險可能會失去身體、心理、社會或財務等有價值的東西（Priest & Gass, 2005）。Rhodes 和 Martin（2014）提到冒險教育課程增強了工作場所的人際關係和人際互動能力。Gangemi, J.（2005, 1 January）研究支持商業學校的確利用戶外體驗教育方式，讓學習者直接接觸真實，因此具有挑戰性的團隊合作能力和領導能力的提升。Witt 和 Crompton（1996）確認冒險式的體驗教育課程能提升青年少和成年人的生活效能（life effectiveness），Neill、Marsh 與 Richards（2003）將生活效能定義為「決定一個人在任何特定情況下在心理與行為方向的有效性與熟練程度（psychological and behavioural aspects of human functioning which determine a person's effectiveness or proficiency in any given situation）」。Sibthorp 和 Arthur-Banning（2004）認為生活有效性是個體相信自己能夠在各種生活任務中發揮作用，並且與生活技能類似的程度。

吳崇旗與謝智謀（2008）基於 Neill（2000）以及 Neill 等人（2003）所發展的生活效能問卷（life effectiveness questionnaire, LEQ），建構適用於臺灣情境的冒險教育生活效能量表，以國內情境的冒險教育活動參與者為對象，包括八大因素共 24 命題。然而冒險教育是體驗教育其中一環，體驗教育的實施也可透過服務學習、實習等方式來推廣，為了建構更廣範且適合體驗教育能培育出大專生帶得走的品格信念指標，本研究以生活效能量表為基礎，探討相關的品格信念文獻，參考大學生基本素養測驗的情意態度內涵，建構出體驗教育能培育出大專生帶得走的品格信念指標。

二、大專生應具備的品格信念

品格（character）可說是美好特質的集合體（Ryan & Bohlin, 1999），以符合道德規範的方式加以回應外在情境的一種內在氣質，包括表現於生活的言行習慣（Lickona, 1991）。品格是個人擁有的良善特質，品格教育

是教育者協助學生發展善良價值與品格特質的活動（Jones, Ryan & Bohlin, 1997）。

教育部所頒布品德教育促進方案為鼓勵學生從做中學、學中思，以強化專業知識的應用與關懷利他價值的實踐，乃積極推展服務學習，鼓勵各校透過有系統的設計、規劃、督導、省思及評量，以來達成設定的學習目標，促進學生的社會與公民責任、服務涵養、反思批判等能力，使學生具備主動的學習力，繼而積極參與社會及國家事務，並實踐熱愛生命、行善關懷、追求正義等的品德核心價值⁷。因此教育部發展品德教育促進方案提出六大品格支柱（The six pillars of character），而這六大品格支柱為 1992 年美國社會核心價值（Josephson, 2007）包括，值得信賴（trustworthiness）、尊重（respect）、責任（responsibility）、公平（fairness）、關懷（caring）、公民（citizenship）。Lickona（2003）認為好的人格便是美德，如正義與友善，以一種優良的道德行徑，是一種習慣及傾向，十項美德是在哲學、宗教以及文化傳統下形成且可被教導：智慧（wisdom）、公正（justice）、剛毅（fortitude）、自制（self-control）、愛（love）、積極態度（positive attitude）、刻苦耐勞（hard work）、正直（integrity）、感恩（gratitude）、謙遜（humility）。

徐綺穗、吳佳臻（2014）的研究提出品格概念內涵的核心價值包括尊重、負責以及自律：重視自己、他人等的價值；盡個人所能提供他人所需，並且盡力完成任務，負責的人做自己應當作的事，做事時盡自己最大的努力，能自我管理為自己的選擇負責；處事態度積極且能自我控制。品格教育所欲教導之核心價值可歸納為對自己、對他人及與社會關係三大類。與自己有關的美德包括責任、自律、勇氣、自我尊重（self-respect）；與他人有關的美德包括誠實、尊敬、仁慈、同理；而與社會關係的美德則有公平、正義、公民素養（Pearson & Janice, 2000）。

洪中夫（2008）玩出品格力指出青少年體驗教育的品格教育包括：積極、殷勤、信任、勇敢、謙卑、守信、憐憫、讚美。再者陳柏熹、黃馨瑩、陳郁欣、葉泰廷、蘇少祖（2015）蒐集國內知名大專校院的通識教育目標和核心素養，其研究參考 ATC21S 中所提出的 21 世紀現代學生需具備的基

⁷ 教育部品德教育資源網 <https://ce.naer.edu.tw/policy.php>

本素養，加以統整並評估社會所需人才之趨勢後，總結出大學生基本素養測驗包含九項素養，分別為：創新領導（innovative leadership）、問題解決（problem solving）、終身學習（lifelong learning）、溝通合作（communication and collaboration）、公民社會（socialization and citizenship）、美感素養（aesthetics literacy）、科學思辨（scientific thinking）、資訊素養（information literacy）、生涯發展（life and career）。

然而這些素養並非完全是可藉由體驗教育推廣所建構而成的核心理念，如資訊素養並不適切，因此只與大學生基本素養測驗的情意態度內涵做延伸，本研究接續參考體驗教育對學習者成效等相關文獻先匯整出可藉由體驗教育所培育出帶得走的品格信念指標。

三、體驗教育培養大專生帶得走的品格信念指標

因此有關體驗教育培養大專生帶得走的品格信念指標，本研究參考了生活效能量表、品格六大支柱、大學生基本素養為依據，說明如后。

（一）溝通合作指標

如同生活效能量表所提到的社交能力，指個人能有能力進行有效的社交互動（Bloemhoff, 2006）。大學生基本素養測驗的情意態度內涵提到溝通合作提到的內涵指能注意到他人意見，正確理解訊息，並知道如何運用適當的表達與溝通技巧闡述個人見解。在團隊中能進行有效分工並參與團隊討論，達成團隊目標（陳柏熹等人，2015）。

亦呼應品格六大支柱提到尊重，指對待他人將心比心，謙恭有理，能仔細聆聽他人發言，不污辱或嘲笑他人，不欺負他人，瞭解對方之前勿下斷語（余青霞，2008）。再者體驗教育以團隊合作設計其合作學習概念，如 Slavin（1995）認為合作學習情境下，學生可以藉由同儕的協助與相互激盪的學習過程強化學習動機並提升個人的學習成效。如同 Duncan 與 Moriarty（1998）亦認為良好的合作關係是不可能缺少溝通。因此透過體驗教育的課程設計，提出培養大專生帶得走的溝通合作指標。

（二）任務領導指標

領導（Leadership）係指在一個群體中，領袖人物率先示範走在前面以影響其他人員的動態過程；亦就是在群體的人際交互過程中，領導者試

圖發揮其影響力，帶領被領導者朝向特定的目標前進，完成此一群體所共同期待的目標之行為（吳勁甫，2003；陳寶山，2004）。領導是在一個團體的環境中，試圖影響他人的行為，利用團體的智慧力量，和運用思想溝通、人格成型、智能表現及管理方式，凝聚成員的向心力以達成特定目標的過程（鄧誠中、紀麗秋，2001）。

回顧生活效能量表所提到的工作領導，個體相信他們可以有效地組織一個團隊給予他們適當的任務（Bloemhoff, 2006）。而大學生基本素養測驗的情意態度內涵提到在創新領導層面內涵指，能夠帶領團隊達成任務目標，並且引導新思維的產生，對於任務的規劃、實行與結束皆有適當且完善的應對方式；且在情意態度層面應具備相當的自信、開放性以及道德觀，並且對於與他人互動、帶領團隊和達成團隊任務有較高動機（陳柏熹等人，2015）。雖然任務領導是品格六大支柱指標所沒有考量到的項目，但體驗教育的課程設計，的確能培養大專生帶得走的任務領導指標。

（三）問題解決指標

大學生基本素養測驗的情意態度內涵提到在問題解決指，面對問題時能夠分析關鍵的原因解決方式，能整合各種解決方案的優缺點，且能發展解決問題的計畫，以及評估方案是否有效並進行改進（陳柏熹等人，2015）。學生透過問題，去思考他們自己反應、情緒和反省，進而達成倫理自我的重構（郭丁熒，2015）。問題解決歷程包含有系統的探究問題所提供的訊息，連結此資訊與既有知識以形成自己能夠了解的表徵，計畫並執行問題解決的方法，監控和反思此解決方法的可行性（Jonassen, 1997）。D’Zurilla 與 Goldfried（1971）認為問題解決是一種行為歷程，個體在此歷程中尋求各種可用來處理問題。

問題解決是一種學習過程，在此過程中個人不僅採納及應用知識，同時應用問題解決的策略，如：呈現和描述問題、分析問題、展現多層次的解決步驟，及評價解決成效等（Hill-Briggs, 2003）。因此透過體驗教育的課程設計，提出培養大專生帶得走的問題解決指標。

（四）終身學習力指標

大學生基本素養測驗的情意態度內涵提到，在終身學習的內涵指，能知道如何評估自己學習的優、劣勢，在學習中知道如何專注精神及保持彈性，能自我監控學習狀況並促進自我成長，能選擇合適的資源進行學習（陳柏熹等人，2015）。因此終身學習對於人類社會發展的重要性，進而提出了教育的四大支柱：學習與人相處、學會追求知識、學會做事與學會發展，為終身學習的發展，開啟了另一個新的紀元（吳明烈，2001）。

加上面臨知識經濟時代與資訊數位化快速成長，更應保持終身學習的概念與行動，不斷充實自己的能量，每個人為了工作、生存休閒、或參與公共決策權的需求，須重新或持續地學習以獲得廣博知識與能力（鄭惠觀、翁琪涵，2010）。如林文藝、鍾金龍（2010）認為在資訊爆增及知識以倍數成長的時代，我們該以終身學習的態度，追求新知，培養關鍵能力及世界觀，進而提升個人能力。學習應強調做中學學中做，隨時隨地在學校、家庭、社區、工作場所皆能提供各種學習機會。因此透過體驗教育的課程設計，提出培養大專生帶得走的終身學習力指標。

（五）自我信念指標

如同生活效能量表所提到的自信心，個人對自己能力的信念以及這些能力如何有助於個人成功（Bloemhoff, 2006）。任何事只要我夠努力就一定會成功；我相信我有能力做任何我想做的事；我相信我可以做到（吳崇旗、謝智謀，2008）。在眾多的自信心來源當中，其重要性依次是生理/心理準備、社會支持、精熟、展示能力等（黃崇儒、郭香雲，1999）。因此透過體驗教育的課程設計，提出培養大專生帶得走的自我信念指標。

Breckler（1984）認為個體對一事件所抱持的態度，通常包括本身對事情的認知、內心表露出的情感，與展現在外部的行為傾向。其中認知因素係個人對特定目標或事情的信念，此一信念來自於本身的思想、知識、觀念或學習。信念（belief）是指個體認同社會團體中的制度、規範、道德價值觀，並認為自己有責任去遵守社會規範。也就是說，信念是一個人可以接受的社會共同價值觀，這個價值觀來自童年時期的家庭教育，以及學校教育的養成，這些正確的社會規範，可以防止個體從事偏差行為（蔡東敏、譚子文、董旭英，2015）。因此透過體驗教育的課程設計，提出培養

大專生帶得走的自我信念指標。

（六）值得信賴指標

在品格六大支柱中所指出的值得信賴，指對他人的承諾付諸實行，準確地傳達事實，贏得他人信任。包括誠實不說謊，可靠，如答應別人的事說到做到；正直，如可根據信念而非權宜之計，認為對的事就去做，對朋友忠誠，在不違法及威脅他人的前提下，提升某些人或組織的利益（余青霞，2008）。

信賴是對於對方未來行為的正向期待，並認為對方會做出有利於己的行為（Andersson, 1996; Yamagishi & Yamagushi, 1994），其基本上須包含有不確定性與無法預知測的情況之相關前提，並在無法確定對方會有哪種反應，而對自己的立場上又處在可能有潛在損害之劣勢情況下，仍相信著對方會做出自己預期的正向反應，並願意去信賴與依靠著對方（Mcknight, Cummings, & Chervany, 1998）。信賴是一種抉擇與取捨，因為對方所做出之行為並非當事者能加以控制，所以自己可以抉擇是否信賴對方。在組織內部人際信賴研究中，也有廣義的信賴定義是「基於對他人之意圖或行為的正向預期中，產生一種願意接受自己身處可傷害性（vulnerable）的心理狀態（Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1988）。因此透過體驗教育的課程設計，提出培養大專生帶得走的值得信賴指標。

（七）樂於助人指標

在品格六大支柱中所指出如關懷以及公民的概念，指在別人的需要上付出自己。關懷如對大寬大厚道，幫助有需要的人，感同身受，不刻薄或傷害別人，想到自己的作為將如何影響他人；公民如盡一份心力讓學校社區更好，對身邊事物盡一份責任（余青霞，2008）。

Spitzmuller 與 Van Dyne（2013）根據社會交換理論和功能動機理論將助人行為分成兩類，分別是自發性助人行為以及反應性助人行為，前者說明雖然助人行為是一種使他人或組織獲益的行為，但助人者在從事助人行為的時候，必定也會獲得相對應的回報；後者則認為助人者是基於不同個體本身的心理功能，包括：價值表達、社會適應、維持人際關係、個體保護等等，才對於他人的需要予以回應，進而展現助人行為。因此助人被

界定為一個人幫助另一個人探索其情感、使之獲得洞察，以利其在他或她的生命中做出改變。故透過體驗教育的課程設計，提出培養大專生帶得走的樂於助人指標。

（八）智力靈活指標

如同生活效能量表所提到的智能靈活，指個體獲得新的或不斷變化的信息，能夠修正自己思維模式的程度（Bloemhoff, 2006）。如樂於接受新意見，我的想法和意見是有包容性與彈性的，以及我可以改變我思考和行為方式（吳崇旗、謝智謀，2008）。智力增長理論是指智力是可塑性的，並且可以隨著時間的推移和改變。具有強烈的智力實體觀的學生傾向於更去關注他們的表現結果（Dweck & Molden, 2005）。對智力增長觀高度評價的學生認為智力是具有可塑性的，可以通過學習、時間和努力來增強，他們的智力可以透過自己的努力而養成和增加（Dweck & Leggett, 1988）。具有智力增長觀理念的同學更有可能設置一個可以掌握的目標，以獲得對課程材料完全的理解，相信努力是一種使自己變聰明的手段，並將失敗視為改進的機會。他們認為，通過充分的努力，可以增加智力，並可以提高績效（Dweck & Molden, 2005）。因此透過體驗教育的課程設計，提出培養大專生帶得走的智力靈活指標。

（九）成就動機指標

如同生活效能量表所提到，指個人被驅使完成卓越的程度（Bloemhoff, 2006）。在做一件事時我會盡力做好每個細節，做一件事時我總是想要最好的結果，以及我盡量做到我所能做到的最好（吳崇旗、謝智謀，2008）。如工作職場上其員工在組織中工作一段時間後，會期望有升遷發展的機會，因此會萌起追求成就感之動機，並透過拓展人際關係及展現工作績效，以取得往組織更高層級發展的機會，這也是種成就動機的表現（陳欽雨、王美雅、薛永慎，2016）。成就動機是指人們在完成任務時力求獲得成功的內部動因，它是職業運動員的最重要的心理特徵。因此透過體驗教育的課程設計，提出培養大專生帶得走的成就動機指標。

（十）積極主動指標

如同生活效能量表所提到，個人在新環境中負責或採取行動的程度

(Bloemhoff, 2006)。如同品格六大支柱所提到的責任，答應的事要做到，做好自己應做的事，為自己的行為負責，三思而後行。

積極主動的人有一些具體的特點，較善於識別機會、可以開發改變環境的方法、能夠擬定控制不確定性環境的策略。在實務上，積極主動性較高的人會想改變環境，利用各種手段抓住機會，謀求更好的表現，因此積極主動性格的人在職場上也往往有突出的表現，Crant (1995) 指出積極主動人格的房地產經理人會主動尋找客群，增進組織績效。Seibert、Kraimer 和 Crant (2001) 發現積極主動和職涯發展有顯著的相關性，擁有積極主動特質不但會利用修正工作流程和尋找創新方法解決問題，而且主動進行工作談判以謀求更高的職位，積極實現自己的職涯發展規劃。因此透過體驗教育的課程設計，提出培養大專生帶得走的積極主動指標。

(十一) 情緒控制指標

如同生活效能量表所提到，個人感知到情緒壓力大的環境時，仍能保持與控制的程度 (Bloemhoff, 2006)。一般化緊張理論主張緊張會增加一個人負面情緒的程度，導致沮喪、生氣和挫折感等情緒產生。這些不愉快的情緒會形成一股壓力迫使個體採取矯正的行動，此時如果合法的因應策略失效或不可取得，個體即可能採取非法的因應策略 (Broidy & Agnew, 1997; Broidy, 2001)。Gross (1998) 認為情緒調節是個體在受到情緒的影響之後所經驗及表達的過程，此過程是可控制的或自然反射動作、或有意識與非意識的反應。因此透過體驗教育的課程設計，提出培養大專生帶得走的情緒控制指標。

(十二) 時間管理指標

如同生活效能量表所提到，個人充份利用自己時間的能力 (Bloemhoff, 2006)。因此如何在同樣的時間消耗下，提高時間的利用率 and 有效性，進行一系列控制工作即是。時間管理的概念，是對時間進行規劃、有效運作，讓自我能妥善運用時間，以最小的時間資源來獲得最大的報酬，其理論概念除了就效率與操控能力方面來加強，也開始注重創造更高品質的生活，並且以人的價值觀為核心 (王偉琴、張良漢、吳崇旗，2007)。工欲善其事，必先利其器，一個成功的時間管理者，不應該在時

間壓力下完成事情，因此每個人都要有成為時間管理者的能力（陳郁唯，2017）。

將自由時間管理定義為：個人感受自由可自行運用的非承諾時間裡，包含設定目標、事先規畫活動的優先順序、機械化技巧等方式，妥善地規劃自由時間，以及有效運用的過程，也就是對於自由時間進行自我管理（徐欽祥、王偉琴，2008）。Kanfer 與 Karoly（1972）認為，時間管理乃是個人經由設定目標，依循目標所採取的自我監控，以及產生自我結果的一種過程。因此透過體驗教育的課程設計，提出培養大專生帶得走的時間管理指標。

參、研究設計

據此，本研究首先透過文獻整理出體驗教育能培育出大專生能帶得走的技能，再透過深度訪談瞭解執行體驗教育之教師在體驗課程執行的理念與想法以及整理出這些帶得走的技能指標構面，再度邀請五位體驗教育專家以及五位產業界人資主管共同檢視這些重要的指標構面後，透過 112 份前測問卷確認量表的信度。正式問卷對象為已參與過完整的體驗教育課程之高年級大專生填寫這些指標以建構體驗教育所培育出帶得走的品格信念能力。

一、深度訪談

本研究邀請五位在大專校院授課體驗教育課程之教師，採一對一方式各別進行一小時左右深度訪談，研究者說明研究過程和事先提供訪談大綱，為保障受訪者的權益，本研究遵守研究倫理，每位參與者在接受訪談前均先簽署知情同意書，內容乃依據科技部委託人體試驗委員會所提供面向進行設計，在研究前向受訪者說明上述細節，獲得受訪者同意後進行深度訪談。五位受訪者背景資料說明如後，A 教師接觸體驗教育有 22 年經驗，在大專校院擔任體驗教育課程教師經驗有 8 年，主要帶領同學以戶外技能為主。B 教師接觸體驗教育有 15 年經驗，大學教學年資共 12 年，在大專校院擔任體驗教育課程教師經驗有 11 年。C 教師接觸體驗教育有 12 年經驗，擔任過大專院校體驗教育課程兼任講師約 3 年年資，主要帶領成

人培訓課程。D 教師大學教學年資共 14 年，接觸體驗教育與擔任有 16 年經驗，主要帶領平面式的活動為主。E 教師大學教學年資共 6 年，接觸體驗教育有 20 年經驗，主要運用於平面活動帶領。

二、專家學者問卷檢視

在深度訪談結束後逐一分析文本，直到文本聚焦收斂為止，並且再一次整理本研究建構的指標量表共十二項構面 44 個指標，再度邀請專家學者們進行問卷諮詢檢視，本研究邀請五位在大專校院授課體驗教育之教師以及實務界人資主管進行問卷檢視，主要考量體驗教育課程的授課老師瞭解課程所帶來的成效，而培育這些學生們帶得走的品格信念能力都是為了能銜接未來就業市場，加上在深度訪談中有教師直接建議後續問卷應該邀請業界人資主管進行檢視，因此本研究後續亦邀請有接觸過體驗教育的實務界人資主管進行問卷諮詢修正。

三、前測問卷與正式問卷發放

前測問卷以某所大學研修過體驗教育課程的大學生進行施測，共發放 5 個班級 200 份問卷，有效回收樣本數為 112 份；後續正式問卷發放首先針對全臺灣有開設體驗教育相關課程的大專校院系所盤點全臺灣有開設體驗教育相關課程之系所單位。首先在 2017 年 9 月份先打電話到各系辦公室確認開課課程與學期，並且在發放問卷前聯繫有意願協助填寫問卷之班級，共邀請到 23 個系所班級有意願，並於 2017 年 12 月份至 2018 年 1 月進行問卷發放與回收以及催收，實際有效回收 15 個班級，共 615 份問卷。

肆、資料分析

一、訪談結果與專家檢視之分析

本研究在半結構訪談資料處理首先將訪談錄音轉譯為逐字稿，在資料分析及檢核先對現象加以標籤、發現類屬、對類屬命名，可建構體驗教育所培育出帶得走的品格信念指標。

就目的歸納建立例如「要很享受要很 enjoy 做自己想做的事，從中獲

得快樂感」(A127) 編碼為有能力能做我想做的事情；「要有始有終，不能隨便放棄」(A126) 編碼為對於成功我是有信心；「有學習的信念當然是能相信自己可以達成的」(A185) 編碼為我相信我可以做到我想做的事，「創造成功經驗，我覺得就是兩個部份吧，第一個就是創造成功經驗，讓他們知道其實在這樣的條件下面他們原本認為做不到，但是最後的經驗是成功的，我覺得那個成功的經驗是非常重要的；第二個就是塑造一個舞台，一個友善的舞台給他，就像是說話分享，我就會讓他們習慣地做一個動作，所有人分享結束一定是鼓掌，那我覺得先塑造一個友善的環境，」(C338) 編碼為相信可以做到想做的事，以上三個次類目都與自我信念層面有關，因此乃歸納在自我信念類目下。

又如「在體驗教育的課程中，我希望他們獲得一些不一樣的體驗，除了希望他們要快樂，也一定要彼此照顧」(A114)，編碼為我會幫助朋友、主動關心朋友；「當吐槽的事情剛出現的時候，他一吐槽完我不管活動是不是在進行我就會說好啦，全部的人聚過來這邊，我剛聽到你就是說，我會直接還原他說的話，然後我就說你剛剛是不是要說什麼什麼，然後我就會說你為什麼要說這一句話這樣子，沒有啊就好玩啊好笑阿，那你聽到是什麼感受，那有些就會覺得還好無所謂，我會問大家如果是你被說這句話，你的感想是什麼？就讓大家去，就是在大家在的時候教育，因為我自己在看體驗教育就是不一定是我帶的活動才拿來引導反思或學習，而是我覺得體驗教育重視在經驗讓他們透過活動去表現出一些行為」(C386)，編碼為對他人不幸的遭遇感同身受；「課堂規定遲到 15 分鐘就等於這週不用來了，剛好那一週這組同學就是缺人，他就是要找到人，因此把遲到的、睡覺的一定要把他 call 回來上課，可是沒有辦法他就要來上課，可是那一週他一進教室我就跟他聊，不好意思這一週來上課就如同你這幾小時來上課就等於做白工，不會有任何的紀錄，但他還是來充當人數，就是他們會有彼此想到對方，考量到大家的權益」(C468) 編碼為會幫助需要幫助的人，以上四個次類目都與樂於助人層面有關，因此乃歸納在樂於助人類目下。

「有一群人合作特別得好，之前可能是有些人本來關係就很好，可是經過體驗教育課程之後，變得更好，團隊凝聚力更好，或是他們彼此的感情更好，有些人本來不認識透過體驗教育之後，反而變成好朋友」

(A084)，編碼為良好的社交能力；「在團隊裡面表達或是你直接給我表達你的任何想法，我覺得那是好事，那怕你表達出來的是會造成衝突，我跟他們講這是好的，因為只要你願意表達出來，大家才會知道接下來要怎麼做，該怎麼做」(C458)編碼為我願意表達自我意見；「你不來就要為你不來負責或是你上課做任何事情、任何選擇，所以就因為這一點最會很尊重他們，我就會跟他們說你們這一組人數太少，所以要把你們拆掉，還是會讓他們知道，你們現在的人數是很危險，而且後面這幾週可能會做哪些事，然後你們這組人數基本上太少，所以你們會很辛苦，對，他們要思考該怎麼處理，曾經碰過就是有一週他把退選的同學找回來上課」(C463)編碼為我願意聆聽，尊重他人感受，以上三個次類目都與溝通合作層面有關，因此乃歸納在溝通合作類目下。

基於文獻整理與訪談的原始項目，以及專家檢視修正項目整理如表 1 所示，文獻整理與訪談的原始項目共 44 題，項目加底線代表與訪談所整理的項目一致，經由專家檢視修正項目共 65 題。

表 1 品格信念指標修正對照表

指標	基於文獻整理與訪談的原始項目	專家檢視修正項目
溝通合作	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我具備良好的社交能力 2. 我有能力可以處理社交情境 3. 我與人溝通良好 4. 我能注意到他人的意見，並正確理解訊息 5. 在團體中我願意表達自我意見 6. 在團體中我願意聆聽，尊重他人感受 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我具備良好的社交能力 2. 在團體中我願意聆聽，尊重他人感受 3. 我能與人保有良好溝通 4. 我能注意到他人的意見，並正確理解訊息 5. 在團體中我願意表達自我意見 6. 我有能力融入可以處理社交情境 7. 我有能力表達出自己的想法 8. 我有能力於異中求同 9. 我能配合參與團隊上的活動 10. 我可以有耐心地與別人對話
任務領導	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我可以讓其他人為我工作 2. 當有任務時，我是一位好的領導者 3. 當需要完成任務時，我能激勵他人 4. 我能帶領團隊以達成團隊任務目標 	<ol style="list-style-type: none"> 11. 我可以領導他人為我工作 12. 當有任務時，我是一位好的領導者 13. 當需要完成任務時，身為領導者，我能激勵他人 14. 我能帶領團隊以達成團隊任務目標 15. 團隊有衝突時，我能協調處理 16. 我可以讓團隊成員之間彼此相互信任，以完成任務
問題解決	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我能在日常生活中使用策略解決問題 2. 當面對問題時我能找出原因 3. 我能有效的利用資源提出解決問題的方式 	<ol style="list-style-type: none"> 17. 我能有效地解決日常生活中面臨到的任何問題 18. 當面對問題時我能找出原因，並且分析問題 19. 我能有效的利用資源提出解決問題的方式 20. 我會適時尋求協助

指標	基於文獻整理與訪談的原始項目	專家檢視修正項目
終身學習	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我能選擇合適的資源與方式進行學習 2. 當面對問題時我能找出原因 3. 我能有效地利用資源提出解決問題的方式 	<ol style="list-style-type: none"> 21. 我能選擇合適的資源與方式進行學習 22. 當面對問題時我能找出原因 23. 遇到挫折時我能增加學習來面對 24. 我能主動加強較弱的能力
自我信念	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>我有能力做我想做的事情</u> 2. <u>對於成功我是有信心的</u> 3. <u>我相信我可以做到我想做的事</u> 	<ol style="list-style-type: none"> 25. 我有能力做我想做的事情 26. 對於成功我是有信心的 27. 我相信我可以做到我想做的事 28. 我有增加信念力的方法 29. 我非常願意面對我想做的事
值得信賴	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我說話誠實 2. <u>當我犯錯時我會承擔責任</u> 3. 我做事情讓別人放心 4. 我待人忠誠 5. <u>答應別人的事我會做到</u> 	<ol style="list-style-type: none"> 30. 我總是能實話實說 31. 當我犯錯時我會承擔責任 32. 我能如期完成他人交辦事項 33. 我待人忠誠 34. 我能信守承諾 35. 我不隨意答應超出能力範圍以外的事
樂於助人	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我會幫助家人 2. <u>我會幫助朋友</u> 3. <u>我會幫助需要幫助的人</u> 4. <u>我會主動關心朋友</u> 5. 我對他人不幸的遭遇感同身受 	<ol style="list-style-type: none"> 36. 我會主動關心、協助家人 37. 我會幫助朋友 38. 我能適時給予他人協助 39. 我會主動關心朋友 40. 我對他人不幸的遭遇感同身受 41. 對於幫助別人是感到開心的 42. 我極願意分享我所擁有的
智力靈活	<ol style="list-style-type: none"> 1. 如果有更好的主意我會改變我的想法 2. 我會接納新的想法 3. 我能適應彈性思維 	<ol style="list-style-type: none"> 43. 如果有更好的主意我會改變我的想法 44. 我能接納各項新事物、新思維 45. 我能適應彈性思維 46. 遇到挫折，我很快就能調適好重新出發
成就動機	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我會盡力做好每件事的細節 2. 做一件事我總是想要最好的結果 3. <u>我盡量做到最好當我能做到</u> 	<ol style="list-style-type: none"> 47. 我會盡力做好每件事的細節 48. 做一件事我總是想要最好的結果 49. 當我能做得到，我會盡量做到最好 50. 我喜歡追求卓越的表現 51. 我願意挑戰比較困難的事情 52. 我會因外在環境驅使我提升自我能力
積極主動	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我喜歡忙著積極參與事情 2. 我喜歡活躍和精力充沛 3. 我喜歡當一個活躍的人 	<ol style="list-style-type: none"> 53. 我喜歡忙碌且積極參與事情 54. 我喜歡我是有活力並精力充沛、樂觀的人 55. 我喜歡當一個活躍並深入了解事情的人 56. 我喜歡自己充滿熱忱與活力
情緒控制	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在緊張情況下我能保持冷靜 2. 在未知情況下我能保持冷靜 3. 當事情出錯時我能保持冷靜 	<ol style="list-style-type: none"> 57. 我能做好情緒管理 58. 在不熟悉的情境中，我能保持冷靜 59. 當事情出錯時我能保持冷靜 60. 我能控制我的脾氣 61. 當面對不順遂的事情，我能有效地自我緩解 62. 在別人非理性言語攻擊時，我仍能保持理性冷靜
時間管理	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我能計畫有效的運用時間 2. 我不浪費時間 3. <u>我能管理好我的時間</u> 	<ol style="list-style-type: none"> 63. 我能計畫且有效的運用時間 64. 我不喜歡虛度時光 65. 我能管理好我的時間

二、項目分析與探索性因素分析

本研究以 112 位修過體驗教育課程之大學生為樣本進行預試。根據項目分析皆為顯著，因此本研究問卷具有鑑別度故題項全部保留，再進行探索性因素分析，經過主成分分析法萃取因素與斜交法轉軸後 KMO 值為 .851，Barlett's 球型考驗的 χ^2 值為 7867.585 ($p < .001$) 顯示變項間有共同因素存在，適合進行因素分析，在考量因素負荷量、理論建構一致性，以及量表簡潔有效等因素下，參考郭丁熒（2015）每個層面以保留三至五題為原則，因此共刪除 33 題，保留 32 題。刪題後，再進行第二次探索性因素分析，經過主成分分析法萃取因素與斜交法轉軸後 KMO 值為 .908，Barlett's 球型考驗的 χ^2 值為 3073.185 ($p < .001$) 顯示變項間有共同因素存在，適合進行因素分析，在考量因素負荷量、理論建構一致性，以及量表簡潔有效等因素下，每個層面以保留三至五題為原則，因此共刪除 6 題，保留 26 題。

再次刪題後，再進行第三次探索性因素分析，經過主成分分析法萃取因素與斜交法轉軸後 KMO 值為 .906，Barlett's 球型考驗的 χ^2 值為 2341.227 ($p < .001$) 顯示變項間有共同因素存在，適合進行因素分析，在考量因素負荷量、理論建構一致性，以及量表簡潔有效等因素下，每個層面以保留三至五題為原則，因此確認共六個構面，26 題題項，參考表 2 所示。在信度部分，經內部一致性分析，各分量表之 Cronbach's α 係數從 .70 到 .85（詳表 2），均大於 .70，總量表之 Cronbach's α 則為 .92，根據 Nunnally（1978, p. 245）之觀點，適當的信度係數應在 .70 以上，表示本量表信度良好。然而這些學習者所接受的體驗教育方式以高空繩索課程所占的比例最高為 100 人次，其次是低空活動為 86 人次，接著是平面活動 75 人次，而服務學習方式為 34 人次，戶外體驗式活動為 15 人次。

再將預試 112 位學生資料進行六大因素各向度間的相關係數分析，整理如表 3 所示，主動助人、任務領導、溝通合作、自我管理、成就動機以及自我信念，六大因素相關係數介於 .448-.640 之間，以支持本研究採用斜交轉軸的適當性。

表 2 第三次探索性因素分析

預試問卷題項	修正後題項	因素						共同性
		主動助人	任務領導	溝通合作	自我管理	成就動機	自我信念	
39	1	.892						.872
37	2	.857						.845
42	3	.773						.761
49	4	.665						.699
56	5	.627						.709
15	6		.892					.823
14	7		.782					.861
16	8		.777					.794
13	9		.686					.777
11	10		.634					.758
4	11			.853				.818
3	12			.846				.797
2	13			.669				.693
10	14			.660				.664
6	15			.584				.654
65	16				.823			.820
63	17				.820			.830
64	18				.649			.745
53	19				.614			.742
60	20				.565			.737
51	21					-.735		.835
50	22					-.655		.748
52	23					-.589		.728
26	24						-.802	.823
27	25						-.792	.844
25	26						-.789	.767
占總變異之百分比		45.68	9.49	8.18	5.40	4.53	4.20	
占總變異之累積百分比		45.68	55.18	63.35	68.75	73.28	77.49	
Cronbach's α 係數		.906	.920	.882	.887	.861	.888	

表 3 六大因素相關矩陣

項目	主動助人	任務領導	溝通合作	自我管理	成就動機	自我信念
主動助人	1	.448***	.593***	.617***	.640***	.470***
任務領導	.448***	1	.499***	.528***	.560***	.593***
溝通合作	.593***	.499***	1	.466***	.517***	.592***
自我管理	.617***	.528***	.466***	1	.640***	.497***
成就動機	.640***	.560***	.517***	.640***	1	.518***
自我信念	.470***	.593***	.592***	.497***	.518***	1

*** $p < .001$

三、驗證性因素分析

本研究正式樣本為 615 位有修過體驗教育課程之大專生為對象，採 LISREL 8.51 版統計軟體以最大概似法（maximum likelihood method, ML）進行驗證性因素分析，考驗六因素模式是否與資料適配，觀察變項之個別指標信度及潛在變項的組合信度、平均變異數萃取量歸納如表 4 所示。

首先，根據基本模式適配度的檢驗結果，本研究各觀察變項之誤差變異數皆無負值，個別題項因素負荷量均介於 .64-.85 ($t > 1.96, p = .05$) 之間均在 .50 以上 (Bagozzi & Yi, 1988)，已達理想。再次，根據絕對適配指標的檢驗結果，RMSEA = .082, Chi-Square = 1466.81 ($p < .001$)、SRMR = .056，小於 .08，CFI = .86、IFI = .87、GFI = .84。因此將測量模型各變數之間的殘差設定相關，進行修正，其指標改善為 RMSEA = 0.076, Chi-Square = 1007.09, SRMR = .056, CFI = 0.9、IFI = 0.91、GFI = 0.88 模式符合適配度 (Hu & Bentler, 1999)。

以驗證性因素分析更確認六大指標項目，其潛在變項組合信度 (CR) 皆達 .70 以上，平均變異數異數萃取量 (AVE) 均達 .30 以上，符合邱皓政 (2011) 所建議標準，顯示觀測指標可被潛在構念解釋的比率適當。包括：主動助人指標 CR 值為 .848，AVE 為 .529、任務領導指標 CR 值為 .893，AVE 為 .626、溝通合作指標 CR 值為 .864，AVE 為 .560、自我管理指標 CR 值為 .836，成就動機 AVE 為 .506、指標 CR 值為 .829，AVE 為 .618、自我信念指標 CR 值為 .860，AVE 為 .672。從個別題項的信度、潛在變項組合信度、潛在變項的平均變異萃取量等三項指標可檢視幅合效度，並說明個別題項信度可由題項與因素的路徑係數來瞭解，亦即個別題項的因素負荷量均達 0.5 以上，且達統計考驗之顯著水準 ($t > 1.96, p = .05$)，顯示本研究模式具有良好個別題項信度 (吳珮瑀、林清文、陸洛, 2016)。由考驗結果可知，個別題項信度、潛在變項組合信度、AVE 皆符合標準，顯示本研究各構念具有良好的幅合效度。

表4 驗證性因素分析

指標與各項題目	因素負荷量	殘差	組合信度	平均變異數萃取量
主動助人				
1. 我會主動關心朋友	0.73	0.46	0.848	0.529
2. 我會幫助朋友	0.78	0.4		
3. 我極願意分享我所擁有的	0.77	0.41		
4. 當我能做得到，我會盡量做到最好	0.71	0.5		
5. 我喜歡自己充滿熱忱與活力	0.64	0.59		
任務領導				
6. 團隊有衝突時，我能協調處理	0.79	0.37	0.893	0.626
7. 我能帶領團隊以達成團隊任務目標	0.82	0.33		
8. 我可以讓團隊成員之間彼此相互信任，以完成任務	0.73	0.47		
9. 當需要完成任務時，身為領導者，我能激勵他人	0.84	0.29		
10. 我可以領導他人為我工作	0.77	0.41		
溝通合作				
11. 我能注意到他人的意見，並正確理解訊息	0.79	0.38	0.864	0.560
12. 我能與人保有良好溝通	0.74	0.45		
13. 在團體中我願意聆聽，尊重他人感受	0.74	0.45		
14. 我可以有耐心地與別人對話	0.69	0.52		
15. 我有能力融入可以處理社交情境	0.78	0.4		
自我管理				
16. 我能管理好我的時間	0.72	0.49	0.836	0.506
17. 我能計畫且有效地運用時間	0.75	0.44		
18. 我不喜歡虛度時光	0.73	0.47		
19. 我喜歡忙碌且積極參與事情	0.68	0.54		
20. 我能控制我的脾氣	0.68	0.54		
成就動機				
21. 我願意挑戰比較困難的事情	0.84	0.29	0.829	0.618
22. 我喜歡追求卓越的表現	0.77	0.4		
23. 我會因外在環境驅使我提升自我能力	0.74	0.45		
自我信念				
24. 對於成功我是有信心的	0.85	0.27	0.860	0.672
25. 我相信我可以做到我想做的事	0.78	0.39		
26. 我有能力能做我想做的事情	0.82	0.32		

四、討論

本研究首先回顧相關文獻，主旨在於建構體驗教育培養學生帶得走的品格信念指標量表，主要參考大學生基本素養測驗的情意態度內涵、冒險教育生活效能量表（life effectiveness questionnaire, LEQ）、教育部發展品德教育促進方案提出六大品格支柱（The six pillars of character）

(Bloemhoff, 2006; Pearson & Janice, 2000; 洪中夫, 2008; 余青霞, 2008; 徐綺穗、吳佳臻, 2014; 陳柏熹等人, 2015), 由以文獻回顧整理指標量表, 先後以深度訪談、專家學者問卷諮詢修正以及問卷調查方式加以建構。後續經由探索性以及驗證性因素分析結果所建構提出的體驗教育培養大專生帶得走的品格信念指標六種類包括：主動助人、任務領導、溝通合作、自我管理、成就動機、自我信念。與文獻整理所指出的十二項主要異同說明如下。

本研究所建構出的六大指標與生活效能量表對應, 其中任務領導、溝通合作、自我管理、成就動機、自我信念分別與生活效能量表所提到的工作領導、社交能力、時間管理、成就動機、自信心有所呼應。生活效能量表有不一致的面向在於本研究分析結果所提出的「主動助人」, 而生活效能量表所提到的「智能靈活」在探索性因素分析時刪除了, 可能在於生活效能量表適用於冒險教育情境, 以戶外較高不確定性以及高冒險性的體驗方式為主, 然而在校園內操作環境上對學習者而言仍是比較熟悉習慣, 因此在智能靈活上的培養有其限制性。

再者與品格六大支柱對應所提到的尊重、責任也能對應到溝通合作, 如對待他人將心比心, 能仔細聆聽他人發言, 以及自我管理如做好自己應做的事, 為自己的行為負責; 另外在品格六大支柱對應所提到的關懷與公民則是對應到主動助人, 如將心比心以及幫助他人等。

與大學基本素養測驗對應, 其中任務領導、溝通合作、主動助人分別與大學基本素養測驗所提到的創新領導、溝通合作、公民社會具一致性, 而與大學基本素養測驗有所不一致在於問題解決、終身學習, 然而仔細探究內涵會發現, 在大學基本素養所提到的終身學習其實包括自我監控學習狀況並促進自我成長, 與提升學習動機與自我效能, 這些指標和成就動機以及自我信念有異曲同工之妙。

並且呼應 Virgil (2016) 的研究在相關大學教育除了教會學生專業技能, 更需發展專業的認同感, 因此採用體驗教育能加以建立職業認同感的動力, 如服務學習 (service learning) 也是一種讓學生體驗教育的另一特殊課程方式, 因為有效的服務學習可以促使學生在畢業前參與公民教育, 這些參與包括接觸客戶、社區服務等, 因此在理想的情況之下, 服務學習課程整合於實質的課程內容, 是有助於學生在實踐學習體驗教育內涵, 包括

學生在執行工作任務時擁有高度自主權，學生也會發展出更高的自信心，更多元的寬容，以及更有責任加以挑戰任務，更強化學生的批判性思維和解決問題能力。

因為體驗教育的本質就是需要建構出讓學生沉浸在課程所安排的有意義活動中，這些方式是為了激發起學生的好奇心，並讓學生有機會進行反思，讓他們反思這些任務經驗，以獲得對社會動力的理解。由以上的內容可知，品格教育的實施必須和生活緊密結合，讓學習者從生活實際的行動中進行體驗，即是體驗教育的運用意涵及概念，此時亦能對其本身行為進行評量，當學習者逐漸養成習慣，進而一輩子都能受用無窮時，即是其評量擁有最大成效。

本研究以體驗教育為出發，其體驗教育的精神則是從做中學，以具體的活動體驗，由引導員帶領學員們進行觀察與反思，將這些經驗與過往的學習經歷整合，其過程中以實做帶領學生感受觀察與反思，將其反思後所獲得到的想法或觀念實現在真實的世界，即實現生活即教育，引用 Kolb (2015) 體驗教育經驗學習圈的概念，將本文章精神架構圖整理如圖 1。

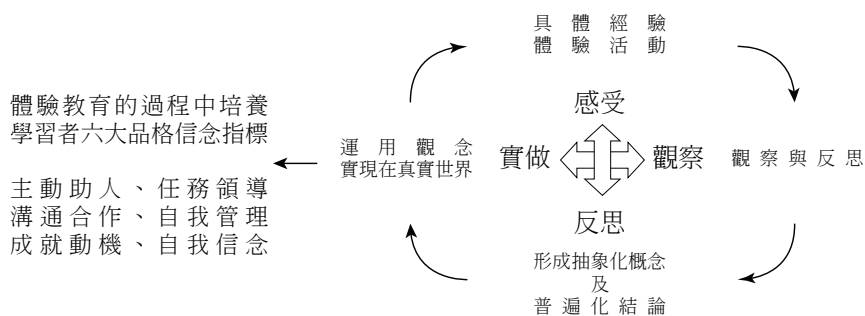


圖 1 整合 Kolb's 體驗教育經驗學習圈培養學習者六大品格信念指標

伍、結論與建議

一、結論

(一) 體驗教育培養大專生帶得走的品格信念力量表之效度、信度頗佳

本研究首先將冒險教育生活量表、大學生應具備之素養以及品格量表進行量表編制，並且訪談五位體驗教育專家學者，以及邀請五位體驗教育專家和五位業界人資主管針對量表初稿進行建議與修正後，前測以 112 位修過體驗教育課程之大學生進行預試樣本，進行探索性因素分析，建構出主動助人、任務領導、溝通合作、自我管理、成就動機、自我信念六項指標，累積解釋量為 77.49%， α 系數分別為 .906、.920、.882、.887、.861、.888，整體 α 系數則為 .952，顯示本工具信效度頗佳。正式問卷再以 615 位修過體驗教育課程之大學生為樣本，進行驗證性因素分析，顯示六大指標組合信度、平均變異數萃取量為佳，因此體驗教育培養大專生帶得走的品格信念能力六大指標包括：主動助人、任務領導、溝通合作、自我管理、成就動機、自我信念。

(二) 體驗教育培養大專生帶得走的品格信念六大指標

與大學生基本素養測驗的情意態度內涵一致包括，創新領導、溝通合作、公民社會；與冒險教育生活效能量表一致包括自信心、時間管理、情緒控制、社交能力、成就動機、工作領導、主動積極；與品格六大支柱一致包括關懷與公民。本研究所建構提出的體驗教育培養大專生帶得走的品格信念指標六種類包括：主動助人、任務領導、溝通合作、自我管理、成就動機、自我信念。主動助人指標是能幫助有需要的人；任務領導指標則是能有效地組織一個團隊給予適當任務；溝通合作則是能有能力進行有效的社交互動；自我管理包括自我時間與感知情緒管理；成就動機則是個人被驅使完成卓越的程度；自我信念指對自己能力的信念以及這些能力如何有助於個人成功。六大品格信念指標除了成就動機與自我信念各三題，其他指標各五題，共 26 題。

二、建議

(一) 應用體驗教育培養大學生帶得走的品格信念指標於相關領域的實證研究

本研究根據大學生基本素養測驗的情意態度內涵、冒險教育生活效能量表 (life effectiveness questionnaire, LEQ) 以及教育部發展品德教育促進方案提出六大品格支柱 (the six pillars of character) 為量表基礎，後續透過深度訪談以及專家學者們問卷審查修正，建構臺灣在推廣體驗教育課程所培養大學生帶得走的品格信念指標量表，主動助人、任務領導、溝通合作、自我管理、成就動機、自我信念六大指標共 26 項目，是以臺灣社會情境下所發展之工具，因此可運用此工具於大學生相關領域的研究中以及課後成效等進行後續研究。

(二) 繼續探討體驗教育的實證研究，以做為規劃體驗教育課程以及協助培養學生的品格信念依據

根據本研究的結果，體驗教育確實可培養大學生帶得走的品格信念，包括主動助人、任務領導、溝通合作、自我管理、成就動機、自我信念。因此持續探討這六大指標的功能，進而強化體驗教育課程或方案，做為能協助學生培養帶得走的品格信念。

(三) 擴大探討其他學習者類型，以豐富培養學生的品格信念指標之內涵

體驗教育已向向下紮根，逐漸融入國高中生正規的教育課程，如蘇傳桔 (2018) 以體驗教育融入綜合活動學習領域進行探討，提到隨著國內九年一貫課程實施後，體驗教育便融入綜合活動學習領域在學校中進行操作相關活動。因此本研究建議未來因應高中職端 108 彈性課綱的推動，亦是非常適合將體驗教育的理念與精神融入相關的體驗活動。本研究所針對的是大學生，建議未來研究能擴展到其他學習者，如建構國高中生帶得走的品格信念，以豐富其內容。

(四) 針對未來研究建議可再諮詢品格或道德教育的專家

本研究主體以體驗教育核心出發，藉由體驗教育相關專家學者訪談以及筆者對體驗教育的經驗建構以體驗教育培養出學生在品格信念指標，未

來相關研究可再建議諮詢品格或道德教育的專家再深化。亦能針對結論所提到的與文獻回顧一致與不一致的指標再深入探討。

謝誌

本研究感謝科技部計畫編號（MOS 106-2410-H-164-001-SSS）支持。另外，特別感謝參與本研究所有教師與學生，亦感謝匿名審查委員的指正與建議，使本文更臻完善。

參考文獻

- 王偉琴、張良漢、吳崇旗（2007）。自由時間管理量表之建構。**體育學報**，**40**（2），93-108。
- [Wang, W. C., Chang, L. H., & Wu, C. C. (2007). The development of free time management scale. *Physical Education Journal*, *40*(2), 93-108.]
- 余青霞（2008）。**高中生品格發展之因子模式**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- [Yu, C. H. (2008). *A model for the development of high school students' characters* (Unpublished master's thesis). National University of Political Science, Taipei, Taiwan.]
- 吳明烈（2001）。終身學習時代的知識管理。載於中華民國成人教育學會（主編），**知識社會與成人教育**（313-331頁）。臺北市：師大書苑。
- [Wu, M. L. (2001). Knowledge management in the age of lifelong learning. In Adult Education Society of the Republic of China (Eds.), *Knowledge society and adult education*. (pp. 313-331). Taipei, Taiwan: Shtabook.]
- 吳勁甫（2003）。老子領導哲學之探究。**學校行政**，**23**，58-68。
- [Wu, J. F. (2003). Exploration of Lao Tzu's leadership philosophy. *School Administration*, *23*, 58-68.]
- 吳珮瑀、林清文、陸洛（2016）。大學生消沉傾向量表之發展研究。**教育心理學報**，**48**（2），253-278。
- [Wu, P. Y., Lin, C. W., & Luo, L. (2016). The development of self-affliction tendency scale. *Bulletin of Educational Psychology*, *48*(2), 253-278]
- 吳崇旗、謝智謀（2008）。冒險教育生活效能量表之發展。**體驗教育學報**，**2**，42-58。
- [Wu, C. C., & Hsieh, C. M. (2008). Development of the adventure education life-effectiveness scale. *Journal of Asia Association for Experiential Education*, *2*, 42-58]
- 李靜姝、陳志軒、徐畢卿（2011）。運用體驗學習提升人文素養—以「關懷與服務學習」課程為例。**醫學教育**，**15**（2），134-142。
- [Li, C. C., Chen, C. H., & Shu, B. C. (2011). Experiential learning as a teaching strategy to cultivate humanity: An example of service-learning course. *Journal of Medical Education*, *15*(2), 134-142.]
- 林文藝、鍾金龍（2010）。荀子終身學習理念之探究及其對後代啟示。**臺灣教育**，**666**，32-37。
- [Lin, W. Y., & Zhong, J. L. (2010). The inquiry into the idea of Xunzi's lifelong learning and it's enlightenment to the offsprings. *Taiwan Education Review*, *666*, 32-37.]

- 邱皓政（2011）**結構方程模式：LISREL/SIMPLIS 原理與應用**（第二版）。臺北市：雙葉。
- [Chiu, H. J. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling with LISREL/SIMPLIS* (2nd ed.). Taipei, Taiwan: Yeh Yeh Book Gallery.]
- 徐欽祥、王偉琴（2008）。國小教師自由時間管理與生活品質之探討。**嘉大體育健康休閒期刊**，7（1），206-214。
- [Xu, C. H., & Wang, W. C. (2008). Discussion on elementary school teachers' free time management and quality of life. *NCYU Physical Education, Health & Recreation Journal*, 7(1), 206-214.]
- 徐綺穗、吳佳臻（2014）。大學生課堂不禮貌行為與品德概念關係之研究。**當代教育研究季刊**，22（3），131-167。
- [Hsu, C. S., & Wu, C. C. (2014). Undergraduate students' perceptions of classroom incivility and character concepts. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 22(3), 131-167.]
- 洪中夫（2008）。**玩出品格力—青少年體驗式學習的品格教育**。臺北市：校園書房。
- [Hong, Z. F. (2008). *Character-building games: Learning from experiences*. Taipei, Taiwan: Campus.]
- 崔卓群、王金國（2016）。結合楷模學習與體驗實踐，提昇品格教育成效。**臺灣教育評論月刊**，5（7），66-69。
- [T. C. C., & Wang, C. G. (2016). Combining model learning and experience practice to improve the effect of character education. *Taiwan Educational Review Monthly*, 5(7), 66-69.]
- 郭丁癸（2012）。增進大學生品格的教學模式之建構～以「關懷自身」為核心。**課程與教學**，15（2），21-44。
- [Guo, D. Y. (2012). The construction of caring-for-self instruction model for promoting undergraduates' characters. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 15(2), 21-44.]
- 郭丁癸（2015）。大學生自身技術之研究：研究工具編製與類型建構。**教育科學研究期刊**，60（3），27-62。
- [Guo, D. Y. (2015). Undergraduates' technologies of the self: Inventory and taxonomy. *Journal of research in education sciences*, 60(3), 27-62.]
- 陳柏熹、黃馨瑩、陳郁欣、葉泰廷、蘇少祖（2015）。大學生基本素養測驗的發展及信度效度分析。**教育科學研究期刊**，60（3），95-126。
- [Chen, P. H., Huang, H. Y., Chen, Y. H., Yeh, T. T., & Su, S. T. (2015). Evaluation of the psychometric properties of the general literacy test for university students. *Journal of Research in Education Sciences*, 60(3), 95-126.]
- 陳郁唯（2017）。淺談國小教師時間管理。**臺灣教育評論月刊**，6（12），112-115。
- [Chen, Y. W. (2017). On elementary school teachers' time management. *Taiwan Educational Review Monthly*, 6(12), 112-115.]

- 陳欽雨、王美雅、薛永慎（2016）。通訊業員工人際網絡、成就動機及工作績效對升遷機會之影響。**創新與管理**，12（1），1-38。
- [Chen C. Y., Wang, M. Y., & Hsueh, Y. S. (2016). The influences of interpersonal network, achievement motivation, and job performance on promotion chance for employees in communication industry. *Journal of Innovation and Management*, 12(1), 1-38.]
- 陳寶山（2004）。卓越領導的新趨勢。**學校行政**，33，100-113。
- [Chen, B. S. (2004). New trends in leadership excellence. *School Administration*, 33, 100-113.]
- 黃崇儒、郭香雲（1999）。運動員自信心的來源。**中華體育季刊**，13（3），60-66。
- [Huang, C. R., & Guo, X. Y. (1999). A source of athlete confidence. *Quarterly of Chinese Physical Education*, 13(3), 60-66.]
- 蔡東敏、潭子文、董旭英（2015）。臺南都會區國中生緊張因素、接觸偏差同儕、認同非法手段對偏差行為之影響：建構整合理論解釋模型。**青少年犯罪防治研究期刊**，7（2），37-80。
- [Tsai, T. M., Tan, T. W., & Tung, S. Y., (2015). The impact of strain factors, association with deviant peers, and agreement with illegal means on adolescent delinquency in Tainan metropolitan: Testing a model of integrated theories. *Journal of Youth Crime Prevention Research*, 7(2), 37-80.]
- 鄧誠中、紀麗秋（2001）。論轉化領導與互易領導。**中華技術學院學報**，22，1-22。
- [Tang, T. C., & Chi, L. C. (2001). On transformational leadership and transactional leadership. *Journal of Chia Institute of Technology*, 22, 1-22.]
- 鄭惠觀、翁琪涵（2010）。成人終身學習的社區大學。**臺灣教育**，666，26-31。
- [Zheng, H. G., & Weng, C. H. (2010). The community college of adults' lifelong learning. *Taiwan Education Review*, 666, 26-31.]
- 謝甫佩、洪振方（2003）。反思的學習策略對電磁概念學習遷移的成效。**師大學報：科學教育類**，48（2），141-164。
- [Shieh, F. P., & Hung, J. F. (2003). The effectiveness of reflective learning strategies in promoting stents' conceptual transfer in the study of electromagnetism. *Journal of Taiwan Normal University: Science Education*, 48(2), 141-164.]
- 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。
- [Hsieh, C. M., Wu, C. C., & Hsieh, Y. J. (2007). Evaluation of the effects for the experiential learning based leisure education courses. *Journal of Sport, Leisure and Hospitality Research*, 2(4), 39-50.]
- 簡妙娟（2010）。從探索體驗學習活動學品格。**桃園教育領航學報**，12，143-169。
- [Jien, M. C. (2010). A study of adventure education in character education. *Taoyuan Bulletin of Leading Education*, 12, 143-169.]

蘇傳桔 (2018)。探索教育融入綜合活動學習領域之教育實踐與省思。臺灣教育評論月刊，7 (3)，141-145。

[Su, C. C. (2018). Exploring educational practice and reflections on the integration of education into the field of comprehensive activity learning. *Taiwan Educational Review Monthly*, 7(3), 141-145.]

Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.

Bagozzi, R. P., & Yi. Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.

Bartram, D. (2005). The great eight competencies: A criterion-centric approach to validation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1185-1203.

Beard, C. & Wilson, J. P. (2006). *The power of experiential learning: A handbook for trainers and educators* (2nd ed). Philadelphia, PA: Kogan Page.

Bloemhoff, H.J. (2006). The effect of an adventure based recreation programme (ropes course) on the development of resiliency in at-risk adolescent boys confined to a rehabilitation centre. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 28(1), 1-11.

Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior and cognition as components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205.

Breunig, M. (2008). The historical roots of experiential education. In K. Warren, D. Mitten & T.A. Loeffler (Eds.), *Theory and practice of experiential education* (pp.77-92). Boulder, CO: Association for Experiential Education.

Broidy, L. & Agnew, R. (1997). Gender and crime: A general stain theory perspective. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 275-306.

Broidy, M. L. (2001). A test of general stain theory. *Criminology*, 39(1), 9-36.

Cilliers, F. (2000). Facilitation skills for trainers. *South African Journal of Industrial Psychology*, 26(3), 21-26.

Crant, J. M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 532-537.

Duncan, T. & Moriarty, S. E. (1998). A communication-based marketing model for managing relationships. *Journal of Marketing*, 62(2), 1-13.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot. & C. S. Dweck. (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 122-140). New York, NY: Guilford Publications.

D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., & Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *International Journal of Management Education*, 13(1), 23-36.

- Gangemi, J. (2005, March 1). Wharton students trek to the top. Bloomberg BusinessWeek on NBC NEWS.com. Retrieved from http://www.nbcnews.com/id/7052561/ns/business-us_business/t/wharton-students-trek-top/#.Xzcd_MAzaHv
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.
- Hill-Briggs, F. (2003). Problem solving in diabetes self-management: A model of chronic illness self-management behavior. *Annals of Behavioral Medicine, 25*(3), 182-193.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology: Research and Development, 45*(1), 65-94.
- Jones, E. N., Ryan, K., & Bohlin, K. (1997). Character education & teacher education: How are prospective teachers being prepared to foster good character in students? *Action in Teacher Education, 20*(4), 11-28.
- Jones, E. N., Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). *Teachers as educators of character: Are the nation's schools of education coming up short?* Washington, DC: Character Education Partnership.
- Josephson, M. (2007). Six pillars of character. *Personal Excellence, 12*(10), 4.
- Kanfer, F. H., & Karoly, P. (1972). Self-control: A behavioristic excursion into the lion's den. *Behavior therapy, 3*(3), 398-416.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Lickona, T. (1991). *Education for Character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York, NY: Bantam.
- Lickona, T. (2003). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. New York, NY: Bantam.
- Mcknight, D. H., Cummings, L. L. and Chervany, N. L. (1998). Initial trust formation in new organizational relationship. *Academy of Management Review, 23*(3), 473-490.
- Meyer, J. P. (2003). Four territories of experience: A developmental action inquiry approach to outdoor-adventure experiential learning. *Academy of Management Learning and Education, 2*(4), 352-363.
- Neill, J. T. (2000). *The life effectiveness questionnaire: A tool for measuring change*. Unpublished manuscript, University of Canberra, ACT: Australia.
- Neill, J. T., Marsh, H. W., & Richards, G. E. (2003). *The life effectiveness questionnaire: Development and psychometrics*. Unpublished manuscript, University of Western Sydney, Sydney, NSW, Australia.
- Paglis, L. L. (2013). A review of managerial skills training in the classroom. *Journal of Management Education, 37*(4), 472-498.
- Pai, H. C. (2016). An integrated model for the effects of self-reflection and clinical experiential learning on clinical nursing performance in nursing students: A longitudinal study. *In Nurse Education Today, 45*, 156-62.

- Pearson, Q. M. & Janice, I. (2000). Comprehensive character education in the elementary school: Strategies for administrators, teachers, and counselors. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 38(4), 243-251.
- Petrie, N. (2011). *Future trends in leadership development* (A white paper). Sebastapol, CA: Centre for Creative Leadership.
- Priest, S. & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rhodes, H. M. & Martin, A. J. (2014). Behavior change after adventure education courses: Do work colleagues notice? *Journal of Experiential Education*, 37(3), 265-284.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Ryan, K. (2002). The six E's of character education. *Issues in Ethics*, 13(1), 2-5.
- Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Crant, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54(4), 845-874.
- Sibthorp, J., & Arthur-Banning, S. (2004). Developing life effectiveness through adventure education: The roles of participant expectations, perceptions of empowerment, and learning relevance. *Journal of Experiential Education*, 27(1), 32-50.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Edgewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Spence, K. K., & McDonald, M. A. (2015). Assessing vertical development in experiential learning curriculum. *Journal of Experiential Education*, 38(3), 296-312.
- Spitzmuller, M. & Van Dyne, L. (2013). Proactive and reactive helping: Contrasting the positive consequences of different forms of helping. *Journal of Organizational Behavior*, 34(4), 560-580.
- Virgil, S. M. (2016). The role of experiential learning on a law student's sense of professional identity. *Wake Forest Law Review*, 51(2), 325-338.
- Weilbach, J. T. (2007). *The effect of processed adventure-based experiential learning on personal effectiveness outcomes*. Unpublished master's thesis. Potchefstroom, RSA: North-West University.
- Witt, P. A., & Crompton, J. L. (1996). *Recreation programs that work for at-risk youth: The challenge of shaping the future*. State College, PA: Venture Publishing.
- Yamagishi, T. and Yamagushi, M. (1994). Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*, 18(2), 129-166.