

# 第一章 緒論

本研究旨在探討探索教育活動方案對國中八年級資優班學生領導才能與情緒智力的影響。本章共分為四節：研究動機、研究目的與待答問題、名詞釋義、研究範圍與限制。

## 第一節 研究動機

一、培育領導才能是資優教育重要內涵之一

近二十年來，學界在智力、創造力及特殊才能方面的研究斐然，對於資賦優異的界定，也從早期較狹隘的智力觀，轉為較多元而廣泛的看法。如 Taylor (1986) 的多元才能發展模式，即認為在學術表現以外，學生尚有多方面的才能如創造、做決定、溝通、計畫、執行、人際關係等。Gardner (1983) 在他的多元智能理論中，亦假設智力至少包括七種：語文能力、數理能力、空間能力、音樂能力、表演能力、人際能力及自知能力。

從特殊教育的觀點來看，領導才能是一種值得重視與發展的才賦。如美國 1978 年的「資賦優異教育法案」將資賦優異兒童分為五大類；(1)一般智能(2)創造力(3)領導才能(4)學術性向(5)表演或視覺藝術。領導才

能是其中的一類，各州並有教育方案加以培育，甚至在大學設立研究中心，開發課程、進行專業研究，提供學生研習的機會(Sisk & Rosselli, 1987)。

我國民國七十三年頒布的「特殊教育法」，規定資優教育的對象只有一般能力優異、學術性向優異及特殊才能優異三類。在資優教育課程方面，也大多偏向學科的充實或加速，而較少涉及領導才能方面(王振德，1996)。民國八十六年特殊教育法修正公佈，資優教育的對象增列了「創造能力」及「領導才能」，可明顯看出政府對領導人才的重視。

培育領導人才是國家的一項重要課題，資賦優異者是國家重要的人力資源，若能妥善發掘及培育其領導才能，不但能發展其個人才華，同時也能促使國家進步，造福人群。今日的資優生，將是未來社會的棟樑之材，甚至乃各階層或行業的領導人才，所以學校及社會有責任發展其領導才能，提供經驗激發其領導的性向及技能(王振德，2000；Passow, 1988)。因此，在資優教育的課程中，加入領導才能的培育，一方面可以豐富教育資源的內容，另一方面也可以達成為國家育才的目標(溫怡梅，1987；Parker, 1989)。

二、推動資優教育學生領導才能為研究者服務學校年度重要工作之一

研究者服務的學校為臺北縣都會區一所縣立國民

中學，自民國九十一年學年度開始辦理資優教育，而其主要的目標是在培育人文的菁英，而非一般注重升學的績優教育。因此，學校不僅注重加深加廣的課程外，尤其注重培養資優學生的創造力、領導才能、情緒管理及人際互動等人文素養，期有效整合學校、家庭及社區資源，重視資優教育之理論基礎和實際運用之雙向結合，以培養具備人文素養之社會菁英，國家未來的人才。

因此，領導才能的培育，不僅是資優教育的重要課題，而學校如何實施領導才能的培育，亦將成為學校辦理資優教育的重要工作。

三、將探索教育理念列為對於提升資優生之領導才能課程方案之一

探索教育 (adventure education) 是一套盛行於歐美國家的體驗教育活動。其目的在增進人際關係與團隊信任、培養自信心與自我成長。探索教育計畫課程於 1971 年由美國麻塞諸塞州的漢米爾頓高中校長實驗推展，目前已在學校教育、企業組織及休閒活動中普遍應用。他們同時發現這種課程應用到學校有三個優點：(1)可以提升自我概念、信心和勝任感；(2)可提升心理動能、平衡和合作方面的技巧；(3)克服學習上的被動、冷淡和旁觀(蔡居澤，1995)。

探索教育計畫，於民國八十六年由廖炳煌先生取

得美國授權引進，在台灣成立團隊發展國際公司。近年來在企業界有廣泛地運用在公司人員的培訓、組織團隊建構，亦有不少學校應用(曹天瑞、周鳳琪、陳穆螢，2001)。

廖炳煌(2003)將團隊發展理論與探索教育相結合而建構出學習經驗塔，以作為工商企業界應用於團隊建立、組織發展，來加強成員之溝通、信任、問題解決和決策能力，增強彼此之互信，促進團隊合作，達成團隊和個人的目標。

由以上敘述可知資優班學生是國家重要的人力資源，而學校辦理資優教育之重要工作之一為資優生領導才能的培育。近年來引進的探索教育理念已有企業與學校在應用。研究者依探索教育理念設計成教學方案，將其運用在學校資優班學生領導才能教育訓練，並考驗其成效，作為日後實施國中資優班學生領導才能訓練課程的依據。

## 第二節 研究目的與待答問題

基於上述的研究動機，本研究在探討「探索教育活動方案」對國中資優班學生領導才能與情緒智力之成效。其研究目的、研究問題及研究假設說明如下：

### 一、研究目的

(一)探討「探索教育活動方案」對國中資優班學生領導才能之影響。

(二)探討「探索教育活動方案」對國中資優班學生情緒智力之影響。

(三)分析國中資優班學生及老師的回饋反應，提出具體建議，作為實施「探索教育活動方案」的參考。

### 二、研究問題

(一)實施「探索教育活動方案」，對增進國中資優班學生領導才能是否有提升？

(二)實施「探索教育活動方案」，對增進國中資優班學生情緒智力是否有提升？

(三)「探索教育活動方案」運用在國中資優學生的領導才能與情緒智力訓練，其實施內容是否有需要進行調整？

### 三、研究假設

(一)實施「探索教育活動方案」的實驗組學生，與未實施「探索教育活動方案」的控制組學生，在領導才能方面有顯著差異。

1.1「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「人際經驗量表」的分數，顯著高於控制組學生。

1.1.1「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「個人特質」的分數，顯著高於控制組學生。

1.1.2「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「同理心」的分數，顯著高於控制組學生。

1.1.3「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「人際關係」的分數，顯著高於控制組學生。

1.1.4「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「溝通技巧」的分數，顯著高於控制組學生。

1.1.5「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「團體動力」的分數，顯著高於控制組學生。

1.1.6「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「作決定與計畫」的分數，顯著高於控制組學生。

1.1.7「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「問題解決」的分數，顯著高於控制組學生。

(二)實施「探索教育活動方案」的實驗組學生，與未實施「探索教育活動方案」的控制組學生，在情緒智力方面有顯著差異。

2.1 「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「情緒智力量表青少年版」的分數，顯著高於控制組學生。

2.1.1 「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「內省」的分數，顯著高於控制組學生。

2.1.2 「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「人際」的分數，顯著高於控制組學生。

### 第三節 名詞釋義

本研究有運用到下列重要名詞包括「國中資優班學生」、「探索教育活動方案」、「領導才能」、「情緒智力」，依概念性及操作性的定義，分別解釋說明如下：

#### 一、國中資優班學生

依據民國八十六年教育部所修訂之特殊教育法第四條：所謂資賦優異學生，需具有下列情形之一有卓越潛能或傑出表現者：一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力、領導能力及其他特殊才能。

本研究所指的國中資優學生，係指在民國九十一年修訂的身心障礙及資賦優異學生鑑定標準中學術性向優異的學生，指在語文、數學、社會科學或自然科學等學術領域，較同年齡具有卓越潛能或傑出表現者；其數學、自然科學領域學術性向或成就測驗得分在平均數正一點五個標準差或百分等級九十三以上者；經臺北縣政府特殊教育學生鑑定委員會鑑定通過，進入國中就讀的學術性向優異之學生。

本研究中所取樣的臺北縣積穗國中及永和國中數理資優生，乃依據上述民國九十一年身心障礙及資賦優異學生鑑定標準所鑑定出來的學術性向優異學生。



## 二、探索教育活動方案

探索教育活動以體驗學習與情境塑造為特色的系列性團體活動，這些活動旨在透過團體歷程，發現個別差異，促進互相學習，並加深人我互信，促進團體發展(蔡居澤，2001)。本研究主要採用低冒險性活動，常依團體歷程分為認識、溝通、合作、解決問題、信任等活動。因為容易實施，較不受場地限制，是目前國內實施探索教育活動較常見的活動類型(蔡居澤，2001)。

本研究之「探索教育活動方案」主要是以研究者及學校綜合活動領域教學團隊，依據「中華資優學會」辦理探索教育引導員訓練中所學及參考相關文獻所編寫設計成適合國中資優班學生領導才能及情緒智力之探索教育活動教案，以每週 2 節課的時間，實施為期 12 週的實驗教學。

## 三、領導才能

領導才能是幫助他人領導他們自己，領導者設計並提供系統來教導並允許其他人成為自我領導者(Sisk, 1993)，領導才能是影響他人、團體和組織活動的過程。強調一個人必須和團體其他個人交互作用(Olmstead, 2002)。

本研究的領導才能係採王振德(2000)所編製的「人

際經驗量表」中，以量化分數分析所得之個人特質、同理心、人際關係、溝通技巧、團體動力、作決定與計畫、問題解決等七個向度之表現與得分情形。量表得分愈高，表示領導才能愈好。

#### 四、情緒智力

情緒智力簡稱為 EQ，心理學家 Daniel Goleman (1995) 在「EQ」一書中提到 EQ 涵蓋了自制力、熱忱、意力、自我驅策力等。我們可以將這些能力交給下一代，幫助他們發揮與生俱來的潛能。Salovey (1990) 曾為 EQ 下基本定義，涵蓋了加納的個人智能，(一)認識自身的情緒，(二)妥善管理情緒，(三)自我激勵，(四)認知他人的情緒，(五)人際關係的管理。

本研究的情緒智力係採鄭聖敏、王振德 (2008)所修訂的情緒智力量表－青少年版中，以量化分數分析所得之「內省」、「人際」二個向度之表現與得分情形。量表得分愈高，表示情緒智力的能力愈好。

## 第四節 研究範圍與限制

以下針對本研究的研究範圍與可能出現的研究限制說明如下：

### 一、研究範圍

#### (一)就研究的對象而言

本研究採立意取樣以臺北縣積穗國中八年級及永和國中八年級資優生各一班 30 人，合計 60 人為研究對象。

#### (二)就課程的內容而言

本研究所指的「探索教育活動方案」是指利用經過設計的環境，以團體活動的方式，促使參與者在面對挑戰的過程中產生自我覺知及行為正向的改變，並將此體驗移轉至現實生活中，進而達到人格成長的目的；主要是以研究者依據「中華資優學會」辦理探索教育引導員訓練中所學及參考相關文獻所編寫設計成適合國中資優班學生領導才能訓練的探索教育活動教案，以每週 2 節課的時間，實施為期 12 週的實驗教學。

課程內容的主要概念有：自我覺知及領導特質與技巧、溝通技巧、社交與人際關係、企劃與問題解決、團體動力與團隊建立、同理心與助人服務。課程目標為：認識自己、肯定自己、在團體中增進人際互動，

與人溝通合作；提供真實的領導經驗與實作經驗，發展多元智能，並能幫助他人發展，實現團體成就。

## 二、研究限制

### (一)就研究的對象而言：

本研究在研究對象的取樣上，研究對象為臺北縣之國中資優班學生，因一所學校只有一班資優班，所以在學校選擇上只能選擇不同學校。又若以此研究結果推論到其他縣市，則必須審慎考慮。

### (二)就課程的內容而言

在本研究中課程設計之架構，乃研究者參考國內外探索教育活動、領導才能課程發展模式及相關文獻，編寫設計成適合國中資優班學生領導才能訓練的課程。但是國內外有關國中階段領導才能課程實施的方案或文獻相當短缺，課程的核心概念乃經研究者學校綜合活動領域教學團隊討論而定，教材未臻完善，課程設計的適切與否，亦將會影響教學之成效。

### (三)就教學者而言

理想的情形是兩個班都應該由實驗主持者教學，一個班有實施探索教育活動方案，另一個班未實施。但實驗主持者無法到另一個學校教學，教學者因素就會影響學生學習的成效，在這方面則應用統計做前測來預估差異，使得影響降至最低。

## 第二章 文獻探討

為更加深入對探索教育活動及資優生領導才能與情緒智力的了解，研究者蒐集了與探索教育、領導才能與情緒智力相關的文獻資料，作為選取研究方法及進行探索教育活動方案設計時之理論依據。本章共分為四節：資優學生與領導才能、資優學生與情緒智力、探索教育活動理念設計與相關研究、探索教育應用於領導才能訓練。

### 第一節 資優學生與領導才能

本節將就領導才能的定義、領導者的特質、資優生與領導者的特質、領導才能優異學生的特質與教育的相關文獻歸納分析，作為本研究的理論依據。

#### 一、領導才能的定義

領導才能的定義隨著時代的演進而改變。Hersey 和 Blanchard (1969) 指出領導才能是影響個人或團體，朝向目標、成就的活動過程。Roberts (1985) 認為領導才能是一種特權，有責任引導他人採取行動去實現組織的目標。Sisk & Shallcross (1986) 認為領導才能是幫助他人領導他們自己。Gardner (1997) 則強調

領導才能即影響力。

研究者將眾多學者對領導才能的定義整理如下表（引自李乙明譯，2003；教育部，2003；引自溫怡梅，1987；Felfhusen & Kennedy, 1998；Gallagher, 1987；Gardner, 1997；Rice, 1985；Sisk, 1990；引自 Sisk, 1993）：

表 2-1 專家學者對領導才能的定義

人名	定義
Hersey & Blanchard (1969)	指出領導才能是影響個人或團體努力達成目標的活動過程（引自 Sisk, 1993）。
Parnes (1985)	使用「協助者」這個詞來定義領導才能，他描繪、增強和幫助的人們在工作上的創造性學習、發展和問題解決（引自 Sisk, 1993）。
Rice (1985)	認為領導力可簡單解釋為對他人的影響，影響的層面可包括智力的、社會的、宗教的、政治的或軍事的。
Roberts (1985)	認為領導才能是一種特權，因而有責任指示其他人行動來達成組織的目的，處於優越的階級，也需要負上成功和失敗的責任（引自 Sisk, 1993）。
Sisk & Shallcross (1986)	認為領導才能是幫助他人領導他們自己，領導者設計並提供系統來教導並允許其他人成為自我領導者（引自 Sisk, 1993）。
Gallagher (1987)	領導是在社會群體當中，例如團體、組織、社區或國家，權力或影響力的運用，以滿足團體的需求。
Feldhusen (1988)	領導才能優異者必須經歷：1.厚實的知識基礎 2.思考的技能 3.促成其卓越見

解的動機、態度與方法，是擁有可貴觀念的人(引自李乙明譯，2003)。

---

Felfhusen & Kennedy (1988) 領導才能包含智力、動機、道德知覺、思考能力、個人社會行為或人際間的互動。

---

Bass (1990) 領導才能係指著重團體過程、人格、使別人順服、發揮影響力、奇特的行為、具說服力、有能力、有手段達成目標等許多態度交互形成。

---

Gardner (1997) 一個人若以其言論與<或>個人典範，對相當多的其他人行為，思想與感覺構成相當影響，則這個人就是領導人；領導人的聲音影響他們的世界，最後也影響到我們的世界。

---

Bill Bradley (引自 Sisk, 1990) 領導才能是一項能看到他人行動欠缺之處，並能堅忍地執行的一種能力。

---

Gawood & Swartz(引自溫怡梅，1987) 領導才能就是在服務的過程中，獲得優勝能力；這些能力包括聰慧仁慈的天賦資質、工作領域的知識以及溝通、做決定、解決問題的人際技巧。

---

Olmstead (2002) 領導才能是影響他人、團體和組織行動的過程。強調一個人必須和團體其他個人交互作用。

---

Phillips (引自 Sisk, 1993) 領導才能是領導者說服跟隨者為幾個目標行動來實現領導者與跟隨者的價值和動機、需要和需求、渴望和期望。

---

身心障礙及資賦優異學生鑑定標準(2004) 第十八條明確規定領導才能優異，是指具有優異之計劃、組織、溝通、協調、預測、決策、評鑑等能力，而在處理團體事務上有傑出表現者；其特質包括：自信、負責、熱誠、人緣好、精力充沛、成就動機高、應變能力強。

---

註：排列順序從國外至國內依年代排列

綜合上述眾多學者的定義，可以知道領導才能其實就是對週遭的人具有影響力，而領導者本身具有計劃、組織、溝通、協調、預測、決策、評鑑等能力，能夠帶領整個團體去達成目標，同時也為整個團體的成敗負責任。

## 二、領導者的特質

Sisk (1993)認為成功的領導者是做自己想要做的事且跟隨眾人的行動或行為而達成共同目標的歷程，任何創造性生產的法則是知道何時做什麼和順序是什麼，而領導者的任務是找到連結，打開他們的想法庫，也輪流打開其他人的想法庫。領導的角色是「在一個群體內履行責任，幫這群體成功發展和運作」，領導就是傳遞能量(引自譚家瑜，1992)。

Sisk (1990)認為領導才能是可訓練的，首先需發現領導才能的特質。Feldhusen 和 Kennedy (1988)指出好的領導者是最好的思考者，而領導才能包含智力、學習動機、道德覺知、思考能力、個人社會行為或是人際互動。

而 Plowman 認為有六個形容詞可以說明領導者的特質：1.有吸引力的 2.直覺的 3.有生產力的 4.分析的 5.評價的 6.協助的(蔡文標，2000)。王振德(1998)調查中發現自信、責任感、包容心是學生和教師都認為需



要的領導特質；王振德(2001)編製領導才能鑑定之人際經驗量表中將領導才能分成個人特質、同理心、人際關係、溝通技巧、團體動力、作決定與計畫、問題解決等七大類。

有關領導者的特質各專家學者看法不盡相同，Bennis (1989)、Bass & Hollander (1993)、Ellis (1990)、Emmett (1999)、Plowman (2000)、Renzulli (1983)、Richardson & Feldhusen (1998)、Sisk (1990)、Stogdill (1974)、Sisk & Rosselli (1987)、Thoma & Bennis (2002)、王振德(2001)、蔡文標(2000)等學者歸納出領導者個人特質為熱心、負責、具自信心、中等以上智力、有勇氣、可靠、具創造力、充滿活力、自我引導、適應力強、獨立、興趣廣泛、有毅力、具有冒險精神等。

Ellis (1990)、Feldhusen 和 Kennedy (1988)、Stogdill (1974)、Sisk (1990)、Sisk & Rosselli (1987)認為領導者須具備同理心、道德或社會責任感。

Bennis (1989)、Bass & Hollander (1993)、Ellis (1990)、Feldhusen & Kennedy (1988)、Renzulli (1983)、Stogdill (1974)、Sisk & Rosselli (1987)、蔡文標(2000)認為領導者需具備人際技巧或為人性取向。

Ellis (1990)、Renzulli (1983)、Stogdill (1974)、Sisk (1990)、Sisk & Rosselli (1987)、蔡文標(2000)認

為領導者必須有良好溝通技巧，良好說服力、甚至寫作技巧。

Bass & Hollander (1993)、Emmett (1999)、Renzulli (1983)、Stogdill (1974)、Thoma & Bennis (2002)、蔡文標(2000)認為需在團體中表現合作、瞭解團體需要、凝聚共識等。

對於做決定與計畫方面，Bass & Hollander (1993)、Emmett (1999)、Stogdill (1974)、Plowman (2000)、Richardson & Feldhusen (1998)、Sisk & Rosselli (1987)、蔡文標(2000)認為需有分析力、決斷力、組織力、有思想的彈性等特質。

Bennis (1989)、Bass & Hollander (1993)、Stogdill (1974)、Sisk(1990)、Sisk & Rosselli (1987) 認為領導者對於問題解決會有創造性、好奇心、有解決問題的能力等。

綜合以上所言，研究者將領導者的特質歸納為自我覺知及領導特質、溝通技巧、社交與人際關係、企劃(做決定與計畫)、問題解決、團體動力與團隊建立、同理心與助人服務等七大類，可供資優生的領導才能訓練課程一個依循的方向。

### 三、資優生特質與領導者特質

以下將逐一探討資優生與上述七類領導者特質的

關係。

### (一)自我覺知及領導特質

Lovecky (1993) 歸納資優生的特質有擴散思考能力、高經歷與情緒的激動特質、對真理的覺知性與對圓滿人生的追求；Silverman (1993) 則指出資優生具有高超的推理能力、智能上的好奇、快速的閱讀速度、抽象能力、複雜的思考過程、生動的想像力、學習的熱情等的智能上的特質，以及洞察力、求知的需求、心智刺激的需求、完美主義、追求精確的需求、良好的幽默感、移情的敏感性、強烈的感覺、毅力、精確的自我覺知、不順從、質疑權威、內省性等個性上的特質。郭靜姿(2000)認為一般智能優異學生具以下特質：

- 1.學習能力快速，所需的學習時間比別人少。
- 2.做感興趣的事物專注、持久。
- 3.觀察力敏銳，可以從各種經驗中得到許多訊息。
- 4.記憶能力強，聽過或看過的訊息能持久不忘。
- 5.理解能力優異，能夠快速掌握主要概念。
- 6.類推能力良好，能夠舉一反三。
- 7.能善用學習策略，甚至自己發展一套適合自己的學習法則。
- 8.能夠主動涉獵感興趣的題材，相關知識豐富。
- 9.好奇心十足，對於感興趣的事物，常常打破砂鍋問到

底。

10.樂於接受挑戰，喜歡接觸困難度高的學習題材。

## (二)溝通技巧

資優學生有著高度的言語發展與口語能力，能夠使用艱深的詞彙與概念，能用口語深入地分享概念，但也因此常被同年齡的孩子視為「愛現」，因主導議題討論，而遭致老師、同學的負面印象，容易流於光說不練（Clark,2002）。領導者具有良好的溝通能力，亦有社會技巧及說服力。

## (三)社交與人際關係

資優生與領導者的人際關係有著極大的不同。有關資優生的人際關係特質，資優生常會趾高氣昂、指使別人，甚至無法容忍別人的想法或批評，造成人際關係不合諧。因為資優生對其本身內在世界的重視程度遠超過他與同儕的社會關係，他可能把自己封閉在自我的思考與行動中，以至於忽略周遭的人(盧雪梅編譯，1994)。另外在 Clinkbeard (1991) 的研究發現，資優生表示資優班以外的老師和同儕似乎對資優生有不公平的期待，因此同儕的接受度不佳(張靖卿，1996)。Hollingworth (1942) 指出資優生面臨人際關係的困境有：1.資優生很難找到能力相當且興趣相投的同儕，因此同儕的互動機會很少，以至缺乏發展社會技巧的機會，無法建立良好的同儕關係，導致孤立、孤獨感。

2.由於人際間的一些衝突，資優生可能產生嘲諷和反抗權威的心理，再加上缺乏良好的同儕關係，以至成年後在社會與情緒適應上有很大的困擾。3.資優生在心智與情緒上發展的差距，造成其非同步的發展，以至產生困擾。

#### (四)作決定與計畫

郭靜姿（2000）認為資優生觀察力敏銳，可以從各種經驗中得到許多訊息，並且認為資優生觀察微、善理解、知識豐、思想奇、疑問多、策略靈。資優生正確的判斷力與分析能力與領導者特質相符，但未提及資優學生在作決定上是否具有果斷力。

#### (五)問題解決

資優生容易產生有創意的觀念與解決方法之能力。能對有意義的問題有機會貢獻出解決方案，從小便有運用概念架構的能力，具有彈性的歷程思考，也需要被允許以不同的方式來解決問題（Clark, 2002）。資優學生對社會與環境問題的解決能有意義的參與真實的問題，他們對概念化與解決社會問題具有高度的認知與情意能力，趨向於「急速」的解決，而不考慮問題的複雜性，並且也易對別人的無法瞭解或欣賞具創意的組織或洞察感到挫折。

資優生具創造性的解決問題、變通性與領導者的問題解決特質相同，但對於問題解決的挫折忍受度則不

一定能與領導者一樣表現。

#### (六) 團體動力與團隊建立

Clark (2002) 認為由於資優生會表現不尋常的強烈、持續的目標導向行為，因此在團體中常被視為頑固、剛愎、不合作；資優生具有高度的道德判斷水準，亦可能同被團體的不能見容與缺乏了解，導致拒絕與可能的孤立。

此外，資優生容易受他人的批評所傷害，高度需要成功與肯定；他們常使用幽默以批評攻擊他人，導致對人際關係的傷害，又由於高度的自我覺察，容易孤立自我，導致被認為倨傲、有被拒絕感；把差異視為一種消極的特質，因而導致降低自尊，並限制了情緒與社會性的成長。此部份與領導者在團體中合作、瞭解團體需求、能獲得團體信任亦大相逕庭。

#### (七) 同理心與助人服務

對資優生同理心的研究較為缺乏，Lovecky (1993) 歸納資優生的特質有容易同理他人的敏感性；Silverman (1993) 認為資優生有早期的道德關心，資優生與領導者所具備特質一樣富有同理心。

綜觀以上所述，可發現資優生與領導者相同特質有：具創造力、充滿活力、自我引導、興趣廣泛、有毅力、具有冒險精神；而資優生所缺乏的領導者特質為：熱心(資優生只對自己有興趣事務熱心)、自信心、

有勇氣、可靠負責、適應力強、獨立。資優生與領導者所具備的特質相同的還有富同理心及問題解決。而資優生在溝通技巧、社交與人際關係、團體動力與團隊建立方面，則是與領導者的特質有較大的出入。在做決定與計畫方面，資優生與領導者的特質則是較接近的。

#### 四、領導才能優異學生的特質與教育

領導才能是一個複雜的概念，代表著一廣泛的人生經驗，對不同的人可能意指不同的事物。有關領導才能的早期文獻中，偏向於特質論，晚近的文獻中，則採「個人－過程－情意互動的觀點」（*person-process-situation interactive perspective*）。特質論的觀點，把領導才能視為一組人格的特質，從互動論的觀點，則將領導才能視為團體動力中一種技能導向的過程（*skill-oriented process*）。領導不能在真空中運作，領導的效能必須在團體或社會的情境中表現（王振德，2004）。

Renzulli（1983）曾編訂了評定資優學生的行為特質量表，包括學習、動機、創造力和領導才能四方面。其領導才能評定量表中，共有十項評選的特質：（1）負責任（2）自信心（3）人緣佳（4）合作（5）表達能力好（6）適應力強（7）善於交友（8）具支配傾向

(9) 參與社交活動 (10) 體育活動表現優異。

Wilder 建議了 12 項特質，以做為在學校中鑑定具有領導潛能的學生之參考：(1) 受到大多數同學的喜愛與尊重 (2) 能夠影響別人完成他期望的目標 (3) 能夠影響別人完成不期望的目標 (4) 能負責管理小組 (5) 在活動中能判斷其他學生的能力，並給予適合的職務 (6) 能找出活動中的錯誤，並告訴他人如何做會更好 (7) 經常被人詢問構想和建議 (8) 作決定時常是眾望所歸 (9) 能感受到他人的需要，並幫助他們完成 (10) 在各種活動中都能擔任帶頭者 (11) 常很熱誠的參與活動 (12) 常被選為擔任某些職務(引自 Foster & Silverman, 1988)。

資賦優異學生的鑑定是一件相當艱難的工作，一方面由於對資優的界定，本身就相當分歧，尤其是領導才能優異；另一方面，在鑑定的過程中，要蒐集各種相關的資料，而需投入相當多的人力。此外，尚有許多因素可能影響到鑑定工作的可靠性。

民國八十七年，教育部依新修訂特殊教育法施行細則第二條的規定，訂定了「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」。其中第十六條規定：領導才能優異指具有優異之計畫、組織、協調、預測、決策、評鑑等能力，而在處理團體事物上有傑出表現者。其鑑定基準為符合下列各款規定之一者：



1. 領導才能測驗或領導特質量表得分在平均數正一點五個標準差或百分等級九十三以上者。

2. 專家學者、指導教師、家長或同儕觀察推薦，並檢附領導才能特質與表現等具體資料者。

領導才能優異的學生，必須經由正式的程序加以鑑定，學校才能規畫並提供教育的方案，培育其領導能力，以便將來為社會服務。然而近來對特殊學生的鑑定，大多採多元資料綜合研判的方式來決定。尤其是領導才能，只憑一項領導才能測驗作為判定的依據，似嫌不足。鑑定領導才能優異的最好方式應以檔案評量為主體，再輔以測驗、面談等相關資料，綜合研判較為公允。

領導才能通常表現於團體活動中，鑑定的方法，除了紙筆測驗之外，而應綜合多元評量的資料加以判定。主要的方式包括：提名、團體活動的觀察、面談、人格測驗、情境測驗、傳記資料、領導才能評量工具 (Karnes & Bean, 1996)。

在領導才能教育的課程方面，Linda 認為領導才能教育課程的目標，在使學生能夠：(1)了解領導才能在各種情境的重要性(2)做一個領導者，了解自己的優點和缺點(3)獲得有效的領導技巧(4)能夠確認問題，系統地分析問題，並運用創造力解決問題(5)對領導才能的倫理道德及價值觀有所體認，並具有責任感。他進一

步將領導才能教育課程的設計，分為認知、技巧和態度三方面，在認知方面：包括（1）領導者的特質（2）領導的型態（3）領導者的歷史研究（4）領導的理論。在技巧方面：包括（1）擴散的思考（2）組織（3）問題解決（4）分享領導（5）溝通（6）未來的思考（7）變通能力（8）做決定的技能。在態度方面：包括（1）自信（2）對別人的敏感性（3）社會道德責任（4）熱心（5）工作承諾（引自溫怡梅，1987）。

Sisk & Rosselli（1987）分析了美國重要領導才能方案的內容，歸納出四個共同的特點：（1）探討領導的意義（2）提供真實的領導經驗（3）作為領導者，對自己領導能力的優點和缺點的覺知（4）領導潛能的評量。Parker（1989）認為領導才能訓練應作為資優教育方案的一項重要目標，他也構設了一個「領導才能訓練模式」，將領導才能訓練涵蓋四個方面：（1）認知方面：包括知識的探索、特別化的學科探究、研究技能訓練、專題研究（2）問題解決：包括問題的覺知與定義、醞釀、創造思考、分析、評鑑、執行等六個步驟（3）人際溝通：包括自我實現、同理心、合作、衝突解決等項（4）做決定：涉及獨立、自信、責任、工作承諾及道德力量等。Feldhusen 等人在印地安納州政府補助下進行的領導才能訓練方案的課程內容包括：（1）對領導才能及自我領導潛能的了解（2）企畫及倡導活動（3）

熟習議事程序（4）與團體成員擬定目標（5）分辨團體或組織中不同層次的領導（6）發展團體領導的技巧（7）辨認團體成員的技巧（8）建立團體凝聚力（9）委員會的組織與協調（10）領導者的有效溝通技巧（11）了解團體的內部運作與動力（12）澄清領導的目標與結果（Feldhusen & Kennedy, 1988）。

學校領導才能教育的實施方式有三：(1)融合式(2)獨立式(3)自學式。茲略加說明如下：

1.融合式：融合式的領導才能教育，係將領導才能的內容融入一般的課程之中。Foster & Silverman（1988）認為領導才能的課程常採團體動力的技巧和小團體的方式進行，強調人際技能的訓練，這些訓練普遍存在社會科學的課程中。特別是公民知識技能與領導才能訓練，對實現一個有效能的自治社會而言，是同等重要的。因此學校的角色應同時協助青少年發展公民態度和技能及領導的基本能力，以便能尋求並接受社會的參與責任。學校課程中以公民、童軍、指導活動、歷史、國文等課程，與領導才能的知識技能的教學較有關係，配合這些課程加強領導才能訓練，可發展融合式的課程。

2.獨立式：獨立式的領導才能教育或訓練，是在一般正式的課程之外，增加充實性的課程，或利用寒暑假提供短期密集的訓練。設計獨立式的領導才能教育

課程之理由是：(1)對於在領導才能表現高度的能力或興趣者，應予以特別的注意和教學(2)領導才能是人類行為研究的一重要領域，在商業及政治上教育訓練的重要主題，然而在資優教育方面，較少注意(3)政府立法，將領導才能列為資優教育的一項(Foster & Silverman, 1988)。

3.自學式：自學式是一種自我成長的教育模式，通常運用於成人教育。在學校中，學生亦可在教師的輔導之下，以自學的方式，加強領導才能方面的知識與技巧。

根據以上所言，可以看出領導才能必須在團體的情境中才能顯現出來的，而領導才能通常在團體活動中，從領導者的人格特質、溝通技巧、人際關係、做決定與計畫、問題解決、團體動力、同理心等方面，以多元評量的方法及資料鑑定出來的。在領導才能的教育方面，則可依以上的特質，訂定領導才能訓練的課程目標、模式與內容。

本研究的領導才能之教育方式，則是以融合式的方式為主，即是以探索教育活動和領導才能訓練之融合，將探索教育活動方案融入國中綜合活動領域，發展為領導才能的訓練課程。

## 第二節 資優學生與情緒智力

本節將就情緒智力的意義與內涵、情緒智力與領導才能、探索教育與情緒智力培育的相關文獻歸納分析，作為本研究的理論依據。

### 一、情緒智力的意義與內涵

Goleman (1995) 出版「Emotion Intelligence」一書中提到情緒的智力的定義有五項(黃素菲，1997)：

(一)認識自己情緒的能力：即覺察自己的情緒感受，以便採取適當的反應。

(二)妥善處理情緒的能力：面對負向的情緒，能自我安慰，找出處理情緒的方法。

(三)自我激勵的能力：專注於某一個目標上，發揮創造力，能控制衝動，保持高度的熱忱。

(四)瞭解他人情緒的能力：覺察他人的感受和需求，並給他人同理心。

(五)人際關係維繫的能力：懂得管理別人和自己情緒之間的藝術，維繫和諧的人際關係。

「情緒智力」的概念是由 Salovey 和 Mayer (1990) 提出，他們認為情緒智力是由社會智力發展而來的，他們把「情緒智力」定義為：「一種體察自己與別人的情緒，進而處理情緒並運用它來指引個體의 思考和行

動之能力。」(徐振堃，2001)。根據 Salovey 和 Mayer (1990) 對情緒智力的定義，認為情緒智力包含三方面的能力：情緒的評估與表達、情緒的調整、情緒的運用，如圖 2-1 所示並說明如下：(黃惠惠，2002)

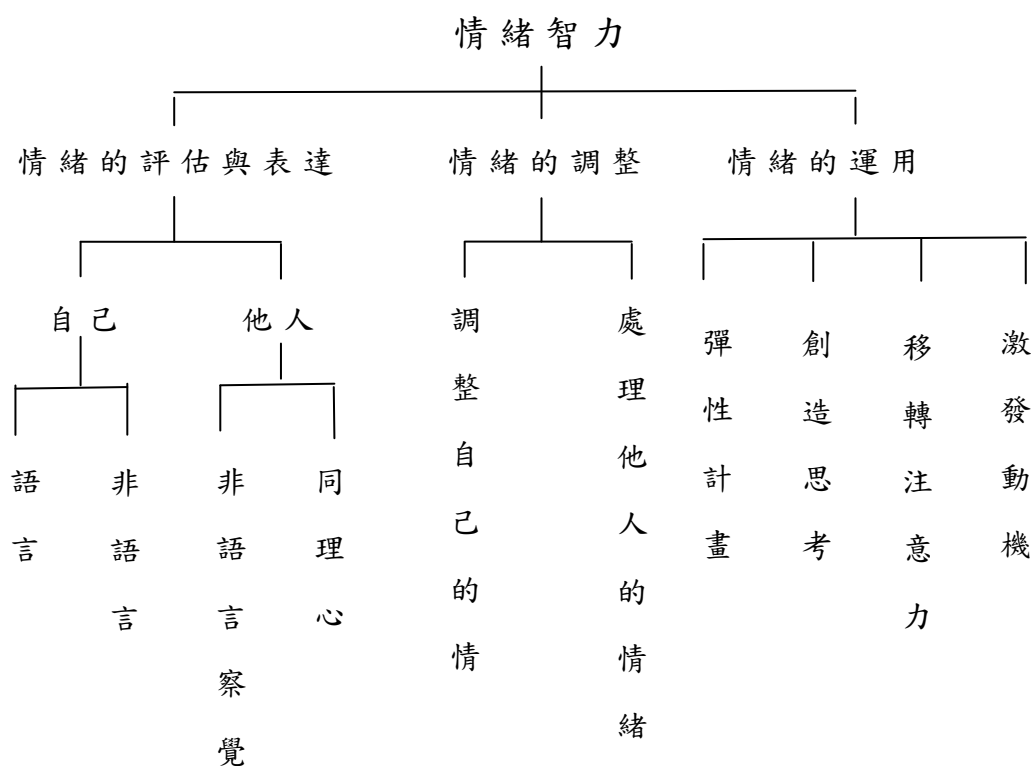


圖 2-1 Salovey & Mayer 的情緒智力概念圖

### (一)情緒的評估與表達

1. 覺察自己的情緒 (emotion in the self)：當情感訊息進入自我覺知系統中，情緒智力的內在歷程便開啟了(徐振堃，2001)如果我們能瞭解自己處在何種情緒狀態下，就比較能夠控制自己的情緒，也能適當表達

出自己的情緒，所以覺察自己的情緒是重要的第一步，也是情緒健康的人的基礎能力。一般我們會透過語言和非語言方式表達我們的情緒。

2.覺察他人的情緒 (emotion in others)：高 EQ 的人除了要覺察和表達自己的情緒，還要瞭解他人情緒，才能建立良好的人際關係。其中「同理心」是情緒智力的重要部分，站在對方的立場，設身處地為他人著想，再把對對方的瞭解表達出來，這種「體察－同理－表達」的過程，雖不一定能對對方的困擾有實質的幫助，但卻使對方感到被了解、尊重與關懷，可使情緒得到照顧而舒緩(黃惠惠，2002)。

## (二)適當的調整情緒

1.調整自己的情緒 (Regulation emotion in the self)：當個體覺察到自己處在激動的情緒狀態，會採取一些方法來處理自己的情緒，以維持身心平衡。一個高 EQ 的人就是會培養調整情緒的方法或活動，建立有效的支持系統。

2.處理他人的情緒 (Regulation emotion in others)：面對他人情緒，也能適當的處理和安撫，幫助他人身心得到平衡，進而激勵他人，這種情緒智力是維繫人際關係與建立領導力的基礎。

## (三)建設性的運用情緒

1.彈性計畫：情緒會影響我們對事情的看法，情緒

的改變有助於我們在思考未來計畫與結果時，打破固定的模式。例如緊張的情緒有時會使我們對事情有較實際和週全的考慮。

2.創造思考：一些研究發現，愉快的情緒可能對中性的線索產生不平凡或創造性的聯想；心情愉快較可能發現分類與組織的原則，並運用於統整及記憶資訊(黃惠惠，2002)，所以情緒對創造思考有其影響力。

3.轉移注意力：當個體有情緒時，會將注意力轉移到刺激(事件)身上，並重新評估刺激，更有效解決問題，所以情緒可以適度轉移注意力，以減少錯誤。

4.激發動機：情緒是行為的原動力，所以可以妥善運用情緒，提升工作表現。

一個高EQ的人，也是懂得情緒調適的人，根據黃惠惠(2002)指出，情緒調適應包含下列三個內涵：

(一)恰當表達自己的情緒：不但對身心健康有積極的作用，也可以促進人際關係，藉由表達情緒讓別人更了解你(黃惠惠，1996)。

(二)調整與紓解自己的情緒：方法有(1)接納自己的情緒狀態(2)給自己的情緒宣洩空間(3)暫離情緒的刺激情境(4)學習生理上的調適(5)調整認知的分析與歸因(6)培養自信樂觀彈性的性格(7)勇於面對問題(8)學習解決策略(9)培養多樣化興趣並從事正當休閒活動(10)建立有效的社會支持網路。



(三)面對他人情緒：運用積極傾聽和同理心，讓對方沒有顧慮的傾訴，並且能設身處地的瞭解，才是對方更需要的(黃惠惠，2002)。

莊素芬(1999)提到：經過情緒調適歷程的孩子，控制情緒及情緒後果的能力越好，當然情緒智力也越高。

學者吳英璋(2001)對情緒調適以情緒教育的觀點談到所謂情緒教育是協助孩子敏感於其當下的情緒，進一步分析為何有此情緒，並隨時於其所處的環境中感覺其情緒、瞭解其情緒、體驗其情緒。吳英璋(2001)認為情緒教育可包含三方面，和黃惠惠所提情緒調適的內涵相近：

- (一)如何協助孩子清晰認識他的情緒，感覺他的情緒。
- (二)孩子是否有機會用各種方法去問：為何我有這種情緒？到底我的環境對我而言意義為何？
- (三)讓孩子有機會去體驗他的情緒，並以語言或文字記錄他的情緒經驗。

綜合以上所述可知，情緒智力高的人能覺察自己的情緒，正確適當的表達；能覺察他人和同理他人的情緒；能適當的調整自己的情緒；能處理他人的情緒，而且情緒智力可以透過適當的教育來改善。本研究即是探討「探索教育活動方案」對於國中資優班學生情緒智力影響的成效如何？

## 二、情緒智力與領導才能

情緒智力與領導才能的關係，近年來逐漸受到學者們的重視。根據神經生理學的發現，情緒是做出正確決定所不可缺少的因素 (George, 2000)。Prati 等人 (2003) 認為，情緒智力對領導效能及團隊表現而言，是一種關鍵能力。他能在社會情境下，辨識及瞭解他人的能力，覺察他人的情緒反應，並運用這些能力，經由調整情緒、控制情緒來影響他人。情緒智力在個人方面，關係個人的領導特質和行為；在團隊方面，能夠覺察各種角色，建立人際間的信任與良性互動，並激發、匯聚團體成員的動機。George (2000) 認為情緒智力可以協助領導者發展團體的共同目標，逐漸讓他人體認工作的重要性，建立並保持熱忱、信心、樂觀、合作及互信，鼓勵彈性與改變，建立並維持對組織的認同感，提升領導效能。Cooper & Sawaf 也指出，情緒智力會產生做決定、領導才能、策略及技術上的突破、開放及誠實的溝通、信任的團隊關係、顧客的忠實度、創意與創新等攸關組織成功的因素 (張美惠譯, 1997)。而這些主張都在 Goleman 的研究結果上獲得支持。Goleman 對十五家國際性公司，數百位主管人員，進行的研究發現，智力或技術上的優越，與成功領導的相關非常少。他指出對高層主管而言，技術與認知能力只是基本的條件，情緒智力才能區分出普通

及優秀的領導者(李瑞玲、黃慧真、張美惠譯，1998；Goleman，2000a)，在組織中，地位越高的人其情緒智力越顯得重要。Higgs & Aitken (2003) 的研究也支持情緒智力與領導潛能的關係。Gardner & Stough (2002) 發現情緒智力與轉型領導風格具有高度相關。

當情緒智力對組織領導者的重要引起企業界的重視，學生的情緒智力與領導才能的關係，也陸續得到一些研究結果。Cash (1989)指出，情緒穩定與青少年領導層次有顯著相關。Batastini (2001)曾對十八名高中學生領導者蒐集質性和量化的資料，結果顯示學生領導者的情緒智力與領導能力有顯著相關。Bertges (2001)則對六十對小孩年齡在 8-12 歲的親子進行問卷調查，發現情緒智力是預測領導能力最強的獨立變項。

國內目前雖然沒有以學生為對象，探討情緒智力與領導的相關研究，但是在企業及學校行政組織中，領導能力與情緒智力的關係逐漸受到研究者重視。涂政源(2003)發現主管的情緒能力，無論是同理心、自我規範、情緒調整、激發動機、人際能力、信守承諾，與部屬對上司的承諾有顯著正相關。徐聖岡(2003)以台灣中小企業為例，探討高階主管情緒智力、領導能力與經營績效之關係。結果發現情緒智力與領導能力、經營績效有顯著正相關。周正儀(1997)在探討企業領導者情緒智力與領導型態、領導與效能之相關研究中發

現，女性領導者的情緒智力表現高於男性，其領導型態趨向輕工作重人際，領導效能較男性為高。專業性強的部門，領導者屬於高情緒智力族群，傾向重人際輕工作的領導型態，有比較高的領導效能。同時，經過統計後顯示，情緒智力與領導效能有顯著相關。

鄭聖敏(2006)指出，透過研究，學者們逐漸澄清情緒智力與領導能力的關係。至於中學生領導才能與情緒智力的相關情形如何？目前國內仍缺乏這方面的研究。鄭聖敏(2006)歸納中學生領導特質向度及涵義提到：情緒管理指中學生能了解、覺察、調整自己的情緒。

綜合以上所述，領導能力與情緒智力的內涵與特質有顯著相關，本研究使用的「情緒智力量表－青少年版」，共有「內省」、「人際」、「壓力管理」及「適應」四個面向，代表受試者的情緒智力。其中「內省」面向包括情緒自我覺知、主見、自我尊重、自我實現及獨立等五項能力；人際面向是指同理心、社會責任感，以及人際關係三項能力；是本研究探討的範圍。透過「探索教育活動方案」的實施，探討國中資優班學生「內省」、「人際」情緒智力的影響成效。

### 三、探索教育中的情緒智力培育

Denti & Liderbach-Vega (1995) 以有嚴重情緒困擾的國、高中學生為對象，分為六個小組，每週進行 60-90 分鐘的探索諮商研究，結果發現可以：(1)改善學生的溝通技巧、自信、信任、尊重他人及解決問題的能力；(2)幫助學生經由實際參與挑戰體能活動的方式體驗有效團體合作的效益；(3)整合正常的教育和特殊教育學生在探索諮商團體中培養友誼。

Cryer (1996) 是以 10 個教育練習來降低參加者在探索活動中的恐懼。這些練習包括正式的同意、安全的情境說明、經驗學習原則的保證、陳述個人與團體目標、探索活動的發展、自發性的挑戰、活動的討論、教導恐懼和對自我認定恐懼的診斷等。

McNute (1994) 以探索活動為治療的一部分，針對偏差和危險的青少年之研究。這個研究是在一個治療中心進行，對於 15-18 歲的青少年進行個人的療程計畫，其中一個計畫是每個青少年和治療師可以選擇有助於情緒和行為改變的探索活動。結果這個計畫吸引了青少年，增進了個案和治療師的關係，提供一個改變能夠發生的條件，結果證明這些青少年的攻擊性案例降低，可見探索治療對改變偏差青少年的態度和行為有其效益。

Schoel 等人(1988) 提到：探索諮商可以透過信任

活動、問題解決活動、繩索課程、社區服務和探險以增進參加者的自我概念；探索諮商同時可以針對沒有學習能力的學生、身體殘障的人、風險的學生、精神病人、犯罪的青少年及身體正常的學生都有其效益。

張富湖(2002)以情緒教育課程對提升國中學生情緒智力效果之研究。他以國中二年級的學生為對象，利用輔導活動課進行情緒教育課程，共 14 週，研究結果發現：實驗組在「情緒思維問卷」中「情緒覺察」、「情緒表達」、「情緒運用」等情緒能力有立即效果；「情緒覺察」、「情緒表達」、「情緒運用」、「情緒理解」等情緒能力有延宕效果；且實驗組成員對情緒教育課程持肯定的態度。張秋華(1999)以合理情緒教育課程對國中自尊、自我概念影響之研究。研究者以自行設計的合理情緒教育課程對國中一年級的學生進行研究，結果發現：合理情緒教育課程對國中生自尊、自我概念的影響不因智力的高低而有所不同。同樣以理情教育課程為主的研究還有吳麗娟(1985)，他以理情教育課程對國中學生理性思考、情緒穩定與自我尊重之影響研究，結果發現：理情教育課程對減低非理性觀念有顯著的效果，並有助於情緒穩定的增進。

蘇世修(2003)以焦點解決取向團體諮商對國中男生生氣情緒管理效果之研究，結果發現：焦點解決取向團體對國中男生生氣特質、生氣事件反應、生氣當

場因應、生氣事後因應與控制生氣表達有明顯的立即效果，但對於生氣攻擊與生氣壓抑之立即輔導效果不顯著。

徐振堃(2001)以台北市國中生為對象，探討國中生情緒智力與自我概念、家庭氣氛之相關研究，王淑俐(1990)對國中階段青少年情緒發展與問題及指導之研究等，都與情緒探討有關。

江美玲(2003)以探索諮商團體對低 EQ 國中生提升情緒智力效果做研究，設計一套幫助低 EQ 國中生的探索諮商團體方案，作為輔導情緒困擾學生及在學校推動探索諮商的參考。結果發現：探索諮商團體對提升國中生「整體」和「自我」情緒智力上有幫助，但對提升國中生「人際」情緒智力上沒有幫助。

綜合以上所述，可以看出國內外對於探索教育與情緒智力相關的實證研究不多。但其他理論與情緒教育課程的研究有其研究效果，可見情緒教育的重要，而且情緒調適是可以學習的，情緒智力是可以透過訓練提升的。本研究在探討實施探索教育方案對提升國中資優班學生情緒智力的影響，不論結果如何，對國內有關探索教育與情緒智力的研究有其一定的助益。

### 第三節 探索教育活動理念設計與相關研究

本節將就探索教育活動的意義、探索教育活動的理念與理論基礎、探索教育活動的實施規範、探索教育應用於領導才能訓練的相關文獻歸納分析，作為本研究的理論依據。

#### 一、探索教育活動的意義

蔡居澤(2001)認為探索教育活動是：「強調戶外體驗學習，並以體驗學習與情境塑造為特色的系列性團體活動，這些活動皆在透過團體歷程，發現個別差異，促進相互學習，並加深人我互信，促進團體發展。」其活動內容之一為低冒險性活動，常依團體歷程分為認識、溝通、合作、解決問題、信任等活動，因為容易實施，較不受場地限制，是目前國內實施探索教育活動最常見的活動類型。

一個有效的冒險教育活動需要正確的企劃序列，其中應包含：活動講解、個人與團體目標設定、破冰活動 (ice breakers)，認識活動，信任活動，社會責任及個人挑戰內容 (Hammersley, 1992)。

Priest (1990) 認為探索教育的前提是：透過直接地、有目的性地置身於「挑戰」、「高冒險」和「新的成長經驗」中，是可以在團體與個人中產生「改變」



的。這並不是說探索教育會導致「改變」，而是探索教育強調「改變的需要性」，並且支持個人想要改變的決定。所以探索教育的主要目的乃在於促使個人產生此種正想改變的覺知，進而增強自我概念並改善社會互動。

探索教育產生的結果是個人的成長與發展，藉著面對那些看起來似乎是不可能克服的任務，團體與個人學著去克服任何他們原先對自我能力的預設，而終至成功；他們能將「限制」轉換為「能力」，而因此更加了解自我以及與他人的關係。

綜合以上所言，探索教育活動乃應用團體的力量，提高自我能力，發覺成員的潛力以促進個人的成長。而本研究則以國中資優班學生為對象，透過探索教育活動的實施，希望提升其領導才能及情緒智力的能力。

## 二、探索教育活動的理念與理論基礎

### (一)體驗學習圈

探索教育活動最大的效果是使參加者達到經驗學習與行為改變的目標（蔡居澤、廖炳煌，2001），所以經驗教育論可說是探索教育的哲學基礎。美國教育家杜威認為「做中學（learning by doing）」是經驗學習法的基礎，根據 Gass（1990）對「經驗學習」的定義是

從「做和反思中學習」，認為這是一個主動而非被動的過程，要求學習者要有自發的學習動機，並對學習負責。學習課程有個信念，即成長過程中所有學習或行為的改變，必須包括「直接經驗」，因為這種經驗比其他形式的學習更有價值。

藉由體驗學習之方法提供有目的性之主動學習機會，透過真實之情境，經由個人及團隊互動學習來增強個人成長與組織之互動運作及應變能力。主動學習係指學習者身、心、靈的全人參與具有智力、情感、社交、身體及靈性的探索及挑戰活動。而另一部份需由活動參與中之反思內省及分享；就學習理論，20 %的學習是從聽而來，50 %是從眼見而來，80 %是從親自參與而來。因此反思內省在體驗學習中為重要之關鍵。透過內省與分享，並經由經驗之轉化，使得學習效果增加與持續（謝智謀，2003）。

綜合以上所述，體驗學習就學習模式的定義是：開始於體驗、之後內省、討論、分析及體驗評估。此前提是由於我們很難從體驗來學習，除非處理我們的體驗，從中擷取符合自己方向、目標、理想、志向和期望的意義，藉此過程，新觀點、新發現和新認識在這過程中也因而產生。過程中之反思及分享，許多思考片段得以拼裝組合，而體驗所形成之意義會與其它相關經驗作連結。然後，透過思考、覺察、歸類、分

析、搜尋經驗的過程，再被概念化、同化、整合成個人處世之建構系統（謝智謀，2003）。

Kraft & Sakofs（1985）認為體驗學習的過程必須包含下列要素：

- 1.學習者在學習過程中是參與者而非旁觀者。
- 2.學習活動中個人動機需予以激發，以表現主動學習、參與和責任感。
- 3.學習活動以自然的結果方式呈現給學習者，所以是真實有意義的。
- 4.學習者的反思內省（reflection）是學習過程的關鍵要素。
- 5.情緒變化與學員及其隸屬群體之目前及未來皆有關聯。

因此體驗學習便不再以教師為教學中心，學生才是教學之主體。教師是在教學的過程中，扮演所謂助產士（midwife）的角色，透過教師引導之過程，使學生透過反思內省及批判，習得新的知識及概念，並內化於自我中（謝智謀，2003）。

體驗學習圈是將體驗學習理論的實際應用，將體驗學習歷程劃分為許多階段，由於體驗學習圈架構出體驗學習科學的主要部分，所以了解體驗學習圈對探索教育活動的規劃或是活動體驗的引導是有助益的（蔡居澤，2003；謝智謀，2003）。教育者對經驗學習

最常存有的誤解是，認為體驗學習只是學生對某項事物進行身體性的活動而已。事實上，活動本身只是體驗學習過程中的一部份，亦即只佔體驗學習圈四個過程中的一個步驟而已（見圖 2-2）。活動提供了學生對某事物的直接經驗，以及提供從事某主題的一個活動情境，而學生為了從活動中獲得意義，必須處理活動經驗、從活動中建構知識，然後將此新學習轉變為行動。因此，一個完整的體驗學習過程乃從活動開始，透過反思（省思）然後予以歸納（普遍化與抽象化），最後而至應用（學習轉移）；此過程是不斷循環發展的（Henton, 1996；謝智謀，2003）。

體驗學習圈最具代表性，也最被普遍應用的是 Kolb(1984) 的四階段學習圈，它是由體驗、反應、歸納及應用與實施再回到體驗組成的體驗學習圈模式（圖 2-2）：

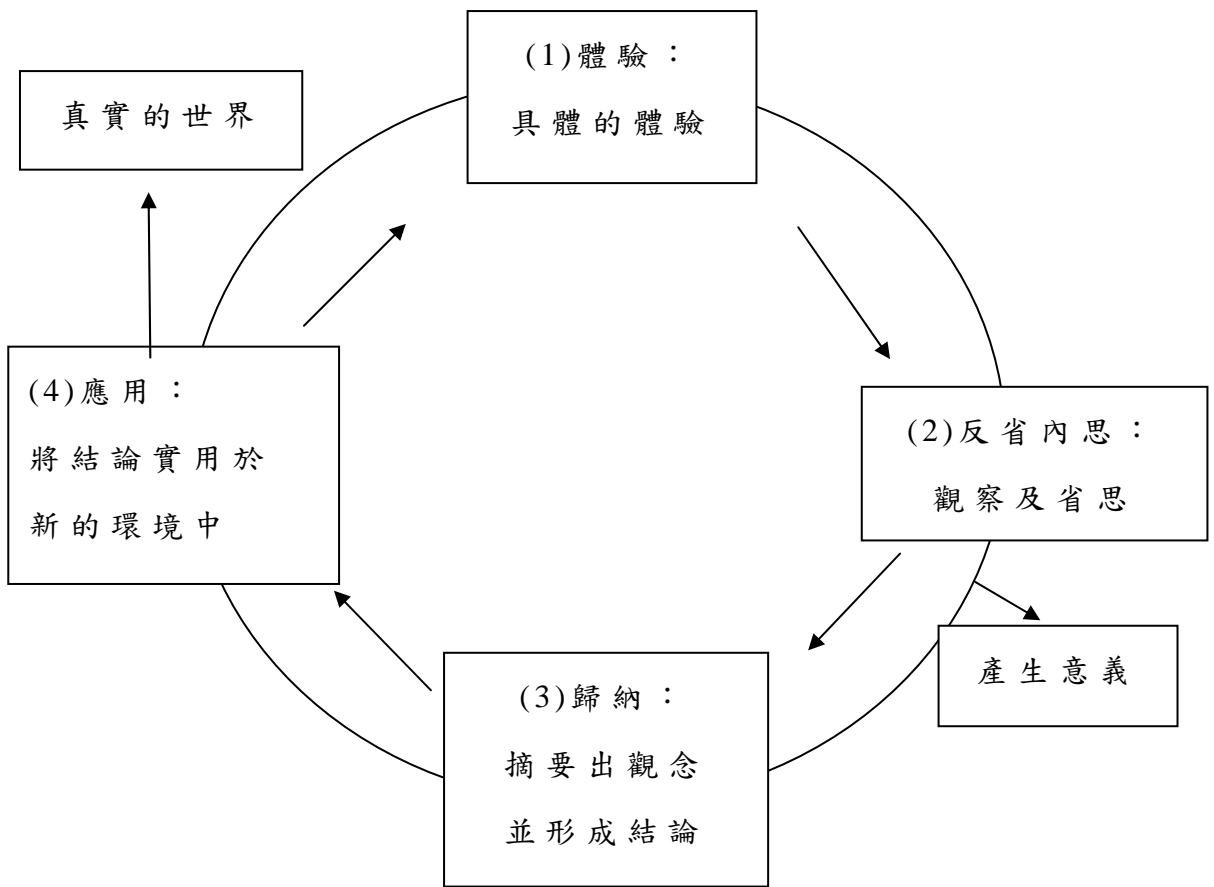


圖 2-2 Kolb (1984) 的四階段體驗學習圈

資料來源：Kolb, D. A. (1984) . *Experiential learning : Experience as the Source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall

體驗學習共分四個階段循環：(1) 具體經驗：由個人參與活動，吸收個中經驗；(2) 觀察反思：個人對學習情況作一反省，從各種角度去觀察和反思所學的經驗，屬於轉化的學習過程；(3) 觀念的形成和類化：整合各種觀察和反思的結果，有系統的歸納出新的觀念，屬於統整階段；(4) 實驗性的觀念應用在新環境：將所學到的經驗在新的情中運用，屬於調適的過程（蔡居澤，2003）。

這四個階段是連續的，且隨時有可能發生，也就是任何一個經驗產生不但是連續的，它也會影響未來的某一個經驗。每個階段並不是只有單一的方向，因為環境、學習者之間、教師或引導員、設施及裝備彼此之間不斷的互動，並產生連續性之交互作用，因此如何在這多變的學習環境中，使用合適活動設計，運用合宜的內省及分享方式，便成為體驗教學成效之重要因素（謝智謀，2003）。

## (二) 心流理論

Csikszentmihalyi (1975) 提出心流理論定義為：「心流是一種最優的經驗 (optimal experience)；是人們完全融入活動之時，所產生的整體知覺；當全神貫注於活動之時，玩家們會進入一種共同的經驗模式之中。」他認為當挑戰大於技巧之時，個體會覺得焦慮；當挑戰小於技巧之時，個體會覺得無聊；若當挑戰與

技巧不相上下之時，不管高或低，個體皆能進入心流狀態（Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi, 2000; Ellis, Voelkl & Morris, 1994）。

個體的心流會隨情境不同而改變，個體一開始可能會因挑戰與技巧相當而進入心流狀態；但後來可能因為無聊或焦慮而增加挑戰難度或增加技巧，進而回歸到挑戰與技巧相當的心流狀態中；不過，此時的整體難度已超過原先的程度了（張定綺譯，民 82）。其圖示如下（圖 2-3）：

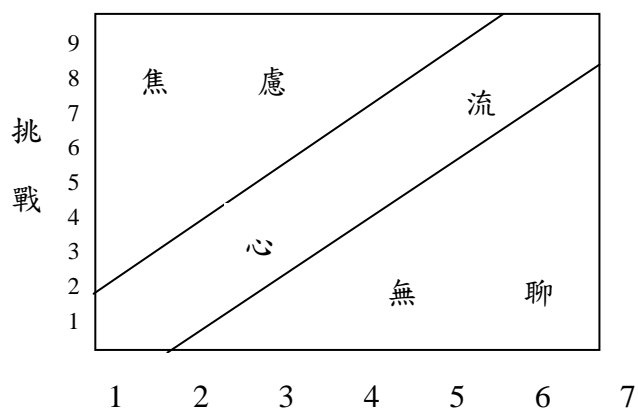


圖 2-3 心流經驗圖

綜觀上述，我們知道，必須挑戰與技巧需均衡，且高於一定程度之時，方能產生心流。此時的身心是達到一種身心和諧的狀態。若從心流所帶來的愉悅與歡樂是正向的且能提升生活的品質（張定綺譯，1993；Csikszentmihalyi, 2000; Nakamura, 1988），以及

Csikszentmihalyi 所提到的我們所應從事的活動，應是質重於量的長期正向效果的心流經驗 (Whalen, 1999) 的觀點來看；這些能引起心流的行為或活動應當是屬於正向的活動。我們可以在活動之中設定目標、接受回饋、在活動之中尋找樂趣，不但可讓人覺得愉悅、自我評價提高，也可提高創造力。

### (三) 團隊建立與發展理論

探索活動亦非常重視團隊的建立與發展，我們可以根據團隊發展的四個階段：形成期、風暴期、規範期、表現期，分析團隊的運作如何影響團隊的行為，並視團隊不同的成長階段來安排活動與課程。

(1) 形成期：團隊發展剛開始的階段，也是從個人自我轉換為團隊成員的階段，由團隊意見導向開始對團隊產生依賴。這時個人和團隊彼此瞭解有限，適合破冰活動、暖身活動。

(2) 風暴期：這個階段成員開始真正體認到任務的困難，團隊開始互相試探而責難，成員間或成員和帶領者間或有衝突產生。個人和團隊具有基本合作技巧，團隊能達成簡易的任務，適合信任活動、溝通活動。

(3) 規範期：如果成員發現這個團體可以安全分享他的情緒，這個階段成員又可以恢復良好的關係、有共識，對團隊有責任心、接受團隊的基本規範，這



個階段對團隊的成熟很重要，適合溝通活動、擬定決策與問題解決活動。

(4) 表現期：團隊最後階段，已經建立良好的關係，也能判斷問題、處理問題，個人和團隊各方面皆有良好的互動技巧，適合社會責任活動、個人責任活動（江美玲，2003）。

綜合以上所述，本研究應用探索教育活動相關的理念與理論基礎，由教學團隊討論設計編寫適合國中資優班學生領導才能與情緒智力訓練的探索教育活動方案，作為本研究實驗課程的設計理念及理論依據。本研究是以 Tuckman 的四階段理論，並運用領導者的角色及技巧，透過經驗教育從探索教育活動中體驗，經過經驗學習圈的轉移及產生心流經驗，而達到提升領導才能及情緒智力的目的。所以，以上的理論均可以作為本研究的參考基礎。

### 三、探索教育活動的實施規範

探索教育計畫 (Project Adventure, 簡稱 PA) 乃源於經驗教育與探索教育之理論、配合團體發展之階段，引用探索教育計畫的概念，將冒險教育的課程帶到學校內執行，而發展為一具結構性的活動課程模式（謝智謀，2004）。本研究中所採用的探索教育活動亦以探索教育計畫為主要內容，因此必須探討探索教

育計畫中所制訂的實施規範，主要從運作規範、活動類型、活動進程三方面來探討。

### (一)運作規範

探索教育活動的運作規範主要包括自發性挑戰及全方位價值契約，以下內容將從這兩方面來探討：

#### 1.自發性挑戰（Challenge by Choice）：

允許個人在自願情況下挑戰自我的一種團隊哲學。自發性挑戰是 PA 活動課程的中心思想之一，意指所有參與者在活動過程中，有權利選擇何時參與及參與的程度，選擇權操之在個人。如果個人因為某些理由，感到不適宜或不確定是否參與某項活動時，可以選擇先不加入而在一旁觀察，但這並不表示個人可以藉著「自發性挑戰」的理由而離開團體。團體尊重個人對活動參與程度較低的選擇，而個人也應以一些方式來提升增加團體的經驗價值。如先扮演一個較不「活躍」的角色，觀摩參與提供不同角度的意見，仍與團體共同出席，這才是自發性挑戰的原意（Schoel, Prouty & Radcliffe, 1988）。

簡單來說，每個人有選擇權，能自由和獨立地參與活動。

#### 2.全方位價值契約（full value contract）

根據 Ellmo & Graser (1995) 認為，全方位價值契約是探索課程中最重要的觀念，乃基於下列的信念：

團體中的每個成員與團體本身均有價值，整合這些價值即成為團體的行為指導規範。全方位價值契約乃是讓團體成員共同努力發覺正面積極價值的一種進程，藉著鼓勵、肯定、目標設定、團體討論商議、面對衝突處理、寬容精神來貫徹施行，促使團體肯定自我及他人價值，進而肯定團體及其中的學習經驗和契機。因此，在成為探索活動團體的成員時，每個人均需同意承諾遵守團體所訂定的價值契約。以下分述全方位價值契約的主要理念和行為規範（**Schoel, Prouty & Radcliffe, 1988**）：

全方位價值契約的主要理念：共同約定使團體能合作運行，並齊力達成個人與團體的目標；共同約定確保團體成員身體及心理的健康安全，並願意遵守團體行為指導規範；共同約定真誠地給予和接受積極的或消極的回饋，並致力於改變達成適當的行為。

全方位價值契約的行為規範：1.出現（**show up**）：把握參加活動課程的機會，不缺席，將任何會分心的人、事、物排除。2.專心（**pay attention**）：在活動課程進行中，盡可能專注，排除會使個人分心的事物。集中注意力在經驗體會上，傾聽他人的話語及自己內心的對話。這些想法常常是豐富且具有啟示性的，將有助於個人的成長。3.說真心話（**speak the truth**）：當下說出真心話。每個成員的經驗感受都是獨特且對於全

體的學習經驗是重要的。若個人未表達自己的想法和意見，可能減少自己和他人之潛在學習價值。所以鼓勵大家自在地、誠實地說出內心話及虛心傾聽他人意見。4.開放的態度（**be open to outcomes**）：或許部分成員對活動的經驗有預期想法、成見和恐懼感，鼓勵學員放下預設立場，以開放的態度面對活動中的狀況，且避免學員在活動課程結束之前做出任何評斷，則學員們可能在活動結束後發現自己在心智成長上會有意想不到之收穫。5.重視身心安全（**attend to safety**）：團體中每個人都有責任確保一個安全的學習環境。不論在言語或肢體行為上，都要注意他人的心理及生理上的安全需求，盡所能給予同伴最大的支持和鼓勵，也相信他人會同樣地真心回待、相互扶持（引自梅靜宇，2000）。

## （二）活動類型

根據探索教育活動的類型或目的，大致可分為下列幾種（Schoel, Prouty & Radcliffe, 1988）：

### 1.破冰活動（**Ice Breaker Activities**）

增進參與者互相認識的機會，利用趣味性的活動或遊戲使參與者逐漸熟悉彼此。

### 2.觸發活動（**De-inhibitizer Activities**）

提供一種學習情境，使參與者願意在眾人面前充分自我表露，克服退縮心態與不自在的感受。

### 3.信任同理活動 ( Trust & Empathy Activities)

探索教育對企業團隊效能之影響透過一系列生理與心理冒險活動，令參與者能彼此產生安全與信任感。

### 4.溝通活動 ( Communication Activities)

透過傾聽、口語溝通、肢體表達的體驗，增進參與者思想、感覺和行為的溝通能力與技巧。

### 5.問題解決活動 ( Problem-solving Activities)

激勵參與者嘗試錯誤並進行系列性的問題解決活動，以增加彼此協調、合作、解決問題的能力。

### 6.社會責任活動 ( Social Responsibility Activities)

針對先前啟動、信任、溝通、問題解決等活動的體驗與收穫，使參與者能有效評估和運用個人在團體中的優點和缺點。除使參與者對於自己應有的人生責任、意義、規劃、實踐、回饋等都有成長外，更藉由特地規劃的體驗社會責任活動，提供參與者從活動過程發揮個人榮譽感參與社會責任，並接觸社會群體。

### 7. 個人責任活動 ( Personal Responsibility Activities )

藉由挑戰個人性較高的活動，來挑戰參與者的信心、耐力、毅力、意志力，以衝擊個人對挫折的耐力和抵抗力，發展提升個人的榮譽感及責任心，並克服

失敗的恐懼及逃避的心態，激發積極參與的熱忱，以達成既定目標。

### (三)活動進程

探索教育的活動進程可分為三階段（Henton, 1996）：

#### 1.先備引導（brief）：

在開始進行探索教育前，活動引導者需將活動的情境、遊戲規則、目標與安全事項完全告知參與者。除了必須的安全注意事項之外，最重要的是活動目標的設定、澄清和架構，是可因參與者的需求而討論調整的，亦可由此建立全方位價值契約。

#### 2.進行體驗（activity）：

課程引導者尊重參與者是否直接參與活動的決定，成員決定挑戰與否，完全得到課程引導者的支持。

#### 3.分享回饋（debrief）：

課程引導者適時激勵參與者去省視剛才活動歷程與結果的意義，並共同參與討論及分享心得，通常分享討論可以結合經驗學習圈的的觀念和問題：「What？」、「So what？」、「Now what？」下表為引導討論的六大問題(蔡居澤、廖炳煌，2001)

表 2-2 引導討論的六大問題

What ?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 發生了甚麼事？</li> <li>2. 這個問題曾經發生過嗎？</li> </ol>
So what ?	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. 你滿意這個結果嗎？</li> <li>4. 在工作上有沒有類似的問題？</li> </ol>
Now what ?	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. 這個活動讓你對自己有什麼認識？</li> <li>6. 對於接下來的活動或工作，想要改進的地方有哪些？</li> </ol>

1.what ? :是指在活動中所發生的現象，包含問題及事實。

2.so what ? :激發成員將其活動經驗與舊有經驗連結並觸及可能的新經驗。

3.now what ? : 鼓勵成員將活動中習得的經驗或技巧，應用至下一個活動或日常生活中。

李義男(2003)進一步指出，在進行探索活動時比較特別的意義，歸納出下列幾點：

1. 配合需要與活動的目的
2. 調解和掌握活動的進程
3. 討論活動經驗和效果

本研究在進行時，領導者本持以上的規範與原則，尊重成員參與的選擇權，過程中更重視「安全」的重要，掌握全方位價值契約的精神。本研究亦以前述的探索教育活動七大類型為依據及成員的需求和目標來選擇活動設計課程，每一個活動課程分為三個階段，帶領成員討論分享回饋。



## 第四節 探索教育與領導才能訓練

領導才能的教育與訓練，強調動態的學習。Johnson (1977) 認為領導才能訓練的原則有三：(1) 從做中學 (learning by doing) – 練習做決定，從錯誤中學習，勇敢嘗試新的領導行為和技巧，使熟能生巧；(2) 從回饋中學習 (learning by feedback) – 是否具有從個人人格、技巧和行為反應自己創造性的領導能力和技巧；(3) 學習自我改變 (learning by change) – 自我分析並擬定活動計畫，以求自我改變與成長。

Pfeiffer(1992)指出人際關係訓練的方法，由低度參與到高度參與的活動包括：閱讀、演講、經驗性的演講、討論、參與式訓練、個案研究、角色扮演、評量工具結構性的經驗及成長團體等，亦可運用在領導才能的訓練與教學。

1. 閱讀：是介入最少的部分，學習者被動地接受資訊，所得的經驗是假想性的。介入最多的是「密集的成長團體」，鼓勵學習者公開並為自己的學習負責。在此兩極之間的是從「演講」到「結構性的經驗」。

2. 經驗性的演講：比傳統演講包含更多的參與，因為它和參與者間有簡短的互動。

3. 討論：由一種由來已久的教學介入，在這個訓練模式中，也加以採用並重新界定。

4. 個案研究：此方法廣受企業教育的歡迎，並和角色扮演密切相關。

5. 評量工具：其應用方法，包含學習者的自我評估，教學的要素來自量表項目及其理論基礎。

6. 結構性的經驗：強調高度的參與和在互動中所產生資訊的處理。

7. 密集的成长團體：其特徵是學習者的高度參與和互動。學習的資訊來自團體成員的生活經驗和「此時此地」的互動。同時期望參與者能用自己的語詞，整合學習的經驗成為新的自我概念。

探索教育強調的是體驗學習，其實施藉著鼓勵、肯定、目標設立與達成、團隊討論商議、面對衝突的處理、解決與寬恕的精神來貫徹施行全方位價值契約，使得團體肯定自我及他人價值，找出個人的正面特質，進一步肯定團體及其中的學習經驗和學習契機（蔡居澤、廖炳煌，2001）。

探索教育活動包括信任建立、目標設定、挑戰或壓力、體驗、幽默感或快樂以及問題解決等六個要素（Ellmo & Graser,1995）。綜合上述分析，可知探索教育可以提供深入的結構性經驗，促進團體成員之間的互動、溝通、分享與反思，極適用於領導才能訓練活動。本研究之焦點即在運用探索教育活動，發展領導才能訓練課程，並評估其成效。

許多研究證實探索教育對於領導才能中所包含的個人特質、人際關係、同理心、溝通技巧、團體動力、做決定與計畫、問題解決等特質有著顯著的改變。以下將從相關研究探討探索教育活動對於這些領導才能特質的影響。

### (一)個人特質

余紫瑛（2000）曾以探討「探索教育活動」對增進國中學生「自我概念」及「人際關係」之影響效果；研究結果發現實施探索教育活動對國中學生「自我概念總分」之增進無顯著立即效果和延宕效果；而實施探索教育活動對國中學生「生理自我概念」之增進具顯著立即效果，但無延宕效果。

周鳳琪（2000）研究表示探索諮商團體對國中適應不良學生內控信念之增進有顯著立即效果但無顯著追蹤效果。邱冠璋（2005）曾規劃兩天的探索教育計畫課程，讓參與者體驗過後利用訪談方式，歸納其自我覺察部分，主要可以分為心理、生理、學業、人際關係及家庭覺察等 5 大類；研究結果發現心理、生理、學業、人際關係效果明顯且有延宕作用；尤其人際關係方面延宕效果最佳。羅元駿（2004）研究顯示以體驗學習為本之戶外活動對「時間管理」一項有最大顯著，有關影響最大的含工作領導能力、主動積極性、自信心、社交能力以及情緒控制。梅靜宇（2000）研

究結果顯示探索教育活動能增進非行少年以及一般生的自我概念及內控信念。

## (二) 溝通技巧

羅元駿（2004）研究中訪談參加探索教育的學員們意見表示表達能力精進、勇於說出自己的想法、對人的觀察度較敏銳、並且學習傾聽別人的想法。

## (三) 人際關係

余紫瑛（2000）曾以探討「探索教育活動」對增進國中學生「自我概念」及「人際關係」之影響效果，為期三天兩夜，研究結果發現實施探索教育活動對國中學生「人際關係」之增進無顯著立即效果，但具延宕效果。周鳳琪（2000）研究表示探索諮商團體對國中適應不良學生人際關係之增進有顯著立即效果及追蹤效果。梅靜宇（2000）研究發現探索教育活動對非行少年及一般生在自我概念、人際關係的增進上，有顯著差異，一般生高於非行少年；至於在解決問題的過程中，學生學習到人際技能與互助合作的重要性與必要性，能與同學有更好的互動，懂得體諒他人之不足，尊重個人的選擇權。Alton（1982）對 13 位資優男生進行 2 週以上的活動，發現在情感發展（包含自我信心、人際信心和團體技能）上有顯著增進。王文宜（2005）設計啟發性課程對國小高年級學童人際關係之影響中發現啟發性遊戲活動介入體育課程對增進國

小高年級學生的同儕間人際互動關係有顯著效果。

#### (四)作決定與計畫

羅元駿（2004）訪談參與探索教育學員內容中學員表示受訪者認為活動中要解決問題時，團員會有不同的意見，而受訪者樂於選擇並接受較適當的意見來執行，同時也訓練了意見整合的能力。Neill (1999) 對 3000 位以上冒險教育活動參與者在平均天數為 16 天（2-26 天）的冒險教育活動後，以生活效能 LEQ-H 量表進行前、後測及追蹤測驗，發現影響最大的是時間管理，其次為自信心、社交能力、情緒控制、領導能力、行動積極、成就動機、智能靈活。長期效果上，一年以後效果有明顯降低，但是正面效果還是明顯。

#### (五)問題解決

梅靜宇（2000）研究指出學生參與探索活動在解決問題的過程中，學習到人際技能與互助合作的重要性與必要性，能與同學有更好的互動，懂得體諒他人之不足，尊重個人的選擇權。羅元駿（2004）研究顯示受訪者在參加過探索活動後，了解到不能墨守成規，要勇於創新，以不同的角度去看待問題，以尋求較好的解決方式。此外，面對問題時，而且又在自己願意做或是必須完成的條件下，傾向於主動積極的去解決。

#### (六) 團體動力

梅靜宇（2000）研究中由一般生自陳對整體活動回饋部分可得知探索活動能快速打破人際藩籬，使團體形成容易，願意主動參與，也在相互支持信任中，建立團體凝聚力；學生覺得自己變得更有自信及勇氣，面對挫敗不喪志，願意不斷嘗試，感受到成功經驗的愉悅及成就感。周鳳琪（2000）研究發現含多種角色、需合作完成、挑戰性高的探索活動，對國中適應不良學生幫助愈大，居領導角色、主動參與、願意學習的成員進步情形愈佳。李詩鎮（2002）研究發現，參加探索活動次數不同對參與者感受的團體氣氛有部分差異，參加次數越多感受越強，並且和關係越密切和親近的人共同參與，其氣氛感受越強。

#### （七）同理心

梅靜宇（2000）研究結果表示學生在解決問題的過程中，學生學習到人際技能與互助合作的重要性與必要性，能與同學有更好的互動，懂得體諒他人之不足，尊重個人的選擇權，也就是同理心的表現。

探索教育在台灣已漸漸推廣，相關的研究亦逐漸在累積中。諸如陳皆榮（1997、2000）、余紫瑛（2000）以國中學生為研究對象，探討參與探索（冒險）露營活動對學生在自我實現、自我概念與人際關係效果。周鳳琪（2001）、梅靜宇（2001）、江美玲（2003）以國中適應不良學生、非行少年、低EQ學生進行探索諮

商團體之成效研究。郭金龍（2002）則應用探索教育在企業員工，以評估人際溝通的效果。其中除了余紫瑛的研究因學生參與露營活動兩天一夜較短暫，未有立即或延宕效果，其他研究大致顯示立即或延宕效果。

綜合以上研究，可以看出探索教育對於個人特質的改變，大部分都具有立即效果，但也因活動設計或進行方式的不同，延宕作用因方案而異。但較少研究針對參加探索教育學生的溝通技巧、做決定與計畫、同理心做詳盡的描述，可能受限於觀察記錄方式而無法執行。探索教育對於人際關係的訓練、問題解決、團體動力的建立以及個人特質，無論是非行少年或是資優生，均可提供資優學生問題解決機會、人際互動機會、溝通機會、瞭解個人特質的機會、與團體建立關係的機會、發揮同理心的機會以及做決定與計畫的機會，探索教育對於資優學生有著可應用的效益。

### 第三章 研究方法

本章在說明本研究之研究方法與歷程，共分為五節：研究設計、研究對象、研究工具、實施程序、資料處理與分析。茲分別說明如下：

#### 第一節 研究設計

##### 一、研究架構

本研究主要探討探索教育活動方案對國中資優班學生領導才能與情緒智力成效研究，以臺北縣積穗國中與永和國中八年級資優班學生為研究對象，採用準實驗研究設計，本研究架構如圖 3-1 所示。

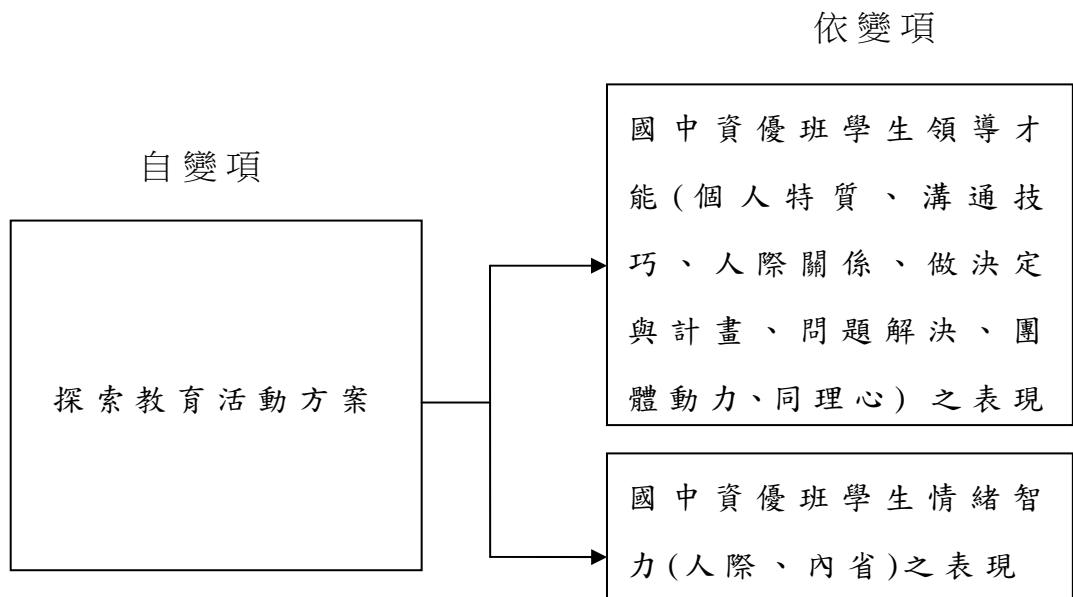


圖 3-1：研究架構圖



## 二、實驗設計

本研究以實驗研究法為主，輔以觀察法與訪問法，採用「前後測準實驗設計」，研究架構圖如圖 3-1 所示。教學介入前，先接受「人際經驗量表」及「情緒智力量表」之測驗施測，求得前測分數。施測後，實施探索教育活動方案，以每週 2 節課的時間，實驗組接受為期 12 週的實驗教學，由研究者負責實驗教學；控制組實施一般課程。實驗教學全程結束後，再接受「人際經驗量表」及「情緒智力量表」測試，作為後測的分數。另外以「學生半結構性訪談記錄表」及「老師半結構性訪談記錄表」，以便深入了解老師及學生們在參與探索教育活動方案後，在領導才能與情緒智力方面的真正感受及改變，作為資料的分析依據。

本研究採用之實驗設計如表 3-1 所示：

表 3-1 前後測實驗設計

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	Y1	X1	Y3
控制組	Y2		Y4

茲將上表中各符號代表之含意說明如下：

X1：表示實驗組接受探索教育活動方案的實驗處理。

Y1：表示實驗組實驗處理前，前測的實施，亦即「人際經驗量表」及「情緒智力量表」前測的得分。

Y2：表示控制組實驗處理前，前測的實施，亦即「人際經驗量表」及「情緒智力量表」前測的得分。

Y3：表示實驗組實驗處理後，後測的實施，亦即「人際經驗量表」及「情緒智力量表」後測的得分。

Y4：表示控制組實驗處理後，後測的實施，亦即「人際經驗量表」及「情緒智力量表」後測的得分。

本研究有關的變項說明如下：

(一)自變項：以探索教育活動方案為自變項，分為接受探索教育活動方案的實驗組，與未接受探索教育活動方案的控制組。

(二)依變項：本研究之依變項是以受試者在「人際經驗量表」及「情緒智力量表」評量後的分數，進行量化分析。

(三)控制變項：

1.本研究取樣的研究對象屬二所不同學校、同一年級的國中八年級資優生，分派為實驗組、控制組。

2.學生原先在領導才能與情緒智力的差異，以「人際經驗量表」及「情緒智力量表」的前測分數當做共變數，施予統計控制以排除此影響，採單因子共變數分析方式，比較實驗組與控制組得分之差異，以考驗實驗處理之成效。

### 三、實驗課程

#### (一)探索教育活動設計

本研究之探索教育活動方案，主要是以研究者依據「中華資優學會」委請「中華探索教育發展協會」辦理之探索教育引導員訓練中所學及參考謝智謀、王怡婷譯(2003)體驗教育；帶領反思指導手冊；蔡居澤、廖炳煌(2005)將探索教育帶回學校；蔡炳綱、吳漢明(2005)玩好團隊探索體驗活動；吳漢明、鄭瑞隆、盧仲文(2005)探索教育活動安全管理；蔡居澤、廖炳煌(2007)探索教育引導技巧培訓手冊；蔡居澤、廖炳煌(2007)探索教育與活動學校等相關文獻，編寫設計成適合我國國中資優班學生領導才能訓練的探索教育活動教案，以每星期 2 節課的時間，接受為期 12 週的實驗教學，詳細活動內容與架構整理如表 3-2：

##### 1.設計理念

探索教育活動在美國已行之多年，有完整的理論基礎與操作規範，亦有具體的活動類型及內容 (Gass, 1993；蔡居澤，2003；謝志謀，2003；Schoel, Prouty & Radcliffe, 1988)；探索教育可以提供深入的結構性經驗，促進團體成員之間的互動、溝通、分享與反思，極適用於領導才能訓練活動。本研究之焦點即在運用探索教育活動，發展領導才能訓練課程，並評估其成效。因此本研究則以國中資優班學生為對象，透過探

索教育活動的實施，希望提升其領導才能及情緒智力的能力。研究者本身參加中華資優學會委請中華探索教育發展協會辦理之資優探索教育初階及進階訓練，根據訓練中所學，並參考國內外探索教育活動相關文獻，應用探索教育活動相關的理念與理論基礎，以Tuckman的四階段理論，並運用領導者的角色及技巧，透過經驗教育從探索教育活動中體驗，經過經驗學習圈的轉移及產生心流經驗，而達到提升領導才能及情緒智力的目的為設計理念。領導才能通常在團體活動中，從領導者的人格特質、溝通技巧、人際關係、做決定與計畫、問題解決、團體動力、同理心等方面，以多元評量的方法及資料鑑定出來的。在領導才能的教育方面，依以上的特質，訂定領導才能訓練的課程目標、模式與內容。本研究的領導才能之教育方式，則是以融合式的方式為主，即是以探索教育活動和領導才能訓練之融合，將探索教育活動方案融入國中綜合活動領域，根據團隊發展的四個階段：形成期、風暴期、規範期、表現期，分析團隊的運作如何影響團隊的行為，並視團隊不同的成長階段來安排活動與課程，發展成為領導才能的訓練課程。

## 2.教學原則

(1)本研究在進行時，引導者秉持探索教育活動的規範與原則，尊重成員參與的選擇權，過程中更重視

「安全」的重要，掌握全方位價值契約的精神。本研究亦以前述的探索教育活動七大類型為依據及成員的需求和目標來選擇活動設計課程，每一個活動課程分為先備引導（brief）、進行體驗（activity）、分享回饋（debrief）三個階段，帶領成員進行。

(2)教學對象：國中資優班八年級學生

(3)教學時間：每星期 2 節課，為期 12 週

(4)教學方法：以體驗學習為主要教學方法

### 3.教學步驟

(1)方案實施：研究者擔任運用在資優生領導才能的探索教育活動方案之教學者，研究者根據蒐集到的資料，對本課程做修正與建議。

(2)評量：以「人際經驗量表」及「情緒智力量表－青少年版」分數作分析，並輔以學生之活動表現、訪談記錄等作為評量之依據。

### 4.教學內容

表 3-2 運用在資優生領導才能的探索教育活動方案架構與內容

週次	團隊發展階段與活動類型	活動名稱	活動目標	與探索活動相關的領導特質
一	形成期：破冰活動	進化論 我的圖像盾牌	1. 學生自我覺察。 2. 學生藉由他人的回饋認識自我。	個人特質(自我認識、內省)
從課程回饋當中評估團隊凝聚力尚未達成				
二	形成期：低阻礙活動	布幕猜人 齊眉棍	1.使初步認識的小隊員，再次認識彼此。 2.學生自我省思挫折容忍及情緒管理之能力。 3.學生發揮並認識自我領導、被領導之特質。	個人特質(情緒覺察、情緒管理)
從課程回饋當中評估團隊凝聚力尚未達成				
三	形成期：低阻礙活動	碰碰球 魔咒 13	1. 學生能覺察自我及他人之挫折容忍力。 2. 學生能經由活動及與其他成員互動中增強其自信。	個人特質(增強自信、自我管理、挫折容忍)
從課程回饋當中評估團隊凝聚力已達成，進入下一個發展階段				
四	風暴期：初階信任活動	千里之外 矇眼三角形	1. 學生覺察自我口語表達的模式。 2. 學生能瞭解傾聽的意義。	人際關係(人際形態覺察)
從課程回饋當中評估團隊凝聚力尚未達成				
五	風暴期：信任活動	彗星撞地球	1.學生覺察自我及他人之談判能力。 2.學生發揮溝通技巧，以充分的理由說服他人。	溝通、人際關係(交友技巧、人緣)
從課程回饋當中評估團隊凝聚力已達成，進入下一個發展階段				
六	規範期：溝通活動	你說我畫 鏡中之我	1. 覺察口語溝通的障礙。 2. 了解口語表達之限制。 3. 觀察他人肢體語言。 4. 覺察自我肢體語言之形態與限制。	溝通(肢體語言、口語表達)
從課程回饋當中評估團隊凝聚力尚未達成				
七	規範期：溝通活動	信任追逐 誰是兇手	1.從活動中培養敏銳的觀察力。 2.增進自我責任感及對夥伴的信任。 3.增進對團體的向心力及責	溝通(談判、說服)

			任感。	
從課程回饋當中評估團隊凝聚力尚未達成				
八	規範期：解決問題活動	星際之門 終極密碼戰	1.培養在團隊裡合作的技巧 2.讓學生體驗在團隊裡的信任感 3.培養主動與人建立關係的能力 4.培養與人合作擬定策略的思維 5.培養處事變通的思維	團體動力(合作、信任、主持會議、激勵士氣、帶領小組技巧)
從課程回饋當中評估團隊凝聚力尚未達成				
九	規範期：解決問題活動	鐵達尼號 鐵釘	1.培養主動與人建立關係的能力 2.提供機會與他人有更深的認識與接觸 3.能發揮創意解決問題。	問題解決(組織、做決定、創意)
從課程回饋當中評估團隊凝聚力已達成，進入下一個發展階段				
十	執行期：解決問題活動	接水管	1.使學生學習根據任務訂立目標 2.藉由團隊合作，學習分派任務的技巧。	問題解決、做決定與計畫(訂立目標、分派任務)
十一	執行期：社會責任活動	拼圖 蜘蛛網	1.學生願意主動提供協助。 2.使學生學習溝通、協調、合作 3.從團體合作的過程中，學習助人技巧。	同理心、助人服務(幫助他人發展、助人技巧)
十二	執行期：低強度個人責任活動	蘋果鳳梨什麼	1.培養學生能夠同理別人的感受。 2.讓學生學習助人的技巧。	同理心(助人技巧)

## 第二節 研究對象

本研究考量研究者親自教學之故，係以立意取樣的方式，以研究者任教的國中及鄰近國中資優班學生為對象。他們來自積穗國中、永和國中八年級數理資優班學生各一班，每班 30 人，共計 60 人，各分為實驗組與控制組。以每週 2 節課的時間，接受為期 12 週的探索教育活動方案教學，其實驗樣本分配如表 3-3 所示：實際回收有效人數為實驗組 29 人、控制組 26 人

表 3-3 實驗組與對照組人數表

組別	實驗組	控制組
人數	29	26
校別	積穗	永和



### 第三節 研究工具

本研究採用的研究工具有二項，一為「人際經驗量表」；二為「情緒智力量表－青少年版」，茲分項說明如下：

#### 一、人際經驗量表

為評量研究對象在接受探索教育活動方案教學之領導才能成效。本量表由王振德編製(2000)其常模參照以國小五年級至國中二年級為範圍。量表編製主要參考：Eillis (1990) 的「領導才能優勢指標」(leadership strengths indicator)、Kames & Chauvin (2000) 的「領導技巧問卷」(leadership skills inventory)、Renzulli (1983) 的「資優生行為特質量表」(rating the behavioral characteristics of superior students)、吳翠霞等譯(1998)「羅氏領導才能評定量表」、李仙如(1993)「領導潛能同儕提名問卷」。量表內容包含 7 個分量表，分別為「個人特質」、「同理心」、「人際關係」、「溝通技巧」、「團體動力」、「作決定與計畫」、「問題解決」，共有題目 44 題。其試題分配表如表 3-4 所示：

表 3-4 人際經驗量表架構及題目分配表

內容向度	題號
個人特質	1,2,3,22,23,24,43,44
同理心	4,5,6,25,26,27
人際關係	7,8,9,28,29, 30
溝通技巧	10,11,12,31,32,33
團體動力	13,14,15,34,35,36
作決定與計畫	16,17,18, 37,38,39
問題解決	19,20,21,40,41, 42

#### (一) 編題

原編製者參考有關領導才能文獻及前述領導才能評量工具，先擬定量表之七大架構，再依此架構初編 50 題，經過修正調整不合宜之題目後為 44 題。

#### (二) 預試及試題分析

原編製者預試樣本係從台北縣新埔國小五、六年級學生隨機抽取四班，共 136 人。施測後進行試題分析，決斷值（CR 值）、各題與量表總分之相關皆達顯著水準，如表 3-5 所示：

表 3-5 人際經驗量表試題分析之決斷值（CR 值）以及各題與量表總分之相關

題號	決斷值 (CR 值)	與量表總分 相關	題號	決斷值 (CR 值)	與量表總分 相關
1	9.14	0.67	23	10.16	0.71
2	12.81	0.78	24	10.22	0.72
3	12.42	0.75	25	1.75	0.76
4	13.20	0.78	26	10.17	0.74
5	9.63	0.73	27	12.68	0.79
6	11.48	0.77	28	1.88	0.78
7	8.77	0.67	29	0.95	0.78
8	9.85	0.72	30	13.24	0.80
9	12.10	0.77	31	0.10	0.74
10	14.25	0.83	32	1.87	0.78
11	15.16	0.84	33	13.95	0.80
12	14.86	0.81	34	16.92	0.83
13	16.07	0.85	35	15.38	0.79
14	13.53	0.80	36	13.75	0.78
15	12.24	0.76	37	14.56	0.80
16	14.84	0.82	38	15.72	0.85
17	12.92	0.78	39	14.67	0.81
18	16.97	0.85	40	17.34	0.86
19	15.51	0.82	41	14.09	0.81
20	13.01	0.82	42	14.72	0.80
21	13.07	0.82	43	9.26	0.65
22	8.23	0.65	44	9.76	0.75

### (三)信效度

人際經驗量表之信度以再測信度加以考驗。以台北縣新埔國小五年級、台北市天母、榴公國中二年級學生共 135 人，前、後測相隔四星期，其相關為 .80，達 .01 之顯著水準，可見信度方面尚稱良好。在效度方面與「頒獎活動」(同儕推薦)的相關 .42 (N=71) 達顯著水準；與「教師評定」的相關 .30 (N=30) ,接近顯著水準。此外，人際經驗量表與「人事智能量表」(吳武典，2000) 的相關 .31，與「日常生活行為量表」(王振德，2000) 的相關 .61，顯示效度考驗尚好。

## 二、情緒智力量表－青少年版

(一)本量表係由王振德、鄭聖敏(2008)根據情緒智力量表－青少年版(Baron Emotional Quotient Inventory, EQi) 翻譯編製而來，供兒童及青少年(7-18 歲)評量情緒智力之用。該量表之「內省」、「人際」、「壓力管理」及「適應」四個面向的結果，即代表受試者的情緒智力。其中「內省」面向包括情緒自我覺知、主見、自我尊重、自我實現及獨立等五項能力。人際面向是指同理心、社會責任感，以及人際關係三項能力。「壓力管理」面向則含有容忍壓力，以及控制衝動的能力。「適應」面向則包括確定情緒、調整情緒及問題解決的能力。

本研究便以情緒智力量表的向度「人際」、「內省」二個面向，作為評估中學生情緒智力相關心理特質之重要變項。

本量表共 60 題，採用李克特式四點量表的填答方式，「1」代表非常少如此，「4」代表常常如此。本研究在了解情緒智力量表青少年版主要架構之後，選取其中 18 題，獲得「內省」、「人際」二個分量表分數。一方面作為中學生情緒智力的表現，一方面代表領導才能相關心理特質重要內涵。其試題分配表如表 3-7 所示：

表 3-6 情緒智力量表(青少年版)架構及題目分配表

內容向度	題號
內省	3,6,9,10,13,16
人際	1,2,4,5,7,8,11,12,14,15,17,18

## (二)信效度分析

### 1.信度分析

根據原編製者的研究，該量表排除不一致指標與正向印象分量表，在 13-15 歲男生組各分量表內部一致性係數在 .81~.87，EQ 量表的內部一致性多數為 .90。16-18 歲男生組各分量表內部一致性係數在 .82~.90，EQ 量表的一致性係數為 .89。16-18 歲女生組各分量表內部

一致性係數在 .82~.90，EQ 量表的內部一致性係數為 .89。三週後包含正向印象分量表的重測信度在 .77~.88，EQ 量表的重測信度為 .89。

國內的結果排除不一致指標與正向印象分量表，國中二年級男生組各分量表內部一致性係數 .70~.90，EQ 量表的內部一致性係數為 .90。國中二年級女生組各分量表內部一致性係數在 .81~.90，EQ 量表的內部一致性係數 .90。

三週後包含正向印象分量表的重測信度在 .70~.88 ( $p < .01$ )，EQ 量表的重測信度為 .88( $p < .01$ )。

## 2.效度分析

國外在效度方面，分別進行探索式因素分析、Baron EQ 量表－青少年版與成人版 (Baron EQi)、基本人格評量 (NEO-Five Factor Inventory, NEO-FFI)、內隱性及外顯性問題行為 (Children's Depression Inventory, CDI; Conners-Wells Adolescent Self-Report Scale, CASS; Conners Parent Rating Scale-Revised, CPRS-R) 等的相關分析。國內的效度分析，透過探索式因素分

析產生 9 個因素，解釋變異量為 60.96%。在所得的 9 個因素中，「適應」及「內省」因素與國外分析結果相同，而國外的「壓力管理」因素在國內分析得出 3 個因素，「人際」因素在國內也產生 4 個因素，雖然此結果與國外之分析略有差異，但其所產生的因素仍由原構面的題項組成，因此仍可以採用原來的量表架構進行相關分析。

另外情緒智力量表－青少年版與江文慈（2001）修訂之「青少年情緒智力量表」，在「內省」、「人際」、「壓力管理」、「適應」與「情緒覺察」、「情緒表達」、「情緒調整」、「情緒運用」的相關介於 .27~.67 ( $p < .01$ ) 之間，EQ 總分與「情緒覺察」、「情緒表達」、「情緒調整」、「情緒運用」的相關則在 .55~.70 ( $p < .01$ ) 之間。

### 三、學生半結構性訪談紀錄表

所有探索教育活動結束之後，研究者進行學生訪談，以了解學生對自己本身領導才能增進或改變，進一步評估此課程之教學成效。（見附錄三）

### 四、教師半結構性訪談紀錄表

所有探索教育活動結束之後，研究者對參與本研

究活動之 4 位教師進行訪談，以了解該班老師對學生接受探索教育活動方案的感受、影響或改變。進一步了解課程實施的成效，作為教學的改進與課程的修訂。(見附錄四、五)



## 第四節 研究程序

本研究實施過程共分為三階段「活動前準備階段」、「活動進行階段」、「活動結束階段」，分別說明如下：

### 一、活動前準備階段

本階段的主要工作有擬定研究架構、蒐集相關文獻資料、以文獻分析建構領導才能訓練的架構、以此架構為基礎進行探索教育活動課程之設計、進行前測、試探性教學、行政聯絡等事項。進行的過程如下：

(一) 研究者收集探索教育、領導才能及情緒智力相關文獻資料—如盧台華，1984；溫怡梅，1987；林清山，1988；王振德，1996；吳昆壽，1998；余紫瑛，2000；梅靜宇，2001；郭金龍，2002；江美玲，2003；楊慶欣，2004；謝智謀、王怡婷，2003；蔡居澤、廖炳煌，2005；國內博碩士論文等相關文獻，與指導教授討論指正，確定研究架構、研究工具等。

(二) 根據以上架構設計探索教育活動方案，以本研究的依變項領導才能及情緒智力內涵為目標，參考國內外探索教育活動方案，與指導教授及校內綜合活動領域教學團隊討論，編製設計 12 週之課程教案。

(三) 選取實驗對象，以研究者任教國中之八年級資優

班學生 30 人為實驗組，實施「人際經驗量表」、「情緒智力量表－青少年版」前測，並取得鄰近永和國中八年級資優班學生 30 人同意為控制組，實施「人際經驗量表」、「情緒智力量表－青少年版」前測。

(四) 進行行政協調，請教務處教學組配合調整八年級資優班綜合領域活動課程授課教師為研究者，以利研究之進行。

## 二、活動進行階段

(一) 參考學校行事曆，確定進行 12 週每週 2 節課約 90 分鐘的探索教育活動方案。

(二) 依探索教育活動方案實施大綱內容進行實驗組教學，依實施原則與規範進行，並鼓勵學生回饋分享。控制組學生維持一般正常資優班課程。

## 三、活動結束階段

(一) 課程結束後一星期，實施實驗組與控制組「人際經驗量表」、「情緒智力量表－青少年版」後測。

(二) 課程結束後二星期，進行學生與教師半結構訪談。

(三) 進行資料統計分析，包括「人際經驗量表」、「情緒智力量表－青少年版」前後測，進行單因子共變數分析，及整理學生與教師訪談紀錄。

(四) 撰寫研究報告。

綜合以上實施過程，繪製實驗流程圖如下圖 3-2 及圖 3-3

## 一、實驗流程圖

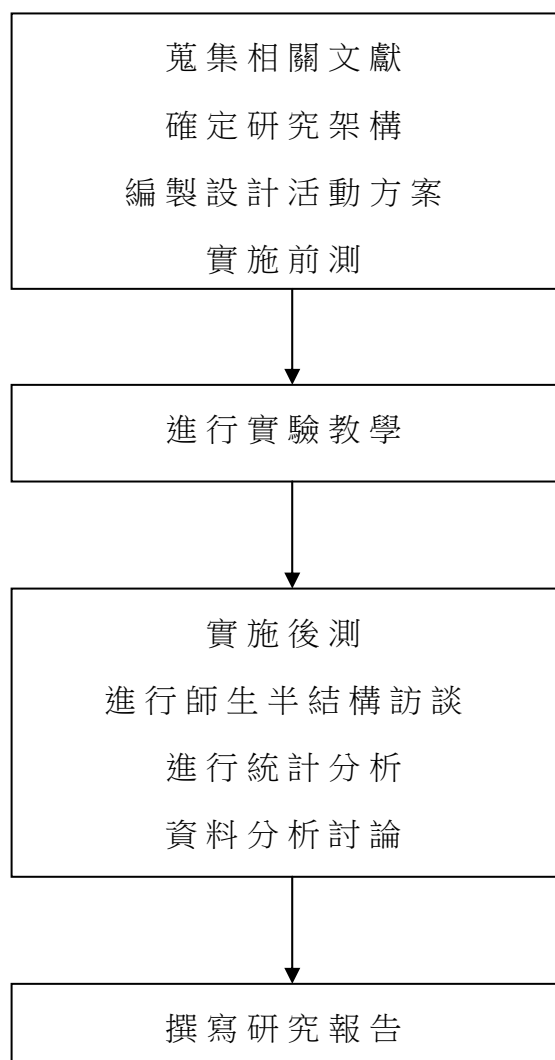


圖 3-2：實驗流程圖

二、預定進度甘梯圖(Gantt Chart)

月次 工作項目	第 1 月	第 2 月	第 3 月	第 4 月	第 5 月	第 6 月	第 7 月	第 8 月	第 9 月	第 10 月	第 11 月	第 12 月
蒐集相關文獻	√	√										
確定研究架構			√									
研擬實驗課程			√	√								
實施前測				√								
進行實驗研究				√	√	√	√					
實施後測								√				
進行師生訪談								√	√			
統計資料分析									√	√		
資料分析討論									√	√		
撰寫研究報告											√	√
預定進度累計 百分比	10	15	20	25	30	40	50	60	70	80	90	100

圖 3-3：預定進度甘梯圖(Gantt Chart)

## 第五節 資料處理與分析

本研究主要目的在考驗實施「探索教育活動方案」的實驗組與未實施「探索教育活動方案」的控制組在「領導才能」及「情緒智力」有無顯著差異。收集的資料包含有量化與質性的資料，將前後測資料計分完成後，利用套裝軟體 SPSS for Window(10.0 版)進行資料統計和分析；並將活動後的訪談資料予以整理，以「量」的資料為主，但為了讓研究結果更客觀呈現，輔以「質」的資料，說明如下：

### 一、量的資料分析

本研究量的資料包括有「人際經驗量表」及「情緒智力量表－青少年版」前後測分數。

本研究的自變項為「探索教育活動方案」，依變項為「領導才能」及「情緒智力」，以「人際經驗量表」及「情緒智力量表－青少年版」為測驗工具，前測分數為共變量，後測分數為依變量，實驗組與控制組為固定因子，以 SPSS 統計套裝軟體進行「單因子共變數分析」來考驗假設，看實驗組與控制組在後測的「領導才能」及「情緒智力」分數有無顯著差異。

### 二、質的資料分析

本研究質的資料有教學活動後學生及教師訪談紀

錄的開放式問題部分，以分析內容方式，將學生上課後的回饋反應、參加探索教育課程的感受及意見，行為的改變狀況等，以及參與教師對課程實施過程的感受、課程實施後同學領導才能及情緒智力的改變情形及其他的建議等所收集到的資料，以〔身分/序號/日期碼〕歸類，t 代表老師、s 代表學生，例如：第一位老師訪談時間 97 年 6 月 16 日則以(t1970616)呈現，加以整理與分析，藉以了解課程實施的情形，並作為教學的改進與課程的修訂。

## 第四章 結果與討論

本實驗研究主要是探討探索教育活動方案，對於國中資優班學生領導才能與情緒智力之成效。本實驗將受試者分為實驗組與控制組，教學介入前，先接受「人際經驗量表」及「情緒智力量表」之測驗施測，求得前測分數。施測後，實施探索教育活動方案，以每週 2 節課的時間，接受為期 12 週的實驗教學，由研究者負責實驗教學。於全部課程教學結束後，再接受「人際經驗量表」及「情緒智力量表」測試，作為後測的分數。另外輔以「半結構性訪談紀錄」，以便深入了解學生們在參與探索教育活動方案後，在領導才能與情緒智力方面的真正感受及改變，作為資料的客觀分析依據。

本章旨在呈現研究所得結果，並進行討論。本章共分為四節：探索教育活動方案對國中資優班學生領導才能的影響、探索教育活動方案對國中資優班學生情緒智力的影響、訪談資料分析、討論。

## 第一節 探索教育活動方案對國中資優班學生 領導才能的影響

本節主要探討探索教育活動方案對國中數理資優生領導才能的影響，自變項是「探索教育活動方案」，依變項是領導才能，以「人際經驗量表」測得，本量表共分為七個分量表，分別為「個人特質」、「同理心」、「人際關係」、「溝通技巧」、「團體動力」、「作決定與計畫」、「問題解決」等，以單因子共變數分析來探討實驗組和控制組在「人際經驗量表」前、後測得分的差異情形來看「探索教育活動方案」對提升國中資優班學生「領導才能」是否有幫助。

### 一、實驗組與控制組在「人際經驗量表」總量表結果

#### (一) 兩組前測、後測組內迴歸係數同質性考驗：

為了解實驗組接受探索教育活動方案後，對其領導才能之影響，本研究以前測的分數為共變數，後測分數為依變項，進行單因子共變數分析(ANCOVA)，在進行共變數分析之前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表4-1得知，兩組學生在人際經驗量表上，其F值( $F = 3.666$ ;  $p > .05$ )，未達顯著水準。須接受虛無假設是相等的，符合共變數迴歸係數同質性假定，可繼續進行共變數分析。



表 4-1 前測、後測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差 平方和	自由度	平均 平方和	F 值	顯著性
組間 (教學方法)	0.219	1	0.219	3.666	0.061
組內(誤差)	3.048	51	0.059		

(二) 兩組在「人際經驗」總量表得分結果

由表4-2，前測、後測共變數分析摘要表結果得知，在排除前測分數影響經實驗處理後，實驗組與控制組學生在人際經驗量表得分有顯著差異（ $F = 63.798$ ； $p < .05$ ），且由表4-3得知，兩組學生，後測分數之調整平均數，發現實驗組調整後平均數（3.324）高於控制組調整後平均數（2.753）。

綜合上述實驗組在經過探索教育活動方案介入後，在「人際經驗」總量表得分，明顯優於控制組且達顯著水準。結果顯示假設1.1「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「人際經驗量表」的分數，顯著高於控制組學生，獲得支持。

表 4-2 前測、後測共變數分析摘要表（總分）

變異來源	離均差平方和	自由程度	平均平方和	F 值	淨相關	p 值
組間 (教學方法)	4.008	1	4.008	63.798	0.551	0.000127**
組內(誤差)	3.267	52	0.062			

表 4-3 兩組前測、後測人際經驗量表描述性統計分析表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
實驗組 (N=29)	2.484	0.400	3.212	0.390	3.324
控制組 (N=26)	2.782	0.489	2.876	0.469	2.753

## 二、兩組在「人際經驗」分量表得分結果

人際經驗量表共分為七個分量表，分別為「個人特質」、「同理心」、「人際關係」、「溝通技巧」、「團體動力」、「作決定與計畫」、「問題解決」，以下分別說明兩組受試者在七個分量表的結果。

### （一）「個人特質」層面

由表 4-4,4-5 的單因子共變數分析結果得知，在「個人特質」分量表上達到顯著的差異 ( $F = 23.151; p < .05$ )，

實驗組學生在「個人特質」分量表上調整後平均數(M=3.146)都大於控制組的學生在「個人特質」分量表上調整後平均數(M=2.761)。顯示本研究假設 1.1.1「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「個人特質」的分數，顯著高於控制組學生，獲得支持，即探索教育活動方案對於改善「個人特質」有影響效果。

表 4-4 兩組前測、後測個人特質分量表共變數分析摘要表

變異來源	離均差 平方和	自 由 平 均 度 平方和	F 值	淨相關	p 值	
組間 (教學方法)	1.570	1	1.570	23.151	0.308	0.000035**
組內(誤差)	3.527	52	0.067			

表 4-5 兩組前測、後測個人特質分量表得分結果統計表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
實 驗 組 (N=29)	2.437	0.471	2.937	0.4717	3.146
控 制 組 (N=26)	2.953	0.452	2.993	0.4982	2.761

(二) 「同理心」層面

由表 4-6,4-7 的單因子共變數分析結果得知，在「同理心」分量表上達到顯著的差異（ $F = 20.048$ ； $p < .05$ ），實驗組學生在「同理心」分量表上調整後平均數（ $M=3.192$ ）都大於控制組的學生在「同理心」分量表上調整後平均數（ $M=2.800$ ）。顯示本研究假設 1.1.2 「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「同理心」的分數，顯著高於控制組學生，獲得支持，即探索教育活動方案對於改善「同理心」有影響效果。

表 4-6 兩組前測、後測同理心分量表共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由程度	平均平方和	F 值	淨相關	p 值
組間 (教學方法)	2.032	1	2.032	20.048	0.278	0.000083**
組內(誤差)	5.270	52	0.101			

表 4-7 兩組前測、後測同理心分量表得分結果統計表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
實驗組 (N=29)	2.610	0.499	3.110	0.499	3.192
控制組 (N=26)	2.829	0.694	2.891	0.637	2.800

### (三) 「人際關係」層面

由表4-8,4-9的單因子共變數分析結果得知，在「人際關係」分量表上達到顯著的差異（ $F = 100.318$ ； $p < .05$ ）：實驗組學生在「人際關係」分量表上調整後平均數（ $M=3.826$ ）都大於控制組的學生在「人際關係」分量表上調整後平均數（ $M=2.853$ ），顯示本研究假設1.1.3「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「人際關係」的分數，顯著高於控制組學生，獲得支持，即探索教育活動方案對於改善「人際關係」有影響效果。

表 4-8 兩組前測、後測人際關係分量表共變數分析摘要表

變異來源	離均差 平方和	自由平 度	均 平方和	F 值	淨相關	p 值
組間 (教學方法)	12.457	1	12.457	100.318	0.659	0.00029**
組內(誤差)	6.457	52	0.124			

表 4-9 兩組前測、後測人際關係分量表得分結果統計表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
實 驗 組 (N=29)	2.672	0.487	3.763	0.322	3.826
控 制 組 (N=26)	2.884	0.545	2.922	0.603	2.853

#### (四) 「溝通技巧」層面

由表4-10,4-11的單因子共變數分析結果得知，在「溝通技巧」分量表上達到顯著的差異（ $F = 60.085$ ； $p < .05$ ）：實驗組學生在「溝通技巧」分量表上調整後平均數（ $M=3.439$ ）都大於控制組的學生在「溝通技巧」分量表上調整後平均數（ $M=2.683$ ），顯示本研究假設1.1.4「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「溝通技巧」的分數，顯著高於控制組學生，獲得支持，即探索教育活動方案對於改善「溝通技巧」有影響效

果。

表 4-10 兩組前測、後測溝通技巧分量表共變數分析摘要表

變異來源	離均差 平方和	自由 度	平均 平方和	F 值	淨相關	p 值
組間 (教學方法)	7.304	1	7.304	60.085	0.536	0.000063**
組內(誤差)	6.321	52	0.122			

表 4-11 兩組前測、後測溝通技巧分量表得分結果統計表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
實 驗 組 (N=29)	2.449	0.456	3.343	0.434	3.439
控 制 組 (N=26)	2.743	0.650	2.788	0.589	2.683

#### (五) 「團體動力」層面

由表 4-12,4-13 的單因子共變數分析結果得知，在「團體動力」分量表上達到顯著的差異 ( $F = 17.231$ ;  $p < .05$ ) 實驗組學生在「團體動力」分量表上調整後平均數 ( $M=2.719$ ) 都大於控制組的學生在「團體動力」分量表上調整後平均數 ( $M=2.384$ )。顯示本研究假設 1.1.5 「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「團體動力」的分數，顯著高於控制組學生，獲得支持，即

探索教育活動方案對於改善「團體動力」有影響效果。

表 4-12 兩組前測、後測團體動力分量表共變數分析摘要表

變異來源	離均差 平方和	自由 度	平均 平方和	F 值	淨相關	p 值
組間 (教學方法)	1.384	1	1.384	17.231	0.249	0.00072**
組內(誤差)	4.176	52	0.080			

表 4-13 兩組前測、後測團體動力分量表得分結果統計表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
實驗組 (N=29)	2.029	0.676	2.529	0.676	2.719
控制組 (N=26)	2.480	0.685	2.596	0.660	2.384

#### (六) 「作決定與計畫」層面

由表 4-14,4-15 的單因子共變數分析結果得知，在「作決定與計畫」分量表上達到顯著的差異 ( $F = 34.756$ ;  $p < .05$ )：實驗組學生在「作決定與計畫」分量表上調整後平均數 ( $M=3.481$ ) 都大於控制組的學生在「作決定與計畫」分量表上調整後平均數 ( $M=2.753$ )，顯示本研究假設 1.1.6 「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「作決定與計畫」的分數，顯著高於控



制組學生，獲得支持，即探索教育活動方案對於改善「作決定與計畫」有影響效果。

表 4-14 兩組前測、後測作決定與計畫分量表共變數分析摘要表

變異來源	離均差 平方和	自 由 度	平 均 平方和	F 值	淨相關	p 值
組間 (教學方法)	6.783	1	6.783	34.756	0.401	0.00017**
組內(誤差)	10.149	52	0.195			

表 4-15 兩組前測、後測作決定與計畫分量表得分結果統計表

	前測		後測		調整後平均數	
	平均數	標準差	平均數	標準差		
實 驗 組 (N=29)	2.580	0.399	3.409	0.488	3.481	
控 制 組 (N=26)	2.813	0.491	2.833	0.563	2.753	

#### (七) 「問題解決」層面

由表 4-16,4-17 的單因子共變數分析結果得知，在「問題解決」分量表上達到顯著的差異 ( $F = 24.043$ ;  $p < .05$ )：實驗組學生在「問題解決」分量表上調整後平均數 ( $M=3.517$ ) 都大於控制組的學生在「問題解決」分量表上調整後平均數 ( $M=3.049$ )，顯示本研究假設 1.1.7「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「問

題解決」的分數，顯著高於控制組學生，獲得支持，即探索教育活動方案對於改善「問題解決」有影響效果。

表 4-16 兩組前測、後測問題解決分量表共變數分析摘要表

變異來源	離均差 平方和	自由 度	平均 平方和	F 值	淨相關	p 值
組間 (教學方法)	2.968	1	2.968	24.043	0.316	0.00024**
組內(誤差)	6.419	52	0.123			

表 4-17 兩組前測、後測問題解決分量表得分結果統計表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
實 驗 組 (N=29)	2.626	0.329	3.349	0.371	3.517
控 制 組 (N=26)	2.743	0.650	3.075	0.452	3.049

## 第二節 探索教育活動方案對國中資優班學生情緒智力的影響

本研究主要探討探索教育活動方案對國中數理資優生情緒智力的影響，自變項是「探索教育活動方案」，依變項是情緒智力，以「情緒智力量表－青少年版」測得，本量表共分為二個分量表，分別為「內省」、「人際」，以單因子共變數分析來探討實驗組和控制組在「情緒智力量表－青少年版」前、後測得分的差異情形來看「探索教育活動方案」對提升國中資優班學生「情緒智力」是否有幫助。

一、實驗組與控制組在「情緒智力量表」總量表結果

(一) 兩組前測、後測組內迴歸係數同質性考驗：

為了解實驗組接受探索教育活動方案後，對其情緒智力量表之影響，本研究以前測的分數為共變數，後測分數為依變項，進行單因子共變數分析（ANCOVA），在進行共變數分析之前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表4-18得知，兩組學生在情緒智力量表上，其F值（ $F = .074$ ； $p > .05$ ），未達顯著水準。須接受虛無假設是相等的，符合共變數迴歸係數同質性假定，可繼續進行共變數分析。

表 4-18 前測、後測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差 平方和	自由度	平均 平方和	F 值	顯著性
組間 (教學方法)	0.054	1	0.054	0.074	0.786
組內(誤差)	3.702	51	0.725		

## (二) 兩組在「情緒智力量表」總量表得分結果

由表4-19，前測、後測共變數分析摘要表結果得知，在排除前測分數影響經實驗處理後，實驗組與控制組學生在情緒智力量表得分有顯著差異（ $F = 10.941$ ； $p < .05$ ），且由表4-20得知，兩組學生，後測分數之調整平均數，發現實驗組調整後平均數（3.15）顯著高於控制組調整後平均數（2.91）。

綜合上述，實驗組在經過探索教育活動方案介入後，在「情緒智力量表」總量表得分，明顯優於控制組且達顯著水準。結果顯示假設2.1「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「情緒智力量表」的分數，顯著高於控制組學生，獲得支持。

表 4-19 前測、後測共變數分析摘要表（總分）

變異來源	離均差 平方和	自 由 平 均 度 平方和	F 值	淨相關	p 值
組間 (教學方法)	0.780	1	0.780	10.941	0.002**
組內(誤差)	3.708	52	0.713		

表 4-20 兩組前測、後測人際經驗量表描述性統計分析表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
實 驗 組 (N=29)	2.937	0.389	3.182	0.324	3.15
控 制 組 (N=26)	2.835	0.443	2.884	0.384	2.91

## 二、兩組在「情緒智力量表」分量表得分結果

情緒智力量表共分為兩個分量表，分別為「內省」以及「人際」，以下分別說明兩組受試者在兩個分量表的結果。

### （一）「內省」層面

由表 4-21,4-22 的單因子共變數分析結果得知，在「內省」分量表上未達到顯著的差異（ $F = 1.738$ ； $p$

> .05) ，即實驗組與控制組在「內省」分量表上得分的調整後平均數並無顯著差異。顯示本研究假設 2.1.1 「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「內省」的分數，顯著高於控制組學生，未獲得支持，即探索教育活動方案對於改善「內省」沒有效果。

表 4-21 兩組前測、後測內省分量表共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由程度	平均平方和	F 值	淨相關	p 值
組間 (教學方法)	0.184	1	0.184	1.738	0.032	0.193
組內(誤差)	5.508	52	0.106			

表 4-22 兩組前測、後測內省分量表得分結果統計表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
實驗組 (N=29)	2.547	0.428	2.528	0.403	2.520
控制組 (N=26)	2.486	0.393	2.626	0.263	2.636

(二) 「人際」層面

由表4-23,4-24的單因子共變數分析結果得知，在「人際」分量表上達到顯著的差異（ $F = 50.095$ ； $p < .05$ ）：實驗組學生在「人際」分量表上調整後平均數（ $M=3.584$ ）都大於控制組的學生在「人際」分量表上調整後平均數（ $M=2.925$ ），顯示本研究假設2.1.2「探索教育活動方案」實施後，實驗組學生在「人際」的分數，顯著高於控制組學生，獲得支持，即探索教育活動方案對於改善「人際」有影響效果。

表 4-23 兩組前測、後測人際分量表共變數分析摘要表

變異來源	離均差 平方和	自 由 平 均 度 平方和	F 值	淨相關	p 值	
組間 (教學方法)	5.452	1	5.452	50.095	0.491	0.00065
組內(誤差)	5.659	52	0.109			

表 4-24 兩組前測、後測人際分量表得分結果統計表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
實 驗 組 (N=29)	2.730	0.399	3.505	0.332	3.584
控 制 組 (N=26)	3.010	0.530	3.012	0.513	2.925

### 第三節 訪談資料分析

藉由訪談參與研究之學生及老師，以了解學生接受探索教育活動方案的感受，以及影響或改變。並了解課程實施的成效，作為教學的改進與課程的修訂。

根據對 4 位老師進行實驗教學後的訪談，可歸納整理出下列重點：

#### (一) 資優學生對探索教育活動方案的參與度熱烈

1. 學生參與活動的熱烈度與師生關係有關  
(t1970616) (t2970616)
2. 學生參與活動的熱烈度與老師的帶領技巧有關  
(t1970616) (t2970616)
3. 學生參與活動的熱烈度與學習態度有關  
(t2970616)

#### (二) 資優生實施探索教育課程後學生有顯著的改變

1. 更了解團體中過程的溝通、合作、克服心理的障礙(t3970617)
2. 領導能力的提升 (t1970616) (t2970616)  
(t4970617)
3. 幫助自我覺察(t1970616)
4. 培養獨立思考及獨立解決問題的能力。  
(t2970616)
5. 成為高 EQ 的領導者(t1970616)



- (三) 資優生實施探索教育活動方案是合適的
1. 可結合生命教育或 EQ 的課程，留下深刻美好的回憶。(t3970617)
  2. 探索教育課程是有意義及有趣的。(t4970617)
- (四) 教學實施的準備作業非常重要
- 1.場地的安排須適合團體活動(t1970616)
  - 2.引導員的帶領技巧及經驗關係成敗(t1970616)
- (五)建議
1. 加強資優教師的培訓(t2970616)
  2. 於國中階段開設領導才能課程培育領導人才(t2970616)

根據對 10 位同學進行實驗教學後的訪談，可歸納整理出下列重點：

- (一) 印象最深刻的單元
1. 魔 咒 13(s2970605) (s3970605) (s6970605)  
(s7970605) (s8970605) (s10970605)
  2. 接水管(s1970605) (s4970605) (s5970605)
  3. 蜘蛛網(s9970605)
- (二) 最滿意自己的表現是
1. 盡力參與每個活動 (s1970605) (s3970605)  
(s5970605) (s8970605) (s10970605)
  2. 積極的態度(s6970605) (s7970605) (s9970605)

3. 扮演領導者角色(s2970605) (s4970605)

(三) 最大的收穫是

1. 發揮團隊力量

(s16970605)(s2970605)(s9970605)

2. 同學默契的培養

(s3970605) (s6970605) (s7970605)

3. 提升問題解決能力(s4970605) (s5970605)

4. 增進自省能力(s8970605)

5. 增進人際溝通能力(s10970605)

(四) 自己能力的提升是

1. 包容力及同理心 (s2970605) (s4970605)

(s6970605) (s7970605)

2. 領導的自信(s8970605) (s9970605) (s10970605)

3. 思考能力及反應 (s1970605) (s3970605)

(s5970605)

(五) 最滿意同學的表現是

1. 積極真誠的表現 (s3970605) (s4970605)

(s5970605) (s6970605) (s9970605)

2. 合作的默契(s7970605) (s8970605) (s10970605)

3. 團體認同(s1970605) (s2970605)

(六)未來可在生活上的應用是

1. 工作上(s1970605) (s3970605) (s9970605)

2. 團體生活(s4970605) (s7970605) (s8970605)

3. EQ 與 挫 折 容 忍 力 (s5970605) (s6970605)  
(s10970605)

4. 關 懷 他 人 (s2970605)

(七)建議

1. 調 整 上 課 人 數 與 分 組 (s3970605) (s4970605)  
(s5970605) (s8970605) (s9970605)

2. 調 整 上 課 時 間 更 充 裕 (s1970605) (s2970605)  
(s10970605)

## 第四節 討論

本節主要將「探索教育活動方案」對提升國中資優班學生「領導才能」、「情緒智力」的結果及師生訪談的回應，進一步加以討論。

一、兩組受試者在「人際經驗量表」總量表及各分量表得分結果之討論

由表 4-2、4-4、4-6、4-8、4-10、4-12、4-14、4-16 可知，實驗組在總量表及「個人特質」、「同理心」、「人際關係」、「溝通技巧」、「團體動力」、「作決定與計畫」、「問題解決」等分量表上的得分顯著高於控制組。分析本「探索教育活動方案」對提升國中資優班學生領導才能有幫助的原因如下：

(一) 體驗學習

蔡居澤、廖炳煌(2001)提出探索教育強調的是體驗學習，其實施藉著鼓勵、肯定、目標設立與達成、團隊討論商議、面對衝突的處理、解決與寬恕的精神來貫徹施行全方位價值契約，使得團體肯定自我及他人價值，找出個人的正面特質，進一步肯定團體及其中的學習經驗和學習契機。本方案採探索教育活動設計，過程中應用於團隊建立、組織發展，加強成員之溝通、信任、問題解決和決策能力，增強彼此之互信，

促進團隊合作，達成團隊和個人的目標，有助於領導才能的提升。

## (二) 提供領導才能學習與發揮的機會

探索教育活動設計了一些挑戰與壓力的活動，讓成員須分工合作去完成任務，資優生有人際的困擾，但面對堅硬的挑戰，過程中除了需要更大的耐心與毅力去克服，更要懂得如何與人合作學習，才能達成目標。這樣的機會提供了有領導才能學習與發揮的機會以及懂得與人配合，促進人際發展，也是一種被領導的學習。

## 二、兩組受試者在「情緒智力量表－青少年版」總量表及各分量表得分結果之討論

由表 4-19、4-23 可知，實驗組在總量表及「人際」分量表上的得分顯著高於控制組。分析本「探索教育活動方案」對提升實驗組情緒智力有幫助的原因如下：

### (一) 體驗學習

情緒的學習是需要透過體驗、觀察及表達的，探索活動的體驗，提供了成員們這樣的機會。本活動方案透過「經驗學習圈」的模式，在反思討論時常會問「What？」你看到了甚麼？你的感覺是甚麼？成員表達前要先覺察自己，然後透過分享連結到「So what？」和日常生活有何類似的感覺？「Now what」未來要如

何解決？活動的具體經驗加上分享、討論，對情緒的覺察、表達及控制有實際的幫助。

## (二)活動方案提供了挫折容忍力的機會

探索教育活動設計了一些挑戰與壓力的活動，讓成員緊張或不舒服的狀態，資優生有不服輸的精神，一次又一次的挑戰，超越自己，當達到目標後的成就感，可以增強對下一次挑戰的勇氣。過程中需要更大的耐心與毅力去克服，對情緒智力提升有幫助。

## (三)團隊提供了情緒智力提升的環境

莊素芬(1999)提到：幫助情緒調適的理想環境是：  
1.營造熱絡的人際氣氛 2.促進同儕互動 3.提供活動。本方案及提供了以上的環境。探索教育活動的進行，觸發個人快樂、憂慮、恐懼、憤怒的情緒，體驗各種情緒，成員須一起解決問題，人際互動共同合作，分享時得到同理與支持，幫助成員情緒的調適及學到情緒調適的方法，進而提升情緒智力。

由表 4-21 可知，實驗組「內省」分量表上的得分與控制組未達顯著差異。可見本「探索教育活動方案」不能提升實驗組的國中資優班學生「內省」情緒智力，未盡理想的可能原因如下：

(一)引導者經驗不足，時間掌控不佳，無法深入討論，進行回饋反思

每次團體時間二節課計 90 分鐘，等活動帶完要進

行討論時，有時時間所剩不多，無法讓大家充分回饋反思。導致有成員較少機會學習。

## (二)與成員的上課專注度有關

根據引導者的觀察，成員在一開始時都很熱烈參與，但國中生玩性堅強，尤其在進行討論分享時，只有少數成員主動參與，其他成員都要透過邀請，有些成員時間太久之後，就失去耐心無法專注，開始互相玩起來，無法進行反思與回饋，導致學習成效不完全。

## (三)成員在填寫問卷時沒有認真回答

在實施「情緒智力量表－青少年版」前後測時，或許因為少數同學心不在焉，不當一回事，沒有認真看清楚題目而作答，導致影響統計的結果。

## 三、師生訪談紀錄表的反應分析之討論

訪談記錄表分為老師訪談紀錄與學生訪談紀錄，分析反應結果可發現：

由訪談紀錄顯示，實驗組對探索教育活動方案的參與度熱烈，分析原因主要是探索教育活動對學生來說新鮮、好玩、有趣，而且包含新奇、刺激的特性，並具有挑戰性，需要冒險和團隊合作學習。這些特別切合青少年發展的特性，滿足青少年的需求。學生參與活動的熱烈度與師生關係及學習態度有關；與引導者的帶領技巧有關，有經驗的引導者不會被學生的天

馬行空拉走，並且能控制全局，導引至活動的目標，而經驗不足得引導員，則不容易控制場面，可能導致場面混亂，無法掌握學生反思回饋，導致顯示不出具體成效。

老師認為實驗組學生實施探索教育課程後，在團體溝通合作、領導能力、自我覺察、獨立思考及解決問題、EQ 方面有顯著的改變，對提升領導才能及情緒智力方面有幫助。所以探索教育課程是有意義的，實施探索教育活動方案是適合國中資優班學生的。

由訪談紀錄顯示，實驗組學生印象最深刻的單元是魔咒 13、接水管、蜘蛛網，分析原因主要是活動挑戰性高、活動內容有趣吸引人、而且必須大家同心協力才能過關，這也符合資優學生喜歡挑戰高難度及新奇事物的特性。實驗組學生對自己的表現最滿意的是自己有盡力參與每個活動、積極的態度及扮演領導者角色，透露出資優的自我期許及領導才能方面的優越。而整體活動最大的收穫是發揮團隊力量、同學默契的培養、提升問題解決能力、自省能力、人際溝通能力、包容力及同理心、自信、思考能力及反應，皆符合本活動的教學目標。而在同儕的表現方面，最滿意的是真誠的表現、合作的默契與團體認同，主要原因是本活動在進行經過形成期、風暴期、規範期、表現期，可明顯的看出團隊的形成與建立。在未來生活



的應用上，實驗組學生認為主要可在工作職場上、團體生活中、EQ與挫折容忍力及關懷他人，是符合經驗學習理論從活動中獲得意義，建構知識，然後將此新學習轉變為行動。

## 第五章 結論與建議

本章將根據研究結果與討論歸納出主要發現，並針對研究發現提出結論和建議，以供未來研究者之用。

本章共分為兩節，第一節為結論，第二節為建議。

### 第一節 結論

本研究所要探討的問題是：探索教育活動方案是否能提升國中資優班學生領導才能及情緒智力？根據此問題所提出的研究假設，以台北縣積穗國中、永和國中八年級資優班學生為研究對象，實驗組實施為期十二週的探索教育活動方案，控制組未不實施。以「人際經驗量表」及「情緒智力量表－青少年版」前、後測的變異數分析，並以參與老師及學生的訪談紀錄等分析結果，所得的結論發現如下：

一、「探索教育活動方案」對提升國中資優班學生領導才能的影響結果

「探索教育活動方案」對提升國中資優班學生的領導才能有幫助。實驗組在「人際經驗量表」的總量表及「個人特質」、「同理心」、「人際關係」、「溝通技巧」、「團體動力」、「作決定與計畫」、「問題解決」等分量表上的得分顯著高於控制組。

二、「探索教育活動方案」對提升國中資優班學生情緒智力的影響結果

(一)「探索教育活動方案」對提升國中資優班學生的情緒智力有幫助。實驗組在「情緒智力量表－青少年版」的總量表及「人際」分量表上的得分顯著高於控制組。

(二)「探索教育活動方案」對提升國中資優班學生的內省情緒智力沒有幫助。實驗組在「情緒智力量表－青少年版」的「內省」分量表上的得分沒有顯著高於控制組。

三、老師及學生訪談紀錄的結果

(一)從訪談紀錄的整體感受大部分為積極正面的回應。

訪問 4 位參與活動的老師及導師，10 位實驗組的學生，發現所有的人都認為本活動方案是有意義的。

(二)好玩、新奇、合作性、挑戰性高的探索教育活動，受成員喜歡，也對提升領導才能和情緒智力有幫助。

成員表示這些活動都具有刺激、好玩、高挑戰性和合作性的特性，滿足資優生好奇、喜歡刺激、競爭等身心發展的需要。同時也對提升資優生的領導才能和情緒智力有幫助，值得推廣。

(三)「探索教育活動方案」對成員其他方面的成長亦有正向的改變。

訪談紀錄中有提到，實驗組成員在經過本活動方案實施後，在同學默契的培養、提升包容力、自信心、

思考能力及反應，還有成員真誠的表現與團體認同等，都有顯著正向的改變。

(四)「探索教育活動方案」所得的經驗，實驗組成員認為能應用到未來生活中。

在成員的分享中發現，成員認為在活動中所學，未來可應用在工作職場上、團體生活中、EQ與挫折容忍力及關懷他人，是符合經驗學習理論從活動中獲得意義，建構知識，然後將此新學習轉變為行動的理論。

## 第二節 建議

根據本研究的文獻探討、研究結果與結論，提出以下建議：

### 一、對學校實施探索教育活動方案的建議

#### (一)重視資優生領導才能與情意教育的培育

傳統教育偏重智育的發展，而忽略了多元智能的發展。一些資優班學生最後變成了績優生，卻是「生活障礙者」。因此，資優生的領導才能培育與情緒智力教育，對辦理資優教育是不可忽略的工作。本研究發現，經由探索教育活動的實施，可以提升資優生的領導才能及情緒智力，對發展中的青少年資優生是很重要的。建議將探索教育活動融入相關課程或輔導活動，使教學更活潑、生動、人性化，滿足青少年發展的需求。

#### (二)注重體驗學習

由本研究結果發現，體驗學習不同以往的講述教導學習，應用探索教育活動的體驗、引導及角色扮演，真實的師生互動，團隊的合作學習，挫折容忍力的磨練與增強，覺察自我反思回饋，認知他人接納他人，學習給他人回饋，都是活生生的經驗移轉，讓學習得到更好的效果。

### (三)豐富探索教育活動方案的內容

探索教育活動方案受資優班學生的歡迎喜愛，並能提升其領導能力與情緒智力。國內外探索教育活動非常多，學校教師可收集更多的相關資料，針對領導才能或情緒智力與探索教育相關聯的特質，豐富活動內容，提高挑戰性及多元化，以滿足資優班學生的需求。

### (四)辦理探索教育活動教師成長營

探索教育活動的引導員技巧需要經驗的累積及不斷地學習與成長。因此，建議學校每年度定期辦理探索教育師資成長營，課程可規劃為初階、進階、高階，增進教師的帶領技巧以及融入更多的課程領域及應用。

## 二、對未來研究的建議

### (一)研究主題方面

本研究雖然瞭解探索教育活動方案對國中資優班學生領導才能及情緒智力的影響關係，但整體中學生領導才能或情緒智力的發展，這只是一個起點。未來的研究，可就其他相關的變項，如其他教育方案、教育階段、性別、家長支持、領導經驗、成長經驗等與領導才能及情緒智力的關係，進行更深入的分析。

## (二)研究設計方面

本研究以實驗研究法為主，輔以觀察法與訪問法，採用「前後測準實驗設計」，蒐集學生的量化資料來加以分析，雖然達到推論的目的，但無法兼顧不同學校的文化、老師的教學風格及學生的互動情境。未來應再增加觀察、訪談的方式，以進一步了解分析學生的表現。

## (三)實驗課程方面

本研究的結果在內省情緒智力部分，並沒有達到顯著差異。而且有一些成員，在活動過程中如碰到問題，就在旁邊聊天不繼續挑戰而影響其他成員。可能與課程設計缺乏挑戰性或資優生挫折容忍力低有關。未來可把部分活動難度增高，增加挑戰性，學生才會更有參與的誘因，才有更多機會學習。

## (四)討論反思進行方面

國中生的討論分享方式要導引改善，探索教育中的反思與回顧是很重要的部分，本研究發現，活動進行時成員很熱烈，但坐下來討論，就有很多成員被動而沉默，甚至時間一久就不耐煩。所以可以改善現行討論的方式，用活動或競賽的方式融入在討論中，或將想法以多元方式呈現，增加成員反思表達的能力。

#### (五)活動領導技巧方面

本探索教育活動方案，以探索教育為主體，領導者若沒有足夠的心理和行為特質，可能只限於活動歡樂的效果。建議未來要帶領這樣的活動，應多加強帶領的理念及技巧，如敏銳的觀察力、積極傾聽、同理心、澄清、發問、支持等技巧，建立一個安全舒適的環境，以成員為主體，兼顧成員的需求，才能有效幫助成員改善他們的問題。



## 參考文獻

### 一、中文文獻

- 王淑俐(1990)。國中階段青少年情緒發展問題及指導。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 王振德(1996)。領導才能教育實施意見調查研究。特殊教育研究學刊，16，頁 427-442。
- 王振德(1997)。領導才能教育之課程發展。資優教育季刊，65 期，頁 8-15。
- 王振德(1998)。領導才能教育實施意見調查研究。特殊教育研究學刊，16 期，頁 427-442。
- 王振德(2000)。資優教育課程發展及其相關問題。資優教育的全方位發展。台北：心理。
- 王振德(2001)。領導才能優異學生鑑定工具之編訂初探。資優教育研究，1(1)，頁 29-40。
- 王振德(2004)。領導才能教育融入課程之試驗研究。資優教育研究，4(2)，頁 1-16。
- 王振德(2004)。領導才能優異學生的發掘與培育。載於(何英奇主編)「心理與特殊教育新論」。台北，心理。
- 王振德(2005)。領導才能技能問卷。台北：心理。
- 台北市政府(2004)。台北市資優教育白皮書修訂版。台北：市政府。

- 江美玲 (2003)。《探索諮商團體》對低 EQ 國中生提升情緒智力效果之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所在職進修碩士班論文。
- 江麗美(譯)，D.H. Feldman 著。(1999)。資優兒童與人類潛能發展。台北市：桂冠。
- 余紫瑛(2000)。探索教育活動影響國中學生自我概念與人際關係之實驗研究。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。
- 李乙明(譯)(2003)。領導才能課程。載於呂金燮、李乙明(譯)：資優課程，頁 433－438。台北：五南。
- 李瑞玲，黃慧真，張美惠(譯)(1998)。D.Goleman 著。EQII：工作 EQ。台北：時報文化。
- 李義男 (2003)。探索教育與諮商治療。台北：水牛。
- 李德誠、麥淑華(2002)。整全的歷奇輔導。香港：突破。
- 林清山(1988)。教育心理學的回顧與展望。中國心理學會 77 年度年會專題報告。
- 周正儀(1997)。企業領導者情緒商數對領導型態與效能之研究。私立中國文化大學國際企業管理研究所碩士論文。
- 周鳳琪 (2001)。國中適應不良學生參與探索諮商團體之效益研究。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。

- 邱冠璋(2005)。探索教育計畫影響國小六年級學生自我覺察之研究。國立體育學院休閒產業經營學系碩士論文。
- 邱皓政(2000)。量化的研究與統計分析。台北：五南。
- 吳武典、洪有義等著(民 73)。如何進行團體諮商。台北：張老師。
- 吳武典、簡茂發(2000)。人事智能的理念與衡鑑。特殊教育研究學刊，(18)，頁 237－255。
- 吳明隆(2005)。SPSS 統計應用學習實務。台北：知城。
- 吳淑敏(譯)(1990)。資優學生領導才能訓練(一)。資優教育季刊，36 期，頁 24－26。
- 吳淑敏(譯)(1990)。資優學生領導才能訓練(二)。資優教育季刊，36 期，頁 26－28。
- 吳昆壽(1998)。資優學生領導才能教育之探討。特殊教育與復建學報，6 期，頁 1－14。
- 吳英璋(2001)。情緒教育的理論與內涵。學生輔導雙月刊，75，66－79。
- 吳麗娟(1985)。理情教育課程對國中生理性思考、情緒穩定與自我尊重之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 洪儷瑜(1984)。淺談領導才能訓練之理論。資優教育季刊，14，頁 3－7。

- 涂政源(2003)。主管的領導風格、情緒能力與員工對上司承諾關係之研究。國立中正大學企業管理研究所碩士論文。
- 徐振堃(2001)。台北市國中生情緒智力與自我概念、家庭氣氛之相關研究。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 徐聖岡(2003)。高階主管情緒智力、領導能力與經營績效關係之研究－以台灣中小企業為例。私立長榮大學經營管理研究所碩士論文。
- 教育部(1997)。特殊教育法。台北：教育部。
- 教育部(2003)。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。台北：教育部。
- 梅靜宇(2001)。探索教育活動對非行少年及一般國中生的影響之探究。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。
- 曹天瑞、周鳳琪、陳穆瑩(2001)。探索教育在台灣發展之初探。國立台灣師範大學公民訓育學報，10，頁 179-209。
- 郭金龍(2002)。探索教育課程對企業員工人際溝通效果之影響研究。朝陽科技大學休閒事業管理研究所碩士論文。
- 郭靜姿(2000)。談資優學生的特殊適應問題與輔導。資優教育，75期，頁 1－6。

- 莊素芬(譯)(1999)。《情緒發展與 EQ 教育》。台北：桂冠。
- 曾文昌(1994)。淺談資賦優異的領導才能訓練。《特教園丁》，3 期，頁 21—25。
- 黃月霞(1991)。《團體諮商》。台北：五南。
- 黃素菲(1997)。情緒的本質、功能及處遇。《學生輔導雙月刊》，51，74—79。
- 黃惠惠(1996)。《自我與人際溝通》。台北：張老師文化。
- 黃惠惠(2002)。《情緒與壓力管理》。台北：張老師文化。
- 陸宛蘋(2001)。《以體驗學習為基礎建構青少年休閒系統—以 project adventure 為例》。行政院青年輔導委員會。
- 張定綺(譯)(1993)。Csikszentmihalyi, M. 著。《快樂，從心開始》。台北：天下文化。
- 張美惠(譯)(1997)。R.K.Cooper, & A.Sawaf 著。《EQ 測驗書：你的 EQ 及格嗎？》。台北：時報文化。
- 張秋華(1999)。《合理情緒教育課程對國中生自尊、自我概念影響之研究》。國立台南教育大學國民教育研究所碩士論文。
- 張富湖(2002)。《情緒教育課程對提升國中學生情緒智力效果之研究》。國立屏東教育大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 張靖卿(1995)。資優兒童同儕關係之探究。《資優教育期刊》，59，頁 25—30。

- 張煌熙、謝金枝（2000）。合作研究法語資優教育評鑑模式的發展。載於中華資優教育會主編：資優教育全方位的發展。台北：心理。
- 張篤群(譯)(1999)。Emmett C.Murphy 原著,1999。領導智商(*Leadership IQ*)。台北：智庫。
- 陳皆榮（1997a）。冒險性露營活動對青少年自我實現之影響。中華民國體育學會體育學報，22，頁 71-82。
- 陳皆榮（1997b）。冒險性活動對青少年團隊氣氛影響之研究。中華民國體育學會體育學報，23，頁 133-144。
- 陳皆榮（2000）。冒險性挑戰活動對青少年自我概念與自我實現的影響之研究。台北：立昌。
- 溫怡梅(1987)。領導才能訓練課程對國小智能優異學生正向自我概念、創造力與領導能力之影響。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 楊慶欣（2004）。探索教育活動引導者技能與特質之研究。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。
- 蔡文標(2000)。資優學生領導才能課程與教學之探討。教育研究資訊，8卷3期，頁 91—113。
- 蔡居澤（1995）。戶外教育的通用教學模式：經驗學習圈。教師天地，127，頁 23-37。
- 蔡居澤、廖炳煌（2001）。探索教育與活動學校。台南：翰林。

- 蔡居澤(2003)。戶外經驗治療。公民教育學報，第十四輯。
- 廖丹敏(2005)。國小資優班領導才能課程實施成效之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系特殊教學碩士論文。
- 廖炳煌(2003)。探索教育相關理論淺談。教師天地，127，頁34-37。
- 趙麗金(1984)。國小資優生領導才能訓練課程實例。資優教育季刊，(14)，頁19-20。
- 齊思賢(譯)(2002)。Thomas 和 Bennis 著。奇葩與怪傑。台北：時報文化。
- 鄭聖敏(2006)。中學生領導才能內涵建構及相關因素之研究。國立台灣師範大學特殊教育系博士論文。
- 盧台華(1984)。如何訓練資優學生的領導才能。資優教育季刊，(14)，頁08-11。
- 盧雪梅(編譯)(1994)。資優兒童的親職教育。台北：心理。
- 謝智謀、王怡婷(譯)(2003)。體驗教育。台北：幼獅文化。
- 謝智謀(2003)。另類學習方式：體驗學習，教師天地，127，頁6-13。
- 謝智謀(2004)。另類體育教學—冒險教育 (Adventure Education) 課程。學校體育，14(2)，頁22-37。

譚家瑜(譯)(1993)。新領導力。台北：天下文化。

蘇世修(2003)。焦點解決取向團體諮商對國中男生生氣  
情緒管理效果之研究。國立台灣師範大學教育心理  
與輔導研究所碩士論文。