

東海大學社會工作學系碩士班

碩士論文

指導教授：曾華源 教授



體驗式學習團體對非行少年
自我調節影響之研究

The Self-Regulation of Delinquency: An Experiential Education
Approach with Social Group Work

研究生：林秉賢

中華民國九十六年七月

東海大學社會工作學系碩士班

研究生 林秉賢 碩士學位論文

體驗式學習團體對非行少年自我調節影響之研究

業經審查及口試合格

論文審查及口試委員

指導教授：曾華原 96年7月31日

審查教授：劉珠利 96年6月21日

審查教授：李伯強 96年6月21日

系主任：高世旺 96年8月1日

博碩士論文電子檔案上網授權書

(提供授權人裝訂於紙本論文書名頁之次頁用)

本授權書所授權之論文為授權人在 東海大學 社會工作學系

甲 組 95 學年度第 二 學期取得 碩士 學位之論文。

論文題目：體驗式學習團體對非行少年自我調節影響之研究

指導教授：曾華源 教授

茲同意將授權人擁有著作權之上列論文全文（含摘要），非專屬、無償授權國家圖書館及本人畢業學校圖書館，不限地域、時間與次數，以微縮、光碟或其他各種數位化方式將上列論文重製，並得將數位化之上列論文及論文電子檔以上載網路方式，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

讀者基非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印上列論文，應依著作權法相關規定辦理。

授權人：林秉賢

簽 名：林秉賢

中 華 民 國 96 年 08 月 02 日

中文摘要

本研究奠基於近年來我國青少年福利服務實務工作模式中，盛行一股以 Dewey 的體驗式學習理論為立基之團體處遇方案潮流。在國內現況此一以「體驗式」、「戶外導向」、「做中學，行中思」為名之團體處遇模型之下，相對於實務使用現況之相關文獻基礎卻顯的十分缺乏。由此，本研究採介入研究路徑，以探討體驗式學習相關理論、實務操作模型為立基而針對非行少年此一人口群設計體驗式學習團體處遇，並以自我調節（self regulation）為具體評量團體處遇之心理概念，希冀能進一步澄清體驗式學習方案在青少年實務使用上的經驗資料。

本研究目的有以下三點：

1. 瞭解體驗式學習團體處遇對非行少年所產生的自我調節影響。
2. 探討體驗式學習團體處遇與非行少年在自我調節改變的關聯性。
3. 將研究結果提供予相關實務工作者，作為設計體驗式學習團體方案時的處遇元素安排以及團體觀察紀錄與評量工具的參考依據。

為達上述研究目的，本研究採行之研究方法為準實驗設計法，以立意取樣針對南投某司法轉向安置機構少年，選取觸犯少事法以及自我調節指標功能低落之研究樣本 24 名；並輔結構化參與觀察以及事後深度訪談，進一步瞭解成員參與團體方案經驗與自我調節改變之關聯性。

研究結果如下：

1. 體驗式學習團體，可以作為提升非行少年自我調節狀態之處遇途徑。
實驗組成員在「少年自我調節量表」的實驗處遇前後測得分平均數檢定（Pair t-test），達顯著差異（ $p = .001$ ）；與對照組在處遇後測得分平均數檢定（independent t-test）亦達統計顯著差異（ $p = .01$ ）；質性訪談與參與觀察分析結果，亦證實團體實驗處遇可以影響成員之「反思洞察能力」、「行動策略規劃」、「自我肯定激勵」、「預見行為後果」、「標準參照」等行為改變。
2. 少年自我調節量表建構。
本研究經訪談非行少年修訂問卷語句、區辨分析、因素分析以及信度檢驗，建構「少年自我調節量表」（ $\alpha = .867$ ；因素負荷均在 .50 以上，KMO 值 = .801）。
3. 體驗式學習團體設計元素。
經團體事後訪談、團體觀察紀錄、成員團體過程效能反應紀錄分析結果指出，「活動設計特徵-趣味、新鮮、挑戰性」、「行動後的反思與引導」、「經驗感受的刺激」、「團體凝聚感」，是非行少年自我調節提升之處遇要素。

關鍵字：非行少年（delinquency）、自我調節（self-regulation）、體驗式學習（experiential education）、社會團體工作（social group work）

致 謝

無庸置疑，從來知識分子只是在製造錯誤
還好，有些錯誤經事實證明對於人類是有用的。

-尼采，1876-

我有兩個驚人的專長。一是不斷的犯錯；二是收集證據證明我是對的。所以，我一直堅信不移，我既然能以最精簡的閱讀時間，披靡的拿到高分的課堂成績以及拿下榜單的第一排指名；理論上來說，進入研究所後，我會從此過著幸福快樂的日子。運氣好的話，還會沾上些許學妹崇拜的眼神，以及師長特別的關愛！！

可惜，事情不是我想的那樣。就像教堂外的電線桿貼著「天堂近了」的標語，但門口的傳道單張卻以彩色頁面描繪著地獄的圖樣。那種呈現著萬物最黑暗最陰鬱的顏色，使用的卻是火焰和閃電，天國靈光 and 一切閃射強光、令人眩目的東西；在圖畫中，光明的存在僅僅是為了增加恐怖，使人感到事物比本來的樣子更可怕。沒錯，如果當你的身份是研究生，或滿腹期待的成為一個研究生，而借閱我的論文卻不幸翻至本頁的話，你應可以理解我所描繪的地獄其實等於研究所的過程。

親愛的師長、前輩，請不要因看到上述的文字而憤怒。文字的重點不在於你們共築了一個地獄，而是回應尼采所說的話--「犯錯」確實是創造與學習的前導因子。由此，我可以非常自滿的說，我是一個非常會犯錯而且會為了錯誤而努力的人。我犯的錯，足以讓我比其他研究生來的辛苦、使的我與指導老師多數時間處與緊張，並相互控訴彼此犯錯的能力，以證明對方是如何優秀的知識份子。在這環境磨練下，我獲得的是獨力完成團體方案的能力、研究論述與分析的能力、繁瑣行政與人、物、財管理的能力以及與指導老師經過激烈爭辯、冷戰後的師生情感。那些處與天堂的學生，不得不羨慕我，我有一群不時批判我、指正我的貴人讓我在犯錯中，得到真正的學習。

因此，我最要感謝的莫非「撒旦先生」也就是我的指導老師 曾華源教授。他的教育哲學立基父親對於孩子的關愛，並將認知行為主義付諸於教育策略的方式，避免讓我內在的不成熟、反骨地的各種動機，成為玷污我的行為表現之歸因；透過一次又一次旁敲側擊的引導與間接的提供各種資源協助我，好讓我在一個安全的環境中可以犯錯，去體認自己的缺失，

並創造出我自己的邏輯與對知識的理解；對於這樣的老師，從他的表情、肢體動作間，可以不時的感受到父親對於害怕孩子即將受到某種危險時，急於出手幫助以及喝叱的心情，在這裡除了感謝您的提攜與知遇之恩，更要為了過去這兩年間數次提高您的血壓，惹您生氣而道歉。

再有李自強博士、陳玫伶博士賢伉儷、白倩如學姊、胡慧嫻老師、劉珠利老師在論文方案執行過程以及撰寫分析上的協助，特別是李自強老師、白倩如學姊總是在百忙之中，為我提供意見，有時甚至在當我惹「撒旦先生」盛怒時，還願意出面替語拙的我擋下風暴並適時的教育我，學弟實在不甚感激。

在學校之中，我要特別感謝彭懷真老師以及王篤強老師，在研究所期間我是兩位老師忠實的課程消費者，兩位老師貢獻了許多學分予我，並經常給我鼓勵與肯定，其中彭懷真老師對於愛狗的痴迷與我臭味相投，在我實習期間甚至願意幫我照顧我的狗兒子，著實讓我記憶深刻，也增添我家狗兒子的書香氣息！還有王篤強老師精湛的而清楚的科學論述訓練，讓我練就站上台就能嘴冒泡的演說理路。

最後，最重要的是在研究所期間一路陪伴我的社工系學弟妹、系男籃廖昱傑隊長等人；同學張志長、吳啟正、張君培、柯虹伶、李加心、李宜珊、張友馨等人；實務機構張秀菊基金會、白茂榮基金會、埔里基督教救世軍基金會等工作同仁；鄭期緯學長、鄭夙芬老師對我的關心以及每當我心情不好、戶頭空虛時不時贊助鼓勵我的家人。

有太多太多的人幫助過我，實在難以名列完整。這樣多的人情、金錢、時間、與支持鼓勵最終化作一本催人入眠的論文實在不好受。不過，這就是研究所！煉獄般的過程、嚴謹而精確的論述與最終錯中學的自我成長能力培養，這絕對是會讓人在夢中驚醒的的精彩過程，而你會發現，把研究寫作當作一種工作或職業，實在是一種瘋狂的舉動。

秉賢於台中東海大學

2007 年 7 月

目次

第一章 序論.....	1
第一節 問題背景	1
第二節 研究問題	2
第三節 研究目的	3
第四節 名詞釋義	4
第二章 文獻探討.....	5
第一節 非行少年的普遍性與特殊性需求	5
第二節 自我調節	10
第三節 體驗式學習哲思與理論基礎	16
第四節 體驗式學習引導	23
第五節 體驗式社會團體工作	26
第三章 研究方法.....	33
第一節 研究設計	33
第二節 團體計畫與樣本選擇	34
第三節 資料收集	37
第四節 工具設計	38
第五節 資料處理與分析	39
第四章 研究結果.....	41
第一節 樣本背景資料	41
第二節 體驗式學習團體對非行少年自我調節提升之成果	42
第三節 團體過程描述	45
第四節 成員在實驗方案中的效能訊息刺激狀態	53
第五節 個別成員行為分析	59
第六節 體驗式學習團體處遇後成員訪談分析	68
第五章 結論與建議.....	81
第一節 研究問題回應	81
第二節 討論	84
第三節 研究限制與未來研究建議	94
參考文獻.....	97
附錄一 研究參與同意書	104
附錄二 非行少年體驗式團體方案計畫書	105
附錄三 自我效能個別觀察紀錄表	136
附錄四 團體觀察紀錄表	139
附錄五 半結構式訪談大綱	140
附錄六 少年自我調節問卷初稿	141
附錄七 問卷因素分析摘要表	144
附錄八 少年自我調節正式問卷	146
附錄九 團體過程紀錄	148
附錄十 成員個別自我效能紀錄	199

表次

表 2-1-1	一般少年需求與協助服務項目	7
表 2-1-2	非行少年的問題成因與特質	8
表 2-1-3	非行兒少特質與需求	9
表 2-2-1	自我效能高與自我效能低者之差異	14
表 2-3-1	體驗式學習與社會學習理論的處遇指標	22
表 4-1-1	樣本背景資料-實驗組	41
表 4-1-2	樣本背景資料-對照組	42
表 4-2-1	樣本在自我調節量表之得分描述摘要表	43
表 4-2-2	實驗組與對照組成員在自我調節量表前測之獨立 t 檢定	42
表 4-2-3	實驗組/對照組實驗處遇前後自我調節總分之相依樣本 t 檢定	43
表 4-2-4	實驗組成員自我調節向度前後測之相依樣本 t 檢定	44
表 4-2-5	實驗組與對照組成員在自我調節量表後測之獨立 t 檢定	45
表 4-2-4	實驗組成員自我調節向度前後測之相依樣本 t 檢定	44

圖次

圖 2-2-1	Bandura 自我知覺概念架構	10
圖 2-2-2	Bandura 觀察學習的過程	10
圖 2-3-1	Bandura 自我調節系統的發展歷程	21
圖 2-4-1	經驗學習團體帶領	24
圖 2-5-1	領導情境論	29
圖 3-1-1	研究設計	33
圖 4-4-1	團體過程中成員自我效能狀態折線圖	54
圖 4-4-2	團體過程中成員精熟經驗狀態折線圖	55
圖 4-4-3	團體過程中成員替代性經驗狀態折線圖	56
圖 4-4-4	團體過程中成員言語說服狀態折線圖	57
圖 4-4-5	團體過程中成員生理/情緒反應折線圖	58
圖 4-6-1	成員參與體驗式學習團體經驗之概念價構圖	68
圖 4-6-2	體驗式學習團體方案對非行少年之自我調節影響概念圖....	58

第一章 序論

第一節 問題背景

依據法務部（2005）兒少犯罪統計資料指出，近十年（1996-2005）青少年犯罪佔青少年總人口，約每萬人 39.23-111.78 人之間；十年來兒少再犯率維持在 16.66%至 27.64%之間，2005 年的再犯率為 25.34%雖較 2004 年 26.04%略降，惟仍居於十年來的高峰群；犯罪的原因則主要以心理：自制力不足、家庭：管教不當、破碎家庭與社會因素：交友不慎為主（法務部，2005）。面對這些因家庭遭逢變故、失依，或是因少年個人學校、家庭、社區環境等因素，進而犯罪進入司法矯治體系的少年，在面臨現今社會變遷下家庭功能逐漸式微（曾華源、郭靜晃，1999；孫壹鳳，2002；謝秀芬，2004），青少年發展需求轉為其他制度或社會福利服務所取代的服務需求，是目前青少年福利服務及其工作者所不得不面對的社會結構變遷而衍生的議題。

檢視目前這些觸法而進入司法矯治的少年人口群所面對的處遇型式，從拘束程度的觀點可概分成機構式與社區式處遇兩大類型。機構處遇是以矯治、教化及隔離監禁為手段，以達成嚇阻與矯治之目的；社區處遇則以少年觀護、更生保護為主，是以去機構化及非監禁式的個別化處遇計畫為手段，除嚇阻之消極目的外，更重要的是藉輔導與治療達成復健的積極目的（李自強，2001；李增祿，2004a），其中司法轉向安置輔導處分即是依社區處遇精神，針對少年犯行較輕微與家庭失功能之特性所執行之個別化處遇（李自強，2005）。然而進入司法體系的少年，雖然機構式處遇對於觸犯重罪的少年仍有其存在的價值，但是絕大多數的少年仍是以進入社區處遇為主，在這波社區式處遇潮流中，假日生活輔導、保護管束等保護處分扮演著吃重的角色，從實務經驗的觀察，傳統口述式、指導式的保護處分執行方式實已逐漸碰到瓶頸（曾華源、李自強、陳玫伶，2005）。

面對當前觸法少年在家庭外資源介入的社會結構變遷需求、少年再犯率始終居高不下以及目前觸法青少年處遇面臨創新服務需求上來看，身為社會工作者的我們確有需要重新思考青少年服務處遇方案，以更積極的態度降低社會所需付出的成本。特別是面對這些犯行尚輕的觸法少年，何以針對其需求而給予適當的處遇介入，讓少年及早克服發展中的障礙，避免問題惡化，增加其社會生活的適應（宋家慧，2001），一個滿足司法轉向青少年在心理自制力以及社會生活適應需求上的處遇服務，即是當前社會工作者所需面對的服務難題。

綜觀國內外，近年來在青少年服務領域，體驗式學習團體處遇（experiential education），可說是一創新服務方案的代名詞。面對青少年人口群在心理問題、社會適應、人際互動等發展需求上，扮演著服務處遇提供

的新選擇 (Wilson & Lipsey, 2000; Russell, 2003a; 李詩鎮、陳素芬、黃同慶, 2006)。如此以體驗式學習為中心而在青少年社會服務領域盛行的工作方法, 估計近年來在美國每年有超過 100 個方案, 合計約 10,000 人的青少年案主及其家屬參與在此類型服務中 (Russell, 2003b); 在我國的青少年福利服務發展狀況方面, 以 1970 年代救國團張老師之幼獅育樂營, 首次開始運用體驗學習模式為例來看, 發展自 2000 年正式成立中國青年救國團探索教育中心至 2004 年止, 期間合計已達 37,374 人的培訓與服務人次 (李詩鎮等, 2006)。

然而在這股體驗式學習方案的潮流之下, 是否就是替代傳統機構式、指導式保護處分的創新處遇? 面對非行少年在問題行為規範以及社會生活適應的需求上, 又能呈現如何的效能? 身為社會工作者, 在當前司法矯治社區化的制度需求以及協助觸法非行少年回歸社會生活與減少偏差行為的需求上, 社會工作者不得不去面對這些問題, 同時進一步思考體驗式團體方案與非行少年問題需求間的關聯性, 以提升實務工作者對於此類型方案的有效運用, 此即本研究最主要之動機。

第二節 研究問題

體驗式學習作為一種教育哲學, 一個透過直接的經驗感受, 讓學習者建構知識、技術與價值的過程 (Association for Experiential Education, 1991), 為何多以團體處遇的方式呈現並且運用於青少年人口? Dewey (1938) 即指出其核心的要素: 人的經驗是連續地與情境交互作用, 透過團體情境的過程, 使孩子由未成熟的社會成員得以經過培養參與到社會之中。由此, 藉由團體的過程與情境, 我們確實可以看到團體工作方法與杜威思想的謀和之處。

近年, 國外體驗式學習的相關實證研究亦發現, 體驗式學習團體方案在青少年的人際合作、行為控制、自信心、學業成就等面向皆具有正面的效益 (Wilson & Lipsey, 2000; Scale、Roehlkepartain、Neal、Kielsmeier & Benson, 2006; Gaulkins、White & Russell, 2006; Ives & Obenchain, 2006), 而自我效能 (self-efficacy) 是此類型方案, 最常為使用的心理評量概念之一 (Hattie et al., 1997; Hatch & McCarthy, 2005; Kimball & Bacon, 1993)。Miles and Priest (1990) 指出, 體驗式團體方案的評量, 如何結合服務人口、處遇介入與結果的關聯性, 是建構服務理論基礎的關鍵。而自我效能的狀態在青少年時期扮演了關鍵性的角色, 它可以幫助青少年迎接挑戰並能承受壓力及解決困難 (Bandura, 1997), 藉由自我增強與外部影響而相互調節, 使青少年注意到自身行為與個人/社會標準而進行自我評量, 進而增進自我調節能力 (self-regulation) 減少問題行為的發生 (Bandura, 1977, 1986)。

依此來看，以自我效能、自我調節的概念作為此類型方案普遍使用的評量指標，特別是針對青少年人口在行為控制、自信心、同儕互動等面向，應是作為體驗式團體處遇系統化瞭解的重要心理指標。

的確，體驗式學習團體處遇的盛行已由國外盛行至台灣的青少年服務領域；也發現國外相關研究在處遇效益以及評量發展的研究現況。然而，目前國內在青少年體驗式學習團體處遇的相關研究又是如何呢？檢視國內近年相關研究發現（余紫瑛，2000；周鳳琪，2001；羅元駿，2003；曾華源等，2005；李自強，2006）；目前國內體驗式學習方案的處遇效能評量，不僅研究證據累積篇數少與實務使用的高頻率不相稱，處遇介入要素與結構在使用上尚不清楚、評估指標也呈現多元化：自我概念（余紫瑛，2000）、人際關係（周鳳琪，2001）以及自我效能（羅元駿，2003；曾華源等，2005；李自強，2006）。同時面臨了相似的研究限制與待澄清問題：第一，由於貫時性的團體方案處遇情境，心理指標常只作為一種結果式的評量，與團體處遇介入的關聯性無法清楚呈現；第二，針對特定的服務人口需求，多元指標而量少的證據累積，使我們很難在實務使用上，知道什麼服務對象應採行如何的工作觀察焦點與注意哪些處遇要素，例如：對非行少年，在活動反思的議題內涵。由此本研究想探究之問題如下：

- 一、 體驗式學習團體工作能否提升非行少年之自我調節？
- 二、 自我調節指標與體驗式學習團體結合，在團體中影響非行少年自我調節狀態的要素是什麼？
- 三、 自我調節指標能否與體驗式學習團體結合，作為團體處遇方案之設計元素。
- 四、 針對非行少年人口，自我調節指標能否作為體驗式學習團體方案介入的適切評量工具？

第三節 研究目的

在體驗式學習團體處遇盛行，相關處遇知識待累積的情況下，研究者希冀在動態的團體歷程中，能藉由具體心理變項的觀察，將非行少年在團體處遇介入歷程中所呈現的自我調節狀態做一描述呈現，並與處遇結果評量做一關聯性的探討。使青少年福利領域的相關工作者，能對於體驗式學習處遇更有系統的瞭解與使用，最終期盼能給正在使用或欲使用體驗式學習團體處遇作為工作方法的實務同伴，一個設計團體方案時，可以預先設想注意的具體處遇元素；在處遇的過程中，可以更明確掌握到體驗式團體對成員可能造成的影響；以及在團體結束時，如何評量成員的改變狀態並為施行的處遇，作一個具體心理變項的效能檢視。

基於以上問題以及動機，本研究之目的有：

- 一、 瞭解體驗式學習團體工作處遇對非行少年所產生的自我調節影響。
- 二、 探討體驗式學習團體工作與非行少年在自我調節改變的關聯性。
- 三、 將研究結果提供予相關實務工作者，作為設計體驗式學習團體工作方案時的處遇元素安排，以及團體觀察紀錄與評量工具的參考依據。

第四節 名詞釋義

一、 非行少年（delinquency）

本研究所指稱之非行少年，乃因觸犯少年事件處理法而裁定保護管束、假日輔導或安置處分之少年。以行為特質而論，本研究經前述三類型少年中，選定具有自我規範能力、觀察感覺能力與自我行為後果預想能力不佳等自我調節低落特質者，作為本研究團體方案之非行少年樣本。

二、 體驗式學習團體

本研究所指稱之體驗式學習團體，乃研究者依據Dewey（1916、1938）的經驗教育為立基所衍生的工作方法哲思，強調經驗與情境交流、做中學、先行而後思的體驗式學習基礎。並參考Lewin（1935）所提出的體驗式導向團體，將團體引導方式、基礎運行規則與自我調節處遇主題結合，設計期程九次，含括室內、戶外體驗活動的團體實驗方案。

三、 自我調節（self-regulation）

本研究依據Bandura（1986）對自我調節之定義包括四個向度之行為特質指標：自我觀察能力、設立標準能力、目標設定能力、自我激勵能力等四個面向，作為本研究之計量問卷設計與團體主題設計之基礎，並依此作為觀察、分析少年行為特質之依據；在本研究中，自我調節是對人類行為解釋的理論基礎，亦是團體評量的具體心理指標。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討體驗式學習團體處遇對非行少年人口，在自我調節系統上的影響。因此文獻探討的核心焦點在於非行少年的特質與問題需求，以及這些特質、需求與自我調節系統間的關聯性。最後再探討體驗式團體處遇的發展現況、工作要素等團體處遇方法內涵，希冀能在服務對象（who）、問題焦點（what）、處遇方法（how）的邏輯下，釐清此一基本實務工作框架的理路知識基礎。

第一節 非行少年的普遍性與特需性需求

青少年代表著一段發現之旅，開始面對自己，開始嘗試去問：「我是誰？」、「我和別人有何不同？」、「我的人生該怎麼過？」等問題。親身體驗著生理成長、心理起伏、家庭關係與社會人際互動最為激烈變動的時期。我們常可由身邊的青少年身上，感受到年輕的活力、熱情、希望與喜悅，但似乎也常經由與他們的互動、媒體新聞等關於青少年學業、兩性、飆車等形形色色訊息中，感受到青少年似乎也面對了無數陌生的挑戰、挫折、失落、不安與徬徨。可見青少年時期在我們發展過程中的特殊性以及變動性。

然而我們該如何看待青少年（adolescence）的特質與需求？所謂非行少年（delinquency）在青少年人口群中，又呈現著什麼樣的特殊性？以下分別檢視這兩個概念包含的意義以及其人口群的特質。

一、青少年的特質與需求

青少年（adolescence），一詞係由拉丁文adolescere一字演化而來，ad的本意是「朝向」（toward），alesere的本意是「成長」（to grow），因此adolescence一詞包含兩個意義：（1）成長（to grow up）；（2）邁向成熟（to grow to maturity）（黃德祥，1998）。而青少年時期則是指青少年邁向成人期的一個橋樑階段，分別在生理、心理以及社會適應上的過渡時期（Erikson，1969）。以下研究者分別以生理觀點、心理學觀點以及社會學觀點三個面向呈現青少年的特質與需求。

（一）、生理面向：

青少年時期的男孩與女孩均需面臨身體發展上的重大改變，不僅因腦下腺分泌生長激素而使得身高、體重和聲音有明顯的變化，而且因為性腺激素分泌的刺激，第二性徵會逐漸浮現。對女性而言，月經來潮和皮下脂肪變厚，而男性喉結突出，聲音變粗是較明顯之改變（Ashford、Lecroy & Lortle，1997；廖榮利，1998；黃德祥，1998）。這些改變使得少年不僅個人內心會相當注意，而且在父母、同輩、師長他人對其改變的反應上，會使他關心與在意自己的身體儀容外表，除了外表美醜之外，亦注意身材是否符合標準，

有否不正常。因此關心高矮胖瘦，甚至乳房發育、性器官的大小、夢遺等問題，都成為其困擾來源，並且影響其心理社會發展歷程，包括自己對自己的認同和期望。因此，少年除了獲得生理正常發展外，如何獲得正確的健康醫療常識，以解決生理我（biological self）發展上的疑惑，甚至區辨各種混淆和錯誤的訊息；如夢遺就是腎虧，將是少年生理發展上的需求（曾華源、郭靜晃，1999）。

（二）、心理面向

就Freud（1946、1953）的性心理發展論的觀點，青少年發展至「兩性期」：由於性衝動的產生，開始對異性感到興趣。Freud的精神分析論亦特別注重青少年的認同作用（identification），經由認同作用青少年可以吸收他人的價值觀（例如：某漫畫英雄或是欣賞的同儕特質），發展自我（ego）並且有助於超我（superego）的提升，是社會化的重要心理歷程。

持生命週期論的Erikson（1969）則將焦點放在青少年時期少年的認同與角色迷惘（identity V.S role confusion）。此階段良好的特徵是個人對自己的瞭解，個人知道該如何運用自己的優缺點，對於哪方面的工作有興趣等。不良的特徵是角色迷惘（identity confusion），意指人的自我無法整合，無法運用自己優缺點與對未來的迷惘，特質包括：（1）分不清當前的角色，哪些該繼續，哪些又不應該繼續，因而感到困惑。（2）由於同儕彼此認同，而相互學習，但卻尚未準備好成年期的責任，因而對自己的行為難以抉擇。（3）角色迷惘使的青少年的積極本質逐漸消滅，消極本質（negative identity）而增加，開始出現逃避責任、迷失自己等現象。因此若無法協助其克服自我認定的迷失，提供青少年承擔正常社會角色的機會，發展自信、認同自己的成長，依據Erikson的看法，青少年將無法順利往下一個階段發展。

在認知發展方面，青少年屬於Piaget所提出的最後一個階段：正式運思期（formal operations），他們開始運用合乎邏輯的抽象思考能力，並發展問題解決的能力（引自Ashford et al.，1997）。藉由讓青少年透過這種能力按部就班的探索線索，找尋最佳的方式解決問題，則有助於思考的創造力、精確性與問題因應的能力。

（三）、社會面向

青少年們如同社會中的所有人，都會覺知（perceptions）到訊息、擁有感覺（feelings）、信念（beliefs）那些關於我是誰？我像什麼？的所有刺激。而這些刺激是哪來的呢？社會化（socialization）是多數社會學家所採行的基本觀點（Schaefer，2001）。Mead（1964）以社會互動論的觀點認為社會化對青少年的影響為：（1）在青少年所處的文化環境中影響著青少年們的價值、態度以及適當的行為；（2）社會化發生於青少年與他人的互動之中；（3）由

重要他人 (significant others：生命歷程中扮演重要角色與影響者) 身上學習何謂自我 (self)，對青少年而言那些人經常是父母、老師以及親近的朋友；(4) 由概括他人 (generalization others：那些個人行動時，所會考量的參照團體)，考量自己的態度、行為以及所受到的期望。

Mead 此一以互動論基礎對於青少年自我形成的觀點，早先有 Cooley (1902) 以鏡中自我 (looking-glass self) 的概念，指出青少年的自我 (self)，乃來自於與他人的互動，而反映出對自己的印象。以及 Goffman (1959) 以戲劇論 (dramaturgical approach) 的觀點，將人的行為視為有台前、台後之分，面對不同的人、事、物而留下自己理想的印象。

由此，青少年面對所處情境的人、事、物，有形的親屬、家人、朋友；無形的文化脈絡、生活情境以及參照團體的規範與期待等互動中，皆可能影響青少年的自我特質的建構。特別是那些在此時期互動最為頻繁的家人、同儕以及最常出現的家庭、學校、休閒育樂場所等場域，都是我們需要關注的自我形塑場域。

綜上所述，青少年除了生理的快速發展與第二性徵的逐漸成熟外，在心理、社會互動面向上，同時也面臨自我概念的建構，有的學者持個體過去經驗的精神分析觀點、有的則持生命發展階段論的觀點，更有的持互動論建構青少年自我的觀點，以下分別表列整理生理、心理以及社會發展等面向，看青少年的發展需求。

表 2-1-1 一般少年需求與協助服務項目表

	生理發展需求	心理發展需求	社會發展需求
健康醫療知識	✓		
健康的自我概念		✓	
情緒穩定的能力		✓	
問題解決能力		✓	✓
社會價值建立			✓
社交技巧 (人際關係)			✓
性教育	✓		✓
親子關係溝通		✓	✓
生涯規畫			✓
法律常識			✓
學業學習能力		✓	
正當休閒能力			✓

資料來源：整理自曾華源、郭靜晃，1999。

然而，非行少年除了上述青少年的發展需求外，還有著什麼特殊性？Bandura在1973年以社會學習理論的觀點，談青少年的暴力行為時，則跳脫出個人內在心理驅力與結合社會外在情境互動影響的觀點，提出以下論點：

「對於人類行為的探討，我們不再只著重於人的原始特質（*instinctive*）或是心理驅力（*drive*）觀點；人生活於社會之中，在社會情境中的交互影響學習，是一個人類行為產生的新思考觀點...。」

-Bandura, 1973-

此一觀點，除了指出了我們看待青少年特質時，所需面對的心理特質，更提醒我們，要注意青少年所處身的情境及其對情境的觀察學習與行為呈現，特別是非行少年人口群在形成偏差行為的過程。以下研究者更進一步看所謂非行少年（*delinquency*）的特質與需求。

二、非行少年的特質與需求

delinquency（犯罪；不良行為）一詞，即意指過失、違法犯罪、失職，與*wrongdoing*（作錯事的）、*lawbreaking*（觸法的）屬同義詞（遠東英漢/漢英辭典，2004）。社會工作辭典（2000），則指出非行少年（*delinquency*）即為觸法（少年事件處理法）之少年或有觸法之虞者。所謂觸法之虞即包括：（1）經常與有犯罪習性之人交往者。（2）經常出入少年不當進入之場所者。（3）經常逃學或逃家者。（4）參加不良組織者。（5）無正當理由經常攜帶刀械者。（6）吸食或施打煙毒或麻醉藥品以外之迷幻物品者。（7）有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為者。

非行少年的成因與特質，就理論觀點則聚焦於人際互動因素以及個體因素來作區分（張平吾編，2000），如下表2-1-2。

表2-1-2 非行少年的問題成因與特質

人際因素論〈interpersonal factors〉	個體內在因素論〈intra-personal factors〉	
	不可變	可變
<ul style="list-style-type: none"> ■ 家庭動力論 ■ 歸因論 ■ 社會學習論 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 特質論 ■ 本能論 ■ 成熟論 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 情緒衝突論 ■ 仿同論 ■ 道德發展論 ■ 情緒控制論

資料來源：張平吾編，2000。

人際因素論的學者認為少年非行的主因，來自少年與他人人際互動所產生的問題，如「家庭動力論（theory of family dynamics）」認為個人如擁有病態家庭，使其親子關係不良時，將導致不良的社會化，終至促成兒少非行行為；「歸因論（attribution theory）」認為當兒童少年不認為自己所做的不當行為有錯時，將易於走向不良幫派虛構之價值體系，終致落入非行；「社會學習論（social learning theory）」則認為個體是否產生攻擊行為端賴外在/替代性增強的連結、自我控制、行為預見及外在楷模學習等四種經驗影響。

不可變的個體內在因素論認為，少年個體的內在特質如生理缺陷、心理缺陷、攻擊本能與少年階段的身心變化等，使兒童少年易傾向犯罪行為；可變的個體內在因素論則認為，少年非行的主要原因來自諸如父母教養方式不當所衍生的自我功能缺陷、道德認知發展遲滯、個人因挫折而外顯的攻擊行為等。

由以上的理論觀點來看，非行少年的非行行為可能來自於家庭、錯誤歸因，亦有學者持生理、心理的先天缺陷論點。然而以社會工作專業看人的行為產生則主要以人在情境中（people in environment：P.I.E）觀點為主，不認為非行案主是無法改變的天生非行者，也不認為人可以單靠環境的影響而產生行為，而如 Bandura（1977）批判 Skinner 行為理論的 $P = f(B)$ 而提出（People · Behavior · Environment）交互決定論的觀點：行為、人、與環境是交互影響的。非行少年除了本身的特質就具有個別化的差異，與環境的關係以及人與環境互動產生的行為，都是交互影響的結果，而特質的呈現則需端視非行少年所在的情境、個人與之間的互動三個面向。

另一方面，就非行少年具體的非行行為特質來看，曾華源、王篤強、陳孜伶、李自強（2004），在一司法轉向安置機構的少年需求調查研究中，即指出非行少年在個別特質的呈現與所衍生的需求內容，本研究整理其中觸犯少事法之非行少年--本研究的研究對象，其特質與需求於下表 2-1-3 呈現：

表2-1-3 非行兒少特質與需求

少年特質	需求內容
偏差行為	行為矯治、就學服務（學業輔導、在校生活再適應）、家庭諮商、法律服務、生涯規劃
輟學逃家	生活照顧、安全保護、醫療照顧、就學安排、學業輔導、心理諮商服務、家庭諮商、職業訓練、就業服務、生涯規劃、
藥物濫用	安全保護、醫療照顧、勒戒服務、就學安排、學業輔導、心理諮商服務、家庭諮商、生涯規劃
攻擊、犯罪行為	行為矯治、就學服務（學業輔導、在校生活再適應）、家庭諮商、法律服務、生涯規劃

資料來源：整理自曾華源等，2004。

由上表可發現，非行少年除了行為、心理輔導矯治、法律服務更包括生涯規劃、學業就業等需求，除了自我行為規範外，同時也需要社會適應的能力與調適。這也是研究者為何欲以Bandura自我調節概念觀點，看非行少年在體驗式學習團體處遇的原因。一方面由於體驗式學習團體，是一個仿同社會生活情境的個人化經驗學習而設計（Ives & Obenchain, 2006），另一方面Bandura個人自我調節系統之概念，乃在於注重青少年與環境的觀察互動學習，並藉以學習提昇自我的行為調節（self-regulation）與自我效能感，使少年更具有突破生活困難與行為控制的觀點。以下研究者即針對Bandura的自我調節概念與非行青少年的關係作探討。

第二節 自我調節

一、自我調節的理論基礎

自我調節的基本概念，來自於Bandura（1977）的社會學習理論的個人行為覺知概念。認為人的行為會藉由觀察並判斷行為的預期效能，而產生行為，並藉由結果調整自己的行為。人不單只會受到結果的好壞而改變結果，也會去考量情境並做出個人的判斷。

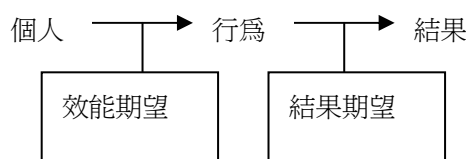


圖 2-2-1 Bandura（1977）自我知覺概念架構

在行為、個人與環境產生互動調整的過程中，人會藉由觀察與楷模學習來產生自己的行為；如果青少年，只依賴自身行為嘗試的後果來決定自己該作些什麼，那不僅是費力的，更是危險的；一個有效的學習，應該在個人身上去觀察注意自身行為所產生的訊息，而不只是單純的模仿接受（例如：上課缺席的頻率、言語的用詞）以及注重保持訊息的方法、行動再現的回饋修正與行為後果的動機增強等四部分（Bandura, 1977）。

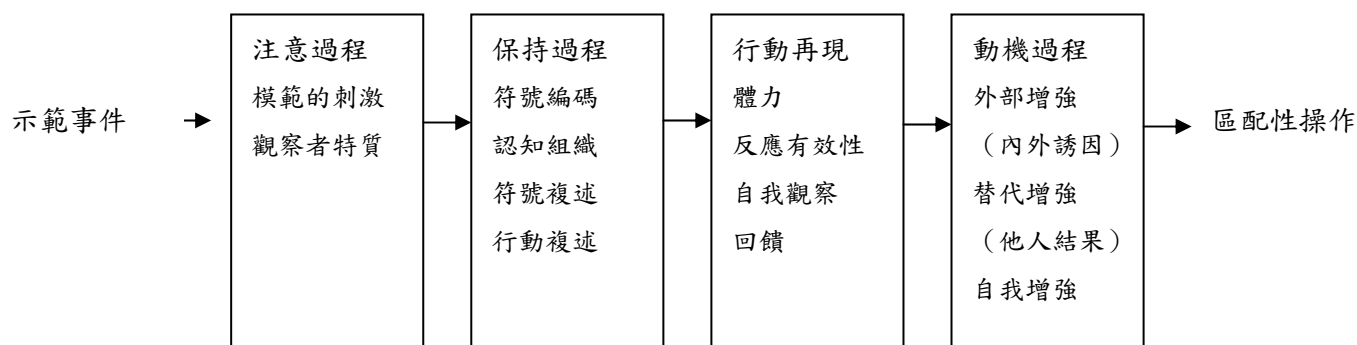


圖 2-2-2 Bandura（1977）觀察學習的過程

如上圖所示，青少年在觀察學習的過程中，模範（model）本身特質與行為呈現的一致性，將影響模仿者的學習（Bandura，1986）。學習者透過注意訊息，並將這些訊息編碼整理與練習，進而產生行動。學習者會視行動的有效性給予訊息回饋再做修正，能否成為自己行為範例中的一部份，則又端視行為後果的增強與動機誘因，是一個循環的行為歷程。

自我調節（self-regulation），即是青少年學習判斷外部增強（例如：獎勵、懲罰）以及替代性增強（看到別人的行為，並產生的連帶結果為依據）的參考衡量，以自己所設立的標準，來對自己的行為加以調適的自我增強（Bandura，1977）。一個好的自我調節系統除了能考量自身能力給予合宜的挑戰標準，同時也能針對自己的標準給與自己認同與肯定，而自我調節系統的基本概念包括以下四部分（Bandura，1986）：

自我觀察能力：觀察與行為有關的訊息，以作為自我判斷的資訊。好的自我觀察包括自身行為內涵的精確性、一致性與時間上接近性。

設立標準能力：設定符合自身能力的標準。標準來自於自己或參照標準（社會規範標準、同儕），標準的清晰度、與自身能力接近性以及標準的概括能力（能夠延續在不同事件活用）。

目標設定能力：設定行為的目標。能為目標尋找各種方法、預先評定行為後果。

自我激勵能力：密切關注自己的行為後果，傾向於往更高的行為目標設定，且在沒有外部鼓勵酬賞之下，給予自己鼓勵增強，努力達成目標。

上述的自我調節效用期待則主要來自於四個影響源（Bandura，1977）：

精熟經驗：依照個人經驗，提供可依賴的效用經驗。持續失敗會降低，持續成功則增強。

替代性經驗：由他人的行為及其後果而來的訊息。例如看到瘦弱者，挑戰攀岩成功。

口語說服：運用勸導性建議，使個體能相信他能成功應付以往手足無措的事件。

情緒喚起：根據自己的生理喚起反應，來判斷壓力與焦慮狀態。高度喚起會阻礙操作。

此四個訊息影響源，來自於Bandura（1977）觀察學習的概念架構。個人藉由自己過去所熟稔信賴的行動經驗、觀察他人的行為後果、他人的勸導

建議以及自己面臨採取行動時的生理情緒反應，進而自我判斷、衡量與評估進入自我行為調節系統的運作。因此，若欲改變個人的自我調節系統，除了刺激個人的自我觀察、省思外，提供持續而具深度的訊息影響源也是重要的。

整理以上所述，可以發現Bandura的自我調節系統，是一個動態地、縱時性地、人與情境交互決定的變化過程；以預想成員在團體活動設計的表現為例，當團體工作者以「挑戰深淵」為名的跳水活動，預期成員的自我突破與自我覺察為設定目標，那依據Bandura的自我調節概念，我們該如何去做刺激源與改變狀態的觀察呢？以下研究者即以情境模擬說明。

小猛是一個平時勇於嘗試新鮮事物的國一學生，當一股投入於有興趣的事情時就會忘卻身邊的人事物，當然不時也就疏忽別人的觀感，甚至觸犯校規或是與人傷了和氣；而小躲則是正好相反，做事總是畏畏縮縮的，凡事能躲則躲，深怕事情找上他似的。就在領導者的說明之下，跳水活動就要開始了...

小猛馬上殺出重圍，表明自己早就跳過了根本沒什麼，一下子人已經在水面炸出一個洞，得到眾人一陣喝采，大搖大擺的說著「我還可以跳得更遠，這跳得還好而以拉」。就在同時，小躲則是早已躲到團體中的最角落。經過輪番上陣，最後終於還是輪到了小躲，站在崖邊的他不斷顫抖，焦慮的表情幾乎是難以掩飾。這時領導者，請小猛說說剛剛自己神勇的經驗，同時也告知小躲活動的安全性，小猛貼上前告訴小躲自己的經驗說「我第一次也像你這樣怕的要死！不過你看我現在，不是好好的，越跳越猛！」，經過跳過水的團體成員輪番建議與鼓舞，最後小躲選擇較低較近的跳水點，雙眼緊閉鼻子鎖死地輕輕跳了出去...小躲不可思議的表情以及同儕在岸邊的喝采，在小躲爬上岸的時候...同時出現。

在以上的例子中，可以由小猛以及小躲的身上看到自我調節系統的訊息刺激源以及改變狀態的呈現。我們重新再檢視一次自我調節系統的概念：

精熟經驗：小猛曾經高空跳水的經驗，告訴小猛該如何克服高度與水深對自己的恐懼感以及瞭解實際上該如何跳得遠、跳得好。

替代性經驗：小躲看到小猛以及其他團體成員，一個一個地跳下去安然無事，似乎也不是那麼危險。而小猛也說過他也有過會怕的經驗，但是其實並沒有想的恐怖。

口語說服：領導者告知小躲活動的安全性，並在團體同儕的說明下，瞭解跳水的姿勢與要注意的事情。

情緒喚起：站在崖邊的小猛，感受到生理對於高度的恐懼，但是突破了恐懼的情緒馬上就跳下了；而小躲則因為高度與對水的生理反應

而引發焦慮、恐懼的情緒，開始不得不去面對當下的情緒感受。

經過跳水活動以自我調節概念來看，成員所呈現的反應狀態是...

自我觀察能力：小猛自己觀察到自己也曾經害怕，但卻突破的經驗，現在發現小躲也有同樣的情況，因此將經驗分享給他；小躲跳完水之後發現自己竟然沒事，除了覺察到自己對於情緒反應的恐懼，也發現其實自己竟然辦的到，事實上恐懼並不是那樣無法克服。

設立標準能力：小猛跳玩水後大搖大擺的說「我跳得還不夠遠拉...」，而小躲則是選擇自己適合的低高度低深度的水潭跳，各自尋求適合自己的活動標準來自我突破。

目標設定能力：團體成員告知小躲各種達成跳水目標的各種建議，最後小躲決定以閉眼、搗鼻、輕跳的方式進行來達成自己所設定的標準。

自我激勵能力：小猛在眾人的喝采聲中，表示自己還可以更好，可以嘗試跳更遠；小躲則是在跳水後對自己可以辦到的行為，感到驚訝並接受眾人的喝采。

在以上的例子中，可以發現自我調節的概念除了並非生澀難懂之外，更重要的是此一概念對於行為產生過程與改變狀態的描繪，有一環環相扣的關聯性以及周延性，如何有系統地將此概念架構在本研究中，作為一團體處遇的有效評量依據，可說是本研究的核心之一。以下研究者即針對此一概念系統在評量與判斷上，所需關注的個人自我調節與效能狀態作一說明。

二、自我調節的評量與狀態

在自我調節系統的評量方面，Bandura（1986）指出效能判斷（efficacy judgement）應根據三種特質：（1）程度（level 或 magnitude），即事情的難易程度；（2）類化性（generality），即對某一特定情境或經驗的自我效能是否能擴及到其他情境；（3）強度（strength）即個人對行為表現之信心的評估。Bandura 也指出測量自我效能時並不是將行為分解成不同的能力，而是強調，在不同的能力之下個人仍有信心執行該行為的把握度。

一般而言，具有高效能者比低自我效能者更勇於嘗試，其相對的有較大的成就機會。高自我效能者會訂定具挑戰性的活動且積極地參與其中即使失敗了會歸因於努力不夠或未發展適切的策略，如此仍會支持其能成功的策略而繼續努力。而低自我效能者在面對困難時容易輕言放棄，將其歸因於能力不足，而產生焦慮和懼怕等心理的壓力，因而影響到成就的表現。以下舉列自我效能高與自我效能低在行為表現、目標設定、持久性和情緒反應上的差

異，見表 2-2-1：

表 2-2-1 自我效能高與自我效能低者之差異

	高自我效能的人	低自我效能的人
思考型態與活動選擇	積極參與各種動，促進成長	逃避豐富的環境和活動，因此阻力了發展
	求有挑戰性，有興趣及喜歡的工作	為了避壓力，求較小的願望
與工作有關的行為	面臨困難時更加努力	洩氣：面對困難情境時，裹足不前
努力程度與堅持	在困境中堅持到底	在困境中輕易放棄
	遇到困難時，對已習得之技能更加肯定	遇到困難時，可能全部放棄
	失敗的原因認為是努力不夠，而不是沒有能力	認為是自己的錯，因此不能有效運用個人能力
情緒狀態	有信心面對困境	預期失敗，因此易導致失敗
	在有負擔的情境下，不會覺得有壓力	在有負擔的情況下，為焦慮與壓力所苦
	對情境的要求會更努力更注意	很在意己的缺陷和困難
長期效應	遇到困難時，使已習得的技更為強化	遇到困難時，可能會完全放棄
	集中努力和注意力於情境的要求	注意到個人的缺陷和難處：且將這些問題跨大
	參與各種活動與經歷而促進自識成長	逃避豐富的環境與活動，從而阻礙了發展
	在有負擔的情境裡，個人不覺得有壓力	在各種表現的情境裡，個人為焦慮和壓力所苦
	通常失敗的原因是不努力而不是沒有能力	把注意力放在自己的缺陷上，因而損及個人技能的有效運用
	追求有挑戰性，個人有興趣且投入的目標	追求較小的願望成為躲避壓力的機轉

資料來源：曾華源等，2005。

依據 Bandura 的觀點，青少年的自我調節是影響少年自我行為控制與困難突破的關鍵，甚至影響少年的成就表現與生活因應能力。個人自我調節系統的構成，自我效能是自我增強的一個重要部分，在上表所呈現的自我效能差異狀態之中，除了包含自我調節刺激源、自我調節呈現狀態的觀察焦點外，對於程度與強度的描繪也可略由表中的文字描述所呈現，知悉自我調節狀態的差異對個人在行為表現上的影響，但由於文字描述以及一個表列能夠顯示的個人狀態有限，以下研究者更進一步整理檢視，相關自我調節概念之研究，在非行少年行為表現的狀態差異做說明。

三、非行少年與自我調節

Bandura (1997) 指出青少年時期可能會經驗到兒童階段並不常見的危機活動，如無照駕車、酗酒、抽煙、藥物濫用、過早的性活動、犯罪行為等。自我調節系統的相關實證研究，則包含幾個青少年的問題行為與生活適應面向，諸如自我調節與青少年抽煙、性關係、藥物濫用以及飲食控制；以及自我效能與學業成就、生涯發展、壓力適應等，以下分點說明：

(1) 自我調節與青少年問題行為

自我調節對於青少年的問題行為，在抽煙、飲酒行為上是重要的行為預測因子，研究顯示低自我調節者，對於自我控制力較低、容易產生焦慮、自我否認的狀態，同時增高抽煙行為的發生頻率 (Karanci, 1992; Haaga & Stewart, 1992)。在飲酒行為上，自我調節因子能有效預測低行為控制效能者，較易青少年引發飲酒行為，而高自我調節者則較能拒絕同儕的邀約、擁有自我的判斷的能力並監控自己的行為 (DiClemente & Hughes, 1990)。

另外在青少年性行為上，高自我調節者對於感到不舒服的身體接觸能主動明確的制止，並且控制自己的性衝動與觀察考量環境做出合宜行為 (Basen-Engquist, 1992; Basen-Engquist & Parcel, 1992)。自我調節系統對於青少年的飲食控制亦有影響，高自我調節者較能夠控制飲食行為，而較少產生暴食或不當節食行為維持穩定的身體形象 (Stotland、Zuroff & Roy, 1991)。

(2) 自我調節與青少年生活適應

青少年的生活適應相關實證研究，主要以青少年對於學習成就、生涯規劃與發展以及生活壓力的適應等議題為主。研究顯示，自我調節因素是影響青少年 (研究樣本為大專生) 從事生涯規劃的預測因子，對於的職業內容考量、職業興趣以及選擇何種職業等面向皆具有影響力 (Betz & Hackett, 1981)；自我調節高的青少年，在成就動機、學業成就表現上，也與低自我調節者具有差異，而高自我調節者較具有高學業成就與高成就機的表現 (黃郁文, 1994; Scales & Leffert, 2004)。

自我調節系統與青少年壓力因應表現，則主要聚焦於壓力因應能力與自我調節間的關聯性，呈現低自我調節與低壓力因應能力、焦慮狀態以及個人對於失敗行為的評量具有關連性，低自我效能者往往將失敗視為個人因素 (Betz & Hackett, 1981)。

由青少年的問題行為面向以及生活適應面向來看，自我調節系統皆是影響青少年的關鍵因素，特別在自我動機增強、行為調節以及自我觀察設立目標的能力等面向上，具有澄清非行少年在形成問題行為或面臨生活適應壓力

時的行為表現。在本研究中，體驗式學習團體處遇，對非行少年案主的觀察與評量，如何能掌握行為與非行少年面對壓力的因應學習過程，是獲得處遇工作基礎知識建立的重要工具指標，由上述自我調節概念在相關青少年研究的使用，的確可以發現其心理指標在非行少年人口群特質上的效用。

第三節 體驗式學習哲思與理論基礎

體驗式學習團體處遇，是一個近年來在教育、休閒產業、人力資源管理、社會工作等知識領域中盛行的新型態工作方法，是創新的、有趣的、冒險的活動代名詞。在多元專業領域主導的使用與發展下，使的體驗式訓練方案版本甚多，比較熟悉、常見於各機構使用的方法主要有：戶外體驗（Outward Bound）、PA 主題式冒險（Project Adventure）、行動式學習（Action-Learning）、情境模擬法（Scenario Planning）、團隊教練（Team Coach）等，目前皆已應用在青少年福利服務相關機構、大型社會福利組織的教育訓練等服務方案運用。然而社會工作，作為一個以團體工作方法為核心技術之一的專業，在體驗式學習團體處遇盛行的狀況下，我們如何扮演工作者的角色？如何將團體方法與體驗式學習導向的工作哲思結合，掌握團體動力的因素與帶領團體的工作技巧與工作者角色，是本研究關注的焦點，以下先由體驗式學習的哲思發展、相關理論基礎加以說明，再進一步討論團體處遇的結構與要素。

一、體驗式學習的哲思

體驗式學習的哲思基礎絕不是這幾十年間才奠基的。體驗式學習一般為我們所熟知的為一種教育哲學，一個透過直接的經驗感受，讓學習者建構知識、技術與價值的過程（Association for Experiential Education, 1991）。這個概念主要以 Dewey（1916）所著的「民主與教育」（Democracy and education）以及 1938 年所著的「經驗與教育」（Experience and Education）為主要立基。然而，早在杜威之前已有幾位哲學家有相似的教育思想。諸如柏拉圖（Plato）在其理想國（Republic）中即道出相似的見解（Hamilton & Cairns, 1961）--

當孩子已茁壯...讓他們跟著戰士的腳步上戰場，他們才能真的變成戰士...這問題顯而易見...不讓孩子的手沾上泥土，如何成為陶藝者？

--Plato--

其學生亞里斯多德（Aristotle）亦指出（McKeon, 1941）--

好的品德（virtues）來自於行為的演練...如同一位好的豎琴家，來自於弦上演奏...而勇氣則來自於勇敢的行為一般。

--Aristotle--

再有如英國持經驗主義的哲學家洛克（Locke），認為人的知識是由後天的經驗所建立的觀念而形成的；經驗靠外在的感覺而獲得，另一方面，內在的反省也可形成觀念；最為人所知的一句話即為（Stokes，2002）--

人初生時心靈為白板，染上黑色就變黑，染上黃色就變黃。

-- Locke --

杜威的哲思主張，絕不是憑空而生的。杜威相較於洛克的經驗主義，除了重視人透過經驗與環境的交流，更著重於經驗與生活的實用。「教育即是生活，生活即是經驗繼續不斷的重組而改造」、「經驗是具有連續性的」、「作中學」等，並提倡經驗反思（reflection）的重要性，而從經驗中學習就必須擁有科學的方法：（1）學習者要有一種「經驗的真實情境」；（2）在這個情境裡，要去思考那些「真實的問題」；（3）個人要具有相當的知識，從事必要的觀察，用來對付這種問題；（4）個人需要有解決問題的種種設想，並將這些想法整理排列，使其有條不紊；（5）把設想的辦法付諸實行，檢驗它的可靠性。因此杜威又被稱為「實驗主義」、「進步主義」或是「實用主義」的主張者之一。杜威也認為經驗（experience）與實驗（experiment）在語源上是同一的，但卻不完全認同「進步主義」的說法，他認為他所提倡的是一種較新（newer）的學習方式，而不是要推翻舊有的教育方式，因為人的學習與經驗一般，是連續的與生活息息相關的（Dewey，1938；李日章，1982）。也在於杜威此一生活實用、終生學習、關注經驗與反思的哲學思想，因此廣為成人/公民教育以及兒少課內/外學習的知識發展等領域所重視與沿用。

然而，杜威的體驗式教育哲思與社會工作專業又有著什麼關連性呢？以下研究者進一步檢視。

二、體驗式學習與社會工作

在美國二十世紀初，為尋求適應劇烈的都市化與工業化而興起一連串的社會教育與政治改革運動，其中「進步主義」教育運動是教改重要部份，同時也是杜威體驗式學習奠基的重要時期（陸宛蘋，2001），而此一時期同時也是社會工作專業開始受到此一潮流的影響而建制社會工作理論與技術的關鍵時期（林萬億，2002；李增祿，2004b）。

在當時的美國教育界有一類似 M. Richmon 角色的人物，即為杜威（John Dewey）。他所提倡的教育方法採取的是一基本的思考方式：發現問題、情境觀察、形成合理謹慎的假設、以及實際的實驗來考驗這個假設，並且強調實作的重要性，提出「從做中學」（learning by doing）的學習態度。在社會工作正處於受到社會學家的質疑，認為社會工作是沒有理論基礎的時期（1900-1930），社會工作者開始有系統的由實務中學習建構理論的基礎，並設立私立學院不只強調上課研究，更重視實習的實作經驗（field work）（李增

祿，2004b)，與杜威的想法不謀而合，同時有著相似的信仰：由實作中求經驗，在實踐中求學習成長，這個過程隨著環境的改變是連續的。

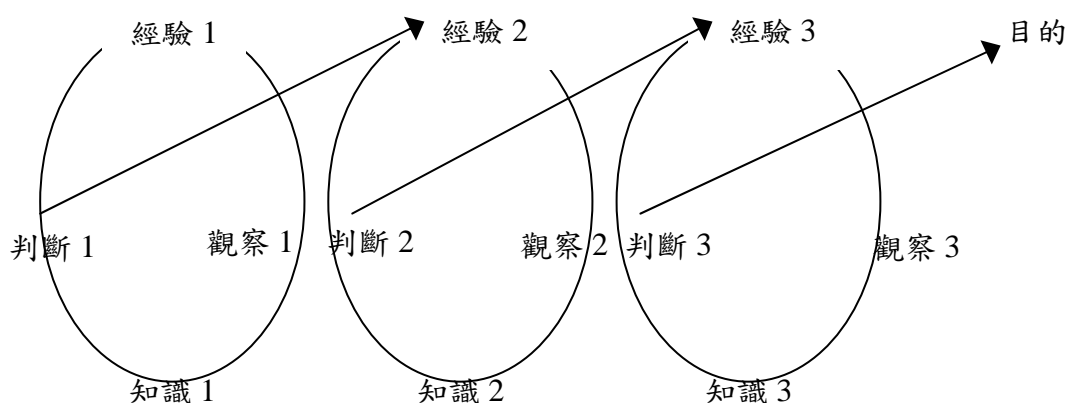
另一方面，社會工作團體方法的基礎—Kurt Lewin 的團體動力發展，也在同一時期發展行動理論（Action theory），提倡體驗式學習團體方法，一方面以重視民主風格的行為模式，一方面強調共同經驗的討論並在行動中獲得驗證（Lewin，1935）。爾後，團體工作在社會工作的方法技術中，成為一重要的角色，而 Lewin 的團體動力分析與方法建構，更是社會工作的重要理論基礎之一。

本研究以體驗式學習的哲思為基礎，以探討團體處遇的核心要素，對服務使用者的影響，由實踐的邏輯、經驗的學習、團體的動力發展來看，體驗式學習與社會工作都有著緊密的關聯性。然而體驗式學習的哲思，隨之又發展出如何的理論基礎，也是社會工作欲將其做為實務使用所重視的，以下研究者再探討體驗式學習的理論架構。

三、體驗式學習的相關理論基礎

體驗式學習的理論基礎，主要核心在於人如何在經驗中，改變與成長。基礎的架構除了先前所述的 Dewey、Lewin，尚包括 Kolb（1984）所提出的四階段體驗學習圈以及 Gass（1990）的學習移轉理論。以下分別陳述：

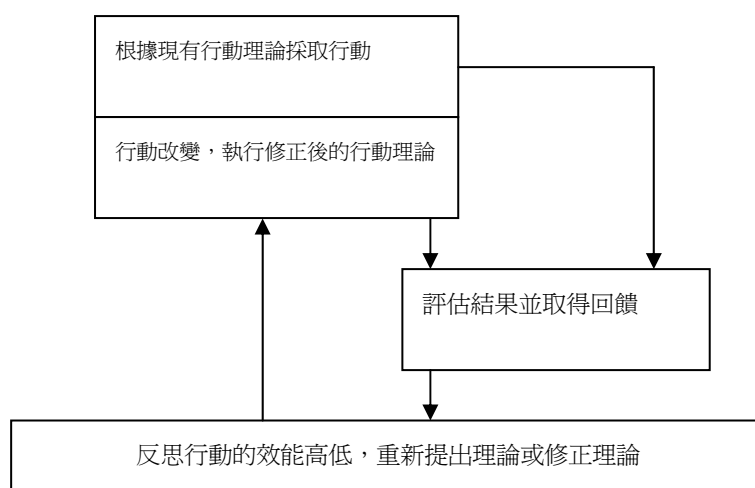
（一） 杜威的體驗學習模式



資料來源：陸宛蘋，2001

杜威的體驗式學習模式，就是以經驗為本體，而經驗是「連續」與「改變」的。在學習過程中，一個人存在於生活的環境中，環境對人產生影響，就如人遇到刺激，而發生反應，再反應到環境中去，這兩種作用稱為人與環境的交互作用。交互作用連續不斷，人的經驗也就時時刻刻改變。

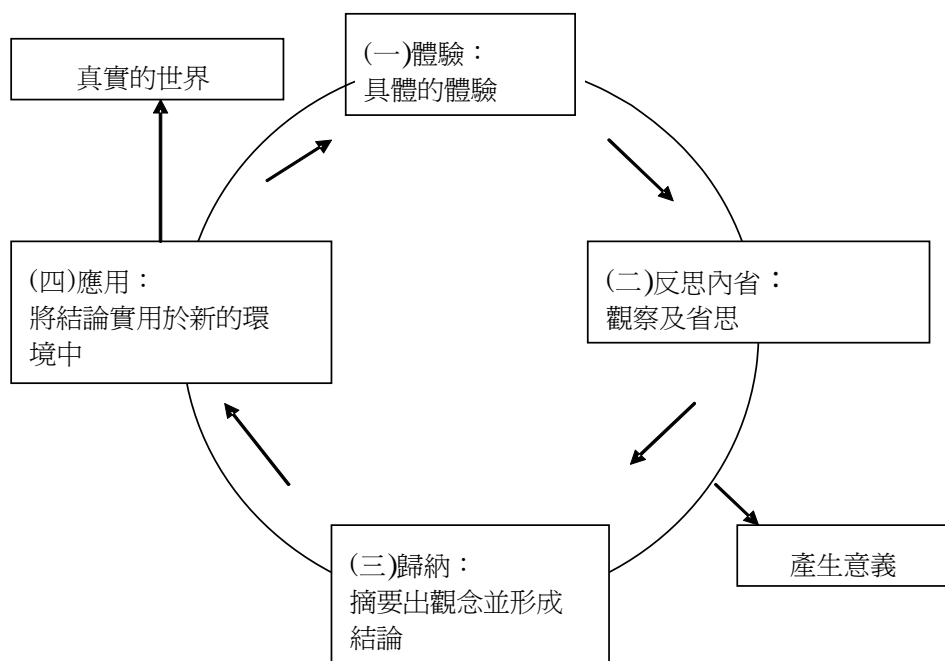
(二) Lewin 的體驗式導向循環圖



資料來源：Lewin，1935

Lewin 的體驗式學習循環過程，則是以行動理論（Action theory）為基礎，也就是說每個人都有一套「若...則...」的行動格式，如果我們作了 X，就會發生 Y 的行動標準，當我們建構出自己的行動理論，行為就會變成習慣而心照不宣，而無法用語言明白陳述，而當行為不具效能時，就會察覺修正自己的行動理論，因此是一個循環變動的過程，且依據行為與特定的結果連結起來。其四階段的循環包括：（1）根據自己的行動理論行事；（2）透過反思與回饋，評估個人行動的後果；（3）細細思量個人行動的效能程度，重新提出行動理論，或是修正原本的理论；（4）執行這個修正行動理論，建立行動模式。

(三) Kolb 的四階段體驗學習圈



資料來源：Kolb，1984

Kolb 的四階段學習圈，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（引自謝自謀，2004）：

（1）體驗階段（Experiencing）

體驗學習是以活動(activity)來促進參與者利用自身的能力、團隊的分工合作、人際溝通、領導與被領導、面對挑戰或壓力的問題解決等歷程，有邏輯性且有方法的循序漸進達到活動的設定目標，並學習到有價值的樂趣。

（2）反思內省階段（Reflecting）

參與者比較過去的活動和經驗，並與團隊討論達成目標的方法，確認團隊的分工細節，活動時間的考量，以發展出突破規則的限制與創新的想法。所以，參與者在活動體驗的過程中，可以藉由省思與檢視問題產生的核心所在，對活動的感覺、所看、所聞、所聽，並尋求連結過去經驗來得到問題的解決方法。

（3）歸納階段（Generalizing）

將思考的想法與經驗作歸納與連結，形成概念以作為解決問題的最佳應用，是此階段的重點。藉由歸納可以得知，面對新的環境，歸納吸收個人或他人的經驗，有助於個人或團隊迅速地對新的情境與挑戰建立適應及作出反應。

（4）應用階段（Applying）

體驗學習的成效，即是個人能夠應用參與活動的經驗，把所學習到的知能去推理到外在世界；這個階段著重在將這些活動經驗應用到正確的情境，並將體驗學習的經驗，實際施行或作有意義的應用到個人的日常生活當中。

（四）、學習移轉理論

繼 Kolb 的四階段體驗學習理論，Gass（1990）更進一步提出學習移轉理論。認為體驗式學習活動真正的價值或效能，主要根基於參與活動者，在探索活動中所學習的經驗，能否有效的運用到未來實際生活中，此一效果可稱之為學習轉移（the transfer of learning），或者是轉移（transfer）（Gass，1990）。

學習轉移理論（Transfer of Learning）主要有兩種說法，其一為 Perkins & Salomon（1988）所發展的「低路徑轉移（Low-Road transfer）」和「高路徑轉移（High-Road transfer）」（謝智謀、王怡婷譯，2003）；另一類型則為 Gass 所主張的三種移轉類型：「特定性轉移（specific transfer）」、「非特定性轉移（non-specific transfer）」和「隱喻性轉移（metaphoric transfer）」（Gass，1990）。

所謂低路徑轉移是自某情境中反射性觸動某熟悉的事件，引至另一個相似的情境。而高路徑轉移則是學習情境與應用情境兩者相似度低，因此需較刻意的從某情境中攫取知識精華至另一個情境（謝智謀、王怡婷譯，2003）。

而特定性轉移是當學習者將初始的學習經驗，應用到與其相類似的特定任務中，它也可以說是技能方面的遷移，類似上述的低路徑轉移。非特定性轉移為如果學習者並不是以技巧為基礎，而是一種原則和態度的轉移，然後將之運用到另一新的學習環境，類似上述的高路徑轉移。至於隱喻性轉移，則是學員將所學到的原則，以類比或暗喻的形式推論到另一個學習情境，例如：將籃球場的合作競爭比喻成商場（謝智謀、王怡婷譯，2003）。學習移轉被視為體驗式學習，欲透過經驗反思，移轉至生活情境的理論基礎。而目前學習移轉理論，至今尚未有說服力的實證研究支持（Resnick，1987），仍屬發展中的理論假定，但在體驗式學習團體中，屬於經驗學習過程的一重要過程，因此研究者在此特別提出此理論的說明。

綜上所述，可以發現在體驗式學習的相關理論中，與先前的提到的Bandura 學習理論的觀察學習歷程，有著相似的要素：人、環境、人與環境的互動以及行為與行為結果的調整是透過人的反思來達成自我調節等。那學習理論與上述的體驗式學習理論沒有差別嗎？研究者所採行的體驗式學習團體，與學習理論在處遇上的焦點又有何差異？以下說明之。

四、體驗式學習與社會學習理論

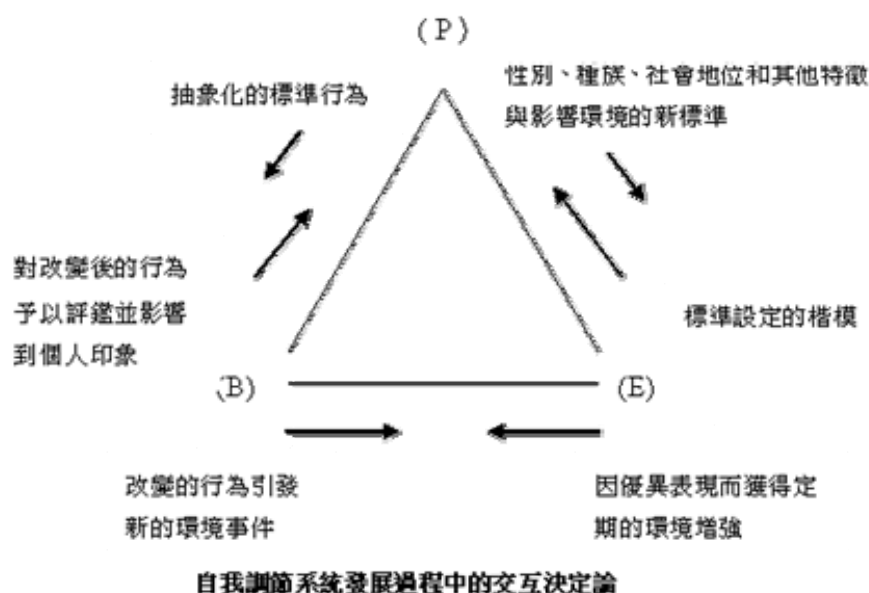


圖 2-3-1 Bandura 自我調節系統的發展歷程

資料來源：曾華源等，2005。

首先再次檢視 Badura 的自我調節的交互循環過程，如上圖 2-3-1 所示。人的行為是一個（People・Behavior・Environment）的交互模式，由於個人的差異與環境、行為三者交互的過程中，而發展個人的行為模式。雖沒有特別強調「經驗」但其覺知（perception）行為與結果的關聯性、觀察學習的過程，其實是與體驗式學習的哲思基礎相近的。可以說，社會學習理論在個人行為的改變邏輯上，與 Dewey、Lewin 的體驗式學習歷程，是趨同的甚至可以說更為細緻與精準的心理概念界定；但相似的學習行為邏輯與實際落實於處遇中所關注的焦點指標，卻不一定是一致的。見下表 2-3-1：

表 2-3-1 體驗式學習與社會學習理論的處遇指標

指標	經驗/人本取向 Experiential/Humanistic	行為取向 Behavioral
1.主要時間	現在的，從直接經驗的觀察，獲得此時此刻的資料。	現在的，焦點在於人與環境之間。
2.潛意識的角色	自由的選擇有意識的自我決定 潛意識的動機更重要。	有問題的行為是習得的，而非潛意識所決定。
3.反思領悟或行為改變何者較重？	個人對現實存在的自我覺察引導其選擇和改變。	行動可使特殊的行為模式獲得修正。
4.工作者角色	積極的催化者	引導者、訓練者或適宜的模範者。
5.主要的理論基礎	存在主義、人本心理學、杜威的經驗學習。	社會學習理論
6.處遇目標	個人的成長，發展開放性的溝通體系，擴展自我覺察的能力。	改變個人的行為，以消除適應不良的問題和行為。

資料來源：參考整理自 彭懷真，1998

如上表所示，在學習理論為基礎的處遇取向上，關注的焦點仍在於透過行為與行為結果間的介入引導，來作為處遇的介入點。特色是，關注的「行為」往往是所謂偏差的問題行為，而工作者採取的角色較為體驗式學習處遇更為傾向於「介入者」、「訓練者」的角色，並預設處遇的目標，而非服務使用者自我決定的。

體驗式學習團體處遇，則著重於工作者是團體動力的建構者（instructor），同時也如同其他成員一般，是參與者，必須參與團體活中的所有內容，角色是平起平坐的（Gaulkins et al., 2006），在團體處遇的焦點指

標有三：第一，必須讓成員擁有機會去引導自我發展方向（Druian、Owens、& Owens，1980）；第二，讓成員透過接觸真實生活情境的過程來學習（Rahm，2002；Shelton，2000）；第三，掌握關鍵的經驗反思在整個體驗式學習的每個細節過程（Dewey，1938）。

由上述的比較來看，體驗式學習的理論基礎與社會學習理論，擁有相似性，同時也具有相異性。相似的點在於對於觀察學習與行為改變的邏輯具有相近的觀點；相異的部分，則在於體驗式學習導向的處遇，更著重於個人的發展自主性而非單只聚焦於行為的變化。

這並非代表社會學習理論與體驗式學習導向的處遇無法相容同處。如第二節提到的，社會學習理論所衍生的自我調節概念，仍是為體驗式團體處遇普遍使用的心理評量概念，這即是取社會學習理論與體驗式學習的相似之處，並更著重於其對於心理概念的精準掌握。

第四節 體驗式學習引導

目前我們所熟知的體驗式學習團體處遇，如之前所提及的戶外體驗（Outward Bound）、PA 主題式冒險（Project Adventure），乃是受到二十世紀初 Dewey 所提倡的教育理念所影響：戶外的、接觸生活的課外方案（project）。同時，團體的處遇型態，在當時公民/童軍教育以及營隊運動（Camping movement）的影響下，而發展於青少年服務領域（李德誠、麥淑華，2005），典型的特色即是接觸自然的、營隊式的、冒險挑戰的（Miles & Priest，1990）。

然而，體驗式學習的團體處遇知識基礎，在團體的知識架構與工作模式仍尚難以明確定義（Warner，1990；李德誠、麥淑華，2005；Gaulkins et al.，2006；Ives & Obenchain，2006），採行的團體實施模型，多是根據實地工作資料中累積，然後就這些資料系統化地建構出來的運作模式，屬於實務邏輯（logic of practice）的知識累積，其中此類型團體實務方法在「經驗的反思」方法與帶領反思的模式則已有普遍使用的工作法則。以下先就目前體驗式學習在帶領經驗學習與反思的方法與步驟作檢視，再進一步討論團體動力與構成團體結構要素的相關理論。

一、經驗學習帶領

目前國內體驗式學習在帶領成員經驗反思的方法建構，主要立基於 Kolb（1984）所提出的四階段體驗學習圈：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，另一重要的工作核心方法即是全方位價值契約（李詩鎮，2002）。此一團體工作法則，也是體驗式學習活動創辦人之一的 Karl Rohnke，所歸納的經驗整理歷程--What（直接經驗回憶）、So What（經驗的反思與體會與普遍化）、Now What（應用到日常生活中）等四階段

(蔡居澤、廖炳煌，2001)，如下圖 2-4-1：

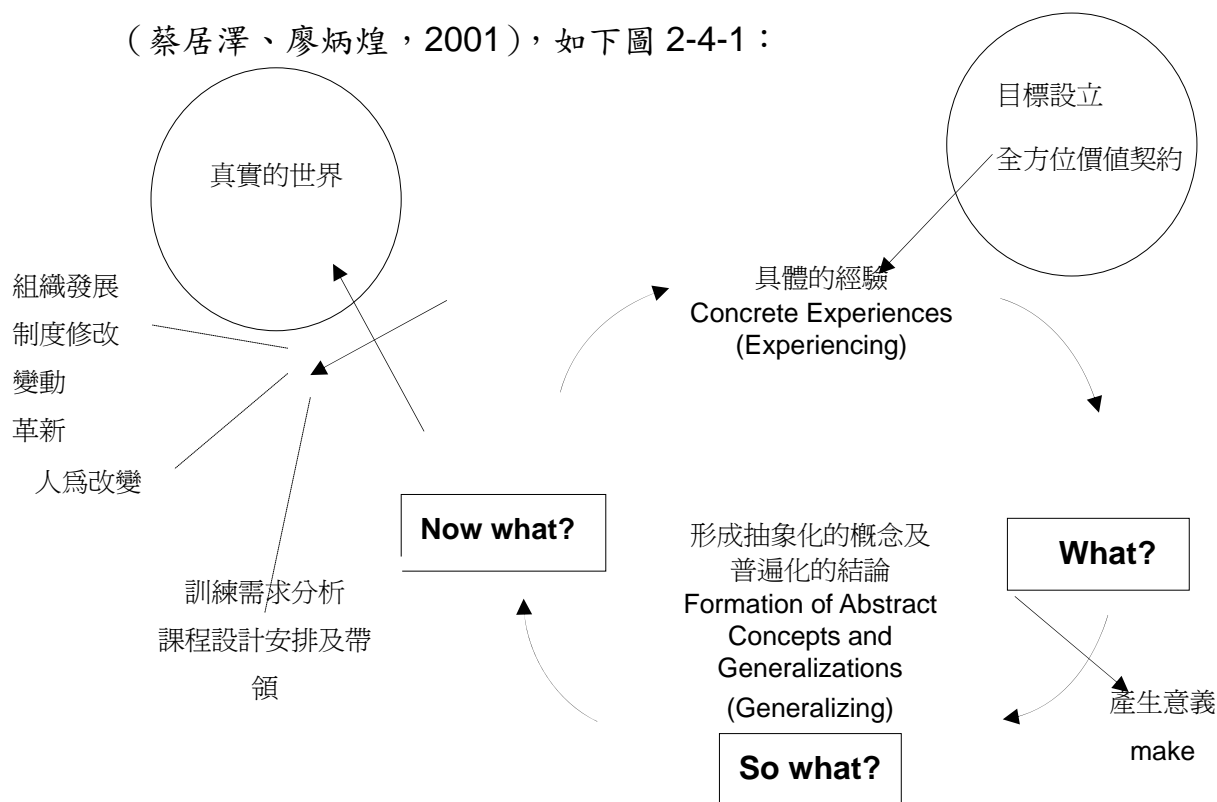


圖 2-4-1 經驗學習團體帶領

資料來源：龍潭渴望園區 Team Adventure 工作團隊帶領 初階講義

如上圖所示，團體帶領的核心要素主要有「全方位價值契約」、「反思學習」以及「學習移轉」的概念應用；其中學習移轉與反思的作法，則根基於前述 Dewy、Lewin 與 Kolb 的實踐中得到經驗學習的想法，以下說明其工作要項（李詩鎮，2002；謝智謀，2004；Cain & McAvoy，1990）：

(一)、目標設立

引導學員設定適切目標所需問的問題，依序為：

- (1)．你想要完成什麼？（你的目標是什麼？）
- (2)．你需要作什麼來達成你的目標？（你願意採取什麼行動？）
- (3)．哪些資源能幫助你達成此目標？（人、資訊）你需要團隊什麼支援？
- (4)．你將如何知道自己有沒有達成目標？（你衡量的準則是？你如何知道自己將達成目標？）
- (5)．你如何幫助其他成員達成他們的目標？你如何運用你的優點幫助其他人？

（二）、全方位價值契約

全方位價值契約（Full Value Contract）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，這些價值進而結合為團體的行為指導方針與規範（Ellmo & Graser, 1995；引自李詩鎮，2002）。因此，全方位價值契約乃是藉以讓團體成員共同努力，發覺正面積極價值的一種進程。它通常表現在鼓勵、目標設定、團體討論、寬容精神、以及衝突處理上。全方位價值契約促使團體肯定下列四種價值：自我、他人、學習團體、和學習的經驗/機會。因此，在成為探索活動團體的成員時，每個人均須同意承諾團體所訂定的價值契約。

一般而言，探索活動全方位價值契約的基本要求有五項（李詩鎮，2002）：

- （1）.出現（Show up）：把握參加活動的機會，不但都能參加，儘可能將重心放在課程學習上。
- （2）.專心（Pay attention）：將全部的注意力放在體驗及了解活動上，聆聽其他人說的話，更要聆聽自己內心的話，這些聲音所要傳達的想法，常常是豐富且具有啟示性的。
- （3）.說真心話（Speak the truth）：當下說出真心話，每個人在活動中的經驗和感受都是獨一無二的，而且對於全體的學習經驗都是重要的。
- （4）.開放的態度（Be open to outcomes）：每個人對活動都有預期的想法和恐懼感，儘可能避免預設立場，以開放的態度來面對活動中發生的狀況，並且避免在活動結束前做任何的評斷。
- （5）.注意身心的安全（Attend to safety）：團體中每個人都有責任確保學習環境的安全無慮，不論在口語上或肢體行為上，都要注意。

（三）、自發性選擇挑戰

自發選擇性挑戰（Challenge by Choice）提供學員（謝智謀，2004）：

- （1）. 在一個支持性及關懷氣氛下，嘗試一個可能困難和／或可怕的挑戰之機會。
- （2）. 當強烈的表現壓力或自我懷疑的時候，一個「撤退」（back off）的機會，並知道將來若有意願，隨時有機會。
- （3）. 一個嘗試艱難任務的機會中，了解嘗試的意圖比表現更有意義。
- （4）. 尊重個人想法和選擇。

(四)、以經驗為中心的學習要素

以經驗為中心的學習要素，則是在團體中，提供一個成員得以體驗、實踐、反思經驗的情境（Cain & McAvoy，1990）：

- (1)．經驗來自於各種的環境與團體過程情境。
- (2)．提供機會給成員擔任領導。
- (3)．在成功與失敗的經驗中學習。
- (4)．工作者與成員討論他們在活動中的實際演練經驗。
- (5)．經驗來自於活動中工作者的模範。
- (6)．讓成員擁有機會去引導自身經驗的討論。

在上述的體驗式學習團體法則中，可以發現其中對於 Dewey 哲思體現的一致性。然而，在由實務基礎所累積的團體模式知識，尚能看到一些無法澄清的團體工作要素。諸如體驗式學習團體處遇，對於團體的定義與概念是什麼？團體的動力與結構為何？團體又將經歷什麼歷程？這的確是目前體驗式學習團體較為缺乏的知識基礎（李德誠、麥淑華，2005；Warner，1990；Gaulkins et al.，2006；Ives & Obenchain，2006）。

以下研究者依據社會工作團體的相關理論基礎，進一步澄清團體工作的核心概念與要素。

第五節 體驗式社會團體工作

團體工作，首要在於如何界定團體的定義與團體所可能呈現的功能型態。再有對於團體結構中，那些影響團體動力變化的因素以及可能影響團體功能的要素概念。

一、團體與團體功能

何謂團體？每一個人都知道，團體的型態存在於生活之中。問題是，每個人對於團體的定義可能不同。特別是以團體為工作途徑者。以下研究者整理關於「團體」此一概念常見的定義（Johnson & Johnson，2003）。

(1) 以目標為核心

團體是因為個人企及憑一己之力無法達成目標，所以團體的定義為：一群個體為了達成目標而結合在一起（Deutsch，1949；Mills，1967）。若成員缺乏共同的目標，團體將可能無法組成。

(2) 以互依性為核心

團體可以定義為：一群在某些方面相戶依賴的個體。除非影響團體中某

一個人的某件事會連帶影響到全部人；否則，這群人仍不算是團體（Filder，1967；Lewin，1951）。

（3）以人際互動為核心

團體可以定義為：一群相互互動的個體。除非個體彼此互動；否則，團體是不存在的（Hara，1976；Bonner，1959）。

（4）團體成員身份的知覺

團體可以定義為：擁有兩人以上的社會實體，成員自認為隸屬於此團體（Bales，1950）。

（5）結構化關係

團體可以定義為：在一套角色與規範限定下進行互動的一群個體（McDavid & Harari，1968）。

（6）相互影響為核心

團體可以定義為：一群相互影響的個體。一群人無法形成團體，除非彼此相互影響對方（Shaw，1976）。

（7）動機為核心

團體可以定義為：一群個體試圖由共同關係來滿足一些個人需求（Bass，1960；Cattell，1951）。

綜上所述，團體可以說是一種，成員帶有個別化動機，在團體中扮演某種角色並受團體規範影響而合力達成團體目標，過程中團體成員彼此相互影響與依賴，並認同自己是屬於團體中的一份子。當個別的成員，進入團體而形成團體，團體工作即可發揮四種類型的功能/目標（林萬億，1998）：

- （1）個人內在的功能：協助個人達成人格的改變或調適，以便增強其在社會角色下的社會功能，如扮演雙親、配偶、學生、朋友等。
- （2）人際關係的功能：協助個人扮演新的社會角色，如進入新的環境、或參與新的社會活動。
- （3）環境的功能：提供一種物理與情緒的資源，以供應個人未來的生活體驗。如學習參與社區、學校、工廠等功能。
- （4）團體間的功能：增進體系間的溝通與互惠交流。如學校與家長間、學生與老師間。

團體功能的展現，則待團體歷程的掌握以及團體結構與動力的瞭解與應用。如先前所述，在服務對象（who）、問題焦點（what）、處遇方法（how）的邏輯下，體驗式學習團體在這裡作為一個滿足非行少年，在社會適應、自我行為控制與人際互動需求上的滿足，並藉由個別進入團體而形成團體，達

成團體所能提供的功能，並且相信讓少年們藉由個別化的經驗學習與行動中修正經驗並在團體過程中與成員共同體驗分享學習，現下即使我們對於哪些處遇要素是影響非行少年自我調節的核心因素尚不瞭解，但社會工作團體既有的知識，卻可以幫助我們更有利於去掌握團體的歷程。以下研究者即針對團體結構、與團體歷程加以探討。

二、團體結構與動力

（一）團體結構

團體結構，由目的性的介入與否來加以區分，又可分為結構式與非結構式。在此所指稱的結構式團體是指工作者為了幫助成員，針對團體要達成的目標設計活動去引導成員在參與中學習；非結構式的團體則是團體以非指導式的程序進行，工作者不作任何活動，也不主動引導，只需擔任團體的催化者角色即可（黃惠惠，1993）。由此來看，上一節所提到之目前體驗式學習團體帶領方針，仍以設立目標、訂定價值契約等方式進行，雖然體驗式的哲思不採主動介入，而是讓成員先去體驗，但整體工作架構來看，仍比較於傾向於結構式團體。

另一個團體結構的概念層次來看，團體結構也可分為內部結構與外部結構；內部結構是指個人、團體、工作者以及機構設施；外部結構則是指團體的規模（size）、時間（time）與空間（space）為主（林萬億，1998）。在此論點下，結構的內涵主要仍不脫 Lewin（1944）所論之團體動力的場域分析要素： $\text{Behavior} = f(\text{life space}) = f(\text{People} \cdot \text{Environment})$ ；即個人在團體的行為，是個人與環境的函數。

因此依 Lewin 的觀點，在團體中「人」（工作者/成員）的關係互動，以及這些互動所發生的環境因素，即是團體結構討論的內涵。而在團體結構概念中，團體動力的角色則如 Johnson & Johnson（2003）所論，團體動力的本質在於團體與個人、其他團體甚至是社會的相互關係之洞察。以下經過初步檢視團體結構的概念，接續進一步澄清團體動力的內涵。

（二）團體動力

關於團體動力的概念，延續對於 Lewin 場域概念的探討。首先，研究者探討團體中「人」的相互關係，再探討這些關係所發生的場域（space）因素。

（1）團體中人的相互關係

「關係」是人們與其他人在情感上連結的感覺或意識；也就是說，「關係」是經由雙方彼此相互分享情緒上的主要經驗，亦即彼此相互交換情感、情緒及經驗，使個人感受到與他人有關連，和連結在一起；因此，關係包含了社會面及心理面互動兩大部分（Perlman，1979）。

社會面觀點而言，「關係」是指因角色連帶（role bond）或角色組（role set）所存在的一種相互關連；所以，「關係」存在著一種行為規範和期望的性質。心理面觀點而言，「關係」是指人與人之間所產生的一種情緒互動的經驗和感受。

依據以上對於關係的概念界定，在團體中成員間的互動關係，除了要注意成員的經驗與情緒互動，而成員所扮演的角色，亦是團體中互動關係所需關注的。Heap（1977）以及 Wilson（1973）即分別針對團體中成員所扮演的角色作一區分（引自林萬億，1998）：

- （a）任務角色：角色的功能在於激發與協調完成共同任務的抉擇與界定。
諸如：資訊探求者、意見提供者、引導者、行動專家等。
- （b）團體建構與維繫的角色：角色在於建構以團體為主的態度與導向，並維持團體的存在。諸如：鼓舞者、追隨者、團體目標設定者。
- （c）個別角色：角色是為了滿足自己的個別需求，而給自己一個角色分派。
諸如：攻擊者、阻撓者、自我中心者、過客。

對於成員角色的瞭解，與團體整體互動關係有何幫助？Hersey & Blanchard（1977）在組織行為的探討中所發展的工作者領導情境論，即指出團體成員、工作者在團體不同狀態的關係，與團體工作所呈現的關聯性，如下圖 2-5-1：

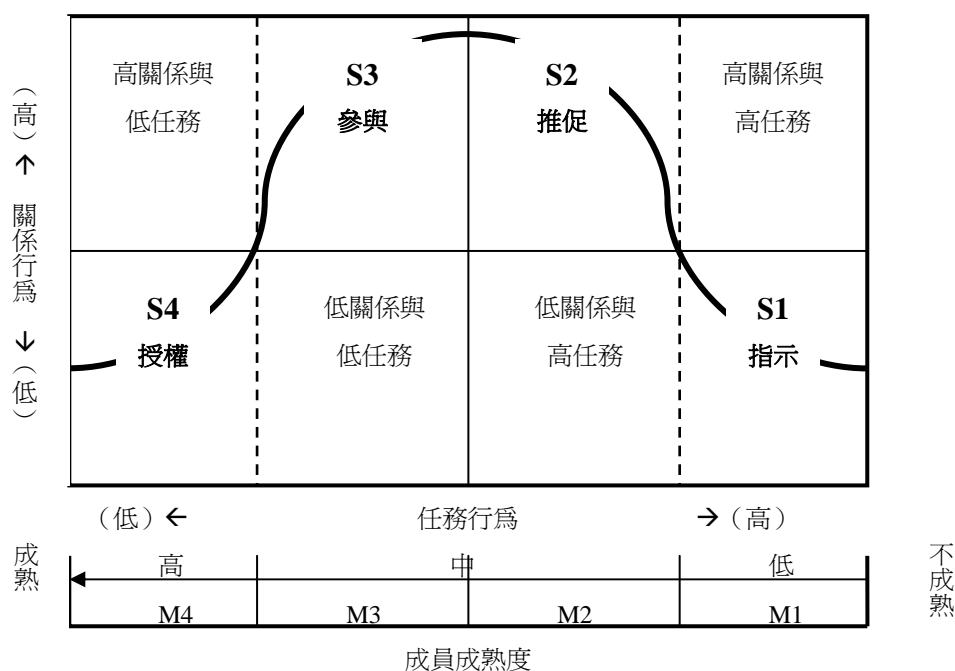


圖 2-5-1 領導情境論

資料來源：Johnson & Johnson（2003）。

在上圖中，任務行為指的是工作者的單向溝通，目標以及任務的給予；關係行為指的是成員間雙向溝通的程度，包括情緒支持與互助。成員的成熟度則是指負起責任的意願與能力、成員的知識與經驗。在上圖交叉呈現的關係中，分別呈現了四種當工作者與成員互動狀態的領導建議：

- (a) 指示 (S1) -- 團體關係呈現單向溝通，領導者界定成員的角色，並指示他們執行各樣的任務。
- (b) 推促 (S2)：高關係高任務，領導者除了針對角色責任提供清晰指示，尚可嘗試透過雙向溝通情感支持，讓團體成員接受並做出決策。
- (c) 參與 (S3)：低任務高關係，因為成員擁有達成任務的知能，領導者與成員透過雙向溝通，以及領導者的催化，共同參與決策。
- (d) 授權 (S4)：低任務低關係，這時團體成員亦有意願也有能力，因此領導者可以賦予成員自主性。

在此一團體情境理論中，指出了對於團體互動中關係瞭解的重要性，如何掌握成員間情緒、角色互動並針對能力與知識、經驗累積的程度，適時的藉由關係引導團體工作的進行。然而團體的情境，除了人的互動之外，尚包括上述所題的團體外部結構，下面對於團體場域 (space) 的外部結構部分，澄清團體工作所需考量的幾個要素。

(2). 團體外部結構因素

團體外部結構，包括規模 (size)、時間 (time) 與空間 (space)。以下分別描述其對與團體工作的關聯性。

- (a) 規模：團體所能分配給每一位成員的時間多寡，主要取決於團體的大小 (Garvin, 1997)。而團體的大小與成員的參與、成員間的親密程度呈現負相關，亦即團體越大，成員發表意見、參與團體的時間就越短，成員也就越容易隱藏自己；就人數而言，小團體的團體工作最適合人數是 5~15 人 (潘正德, 1995)。
- (b) 時間：團體的時間包括頻率與會期。會期的長短依據團體目標而定，有時待目標完成，成員能將團體聚會所學習到的，轉換成每日的實驗經驗，團體才結束，因此沒有會期的絕對限制；而考慮頻率時，需注意以維持團體的發展為準，不能有中斷的感覺，影響成員繼續參加 (Rose, 2001; 曾華源, 2004)。而體驗式學習的團體時間，多屬於會期長而連續性的，一般在 6 週以上 (Gaulkins et al., 2006)。因此，如何在連續性的團體過程中，維持一定頻率的團體討論或活動施行，使成員不至脫離團體的感覺，亦是重要的。

- (c) 空間：對團體成員而言，有固定的聚會地點以及具有意義的團體情境布置，能使成員對團體具有認同感 (Corey, 1992)。團體的空間除了要注意成員的互動心理之氣氛，亦要注意物理環境的特徵，諸如：團體的隱密性、雜音、光線、溫度等，都可能有所影響團體成員 (曾華源, 2004)。

由團體的結構與動力來看，團體工作的樣貌以一個橫剖面的角度，提供團體工作歷程的注意要素。而團體的進行是動態的，特別是以體驗式學習為基礎的團體，講求的是團體歷程的連續性，使成員能夠一來與情境互動、另一方面也維持經驗的連續性，來造成成員的反思。以下由動態面看團體的歷程進行。

(3) 團體歷程

團體不只有結構，還會隨著時光的推移而改變。對於團體歷程的討論，有兩種路線的探討焦點—反覆階段論 (recurring-phase theories) 與循序階段論 (sequential stage theories) (Johnson & Johnson, 2003)。

反覆階段論，具體說明那些主導團體互動且一再重複的發生的議題。團體往往在任務(工具)取向以及情感取向兩大議題中擺盪。延伸的討論如 Bion (1961) 所述包括：對領導者的依賴、成員間的結盟、對團體所面對的威脅產生打或逃 (Fight-Fight) 的反應。團體歷程即在此兩議題的變動中而產生。

循序階段論，循序階段論具體說明團體發展的階段順序。在社會工作團體的運用，此一論點常常是團體方案設計時所考量的基礎團體歷程規劃。在此一團體歷程的論點中，以 Tuckman 的理論最具有代表性，並為團體實務工作經常使用 (林萬億, 1998; Johnson & Johnson, 2003)。Tuckman 指出團體發展歷程的五個階段：形成期、風暴期、規範期、執行期、解散期。團體在各個不同階段中，各有其關注的議題。

- (a) 形成期：在團體的形成期，成員會有一股不確定感瀰漫於團體之間；團體嘗試確定其在團體中的位置，並樹立團體的規則與流程。
- (b) 風暴期：在風暴期中，團體成員力敵團體的影響力，抗拒達成任務的要求，因而有產生衝突的可能。成員往往需面對彼此之間的差異，衝突處理成為焦點所在。
- (c) 規範期：在規範期中，團體針對角色結構以及合宜行為的團體規範達成共識，凝聚力和投入程度與日遽增。
- (d) 執行期：成員開始知道如何共事以達成團體目標，在共同工作模式的發展上也更具有彈性。

(e) 解散期：成員開始準備分離，團體之間形成的情感連結越穩固，在解散期所帶來的煩悶情緒就可能越強烈，如何協助成員處理分離的情緒，以及整理團體的經驗，是團體後期工作者所關注的。

團體的發展狀態，隨著團體成員的互動呈現，有著一些共通性可循。在Tuckman 的理論中，給予團體歷程的設計與成員的關係、工作者的關注焦點以及團體階段性/總結目標提供一個參考的依據。

小結

在本節討論了關於體驗式學習目前實務上的工作法則，以及團體工作的基礎核心要素。體驗式學習的團體工作，即是以體驗式哲思與理論為基礎，遵循經驗帶領反思的工作法則，藉由團體情境的工作方法，在團體中落實。體驗式學習所重視的工作核心包括：(1) 必須讓成員擁有機會去引導自我發展方向 (Druian、Owens & Owens, 1980)；(2) 讓成員透過接觸真實生活情境的過程來學習 (Rahm, 2002; Shelton, 2000)；(3) 掌握關鍵的經驗反思在整個體驗式學習的每個細節過程 (Dewey, 1938)。

體驗式學習團體，工作處遇模式則如 Dewey、Lewin、Kolb 所論，需讓成員有嘗試體驗自身經驗、在藉由團體獲得知識、體驗中的反思、修正經驗與成長等幾個步驟，而經驗是連續的，工作者是促使成員反思的媒介。

以團體的方式，進行上述的體驗式學習方法，以團體工作的角度來看，一方面提供一個成員互動、體驗的情境，一方面藉由團體互動關係的瞭解，給予合適的工作者角色，並引導 (instructor) 團體歷程的發展，使成員逐漸進入團體執行期。關注的焦點有：團體的目標、團體中的互動關係、團體的外部結構因素、團體歷程的設計以及「先行而後知」的團體成員引導等。

在本研究中，體驗式學習團體作為一個以非行少年為成員的工作方法，一方面目標設定在使成員能提升自我調節狀態、人際互動與社會適應能力；一方面藉由團體中場域的觀察 (life space) 以及自我效能刺激訊息 (口語說服、精熟經驗、替代經驗、生理情緒反應) 的紀錄與總結目標評量的心理指標，作一體驗式學習團體處遇的瞭解。

第三章 研究方法

本研究所欲探究的問題為「體驗式學習團體處遇介入、自我調節概念指標對於非行少年在參與團體處遇中的評量以及兩者間的關聯性之探討」。依此研究問題，本研究所採行之資料收集途徑以及分析方法如下。

第一節 研究設計

只針對團體結果的心理概念評量，將無法告訴我們，團體到底在處遇效能中，扮演何種角色。甚至無法解釋，心理變項的結果所具有的意義。

由此，在一個對於研究命題的概念，有所知識立基卻未完全明確可操作化掌握處遇情境的情況，特別是體驗式學習團體處遇設計的部分。研究者斟酌團體樣本取得的考量，採前後測非等同控制組設計（pretest-posttest nonequivalent control group design）的准實驗設計為主軸，以瞭解非行少年在參與實驗團體前後的自我調節變化。

同時，考量團體過程中，自陳式量表測量所無法掌握之成員參與行為表現，以及成員對於參與團體經驗之個人主觀感受。因此，輔以結構化參與觀察法（structured participation observation）與半結構式深度訪談（intensive interview），針對目前所知的團體動力觀察面向以及自我調節系統的訊息刺激源概念，加以觀察、接觸與描述，並具體計量檢驗成員在心理概念變項的狀態。

研究設計如圖：

組別	前測	實驗處理 (X)	
		處遇基線變化	後測
實驗組	O ₁	O ₂	O ₃
對照組	O ₄		O ₅

圖 3-1-1 研究設計

O₁：實驗組前測

O₂：實驗組第二次測量（單元 1-5）

O₃：實驗組後測

O₄：對照組前測

O₅：對照組後測

X：實驗處理—體驗式學習團體方案

依據上圖所示之研究架構，除了採行前後測之指標測量，亦在實驗組參與團體過程中，進行樣本自我調節狀態之第二次基線測量，以瞭解實驗團體處遇在進入自我調節核心單元時，成員對於第二階段團體目標：自我調節指標之提升狀況（方案設計詳見附錄二），以補充做為處遇階段現況之瞭解。

第二節 團體計畫與樣本選擇

本研究樣本為 22 位轉向安置之非行少年，採立意選樣（suppose sampling）。樣本來源乃透過司法轉向之安置機構轉介。樣本篩選為根據個案轉介背景資料與面談兩種途徑，同時在獲得案主同意之下進行選樣（研究參與同意書見附錄一）。選樣標準有以下指標：

（1） 少年有觸犯或虞犯刑罰法律之行為者：

- 1.經常與有犯罪習性之人交往者。
- 2.經常出入少年不當進入之場所者。
- 3.經常逃學或逃家者。
- 4.參加不良組織者。
- 5.無正當理由經常攜帶刀械者。
- 6.吸食或施打煙毒或麻醉藥品以外之迷幻物品者。
- 7.有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為者。

本研究採取以上非行少年之選樣指標，主要考量為少年偏差行為之概念定義相較於法定犯罪非行定義為廣，且多因研究取向與內涵而異，部分學者認為偏差與犯罪是一程度上差異的同心圓（林山田、林東茂、林燦璋，2002；許春金，2004）；亦有學者認為少年偏差行為與犯罪行為是一因刑法規範差異，所產生的交相部分重疊的圓（楊德輝、蔡士隆，2005）。而本研究乃聚焦於司法判定轉向安置之非行少年，因此採取偏重於法學定義上之非行指標，針對少年非行之概念認定傾向於以楊德輝、蔡士隆所界定之偏差與法定非行區別方式，以獲得與實務工作上相近之轉向非行個案的人口母群代表性。

（2） 依據 Bandura 自我調節理論，個案自我調節功能不佳者：

- 1.他人/自我行為觀察力低。
- 2.自我設立規範能力低、缺乏參考情境資訊作行為判斷能力者。
- 3.對於行為結果的預見以及設立行動目標能力低者。
- 4.無法自我增強鼓勵，仰賴他人懲罰或鼓勵產生動機者。

（3） 適用體驗式學習引導方法者：

- 1.具備行動後反思的認知功能狀態。
- 2.精神狀態正常，無人格違常、器質性精神病患者。

一、方案內容

團體方案內容（詳見附錄二：「少年自我調節團體」），設計依據體驗式學習的哲思有以下原則，並依此原則使團體與案主個別接觸情境發生連結：（1）必須讓成員擁有機會去引導自我發展方向（Druian、Owens & Owens，1980）；（2）讓成員透過接觸真實生活情境的過程來學習（Rahm，2002；Shelton，2000）；（3）掌握關鍵的經驗反思在整個體驗式學習的每個細節過程（Dewey，1938）。

再者，更進一步精確地具焦於問題行為的心理概念掌握—Bandura (1986) 自我調節系統 (self regulation)；與著重於團體動力與團體介入要素的設計引導 (Miles & Priest, 1990；Corey, 1992；Garvin, 1997；Rose, 2001；Johnson & Johnson, 2003；潘正德, 1995；林萬億, 1998；曾華源, 2004；謝智謀、王怡婷譯, 2003)。並參考研究者於體驗式學習相關工作坊課程資料與實習參與體驗式團體方案經驗，而擬定本研究之處遇方案。

團體處遇方案所設定的目標 (object) 在於提升非行少年的自我行為觀察、對所處情境的觀察、人際互動與合作等自我調節概念的次向度。整體團體方案目標 (goal) 則在於提升少年的自我調節與生活適應。團體期程九次為期九週，期程設計的考量乃依據團體目標達成所需與成員同質性特徵為依據 (Rose, 2001)，第四次團體為尋求團體的形成與成員關係的建立等團體階段性目標，採一全日活動設計，其餘皆採每週定期 3hr 的團體聚會。主要單元與歷程引導 (Instructor) 如下：

(一)、團體歷程設計

團體歷程	建立期	風暴期	執行期	整合分離期
團體單元	第 1-3 次	4 次	5-8 次	9 次
團體活動	<p>活動：串名字、神奇手槍、狗仔隊、畫圖遊戲、肩並肩、人際關係報數、團體契約遊戲、瓜子口臉、協力穿洞、正正方方。</p> <p>階段目標：破冰、團體角色摸索、成員關係建立與團體合作。</p>	<p>活動：漆彈搶旗、中低高空繩索 (蔓藤路、許願台)、他人/自我行為觀察。</p> <p>階段目標：挑戰團體規範實踐與成員合作；個人情緒反應與行為堅持、他人表現標準參照。</p>	<p>活動：模仿model、觀察與承認錯誤、目標練習、籃球挑戰賽(1)、籃球挑戰賽(2)。</p> <p>階段目標：行為觀察與反思訓練、自我目標設定練習、嘗試、調整，自我行為激勵與肯定</p>	<p>活動：回顧時光機、分享你我他、結業式。</p> <p>階段目標：回顧活動經驗、分享自我覺查感想、透過儀式處理分離。</p>
工作者定位	<p>執行督導：行政管理、團體個案服務督導</p> <p>社工員：學員需求評估、個案會談、團體會談、引導反思、學員觀察、心理安全。</p> <p>觀察員：協助活動進行、團體參與者、團體過程紀錄、行政聯繫。</p>			

(二)、進行單元

單元	單元名稱	主要目標	活動內容
1	一起找樂子！	For Fun、破冰、成員關係建立。	1.少年自我調節量表前測 2.工作者與團體方案介紹 3.人際破冰活動設計：串名字、狗仔隊、神奇的手槍 4.雙向溝通體驗活動設計：畫圖遊戲、單或雙
2	我們肩並肩	引導團體形成、合作關係體驗。	1.體驗團體協力合作之關係：肩並肩活動。 2.團體默契與不成文規範體驗：人際關係報數活動。 3.活動反思帶領後，成員團體契約擬定活動
3	沒有你可不行	團體角色定位摸索、反思合宜的團體行為規範（成文/不成文）	1.體驗式團體角色與合作定向活動設計（協力穿洞、正正方方） 2.計畫引導反思團體行為與個人行為的關係
4	想想「我」、想想「我們」	挑戰團體規範與成員合作；挑戰個人情緒控制與行為堅持。	1.漆彈搶旗：個人行為注意、調整與團體表現關係的行動反思。 2.蔓藤路：由個人與團體行動中，檢視行為的堅持程度、生理與情緒反應出現時的自我突破以檢視成員對於他人表現標準的參照程度。 3.許願台：引導成員進行自發性挑戰，在面對高冒險刺激的情緒/生理反應時，使成員自發性的面對困難並具隱喻性自我實踐過程。 3.帶領反思：你的表現怎樣？你們的表現又如何？為什麼是這樣？再度探問個人行為的控制對團體的影響與對自己的影響、團體自訂契約的履行、是否注意到活動中他人的表現對自己的影響（替代性觀察學習）。
5	觀察他人、觀察自己	行為觀察與反思訓練	1.模仿 model 活動：由活動中討論模仿行為的意義。 2.觀察自己、承擔錯誤活動：由活動中，注意到自己如何在遊戲中犯規與承認犯規的過程。 3.帶領反思：在模仿中我們學的很快，但有注意到什麼是不好的？什麼是好的嗎？在自己的行為中，有沒有注意到自己做錯了事？作錯事的時候我都怎麼作？該怎麼作？
6	我的目標	自我目標設定練習	1.目標訂定練習：成員嘗試自訂、工作者再依據成員自訂狀況，引導進行主題討論、介入目標達成情境設計（籃球挑戰賽）。 2.瞭解目標情境：我的能耐何在？將遇到什麼困

			難？ 3.學習達成目標的策略 4.成員依據學習，再度嘗試訂定目標計畫。
7	看我的不厲害	自我目標達成實際嘗試、學習由經驗中作行為策略調整。	1.籃球挑戰賽（1）：嘗試演練目標達成策略。 2.反思帶領：自身能力瞭解、自我表現觀察分享 3.依據能力修正目標、學習成功楷模。
8	加油！佩服我自己！	自我行為激勵與肯定	1.籃球挑戰賽（2）：再度檢驗目標達成。 2.反思帶領：每個人都有不同的能力與目標的標準，瞭解自己、設定適切目標接著才能更有效地朝更具挑戰的目標前進。 3.自我行為激勵與肯定練習活動。
9	當自己的主人	回顧活動經驗：與人溝通、注意自己，觀察他人、由觀察學習、設定屬於自己的目標、嘗試與自我鼓勵、修正調整與成長。 結業式：儀式活動處理分離	1.回顧時光機：整理團體經驗與同儕情感。 2.經驗分享 3.結束儀式，工作者引導反思：團體經驗如何延續於生活。

第三節 資料收集

本研究資料收集在准實驗設計的架構下，將以計量式的自我調節量表以及自我效能刺激源的過程觀察量表為主軸，並輔以質性的團體參與觀察紀錄以及半結構式深度訪談為輔。採行方法說明如下：

本研究採三種資料收集的方法：（a）安排團體觀察員在團體參與過程中的直接觀察（b）訪談（c）自陳式自我調節量表。在本研究中，為補充量表統計資訊的資料解釋，參與觀察與事後深度訪談將成為進一步瞭解成員自我調節狀態與團體介入影響的資料收集方法。Adler & Adler（1994）亦指出參與觀察者，以一個團體中一份子的觀點，活生生的且精確的去描述團體的生命，因此也足夠接近成員的互動去辨識其中過程的變化。

（a）在結構式參與觀察的部分，研究者乃依據 Lewin 的團體場域觀點（life space）以及 Bandura 自我調節訊息刺激源的概念為指標：精熟經驗、替代性經驗、口語說服、情緒喚起，作聚焦式的觀察紀錄。資料收集，由研究者聘請兩名專責觀察員，分別進行（1）結構式 Bandura 自我調節訊息刺激源指標紀錄、（2）團體過程紀錄。

（b）訪談部分，研究者針對自我調節狀態改變的心理概念面向：自我觀察能力、設立標準能力、目標設定能力、自我激勵能力，設計半結構式訪談大綱，來幫助受訪者反思處遇過程的經驗呈現與自我改變的關聯性。訪談時間訂定在處遇結束一週後。訪談選樣採最大變異抽樣

(Maximum variation sampling)，最大變異抽樣適用於本研究試圖獲取關於研究主題最廣泛的資訊及觀點之情況 (Carbtree & Miller, 1999)；在本研究中，變異的界定來自於自我調節量表前後測之指標差異狀態。

- (c) 自陳式量表部分，前測時間為團體第一天成員報到時施測，並於團體期程第五次時，進行第二次基線測量以瞭解成員在進入自我調節主題單元時的處遇階段狀況；處遇量表後測則在團體結業式後施測。團體設計以 Bandura 自我調節概念為立基，採封閉式 Lkert 六點式量表。

第四節 工具設計

工具設計分為觀察紀錄工具、訪談大綱以及自我調節量表說明之：

(一) 觀察紀錄工具

本研究之觀察紀錄工具有二。一為參考自曾華源等 (2005) 設計之「自我效能個別觀察紀錄表」(附錄三)；二為團體歷程紀錄表，針對每次團體歷程中的人、時、事、地予以每日札記，詳細表格見 (附錄四)。

(二) 訪談大綱

訪談大綱採半結構式 (Semi-structured) 設計。內容主軸為探索成員在參與團體處遇後，自我調節狀態改變的心理概念面向與團體歷程的關連性。這些訪談的問項綱要主要以自我觀察能力、設立標準能力、目標設定能力、自我激勵能力等四個面向為主軸。旨在於幫助研究者能更具焦的澄清成員的團體經驗與自身改變的潛在關係。訪談大綱見 (附錄五)。

(三) 自我調節量表

(1)、問卷編制

本研究依據 Bandura (1986) 所提出的個人自我調節理論為依據，設計六點式 Lkert 量表。本研究正式問卷編制歷程如下：

1. 依據理論架構完成問卷初稿第一版48題，並經保護管束少年個案41名試測 ($\alpha=.734$)。
2. 訪談8名保護管束之少年並斟酌修訂問卷語意。
3. 完成問卷初稿第二版49題 (附錄六)，由觀護人室之司法轉向安置以及假日輔導個案得試測樣本42名，經初步項目分析刪除區辨力未達顯著 ($\alpha=.05$) 之題項，剩餘題項32題，內部一致性 $\alpha=.897$ 。

4. 為求變項簡化，研究者將剩餘題項依據因素分析主成分分析之最大變異法 (varimax) 與正交轉軸 (orthogonal rotation) 檢定，進行因素轉軸，因素分析摘要表見 (附錄七)。
5. 因素建構保留之各題項分析結果因素負荷量均大於.50，KMO係數大於.70。剩餘題項25題， α 略降為.867。正式版「少年自我調節問卷」(附錄八)建構因素分為四個因素層面含括八個次向度，詳述如下：
 - (a). 設立標準能力：設定符合自身能力的標準。標準來自於自己或參照標準 (社會規範標準、同儕)。含括以下兩個次向度：
 - a. 自我指導/評價—一個人依照自身能力，對自我行為的指導與對行為反應的評價。
 - b. 他人/情境標準參照—參考他人與所屬情境之規範與行為，做為自身標準之依據。
 - (b). 行動預評增強：能預估行為效用，並堅持目標行動給予行動成果自發性增強。含括以下三個次向度：
 - a. 行動預評—為達成目標尋求方法，並預先評定行動的後果。
 - b. 自我肯定—肯定自己的行為表現與成果，並自我增強激勵。
 - c. 行為堅持—堅持目標行動並克服困難努力達成。
 - (c). 自我行為監控規劃：觀察自身行為資訊，並規劃設定自身行動目標。含括以下兩個次向度：
 - a. 自我行為觀察力—自我行為發生時的資訊觀察與收集能力。
 - b. 目標設立—設定自我行動目標之能力。
 - (d). 外在情境觀察能力：對他人以及行為發生情境的資訊觀察與收集。

第五節 資料處理與分析

一、量化資料部分

本研究採准實驗量表前後測設計。因此，量化資料的分析層次以 Likert 總加分數為主，視為連續變項處理之。分析之問題為「實驗組/控制組在前後測的心理概念之數量化數值，是否具有差異」、「實驗組與控制組，兩者在前/後測的狀態之間，心理概念之數量化數值，是否具有差異」。依此問題，本研究假設如下：

(一) 研究假設

- (1) 實驗組與對照組，在本研究介入實驗處遇前，組間成員在自我調節狀態沒有差異。
- (2) 實驗組經過實驗方案處遇後，自我調節狀態相較於處遇前產生差異。

(3) 實驗組經過實驗方案處遇後，自我調節狀態與對照組產生差異。

由此本研究以 SPSS 13.0 為統計處理工具，採以下統計方法：

(二) 統計檢定

(1) 相依樣本 t 檢定 (Pair t -test)，分別檢驗實驗組/控制組的前後測比較平均數差異。

(2) 獨立樣本 t 檢定 (independent t -test)，檢驗實驗組與對照組在前測/後測的比較平均數差異。

二、質性資料部分

質性資料主要包含兩個部分，團體參與觀察紀錄部分以及半結構式深度訪談部分。

- (1) 結構式參與觀察資料：團體處遇過程中的成員自我效能訊息刺激源變化，將依據曾華源等 (2005) 設計之「自我效能個別觀察紀錄表」之觀察員紀錄數值，予以曲線圖呈現團體過程中的成員效能變化，同時將紀錄表中的各向度指標文字紀錄，作為團體過程分析之補充；團體過程紀錄方面，則作為紀錄解釋單元活動中，成員的參與反應以及行為狀態。
- (2) 半結構式深度訪談資料：訪談資料在於補充成員在經過團體處遇後，個人對於自我調節概念向度的經驗感受，因此研究者將在自我調節四個概念向度之下，進行個人參與團體經驗與自我調節變化感受進行探問，以補充團體過程記錄與量表指標之詮釋基礎。

第四章 研究結果

研究結果之呈現來自於本研究問題之概念架構—針對非行少年，以自我調節概念作為具體指標，在本研究所設計之體驗式團體過程、處遇成果中，少年所呈現的自我調節變化以及與體驗式團體處遇的關聯性探討。

依據以上問題架構，本章共分為六節，第一節為研究樣本背景描述；第二節為體驗式學習團體對非行少年自我調節提升之成果；第三節為團體過程描述；第四節為團體實驗方案，對成員所產生的效能刺激源狀態；第五節為個別成員行為分析；第六節則是實驗處遇後，成員對團體經驗之訪談分析。

第一節 樣本背景資料

本研究樣本之選樣考量因素，為本節樣本背景資料呈現之基礎。樣本除了符合先前第三章所提及之基礎選樣指標外，尚包含以下個人背景因素：(1) 年齡（民國 96-出生年）、(2) 性別、(3) 觸少事法案由、(4) 目前就學、就業狀態、(5) 機構轉介團體方案主訴。

以下表格呈現：

表 4-1-1 樣本背景資料-實驗組

樣本代號	性別	年齡	案由	就學/就業	轉介團體主訴
A	男	16	偷竊	國三就讀中	偶發性違規與同儕爭執
B	男	16	偷竊	國三就讀中	自我/情境觀察力差
C	男	16	偷竊	高職就讀中	衝動控制差易與人爭執
D	男	15	偷竊	國二就讀中	偶發性違反生活常規
E	男	16	偷竊	國三就讀中	自我中心常與人發生爭執
F	男	16	偷竊	國二就讀中	自我/情境觀察力差
G	男	15	偷竊	國二就讀中	衝動控制差易與機構人員爭執
H	男	16	偷竊	國三就讀中	自我中心不易接受他人意見
I	男	15	偷竊	國三就讀中	自我觀察力低，常不經意違規
J	男	15	偷竊	國二就讀中	缺乏自我肯定，易退縮逃避
K	男	15	偷竊	高職就讀中	缺乏自我肯定，仰賴他人增強
M	男	15	社會局個案	國二就讀中	缺乏行動規劃，常仰賴他人協助

如上表所示，本實驗方案之樣本成員，乃依據相關文獻針對青少年團體的選樣建議（Corey & Corey, 2006），採單一性別選樣並重視樣本同質性組成之考量；由年齡、轉介主訴亦可發現，成員除了面對相似的生活任務—就學狀態、相同的安置機構情境，同時也普遍呈現少年非行特質中之自我中心、偶發性違規、情緒/行為衝動控制差等特質。

唯一在樣本背景上屬於異質性之成員 M，乃為機構主動建議並經過研究者面談其自我調節指標狀態後，考量其行為特質符合本團體目標效益以及主要研究人口群特徵，因此亦將其列入本實驗團體成員之中，整體實驗組共計成員 12 名。

在研究對照組選樣方面，依循以上選樣考量因素，樣本背景如下表：

表 4-1-2 樣本背景資料-對照組

樣本代號	性別	年齡	案由	就學/就業
甲	男	17	偷竊	高職就讀中
乙	男	17	偷竊	高職就讀中
丙	男	16	偷竊	高職就讀中
丁	男	17	偷竊	高職就讀中
戊	男	18	偷竊	高職就讀中
己	男	17	偷竊	高職就讀中
庚	男	16	偷竊	高職就讀中
辛	男	17	偷竊	高職就讀中
壬	男	17	偷竊	高職就讀中
癸	男	17	偷竊	高職就讀中

對照組樣本，因選樣時考量高中以上的安置機構個案，因多有工讀、就業的安排，難以與團體的時間配合，因此多選作為對照組之成員。由背景資料表亦可發現對照組年齡，普遍高於實驗組一歲左右。

第二節 體驗式學習團體對非行少年自我調節提升之成果

本節將依據研究樣本在自我調節量表之處遇前後測，進行研究假設之統計檢定，以瞭解實驗處遇對非行少年自我調節提升之成果。首先，再次簡述本研究假設：

- (1) 實驗組與對照組，在本研究介入實驗處遇前，組間成員在自我調節狀態沒有差異。
- (2) 實驗組經過實驗方案處遇後，自我調節狀態相較於處遇前產生差異。
- (3) 實驗組經過實驗方案處遇後，自我調節狀態與對照組產生差異。

以上假設所述，實驗組樣本原 12 名，成員 F 因於團體初期離開安置機構，視為流失個案，不予列入檢定；對照組樣本 10 名，處遇期間無成員流失。少年自我調節六點式總加量表，將總分視為連續尺度進行統計檢定；自我調節分為四個向度，內涵八個指標，題項 25 題，全距介於 25~150 之間。以下先摘述樣本在自我調節量表得分狀況，再依據研究假設分別進行統計檢定。

表 4-2-1 樣本在自我調節量表之得分描述摘要表

變項名稱		實驗組 (n=11)			對照組 (n=10)	
		M	SD		M	SD
自我調節	前測	112.36	18.24	前測	116.70	29.87
	後測	131.36	15.95	後測	109.40	22.87
設立標準能力	前測	26.90	4.30	前測	25.00	4.98
	後測	31.54	3.32	後測	26.90	4.33
行動預評增強	前測	39.90	6.96	前測	41.30	6.60
	後測	47.54	6.68	後測	39.20	10.42
自我監控規劃	前測	31.63	6.28	前測	30.90	4.99
	後測	36.45	5.24	後測	30.70	7.55
外在情境觀察	前測	13.90	2.73	前測	13.5	2.79
	後測	15.81	1.94	後測	12.60	3.80

如上表所示，研究組與對照組在前測總分、各向度之得分平均數與標準差狀態均相似，兩組間差異皆在標準差之內；而實驗組於處遇後測得分，則各向度出現平均數提高，且成員間標準差降低之狀態。

壹、實驗組/對照組成員在實驗處遇前之自我調節差異

本研究假設：「實驗組與對照組在團體處遇前之自我調節狀態沒有差異」。以下採獨立 t 檢定，進行兩組自我調節前測之平均數顯著性比較。

表 4-2-2 實驗組與對照組成員在自我調節量表前測之獨立 t 檢定

組 別	M	SD	t	p
實驗組 (n=11)	112.36	18.24	.406	.689
對照組 (n=10)	116.70	29.87		

如上表 4-2-1 所示，實驗組與對照組在自我調節前測，比較平均數未顯著差異。表示接受虛無假設：實驗組與對照組，在自我調節基線水平近似相等。本研究選樣未造成系統偏誤，研究組與對照組並無差異。

貳、實驗組/對照組成員處遇前後之自我調節差異

本研究假設：「實驗組經過實驗方案處遇後，自我調節狀態相較於處遇前，產生差異」。

表 4-2-3 實驗組/對照組實驗處遇前後自我調節總分之相依樣本 t 檢定

組 別	自我調節	M	SD	t	p
實驗組 (n=11)	前測	112.36	18.24	-5.31	.000***
	後測	131.36	15.95		
對照組 (n=10)	前測	116.70	29.87	.674	.517
	後測	109.40	22.87		

***p<.001

如上表 4-2-3 所示，研究假設：實驗組處遇後自我調節狀態產生差異，假設獲得驗證。檢定結果接受對立假設：實驗組自我調節前測與後測，比較平均數發生顯著差異。由實驗組平均數與標準差來看，實驗組於處遇後自我調節明顯提升，且成員間差異縮小。對照組則在前後測未顯現差異。

以下進一步考驗實驗組於自我調節指標向度之改變狀態，針對成員自我調節變化之內涵，進行分析。

表 4-2-4 實驗組成員自我調節向度前後測之相依樣本 t 檢定

自我調節	組 別	M	SD	t	p
設立標準能力	前測	26.90	4.30	-6.053	.000***
	後測	31.54	3.32		
行動預評增強	前測	39.90	6.96	-4.106	.002**
	後測	47.54	6.68		
行為監控規劃	前測	31.63	6.28	-3.975	.003**
	後測	36.45	5.24		
外在情境觀察	前測	13.90	2.73	-2.654	.024*
	後測	15.81	1.94		

*p<.05；**p<.01；***p<.001

如上表 4-2-4 所示，實驗組成員經過本研究之體驗式學習團體處遇後，自我調節各面向皆顯著提升，前後測平均分數差異均在 5 分左右，唯外在情境觀察力差異較小。顯示體驗式學習團體對非行少年在自我調節之各面向提升均有助益。

參、實驗組在體驗式團體方案處遇後與對照組之差異

本研究假設（一），假定實驗處遇前，實驗組與對照組並無差異已獲得驗證。本部分以研究假設（一）為基礎，提出研究假設（三）：「實驗組接受體驗式團體處遇後，自我調節狀態與對照組產生差異」。以下採獨立 t 檢定，進行兩組自我調節後測之平均數顯著性比較。

表 4-2-5 實驗組與對照組成員在自我調節量表後測之獨立 t 檢定

組 別	M	SD	t	p
實驗組（n=11）	131.36	15.87	-2.621	.017*
對照組（n=10）	109.40	22.22		

*p<.05

如上表 4-2-5 所示，實驗組與對照組在自我調節後測，比較平均數產生顯著差異。檢定結果接受對立假設：實驗組於處遇後，自我調節狀態與對照組具有差異。依據兩組後測得分來看，實驗組自我調節平均數明顯高於對照組；對照研究假設二之獲得驗證，顯示本研究之體驗式學習團體處遇效果，並無因受到外在因素干擾，而影響實驗組自我調解指標提升之解釋。

第三節 團體過程描述

團體過程的描述紀錄，聚焦於樣本成員在團體設計架構下，對於效能刺激源之認知、行為、情感表現狀態；同時也作為本研究之實驗團體的情境、歷程發展的面貌呈現，使接續的研究結果分析，能在場域描述後的理路中，進行與團體處遇連結的心理指標分析。以下摘述本研究團體之過程發展，詳細紀錄見附錄九：團體過程觀察紀錄；附錄十：個別成員效能反應紀錄。

壹、單元一：一起找樂子

單元目標：1.for fun

2.破冰

3.成員關係建立

4.體驗式反思規則建立

出席/缺席/遲到：12/0/0

遲到及缺席原因：無

團體過程摘要紀錄：

本次團體目標首要有二：（1）建立基礎規範、（2）團體成員/工作者之初步認識。為使工作者結構式的引導成員進行反思，因而於團體中建立每個單元行動後需採兩分鐘闔眼回想的基礎規則；在團體初期（一～四）階段，工作者將扮演引導成員學習反思模式的角色。

成員參與活動的表現觀察，除了關係建立之外，成員是否能受到活動安排刺激，增加參與意願？對行動後反思的基礎規則運作的接受度與學習狀態？是本單元之焦點。

在活動設計方面，成員 A、B、D、H 表現出精熟於動態遊戲競賽，並在活動中接受遊戲的團體合作經驗引導，出現會根據同儕表現而修正玩法的替代學習；其他成員則多以配合團體進行以及扮演行動的跟隨者角色，特別是成員 E、G、I、J 表現較為羞澀內向，會持續觀察並與工作者保持距離，探索意味濃厚。

整體而言，動態遊戲對成員的刺激性和參與度，皆較靜態的自我介紹、反思討論為高。本次活動表現，成員對於自我行動的觀察力與反思深度仍有限，但對於活動趣味性的吸引、成員間/工作者互動頻率的增高，具有達成本單元目標之效益。

貳、單元二：我們肩並肩

單元目標：1.引導團體形成
2.合作關係體驗
3.團體契約擬定
4.引導學習體驗反思模式

出席/缺席/遲到：12/0/0

遲到及缺席原因：無

團體過程摘要紀錄：

本次團體的進行，在工作者方面依然會有較多的引導、示範學習；在單元設計上，則採動態遊戲以持續增加成員間的互動，並促使成員體驗團體合作、互助關係，促發團體規範與運作之形成。

因此，成員能否在活動參與的過程，藉由成功經驗中感受到團體凝聚力、默契等團體互助經驗；在失敗經驗中，體驗到溝通方式、行為規範等團體運作的要素，是本次觀察之重點。

成員 A 在活動開始時，表現出情緒不佳、參與意願低的狀況，所幸對於工作者的口語說服程度尚高，在引導後能繼續參與團體。活動開始後，成員 D、H 表現熱衷於遊戲的趣味性，並在工作者引導下與其他成員（A、C、D、H）進行行動後反思討論，以修正因應策略；成員 E、J、I 則因無法有良好合作表現，開始有互相鬥嘴、爭吵的現象。由於單元遊戲採競賽方式進行，小組間的成功/失敗經驗似乎形成了小團體的聯盟（A、C、D 與 B、G、I）。

工作者在活動後反思討論中，以引導的方式進行成員觀察力訓練，特別是成員 C、H，在本次反思討論中，已開始主動發言且對於自己的行為亦有較多描述。整體而言，成員普遍在工作者反思示範下，接收到自我、情境觀察對行動影響之重要性，並於單元尾聲的團體契約制訂中，練習具體化活動經驗。最後以作業的方式，要求成員在下一單元的活動中，注意感受目前所訂規範之適用性，並將落實狀況作預想練習，於下次單元後討論。

參、單元三：沒有你可不行

單元目標：1.團體角色定位摸索
2.反思合宜團體規範
3.團隊問題解決體驗

出席/缺席/遲到：12/0/0

遲到及缺席原因：無

團體過程摘要紀錄：

本次團體的目標在於藉由團體活動，引導成員做行為反思後的自我調整。由於此階段重心在於讓成員自發性的反思活動體驗，因此工作者的角色著重於摘述成員表現與引導觀察討論，使成員能關注到自我調節指標之情境觀察與自我行為評價表現上。

受到上一次團體精熟經驗的影響，成員 H 與成員 C 一開始即非常投入於活動，並扮演同儕討論激發的角色。成員 A 與成員 G 則是團體中的行動者，亦積極透過實際行為嘗試，欲達成活動目標。活動的任務結果失敗，成員共同經驗一次團體合作的挫折；特別是成員 H 明顯可以觀察到其對於精熟經驗失效的訝異。

在失敗經驗中，工作者示範了一次成功完成任務的方法，並摘述成員對於觀察力表現以及團體契約規劃與執行之問題（不夠具體、成員間無法配合等）。反思討論慣例之後，成員對於本次活動發言明顯踴躍，對於工作者的口語說服接受度亦高，開始有行為改變的現象（成員 A 開始主動發言分享活動經驗、成員 B 提出之前契約的問題、成員 K 主動尋問工作者建議），因此團體第二次契約的修正擬定，除了能夠具體條列式、成員間的接納程度也較高。

整體而言，成員在本次活動中，在行動預評、自我觀察力具有明顯的學習表現。僅成員 D 似乎較難接受靜態認知反思的部分，與動態活動時表現相比顯的興趣缺缺，因此經驗所產生的學習效果，藉由同儕替代性經驗之途徑，多於反思討論以及口語說服；成員 E 則是一直處於團體邊緣狀態，似乎無法

融入團體活動，因此學習狀態最差。下一單元將把成員 D 與 E 安排在工作者旁，避免成為團體的邊緣者。

肆、單元四：想想「我」、想想「我們」

單元目標：1. 刺激個人情緒/生理反應表現
2. 檢視成員自我挑戰與行為堅持狀態
3. 體驗自我標準與他人/情境標準參照

出席/缺席/遲到：10/2/0

遲到及缺席原因：成員 F：離開安置機構。

成員 E：父母訪視，請假。

團體過程摘要紀錄：

本單元將藉助戶外體驗式活動的冒險性、經驗的刺激強度，來觀察成員面對壓力時的生理/情緒狀態、個人壓力下的行為堅持與挑戰以及能否參照同儕、工作者的標準而改變行為。因此，工作者的角色除了安全確保外，重點在於將活動經驗引導至上述成員自我調節的指標反思。

成員一抵達團體場地如預期的興奮，前幾單元較被動的成員 E、G、J、M，亦表現出投入、活潑的一面。就生理/情緒反應的行為表現來看，成員 I、J、K、M 如自我調節指標前測與機構轉介所述，有退縮、逃避反應的出現；但在幾名自發性挑戰力較高的成員表現刺激下（H、B、G），亦開始出現行為改變的現象，顯的比較願意去嘗試。唯成員 J 受到其他同儕表現刺激，反而更加退縮；在工作者支持與鼓勵知後，才產生自發挑戰的行為，可見其雖然標準參照能力、自我挑戰能力均低，但對於重要他人的口語說服程度尚高。

整體而言，成員在本次活中自我調節指標的改變，除了行為堅持、他人標準參照、自我標準挑戰外，意外的效果是成員對於自我肯定指標的提升（成員 A、E、J、M 均在活動後反思表示，覺得自己很厲害、沒想到原來其實不難等）；而刺激改變的訊息源，多來自於同儕間的替代性經驗，工作者的口語說服則是在鼓勵支持、引導聚焦於經驗討論中發生作用。工作者並於活動結束後，後續進行家庭作業一個人生活中遇到覺得困難、感到壓力時，自己的解決方式。以進行活動經驗隱含意義的移轉討論，來為下一單元準備。

伍、 單元五：觀察自己、觀察他人

- 單元目標：
1. 行為觀察訓練
 2. 自我指導/評價練習
 3. 他人/情境標準參照

出席/缺席/遲到：11/1/0

遲到及缺席原因：成員 F：離開安置機構。

團體過程摘要紀錄：

本次單元鑑於團體關係建立的程度、成員對於體驗式反思模式的初步建立基礎，因此更工具性的將自我調節指標，設定為團體活動主題；但單元的計畫性引導，仍是採動態活動後反思而非僅靜態認知討論。工作者的重要任務，在於將自我觀察、行動預評、標準參照等指標，與成員行為的關連性做連結，使成員更加瞭解前兩單元主題的意義。

團體開始，針對上一單元作業一個人生活中感到壓力、困難的事件，自己如何解決，來做討論。成員發言不但主動且踴躍，議題包括學測、離院後家庭關係處理、與機構人員的爭執等。其中成員 A、K 更是會將討論內容，主動與上一單元團體經驗連結，表示會「挑戰看看」、「同學可以，我應該也可以，只是程度問題」等，顯示團體經驗對其認知改變之影響。

在觀察、模仿以及承認錯誤之單元主題活動中，個別成員表現出觀察學習與自我指導評價能力的差異。工作者並目的式將活動經驗，引導至成員過去因從眾、錯誤模仿而產生的偏差行為狀況來做討論。由活動過程以及反思表現均可發現成員 G 在此向度能力（行為觀察、自我指導評價）的缺乏，時而出現個人偏差的價值觀（例如：又不會被抓到，沒差拉！），與 Bandura（1986）所論少年犯罪時，會出現的行為灰色路線、合理化反應吻合。

整體而言，成員對於行動反思的學習狀態有明顯的進步，對於討論的深度亦有正向的改變（頻率、主動性）。唯成員 G 藉由本次活動，觀察到其行為價值偏差、以及自我指導評價能力的缺乏，將於接續的單元中介入引導其在此向度的注意感覺能力。

陸、 單元六：我的目標

- 單元目標：
1. 目標設定練習
 2. 自我要求標準設立
 3. 目標達成策略規劃

出席/缺席/遲到：11/1/0

遲到及缺席原因：成員 F：離開安置機構。

團體過程摘要紀錄：

本單元以目標設立向度為主軸，涉及自我調節能力包括標準設立、尋求方法與行動策略修正。由於主題內涵複雜的自我調節概念，因此工作者本次將藉由一個簡易的遊戲，示範目標設定時所需注意的內涵。而單元內容中，靜態的心理教育，多於動態的行動體驗。希望藉由清楚自我調節概念意義傳達，讓單元七、八的目標達成體驗活動，產生意義。

活動開始時的作業討論，成員針對生活經驗中的錯誤模仿與從眾行為，做踴躍的討論。特別是成員 G，提到過去在公園與人飲酒嬉鬧的事件，工作者臨時採角色扮演的方式，讓其他成員表示旁觀者（路人）的看法，做替代性經驗的刺激。成員 G 雖然在過程中，一度抗拒反駁其他成員，但後來表示「我也知道這樣被人看起來像流氓，就偶爾拉！」，顯示雖然尚無法從行為，端看成員 G 自我行為評價、他人標準參照的能力改變，但仍有助於刺激其認知上，對行為表現的差異評價。

就目標設立面向，成員雖然對於工作者所傳達的自我調節能力表示瞭解。但由實際活動練習中，仍可看出多數成員仍無法將心理教育內涵，表現於行為。成員 A、D、H、I 在籃球小組討論目標訂定、策略規劃時，顯示出其對於觀察能力、自我標準適切性、以及考量方法可行性的能力缺乏，仍採慣用的精熟經驗去面對。工作者預計將於下一單元的籃球挑戰賽中，使成員經驗深刻的精熟經驗挫敗，讓成員由失敗經驗中，加深目標設定能力的需求感受。

柒、單元七：看我的不厲害

- 單元目標：
1. 自我目標實踐體驗
 2. 目標達成策略修正
 3. 設定符合自身能力標準

出席/缺席/遲到：11/1/0

遲到及缺席原因：成員 F：離開安置機構。

團體過程摘要紀錄：

本單元目標在於讓成員透過活動，經驗到自身在達成目標過程中，所擬定的策略有效性、目標與自身能力的適合度之實際體驗。工作者的角色在於引導成員注意實際行為中，自己精熟經驗的不足之處，並依照成員的行動經驗有效性，刺激改變的動機與行動計畫修正。其單元意涵，類似期中考之意

義，仍保留成員有體驗修正後，再度嘗試之機會。

活動開始時，成員均躍躍欲試，顯的非常有自信。工作者將成員分為兩組進行，並安排其他機構安置少年予以旁觀。一方面，欲以此方式增加替代性經驗的學習；一方面亦增加成員對於自我行為的關注程度，使活動經驗加深。活動的結果如預期，兩組成員均遭遇挫敗。

成員 I、J、K、M 是過去評估中，自我挑戰、行為堅持與自我肯定指標能力較弱之成員。在本次活動中，僅 I、J 出現明顯放棄、退縮之反應，其他兩位成員已能堅持嘗試到活動結束。工作者介入給予成員 I、J 支持鼓勵後，在其他成員的關注下，I、J 依然完成單元活動，僅挫敗的生理/情緒反應仍可明顯由行為觀察出來。

活動後的反思討論中，多數成員（A、B、C、D、G、H、K、M）能整理自己的情緒，並主動的提出因應策略，例如自己能力不夠、錯估對方實力、目標訂太高、不夠合作等，顯示出對自我目標設定能力不足之覺察，亦刺激出學習行為的發生。成員 D、H 甚至出現主動鼓勵，活動中挫敗的同組成員 E、J，而成員 E、J 在同儕的鼓勵之下顯的較能夠接受改變自己的信念，開始與組員進行討論。

捌、單元八：加油！佩服我自己！！

- 單元目標：
1. 自我目標實踐體驗
 2. 自我行為結果評定
 3. 自我行為激勵與肯定

出席/缺席/遲到：11/1/0

遲到及缺席原因：成員 F：離開安置機構。

團體過程摘要紀錄：

本次團體將利用上一單元，成員所遭遇的挫敗經驗。以體驗修正後，成員目標設定能力的表現，給予成員一次成就經驗來增強行為改變的成果，並於活動結束後，進行自我肯定激勵的指標強化。因此，工作者的角色除了要引導成員覺察兩次行為間的差異，並摘述、增強成員的學習表現外，亦要結構式的掌握活動情境的發展，避免成員的二度嘗試受到壓抑、或再度挫敗，引發外在歸因的負向經驗。

活動開始時，成員顯的略為緊張並重視自己的表現。活動中，成員 H 開始會以所設定的團體目標為重心，關注其他成員的表現，不再以自我為中心；成員 D 則不若上次活動中，會在過程責罵隊友，反而扮演同儕領導之角色；

成員 E、J 則是依據自己的能力（原本不會打球），努力扮演策略執行者的角色，並且堅持到活動結束。

整體而言，成員在活動後的反思討論，已經自發性的覺察到本次活動中表現的差異，顯的非常興奮、滿意。特別是成員 D、H、C、G 能夠表現出精確符合團體能力之目標設定，同時在活動過程中不斷注意、調整自己的因應行為，是目標設定指標成長最明顯之成員。其他如成員 E、J 則是在團體後段的自我肯定練習中，自發性揭露對自己表現的滿意，於實際參與過程中也確實堅持完成活動，在自我肯定增強指標與先前評量相比，具有明顯的改變。

玖、單元九：當自己的主人

- 單元目標：
1. 回顧團體過程
 2. 整理移轉團體經驗
 3. 儀式處理團體結束與分離

出席/缺席/遲到：11/1/0

遲到及缺席原因：成員 F：離開安置機構。

團體過程摘要紀錄：

團體的結束與整理，在上一單元工作者的預先告知下，其實團體之中已經呈現一股分離的情緒氛圍，成員顯然表現出未準備接受團體結束的事實。因此，工作者在本次團體的進行方式安排，除了將整個團體過程的照片攝影串連成紀錄片，亦利用配樂、字幕、配音等方式完成本次團體回顧之整理呈現。預期能以影像的方式，引導成員重新再一次深刻地經歷團體過程。

成員在觀看紀錄片的過程中，不斷的在底下興奮的進行討論，當觀看完影片時討論，亦能自發性的一一表達自己參與團體的心得，由於成員似乎有感而發，發言多帶著情緒，因此團體一時間瀰漫著一股分離的氣氛。正面的此一現象來自於團體關係建立之成功；然而負面的是情緒性的溝通，掩蓋了成員整理團體中所經驗學習的能力，亦與本次單元主題：當自己的主人，相違背。

因此工作者首先一一肯定自己在觀察中，感受到成員的正向成長與改變，例如成員 H 由團體初期自我中心的表現，到現在願意與同儕合作分享；成員 E 開始時常出現忽略他人感受，表現出令同儕不悅的言詞行動，到現在能夠在團體中控制自己的情緒性表達，轉而注意自己言行；成員 J 對於各種不熟悉活動挑戰的逃避與偶發性的挫折攻擊，到籃球挑戰時能承認自己的弱點，勇於挑戰自己規劃的目標等，進行個個成員的改變摘述，使成員在引導中增強自己在本次團體方案中的正向經驗。

最後，以一個頒獎、結業的儀式中，讓成員一一的在活動中完成整個團體的結束儀式。而成員也出乎意料的為工作者準備了卡片與感謝回饋。整體而言，成員在最後一次團體中的表現，顯的發言踴躍且樂於表現參與團體的感受，除了對於分離略顯焦慮外，普遍呈現良好的效能感未因為團體的結束而產生沈默、逃避、否認，等分離焦慮反應。

以上為本團體方案之九次單元過程概述，詳細團體過程紀錄與過程中個別成員表現評量請參閱附錄九、附錄十。

第四節 成員在實驗方案中的效能訊息刺激狀態

成員在實驗方案中的自我效能狀態，接續上一節所呈現之團體單元設計以及體驗式學習引導下的團體運作狀況為基礎，進一步與個別成員的自我效能變化做連結討論。而自我效能狀態如先前文獻探討所論，乃是評量成員自我調節表現之一環。一方面可以輔助研究者瞭解團體設計所產生的訊息刺激源；一方面亦可藉由自我效能指標，具體的評量紀錄團體過程中，成員行為產生與調節區配的因應狀態以及自信程度。

以下即針對曾華源等人（2005）所設計之自我效能觀察紀錄量表，作評量分析；在分析樣本上，由於成員 F 於團體初期即離開安置機構，因此視為遺漏樣本不予進行分析。本工具包括四個向度—精熟經驗（performance accomplishments）、替代性經驗（vicarious experiences）、口語說服（verbal persuasion）、生理/情緒狀態（physiological/affection states）。合計 22 題，採五點式評量，全距介於 22-110 間。

一、整體自我效能呈現

自我效能在團體歷程中的呈現，代表學員受到活動設計之刺激，而反映出對於組織自身行為並達到某種行為和表現的能力。以下為曲線分佈：

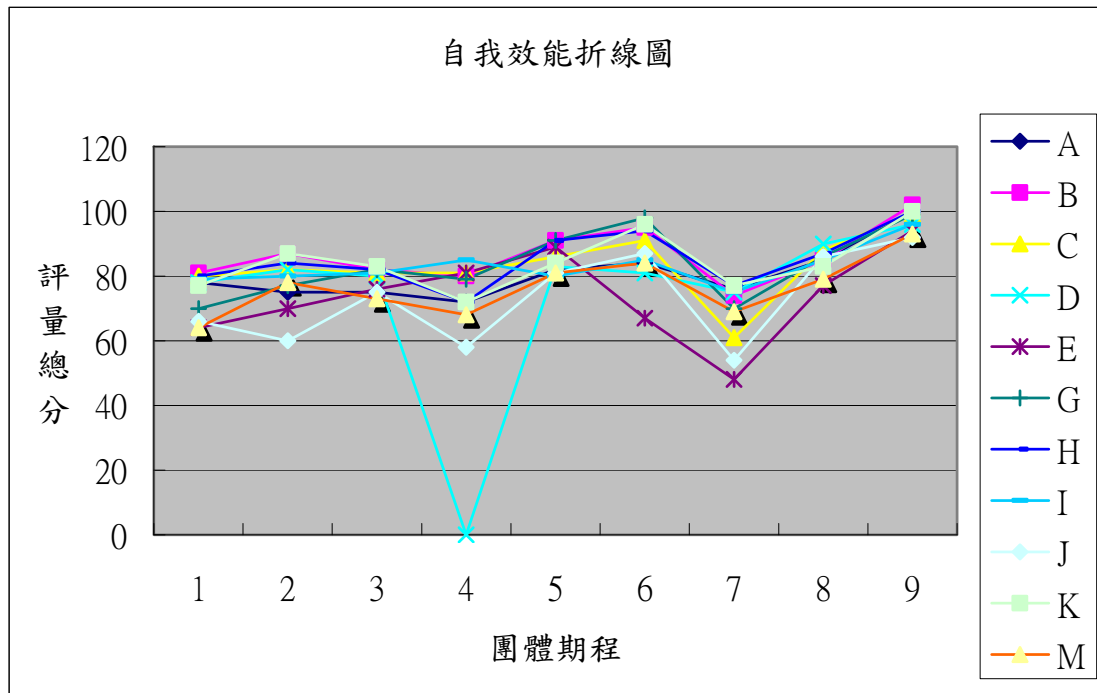


圖 4-4-1 團體過程中成員自我效能狀態折線圖

註：成員分數呈現 0 分表示當日缺席未參與活動。

如上圖所示，成員自我效能的呈現因實驗團體方案設計的歷程與單元內容差異而產生不同的狀態分佈（附錄一：體驗式學習團體方案）。普遍成員自我效能狀態，特徵為由開始的自我效能基準點，呈現曲折而逐漸向上的走向趨勢，在每一個往上提升的效能狀態出現前，皆會事先出現效能低峰的現象。

其中分數落差較為明顯的波段，代表個人經驗的衝擊與整理（挫折、精熟經驗與能力限制等因素）、落差大並向上的走向，表示成員在團體經驗刺激中，得到訊息刺激源而出現個人行為、情緒、生理/情緒反應取向的變化。

由實驗方案中成員效能曲線的分佈可得知，成員在活動中體驗到的經驗刺激多（曲折波段），顯示單元內容對成員而言，具有新鮮性、挑戰性，使成員能經驗到未精熟的學習內容而產生認知、因應行為上之學習需求感受；並在團體期程五以後，集中在 80-100 間之區段，顯示成員在團體情境引導下，並未單只受到挑戰與失敗經驗，在團體後期亦出現對自我能力自信程度的提高。

整體而言，實驗團體單元四、以及單元七、八，分別扮演刺激成員自我效能感之任務，造成成員普遍呈現效能低峰之經驗感受。在此經驗深度較強的引導下，之後的靜態、認知反思處遇取向，似乎也發生較大的訊息接收效益。

二、精熟經驗向度

精熟經驗向度，代表成員在活動歷程中，所建立的連續成功經驗狀態。在本記錄表中，精熟經驗向度共五題，全距介於 5-25 間。

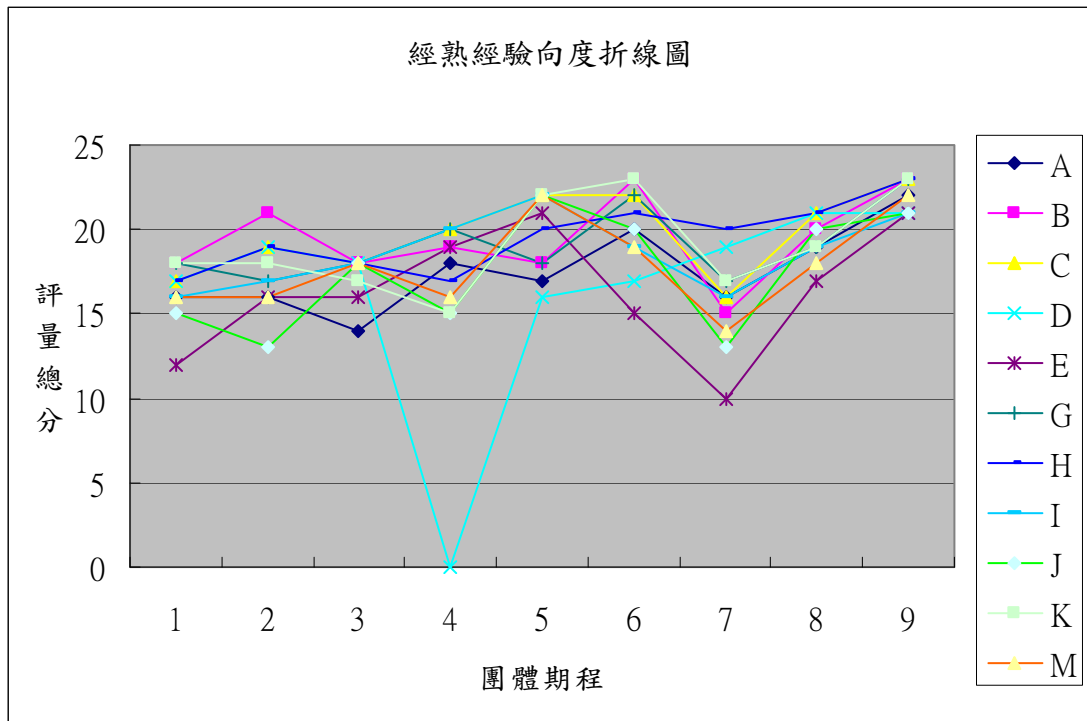


圖 4-4-2 團體過程中成員精熟經驗狀態折線圖

註：成員分數呈現 0 分表示當日缺席未參與活動。

精熟經驗向度觀察的重點，在於本活動設計是否提供成員連續且顯著的深刻成功體驗。連續性的成功經驗狀態，代表成員在團體處遇中的心理狀態受到激勵，並表現於行為上的精熟因應。

實驗方案中，由成員的精熟經驗分佈曲線來看，成員對於單元內容的精熟因應能力具有著明顯的差異性。例如單元五—觀察訓練中，成員 A、B 即明顯呈現出精熟能力降低的情況，並與其他成員產生明顯差異；若由單一成員觀察，成員則 B 顯然對於團體合作性質的單元任務（單元二、六）感到具有自信與因應能力。詳細個別成員行為分析將於下一節詳述。

整體而言，成員在精熟經驗的展現上，並無呈現因任務挫折而持續向下的折線趨勢，且所有成員在處遇後段的精熟表現皆比團體初期的基線為高。端看本實驗團體引導與設計，單元四以前主要重心在於團體形成引導以及基礎的反思規則培養，因此成員個別的精熟表現特別突出並具有成員間的差異性；單元五以後，在 Led 評估成員的長處特質以及團體角色定位穩定運作後，即介入較一致的團體任務目標要求，而此作法由成員於單元七開始的一致且穩定精熟經驗的成長趨勢來看，此在團體初期重視個別差異的作法，顯然對團體後期的功能展現具有幫助。

三、替代性經驗向度

成員透過觀察，進而類化舊有經驗，體驗到新的經驗之過程，整理成知識或亦轉化為新行為的可能。此向度在本記錄表中共四題，全距介於 4-20 之間。

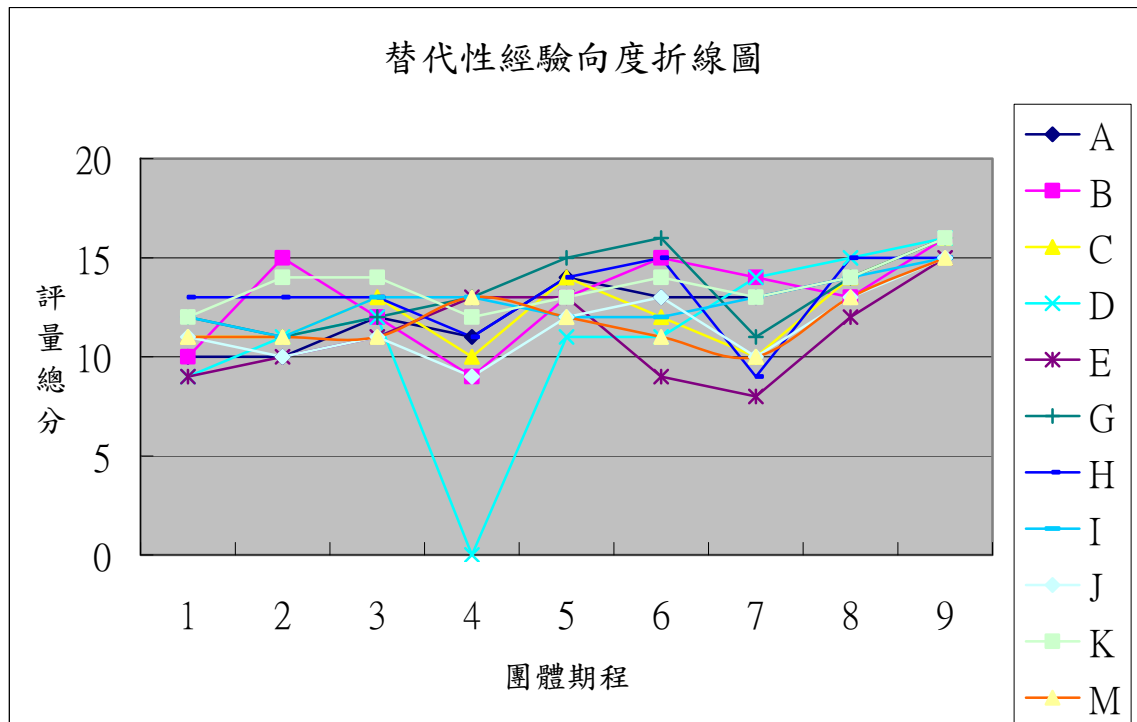


圖 4-4-3 團體過程中成員替代性經驗狀態折線圖

註：成員分數呈現 0 分表示當日缺席未參與活動。

替代經驗，代表著成員在單元活動中受到同儕、領導者之刺激而開始吸收資訊，並產生觀察學習的反應。影響替代經驗的可能是成員的個人特質、心理防衛以及與團體成員間的人際互動關係與活動設計本身的影響。

由本次活動的替代經驗曲線即可看出，成員在初期（單元一～四）普遍呈現近似水平的折線，顯示在團體初期時成員仍是多以個人為中心，僅少部分成員會自發性的產生替代性學習。

隨著成員的關係建立，團體方案中預期成員會在單元四的漆彈遊戲中，藉由團隊行動之需求，增加成員對於替代性學習的刺激。然而由實際上的反應來看，成員對於替代性學習能力的成長，卻是發生在單元五、六之後，而單元五、六分別是以觀察力訓練以及他人標準參照為主題之活動，顯示替代性學習的發生除了需在高行動刺激的活動中，讓成員發生改變的動機外，仍需要經過認知上的引導改變，方能產生效益。

不僅如此，經過活動引導刺激產生改動機、接著進行認知學習後，似乎也未能代表成員即具備替代性學習的能力或慣習。由單元七中成員替代性經

驗的再度降低即可發現這樣的現象。因此，成員的學習表現是階段性、反覆前進、後退中成長的，而成長的發生是在單元活動刺激後進行認知引導，接續再讓成員進行新的嘗試與不斷的修正、引導之過程。

四、言語說服向度

言語說服指自我效能會經由重要他人或同儕語言肯定和鼓勵而強化覺知能力。此向度在本記錄表中共三題，全距介於 3-15 之間。

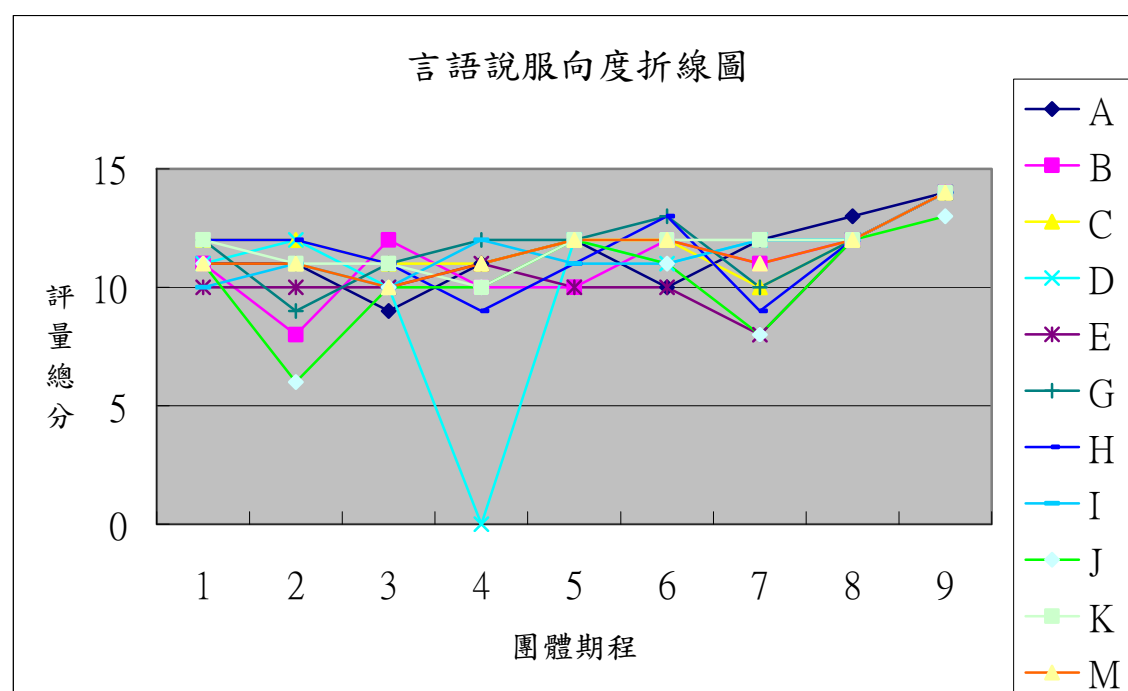


圖 4-4-4 團體過程中成員言語說服狀態折線圖

註：成員分數呈現 0 分表示當日缺席未參與活動。

言語說服代表著同儕、工作者在活動過程中，對於激勵參與嘗試活動行為、支持增強行為以及介入處遇時，成員的接受狀態。言語說服具有引導、增強成員行為的效用。

實驗團體中成員的曲線分佈，可以明顯發現，雖然成員多數言語說服狀態大多分佈在 10-14 的高分曲線，但實際對成員具有正向言語說服影響力的時候，是發生在團體單元七之後。當時團體情境面對的是成員普遍無法因應活動任務，而產生出挫折、失敗經驗，此時領導者的介入引導對成員行為產生的處遇效用，較預期為大。

由以上曲線分佈所呈現的現象，團體中持續、穩定的高言語說服狀態，不一定代表成員接受工作者處遇引導，實質上只是一種有利於團體目標式引導之條件，本實驗團體中及呈現持續高言語說服，但成員卻直到團體後期才真正發生明顯行為改變的效益。

五、生理/情緒反應向度

透過身體肌肉之強而有力、精神狀況高亢興奮，可以觀察出成員對於活動的投入反應狀態與能力限度。此向度在本記錄表中共十題，全距介於 10-50 之間。

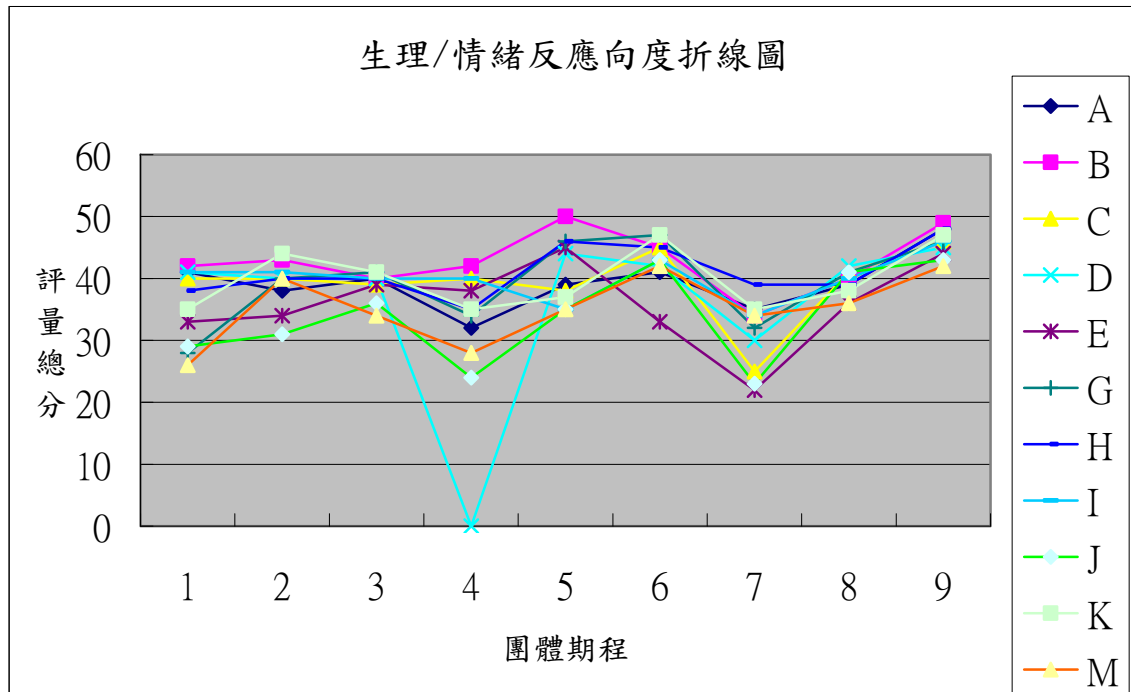


圖 4-4-5 團體過程中成員生理/情緒反應折線圖

註：成員分數呈現 0 分表示當日缺席未參與活動。

生理、情緒的反應，是具體可透過外顯行為觀察的，代表著成員對於活動刺激的反應與投入狀態。同時也可藉由曲線的分佈觀察出，成員個人對於不同型態活動的適應性與個人能力取向的差異。

面對不熟悉、害怕以及無法有把握掌控的事物，特別會有明顯的波折。本實驗方案中，單元四、單元七即發生成員普遍生理/情緒反應刺激大，而出現能力上較無法因應的現象，因此分別出現兩個明顯的低峰。這也如預期：室內靜態的認知反思引導，成員多感到自在但是卻無法產生較大的活動刺激；戶外動態的體驗式活動，刺激大但難以當下介入處遇產生立即、具體的學習效益。

由上圖所示之曲線，一度出現低落的曲線，接著向上發展，表示成員對於困難已有所投入去做改變的嘗試或是個人能力的突破，這是一個處遇成效的正面現象。而高刺激的活動安排在團體期程中期，似乎亦可給予工作者提供後續介入引導的時間，避免成員在活動刺激下的情緒、生理等挫折反應，產生負面效果的風險。

第五節 個別成員行為分析

樣本成員之個別行為分析，主要以自我調節指標架構為骨架：四個向度包含八個指標，詳細概念定義與題項見第三章，以團體過程觀察紀錄為血肉，並於第六節的訪談中，做補充以完整面貌。由此，以下將以實驗組成員，在自我調節量表指標之前、中、後測得分平均數趨勢為分析基礎，針對研究者在團體過程中之觀察紀錄，做個別成員行為表現之簡述分析。由於成員 F 於團體第三次即離開安置機構，因此視為流失樣本，未將其列在此處分析。

【成員 A】：

指標：1.自我指導/評價、2.他人/情境標準參照、3.行動預評、4.自我肯定、5.行為堅持、6.自我行為觀察力、7.目標設立、8.他人/情境觀察能力。

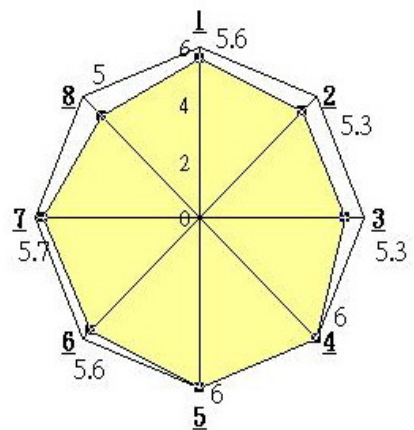
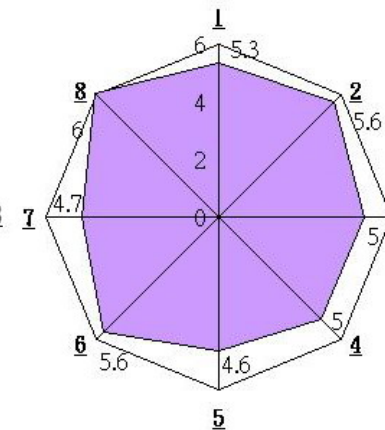
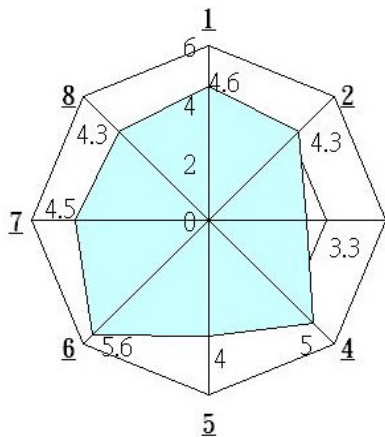


圖 4-A-1 指標前測

圖 4-A-2 指標變化（單元 1~5）

圖 4-A-3 指標後測

成員 A 處遇前之主訴為—偶發性違反機構規範，由前測指標來看，成員在他人/情境觀察與標準參照、行動預評得分皆略低。顯示成員 A 易以自我為中心，忽視他人的看法與規範，出現自己未預期的行為結果。

團體初期階段，由成員 A 的行為表現來看，確實常出現令其他同儕不舒服之言詞與行為，雖然在分組活動中時常是活躍投入的成員，也關心自己的表現，卻不常與其他成員進行雙向、言語的溝通，多是採戲謔的言行表達。在團體單元三、四、五接連的團體溝通、合作遊戲以及戶外高空體驗活動之後，成員 A 首度因為對高空遊戲產生懼怕的反應，因而出現少見的沈默現象；該次活動中成員 A 在其他同儕的表現刺激下，也進行了高空嘗試，該次討論中是成員 A 首次針對其他成員的表現做出評論。

團體中後期開始，成員 A 開始會去注意他人對自己的看法，並在合作遊戲中配合其他成員，是其最大的轉變。特別是後期以團體籃球競賽為途徑的目標設定練習活動，成員 A 不但會主動提供意見，亦重視團隊精神與共同成果，並在此活動中獲得正向的成就經驗。整體來看成員 A 的改變，他人/情境

觀察能力，應是其整體成長之中介因素，使其在後期的團體活動融入高，對於處遇介入的接收度亦高，因此在後測時可以發現其各向度能力明顯的提高。

【成員 B】：

指標：1.自我指導/評價、2.他人/情境標準參照、3.行動預評、4.自我肯定、5.行為堅持、6.自我行為觀察力、7.目標設立、8.他人/情境觀察能力。

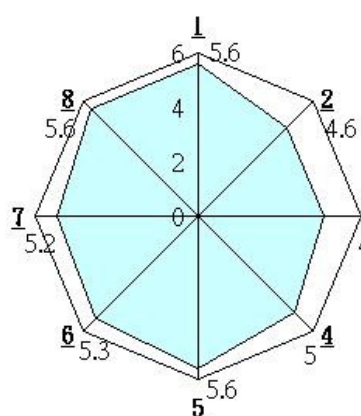


圖 4-B-1 指標前測

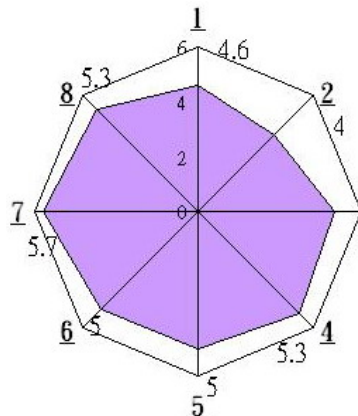


圖 4-B-2 指標變化（單元 1~5）

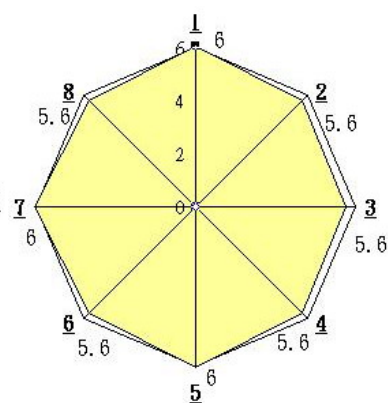


圖 4-B-3 指標後測

成員 B 於參與團體前之特質為較不會去參考別人的意見，屬於我行我素、活潑外向之少年。團體初期時，成員 B 表現出熱衷於參與團體的單元活動，對於反思討論亦經常發言，是少數在初期即自發性投入的成員。特質上屬於反應快、會觀察工作者、同儕言行臉色，而採取行動之成員。由量表的填答發現，成員 B 似乎在前測，會出現研究者期待之影響，普遍分數皆偏高，直至第二次測量時，在與工作者建立關係後，測量效度才提高，因此出現部分指標分數反而降低之狀況。

在整個團體單元過程中，成員 B 對於團體合作任務顯的游刃有餘，僅在後期的單元七、八出現較明顯的因應挫折，此時才真正將工作者之引導，反應於行為改變之上。整體而言，反思引導對成員 B 的適用性是高的，由於成員 B 反應快、會去觀察思考但卻不輕易接受口語意見，因此透過活動的反應感受，讓成員 B 自發性的修正行為，特別是團體後期，成員 B 在體驗-修正行為的過程中，受到任務達成之激勵，有增強其行為模式改變之效益，成員 B 亦表現出肯定自己學習的成果，因此後測時對各指標的自陳評量，皆呈現高分的行為信心程度。

【成員 C】：

指標：1.自我指導/評價、2.他人/情境標準參照、3.行動預評、4.自我肯定、5.行為堅持、6.自我行為觀察力、7.目標設立、8.他人/情境觀察能力。

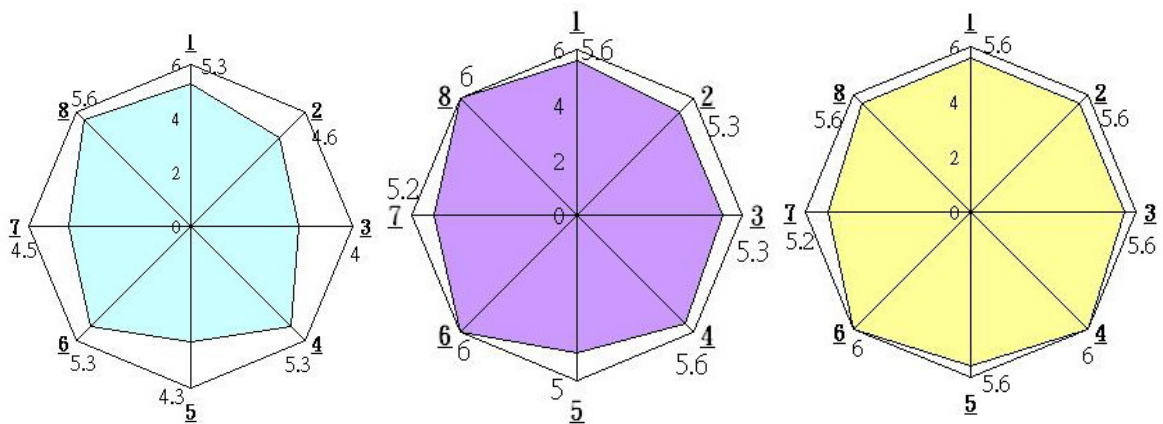


圖 4-C-1 指標前測

圖 4-C-2 指標變化（單元 1~5）

圖 4-C-3 指標後測

成員 C 之轉介主訴為：衝動控制差，易與人發生爭執。由前測得分來看，其行動預評能力表現較低，由團體初期的的行為表現來看，成員 C 雖然在活動中時常扮演行動者，卻也常發生因未理解活動規則而操作失敗的成員。成員 C 在特質上，行動力強易未經審慎估量即產生行為，所幸團體過程中，經關係建立後其口語說服程度高，亦具備反思檢討能力。

團體中後期的處遇安排，工作者將成員 C 引導至小組腦力激盪的小隊長角色，因此在團體壓力之下，成員 C 常須為了小組表現而思考因應策略。此作法在團體中後期，由成員 C 的行為表現可以發現其轉變：活動前常顯的沈默，認知討論時的發言增多。整體而言，成員 C 在團體中是學習體驗式反思模式中，學習成果較佳的成員之一，在團體後期亦常擔任自發性領導者的角色。

【成員 D】：

指標：1.自我指導/評價、2.他人/情境標準參照、3.行動預評、4.自我肯定、5.行為堅持、6.自我行為觀察力、7.目標設立、8.他人/情境觀察能力。

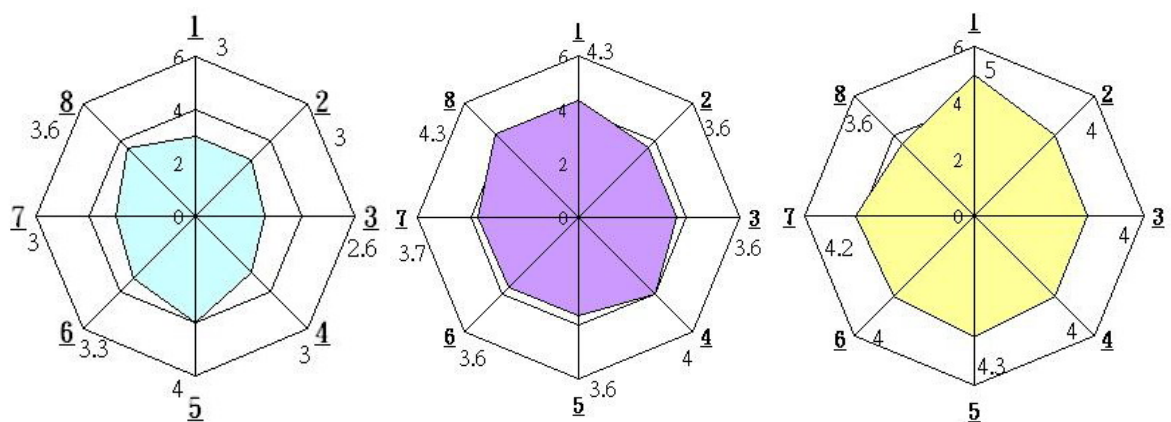


圖 4-D-1 指標前測

圖 4-D-2 指標變化（單元 1~5）

圖 4-D-3 指標後測

成員 D 是一特質鮮明的個案，工作者對其處遇引導，幾乎是完全無法以

口語、認知的途徑造成其行為上的改變，即使有亦是短暫的規範約束而已。成員 D 在自我調節的前測表現，呈現的各指標能力原本即普遍偏低，團體初期由於工作者與其關係程度、單元主題：偏靜態學習反思模式等團體因素影響，成員 D 的學習效果並不佳。

團體中期以後，工作者改變引導方式以動態行為為主，讓成員擔任團體行動者的角色，而減其少認知靜態討論之要求。成員 D 顯然接受這樣學習方式，投入於活動遊戲之中，並會藉由行動上與其他成員互動過程、觀察其他成員的表現而產生行為的學習改變。

整體而言，成員 D 最明顯的改變在於團體後期擔任籃球競賽的小隊領導者，出現自發性關注自己行為表現、重視與成員溝通以及會參考別人的表現修正目標達成策略等自我調節指標之變化。

【成員 E】：

指標：1.自我指導/評價、2.他人/情境標準參照、3.行動預評、4.自我肯定、5.行為堅持、6.自我行為觀察力、7.目標設立、8.他人/情境觀察能力。

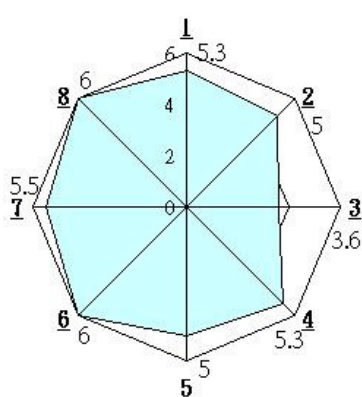


圖 4-E-1 指標前測

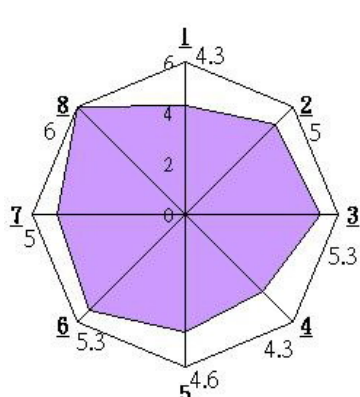


圖 4-E-2 指標變化（單元 1~5）

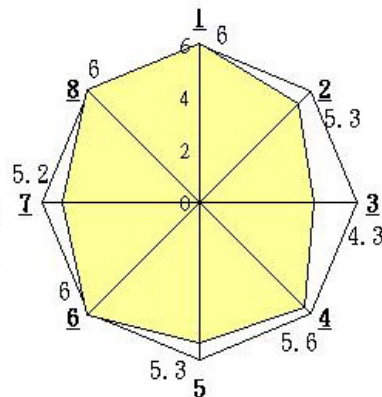


圖 4-E-3 指標後測

成員 E 在觀察紀錄中，是行為表現明顯改變的成員之一，特別是在人際溝通、他人意見參考與行為修正嘗試上，具有明顯的改變。在量表前、中、後的得分趨勢上，亦可發現其行動預評指標的明顯成長。

團體初期時，成員 E 的表現是於討論時沈默、常與成員發生爭執的。在團體合作遊戲中，亦無法融入於成員的互助關係中。團體過程中，針對主題的學習表現，也時常出現成長、退步的反覆現象。

團體期程約第六次以後，成員由於與工作者建立關係，時常會主動私底下與工作者互動，似乎將工作者當成楷模角色，這此關係下的工作者之引導與支持產生較大的效用。於團體最後階段的目標達成活動中，由於成員 E 受到其他成員的主動協助，亦開始採取重視團體合作、他人意見的行為取向，並在過程中得到活動目標達成的激勵，使得成員 E 在最後兩次單元中的行為

表現，明顯的出現自我調節指標之成長，並於最後的團體結束討論中，表示對自己在團體中與他人合作表現之肯定。

【成員 G】：

指標：1.自我指導/評價、2.他人/情境標準參照、3.行動預評、4.自我肯定、5.行為堅持、6.自我行為觀察力、7.目標設立、8.他人/情境觀察能力。

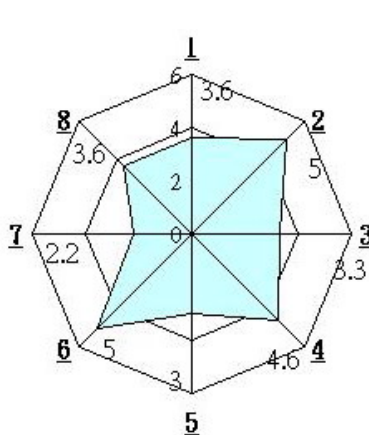


圖 4-G-1 指標前測

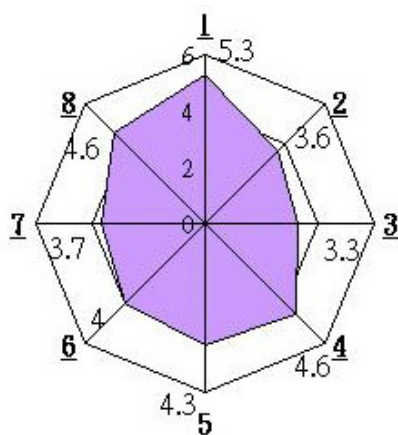


圖 4-G-2 指標變化（單元 1~5）

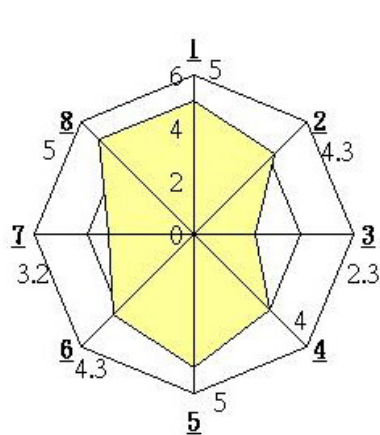


圖 4-G-3 指標後測

由以上指標雷達圖可以發現，成員 G 在團體中的表現是浮動大而不穩定的。團體初期時，成員 G 多表現沈默、被動配合活動進行，對於團體工作者亦似乎有所防備，常會觀察工作者、探問工作者之個人資訊等行為，但不至於出現挑戰行為。

團體進行至中期時，成員 G 與工作者開始建立信任關係，在團體活動中也表現的較團體初期投入，唯由於工作者觀察成員 G 表現，時常會出現情緒控制不佳、罵其他同儕之行為，甚至在團體準備時間亦曾出現與機構工作人員爭吵的事件。工作者於是分別在團體中之討論、團體後之個別探問瞭解，發現成員 G 對於壓力事件，常會出現自動化思考的現象，並開始出現破壞行為。

整體而言，成員 G 在團體中期之後經過團體溝通活動的引導討論，以及個別的訪談，才開始會在行為表現中去注意自己的表現與他人的看法，發生責罵其他同儕的現象也減少了，但整體處遇效果仍未若其他成員明顯，其經驗反思的進行，仍多封閉於自我中心與合理化思考，較欠缺對情境刺激的行為修正。

【成員 H】：

指標：1.自我指導/評價、2.他人/情境標準參照、3.行動預評、4.自我肯定、5.行為堅持、6.自我行為觀察力、7.目標設立、8.他人/情境觀察能力。

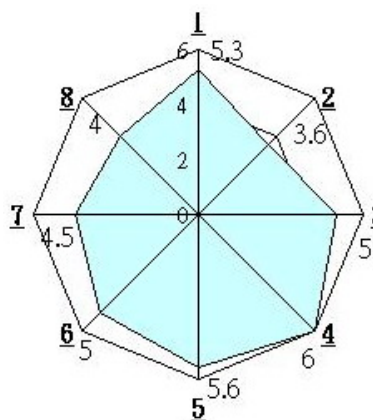


圖 4-H-1 指標前測

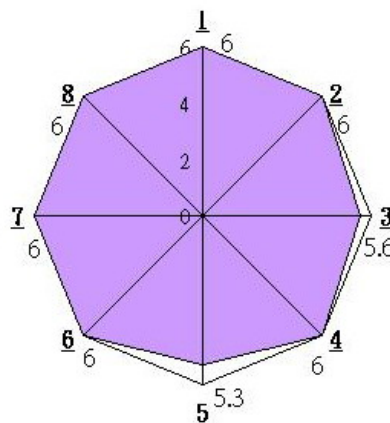


圖 4-H-2 指標變化（單元 1~5）

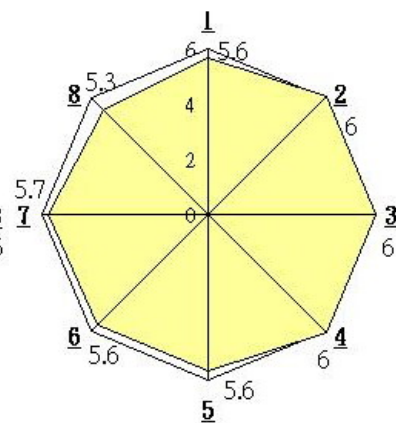


圖 4-H-3 指標後測

成員 H 是一行為反應快、行動力強之成員，在團體初期時即經常在團體中扮演同儕領導的角色；此階段，成員 H 對於活動的參與、主題的反思討論，皆適應快速且能發表出自己的經驗心得，但卻不易接受同儕、工作者之意見，因此工作者對其口語引導的效益並不大，反而是活動的設計對其行為影響較明顯。

團體中期以後，成員 H 開始會主動猜測每個單元的隱含意義，甚至會在團體討論中提出。一方面表明自己理解工作者所欲傳達的想法，一方面亦是對其他成員分享自己所觀察到的資訊。雖然成員 H 看似學習快速，但似乎是一種抗拒改變的作法，且隱含個人在團體中角色之團體意義。

成員 H 最明顯的改變是在單元七、八的籃球目標達成活動中。由於成員 H 自我中心的作法，使的該組成員遭遇極大的任務挫折，成員 H 才開始自發性的調整其行為，並於第二次籃球目標達成活動中，獲得正向的成功因應經驗。整體而言，成員 H 是接收團體各單元主題訊息，理解力最高之成員，自我中心的轉介主訴，在團體後期亦有所改善。

【成員 I】：

指標：1.自我指導/評價、2.他人/情境標準參照、3.行動預評、4.自我肯定、5.行為堅持、6.自我行為觀察力、7.目標設立、8.他人/情境觀察能力。

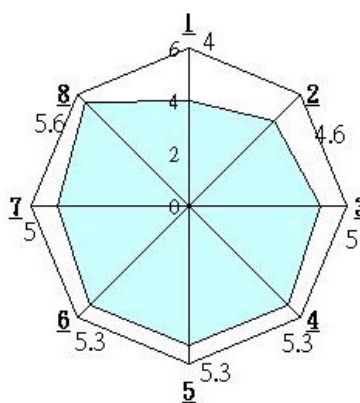


圖 4-I-1 指標前測

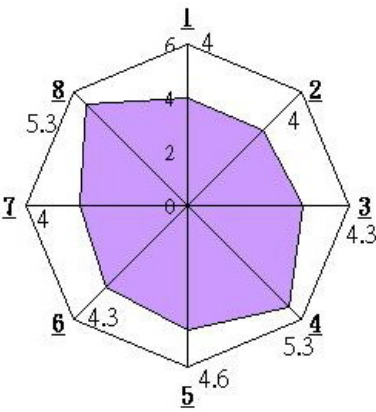


圖 4-I-2 指標變化（單元 1~5）

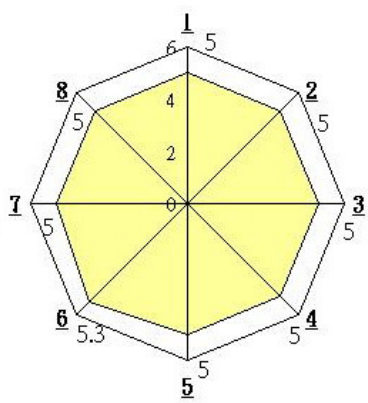


圖 4-I-3 指標後測

成員 I 在團體初期表現比較不穩定，雖然第一次團體時投入程度高，但之後二、三次卻開始出現無法專心、作業未寫以及在討論時沈默不語的現象。團體中期時改變仍不大，僅專注於活動的趣味性，甚至出現隱蔽於團體的狀況，由第二次指標測量亦可發現成員的退化情況。

由於過程觀察中，工作者即發現其退化的狀況，因此最後幾次團體刻意將成員 I 座位安排在工作者附近，並讓其擔任籃球目標練習活動的小組隊長。雖然成員 I 開始時無法帶領小組成員討論策略，亦未出現明顯的同儕領導者角色，但在活動過程中的專注力卻提升了，並重視自己的表現狀況，會詢問其他組員意見。整體而言，成員 I 改變最多的行為，在於對自我行為的表現評價與要求，其他指標則多與前測時基線差異不多。

【成員 J】：

指標：1.自我指導/評價、2.他人/情境標準參照、3.行動預評、4.自我肯定、5.行為堅持、6.自我行為觀察力、7.目標設立、8.他人/情境觀察能力。

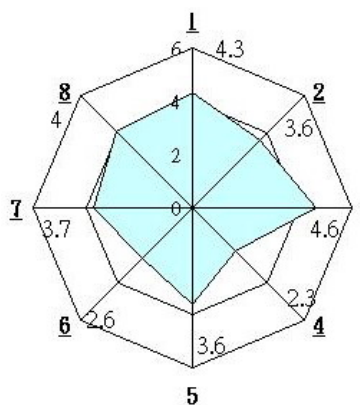


圖 4-J-1 指標前測

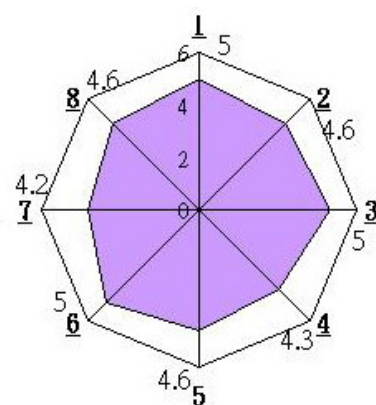


圖 4-J-2 指標變化（單元 1~5）

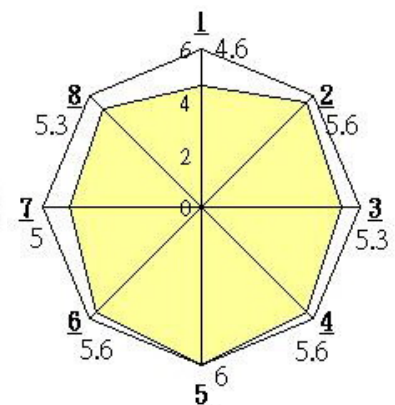


圖 4-J-3 指標後測

成員 J 是團體中改變最明顯的成員之一。特別是團體初期時，由一旦遭遇難度較高、挑戰性較大之活動，就會想要逃避甚至引發情緒性反應之狀況，到團體中後期願意主動嘗試、表達自己的感受、自發性尋求達成目標方法等

正向行為改變之表現，由工作者在團體中之行為觀察以及自我調解指標的測量中，皆出現一致的改變趨勢。

從成員 J 參與團體過程來看，高刺激的體驗活動如高空繩索、籃球競賽似乎是誘發成員 J 改變的重要媒介。由於成員 J 在上述兩次單元活動中，皆曾出現逃避、挫折等典型行為反應，但在工作者的引導反思後所進行的第二次嘗試卻皆又獲得正向的成果（所有單元活動皆會安排兩次，使成員有機會反思後再度嘗試），使的成員 J 對於行為修正後的效果得到增強，因此在團體後期，也表現的更加投入於單元主題的嘗試，由團體經驗中獲得較多的成就感，明顯可以感受到成員 J 對於依賴他人協助、支持之仰賴程度逐漸降低。整體而言，成員 J 在自我調節指標表現上各面向皆有所成長，其中自我肯定能力，應是其行為改變重要的中介因素，導致成員 J 的學習效能提高。

【成員 K】：

指標：1.自我指導/評價、2.他人/情境標準參照、3.行動預評、4.自我肯定、5.行為堅持、6.自我行為觀察力、7.目標設立、8.他人/情境觀察能力。

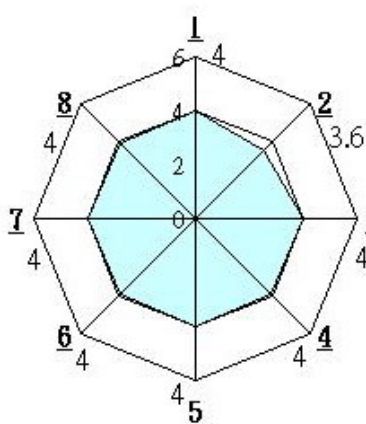


圖 4-K-1 指標前測

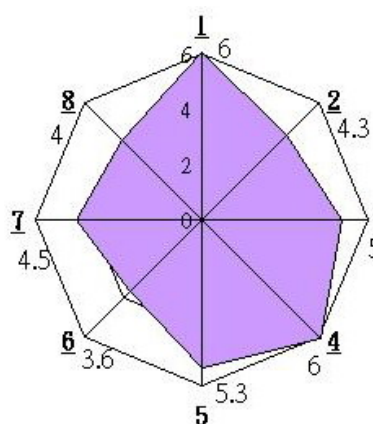


圖 4-K-2 指標變化（單元 1~5）

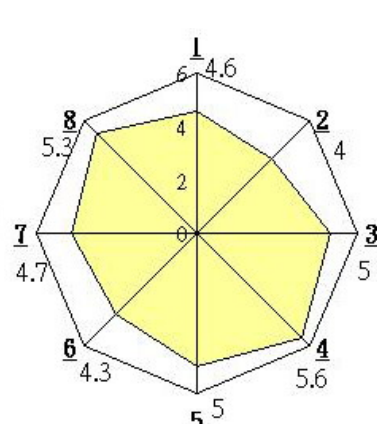


圖 4-K-3 指標後測

成員 K 的轉介主訴為：缺乏自我肯定，仰賴他人增強。由團體初期成員 K 的表現，工作者並未發現此一問題現象，只藉由團體過程觀察發現，成員 K 對於靜態討論似乎學習成效以及接受度較高；直到團體單元四的時候，成員 K 面對戶外挑至性較高的活動時，才出現明顯退縮、等待團體工作者引導的狀況。

由團體第二次指標測量（單元五時）可以發現，成員 K 由於受到單元四戶外挑戰的體驗反思影響，開始注意到自我肯定能力對自己行為的影響，因此向度 1 與向度 4 明顯的提高許多。此後的動態活動設計中，雖然成員 K 仍需藉由工作者引導、喚起經驗，才能有自我肯定、預估行為結果的行動出現，但已經不若團體初期，常出現期待工作者給予指示，才被動式的依據指導產生因應行為。

整體而言，成員 K 對於認知方面的學習能力是強而快的，但對於行為表現的估量、設定行動計畫並自我增強鼓勵方面，需要透過實際活動來引導學習。在工作者於團體中後期，針對上述的幾個向度給予成員 K 聚焦的引導下，確實在中、後的指標測量表現上呈現與工作處遇焦點相符的狀況。

【成員 M】：

指標：1.自我指導/評價、2.他人/情境標準參照、3.行動預評、4.自我肯定、5.行為堅持、6.自我行為觀察力、7.目標設立、8.他人/情境觀察能力。

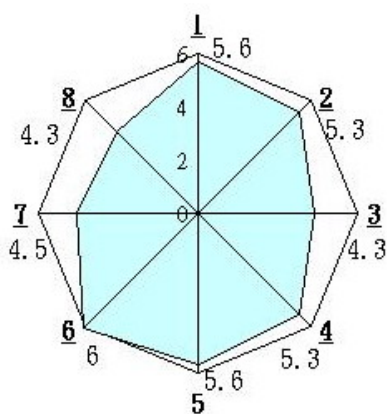


圖 4-M-1 指標前測

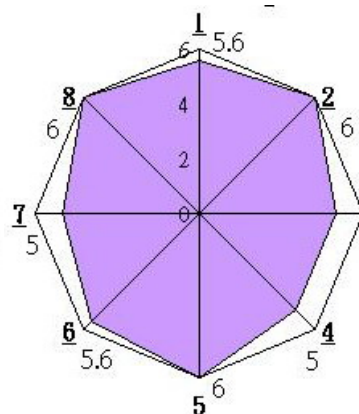


圖 4-M-2 指標變化（單元 1~5）

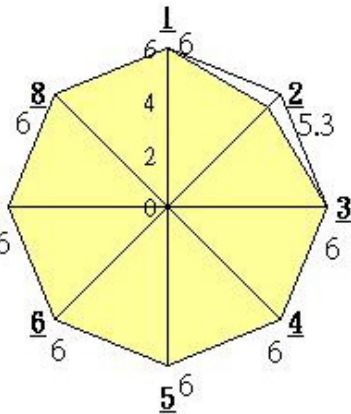


圖 4-M-3 指標後測

成員 M 是安置機構評估認為其自發性尋求行動規劃能力不足，常依賴他人協助之行為表現，因而轉介本團體。由前測指標來看，成員在目標設立、行動預評以及情境觀察能力確實略低。但在團體初期的表現，即比其他成員來的投入，口語說服程度亦高，相較於其他成員是屬於從屬規範較高的。

團體中後期階段，成員 M 的學習除了靜態認知學習，對於行動反思的學習效益亦大，特別是會將工作者視為楷模角色的特質，更有利於處遇引導的介入，因此成員 M 在團體中一直呈現穩定學習的狀態，反思討論的深度亦隨著團體的練習而漸漸加深。唯工作者避免成員 M 出現如機構所述之依賴行為，甚少直接給予具體意見，皆會要求其進行反思練習。

整體而言，成員 M 雖剛開始無法產生具深度、與自己生活連結的反思，常期待工作者給予意見，但後期似乎已熟練於團體運作的反思規範，常自主表示看法，對於各單元主題的學習、自主行動反思的能力是明顯成長的。

第六節 體驗式學習團體處遇後成員訪談分析

團體訪談抽樣採最大變異法（Maximum variation sampling），抽取樣本為在實驗團體過程中，自我調節指標向度改變較為明顯之成員 B、C、G、J，樣本背景與行為分析詳見本章第一、五節。訪談之進行以成員團體後之行為表現探問、個人團體經驗感受為主軸，訪談大綱見附錄五。

訪談錄音檔轉製逐字稿後，進行概念彙整與編碼；轉譯之概念歸納為三類：（1）自我調節狀態、（2）刺激影響源、（3）團體設計元素，以下分項整理呈現，概念價構如下圖 4-6-1。

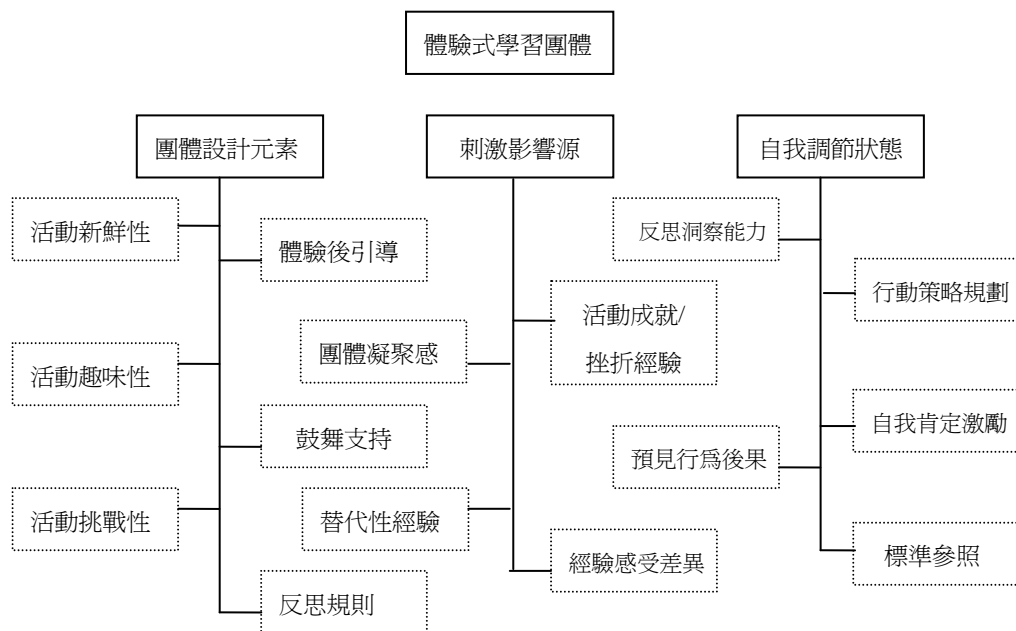


圖 4-6-1 成員參與體驗式學習團體經驗之概念價構圖

一、團體後自我調節狀態

研究者在訪談中，探問成員在團體後之行為表現陳述與狀況，並依此訪談內涵進行概念編碼，以下為歸納後之概念命題：

（一）反思洞察能力

反思洞察能力包括對自我的行動、他人以及所在情境的觀察，針對所在情境場域的資訊做回顧、整理以及洞察資訊意義的感覺過程。

「最近剛好有要打躲避球賽（學校）...我就會去領導，找他們討論想方法，就跟我們籃球賽（團體單元經驗）的時候蠻像的。就是看同學的特質是什麼，然後看能怎麼做。」--「成員 B」

「想其實很有幫助，我現在還是會想...不是說我會去找方法嗎，其實是先去想，然

後才找方法。」 --「成員 B」

「最近在學校也是...之前不是跟你說過學校有壞朋友的事...我現在會想比較多...特別是做完一件事情（與學校同儕的互動）會想一下...」 --「成員 C」

「回到這邊（安置機構），有人在鬧（打鬧、戲謔）我就會去想到自己：覺得自己好像有成熟的感覺，會去想他們的行為，玩可以但是不要太過份.....應該說會故意去想，而且比較仔細，有一些想的內容，是以前不會去注意的。」 --「成員 C」

「我跟你說，閉上眼睛（指團體中的反思規則）我其實會固定觀察一些人，例如他們的行動、表情之類的。更神的是，我最近遇到一些事，回想的畫面就會突然出現，可是明明當時回想過後沒多久的時候，我是已經忘掉的。」 --「成員 G」

（二）行動策略規劃

為達到行動目標，而進行可行方法探索、規劃，當中亦包括方法的比較評估與選擇過程之規劃能力。

「我最近學測要考第二次...有點像（團體單元經驗），就是會想想方法看怎麼考好一點。」 --「成員 B」

「最近就在教會幫忙做事情，我都會想一想、有什麼辦法來把事情做好...之前是照做拉（機構工作人員指示），現在就是習慣會想一下...」 --「成員 C」

「恩...打漆彈阿、遊戲阿...都會想，想要躲哪裡、跑哪裡阿；現在老師（機構工作人員）叫我做事還是別的，我也會想一下...就是有些可以解決的事...我就先做阿。」 --「成員 J」

（三）預見行為結果

預見行為結果是成員會針對不可見的、無形的或是未發生的行為，預先去估量可能的結果，並做為採取行動之參考。

「就是現在比較不會生氣，怎麼講勒...不是有訂那個規定（反思），後來想想吵架也沒什麼用，就比較少吵。」 --「成員 B」

「...其實我本來就會去觀察...怎麼說勒...以前是好玩的成分多，現在我都會去想到那種沒看到，想到那種我做的事、還是事情的可能結果，要不是這樣我早就跟 H 吵架了，我跟你說有的人就是不吃硬的...」 --「成員 G」

「老實說有時候我很討厭一個人，也都會觀察到他哪裡有出問題，其實也是有機會去報復或是什麼，但是就是想做跟不想做的問題。想到可能會傷害到他或什麼的，也是會有罪惡感，讓自己情緒爽跟不好的結果來做選擇，我現在也是想的比較細一點。」 --「成員 G」

(四) 自我肯定激勵

對自己的表現給予肯定，並於行動過程中自我增強。

「有時候就是一直錯（學校考試）...但是我還是會試試看啦，因為好（表現）的時候感覺很好，就會想做。」--「成員 B」。

「我覺得自己可以更好、為什麼會是這樣子的結果，就會開始去想辦法。之後表現的不錯，有進步的時候，就會覺得很興奮開心阿。」--「成員 C」

「是阿，我覺得自己表現差很多，很厲害...（最近與同儕打球）」--「成員 J」

「許願台的活動（團體單元）...我不是有許願嗎？我現在也練了很多首，本來都不會的（J 許的願望：練好樂器），覺得自己很厲害。本來連譜都不會看，就是要嘗試。」--「成員 J」

(五) 標準參照

參考別人的表現與行為結果，來作為自我要求的依據。

「最近考試...我不是說參考別人考幾分，是我會想要考 60 分，但是還是會參考一下別人的分數，算是比較一下吧。」--「成員 B」

「恩...我會想要表現的比別人還好(學測)，有時候是能力有差...但是看到別人的表現還是用什麼方法的，還是會刺激到想做做看。」--「成員 B」

「因為有聽 H 在講阿，他比較會。就會說要站哪裡站哪裡（籃球跑位），我自己也會看阿，他講的我會想一下，也不是照做。」--「成員 J」

二、刺激影響源

刺激影響源，是在研究者瞭解案主最近生活表現後，進一步探問案主對最近生活行為的改變之處與團體經驗間的關聯性做陳述，以下為概念歸納後之因素命題：

(一) 團體凝聚感

成員對於團體關係建立以及規範運作之形成，產生認定屬於團體中之一份子，並投入於團體之事務。

「恩...團隊精神很重要，之前（團體初期）人家就罵我阿，我是很不爽拉...不過後來相處過後我度量就變的比較大...也有去訂那個規矩阿，之後就有差了。」--「成員 B」

「以前都是自己來，然後參加團體的時候，發現團體默契很重要。因為我們（團體成員）一開始都會吵架，然後後來慢慢調整，大家才慢慢變的比較合群吧，就是比

較不會吵...就像去打漆彈的時候，我們那隊阿不用講知道該怎麼打了。」--「成員 C」

「就是一開始零零落落的，不知道在幹什麼，大家都很難配合。特別是前三次，厚...實在是很難講、大家都白癡...過去之後就會比較知道在幹嘛。」--「成員 G」

(二) 替代性經驗

透過他人的方法、表現，而間接影響成員去進行學習或行為的產生。

「就是看到隊友投進...刺激到了，我就也想試試看...」--「成員 B」

「我們不是有去爬高空繩索，那次膽子大的人就會去鬧比較膽小的，大家對活動的感覺跟刺激有差，就會彼此刺激到拉...或是當中可能有一些人比較會，就會想說看他怎麼做、學他之類的。」--「成員 C」

「我是不太想試...可是看到成員 E 爬上去（高空遊戲），我就也想說試試看...」--「成員 J」

「每個人玩遊戲，會有不同想法阿..像四腳蜈蚣（團體單元）我跟 C 就有一些一樣，一些不一樣...所以方法看時候啦，有時候會學（其他成員）。」--「成員 J」

(三) 活動成就/挫折經驗

透過活動參與產生之成就/挫折經驗，因而加深經驗之深刻感受。

「就是在參加（實驗團體）的時候，覺得不錯阿，之後就會想改一下（用吵架的方式表達意思）。」--「成員 B」

「像第一次打籃球...真的是很慘...喔（表情痛苦）...真的是...需要我們自己互相鼓勵...」--「成員 B」

「那兩次感覺很深(活動失敗經驗)。就是克服拉！要找方法去彌補缺點，第二次就比較好了（第二次目標設定活動）。就是說有過經驗，就會一起想辦法讓（自己）缺點變的比較小，自己的威力（能力）變大，這樣對團體的表現才有幫助阿。」--「成員 C」

「(靦腆笑)...就是爬高空還有打籃球的時候...我本來都不敢，後來就試過還不錯...」--「成員 J」

「那次輸得很慘ㄟ...86 比 30 幾，我就想這樣下去不行，要想辦法了拉...」--「團體 G」

（四）經驗感受差異

活動參與過程中，透過活動與活動間或是過去相似行為經驗間的差異，產生行為之改變或是想法之洞察。

「後來我們就覺得(活動間討論)...目標不要訂得太誇張，不然很慘；訂的近一點，比較會進步感覺也比較好。」--「成員 B」

「像打第一次籃球的時候，我們之前講其他同隊的也很難聽進去，還是要去試過就比較會去聽人家講什麼。要受到（活動）刺激，別人講才會去聽，我們講的時候才有用。」--「成員 C」

「試過第一次後（團體目標設定單元），就會想辦法阿...第一次的時候大家都玩自己的，後來差很多（比數）大家就很累、也不高興，開始亂打了...到第二次，才會想合作...」--「成員 J」

三、團體設計元素

團體設計元素為在訪談過程中，成員自述經驗到影響較大的活動過程因素，而這些因素是實驗團體中所計畫預設與實際操作的內容。

（一）活動新鮮性

活動新鮮性是指成員感受到活動是未曾接觸、或是不熟悉而感興趣的活動設計導向。

「就是要玩那種我們沒玩過的，才會想要去認真想方法，就是新鮮拉。這樣阿，大家才會一起想方法，也比較有成就感，會覺得說自己又完成了什麼，這樣感覺比較大（經驗比較深刻）。」--「成員 C」

「新鮮很重要。大家沒試過才會想要試，也比較會在事後去分享」--「成員 C」

「要不同一點，像高空那種（高空繩索），比較會注意。」--「成員 J」

「活動比較活一點，我比較想參加、也會注意到旁邊的人阿、事阿，就是看別人的表現動作之類的，如果太無聊誰會去注意...那種都玩過的就遜了。」--「成員 G」

（二）活動趣味性

活動趣味性是指成員感受到活動是有趣、好玩的設計導向。

「活動好玩是基本的阿...但是還不夠，還要夠刺激...」--「成員 B」

「遊戲好玩我比較會去參加...」--「成員 J」

「活動不好玩誰想參加！！像很多來這辦的活動都有夠無聊，我們都嘛聽不下去，你辦的還蠻有趣的拉，至少不會不耐煩...」--「成員 G」

（三）活動挑戰性

活動挑戰性是指成員感受到活動具有難度與冒險刺激感、對成員來說是能力上的嘗試，而非單指有趣、或未嘗試過的新鮮感受。

「活動刺激不是指好玩，好玩是基本的，刺激的意思是比較有挑戰性的...像是籃球那次」--「成員 B」

「要不斷嘗試拉！讓自己受到刺激吧。因為如果沒試過、沒有刺激到，知道自己這麼爛，就不會認真去想辦法，也不知道問題拉。」--「成員 C」

「我覺得每個人都不太一樣，就是活動還是要刺激到，不然會不想試」--「成員 C」

「就...打籃球（團體單元）之後阿，我覺得...算是比較不怕死...我自己這方面的能力不是很好，但是有一點表現也是覺得很爽、很高興」--「成員 G」

（四）體驗後引導

在成員進行活動體驗後，藉由活動經驗進行目的式引導，而不在行動發生前給予指導建議式介入。

「都讓我們先去做...想辦法之類的，算是很開放或是民主...會故意要讓我們自己去想答案...。」--「成員 B」

「你不是為了讓我們比較有團隊默契，所以有時候會好像會故意不理我們，讓我們自己去試，有時候又提醒一下、點一下讓我們自己去感覺，後來就會覺得喔！原來學這個、做這個事要幹嘛幹的...印象就是會比較深刻。」--「成員 C」

「...用直接做的比較好...恩...比較聽的進去啦，有時候不用說。」--「成員 J」

（五）鼓舞支持

針對成員的部分行為、認知以及情緒表現，給予增強支持來達到目的式的行為改變或是引導團體進行。

「第一次打籃球...真的是很慘...喔（表情痛苦）...真的是...需要我們自己互相鼓勵，也是需要老師（團體領導者）的鼓勵拉，不然會有很煩的感覺。」--「成員 B」

「有時候，去玩的時候失敗、還是什麼的沒有鼓勵就很容易退縮；還有阿像是我發現一些事情，不太敢在團體講，你那時後沒有鼓勵，我大概我也更難去講了。這樣以後大家都不去試，同一隊的就會想說：我們怎麼這麼沒用（台語）。」--「成員 C」

「我不是都不敢上去（高空活動）...因為老師鼓勵阿，就想說試一下。」--「成員 J」

「有時候要幫忙我（鼓勵）去試，試過再跟我講一下...該怎麼做。」 --「成員 J」

（六）反思規則

體驗式學習團體的基礎規則，用以在活動後進行體驗回想的動作，使成員沈澱心情進行經驗的整理。

「差不多...第二、三次的時候，就慢慢習慣知道要怎麼去想，後面就越來越熟了阿，就會想比較多。你不是因為我很會想（反思），稱讚過我。」 --「成員 C」

「就是瞭解剛剛玩的是什麼...有時候是玩的時候沒想到的。有時候玩瘋了不知道在幹嘛...都是你提醒跟自己想的時候（反思時間）...有時候會突然想到一些東西。」 --「成員 J」

「其實，閉上眼睛想那招，我覺得還蠻好用的。想過之後跟沒想過的時候，會做不一樣的事。」 --「成員 J」

「我跟你說，閉上眼睛我其實會固定觀察一些人（反思時間），例如他們的行動、表情之類的...像第一次不是玩『神奇的手槍』嗎？其實我後來想了幾次就有猜到了，只是那個時候還不太敢講...」 --「成員 G」

小結

本章第五節之成員自我調節改變差異分析中，統計檢定支持本研究之根本假設：體驗式學習團體對非行少年自我調節的提升具有效益。然而，成員自我調節產生的改變與研究處遇方案間之關聯性，亦是本研究之根本問題。

在前述訪談之概念編碼中，成員所經驗的體驗式學習團體概念架構（圖 4-6-1），一方面再度佐證成員在參與體驗式團體後，自我調節狀態的指標影響；一方面亦將本團體實驗方案的影響因素具體化的呈現。

為澄清體驗式學習團體方案與非行少年自我調節指標之關聯性，本章分別在第三節進行了團體過程分析，以瞭解成員在體驗式學習團體參與過程中對單元主題所反應的行為表現以及單元間的行為改變；在第四節中，透過結構式的參與觀察紀錄，呈現了成員對於活動刺激的效能反應，以瞭解成員在貫時性的連續行為表現中，單元活動對刺激成員自我調節狀態改變的階段意義；第五節則是更聚焦的由成員自我調節狀態，來分析成員前、中、後測間，指標行為的變化。

綜論本章，即在於針對本實驗團體方案的不同面向與層次進行資料分析。在體驗式學習團體所產生的效益當中，自我調節狀態是果，而因果間所雜夾的概念與時間狀態，是本研究最終所欲瞭解的；由此，以下研究者即進一步依據本章第三、四、五節分析結果，與圖 4-6-1 所呈現之初步體驗式團體概念概念價構相互比對，依據時間排序、概念間關聯性，進行本研究對訪

談編碼概念（圖 4-6-1）之詮釋分析，詳述如下：

一、團體設計元素

（一）活動趣味性、挑戰性、新鮮性

訪談中成員所經驗到之活動趣味性、挑戰性以及新鮮性，在本研究團體設計中常是同時存在的，並且以趣味性為基礎，而後端視成員個人能力與自身經驗差異，因而產生挑戰性與新鮮性兩種屬性。

「成員 A、B、D、H 表現出精熟於動態遊戲競賽，並在活動中接受遊戲的團體合作經驗引導，出現會根據同儕表現而修正玩法的替代學習...」--「團體過程:單元一」

「活動開始後，成員 D、H 表現熱衷於遊戲的趣味性...成員 E、J、I 則因無法有良好合作表現，開始有互相鬥嘴、爭吵的現象」--「團體過程:單元二」

「成員一抵達團體場地如預期的興奮，前幾單元較被動的成員 E、G、J、M，亦表現出投入、活潑的一面...成員 I、J、K、M 則有退縮、逃避反應的出現；但在幾名自發性挑戰力較高的成員表現刺激下（H、B、G），亦開始出現行為改變的現象，顯的比較願意去嘗試...」--「團體過程:單元四」

在上述的團體過程摘述中，即可發現成員對於活動的反應差異，來自於個人對活動的因應能力、與自身經驗差異，同時在團體中產生不同的影響刺激源，如成功/失敗經驗、替代性經驗等加深了活動給予成員的經驗感受，例如：

「...像我後來就會想要觀察別人的表現去看怎麼做，想要完成活動啦！但是活動要新鮮、覺得想試試看的。不過除了新鮮，有時候也要好玩，不然會無聊。」--「訪談：成員 C」

「每個人玩遊戲，會有不同想法阿..像四角蜈蚣我跟 C 就有一些一樣，一些不一樣。」--「訪談：成員 J」

「其實有些時候兩分鐘的回想，對比較心急的人會覺得太長，我個人是可以接受。像第一次不是玩『神奇的手槍』嗎？其實我後來想了幾次就有猜到了...」--「訪談：成員 G」

依此可見，活動特質在於引發成員參與行為，使團體之中形成得以刺激成員行為改變之要素，是團體結構式引導之一環，卻不是直接的影響因子。

（二）反思規則、體驗後引導、鼓舞支持

反思規則以及體驗後引導，皆是研究者在設定團體操作方式的基礎假定，原意在於讓成員得以透過自身體驗單元活動後，進行的目的式引導方針；

而領導者的鼓舞支持則是成員在行動表現、事後討論中的認知-行為增強技巧，用以增強成員的正向改變。

「工作者在活動後反思討論中，以引導的方式進行成員觀察力訓練，特別是成員C、H，在本次反思討論中，已開始主動發言且對於自己的行為亦有較多描述。」
--「團體過程:單元二」

「在失敗經驗中，工作者示範了一次成功完成任務的方法，並摘述成員對於觀察力表現以及團體契約規劃與執行之問題（不夠具體、成員間無法配合等）。反思討論慣例之後，成員對於本次活動發言明顯踴躍，對於工作者的口語說服接受度亦高...」 --「團體過程:單元三」

「...唯成員J受到其他同儕表現刺激，反而更加退縮；在工作者支持與鼓勵知後，才產生自發挑戰的行為...」 --「團體過程:單元四」

「在本次活動中，僅I、J出現明顯放棄、退縮之反應，其他兩位成員已能堅持嘗試到活動結束。工作者介入給予成員I、J支持鼓勵後，在其他成員的關注下，I、J依然完成單元活動...」 --「團體過程:單元七」

在上述團體過程摘述中，可以發現反思規則、體驗後引導以及過程中工作者介入的激勵增強技巧，一直是團體單元運作中，工作者介入引導團體進行的一環，因此三個概念常是伴隨著出現，在訪談中亦是成員對工作者角色與功能的描述，例如：

「讓我們自己去試，有時候又提醒一下、點一下讓我們自己去感覺，後來就會覺得喔！原來學這個、做這個事要幹嘛幹的...印象就是會比較深刻...」 --「訪談：成員C」

「有時候要幫忙我（鼓勵）去試，試過再跟我講一下...該怎麼做。」 --「訪談：成員J」

二、刺激影響源

成員所經驗到對自我調節狀態影響的因素，包括個人對活動經驗的感受差異、參與活動的成就/失敗經驗、替代性經驗以及團體凝聚力等，在團體過程中除了團體凝聚力此一刺激源外，其他三個概念皆是會交互出現或是相互影響的。

（一）經驗感受差異、成就/失敗經驗、替代性經驗

「成員A、B、D、H表現出精熟於動態遊戲競賽，並在活動中接受遊戲的團體合作經驗引導，出現會根據同儕表現而修正玩法的替代學習...」 --「團體過程:單元一」

「受到上一次團體精熟經驗的影響，成員H與成員C一開始即非常投入於活動，並扮演同儕討論激發的角色...成員共同經驗一次團體合作的挫折；特別是成員H明顯可以觀察到其對於精熟經驗失效的訝異...」--「團體過程:單元三」

「成員一抵達團體場地如預期的興奮，前幾單元較被動的成員E、G、J、M，亦表現出投入、活潑的一面...成員I、J、K、M則有退縮、逃避反應的出現；但在幾名自發性挑戰力較高的成員表現刺激下(H、B、G)，亦開始出現行為改變的現象，顯的比較願意去嘗試...」--「團體過程:單元四」

「活動中，成員H開始會以所設定的團體目標為重心...不再以自我為中心；成員D則不若上次活動中，會在過程責罵隊友，反而扮演同儕領導之角色...」--「團體過程:單元八」

由以上團體過程與訪談歸納概念作比較，可以發現經驗感受差異、成就/失敗經驗以及替代性經驗，在團體中皆扮演加深團體經驗的媒介，同時產生交互影響的效應，例如：

「就是像打籃球...我本來是不會的(經驗差異)，看人家打的樣子就被刺激到....我會去自己練阿，想拼一下的感覺(替代性經驗)。」--「訪談：成員B」

「玩那種我們沒玩過的，才會想要去認真想方法(經驗差異)，就是新鮮拉。這樣阿，大家才會一起想方法，也比較有成就感，會覺得說自己又完成了什麼(成功經驗)，這樣感覺比較大。」--「訪談：成員C」

(二) 團體凝聚感

團體凝聚感不一定會與其他刺激影響源一同出現，但卻是提高單元目標效益之因素。例如第一次單元，在團體凝聚感未出現時，成員即藉由替代性經驗產生學習行為...

「成員A、B、D、H表現出精熟於動態遊戲競賽，並在活動中接受遊戲的團體合作經驗引導，出現會根據同儕表現而修正玩法的替代學習...」--「團體過程:單元一」

成員團體凝聚感出現時，除了能夠提升該單元的處遇效益，對於團體中所產生的其他刺激影響源，亦變的多元且具交互影響性。

「大家的默契跟感情變的比較好。有過那次打漆彈的經驗，之後活動阿，我們也比較會主動去找要同一組或是合作。」--「訪談：成員C」

「就是第四次以後就還好，跟E一起活動後，比以前好，比較少吵架。」--「訪談：成員J」

「就是一開始零零落落的，不知道在幹什麼，大家都很難配合。特別事前三次，

厚....實在是很難講、大家都白癡。」--「訪談：成員 G」

「成員發言不但主動且踴躍，議題包括學測、離院後家庭關係處理、與機構人員的爭執等。其中成員 A、K 更是會將討論內容，主動與上一單元團體經驗連結，表示會『挑戰看看』、『同學可以，我應該也可以..』。」--「團體過程：單元五」

「活動開始時的作業討論，成員針對生活經驗中的錯誤模仿與從眾行為，做踴躍的討論...成員 G 雖然在過程中，一度抗拒反駁其他成員，但後來表示『我也知道這樣被人看起來像流氓，就偶爾拉!』。」--「團體過程：單元六」

綜上所述，本研究對於訪談編碼之概念詮釋，成員自我調節狀態改變乃經由團體設計中之體驗式活動特質以及工作者引導活動方式，造成成員在參與活動過程中出現反應行為，並經由團體之中發生的刺激訊息源而引發個人自我調節之變化。依據以上團體過程分析與訪談編碼概念，所進行之資料詮釋結果，本研究實驗處遇之體驗式學習團體概念架構如下圖 4-6-2：

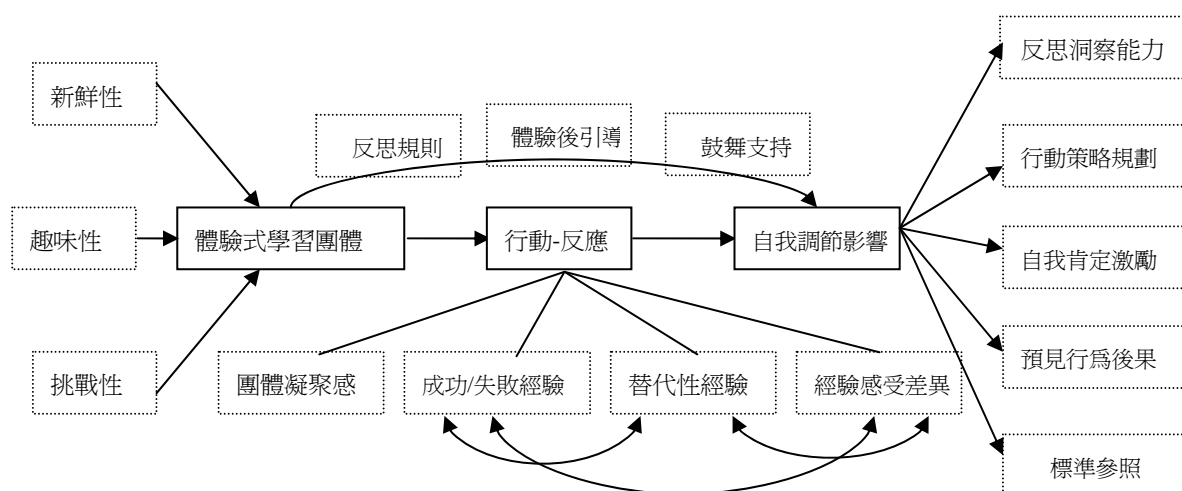


圖 4-6-2 體驗式學習團體方案對非行少年之自我調節影響概念圖

在圖 4-6-2 的架構中，體驗式學習團體對非行少年自我調節之影響，可區分為三個相互關連的區塊，第一個部分為體驗式學習團體；第二部分為成員在參與團體過程中的行動-反應；第三部分為成員參與團體後的自我調節影響。

體驗式團體的運作模式組成，由新鮮性、趣味性、挑戰性的活動設計為基礎，在處遇引導方面則包涵體驗後引導、活動中領導者的鼓舞支持、行動反思的基礎團體規則，使成員在整個團體參與過程中藉由活動的成功/失敗經

驗、替代性經驗、對活動的經驗感受差異以及團體凝聚感所產生的處遇助力，造成成員面對各單元主題產生處遇介入效益，最終達成非行少年自我調節狀態的提升。

在此模式中，透過計量的量表分析以及質性的觀察紀錄、訪談資料中，顯示本實驗團體對非行少年自我調節的提升具有處遇效益。然而，此一團體運作模式的呈現，是否能回應本研究最初之研究問題？體驗式學習團體處遇的實際操作，研究者的操作經驗為何？又衍生出什麼問題可以進一步討論？研究者將於下一章節依據本章之研究結果，提出本研究之結論與建議。

第五章 結論與建議

面對誰（who）？有什麼問題（what）？該怎麼做（how）？是本研究一貫之邏輯。研究者以介入研究之型態，所進行之體驗式學習團體方案，在計量之量表前後測分析；參與觀察、事後訪談等不同的角度資料中，均獲得假設驗證與支持。

接續，本章將於第一節：研究問題回應，提出本研究對資料分析之結論整理；並於第二節：討論以及第三節：研究限制與未來建議中，依據近年來針對非行少年、體驗式學習團體以及社會團體工作的相關文獻，對本研究之研究結果提出反思與建議，讓接續的實務工作者在參考運用以及相關領域研究者欲進一步探討上，能夠在本研究中獲得一綜容性的資訊分享。

第一節 研究問題回應

一、研究問題（一）：體驗式學習團體能否提升非行少年之自我調節？

體驗式學習團體，可以作為提升非行少年自我調節狀態之處遇途徑。

由自我調節量表的分析來看，本研究透過准實驗設計之模式進行資料比對與統計檢定，顯示參與本研究實驗處遇之樣本，在參與團體前，實驗組與對照組的自我調節狀態得分差異僅在一個標準差之內，且比較平均數未達顯著差異；經過實驗處遇後之自我調節後測，成員間之自我調節狀態得分平均數，產生顯著差異之統計檢定結果，且自我調節量表之各次向度指標皆達顯著差異。

另一資料角度，透過團體過程觀察、個別成員分析以及事後深度訪談中，亦更精確的掌握每一個成員的自我調節成長狀況與行為表現，除了顯示成員在各指標中的個別成長差異外，更佐證本研究之自我調節量表的分析結果：成員反思洞察能力、行動策略規劃、自我肯定激勵、預見行為後果、標準參照等面向，皆與量表指標相符；顯示成員經驗到之個人行為改變與客觀之計量分析結果相互支持，本研究之體驗式學習團體方案，確實能夠提升非行少年之自我調節狀態。

二、研究問題（二）：針對非行少年人口，自我調節指標能否作為體驗式學習團體處遇效能評估的適切工具？

針對非行少年人口，自我調節指標是體驗式學習團體評估的適切工具。

體驗式學習團體作為一個透過行動經驗，產生個人意義的學習途徑，面對非行少年好動、不善口語溝通、較難接受課堂式指導的特質，在本研究資料收集過程中，自我調節指標作為一個評估工具，所能掌握的評估優勢有以下三點：

（一）以認知-行為為基礎之成員參與行為分析

由團體過程紀錄（附錄九、附錄十）和個別成員的分析之中，可以發現自我調節指標的評估途徑，採認知-行為雙元觀點之觀察焦點，除了能核對成員在態度上的認知表現，亦著重於行為上的改變分析。這樣的作法，一方面在成員認知表達能力缺乏時，有利於經由行為紀錄其處遇狀態；另一方面，面對非行少年成員出現口述能力不足、表達意願低、偽裝配合處遇之態度表現等情況時，自我調節指標此一著重於行為展現狀態之工具，則有利於避免評估工具在使用上之內在效度出現偏誤的情形。

本研究第四章中的個別成員自我調節分析即顯示，成員雖然在團體開始時，配合度高、口語態度上表現依循團體規範，但實際上的自我調節行為表現卻是低的，而自我調節指標工具亦能透過各類型之行為表現，除了自陳式的量表外，亦透過口語說服、替代性經驗、生理/情緒反應等行為狀態予以區辨，使研究者能發現成員在認知表現與行為展現上的一致性。

（二）立基於 Bandura 觀察學習模式，可掌握非行成員學習的狀況

自我調節指標根基於 Bandura（1977）所提出之觀察學習模型，因此可以從個別成員行為分析、以及自我調節量表在前、中測之各向度中發現，成員的自我觀察能力、自我行動預評的指標能力是最早在成員的行為改變上表現出來的；透過事後訪談的分析中，觀察能力亦是被成員清楚經驗到的核心處遇成果，顯示在本研究中，透過自我調節指標的運用，除了能在整體考量上瞭解非行成員的處遇狀態，亦能夠透過各別指標，瞭解細部上成員的學習狀態，反應在個人觀察學習的階段狀況，適時予以介入使成員能有利於往更高的處遇目標成長。

（三）透過自我效能、自我調節評量表設計，交互檢視成員行為反應

在研究資料分析中，可以發現成員在團體過程中的效能刺激狀態是退縮-前進的反覆狀態，並呈現整體向上成長的趨勢（圖 4-3-1），與成員在自我調節的成長趨勢相符，顯示本研究在自我調節指標的使用，能夠透過自我效能刺激、自我調節表現的交叉檢視，瞭解成員在活動中受到的刺激為何？又反應出如何的自我調節表現？此一行為反應過程與結果皆能夠藉由評估指標掌握的工具設計，一方面有利於更完整的瞭解成員的表現；一方面亦能呼應 Bandura（1986、1997）所提出的個人自我調節模式，使研究者能藉由評估工具的操作，依循理論模式解釋並預測成員的表現。

三、研究問題（三）：自我調節指標與體驗式團體結合，在團體中使非行少年產生自我調節提升的要素是什麼？

活動設計特徵、行動後的反思與引導、經驗感受的刺激、團體凝聚感，是非行少年自我調節提升之處遇要素

如圖 4-6-2 所示，體驗式學習團體能夠提升非行少年的觀察能力、行動策略規劃、自我肯定激勵、預見行為後果、標準參照等自我調節指標之能力，其中產生處遇效能發生之因子，經團體過程觀察記錄、訪談資料支持，團體的設計核心要素包括以下四點：

（一）新鮮性、趣味性、挑戰性之活動設計

透過成員參與實驗團體後的經驗揭露（圖 4-6-1），非行少年成員覺察體驗式學習團體的設計特色，在於具有新鮮感受、挑戰能力限度以及具有冒險刺激性質之活動最能夠提升成員的參與動機、投入程度與學習狀況，並且認為趣味性是吸引參與團體的基礎要素；由自我效能訊息刺激的紀錄來看（附錄十），成員確實在本實驗團體的單元四（中低高空、漆彈）以及單元七、八（籃球活動）最具有效能刺激的反應。

在自我調節狀態來看，成員面對具有挑戰性與刺激性之單元，對於自我調節指標的提升亦有助益，單元七、八成員在目標設定、行動預評能力上，及普遍出現成長的趨勢。

（二）行動後的反思與引導

行動後的反思引導，原本即是本研究方案設計時的基礎規則。透過團體過程紀錄與分析發現（附錄九），成員面對反思規則的引導具有經驗個人化、平復行動後的情緒、加深討論內涵的效益；在訪談中，亦被成員認為是團體運作的主要特色，以及思考活動意義的團體時段。

除了反思規則，另一成員在訪談中經驗到的引導方式則為工作者的選擇性增強技巧，亦即成員認為適時的給予成員鼓勵、引導能夠加深成員對活動的理解，並在面對活動中所遭遇的挫折與生理/情緒反應時，可以增加持續嘗試的動機；此一成員所經驗的引導方式，在團體過程紀錄分析中也顯示，領導者對成員的適時行為增強，具有引導成員達到處遇目標之效果。

（三）成員經驗感受的刺激

在成員效能刺激源當中，替代性經驗的刺激，原本即是理論預期中具有處遇效力的因子（Bandura, 1997）；然而在訪談中，成員更進一步表示由於個人能力的差異，使的成員會依據自己參與活動的經驗感受，進而產生學習他人行為、自我嘗試的動機；比較自我調節量表的分析來看，當成員面臨較

不熟悉的活動或是在第一次嘗試中曾經有過失敗/成功經驗的活動，對自我調節的處遇狀態，則更具有明顯的成長效益。

(四) 團體凝聚感對處遇的效益

團體凝聚感面向並不在自我調節指標的計量評估中可以顯現，而是透過團體過程紀錄（附錄九），以及成員訪談中（圖 4-6-1）由成員的表現與參與經驗揭露中，被認為是團體過程中促進團體成員間互助、處遇效益提升的重要元素；若透過自我效能刺激狀態、自我調節量表分析來看，越往團體中後期處遇效益越明顯，此時同時也是團體凝聚力逐漸升高的團體期程，因此除了成員的經驗感受外，計量的評量數據亦間接支持成員對團體的凝聚感受對於處遇效益提升所扮演的影響力。

第二節 討論

在過去的文獻檢視中，我們知道少年非行與犯罪的成因是複雜的，包含家庭背景、所處社會文化、同儕交往、心理智能與人格特質等因素（黃德祥，2000；蔡德輝、楊士隆，2003、2005），自我控制能力弱、低情緒商數、低挫折忍受度，常被視為是一個中介變相，甚至是最後的行為結果現象。

然而，個人內在不可變之論點並非定論；由本研究結果以及國內外相關實證研究中（黃郁文，1994；宋家慧，2001；Karanci，1992；Scales & Leffert，2004），證實透過少年認知行為系統的改變，自我調節能力的提升，將導致非行、偏差行為之改變。一直以來這也是認知行為學派所把持之論點（Bandura，1995；Pajares，1997），亦是本研究的核心處遇觀點。

但是，既然認知行為模式可以是非行少年行為改變之途徑，本研究為何要用體驗式學習團體模式？而認知行為觀點，在體驗式學習團體中，又具有何種角色功能與如何帶來團體處遇效益？以下研究者即針對體驗式學習以及認知行為團體（GCBT）的相關文獻，針對本研究結果提出討論一：體驗式學習模式在社會團體工作之效益為何？、討論二：認知行為觀點在本研究之處遇角色定位？、討論三：本實驗方案之體驗式學習團體操作經驗分享、討論四：研究者之體驗-反思。最後在第三節：研究限制與未來研究建議，提出本研究之限制與未來可著力修正之處。以下分點討論之：

一、體驗式學習模式在社會團體工作之效益為何？

(一) 遵循生活教育精神之活動設計

Dewey（1938）對於體驗式學習的核心信念：生活即是教育、學習是隨時隨地的存在。在此思維脈絡下而演進之體驗式學習活動，經常是以戶外的、有趣的、動態的為主軸（Weider，1990；陸宛蘋 2001；李詩鎮，2002），在這樣的活動設計特質下，也具有著具吸引力、提高成員參與、經驗感受加深

等效益 (Hatch & McCarthy, 2005; Gaulkins et.al, 2006); 此一活動設計特質, 在社會團體工作觀點來看, 針對青少年人口群亦符合提高參與動機, 以及降地抗拒性之活動設計論點 (Corey & Corey, 2006)。

本研究結果, 證實以上論述。活動的趣味性、新鮮性、挑戰性對於本研究樣本之特質: 少年之好動、抗拒教練式指導、自我中心等特質, 在團體初期 (單元一~三) 即成功的吸引成員以遊戲的方式增加成員間彼此的互動頻率、參與團體之意願以及領導者的口語說服程度, 在團體中形成社會互動與成員交互影響頻率提高的團體情境, 而這樣的情境被認為是有利於認知行為改變的 (Ellis, 1962)。

特別是活動在設計上, 與處遇主題 (自我調節) 相結合時, 挑戰性與新鮮性的特質, 加深了成員對單元主題的自主學習意願與活動經驗深度; 在成員間對活動經驗產生差異的狀況下, 處遇的介入點隨即出現。成員可以具體的依據團體活動經驗, 在事後的反思以及家庭作業中, 有一個延伸討論的基礎, 讓領導者可以將單元主題與成員個人生活經驗作連結, 卻不會顯的突兀。

另一方面, 富刺激性、挑戰性的活動特質除了能提供一個介入處遇的出發點外, 對於團體凝聚力的提升亦有相當的幫助。本研究團體於單元四時 (戶外漆彈、中低高空繩索) 即產生了這樣的效益; 成員普遍因為共同經驗活動的成功/失敗經驗, 而開始凝結、合作找到彼此的互動規則, 之後的處遇效益則明顯的成長。此一現象正如 Dewey (1938) 所論, 學習是在一個社群互動的過程中來練習、與發生並延續。

綜論體驗式學習模式所進行的活動設計特質, 不但能藉由趣味性、新鮮性、挑戰性來做為成員參與的媒介, 更是一個團體工作情境的模擬方法, 用以吸引成員在參與過程中, 引發個人生活經驗的連結, 在一個縮小的社群互動練習場域, 進行更具真實感受的主題式的經驗學習。

(二) 行動後反思-讓團體經驗產生意義

討論與摘述, 一直是社會團體工作處遇時, 介入影響成員的關鍵時刻 (Corey, 1992; Garvin, 1997)。至於怎樣討論? 怎樣摘述? 體驗式學習團體模式, 提供了一個值得一試的方法; 在本研究中, 亦證實此一方法對於成員行為改變之效益。此一方法即是體驗式學習的行動反思模式。

行動反思模式, 被認為是一個行為改變的中途媒介 (Lewin, 1935; Kolb, 1984; 謝智謀, 2004; 李德誠、麥淑華, 2005), 其作用在於當成員依據活動安排, 產生體驗後行動反應之經驗時, 提供一個目的式經驗引導以及產生處遇意義之作法; 在本研究方案中, 則是將此作法轉換成團體運行之基礎規則 (ground rule) --每一活動結束, 即進行閉眼兩分鐘, 三個問題的反思: (1) 我剛剛作了什麼?、(2) 為什麼我這麼做?、(3) 結果是什麼?。

此一作法與認知行為學派團體在處理成員情緒議題之 A-B-C-D-E 模式相近 (Gazda、Ginter & Horne, 2001)，但是更著重於此時此刻具體行為發生之回想。

本研究結果中發現，反思規則除了能夠引發成員認知想法的改變，有助於活動經驗之強化；在訪談中亦有成員表示，當自己在生活情境中遇到與團體經驗相似的狀況時，會突然浮現當時反思的畫面。顯示，反思模式一個最重要的特質核心，在於成員個別化經驗感受以及因感受的自發性與真實性，而產生的經驗深度。這樣的處遇效益，是難以透過口述式、課堂式作法而發生的，因為反思模式提供的是一個完全與自己相關的經驗感受。

反思模式雖然透過成員的個人經驗，來進行反思討論，但不代表不需要目的式的工作介入。Loynes (1990) 在一篇以英國的體驗式學習訓練為主題之論述，即提到體驗式學習模式對成員所產生的經驗，需善加利用與介入才具有學習意義。研究者在實際操作體驗式團體過程中，對此論述有很深的體會。也就是說，當成員在反思過程中，開始對活動經驗產生具個人意義的描述時，此時工作者的介入才是產生處遇效果（自我調節）的關鍵，而非活動本身。

綜論而言，行動後反思提供團體處遇一個經驗重現與強化的工作，反思規則對團體工作的意義，近似於團體討論帶領與摘述表現的意義，重點在於讓成員更具個人化的對活動經驗產生處遇意義；由此，體驗後反思是一個良好的介入媒介，但也代表著體驗後反思須在工作者的引導揭露、認知行為等行為修正技巧技術配合下，方能發生效益。

（三）重視經驗的連續性-創造行為改變的個人動機與適切性

經驗是連續地、不斷發生的過程，隨著個人所在的生活環境，有效的經驗學習將產生適切生活所需的知識與行動 (Dewey, 1938；李日章, 1982)。在本研究中，所有的活動都讓成員經驗兩次；並且依循團體工作之循序階段論觀點 (sequential stage theories) (Johnson & Johnson, 2003)，以及 Bandura (1977) 觀察學習歷程為基礎；漸進式的讓成員連續透過經驗感受，來進行處遇主題學習，並提供犯錯-修正的嘗試機會。

此一體驗式學習模式作法，由成員自我調節指標的觀察力、行為預見、行動目標規劃等能力提升上，可以發現其效益。特別是訪談中，成員則更具體的指出面對活動經驗中曾經挫敗/成功的經驗，會讓成員產生更大的動機去改變因應行為，以調整行為的適切性，讓自己在活動中表現的更好。這樣的結果也呼應體驗式學習相關研究，在團體方案設計時會去預期考量成員經驗感受，以及經驗的連續性，讓成員得以透過經驗的持續修正來改變行為或是進行學習 (HatchK & McCarthy, 2005；Ives & Obenchain, 2006)。

重視經驗的連續性，就社會團體工作之觀點而言，亦即對於團體階段性發展與任務的重視；在體驗式學習的觀點中，則是提供一個以參與者為主體之團體操作思考；搭配著行動反思規則的運用，在本研究團體方案之操作經驗，即因透過成員不斷的經驗刺激，產生了行為改變動機提高與漸進式的行為改變效果。應是體驗式學習團體設計時，做為單元規劃考量的重要因素之一。

二、在體驗式學習團體工作中，運用認知行為觀點為處遇的角色定位？

（一）具體而明確的團體目標操作-自我調節的提升

體驗式學習團體，一直以來最為讓人詬病的地方在於「不明確」；更具體的來說，就是經常被誤認為是非結構式的、或是不敢確認它是可以結構式地引導成員學習的。因此，處遇的效益、團體的系統化應用以及評量方法的使用，一直是一個問題（Warner, 1990）。然而，認知行為學派的觀點提供了一個對成員行為評估以及改變狀態的操作化作法（Gazda et.al, 2001），使團體工作者得以透過成員的認知、情感、行為表現，得知團體介入後的狀況。

在本研究中，以 Bandura（1986）自我調節的概念，所進行的一系列評估指標工具設計、單元主題擬定乃至於團體過程中的參與觀察，皆協助研究者更具體的掌握成員的改變狀況，使研究者得以針對個別成員的狀況，進行部分自我調節指標的強化與引導；而這即呼應認知行為學派的團體工作觀點所論--不只是對評估指標的細緻，在主題的設計、安排上更針對成員具體的認知行為問題，提供明確的計畫性處遇（Rose, 2001）。

可操作化的團體目標，不只是處遇效果評估上的考量以及團體工作的責信交代；在本研究中透過個別成員在團體過程中的自我調節狀態變化，亦可發現，成員的學習行為與認知行為改變不是跳躍式的，而是在不同指標行為中漸進式的成長。例如，觀察能力的提升，使的成員 C 在目標設定上更為仔細與切合實際考量。如果沒有系統化地針對成員的認知行為作觀察，何以在團體處遇過程中，進行精確的處遇介入以回應成員需求？

（二）引導、強化成員的改變-認知行為技術

認知行為技術，一直以來對於社會技能訓練、情緒問題、系統化問題解決以及偏差行為上，具有效益（Rose, 2001；Gazda et.al, 2001），也經常是犯罪偏差、安置少年所接受的處遇模式（Baez, 2003；Bye & Schillinger, 2005）。在本研究之體驗式學習團體處遇中（圖 4-6-2）的選擇性增強概念、替代性經驗；以及在團體過程紀錄中（附錄九、附錄十）工作者所進行的行動示範、口語說服、鼓勵籌賞等方式，皆是立基於認知行為觀點的行為改變技術。

例如在團體單元一的時候，多數成員對於活動後的反思討論，仍是被動與沈默的，當成員 H 開始主動發言的時候，領導者即介入給予明顯的讚美支持行為並表現出認同其行為表現的作法，造成間接的引發其他成員的參與行為；這即與認知行為團體模式，藉由行為增強來達到「形塑正向的團體參與行為」作法（Gazda et.al, 2001）相符。如以上處遇作法，在本研究方案中，乃將認知行為觀點的成員行為分析、行為改變技術作為是團體工作者的基礎功能與任務。

透過活動的刺激、行動後反思的經驗整理與討論中，領導者一方面協助成員自我瞭解與連結感受與自我調節概念的關連性；另一方面亦提供外在監控和督促，來達到引導團體的發展與進行，藉以產生介入行為改變的效果。此一將體驗式學習模式與認知行為技巧結合的團體操作方式，由研究結果中成員自我調節在前、中、後測的改變成長，可以獲得支持。在認知行為團體工作的相關文獻中，亦指出將認知行為技術與團體動力結合，將能增強個案工作或個別諮商的成效（Petrocelli, 2002）；因此，認知行為觀點不但是處遇評量與目標操作化的具體作為，亦可作為體驗式學習團體工作的核心技術。

三、 本實驗方案之體驗式學習團體操作經驗分享

綜合以上兩點討論所述，體驗式學習團體針對非行少年人口，透過有趣的、新鮮的、挑戰的，讓成員得以降低抗拒提高參與，同時以行動反思的方式，讓少年可以有一個具體的依據去整理自己在活動主題上的經驗感受，並藉由經驗的討論、參與團體的行動中，由團體工作者去介入認知行為技巧的引導，使少年漸進式的產生團體計畫階段所設定之問題行為改變。

以下，研究者整理本研究結果與面對非行少年人口之實驗團體方案操作經驗，提出體驗式學習團體在應用上的參考因素。

（一）設定清晰而切乎成員問題的操作型團體目標

運用團體工作提供服務必有其意義。少年參與團體時大多清楚「為何我在這裡？」這個問題；特別是對司法轉向的非行少年，在具有犯罪事實的情況下，他們大都清楚自己身上的標籤。

團體工作要具有效能，就要清楚明白讓成員知道，團體工作所欲達到的最終效益與其性質；同時，更要去具體化的操作它，使處遇目標在各個單元中去落實。本實驗方案中，即在於讓成員瞭解「我怎樣管理好自己的行為表現？」，在目標上則依據自我調節的心理指標，將各個指標面向依據理論架構，階段性的在單元中出現，同時具體的去觀察它也提醒成員自己的表現狀況。

一旦成員知道團體工作的主軸，隨著單元的進行，成員也愈加清楚該如何尋求方法、方向在哪，甚至在團體凝聚力出現後，營造出成員間正向的互

依性，提高了團體工作目標之效益。

（二）建立有效的雙向溝通，讓成員/工作者精準而明確的表達想法與感受

溝通是處遇介入與團體凝聚力形成的基礎。體驗式學習團體中，溝通在初期可以是透過行動的、非口語的表現，讓工作者能藉此理解成員的想法，並在活動接觸互動中，逐漸累積成員口語表達的意願。因此，團體初期的活動趣味性，即扮演激發溝通的任務。在趣味性的活動中，本實驗團體在前幾單元安排了以溝通為主題之活動，讓成員得以體驗成員間的表達特質與自身採取的溝通方法有效性，好為了中後期的團隊問題解決作準備，

當團體初期能建立起溝通的慣習方式後，成員間的競爭才會縮到最小(單元四以後就很少吵架，且多以團體目標為主)，之後的單元處遇才有效能可言。

（三）讓成員有自發性嘗試的機會

當成員為了共同活動目標而努力(例如本團體方案單元七、八)，此一現象一旦出現，領導者不應出現主導團體決策、讓成員感受到「我是在完成你交代的任務」、「這就是你要的吧？」這般感受；工作者應將角色設定在諮詢顧問、危機與安全的確保者角色，使成員得以透過團體成員間的互動、協商、甚至結盟等方式，在團體共同努力過程中，去貫徹自己的個人目標，同時理解自己的能力與決定何為適合自己的作法。

因為體驗式學習的哲思，在於個人面對自己的真實狀況，進而主導自己的行為學習。然而多數非行少年的生活情境中，不會有一個適時提醒他的團體領導者，因此團體應提供機會，讓成員有一個安全的練習情境。一方面加深團體經驗的個人化；一方面刺激成員的個人行為表現，以發現問題接續介入處遇的機會。

（四）善用異質性成員

非行少年可以說是同質性高，彼此個人差異卻大的情況。同質性在於他們享有類似的次文化語言、生活家庭背景、同儕互動模式、衝動控制差、挫折忍受低、自我中心等特質；但卻又因不同的問題行為原因，例如偏差價值觀、習得的暴力因應行為等問題，產生行為表現上的落差。儘管研究者在選樣上，已根據同質性原則進行選樣，但在團體實際執行上卻讓工作者難以忽視其個別差異。

然而，成員個別差異的存在，可以是處遇的助力。例如在團體單元六的討論中，成員 G 顯現出明顯因價值偏差，而產生偏差行為的自動化思考，透過角色扮演的練習中，成員 G 除了形成其他成員替代性學習的範本，亦可藉由旁觀者的角度去理解問題行為發生之原因。因此，異質性成員除了可以是激發主題討論的媒介，亦可在團體出現同質性問題時，形成與工作者的有利

聯盟（例如，單元七：成員多數顯的挫折、欲放棄的時候，成員 D、H 成為鼓舞者與工作者一同引導其他成員繼續嘗試。）

（五）善用活動刺激，鼓勵成員陳述不同的經驗

體驗式學習團體的應用，要善用活動具趣味性、挑戰性、新鮮性之特質，除了吸引成員充分的投入外，更重要的處遇因子即在於活動對成員的經驗刺激。因此鼓勵成員陳述不同的經驗，將是工作者的重要任務。

如何鼓勵成員陳述不同的經驗？在引導上、媒介上有不同的作法。引導上可以利用認知行為技巧去增強成員的行為（例如，大大的讚美、專注的傾聽）、選擇楷模成員讓其他成員作替代性學習、依據成員特質，作口語說服（選擇口語說服程度高之成員）；媒介上，可利用遊戲來表達（例如單元五，使用模仿遊戲讓成員來表達自己生活中的錯誤模仿、或從眾行為）、圖畫來表達（單元二：藉由畫圖的方式來呈獻成員期待的團體規則）、影片來表達（單元九：藉由團體紀錄片，來表達成員的參與經驗與心得）。

一個具有品質的經驗陳述，有利於處遇效益的提升，兩者間可以說是息息相關，當然經驗的陳述隨著團體關係與凝聚力的成長，也隨之自發性，工作者所需使用的媒介方式，也可以因狀況調整，而越是團體初期所需應用的引導技巧與媒介則需越多元。

（六）發生衝突後，正面對待

衝突在非行少年的團體中，在團體的任何一個階段都可能發生。例如團體單元一、二、三時，成員間即經常發生口角，有時候是沈默以對、有時候是口語互損；團體單元七的時候，則是因為個人挫折忍受力低，而產生情緒宣洩、退縮等行為表現。因此，衝突可能是關係未建立的現象，亦可能是個人自我調節能力低的行為表現。

但是，衝突對團體的帶領亦其正面意義。在團體初期時，領導者即將衝突作為溝通活動的事後討論主題，成員也藉由觀察其他成員的表現，看到單向溝通所造成的負面影響-衝突；成員由於重視自己的表現、高估自己的能力、無法接受表現的後果，而引發衝突，在情緒平復後藉由討論引導，成員對於自己自我調節之能力有較深刻的體會，工作者在此時提供希望與支持的作法，衝突亦有加深經驗感受的效益。

衝突也絕對具有負面影響，過度強大的衝突所造成的生理、心理傷痕，絕對會對團體處遇效益留下疤痕。因此，本團體是在一個控制內的衝突情境，去利用衝突的正面意義，在面對非行少年此一人口群，仍須藉由團體設計階段時，透過選樣、活動的安排（例如：肢體接觸放在後期）盡可能避免衝突的發生。

（七）盡可能打破團體與個人生活情境間的界線

在本實驗團體進行的同時，研究者發現成員經常會受到學校、安置機構、與團體外同儕相處的情況，而影響成員的自我調節表現。特別是團體中期時（單元四～六），由於團體凝聚力已形成，成員有時候會出現團體內表現與團體外表現具有差異的情況，甚至將團體視作為是一個安全的、自在的避風港，而不會將團體所學之自我調節表現，有效移轉至團體外情境。

本團體的做法是透過與機構工作人員的聯繫、討論，以及藉由家庭作業、領導者的主動探問，透過不同角度來瞭解成員的表現。特別是當成員認為「團體與生活情境是兩回事的時候」，即有必要在團體中進行澄清，並與機構工作者合作，觀察成員行為之一致性，同時進行個別成員的訪談瞭解。

經過上述介入以後，領導者於團體中鼓勵部分在日常表現中明顯成長之成員以作為楷模示範（藉由機構工作人員觀察），並依據個別會談與家庭作業的內容，進行角色扮演的活動，一旦團體與成員個人生活情境間的界線打破，成員在團體後期也顯的對於單元主題自我調節表現與應用較為上手。但由於實際上將團體處遇內容，應用於實際生活場域，對成員而言是一個困難度較高的嘗試，同時在經驗移轉上，也需要較多的協助，因此這部分研究者是在機構高度合作的狀況以及投入更多處遇介入的狀況下發生，對非機構安置中的非行少年而言，困難度則越高。

四、研究者之體驗—反思

在體驗式學習團體中，工作者除了扮演團體領導的角色外，亦等同於團體成員是一個體驗的參與者（謝智謀、王怡婷譯，2003；李德誠、麥淑華，2005；Gaulkins et al., 2006）。依循體驗式學習此一核心精神，最後研究者以一個完整參與團體實驗方案的學習者角色，對本研究暨團體方案經驗，整理個人感受提出一個綜融性的反思。

（一）體驗式學習團體？要上山下海？！

「面對新事物與新知識的隔閡與抗拒」。體驗式學習團體，在實務上之應用跨足多個領域。特別是在研究者初步接收體驗式學習的相關文獻與資訊時，一方面受到自身社會工作專業本位影響；另一方面，亦在刻板印象上對於體驗式學習團體「上山下海」的團體操作方式，感到抗拒。心中時常湧現的想法是「這是社工的領域嗎？」、「體驗式學習？似乎是一般的休閒育樂活動，怎會是團體處遇？」、「以現有的社會團體工作知識，去執行團體比較符合我們社工的能力啦！」等等，諸多的心理抗拒，造成了研究者在理解一個新穎知識的障礙，同時亦限制了學習的可能性；使研究者在研究初期，耗費了許多精力在突破自己所設下的心理限制。

事實上，經過將近兩年對於體驗式學習的文獻知識、實務上的操作方法演練，研究者反思整個過程發現，身為一個社會工作者，在教育訓練的過程中即具備去帶領與使用體驗式學習團體的專業基礎與潛能，而體驗式學習更不等同於戶外的、冒險的、上山下海的，而是以經驗為中心的學習哲學。摒除自己對於過去設定在「非我專業領域之知識」所產生之抗拒，以及對專業本位所產生的隔閡，去進行學習，方可避免將知識化約成「體驗式學習=A+B+C」、「團體應該這樣進行/不應該這樣進行」等想法，因為體驗式學習作為一個教育的哲學，其精神似乎提醒著研究者，應將能力與精力，運用在將這知識材料化做滿足並貼近服務人口需求的各樣菜色，來豐富自己專業知能上的學習與技能的靈活性。

（二）我有能力，帶體驗式學習團體嗎？

「作為一個實務新手，面臨的挑戰與恐懼」。我有能力，帶領體驗式學習團體嗎？這個問題，不僅研究者反問過自己千萬次，在整個團體實施的過程中，我相信亦是他人眼中的重要疑問。不可否認的事實，身為一個實務新手，所需面臨的各種未知挑戰、他人疑問與信心程度低所造成的壓力與恐懼感，皆造成研究者在跨進一個知識、實做領域中的心理障礙。在面對外在的挑戰與自身的心理壓力上，誠如 Dewey (1938) 所論「learning by doing with thinking」，透過做中學的精神，以行動發現錯誤，並由錯誤的修正中，證明能力與學習的成果。

研究者是一個實務新手，犯過許多的錯；諸如，原始團體方案設計之初，忽視成員需求評估、方案可行性、目標的明確性，一味的採戶外式的活動設計等；但也因此從中獲得許多能力提升的機會，並為自己留下較深刻的經驗感受，使研究者對體驗式學習團體有較清楚的體會。或許，作為一個團體工作的學習者，或是初次嘗試帶領體驗式學習模式之團體工作者，將產生與研究者相似的感受歷程。就研究者的反思回饋，帶領體驗式學習團體，障礙並不在於能力或是因不熟悉而產生的恐懼，而在於能否透過行動的實踐中，克服挑戰並從錯誤中，累積操作經驗。

（三）在本研究處遇中，誰是學習的受益者？

「研究者 V.S 非行少年成員」。理論上，參與團體的非行成員是學習的受益者；實際上，研究者才是研究處遇的當然受益者。這麼說不代表本研究處遇無效，而代表本研究在本質上的立場所致——碩士論文，研究者的學習需求與基礎動機當然不可掩飾。但這與非行少年所應獲得的處遇受益，並不衝突；正因為研究者的個人立場，研究者在整個團體過程中，與成員一同面對活動的感受刺激、體驗彼此互動中的新鮮感以及對於成員改變所帶來的成就感等。對研究者而言，每一個團體的細節、成員產生的反應以至於最終的團體處遇成果，都是一個重要的學習過程，且是在與成員共同成長的過程中發生。

研究者的反思整理，體驗式學習團體不僅應重視成員的學習成果，對工作者而言亦等同重要。在經驗學習的過程中，成員等待的應不是一個既有的正確答案，更期待的是團體的領導者能否與他們共同感受與成長。

（四）我受用體驗式學習模式嗎？

「自視不凡，依然自我者」。研究者本身的特質，以及個人在求學經歷上，較少遭遇挫折阻礙且過程中得到多數師長在學科知識上的認同與支持；因此，經常是自視甚高無法虛心接受他人意見的，典型的內在想法如：「這不用你講我也會！」、「這有什麼好難的？」、「我自己學比較快吧！」等。當然，面對師長、同儕的口語意見，一方面較無法同理接受；另一方面，亦容易產生學習上的盲點而不自知。

因此，在研究者本身的反思中，「什麼人適用體驗式學習團體？」這個問題，研究者感同身受。一旦處遇對象有與研究者上述相似的特質與行為表現，體驗式學習可以帶來的處遇效益，相較於傳統口述、指導式引導將更可預期。因為讓一個難以經由他人，直接口述傳授來學習知識的個人，透過自身的行動中去引發經驗，產生自主改變的需求與動機來進行學習，是一個貼近個人慣習學習途徑且與傳統介入指導方式，具有相同甚至更佳學習效益之方法。

（五）我還會再用體驗式學習模式帶團體嗎？

「在與成員的共同體驗中，感到學習的豐富與精彩」。如果，一個團體設計不僅能夠引發成員的參與動機，亦能夠吸引團體工作者自己，抱持著期待團體的開始、體驗團體可能發生的各種經驗刺激與分享，且最終達到預期的處遇效益。試問，在資源許可下，有人會抗拒再使用如此團體模式嗎？我想答案應趨於一致。在研究者的反思整理中，一個設計完好的體驗式學習團體，即應具備上述基本特質。

本研究中，研究者雖然在團體計畫、操作過程中體驗到的是負荷略重的體力、精神壓力、成員出現非預期表現時的緊張焦慮等過程經驗，但在最終團體成果與經驗回顧中，卻讓人感到成就感、學習刺激豐富與深刻的體驗過程。因此，一個團體工作者如果抱持著期待與團體成員共同成長，例如持續改變中的青少年成員，亦願意嘗試將體驗式學習與團體工作做連結使用，體驗新的工作經驗，體驗式學習模式的團體方案，應當是適切的處遇選擇。

以上為本研究針對非行少年成員，實際操作體驗式學習團體之應用模式討論與經驗分享，可作為相關實務工作者在使用上之參考。最後，為求進一步釐清本研究在設計、推論上之限制，以及相關研究者可延續探索之主題，將於下一節中進行本研究設計、方法與工具使用上之討論

第三節 研究限制與未來研究建議

一、研究限制

本研究受到研究者個人時間、能力以及環境等主客觀因素，在應用及推論上，應留意以下限制：

（一）處遇效能推論

本研究採介入研究，乃依據體驗式學習相關理論以及社會團體工作文獻，針對觸少事法之轉向少年設計處遇團體方案；然而，在研究者時間暨方案執行資源有限下，能力可逮之處僅將研究重心，放在本團體方案對非行少年在自我調節狀態之立即性效果驗證，對於體驗式學習團體方案之延宕效果面向，不宜作延伸推論。

再者，本團體實驗方案不等同於實務上純粹以戶外導向、荒野治療、冒險方案等體驗式處遇方案，團體處遇效能推論應以本團體設計模式為基礎(圖4-6-2)進行推論。

（二）團體方案的可複製性

本團體方案，對非行少年自我調節的立即性提升效果獲得驗證。然而，如何可能將本研究方案進行複製，以達成員自我調節提升之成果？則關係本研究方案計畫在設計考量上、人力特質暨時空差異下，所進行的處遇方案背景因素考量。就本團體複製上，有幾點核心的限制條件：

（1）能否與少年所屬機構配合，進行成員選樣、需求評量

本團體方案之設計，乃在少年所屬安置機構的協助合作下，預先進行成員自我調節狀態瞭解，除了機構能充分賦予工作者成員背景特質之資訊外，亦協助工作者進行選樣訪談、讓工作者直接與少年成員進行團體前之互動，使團體計畫之擬定，能更針對機構少年之特質、需求進行安排調整，並機構與工作者在雙方具共識下，進行方案操作。若欲複製本研究方案，且非在原專任機構使用，則需具備本限制條件以利方案內涵，針對服務使用者之特質進行調整暨執行。

（2）在方案執行的人力特質與資源上

本團體實驗方案在落實上，由於受到研究者所屬背景條件—在校研究生

之優勢，面對團體執行所需之人力資源上，可透過學校同儕以及該領域之專家學者，獲得社會工作教育訓練素質較高之團體執行人力協助，以及專業知識之傳授，使方案之落實一方面較能夠降低人力素質差異，所帶來的成果不確定性因素；一方面亦能夠取得專業督導的教育訓練支持，提高團體執行時面對突發狀況的因應能力。

因此，若欲複製本方案而不具備此點限制條件時，應將人力資本移轉至其他支出作條件補充，或預先估量現有人力特質與資源，可能產生的最有利處遇成果，並依此調整團體方案。

（3）是否具備團體情境與物理條件

團體方案複製後效能存在與否，團體的情境與物理條件亦是重要的限制。特別是本研究採體驗式學習團體模式，在實際操作上一方面在室內物理空間，具備可安全操作動態遊戲之場域容量；另一方面，在戶外體驗式活動，除了獲得天氣狀況許可外，事先與場地租賃機構進行團體情境模擬與否，亦是重要的條件。若欲複製本方案，應考量現有物理條件所能提供之團體場域，亦需針對戶外活動設施，進行場勘與團體情境模擬，以降低環境干擾因素之影響。

（三）團體領導者

本研究之實驗團體領導者，由研究者本人所擔任。由於個人實務經驗尚淺薄，且缺乏臨場督導；就一學習者角色，在團體處遇操作過程中亦是一個對自身體驗學習的摸索歷程。因此，在團體帶領操作上是否漏失重要因素，而未在本研究中覺察呈現，仍待自身與他人之相關操作經驗累積。因此，欲進行本研究結果沿用、推論，以及團體方案複製者，尚須考量本團體領導者之角色特質與能力限制。

二、未來研究建議

（一）研究主題上

體驗式學習理論在團體工作之應用，由團體設計、核心技術、處遇效果以及效果的內涵與延續性等命題層次來看，仍十分缺乏相關研究的投入做為實務使用上的立基。

本研究，從體驗式學習理論基礎思維著手，並依照研究者個人社會工作教育背景，結合社會團體工作方法所進行的介入處遇研究，雖然提供一個支持性的經驗證據，證實體驗式學習團體對非行少年自我調節能力有提升的立即性效果之研究結果，但在處遇效果的延宕性、以及針對非行少年自我調節狀態提升所能產生的效益，諸如學業成就動機、飲酒抽煙行為、暴力偷竊行為等，皆需要更多的本土經驗研究來加以支持。

（二）研究設計上

本研究參考國內外體驗式學習以及團體工作研究之建議，除了採行個別成員的參與觀察、團體紀錄、準實驗設計之量表前、中、後測外，亦採事後訪談的方式進行資料收集。研究者發現，打破準實驗研究所慣用之前後測之設計，進行第二次的基線測量，除了能夠提高團體處遇過程中對成員具體心理指標狀態的瞭解，讓研究者得以依據成員狀態進行處遇修正外，亦有助於發現、彌補測量謬誤（testing bias）所產生研究信效度降低之情況。

另一方面，使用處遇後訪談的成員經參與經驗瞭解，亦有助於核對團體事件發生對成員之意義，以掌握具處遇性因子的團體要素；同時，亦可以進行量表測量結果之詮釋與檢驗，在研究資料收集上極具工具性效益。唯若能進一步透過與成員相關之第三者進行訪談或是紀錄，以間接的方式瞭解成員參與團體後的具體行為改變狀況，將使研究結果更具效度與資料說服力。

（三）研究工具上

本研究工具包括少年自我調節量表、少年個別自我效能評量表、團體紀錄與參與觀察紀錄，資料收集上可說是非常多元。在量表方面，本研究經過試測、口語陳述修訂、再試測、區辨分析以及因素分析、信校度檢之建構過程，在統計檢驗上具備嚴謹之信效度考驗依據，唯研究者在本研究使用過程中發現，量表的數值填答應修正為具體的選項陳述，例如「同意、無意見...」少年較易上手並理解填答方式（少年自我調節量表見附錄八），是本研究量表可再修訂之處。

此外，團體過程中的個別少年自我效能評量表（附錄三）的使用，由於是採觀察式評量紀錄，因此使用前需要進行自我效能刺激源概念的觀察員訓練，若是為一人以上之觀察員紀錄（本研究為一人），則需要進行訪員交互信度檢驗，以確保觀察紀錄在使用上的信效度。

（四）研究對象上

本研究之樣本為安置機構中之非行少年，且皆為男性、普遍具有情緒/行為衝動控制差、觀察力低之特質，在參與團體前即經過同質性選樣且為自願參與團體方案之案主。若欲針對不同的研究對象，從事相關研究，從個人條件要素的考量來看，亦可針對性別差異、自願/非自願性案主的考量，重先檢驗本團體方案的適用性。

若由團體使用的實務場域要素來考量，可依據施以保護管束/假日輔導、安置處分中、校園惡霸、中輟輔導等少年輔導工作場域，來進行不同領域之服務使用者所產生效益做討論。此外，若聚焦於自我調節概念之相關研究，亦可針對主題式的學業成就低落、物質濫用、未婚懷孕等危機人口群，進行自我調節狀態對問題行為的預測性與相關性之探討。

參考文獻

【中文部份】

- 林萬億（1998）。團體工作—理論與技巧。台北：五南。
- 林萬億（2002）。台灣社會工作之歷史發展。社會工作與台灣社會（呂寶靜主編，2002）（p 1-34）。台北：巨流。
- 林山田、林東茂、林燦璋（2002）。犯罪學。台北：三民書局。
- 宋家慧（2001）。危機邊緣少年自我效能團體工作方案之績效評估研究。東海大學社會工作研究所碩士論文。
- 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。國立師範大學公民訓育研究所碩士論文。
- 李自強（2005）。從安置輔導少年需求論資源網絡建構。中華民國觀護協會之兒童及少年審前轉向與安置輔導實務研討會論文集。
- 李自強（2006）。危機邊緣少年戶外冒險方案自我效能處遇之評估研究。中正大學犯罪防治研究所博士論文。
- 李詩鎮（2002）。探索活動團體氣氛與休閒效益關係研究。朝陽科技大學休閒事業管理系碩士論文。
- 李增祿（2004a）。矯治社會工作。李增祿主編：社會工作概論。台北：巨流。
- 李增祿（2004b）。社會工作意義與發展。李增祿主編：社會工作概論。台北：巨流。
- 李詩鎮、陳素芬、黃同慶（2006）。探索教育休閒特性分析—以救國團探索教育學校校友之例證。朝陽科技大學第七屆管理領域學術研討會論文集。
- 李日章（1982）。科學與人文的護法—杜威。台北：允晨。
- 法務部保護司（2005）。94年少年兒童犯罪概況及其分析。法務部：台北。
- 李德誠、麥淑華（2005）。歷奇輔導（Adventure Education）。香港：突破。
- 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。國立師範大學公民訓育研究所碩士論文。
- 卓雅苹（2004）。非行兒少安置輔導處遇中社會工作者之服務經驗探究。靜宜大學兒福所碩士論文。
- 許春金（2004）。犯罪學（第四版）。台北：三民書局。
- 曾華源、李自強、陳玫伶（2005）。邊緣少年高關懷團體輔導工作體驗學習方案績效評估。台中：內政部兒童局。
- 曾華源、王篤強、陳玫伶、李自強（2004）。少年安置機構服務類型與需求整體規劃研究。台中：內政部兒童局。
- 曾華源、郭靜晃（1999）。少年福利。台北：亞太。
- 曾華源（2004）。社會團體工作。李增祿主編：社會工作概論。台北：巨流。
- 陳貞夙（1998）。生涯團體輔導對犯罪青少年生涯信念、生涯自我效能輔導效果之研究。高雄師範大學輔導研究所碩士論文。

- 陸宛蘋（2001）。以體驗式學習為基礎建構青少年休閒系統-以 Project Adventure 為例。台北：行政院青輔會。
- 張平吾編（2000）。警察百科全書。台北：正中。
- 黃德詳（2000）。少年發展與輔導（二版）。台北：五南。
- 黃蕙蕙（1993）。團體工作概論。台北：張老師。
- 黃郁文（1994）。自我效能概念及其與學業成就表現之關係。諮商與輔導，106，39-41。
- 彭懷真（1998）。婚姻與家庭。台北：巨流。
- 蔡居澤、廖炳煌（2001）。探索教育與活動學校。台南：翰林。
- 蔡德輝、楊士隆（2003）。少年犯罪理論與實務。台北：五南。
- 蔡德輝、楊士隆（2005）。犯罪學。台北：五南。
- 蔡漢賢主編（2000）。社會工作辭典。台北：內政部社區發展雜誌社。
- 謝智謀、王怡婷譯（2003）。體驗教育—帶領反思指導手冊。
- 謝智謀（2004）。另類學習方式—體驗學習。冒險、探索教育資訊中心。2006 年 11 月 17 取自：
http://www.colors.idv.tw/modules/newbb/viewtopic.php?topic_id=26&forum=1
- 孫壹鳳（2002）。我國少年安置服務政策分析。財團法人國家政策研究基金會國政研究報告。2004 年 5 月 28 日，取自：
<http://www.npf.org.tw/PUBLICATION/SS/091/SS-R-091-016.htm>
- 遠東圖書公司編審委員會主編（2004）。遠東英漢、漢英辭典。台北：遠東。
- 廖榮利（1998）。人類行為與社會環境。台北：商鼎。
- 潘正德（1995）。團體動力學。台北：心理。
- 羅元駿（2003）。以體驗學習為本之戶外教育活動對個人生活效能的影響與影響因素之研究。國立體育學院體育研究所碩士論文。

【英文部分】

- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). *Observational techniques*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ashford, J.B., Lecroy, C.W. & Lortle, K. (1997). *Human Behavior in the Social Environment: A Multidimensional Perspective*. 張宏哲譯 (1999)。人類行為與社會環境。台北：雙葉。
- Association for Experiential Education. (1991). AEE definition of experiential education. Retrieved November 16, 2006, from <http://www.aee.org/customer/pages.php?pageid=47>
- Baez, A. (2003). A Group Approach to Fostering Self-Cohesion and Developmental Progression in Female Adolescent Group Home Residents, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20 (5), pg351-373.
- Bye, L. & Schillinger, D.A. (2005). Evaluation of a Cognitive Thinking Program. *The Journal of correctional Education*, 56 (3), pg202-215.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis. Theory*. Englewood cliffs, NJ: prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. 周曉虹譯 (1995)。社會學習理論。台北：桂冠。
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263-268.
- Bandura, A. (1986). *Social Function of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. NJ: prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York : Cambridge University Press.
- Basen-Engquist, K. (1992). Psychology predictors of "safer-sex" behavior in young adults. *AIDS Education and Prevention*, 4, 120-134.
- Basen-Engquist, K. & Parcel, G.S. (1992). Attitudes, norm, and self-efficacy: A model of adolescents' HIV-related sexual risk behavior. *Health Education Quarterly*, 19, 263-277.
- Bales, R. (1950). *Interaction process analysis*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bass, B. (1960). *Leadership, psychology, and organization behavior*. New York: Harper & Row.
- Betz, N.E. & Hackett, G. (1981). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling Psychology*, 23, 399-345.
- Bion, W. (1961). *Experience in Group*. New York: Basic Books.
- Bonner, H. (1959). *Group dynamic: Principles and application*. New York: Ronald

- Press.
- Cain,K.D. & McAvoy,L.H. (1990) . Experience-based Judgment. J.C.Miles & S.Priest (Eds.) ,*Adventure Education*. PA: Venture Publishing.
- Carbtree,B.F. & Miller,W.L. (1999) . Doing Qualitative Research 。黃蕙雯等譯 (2003) 。質性方法與研究。台北：韋伯。
- Cattell,R. (1951) . New concepts for measureing leadership, in terms of group syntality.*Human Relations*, 4, 161-184.
- Cooley,C.H. (1902) . *Human Nature and Social Order*. New York: Scribner.
- Corey,G. (1992) . *Group techniques*. 曾華源、胡慧嫻譯 (1998) 。團體技巧。台北：揚智。
- Corey,M.S.,& Corey,G. (2006) . Groups-Process and Practice (International Student edition) .U.S.A : Thomson Brooks/Cole.
- Deutsch,M. (1949) . A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dewey,J. (1938) . *Experience and Education*.姜文閔譯 (1992) 。經驗與教育。台北：五南。
- Druian, G., Owens, T., & Owens, S. (1980) . Experiential education: A search for common roots. *Journal of Experiential Education*, 3, 5-10.
- DiCilemente,C.C.& Hughes,S.O. (1990) . Stage of change profiles in alcoholism treatment. *Journal of Substance Abuse*, 2, 217-235.
- Ellis, A. (1962) . Reason and Emotion in Psychotherapy. New York: Stuart.
- Erikson, E.H. (1969) .*Psycho-social theory of human development*. New York: Norton.
- Freud, S. (1946) . *The ego and the mechanisms of defense*. New York: International University Press.
- Freud, S. (1953) . Three essays on the theory of sexuality. In J. Strachey (Ed. and Trans.) . *The standard edition of the complete psychological Sigmund Freud*. London: Hogarth Press.
- Gass,M. A. (1993) . *Adventure Therapy: Therapeutic Application of Adventure Programming*. U.S.A.: A.E.E.
- Gass,M.A. (1990) . Transfer of learning in ad-venture education. J.C.Miles & S.Priest (Eds.) ,*Adventure Education*. PA: Venture Publishing.
- Gaulkins, M.C.,White, D.D.& Russell, K.C. (2006) . The role of physical exercise in wilderness therapy for troubled adolescent woman.*Journal of Experiential Education*,29 (1) ,18-37.
- Garvin,C.D. (1997) . Contemporary Group Work.曾華源校閱 (孫碧霞等譯) (2000) 。社會團體工作。台北：洪葉。
- Goffman,E. (1959) . *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York:

- Doubleday.
- Gredler, M. E. (1994). *Learning and Instruction Theory into practice*. 吳幸宜譯 (1994)。學習理論與教學應用。台北：心理。
- Gazda, G. M., Ginter, E. J. & Horne, A. M. (2001). *Group Counseling and Group psychotherapy Theory and Application*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Haaga, D. A. F. & Stewart, B. L. (1992). Self-efficacy for recovery from a lapse after smoking cessation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 4, 141-185.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T. & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67 (1), 43-87.
- Hatch, K. D. & McCarthy, C. J. (2005). Exploration of Challenge Courses' Long-Term Effects on Members of College Student Organizations. *Journal of Experiential Education*, 27 (3), 245-263.
- Hamilton, E. & Cairns, H. (1961). *Plato: Collected dialogues*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hara, A. (1976). *Handbook of small group research*. New York: Free Press.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of organization behavior: Utilizing human resource*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ives, B. & Obenchain, K. (2006). Experiential Education in the Classroom and Academic Outcomes: For Those Who Want It All. *Journal of Experiential Education*, 29 (1), pg61-77.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (2003). *Joining together: Group Theory and Group Skills*. 任凱譯 (2005)。團體動力-理論與技巧。台北：學富。
- Karanci, N. A. (1992). Self-efficacy-based smoking situation factor: The effects of contemplating quitting vs. relapsing in a Turkish sample. *International Journal of the Addictions*, 27, 879-886.
- Knapp, C. E. (1990). Processing the adventure experience. J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Education*. PA: Venture Publishing.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kimball, R. O., & Bacon, S. B. (1993). The wilderness challenge model. In M. A. Gass (Ed.), *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming* (pp. 11-42). Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: MacGraw-Hill.
- Lewin, K. (1944). Dynamic of group action. *Education Leadership*, 1, 195-200.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Loynes, C. (1990). Development Training in the United Kingdom. J. C. Miles &

- S.Priest (Eds.) , *Adventure Education*. PA: Venture Publishing.
- McDavid,J. & Harari,H.(1968). *Social psychology: Individuals, groups, societies*. New York:Harper & Row.
- McKeon,R. (1941) . *The basic works of Aristotle*.New York: Random House.
- Mead,G.H. (1964) . *In On Social Psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miles, J. C. & Priest, S.(1990). *Adventure education*. State College, PA :Venture Publishing.
- Mills,T.(1967) . *The sociology of small group*.Englewood Cliffs,Nj: Prentice-Hall.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R.Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1–49). Greenwich,CT: JAI Press.
- Perkins, D.N.,& Salomo , G. (1988) . Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46 (1) pp.22-32.
- Perlman, H.H. (1979) . *Relationship : the Heart of helping people*. Chicago : Chicago University Press.
- Petrocelli,J.V. (2002) . Effectiveness of Group Cognitive-Behavioral Therapy for General Symptomatology: A Meta-Analysis *Journal for Specialists in Group Work*,27 (1) , pag92-115.
- Rahm, I. (2002) . Emergent learning opportunities in an inner-city youth gardening program. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (2) , 164-184.
- Resnick,L.B.(1987). *Education and learning to think*. Washington,D.C.: National Academy Press.
- Richard, R. and Van der Pligt, J. (1991) . Factors affecting condom use among adolescents. *Journal of Community and Applied Social Psychology* 1: 105–116.
- Rose,S.D. (2001) . *Group Therapy With Troubled Younth : A Cognition-Behavioral Intervention Approach*. 翟宗悌譯 (2003) 。青少年團體治療-以認知行為互動取向。上海：華東理工大學出版社。
- Russell, K. C. (2001) . Exploring how the vworldemess therapy process relates to outcomes. *Journai of Experiential Education*, 23 (3) , 170-176.
- Russell, K. C. (2003a) . An assessment of outcomes in outdoor behavioral healthcare treatment. *Child and Youth Care Forum*, 52 (6) , 355-381.
- Russell, K. C. (2003b) . A nationwide survey of outdoor behavioral healthcare programs for adolescents with problem behaviors. *Journal of Experiential Education*, 24 (2) , 70-79.
- Scales, P.C., Roehlkepartain, E.C., Neal, M., Kielsmeier, J.C. & Benson, P.L.

- (2006) . Reducing Academic Achievement Gaps: The Role of Community Service and Service-Learning. *Journal of Experiential Education*, 29 (1) , 38-60.
- Schaefer, R.T. (2001) . *Sociology*. New York: McGraw-Hill.
- Scales, P. C, & Leffert, N. (2004) . *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: Search Institute.
- Schwarzer,R. (Ed.) . (1986) . *Self-related cognition in anxiety and motivation*. Hillsdale,NJ:Erlbaum.
- Shedler,J. & Block,J. (1990) . Adolescent drug use and psychological health: A longitudinal inquiry. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- Shaw,M. (1976) . *Group dynamic: The psychology of small group behavior*.New York: McGraw-Hill.
- Stotland,S., Zuroff,D.C. & Roy,M. (1991) . Situational dieting self-efficacy and short-term regulation of eating. *Appetite*. 17, 81-90.
- Stokes,P. (2002) . *Philosophy: 100 Essential Thinkers*.陳信宏譯 (2005) 。不可不知的一百位思想家。台北：究竟。
- Walter, H.J., Vaughn, R.D., Gladis, M. M., Ragin, F.F.,Kasen, S. & Cohall,A.T. (1992) . Factors associated with AIDS risk behaviors among high school student in an AIDS epicenter. *American Journal of Pubic Health*,82,528-532.
- Warner , A. (1990) . Program Evaluation: Past , Present and Future. J.C.Miles & S.Priest (Eds.) ,*Adventure Education*. PA: Venture Publishing.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2000) . Wilderness challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Pianning*, 23 (1) , 1-12.
- Weider , R.(1990). Eeperiential Therapy: An Adventure in Self-Discovery Enters the Psychiatric Hospital. J.C.Miles & S.Priest (Eds.) ,*Adventure Education*. PA: Venture Publishing.

體驗與學習---『少年瑞格勒（regulate）突破團體』 研究同意書

_____，你好：

我們可能都有這樣的經驗：晚上忍不住去夜遊、唱 KTV 或是玩線上遊戲到天明，結果被大人們罵的很慘！（其實，我只是不想掃興，想偶爾玩的 high 一點而已...）。或是，我們有時候忍不住說話爆出幾個像「機車」這樣的字眼，就又被說不懂分寸、不學好、講髒話！（其實我並沒有惡意...我也想要當個有氣質的帥哥，就是習慣了控制不了...）。還有些時候，不過是想跟朋友出去逛逛、做我自己比較有興趣的事之類的，就又被別人誤解，說我不懂事還不成熟、不好好做事！真的是...一方面又氣，一方面又想要好好表現，其實誰不想做好給人家看！！但不知道怎樣，有時候就是給他凸槌了、失控了...。事實上，我也會想要成熟處理事情，控制自己的一些行為，讓大家對我印象好一點，但是，不知道有什麼方法可以讓我盡量不要失控，可以比較容易控制自己？

在這裡，我們相信你做的到！你一定可以自己學著找出控制自己的辦法！我們會陪著你一起在團體中成長與學習。從三月的最後一天起，我們為您舉辦了一個叫做『少年瑞格勒（regulate）』的 9 次自我突破團體，除了室內的團體遊戲活動外，其中 2 次更將帶領各位以騎單車、玩漆彈的方式，學習怎麼讓自己成為控制自己的達人！在這裡，不是學校上課，你可以從遊戲發表你想說的、可以從別人身上學到經驗，由練習讓自己更有信心管好自己。而在過程中，希望我們鼓勵你，你也能鼓勵自己！！所以囉，如果你也想嘗試看看當個管好自己的「瑞格勒」，我們大力的邀請你，一起當個成熟的自我控制達人吧！

在您參加團體的同時，我們將以下列三種方式來瞭解您在活動中的變化：

（1）文字紀錄（2）活動攝影（3）問卷填答。同時，為確保您個人資訊的保密性，我們將採取以下措施，來保留您的隱私權喔！

- 1、所有關於您的文字、紙本等資訊紀錄檔，將以匿名的方式予以編號。
- 2、攝影以活動紀錄為主，將不會拍攝您的個人單獨肖像並以馬賽克加以處理。
- 3、所有關於您的紀錄資料使用，皆須事先經過您的同意。

除了以上保密規範之下，本團體所有工作人員也將在法院專責人員督導之下，為您提供團體活動的準備與紀錄，而這些資料也將成為團體的帶領者--東海大學研究生 林秉賢 的研究論文內容，並在其指導教授 曾華源 教授的督導下進行。如果您已清楚以上說明，願意參加本次團體同時協助我們的研究，請於下方簽署欄位簽名，正式成為參與本次團體活動的成員。

參與成員簽名：_____（正楷簽名）

壹、前言

近年，國外體驗式學習的相關實證研究發現，體驗式學習團體方案在青少年的人際合作、行為控制、自信心、學業成就等面向皆具有正面的效益（Wilson & Lipsey, 2000；Scale et al., 2006；Caulkins et al., 2006；Ives & Obenchain, 2006）。社會工作專業，作為一個以團體方法為核心技術的專業，面對有著問題行為徵候以及社群生活適應需求的非行少年（delinquency），「作中學、行中思」

（learning by doing with thinking）的體驗式團體基礎哲思，不但是社會工作長久以來的信仰，同時也符合青少年發展階段在社群互動、自我定位與自我嘗試的發展特質。

由此，奠基於非行少年對於問題行為控制與社群生活適應的需求性，我們有鑑於過去體驗式方案相關文獻的支持，以 Dewey 的體驗式哲思為基礎，設計結構式的「少年自我行為調節團體」。再者，更進一步精確地具焦於問題行為的心理概念掌握—Bandura（1986）行為自我調節系統（self regulation）；另一方面，也著重於團體動力與歷程的設計引導。希望藉由非行少年需求、團體媒介、工作處遇三方面著手，為服務使用者提供更高品質與可檢驗的專業處遇。以下詳述服務人口的問題需求：

貳、問題需求

近十年（1996-2005）青少年犯罪佔青少年總人口，約每萬人 39.23-111.78 人之間；十年來兒少再犯率維持在 16.66%至 27.64%之間，2005 年的再犯率為 25.34%雖較 2004 年 26.04%略降，惟仍居於十年來的高峰群；犯罪的原因則主要以心理：自制力不足、家庭：管教不當、破碎家庭與社會因素：交友不慎為主（法務部，2005）。然而進入司法體系的少年，雖然機構式處遇對於觸犯重罪的少年仍有其存在的價值，但是絕大多數的少年仍是以進入社區處遇為主，在這波社區式處遇潮流中，假日生活輔導、保護管束等保護處分扮演著吃重的角色，從實務經驗的觀察，傳統口述式、指導式的保護處分執行方式實已逐漸碰到瓶頸（曾華源等，2005）。依此來看，不管是目前非行少年問題行為的發生或是再發生的比率；或亦是服務提供型態上的需求，都有需要考量更有效益的謀和設計。

參、計畫目的（goal）

結合體驗式學習哲思、Bandura 的自我調節理論、社會工作團體方法三者，設計團體處遇與評量工具，最終提升非行少年行為的自我調節系統，達到問題行為發生的預防性處遇效益。

肆、計畫目標 (object)

- 一、邀請 12 名司法轉向以及虞犯少年參加為期九週的自我行為調節團體。
- 二、依據 Tuckman (1965) 五階段團體歷程—形成、風暴、規範、執行、解散，引導少年以團體為媒介，經歷謀和、合作、角色扮演、行動與反思等社群互動場域。
- 三、引導成員透過團體行動，觀察他人行為，作替代性行為學習。
- 四、引導成員透過自我行動，反思自我行為增強與修正。
- 五、透過團體活動，激發成員自我目標設立與自我肯定。
- 六、透過團體活動，使成員嘗試為行為目標尋求各種問題因應的策略練習。
- 七、依據團體觀察與自我行為調節心理概念量表，評量以上團體歷程與結果成效。

伍、辦理對象

本案服務對象來源主要為觀護人以及司法轉向安置機構轉介。標的服務人口為 (target population)：

- (一) 少年有觸犯刑罰法律之行為者。
- (二) 少年有下列情形之一，依其性格及環境，而有觸犯刑罰法律之虞者：1.經常與有犯罪習性之人交往者。2.經常出入少年不當進入之場所者。3.經常逃學或逃家者。4.參加不良組織者。5.無正當理由經常攜帶刀械者。6.吸食或施打煙毒或麻醉藥品以外之迷幻物品者。7.有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為者。
- (三) 認知功能無受損，能進行體驗式反思引導者。

服務使用者人口採轉介資料審查與面談，以切合本方案之標的人口群。

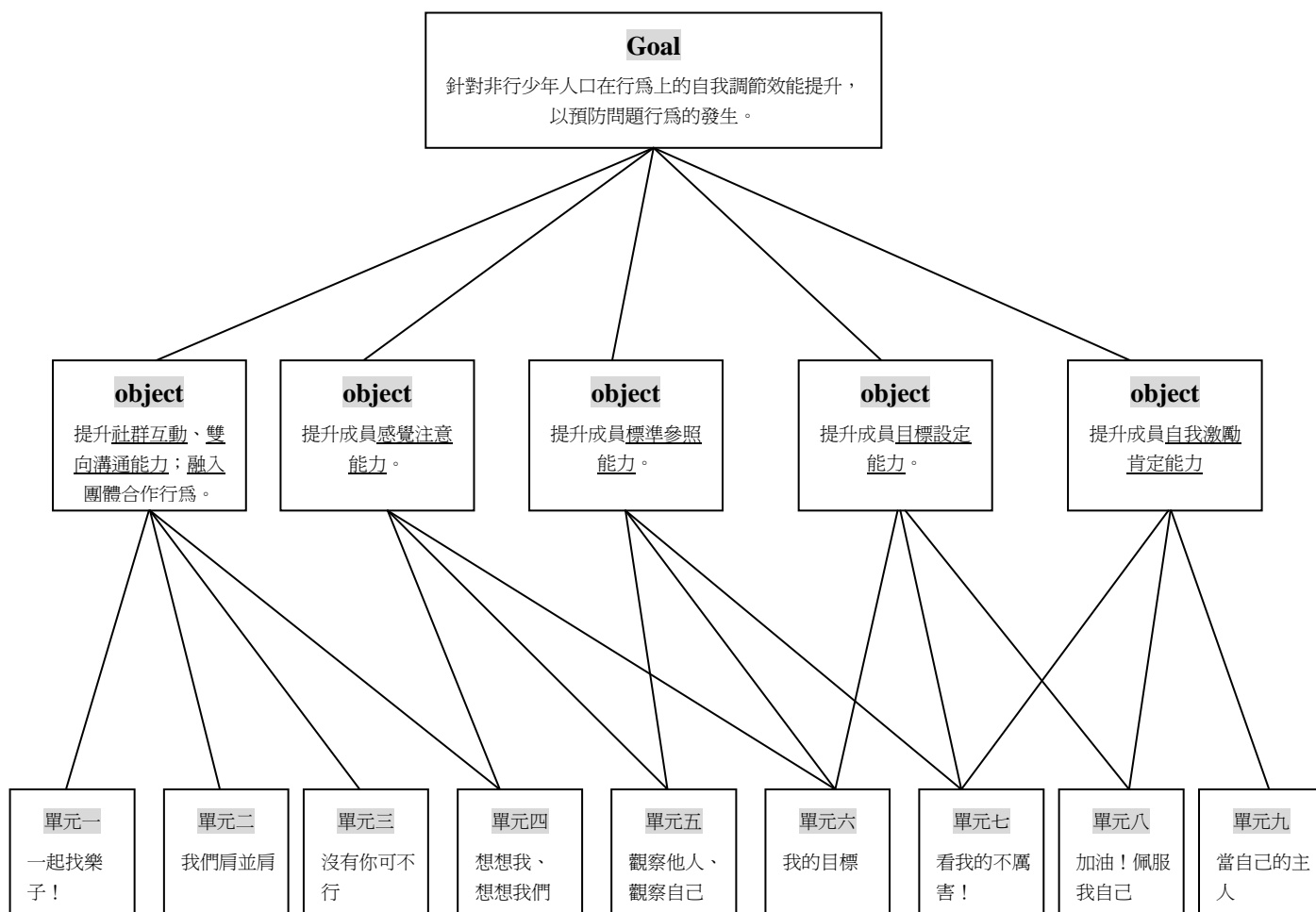
陸、辦理期程

九五年二至五月。(1) 團體期程 9 次為期九週 (3/29~5/17)，期程設計的考量乃依據團體目標達成所需與成員同質性特徵為依據 (Rose, 2001)，第四次團體為尋求團體的形成與成員關係的建立等團體階段性目標，採一全日活動設計，其餘皆採每週定期 3hr 的團體聚會；(2) 個案評估與接案準備一個月；(2) 處遇追蹤評量一個月。

柒、辦理地點

東海大學、東豐公路、南投救世軍。

捌、目的(goal)、目標(object)及單元任務(mission)架構圖



玖、團體內容

本次團體方案內容，設計依據體驗式學習的哲思有以下原則，並依此原則使團體與案主個別接觸情境發生連結：(1) 必須讓成員擁有機會去引導自我發展方向 (Druian Owens, & Owens, 1980)；(2) 讓成員透過接觸真實生活情境的過程來學習 (Rahm, 2002；Shelton, 2000)；(3) 掌握關鍵的經驗反思在整個體驗式學習的每個細節過程 (Dewey, 1938)。以下分別針對團體目標設計、團體歷程與進行單元說明。

一、團體目標設計 (sub-object)

團體目標設計依據結構式的介入，激發團體之階段性發展，由 (1) 破冰、引導團體關係建立、契約形成；(2) 團體工具期與規範形成的預備、成員的相互觀察；到 (3) 團體發展獨特型態，成員在團體中可達工具行為而延伸至團體結束的整合，三階段目標。以下分別敘述：

(一) 第一階段目標

1. 目標：建立團隊成員彼此熟識、和諧關係，並建立共同目標和契約

2. 次目標：

- (1) 建立每一位參與者之和諧關係。
- (2) 放鬆心情從活動中瞭解自我及建立人際關係。
- (3) 建立全方位契約，共識團體目標與達成之約定。
- (4) 發現個別特質與需求。

(二) 第二階段目標

1. 目標：透過團體情境，引導成員學習自我行為觀察與反思

2. 次目標：

- (1) 個人精熟經驗的刺激：激發成員慣習的因應行為展現，並藉由工作者引導，學習與檢視自身問題因應的策略。
- (2) 學習觀察他人與周遭情境：引導成員在每次團體行動的同時，觀察他人的行為與結果，並注意周遭情境的規範與看法，藉以作為有效調節自身行為的依據，發展合宜的社群行為。
- (3) 個人生理/情緒的刺激：引導成員注意自身生理與情緒的起伏，適時發覺自己所面臨的焦慮、緊張等面對事件的反應，並學習對這些反應的意義進行反思。
- (4) 自我行為增強：工作者將目標訂定在引導成員在具有觀察他人與自身行為的能力後，學習透過為自己設定目標，並給予自己合宜的肯定與反省思考，使成員能培養一套個人化的行為準則。

(三) 第三階段目標

1. 目標：團體與個人經驗整合，在困難中實際檢驗個人的行為調節系統。

2. 次目標：

- (1) 團隊協力挑戰之活動設計，以促進個人自我肯定與團隊之合作。
- (2) 經驗整理活動：與自己對話，與他人分享，真誠面對自我。
- (3) 團體效能評量：評估參與人員自我行為調節系統。
- (4) 團體結束：團隊分離處理、整合學習經驗。

二、團體歷程設計

團體歷程	建立期	風暴期	執行期	整合分離期
團體單元	第 1-3 次	4 次	5-8 次	9 次
團體活動	<u>活動</u> ：串名字、神奇手槍、狗仔隊、畫圖遊戲、肩並肩、人際關係報數、團體契約	<u>活動</u> ：漆彈搶旗、中低高空繩索（蔓藤路、許願台）、他人/自我行為觀察。	<u>活動</u> ：模仿model、觀察與承認錯誤、目標練習、籃球挑戰賽（1）、籃球挑戰賽	<u>活動</u> ：回顧時光機、分享你我他、結業式。 <u>階段目標</u> ：回顧

	<p>遊戲、瓜子口臉、協力穿洞、正正方方。</p> <p>階段目標：破冰、團體角色摸索、成員關係建立與團體合作。</p>	<p>階段目標：挑戰團體規範實踐與成員合作；個人情緒反應與行為堅持、他人表現標準參照。</p>	<p>(2)。</p> <p>階段目標：行為觀察與反思訓練、自我目標設定練習、嘗試、調整，自我行為激勵與肯定</p>	<p>活動經驗、分享自我覺查感想、透過儀式處理分離。</p>
工作者定位	<p>執行督導：行政管理、團體個案服務督導</p> <p>社工員：學員需求評估、個案會談、團體會談、引導反思、學員觀察、心理安全。</p> <p>觀察員：協助活動進行、團體參與者、團體過程紀錄、行政聯繫。</p>			

三、進行單元

單元	單元名稱	主要目標	活動內容
1	一起找樂子！	For Fun、破冰、成員關係建立。	1.少年自我調節量表前測 2.工作者與團體方案介紹 3.人際破冰活動設計：串名字、狗仔隊、神奇的手槍 4.雙向溝通體驗活動設計：畫圖遊戲、單或雙
2	我們肩並肩	引導團體形成、合作關係體驗。	1.體驗團體協力合作之關係：肩並肩活動。 2.團體默契與不成文規範體驗：人際關係報數活動。 3.活動反思帶領後，成員團體契約擬定活動
3	沒有你可不行	團體角色定位摸索、反思合宜的團體行為規範（成文/不成文）	1.體驗式團體角色與合作定向活動設計（協力穿洞、正正方方） 2.計畫引導反思團體行為與個人行為的關係
4	想想「我」、想想「我們」	挑戰團體規範與成員合作；挑戰個人情緒控制與行為堅持。	1.漆彈搶旗：個人行為注意、調整與團體表現關係的行動反思。 2.蔓藤路：由個人與團體行動中，檢視行為的堅持程度、生理與情緒反應出現時的自我突破以檢視成員對於他人表現標準的參照程度。 3.許願台：引導成員進行自發性挑戰，在面對高冒險刺激的情緒/生理反應時，使成員自發性的面對困難並具隱喻性自我實踐過程。 3.帶領反思：你的表現怎樣？你們的表現又如何？為什麼是這樣？再度探問個人行為的控制對團體的影響與對自己的影響、團體自訂契約的履行、是否注意到活動中他人的表現對自己的影響（替代性觀察學習）。

5	觀察他人、 觀察自己	行為觀察與反思訓練	<p>1.模仿 model 活動：由活動中討論模仿行為的意義。</p> <p>2.觀察自己、承擔錯誤活動：由活動中，注意到自己如何在遊戲中犯規與承認犯規的過程。</p> <p>3.帶領反思：在模仿中我們學的很快，但有注意到什麼是不好的？什麼是好的嗎？在自己的行為中，有沒有注意到自己做錯了事？作錯事的時候我都怎麼作？該怎麼作？</p>
6	我的目標	自我目標設定練習	<p>1.目標訂定練習：成員嘗試自訂、工作者再依據成員自訂狀況，引導進行主題討論、介入目標達成情境設計（籃球挑戰賽）。</p> <p>2.瞭解目標情境：我的能耐何在？將遇到什麼困難？</p> <p>3.學習達成目標的策略</p> <p>4.成員依據學習，再度嘗試訂定目標計畫。</p>
7	看我的不厲害	自我目標達成實際嘗試、學習由經驗中作行為策略調整。	<p>1.籃球挑戰賽（1）：嘗試演練目標達成策略。</p> <p>2.反思帶領：自身能力瞭解、自我表現觀察分享</p> <p>3.依據能力修正目標、學習成功楷模。</p>
8	加油！佩服我自己！	自我行為激勵與肯定	<p>1.籃球挑戰賽（2）：再度檢驗目標達成。</p> <p>2.反思帶領：每個人都有不同的能力與目標的標準，瞭解自己、設定適切目標接著才能更有效地朝更具挑戰的目標前進。</p> <p>3.自我行為激勵與肯定練習活動。</p>
9	當自己的主人	<p>回顧活動經驗：與人溝通、注意自己，觀察他人、由觀察學習、設定屬於自己的目標、嘗試與自我鼓勵、修正調整與成長。</p> <p>結業式：儀式活動處理分離</p>	<p>1.回顧時光機：整理團體經驗與同儕情感。</p> <p>2.經驗分享</p> <p>3.結束儀式，工作者引導反思：團體經驗如何延續於生活。</p>

拾、評估計畫

本實施計劃課程之評估，擬採團體歷程中的過程評估及結果評估等二種方法。

	評估目標	評估方式	評估工具	資料處理及分析
過程評估	了解學員、團隊的行為表現及團體動力狀況	於團體期間觀察員紀錄	團體觀察紀錄表、少年自我效能過程評量表	量表部分採折線圖，分析團體過程中少年的自我效能刺激狀態。 團體觀察紀錄與事後訪談補充紀錄分析。
結果評估	瞭解少年參與團體方案後，自我行為控制信念的變化狀態。	採准實驗設計團體前後測量表分析	依據 Bandura (1986) 自我行為調節理論，設計少年自我行為調節量表。	計量統計分析

拾壹、預期效益

- 一、提高成員「自我調節控制信念」達 30% 百分比成長。
- 二、提供 12 名司法轉向少年，9 次替代生活輔導之團體處遇。
- 三、低成本之體驗式團體處遇方案設計乙式。
- 四、少年自我調節量表評量工具乙式。

附件、團體進行流程

團體詳細方案進行流程與內涵，詳見下表 1~9 次團體進行流程：

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體一

團體會期 /時間		第 <u>1</u> 次： 2007 年 <u>3</u> 月 <u>29</u> 日 <u>18</u> 時 <u>30</u> 分 至 <u>3</u> 月 <u>29</u> 日 <u>21</u> 時 <u>00</u> 分			
單元名稱		一起找樂子！	領導者	林秉賢	
活動觀察 /Co-Led		張君培、吳啓正	活動地點	南投救世軍	
單元目標		For fun、破冰、成員關係建立、體驗式反思模式規則建立。			
活動內容與流程					
本次活動					
時間	活動名稱	活動內容	活動進行方式	人員配置	器材
18：30 18：40	集合簽到/	團體成員集合，發送活動記事本；並進行問卷前測。	全體	簽到人員 * 1	筆*1 簽到表*1
18：40 18：50	活動說明	活動領導者講解今日的活動內容，同時說明團體基礎規則。	全體	Led* 1 Co-Led* 1	
18：50 19：00	破冰活動： 「串名字」	活動方式： 1．小組成員圍成一圈，任意提名一位成員自我介紹姓名，第二名學員輪流介紹，但是要說：我是***後面的***，第三名學員說：我是***後面的***的後面的***，依次下去。最後介紹的一名學員要將前面所有學員的名字復述一遍。 2．領導者初期擔任最後一位複述名字者。活動進行幾次，可打亂座位、或改以暱稱替代活動進行。	領導者藉由活動， <u>引導團體活躍氣氛，打破僵局，加速學員之間的瞭解。</u>	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	
19：00 19：30	暖場活動： 「神奇手槍」	活動方式： 1．領導者引導情境：「注意聽！這是一把神奇的手槍，會打到誰？也不知道！砰！砰砰砰！...請問，我打到了誰？」 2．反覆步驟1，由成員觀察領導者舉動，猜測到底為何槍會打中成員。 3．等引起成員的腦力激盪與討論後，公布正解。 4．帶領反思：因為觀察力的分散，而	在主題活動前，安排此一活動，乃藉由有趣的腦力激盪， <u>提升成員的注意力與觀察力，吸引成員投入團體情境之前導作法。</u>	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	

		疏忽了重要訊息，即使答案顯而易見。			
19:30 19:40	休息				點心零食*20 茶水*20
19:40 20:20	單元活動： 「單或雙」	1. 成員分成兩組。 2. 由 co-Led 引導小組成員選出小隊長。 3. 規則說明(1): 小組成員排成縱列，組員手牽手閉上眼，不得使用口語溝通。 4. 規則說明(2): 由雙方縱列第一位成員，代表出來以手指“數隻”作為雙數或單數的依據。 5. 規則說明(3): 數隻結果若為單數，則縱列組員需透過肢體動作，傳達訊息給最後一位成員，來搶得旗子，越快傳答者、訊息越正確者越有利。正確搶得旗子者得一分，反之則扣一分，採小組競爭遊戲。 6. 反思帶領: 溝通傳達的方式與團隊默契。	<u>成員初次接觸，透過小組活動旨在於增加彼此的互動。</u> 因循遊戲規則的引導，使成員體驗口語/肢體溝通的意義，並藉此進一步討論當訊息傳遞錯誤時，可能產生的情形。		布偶*2
20:20 20:50	單元活動： 「畫圖遊戲」	7. 圖形貼於寫字板後。 8. 人只能站在板後，不可走出來，有30秒思考時間。 9. 描述第1圖時，台下學員只允許聽，不許提問--單向溝通。 10. 描述第2圖時，學員可以發問--雙向溝通。 11. 每次描述完，統計自認為對的人數和實際對的人數。 12. 反思帶領: 雙向與單向溝通	<u>藉由畫圖、猜謎的遊戲方式，讓成員體驗單向、雙向溝通間的差異。</u> 並由成員經驗的狀況，來思考與他人溝通的方式: 我講的是對方有興趣的嗎? 我懂對方的訊息嗎? 我自以為是的訊息是正確的嗎? 等可能發生的事件情境。		海報圖形*5 紙板/白板*1
20:50 21:00	作業	(1) 記住成員彼此的暱稱與姓名。 (2) 寫下過去曾與人吵架或誤解的個人溝通失敗經驗，並於下次團體分享。			任務(一)單張

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體

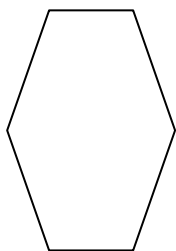
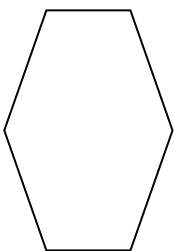
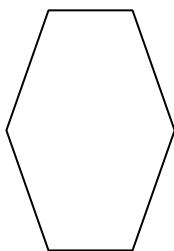
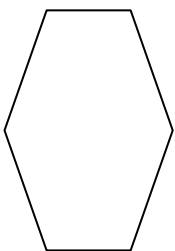
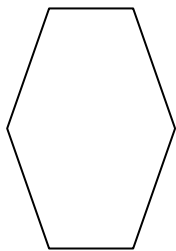
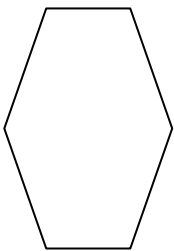
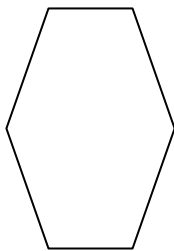
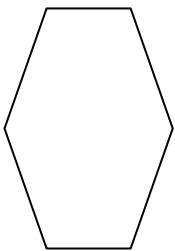
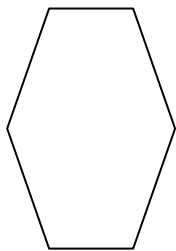
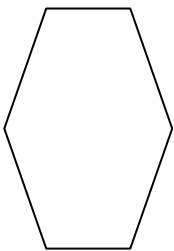
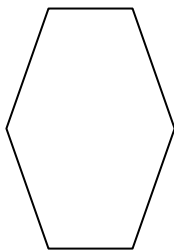
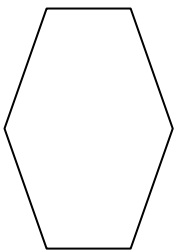
突破任務（一）！

團員名稱：_____

任務日期：_____

這點小事…成不成問題？

請你告訴我，我們這禮拜終於浩浩蕩蕩集結了十幾名壯漢，成為我們的同伴，可是…你該不會都不認識吧？現在，我們就來看看，你還記得幾個同伴的名字或是綽號，請在下方的神主牌，寫下他的名字吧！！

★ 給團長的話：

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體二

團體會期 /時間	第 <u>2</u> 次： 2007 年 <u>4</u> 月 <u>5</u> 日 <u>18</u> 時 <u>30</u> 分 至 <u>4</u> 月 <u>5</u> 日 <u>21</u> 時 <u>00</u> 分				
單元名稱	我們肩並肩		領導者	林秉賢	
活動觀察 /Co-Led	吳啓正、張君培		活動地點	南投救世軍	
單元目標	引導團體形成、合作關係體驗、團體契約形成、引導學習體驗式反思模式				
活動內容與流程					
本次活動					
時間	活動名稱	活動內容	活動進行方式	人員配置	器材
18：30 18：40	集合簽到	團體成員集合簽到	全體	簽到人員 * 1	筆*1 簽到本*1
18：40 19：10	作業討論	再度進行「串名字」遊戲，以及作業「與他人溝通失敗經驗分享」。	考驗成員對於其他成員的姓名與暱稱認識、與人互動中所產生的溝通訊息誤解。	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	
19：10 19：40	單元活動： 「肩並肩」	活動方式： 1．成員背對背圍坐成圓，與左右的人臂膀相勾，嘗試在此情況下協力站起。 2．首先由兩人一組進行，接著採四人一組、八人一組，最後採全體成員一組。難度逐漸上升。 3．隨著難度上升，領導者依成員對於所產生的困難做摘述語意。 4．反思帶領：為什麼人越多越難達成目標？遇到什麼困難？	藉由活動遊戲， <u>先讓成員體驗團體合作的困難情境。再引導成員聚交這些困難因素的成因為何？最後怎麼藉著合作達到目標。</u>	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	

19:40 20:00	單元活動： 「瓜子口臉」	活動方式： 1. 將成員分成兩組。 2. 以接力競賽方式，以水沾濕臉部，沾黏瓜子運送至另一方盤子。 3. 成員不得使用手沾黏瓜子，計時五分鐘，以收集最多瓜子一方獲勝。 4. 反思帶領：當輪到你時，旁邊的人在為你加油、催促、鼓舞時你的感覺是什麼？你的表現是什麼？更加努力或是覺得討厭？為什麼？	藉由團體接力做方式，使成員體驗團體中所可能產生的壓力、凝聚力對成員的影響。並進一步帶領反思探討個人在團體中如何與他人互動，扮演好自己的角色。	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	瓜子一包 盤子兩盤
20:00 20:30	單元活動： 「人際關係報數」	活動方式： 1. 成員圍成圓形，並帶上眼罩。 2. 領導者要求成員心中選擇默數1、2、3數字之一。 3. 心中的數字是1的向後轉，然後向前走兩步；心中數字是二的向前走兩步；心中數字是三的向右轉走一步。 4. 開始進行報數1-30（依序）。 5. 報數期間不得進行任何溝通（口語、非口語）。 6. 任何人可以報任何數字，但不可連續。 7. 報數間距時間不可超過3秒，超過即重來。 8. 反思帶領：經過數次失敗，感想是什麼？你透過什麼樣的方式在報數？你要如何報數，你的同伴才會感覺到你報的數字？溝通重要嗎？	活動設計上，提供成員一個合作的情境設計，並且適度讓成員經驗挫折。且的在於讓成員體驗合作關係中“溝通”的重要性，以及體驗自己/他人如何在團體合作關係中的捉摸自己的角色。（目標不在於衝突與挫折忍受，因此領導者視情況調整報數難度）	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	眼罩*20
20:30 20:35	休息				
20:35 20:50	單元主題 反思帶領	藉由引導成員經驗兩個以團體關係為主題的活動後， <u>領導者整理成員在兩個活動中的反思議題，聚焦於團體之</u>	引導成員瞭解團體之中，成文不成文的規則與進行方式，作為團體形成		

		<u>中所可能的議題：溝通、關係、角色、合作、默契等。</u>	契約的先導媒介。		
20:50 21:00	契約訂定 活動： 「團體人」	1. 在紙上畫一個人的輪廓。 2. 由成員自己討論命名。 3. 將成員想要的各式“團體人”特質與要求，寫在人的輪廓之中。 4. 將不想要的特質與要求寫在人的輪廓之外。	領導者扮演促使成員自發討論、決定團體規範與特質契約之媒介。並於完成後，與成員進行討論規範訂定的內容意義，並確認成員的認同狀態。		四開紙*1 彩色筆*20

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體三

團體會期 /時間		第 <u>3</u> 次： 2007 年 <u>4</u> 月 <u>12</u> 日 <u>18</u> 時 <u>30</u> 分 至 <u>4</u> 月 <u>12</u> 日 <u>21</u> 時 <u>00</u> 分			
單元名稱		沒有你可不行！	領導者	林秉賢	
活動觀察 /Co-Led		張君培、吳啓正	活動地點	南投救世軍	
單元目標		團體角色定位摸索、反思合宜的團體行為規範（成文/不成文）、團隊問題解決體驗。			
活動內容與流程					
本次活動					
時間	活動名稱	活動內容	活動進行方式	人員配置	器材
18：30 18：40	集合簽到	團體成員集合簽到	全體	簽到人員 * 1	筆*1 簽到本*1
18：40 19：15	規範討論	延續上週「團體人」活動，成員自主討論團體規範，並共同建立契約。	在 Led 引導下，成員根據上週團體人活動之初步規範討論，進行團體規範會議，全程由成員自行討論並投票建立契約。	Led* 1 Co-Led* 2	海報*1 彩色筆*1 盒
19：15 19：50	單元活動： 「協力穿洞」	活動方式： 5．由引導員先將報紙撕成大小不等之圓環。 6．成員排成手牽手一縱列，依據引導員給予的圓圈大小，由第一個接力穿過至最後一個成員。 7．過程中成員不得將手放開、或是將圓圈撕破，一旦犯規即重新來過。 8．隨著圓圈漸小，難度隨著提升。 9．反思帶領：每個人的過圈難度為何有差異？當自己的姿勢無法配合上一個人時，會有什麼狀況出現？	藉由活動設計，使成員體會彼此的個人差異，包括肢體語言、身型大小等問題，藉以引導成員進一步思考彼此間的差異性。另一方面，亦促使成員體驗合作關係中，彼此互動的默契與配合度，如何影響行動的成敗。	Led* 1 Co-Led* 2	報紙*1 份
19：50 20：00	休息				

20:00 20:50	單元活動： 「正正方方」	<p>活動方式：</p> <p>5．成員戴上眼罩，拉住童軍繩圍成圓圈。</p> <p>6．由一名成員擔任指揮手指導其他成員。</p> <p>7．第一階段（5min）成員不得發問，只能由指揮手以口語發號施令，指揮成員排成每邊等長之正方行。</p> <p>8．成員可詢問 Led 目前是否為具直角且每邊等長之正方形。</p> <p>9．第二階段成員可發問與指揮手互動。</p> <p>10．10 鐘過後，led 暫停遊戲，請成員拉下眼罩看目前團體所呈現的形狀，並自行進行團體策略討論。</p> <p>11．反思帶領：當第一階段失敗，團體所呈現的情況是什麼？指揮手描述不夠明確嗎？為何難以拉出等邊或是直角？每個成員都能配合指揮嗎？彼此的步伐一致嗎？你在遊戲過程中扮演什麼角色：遵從者、給予意見者、責備他人者？</p>	本活動之特色在於，成員在無法目測其他成員行動的情況下，往往會開始各自預測其他成員位置與距離，導致難以形成正方形，甚至責備團體的其他成員或是指揮手。活動主旨在於激發成員討論團體中彼此互動的不成文規範，並考驗成員對彼此的信任與瞭解程度，藉以激發成員對自主規範的實踐與反思。	Led* 1 Co-Led* 2	眼罩*12 童軍繩 12m*1
20:35 20:55	單元主題 反思帶領	促使成員在遊戲中去實踐成員間所共同擬定之團體規範，並由自己在團體中的行為表現，思考自己是否真正能夠落實自己定的規範，而規範要在什麼情況下，才會具體落實，對每個人都能遵守且適用嗎？	本次活動為第一階段目標：團體形成、關係建立、體驗思考模式體驗做一個整理，因此本次具焦於成員對於具體行為的反思實踐並環繞於團體規範與成員互動之主題上。	Led* 1 Co-Led* 2	
20:55 21:00	作業	以檢核表形式，使成員填寫過去所面臨的生活危機事件，以及個人處理方式，為下階段主題：個人行為標準設立、因應行為以及目標設定能力之主題作預演。			任務單二

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體

突破任務（二）！

團員名稱：_____

任務日期：_____

在你的生活中，有什麼事是你想做的嗎...遇到麻煩了嗎？

各位伙伴，請你想想有沒有什麼事，是你真正想做的？那些你覺得對你現在、甚至是未來的生活會產生影響的事。你已經開始做了嗎？有遇到什麼困難嗎？**請你先認真的想一想先...**在下方的表格中選擇你有的經驗，以 ○、× 填下你目前的狀況。

事件一： _____（寫下你目前覺得重要或是想做的事）

類型	遭遇到危機與困難	我對這件事的認真程度	
填 答	面臨的情況	填 答	面臨的情況
A	已經解決		已經下定決心
B	沒有過這種經驗		已經下定決心
C	目前正面臨		還沒下定決心
D	不是很清楚		不清楚

事件二： _____（寫下你目前覺得重要或是想做的事）

類型	遭遇到危機與困難	我對這件事的認真程度	
填 答	面臨的情況	填 答	面臨的情況
A	已經解決		已經下定決心
B	沒有過這種經驗		已經下定決心
C	目前正面臨		還沒下定決心
D	不是很清楚		不清楚

事件三： _____（寫下你目前覺得重要或是想做的事）

類型	遭遇到危機與困難	我對這件事的認真程度	
填 答	面臨的情況	填 答	面臨的情況
A	已經解決		已經下定決心
B	沒有過這種經驗		已經下定決心

C	目前正面臨		還沒下定決心
D	不是很清楚		不清楚

類型 A

- (1) 個人在人生事件上曾經歷危機，也曾謹慎的衡量各種可能的選擇，解決了在心理上“徬徨不知所措”的危機，最後並對自己有所承諾，全心全意的對自己的選擇投注心力。
- (2) 有較高的成就動機（想要有好表現、讓自己/別人都覺得很有成就感的事），當心理遇到掙扎、緊張、憂鬱等不舒服的感覺時，可以較快達到平衡並且具較佳的適應力。
- (3) 清楚自己的能力、特質（身高、個性、長相），並去接受它。瞭解每件事可能有的限制與可能存在的機會，會去追求符合現實的目標並認真達成，此類型人對於人生與自我的成長能達到較高的境界。

類型 B

- (1) 不曾經驗到危機，但對職業與未來人生想做的事，已經有所思考與承諾，但其承諾可能非自我追尋的結果，通常是由父母、朋友為他們所想或準備。個人是他人所期盼的結果，並未真正完全的為自己做決定，也較會順從朋友的看法或意見。
- (2) 屬於有較高的武斷（一點意見就下決定）以及較低的失敗容忍度，但也有較高的順從性。一般而言，在類似專科學校中，屬於自由穩定的生活會顯的快樂，可是遇到環境變化快、壓力大的事件，適應力較差會選擇逃避改變來獲得安全感。
- (3) 教育與職業的選擇通常很早就決定了，但沒有真正深思熟慮。多數社會中的人屬於此一類型。

類型 C

- (1) 一直面對著危機，但會主動的去尋找可能的選擇，卻常不能堅持到底，對生活的事不曾做過長久的承諾（下定決心去做），導致自我混亂、不安、無方向。
- (2) 這類型的人，常是不合作的人，但卻不會輕易武斷。由於經常經歷危機，而顯的焦慮較高（可能以抽煙、喝酒、睡覺逃避）。
- (3) 在學校中過的不快樂，容易與權威發生衝突，不過有時後也是為了逃避父母的影響，而感到危機。他們的優點是會有較充分的機會去發現自己，也有可能因自我堅持與澄清自己的想法，達到自我成長、成就的較高境界。

類型 D

- (1) 對職業與人生發展並沒有抉擇，有不關心，既不關切自己真正的想法，也不願意去體驗人生的各種可能選擇。
- (2) 從「外在」（父母、老師、學校、工作等）的壓力中退縮，對他人親密度較低，也勸缺真正良好的社會關係，當面臨困難時，少有知心力挺的資源出現幫助。

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體四

團體會期 /時間	第 <u>4</u> 次： 2007 年 <u>4</u> 月 <u>15</u> 日 <u>14</u> 時 <u>00</u> 分 至 <u>4</u> 月 <u>15</u> 日 <u>18</u> 時 <u>00</u> 分				
單元名稱	想想「我」、想想「我們」		領導者	林秉賢	
活動觀察 /Co-Led	張君培、吳啓正		活動地點	沙連墩體驗園區	
單元目標	刺激個人情緒控制與自我挑戰能力、引導自我標準與他人/情境標準參照。				
活動內容與流程					
本次活動					
時間	活動名稱	活動內容	活動進行方式	人員配置	器材
12：00 14：00	集合出發	團體成員集合，並由南投救世軍搭車至沙連墩體驗園區	全體		接駁巴士*1 瓶裝水*20 中餐*20
14：00 15：30	單元活動： 「漆彈搶旗」	1．將成員分成兩組，並引導選出該隊指揮官。 2．引導員進行活動器材與安全說明。 3．進行打靶練習，練習漆彈槍使用並說明遊戲規則。 4．安排進行兩回合（各 10min）之活動。 5．第一次引導員不主動介入討論，使成員自主嘗試。 6．由成員在第一次表現中，引導成員討論修正戰術。 7．反思帶領：被打中時，當時的反應是什麼？面臨子彈到處飛馳的情況，你的反應是什麼？能夠知道對方的戰術是什麼嗎？該怎麼破解對方的攻擊？	本遊戲旨在於考驗成員對於團隊的合作、問題解決討論。當面臨遊戲中高刺激性的情境時，如何處理自己對於子彈的恐懼，並觀察對方的戰術以提出有效的因應。因此成員一面需考驗個人的觀察反思能力，一方面亦刺激成員表現情緒/生理反應出現時的因應模式，以進一步帶領個人討論針對反思內容，在行為實踐中所面對的個人反應。	Led* 1 Co-Led* 2	漆彈槍具*14 組 迷彩服*14 組
15：30 16：50	單元活動： 「蔓藤路」	活動方式： 1．由引導員解說示範繩索器材與安全確保。 2．將成員分成兩組，並互相擔任確保員與攀繩員。 3．兩組成員，依序由兩邊的高台走	此一單元設計，一方面將給予成員較高的情緒/生理刺激，一方面亦引導成員體驗情緒壓力出現時的因應模式，使成員反思自己面對情緒壓力時的	Led* 1 Co-Led* 2	繩索裝備*14 組 低高空繩索設備

		<p>過 10m 高的空中繩索線，並交叉通過走至另一方高台。</p> <p>4．成員在活動中需互相確保安全並在兩人空中繩索交叉通過時，想辦法避免兩人繩索交叉打結，而交錯通過。</p> <p>5．反思帶領：當站在空中的繩索時，你的感覺是什麼？你相信確保你安全的人嗎？你如何克服登高時的情緒壓力，並與交叉而至的成員協調，以避免兩人卡在半空之中？當你害怕的時候，是什麼原因讓你停滯不前或是繼續前進？</p>	自我挑戰能力以及檢視自己的行為如何受到情境與他人期待之影響。		
16:50 17:00	休息				
17:00 17:40	單元活動： 「許願台」	<p>1．由引導員接續上一活動討論，詢問成員是否有進一步挑戰更具刺激性活動遊戲的意願，並在此一活動中挑戰自己，在高空中大聲說出自己的願望，為自己的願望做一實踐。</p> <p>2．由成員自主決定挑戰與否，並在團體中表達自己的願望為何。</p> <p>3．願意挑戰者，將站上高台上，縱向跳下並抓住前方的繩索裝置。</p> <p>4．沒有抓住者將面臨自由落體的恐懼，因此挑戰者需克服恐懼，在跳出的同時，說出自己的願望。</p> <p>5．整個過程引導員皆不會強迫成員去跳，端視成員需要多久的時間才願意跨出平台而跳出，因此重視的是成員的自主挑戰。</p> <p>6．反思帶領：當你在平地時，你很快的說出自己的願望，但當你上高空時，你的表現是如何呢？面對你想要達成的願望，與高台上</p>	本活動旨在鼓勵成員面對自己心中的願望，並在自我的實踐中去挑戰困難。過程中，一方面刺激成員的生理情緒表現，使成員自發性的克服障礙；一方面亦是引導成員反思當其他成員勇於挑戰實踐願望的同時，自己是否受到影響，而參考別人的行為改變自己對於挑戰的意願。	<p>Led* 1</p> <p>Co-Led* 2</p>	繩索裝備*14 組 低高空繩索設備

		的恐懼，你的想法是什麼？跳出去之後的感覺是什麼？			
17:40 18:00	單元主題： 反思帶領	領導者引導討論： 1. 成員圍坐一圈，發表活動心得。 2. 領導者摘述語意與自身觀察。 3. 提出討論：今天的團體活動中，你覺得有將之前課程中的反思觀察應用於行動上嗎？ 4. 活動過程中，面對自己的恐懼或者失敗時你的表現是什麼？你是否會受到其他成員的影響，而改變自己挑戰的標準？為什麼？		Led* 1 Co-Led* 2	
18:00 19:30	集合回程/ 家庭作業	預告下週活動，搭車返回南投救世軍。 作業：重新思考自己面臨危機或挑戰時的反應，而下次團體開始時討論。			接駁巴士*1

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體五

團體會期 /時間	第 <u>5</u> 次： 2007 年 <u>4</u> 月 <u>19</u> 日 <u>18</u> 時 <u>30</u> 分 至 <u>4</u> 月 <u>19</u> 日 <u>21</u> 時 <u>00</u> 分				
單元名稱	觀察他人、觀察自己		領導者	林秉賢	
活動觀察 /Co-Led	張君培、吳啓正		活動地點	南投救世軍	
單元目標	自我行為觀察訓練、他人/情境標準參照、自我指導/評價練習				
活動內容與流程					
本次活動					
時間	活動名稱	活動內容	活動進行方式	人員配置	器材
18：30 18：40	集合簽到	團體成員集合簽到	全體	簽到人員 * 1	筆*1 簽到本*1
18：40 19：00	作業討論	1．成員發表心得作業-自己與團體關係的心得。 2．領導者引導成員思考“觀察行為”與“反思”的過程：你如何去“想”心得報告？你都觀察些什麼？看到一些什麼？試著再報告一次你的心得感想。	藉由前面幾次團體活動經驗，讓成員思考觀察行為與行動反思過程的重要性。 並為接下來的單元活動鋪陳。	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	
19：00 19：40	單元活動： 「模仿模特（model）」	1．讓成員圍成一個圈。遊戲開始時，領導者任意指向圈中的一個人，手不要放下來。並表示那個人現在需指向圈中的另一個人，依此類推一個成員指向一個。 2．領導者大家都把手放下（為粗魯的舉止而互相道歉）。 3．告訴成員，把目光放在剛剛指著的人身上。告訴他們，他們的工作是監督那個人。那個人被稱為“角色模特”。 4．成員有一件工作：他們必須密切監督他們的“角色模特”，並且學他們的動作。要求成員站著不動。只有當他們的“角色模特”	預期開始遊戲。可能出現的情況是，隨處可見各種小動作。無論什麼時候，當有人做了一個動作，這個動作將會被大家轉著圈傳播開來。最後，圈裏地每個人都會搖著頭，抓養，做鬼臉，咳嗽，竊笑，像是一群瘋子。 反思提問：剛剛發生了什麼事？不是應該靜止不動嗎？誰先開始動作的？覺得自己的行為怪嗎？你在生活中有過這種情況嗎？ 活動主旨：讓成員體驗，	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	

		動了，他們才可以動。	有些行為往往是不加思索的模仿他人，甚至是不好的陋習也可能因此形成。		
19:40 19:50	休息				
19:50 20:30	單元活動： 「觀察自己、承認錯誤」	<p>1. 成員相隔一臂站成幾排，我喊一時，向右轉；喊二時，向左轉；喊三時，向後轉；喊四時，向前跨一步；喊五時，不動。</p> <p>2. 當有人做錯時，做錯的人要走出佇列、站到大家面前先鞠一躬，舉起右手高聲說：“對不起，我錯了！”（領導者不採強勢要求，僅告知成員規則，否則會變成在操兵！）</p> <p>3. 反覆幾個回合，並依據團體執行狀況提高難度或更改行動口令。</p> <p>4. 題問：這個活動說明什麼問題？</p>	<p>活動旨在藉由遊戲設計的情境，讓成員擁有犯錯的機會，體驗犯錯時的反應。</p> <p><u>反思帶領</u>：面對錯誤時，大多數情況是沒人承認自己犯了錯誤；少數情況是有人認為自己錯了，但沒有勇氣承認，因為很難克服心理障礙；極少數情況有人站出來承認自己錯了。</p>	<p>Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2</p>	
20:30 20:55	單元反思： 活動討論	<p>1. 領導者摘述兩次活動的狀況與反思內容。</p> <p>2. 將主題回扣到觀察、模仿、犯錯、承認錯誤的議題上。</p> <p>3. 帶領成員思考日常生活的類似狀況。</p>	<p>經過兩次活動，成員對於觀察的重要性應有所經驗。模仿與犯錯之後的自身行為思量應是刺激成員的主軸。</p> <p><u>反思帶領</u>：將活動主題經驗深化與聚焦，但不要求成員馬上有所回應日常自己的行為，引發思考是目標。</p>		
20:55 21:00	家庭作業	要求成員寫下日常生活模仿與犯錯的經驗。			任務單三

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體

突破任務（三）！

團員名稱：_____

任務日期：_____

我怎麼可能不知道自己在幹嘛！

今天的活動你是否也模仿別人的動作，扭的亂七八糟，搞的自己像猴子！！你有沒有好好觀察自己在活動中的舉動，或者是那個勇敢承認錯誤的人勒？下面，請你試著做作看，練習觀察你的行為、當時的情況等一些你做過的事，讓我看看你是不是有超越猴子的能耐＝＋！！。

我曾經不知不覺犯錯或是不明不白跟著別人作的事有...（選一件就好，感恩！）

當時的情況是怎樣？（看你說不說的清楚囉！）

當時我做了什麼事？採取什麼行動？有什麼感覺？

你覺得當時沒有辦法像現在，仔細觀察自己或是想清楚再行動的原因是什麼？

如果要你之後遇到類似的事先想清楚、觀察仔細再行動，你覺得你會怎麼作？

★ 給團長的話：

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體六

團體會期 /時間	第 <u>6</u> 次： 2007 年 <u>4</u> 月 <u>26</u> 日 <u>18</u> 時 <u>30</u> 分 至 <u>4</u> 月 <u>26</u> 日 <u>21</u> 時 <u>00</u> 分				
單元名稱	我的目標		領導者	林秉賢	
活動觀察 /Co-Led	張君培、吳啓正		活動地點	南投救世軍	
單元目標	自我目標設定練習				
活動內容與流程					
本次活動					
時間	活動名稱	活動內容	活動進行方式	人員配置	器材
18：30 18：35	集合簽到	團體成員集合簽到	全體	簽到人員 * 1	筆*1 簽到本*1
18：35 19：00	作業討論	1．成員分享上次活動的作業。 2．沒有寫下的人需執行上次「承認錯誤」的活動認錯內容。 3．對於成員在自己日常生活模仿與犯錯行為的觀察分享，給予讚美肯定。 4．團體討論：我怎麼觀察自己與別人的行為？觀察之後我會怎麼想？	藉由作業討論，讓成員有機會從自己的生活經驗思考模仿、犯錯時的行為，同時自行演練觀察的動作。 領導者引導成員做觀察的訓練：他人行動、自己行動、外在規範、所在的情境。	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	
19：00 19：50	單元活動： 「四足蜈蚣」	1．成員分成 6-7 人一組 2．劃分小組後，把大家帶到場地的起始線後面。 3．解釋遊戲內容。任務是：6-7 人作為一個整體穿越場地，隊員身體必須直接接觸，並且不能借助外物連接在一起。另外一個重要規則是：任何時候，每組只能有四個點接觸地面，這些接觸點可以是腳，手，膝蓋或後背。如果遊戲過程中，哪個隊的接觸點超過了四個，必須回到起點重新開始。 4．給每個小組 10 分鐘遊戲計畫時間。	單元活動目標旨在於讓成員藉由團體參與活動的經驗中，思考目標達成的預想練習。 領導在由討論的過程中，聚焦主題，鋪陳下一階段活動的目標練習。	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	

		5・請成員代表說明他們將如何成爲一隻“四足蜈蚣”，並順利到達終點。 6・小組行動，並依據表現進行目標達成狀況作討論。											
11：25 12：20	單元活動： 「目標練習」 第二階段	1・領導者摘述整理成員的討論，引導成員思考目標達成過程中的困難因素，以及思考解決方案的過程。 2・發予成員「目標達成表」如下： <div style="text-align: center;"> 目標達成： <table> <tr> <td>困難因素</td> <td>克服方案</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>3</td> </tr> </table> </div> 3・領導者介入目標達成情境設計，目標設定：籃球挑戰賽，表示成員下週將與籃球校隊進行練習賽，目標是組隊拿到好成績。 4・由成員開始討論分組，並將可能的困難與策略寫在表格，討論時間20分。 5・領導者邀請兩組成員報告，分享可能困難與策略。	困難因素	克服方案	1	1	2	2	3	3	當領導者告知需實際進行籃球挑戰賽的目標達成演練時，成員應是一陣錯愕，從紙上想像突然回到現實操作。 目標旨在於讓成員由思考預想，開始進行行動的練習，並於真實情境中去考量演練目標達成所能包含的要素。	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	目標達成表（任務單張四）*20
困難因素	克服方案												
1	1												
2	2												
3	3												
12：25 12：30	活動說明	下週活動預告與所需穿著（便服球鞋）。											

少年瑞格勒（regulate）突破團體

突破任務（四）！

團員名稱：_____

任務日期：_____

目標來了！該怎麼作勒！

團長跟各位講了嗎？該怎麼設定目標、有了目標又該如何達成勒？這次我們真的要皮繃緊一點了！爲了讓大家練習如何達成目標這次特別找來了大學的籃球校隊，要來跟大家 pk 一下！！這下子該怎麼作，才能不被電的“金晰晰”，先來看看下面這張表吧，讓團長來跟大家說明吧^^

【目標達成表】

目標鎖定：	
困難因素	克服方案
1 . _____ _____	1 . _____ _____
2 . _____ _____	2 . _____ _____
3 . _____ _____	3 . _____ _____
4 . _____ _____	4 . _____ _____
5 . _____ _____	5 . _____ _____
6 . _____ _____	6 . _____ _____

★ 給團長的話：

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體七

團體會期 /時間		第 <u>7</u> 次： 2007 年 <u>5</u> 月 <u>3</u> 日 <u>18</u> 時 <u>30</u> 分 至 <u>5</u> 月 <u>3</u> 日 <u>21</u> 時 <u>00</u> 分			
單元名稱		看我的不厲害！	領導者	林秉賢	
活動觀察 /Co-Led		張君培、吳啓正	活動地點	南投救世軍	
單元目標		自我目標達成實際嘗試、學習由經驗中作行為策略調整。			
活動內容與流程					
本次活動					
時間	活動名稱	活動內容	活動進行方式	人員配置	器材
18：20 18：30	集合簽到	團體成員集合簽到 & 東海社工籃球校隊簽到	全體	簽到人員 * 1	筆*1 簽到本*1 早餐*20 接駁車*2 籃球*2 哨子*1
18：30 18：40	籃球 賽前說明	1．成員依照上次目標練習的討論，分為兩組。 2．決定組別先後順序（各自比一場）。 3．每場球 50 分鐘中場休息 10 分鐘。 4．總教練為領導者，負責成員安全與行為規範，策略執行隊長由組員自選。	告知成員需注意的安全與行為規範，避免活動中肢體的衝突。 同時告知籃球校隊，需全力比賽，並注意成員的情緒與建立楷模角色。	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	
18：40 19：00	熱身	由校隊隊長帶領全體進行熱身			
19：00 19：35	單元活動： 「籃球挑戰賽（1）」 第一組	1．由第一組成員開始進行比賽 2．校隊組拆成兩組，實力需均衡。 3．成員小隊長自行扮演策略教練。	上下半場各十五分鐘，終場休息五分鐘。	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	瓶裝水*30
19：35 19：45	休息	換隊準備	領導者給予下場球隊支持肯定，由 co-led 暫時帶離場邊休息，避免影響另一隊成員。		
19：45	單元活動：	同第一場規則	上下半場各十五分鐘，終場		

20:20	「籃球挑戰賽(1)」 第二組		休息五分鐘。		
20:20 20:40	休息	co-led 引導籃球校隊離開團體討論空間。			接駁車*2
20:40 20:55	單元反思： 目標達成 與行動實踐 反思	1. 各組成員報告比賽成果。 2. 討論目標達成狀況(拿出目標練習表)與真實行動成果。 3. 反思帶領:我的表現怎樣?目標練習時我忽略了什麼?有什麼我可以調整的嗎?校隊為什麼會贏?這些我都觀察到了嗎?接下來,我該怎麼做?怎麼做改變? 4. 引導成員自我激勵,分組圍成一圈手壓手呼口號,所有成員再圍成一圈重複一次動作,個別成員再大聲講出一次自我激勵的話。	<u>本次單元活動並非要讓成員陷入挫折,而是欲利用挫敗經驗給予的深度刺激。</u> <u>在經驗的刺激中,成員被引導看到成功的楷模、自己的能力狀態以及現實行動中思慮不周延的地方。</u> (若成員有生理-情緒的反應控制不佳時,可引導成員反思活動「自行車馬拉松」的經驗)		
20:55 21:00	家庭作業	再次思考目前的困難,與可解決的策略,於下次正式賽前討論分享。同時提醒下週活動時間與穿著。			

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體八

團體會期 /時間	第 <u>8</u> 次： 2007 年 <u>5</u> 月 <u>10</u> 日 <u>18</u> 時 <u>20</u> 分 至 <u>5</u> 月 <u>10</u> 日 <u>20</u> 時 <u>35</u> 分				
單元名稱	加油！佩服我自己！		領導者	林秉賢	
活動觀察 /Co-Led	張君培、吳啓正		活動地點	南投救世軍	
單元目標	自我目標設立標準、自我行為激勵與肯定				
活動內容與流程					
本次活動					
時間	活動名稱	活動內容	活動進行方式	人員配置	器材
18：00 18：20	集合簽到	團體成員集合簽到 & 東海社工籃球校隊簽到	全體	簽到人員* 1	筆*1 簽到本*1 早餐*20 接駁車*2 籃球*2 哨子*1
18：20 18：30	作業討論	1．小組成員發表作業心得。 2．領導者給予支持鼓勵，並再次提醒賽事規則。 3．小組隊長進行策略討論。	Co-led 告知校隊本次活動目的：讓成員有所成長與進步，因此不要放水，該贏還是要贏，但不要過度壓迫成員的表現，造成強烈的挫折感。	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	
18：30 18：40	熱身	由校隊隊長帶領全體進行熱身			
18：40 19：15	單元活動： 「籃球挑戰賽（2）」 第一組	1．由第一組成員開始進行比賽 2．校隊組拆成兩組，實力需均衡。 3．成員小隊長自行扮演策略教練。		Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	瓶裝水*30
19：15 19：20	休息	換隊準備	領導者給予下場球隊支持肯定，由 co-led 暫時帶離場邊休息，避免影響另一隊成員。		
19：20 19：55	單元活動： 「籃球挑戰賽（2）」 第二組	同第一場規則			

19:55 20:10	休息	co-led 引導籃球校隊離開團體討論空間。			接駁車*2
20:10 20:30	單元反思：	<ul style="list-style-type: none"> 1．領導者先給予讚美與表現的鼓勵。 2．各組成員報告比賽成果。 3．第二度成員檢驗目標達成與策略應用。 4．反思帶領：覺得自己表現的如何？盡力了嗎？相較於第一次比賽，我的表現有什麼差異？贏等於目標嗎？為什麼想贏？這兩次活動，我觀察到什麼？ 5．領導者引導成員，認識自己的能力、澄清目標設定的標準與意義。 6．帶領成員分別以自我肯定的語氣，描述自己今天的表現。 7．成員圍成一圈，相互描述今日活動中，所看到成員值得肯定的表現。 	<p>本單元活動接續上一單元的情境設計，成員或許在激烈的球賽後，又經歷了一次的輸球，但這代表什麼？</p> <p>藉由情境引導，讓成員體驗透過有系統的觀察與目標達成設想，並努力達成，就會有所進步，離目標更近（領導者需強化此一團體經驗，並在團體中尋找楷模讓成員替代學習）。而目標設定的標準來自於自己的能力，由自己來決定並且給予自己鼓勵。</p>		
20:30 20:35	家庭作業	請成員想想在自己的生活經驗中，有哪些事是自己想做的，並非常認真努力過，當作完時，覺得自己做得很好、很值得獎勵的心得經驗。			

少年瑞格勒（regulate）體驗式學習團體九

團體會期 /時間	第 <u>9</u> 次： 2007 年 <u>5</u> 月 <u>17</u> 日 <u>18</u> 時 <u>30</u> 分 至 <u>5</u> 月 <u>17</u> 日 <u>20</u> 時 <u>30</u> 分				
單元名稱	當自己的主人		領導者	林秉賢	
活動觀察 /Co-Led	張君培、吳啓正		活動地點	南投救世軍	
單元目標	回顧整合團體經驗，儀式活動處理分離				
活動內容與流程					
本次活動					
時間	活動名稱	活動內容	活動進行方式	人員配置	器材
18：20 18：30	集合簽到	團體成員集合簽到	全體	簽到人員 * 1	筆*1 簽到本*1 早餐*20
18：30 18：50	作業分享	1．請成員分享上週作業。 2．由成員的討論中，摘述共同的相似經驗。 3．領導者引導成員再次反思，目標對於自己意義---我設定我的目標、我想辦法達成、我努力嘗試、由我來評量自己的表現、給予自己肯定的過程。	刺激成員將活動情境的議題討論，與自己的生活經驗做關聯。	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	
18：50 18：55	休息	器材準備			投影機*1 NB*1 CD 播放器*1
18：55 19：35	單元活動： 「回顧時光機」	1．工作者事先將活動照片，搭配音樂、字幕整理成影音檔播放。 2．在播放的過程，讓成員圍坐使用茶點，回想照片當時的情境。 3．請成員分享團體過程的心得。 4．領導者整理團體的經驗，由團體的溝通、合作、規範到觀察學習、目標設定與實踐之過程改便，給予成員學習的肯定。	活動旨在讓成員回顧整個團體的過程中，所經驗的過程，並與其他成員分享情感與心得的交流。	Led* 1 Co-Led* 1 觀察員* 2	點心*20 茶水*
19：35 19：55	結業式	頒發結業證書與活動獎勵			畢業獎勵*20 證書*20
19：55 20：30	活動評量	成員評量後測 準備一週內的訪談計畫告知			後測量表 *20

【附錄三】自我效能個別觀察紀錄表

個別少年觀察紀錄

少年代號：_____

日期：_____

觀察面向	觀察指標	評分 (1-5)	狀況描述與改變情形
精熟經驗	活動認真參與度		
	對活動困難度的認知		
	因應活動的能力		
	活動中成功/失敗的經驗		
	從成功/失敗的經驗中獲得新的啟發		
替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現 (表現係指自我控制、信心、判斷力等)		
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現 (表現係指自我控制、信心、判斷力等)		
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享		
	會對別人失敗的表現給予對方回饋或支持		

個別少年觀察紀錄

少年代號：_____

日期：_____

觀察面向	觀察指標	評分 (1-5)	狀況描述與改變情形
言語說服	輔導員/工作人員在活動中的支持、增強提昇少年的表現		
	輔導員/工作人員的關懷、引導提昇少年的表現		
	同儕的關懷、引導提昇少年的表現 (表現係指自我控制、信心、判斷力等)		
生理與情感狀態	今天的身體狀況佳		
	今天的心理狀況佳		
	少年在活動中的不安狀況/程度：		
	緊張、焦慮程度		
	恐懼程度		
	感受壓力程度		
	逃避活動程度		

個別少年觀察紀錄

少年代號：_____

日期：_____

觀察面向	觀察指標	評分 (1-5)	狀況描述與改變情形
生理與情感狀態	少年在活動中因應調適的狀況/程度：		
	情緒控制能力		
	因應壓力能力		
	突破困難能力		
	合作解決困難		
整體觀察	與輔導員/工作人員/其他少年的互動（示範、學習）、引導等對少年的增強		
	少年對自己更有信心、更具備克服困難的信念；在學習與思考方面與過去有不一樣的想法		

【附錄四】團體觀察紀錄表

團體觀察紀錄表

單元名稱：_____ 活動期程：第_____次 缺席及遲到原因：	活動時間：____年__月__日：__～__：__ 出席/缺席/遲到：____/____/____ 單元目標：(1) _____ (2) _____ (3) _____
<div data-bbox="119 607 234 656" data-label="Text"> <p>座位圖</p> </div>	<div data-bbox="777 607 963 656" data-label="Text"> <p>團體動力圖</p> </div>
<div data-bbox="113 880 419 929" data-label="Text"> <p>團體過程摘要記錄</p> </div>	
<div data-bbox="132 1406 367 1456" data-label="Text"> <p>團體過程分析</p> </div> <div data-bbox="127 1500 365 1545" data-label="Text"> <p>一、團體層面</p> </div> <div data-bbox="127 1644 365 1688" data-label="Text"> <p>二、個人層面</p> </div> <div data-bbox="127 1787 365 1832" data-label="Text"> <p>三、領導層面</p> </div> <div data-bbox="127 1930 365 1977" data-label="Text"> <p>四、後續計畫</p> </div>	

【附錄五】半結構式訪談大綱

時間與日期：_____ / _____

地點：_____

受訪者姓名：_____

1.你最近的生活表現如何？有沒有想跟我分享的？（以團體後行為表現，分析自我調節狀況）。

2.你曾經參與過體驗式學習的團體嗎？

a.那是什麼樣的經驗？

b.你覺得這次的團體經驗對你自己而言，有何意義？

探問：你覺得哪部分讓你有比較深刻的經驗感受？跟你自己又有何關係？為什麼有關係？

3.當你參與活動時（體驗式學習引導），你會觀察自己的所做所為嗎（觀察能力）？

探問：什麼情況下你會這麼做？你觀察自己行為的什麼？這麼做對你而言有什麼意義？

4.當你參與活動時（體驗式學習引導），對於活動的參與，你會為自己的行動與行為的結果預先設想嗎（設立目標能力）？

探問：什麼情況你會這麼做？為什麼你這麼做（設立目標），你的考量是什麼？這麼做（設立目標）對你而言有何意義？

5.當你參與活動時（體驗式學習引導），對於活動的結果，你會預先設定自己的標準嗎（設立標準的能力）？

探問：什麼情況你會這麼做？為什麼你這麼做（設立標準），你的考量是什麼？這麼做（設立標準）對你而言有何意義？

6.當你參與活動時（體驗式學習引導），在活動參與過程中，你會給自己打氣、鼓勵自己從事某些團體的活動嗎（自我激勵能力）？

探問：什麼情況你會這麼做？為什麼你這麼做（自我激勵），你的考量是什麼？這麼做（自我激勵）對你而言有何意義？

親愛的年輕朋友，你好！

首先，謝謝你撥出時間填寫這份問卷！下面的這些題目主要是爲了瞭解你對自己的看法與想法，請想一想每一個題目所描述的內容和你的**實際情況**是否符合：

以下填答方式：1 代表是「完全不符合」；6 代表是「完全符合」。請您在看完左邊的題目描述後，從1到6之間，選擇圈選一個數字代表你現在的實際情形。

例如：1 2 **3** 4 5 6。

請依照你的第一印象畫圈，每題都要做答，不要遺漏，並且要注意題號。這不是考試，所以，題目沒有正確答案，只要依照實際的狀況畫圈就可以了。

~準備好了嗎？開始囉~

題目描述		完 全 不 符 合					完 全 符 合
1	如果今天晚餐的菜色不同，我可以清楚說出差別在哪。	1	2	3	4	5	6
2	朋友一起出去逛街，如果有人中途脫隊我會發現。	1	2	3	4	5	6
3	朋友穿了新鞋子，我會發現。	1	2	3	4	5	6
4	身旁有人惡作劇，我會發現。	1	2	3	4	5	6
5	我會注意到老師或長輩今天的臉色。	1	2	3	4	5	6
6	做某件事之前，我會先觀察一下在場有誰。	1	2	3	4	5	6
7	當我坐上公車，我會觀察站我旁邊的人。	1	2	3	4	5	6
8	出門前我會照照鏡子，看衣服穿的怎麼樣。	1	2	3	4	5	6
9	我可以跟別人清楚介紹，自己房間的擺設。	1	2	3	4	5	6
10	一天之中，我會有某個時間，回想今天自己做了什麼事。	1	2	3	4	5	6
11	我能想起今天做某件事的畫面。	1	2	3	4	5	6
12	鞋帶掉了我會馬上發現。	1	2	3	4	5	6
13	當做完一件工作，我會再注意看看有沒有出錯。	1	2	3	4	5	6

題目描述		完 全 不 符 合						完 全 符 合
14	我會用朋友的表現，來比較自己做的怎樣。	1	2	3	4	5	6	
15	別人給我的意見，我會思考有沒有道理。	1	2	3	4	5	6	
16	看見朋友穿了件好看的衣服，我會想想如果自己穿起來是怎樣。	1	2	3	4	5	6	
17	當我完成一件工作，我會問別人我做的如何。	1	2	3	4	5	6	
18	我會參考別人的表現，來考慮自己要做到什麼程度。	1	2	3	4	5	6	
19	我會從過去做某件事的經驗，來判斷這次的表現如何。	1	2	3	4	5	6	
20	當參加一個活動，我會主動去想自己的表現有沒有進步。	1	2	3	4	5	6	
21	有時候雖然得到別人的稱讚，但我知道自己做的還不算好。	1	2	3	4	5	6	
22	我知道事情做到什麼地步，叫做“滿意”、什麼叫做“不滿意”。	1	2	3	4	5	6	
23	我清楚符合自己能力的標準在哪。	1	2	3	4	5	6	
24	沒有做到我想要的成果，我會有不甘心的感覺。	1	2	3	4	5	6	
25	對於我不拿手的事情，我會降低自我要求的標準。	1	2	3	4	5	6	
26	達成預定的目標時，我會告訴自己我很不錯。	1	2	3	4	5	6	
27	我對自己某些能力感到自信。	1	2	3	4	5	6	
28	我確認肯定自己是重要的。	1	2	3	4	5	6	
29	我認為自己可以透過努力，表現的比別人出色。	1	2	3	4	5	6	
30	當我已經想好目標，我會充滿信心的去達成。	1	2	3	4	5	6	
31	當我不順利的時候，我會告訴自己要加油。	1	2	3	4	5	6	
32	達成預定的目標時，我會鼓勵自己繼續挑戰。	1	2	3	4	5	6	
33	再困難的事情，我也會堅持到底。	1	2	3	4	5	6	
34	當我朝自己訂的目標行動，我會努力不懈的嘗試克服各種困難。	1	2	3	4	5	6	

題目描述		完 全 不 符 合					完 全 符 合
35	爲了求更好的表現，我會持續努力。	1	2	3	4	5	6
36	就算覺得自己快不行了，我還是會撐下去。	1	2	3	4	5	6
37	早上睡過頭，我就不想起床上課了。	1	2	3	4	5	6
38	做事之前我會先想想，這件事怎麼做最好。	1	2	3	4	5	6
39	如果沒有達到目標，我會修正自己的作法。	1	2	3	4	5	6
40	當我要達到某個目標時，我會先想想有哪些可行的方法。	1	2	3	4	5	6
41	當我要做某件事，我會從好幾種方法中，找最有效的方式去做。	1	2	3	4	5	6
42	如果參加考試，成績公佈前我就知道我的成績如何。	1	2	3	4	5	6
43	當我採取行動，我會預測將發生什麼結果。	1	2	3	4	5	6
44	前一天晚上我會先想好明天要做的事。	1	2	3	4	5	6
45	我會依據事情的輕重緩急，安排做事的順序。	1	2	3	4	5	6
46	如果要考學測，我會先設定想念的學校。	1	2	3	4	5	6
47	新的一年開始時，我會先設定今年要奮鬥的目標。	1	2	3	4	5	6
48	如果明天早上有重的事，我會先計畫好幾點要起床。	1	2	3	4	5	6
49	我確認做事前，先設定一個目標是重要的。	1	2	3	4	5	6

二、個人基本資料

1. 你的出生年月：民國_____年_____月出生

2. 你的性別是 ☐男 ☐女

～本問卷到此結束～

麻煩你再檢查看看是否有漏答，再次謝謝你哦!

【附錄七】問卷因素分析摘要表

自我調節因素分析結果摘要表 (item=25)

	Factor Loading	communalities
因素 1：設立標準能力；eigenvalue= 1.85，variance explained：23.14%		
自我指導評價		
20. 當參加一個活動，我會主動去想自己的表現有沒有進步。	.50	.78
22. 我知道事情做到什麼地步，叫做“滿意”、什麼叫做“不滿意”。	.69	.84
24. 沒有做到我想要的成果，我會有不甘心的感覺。	.78	.79
他人/情境標準參照		
14. 我會用朋友的表現，來比較自己做的怎樣。	.43	.74
15. 別人給我的意見，我會思考有沒有道理。	.79	.84
19. 我會從過去做某件事的經驗，來判斷這次的表現如何。	.59	.91
因素 2：行動預評增強，eigenvalue=1.81，variance explained：22.65%		
行動預評		
38. 做事之前我會先想想，這件事怎麼做最好。	.68	.79
41. 當我要做某件事，我會從好幾種方法中，找最有效的方式去做。	.84	.84
42. 如果參加考試，成績公佈前我就知道我的成績如何。	.75	.75
自我肯定		
27. 我對自己某些能力感到自信。	.74	.74
28. 我確認肯定自己是重要的。	.82	.88
31. 當我不順利的時候，我會告訴自己要加油。	.42	.81
行為堅持		
32. 達成預定的目標時，我會鼓勵自己繼續挑戰。	.65	.84
34. 我朝自己訂的目標行動，我會努力不懈的嘗試克服各種困難。	.62	.82
36. 就算覺得自己快不行了，我還是會撐下去。	.89	.88
因素 3：自我行為監控規劃，eigenvalue=1.66，variance explained：20.83%		

自我行為觀察

08. 出門前我會照照鏡子，看衣服穿的怎麼樣。	.43	.64
11. 我能想起今天做某件事的畫面。	.63	.80
12. 鞋帶掉了我會馬上發現。	.71	.64

目標設立

44. 前一天晚上我會先想好明天要做的事。	.64	.71
47. 新的一年開始時，我會先設定今年要奮鬥的目標。	.84	.85
48. 如果明天早上有重的事，我會先計畫好幾點要起床。	.83	.77
49. 我確認做事前，先設定一個目標是重要的。	.62	.89

因素 4：外在情境觀察力，eigenvalue=1.18，variance explained：14.82%

他人/情境觀察能力

02. 朋友一起出去逛街，如果有人中途脫隊我會發現。	.72	.72
03. 朋友穿了新鞋子，我會發現。	.87	.79
05. 我會注意到老師或長輩今天的臉色。	.67	.67

KMO = .801，Bartlett Test of Sphericity = 110.920，P = .000

親愛的年輕朋友，你好！

首先，謝謝你撥出時間填寫這份問卷！下面的這些題目主要是爲了瞭解你對自己的看法與想法，請想一想每一個題目所描述的內容和你的**實際情況**是否符合：

以下填答方式：1 代表是「完全不符合」；6 代表是「完全符合」。請您在看完左邊的題目描述後，從1到6之間，選擇圈選一個數字代表你現在的實際情形。

例如：1 2 3 4 5 6。

請依照你的第一印象畫圈，每題都要做答，不要遺漏，並且要注意題號。這不是考試，所以，題目沒有正確答案，只要依照實際的狀況畫圈就可以了。

~準備好了嗎？開始囉~

題目描述		完全不符合						完全符合					
1	當參加一個活動，我會主動去想自己的表現有沒有進步。	1	2	3	4	5	6						
2	我知道事情做到什麼地步，叫做“滿意”、什麼叫做“不滿意”。	1	2	3	4	5	6						
3	沒有做到我想要的成果，我會有不甘心的感覺。	1	2	3	4	5	6						
4	我會用朋友的表現，來比較自己做的怎樣。	1	2	3	4	5	6						
5	別人給我的意見，我會思考有沒有道理。	1	2	3	4	5	6						
6	我會從過去做某件事的經驗，來判斷這次的表現如何。	1	2	3	4	5	6						
7	做事之前我會先想想，這件事怎麼做最好。	1	2	3	4	5	6						
8	當我要做某件事，我會從好幾種方法中，找最有效的方式去做。	1	2	3	4	5	6						
9	如果參加考試，成績公佈前我就知道我的成績如何。	1	2	3	4	5	6						
10	我對自己某些能力感到自信。	1	2	3	4	5	6						
11	我確認肯定自己是重要的。	1	2	3	4	5	6						
12	當我不順利的時候，我會告訴自己要加油。	1	2	3	4	5	6						
13	達成預定的目標時，我會鼓勵自己繼續挑戰。	1	2	3	4	5	6						

題目描述		完 全 不 符 合						完 全 符 合
14	我朝自己訂的目標行動，我會努力不懈的嘗試克服各種困難。	1	2	3	4	5	6	
15	就算覺得自己快不行了，我還是會撐下去。	1	2	3	4	5	6	
16	出門前我會照照鏡子，看衣服穿的怎麼樣。	1	2	3	4	5	6	
17	我能想起今天做某件事的畫面。	1	2	3	4	5	6	
18	鞋帶掉了我會馬上發現。	1	2	3	4	5	6	
19	前一天晚上我會先想好明天要做的事。	1	2	3	4	5	6	
20	新的一年開始時，我會先設定今年要奮鬥的目標。	1	2	3	4	5	6	
21	如果明天早上有重的事，我會先計畫好幾點要起床。	1	2	3	4	5	6	
22	我確認做事前，先設定一個目標是重要的。	1	2	3	4	5	6	
23	朋友一起出去逛街，如果有人中途脫隊我會發現。	1	2	3	4	5	6	
24	朋友穿了新鞋子，我會發現。	1	2	3	4	5	6	
25	我會注意到老師或長輩今天的臉色。	1	2	3	4	5	6	

二、個人基本資料

3. 你的出生年月：民國_____年_____月出生

4. 你的性別是 ☐男 ☐女

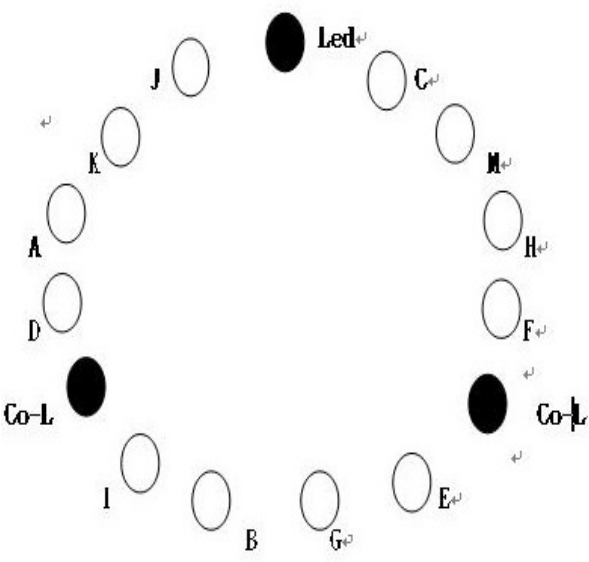
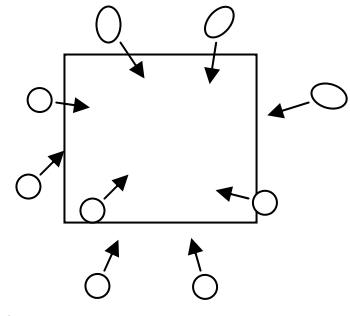
5. 你的姓名：_____

～本問卷到此結束～

麻煩你再檢查看看是否有漏答，再次謝謝你哦！

【附錄九】團體觀察紀錄

團體觀察紀錄表一

<p>單元名稱：<u>一起找樂子！</u></p> <p>活動期程：第<u>1</u>次</p> <p>缺席及遲到原因：無人缺席或遲到</p>	<p>活動時間：<u>96 年 3 月 29 日 18:30 ~ 21:00</u></p> <p>出席/缺席/遲到：<u>15 / 0 / 0</u></p> <p>單元目標：(1) <u>For fun</u></p> <p>(2) <u>破冰</u></p> <p>(3) <u>成員關係建立</u></p> <p>(4) <u>體驗式反思規則建立</u></p>
<p>座位圖</p> 	<p>動力圖</p>  <p>團體場域現象</p> <ul style="list-style-type: none"> § 目標不明確 § 單打獨鬥 § 尋求定位 § 遲疑不決 § 團隊 / 個人彼此了解有限
<p>團體過程摘要記錄</p> <p>前製：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.經工作人員的幫助，團體成員準時於 1800 進入團體教室，且前由領導者發與工具帶，並填寫問卷… 2.大部份成員皆能填寫，唯 J 在文字和語言能力上較差，因此需要協同領導者逐題告知、講解，其方可順利作答。 3.G 手部雖不便，但尚能使用紙筆。 <p>一、設定團體規範：成員多能主動發言，講述團體規範應有內容，如要尊重他人和團體內保密原則，經領導者歸整，團體規範經成員同意後形成，並無異議通過，而成員多表示在往後團體會遵守規定。</p> <p>二、自我介紹：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.團體成員因彼此已相互熟悉和認識，因此自我介紹的重點，則在於成員將自己介紹給領導 	

者和協同領導者認識。

2. 成員因彼此熟稔，故在介紹期間，不時有笑鬧和替他人取綽號的情形出現，經領導者強調團體內尊重他人的原則後，成員稍有節制；而各成員的綽號皆須經由其本人同意，方才得以在團體內稱呼，而此一規範更是在自我介紹期間，領導者向成員不斷強調的重點。

三、遊戲〈一〉：神奇的手槍

1. 首先領導者講解遊戲規則和進行方式時，成員皆能專心、安靜的聆聽。
2. 整體而言，遊戲進行順利；最先發現答案的是 D 和 A，而 G 則猜最多次，並且不斷發言，相對於 G 的表現，E 和 F 的表現較不像其他成員般熱絡。
3. 經領導者提示後，H 亦猜到答案，其他成員則是經由 D 和 A 示範後，方才了解。

四、遊戲〈一〉反思： 剛剛你在做什麼？ 你會什麼會這麼做？

1. A：答案其實是 D 告訴我的，他不好意思說，所以我幫他試看看，沒想到就答對了。
2. D：剛剛纖細想領導者所說的話〈要我們仔細聽〉，但因為怕錯，所以不好意思說。
3. G：雖然一直答錯，但不認輸所以想一直試看看。
4. H：一直在注意領導者的動作和語言的不同，之後發現除了注意領導者也要注意其他人，但後來因為領導者的提示才知道正確答案。
5. M：想說不猜白不猜，指注意到領導者的左右的手勢方向不同，但卻沒有注意到聲音。
6. C、F：和 M 一樣，觀察領導者另外一隻手在比哪裡…
7. E：發現有人猜到後，就不想猜了！

五、遊戲〈一〉講解：領導者帶領成員討論遊戲〈一〉的過程，全部成員以領導者為中心，前仆式的姿式向前討論，唯有 E 和 F 在外圍盤坐，經協同領導邀約，方才屈膝上前。

六、中場休息

七、第二階段團體開始：成員剛開始有些吵雜，於是領導者便順勢再次強調團體規範，成員方才安靜下來，領導者請成員談談剛剛有何違反團體規範的行為出現，C 承認：「剛才太吵！」，而其他成員〈如 G 等〉亦表示剛剛領導者在說團體開始時，還在打鬧。

八、遊戲〈二〉：單或雙

1. 領導者要成員相互猜拳，並將團體分為兩隊，協同領導者個帶一小隊，討論小隊名和選出小隊長以進行活動。兩隊隊名和隊長分別為 — 上廁所請排隊：D、天兵隊：C
2. 各隊在討論時狀況熱絡，隊長的產生也都有經由各隊隊員提名、表決後通過。
3. 遊戲進行過程順利，然而由於 G 手部不方便故在一次搶玩偶時失敗，因而成員開始嘲笑他沒有手指的事情，而 G 以嘲弄的方式反擊。
4. 領導者發現成員開始會以 E 的外號開玩笑〈此情況其實從取外號時便開始，但後來外號皆須個人同意〉，如叫他“爛金橘”，但 E 卻不喜歡其他成員這麼稱呼他，因而向成員表示，E 的不滿，以尊重他人的團體規範要求成員不要再這樣叫他。
5. 遊戲共分成兩階段進行，前一階段以各隊第一次討論的傳遞方式進行，第二階段領導者讓各隊再討論一次後再進行。遊戲結果由天兵隊以 4 比 3 獲勝。

九、遊戲〈二〉反思：

1. 領導者請各隊說說在和隊員們討論傳遞方式時的過程：
D：大家配合較容易勝利，雖然中間有失誤，但經過討論還是可以勝利…

E：聽到搖手時身體動的聲音，就先去搶。

Q：領導者問到會不會怕搶錯？

A：要信任隊友，先搶再說。

H：隊員們討論，不管隊錯，會先搶對方的玩偶，比較容易搶得到。

2. 領導者問誰是出錯者，其出錯原因為何？

J：數支數錯。

K：上一個人手動一下，就以爲是訊息因而搶錯。

3. 問成員看不見，又不能說話的狀況是否很痛苦，成員皆表示贊同，且表示反應力和注意力很重要。

G：看不見，又不能說話很痛苦很緊張！因此必須體會盲人的痛苦，發揮團隊精神。

十、遊戲〈三〉：畫圖遊戲

1. 領導者讓成員回復先前兩小隊，進行遊戲。各隊派一名成員到白板後面，由領導者出示圖卡，而該員不能以圖卡所指示之物的名稱和字以及動作來向隊員示意，僅能以一句作描述，讓兩隊隊員猜，以舉手搶答方式進行，答對者該隊獲得一分。

2. 領導者講解遊戲，一如先前；成員皆能安靜傾聽。

3. 遊戲進行過程中，所有成員皆能踴躍參與，且團體成員間所使用的“暗號”，更協助了成員能在短時間內猜到答案。如：○○家養的東西、○○○負責的東西、晚餐的小魚乾配的是什麼？等。

4. 遊戲期間，若有成員的描述超出其團體共同的經驗之外（如並非日常生活的經驗和常識），則該成員便會遭到其他成員糾正和抗議。

5. 兩對競爭時，成員對於領導者的公平性會做出強烈的反應，如：質疑領導者判斷是哪一隊先舉的手？以及該隊多問了一個問題，因此領導者請兩位協同領導者擔任裁判，以使遊戲過程更具公平性。

十一、遊戲〈三〉反思：

1. 成員對於遊戲都會覺得，在描述圖卡和回答隊員所提之問題時，很容易會將答案說出口，且會忍不住說話。

2. 成員對遊戲表現出很大的興趣，且多熱烈參與討論直接發言，無須領導者逐一邀請。

十二、團體結束：領導者請成員打開筆記本寫下，最讓自己覺得※※的事情，並於下一次討論。

下次團體注意事項：

一、本次團體秩序大至良好，討論熱烈，唯 E 和 F 較少發言，領導者應多注意。

二、注意成員對 G 手部缺陷的惡性攻擊。

三、J 的語言、文字和算數能力不佳，日後團體活動進行時應多留意。

團體過程分析

一、團體層面

- (一) 團體主題：本次團體目標旨在於引導成員對於彼此的初步認識與媒介團體成員間/工作者之關係建立。在本次活動的進行過程來看，由於成員與 **Led** 已在團體前有較多的互動，因此形成較為信任的關係基礎。在成員自我介紹後，團體氣氛呈現勇於發言並熱中於參與單元活動的動力，對於本次建立之單元目標，具有良好的效益。
- (二) 團體動力：
 - (1) 溝通模式：本次團體進行過程中，成員由於在所屬熟悉的安置機構場地情境下，顯的十分自在。而參與的成員皆為自願參與且動機較強，因此成員一方面重視 **Led** 所設立的基礎團體規範，並表現於言行而能自我要求；另一方面亦勇於發言表達自己的想法，在行動表現上顯的熱衷於參與團體活動。因此團體中程現的溝通模式多為雙向，而非單向的遵守 **Led** 指導。
 - (2) 團體規範：本次團體規範雖時有成員出現自行要求同儕成員的自主規範，但仍侷限於 **Led** 所設定為達團體目標之基礎規則，對於成員不成文的團體規範，（例如：維護秩序、準時等）仍不甚明確。
- (三) 團體氣氛：由於成員具參與動機且對於場地、同儕成員感到熟悉，因此本次單元的氣氛是較為活潑熱絡，且具支持與安全感的。

二、個人層面

(一) 慣用行爲、溝通模式

- (1) 成員 **A**：喜以言語誇大自己的長處與評價，但個人行動反應較慢，且易於疏忽情境/他人的規範，而採自我中心、吸引他人注意之行動與用語。
- (2) 成員 **B**：外向活潑，且自我肯定。雖手部殘缺，常受到揶揄取笑，但並不會產生攻擊/防禦的行爲，且習於觀察情境/他人，具個人判斷思考能力。
- (3) 成員 **C**：注重他人評價，但具個人自主判斷，不會輕易從眾；時而會有較具批判力的言語，但行爲上較為內向，對不熟識的人易產生不安全感與防衛心。
- (4) 成員 **D**：會以較激烈的口語用詞、行動來掩飾不安全感，看似粗線條的行爲舉止，但卻敏感、注意他人評價。會觀察環境，整理感受資訊，卻缺乏自我肯定與挑戰力，不易將觀察表達出來或嘗試落實於實際行爲表現。
- (5) 成員 **E**：對於初次接觸的人與環境，會感到焦慮與不安全感，並藉由攻擊防禦同儕而抒發，經過支持鼓勵後，則會嘗試修正，但仍較缺乏自我肯定，易受他人影響情緒。
- (6) 成員 **F**：較為內向沈默，會觀察同儕行動而採取跟隨配合；對於自我表達會無自信而退縮，行爲表現也較無個人判斷力，易從眾。
- (7) 成員 **G**：觀察力較差，但會依據他人行動而參考模仿，言語表達較為內向，喜採沈默觀察在依據他人反應而採取行動。

- (8) 成員 H：會觀察情境而選擇應對行為，較同年齡同儕為穩重。不易彰顯情緒於外，自控強且會採取行動影響他人，具同儕領導特質。
- (9) 成員 I：外向活潑但觀察力較差，常會依據同儕言語、行為而附和。口語表達清晰，行為採先觀察而後模仿，但判斷力較缺乏。
- (10) 成員 J：情境適應力較慢，會產生不安與沈默的因應方式。問題解決較為被動與缺乏技巧，在同儕中常是計畫的鼓舞者，並且缺乏個人觀察判斷的能力。
- (11) 成員 K：個人意識強，不會輕易從眾，行動前會採取觀察然後提出個人意見。
- (12) 成員 M：會採取觀察模仿，且會於行動中嘗試修正，但個人判斷力較差，行動較無計畫性。

(二) 活動參與學習狀況

除了成員 E、F 在團體初期，由於對於 Led 與團體情境的不安全感，而顯的沈默退縮於活動參與，但在經過 Led 的支持與引導同儕對其的鼓勵（E 重視同儕對其暱稱的尊重程度、F 反應較慢，需同儕引導），成員皆能對單元主題進行反思且效益佳，由成員的反應來看，多能將主題與自身行為作連結而提出討論。

三、領導層面

(一) 成員對 Led 的接受度

由於在團體正式開始前，Led 即與成員建立關係，因此對於 Led 並不陌生接受度也較高。

(二) 成員對活動接受度

成員參與動機強，皆為自願參與者。因此不論靜態、動態的團體競賽都能投入於遊戲情境中，對於活動的內容能皆刺激主題之討論，預期效益較原設定佳。

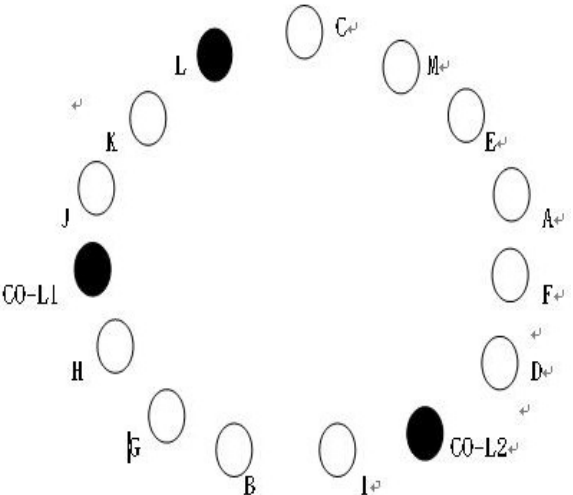
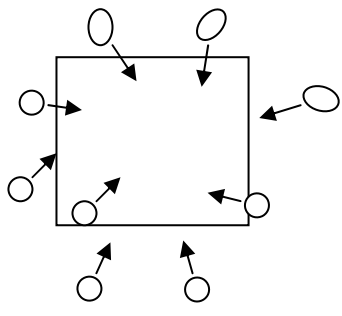
(三) 帶領方法

本次帶領方法，由 Led 設定基礎規範、引導成員討論，接著藉助較活潑之成員以及 Co-led 的示範，讓成員投入於團體的氣氛中。由此次經驗來看，這樣的帶領方法，反成員應良好，唯獨討論的深度仍不足，成員的反思多集中在個人參與遊戲主題上，對於自我生活情境的連結仍不足。

四、後續計畫

- (一) 作業討論的應用：由於作業的主要目的，在於引導成員將單元主題之反思與個人生活做連結，因此可以藉由下次單元開始時，加長作業討論的時間，以增加前一次處遇的深度以及延續性。
- (二) 角色扮演的應用：讓成員扮演活動過程中成員出現的行為反應。藉以加深成員的印象，使成員更加關注到自身/他人的行為意義，而藉此引導成員進行單元主題的探討。
- (三) 引導成員學習反思方法：由 Led 示範，將自己在活動中觀察到的、收集自我判斷的資訊、嘗試採取行動的過程加以演練，使成員可以模仿練習。逐漸於團體中建立反思習慣，而非僅是團體規範。

團體觀察紀錄表二

<p>單元名稱： <u>我們肩並肩</u></p> <p>活動期程：第 <u>2</u> 次</p> <p>缺席及遲到原因：無</p>	<p>活動時間： <u>2007 年 4 月 7 日 18:30~21:10</u></p> <p>出席/缺席/遲到： <u>12 / 0 / 0</u></p> <p>單元目標：(1) <u>引導團體形成</u></p> <p style="padding-left: 20px;">(2) <u>合作關係體驗</u></p> <p style="padding-left: 20px;">(3) <u>團體契約形成</u></p> <p style="padding-left: 20px;">(4) <u>引導學習體驗式反思模式</u></p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 座位圖 </div> 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 動力圖 </div>  <p>團體場域現象</p> <ul style="list-style-type: none"> § 嘗試破除人際障礙 § 成員試探彼此界線 § 主動探索 Led 期待 § 開始表達對團體期待
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 團體過程摘要記錄 </div> <p>前製：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 此次團體地點改於餐廳二樓，地板教室。 2. 由於部分成員由機構帶去買皮鞋因而此次團體開始時間較晚（約 18：45 成員到齊）。 <p>一、作業分享：</p> <p>（一）成員作業完成狀況大致良好，唯成員 F、E 未寫作業外，成員 H 雖忘記寫，但在團體開始前亦已將作業補完。</p> <p>（二）領導者鼓勵成員主動分享，先分享者有小禮物。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、成員 K 首先分享：因添飯而遭老師誤會，因此和老師吵架，使得雙方都很不高興。 領導者回應：因此遇到誤會時，因該要慢慢講，如此才不會使得事情更糟。 2、B：在學校廁所被同班女生誤會在抽煙，但是後來發現是誤會之後，就和好了。 領導者回應：所以在溝通時眼睛、嘴巴都要到，才不會產生誤會。 3、H：被人家誤會自己在罵他，但是自己真沒有，於是只好像人家澄清和道歉。 領導者：禮貌性的道歉是化解誤會最好的方式，大家應該多以成員 H 的例子當作一個不錯的示範。 4、M：打球的時候有球打到老師，但老師就以爲是我丟的，但自己就解釋不是，可是老 	

師不相信，後來就不了了之了。這件事情給的教訓就是沈默是金。

領導者：如果事情講出來的話，誤會會更好解決。

5、成員 D、A：不想在團體裡念出來，休息時再給領導者看。

(三) 領導者問成員 E 為何沒寫作業？

E：我沒有想到，我不知道.....

領導者：和人溝通時若以我不知道、我沒有想到這種字眼，不但會讓人不清楚也不容易產生良好的溝通，因此溝通時一定要講的清楚、明確。

二、遊戲（一）：肩並肩

(一) 進行肩並肩站起的遊戲，由 CO-L1 和 CO-L2 先行示範。

(二) 首先領導者頭兩次將團體分為兩小隊（各三人、六人）進行遊戲，此時因為成員 F 那隊一直站不起來，而該隊隊員就嘲笑是 F 太胖所以站不起來，經領導者再給一次機會並提醒小組間合作的技巧後，該隊方才站起來。

(三) 領導者將兩隊合併（12 人）進行遊戲，失敗三次後，領導者鼓勵成員必須有一人出來整合團隊，如此方才容易成功。此時成員 H 便開使要大家專心聽其口令，成員 I 表示要大家手抓緊一點，成員 K 提議要一大配一小來站。

(四) 因團體討論過於混亂，且部分成員根本沒有參與，因而領導者挑戰團體，說：「你們討論也只有幾個人知道而已！」，而成員 H 便要求其他討論圈在外的成員注意，此次希望大家站緊一點。

(五) 試到第五次後，12 人的團體依然站不起來，領導者便問成員要不要放棄，成員皆表示不想再試了。

(六) 遊戲過程秩序不佳，成員常出現四處跑跳和吵鬧的行為。

(七) 遊戲中成員 J 又叫成員 E「爛金吉」因而有相互口頭爭執的情形，但隨即被領導者以尊重對方的團體規範制止。

三、遊戲〈一〉反思： 1、你剛剛作了什麼？有一起討論嗎？有幫助其他人嗎？還是只想自己站起來？

2、剛剛三人、六人皆成功，為何十二個人沒成功？最後為什麼放棄了？

(一) 領導者：剛剛發現成員不會尊重彼此，然而一點點的不尊重，就會變成誤會，最後變會演變成打架。此外更發現，成員說的和做的不一樣。

(二) 領導者邀請成員發言：

E：剛剛一直在抓 D 的手。

K：一開始站不起來（六人）後來有討論之後才站起來。12 個人後，因為人太多，聽也聽不清楚，所以才站不起來。

D：和隊員一起討論才站起來。

(三) 領導者表示，遊戲過程中發現成員 H 和 D 的領袖氣質。並表示每個人都會有自己的特質，可以自己發掘，而儘管討論很重要，但更重要的是要去清楚每次成功的方法。

(四) 此次團體因換了較大的地板場地，因此成員在討論時多以趴、躺的姿勢討論。

四、遊戲〈二〉：瓜子口臉

(一) 領導者將成員分成兩組，並在對面放置空盤，各隊隊員需在此端將臉上沾水，並於盤子

中沾上瓜子，然後到彼端盤子那將瓜子卸下，行進間成員不可用手扶住臉，而凡臉上瓜子非落在對面盤子中皆不算分，最後以哪一隊盤中的瓜子數多為勝。

(二) 領導者特別表示此次只會觀察成員的行為，而不會聽成員說了什麼。

(三) 領導者問兩隊成員需不需要先行討論，兩對隊員皆回覆說不用。

(四) 遊戲過程，成員秩序尚可且成員很投入於遊戲中。

五、中場休息：

(一) **CO-L2** 稱休息，立即叫成員 **H** 和 **D** 相互道歉、握手言和。

(二) **CO-L1** 和 **CO-L2** 協助數盤中的瓜子，以判斷哪一隊勝利。

(三) 領導者要成員協助清理場地，成員 **M** 主動下樓拿掃具，並在其他成員還在吃瓜子時，協助領導者掃除散落的瓜子殼。

六、遊戲〈二〉反思：

(一) **D**：剛剛跑了很多趟，因為想要贏。

K：原本小隊沒有排棒次，可是遊戲一開使後隊員就自行排好棒次，而且原本領導者說只用一邊的臉，但後來發現不夠，所以就用整個臉下去沾瓜子，雖然看不到路，可是可以帶比較多的瓜子。

七、遊戲〈三〉：人際關係報數

(一) 此遊戲為成員蒙眼報數遊戲，數字數到 **24**。

(二) 此次遊戲，成員開始要求領導者需要討論。

(三) 遊戲共進行兩次，第一次成員在第 **11** 次時才成功，但第二次只花了 **5** 次成員就數到 **24** 了。

(四) 由於成員彼此已分常熟悉，因此此遊戲進行到末段大家都已抓到訣竅（排次序、聽聲音）。

八、遊戲〈三〉反思：

(一) 成員開始討論先前幾次為何會失敗，

B：成員 **F** 分不清楚其他人的聲音。

(二) 心得分享

C：本來不太順利，後來開始注意聽和多觀察，就比較好了，相信彼此就可以成功。

I：有團隊精神，也要有默契，更要注意聽聲音。

(三) 領導者表示，此遊戲提醒我們，做事時不但要想清楚，更要親自去試試看。

(四) 成員由於成功的經驗，因此在後續團體進行時不斷接力數數字。

九、遊戲〈四〉團體人：

(一) 領到者攤開全開海報，並將其分一半，受先由成員共同在半張海報紙上畫出一個人。

(二) 繪畫同時，成員參與度高，而成員 **K** 更幫人形畫上生殖器官。

(三) 畫好後，領導者邀請成員在人物的身體上各寫一個你最喜歡的人物特質（此時領導者向成員強調，是男性朋友的特質），總計成員所寫之特質包括：誠實、講信用、說到做到、有義氣、活潑、可愛、有氣質、玩得起不生氣等。

(四) 皆下來領導者要成員在另一半壁報紙上，寫下最不喜歡的人的特質。綜觀成員不喜歡的特質有：臭屁、浩呆、不愛乾淨、自以為事、愛惹事、驕傲、口氣不好、白木、沒

禮貌、亂講話、愛做作和斤斤計較。

(五) 成員 J 在輔導員協助下，亦參與此次活動。

(六) 領導者重述成員們喜歡和不喜歡的特質，並提醒成員，對於自己不喜歡的特質需多注意，

以規範自己不要出現具有這些特質的行為。

十、作業：團體內需要什麼規範，L 請成員在下次團體列下自認為應遵守的團體規範，於下次討論。

團體過程分析

一、團體層面

(一) 團體主題：本次活動主旨在於引導成員體驗團體合作關係以及團體的契約建立。活動進行中由於成員原本即熟識因此在“肩並肩”、“瓜子口臉”等遊戲中，可以很快的進入狀況形成團體合作的氣氛。但由於團體的規範尚未完全建立，因此成員在合作關係上時有出現單向溝通、彼此無法退讓配合甚至出現小團體的情況，這些在團體成員互動中出現的現象，隨後也反應在團體規範討論的遊戲之中，並由成員將其具體寫下成為團體的初步契約。整體而言，單元主題在本次活動中對於團體的規範形成，具有一個藉由合作遊戲而引發討論的成效出現，而規範的行程預計將於下次團體時，進一步強化成員對於自主規範的建立意識。

(二) 團體動力：

(1) 成員互動關係：成員彼此的溝通頻率熱絡，尤以成員 I、H、K、M、D 等成員，在團體中扮演團體活動的鼓舞者，一方面會主動發言，另一方面亦會主動維護團體的基礎規範運作。目前來看團體中並未形成鮮明的次團體組織，而仍以 Led 為中心的運作方式。

(2) 成員間的衝突：成員間的衝突在本次單元時已經發生於團體之中。發生的原因在於成員 E 與成員 J 間彼此的口語紛爭：互相認為對方不尊重而斷斷續續以口語挑釁對方。此一現象，正好發生於團體在討論作業“溝通”議題時，因此 Led 將此放諸於團體中討論，並以口角的成員為錯誤的示範、以表現佳的成員作為正向楷模並表示鼓勵，一方面借助成員的同儕壓力也使成員藉此做替代性學習。經過討論，成員 E 與 J 暫時終止紛爭，但卻未完全解決，可以看出雙方以僵化的界線來進行互動，因此下此團體開始前，若仍維持此一狀態，將在團體中引導此二名成員，進行個別的會談處理。

(三) 團體氣氛：本次團體氣氛整體表現活潑、成員間出現的溝通互動動力較第一次更強。整體活動進行，成員開始出現由成員自身引導團體進行的氛圍，但目前仍會依賴 Led 在活動中途給予意見或介入的聲音，因此上無法呈現成員完全自主討論的情境。

二、個人層面

(一) 成員學習狀況

- (1) 成員 A：個人喜藉由高刺激、行動之中，來進行嘗試學習。但個人對於認知資訊的接收與保持卻較低，因此常一味的行動，尋求玩樂的感覺而缺乏較深度的思考，需要 led 刻意的引導方能產生學習。
- (2) 成員 B：個人行動力強且具堅持力。會嘗試自我挑戰，並不斷經由他人的表現來作自我評價。由於目前活動中，尚未見其失敗經驗，因此其學習的挫折忍受、問題解決有效性以及自我肯定面向，仍待觀察。
- (3) 成員 C：會仔細觀察環境資訊，並做出判斷而付諸行動實驗。對於自身行為亦具有反思能力，但目前由於活動安排有限，尚無法觀察到其自我肯定與行為堅持的程度。
- (4) 成員 D：他人規範的觀察力高，會依據情境選擇適當行為。亦能夠透過同儕的互動，找出問題解決的模式，但由口語、行為的表達來看，其自我肯定較低需要他人來增強其學習的成果。
- (5) 成員 E：自我肯定低，過度關注他人看法而陷入自我中心的情緒困擾。因此對於情境資訊常無法有效注意，或是不斷的產生無效的問題解決模式，目前來看其觀察能力以及反思能力都仍未建立初步的練習模式。
- (6) 成員 F：反思能力低，對於情境的資訊觀察保持差，亦會對情境的壓力而產生不安。因此常會出現較為無效的學習，而反應在行為跟不上團體的情況。
- (7) 成員 G：在團體討論中喜扮演附和者，會透過模仿同儕而學習。雖然目前尚未觀察到其對自我標準的要求，但在溝通、合作等主題上，其學習表現都在行為中嘗試學習。
- (8) 成員 H：問題解決能力佳，對於情境資訊的注意與判斷快，學習效率較佳。但由遊戲肩並肩來看，其行為堅持與自我挑戰的狀況似乎不佳，會選擇放棄而換一個目標進行學習。
- (9) 成員 I：主題學習的認知注意與訊息保持佳，但在行為表現上卻無法真正落實，顯示個人反思能力與自我標準設立並未建立，學習常會無目標的進行。
- (10) 成員 J：個人的學習狀況，會受到情緒/生理的刺激而放棄，顯示自我標準尚不明確，易受他人影響而浮動，學習由於無清楚的與個人行為目標結合，因此會有知行不一的狀況。
- (11) 成員 K：主題的討論會與自身行為做連結，並反應於行為互動中。目前看來成員對於溝通、觀察等學習具有較佳的個人內化成效，但在自我肯定與堅持方面則未能觀察到。
- (12) 成員 M：學習模式多採替代性學習，其會觀察 Led 與同儕而產生模仿學習。目前在溝通、觀察之議題上，成員已能有較深的個人反思。但面對壓力時，尚未能觀察其學習成效的堅持程度與其本身的自我增強程度。

(二) 個別成員的特殊性

成員的異質性是刺激團體議題發生的有利條件之一，如同本次發生衝突的成員 E 與 J 即是。面對異質的成員，相對的團體主題的學習成效也與其他成員顯的具有落差性。目前多數成員已能夠初步建立觀察、反思的模式於團體活動中做練習。透過多數同質成

員的引導團體動力，在目前來看確有利於團體的階段主題發展，但可能發生的問題如代罪羔羊、成員間的衝突則待繼續觀察是否需介入引導，以避免異質成員成為團體中的邊緣人而尚失個人學習成效。

三、領導層面

（一）成員對 Led 的接受度

成員已開始有發展自主規範的動力出現，在此情況下面對 Led 的規範預期將逐漸減少介入引導的程度。但在此次團體中，由於成員尚未能自主學習討論，因此 Led 仍須在中途介入引導，目前來看成員並未產生抗拒或形成小團體對抗的現象，顯示目前對於 Led 的接受程度高且依賴性仍存在。

（二）成員對活動接受度

目前的活動以動態為主，且由成員的參與程度來看，活動對於成員而言尚具趣味性，因此活動具有刺激成員學習的媒介功能。

（三）帶領方法

本次團體過程中，Led 面對團體成員的反應不再立即回應或引導，反之藉由成員進入活動時，激發成員的自然應對模式，接續再介入採反思討論的方式進行。此一作法的好處是在反思討論時，成員會有較深刻的印象去思考剛剛發生的事件；壞處是團體的進行較無法完全依據團體的時程安排，而會出現突發狀況因而延後下一主題活動的進行，利害各半。目前來看，對於階段目標的達成而言，Led 應可再加強主題-觀察反思模式在團體中的建立，當成員自主思考出現時，可依其況加重討論時間，並延後單元活動的進行。

四、後續計畫

- （一）單一主題活動的反思加強：由於成員已能投入於團體活動，進而產生討論，因此處理成員反思討論時，可以開始加強反思模式的引導建立，以較具體的方式讓成員加深反思模式於個人認知中，這樣應能有利於往後的活動學習效益。
- （二）挑戰性高、刺激行為堅持之活動安排：在目前的活動安排，成員已經開始建立團體的運作方式以及初步的反思學習模式，唯在團體中少見有成員對於行為學習的堅持度與自我挑戰性較高之活動刺激，因此難以觀察學員在學習的持久度與自我激勵程度，預計在接續兩次的活動中，以挫折度較高、冒險挑戰性較高的活動安排，應能觀察並強化成員在個人行為改變的刺激源。
- （三）強調行為的具體表現：由於成員目前階段的表現皆停留在認知的訊息接收，尚無法明確判斷是否內化。因此，接續本次活動中的介入讓成員知道 Led 重視的是成員的具體行為實踐，並於行為中予以股利增強，逐漸形成團體中的學習型態，而不停留在口語討論。

團體觀察紀錄表三

<p>單元名稱： <u>沒有你可不行</u></p> <p>活動期程：第 <u>3</u> 次</p> <p>缺席及遲到原因：無</p>	<p>活動時間： <u>2007 年 4 月 12 日 18:30~21:10</u></p> <p>出席/缺席/遲到： <u>12/0/0</u></p> <p>單元目標：(1) <u>團體角色定位摸索</u> (2) <u>反思合宜的團體行為規範</u> (3) <u>團隊問題解決體驗</u></p>
<p>座位圖</p>	<p>動力圖</p> <p>團體場域現象</p> <ul style="list-style-type: none"> § 共同目標逐漸成形 § 嘗試接受改變 § 成員開始嘗試自主決策 § 團體中形成隱性規範
<p>團體過程摘要記錄</p> <p>一、作業分享：</p> <p>(一) 團體開始 L 先詢問成員作業完成狀況（作業：團體內需要什麼規範）未寫作業的有 M、F、D、J、C，其餘成員皆有完成作業： F：下次會寫，這次忘記了。 M：忘了今天禮拜四，所以沒有寫。</p> <p>(二) 領導者除了對有寫作業的成員表示讚許外，更在團體內公開讚許成員 E，上次未寫作業但向 L 保證此次會寫且有做到。</p> <p>(三) L 拿出上次的團體規範圖，邀請有寫作業的成員唸出其所認為團體應有的規範為何？並請成員 C 協助將其寫在圖上。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、成員 B：合群。 2、K：守秩序不要太亂、守時間、不自私、不說謊、不爭吵，要有好口氣。L 補充問到「好口氣」是指成員間應該互相打氣的意思？成員 K 表示贊同。 3、G：尊重、禮貌、尊師重道、互相合作。 <p>隨後其他成員亦提供了不同規範內容（有的成員直接將作業本拿給 L 看），L 看完後與成</p>	

員討論，成員所提供之規範內容大至和上述一樣或重複，因而便以上述規範為主。

- (三) **C** 在寫團體規範時，因有些字不會寫，而其他成員會過去幫忙。大體上作業分享的情形不錯，唯過於吵鬧，使得開始後整個團體一直靜不下來（如成員 **F**、**D** 會打鬧、**J** 一直被上尉找出去），過程中儘管有成員會協助管理秩序（如 **G**、**A**、**K**）但依然無法有效維持。
- (四) **L** 再次向成員確認團體規範，並問成員有沒有意見、同不同意次規範，在成員一致表示同意之後，**L** 要成員討論違反規範時的懲罰，成員 **A** 提議伏地挺身和青蛙跳，其他成員附和並說要伏地挺身且必須做五十下，**L** 問五十下真的行嗎？成員回應可以。經討論後，成員一致同意以伏地挺身五十下當作團體的懲罰方式，於是 **L** 再請 **C** 將處罰方式寫下。
- (五) 在通過處罰之後，**L** 向團體內徵求執行處罰的「處罰執行組」，成員開始提名，最後由 **C**、**A**、**I** 擔任執行組，並於往後團體活動開始執行。
- (六) 團體遊戲進行前，**L** 向成員表示團體已進行多次，期待成員在團體活動時能更注意自己、關心自己，瞭解自己的優點，在活動當中具焦自己在做什麼，該如何改進。
- (七) **L** 期待成員能在自我表達上更加具體，並問成員有沒有專心於每一次活動，問卷有沒有依照自己真實的想法在填寫？（成員皆回答有）此時 **CO-L1** 有鑑於上次成員以趴、躺著的姿勢進行團體，因而補充期待成員能尊重他人和 **L**，在團體活動的時候盡量不要躺著或趴著，並問成員是否能配合，成員亦都答應。

二、遊戲（一）：協力穿洞

- (一) **L** 要成員手牽手排成一列，並拿出事先剪好的紙圈，講解活動進行方式即紙圈將由第一個人穿過到最後一個人，此過程中成員的手不能放開，而只有兩位成員為以單手協助每個成員做穿越動作，且紙圈依大小有難易度之分。
- (二) 活動一開始，成員首先需穿過大紙圈，並由 **K** 和 **G** 當作輔助員，協助成員穿過紙圈，原本成員覺得很簡單因而在穿越的時候只有前半部在認真的進行活動，後半部的成員多在打鬧、玩耍無視於前方的活動進行。然而在團體連試三次大紙圈都失敗後（紙圈破了），**L** 挑戰成員說道：『怎麼連最基本的都失敗呢？』，此時成員 **H** 便向其他成員說道：『認真一點啦！這麼簡單的東西我們都過不了！』，隨後團體成員方才安靜下來進行遊戲，而且一次便過關。
- (三) 紙圈換成中型後，儘管成員間會開始相互要求對方的姿勢並給予意見，但也僅限於遊戲進行的那一端，另一端通常不太關心遊戲進行的狀況，並自顧自的玩起來（如成員 **D** 和 **F** 一直在隊伍末端打鬧，**E** 和 **J** 則相互以言語嘲弄），因為中型紙圈對於體型較大的成員來說是種挑戰，故只有在 **H** 和 **F** 在過紙圈時才會吸引團體成員的興趣，並加入遊戲中（如 **F** 在過紙圈時，成員開始提供意見要其縮肚子、屁股用力等），整體來說；中型紙圈對成員的挑戰不大，且成員多能過關。
- (四) 換小型紙圈時，成員開始覺得難度提高，並向 **L** 建議先以 **F** 示範，若 **F** 能穿越則其他成員皆可以。小型紙圈對成員的挑戰提升，但在紙圈快破的狀況下，其還是成功過關了，於是 **L** 又換了一個更小的紙圈要成員試試看，並讓 **H** 和 **F** 當作協助者，不用穿越紙圈，但此次紙圈在成員目測過後發現真的過小，並在遊戲進行前讓體型較小的 **J** 試穿，後來發現連 **J** 的穿不太過去，因此向 **L** 表示這個穿不過去，**L** 進一步問成員：『不要試試看』

嗎？或許有別的方法？』，但成員直說不可能，最後放棄遊戲。

三、遊戲〈一〉反思： 1、你剛剛作了什麼？要想清楚！ 2、做了那些事之後有什麼結果？

（一）反思過後 L 邀請成員發言：

J：在玩套圈圈，第一次沒過到了第三、第四才過，還有再幫助別人過圈圈，發現只要手放下來就可以過去了。（L 回應其說的很好，但期望再講細一點）

A：剛剛在玩套報紙，先蹲下然後腳要抬起來才會過，還有和其他人一起跳舞，紙圈一開始有破，之後就沒有。

（L 表示期待成員講的事情是剛剛確實自己在做的。）

H：大紙圈要過的時候很容易，變小的時候就很困難，且需要大家合作。

（L 問成員，你在套紙圈的時候發生什麼是？）

E：在套到手的時候很怕紙圈破掉，因為要重來，也很怕被大家公幹。

（L 引導成員期望可以再講細一點）

F：越小越難穿。

K：穿的時候要小心角度，第一次穿的時候報紙破了，第二次也破；一直到第三次因為大家沒有在嬉鬧（且有人叫後面的不要再玩了）所以才成功。

（L 對 K 的回應表示讚賞，因為其有真正發現活動時正在發生的事）

B：在當協助者時套到 H，因為 H 的身材很大，因此和 I 將報紙拉的很緊怕破掉，後來沒想到 H 可以過，反而事後面體型較小的成員不好過。

L 回應：儘管身材不一樣，但透過合作、努力還是可以過（如 H），因此我們要多瞭解自己。（此時 L 注意到 I 精神不好問其是不是很累，I 說沒有）

（二）在成員發言的過程中，H 制止了 E 和 F 的爭執與衝突，L 於成員分享完畢時在團體中向其他成員解釋了此一過程，並表示 H 是在捍衛我們團體的秩序，而此一行為很可取，但相對的特別將此事說出來不是代表 E 和 F 不好，而是期待成員在團體中能把自己的優點拿出來，多尊重自己。

（三）L 表示，剛剛團體在進行遊戲時成員的表現不是很好，也不太受先前所討論的團體規範，顯然寫得很好但實際運作起來卻不是如此，因此期待成員貫徹團體規範。

四、中場休息：

（一）由於下一場遊戲的需要，L 和 CO-L 在整理道具（綁童軍繩），H 過來幫忙，L 更乘機向 H 溝通像剛才阻止 E 和 F 的爭執時，點到就好以顧及團體進行和其他成員，更不用產生更大的爭執。

（二）休息時間結束，成員回來的情況不佳，一部份成員去幫忙機構做事，另一些則沒有按時回來，有些成員表示要施以處罰；然而後來發現「懲罰組」亦有成員未到，因而成員提議「懲罰組」知法犯法要 double，L 在徵求所有成員同意之後，便在規範上再加一條「懲罰組知法犯法，懲罰要 double」的規範。後來等到成員到期後，L 表示這次先當作提醒，下次會真的懲罰，以讓成員有改過的機會。

五、遊戲〈二〉：正正方方

（一）L 將童軍繩圍成一個圈要求成員戴上眼罩抓住繩子，並請一位成員當作指引者，以口語引導成員圍成正方形，而進行前五分鐘成員不得問問題，五分鐘之後方可問 L 現在是

什麼形狀，而 **L** 和 **CO-L** 則站在高處，以評估成員目前所排出的形狀。

(二) 遊戲開始，**L** 請 **F** 來當引導者，前五分鐘 **F** 一直都無法引導成員排出正方形，最多呈現平行四邊形或梯形，此時開始有成員不耐煩，對 **L** 提議到要換人當引導者（如 **H**、**G** 向 **L** 提議換我啦！），而 **F** 因為一直排不出正方形也開始向 **L** 要求換人。

(三) 五分鐘後，**L** 表示成員可以講話：成員有的開始不耐，有的則提議自己來當領導者（如 **H**、**G**、**C**、**M** 等），亦有成員開始向 **F** 提供意見，如

G：每邊排三個人就是正方形，...直角出來後其他人就後退。

H：先抓四個（直）角出來。

然而，成員對 **L** 提議以換人的呼聲最大，過了三分鐘 **L** 問成員要不要討論，成員表示同意，而第一次挑戰便結束。

(四) **L** 要成員拿下面罩，並讓成員看看自己所拉出的形狀，且告知成員剛剛的情形是 **F** 當作引導者卻不敢叫大家動作，指令也不夠明確。

(五) 第二次挑戰動換 **G** 當引導者，相較於 **F** 成員 **G** 較敢指導成員動作，但其形狀最多傾向長方形但不是 **L** 要的正方形。五分鐘後成員開始發言，**H** 先問：『現在是什麼形狀？誰是直角？』，然而由於成員不清楚誰是直角，故團體依然排不出正方形。

(六) 在進行第三次挑戰之前，**L** 讓成員相互討論，於是成員開始指定誰當直角，而成員 **B** 提議當直角的人要側身站，如此現才容易直。第三次挑戰由 **M** 當引導者，此次雖然直角出現，但因為每邊不同長度，故站出來的形狀還是長方形。五分鐘後成員因一再失敗、調整故開始按耐不住，有的調眼罩，有的則一直問 **L** 問題，然而值得注意的是要求換人的聲音卻沒有第一次時來的多。

(七) 由於第三次依然無法成功，**L** 問成員想不想在試一次，成員表示還想，且此次自願當 **L** 者的更多（**H**、**A**、**C**），**L** 讓成員自己協調，後來 **H** 棄權讓給 **C** 當引導者。第四次開始時，同樣 **L** 給予成員討論，成員同樣安指定直角以及、要求直角要側站，此外成員亦開始注意到各邊的人數和距離，甚至預先偷記自己的位置。

(八) 大至上，第四次挑戰較前三次好，成員所拉出的形狀已趨近於正方形，只是有一邊依然較長，但以比先前更好了。由於依然無法達到 **L** 所要求的正方形，最後成員亦放棄了，而此次是團體活動進行以來，成員第一次失敗。

六、遊戲〈二〉反思：

(一) **L** 強調這次是團體活動進行以來，成員頭一遭連一次都沒有成功的遊戲，**L** 問成員遊戲進行時有何感覺？

D：拉繩子，然後聽別人怎麼講就怎麼做。

A：（**L** 問當時聽到我說是長方形時怎麼辦？）只好聽別人的指令。

K：感覺自己像文盲，需要別人來帶領。

H：因為是第一次失敗，所以很困擾，挫折很大。

(二) **L** 表示此次遊戲連錯了很多次，在此團體中很少見，像上次數數字，最多 11 次就成功了，而且在挫折的過程中，發現每個成員都有不同的反應，向 **H** 就是一直的想去試，其他人的感覺是什麼？

C：在排的時候自己感覺已經是正方形了，但 **L** 說不是，然後自己站在高處看的時候，

也發現不是，可是又不敢做調整，因為怕一調整連原本好的地方也會不見。

(三) 此次成員對於活動失敗大體上對整個團體而言，在分享上較不熱絡，且因為沒有成功的關係，成員亦在討論心情時沒有像先前開心，多是沈默和缺乏遊戲結束時的興奮。

七、作業：作業單張(三)

L 發給成員一張心理測驗的問卷，上面可填三件最想做的事，並於下次時分享。

團體過程分析

一、團體層面

(一) 團體主題：本次團體主題為接續上次團體之合作關係體驗、共同規範擬訂並藉由團隊問題解決的遊戲過程中，引導成員自主決策、反思規範的合宜性，使成員逐漸由 **Led** 中心轉為以成員為中心尋求自主學習的目標。由成員的表現來看，成員關注自己的表現並重視團體的凝聚力，會有成員主動維持團體所制訂的規範，在自主決策方面明顯的將焦點由 **Led** 移轉至成員中心，是本次團體最大的主題效益所在。

(二) 團體動力：

(1) 團體中的隱蔽成員：經過三次團體活動，成員逐漸開始主動投入於團體之中，多數成員已經接受團體的影響力，並成為其中的一份子。但成員 **E** 至今卻仍是團體中的隱蔽成員，除了投入性不高對於團體的歸屬感亦低，雖然與其他成員仍有往來的互動，卻常隱蔽於團體。

(2) 團體凝聚力的出現：由本次活動中已經可以發現團體中形成一股明顯的凝聚力，成員除了會相互要求規範以團體為重心，亦重視團體活動中整體的表現，這應是團體進入執行期的徵候之一。

(三) 團體氣氛：

自成員討論完自主規範後，團體形成一股要自律的氣氛，並在活動中出現破壞規範時會主動有成員出現制止，在第二個活動開始成員便依循討論自主規範的氣氛，也主動開始討論如何解決活動中的遊戲策略，整體而言主動、自我要求是本次團體出現的主要氛圍。

二、個人層面

(一) 成員參與討論狀況

成員參與討論的狀況，在目前的團體動力發生來看，成員 **H**、**C** 似乎成為團體中的同儕領導者，會在團體討論時主動給予意見並引導成員進行遊戲。成員 **K** 則是團體的鼓舞者，對於成員的討論會予以激勵並支持，其他成員 **A**、**B**、**J**、**M** 則在團體討論中扮演提供意見者，形成一個團體角色逐漸分明的討論模式，整體而言對於討論主題的深度有逐漸個人化並深度思考的成長，溝通的方式也能夠採雙向的訊息交流。

(二) 個別成員的退縮

成員 **D** 在先前兩次團體皆有不錯的表現，對於活動也能投入學習。但由本次的表現來看，似乎無法專注於團體進行之中，開始會有邊緣於團體討論、無法融入遊戲的情形，為何會有此現象，由於成員與其他成員的互動並無異狀，且目前在團體中的觀察仍無法得知，因

此需要進一步與成員 D 個別澄清。另一方面，成員 F 由第一次團體開始時，即扮演活動的被動配合者，本次團體依然無法融入於團體之中，雖然與其他成員仍維持頻率高的互動，但卻無法與 Led 雙向的溝通，顯然成員對於情境的適應能力與關係建立過程，需要更多的關懷與支持，而本次的介入方法乃透過同儕的引導使成員 F 能盡可能融入於討論之中。

三、領導層面

（一）Led 角色的轉變

Led 的角色在本次活動中以由中心的指導者，退為活動的支持與參與者。由於本團體成員的特質與原本即熟識的情況，因此團體動力的改變來的比原先預期為快，在此情形下 Led 開始釋放團體的決策權，使成員能開始自主決策，而目前來看這樣的角色轉變對於團體成員的自主學習以及團體運作都是正面的轉變。

（二）活動安排所產生的效益

本次活動除了團體開始自主行動之外，尚有兩個明顯的效益—成員察覺同儕間的個別差異性、團體問題解決的討論過程。遊戲協力穿洞中，成員除了覺得有趣之外也開始提出諸如“每個人的身材不同，所以有難度..、我們要配合他的動作，因為每個人姿勢不同阿..”等觀察討論出現，並由 Led 引導成員進一步討論成員間的差異性討論。這可以顯示，先前活動所引導成員學習的觀察反思訓練，漸漸對某些成員發生效用，也因此能在接續的活動中，有介入的點來引導成員做反思的空間，這是可以說是活動安排最大的進展與成果，對於往後的活動引導皆是非常大的助益。

四、後續計畫

- （一）個別成員會談：由於團體中出現成員退縮隱蔽的情況，由同儕的互動中又無法看出異狀，因此將於下次團體進行前與個別成員進行會談瞭解。
- （二）活動型態的逐漸轉變：由於成員已進入團體運作，開始出現自主討論的階段，因此預計在下一次戶外活動結束後，將把動態的活動時間縮短使成員可以將更多焦點放在討論反思的進行，使團體逐漸形成主題式反思學習的階段。
- （三）考驗反思觀察後的行為表現：成員經過三次團體的反思模式體驗，將於下次團體進一步由戶外活動中，檢驗成員對於反思行動實踐的狀況，除了欲考驗成員的情緒/生理的控制，亦要瞭解成員對於行為堅持、自我表現要求的狀態並增加成員具體經驗，以延續之後執行期的主題討論。

團體觀察紀錄表四

<p>單元名稱： <u>想想「我」、想想「我們」</u></p> <p>活動期程：第 <u>4</u> 次</p> <p>缺席及遲到原因：</p> <p>成員 F：離開安置機構</p> <p>成員 E：父母訪視，請假。</p>	<p>活動時間： <u>2007 年 4 月 15 日 14:00~18:00</u></p> <p>出席/缺席/遲到： <u>10 / 2 / 0</u></p> <p>單元目標：(1) <u>刺激個人情緒/生理反應控制</u></p> <p>(2) <u>檢視成員自我挑戰與行為堅持狀態</u></p> <p>(3) <u>體驗自我標準與他人/情境標準參照</u></p>
<p>座位圖</p>	<p>動力圖</p> <p>團體場域現象</p> <ul style="list-style-type: none"> § 成員在團體中尋求個人目標 § 團體自主互助 § 共同決策 § 遵循團體共同規範 § 成員要求自主性
<p>團體過程摘要記錄</p> <p>一、遊戲前準備：</p> <p>(一) 成員於 14:15 分左右，由機構人員帶抵沙連敦，今機構人員告知，成員 D 於早上禮拜完後由家人接回故未能參與，此外 F 於前日離開機構，故此次參與團體的成員共 10 位。</p> <p>(二) 成員剛到目的地難掩興奮之情，團體未開始就忍不住想要玩漆彈遊戲。</p> <p>二、遊戲（一）：漆彈射擊 I</p> <p>(一) 漆彈教練首先介紹成員認識裝備以及穿法，待成員都將裝備穿好後，領導者便要成員以排成兩排的方式，將成員分成兩隊，以便進行漆彈射擊遊戲，兩對隊員分組名單如下：</p> <p>A 隊：G、B、C、A、I、CO-L2</p> <p>B 隊：K、H、E、J、M、L</p> <p>(二) 分組後，教練先將兩隊隊員帶至練習場，熟悉漆彈槍的射擊。</p> <p>(三) 隨後，領導者給予成員三分鐘時間討論戰術，選擇該隊的指揮官、傳令、攻擊手、防衛手等。</p> <p>(四) 第一場漆彈遊戲規則：兩隊以攻搶中央的紅旗為主，成績計算以搶到紅旗的那隊可獲十分，而被敵方漆彈打中者該隊需扣一分，在兩隊協議下，輸的那隊一人要吞一顆漆彈。</p>	

(五) 教練在叮嚀成員槍枝使用和遊戲進行規範(如漆彈場內不得脫下面罩、槍口朝下、哨聲等)後便帶兩隊隊員進入漆彈場準備開使遊戲。進入場地後,教練又讓雙方成員討論一分鐘,帶哨音響起遊戲便開始。

(六) 遊戲過程中, A 隊隊員較趕向前衝, 反之 B 對隊員僅躲在防護後面射擊, 遊戲結果 A 隊奪得紅旗且隊員中彈較少而勝利。

三、遊戲〈一〉反思：漆彈射擊 I 中場討論

(一) L 讓成員反思剛才遊戲進行的過程：剛才你是怎麼被打到？是自己在玩自己的還是和隊友一起？為什麼會贏？會什麼會輸？

A：剛剛每個人的任務分配是猜拳決定的，完遊戲的過程中一直和 G 在一起，並且和 G 輪流攻擊，G 有去搶旗子但後來被打中。

H：我們這組沒有人去搶旗子，只有一直衝；而且不能用自己的方式玩，要團體一起才有可能成功。

K：別隊(A 隊)是打團體戰，且一直射鐵桶，後來中了一槍後因為很痛，就回到防護後面躲起來。

(二) L 給予兩隊五分鐘討論，以便進行第二次對戰。B 對此時成員 E 和 M 開始向 H 提供建議。

(三) 討論時間結束，A 隊向教練表示輸的那隊要接受處罰吃漆彈，儘管教練提議等第二次結束之後再一次統一結算，若 A 對輸了兩隊便抵銷，若 B 隊又輸再吃。但 A 隊開始反對強調現在就要進行處罰，在 L 協調兩隊下，雙方同意現在處罰，於是 B 隊成員便配著白開水一人吞了一顆漆彈。處罰結束後，此時吞漆彈的成員(如 E)表示漆彈很苦。

四、遊戲(一)：漆彈射擊 II

(一) 第二次比賽內容：雙方各自有四面旗，以爭奪陣地的方式，那隊能在戰場中央的四個旗座插最多旗便算贏。。

(二) 比賽開始後，雙方非常投入遊戲，過程中 A 隊顯然佔了上風，比賽尚有五分鐘 A 隊就已插滿三枝旗，結束前 B 隊隊員 E 因現場助教給錯建議，開始拔 A 隊插好的旗，但依然不改比賽結果，最後 A 隊還是拿到勝利。

五、遊戲〈一〉反思：漆彈射擊 II 討論

(一) 第二次遊戲結束後成員間談論熱烈，一路由漆彈場談論到休息場一直停不下來。

(二) 待拖完裝備和繳回後，A 隊便開始鼓譟要 B 對接受懲罰，且在 B 隊吞食漆彈時在一旁嘲笑，此時 L 向 A 隊重申團體規範尊重他人，秩序才開始好轉。

(三) L 邀請成員討論第二次遊戲的情形：

H：發現沒有人趕去插旗，自己則以為躲在中間黎旗座近的防護後面比較好插，但沒想到狂被射。

K(舉手自願發言)：剛剛插錯其座，而且被打到，很痛。

E：現場助教叫其拔旗，而自己則發現大家都沒子彈以後就衝出去拔。

C：原本在射對方，後來發現對方一直躲沒有反擊，便衝去插旗子。

M：對戰的時候，看到有紅紅的(漆彈顏色)就不敢出去，只好在防護後面躲起來。

I：我們五個(A 隊)只有衝沒有縮，並且輪流起來打，有機會就衝出去插旗子，是因

為有默契才贏。

（此時教練誇獎他們（A 隊）戰術成功，問其有沒有討論過，其都說沒有，就只是默契）

六、遊戲〈二〉：蔓藤路

- （一）遊戲先由教練示範，雙方教練爬至三樓高的鋼繩上，並向對方前進；於兩者交叉時，雙方需想辦法通過，並且不讓個人身上的母繩卡到，直到摸到對面柱子後，方可垂降下來。而下方各有兩名「確保」抓住母繩以確定安全。
- （二）L 讓成員按照剛才的分組排成兩排，分別由雙邊進行活動，當其他成員還在觀望時，成員 B 卻自願第一因為其覺得很好玩。後來雙邊首先體驗的分別為 M 和 B，當兩者在繩索上交會時，由於轉錯方向使得二人的母繩打結，於是下方成員開始給予建議，要雙方轉對方向，後來在一前一後的姿勢下雙方順利通過。而 M 在走繩索時，下方當確保的 K 一直要 M 用跑得、快一點，此時輔導員便在一旁制止，要成員慢慢來，小心走不要在上面玩。
- （三）雙邊換到 G 和 J 時，因 J 有些害怕且走的很慢，因而遭到其他成員的嘲笑，另一邊 G 反而走的很快，並不時的搖晃繩索嚇 J，隨後兩人交會時 G 忘了怎麼過，還問了下面的成員，直到下降前還是的一直嚇對面的 G。下面成員則對於此情形一直笑，成員 K 更叫 J 不要丟小隊的臉。
- （四）後面成員情況大至良好，每個成員最後都安全的完成蔓藤路。

七、遊戲〈二〉反思：

- （一）L 邀請成員對遊戲二做分享：
 - I：剛剛遊戲最深刻的是 J 不敢走。
 - L：首先對於剛剛 J 的情形向成員表示，成員沒有做到尊重他人，此外每個人害怕的東西不一樣，應以鼓勵代替嘲笑。
 - 成員 H 補充到說：『我們只是在刺激他』。
 - L 回道：『J 今天原本向 L 說他不想玩的，是 L 強制他上去，且那時的情況不是刺激的情況』。L 補充：『G 很厲害，但剛剛不夠尊重，且 A 剛剛也有點怕，但看到其他成員衝了，他自己也就衝了...，因此每個人的適應情形不同，應多尊重他人』。
- （二）L 告知成員下一項活動「許願台」，此次活動可以讓成員自己決定要不要玩。

八、遊戲〈三〉：許願台

- （一）輔導員向成員解釋活動進行方式：先爬到跳台，說出自己的願望，並由跳台向空中的橫桿跳去，若抓到橫桿活動才算成功。
- （二）成員大部分接要參加，L 詢問 J 要不要挑戰，J 表示要；唯 G 因手部缺陷無法抓住橫桿故無法參與此次遊戲。
- （三）成員棒次與願望紀錄如下：
 - B：過安定的生活，世界和平。
 - M：電吉他學好，後來在抓到橫桿時候還大叫：『居然抓得到！』。
 - C：把英文學好
 - H：xxx我要和你在一起
 - J：把樂器學好

K：考到丙級執照，（且一直向控制橫桿的輔導員討價還價，因怕自己抓不到要其把橫桿前進兩格）

A：xxx你給我記住！（CO-L1 應 A 要求不把人名記錄下來，且其在下降後對其他成員說：『其實還滿恐怖的。』）

E：學測考完，結案回家。

I：xxx我愛妳！（原本在上面一直不好意思講願望，而下面的成員一直拱他後才說，後來因為沒抓到橫桿，下降後又被其他成員嘲笑）

九、作業與遊戲（三）討論：

（一）詢問成員上次作業有沒有寫？大部分的成員回答到不知道怎麼寫。

B：遇到的事不特別，不知道怎麼寫。

L：把自己的事（將來的事）都可以寫，例如考試、交女朋友等。

（二）L 表示，透過剛剛的活動看到成員不同的表現，且每個人要挑戰的事、面對的事也不一樣。（詢問成員 J 第二次挑戰有沒有比較敢嘗試？）

J：有，而且有抓到。

（三）大致上，此次戶外活動成員秩序狀況良好，配合度高，唯有時活動結束後小團體內討論氣氛熱烈甚至無法回到大團體或妨礙大團體進行（如小團體間討論過於吵鬧），但若 L 邀請成員在大團體發表感想的時候，成員又簡短回應，且不像小團體討論時深入。

（四）成員普遍喜愛漆彈遊戲，甚至到後半段活動進行時依然要求 L 再讓他們玩一次漆彈。

（五）結束前，L 再次叮嚀成員要寫作業，並於下次團體進行時先行討論。

團體過程分析

一、團體層面

（一）團體主題：本次團體主軸旨在於透過刺激較高之戶外活動設計，引導成員體驗當自身情緒/生理反應出現時的因應模式，並從中觀察成員的精熟經驗、替代性學習以及個人受他人影響下的行為表現。由本次成員的投入程度來看，的確可以發現高刺激性活動對於青少年成員的吸引力，在活動中也如預期引導出成員對於生理情緒控制、行為堅持以及自我標準設立等自我調節面向之狀態，並由團體討論以及作業中做進一步反思的經驗基礎。本次活動確實提供了成員反思一個具體而活生生發生的經驗可供 Led 引導，是本次活動最主要之效用。

（二）團體動力：

（1）成員表現的相互影響：由本次活動中的團體互動可發現，成員對於行為的堅持與挑戰力，常會受到同儕的表現與鼓舞而發生變化，由於此一現象的在團體中極為明顯，因此成員在本次除了單一成員所面臨的個別化因應型態呈現，亦發生普遍性的共同經驗，將有助於接續團體討論時的共同議題。

（2）活動引發成員的個人目標：成員在活動中，除了共同的參與團體活動之外，也激發出個別的議題與目標於討論之中，諸如活動許願台時的個人願望、蔓藤路時成員的恐懼與堅持等，都展現團體中個別成員的動機與行為差異，因為團體尚無法自主進

行深度討論，但卻已形成較強的個別經驗，Led 在團體中以先就團體主題作經驗強化的討論工作，並引導成員由作業、冥想中進行接續團體進行的處遇工作，將在接續靜態比例漸多的活動安排中，激發個別成員的經驗討論。

（三）團體氣氛：

本次團體氣氛是活潑、興奮與積極投入的。成員在活動中雖有的會面臨恐懼、逃避等現象，但對於新奇的遊戲仍非常充滿好奇與刺激性，整體團體氣氛是非常活絡且讓成員樂在其中的。

二、個人層面

（一）成員面對情緒/生理刺激時的表現：

- （1）成員 A：遭遇壓力情境時會沈默不語，觀察他人怎麼做。當面臨自己需直接面對時，會略為退縮不採取行動，但仍有挑戰的決心，待其克服心理障礙，會勇於嘗試並給予自己肯定願意往更高挑戰。
- （2）成員 B：自我挑戰力強且勇於嘗試，面對壓力時會以激動的自我激勵口語喊出來，並從中自我增強。但有時會將情緒（你行不行阿！來阿！來阿！等..）加諸於其他成員，成為其發洩不安的管道。
- （3）成員 C：面臨壓力與挑戰會更加注意別人的行為表現，作為自己的參考。會採取謹慎的行動並嘗試克服情緒上的焦慮，對於行動的成果會自我鼓勵，但仍會因重視他人對自己表現的看法，而時有不安。
- （4）成員 E：會壓抑自己不安的情緒與生理反應但不會放棄，選擇暫時退縮觀察再選擇自己可行的方法進行挑戰。其因應模式因個人承受壓力而選擇降低能力標準以適切於情境，若過程中受到其他成員表現刺激，會以否認或拒絕覺得方式以自己的精熟經驗為主。
- （5）成員 G：當面對壓力時會勇於面對，並自發性挑戰。但個人自我肯定低，並不會對於行為成果加以自發性肯定，甚至會有否認的態度傾向。情緒生理的壓力反應沒有將焦點放在當下。
- （6）成員 H：遭遇壓力會退縮選擇自我保護，待觀察情境覺得自身能力可行時則會嘗試做挑戰。不易受到他人表現影響，但具備個人行為堅持與自身能力的判斷力。
- （7）成員 I：個人會採精熟經驗而因應壓力，一旦面臨無經驗可循或壓力較大時，會暫時逃避。透過觀察其他成員的表現之後，會開始調整自己的標準而願意嘗試挑戰，但自我增強與行為堅持能力並不高。
- （8）成員 J：遇到壓力而產生的情緒/生理反應會退縮，且由情緒反應來看其精熟經驗缺乏，會有不敢面對、沒有信心挑戰的情況。在同儕與工作者鼓勵之下會願意嘗試，在過程中持續遭受較其他成員為大之情緒/生理壓力，一旦挑戰成功會自我鼓勵並嘗試更高的挑戰。
- （9）成員 K：遇到壓力情境時，會明顯出現恐懼、不安、焦慮情緒等狀況，並在行動中退縮。但個人經由觀察同儕表現與工作者鼓勵後，會願意嘗試挑戰並堅持面對自己的情緒壓力。行動完成時，會傾向於給自己肯定並給自己正面的

評價。

- (10) 成員 M：情緒與生理壓力表現穩定，不會有明顯的恐懼或是焦慮反應。但對於刺激、壓力的情境時，會略微退縮，經觀察情境後即開始會嘗試挑戰，並於行為後端視他人看法而修正，但自我肯定表現較少，常需他人支持肯定。

(二) 成員間的標準參照

在本次活動，可以明顯發現成員個人是否願意面對壓力、進行自發性的挑戰，常受到其他同儕表現的影響。諸如成員 A、J、K 即是原本欲逃避壓力，在觀察到其他成員的表現後，而提高自己的能力標準，並付諸於行動。因此，針對特定自我挑戰與行為堅持度較低的成員，在往後的活動安排應可藉由其挑戰力高之成員（不一定具備標準設定與判斷能力）的表現，來藉以增強這些退縮成員的自我肯定能力，並從中引導其學習如何參照別人的標準，來進行為的目標設定，這將在第七、八次的團體針對此一主題作處遇。

三、領導層面

(一) 建立支持與鼓勵的氣氛

在本次活動中，有部分成員在活動中展現出恐懼與不安的情緒，也開始有成員採取嘲笑他人的方法刺激成員。因此，Led 介入成員互動而引導其改採鼓勵、支持的態度，以強化這些承受壓力的成員得以願意嘗試挑戰，並示範成員間相互支持互助的團體互動方式。由成員表現來看，成員間的互相支持是個別成員願意嘗試的團體氣氛條件之一，本次也在 Led 主動介入的方式之下，順利讓這些成員願意嘗試自我挑戰，並衍生出相關討論議題於團體中（每個人都有怕的東西，你害怕的時候，希望別人怎麼對待你？等...）。

(二) 強化活動中的經驗

本次戶外活動預期即是成員會發生個別不同的壓力因應以及行為表現的差異出現。如何引導成員不只將行為反應停留在遊戲之中，而移轉於個人生活化經驗是處遇介入的關鍵。由本次活動的經驗來看，活動刺激性強相對的成員能夠冷靜、反思的深度也具有難度。因此，Led 為不強勢介入破壞成員投入遊戲的氣氛，又欲保持成員經驗的深化，則採在每個遊戲結束時，引導成員思考與其生活有關的議題（你有沒有像走高空繩索一樣因害怕而退縮的經驗？你逃避了嗎？還是向這次一樣走過了），並要求成員靜下兩分鐘想一想，但不要求成員馬上回應，只要成員允諾會在下次室內討論時與大家分享。

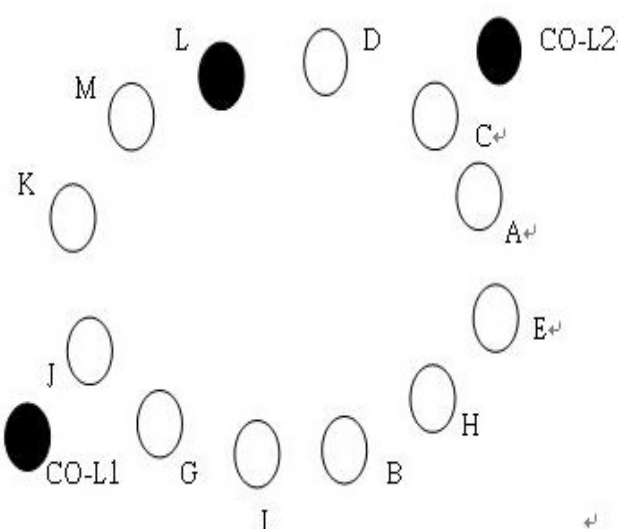
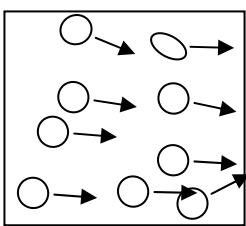
三、後續計畫

- (一) 成員的遺漏：本次團體由於成員 F 已經離開安置機構，因此以後團體將遺漏一名成員。

加上本次戶外活動，成員 D 由於有事請假，將造成與其他成員無共同經驗的狀況，在往後的團體討論必將會有所斷裂。因此將於下次團體時，先簡述予成員 D 本次團體的狀況，並由成員描述分享的方式，減少成員 D 對於本次活動主題的陌生感。

- (二) 經驗整理：本次由於對於成員的刺激較強，若無法有效處理活動經驗以連結個人生活經驗，將造成無法有效的達到團體處效效益。因此下次團體將以增加團體討論時間的方式，來整理本次團體的經驗，再經由幾個簡易的 PA 遊戲來加深成員的體驗。

團體觀察紀錄表五

<p>單元名稱：<u>觀察自己、觀察他人</u></p> <p>活動期程：第<u>5</u>次</p> <p>缺席及遲到原因：</p> <p>成員 F：離開安置機構</p>	<p>活動時間：<u>2007 年 4 月 19 日 18:30~21:00</u></p> <p>出席/缺席/遲到：<u>11 / 1 / 0</u></p> <p>單元目標：(1) <u>行為觀察訓練</u> (2) <u>自我指導/評價練習</u> (3) <u>他人/情境標準參照</u></p>
<p>座位圖</p> 	<p>動力圖</p>  <p>團體場域現象</p> <ul style="list-style-type: none"> § 出現團體自制力 § 重視團體規範落實 § 重視團體整體表現 § 成員主動發言頻率高
<p>團體過程摘要記錄</p> <p>一、團體前準備：</p> <p>(一) 此次團體因 L 到的較早，因而先和成員 A、H、B 在籃球場上打三對三。</p> <p>(二) 成員於 18:30 還沒到齊（僅 H、A、G、K、E、B 到），因而 L 要執法組開始四處叫人，且於 18:40 尚未進教室的成員，應按團體規範以伏地挺身 50 下處罰，後來接受處罰的成員進教室後都心甘情願的接受。然而儘管成員到齊但因其他事其使得成員來來去去因而團體一直無法進入契況（如有的忘記帶本子，有的工作沒做完 M 或被機構人員找出去 D），期間 L 要未完成作業的成員（D 和 I）在現場將作業完成，其他成員則開始分享作業內容。另，C 向 L 坦承作業被弄丟了，L 表示等團體結束在補給 C 一張，但下次要補交。</p> <p>(三) 等成員到齊後，L 爲了讓上週末參加漆彈遊戲的 D 可以跟的上團體進度，不置於脫節，便帶領成員回顧了一下上週的活動內容，如上禮拜有帶成員走高空、完漆彈，後來有人中彈，有人害怕不敢走可是之後克服了，還是有參與許願台的活動。L 總結就像上禮拜一樣，我們的生活中也會遇到許多困難，但希望大家都能像走高空一樣一一克服。</p> <p>二、作業討論：任務單三（令我困擾的三件事）</p>	

(一) 面對此次作業，許多成員皆向 L 反應不會寫，L 便表示可以一個個講解，並協助成員分析。

K 首先將作業拿給 L 看，K 寫的三項事情分別為：考丙級執照、考乙級執照、成為基督徒。針對第一、二件事情 L 解析 K 的傾向是 B 型，即老師給的意見比較容易決定 K 的方向。至於第三件事情，K 目前尚未下定決心屬於 C 型，即 K 目前的狀況非常不安，且還沒有決定，故易有可能無法堅持到底。

G：分享事件分別為學歷基測、回家如何和家人相處。頭一件事一直困擾著 G (C 型)，因此 L 鼓勵 G 既然躲不掉就要認真的面對，下定決心去做。第二件事顯示 G 是 D 型，L 解析 G 目前的狀況是還沒做出選擇並且有在逃避的感覺，因而 L 鼓勵 G 要拿出勇氣來。

J：分享的事情為學會打籃球和認識字。對於第一件事，L 表示就像 J 上星期原本不想走高空，後來是被 L 逼才走的，可是後來也爬上去克服了，因此打籃球也像走高空一樣，逼著自己做就對了。第二件事 J 表示目前還沒下定決心且遇到困難，L 鼓勵其要接受挑戰，這樣才會成長；不要害怕。

A：(自己拿給 L) 三件事情分別是：基測、是否要繼續讀高中和找老婆。A 的第一件事還沒遇到困難，但以下定決心，L 表示現在 A 還在徘徊且容易變換決心，且不是很渴望。L 勸 A 應該進早下定決心，就直接去做並且開始讀書 (此時 K 笑 A 都沒在看書怎麼考試，而 M 卻幫 A 回道 A 的歷史很強)。同樣的，L 對 A 的第二件事也期望其能下定決心。至於第三件事情 L 要 A 先把前兩件事做好再說。

E：(自己拿給 L) E 只寫了考基測一件事，L 評分後為 A 型，L 問 E 是不是還沒下定決心，E 答很怕考很低分，L 回應 E 和 A 一樣，決心都不夠穩；很容易變卦，L 鼓勵 E 要清楚自己的能力，並且去接受他。

B：(B 告訴 L 希望不要在團內公布作業內容)，L 看完後鼓勵 B 可多想辦法，以有效的解決問題。

(此時原本在團體外補寫作業的 D 和 I 已完成作業，L 邀請他們進入團體就坐)

H：分享的事為：因畢業要和同學分開、學測。L 問對於第一件事有何重方法因應，H 答道分開是不可避免的，所以只要上課一有空，就會和同學拍照、留電話等，L 像其他成員表示，H 做了一個很好的示範，即 H 面對事情會開始想辦法面對、解決。

(此時，成員 D 和 C 以及 I 和 G 在玩以致於影響到團體進行，L 對其表示會看成員的表現來安排活動，請成員多注意自己的行為)

D：分享的事為：未來希望當當機車改裝員、和親人相處以及為來的工作。L 回應到第一件事其實和第三件事很相似，而 D 的狀況是目標清楚了，所以皆下來就是去做，只要朝著目標前進就會達成。至於第二件事，D 補充到和家人在一起沒有話說，L 表示家人的關心是在的，沒有話題不代表家人不關心自己，並要 D 多去觀察、體會。

(C 此時還在團體裡玩，L 對其表示感覺幾次團體下來，都沒有教到你東西，期望 C 能多尊重團體一點。而在 D 和 L 對話的同時，A 和 G 亦在管理團體裡秩序，如叫誰要尊重..不要玩...，後來因 E 回嘴說剛剛你們不是也在玩，於是雙方又鬥嘴了起來，L 見狀表示都是小事，大家要互相。)

I：(要 L 不要把作業內容念出來)，L 看完後要 I 慢慢練習 (B 此時吐槽 I)，L 鼓勵 I 要有決心。

(二) 成員分享作業狀況為一方面若非輪到自己，其他成員便開始作自己的事或和旁邊成員聊天，因此大部分時間都需要 L 或其他成員協助管控制序。

三、遊戲〈一〉：模仿模特

(一) 此遊戲首先由 L 開始指著其中一位成員，而被指到的成員就要指下位，一直到所有成員都被指到為止。當遊戲開始時，成員必須模仿其所指之成員的姿勢，除此之外不得有自己的姿勢。

(二) 遊戲玩一次時，成員還不清楚規則，因而有許多動作跑出來，且成員亦沒有造規則模仿上一位成員的動作。遊戲進行到中期，許多動作都會在中途中斷，L 問成員為什麼會這樣，但大家都不知道。遊戲進行到後段，儘管大家動作開始一致，但還是有每些動作、話語沒有依序傳下來。

四、遊戲〈一〉反思：剛剛在幹什麼？剛剛那麼多動作哪來的？你真的有模仿那個人嗎？

(一) B：問題應該出在最後的那個人應該比 L 第一個比的那個人，這樣動作才會連續，而且後來大家都在看最後的那一個人，所以也就沒有照規則模仿他應該要模仿的人。

L 問：為何剛才有的人沒動，但他的下一個人就先動，照理說如果沒有人先動，整個團體就應該沒有人動阿？

D：我剛剛跟前面的人一樣，(L：後來是不是看到大家都沒動，所以自己會忍不住動一下？) D 回答：『對阿』。

C：其他人有些沒學，有些就自己動起來。

K：剛剛我沒有看別人的動作，只有看到上一個人動我才動。

H：原本看人家動我才動，後來自己就加減動一下。

J：有先看上一個在做什麼，但後來不知道要幹嘛，就乾脆不做了。

(二) L 講解遊戲意義：表示，此次分享看到團體有很大的進步，B 和 C 的觀察很敏銳，而住個遊戲最後帶給我們的啓示是什麼？

B：做事要有頭有尾。

L：類似，但這個遊戲其實就像是有時我們不知道要做什麼，後來看到大家做就跟著大家一起做，例如跟大家一起上廁所，其實自己不想上後來只是去洗個手。L 問大家有沒有同樣的經驗？

I：有，就是會和大家一起做。

L：因此這個遊戲就是希望大家在做事之前要多想一下，為什麼我要這麼做。

(三) 此次遊戲反思成員多能仔細聆聽，為中間還是會有成員在玩，但趴坐和躺著的情形明顯減少。

五、中場休息：

(一) 成員此次休息多去上個廁所便回倒教室等待開始，較少亂跑。

六、填寫問卷：

(一) 進行中期施測。J 的問卷由 CO-L1 代唸，再填寫。

(二) 成員填寫完問卷後，便開始聊天、打鬧以等待其他尚未填完問卷的成員。

七、遊戲（二）：觀察自己、承認錯誤

- （一）L 讓 CO-L1 編動作，一到五個數字代表不一樣的動作，然後讓成員記住每個動作，依 L 所唸出的數字做出該動作，若做錯者則要上台向大家道歉。
- （二）剛開始成員似乎反應不過來偶有一些成員出錯，但練習幾次後成員逐漸熟悉，繼之 L 轉換念口令的方式，如手中筆的和口中念的數字不同。第二輪 L 讓成員自行編動作，由 C 開始編其他成員給意見，第二輪狀況比第一輪好的多，成員多能記得動作。由於遊戲進行太晚，玩過兩輪後，遊戲便結束。
- （三）成員被處罰上台多大方，且就算是被其他人抓包也會甘願上台，而台下的成員回會回應：『沒關係，下次要多小心。』

八、遊戲（二）反思：在做什麼？有沒有上台說對不起？

- （一）E：有做錯，但不是自己上台是被別人抓包，才上去。
（L 問上台向大家說對不起會不會不好意思？）
不會覺得不好意思。
J：被抓包才上去的。
K：自己勇於承認，沒有感到不好意思，因為事情沒有很嚴重，而且都是自己人。
（由於 D 由討論開始一直在玩，干擾到團體；L 出面制止）
C：（上台最多次）遊戲最初大家還不習慣，但後來習慣動作後就不容易錯了。向大家道歉不會覺得不好意思。
D：剛剛被抓包的也有、自己承認的也有，犯錯不會不好意思。
B：有被抓包，但因為不是太大的錯誤，所以沒關係。
- （二）L 問成員此遊戲的目的是什麼？
C：勇於認錯，面對自己的錯誤。
L 從以前的團體到現在，L 從不說成員犯錯，而期待成員能自己承認。透過此遊戲我們可以知道犯錯越嚴重的人越不容易說出來，但被別人抓包的感覺更不好，所以犯錯後要勇於自行承認。

九、作業與團體結束：

- （一）L 先發作業給成員，並向成員表示，此次團體秩序很不好希望成員下次有較好的表現。

十、團體注意事項：

- （一）此次團體時間太趕，使得遊戲時間被壓縮，一方面是成員未準時到教室，另一方面在作業分享和終場休息時間花費太多，都是使團體時間變少的原因。

團體過程分析

一、團體層面

- （一）團體主題：本次團體主題為透過活動與成員討論，個人行為如何受他人影響以及犯錯時對於自我行為後果的評量與負責。整個過程除了墊基於先前團體所培養的觀察能力之外，本次重點將著重於反思個人對於參照他人行為表現而出現的模仿行為，並引導成員進一步去思考個人對於自己行為的評價與承擔。成員在活動中的表現，對於團體主題已

能進行個人化的反思，也願意在行動中表現出來（例如：發表自己在活動中的觀察分析），可以說是非常大的進步，也如預期整個團體進入一個執行期的階段，已經能針對靜態活動作較深入的討論。

（二）團體動力：

- （1）團體中的自主約束力：在團體發展至今，團體動力的發展已由 **Led** 為中心轉向成員間的自我要求與約束。成員重視彼此溝通的有效性，亦會透過團體決策來達成團體的共同目標，並重視共同的規範遵守，只要有人觸犯就會有主動成員出面約束，觸犯的人也願意認同規範的合法性，形成一個隱性的成員互動模式。
- （2）工具性的互動：由於本次團體成員是原本已熟識的關係基礎，因此在團體開始時溝通多以情感取向為主（相互嬉鬧、玩樂）因此也造成難以互相分享討論。目前溝通取向最大的轉變是成員開始採工具性的溝通，會針對特定的團體議題作彼此的交流，可以說使團體的影響力造成個人溝通習慣的改變，使的成員為了達到團體目標而嘗試以工具性的溝通方式與其他同儕互動。

（三）團體氣氛：

本次活動的團體氣氛是動靜皆宜的，由於一開始 **led** 即以靜態討論的方式，將上次戶外活動的經驗與成員個人生活壓力事件的關係作連結，因與個人經驗有關，成員也開始會自己思考討論中的某些議題。接續的活動雖仍有動態的設計，但成員在之後的反思，也能靜下來理性思考活動的意義，整體氣氛讓團體進行，具備反思學習的良好氣氛。

二、個人層面

（一）成員的標準參照能力：

在活動“模仿模特”之中，成員的表現狀況顯示，除了成員 **H** 較不會輕易在資訊不足的情況下模仿他人行為，其餘成員皆會在未經仔細思考的情況下去模仿他人。在事後的活動反思之中，成員 **A、C、K** 則是主動發現了活動中大家錯誤模仿的情況，並分析成因予成員分享，顯示 **A、C、K** 在行為後果的評價與觀察能力已透過學習有所成長，但整體而言成員對於標準參照的能力仍普遍不足。

（二）自我行為指導/評價能力

本次活動除了要引導成員學習有效參照他人標準的能力，另一方面亦要透過活動“觀察自己、承擔錯誤”中來引導成員學習對自己行為的注意與指導。在整個活動中，成員 **D、E、I** 是此一向度能力較差者，一方面在活動中的表現無法清楚的評價自己的表現，一方面亦對自己的行為無明顯的指導要求，多停留在遊戲所帶來的感官刺激。成員 **B、G、J、M** 則是在活動中非常關注自己的行為，並在反思討論中會逐漸具焦於行為發生的原因、為何如此？等自我澄清過程，是屬於此向度能力較好的成員，**Led** 並針對這些成員表現予以摘述、鼓勵支持，使其他成員可以藉此而得到替代性學習。

三、領導層面

（一）因循成員能力差異，而做替代性學習

經過五次期程的團體觀察發現，成員彼此具備不同的自我調節基礎與能力差異，在團體中

又由於學習狀況的差異，導致成員會呈現不同的能力取向，而在某些活動主題中較為突出。因此，透過部分成員的正增強並摘述其表現於團體中使成得到替代性學習，目前來看此一方法一方面可以讓 Led 免於過度介入，一方面亦可保有成員的自主性與自信心。

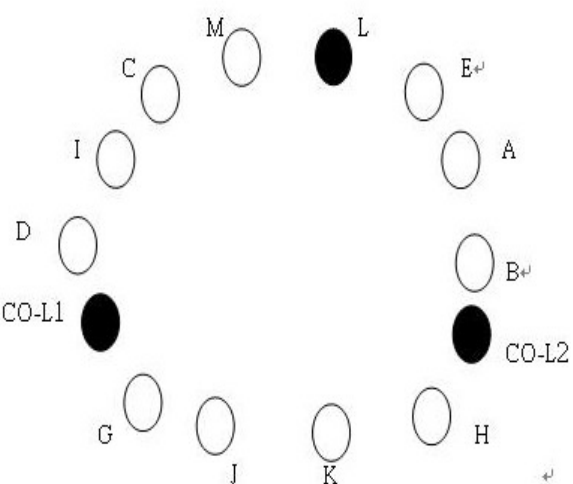
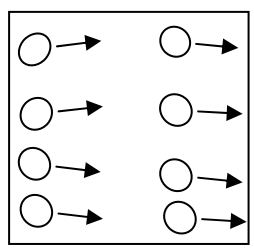
（二）放慢團體進行步調

由於成員已具備關係基礎、團體運作規範以及合作、溝通模式。目前已不需要透過高刺激、或高動態的活動來吸引成員投入，反之由本次的經驗來看，讓成員開始放慢腳步，將一個遊戲過程拉長、講解的更仔細，成員也會願意去傾聽並進行反思，是目前階段進行高處遇介入的良好時間點。

四、後續計畫

- （一）腦力激盪-主題討論：下週開始就是針對目標設立能力而設計之主題活動，由於目標設立能力需要透過收集資訊、思考判斷、實踐與反思修正的經驗過程，方能引導成員個人化學習。因此，下次活動將在團體中讓成員練習腦力激盪，並透過活動單張的引導，針對主題做資訊收集的第一階段練習。
- （二）注意力活動之安排：由於下週的活動主軸為靜態的方式進行。一旦成員覺得單純認真性質的活動是無趣的，即可能造成處遇效果不佳。因此，下週將安排注意力提升之暖身活動，以增加活動趣味性、又無須佔去太多團體時間的情況下使主題活動順利進行。

團體觀察紀錄表六

<p>單元名稱： <u>我的目標</u></p> <p>活動期程：第 <u>6</u> 次</p> <p>缺席及遲到原因：</p> <p>成員 F：離開安置機構</p>	<p>活動時間： <u>2007 年 4 月 26 日 18:30~21:00</u></p> <p>出席/缺席/遲到： <u>11 / 1 / 0</u></p> <p>單元目標：(1) <u>自我目標設定練習</u> (2) <u>自我要求標準設立</u> (3) <u>目標達成策略規劃</u></p>
<p>座位圖</p> 	<p>動力圖</p>  <p>團體場域現象</p> <ul style="list-style-type: none"> § 成員工具性討論頻率高 § 成員間協調能力佳 § 領導者只是提供資源與輔助 § 成員主動擔任活動領導
<p>團體過程摘要記錄</p> <p>一、團體前準備：</p> <p>(一) 此次 L 車子剛進機構，成員便三三兩兩的出來和 L 打招呼，由於時間尚早，和上星期一樣 L 與成員們 (H、A、B、D、K、J) 開始打起籃球，打球前 L 和 CO-L 一直向成員表示做完工作方可打球，而成員表示工作都作完了。</p> <p>(二) 原本三對三的比賽，後來在美香主任叫成員回去把工作做完後停止，但成員還是表示工作作完了。</p> <p>(三) L 將 C 叫到一邊，要其將上週補作的作業拿來由 L 協助分析作業結果。</p> <p>(四) 由於成員陸陸續續被叫出去完成工作，團體一直到 18:30 才開始。針對此種情況，L 於團體一開始時便在團體中問成員：『在來團體前 (打球前) 成員有沒有將工作都完成？』，成員皆回答有。L 隨後反問成員，為何美香主任和機構工作人員會一直叫成員回去做完工作？此時成員都沒有回答。</p> <p>L 進一步對成員表示，作事情應該要有頭有尾，說的和做的要一致，儘管我們都覺得事情作完了，但也要思考為何機構的工作人員會說我們沒做完？這中間是發生什麼誤會嗎？而這些都是自己該去澄清、去想清楚的。</p> <p>二、作業分享：突破任務三</p>	

(一) L 問成員有沒有完成作業？成員皆回答有，於是 L 邀請成員分享自己的作業內容。

(此時 D 又被工作人員叫出去，L 又再次像成員重申作事情的態度)

K (自願開始分享)：1、不知不覺的跟著別人作的事～自己還沒有餓，但老師就開始叫吃飯，然後就去吃飯。2、當時的情況～別人作什麼，我就跟著作。3、當時作了什麼～因為怕別人覺得自己很奇怪(進餐廳不吃飯)雖然沒有吃很多，但還是跟著大家吃了。4、有什麼感覺～吃了以後肚子會很脹。

L 回應 K，發現自己不餓，所以是注意到了自己，再來因為感覺到規矩的存在於是儘管自己不餓但還是跟著吃飯，因此雖然是跟著大家一起作，但 K 明顯的有感覺到自己的情況，這是值得鼓勵的。

G：1、不知不覺的跟著別人作的事～放學後經過朋友在的地方，看到他們在喝；後來自己感覺來了就跟他們一起喝。2、當時的情況～因為天氣很冷，而且酒喝完後暖暖的於是就越喝越爽。3、當時作了什麼～後來還自己去買。

L 鼓勵 B 再把當時的情形說清楚一些，如為何自己會喝酒？

G：看到朋友怕被抓所以就在外面喝酒，後來過去和他們喝一喝後發現，剛好那天是自己的生日，所以自己後來又跑去買酒。

L 問：所以可以預見那個後果是高興的囉？G：天氣剛好很冷，所以喝完後身體很暖。

L 回應 G 的作業：其實喝酒並沒有真的不好，但有時候換個角度看事情(如年齡)就會有不一樣的結果。G 很不錯可以將當時的情形講得很清楚，但有的時候我們都會對自己過於放縱，特別是對於那種模糊不清的灰色地帶(就像年齡還不到喝酒的年齡)，但作事情前我們都應該先觀察環境(如路人、警察)他們會以什麼眼光看待自己？而我們真的要變成他們所想的那樣嗎？因此，我們應該改變自己對於那些灰色地帶的放縱，在作事情時先觀察自己和別人。

此時成員起鬨，說 G 最後一個作業選項(之後遇到類似的情形怎麼作？)沒說到，但 G 不想說出來，後來 H 幫 G 念出來，說下次遇到同樣情形要把阿比換高粱。

B：1、不知不覺的跟著別人作的事～學會了抽煙。2、當時的情況～因國中時同學有帶煙，一開始自己原本拒絕抽，但後來同學用激將法，自己才會去抽。

C 插入說道：『抽煙起碼兩年才會上癮！』，L 回應：事實上現在沒有證據證實尼古丁會讓人上癮，而現在抽煙會上癮，其原因多是個人利用抽煙來代替其他的事。

3、當時作了什麼～後來自己下課的時候就會跑去廁所哈一根，然後會覺得自己彷彿變成大人。(此時有成員開始嘲笑 B 的手，這樣還可以抽煙)

L 回應：B 已經學會對自己觀察，且發現朋友和環境的壓力很難拒絕，因而進一步的鼓勵 B 應該去想想做下去會什麼樣的結果。B：『當時沒想那麼多。』，L 鼓勵 G 做事要果斷，並且要練習去想事情的結果，期許 B 和 G 一樣能對自己的狀況能更敏銳的觀察。(此時隔壁有吵鬧聲，K 直接離開團體去關窗戶，並出門去看發生什麼事，而後又回來團體中。)

(二) L 邀請 I 分享作業，I 回應說沒帶！而 C 在一旁對 I 說：『沒寫就沒寫，還說沒帶！』，L 便在團體中向其他成員表示，以 I 舉例，強調 I 就是遊走在灰色地帶，且 I 上次也沒寫作業以為只要說沒帶 L 就會不予以追究(此時 I 直在否認，並說沒有)，L 最後對 I 表示，

會再相信他一次希望下次能完成作業。

(三) **M**：1、不知不覺的跟著別人作的事～出去玩就和別人一起去上廁所（有成員開始笑說這個例子 **L** 先前有舉過），然而 **M** 澄清自己就是那樣。**L** 回應 **M** 是個很容易受他人影響的人。

D：1、不知不覺的跟著別人作的事～學吸煙。2、當時的情況～朋友幫忙掩護。

L 問 **D**：當時有覺得是好、是壞嗎？**D** 表示：沒有注意。

隨後在對 **D** 講解時，**D** 和旁邊的成員在玩，**L** 進而提高音量說：我在講給你聽耶！

D 方才安靜下來。

(四) 綜觀作業分享的過程，起初成員尚還專心的聆聽 **L** 和成員的分享，但時間一久其他成員便開始心不在焉，有些成員更開始玩起來（如 **D** 和 **G**、**I** 怎個分享過程都不斷的在吵鬧），而執法組（**K**、**A**）雖偶爾會制止，但分享若未輪到自己，則成員們多不太會安靜的傾聽。

三、遊戲〈一〉：四腳蜈蚣

(一) **L** 首先將成員分為兩組（各六人，**COL-1** 參與其中一組），遊戲規則為以每組六人扮演一隻蜈蚣，且 **L** 規定每隻蜈蚣只能有四隻腳著地（腳的定義包含成員的手、膝和腳），而成員必須相互合作，使這隻四隻腳的蜈蚣能行動（且行動時若其他“腳”著地則該組重來）到對面的牆壁，並在每隊成員都碰到牆面的原則下，再由牆壁反還至原地（同樣若其他“腳”著地一樣重來）。

(二) 遊戲進行前，**L** 向兩組成員表示本次遊戲不是在讓成員相互競爭，而是希望各組成員能討論出“如何成功”，並各派一員出來向 **L** 報告。

(三) 遊戲分組名單如下：

A 隊：**G**、**D**、**M**、**A**、**J**、**CO-L1**

B 隊：**I**、**E**、**C**、**B**、**K**、**H**

(四) 遊戲進行前討論各隊派一名隊員向 **L** 報告：

L 問該隊最大問題是什麼？用什麼方法？如何克服？

A 隊 **G**：腳力不夠，最大困難點在到達牆面時通過的台階。方法上原本用踩腳的方式，後來應過不了台階而改用一人抱一個再背一個的方式，多練習後應該可以成功。

B 隊 **K**：較壯的兩個人先左右各背一個，然後另兩個由其抱在前面。第一次練習就成功了。

(五) 遊戲由 **B** 隊先行開始，共試了兩次第一次因該隊成員未背好而在過程中跌落於是重來，但到了第二次時挑戰成功。而 **A** 隊則在台階的關卡上試了三次，最後 **B** 隊隊員上前幫忙，指導姿勢，並於第四次時成功。

(六) 遊戲結束各隊報告：

A 隊 **G**：原本用討論的第一個姿勢在行進時，隊員的腳會掉下來，後來換了第二個姿勢後就可以碰到前面，但在返回原點時隊員還是掉了下來。環境上的困難點還是在於台階。

B 隊 **K**：（**L** 問 **B** 隊姿勢是怎麼討論出來的？）沒有事先的安排，就是先站出來兩個人，

於是其他成員就自動跳上去。(L 問如何協調誰當扛人的那兩個?) 看身材，就知道誰要當扛人的(H 和 B)，然後因為第一次進行時有撞倒身體所以上面的成員才會掉下來，因此才換第二種。

(七) 成員似乎對於肢體接觸的遊戲特別興奮，並且在練習時試了許多高難度動作，儘管看起來危險但成員卻樂在其中，對於 L 所給予的任務也躍躍欲試。

四、中場休息：

(一) L 預告成員下星期開始將進行籃球比賽，故下一階段主要讓成員討論籃球比賽分組名單。

(二) L 期待成員能利用休息時間先討論如何分組，但分組的重點是各隊的實力要平均。

(三) 成員聽到 L 的預告之後，開始回溯先前漆彈遊戲時，隊友間的默契。

(四) 休息時間結束，成員依然有遲到的情形產生(B 和 K 開始協助叫人)。故 L 在成員到齊後向成員表示，團體進行到一半成員還是沒辦法靠自己來約束自己，當然不只是在團體中表現給 L 看，等到團體最後四次結束之後我們(指 L 和 COL)還是會離開，但還是希望每個人能在日常生活中學會自我控制。此時開始也成員反應到團體已經進行一半的事實，並且回應到覺得時間過得很快，希望再增加團體次數等。

五、遊戲〈二〉：「A SO GO」

(一) L 強調皆下來要帶一個小遊戲，此遊戲的目的是在測試成員的專注力。遊戲規則為 L 以口令「A SO GO」分別代表一個動作，且依口令的順序(動作)由前一位成員傳到下一位成員，若下一位成員接錯口令(動作)則算失敗。

(二) 講解完遊戲規則後，L 問成員應如何懲罰作錯者？成員表示要其站在團體中央對大家說：『對不起，我錯了！我不夠專心！』

(三) 遊戲進行過程，起初口令無法傳遞到第二輪就會有人出錯，且 D 和 E 出錯的平率最高(究其原因，因 D 在 L 講解遊戲時一直在和 A 玩，因此沒有聽到規則)，故使得部分成員(如在另一端的 G、B、K)向 L 表示根本沒玩到。遊戲到後半段，口令最多循到第四輪，隨後在速度加快的情形下，出錯平率又更高。

六、籃球比賽分組：

(一) 進行分組前，L 先向成員解釋為何下星期要進行籃球比賽：主要是讓成員練習評估自己的能力(會贏還是會輸?)，讓成員瞭解自己能否達到自己所估的目標。因此 L 一直向成員強調下星期的籃球比賽輸贏不是重點，而是自己能不能瞭解自己的能力和隊員的特質，在預估上有沒有精準。

(二) L 請 COL-2 向成員講解下星期籃球的進行方式(全場、上下半場各十五分鐘，對手是大學系隊)。L 更補充希望每一個成員都要上場！

(三) 在成員遲遲協調不出兩隊的情形下，L 便介入指派，最後兩隊的成員名單如下：

A 隊：H、C、J、E、B

B 隊：I、G、D、K、A、M

(四) L 發予兩隊目標預估和自我評估表，要兩隊各自討論如何發揮自己隊隊員的特性，並填寫表格。

(五) 填寫表格其間，兩隊隊員持續問 COL-2 對手(系隊)的特質如身高等，COL-2 表示除兩位 COL 外，會來的身高都超過 180，並且體型都不錯。

(六) L 請兩隊長出來介紹自己隊的對名、特質 (優缺及如何改進) 和目標

A 隊 (不重要隊): 1、隊長 H

2、特性: 優點~外線、速度

缺點~E 較不會打籃球

補救方法: a 每天“操”E

b 外線多投、內線有速度就衝

c H 站中鋒, 有機會就傳給 H

d 有空檔就出手

3、目標: 贏系隊 10~15 分。

B 隊 (排好隊): 1、隊長 I、發言人 D

2、特性: 優點~對方身高高, 所以以速度取勝

對方技術不如自己好

缺點~有人不會打 (M)

補救方法: a 培養默契

b 全部人教 M 打籃球

c 運用戰術

(七) L 與各隊再次確認其所擬定的目標後, 更要求各隊隊長在這週內一一 checks 自己所寫的計畫和目標有無達成, 並用色筆畫記, 完成的打勾, 下星期拿給 L 看。

(八) 團體結束前, L 為提振兩隊士氣, 要各隊喊一下對呼。

七、團體結束與後記:

(一) 此次團體過程, 前半段在作業分享時秩序不佳, 且成員多未能專注於團體內。後半段團體隨著肢體活動和籃球賽的討論, 成員較能夠進入團體情境, 並且展開討論

(二) 成員 D 連續幾次團體都成為團體內的「搗蛋者」, 就連完遊戲時亦無法專注, 故需多加留意其本身的專注力和集中能力是否足夠。

團體過程分析

一、團體層面

(一) 團體主題: 本次團體的目標在於激發成員對自我觀察並進而設定符合自身能力之標準, 在單元活動的引導下進行目標設定之練習。本次活動中由成員的作業發表中, 已能發現成員對於觀察力的提升已進步許多, 但在自我標準、目標設定的能力上由活動表現來看, 成員仍無規劃自身行為、尋求方法預演的精熟能力。因此本次活動即在於提供成員體驗自身慣習因應行為的有效性, 使成員獲得一個深刻的經驗, 並由本次經驗進行修正與學習目標設定之能力。

(二) 團體動力:

(1) 團體中的成員角色: 團體發展至今成員中已明顯發展幾種固定的角色, 例如成員 A、D、E、I 便時常扮演團體中的觀察評論者, 常是不主動採行動由觀察其他成員的行動中去提出意見, 並修正自己參與活動的方法途徑。成員 B、G、M、J 則時常扮演

團體中的鼓舞者，對於成員的決策與行動會給予支持、提高團體參與的氣氛並讓自己熱衷於活動之中。成員 C、H、K 則時常扮演團體中的領導者，自然而然會引導成員進行活動並促使成員遵守共同契約，成員團體同儕間的楷模者。在以上角色的扮演之下，成員分別在團體中形成了穩定的溝通模式與行為特質，雖然對於團體的進行是一個優勢，但個別成員也會因為角色的慣習而缺乏嘗試新角色與新因應行為的動機，例如：成員 A 即鮮少主動給予他人鼓舞支持，雖然個人投入團體程度高，但仍會缺乏此方面之練習。接續的活動 Led 將藉由團體分組的過程中，引導成員嘗試扮演不同的角色位置，以增加活動學習的個人化經驗補強。

- (2) 團體場域的情境：本次團體由於受到所屬安置機構中，成員扮演環境清理、整理收拾等機構工作角色的影響，成員在剛開始時會有雙重角色衝突的情況（機構指派工作未完成 v.s 參與團體），使的團體的場域中有一股變動、不安的情境干擾。因此 Led 也提出來於團體中討論，當成員面對此一情況時該如何處理以避免雙重角色衝突的現象再出現，使的團體進行受到影響。而成員也在團體討論中，允諾工作者將避免此一現象發生，並採自主行為因應來面對此一事件，由於團體中成員以自主面對此一事件，下次團體時將端視成員狀況，瞭解成員處理此一事件的有效性。

(三) 團體氣氛：

本次活動中，一開始成員即踴躍的主動發表作業心得，並揭露個人相關經驗於團體中分享，成員也會適時提出看法回應。在活動開始時，成員的表現是自主性強的，無須 led 的介入即開始小組討論，因此整體的團體氣氛除了自主性強、自我揭露多之外，在團體目標設定練習的活動中，成員也開始出現自我激勵的行為表現，使團體中有一股欲達成團體目標的動機氛圍出現。

二、個人層面

(一) 成員的行為規劃能力：

成員的行為規劃能力，建立在個人對於自我/他人觀察能力、標準參考能力之上，因此成員的表現也具有差異性。在行為規劃能力的表現上依據觀察大略可為三種類型：(1) 目標設定明確，但觀察資訊收集、因應方法途徑不清：成員 B、D、I、J、M 即屬於此種類型，顯然這些成員對於觀察力與標準參照的學習，仍無法內化於行為，但行為的自我激勵與肯定卻較他人高，因此投入於挑戰的動機也較積極。(2) 觀察力強且會參考他人標準，但自我目標規劃能力低：成員 A、E、K 即屬於此類型，及個人會有較多的觀察收集資訊並參考他人的表現指出自身能力的標準，但卻較無法提出明確的目標，欠缺自我肯定與挑戰的企圖，會等待他人行動，而將他人目標做為自身之目標。(3) 他人觀察力與標準參照強，且設定目標後會尋求合理的方法途徑：成員 C、H、G 即屬此類型，彙整和觀察的資訊提出目標設定與規劃，但由於目標尚未落實這些成員對於自身能力的預評是否精確，仍待活動中表現呈現。

(二) 自我激勵能力

本次團體進行尾端，成員開始出現自我激勵的表現，表現出希望自己能在目標練習中得到好成績的動機。但少數成員的自我激勵能力似乎較低，例如成員 E、J 則呈現較退縮、需

他人引導支持的情況下，才會出現行為的增強。其他成員則多具自我激勵的自發性表現，但目前由於是在未經驗失敗與困難的情況下所表現出來的行為取向，下次團體活動正式進行後，即可得知成員面對困難情境時的自我激勵表現。

三、領導層面

（一）提供練習情境

成員已進入團體中後期，現階段 **led** 提供的是一個活動的情境使成員可以藉由活動將先前的團體學習經驗做一演練。由成員在行為表現上的呈現將可評估成員的學習狀態為何，也能找出成員仍不足、以及引導成員透過實際經驗覺察其行為缺失，因此現階段 **led** 的帶領在於提供一個練習的情境，並激發成員投入的動機為主，使經驗產生之後才有介入修正的空間。

（二）成員差異性的重視

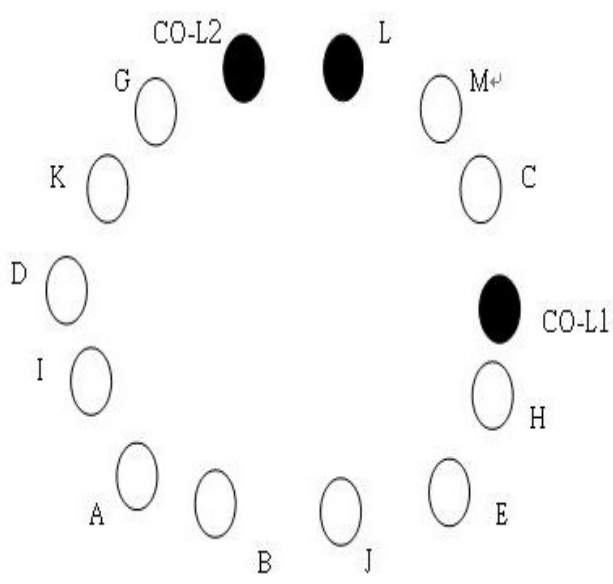
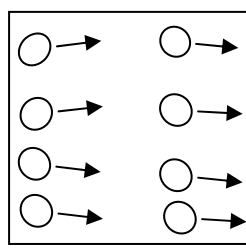
目前以可由成員的行為中發現成員彼此特質上、因應模式上的差異性，也顯示個別成員的需求差異。在活動中 **led** 不強調共同一致的表現，會具焦提出個人成員的表現優勢與弱勢，以增加其自我覺察，並在事後的反思中交由團體成員給予意見。

四、後續計畫

（一）經驗的實踐：行為的表現、學習經驗的演練是接下來的重心，由於成員仍為未受到自己行為的深刻體驗，同時也未經驗到自我觀察、標準參考以及目標設立等能力的效用，如果能藉由活動讓成員經驗到此些能力的重要性與影響力，將有助於成員自發性的修正自己的行為，並經由深刻經驗達到團體處遇的延續性。

（二）高動態活動中，進行反思的途徑：接續兩次活動都是籃球競賽，在激烈的團體活動中如何引導成員反思將是一個難題，這也是欲加深團體經驗與經驗反思間的難題，此難題在於若非透過高動態的活動青少年難以出現高投入、高個人經驗的經驗刺激。因此，下次活動除了藉由當下的小組討論、團體的成果報告仍須藉由家庭作業的方式，來補充活動結束後成員的經驗沈澱與思考的過程。

團體觀察紀錄表七

<p>單元名稱：<u>看我的不厲害</u></p> <p>活動期程：第<u>7</u>次</p> <p>缺席及遲到原因：</p> <p>成員 F：離開安置機構</p>	<p>活動時間：<u>2007 年 5 月 3 日 18：30～21：00</u></p> <p>出席/缺席/遲到：<u>11 / 1 / 0</u></p> <p>單元目標：(1) <u>自我目標實踐體驗</u> (2) <u>設定符合自身能力標準</u> (3) <u>目標達成策略修正</u></p>
<p>座位圖</p> 	<p>動力圖</p>  <p>團體場域現象</p> <ul style="list-style-type: none"> § 成員自發性挑戰。 § 團體自主產生問題解決策略。 § 個人問題會主動被提到團體中解決。 § 工作者成為顧問諮詢角色。
<p>團體過程摘要記錄</p> <p>一、團體前準備：</p> <p>(一) 因此次要進行籃球競賽，故機構將成員作息時間作調整，提早吃飯和讓成員先在球場上練習。L 到時成員已換好裝在球場上。</p> <p>(二) L 和機構協調，使得機構工作人員和其他機構裡的少年，得以在球場邊為成員加油。</p> <p>(三) 部分成員看到 L 所帶領的球隊後，向 COL 表示球隊的人都長好高。</p> <p>(四) 為使得成員回到住所的時間不會太晚，此次團體流程為兩隊先後和籃球隊進行上下半場各十五分鐘的比賽（共三十分鐘，中間休息五分鐘），A 隊打完比賽後先去洗澡，待 B 隊打完後由 L 帶領團體討論（此時機構工作人員撤回幫忙加油的少年），整個團體提前於八點五十分結束，以讓 B 隊有時間盥洗。</p> <p>(五) L 問各隊有無按照計畫執行？兩隊皆回答有。</p> <p>二、籃球競賽</p>	

(一) 隊員介紹：成員按上週所編的隊伍站好，由 L 當主持人，向成員及機構人員介紹東海大學社工系系隊，而成員也依各隊先後向系隊自我介紹。

對戰流程與各隊先發與候補狀況如下：

救世軍 A 隊：H、C、J、E、G

救世軍 B 隊：I、B、D、A、K (上半場)、M (下半場)。

第一場：救世軍 A 隊 V.S. 東大社工系隊

第二場：救世軍 B 隊 V.S. 東大社工系隊

(二) 裁判向成員講解規則，並要其注意自身安全以及誤作犯規動作。

(三) 第一場：救世軍 A 隊 V.S. 東大社工系隊

1、A 隊所打的方式，多是由 H 直接發動進攻，其他成員有機會則投外線 (如 C 和 G) 而 J 剛開始尚會積極搶籃板，但到後面則過於懼怕對手的身高，因而打的開始畏縮。由於 E 原本就不太會打，故在比賽過程因擔心被笑所以都不敢接球。

2、因 H 體型有優勢，因此較敢和球隊衝撞，而個人優異的表現也受到觀眾歡呼，整場下來得了十幾分。

3、E 在比賽過程中有時會被場下 B 隊的成員叫囂，或是被教導如何打球，使得 E 在場上更不知所措。

4、中場休息時，L 要 A 對隊員討論進攻方法，向隊員說：『若不換個進攻方式 H 會累死！』。此外 C 在下半場時想換 M 上場，被 L 拒絕。而 B 隊的隊員則向 L 提議要把 E 換下來。

5、下半場 A 隊在被多次快攻後，逐漸沒有鬥志，直到 C 投進一顆三分球後，士氣又大振，但隨即被對手回敬一顆外線後，又回歸原點，最終比數為 55 比 24，A 隊輸 31 分。

(四) 第二場：救世軍 B 隊 V.S. 東大社工系隊。

1、B 隊和 A 隊進攻方式截然不同，B 隊靠著 D 的導球，球風更為靈活在外線命中率不低和 A、M 的籃下籃板，使得東海系隊一度處於落後狀態。

2、系隊在做調整後逐漸掌握球賽，此時在後場控球 D 開始指使隊友跑位並積極搶球，經過幾次球被截斷後，D 略顯不耐開始在場上責罵隊友要跑位、擋人等。

3、因 D 的情緒，使得其他隊友打的更是不耐煩，I 更回 D 說：『沒辦法！對方太高』。

4、中場休息，K 換 M 上場，但卻不復賽況。

5、最終 58 比 30，B 隊輸了 28 分。

三、團體討論：

(一) L 問兩隊之前所訂的目標和一場打下來有何差別？

G：打到最後沒力。

H：盯的 (對方) 不夠緊，而且我們不會打球的人比 B 隊還多 (指 E)。

針對 E 的狀況，C 和 G 各補充到：E 會怕、還會閃球咧！

L 回應：打球要以符合自己的能力的目標為主，而且是循序漸進的。

(J 因被老師叫去放東西，此時才進入團體)

(二) A 隊討論：

L 問 A 隊成員比賽後的感覺？為何會輸？

G：不夠配合。

C：球多傳給 H，但 H 太急了在內線就上，有時會被對手巴火鍋。而 E 會怕球，反應來不及，且不習慣打球。

L 問 E：該如何克服？

E 回答：不知道！

L 問 A 隊有沒有帶著 E 練習打球？

H：有！但很少，因為時間一直配合不上。

C：原本三個人的配合，但今天發揮不出來，且傳球多會被封死，而且快攻只有我在跑最後很累。

G 強調：打球不應該以自己為中心（質疑 H）。並重申球隊還有一個缺點，即有時明知前面有人還要投。

L：問成員在場上壓力？ H：緊張。

（因 J 沒有發言，故 L 問 J 有沒有問題，J 一直搖頭）

L 總結：在場上，重點不是責怪隊友，而是要幫助隊友將不安、緊張發洩出來，並且相互鼓勵

L 要 A 隊小組討論，並訂定下週目標和改進方法。

(三) A 對討論時，B 隊 I 插話問 L：下次還是同一對嗎？可不可以換？

L 向兩隊強調安排籃球競賽的重點在於是要讓成員去學著克服挑戰，因此隊員不會換。

(四) B 隊討論：

COL 問 B 隊先前打的不錯是用什麼戰術？

D：我負責切入、A 和 I 負責卡位，另外兩個則顧外線。上半場打的不錯，但後來被破。

L 問 D 為何在場上一直罵 I？以及球隊戰術為何沒有成功？

D 表示：I 沒有幫我卡位。

I：剛開始還好，但後來對手太高，就不敢衝。

A：原本幫忙補球，但下半場沒力氣了。

D：因為上半場為了救一個球，後來腳抽筋，下半場就沒有打的很積極。

討論到一半，因 M 最後一球投成籃下，隊員開始嘲笑 M 是「搞笑雞」，而 M 補充說是因對手太高所以被嚇到了。

L 問 B 隊：之前講的這些問題，上星期有沒有想到？

D 回答：傳球後沒有想到要卡位，以及隊員間應該相互補位。

L 讚 D 有領袖的氣質，但對隊友要以教導的方式，而不是責罵。

B 隊帶開進行小組討論，並訂定下週目標和改進方法

四、小組討論後報告：

(一) A 隊：

C：下週有機會就訓練 E 傳球和把球傳出來，且因為 E 在籃下會害怕，所以要其拉出來投，而自己和 B 有機會就投外線而 H 籃下搶球。

L 回應：B 隊的優點在於個人都有其功能，因此鼓勵 A 隊成員要發揮各自的功能。

下週目標：投進 25~30 分。

(二) B 隊：

D：克服體力問題，把戰術打出來。

下週目標：贏 10 分

七、團體結束：

(一) 此次競賽，L 利用機構工作人員和少年當拉拉隊，一方面達到了情境塑造的功能，二方面成員更能感受到比賽的氣氛而認真打球。

(二) 成員 D 在幾次團體內多是「搗蛋者」或「大頭腦」的角色，但此次球賽卻使其投入，且在分享時也會主動發言，積極的回答 L 的問題。

(三) E 因為不會打球故在隊裡成了隊員輸球的代罪羔羊，H 則太過自信球技，在未顧及團隊的情況下，儘管得到最高分，卻在討論時遭隊友提出檢討。

(四) 此次競賽，成員因初次嚴重受挫，故在中場休息時有放棄的念頭，經 L 帶頭鼓舞，使得成員依然可撐完全場，勇氣可加。

團體過程分析

一、團體層面

(一) 團體主題：本次團體的目標在於透過籃球競賽的方式，讓成員在一個實際參與行動的情境下，去估量自身的能力、對手的能力並設定團隊的合理競賽成果目標、預想可行目標達成策略。在本次的活動中，成員以自身精熟的策略方式進行比賽，並在團體中形成一股挑戰目標的氣氛，雖然成員在本次仍無法對自身的能力限制做出有效的目標達成策略，但是在本次活動中，成員一方面透過實際的經驗發現了個別能力的限制，並在比賽後會去針對自己的限制作討論修正目標；另一方面，成員也開始能更精確的去估量目標與自身能力的區配性，並去面對自身的障礙嘗試找出有效的解決方法。整體來看，本次活動利用活動情境提供了成員一個實際演練目標達成的機會，而成員在目標達成失敗經驗中也開始願意學習問題解決的方法，並認真面對自己過去無效的行為因應方式做修正。

(二) 團體動力：

(1) 團體中的互助：互助行為的發生，在本次團體活動中扮演關鍵的因素。由於開始時成員面對一個共同挑戰的目標，會採取個人精熟的因應方式，而那些方式多是以個人為中心的。因此也造成了成員易忽視或沒有估量其他成員的能力狀況、而以自我為中心去設定團體目標，形成一個目標達成的障礙。在本次活動的後期，成員開始發現了這個障礙因素的存在，並逐漸以成員互助的方式，來採取活動的因應行為，足以見得成員由於觀察力以及成員默契的提升，使得團體動力的變化也相形的多元且具工具性。

(2) 工具性的溝通：在一個團體共同目標明確的情況下，成員在本次活動中的溝通採行的經常是一個工具性的對話。也就是說個人成員會針對同一個目標，提出自己

的解決方式，那經常是直接而具體的。在團體角色的差異下，此類型的溝通集中在某需擁有領導者角色以及被成員認為較具有問題解決能力的個人身上。

（三）團體氣氛：

本次活動開始時，成員是非常期待並躍躍欲試的。團體在活動初期形成一個高度凝聚並興奮的狀態，然而在活動進入中期，成員開始透過實際的經驗發現非預期的困難，團體之中即形成一股低靡、挫敗的氣氛。因此，領導者也適時介入去引導成員面對失敗經驗，而成員在活動討論時間，一方面在於處理自己的感受，一方面也願意發表、接受自己的失敗經驗，並在團體中形成一股討論面對當下困難的氛圍。

二、個人層面

（一）成員的目標達成能力：

成員在此次活動中，體驗的是一次失敗的經驗。在整個活動的過程中，可以看到的是成員間對於問題解決能力上的差異，以及在面對成果不如預期的情況下，如何去尋求方法的過程。成員 B、D、G、H 是屬於勇於面對當前的挫敗，並會在面臨失敗的過程中，努力嘗試找尋改善方法的特質，雖然一時間無法找出方法，但是會在短時間內發現問題，並開始尋求策略。成員 A、C、I、M 是在開始面對目標設定時，即會去做思考與尋求方法，但適當方法無效時，會產生不知如何因應或是放棄因應的狀況，以原本無效的方式去面對，在行動結束後再進行事後的檢討修正。成員 E、J、K 較為明顯的是當面對方法無效時，會採取逃避、退縮等生理、情緒反應，尤其以成員 J 為最明顯，亦會開始忽視自身能力的觀察而採外在歸因，此些成員經過支持與鼓勵後即可再度恢復常態去尋求問題解決，因此情境對於其之影響相較於其他成員為大。

（二）自我能力與標準的瞭解

在本次活動前，成員將常是無法具體的說明或瞭解自己的能力限制在哪，會提出一些脫離現實的問題觀點或是解決方式。經過本次活動成員多能夠更具體的說出自己的問題所在，並且去承認、接受它。除了成員 E 與 J 是在挫敗情緒平復後經由工作者引導下達成，其他成員透過經驗的刺激，似乎已具備被這方面的自主性能力

三、領導層面

（一）讓活動設計去引導經驗的發生

本次活動過程之中，Led 並不需要許多的介入引導，成員即如預期發生各種團體介入的效益。因素之一在於活動的設計安排一方面是動態且能夠吸引成員投入的，一方面則是成員面對經驗刺激的感受是個別且具深度的。這不同於靜態的認知為主活動，口語說服的成分被降低，而活動的經驗提供被提高，以實際的設計成效來看，這樣的活動安排是適用在成員已具備一定程度的先前介入引導以及穩固的團體工作關係之下而達成的。

（二）避免成員逃避面對活動經驗

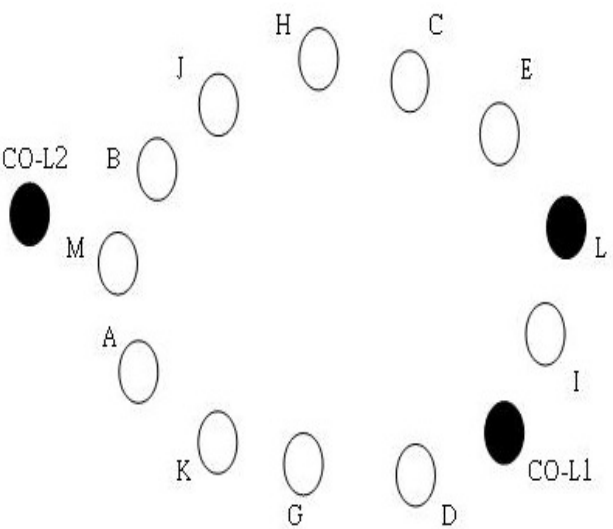
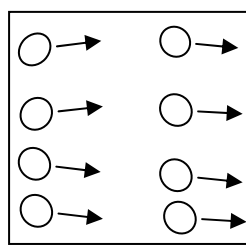
當活動的設技是能夠提供經驗刺激給成員時，另一個在本次活動中出現的現象即是成員可能會抗拒處遇設計的影響或是逃避經驗的刺激感受，而選擇迴避團體活動中的設計引導。因此一個明確清楚的活動設計說明，是本次單元所重視的。這被非要強迫成員達到

某個程度的表現，而是要成員能夠面對自己的經驗感受。

四、後續計畫

- (一) 透過經驗，產生學習：一個深刻的經驗，讓成員願意去面對自己的狀況，發現差異與不足，因此才有產生學習改變的機會與動機。下週的活動，將是成員經過本次經驗的反思後，重新擬定目標與策略的實踐。預期將給予成員一個成就經驗的機會，並讓成員知道目標的達成不在於輸贏，而在於突破自己的能力限制。
- (二) 學習自我鼓勵增強：本次活動中已有部分成員出現持續挑戰以及自我鼓勵的現象，這是一個自我增強能力展現的良好契機。因此下週透過活動的結束與討論時間，**Led** 將引導成員發現自己在前後兩次競賽中的成長與改變，並透過團體的相互打氣練習到個人對自己的肯定練習。

團體觀察紀錄表八

<p>單元名稱： <u>加油！佩服我自己！</u></p> <p>活動期程：第 <u>8</u> 次</p> <p>缺席及遲到原因：</p> <p>成員 F：離開安置機構</p>	<p>活動時間： <u>2007 年 5 月 10 日 18:30~21:00</u></p> <p>出席/缺席/遲到： <u>11 / 1 / 0</u></p> <p>單元目標：(1) <u>自我目標實踐體驗</u> (2) <u>自我行為結果評定</u> (3) <u>自我行為激勵與肯定</u></p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 座位圖 </div> 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 動力圖 </div>  <p>團體場域現象</p> <ul style="list-style-type: none"> § 成員自我激勵。 § 團體因任務激發凝聚力。 § 合作問體解決取向。 § 成員在團體中獲得成就經驗。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 團體過程摘要記錄 </div> <p>一、團體前準備：</p> <p>(一) 此次團體同樣進行籃球競賽，而與上次不同的地方是在於東海對隊員因修課關係而有一位隊員作調動，取代先前中鋒位置的隊員體型上明顯壯碩許多（185 公分；155 公斤），因而 L 的車剛進機構時就引起許多小朋友的側目。</p> <p>(二) 團體成員對於此一“壯碩”對手的反應一致，一開始認為 L 使詐，經 L 和 COL 向成員解釋換隊員的原因之後，儘管成員可以理解，但卻向 L 表示不可能會贏（如 J、D 等），而 B 隊甚至因此在 L 詢問其上次所訂定之目標時，向 L 討價還價要更改目標，由原先目標「贏 10 分」改變為「得四十分」。</p> <p>(三) 成員 J 在球賽開始前，因先前在學校犯錯而被機構罰寫而擔心上不了場，因此一個人在餐廳哭，經 L 發現後和機構人員協調，方才使得 J 得以上場打球。</p> <p>(四) L 問各隊有無按照計畫執行？兩隊皆回答有。</p> <p>二、籃球競賽</p> <p>(一) COL-2 帶領成員作暖身操。</p>	

(二) 隊員介紹：成員按上週所編的隊伍站好，由 L 當裁判，向成員及機構人員介紹此次所跟換的隊員（外號「歐肥」），因上週由 A 隊先打，故本週對調由 B 隊先上場對戰。

對戰流程與各隊先發與候補狀況如下：

救世軍 A 隊：H、C、J、E、G

救世軍 B 隊：I、B、D、A、K（上半場）、M（下半場）。

第一場：救世軍 B 隊 V.S. 東大社工系隊

第二場：救世軍 A 隊 V.S. 東大社工系隊。

(三) 第一場：救世軍 B 隊 V.S. 東大社工系隊

1、B 隊剛開始和 L 更換目標為「得四十分」。

2、此次相較於上次 B 隊打的更有組織，由 D 控球；A 和 I、K 負責卡位、搶籃板抓空檔投球，另此次 B 更是積極投球，使得上半場東海隊一度被 B 隊拉成平手。

3、下半場儘管 B 隊的分數逐漸被東海隊拉開，但幾次外線進攻後（I、A、D）和籃板的掌握（M、B），最終 B 隊儘管以 55 比 38 輸東海隊，但距離其所訂的目標也只差 2 分。

4、此次成員情況較上次最不同的是，儘管後來輸球，甚至產生一些失誤 D 不像上次對隊友破口大罵，反而以多導球、切入製造機會和鼓勵的方式使得球隊逐漸追上，甚至在最後幾分鐘眼見快達到目標時，亦不會自幹，且會傳給隊友（如 A 和 I）投外線球以增加得分機會。

5、最後，B 隊隊員發現只差兩分就達目標覺得有些可惜，但亦覺得能夠打到這樣的分數也很不容易。

(四) 第二場：救世軍 A 隊 V.S. 東大社工系隊。

1、上週 A 隊進攻多以 H 為核心發動，在 H 沒有辦法突破後傳球以及籃下被包夾而產生失誤的情形下，A 隊進攻就變得較為呆板。然而此次 A 隊在進攻模式上顯然有所改變，H 同樣是分球點，但分球後 C 和 G 的外線（三分球）更是使得 A 隊產生令人煥然一新的感覺。

2、在 H 方面，經過上次檢討此次其捨棄了個人進攻，製造了 C 和 G 的外線火力。此外在籃板方面雖然 H 的體型（其已在機構內部算是數一數二的壯碩了）和歐肥相差甚鉅，然而上半場其積極拼搶的態度使得東海隊不容小覷。

3、下半場 H 在籃下拼搶的精神似乎稍微下降（一方面是體力、另一方面是東海隊籃下的歐肥讓 H 感到吃力和逐漸失去以往對自己籃下的自信），但 C、G 的外線同樣提供了 A 隊進攻的能力。

4、E 此次和上次相較起來較熟悉球賽節奏，並適時的在籃下為球隊添加籃板數量，儘管行動依然略顯生疏，但已不會害怕接球、傳球。

5、J 最先試了幾顆外線，下半場再調整手感後進了一顆二分手球，且其對球賽的熱衷、積極性較上一場比賽投入更多。

6、A 隊上週所設定目標為「投進 25~30 分」，而此次球賽上半場結束 A 隊就已得了 23 分，L 便鼓勵 A 隊差幾分就達到目標，此時 B 隊的 D 更向 L 表示：『他們快達到目標了，阿我們怎麼辦？』。

7、下半場開始五分鐘後，A 隊在 C 投進一顆三分球後便已達到其所預設的目標，終場比數為 83 比 36，東海隊勝。

三、團體討論：

(一) 因 A 對此次達到該隊所設之目標，故 L 和其他成員以鼓掌的方式幫助其慶賀。

L 問 H 運用何種戰術？

H：自己搶球，其他人射三分，著重在進攻。

L 表示，經觀察此次兩隊最大的不同在於 A 隊較強調進攻；B 對則著重防守，且此次 H 捨棄個人的進攻，以製造機會讓 C 投外線，才可以達到目標。

(二) L 問 B 隊只差一點可以達到目標，問隊員今天表現和上次有無差別？

D：分數上較上次進步八分，但最後離目標四十分差兩分。

L 問 D 覺得這次隊員有沒有進步？

D：覺得大家都有進步，只有自己沒有，因為今天有一種 feeling 不敢上。

L 問 B 隊，遇到東海高的對手都怎麼因應？

A：把他們卡出去，這樣比較容易拿到球。

L：誰得最多分？

D：I 和 A。

L 對 B 隊表示，儘管此次沒有達到目標但鼓勵成員還是可以互相打氣。

I：這次大家盡力。

(三) L 表示此次比賽 A 隊達到了所預定的目標，且比賽過程中成員較上次有長足的進步，如 E 敢去搶球，H 把攻擊分散；儘管剛開始覺得自己（隊員）很爛，但最後能夠自我調整能力和目標。

(四) 當 L 在討論下次團體要給 A 隊獎勵時，B 隊隊員（D 和 I）向 L 表示 B 隊儘管沒有達到目標但卻也只差 2 分，且控制對手得分也較 A 隊來的多，因此也應該給予獎勵。

L 回應 B 隊：首先臨時更改目標且目標是最後自己所估的，儘管沒有達到但算是清楚自己能力，也估的很準，就此一角度而言也值得鼓勵。

四、團體結束：

(一) L 向成員預告下次是最後團體，希望成員回想八週的點滴於下次分享。

(二) 成員聽到團體結束的預告皆表示覺得時間過得很快，K 更向 L 建議希望再打一次全場。

(三) L 問成員在團體過程中覺得開不開心？成員一致回答開心。L 補充，除開心之外，更期待成員能記住團體中所學到的，並且運用到日後的生活上。

團體過程分析

一、團體層面

(一) 團體主題：本次團體主題延續上一次團體目標--自我目標設定與達成策略擬定。差別在於本週為成員體驗過實際目標達成策略以及自身能力表現的實際狀況後，期待成員能依據經驗更精準的評定自身能力水平，並依此訂定合理目標尋求方法達成。由本次的活動來看，成員不但更精準的設定了符合自身能力的目標，亦以實際的行動藉由團隊合作的

方式達成了所訂定的目標，並在 **Led** 引導下自我激勵形成一個對於成員而言極佳的成就經驗，是本次團體最大的效益所在。

(二) 團體動力：

(1) 個人目標與團體目標：上一次的團體活動中，即可發現成員自發性的互助行為。

本週成員在活動中的表現，亦可發現成員對團體目標的共識形成，並藉由團體目標的達成過程中，個別成員也在其中找到成就感與一個良好的團體合作經驗，比預期單元目標外獲得的團體動力狀態，形成了一個效能極佳的團體機能狀態。

(2) 成員情感的高度連結：成員在一個凝聚力強的狀態下，共同完成一團體任務，過程中、活動結束後，反應出來的現象是成員間似乎存在著一股極強的情感連結，與團體初期比較，成員鮮少有互相爭吵的狀況、會彼此同理支持、接受個別成員的特質等行為表現明顯呈現出差異性。

(三) 團體氣氛：

本次活動開始時，成員顯的謹慎、甚至略顯焦慮，重視自己接下來的表現。由於上週成員已經驗一次挫敗，因此本週團體開始時有這樣的氣氛出現，應是受到上週團體經驗影響。團體開始時，成員的表現比上週來的進步且會相互配合，不再以自我為中心，因此團體的氣氛是合作融洽的。到了籃球活動結束進行反思討論時，成員似乎也滿意自己在活動中的進步，團體中瀰漫一股興奮、肯定自己的氣氛，在 **Led** 的引導下成員甚至主動進行了一段自我肯定隊呼。但在討論後段，當 **Led** 提及團體的結束時，團體中亦有一股凝聚力抗拒團體結束的氣氛，當下 **Led** 即介入引導成員短暫討論此一議題，並將成員自己在團體中的經驗整理作為本次活動的作業。

二、個人層面

(一) 自我激勵能力：

成員的自我激勵能力，在第四次團體活動中曾針對此一面向對團體成員做過第一次的行為表現記錄，其中成員 **J**、**K**、**M** 是屬於自我激勵能力較低的成員。在本次的活動中，其餘成員一如第四次團體記錄的評估，對於自我激勵仍能表現出自發性增強的行為取向。而 **J**、**K**、**M** 這三位成員，其中 **J**、**M** 兩位由於受到團體成就經驗的影響，顯的表現亢奮、同時在團體氣氛之下，也開始出現自我激勵肯定的表現，**Led** 亦針對該成員的行為表現予以支持鼓勵，顯然 **J**、**M** 在活動引導下獲得了一次精熟經驗，是一個良好的指標效益。另一成員 **K**，則無法如成員 **J** 與成員 **M** 表現出自發性自我激勵的表現，雖然在團體氣氛助長下，成員 **K** 仍無法自發性的出現自我肯定的表現，由團體中的場域以及行為觀察目前尚無法瞭解其原因。

(二) 自我效能感的狀態

在上一週的活動表現中，成員明顯因個人能力、生理的承受度、精熟經驗的無效而受挫，產生了一個自我效能低靡的狀態。自我效能是個人自我調節中，重要的一個自我增強環節，當成員面對挫敗時如能夠因經驗的整理而修正策略，在活動中再度取得行為的自信程度，理論上本次成員的自我效能感應能較挫敗經驗前狀態更加提升。由本次活動中成

員的表現來看，成員普遍克服了生理/情緒的挑戰，顯的更具有行為的堅持性，特別是成員 E、G、J、M 已不像上週活動時會出現情緒反彈的情況，反而更投入於團體活動。團體結束後，亦有自我鼓勵的行為發生，因此以工作者的角度評量，成員在本次活動中的自我效能狀態是呈現成長的趨勢。

三、領導層面

（一）激發成員自我激勵

本次活動安排即在於讓成員經驗挫折後，體驗到一個良好的成就經驗。因此在成就經驗後，如何讓成員能產生自我肯定的動作，即是本次單元的目標之一。然而由於本次活動產生了良好且有助於目標達成的團體氣氛，因此在激發成員自我激勵的工作上，Led 僅將議題拋諸於團體中，成員即順應著氣氛產生行為，因此未如預期需要工作者主動介入。

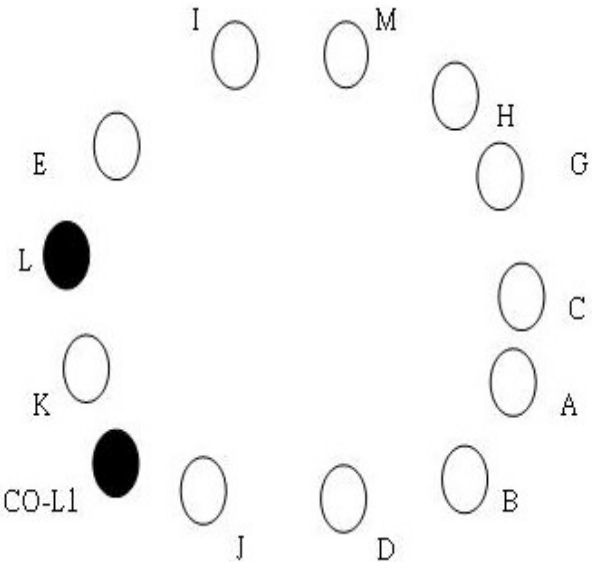
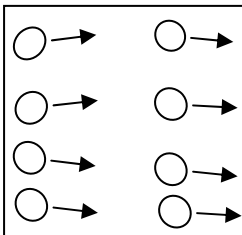
（二）強化成員的成就經驗

一個好的團體經驗，可能是成員面對類似生活議題時的精熟經驗源。因此當本次團體活動中，產生一個良好的目標達成經驗時，Led 即主動將團體活動中的表現摘要重述，並增強成員的特定成就表現，希望能讓成員更深刻體驗自己在活動中表現的成就途徑。

四、後續計畫

- （一）採用影片播放，整理團體經驗：對青少年而言，視覺的刺激應強過於言語的表達。因此在最後一次的團體單元中，將藉由過程照片記錄搭配音樂、字幕剪輯成紀錄影片，使成員再一次重頭經驗整個團體過程，並藉由影片討論強化本次團體方案的處遇目標內涵。
- （二）分離的準備：在本團體中，呈現良好關係建立之團體現象，成員、工作者間形成非常強的情感連結。因此，下次團體除了藉由頒獎、結業等儀式的處理外，將安排較長的討論時間，讓成員表達彼此的感受與經驗分享。

團體觀察紀錄表九

<p>單元名稱： <u>當自己的主人</u></p> <p>活動期程：第 <u>9</u> 次</p> <p>缺席及遲到原因：</p> <p>成員 F：離開安置機構</p>	<p>活動時間： <u>2007 年 5 月 17 日 18：30～21：00</u></p> <p>出席/缺席/遲到： <u>11 / 1 / 0</u></p> <p>單元目標：(1) <u>回顧團體過程</u></p> <p>(2) <u>整理、移轉團體經驗</u></p> <p>(3) <u>儀式處理結束與分離</u></p>
<p>座位圖</p> 	<p>動力圖</p>  <p>團體場域現象</p> <ul style="list-style-type: none"> § 成員自我激勵。 § 團體期待延續。 § 情感分享與支持。
<p>團體過程摘要記錄</p> <p>一、團體前準備：</p> <p>(一) 此次團體為最後一次，L 到機構後成員一直在問“下次活動是什麼？”以緩和最後一次團體離別的情緒。。</p> <p>(二) K 向 L 報備，因原本管門口的回家了，所以今天機構安排自己看大門，在幾經協調依然喬不出人選的情形下，K 在團體的前半段無法參與。</p> <p>(三) 成員此次較之前主動於 6：30 便進入教室，唯 C 和 J 為準備成員給 L 的禮物而一直進出教室。</p> <p>二、心得討論</p> <p>(一) 團體於 19：00 正式開始，L 首先告知成員此次團體是最後一次……，此時成員以半開玩笑的方式向 L 裝傻表示今天才是團體的第一次，等會兒而要玩「神奇的手槍」遊戲。</p> <p>(二) L 表示為協助成員回想前七次團體的內容，將以影片來協助作回顧，看完後會在作一</p>	

次心得分享，期待成員把團體中的心得提出來和大家一起討論。

(三) 成員表示 H 和 C 亦即將“期滿”回家，所以覺得好感傷，有成員 (D、A、B) 開始叫 L 以後再回來一起打球。

(四) L 聽完成員對於團體的不捨後，表示這剛好也是一種經驗 (離別)，希望成員告訴自己以後作每件事之前都要好好把握。

三、影片播放：

(一) L 將先前團體照片剪輯成影片播放給成員看，從第一次團體到最後一次打球過程，成員欣賞影片的同時也討論當時發生的事。

(二) 對於影片，成員多有熱烈的分享，特別是回顧到漆彈射擊、高空和兩次球賽時，討論愈加熱烈。

四、心得分享：

(一) L 問成員共八次的團體，成員什麼感覺和想法？

G：覺得很好玩，(L 問有沒有學到什麼？) 自我克制，L 鼓勵 G 要繼續加油。

H：要先想一下，讓下一個先。

C：(先講看影片的心得) 覺得時間過得很快，但有學到東西就不會浪費時間。(團體感想) 謝謝 L 們的陪伴，並教導成員能相互尊重，知道自己的能力。

A：感謝 L 幾個星期來南投，使得成員間懂得相互合作，並使自己有自制力。

B：學到很多，不知道要怎麼講，(L 鼓勵 B 要記得打球和漆彈時的團隊合作經驗)。

D：謝謝 L，使自己學會如何處理事情。

J：有學到怎麼打籃球、玩高空，(L 補充那是 J 自己克服障礙而學到的勇氣，並要 J 記住，以後作事情要先想清楚)。

M：謝謝 L 八個禮拜的陪伴，希望 L 以後能過得很好，太多話想講；又不知到怎麼講。

E：覺得時間過得很快...

I：希望下次還有這個機會可以參加團體。

H：之前也有參加過其他類似的團體，但就這樣離開有點捨不得。(學到什麼？) 像打球的時候，兩次比賽後發現球賽不是一個人打就會贏，因為這樣得分不多，要贏則需要團隊的合作。

七、領結業證書：

(一) L 將準備好的結業證書附上小禮物一個個贈與成員，期望成員能記住此次團體經驗和所學。

(二) 證書領完後，成員亦回贈 L 和 COL 卡片並附上康乃馨以祝福 L。

八、團體結束：

(一) 因先前 K 未看到影片，且成員要求再看一次影片後，L 便再放一次給成員欣賞。

(二) 此次團體主要在作收尾，因此著重於經驗回顧和心得分享，成員參與和表達狀況良好，且瀟灑著感傷之情，並期望 L 給予下次再來的承諾。

團體過程分析

一、團體層面

(一) 團體主題：團體將在本次的活動中做結束。由於團體關係建立的成功，成員於開始時即呈現情緒準備的氣氛，並表示未準備好結束團體。在團體回顧影播放時，成員再一次經歷團體的整個過程，使的成員面對分離的情緒更加升高。**Led** 於影片後的討論，再次說明本次團體的主題，並一一邀請成員發表心得以及摘述成員的成長與改變，使的團體氣氛能再拉回理性思考的氣氛。由成員的討論與分享來看，成員確實表現出發自內心的體認，並對於團體單元的安排表示自己的感受，在此階段成員發言踴躍，自發性的揭露自我學習的體認，是本次活動主要的效益。最後，經過頒獎與結業證書頒授的儀式中，團體中出現一股自我激勵的氣氛，**Led** 亦增強成員的自我肯定表現，為團體後的生活事務因應給予打氣，同時鼓勵成員將團體所學做嘗試應用。

(二) 團體動力：

否認團體結束與尋求自我期待：團體普遍出現一股否認團體結束的訊息表達，同時亦出現成員為團體後的各總生活事件做思考與期待的現象。因此，溝通的方式與對象，除了針對工作者亦會對其他成員表達出自己生活的期待，有時候甚至是與自己對話。這似乎表示成員正面臨接受團體結束的事實，同時整合自己在團體中的經驗，準備轉移至自己的生活現實當中。

(三) 團體氣氛：

團體氣氛於開始前，即充滿分離的情緒。團體活動之中，成員不但自我規範力高，亦時而沈默若有所思，不同於一般時候活潑。討論時成員心得發表多有情緒在其中，表達自己對於團體分離的感受，因此團體氣氛略為傷感，直到頒獎儀式時成員才開始活潑起來，出現自我打氣、自我認同的氣氛。

二、個人層面

(一) 成員的改變與差異：

成員的改變與差異，除了自我調節指標面向，在本次團體中讓工作者感受最多的成員為成員 **H**、**E**、**G**、**J**。成員 **H** 由初期的自我中心，到本次團體討論時，略帶情緒的表達自己對於團體合作與分享的體認；成員 **E** 由團體開始時，不願意發言、常與其他成員爭吵的表現，到本次討論時的踴躍與自發性，並會接受其他成員對其的意見不再只是透過爭吵作溝通；成員 **G** 當遇到挫折或是與機構工作者不悅時，即會出現情緒性的破壞行為，在最後幾次團體，雖然受到團體任務挫折的經驗，仍於討論中表達正面的努力動機與看法；最後是成員 **J** 雖然於團體初期，每當到不精熟的活動，即會逃避退縮，但最後兩次活動中卻表現出，願意嘗試與承擔失敗的行為。以上皆是成員討論時所表現的個別差異，雖然面對同樣的團體單元活動，卻具有個別化的感受以及明顯的行為改變。

三、領導層面

（一）強調團體的各單元經驗

由於團體活動的安排，因主題、階段性學習而有差異，因此透過影像的傳達乃在於引導成員思考在各種主題之中，自己的感受與經驗。並於最後討論時，增強個別成員的正向經驗，使成員能藉由最後一次團體做學習的整理。

（二）因循成員分離情緒，強化團體的經驗深度

成員的分離情緒是明顯呈現於本團體之中，因此 **Led** 藉由成員對於團體的深刻情緒感受，將其引導至理性的內涵，使成員的團體經驗能藉由情緒的感受，盡可能連結至主題內涵，以增加日後成員對於團體經驗回想時的實質幫助。

四、後續計畫

（一）瞭解成員後續表現：本團體將於結束一週後，透過機構工作者、直接訪談成員的方式，瞭解成員的表現。一方面瞭解團體後，成員回顧團體過程，所造成的經驗感受；一方面亦瞭解實際上，日常生活中成員的行為表現狀態為何，以作為日後團體計畫修訂參考。

【附錄十】

效能刺激源對個別成員反應紀錄表

觀察 面向	觀察 指標	成員【A】狀況描述與改變情形								
團 體 單 元		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
精熟經驗	活動認真參加程度—1	雖能主動參與活動，但活動中也容易與鄰近成員玩在一塊，但經 leader 或其他成員引導後又能將焦點放在活動中。	初時因情緒不佳，活動參與度較低，待成員及 led 引導後，逐漸投入，在活動中後期，有不錯的表現。	能主動配合團體活動進行，並強調規範的重要性，而在靜態分享中，也能動予以回應，但有時還是會與其他成員玩鬧、分心。	能主動參與活動，但此次活動較為刺激，因此在靜態分享時，容易顯得興奮，有時會影響到秩序。	能主動配合團體活動進行，並強調規範的重要性，而在靜態分享中，也能動予以回應，但有時還是會與其他成員玩鬧、分心。	能主動參與團體活動，在靜態分享中，也能動予以回應，但有時還是會與其他成員玩鬧、分心。	案主於籃球活動中，有積極的表現，並於賽後的討論，能產生更多的思考。	案主較上次活動更能專注，並有良好的表現，與成員間的搭配亦較佳。	案主能專注於活動中，並有許多的分享。
	對活動困難度認知—2	對於活動難度高時予以反應，並主動參與，為分享時還是得需經由 leader 引導才能加以回應。	配合活動進行，表現好則表示簡單，表現不好則表現出失落、沉靜。	對於童軍繩活動表示困難，其餘活動均認為簡單。	在高空活動中，看他人示範時，表示簡單，但實際操作則因需克服高空的心理障礙，而表示困難。	此次活動案主表示能夠因應。	此次活動案主表示均能產生有效因應行為。	表示對方身高很高，不容易有出手投籃的空間。。	表示對手因換了人，難度提高了，所以更難打了。	案主於靜態的分享，有良好的表達。
	因應活動能力—3	因應活動能力佳，亦能藉由其他成員的協助而反映於活動中。	反應力快速，善觀察，遵守團體規範的。但活動初時，因情緒低落，活動中時而表現出分心、躁動的行為	反應力快速，善觀察，遵守團體規範的，口語表達佳但尚不夠具體。	反應力快速，善觀察，與成員間的默契良好，口語表達佳但尚不夠具體。	反應力快速，善觀察，口語表達佳。	反應力快速，口語表達佳。對動態活動專注力能集中。能觀察他人表現但對環境的觀察則有待加強	積極度高，反應快速，與成員配合良好	積極度高，反應快速，與成員配合良好	口語表達佳，也能對活動產生反思。
	活動中成功失敗經驗—4	對活動均能積極參與投入，也願意嘗試，因此從活動中得到不少經驗。	在動態活動中，均表現良好，個人表現與團隊合作都有不錯的表現，但在靜態活動中，則顯得沈	對於初中期活動均表現良好，在靜態分享時，亦能有所回應，但在童軍繩活動的失敗經驗，表示挫折。	漆彈活動中，因與小組成員間的配合良好，所以能成功贏得勝利。而在高空活動中，雖然顯得恐懼，但勇於	在報數動作的活動中，因未動作的改變而發生錯誤，但願意勇於承認錯誤	在蜈蚣活動中與同儕討論嘗試後，並觀察他人表現後則有不錯的表現。	在爭搶籃板有不錯的表現。但比賽還是輸了	在爭搶籃板有不錯的表現，與成員間的默契有進步，但目標差一點達成	對整個團體過程作一個完整的回顧。

			默，需經由 led 引導，才略有回應。		嘗試，有成功的表現。					
	從成功/失敗經驗中獲得啟發—5	藉由活動的經驗能予以調整，並反映於活動中。	該成員表示團隊合作的重要性，與相互溝通，理解彼此的配合，在後期活動中，則有不錯的表現。	認為遵守團體規範很重要，以及對於描述事情需要更加的具體、細緻。	對於任何事，均需勇於嘗試，而活動中與成員之間的配合亦左右了勝敗的關鍵。	要能下定決心，做一件事，勿徘徊不定；面對錯誤要勇於承認。	觀察自身與周圍環境以表現出適當行為是重要的。	目標的設立需更為實際一點。	目標的設定較上次有現實感，能考量實際狀況	能妥善運用在團體中所學。
替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現—6	能因其他成員的成功，而調整自身的表現，以對活動做出適時的反應。	在分組競賽中，見到其他成員的較好的表現，能提醒他人，該如何進行，以贏得比賽。	在活動中，見到其他成員的較好的表現，亦能進一步改善自身表現。	在活動中，見到其他成員的較好的表現，亦能進一步改善自身表現。	在活動中，見到其他成員的較好的表現，亦能進一步改善自身表現。	在活動中，見到其他成員的較好的表現，能立即改善自身行為與因應活動之辦法。	在活動中，見到其他成員的較好的表現，能立即改善自身行為與因應活動之辦法。	能注意到他人的表現，並予以調整。	能注意到他人的口語表現，自身亦能提升在此方面的表達。
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現—7	活動中雖與鄰近成員數度交談，但見其他人因類似情事遭 led 及其他成員制止時，亦能立即改善。	該成員於動態活動中，能注意到成員的表現，並調整自身行為。	該成員於動態活動中，能注意到成員的表現，並調整自身行為，並進一步提醒成員表現。但有時亦會與成員嬉鬧而影響活動進行。	該成員於動態活動中，能注意到成員的表現，並調整自身行為，但有時亦會以嬉鬧的方式刺激成員。	該成員於動態活動中，能注意到成員的表現，並調整自身行為，並進一步提醒成員表現。但有時亦會與成員嬉鬧而影響活動進行。	該成員於動態活動中，能注意到成員的表現，並調整自身行為。但有時亦會與成員嬉鬧而影響活動進行。	該成員於動態活動中，能注意到成員的表現，並調整自身行為。有時也會提醒成員注意。	該成員於動態活動中，能注意到成員的表現，並調整自身行為，也會提醒成員注意。	能注意到他人的口語表現，自身亦能提升在此方面的表達。
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享—8	較集中於自身的表現，較少對其他成員給予回饋。	此次團體於回饋時較為沈默，少予以成員回應	多以非口語式的回饋，口語式則較少。	多以戲謔的方式予以回應，偶而在 led 的引導下會以非口語的方式支持成員。	多以非口語式的回饋，口語式則較少。	多以非口語式的回饋，口語式則較少。	偶而會以正面的鼓勵回應成員。	偶而會以正面的鼓勵回應成員。	能以正面的鼓勵回應成員。

	會對別人失敗的表現給予對方回饋或支持—9	多以譏笑、諷刺的方式刺激對方。	此次團體於回饋時較為沈默，少予以成員回應	多以斥喝的方式予以回應。	多以戲謔的方式刺激成員。	多以嘻鬧的方式予以回應。	多以嘻鬧的方式予以回應。	多以斥喝的方式予以回應	偶而會以正面的鼓勵回應成員	會提醒成員注意，在團體中該有的表現
言語說服	工作人員在活動中的支持、增強提昇少年的表現—10	除自身較積極地參與活動外，經由 led 的支持亦能有效增強其行為表現。	活動初期，雖較為疏離團體，而經 led 支持、鼓勵，在中後期的活動均有不錯表現	經 led 支持能使案主表現更好。	經 led 支持能使案主表現更好。	在靜態分享時，經 led 支持能有更具體詳細的口語表達	活動中案主常會與成員出現嘻鬧行為，經 led 提醒後，雖能改善，但未能持續下去。	經 led 的支持，在球賽中會有更積極的表現。	經 led 的支持，在球賽中能有更積極的表現。對於籃板的拼搶更為積極	經 led 的支持，案主於口語上的表達更為具體，亦能回顧整個團體的過程
	工作人員的關懷、引導提昇少年的表現—11	雖會因與其他成員的熟絡，而分心且自主意識較為強烈，但經由 led 引導尚能配合活動進行。	活動初期，因情緒因素令該成員較疏離團體，但經 led 引導則漸入佳境。	Led 的關懷對案主的表現能產生正向的影響。但有時還是會與成員嬉鬧，而影響活動。	Led 的關懷對案主的表現能產生正向的影響。但有時還是會與成員嬉鬧，而影響活動。	Led 的關懷對案主的表現能產生正向的影響。但有時還是會與成員嬉鬧，而影響活動。	Led 的關懷對案主的表現能產生正向的影響。但有時還是會與成員嬉鬧，而影響活動。	經 led 的引導，在球賽中會有更積極的表現。	經 led 的引導，在球賽中會有更積極的表現。與成員間的配合更有默契	經 led 的引導，案主對在團體中所學習到的能更加的具體
	同儕的關懷、引導提昇少年的表現—12	雖偶會出現分心於活動的情形，但經同儕的壓力，能馬上改善。	同儕間予以的關懷較不明顯，但藉由團隊活動的進行，使得該成員能漸入活動的參與，並發揮團隊合作。	同儕間的關懷較不明顯，但與成員互動良好，活動中的表現均能相互合作。。	同儕間多以嘻鬧的方式刺激彼此，但與成員互動良好，活動中的表現均能相互合作。	在模仿活動中，與同儕間的互動良好，能彼此鼓勵提升表現，但有時會與成員嘻鬧而影響活動。	當案主出現嘻鬧行為時，同儕之壓力對案主能產生影響，並改善。	當案主表現不佳時，成員的引導能有效改善案主的表現。	當案主表現不佳時，成員的引導能有效改善案主的表現。	同儕的專注，能夠提升案主於口語上的表現
	今天的身體狀況佳—13	身體狀況佳能配合活動進行。	身體狀況佳能配合活動進行。	身體狀況佳能配合活動進行。	身體狀況佳能配合活動進行。	身體狀況佳能配合活動進行。	身體狀況佳能配合活動進行。	身體狀況佳能配合活動進行。	身體狀況佳能配合活動進行。	身體狀況佳
	今天的心理狀況—14	心理處於較為興奮狀態。	在活動初時心情明顯低落，經活動的進行，逐漸好轉。	心情狀態較為興奮，易與成員嬉鬧。	會因為活動而造成心理上的起伏。	心情狀態有時表現興奮，而與成員嬉鬧。	心情狀態有時表現興奮，而與成員嬉鬧。	心情狀態有時表現興奮，而與成員嬉鬧。	心情狀態佳。	心情狀態佳。

生理與情感狀態	緊張、焦慮程度—15	未見明顯的焦慮狀態，僅因活動內容而稍微出現一點。	未見明顯的焦慮狀態。	未見明顯的焦慮狀態。	在高空活動中，因為高度，而顯得焦慮，緊張。	在報數動作的活動中，因發生錯誤而略顯不好意思	在四足蜈蚣活動中，因屢次失敗，而略顯焦慮	遭遇防守時，因對方個子高大兒顯得焦慮	在進入籃下時，因對手的身材優勢而略顯緊張。	在分享回顧團體歷程時，略顯得焦慮。
	恐懼程度—16	未見恐懼狀態。	未見恐懼狀態。	未見恐懼狀態。	恐懼高空活動的挑戰，但仍願意嘗試。	未見恐懼狀態。	未見恐懼狀態。	遭遇防守時，因對方個子高大兒顯得恐懼	在進入籃下時，因對手的身材優勢而略感到恐懼。	未顯現
	感受壓力程度—17	對於活動並未感受到壓力。	未見明顯的感受到壓力的狀態。	對於童軍繩活動的困難度感受到壓力。	在高空活動中，因初時不敢跳出，遭同儕口語上的刺激，而感受到壓力。	案主未感到壓力	案主未感到壓力	當比數落後時，感到較多的壓力	在進入籃下時，因對手的身材更為優勢而感受到壓力。	未顯現
	逃避活動程度—18	該成員均能積極參與活動。	在活動初時因情緒低落關係，活動顯得較不積極，在中後期則有所明顯改善。	均能積極地參與活動，但有時會出現分心的情況。	在高空活動參與時，表示想再繼續漆彈活動，加上高度的關係，在起初略顯的抗拒，但在led的引導下，則願意嘗試	均能積極地參與活動，但有時會出現分心的情況。	於作業分享時，略表現出逃避的行為，會期待他人先分享。	雖遭遇困難，但案主仍會繼續努力拼搶籃板。	雖遭遇困難，但案主仍會繼續努力拼搶籃板。並與成員間的搭配更加有默契	未顯現
	情緒控制能力—19	心情雖亢奮，但對情緒控制尚可	情緒在初時雖然較為低落，但在仍配合活動進行，聽從 led 引導。	此次團體中情緒穩定，雖有時會因與成員嬉鬧而較為興奮，或活動中遭遇困難，但總能將情緒控制得當，以持續參與活動。	此次的活動產生的刺激較為強烈，數度表現出較多的情緒波動，但仍能有效控制，能持續參與活動。	此次團體中情緒穩定，雖有時會因與成員嬉鬧而較為興奮，但總能將情緒控制得當，以持續參與活動。	此次團體中情緒穩定，雖有時會因與成員嬉鬧而較為興奮，但總能將情緒控制得當，以持續參與活動。	案主情緒表達豐富，即使成員表現不佳，會出現斥喝的行為，但仍將注意力至於球賽中。	案主情緒表達穩定，即使對身材更具優勢，而感到壓力，但仍有不錯的表現，能專注於活動中。	案主情緒表達穩定，但因團體即將結束，而略顯得難過、不捨。
	因應壓力能力—20	能有效因應壓力。	活動對該成員帶來的壓力感受不明顯。	當遭遇無法突破的活動時，能與成員討論，藉以調適活	在高空活動中，感受到恐懼、壓力時，雖遲疑了皆下	當活動發生問題時，能與成員討論，藉以調適	當活動發生問題時，能與成員討論，藉以調適	會不放棄的繼續努力，並與成員討論該如何	面對對手身材優勢所帶來的壓力，案主仍能	案主能有效因應回顧團體歷程的壓力。

				動所帶來的壓力。	來的行動，但在成員的刺激與自我的調整，以及難度的減低，則能努力的突破。	活動所帶來的壓力。	活動所帶來的壓力。	進行球賽。	突破心中的不安積極地拼搶籃板。	
	突破困難能力—21	對活動中所遭遇的困難能有效的突破。	對活動中所遭遇的困難能思考並與成員合作。	對活動中所遭遇的困難能思考並與成員合作。	克服心理恐懼的能力較低，需經他人的鼓勵、並減低活動難度，才願意繼續。	對活動中所遭遇的困難，能思考並與成員合作。	對活動中所遭遇的困難，能思考並與成員合作。	面對對方的身材表示難以突破，但會繼續爭搶。	以更為積極的態度，投入活動之中。	口語表達佳，能仔細地分享團體歷程。
	合作解決困難—22	能主動與其他成員共同合作，解決困難。	能主動與其他成員共同合作，解決困難。	能主動與其他成員共同合作，解決困難。	與成員間的配合良好，能共同解決困難，並贏得勝利。	能主動與其他成員共同合作，解決困難。	能主動與其他成員共同合作，解決困難。	能主動與其他成員共同合作，討論，並有良好的分工。	能主動與其他成員共同合作，討論，並有良好的分工。	能與其他成員共同合作，討論，分享經驗。

效能刺激源對個別成員反應紀錄表

觀察 面向	觀察 指標	成員【B】狀況描述與改變情形								
團 體 單 元		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
精熟經驗	活動認真參加程度—1	對於所有活動均能主動參與，並配合 led 的指示。	能主動參與活動，遵守團體規範，亦提醒其他成員對於規範的尊重。	能主動參與活動，遵守團體規範，亦提醒其他成員對於規範的尊重。唯偶而會在靜態分享中分心於其他事上。	活動參與度高，而靜態分享時，也能主動參與其中，但有時會出現違反團體規範的行為。	能主動參與活動，遵守團體規範，亦提醒其他成員對於規範的尊重。唯偶而會在靜態分享中分心於其他事上。	能主動參與活動，遵守團體規範，亦提醒其他成員對於規範的尊重。唯偶而會在靜態分享中分心於其他事上。	雖身體上略有不便處，但在比賽中仍能積極的投入，做好自身的職責。	雖身體上略有不便處，但在比賽中仍能積極的投入，做好自身的職責。	案主能專注於活動中，並有許多的分享。
	對活動困難度認知—2	該成員表示對任何活動均願意嘗試，不管先前的失敗經驗。	在各項動態活動中，表現均良好，與成員互動亦佳，唯靜態活動較顯沈靜。	對於童軍繩活動表示困難，但仍願意嘗試突破。	案主在此次的活動中，除了跳台活動因為手的不方便無法參與外，其餘活動對案主幾乎未造成任何阻礙。	在此次活動中，案主均有不錯的表現。	在此次活動中，案主均有不錯的表現。	對方身材優勢，加上自身身體的不便，是比較困難的。	對方身材較上次更具優勢，表示更難打。	案主於靜態的分享，有良好的表達。
	因應活動能力—3	身體雖有部分殘疾，但整體表現佳，口語反應良好。	觀察力佳、反應快，遵守團體規範，與成員互動佳，能共同合作解決問題，但較多在於配合及錦上添花，領導能力較不顯著。	觀察力佳、反應快，遵守團體規範，與成員互動佳，口語表達力佳，但尚缺乏具體地描述。能對任何事抱著勇於嘗試的態度。	觀察力佳、反應快，與成員互動佳，口語表達力佳，但尚缺乏具體地描述。能對任何事抱著勇於嘗試的態度。	觀察力佳、反應快，遵守團體規範，與成員互動佳，口語表達力佳。能對任何事抱著勇於嘗試的態度。	觀察力佳、反應快，遵守團體規範，與成員互動佳，口語表達力佳。能對任何事抱著勇於嘗試的態度。	觀察力佳、反應快，與成員互動佳，肢體動作仍能投入活動中。	觀察力佳、反應快，與成員配合佳，肢體動作仍能投入活動中。	口語表達佳，也能對活動產生反思。
	活動中成功失敗經驗—4	願意主動參與活動，且與成員互動佳，因此從活動中獲取不少經驗。	藉由活動的參與，與成員合作的成功及溝通的不良，造成失敗的經歷。	在童軍繩活動中，因無法成功達成任務而表示困難。	在漆彈活動與高空活動中，均有良好的表現。	在報數動作的活動中，因為注意動作的變換，而有失敗的經驗。	在報數動作的活動中，因為注意動作的變換，而有失敗的經驗。	在投籃方面有不錯的手感，且與成員能有默契上的搭配。	與成員間更有默契，並在防守上產生更好的效果。	對整個團體經歷作一個完整的回顧。

	從成功/失敗經驗中獲得啓發—5	對於活動的經驗中，均能予以思考並反應。	瞭解到溝通的重要性，以及互助合作對任務完成的必要。	溝通需具體而仔細，才能瞭解彼此的語意。	對事情要能夠勇於嘗試，而成員間的支持也需多以正面的鼓勵，少以戲謔的方式。	面對錯誤需勇於承認；對任何以能下定決心，但因無基礎而顯得焦慮，此外，容易會因他人的意見而左右，需多加注意。	面對錯誤需勇於承認；對任何以能下定決心，但因無基礎而顯得焦慮，此外，容易會因他人的意見而左右，需多加注意。	目標的設定需要講究實際狀況。。	目標的設定能依實際狀況作調整。	做任何事前，要能思考到在團體中所學到的。
替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現—6	較為自我中心，其他成員的表現對該成員影響程度較低	活動中，會注意到其他成員的表現，進而改善自身行為。	活動中，會注意到其他成員的表現，進而改善自身行為。	活動中，會注意到其他成員的表現，進而改善自身行為。	活動中，會注意到其他成員的表現，進而改善自身行為。	活動中，會注意到其他成員的表現，進而改善自身行為。	活動中，會注意到其他成員的表現，進而改善自身行為。	活動中，會注意到其他成員的表現，進而改善自身行為。	活動中，會注意到其他成員的表現，並有良好的表現。
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現—7	較為自我中心，其他成員的表現對該成員影響程度較低	當其他成員有失敗表現時，能夠注意到，除予以糾正外，自身行為亦會立即改善。	當其他成員有失敗表現時，能夠注意到，除予以糾正外，自身行為亦會立即改善。	當其他成員有失敗表現時，能夠注意到，除予以糾正外，自身行為亦會立即改善。但自身有時亦會犯下同樣的錯誤	當其他成員有失敗表現時，能夠注意到，除予以糾正外，自身行為亦會立即改善。	當其他成員有失敗表現時，能夠注意到，除予以糾正外，自身行為亦會立即改善。	當其他成員有失敗表現時，能夠注意到，並略調整自身表現。	當其他成員有失敗表現時，能夠注意到，並略調整自身表現。	當其他成員有失敗表現時，能夠注意到，並略調整自身表現。
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享—8	較少給予其他成員正面回饋	當有成員表現不錯時，會注意到，但甚少予以回饋。	當有成員表現不錯時，會注意到，多以非口語式的方式回饋。	當有成員表現不錯時，會注意到，多以非口語式的方式回饋，偶而會以嘻鬧的方式刺激成員。	當有成員表現不錯時，會注意到，多以非口語式的方式回饋。	當有成員表現不錯時，會注意到，多以非口語式的方式回饋。	當有成員表現不錯時，會注意到，偶而予以鼓勵。	當有成員表現不錯時，會注意到，並偶而予以鼓勵。	當有成員表現不錯時，會注意到，並予以鼓勵。
	會對別人失敗的表現給予對方回饋或支持—9	多以戲謔方式回應對方的表現但偶而能以激勵的方式支持他人。	成員有不好的表現，如：不遵守團體規範。會予以制止，並提醒大家。	成員有不好的表現，如：不遵守團體規範。會予以制止，並提醒大家。	多以戲謔的方式刺激成員的表現。	成員有不好的表現，如：不遵守團體規範。會予以制止，並提醒大家。	成員有不好的表現，如：不遵守團體規範。會予以制止提醒大家。	偶而會出現斥喝的表現，偶而則以鼓勵代替斥喝。	偶而則以鼓勵代替斥喝。	能以鼓勵代替斥喝。

言語說服	工作人員在活動中的支持、增強提昇少年的表現—10	活動中，經 led 的支持，能有效增強其表現。	活動中，雖有時會與其他成員嬉鬧，但經 led 的支持，能有效增強其表現，更加投入，也會提醒其他成員注意。	活動中，雖有時會與其他成員嬉鬧，但經 led 的支持，能有效增強其表現，更加投入，也會提醒其他成員注意。	活動中，雖有時會與其他成員嬉鬧，但經 led 的支持，能有效增強其表現，更加投入，也會提醒其他成員注意。	活動中，能主動配合 led 的引導，而在靜態分享時，經 led 支持，在口語表達上有更好的表現，亦能針對活動所帶來的意義做進一步的思考。	活動中，能主動配合 led 的引導，而在靜態分享時，經 led 支持，在口語表達上有更好的表現，亦能針對活動所帶來的意義做進一步的思考。	經 led 的鼓勵，案主更為投入比賽中，並更積極地與成員搭配。	經 led 的鼓勵，案主更為投入比賽中，並與成員產生更好的搭配。	經 led 的鼓勵，案主在回顧團體歷程時，有更多的分享。
	工作人員的關懷、引導提昇少年的表現—11	對於 led 的關懷較為信服，因此能影響其表現	對於 led 的引導能立即注意，並做改善	對於 led 的引導能立即注意，並做改善	對於 led 的引導能立即注意，並做改善	對於 led 的引導能立即注意，並立即改善，且也能協助 led 維持成員對規範的尊重	對於 led 的引導能立即注意，並立即改善，且也能協助 led 維持成員對規範的尊重	由於經歷比賽後，案主較為疲累，因此在分享時，led 的引導，讓案主的回應與先前比較，顯得較為消極。	案主在分享時，經 led 引導能產生更多意見，並與成員分享。	案主在分享時，案主能表達出在團體中所學的。
	同儕的關懷、引導提昇少年的表現—12	雖與同儕建立良好的關係，但對於同儕的多以嬉鬧的方式。	與同儕建立良好的關係，雖然偶會嬉鬧，但在需要互助合作的活動，則能注意到其他成員的提醒、引導，並配合。	與同儕建立良好的關係，雖然偶會嬉鬧，但在需要互助合作的活動，則能注意到其他成員的提醒、引導，並配合。	與同儕建立良好的關係，雖然偶會嬉鬧，但在需要互助合作的活動，則能注意到其他成員的提醒、引導，並配合。	在模仿活動中，與同儕建立良好的關係，且產生較佳的默契，並能注意到其他成員的提醒、引導，並配合。	在模仿活動中，與同儕建立良好的關係，且產生較佳的默契，並能注意到其他成員的提醒、引導，並配合。	與同儕建立良好的關係，且產生較佳的默契，並能注意到其他成員的提醒、引導，並配合。	與同儕建立良好的關係，且產生較佳的默契，並能注意到其他成員的提醒、引導，並配合。	同儕的專注，讓案主的表現更為投入。
	今天的身體狀況—13	身體雖有部分殘疾，但亦能參與所有活動	身體雖有部分殘疾，但亦能參與所有活動	身體雖有部分殘疾，但亦能參與所有活動	身體雖有部分殘疾，但亦能參與所有活動	身體雖有部分殘疾，但亦能參與所有活動	身體雖有部分殘疾，但亦能參與所有活動	身體雖有部分殘疾，但亦能參與所有活動	身體雖有部分殘疾，但亦能參與所有活動	身體狀況佳
	今天的心理狀況—14	心理狀況略顯亢奮，易於其他成員嬉鬧。	心理狀況穩定。	心理狀況穩定。	心理狀況穩定。	心理狀況穩定。	心理狀況穩定。	心理狀況穩定。	心理狀況佳。	心理狀況佳。

生理與情感狀態	緊張、焦慮程度—15	對於活動均能積極參與，未顯現其緊張、焦慮的一面	在靜態分享中，略顯緊張，但動態活動時，與成員則互動佳。	在無法突破困難時，會略顯焦慮。	在無法參與其中一項高空活動時，心情略顯的低落。在漆彈活動中，閃避對方攻勢時，略顯的焦慮。	在四足蜈蚣活動中，因手略有不便，因此略顯的緊張。	在報數動作活動中，因發生錯誤，而略顯不好意思。	當對方防守施壓時，案主感到較為焦慮	對手的身材太高大，而略表現出焦慮	未顯現
	恐懼程度—16	未顯現 未顯現	未顯現	未顯現	在高空活動雖表現良好，但初時亦略顯恐懼。而漆彈活動雖稍微懼怕被打到，但亦能勇於前進。	未顯現	未顯現	當對方防守施壓時，案主感到恐懼	對手的身材太高大，而略感到恐懼	未顯現
	感受壓力程度—17	未顯現	未顯現	於童軍繩活動中，因無法突破，而感受到壓力。	在高空活動雖表現良好，但初時亦略趕到壓力。	未顯現	未顯現	當對方防守施壓時，案主感到壓力，而略表現出驚慌	對手的身材太高大，而感到壓力	未顯現
	逃避活動程度—18	未顯現	未顯現	未顯現	未顯現	均能主動參與各項活動	均能主動參與各項活動	雖遭到對方壓制，但案主仍能與成員相互合作，專注於比賽中	雖對方具有更多的優勢，但案主仍能與成員相互合作，專注於比賽中	未顯現
	情緒控制能力—19	活動中，其他成員雖有時會以該成員身體殘疾嬉鬧，但該成員並未出現明顯的情緒波動，僅是以相同的方式回應。	活動中，其他成員雖有時會以該成員的身體殘疾嬉鬧，但該成員並未出現明顯的情緒波動，反而能自娛娛人。	活動中，只有當成員出現錯誤或失敗的表現時，會予以斥喝，其餘時候情緒軍控制良好。	活動中，只有當成員出現錯誤或失敗的表現時，會予以斥喝、或戲謔的方式刺激，其餘時候情緒均控制良好。	情緒表達豐富，但均能將精神至於團體中。	活動中，只有當成員出現錯誤或失敗的表現時，會予以斥喝，其餘時候情緒軍控制良好。	情緒表達豐富，但均能將精神至於團體中。	情緒表達豐富，但情緒掌控佳，能將精神置於團體中。	案主情緒表達豐富，但對即將分離的團體，略感到不捨。

	因應壓力能力—20	對活動可能產生的壓力均能有效因應。	初時家庭作業分享時略顯焦慮，但隨活動進行而表現漸入佳境。	雖對活動的難度曾感到壓力，但亦能與成員相互配合，嘗試解決問題。	雖對活動的難度曾感到壓力，但亦能與成員相互配合，嘗試解決問題。	案主於此次活動中，均能有效地因應其壓力。	面對活動中發生的錯誤，案主能勇於承認，並承擔壓力。	案主面對對方的防守時，較容易表現出驚慌失措的行為。	案主雖對方身材較為高大所產生的壓力較大，但案主能盡量與成員配合，並更注意成員的動向。	案主在團體能感到自在。
	突破困難能力—21	面對問題時，能思考並嘗試解決。	能注意能其他成員的情形，且反應佳，因此，在活動中能有良好的表現	能注意能其他成員的情形，且反應力佳，並提醒成員注意，將注意力至於活動中，以共同解決困難。	能注意能其他成員的情形，且反應力佳，並提醒成員注意，將注意力至於活動中，以共同解決困難。而自身亦勇於嘗試各項活動。	在靜態、動態活動中，均有良好的表現。	能提醒其他成員的表現，且反應力佳，將注意力至於活動中，以共同解決困難。	除案主本身肢體的不方便外，面對對方身材的優勢，也較難以突破。	雖案主本身肢體不方便，但面對對方身材的優勢，能與成員產生較佳的配合，試著突破困難。	案主口語表達佳，能清楚說出在團體中所學。
	合作解決困難—22	與成員有良好的互動關係，因此能相互合作面對問題。	與成員有良好的互動關係，因此能相互合作面對問題。	與成員有良好的互動關係，因此能相互合作面對問題。	與成員有良好的互動關係，因此能相互合作面對問題。	與成員有良好的互動關係，因此能相互合作面對問題。	與成員有良好的互動關係，因此能相互合作面對問題。	與成員有良好的互動關係，因此能相互合作面對問題。	與成員有良好的互動關係，因此能相互合作面對問題。	與成員有良好的互動關係，能產生相互的討論。

效能刺激源對個別成員反應紀錄表

觀察 面向	觀察 指標	成員【C】狀況描述與改變情形								
團 體 單 元		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
精熟經驗	活動認真參加程度—1	對活動參與度高，與 led 互動佳，也能與成員產生很好的互動。	能參與動態活動之中，但屬於關鍵時刻的發言者，平常較多為注意自身的行為表現。此外，靜態分享則較為沈靜，多在於觀察。	能主動參與動態活動之中，平常較多為注意自身的行為表現，但遇到難題時，會成為領導者。靜態分享時，較少主動發言。	能主動參與動態活動之中，平常較多為注意自身的行為表現，但遇到難題時，會成為領導者。而此次活動，於靜態分享時，較能主動發言。	在此次活動中，動靜態活動均有不錯的表現。在模仿活動能發現問題，而分享時亦能主動提出，口語表達有明顯進步。但偶而會與成員嘻鬧，影響其他成員的分享。	對於動態活動能認真的參與其中，並與成員產生良好的互動，而靜態分享時，則略顯分神。	案主在比賽過程，雖曾表示放棄，但在 led 的支持下，又回到活動中，並在靜態分享時，有許多的思考。	案主在此次活動，較上次更為專注，並與成員產生很好的配合。	案主能專注於活動中，並在團體回顧時多有感觸。
	對活動困難度認知—2	面對困難問題會沈思並觀察其他成員的表現，在做出因應行為	能夠瞭解活動進行的內容，並認真參與其中，但進行靜態分享時則顯得安靜。	對於童軍繩活動表示困難，而其餘活動則能因應。	在漆彈活動，表示在衝鋒插旗時，是比較困難。而在高空活動時，因內心恐懼而表示困難。	在報數動作活動中，雖表示該活動簡單，但在進行時，卻錯誤不斷，自己也不清為何為如此。	案主於此次活動中，均有良好的表現。	案主因成員間搭配較差、加上體力不濟，而對手又難以撼動，表示困難。	案主與成員間的配合較上次佳，雖對手的優勢較上次佳，但案主仍有不錯的表現。	案主能自在的分享在團體中所學習到的
	因應活動能力—3	觀察力佳，與成員互動佳，反應快	觀察力佳，專注於活動的進行，能與成員能夠配合、互助合作，唯靜態分享顯得消極應對。	觀察力佳，專注於活動的進行，能與成員能夠配合、互助合作，是隱性的領導者。	觀察力佳，專注於活動的進行，能與成員能夠配合、互助合作，是隱性的領導者。勇於嘗試各種活動。	觀察力佳，專注於活動的進行，能與成員能夠配合、互助合作，口語表達有進步，也較為具體。	觀察力佳，專注於活動的進行，能與成員能夠配合、互助合作，口語表達已較為具體。	專注於活動的進行，試著引導成員能夠配合、互助合作。	專注於活動的進行，並與成員間的配合佳。	口語表達佳，能詳細表達出在團體中所學。
	活動中成功失敗經驗—4	積極參與活動，並能藉由觀察其他成員表現，獲取經驗。	分組競賽能與其他成員合作，當失敗持續時，能給予意見，最後贏得勝利。	分組競賽能與其他成員合作，當失敗持續時，能給予意見，但在童軍繩活動中，還是遭遇到挫折。	在跳台活動，因心中些微的恐懼，而造成任務的失敗。	。在模仿活動有不錯表現，而在報數動作的活動中，卻一連出現幾次失誤，但案主能勇於承認錯誤。	在蜈蚣活動中，與成員在嘗試的過程中，經歷了幾次的失敗，但在與成員的討論下，最終順利完成。	成員間的默契需再加強，攻勢太過單調，防守不好。	成員間的默契、搭配較上次佳，並順利達成目標。	對於團體歷程能有完整的回顧。

	從成功/失敗經驗中獲得啓發—5	能在靜態分享活動中，與 led 分享先前活動的體驗	當失敗持續時，發現共同討論，互助合作的重要性	具體而詳細的溝通，對於訊息的傳達室重要的。	成員間的相互配合，與對事情需能勇於嘗試。	面對困難需勇於挑戰。而當自身發生錯誤行為時，需勇於承認。	除了對自身的觀察瞭解外，對環境的觀察意識重要的。	成員間角色的分配、默契的培養，目標的設定需考量自身能力。	能考量自身的實力，並與成員間的配合良好，能各司其職。	在未來做事時，能運用在團體中所學的。
替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現—6	能藉由其他成員成功的表現，改進自身的做法，並立即做出因應行為。	雖能專注於活動中，且觀察其他成員的表現，但活動進行時，則較多在於自身的表現，其他成員的成功，很少對其產生影響。	能專注於活動中，且觀察其他成員的表現，但活動進行時，則較多在於自身的表現，其他成員的成功，很少對其產生影響。	能專注於活動中，且觀察其他成員的表現，而此次活動，成員的成功表現，令案主亦能調整自身的行為。	能專注於活動中，且觀察其他成員的表現，並隨之調整自身行為。	能專注於活動中，且觀察其他成員的表現，並隨之調整自身行為。	能專注於活動中，且觀察其他成員的表現，並隨之調整自身行為。	能專注於活動中，觀察其他成員的表現，隨之調整自身行為。	能專注於活動中，觀察其他成員的表現，並改善自身做法。
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現—7	觀察力佳，見到其他成員失敗經驗，會提醒自己並提醒其他成員尊重團體規範。	在分組競賽中，當他人持續失敗時，則會提供意見，但較多為注意自身表現。	在分組競賽中，當他人持續失敗時，則會提供意見，並協助成員。	在分組競賽中，當他人持續失敗時，則會提供意見，並協助成員。但會譏笑對方的表現。	在模仿活動中，能觀察他人表現，並隨之調整，當同儕出現錯誤時，議會提醒成員表現。	能專注於活動中，並注意成員的錯誤表現，以提醒自身行為。	能專注於活動中，並注意成員的錯誤表現，但自身為能立即改善。需 led 引導。	專注於活動中，注意成員的錯誤表現，且自身能立即改善。	專注於活動中，注意成員的錯誤表現，且自身能立即改善。
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享—8	當成員有成功表現時，雖會思考自身的表現，但少給予回饋。	在分組合作中，與其他成員的互助而獲得勝利時，能相互鼓勵，予以支持。	在分組合作中，與其他成員的互助而獲得勝利時，能相互鼓勵，予以支持。	在分組合作中，與其他成員的互助而獲得勝利時，能相互鼓勵，予以支持。	多以非口語的方式鼓勵成員表現。	偶而以非口語的方式鼓勵成員表現。	偶而以非口語的方式鼓勵成員表現。	能以正面的鼓勵來支持成員的表現。	能以正面的鼓勵來支持成員的表現。
	會對別人失敗的表現給予對方回饋或支持—9	當成員有失敗表現時，雖會思考自身的表現，但少給予回饋。	當其他成員初時失敗時，多為沈默，但失敗持續時，才會給予回應。	當其他成員持續失敗時，會給予回應。	會以譏笑的方式刺激成員的表現。	能主動提醒成員表現，但並非是以支持或鼓勵的態度。而在報數動作活動中，則能依 led 指示，予以發生錯誤的成員支持	多以戲謔的方式予以回應	會以斥喝的方式刺激成員	成員有不好的表現時，偶而能給予成員提醒	成員有不好的表現時，能給予成員提醒
	工作人員在活動中	活動中，與 led 互動佳，透過支	活動中，能主動協助 led 以利活動進	活動中，能主動協助 led 以利活	活動中，能主動協助 led 以利活動進	活動中，能主動協助 led 以利活動進行，	活動中 led 的支持對案主的表	活動中 led 的支持對案主的表	活動中 led 的支持對案主的表	led 的支持對案主的表現

言語說服	的支持、增強提昇少年的表現—10	持能增強該成員表現，並能立即表現出來。	行，而 led 的支持對該成員的表現亦有所提升。	動進行，而 led 的支持對該成員的表現亦有所提升。	行，而 led 的支持對該成員的表現亦有所提升。	而 led 的支持對該成員的表現亦有所提升。	現能產生正向的影響	現能產生正向的影響	現能產生正向的影響	能產生正向的影響
	工作人員的關懷、引導提昇少年的表現—11	活動中，偶會遭遇失敗，但經 led 關懷能立即改善自身的行為表現。	活動中，遭遇持續的失敗時，經 led 關懷能改善自身的行為，亦提醒其他成員的表現。	活動中，遭遇持續的失敗時，經 led 關懷能改善自身的行為，	在靜態分享活動中，經 led 的引導，能令案主的口語表達更為清晰。	在靜態分享活動中，經 led 關懷能提升案主的口語表達能力。	在靜態分享活動中，經 led 關懷能提升案主的口語表達能力。	Led 的引導對成員的表現能有正面的鼓舞。重新振作案主的表現	Led 的引導對成員的表現能有正面的鼓舞。	Led 的引導對成員的表現能有正面的鼓舞。
	同儕的關懷、引導提昇少年的表現—12	與成員互動佳，在團體競賽中，經其他成員提醒，該成員能夠採納，並引導團隊贏得勝利。	與成員互動佳，在團體競賽中，其他成員的建議，該成員能夠採納，	與成員互動佳，在團體活動中，能採納成員的建議，	在漆彈活動中，成員間的相互配合，與引導，成為獲勝的關鍵。	與同儕互動佳，在活動進行時，發生了錯誤，會以一種嘻鬧的方式予以回應，亦有助案主的表現。	與同儕互動佳，在活動進行時，發生了錯誤，會以一種嘻鬧的方式予以回應，亦有助案主的表現。	與成員間的搭配不佳，但對案主的鼓勵，還是能稍微提升案主的表現。	案主與成員間的配合良好，能提升彼此的表現。	同儕對案主的引導讓案主在回顧時有更具體的表達。
生理與情感狀態	今天的身體狀況—13	身體狀況佳，雖然手上有傷口，但不影響其行為表現。	身體狀況佳，雖然手上有傷口，但不影響其行為表現。	身體狀況佳。	身體狀況佳。	身體狀況佳。	身體狀況佳。	體力較差。	體能上有顯著的進步。	身體狀況佳
	今天的心理狀況—14	心理狀況佳、穩定	心理狀況佳，但較顯安靜。	心理狀況佳。	心理狀況佳，但會因活動的進行產生波動。	心理狀況佳。	心理狀況佳。	抗壓力較低，容易放棄。	心裡狀況佳，有不錯的因應。	心裡狀況佳。
	緊張、焦慮程度—15	在活動第三段，因擔心表現不好，略顯焦慮。	在分組活動中，會因小組的持續失敗，而略顯焦慮。	在童軍繩活動，因無法解決問題，略顯焦慮。	在高空活動中，因高度的關係，而略顯焦慮。	在報數動作活動中，因連續發生錯誤而略顯出焦慮。	未顯現。	因比數過於懸殊，加上成員間的默契不佳，因此顯得焦慮。	面對對手的優勢，略表現出焦慮。	在回顧團體歷程時，略表現出焦慮。
	恐懼程度—16	未顯現	未顯現	未顯現	在高空活動中，因高度的關係，而略感到恐懼	未顯現	未顯現	面對對方身材的優勢，感到恐懼。	面對對方身材的優勢，略感到恐懼。	未顯現
	感受壓力程度—17	未顯現	對於持續的失敗，會感受到些許	對於持續的失敗，會感受到些	在高空活動中，因高度的關係，與同	對於持續的失敗，會感受到些許的壓力。	未顯現	當案主體力不濟加上比數懸	面對對方身材的優勢，略感到	在回顧團體歷程時，對即將

			的壓力。	許的壓力。	儕的刺激，而感到壓力。			殊，感到較大的壓力	壓力。	分離的感受，略感到壓力。
逃避活動程度—18	未顯現	未顯現	未顯現	未顯現	未顯現	未顯現	在作業分享時，略顯得逃避。期待他人先報告	在中場休息時，因比數懸殊、成員間沒有很好的搭配，而表現出放棄的行為	與成員間的配合，及彼此的鼓勵，使得案主能專注於活動之中。	未顯現
情緒控制能力—19	雖然偶而會與其他成員起鬨，嬉鬧，但情緒控制穩定，不影響活動表現。	雖然偶而會與其他成員起鬨，嬉鬧，但情緒控制穩定，不影響活動表現。	雖然偶而會與其他成員起鬨，嬉鬧，但情緒控制穩定，不影響活動表現。但在遇見偶發不順逐的事件時，情緒會出現波動。	雖然偶而會與其他成員起鬨，嬉鬧，但情緒控制穩定，不影響活動表現。但在遇見偶發不順逐的事件時，情緒會出現波動。	情緒表達豐富，但尚能在控制中。	在此次活動中，案主的情緒表達豐富，且能專注於團體中。	案主的情緒表達豐富，且能專注於團體中。	案主與此次活動中，初時較為興奮，但遭遇挫折時，明顯表現出低落。。	案主於此次活動，即使面對的對手更具優勢，但在成員的配合及自身角色的調整，使得情緒能有效控制。	雖對即將分離的團體感到不捨，但案主均能專注於團體內。
因應壓力能力—20	在活動後期，個人表現雖略顯焦慮，但行為表現尚能因應。	在分組活動中，對於持續的失敗會略顯焦慮，但行為表現尚能因應。	在分組活動中，對於持續的失敗會略顯焦慮，但行為表現尚能因應。	在分組活動中，對於持續的失敗會略顯焦慮，但行為表現尚能因應。	在高空活動中，雖感到焦慮、恐懼，但能調整自身的情況，以克服活動帶來的壓力。	此次活動對案主較少產生壓力，但在報數動作活動中，曾連續出現錯誤，亦僅帶來些許的焦慮。	案主對於此次活動所產生的壓力均能有效因應。	案主對於比賽的比數過於懸殊，而成員有配合不佳，這些壓力，讓案主有放棄的念頭。	案主對於此次活動所產生的壓力，除偶而略表現出焦慮外，均能有效因應。	案主對於即將分離的感受，略表現出壓力外，其餘均能有效因應。
突破困難能力—21	反應快，對於活動內容能做出適切的因應行為。	多為觀察團體表現，若小組屢遭失敗時，則能思考出對策，協助小組成功。	多為觀察團體表現，若成員屢遭失敗時，則能協助思考出對策，是隱性的領導者。	多為觀察團體表現，若成員屢遭失敗時，則能協助思考出對策，是隱性的領導者。	在漆彈活動中，能與成員產生良好的互動，相互配合並贏得勝利。而在高空活動，也能夠勇於嘗試	能觀察、專注 led 的指示，參與活動，但對動作的記憶，卻顯得較為薄弱。	能專注於活動中，理解每個活動過程並與成員產生良好的互動，共同討論突破困難。	案主面對比賽的挫折，容易表現出放棄的態度，需 led 的引導與鼓勵，才能重新振作	案主能與成員產生較佳的默契，並提升自身表現，以突破對手的壓迫	案主對於回顧團體的歷程，能有效突破
合作解決困難—22	與成員互動佳，能引導成員共同合作贏得勝利	與成員互動佳，能引導成員共同合作贏得勝利	與成員互動佳，能引導成員共同合作贏得勝利	與成員互動佳，能引導成員共同合作試著解決問題	與成員互動佳，能引導成員共同合作試著解決問題，並贏得勝利	與成員互動佳，能產生良好的對話，以合作解決困難	與成員互動佳，能產生良好的對話，以合作解決困難	與成員間的搭配不佳，面對困難時，需 led 的引導，才能加以思考解決方法。	與成員默契佳，配合良好，有很好的表現。	與成員間的互動佳，以建立良好的關係，能相互支持。

效能刺激源對個別成員反應紀錄表

觀察 面向		成員【D】狀況描述與改變情形								
團 體 單 元		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
精熟經驗	活動認真參加程度—1	能積極參與活動，並配合 led 指示有所表現，但偶會與鄰近成員過多的互動而分心。	對於各項活動均能認真參與，並在分組競賽中，展現其領導特質，與小組發揮合作精神，唯在靜態分享時，略顯靦腆。	此次團體，案主較容易分心，與成員嬉鬧，而在靜態分享時，亦略顯靦腆。	請假	此次團體中，案主較容易分心，與成員嬉鬧，而在靜態分享時，亦略顯靦腆。	案主於動態活動較能認真參與其中，而在靜態分享時，偶與成員嬉鬧。	案主在籃球比賽中有良好的表現，亦能組織成員注意比賽狀況。	案主在籃球比賽中有良好的表現，亦能組織成員注意比賽狀況。	案主能專注於團體回顧活動內
	對活動困難度認知—2	對於任何動態活動均能主動參與，但在進行回饋時，則需 led 引導。	動態活動，與其他成員互動討論該如何突破困難時，對該成員來說是容易的，但在靜態分享時，則顯得緊張，表達不佳。	對於報紙活動，容易在尚未嘗試前，便表示困難，並對靜態分享，容易顯的靦腆。	請假	在動態活動中，均表現良好，對案主而言並不造成困難。但靜態活動，還是顯得靦腆，口語表達需經 led 引導，才有較佳的表達。	案主雖於專注活動中，曾連續發生失誤，。	案主對於對手的身材高大而表示困難。	對手的身材雖更為高大，比賽更加困難，但案主亦能專注於活動中。	案主於分享團體歷程時，口語的表達略顯緊張。
	因應活動能力—3	對於活動能快速因應，做出適切的行為表現。	活動進行時能展現其個人領導能力，對活動的因應敏捷、能專注於團體中。	活動進行時能展現其個人領導能力，對活動的因應敏捷，而且與成員互動佳。	請假	觀察力佳、學習能力亦良好。但口語的表達亦需再加強，且活動中易與成員嬉戲。	觀察力佳、學習能力亦良好。但口語的表達亦需再加強，且活動中易與成員嬉戲。	觀察力佳、口語的表達佳，能展現其領導特質。	觀察力佳、口語的表達佳，能展現其領導特質。	在回顧團體時，案主的靜態分享，已較能具體表達。
	活動中成功失敗經驗—4	能積極地參與活動，因此從中獲取不少經驗。	在分組競賽中，能與小組討論，並發揮合作精神贏得勝利。但在靜態分享則需 led 引導表達。	於童軍繩活動中遭受了失敗的經驗。	請假	在報數動作的活動中，經成員提醒，而願意面對錯誤。	在報數動作的活動中，經成員提醒，而願意面對錯誤。	案主在比賽中能領導成員做好各自的角色，並有幾次不錯的表現。	案主在比賽中能領導成員做好各自的角色，並減少斥喝成員，成員表現更佳。	案主能詳細說明團體中所發生的事
	從成功/失敗經驗中獲得啟發—5	該成員能藉由自身的經驗與成員的表現加上 led 的提示，而有所表現。	察覺自身在靜態分享的焦慮，藉由 led 的支持，也瞭解到自身的優缺點。	瞭解團體規範的重要性，以及溝通需具體而詳細。	請假	表示面對未來不清楚該做些什麼，因此需要有個目標	未顯現	對於目標的設定需更加考量到現實，成員的的角色分配亦得更為清楚。	目標的設定能考量到實際狀況的改變。	在處理事情時，能運用團體中所學到的

替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現—6	與成員互動佳，能從成員的成功表現，而促進自身的表現。	與成員互動佳，能注意到其他成員的成功表現，而提醒自身的做法。	與成員互動佳，能注意到其他成員的成功表現，而提醒自身的做法。	請假	與成員互動佳，能注意到其他成員的成功表現，而提醒自身的做法。	與成員互動佳，能注意到其他成員的成功表現，而提醒自身的做法。	能注意到成員的表現，但案主此次較為集中在自身上。	能注意到成員的表現，並調整自身做法。	能注意到成員的表現，並調整自身做法。
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現—7	與成員互動佳，能從成員的表現，立即予以反應。	當成員未遵守團體規範時，見其他成員提醒，能立即注意到，也能帶著其他成員盡快進入團體中。	當成員未遵守團體規範時，見其他成員提醒，雖能立即注意到，但此次團體卻相當容易分心。	請假	當成員未遵守團體規範時，見其他成員提醒，雖能立即注意到，但此次團體卻相當容易分心。	當成員未遵守團體規範時，見其他成員提醒，雖能立即注意到，但此次團體卻相當容易分心。	能注意到成員的表現，除自身的調整外，亦能給予成員提醒。	能注意到成員的表現，除自身的調整外，亦能給予成員提醒。	能注意到成員的表現，除自身的調整外，亦能給予成員提醒。
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享—8	在靜態分享時，較不主動給予回饋，但經 led 引導則有所進步。	在靜態分享時，較不主動給予回饋，但經 led 引導則略有進步，但表達上還是稍顯不足。	在靜態分享時，較不主動給予回饋，還需經 led 引導，但表達上還是稍顯不足。	請假	在靜態分享時，較不主動給予回饋，還需經 led 引導，但表達上還是稍顯不足。	在靜態分享時，較不主動給予回饋，還需經 led 引導，但表達上還是稍顯不足。	偶而能予以成員支持。	能予以成員支持。	能予以成員支持。
	會對別人失敗的表現給予對方回饋或支持—9	對於其他成員失敗的表現，叫常以諷刺的方式回應。	對於其他成員失敗的表現，較多在於觀察的程度，而注意自身的行為，較少給予對方支持。	對於其他成員失敗的表現，較多在於觀察的程度，而注意自身的行為，較少給予對方支持。	請假	對於其他成員失敗的表現，多以戲謔的方式予以刺激，較少給予對方正面的支持。	對於其他成員失敗的表現，多以戲謔的方式予以刺激，較少給予對方正面的支持。	當成員出現失敗的行為時，能給予成員提醒。	當成員出現失敗的行為時，能給予成員提醒。	能提醒成員要注意
言語說服	工作人員在活動中的支持、增強提昇少年的表現—10	活動中能配合 led 的指示，而經 led 的支持，亦能增強其整體表現。	活動中能配合 led 的指示，而經 led 的支持，亦能增強其整體表現。	活動中能配合 led 的指示，而經 led 的支持，亦能增強其整體表現。	請假	靜態分享活動中，而經 led 的支持，能增強其口語上的表現。	靜態分享活動中，而經 led 的支持，能增強其口語上的表現。	經由 led 的支持，案主的表現更加的專注、並能提醒成員注意。	led 的支持，讓案主的表現更加的專注、並能提醒成員注意。	led 的支持，讓案主在分享時，更願意表達出心中所想的。
	工作人員的關懷、引導提昇少年的表	動態活動中，該成員均能積極參與，但靜態活動則需經 led 的	動態活動中，該成員均能積極參與，但靜態活動則需經 led 的引導。	動態活動中，該成員均能積極參與，但靜態活動則需經 led 的引導，	請假	動態活動中，該成員均能積極參與，但靜態活動則需經 led 的引導，才能有所表	動態活動中，該成員均能積極參與，但靜態活動則需經 led 的引導，	經由 led 的引導，案主的表現更加的專注、並能提醒成員注意。	led 的引導，讓案主在靜態分享時，又更好的表現。	led 的引導，讓案主在回顧團體時，有更好的表現

	現—11	引導。		才能有所表現。		現。	才能有所表現。			
	同儕的關懷、引導提升少年的表現—12	與成員互動佳，藉由同儕的支持，能促進其表現。	與成員互動佳，藉由同儕的支持，能促進其表現。	與成員互動佳，藉由同儕的支持，能促進其表現。	請假	與成員互動佳，藉由同儕的支持，能促進其表現。	與成員互動佳，藉由同儕的支持，能促進其表現。	案主與成員間的配合較佳，能彼此提升表現。	案主與成員間的配合較佳，並能彼此提升表現。	案主與成員間能相互支持，提升彼此的表現。
生理與情感狀態	今天的身體狀況—13	身體狀況好，能進行各種活動	身體狀況好，能進行各種活動	身體狀況好，能進行各種活動	請假	身體狀況好，能進行各種活動	身體狀況好，能進行各種活動	身體狀況好，能進行各種活動	身體狀況好，能進行各種活動	身體狀況好
	今天的心理狀況—14	心理狀況較為興奮，但不影響活動	心理狀況較為興奮，但不影響活動	心理狀況較為興奮	請假	心理狀況較為興奮	心理狀況較為興奮	心理狀況穩定	心理狀況佳	心理狀況佳
	緊張、焦慮程度—15	在動態活動的表現並不會感到緊張，但在靜態分享時，則略顯焦慮。	在動態活動的表現並不會感到緊張，但在靜態分享時，則略顯焦慮。	在報紙活動中，會在遭遇困難時，略顯焦慮。而靜態分享時，亦顯得不自在。	請假	在靜態分享與報數動作活動中，略顯焦慮。	在靜態分享與報數動作活動中，略顯焦慮。	在成員表現不佳時，容易出現焦慮的表現。	在成員表現不佳時，略表現出焦慮。	在分享時，略表現出焦慮
	恐懼程度—16	未顯見	未顯見	未顯見	請假	未顯見	未顯見	因對方的優勢，使案主較容易感到恐懼	當受到對方防守壓迫時，略感到恐懼	未顯現
	感受壓力程度—17	在靜態分享時，會略顯緊張。	在靜態分享時，會略顯緊張。	在靜態分享時，會感受到一些壓力。	請假	在靜態分享時，較容易表現出感到壓力的狀況。	在靜態分享時，較容易表現出感到壓力的狀況。	當比數差距過大時，案主感到較大的壓力。	當受到對方防守壓迫時，略感到壓力	在分享時，略感到壓力
	逃避活動程度—18	動態活動參與度較靜態活動高，但逃避情形不明顯。	動態活動參與度較靜態活動高，但逃避情形不明顯。	動態活動參與度較靜態活動高，但逃避情形不明顯。	請假	動態活動參與度較靜態活動高，雖逃避情形不明顯，但活動中，卻容易分心與其他成員玩耍。	動態活動參與度較靜態活動高，雖逃避情形不明顯，但活動中，卻容易分心與其他成員玩耍。	雖然遭遇挫折，但案主仍能集中於活動上。	案主能集中於活動上，並指揮同儕表現。	均能專注於團體中
	情緒控制能力—19	對情緒管理佳，但偶會隨其他成員起鬨。	對情緒管理佳，但偶會隨其他成員起鬨。	對情緒管理佳，但偶會隨其他成員起鬨。	請假	對情緒管理佳，但偶會隨其他成員起鬨。	對情緒管理佳，但偶會隨其他成員起鬨。	案主容易對表現不佳之成員發脾氣。	案主較上次能控制自身的情緒，並有良好的表現。	案主情緒控制佳，能將注意力至於團體內。

	因應壓力能力—20	在獨自分享時，會略顯不自在。	在獨自分享時，會略顯不自在。	在獨自分享時，會略顯不自在。	請假	在獨自分享時，會略顯不自在。	在獨自分享時，會略顯不自在。	當比數差距過大、成員表現不佳等情形出現時，案主容易因此感到焦慮	當成員表現不佳，而感到壓力時，雖偶而會出現較嚴厲的指揮，但尚能因應其壓力，並有所表現	對於即將分離的壓力，案主能有效的因應
	突破困難能力—21	面對各項活動均能有所因應。	具有領導特質，能領導小組成員贏得勝利。	在報紙活動前，雖表示困難，但操作上，則表現出領導特質，能引導成員達成任務。	請假	案主於此次活動中，對於動態活動均有良好的表現，但靜態分享的口語表達需再改善。	案主於此次活動中，對於動態活動均有良好的表現，但靜態分享的口語表達需再改善。	案主面對對手的優勢時，雖能領導成員地表現，但亦難有效的因應。	案主能與成員產生更好的互動、配合，以試著突破對方的防守。	案主對於回顧團體的口語表達，能有效的突破先前的靜態分享的不順。
	合作解決困難—22	在競賽活動項目，樂於與同儕合作以獲得勝利。	在競賽活動項目，樂於與同儕合作以獲得勝利。	與成員互動良好能共同合作達成任務。	請假	與成員互動良好能共同合作達成任務。	與成員互動良好能共同合作達成任務。	案主能與成員產生良好的互動配合，並在初時有不錯的表現。	案主能與成員產生更好的互動配合。	案主與成員互動良好，能相互支持

效能刺激源對個別成員反應紀錄表

觀察 面向	觀察 指標	成員【E】狀況描述與改變情形								
團 體 單 元		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
精熟經驗	活動認真參加程度—1	活動初時，參與度低，但經 led 引導及和成員互動後，到中後期逐漸有所改善	活動初時，多為消極地參與活動，且與另一位成員產生口語上的衝突，但經 led 引導並從活動中與成員有較多的互動，到中後期顯得較為積極。	對於活動能配合參與，但在活動中，亦容易與成員嬉鬧。	多為配合活動參與，但在此次活動中，靜態的分享則較先前主動。	案主在此次團體中，較能主動參與其中，但在靜態分享時，亦容易顯得退縮。	案主較不專注於此次活動中，容易出現分心的行為。	案主因自身不熟籃球，所以本身容易表現出抗拒、逃避的行為。	案主比起第一次的比賽，專注許多，也能與成員產生更多的合作。	案主於回顧團體的活動中，能專注於其中，並有不錯的表現。
	對活動困難度認知—2	對活動的表現較為沈默，但對後期的活動則有不錯的表現	在靜態分享活動，顯得較為沈默，而動態活動及默契活動中，則有不錯的表現。	絕大多數為配合團體活動，較少主動表示活動的難度。	對漆彈活動要衝去搶旗或插旗時，表示困難，但案主仍會勇於嘗試。	在動態活動中，案主均有不錯的表現，但靜態分享，案主在眾人前較不感表達，顯得靦腆，但經 led 引導以較先前進步。	在專注活動中案主曾連續發生失誤，而感到較為困難。	因不會打籃球，表示此次活動是很困難的。	雖不會打籃球，但與成員有更好的配合，但在球賽中仍有不錯的表現。	案主的口語表達有明顯的進步，有很好的表現
	因應活動能力—3	觀察力佳，學習能力亦不錯，但較為消極配合 led 的引導	觀察力佳，學習能力佳，思緒較為清晰集中，有助團體活動的表現。但口語表達能力略顯不佳，	觀察力佳，學習能力佳，思緒清楚。但口語表達能力略顯不佳。	觀察力佳，學習能力佳，思緒清楚。且反應快速，但口語表達能力仍須加強	觀察力佳，學習能力佳，思緒清楚。但口語表達能力不佳。	學習能力佳，思緒清楚。但專注力明顯較差。	活動中後期，專注力較高，與成員互動差，對此次活動因應技巧低。	專注力較高，與成員互動佳，亦能相互合作	專注力較高，與成員互動佳，口語表達具體
	活動中成功失敗經驗—4	活動中較多觀察與沈默，較少參與活動，少受到刺激	在與成員互動時，因有口語上的衝突，後來經 led 引導，雙方彼此道歉。	在報紙活動中，能配合成員引導而成功達成任務。但在童軍繩活動中，則遭受到挫折。	在漆彈活動，因成員間的配合、默契較不佳，因此經歷失敗，並遭受懲罰。而高空活動則有不錯的表現。	在報數動作的活動中，為注意動作的變換而發生錯誤。	在專注活動中連續發生失誤，而遭到同儕譏笑。	此次活動案主多有不好的經驗，僅經由 led 鼓勵後，偶而有不錯的表現。	案主在球賽中，能克盡本分，而有不錯的表現。	案主能回顧團體中所學的，並詳細的陳述。

	從成功/失敗經驗中獲得啟發—5	活動中，多為觀察，刺激少，因此少有新的啟發	與成員互動時，常會因為開玩笑的語氣，而傷了彼此的和氣，經 led 引導，對於溝通口氣、方式能稍加注意。	口語的表達需要更為具體、詳細，如此其他人才能瞭解你的意思。	能觀察整個活動狀況，在行動，並能勇於嘗試。	對事情需勇於嘗試；要能下定決心，且對於自身的能力要有進一步的瞭解	專注程度不夠，對周圍狀況的觀察力較不佳	案主多為配合成員活動，並期待下次活動前，能與成員建立更好的默契，並學習好相關技巧	目標的設定能依著自身能力做調整後，而順利達成	對於成員間口語的嘻鬧，案主能冷靜的處理
替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現—6	較多在於觀察上，對於他人的成功表現對該成員無明顯刺激產生。	能注意到其他人的表現，藉以改善自己的做法。	會注意其他成員的表現，進而調整自己的表現。	會注意其他成員的表現，進而調整自己的表現。	會注意其他成員的表現，進而調整自己的表現。	會注意其他成員的表現，但多專注於自身上。	甚少注意其他成員的表現，多專注於自身上。	能注意其他成員的表現，並提升自身得表現	能注意其他成員的表現，並提升自身得表現
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現—7	會注意他人，進而調整自身表現	會注意他人，進而調整自身表現	會注意他人，進而調整自身表現	會注意他人，進而調整自身表現	會注意他人，進而調整自身表現，但案主還是容易因成員的挑釁而與人鬥嘴	會注意其他成員的表現，但多專注於自身上。	甚少注意其他成員的表現，多專注於自身上。	能注意其他成員的表現，並提醒自己的行為	能注意其他成員的表現，並提醒自己的行為
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享—8	僅是沈默、觀察，無明顯反應	多為沈默，但會以非口語的方式回應	多為沈默，但會以非口語的方式回應	多為沈默，但會以非口語的方式回應	多為沈默，但會以非口語的方式回應	多為沈默，但會以非口語的方式回應	多為沈默	能給予成員非口語式的鼓勵	能給予成員非口語式的鼓勵
	會對別人失敗的表現給予對方回饋或支持—9	僅是沈默、觀察，無明顯反應	多為沈默，觀察成員。	多為沈默，偶而會宜嘻謔的方式回應。	多為沈默，偶而會宜戲謔的方式回應。	會以戲謔的方式刺激成員，但經 led 引到則會減少這類的行為。	偶爾會以戲謔的方式刺激成員，但經 led 引導則會減少這類的行為。	多為沈默。	偶而能給予成員非口語式的回應	偶而能給予成員非口語式的回應
	工作人員在活動中的支持、增強提昇少	經由 led 的支持，該成員的表現略有改善	經由 led 的支持，對成員的表現，能有所提升	在 led 鼓勵案主的改變時，案主的表現能有明顯的提升	在 led 鼓勵案主的改變時，案主的表現能有明顯的提升	在靜態分享時，經 led 的鼓勵，案主的表現能有明顯的提升	在專注活動中，雖連續發生失誤，但帶 led 的支持下，能逐	案主在此次活動雖表現較差，但經 led 鼓勵，對案主仍能	經 led 鼓勵後，對案主能產生正面的影響，而更專注於	經 led 鼓勵後，對案主能產生正面的影響，在回顧團體

言語說服	年的表現—10						漸修正自身行為	產生正面的影響	球賽中。	歷程時，有更好的表現。
	工作人員的關懷、引導提昇少年的表現—11	活動中，受到其他成員譏笑其綽號，但經 led 的制止與關懷，該成員顯得高興，對於後續活動參與度有明顯提升。	活動中，因與成員出現口語上的衝突，經 led 的制止與關懷，該成員能改善溝通的語氣。	會因為 led 的關懷，而調整自身的表現。	會因為 led 的關懷，而調整自身的表現。	會因為 led 的關懷，而調整自身的表現。	在發生錯誤時，會因為 led 的關懷，而調整自身的表現。	案主在此次活動雖表現較差，但經 led 引導，對案主仍能產生正面的影響	經 led 引導後，案主於靜態分享時，能有所回應。	經 led 引導後，案主於靜態分享時，有更多的回應。
	同儕的關懷、引導提昇少年的表現—12	雖與同儕互動多，但多為嬉鬧的方式，導致該成員情緒受到影響。	活動過程中，雖與成員產生衝突，但對於團體活動依然能相互配合。	能配合成員的引導，而成員的表現也會影響案主的行為。	在漆彈活動中，能配合成員的引導，雖然做了違反活動規則的行為，但成員間的引導，確實能提升案主的行為。	能配合成員的引導，而成員的表現也會影響案主的行為。	案主與成員的關係較以往佳，雖偶爾還是會出現爭吵行為，但彼此仍會予以支持。	同儕間因案主對活動的不熟悉，所以經常斥喝案主，僅在 led 提醒後，成員才對案主有引導的動作。	同儕間因案主的進步，因此給予案主鼓勵，使案主於球賽中的表現更好。	案主在同儕的鼓勵下，能產生更好的表達。
生理與情感狀態	今天的身體狀況—13	未見明顯身體不適	未見明顯身體不適	未見明顯身體不適	未見明顯身體不適	未見明顯身體不適	未見明顯身體不適	身體反應較差	身體狀況佳	身體狀況佳
	今天的心理狀況—14	較為壓抑，略顯焦慮。	初時較為壓抑，略顯焦慮，活動中後期則心理無明顯不安。	心理狀態穩定	心理狀態穩定	心理狀態穩定	心理狀況較差，容易分神	心理狀況較差，容易焦慮	心理狀況尚可	心理狀況佳
	緊張、焦慮程度—15	對於單或雙活動進行時，略顯焦慮，擔心訊息的傳遞錯誤	在分享回家作業狀況時，被 led 點到時，顯得有些焦慮，但在之後的活動中，則無出現類似情形。	在靜態分享時，略顯的不自在、焦慮。	在漆彈活動，因擔心遭到射擊，所以在活動時，略顯焦慮。而高空活動則因內心的恐懼而略顯緊張。	在報數動作活動中，因犯錯，要與其他成員道歉時，雖表示感覺還好，但當下還是略顯焦慮。	在專注活動中，連續發生失誤時，顯得較為焦慮。	案主因對活動不熟悉、與成員間的配合不佳，容易表現焦慮。	案主遭對手防守時，仍略顯得焦慮。	案主在回顧團體時，略顯得焦慮。

	恐懼程度—16	對於單或雙活動進行及靜態活動，容易顯露出其不安的情緒	未表現出明顯的恐懼	未表現出明顯的恐懼	此次的活動刺激程度較高，案主因此略感到恐懼	未表現出明顯的恐懼	在專注活動中，連續發生失誤時，會表現出擔心在出錯，而略顯得恐懼。	案主因對活動不熟悉、與成員間的配合不佳，擔心容易發生失誤的情形。	案主遭對手防守時，仍略感到恐懼。	案主在回顧團體時，略顯得恐懼。
	感受壓力程度—17	活動初期，表現較為壓抑	分享回家作業時，表現較為壓抑	分享回家作業時，表現較為壓抑	於高空活動中，因心中的恐懼，加上成員的戲謔，而略感到壓力。	未顯現	在專注活動中，連續發生失誤時，加上同儕的譏笑，而感到較多的壓力。	案主因對活動不熟悉、與成員間的配合不佳，加上場邊人的叫囂，讓案主感到很大的壓力。	案主遭對手防守時，略感到壓力。	案主在回顧團體時，略感到壓力。
	逃避活動程度—18	對於靜態活動容易呈現逃避情形，經 led 引導後才有所改善。	在靜態活動雖表現沈默，但仍會注意到團體情形。	在靜態活動表現沈默，偶而會出現分心的狀況。	案主均能配合參與，並有良好的表現。	在靜態活動中，還是略顯焦慮，但以較先前進步	在靜態活動中，還是略顯得焦慮，而較容易採取沈靜的方式	案主因對活動不熟悉、與成員間的配合不佳，讓案主容易出現逃避、抗拒的行為。	案主能與成員相互配合，並在成員的鼓勵下，而更專注於球賽中。	案主均能專注於活動內
	情緒控制能力—19	容易受到成員的嬉鬧而產生情緒的波動	容易受到成員的嬉鬧而產生情緒的波動	情緒控制較上次佳，但受到成員的嬉鬧還是會產生情緒上的波動	在此次活動中，情緒表達雖豐富，但均在控制中。	在此次團體中，雖偶而與成員口語上的爭執，但能遵守規範，並控制自身的情緒。	雖曾連續發生失誤，情緒出現較多的起伏，但均能參與活動之中。	案主因對活動不熟悉、加上場邊同儕的叫囂，讓案主容易出現情緒失控的狀態。	案主雖對对手的壓迫略感到壓力，但案主能與成員建立較佳的默契，加上相互的支持，而能將情緒穩定住，並有更好的表現。	案主在情緒管理有明顯的進步，對於成員間的嬉鬧案主能冷靜的處理。
	因應壓力能力—20	能感受到該成員的壓抑，但仍會投入活動中，並產生因應行為。	活動初時能感受到該成員的壓抑，多以非口語方式因應，而活動中，則能藉由與成員的互動、熱絡，	靜態分享或要其出面領導團體時，案主明顯較為壓抑，而在與成員的互	絕大多數在團體行動時，案主較不感到壓力，若單獨行動時，怎顯得壓	靜態分享時，案主以能發言，而在與成員的互動，共同進行活動時，亦有更佳	案主面對連續的錯誤時，容易顯得較為焦慮，感受到較多的壓力	案主對於各方面的壓力，讓案主顯得焦慮，難以因應此次活動的壓力，需 led	案主與成員間的合作較第一次球賽佳，能藉以協助案主因應壓力。	案主對於即將分離的壓力，能有效因應。

			逐漸降低壓力感。	動，共同進行活動時，則能降低壓力感。	抑。	的表現		一旁的協助引導		
突破困難能力—21	主動因應行為較少，多為被動接受。	觀察成員表現、對活動反應力佳，亦能與成員相互配合。	觀察成員表現、對活動反應力佳，多與成員相互配合。	觀察成員表現、對活動反應力佳，多與成員相互配合。	觀察成員表現、對活動反應力佳，多與成員相互配合。	觀察成員表現、對活動反應力佳，a 面對困難能勇於突破。	此次活動，案主的專注力明顯不足，而連續出現失誤。	案主不熟悉活動的內容及進行，加上與成員的配合不佳，無法有效突破。	案主仍不熟悉活動的內容及進行，但與成員的配合較好，在許多時候都有不錯的表現。	案主在口語表達的困難上，有顯著的進步，能具體地說明其所學到的。
合作解決困難—22	活動中，較多從屬者的角色，配合團體進行	活動中，多為從屬者的角色，配合團體進行	活動中，多為從屬者的角色，配合團體進行	活動中，多為從屬者的角色，配合團體進行	活動中，多為從屬者的角色，配合團體進行	活動中，多為從屬者的角色，配合團體進行	活動中，多為從屬者的角色，配合團體進行，但偶而會給予意見	案主初時與成員配合不佳，但經 led 引導後，成員漸漸能引導案主的表現	案主並能課守本分，與成員共同解決問題。	案主與成員互動佳，能相互鼓勵

效能刺激源對個別成員反應紀錄表

觀察 面向	觀察 指標	成員【G】狀況描述與改變情形								
團 體 單 元		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
精熟經驗	活動認真 參加程 度—1	對於活動的參與度高，但動態表現較靜態佳。	對於活動的參與度高，靜態分享時，在 led 的鼓勵下，能積極地予以回應。	對於活動的參與度高，而靜態分享時，較以往主動。但在活動中，偶而會分心與其他成員聊天。	對於活動的參與度高，而靜態分享時，較以往主動。且與成員有更好的互動及配合。	對於活動的參與度高，而靜態分享時，也更為主動，口語的表達亦較為清晰。	動靜態活動參與度均高，與成員也能產生良好的互動。	案主能專注於活動之中，並有良好的表現。	案主能專注於活動之中，並有良好的表現。	案主能專注於活動之中，並有良好的表現。
	對活動困難度認知—2	對於動態活動的困難度認知較佳，而靜態活動則不明顯。	在此次活動中，對於動靜態的活動均表現良好，對活動的困難，對案主來說，尚處於能因應的程度。	此次活動中，對報紙活動能產生有效之因應行為，並對難以突破的關卡，亦會表示困難。而在童軍繩活動中，一開始表示成員默契極佳，能夠應付的，但之後的操作卻表示困難。	因為漆彈活動有很好的表現，因此表示簡單；而在高空活動，則表示不知該如何進行與突破眼前的問題。	在此次活動，案主軍表現良好，對於活動表示簡單。	在此次活動，案主均表現良好，與成員也能產生很好的互動。	案主表示因對方身材高大，體力、技巧好，而表示困難。	案主表示因對方身材較上次更為高大，而感到困難。	對於回顧團體，感到不捨，但尚能將其陳述。
	因應活動能力—3	口語表達佳，與成員互動佳，對於活動反應良好	口語表達佳，與成員互動佳，對於活動反應快速。	口語表達佳，但尚不夠具體。與成員互動佳，對於活動反應快速。	口語表達佳，但尚不夠具體。與成員互動佳，對於活動反應快速。但觀察力，在高空活動中，則顯得較以往弱，無法立即瞭解整個操作過程。	口語表達佳，觀察力與學習能力亦良好。與成員互動佳，對於活動反應快速。	口語表達佳，觀察力與學習能力亦良好。與成員互動佳，對於活動反應快速。	口語表達佳，與成員互動佳。	與成員有良好的配合，並在個人技巧上亦略有提升。	與成員有良好的配合，口語表達佳。
	活動中成功失敗經驗—4	能主動參與活動，而從中獲得許多經驗	在肩並肩活動中，在所有成員一起合作時，雖然試過了不少方法，仍然失敗了。除此之外，	報紙活動中，因成員默契佳、互動好，所以能突破困難。而在童軍繩活動中，嚐到初次失敗的經驗	在漆彈活動中，與成員有極佳的配合，因此，有良好的表現；而高空活動，一開始會因心中的恐懼，而顯得退縮，但在眾人	在報數動作活動中，因犯錯被抓，而經歷了失敗，而顯得不好意思	案主僅在專注活動中曾發生失誤，其餘活動均表現良好	案主在活動有幾次因跟成員的配合不錯，而有不錯的表現，但最後仍因實力懸殊而輸球	案主與成員之間更好的默契，在球賽中，有更好的表現。	案主對團體的歷程能予以回顧，並表達出所學。

			其餘的活動均表現良好		的鼓勵下，亦能嘗試。					
	從成功/失敗經驗中獲得啓發—5	能藉由自身的經驗而反映於活動中	與成員的互動，是必須多元且雙向的，如此在活動中才能夠有好的表現。	表達需更加的具體、詳細；嚐到了無法突破活動的挫折；團體規範的重要性。	對事情需勇於嘗試。而成員間的配合、合作，亦是達成任務的關鍵。	勇於認錯；面對問題，需逐步解決，才能有好的表現。	對自身缺點的瞭解，別尋求事情的灰色地帶。	目標的設定需考量到自身的實力。	目標的設定考量到自身的實力，而順利達成。	團體中學到很多，並期待自身以後有更好的表現。
替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現—6	學習能力佳，能由其他成員的成功而提升自身的表現。	學習能力佳，能由其他成員的成功而提升自身的表現。	學習能力佳，能由其他成員的成功而提升自身的表現。	與成員互動良好，能由其他成員的成功表現而改善自身的行為	學習能力佳，能由其他成員的成功而提升自身的表現。	能觀察其他成員的表現，並學習之，而提升自身的表現。	能觀察其他成員的表現，並試著提升自身的表現。	能觀察其他成員的表現，並提升自身的表現。	能觀察其他成員的表現，並提升自身的表現。
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現—7	學習能力佳，亦能由其他成員的失敗，進而注意自身的行為。	當察覺到成員有錯誤或失敗的表現時，除了能注意自身的行為，偶而也會提醒成員要注意。	當察覺到成員有錯誤或失敗的表現時，除了能注意自身的行為，偶而也會提醒成員要注意。	當察覺到成員有錯誤或失敗的表現時，除了能注意自身的行為，偶而也會提醒成員要注意。	當察覺到成員有錯誤或失敗的表現時，除了能注意自身的行為，偶而也會提醒成員要注意。	當察覺到成員有錯誤或失敗的表現時，除了能注意自身的行為，也會提醒成員要注意。	當察覺到成員有錯誤或失敗的表現時，除了能注意自身的行為，也會提醒成員要注意。	當察覺到成員有錯誤或失敗的表現時，能注意自身的行為。	當察覺到成員有錯誤或失敗的表現時，並藉以提昇自身的做法。
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享—8	較少正面回饋成員表現	多以非口語的方式呈現。	多以非口語或戲謔的方式呈現。	多以非口語或戲謔的方式呈現。	能主動以非口語的方式予以回饋。	多以非口語的方式予以回饋。	偶而會相互的鼓勵成員彼此。	能相互的鼓勵彼此。	能相互的鼓勵彼此。
	會對別人失敗的表現給予對方回饋或支持—9	多以嬉鬧方式回應成員的失敗	偶而會以吆喝的方式回應成員錯誤或失敗的表現。	偶而會以吆喝的方式回應成員錯誤或失敗的表現。	偶而會以吆喝及戲謔的方式回應成員錯誤或失敗的表現。	在報數動作活動中，能依 led 指示對犯錯的成員予以正面的回饋。	在專注力活動中，能對犯錯的成員予以正面的回饋。	多以斥喝的方式予以回應	能提醒成員要注意	能相互的鼓勵彼此。
	工作人員在活動中的支持、增	動態活動表現佳，而靜態活動較不主動，但經	動態活動表現佳，而靜態活動較不主動，但經	經 led 支持，於動態、靜態活動表現均能有所提升	經 led 支持，於動態、靜態活動表現均能有所提升	經 led 支持，於動態、靜態活動表現均能有所	案主經 led 的支持，於動態、靜態活動	案主經 led 的支持，於比賽活動中，能更加的專注	案主經 led 的支持，於比賽活動中，能更加的專	案主經 led 的支持，在回顧團體歷程

言語說服	強提昇少年的表現—10	led 支持則有所提升	led 支持則有所提升			提升	表現均能有所提升		注	時，案主有更詳細的分享
	工作人員的關懷、引導提昇少年的表現—11	觀察力佳，經 led 的引導能立即將注意力放至團體中。	專注於團體中，經 led 的引導提升案主的表現。	專注於團體中，經 led 的引導提升案主的表現。	在高空活動中，經 led 的引導能提升案主的表現。	專注於團體中，經 led 的引導提升案主的表現。	專注於團體中，經 led 的引導提升案主的表現。	案主經 led 的引導，於比賽活動中，能更加的投入，且更能注意其他成員的表現	案主經 led 的引導，在靜態分享時，能產生更多的討論	案主經 led 的引導，在回顧團體時，能產生更多的討論
	同儕的關懷、引導提昇少年的表現—12	活動後期，因與成員互動佳，在同儕的引導下，能提升其表現	與成員互動佳，建立良好的關係，能與成員相互提升彼此的表現	與成員互動佳，建立良好的關係，能與成員相互提升彼此的表現	在此次活動中，與小組成員互動佳，建立良好的關係，能與成員相互提升彼此的表現	與成員互動佳，建立良好的關係，能與成員相互提升彼此的表現	與成員互動佳，建立良好的關係，能與成員相互提升彼此的表現	與成員互動佳，但彼此配合較差，因此活動中容易發生失誤	與同儕的默契較上次佳，彼此能相互支持，以提升表現	與同儕的關係佳，彼此能相互支持，以提升表現
生理與情感狀態	今天的身體狀況—13	身體狀況足以參與所有活動	身體狀況足以參與所有活動	身體狀況足以參與所有活動	身體狀況足以參與所有活動	身體狀況足以參與所有活動	身體狀況足以參與所有活動	身體狀況足以參與所有活動	身體狀況佳	身體狀況佳
	今天的心理狀況—14	心理狀況穩定	心理狀況穩定	心理狀況穩定	心理狀況穩定	心理狀況穩定	心理狀況穩定	心理狀況偶而會較為低落	心理狀況佳	心理狀況佳
	緊張、焦慮程度—15	分享時，略顯焦慮	分享時，因所有人的注意力才在其身上，而略感焦慮。	在活動持續失敗時，會表現出略微焦慮。而靜態分享時，亦有類似情形出現。	在高空活動中，明顯表現出焦慮的情緒。	在報數動作活動中，因犯錯被抓，跟成員道歉時，略顯焦慮。	僅在專注力活動因犯錯，而略顯焦慮。	因與對手實力差距過大，加上成員間的配合不佳，所以較容易感到焦慮	因對手身材較第一次更為高大，案主在比賽中略表現出焦慮	因即將分離，而略感到焦慮
	恐懼程度—16	未顯現	未顯現	未顯現	對高空活動，感到些微的恐懼。	未顯現	未顯現	因對手身材高大，容易表現出恐懼的情況	因對手身材高大，略表現出恐懼的情況	未顯現
	感受壓力程度—17	分享時，因所有人的注意力才在其身上，因此略感壓力	分享時，因所有人的注意力才在其身上，因此略感壓力	遭受持續失敗時，會表現出焦慮、感到壓力。	在高空活動除因活動本身，也因成員的戲謔而感到壓力。	未顯現	未顯現	面對對手的優勢條件，案主感到較多的壓力	面對對手的優勢條件，案主略感到壓力	因即將分離，而略感到壓力

	逃避活動程度—18	未顯現	未顯現	未顯現	初時，對高空活動表現出些微退縮的行為。	未顯現	未顯現	案主雖對比賽感到有難度，但均能投入其中	案主均能投入其中	案主均能投入其中
	情緒控制能力—19	雖偶會隨其他成員的嬉鬧起鬨，但整體情緒控制佳	雖偶會隨其他成員的嬉鬧起鬨，但整體情緒控制佳	雖偶會隨其他成員的嬉鬧起鬨，但整體情緒控制佳	情緒表達豐富，但尚在控制中，不影響到活動的參與。	整場活動均能將注意力至於團體中，情緒表達亦豐富。	整場活動均能將注意力至於團體中，情緒表達亦豐富。	案主整場活動，雖能專注比賽內，但因與對手實力有段差距，加上成員間的配合不佳，因此偶而會出現焦慮的表現	案主在球賽中，雖偶而因對方的防守而略感到焦慮，但其情緒控制均良好	案主除了略感到不捨外，對於情緒均能有效控制
	因應壓力能力—20	雖然靜態活動略顯緊張，但在led的關懷亦能有效因應	雖然靜態活動略顯緊張，但在led的關懷下則能產生有效的因應行為	雖然靜態活動略顯緊張，但在led的關懷下則能產生有效的因應行為	在高空活動中，對案主帶來較大的壓力，主要是透過自我情緒上的調整，與同儕的刺激，以因應眼前的壓力。	在此次活動中，案主表現自然，能有效因應活動中的壓力。	案主表現自然，能有效因應活動中的壓力。	面對與對手實力有段差距，加上成員間的配合不佳，比數的差距，令案主較難因應壓力	案主此次球賽，與成員間的合作較佳，彼此給予鼓勵，對於球賽的壓力，較能適應	案主對於回顧團體時的壓力，能有效因應
	突破困難能力—21	透過行為與口語能帶動成員突破困難	透過行為表現與口語能帶動成員突破困難	透過行為表現與口語表達能試著帶動成員突破困難	於漆彈活動中，能透過行為表現與口語表達能試著帶動成員突破困難；在高空活動中，則勇於嘗試，並與成員的配合，突破困難。	透過行為表現與口語表達能試著帶動成員突破困難	案主僅在專注力活動中，出現錯誤，其餘活動，均不會為案主造成困難	案主僅在專注力活動中，出現錯誤，其餘活動，均不會為案主造成困難	案主對球賽的掌控程度較第一次佳，能勇於出手，表現	案主對於分享在團體中所學的，能有良好的表現
	合作解決困難—22	與成員互動佳，因此能有效地互助合作。	與成員互動佳，因此能有效地互助合作。	與成員互動佳，因此能有效地互助合作。	與成員互動佳，因此能有效地互助合作。	與成員互動佳，能察覺成員間動作的變換，亦願意接受成員的引導。	與成員互動佳，能察覺成員間動作的變換，亦願意接受成員的引導。	雖然成員間的互動佳，但彼此多為各做各的，之間的合作到後期才有較多的出現。	成員之間的角色分配，互助合作程度高	成員間能相互支持，彼此鼓勵

效能刺激源對個別成員反應紀錄表

觀察 面向	觀察 指標	成員【H】狀況描述與改變情形								
團 體 單 元		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
精熟經驗	活動認真 參加程 度—1	雖較少出現主動積極的態度，但對活動的參與亦相當專注，能注意活動的內容，並立即做出因應行為。	對所有的活動均能積極的參與其中，亦能與同儕合作解決問題，但當其他成員有錯誤或失敗表現時，較多是在於注意自身的表現，而較少提醒其他成員。	對所有的活動均能積極的參與其中，亦能與同儕合作解決問題。而較以往進步的是，在成員持續出現違反規範之行為時，會表現出制止的行為。	對所有的活動均能積極的參與其中，亦能與同儕合作解決問題。	案主於此次活動中，均能主動積極的參與其中，亦能主動的發言。	案主於此次活動中，均能主動積極的參與其中，亦能主動的發言。	案主於此次活動中，相當的投入其中，且有不錯的表現。	案主於此次活動中，相當的投入其中，且有不錯的表現，且與成員間的配合有顯足的進步。	案主能專注於活動之中，並有良好的表現。
	對活動困難度認知—2	能認真參與活動之中，思考活動內容的難易，並產生因應行為。	對於肩並肩活動，曾因連續的失敗，最後表示困難，而不想繼續。其餘的活動則均能有效因應。	對於童軍繩活動初時表示成員間默契良好，可以勝任的，但活動的連續失敗，則感到挫折。	於漆彈活動表示，成員間的配合不佳，難以突圍。而高空活動雖初時感到有難度，但經 led 的引導，仍勇於嘗試。	案主於此次活動均有良好的表現。雖然在模仿活動中亦犯錯，但總體而言，案主認為此次活動是簡單的。	案主於此次活動均有良好的表現。也與成員有很好的互動，能合作突破困難。	案主表示因成員間的配合不佳，而對手實力強，不容易打。	雖然對手身材更為高大，但成員間的配合有進步，讓案主覺得較上次進步。	案主口語表達佳，對於團體歷程的回顧並不感到特別困難。
	因應活動能力—3	觀察力與學習力均良好，且與成員互動良好。	具有領導特質，觀察力與學習力均良好，且與成員互動良好，但對於訊息的正確判讀則稍弱，曾因如此，而出現失敗的表現。	具有領導特質，觀察力與學習力均良好，且與成員互動良好，反應佳，但口語的表達則尚顯不足，不具體。	具有領導特質，觀察力良好，且與成員互動良好，反應佳，但口語的表達則尚顯不足，不具體；而學習力，在高空活動中，則顯得較為低落，收繩的動作需要學習許多次才能瞭解。	具有領導特質，觀察力與學習力均良好，且與成員互動良好，反應佳，且口語的表達較以往更為具體。	具有領導特質，觀察力與學習力均良好，且與成員互動良好，反應佳，且口語的表達較以往更為具體。	案主此次活動個人有不錯的因應能力，但與成員間的配合較差，流於個人行動。	案主此次活動個人有不錯的因應能力，與成員間的搭配佳。	案主口語表達佳，能詳細分享在團體中所學。

	活動中成功失敗經驗—4	能認真的參與活動，因此從中能獲得許多經驗，並產生刺激。	在蒙眼報數活動中，曾出現持續的錯誤，經其他成員提醒後，則有所改善。	於童軍繩活動，雖非領導人，但能分享意見與成員溝通，卻依然經歷的失敗。	在漆彈活動中，因成員間的配合、默契較為不足，因此經歷了失敗。而高空活動則有不錯的表現。	案主僅在模仿活動中，偶而出現失誤的表現，但整體表現均為良好。	案主僅在專注力活動中，偶而出現失誤的表現，但整體表現均為良好。	案主雖有不錯的表現，但在成員的配合間則遭遇失敗，導致輸球。	案主雖有不錯的表現，且與成員的配合間有明顯的進步，並順利達成目標。	案主能回顧團體的歷程，並對部分籃球的經驗特別清晰。
	從成功/失敗經驗中獲得啟發—5	與成員能建立良好關係，亦能思考活動中的刺激，而產生因應行為	與成員互動良好，但對於訊息的判讀則有一番體會，也瞭解雙向溝通的重要。	口語的表達需更加的具體、詳細，如此訊息的傳達才能正確。	與成員間的默契需要再改善，對事情需勇於嘗試，才有機會成功。	要能勇於面對挑戰；目標的設定，有助於對未來的思考。	對環境的觀察及判斷需更佳的注意。	目標的設立需考量自身實力，成員間配合也是很重要的	目標的設立考量到自身實力而成員間的合作也是重點，如此才達成目標	有些事情不是一個人拼就可以，有時後相互合作支持也是很重要的
替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現—6	對於其他成員的成功，能去思考活動內容，而提升自身的表現	能注意到其他成員的成功，進而去思考因應方式，而提升自身的表現	能注意到其他成員的成功，進而去思考因應方式，而提升自身的表現	能注意到其他成員的成功，進而去思考因應方式，而提升自身的表現	能注意到其他成員的成功，進而去思考因應方式，而提升自身的表現	能注意到其他成員的成功，進而去思考因應方式，而提升自身的表現	多注意自身表現	能注意到成員的表現，並改善自身的做法	能注意到成員的表現，並改善自身的做法
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現—7	能觀察他人的言行，並注意 led 的引導，以產生因應行為	能觀察他人的言行，並注意 led 的引導，以產生因應行為	能觀察他人的言行，並注意 led 的引導，以產生因應行為	能觀察他人的言行，並注意 led 的引導，以產生因應行為	能觀察他人的言行，並注意 led 的引導，以產生因應行為	能觀察他人的言行，並注意 led 的引導，以產生因應行為	多注意自身表現	能注意到成員的表現，並改善自身的做法	能注意到成員的表現，並改善自身的做法
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享—8	較少對於他人的成功予以回饋	較少對於他人的成功予以回饋	偶而會以戲謔的方式回應、或非口語的方式	偶而會以戲謔的方式回應、或非口語的方式	此次團體，案主能在成員有成功表現時，主動給予正面的口語與非口語的回饋	此次團體，案主能在成員有成功表現時，偶而給予正面的口語與非口語的回饋	多注意自身表現	能給予成員正面的回饋	能給予成員正面的回饋
	會對別人失敗的表現	較少對於他人的失敗予以回	較少在對於他人的失敗予以刺	較少在對於他人的失敗予以刺激，偶而	較少在對於他人的失敗予以刺	偶爾會以嘻鬧的口吻，刺	偶而會以嘻鬧式的口吻，刺激成	多注意自身表現，偶爾能鼓勵	能給予成員正面的回饋	能給予成員正面的回饋

	現給予對方回饋或支持—9	饋，偶而會以正面的口語支持	激，偶而會以正面的口語支持	會以正面的口語支持	激，多以戲謔的方式刺激成員的表現	激成員，但在活動的引導下，能以口語的方式予以支持。	員，但在活動的引導下，能以口語的方式予以支持。	成員		
言語說服	工作人員在活動中的支持、增強提昇少年的表現—10	活動中能認真參與，對於 led 的指示亦能遵守。	活動中能認真參與，對於 led 的指示亦能遵守。	活動中能認真參與，對於 led 的指示亦能遵守。	活動中能認真參與，對於 led 的指示亦能遵守。	活動中能認真參與，對於 led 的指示亦能遵守。	活動中能認真參與，對於 led 的指示亦能遵守。	案主多注意自身的表現，led 的支持，僅能略讓案主注意到其他成員，及防守上的問題。	led 的支持，讓案主注意到其他成員，及防守上的問題，產生更好的表現。	led 的支持，讓對團體的回顧更為具體，詳細。
	工作人員的關懷、引導提昇少年的表現—11	投入活動中，並經由 led 的引導能有效提升其表現。	投入活動中，並經由 led 的引導能有效提升其表現。	投入活動中，並經由 led 的引導能有效提升其表現。	投入活動中，並經由 led 的引導能有效提升其表現。	投入活動中，並經由 led 的引導能有效提升其表現。	投入活動中，並經由 led 的引導能有效提升其表現。	案主多注意自身表現，led 的引導對案主較少產生影響。	led 的引導讓案主於靜態分享時，有更多的回饋。	led 的引導讓案主於團體回顧時，有更多的回饋。
	同儕的關懷、引導提昇少年的表現—12	與同儕關係良好、互動佳，在團體競賽中，而充分發揮合作互助，贏得比賽。	與同儕關係良好、互動佳，而成員對於案主的錯誤而表現激烈時，案主亦能予以因應，並表示會注意。	與同儕關係良好、互動佳，成員的鼓勵能使案主提升其表現，在報紙活動中，此情形尤其明顯。	與同儕關係良好、互動佳，成員的鼓勵能使案主提升其表現，而在高空活動中較為明顯。	在模仿活動中，同儕的提醒能有助於案主的表現。	在蜈蚣活動中，同儕的提醒能有助於案主的表現，並與同儕產生更多的討論及互動。	因為案主的能力與同儕兼有段差距，因此同儕的引導對案主的表現，較難產生影響	案主與成員有很好的配合，並能相互支持，提升彼此的表現	案主與成員能相互支持，以提升彼此的表現。
	今天的身體狀況—13	身體狀況佳足以參與任何活動	身體狀況佳足以參與任何活動	身體狀況佳足以參與任何活動	身體狀況佳足以參與任何活動	身體狀況佳足以參與任何活動	身體狀況佳足以參與任何活動	身體狀況佳	身體狀況佳	身體狀況佳
	今天的心理狀況—14	心理狀況佳，未見任何不適	心理狀況佳，未見任何不適	心理狀況佳，未見任何不適	心理狀況佳，未見任何不適	心理狀況佳，未見任何不適	心理狀況佳，未見任何不適	心理狀況佳	心理狀況佳	心理狀況佳
	緊張、焦慮程度—15	未顯現	在蒙眼報數活動時，曾出現連續的錯誤，而顯得較為	在報紙活動，因案主體型較為龐大，會因為難度的提升而略顯	在漆彈活動中，因擔心遭射擊，而顯得有些焦慮。	未顯現。	在專注力活動犯錯時，會略顯得不好意思。	當比數差距過大時，與遭到嚴厲防守時，案主	案主因對方身材高大，感到壓力。	對於即將分離的團體感到些許焦慮

生理與情感狀態			焦慮。	焦慮；在童軍繩活動中，則因持續的失敗，而產生焦慮感。				略表現出焦慮。		
	恐懼程度—16	未顯現	未顯現	在報紙活動，會因難度的提升，而恐懼、擔心過不了。	在漆彈活動中，則恐懼突圍時會遭到射擊。	未顯現。	未顯現。	面對對手的施壓時，案主略表現出恐懼。	案主因對方身材高大，略感到壓力。	未顯現
	感受壓力程度—17	未顯現	在蒙眼報數活動時，曾出現連續的錯誤，而感受到同儕予以的壓力。	報紙活動中，因難度的提升而感受到壓力。	在高空活動時，因高度關係，與成員的刺激，而感到些許壓力。	未顯現。	未顯現。	當比數過於懸殊，加上對手的施壓，令案主感到壓力。	案主遭遇對方防守時，感到較多的壓力。	未顯現
	逃避活動程度—18	未顯現	在肩並肩活動不斷地失敗時，會因為挫折，而表示不想再繼續了。	願意嘗試各種活動，但會因為持續的失敗，令案主產生拒絕在嘗試的行為。	在高空活動，初時會顯得略微退縮，在 led 的引導下，則能勇於嘗試。	未顯現。	未顯現。	未顯現。	案主能專注於球賽中。	案主能專注於團體中
	情緒控制能力—19	情緒控制佳，又能充分參與活動中	情緒控制佳，又能充分參與活動中	情緒控制佳，能充分參與活動中。但對於成員持續出現違反規範之行為，曾短暫動怒，但經 led 引導，則恢復平穩狀態。	情緒表達豐富，但均能將專注力置於團體內。	情緒控制佳，能充分參與活動中。也會提醒成員需遵守規範。	情緒控制佳，能充分參與活動中。也會提醒成員需遵守規範。	情緒控制佳，能充分參與活動中。	情緒控制佳，能充分參與活動中。	情緒控制佳，能充分參與活動中。
	因應壓力能力—20	對於競賽類活動的壓力，除了自身調節外，亦能透過與成員合作克服。	對於競賽類活動的壓力，除了自身調整外，亦能透過與成員合作克服。	對於此次活動，除了自身調整外，亦能透過與成員合作克服活動的壓力。	對於此次活動，除了自身調整外，亦能透過與成員合作克服活動的壓力。	對於此次活動，除了自身調整外，亦能透過與成員合作克服活動的壓力。此次活動對案主而言較無產生壓力	對於此次活動，除了自身調整外，亦能透過與成員合作克服活動的壓力。此次活動對案主而言較無產生壓力	案主於活動中，雖屢次遭遇困難，但案主仍能勇於面對，雖多集中於個人的表現，但還是能有效因應壓力	案主於活動中，雖屢次遭遇困難，但案主仍能勇於面對，並與成員產生很好的搭配	案主對於此次團體的分離焦慮、壓力，能有效因應

	突破困難能力—21	對於活動的思考較為細緻，能找尋對其有利的方式	對於活動的思考較為細緻，能找尋對其有利的方式	對於活動的思考較為細緻，能找尋對其有利的方式；並願意嘗試，直到認為無法達成任務。	在漆彈活動中，雖事前與成員有溝通，但配合的程度並不佳，且自身亦有時會表現出擔心遭射擊，因此，此次活動的突破困難能力，較先前活動弱。	能專注 led 的指示，並觀察成員的表現，且對活動的反應快速，甚少犯錯。	能專注 led 的指示，並觀察成員的表現，且對活動的反應快速，甚少犯錯。	此次活動，案主個人較能有效因應所遭遇的困難。	案主能與成員相互合作，突破對方的防守	案主口語表達在此次團體中，能具體的陳述
	合作解決困難—22	與成員建立良好關係，能共同解決問題	與成員建立良好關係，能共同解決問題	與成員建立良好關係，能共同解決問題	與成員建立良好關係，能共同解決問題，但成員間的配合度較差，因此在漆彈活動中，便無很好的表現。	此次活動較少以合作的方式進行，多著重於個人身上	案主能與成員產生討論、互動，並引導成員共同突破困難	案主多集中自身的表現，較少與成員產生配合	案主能與成員相互合作，以達成目標。	案主能與成員相互合作，相互支持。

效能刺激源對個別成員反應紀錄表

觀察 面向	觀察 指標	成員【I】狀況描述與改變情形								
團 體 單 元		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
精熟經驗	活動認真參加程度—1	對活動的參與度高，雖在靜態較不主動，但經 led 引導則願意分享其心得。	能積極地參與團體，對動靜態活動均能主動的投入，但對於團體規範，偶而會出現不遵守的狀況，但經其他成員提醒後，則能馬上進入團體中。	能積極地參與團體，對動靜態活動均能主動的投入，但對於團體規範，偶而會出現不遵守的狀況，但經其他成員提醒後，則能馬上進入團體中。	能積極地參與團體，對動靜態活動均能主動的投入，但對於團體規範，偶而會出現不遵守的狀況，但經其他成員提醒後，則能馬上進入團體中。	案主於此次團體中，偶而會因為成員的嬉鬧出現反擊行為，經在 led 的提醒，在之後的活動還是會出現與成員嬉戲的行為。	對動態活動參與度較高，而靜態活動，偶而會出現分心的表現。	案主雖表示活動較為困難，但均能專注其中。	案主均能專注於球賽之中，而靜態分享時，也能給予回應。	案主能專注於活動中，並有良好的分享
	對活動困難度認知—2	對動態活動的表現較靜態活動顯著。	此次團體活動，案主均表現不錯，在靜態分享中也有所回應。	在童軍繩活動中，因不知到相對位置，而表示困難。	在此次活動中，表現良好，不管是漆彈或高空活動。	在此次活動中，案主僅對於模仿活動，到底誰是啓點者，表示不懂，其餘均能依 led 只是進行。	案主於此次活動中均表現良好，亦能與成員共同合作突破困難。	案主認為此次活動，對方身材高大，不容易突破。	案主認為此次活動，對方身材更為高大，較難突破。	案主口語表達佳，對於團體的回饋表現良好。
	因應活動能力—3	對於動態活動行為因應佳，但進行分享時，則需 led 引導。	與成員有良好的互動，反應佳、口語表達能力亦不錯。	與成員有良好的互動，反應佳、口語表達能力佳，但尚不夠具體、詳細。	與成員有良好的互動，反應佳、口語表達能力亦不錯。對活動亦能勇於嘗試	與成員有良好的互動，反應佳、口語表達能力亦較以往佳、具體。	與成員有良好的互動，反應佳、口語表達能力較佳、具體、觀察力佳。	案主與成員間的配合尚可；反應力與觀察力均佳。	案主與成員間的配合尚可；反應力與觀察力均佳。	口語表達佳，而具體陳述團體經驗
	活動中成功失敗經驗—4	善與其他成員合作，藉以提高成功機會。	與成員的互動佳，對於分組活動有很好的表現。	整個活動中，均有良好的表現，而在童軍繩活動中，則因經歷了失敗。	在漆彈活動，因與成員配合良好，而獲得勝利；而高空活動則能勇於嘗試。	案主於報數動作的活動中，因為注意動作、口令的變換，而發生錯誤的行為。而在模仿活動則能依循 led 的只是表現，僅是偶而發生錯誤	案主在此次活動中，均表現不良好，而在討論作業問題時，因遭 led 質疑，而略表現出反擊之行為。	案主和成員間偶而會發生失誤，但在同儕的鼓勵下，也有不錯的表現。	案主和成員間偶而會發生失誤，但在同儕的鼓勵下，也有不錯的表現。	案主對於漆彈活動印象深刻，能較具體的描述。

	從成功/失敗經驗中獲得啓發—5	除自身嘗試外，也能注意其他成員的表現。	體認到溝通的並非單向，雙向的溝通才能產生共識。	溝通需更爲具體、詳細；遵守團體規範的重要性。	面對困難時，成員間的合作配合與勇於嘗試、突破是重要的。	要能下定決心，並勇於嘗試。	需能對環境做觀察與判斷。	目標的設定需考量自身的能力，與成員間的默契需再加強	目標的設定能考量自身的能力，但仍差一點。	能運用在團體中所學到的，。
替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現—6	活動過程中，雖遇到自身能力不足之處，但亦能學習他人表現，而改進。	能觀察到成員成功的表現，而有所因應。	能觀察到成員成功的表現，而有所因應。	能觀察到成員成功的表現，而有所因應。	能觀察到成員成功的表現，而有所因應。	能觀察到成員成功的表現，而有所因應。	能觀察到成員成功的表現，並有所因應。	能觀察到成員成功的表現，並提升自身表現。	能觀察到成員成功的表現，並提升自身表現。
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現—7	看見其他成員失敗時，藝能及時自身的做法。	看見其他成員出現失敗或錯誤行為時，能及時調整自身的做法。	看見其他成員出現失敗或錯誤行為時，能及時調整自身的做法。但在此次團體中，有時也會與其他成員一同嬉鬧	看見其他成員出現失敗或錯誤行為時，能及時調整自身的做法。	看見其他成員出現失敗或錯誤行為時，能及時調整自身的做法。但在此次團體中，有時也會與其他成員一同嬉鬧	看見其他成員出現失敗或錯誤行為時，能及時調整自身的做法。但仍會與其他成員一同嬉鬧	看見其他成員出現失敗或錯誤行為時，能及時調整自身的做法。且也會提醒成員亦需注意	看見其他成員出現失敗或錯誤行為時，能及時調整自身的做法。	看見其他成員出現失敗或錯誤行為時，能及時調整自身的做法。
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享—8	對於其他成員的成功較少，給予直接的回饋，但經 led 引導則能給予支持。	多以非口語的方式予以回饋。	多以非口語的方式予以回饋。	多以非口語的方式予以回饋。	多以非口語的方式予以回饋。	多以非口語的方式予以回饋。	有時能予以成員正面的鼓勵。	能予以成員正面的鼓勵。	能予以成員正面的鼓勵。
	會對別人失敗的表現給予對方回饋或支持—9	多以譏笑的方式刺激成員表現，較少正面的回饋。	多以嬉鬧的方式刺激成員表現，較少正面的回饋。	多以嬉鬧的方式刺激成員表現，較少正面的回饋。	多以嬉鬧的方式刺激成員表現，較少正面的回饋。	能依循 led 只是予以其他成員錯誤的表現回饋或支持。	偶而能予以其他成員錯誤的表現回饋或支持。	偶而會予以成員提醒。	偶而會予以成員提醒。	偶而會予以成員正面的鼓勵
	工作人員在活動中的支持、增強提昇少	在活動中經 led 的支持均能提升其表現。	活動中 led 的鼓勵，對案主能產生正向的作用，而表現的更加投入。	活動中 led 的鼓勵，對案主能產生正向的作用，而表現的更加投入，在	活動中 led 的鼓勵，對案主能產生正向的作用，而表現的更加投入。	活動中 led 的鼓勵，對案主能產生正向的作用，而表現的更加投入，在	活動中 led 的鼓勵，對案主能產生正向的作用，而在靜態分	led 的鼓勵，對案主能產生正向的作用。	led 的鼓勵，對案主能產生正向的作用，在球賽中的表現更	led 的鼓勵，對案主對團體的回顧能產生更多的想

言語說服	年的表現—10			靜態分享時，亦能主動發言。		靜態分享時，亦能主動發言。	享時，亦能主動發言。		為專注。	法。
	工作人員的關懷、引導提昇少年的表現—11	活動中，雖非最積極的，但經由 led 的引導能提升其表現。	活動中，偶而出現嬉鬧的情形，經 led 引導能及時改善。	活動中，偶而出現嬉鬧的情形，經 led 引導能及時改善。	活動中，經 led 的引導，於靜態分享時，能更為的詳細、具體。	活動中，偶而出現嬉鬧的情形，經 led 引導後，雖稍有改善，但過不了多久又與成員玩在一塊	活動中 led 的鼓勵，對案主能產生正向的作用，而在靜態分享時，亦能主動發言。而對作業問題，案主亦表示會如期完成	活動中 led 的引導，令案主於靜態分享時，能主動發言。	活動中 led 的引導，令案主於靜態分享時，能主動發言。	活動中 led 的引導，令案主於團體回顧時，能主動發言。
	同儕的關懷、引導提昇少年的表現—12	較尊重洩 d 的指示，同儕團體的壓力對該成員來說影響較不明顯。	與同儕互動佳，能有助提升案主的表現。。	與同儕互動佳，在此次的活動中，皆能配合成員的引導、指引，以完成活動任務。	與同儕互動佳，能相互合作、配合，有助於案主的表現。	與同儕互動佳，在此次的活動中，皆能配合成員的引導、指引，以完成活動任務。	與同儕互動佳，皆能與成員配合、指引，提升彼此的表現，以完成活動任務。	與同儕互動佳，在成員的引導下，案主的表現更佳。	與同儕互動佳，在成員的引導下，案主的表現更專注，能做好自身份配的工作。	案主與同儕互動佳，能相互支持，提升彼此的表現。
	今天的身體狀況—13	身體狀況佳能參與任何活動	身體狀況佳能參與任何活動	身體狀況佳能參與任何活動	身體狀況佳能參與任何活動	身體狀況佳能參與任何活動	身體狀況佳能參與任何活動	身體狀況佳能參與任何活動	身體狀況佳能參與任何活動	身體狀況佳
	今天的心理狀況—14	心理狀況穩定	心理狀況穩定	心理呈現較為平靜的狀態	心理狀況穩定	心理呈現較為平靜的狀態	心理呈現較為平靜的狀態	心理呈現較為平靜的狀態	心理狀況佳	心理狀況佳
	緊張、焦慮程度—15	緊張、焦慮僅在活動中期略微出現。	在靜態分享時，雖能主動發言，但亦略顯焦慮。	在報紙活動中，因難度的提升，而會表現出焦慮的行為。	在漆彈活動中，在衝出去搶旗、插旗時，略顯焦慮，擔心遭到攻擊。而高空活動，因內心的恐懼，亦略顯出緊張。	在報數動作活動中，因失誤被抓時，需向成員道歉，而略顯焦慮。	在作業遭到 led 質疑時，略出現反擊的表現	案主面對對手高大身材時，容易顯得焦慮	案主面對對手高大身材時，容易顯得焦慮	案主對於分離焦慮，略感到焦慮
	恐懼程度—16	未顯見	未顯見	在報紙活動中，因難度的提升，而略顯恐懼	高空活動，因高度關係，略感到恐懼	未顯現	未顯現	案主面對對手高大身材時，容易表現出恐懼	案主面對對手高大身材時，略表現出恐懼	未顯現

生理與情感狀態	感受壓力程度—17	未顯現	未顯現	未顯現	在高空活動中，因內心的恐懼與成員的刺激，而感到些許的壓力。	未顯現	未顯現	案主面對對手高大身材時，容易感到壓力	案主面對對手高大身材時，略感到壓力	未顯現
	逃避活動程度—18	未顯見	未顯見	未顯見	僅在高空活動前，因期待能再進行漆彈活動，而表示能不進行高空活動嗎？	未顯見	在靜態分享時，較為消極。	雖在活動中，案主因對方身材較為高大而容易感到焦慮，但案主尚能專注於活動中	雖在活動中，案主因對方身材較為高大而略感到焦慮，但案主仍能專注於活動中	案主均能專注於活動中
	情緒控制能力—19	情緒表達明顯，但均在其控制中	情緒表達明顯，但均在其控制中	情緒表達較以往壓抑，但不影響活動的參與。	情緒表達明顯，但均在其控制中	情緒表達豐富，但尚能將注意力至於活動中	情緒表達豐富，但尚能將注意力至於活動中	情緒表達豐富，但尚能將注意力至於活動中	情緒表達豐富，但能將注意力置於活動中	情緒表達豐富，能將注意力置於活動中
	因應壓力能力—20	能有效因應活動帶來的各種狀況	對於活動所產生的壓力均能有效因應。	對於活動所產生的壓力均能有效因應，也能主動參與其中	在此次活動中，主要能與成員間產生較好的互動，雖成員亦有口語上的刺激，但對案主而言，亦是另一種因應壓力的方式。	此次活動的刺激程度，所可能產生的壓力，案主均能有效因應	此次活動的刺激程度，所可能產生的壓力，案主均能有效因應	案主對此次活動所出現的壓力，較難產生有效的因應行為	案主對此次活動所出現的壓力，與成員間的搭配更有默契，並能相互支持，而有效產生因應行為	案主對於此次的活動，雖感到不捨，亦能有效因應其壓力。
	突破困難能力—21	遭遇困難時，願意多去嘗試	觀察成員的表現，並配合成員的引導，較少出現主動領導的表現。	觀察成員的表現，並配合成員的引導，而口語的表達則需在更為具體。	觀察成員的表現，並配合成員的引導，較少出現主動領導的表現。	當報數動作活動發生錯誤時，案主能勇於面對錯誤。但案主也表示，是因為在熟悉的團體中，因此較無不自在感。	案主在此次活動中，在個人及團體方面，均能有良好的表現。	案主雖能專注於活動中，但案主本身在比賽中，因技巧不足較難以突破困難	案主能做好自身分配的角色，偕同成員突破困難	案主能具體的陳述，對於靜態分享已不那麼懼怕
	合作解決困難—22	與成員建立良好關係，能共同合作解決困難。	與成員建立良好關係，能共同合作解決困難。	與成員建立良好關係，能共同合作解決困難。	與成員建立良好關係，能共同合作解決困難。	此次活動較著重於個人的表現，因此合作解決困難的部分較少。	案主能與成員產生良好的互動，並共同突破困難。	案主與成員間互動良好，並能產生較好的配合	案主與成員間互動良好，並能產生較好的配合	案主與同儕建立良好的關係，能相互支持。

效能刺激源對個別成員反應紀錄表

觀察 面向	觀察 指標	成員【J】狀況描述與改變情形								
團 體 單 元		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
精熟經驗	活動認真參加程度—1	樂意參與活動過程，但積極度不明顯；經 leader 引導願意發表意見	對於活動的參與度高，靜態分享時，在 led 的鼓勵下，能積極地予以回應。	對於活動的參與度高，而靜態分享時，較以往主動。但在活動中，偶而會分心與其他成員聊天。	絕大多數為配合活動參與，而在高空活動，則顯得抗拒，經 led 的引導才願意嘗試，而在接下來的活動，亦有良好的表現。	雖在活動初時遲到，但願意接受懲罰，並在接下來的活動中，均能將注意力置於其中。偶而在分享時，會有分心的狀況。	此次活動中，均能將注意力置於其中。僅偶而在分享時，會出現分心的狀況。	案主容易因活動中的不順逐，而較容易表現出放棄的行為。	案主此次能專注於球賽中，並有良好的表現。	案主能專注於團體回顧的活動中
	對活動困難度認知—2	對任何活動均願意參與，即便是難度較高的活動	在此次活動中，對於動靜態的活動均表現良好，對活動的困難，對案主來說，尚處於能因應的程度。	此次活動中，對報紙活動能產生有效之因應行為，並對難以突破的關卡，亦會表示困難。而在童軍繩活動中，一開始表示成員默契極佳，能夠應付的，但之後的操作卻表示困難。	對高空活動表示困難，抗拒參與，需經 led 進一步引導才願意參與。而漆彈活動則表示擔心遭射擊，所以突圍時很困難。於高空活動中，學習拉纜繩的動作，亦表示困難	此次活動對案主而言，均能有效的因應，並表現良好。	此次活動對案主而言，均能有效的因應，並表現良好。	案主表示因對手的實力及身材關係，感到困難。	案主表示雖對手的實力及身材關係，但成員彼此兼有較好的分工，因此並不感到特別困難。	案主除對事後的書寫任務感到較為困難外，在分享時，亦有不錯的表現。
	因應活動能力—3	因應活動能力佳	口語表達佳，與成員互動佳，對於活動反應快速。	口語表達佳，但尚不夠具體。與成員互動佳，對於活動反應快速。	反應力佳，觀察力佳，而書寫能力較差，表達能力亦弱，此外，於高空活動中，學習拉纜繩的動作，亦表示困難，學習力明顯不佳。	反應力佳、觀察力良好，口語的表達較以往積極且更為具體。	反應力佳、觀察力良好，口語的表達較為積極且更為具體。專注程度高	反應力佳、觀察力良好，但容易因困難而出現放棄的表現	反應力佳、觀察力良好。口語表達具體	口語表達具體
	活動中成功失敗經驗—4	活動中願意嘗試參與，但失敗了便不再嘗試。	在肩並肩活動中，在所有成員一起合作時，雖然試過了不少	報紙活動中，因成員默契佳、互動好，所以能突破困難。而在童軍繩活	在漆彈活動中，因與成員之間的配合較差，所以經歷了失敗；而在高空活動，	在報數動作活動中，雖犯錯了，但亦能勇於承認，有不錯的經驗。	此次活動，案主均能有效的因應，與成員亦有	因屢遭挫折，而表現出放棄的行為，但經 led 引導案主又能重新回到球	此次球賽中，能專注其中，並在防守上有很好的表現。	對於球賽中，案主的改變，有深刻的體會。

			方法，仍然失敗了。除此之外，其餘的活動均表現良好	動中，嚐到初次失敗的經驗	雖亦開始顯得抗拒，但在 led 的引導下，亦願意嘗試。		很好的互動。	場，並有不錯的表現		
	從成功/失敗經驗中獲得啓發—5	活動中，即使失敗了也能再思考其他方式。	與成員的互動，是必須多元且雙向的，如此在活動中才能夠有好的表現。	表達需更加的具體、詳細；嚐到了無法突破活動的挫折；團體規範的重要性。	面對困難事情需勇於嘗試，與成員間的配合，互助是重要的	對事情需下定決心，訂定目標，並勇於面對困難。	對環境需進一步的觀察與判斷。	成員間的配合需再加強，目標的設定需考量自身的能力	目標設定能考量自身能力，這樣才能順利達成。	對自我信心的鼓勵，是很重要的。
替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現—6	活動中見到別人成功時，並無特別反應，較多思考自己的做法。	學習能力佳，能由其他成員的成功而提升自身的表現。	學習能力佳，能由其他成員的成功而提升自身的表現。	活動中雖會觀察他人的表現時，但並無特別反應，較多思考自己本身的行為。	活動中會觀察他人的表現，並試著思考自己本身的行為適宜與否。	活動中會觀察他人的表現，並試著思考自己本身的行為適宜與否。	多注意自身的表現，他人的表現對案主影響有限。	能注意他人的表現，並適時提升自身的行為	能注意他人的表現，並適時提升自身的行為
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現—7	活動中見到別人失敗時，並無特別反應，較多思考自己的做法。	當察覺到成員有錯誤或失敗的表現時，除了能注意自身的行為，偶而也會提醒成員要注意。	當察覺到成員有錯誤或失敗的表現時，除了能注意自身的行為，偶而也會提醒成員要注意。	活動中，見到其他成員出現失敗或錯誤的行為時，會提醒自己要注意。	活動中，見到其他成員出現失敗或錯誤的行為時，會提醒自己要注意。	活動中，觀察到其他成員出現失敗或錯誤的行為時，會提醒自己要注意。	活動中，觀察到其他成員出現失敗或錯誤的行為時，會提醒自己要注意。	活動中，觀察到其他成員出現失敗或錯誤的行為時，會提醒自己要注意。	活動中，觀察到其他成員出現失敗或錯誤的行為時，會提醒自己要注意。
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享—8	當團體成員成功時，不會主動給予對方回饋，但經 leader 引導則能給予回應。	多以非口語的方式呈現。	多以非口語或戲謔的方式呈現。	當團體成員成功時，不會主動給予對方回饋，多為沈默。	多為沈默，偶而以非口語的方式回應。	偶而以非口語的方式回應。	多為沈默。	能與成員相互支持鼓勵	能與成員相互支持鼓勵
	會對別人失敗的表現給予對方回饋或	當團體成員失敗時，不會主動給予對方回饋，但經 leader	偶而會以吆喝的方式回應成員錯誤或失敗的表現。	偶而會以吆喝的方式回應成員錯誤或失敗的表現。	多以戲謔的方式刺激成員表現。	在活動的引導下，能對於犯錯的成員予以正面的鼓勵。	偶而以非口語的方式回應。	偶爾會出現斥喝的方式提醒成員	能與成員相互支持鼓勵	偶而能與成員相互支持鼓勵

	支持—9	引導則能給予回應。								
言語說服	工作人員在活動中的支持、增強提昇少年的表現—10	經 leader 予以支持，能使 M1 成員願意在活動中加以表現。	動態活動表現佳，而靜態活動較不主動，但經 led 支持則有所提升	經 led 支持，於動態、靜態活動表現均能有所提升	在高空活動，案主初時表示抗拒，但經 led 支持後，案主則願意嘗試，並願意參與接下來的活動。	經 led 鼓勵後，案主的表現較先前活動積極、主動。亦能主動分享	經 led 鼓勵後，案主的表現較先前活動積極、主動。亦能主動分享	雖初時出現放棄的表現，但經 led 支持後，案主則又能會到活動中	Led 的支持令案主在球賽中的表現更為集中，並成功扮演自己的角色。	Led 的支持令案主在回顧團體歷程時，有更好的表現。
	工作人員的關懷、引導提昇少年的表現—11	活動中，經 leader 的引導，能提升其表現。	專注於團體中，經 led 的引導提升案主的表現。	專注於團體中，經 led 的引導提升案主的表現。	Led 的關懷與引導，對岸主的表現能產生正面的影響。	案主雖較缺乏書寫能力，但在 led 的鼓勵、引導下，此次作業中，仍試著去填寫。	經 led 引導後，案主的表現較集中於活動中，亦能主動分享。	經 led 引導後，案主則願意分享活動中的表現。	經 led 引導後，案主願意分享活動中的表現。	經 led 引導後，案主願意分享團體中的表現。
	同儕的關懷、引導提昇少年的表現—12	活動中，經同儕的關懷，給提供成員表現的動力。	與成員互動佳，建立良好的關係，能與成員相互提升彼此的表現	與成員互動佳，建立良好的關係，能與成員相互提升彼此的表現	在高空活動中，成員多以嘻笑的方式刺激案主的表現。	在模仿活動中，成員間彼此能相互注意，提醒，有助於案主的表現。	案主能配合成員，彼此能相互合作，提醒，以提升案主的表現。	案主與成員間互動雖多，但彼此的配合較少，同儕間的引導對案主的表現有限。	案主在同儕得支持下，在防守時會更加賣力，而有很好的表現。	案主在同儕得支持下，在分享時，能更為詳細。
	今天的身體狀況—13	此成員身體狀況佳	身體狀況足以參與所有活動	身體狀況足以參與所有活動	此成員身體狀況佳	此成員身體狀況佳	此成員身體狀況佳	此成員身體狀況尚可	此成員身體狀況佳	此成員身體狀況佳
	今天的心理狀況—14	此成員心理狀況佳	心理狀況穩定	心理狀況穩定	略顯抗拒、逃避的態度	心情較為平靜	心情較為平靜	心情較為焦慮	心理狀況佳	心理狀況佳
	緊張、焦慮程度—15	活動中，除了在單或雙的活動中，略顯緊張外，其餘都在狀況中。	分享時，因所有人的注意力才在其身上，而略感焦慮。	在活動持續失敗時，會表現出略微焦慮。而靜態分享時，亦有類似情形出現。	在高空活動中，案主明顯表現出焦慮、不安的心情。	在報數動作中，案主在發生錯誤需道歉時，略顯得焦慮、不好意思	在專注力活動中，案主看見成員發生錯誤時，略表現出焦慮	在面對活動中的挫折時，案主顯得較為焦慮。	案主於球賽中，雖面對對手身材及實力的優勢，案主此次較能克服，僅偶爾表現出焦慮的情緒。	案主對於分離，略感到焦慮

生理與情感狀態	恐懼程度—16	活動中，對於活動內容並不會感到特別恐懼，除了在單或雙活動中，因閉眼而全憑觸感，略顯恐懼外。	未顯現	未顯現	在高空活動中，案主明顯表現出恐懼的不安狀況	未顯現	未顯現	案主遭遇活動中的挫折時，容易表現出恐懼的情形	案主於球賽中，雖面對對手身材及實力的優勢，但案主此次較能克服，偶而感到恐懼。	未顯現。
	感受壓力程度—17	除了在單或雙活動中，對於正確傳遞訊息會感到壓力。	分享時，因所有人的注意力才在其身上，因此略感壓力	遭受持續失敗時，會表現出焦慮、感到壓力。	在高空活動中，加上成員的刺激，案主明顯感到壓力	未顯現	未顯現	案主遭遇活動中的挫折時，明顯感到壓力	案主於球賽中，雖面對對手身材及實力的優勢，但案主此次較能克服，略感到壓力。	案主對於分離，略感到壓力
	逃避活動程度—18	對於活動均能主動參與，但回饋分享時，較不主動。	未顯現	未顯現	在高空活動中，案主初時表現出抗拒的態度，在 led 的引導下才願意參與活動，而也願意嘗試接下來的挑戰。	案主均能主動地參與活動。	案主因為未帶作業，因此在成員分享時，略表現出逃避的行為	案主遭遇活動中的挫折時，雖表現出逃避的行為，但經 led 引導後，仍能回到活動之中	案主此次均能專注於球賽中。	案主此次均能專注於球賽中。
	情緒控制能力—19	整段活動，雖偶會經其他成員的言語而予以反擊，但經 leader 提醒，該成員能將情緒立即控制。	雖偶會隨其他成員的嬉鬧起鬨，但整體情緒控制佳	雖偶會隨其他成員的嬉鬧起鬨，但整體情緒控制佳	在此次活動中，雖然活動的進行中，偶而會遭到成員的刺激，但在 led 的鼓勵下，仍有不錯的表現，而情緒控制亦較先前團體活動佳。	在此次活動進行中，偶而還是會出現與成員間口語的衝突，但經 led 引導後，能明顯的調整自身的反應。	情緒表達豐富，但均能專注於活動中	案主於此次活動中，情緒控制較差，容易表現出低落、焦慮等，進而影響案主參與活動的狀況	案主此次情緒控制佳，面對壓力時所產生的情緒均能有效因應。	案主此次情緒控制佳，在分享團體經驗時，已較為自在。
	因應壓力能力—20	雖在單或雙的活動中遭到一些壓力，但自我調適能力不錯，未因為壓力而失控。	雖然靜態活動略顯緊張，但在 led 的關懷下則能產生有效的因應行為	雖然靜態活動略顯緊張，但在 led 的關懷下則能產生有效的因應行為。	在活動中遭遇到壓力時，會期待 led 的協助，而些微表現出逃避壓力的行為。	在此次活動中，案主對於活動的壓力，能產生較佳的因應能力。	在此次活動中，案主對於活動能產生較佳的因應表現。	案主此次較難因應活動中所產生的壓力。需 led 的引導下，才能使案主能重新面對	案主在成員及 led 的支持下，對此次球賽的壓力，能產生有效的因應行為	案主能有效因應此次活動地壓力

	突破困難能力—21	在神奇的手槍活動中，曾嘗試解答。然而，失敗後，雖有進一步思考，但未能突破。	透過行為表現與口語能帶動成員突破困難	透過行為表現與口語表達能試著帶動成員突破困難	在拉繩動作時，遭遇到困難，會期待他人的協助，自身較無能力突破困難。	在作業部分，案主因缺乏書寫能力，但仍能嘗試填寫，勇於突破。	此次活動，案主反應較佳，能有效因應活動，產生正確的行爲表現。	案主面對活動中的困難、挫折，較難以突破。	案主在防守上，有傑出的表現，協助隊伍抵抗對手的攻勢。	案主在口語的表達上，有許多進步，能突破以往口語表達的緊張。
	合作解決困難—22	在此次團體中，與其他成員合作解決困難較少，大多數是依靠自己。	與成員互動佳，因此能有效地互助合作。	與成員互動佳，因此能有效地互助合作。	絕大多數是在於配合成員活動，與其共同合作解決問題。。	此次活動較著重於個人的表現，而在報數動作中，能試著讓成員勇於面對錯誤，與對犯錯者的寬恕。	案主與成員能相互合作，共同突破困難	案主與成員互動雖多，但彼此間合作的機制較為薄弱	案主與成員互動佳，能相互配合，各司其職。	案主與成員互動佳，能相互支持

效能刺激源對個別成員反應紀錄表

觀察 面向	觀察 指標	成員【K】狀況描述與改變情形								
團 體 單 元		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
精熟經驗	活動認真參加程度—1	能主動參與活動，但有時會其他成員玩在一塊而分心。	能積極投入活動中，遵守團體規範，並能提醒其他成員也需注意規範的重要性。在靜態分享時，亦能主動發言。	能積極投入活動中，遵守團體規範，並能提醒其他成員也需注意規範的重要性。在靜態分享時，亦能主動發言。	在此次活動中，雖均表示有難度，但尚能積極投入，遵守團體規範，並能提醒其他成員也需注意規範的重要性。。	能積極投入活動中，遵守團體規範，並能提醒其他成員也需注意規範的重要性。在靜態分享時，亦能主動發言。	能積極投入活動中，遵守團體規範，並能提醒其他成員也需注意規範的重要性。而在靜態分享時，亦能主動發言，但也偶而會與成員嘻鬧。	案主雖本身對於活動的因應能力尚可，但且能專注於活動之中，並配合成員的指引。	案主雖本身對於活動的因應能力尚可，但能專注於活動之中，並配合成員的指引。	案主初時，因工作關係，而無法參與團體，但在事後又能專注在其中。
	對活動困難度認知—2	該成員在活動參與的過程雖對神奇的手槍活動感到有困難，但在整體表現來看，對活動仍能快速的投入並參與其中。	案主於此次團體活動中均有良好的表現，而少感到困難處。	案主於單元活動中表示簡單，卻在最後失敗了，因此，表示不像想像中容易。	對漆彈活動的突圍行動表示困難，以及高空活動，也因內心的恐懼表示有難度。	此次活動案主均能有有效的產生因應行為。	此次活動案主均能有有效的產生因應行為。	案主對於此次活動因自身能力不足，加上與對手實力有段差距，因此表示困難。	案主認為對手身材更為高大，因此表示難度提高了。	案主口語表達佳，對於團體回顧的分享，案主表現良好。
	因應活動能力—3	整個團體中，對活動的內容均能快速因應，並思考活動問題之處。	反應佳、對團體專注力夠、與成員互動良好，而且口語表達能力亦良好。	反應佳、對團體專注力夠、與成員互動良好，而口語表達能力雖良好，但尚欠缺具體。	反應佳、對團體專注力夠、與成員互動良好，而且口語表達能力亦良好。但在此次活動較不敢嘗試突圍的行為	反應佳、對團體專注力夠、與成員互動良好，而口語表達能力良好，亦較以往具體。	反應佳、對團體專注力夠、與成員互動良好，而口語表達能力良好，亦較以往具體。	與成員間的配合較佳，專注力夠，反應佳。	與成員間的配合較佳，專注力夠，反應佳。	專注力夠，口語表達佳。
	活動中成功失敗經驗—4	積極參與活動，雖在神奇的手槍活動中經歷了失敗，但在其餘活動亦能有所表現。	案主於肩並肩活動中，因與成員之間為配合好，曾遭遇到失敗。	在報紙活動的失敗經驗，讓案主能更加注意接下來的表現。	在漆彈活動中，因與成員的配合較差，以及自身較不敢突破，因此經歷了失敗。而在高空活動雖初時表現出退縮，但在 led	在報數動作活動中，因為注意動作、口令的轉換，而失敗，但能勇於面對錯誤，且對他人的錯誤亦能寬恕。	案主於此次活動中，均能有效因應，表現良好，並與成員能相互合作、討論，共同達成任務。	案主與成員間配合度較佳，因此比賽中有不錯的表現，但因實力的差距，也讓案主發生失誤的表現。	案主與成員間配合度較佳，因此比賽中有不錯的表現。	案主對於整個團體感到受益良多，並能具體的陳述

					的引導下，仍有不錯的表現					
	從成功/失敗經驗中獲得啓發—5	該成員在經歷失敗後，亦能思考活動內容，並願意在嘗試看看。	瞭解與成員有良好溝通、討論，對於活動任務達成的重要性。。	口語的表達需更加的具體、詳細；遵守團體規範的重要性。	對事情要能勇於嘗試，與成員間的配合、合作，能左右任務的達成。	面對自己的目標需能下定決心，勇於面對困難。	對事情需要能瞻前顧後，並考量到自身能耐。	目標的設定需貼近現實，成員間的配合需再加強。	目標的設定能考量自身能力，而成員間的配合也加強了，才能順利達成目標。	期待能運用在團體中所學。
替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現—6	當其他成員有成功表現時，能給予鼓勵，但較少回應於自身上。	能注意其他成員的表現，進而改善自身表現。	能注意其他成員的表現，進而改善自身表現。	能注意其他成員的表現，進而改善自身表現。但在高空活動時，亦表現出焦慮的狀況	能注意其他成員的表現，進而改善自身表現。	能注意其他成員的表現，進而改善自身表現。	能注意其他成員的表現，進而改善自身表現。	能注意其他成員的表現，進而改善自身表現。	能注意其他成員的表現，進而改善自身表現。
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現—7	當其他成員失敗時，亦很少將成員失敗之經驗反映於自身。	當其他成員出現失敗或錯誤行為時，不僅會提醒自己該注意，也能提醒其他成員注意自己的行為。	當其他成員出現失敗或錯誤行為時，不僅會提醒自己該注意，也能提醒其他成員注意自己的行為。	當其他成員出現失敗或錯誤行為時，不僅會提醒自己該注意，也能提醒其他成員注意自己的行為。但在此次活動中，卻多以戲謔的方式對待彼此	當其他成員出現失敗或錯誤行為時，不僅會提醒自己該注意，也能提醒其他成員注意自己的行為。	當其他成員出現失敗或錯誤行為時，不僅會提醒自己該注意，也能提醒其他成員注意自己的行為。	當其他成員出現失敗或錯誤行為時，會提醒自己該注意。	當其他成員出現失敗或錯誤行為時，會提醒自己該注意。	當其他成員出現失敗或錯誤行為時，會提醒自己該注意。
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享—8	在團體活動過程中，雖積極參與，但其表現較多是在於自身，偶而會與隔壁成員分享，或予以回饋。	多以非口語的方式予以回饋。	多以非口語的方式予以回饋。	多以非口語的方式予以回饋。	多以非口語的方式予以回饋。	多以非口語的方式予以回饋。	偶而以口語的方式予以回饋。	能相互支持回饋。	能相互支持回饋。
	會對別人失敗的表現給予對方回饋或支持—9	團體活動中，對於其他人的失敗的表現，雖有回應，但較少正向支持。	以吆喝的方式，提醒成員的行為。	以吆喝或戲謔的方式，提醒成員的行為。	多以嘻笑的方式刺激成員的表現	在活動的引導下，能對發生錯誤的成員予以正面的支持。	多以戲謔的方式予以回應。	偶而以口語的方式予以回饋。	有時能相互支持回饋。	能相互支持回饋。

言語說服	工作人員在活動中的支持、增強提昇少年的表現—10	活動過程中，該成員經 leader 支持後，能夠更積極的表現、回應。	在分享時，經 led 的鼓勵，能更為積極地表現。	在分享時，經 led 的鼓勵，能更為積極地表現。	在漆彈活動中，害怕遭到射擊而顯得退縮，經 led 支持後，則能努力突破，但被射到後，卻又立即退回。	在分享時，經 led 的鼓勵，能更為積極地表現。	在分享時，經 led 的鼓勵，能更為積極地表現。	經 led 的支持，案主於活動中，能更為專注。	經 led 的支持，案主於活動中，能更為專注。	led 的支持，案主於分享時，能產生更多想法。
	工作人員的關懷、引導提昇少年的表現—11	活動中，經 leader 關懷、與引導，加上自身將常強調「尊重」，所以除了協助自己亦能協助他人尊重團體規範。	活動中，經 leader 關懷、與引導，加上自身將常強調「尊重」，所以除了協助自己亦能協助他人尊重團體規範。	活動中，經 leader 關懷、與引導，加上自身將常強調「尊重」，所以除了協助自己亦能協助他人尊重團體規範。	在高空活動，在 led 的引導下，能願意嘗試。	在靜態分享時，經 led 引導，案主的口語表達能更加的具體、詳細。	在靜態分享時，經 led 引導，案主的口語表達能更加的具體、詳細。	在靜態分享時，經 led 引導，案主的口語表達能更為具體、詳細。	在靜態分享時，經 led 引導，案主的口語表達能更為具體、詳細。	在回顧團體時，經 led 引導，案主的口語表達能更為具體、詳細。
	同儕的關懷、引導提昇少年的表現—12	活動中，雖有時會調侃其他成員的表現，但在其他成員的關懷引導下，亦容易維持自身表現。	活動中，雖有時會調侃其他成員的表現，但亦會注意成員的引導，並在肩並肩活動中與成員能產生良好的默契。	在報紙活動中，因案主自身的疏忽而失敗，經成員的刺激下，案主的表現更佳的注意。	活動中，雖有時會調侃其他成員的表現，但亦會注意成員的引導，並在肩並肩活動中與成員能產生良好的默契。	在模仿活動中，案主能注意成員的引導，與提醒，而有較佳的表現。	在蜈蚣活動中，案主能與成員建立良好的互動，並相互合作，提升彼此的表現。	案主與成員間的配合程度高，經同儕的引導，案主有不錯的表現。	案主與成員間的配合程度高，經同儕的引導，案主有不錯的表現。	案主與成員間相互支持，經同儕的引導，案主有不錯的表現。
	今天的身體狀況—13	該成員身體狀況佳，能有效投入團體活動。	該成員身體狀況佳，能有效投入團體活動。	該成員身體狀況佳，能有效投入團體活動。	該成員身體狀況佳，能有效投入團體活動。	該成員身體狀況佳，能有效投入團體活動。	該成員身體狀況佳，能有效投入團體活動。	該成員身體狀況佳	該成員身體狀況佳	該成員身體狀況佳
	今天的心理狀況—14	該成員心理狀況佳，能與 leader、成員維持良好互動	該成員心理狀況佳，能與 leader、成員維持良好互動	該成員心理狀況佳，能與 leader、成員維持良好互動	該成員心理狀況佳，能與 leader、成員維持良好互動	該成員心理狀況佳，能與 leader、成員維持良好互動	該成員心理狀況佳，能與 leader、成員維持良好互動	該成員心理狀況佳	該成員心理狀況佳	該成員心理狀況佳
	緊張、焦慮程度—15	除單與雙活動中，該成員對於活動內容並不感到	未顯現。	在報紙活動中，因自身的疏忽導致任務的失敗，而試	在漆彈活動中，因擔心遭到射擊，而顯得焦慮；在高空	未顯現。	在作業分享時，略表現出焦慮。	在面對對手的防守時，案主較感到焦慮	在面對對手的防守時，案主感到焦慮	對於即將結束的團體，略感到

生理與情感狀態		焦慮、緊張。		著以大笑掩飾自己的焦慮。	活動中，亦因對高度的恐懼，而顯得緊張。					焦慮
	恐懼程度—16	除單與雙活動中，該成員對於活動內容並不感到恐懼。	未顯現。	未顯現。	在此次活動中，對於眼前的困難、及障礙，均會顯露出恐懼感。	未顯現。	未顯現。	當案主面對對手的施壓防守時，案主較容易感到恐懼	當案主面對對手的施壓防守時，案主略感到恐懼	未顯現
	感受壓力程度—17	除單與雙活動中，該成員對於活動內容並不感到有壓力。	未顯現。	因報紙活動曾失敗過一次，因此再次嘗試時，略感到壓力。	在高空活動中，因高度的恐懼、及同儕的刺激，而略感到壓力。	未顯現。	未顯現。	當案主面對對手的施壓防守時，案主較容易感到壓力	當案主面對對手的施壓防守時，案主略感到壓力	未顯現
	逃避活動程度—18	該成員能主動參與活動，但較少主動回饋。	未顯現。	未顯現。	在參與高空活動前時，略表現出逃避的行為。	未顯現。	未顯現。	案主雖有上述的情形發生，但案主上能專注於活動中	案主雖有上述的情形發生，但案主上能專注於活動中	均能專注於團體中
	情緒控制能力—19	該成員在整個團體活動過程，偶而會呈現較亢奮狀態，但其情緒均在控制中。	能積極地參與團體中，雖然在其他成員出現錯誤行為時，會氣憤成員的表現，但其情緒均在控制中。	能積極地參與團體中，雖然在其他成員出現錯誤行為時，會氣憤成員的表現，但其情緒均在控制中。	能積極地參與團體中，而情緒亦呈現豐富，但均案主的控制中。	情緒表達豐富，但均能將注意力至於團體活動中。	情緒表達豐富，但均能將注意力至於團體活動中。	情緒表達豐富，但均能將注意力至於團體活動中。	情緒表達豐富，但均能將注意力至於團體活動中。	情緒表達豐富，但均能將注意力至於團體活動中。
	因應壓力能力—20	該成員對於壓力適應佳，在活動中雖曾感受到壓力，但能適時予以調適。	該成員對於壓力適應佳，在活動中雖曾感受到壓力，但能適時予以調適。	該成員對於壓力適應佳，在活動中雖曾感受到壓力，但能適時予以調適。	該成員對於壓力適應佳，在活動中雖曾感受到壓力，但能適時予以調適。	此次活動，對案主而言較難產生壓力，案主均能有效因應。	此次活動，案主均能產生良好的因應行為，能有效應對活動中的壓力。	案主對於對手的身材、實力，感到較大的壓力，但案主能盡量去執行成員交代的任務	案主對於對手的身材、實力，感到壓力，但案主能盡可能與成員合作，以因應壓力	案主能有效因應團體回顧的壓力
	突破困難能力—21	在神奇的手槍活動中，隨努力嘗試，但未能予以突破。	與成員能產生良好互動，並共同合作解決問題，而表達能力	在此次的活動中，需要較多的口語表達，雖案主表達能力佳，但欠缺	面對較為刺激的活動時，要突破內心的障礙，是較有難度的，但在 led	此次活動對案主而言，並不會造成困難，案主均表現良好。	此次活動對案主而言，並不會造成困難，案主均表現良好。	此次活動，案主的能力較為弱，但案主能與成員產生較佳	此次活動，案主能與成員產生較佳的配合，並試著突破。	案主對於分享團體經歷的難度，能有效

			較佳，亦有助案主面對問題的因應。	能以更具體的方式表現，因此，表現不如想像。而與成員間的默契佳，亦是突破困難的關鍵。	的引導下，仍願意嘗試。			的配合，以試著突破。		的因應，並能具體的陳述。
	合作解決困難—22	雖於鄰近成員多有互動，但較少合作解決在活動中所遭受的困難。	與成員建立良好的關係，能夠共同商討解決問題。	與成員建立良好的關係，能夠共同商討解決問題。	與成員建立良好的關係，能夠共同商討解決問題。但彼此間的默契尚未建立，因此未能成功達成任務	此次活動多集中於個人，與成員間較少合作。	案主與成員間的關係建立良好的，能彼此合作突破困難。	案主與成員間的關係建立良好的，能彼此合作試著突破困難。	案主與成員間的關係建立良好的，能彼此合作突破困難。	案主與成員互動良好，能相互支持。

效能刺激源對個別成員反應紀錄表

觀察 面向	觀察 指標	成員【K】狀況描述與改變情形								
團 體 單 元		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
精熟經驗	活動認真參加程度—1	對活動參與度高，亦能注意 led 與成員的表現	對活動參與度高，而靜態分享，在 led 的鼓勵下，亦能積極地參與。	對活動參與度高，而靜態分享，在 led 的鼓勵下，亦能主動地表現。但活動中偶而會與成員嬉鬧，而分心。	對活動參與度高，而靜態分享，亦較先前主動。	能專注於活動中，而活動進行中，雖偶爾會受到同儕影響而分心，但仍短暫。	案主能專注於活動中，偶而於靜態活動中，出現分心的情形。	此次活動，案主本身雖能力較弱，但案主仍願意嘗試，並投入活動之中。	此次活動，案主本身雖能力較弱，但案主仍願意嘗試，並專注於活動之中。	案主能專注於團體的回顧，並有很好的表現。
	對活動困難度認知—2	願意參與任何活動，抱著試試看的態度，即使發生失敗的經驗，亦能一再地嘗試。	此次的團體活動，案主均能參與其中並有良好的表現。	在童軍繩活動中，不知如何表達引導成員，而表示困難。	對漆彈活動的突圍動作表示困難，害怕遭到攻擊，而在高空活動，則因心理的恐懼而表示困難。	案主於此次活動均有良好表現，並不會對案主造成難處。	此次活動，案主僅在專注力活動中，發生失誤，其餘活動均表現良好，並未為案主造成難題，亦與成員有較好的互動。	案主表示自身能力較弱，對手身材高大，實力強，所以感到較為困難。	案主表示自身能力較弱，對手身材更高大，實力強，所以感到較為困難。	案主在口語的表達上，有良好的表現，但對即將分離的團體感到不捨。
	因應活動能力—3	觀察力佳、與成員互動良好，亦能注意到其他成員的表現	觀察力佳、與成員互動良好，口語表達能力則需加強。	觀察力佳、與成員互動良好，口語表達能力則需加強。	觀察力佳、學習能力在此次活動中，則有不錯的表現；與成員互動良好，口語表達能力則需加強。但對於漆彈突圍則顯得退縮。	觀察力佳、與成員互動良好，口語表達能力則較先前進步，亦能勇於承認錯誤	觀察力佳、與成員互動良好，反應佳。	觀察力佳、與成員互動良好。	觀察力佳、與成員互動良好。	觀察力佳、與成員互動良好。口語表達佳且具體
	活動中成功失敗經驗—4	能積極參與活動，而活動對其產生的刺激，能對該成員引起思考。	於肩並肩活動中，因為與成員的默契不佳，而有失敗的經驗。	於報紙活動中，與成員有良好的配合，即使難度提升亦能完成任務。而在童軍繩活動中，則經歷了失敗。	漆彈活動中，因自身的退縮以及和成員間的配合較差，而經歷了失敗。在高空活動，則在 led 的引導下，有不錯的表現。	在報數活動中，能勇於面對錯誤，並對犯錯的成員予以正面的支持。	僅在專注力活動中，發生失誤的表現，其餘活動均有不錯的表現，亦能與成員產生較多的討論及合作。	比賽中，案主因緊張多有失誤的表現，但經 led 引導、同儕的鼓勵，則能有不錯的表現。	比賽中，案主因緊張多有失誤的表現，但經同儕的鼓勵，則能有不錯的表現。	案主能回顧團體歷程，並思考。

	從成功/失敗經驗中獲得啟發—5	能藉由活動的參與，獲得的經驗，進行思考，並與成員討論。	與成員的合作，並不是一味的配合，有意見時也能夠討論。	口語的表達需更為具體、詳細，在訊息的傳達才能讓成員瞭解，遵守團體規範是必須的。	對任何事均需要有勇於嘗試的態度，跟成員間的配合還需加強。	要勇於面對錯誤，對事情需下定決心。	對事情的思考，要能朝正面來思考，並能對環境作較正確的判斷。	目標的設定需考量自身實力。	目標的設定需考量自身實力，而成員間的合作也很重要。	案主能運用在團體中所學到的。
替代經驗	會藉由別人成功的表現改善自己的做法/表現—6	見到其他成員的成功，能促使案主進一步投入活動，產生因應行為。	見到其他成員的成功，能促使案主進一步投入活動，產生因應行為。	見到其他成員的成功，能促使案主進一步投入活動，產生因應行為。	見到其他成員的成功，能促使案主進一步投入活動，產生因應行為。	見到其他成員的成功，能促使案主進一步投入活動，產生因應行為。	見到其他成員的成功，能促使案主進一步投入活動，產生因應行為。	見到其他成員的成功，能使案主更為注意活動，並試著調整自身表現。	見到其他成員的成功，能使案主更為注意活動，並試著調整自身表現。	見到其他成員的成功，能使案主更為注意活動，並調整自身表現。
	會藉由別人失敗的表現改善自己的做法/表現—7	偶而會與其他成員爭論，吵鬧，但因 led 與其他成員至指責有所改善。	當其他成員出現錯誤或失敗的表現時，會提醒自己注意。	當其他成員出現錯誤或失敗的表現時，會提醒自己注意。但在此次活動中，卻容易與成員一起嬉鬧，而影響團體的進行。	當其他成員出現錯誤或失敗的表現時，會提醒自己注意。	當其他成員出現錯誤或失敗的表現時，會提醒自己注意。	當其他成員出現錯誤或失敗的表現時，會提醒自己注意。	當其他成員出現錯誤或失敗的表現時，會提醒自己注意。	當其他成員出現錯誤或失敗的表現時，會提醒自己注意。	當其他成員出現錯誤或失敗的表現時，並改善自身做法。
	會對別人成功的表現給予對方回饋或分享—8	能隨著 led 的引導鼓勵成員成功表現。	多以非口語的方式回饋。	多以非口語的方式回饋。	多以非口語的方式回饋。	多以非口語的方式回饋。	多以非口語的方式回饋。	多為沈默	能相互的支持鼓勵	能相互的支持鼓勵
	會對別人失敗的表現給予對方回饋或支持—9	多以嬉鬧的方式回應。	多為沈默。	多以戲謔的方式予以回應。	多以嘻笑的方式刺激成員表現	在活動的引導下，能對發生錯誤的成員予以正面的支持。	偶而以戲謔的方式予以回應。	多為沈默	偶而能給對成員支持	能給對成員支持
	工作人員在活動中的支持、增強提昇少年的表現—10	當 led 支持時，能增強其活動中的表現	當 led 提供鼓勵時，能明顯提升案主的表現。	當 led 提供鼓勵時，能明顯提升案主的表現。	當 led 提供鼓勵時，能提升案主的表現。	當 led 提供鼓勵時，能明顯提升案主的表現。	當 led 予以支持時，案主更能集中於活動中，也能提升其口語的表達。	當 led 予以支持時，案主更能集中於活動中。	當 led 予以支持時，案主更能集中於活動中，並有不錯的表現。	當 led 予以支持時，案主於回顧團體歷程中，有良好的表現。

言語說服	工作人員的關懷、引導提昇少年的表現—11	雖偶而會與成員爭論，但經 led 的關心，能有效改善自身表現。	Led 的關懷，對案主的表現亦能產生正面的影響。	Led 的關懷，對案主的表現亦能產生正面的影響。	Led 的關懷，對案主的表現亦能產生正面的影響。	Led 的關懷，對案主的表現亦能產生正面的影響。	Led 的關懷，對案主的表現亦能產生正面的影響。	Led 的關懷，對案主的表現亦能產生正面的影響。	Led 的引導，對案主的表現能產生正面的影響，令其在靜態分享時，能給予回饋。	Led 的引導，對案主的表現能產生正面的影響，令其在分享團體歷程時，能給予回饋。
	同儕的關懷、引導提昇少年的表現—12	與成員關係良好，互動佳，因此同儕的關懷對該成員的表現有所助益，在分組競賽時，則協助團體贏得勝利。	於肩並肩活動中，能接受成員的引導，進而完成活動任務。	同儕對案主的「關懷」，通嘗試以戲謔的方式，予以刺激，而案主亦能提升其表現。	在漆彈活動中，雖在成員的引導下，願意嘗試突圍的動作。	同儕對案主的「關懷」，通嘗試以戲謔的方式，予以刺激，而案主亦能提升其表現。	案主與同儕建立了良好的關係，並經由活動而提升彼此的表現	案主與同儕建立了良好的關係，並能產生較好的配合	案主與同儕建立了良好的關係，並能產生較好的配合	案主與同儕建立了良好的關係，並能產生較好的配合，也能相互支持
	今天的身體狀況—13	無明顯不適	無明顯不適	無明顯不適	無明顯不適	無明顯不適	無明顯不適	無明顯不適	身體狀況佳	身體狀況佳
	今天的心理狀況—14	心理狀況佳	心理狀況佳	心理狀況佳	心理狀況佳	心理狀況佳	心理狀況佳	心理狀況略表現出焦慮	心理狀況略表現出焦慮	心理狀況佳
	緊張、焦慮程度—15	初時活動略顯焦躁，但中後期活動表現良好	靜態分享時略顯焦慮。	靜態分享時略顯焦慮。於童軍繩活動中，因不知該如何引導成員，顯得焦慮。	在參與高空活動時，會因為恐懼高度，而顯得焦慮	在模仿活動中，因屢次遭到成員戲謔，而略顯出焦慮	在靜態分享時，因 led 以案主為例，使得案主略微出現焦慮。	在面對對手的防守下，案主容易感到焦慮	在面對對手的防守下，加上對手身材更高大，案主感到焦慮	案主對於即將分離的團體，感到焦慮
	恐懼程度—16	未顯現	未顯現	未顯現	在參與高空活動時，會因為高度，表現出恐懼的狀況	未顯現	案主於專注力活動中，因怕犯錯，略感到恐懼	在面對對手的防守下，案主容易感到恐懼	在面對對手的防守下，加上對手身材更高大，案主感到恐懼	案主對於即將分離的團體，在回顧時，略感到恐懼
	感受壓力程度—17	未顯現	未顯現	於童軍繩活動中，因不知該如何引導成員，而感到些微的恐懼。	在高空活動時，會因為內心的懼怕與同儕的刺激而倍感壓力	未顯現	案主於專注力活動中，因怕犯錯，略感到壓力	在面對對手的防守下，案主容易感到較多的壓力	在面對對手的防守下，加上對手身材更高大，案主略感到壓力	案主對於即將分離的團體，在回顧時，略感到壓力

生理與情感狀態	逃避活動程度—18	未顯現	未顯現	未顯現	雖然案主對於活動呈現出焦慮、恐懼的態度，但案主仍能勇於嘗試	未顯現	未顯現	雖有上述情事發生，但案主仍能參與活動之中	雖有上述情事發生，但案主仍能參與活動之中	未顯現
	情緒控制能力—19	雖偶會與成員爭論，但情緒尚在控制中，也會聽從 led 的引導。	雖偶會與成員爭論，但情緒尚在控制中，也會聽從 led 的引導。	雖偶會與成員爭論，但情緒尚在控制中，也會聽從 led 的引導。	雖偶會與成員爭論，但情緒尚在控制中，也會聽從 led 的引導。	在此次活動中，案主情緒表現豐富，但均能將注意力至於團體中。	在此次活動中，案主情緒表現豐富，但均能將注意力至於團體中。	在此次活動中，案主情緒較容易出焦慮的情形，但仍能將注意力至於團體中。	在此次活動中，案主能有效控制情緒，並將注意力至於團體中。	案主對即將分離的感受較難適應，也感到不捨，但案主均有控制其情緒，專注於活動內。
	因應壓力能力—20	初時雖略顯焦躁，但待團體氣氛熱絡後，逐漸進入團體，並積極參與其中	初時雖略顯焦躁，但待團體氣氛熱絡後，逐漸進入團體，並積極參與其中	當遭遇壓力時，會不時表現出求救的行為，期待有人能予以幫助，但發現沒人時，還是會硬著頭皮嘗試。	此次活動刺激程度較高，而案主均能試著調整自身的行為，加上成員的刺激，而能因應眼前壓力	此次活動，對案主而言較難產生壓力，案主均能有效因應。	案主除了在專注力活動中略感受到壓力外，其餘活動均能有不錯的因應行為。	案主對於比賽的壓力，因自身能力較為不足，因此再因應活動壓力，也容易遭遇障礙。	案主對於比賽的壓力，因自身能力較為不足，加上對手更高大，因此感到壓力，但成員間的支持，能協助案主因應	案主對分離的壓力，雖不捨，但能產生有效的因應行為
	突破困難能力—21	積極參與活動，願意嘗試不同方式，突破問題。	個人能積極參與活動，願意嘗試不同方式，但突破能力的展現在此次團體中並不明顯。	能勇於嘗試，但口語表達能力則需改善，如此，訊息的傳達才能讓成員明瞭。	個人能積極參與活動，願意嘗試不同方式，但突破能力的展現在此次團體中並不明顯，主要能與成員產生良好的互動，共同突破問題。	此次活動對案主而言，並不會造成困難，案主均表現良好。	此次活動對案主而言，案主均表現良好，亦能與成員產生良好的互動	案主本身能力較為不足，但與成員的配合不錯，仍能試著突破困難	案主本身能力較為不足，但與成員的配合不錯，能試著突破困難	案主在回顧團體時，能以更具體的方式予以回饋
	合作解決困難—22	與成員互動佳，能共同合作解決問題	與成員互動佳，能共同合作解決問題	多為配合成員行動，較少表現出領導的角色。與成員建立良好的關係，因此活動中常提供成員意見。	與成員互動佳，但彼此默契尚未建立，因此於漆彈活動中，未達成任務。	此次活動多集中於個人，與成員間較少合作。	在蜈蚣活動中，案主與成員能相互的配合，並共同突破困難。	案主與成員間的合作機制佳，亦有較多的互動	案主與成員間的合作機制佳，亦有較多的互動	案主與成員間的能相互支持

