

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PHE1133958

學門專案分類/Division：民生

計畫年度：113 年度一年期

執行期間/Funding Period：2024.08.01 – 2025.07.31

換位思考，同理感受障礙者：

應用接觸理論於「融合性休閒遊憩」課程的教學實踐

Put yourself in the shoes of people with disabilities: Applying Contact Theory in the teaching practice of the Inclusive Recreation course

計畫主持人(Principal Investigator)：陳上迪

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立東華大學/觀光暨休閒遊憩學系

成果報告公開日期：立即公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2025 年 9 月 3 日

换位思考，同理感受障礙者：應用接觸理論於「融合性休閒遊憩」課程的教學實踐

Put yourself in the shoes of people with disabilities: Applying Contact Theory in the teaching practice of the Inclusive Recreation course

一、本文 (Content)

1. 研究動機與目的 (Research Motive and Purpose)

現代社會基於自由、平等、民主與人權，消弭對身心障者的不平等與歧視，使其充分參與社會的「融合」(inclusion，或稱共融、包容性)已是普世價值。聯合國 2006 年通過 CRPD，公約宗旨為「促進、保護和確保實現身心障礙者所有人權和基本自由充分、平等享有，並促進對身心障礙者固有尊嚴的尊重。」此外，聯合國在 2015 年 9 月所宣布的 17 項 SDGs，減少不平等與促進身心障礙者的包容性亦為重要的一項。融合既是普世的價值，也是永續發展目標，聯合國由下而上，從內到外，以 SDGs 之終極目標為理念，為人類平等價值謀福祉。我國立法院於 2014 年 12 月 3 日跟進並施行「身心障礙者權利公約施行法」，正式將 CRPD 國法化，其中，CRPD 第 30 條「參與文化生活、休閒娛樂和體育活動」的第五點「確保身心障礙者於康樂、旅遊、休閒與體育等活動籌組時，獲得參與所需之服務」(全球法規資料庫，2023)。由此可知，落實讓障礙者無障礙地選擇休閒與運動權利，是當前的重要議題。

休閒遊憩是普世人權，世界休閒協會 (World Leisure Organization [WLO], 2023) 所制定的休閒憲章 (Charter for Leisure) 強調「每個人都有相同的休閒從事權利」。然而，在當今社會普遍存在著主流與邊緣、優勢與弱勢的群體，在休閒活動從事上，常產生壓迫與排擠的不平等與不公義現象，從我國衛生福利部 2023 年 4 月公布的「身心障礙者生活狀況及需求調查報告」得知，過去一年身心障礙者休閒活動多數以社交娛樂或是居家活動為主，有從事體育活動的身心障礙者僅有 15.5%，遠低於教育部體育署於 2022 年 12 月公布的國人參與體育運動比例 81.8%，可以得知身心障礙者從事動態休閒活動明顯不足；此外，衛生福利部報告亦顯示身心障礙者在參與休閒活動時，有 17.5% 以上的身心障礙者表示從事休閒活動遭遇困難，值得注意的是，同一份報告顯示這個困難僅有 3.6% 來自於「沒有無障礙設施」，這項數據顯示對於身心障礙者從事活動上，活動場域的無障礙設施並非為主要的休閒阻礙 (leisure constraints)，以休閒阻礙理論而言，最難被克服的休閒阻礙並非為硬體設施結構性組礙 (construct constraints) 而是個人內在阻礙 (intrapersonal constraints)，亦即是個人心理上的因素 (如：信念、動機或勝任感) 影響休閒偏好 (Crawford, Jackson, & Godbey, 1991)，對於身心障礙者而言，心理層面的阻礙 (包含：無助感、不受歡迎、汙名化) 往往是限制參與休閒遊憩的主要來源 (Dattilo, 2018)。由上述可得知，如何協助身心障礙群體破除心理阻礙，增加從事休閒遊憩的機會，並教導一般身心功能正常者認識與同理身心障礙群體，創造合適的休閒環境讓所有人互惠往來，是此次計畫的主要研究動機之一。

教育現場中，我國融合教育 (inclusive education) 推動自 1984 年至今已近四十年，主要透過課程調整讓身心障礙學生融入學校，適用於各級學校學生，但休閒教育和社會教育方面對休閒平等議題仍舊不夠積極，對待障礙者的不歡迎與汙名化的現況於休閒遊

憩場域仍然普遍存在 (Dattilo et al., 2019)。此外，觀光暨休閒遊憩（以下簡稱觀遊系）學生所受的專業訓練教育，極少甚至沒有包含融合教育，他們所學的教材及課本欠缺解說身障者及其生活方式為何。根據接觸理論（contact theory），不同群體之間缺乏直接聯繫與互動，是造成彼此間不理解與偏見的主要原因（Allport, 1954），所謂沒接觸就不太可能了解，不了解就容易造成誤解、歧視甚至汙名化，這都是身為休閒遊憩教育工作者需努力的地方，亦是本計畫動機之二。

2. 研究問題 (Research Question)

接觸理論（contact theory），不同群體之間缺乏直接聯繫與互動，是造成彼此間不理解與偏見的主要原因（Allport, 1954），觀遊系學生在學術訓練過程中鮮少接觸到身障相關議題，甚至可能不知道身邊就有身心障礙的夥伴，所謂沒接觸就不太可能了解，不了解就容易造成誤解、歧視甚至汙名化，這都是身為教育工作者需要努力的地方。因此，本研究採取教學行動研究的理念，以研究者所授課的融合性休閒遊憩學生研究對象，以接觸理論作為出發點，透過「傾聽身障者」、「換位思考」、「共同創造」等三階段教學行動歷程，導入「概念理論」、「實務操作」、「提案設計」等三個課程模組，進而降低對身障者的刻板印象，以達到換位思考，同理感受障礙者作為研究目標。對此，本研究主要問題為：透過邀請身障者到課堂講述生命故事與模擬障礙體驗等教學活動，對於修融合性休閒遊憩學員的反應為何？透過接觸理論作為教學框架進行課程，是否可提升學員對於身障者的同理心？

3. 文獻探討 (Literature Review)

本計畫文獻探討內容主要分成三部份：(1) 融合性休閒遊憩的意涵、課程原則與課程元素、(2) 接觸經驗應用於融合性休閒遊憩建構同理心、(3) 融合性休閒遊憩課程教學影響，以下分別分析與探討。

(1) 融合性休閒遊憩的意涵、課程原則與課程元素

融合意味著：「相對於排擠拒絕（exclusion），將所有的一切包含進來的實踐過程」（余嬪，2017，頁 19），融合強調「擁抱（embrace）」，亦即透過認識、尊重、並妥協彼此間的差異，欣賞其對整體的貢獻。從融合延伸至融合的休閒遊憩意義為，透過融合過程，讓有特別需求與無特別需求的夥伴可以一同積極地參與休閒，並在每次遊憩機會得到學習、準備與成長，達到社會共創、共享及共好的理想（Dattilo, 2018）。當今社會普遍存在著主流與邊緣、優勢與弱勢的群體，在休閒遊憩資源的分配與選擇上，常產生壓迫與排擠的不平等與不公義現象，如何協助被邊緣化的群體破除各類阻礙，增加從事休閒遊憩的機會，並教導主流優勢群體認識與同理相對弱勢的群體，創造多元的休閒服務，讓所有人互惠往來，進而達到開放融合的社會價值。倡議融合性休閒遊憩的重要組織：國際遊憩與公園協會（National Recreation Park Association, NRPA）針對身障群體的融合性休閒服務包含：確保活動目標與方案涵蓋身障者、邀請身障者依同開發與實施遊憩方案、遊憩方案能反映身障者的休閒需求、遊憩方案推廣的易及性、考慮成本與可及性、優先考慮可負擔性、實施過程的評估與參與者的回饋、成效的考量等（NRPA, 2023）。

儘管融合性休閒遊憩意涵涉及廣泛多元的面向，融合性休閒遊憩卻有一套明確遵循的課程原則（principles），所謂原則可視為指導融合性休閒遊憩進行的一種標準或方向，主要由美國融合性休閒遊憩先驅 Dr. John Dattilo 提出，原則包含「認識到壓迫與不平等」、「致力於同理行為」、「展現倫理與道德」等三項。關於「認識到壓迫與不平等」原則，在推動融合性休閒遊憩之前，需克服的挑戰為人們的無知（ignorance），無知為對於特定知識的理解、覺察、對話等，臺灣社會對身障者的因無知產生的歧視和汙名化仍然相當普遍（伊甸社會福利基金會，2021），融合性休閒遊憩需讓學生意識到對於身心障礙者的理解、覺察、對話等尚未足夠，這些知識的不足無形中造成對於身心障礙者的壓迫與不平等待遇，阻礙其休閒遊憩的參與。「致力於同理行為」為融合性休閒遊憩的第二項原則，主要是透過課程建構學生對於身心障礙者的同理心，同理心（empathy）相較於同情心（sympathy），是站在對方立場設身處地思考，理解他人的立場與感受，並站在他們的角度去思考與處理問題，融合性休閒遊憩主張透過直接接觸（direct contact）與替代經驗（vicarious experiences），建立起學生與身心障礙者的同理心，關於直接接觸，Allport（1954）的接觸理論認為，個人與其他群體的真實接觸可改善群體間關係與態度，因為透過實際接觸，才有可能體會不同群體所面臨的處境與遭遇，關於替代經驗，Dattilo（2017）強調透過設計好的障礙情境，讓非障礙者體驗身體障礙的感受，目的在藉由模仿（simulation）設身處地理解障礙者的處境，透過此替代經驗增加其自我效能與同理心。「展現倫理與道德」為第三項原則，主要是應用遵守道德準則，高度承諾自己致力於同理行為，落實自我的責任感，實踐人權與公民權利，倡議融合於休閒遊憩場域中（Dattilo, 2021）。

教學者必須應用融合性休閒遊憩的推動元素（elements）將上述的課程原則進行連結，元素可視為是教學主題或方向，對此 Dattilo（2017）提出三種融合性休閒遊憩的必要元素，包含：加強社會參與、激發心理投入、促進生理參與等（圖 1）。第一、加強社會參與為融合性休閒的核心元素，包含如何使用敏感性語言（sensitive terms）、如何增加自己與他人的態度、自然正向地接觸他人等，以積極促進融合性休閒遊憩，共同創造美好休閒經驗。第二、激發心理投入，指破除身心障礙者在從事休閒活動時感受到的習得無助感（learned helplessness），透過休閒教育的方式以增加身障者的自我決定（self-determination）。第三、促進生理參與，強調以人權模式的核心價值 nothing about us without us 建構無障礙環境，提供合理調整於休閒活動，包含透過活動的器材調整（包含：器材大小、重量）、活動內容（如：規則、動作）等，以及透過推行通用設計（universal designs），讓所有人都能親身參與休閒遊憩。整體而言，融合性休閒遊憩課程符合 CRPD 八大原則，包含：「一、尊重固有尊嚴、包括自由作出自己選擇之個人自主及個人自立；二、不歧視；三、充分有效參與及融合社會；四、尊重差異，接受身心障礙者是人之多元性之一部分與人類之一份子；五、機會均等；六、無障礙；七、男女平等；尊重身心障礙兒童逐漸發展之能力，並尊重身心障礙兒童保持其身分認同之權利。」

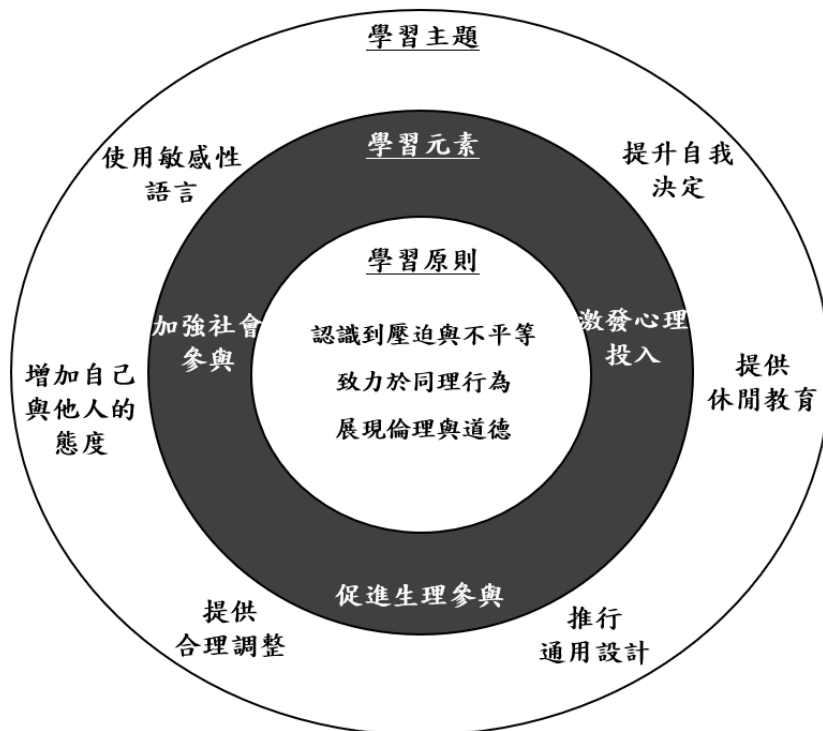


圖 1 融合式休閒服務教育模型的課程原則與元素（修改自 Dattilo, 2017）

(2) 接觸經驗應用於融合性休閒遊憩建構同理心

Allport (1954) 在「The Nature of Prejudice」一書中提出接觸理論 (Contact Theory)，該理論強調在適當的情境下，透過接觸、互動、對話的方式，讓不同群體的人能夠更相互了解，以改變過去既有的刻板印象，進而讓主流（或多數群體）與非主流（或少數群體）之間建立對話的關係 (Allport, 1954)。透過接觸理論，可以有效降低主流者對弱勢群體在參與休閒遊憩時的刻板印象、偏見或歧視 (Devine & Wilhite, 1998)，例如 Devine 與 O'Brien (2007) 研究訪談 4 位身障者與 4 位身體功能正常者的接觸經驗，研究將這 8 位安排為期一周的露營活動產生之互動經驗，研究發現身體功能正常者接觸過身障者後，較能夠理解到平等地位的重要性，對於身障者較的態度較為正面。Archambault 與 Milone (2020) 指出透過學生的實際接觸身障者，可以讓他們認識該如何友善的接觸與互動身障者，擁抱彼此的不同。

為何人對於不同群體的人會有反對的態度呢？Bogardus (1959) 從社會距離 (social distance) 的角度切入，探討個人對於和自己不同群體間持反對態度，可能的原因有三：（一）和個人生活經驗有關（尤其是早期或成人的負面經驗所導致）、（二）受到傳統與大眾意見的影響、以及（三）從厭惡的感官印象逐漸轉為反感情緒。Bogardus 進一步提出個人會藉由對不同族群的偏好，建構出社會距離 (social distance) 的概念。然而，社會距離並非一成不變，不論是緩慢鬆動或突然改變，由反感轉成好感都有其可能源由，而「接觸」被視為最重要因素之一，亦即個人在原先傳統說法或大眾意見之負面評價的影響外，親身經驗往往造成其態度的改變。Bogardus 強調個人直接或間接的接觸，是減低社會距離的最重要認知基礎，意即是，兩個不同群體的成員，在合適的接觸後可降低對該群體的負面態度。

另外，接觸理論應用也是屬於一種同理心的應用，透過與不同群體的接觸可以縮減個人對群體外成員的同理心差距 (Allport, 1954)。同理心同時結合理性與感性的要素，理性的要素主要是合理辨識與認識他人；感性的要素是透過情感的方式去理解他人，並產生情感的觸動與共鳴來理解對方 (Dohrenwend, 2018)。一般而言，群體間的同理心落差（個人對群體外成員的同理心）相對於群體內成員來得大。早期研究將同理心可分為兩種類型：認知同理心 (cognitive empathy) 和情感同理心 (affective empathy) (Davis, 1983)。認知同理心是指了解他人觀點，從他人的角度看事情的能力。而情感同理心則是一種能適當以個人情感回應他人情感狀態的能力。這二種同理心彼此之間存在正相關，也對群體間態度有正向的關係 (Batson et al., 1987)。李錦虹和林明德 (2021) 以大學心理系學生為研究對象，並發現眼耳觀聽、身體行動、回饋循環、經驗梳理是產生同理心重要循環，他們的研究指出「眼耳觀聽」是觸發學生對研究對象情感共鳴與相互理解的主要途徑，尤其是針對「情感同理」與「認知同理」，透過真實人際互動的觀聽他人故事，並以自己的行動體驗互動，引發思想與情感上的反應，並透過經驗證裡與反思，產生出深刻的學習意義。

將接觸理論應用於融合課程時，尚憶薇與許文豪 (2023) 建議教師要做到四點：(一) 讓每個群體有平等的地位，團隊內成員不應有高低權力之分，每位成員都具備平等關係、(二) 要有群體共同的目標，團隊間不以競爭為目標，而是設立合作學習，增加非身障者與身障者之間前熟悉度與認同感，且增進彼此合作、(三) 提供合作式的互動和支持的環境，團隊彼此友伴互助合作，並且能創造有意義的實質接觸、(四) 得到權威、法律或習俗上獲得認可與合法性支持，執行融合教育工作者可從合法權利的立場制定課程規範，例如：使用敏感與包容性語言接納身障者。如此才能讓接觸理論的好處反應在教學裡，發揮減低參與者對少數族群偏差的觀念，進而產生對不同族群的正向態度與行為。

(3) 融合性休閒遊憩影響的相關研究

任何課程或活動方案的規劃與執行，其歷程與結果都是需要被檢視，以作為評估課程或方案效益的參考。國內外有關於融合性休閒遊憩對學生的影響，大多是以活動方案 (program) 的方式執行，例如：Edwards 等 (2022) 針對 9 位非身障孩童與 8 位身障孩童一同參與融合性休閒遊憩方案，研究者以質性訪談方式歸納這 17 位孩童參與後的經驗，非身障孩童除了表示自己有更多的機會可以接觸身障者，也表示過程中更願意找到彼此的共同處 (similarity)，並且分享彼此相同的嗜好與興趣。Willis 等 (2017) 以範域文獻回顧 (scoping review) 統整融合性休閒方案於幼兒至年輕身障者的效益，結果發現：執行融合性休閒方案可以有助身障者感受到有趣、建立歸屬感、表達自由、獲得家庭與朋友的社會支持等。

至於有關融合性休閒方案的設計，主要以適應的概念，意涵為針對個人情形去調整措施或設備的過程 (Dattilo, 2017)，適應的概念呼應 CRPD 的合理調整，根據個體的需要，進行必要且適當的修改與調整，確保身心障礙者在平等的基礎上享有或行使所有人權及基本自由。Arbour-Nicitopoulos 等 (2018) 範域文獻回顧統整 17 篇針對身障者提供的融合性身體活動遊憩方案，主要針對器材的大小、速度、重量、穩定度等做彈性的變通，或是針對活動內容的規則、目的做修正，使身心障礙者得以適性發展，達成身體活

動目的，這些經過適當調整的融合性休閒遊憩方案亦證實對於參與者的心理與生理技巧上有正向的幫助。Orr 等（2021）以範域文獻回顧統整 10 篇學校外身體活動融合性方案（out-of-school time inclusive physical activity programs），發現經過調整的方案有助於身障者提升體適能、社會互動、心理健康。國內研究方面，周思憫、陳淑瑜（2019）針對兩名國小特教班的教師在融合活動前、中、後實施歷程進行訪談，結果發現融合活動有助於提升普通學生對於特殊生的包容性，也較能建立普通學生的同理心，增加彼此的接納與支持。林文田（2011）探討適應體育課程融入普通班與特教班學生的成效，研究結果發現普通班學生參與適應體育課程後對特教班學生看法轉向正面，普通班學生學會如何正向思考，並建立同理心。

綜合上述，融合性休閒遊憩順應學生不同的優勢與休閒需求，提供支持、合理調整，使所有參與休閒遊憩方案的人都能發揮潛能。這些國內外研究都指出，實施融合性休閒遊憩方案後，能提升障礙者參與活動時的休閒效益，也能提供非障礙者對於障礙者的包容性與同理感受。

4. 教學設計與規劃 (Teaching Planning)

(1) 教學架構與課程設計

本課程教學設計分作「概念理論」、「實務操作」、「提案設計」等三個課程模組規劃，以下分別介紹本課程教學課程模組。(一) 模組一、概念理論：本課程依據文獻回顧提到的「融合式休閒服務教育模型的課程原則與元素」(圖 1)，深入淺出帶領學員認識國際間對於融合性休閒遊憩的核心原則，了解社會上相對弱勢群體在參與休閒上的社會、心理與生理阻礙，認識融合性休閒遊憩的阻礙克服策略，以及其在推動上的綜合元素。藉由基於學術理論的融合性休閒服務教育模型，應可使學員有系統地釐清融合性休閒的多層面考量。此外，這階段內容的設計應用「接觸理論」建立同理心，接觸理論主張為當兩個觀念或原則不同的群體進行有意義的交流，有可能會相互理解進而降低彼此間的負面態度 (Allport, 1954)，故此，本課程邀請輪椅導遊黃欣儀、以及花蓮縣脊髓損傷福利協進會理事長彭儀珠到課堂分享，值得注意的是黃導遊為我國第一位輪椅導遊，她在 27 歲時因為免疫性疾病導致半身癱瘓，但她沒有被病痛擊垮，更成為專職導遊，帶領同樣行動不便的身障者勇敢踏出門旅行。本課程邀請她來課程現身分享，開啟非身障者與身障者之間的對話，使參與課程的學生理解身心障礙者在當代社會提供之遊憩活動所面臨的困境。(二) 模組二、實務操作：考量到本課程學員皆為觀光暨休閒遊憩的大學部學生，對於活動營隊帶領皆有實務經驗，然而較少接觸到身障者，所以在課程設計上，本課程著重於身障者的休閒活動方案，透過實際體驗的方式，讓學員瞭解如何針對身心障礙者的休閒需求，規劃出適切的休閒活動方案（如：融合式高爾夫飛盤）。此外，為增加課程的豐富度及議題探討的深度，此階段應用接觸理論，跨領域邀請致力推動適應體育的臺灣師範大學特殊教育學系姜義村教授，帶領修課學員實際體驗視障馬拉松。最後，為了實際讓學生瞭解融合休閒的無障礙環境，本課程帶領學生實際接觸與走訪花蓮在地共融遊憩場域如：鯉魚潭風景遊憩區、南濱共融公園，了解無障礙的建築法規如何落實在遊憩場域中，並且讓學員反思遊憩場域中如何考量空間的利用、動線的安排、還有因地制宜

的彈性化使用設計，讓參與的所有人能充分地從事休閒遊憩。值得注意的是，課程於這一階段開始進行障礙體驗，藉由輪椅體驗的替代經驗，讓學生親自嘗試模擬情境造成生活上的困擾，進而理解融合式服務及通用輔具的重要性，並建立對於身心障礙者的同理心。(三) 模組三、提案設計：為了讓學員有實際操作融合性休閒遊憩的實際操作經驗，本課程在期末以「團隊合作學習 (team-based learning, TBL)」與「專題導向學習 (project-based learning, PBL)」，以團隊方式完成融合式休閒遊憩方案，讓學生能主動參與專題製作，以團隊方式基於合理調整概念，設計出適合所有群體參與的休閒活動，為了深化學員的學習經驗，以及提升學生休閒活動方案在實務現場中的執行可執行性，除了讓學員評量彼此的學習的成果外，本計畫邀請花蓮縣身心障礙福利團體「社團法人花蓮縣脊髓損傷福利協進會」的彭儀珠理事長進行評量與回饋，讓學生所學能結合地方福利團體、貢獻地方產業（詳請見表 1）：

表 1 融合性休閒遊憩教學模組設計摘要表

課程架構	教學內容	教學法	進行場域/ 合作業師
模組一 概念理論	1. 融合原則-認識到壓迫與不平等、致力於同理行為、展現於倫理與道德	講述法+ 參與式學習	東華大學教室/無 -申請人帶領
	2. 融合式休閒的社會、心理與生理阻礙；克服社會上阻礙：增強自己與他人的態度、使用敏感性詞彙、自然正向地接觸他人；克服心理上阻礙：鼓勵自決感與提供休閒教育；克服生理上阻礙：執行通用設計、採納不同群體能力與適應	講述法+ 參與式學習	東華大學教室/無 -申請人帶領
	3. 傾聽身障者：輪椅導遊黃欣儀；花蓮縣脊髓損傷福利協進會理事長彭儀珠	跨域合授 ¹	東華大學教室/ 黃欣儀/彭儀珠
模組二 實務操作 ²	4. 走訪融合式休閒遊憩	實地參訪 ³	鯉魚潭風景遊憩區/南濱公園
	5. 適應體育與休閒活動設計：融合式高爾夫飛盤、地板滾球與沿徑定向、視障陪跑 ⁵	參與式學習+ 跨域合授 ⁴	東華大學/ 姜義村教授
模組三 提案設計	6. 融合式休閒遊憩方案提案報告	團隊合作學習+ 專題導向學習 ⁵	東華大學/ 彭儀珠

註：¹ 邀請身障者與到課堂分享融合休閒活動議題與其生命故事；² 此階段執行障礙體驗；³ 實地參訪花蓮在地共融遊憩場域，包含：鯉魚潭風景遊憩區與南濱共融公園；⁴ 邀請臺灣師範大學特殊教育學系姜義村教授進行實務操作；⁵ 除了學員小組合作，設計出融合性休閒遊憩方案，並評量彼此的學習的成果（包含成果分享、組間同儕回饋、及組內同儕互評），亦邀請社團法人花蓮縣脊髓損傷福利協進會彭儀珠理事長進行評量。

(2) 教學目標

融合性休閒遊憩的具體教學目標為學期結束時，學生應會：熟悉融合式休閒服務的發展與重要性、理解弱勢群體在休閒參與的阻礙、理解融合式休閒遊憩的阻礙克服策略、闡釋融合式休閒遊憩在推動上的綜合考量、應用休閒服務與環境設計的通用原則與程序、培養個人及團體實施融合性休閒活動方案的設計能力、關懷與理解身邊周遭與自己不同的人及群體等七大教學目標。

(3) 教學方法

整體而言，本計畫使用下列五點教學方法：

- a. 參與式學習：本課程以參與式學習的 Bridge-in, Objective, Pre-assessment, Participatory learning, Post-assessment, Summary (BOPPPS) 的教學模組架設每一堂課的課程內容，在此模組最重要的是參與式學習的教學活動設計，如何設計出讓學生能有多元互動參與，是成功帶領學習學員積極涉入的核心關鍵。
- b. 模擬情境：本課程以藉由輪椅體驗的替代經驗，讓學生親自嘗試模擬情境造成生活上的困擾，進而理解融合式服務及通用輔具的重要性，並建立對於身心障礙者的同理心。
- c. 跨領域間的合作教學：與「特殊族群議題」結合，邀請身心障礙者（輪椅導遊黃欣儀、花蓮縣脊髓損傷福利協進會理事長彭儀珠）與學員們對話，讓學員們能透過「眼耳觀聽」和「交流對話」建立同理心。此外聘請校內外資深的老師來進行適應體育的活動帶領，透過跨領域的對話，深化學員的跨域執行能力。
- d. 透過「實地參訪教學」提供學員具體經驗：本課程實地走訪「鯉魚潭風景遊憩區」與「南濱共融公園」，帶領學員親身所見無障礙水域遊憩設施與共融式遊具，瞭解無障礙環境營造的重要規範，得到具體與真實的經驗，豐富其學習意義。
- e. TBL、PBL：讓學員發展出人際互動、溝通協調、包容異己等團隊合作素養；並了解不同領域團隊及不同專業背景成員所開發的融合性休閒方案，相互刺激與啟發，激盪出創意創新的融合活動與課程模組。

(4) 課程成績評量方式

- a. 接觸反思（20%）：本課程與模組一時邀請輪椅導遊黃欣儀與同學們對話，並要求學員們依照下列項目為段落主題，撰寫接觸身障者後的反思心得：
 - i. 接觸想法：您曾想過「障礙離我們多遠？」，「障礙的生活」對於你個人的想像為何？並描述在聽到黃導遊分享自己的生活時，你所聽到與看到的障礙的生活是否為預期的一致？請進一步闡述原因。
 - ii. 同理感受：「每一個人都是身心障礙的候選人」，意外隨時會發生，我們也都可能會變老，未來的某一日我們可能都是身心障礙者，請同學將這次接觸經驗做連結，以同理感受做為出發，以文字梳理並反思黃導遊分享的心得。
- b. 參與實務操作與實地參訪之反思與回饋（15%）：本課程與模組二時邀請臺灣師範大學特殊教育學系姜義村教授進行融合性休閒遊憩實務操作，以及帶領學生至鯉魚潭風景遊憩區與南濱共融公園進行參訪，學員需針對實地操作與參訪進行反思與回饋，每份反思與回饋皆佔 5%。
- c. 輪椅體驗反思（25%）：輪椅體驗活動於 113 年 12 月進行。未體驗輪椅者，本次作業不予計分。
 - i. 目的：體驗行動不便者在日常生活所遇到的障礙，藉由嘗試障礙情境造成生活上的困擾，以及面臨到休閒遊憩設施使用上的困難，進而理解融合式服務及無障礙空間的重要性，並建立對於身心障礙者及失能者的同理心。此體驗具生命教育意義，讓我們以更包容及尊重的態度，對待身心障礙群體。

- ii. 準備：請同學妥善規劃你/妳方便體驗的時間，體驗輪椅時間一天以上下午區分，有兩個時段（上午時段：8:30-12:30；下午時段：13:00-17:00），選取時段並連續體驗四小時，體驗時除非必要，請勿離開輪椅。為了安全起見，體驗時可找另一名同學在旁協助。
- iii. 輪椅體驗：在預約的時間準時至觀遊系系辦（管理學院 A316 室）領取輪椅。輪椅由東華大學本課程授課教師提供，請務必妥善使用輪椅，若因人為因素導致輪椅損毀，追究責任並要求賠償。進行體驗輪椅時，若有任何人詢問使用輪椅的目的與意圖，請以坦誠地態度解釋正在進行輪椅體驗活動，及詳細地說明此輪椅體驗活動的目的。輪椅體驗過程請規劃進行三大任務，進行時需請他人拍照，作為佐證（畫質解析度至少高於 96ppi），並呈現於報告中，任務如下：
- 任務一：從事遊憩性活動（如：玩飛盤、籃球、排球等）
 - 任務二：與他人互動
 - 任務三：移動於室內與室外
- iv. 撰寫報告：請依照下列項目為段落主題，撰寫輪椅體驗報告：
- 社會反應：請描述在體驗輪椅過程中，他人對於你/妳言語及非言語的互動或行為，請舉出具體的例子，以及你/妳對此互動或行為的想法及反應。
 - 環境阻礙：請描述在體驗輪椅過程中，你/妳所面臨到的環境阻礙，包含建築上的阻礙、非共用性設計的阻礙及自然環境造成的阻礙，並進一步提供可改善的建議與解決阻礙的可能方案。
 - 經驗反思：身心障礙者及失能族群日益增加，但臺灣休閒遊憩設施目前主要還是以正常身體功能者為客群，經歷過此體驗活動，請進一步反思臺灣休閒遊憩領域該如何以共融式的方式，讓身心障礙者及失能族群一同享受休閒遊憩服務。請提供具體例子、潛在策略及可能的倡議方案。
- d. 融合性休閒遊憩方案（40%）：本課程應用團隊合作學習與專題導向學習，引導學員以團隊開發出融合式休閒遊憩方案成果。對此，本課程在第一週開始會協助同學們分組（6 人/組）。學員需針對「社團法人花蓮縣脊髓損傷福利協進會」設計出適合身障群體參與的休閒遊憩方案。課程期末報告分成兩部份：書面資料及口頭報告，以組為單位繳交。繳交書面資料須涵蓋下列主題：
- 方案標題：請發揮創意，訂定簡單明瞭且符合共融目標的標題
 - 活動主旨：說明此方案欲達到的活動目標
 - 活動目的：說明進行此活動的細部流程、配合器材、人員、注意事項等
 - 活動流程表：說明此活動進行的所需時間與時間配置
 - 活動經費預算表：進行此活動所需的預算
- 對於此融合性休閒遊憩方案，成績考核方式如下：
- 專家評量：本課程期末邀請社團法人花蓮縣脊髓損傷福利協進會彭儀珠理事長擔任專家審查者，對於同學們的期末融合性休閒遊憩方案進行評量。
 - 組內同儕互評：同學在期末需繳交同儕互評表。評分標準分為 3 大項目，各項目的評量尺規皆為 1~10 分，評量項目包含：工作認真負責、提供專業意見及擔任重要工作。
 - 額外加分機制：為鼓勵學員認真設計融合性休閒遊憩方案，期末當日以每組投票的方式（2 票/組）選出最佳方案，票數最多的方案其組員學期總成績加 5 分、次多的方案學期總成績加 4 分、第三多的方案學期總成績加 3 分。

5. 研究設計與執行方法 (Research Methodology)

(1) 研究架構

本計畫的研究架構參考學者 Kurt Lewin (1946) 所提出之行動研究歷程，行動研究歷程通常由教學現場的議題與挑戰發展出教學問題，必且透過教學現況擬定可能的解決計畫，並透過教學規劃與資料蒐集評估，最後評估行動激化是否有效改善教學問題或發現新的問題。對此，本計畫依據此行動研究歷程，提出四點歷程（一）發現問題：本計畫過去此課程的教學經驗統整，提出前文所提及的教學現場問題，包含：學生不理解身障者、過去課程無法建構同理心、教學主題過於發散、欠缺實徵證據等。（二）擬定計畫：本計畫依據過去文獻探詢可能的解決策略，提出並設計規劃教學策略，包含：邀請身障者到課堂講述生命故事、模擬障礙體驗、專注於身障議題與其休閒活動、導入教學實踐研究。（三）觀察與分析：為了解計畫執行的成效，本計畫擬定適合的資料蒐集方式，包含：學生心得反思報告與訪談、同理心評量、學習成效評量、及教師教學反思等。（四）結論與反思：本計畫評估是否有效改善教學問題，並提供後續類似課程作為參考。

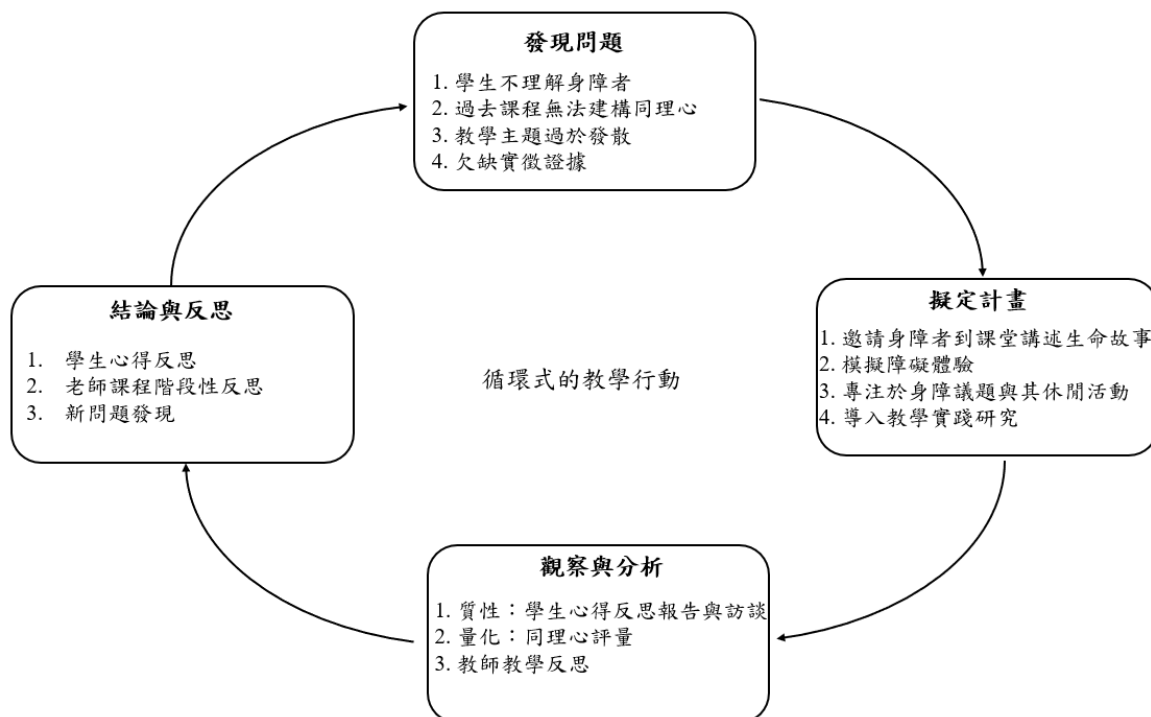


圖 2 本研究計畫架構圖

(2) 研究範圍目標

本研究計畫欲透過邏輯模型 (logic model) 描述本研究的範圍，邏輯模型為休閒領域教育工作者經常使用的課程模型架構，主要是透過圖像化的方式清楚建立教學資源、教學實施課程與教學成效之間的關聯性 (Caldwell, Baldwin, Walls, & Smith, 2004)，本研究計畫應用邏輯模型呈現融合性休閒遊憩課程的教學資源 (時間、地點、人力、資金與教材)、教學實施架構 (概念理論、實務操作、提案設計)、及預計課程成效 (詳請見圖 3)。

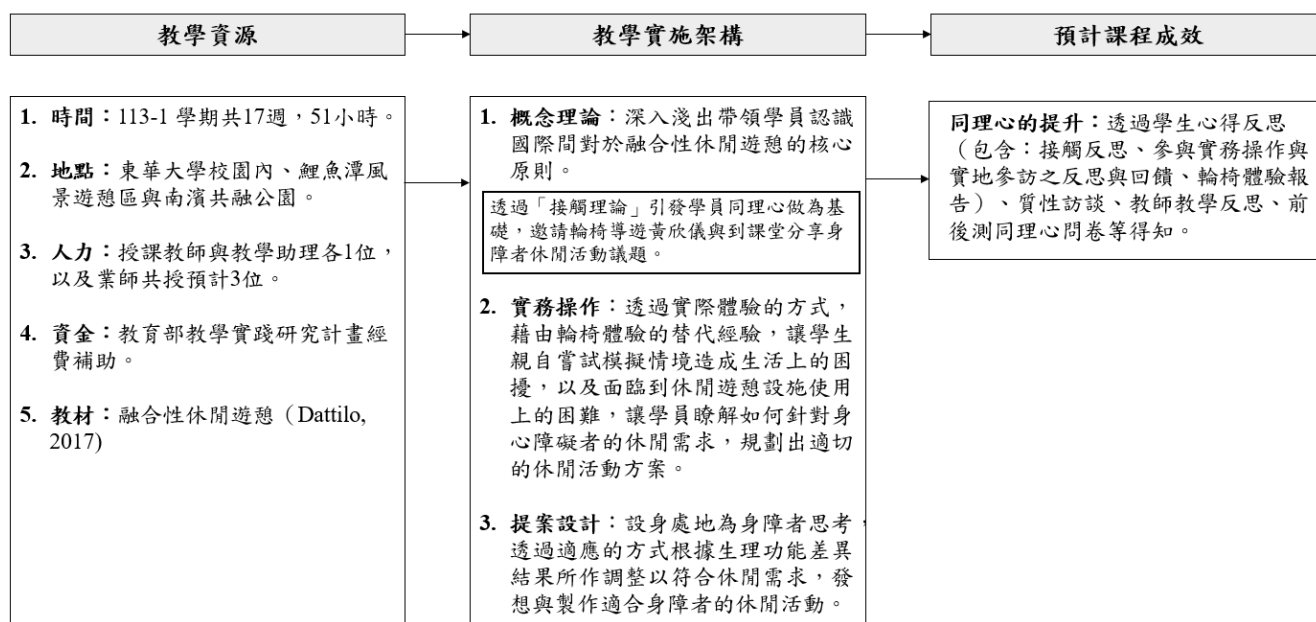


圖 3 透過邏輯模型連結本計畫的研究範圍圖

(3) 研究對象與場域

本計畫研究對象為 113-1 學年度選修「融合性休閒遊憩」的學生，該課程為東華大學觀遊學系之「休閒遊憩管理學程」的選修課程。本計畫皆在課程第一週進行研究說明，並取得所有修課同學的研究知情同意書才會進行研究過程的觀察與訪談。除了在課堂需進行的基本概念教學外，本研究實施的場域充分含括花蓮在地無障礙遊憩場域，其中包含：鯉魚潭風景遊憩區與南濱共融公園。

(4) 研究方法與工具

本研究之總體框架為教學行動研究 (action research)。此取向強調以改善教學實踐為核心，視教學現場的問題為研究動力 (Lewin, 1946)。研究者即教學者，透過「計畫、行動、觀察、反思」的動態循環，對課程設計與學生學習成效進行系統性探究與反思，旨在提升個人的實踐知識與教學品質 (Kemmis & McTaggart, 1988)。在此行動研究的循環中，為能嚴謹且全面地評估本課程對學生同理心的影響，研究設計採用聚斂平行混合研究法 (convergent parallel mixed methods) (Creswell & Plano Clark, 2011)，同步蒐集並分析量化與質性資料，以探討應用接觸理論於課程後，學生同理心的「內部改變效益 (within-person changes)」(圖 4)。其雙軌研究設計分述如下：

- 量化研究部分：**採單組前後測設計 (one-group pretest-posttest design)。以修課學生為研究對象，在課程介入（導入接觸理論之相關教學活動）前後，實施同理心量表測驗，藉以客觀評估學生在認知與情感同理心分數上的顯著變化。
- 質性研究部分：**採個案研究取向 (case study design)，旨在深入詮釋量化數據改變背後的豐富內涵與脈絡。資料來源包含學生各階段繳交之「接觸反思」、「實務操作反思」、「輪椅體驗反思」等書面報告，以及研究者的教學反思日誌。質性分析的核心目的在於深入探究以下議題：

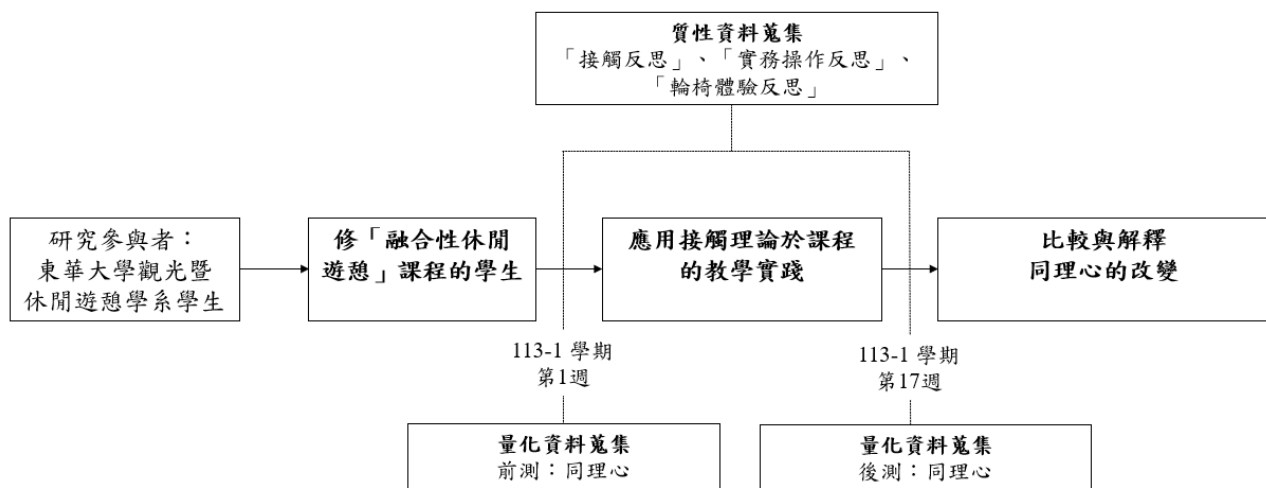


圖 4 研究方法流程圖

本計畫為遵守研究倫理，訪談資料的編碼皆以化名方式呈現。編碼代碼如表 1，例如「S01」表示第一位學員。學生心得反思則用「生思 1」表示學生第一次心得反思。教師教學反思日誌則以「師思 1」。資料加底線為參與者強調之語氣，加方括弧〔 〕表示註解。質性訪談資料蒐集後，本研究計畫使用 Microsoft Excel 轉譯登錄為逐字稿及整理訪談內容，並透過 Miles 與 Huberman (1994) 的質性分析四大步驟進行資料分析與詮釋，以下為本研究資料分析步驟：步驟 1：精簡資料：本研究採持續比較法，將初步資料選擇並簡化，目的為確認與呈現初步主題。步驟 2：呈現資料：以初步的主題作為核心，將資料依性質分類依序排列，若其中有跨主題的資料，則分別列於相關主題之下，逐步導引結論。步驟 3：闡釋資料：以整體文化脈絡中加以檢視主題，並將主題的發現與文獻探討的結果相互串聯，以實際印證理論。步驟 4：導引結論：注重主題之間的關連性，與過去文獻比較相同與相異的發現，並探討差異產生的原因。

此外，為了解學生在進行此次教學行動計畫後對於同理心的改變成效，本研究計畫使用「同理心量表」作為測量的工具，本研究採用王大維 (2022) 參考國外研究所編擬的同理心量表，此量表為 Dietz 與 Kleinlogel (2014) 修訂之同理心量表，刪減至 Davis (1983) 發展的「人際反應量表」(Interpersonal Reactivity Scale, IRS)，廣泛被用來測量同理心的特質傾向，Dietz 與 Kleinlogel (2014) 縮減為 10 題，包含認知同理心與情感同理心，並由王大維 (2022) 翻譯成中文，採用 Likert 五點量表計分，以「非常不同意」、「不同意」、「不確定」、「同意」、「非常同意」五個等級回答，勾選表達選項分別 1、2、3、4、5 為輸入值，此量表被證實具有良好的信度與效度。本研究計畫採用此中文版同理心量表，並以本課程考量的群體身障者為情境脈絡修改量表，包含 2 題反項題（詳細的問卷請見附件 3）。量化資料回收之後，將先去除無效問卷再將問卷資料整理、編碼與電腦建檔，本研究計畫使用 IBM SPSS 22.0 (Chicago, IL)，因鑒於本研究為小樣本，且研究樣本的並非來自研究母群體的隨機抽樣，不符合常態分配，故本研究採用無母數統計檢定 (nonparametric tests)，並以 $\alpha = 0.05$ 為顯著水準，使用描述性統計對於研究參與者的基本資料與各變項平均數、標準差、所占比例進行描述，其中包含：年齡、性別以及前測與後測的同理心程度，以及使用威爾卡森符號等級檢定 (Wilcoxon matched-pairs signed rank test)：檢定修「融合性休閒遊憩」課程的學員的同理心程度在組內前後的差異。

6. 教學暨研究成果 (Teaching and Research Outcomes)

本計畫以「換位思考，同理感受障礙者」為核心，透過「接觸理論」的系統性應用，成功引導修課學生經歷了一場深刻的同理心轉化。本章節將依序呈現教學過程與成果、教師教學反思、學生學習回饋，並提出對未來教學與研究之建議與省思。

(1) 教學過程與成果

- c. 教學過程：本課程依循計畫書之規劃，採「概念理論」、「實務操作」、「提案設計」三大模組層層遞進。相關照片請見附件 3、教學過程活動剪影。
- 模組一、概念理論：奠定學生對 CRPD、SDGs 與融合休閒之理論基礎，並透過邀請輪椅導遊黃欣儀與脊髓損傷協會彭儀珠理事長等業師現身說法，開啟學生與身障者間的真實對話，打破社會距離。
 - 模組二、實務操作：此階段為本課程核心，透過「輪椅體驗」(圖 5)、「視障體驗工作坊」等替代經驗，讓學生進行「具身認知 (Embodied Cognition)」，將抽象理論轉化為深刻的身體記憶。並結合鯉魚潭、南濱共融公園等場域的實地參訪，強化學生對環境障礙的辨識力。值得注意的是，學生對於輪椅體驗的反思回饋相當豐富，不少學生反映透過嚴謹設計四小時輪椅體驗，可以感同身受身障者在日常上的不便，以及社會環境的不友善。



圖 5 修課學員輪椅體驗進行過程

- 模組三、提案設計：以專題導向學習 (PBL) 模式，要求學生為真實機構 (花蓮縣脊髓損傷福利協進會) 設計融合休閒方案，將課程所學的同理心與專業知識，轉化為具體的倡議行動。
- d. 教學成果：本課程成功達成所有預期教學目標，其最核心的成果，在於促使學生同理心產生了根本性的改變。為客觀評估本課程對學生同理心之影響，本研究採準實驗設計，於學期初 (前測) 與學期末 (後測) 對全體修課學生 ($N=21$) 檢測同理心量表。由於樣本數與抽樣方式，本研究採用無母數統計之 Wilcoxon 符號等級檢定，以比較課程介入前後，學生在同理心各維度上是否產生顯著差異。檢定結果 (如表 2) 顯示，本課程介入後，學生在同理心各維度均達到統計上之顯著提升。就「同理心」而言，課程成效顯著 ($Z = -2.78, p < .001$)，顯示學生的整體同理心分數有所增長。此數據支持了本教學實踐在提升學生同理心的整體效益。

表 2 同理心前後測改變情形 (N=21)

變項	前測		後測		統計值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
同理心	3.66	0.33	4.04	0.36	0.005
1. 我有時候會有困難從身障者的角度看事情	2.52	0.93	2.43	1.33	
2. 為了更理解身障者的想法，有時我會試圖想像從他們的角度看事情	3.86	0.66	4.52	0.51	
3. 我通常會試著設身處地站在身障者的立場	3.76	0.83	4.48	0.51	
4. 我試圖想像如果我身在身障者的處境會是什麼感覺	3.85	0.88	4.62	0.59	
5. 我經常對於比我不幸的人（如：身障者），會有溫柔、關懷的感覺	4.05	0.69	4.24	0.70	
6. 對於那些遇到困難的人，有時候我並不會感到難過	4.00	0.78	3.71	1.01	
7. 當看到身障者被占便宜，我會想要去保護他們	3.81	0.51	4.29	0.56	
8. 身障者的不幸通常不會很困擾我	2.95	0.74	3.38	1.07	
9. 當看到身障者被不公平的對待時，我有時並不很同情他們	4.14	0.85	4.57	0.51	
10. 我有時會對於我所看到發生的事物相當感動	3.95	0.59	4.19	0.75	

關於質性分析，學生的轉變不僅是同理心量表分數的顯著提升，更是一場內在價值觀重塑。其成果可由以下四大轉化路徑呈現：

路徑一、從「抽象同情」到「具象共感」：接觸所引爆的情感與身體烙印

在課程初期，學生的態度多停留在基於社會距離的「同情」，視障礙者為需要幫助的弱勢。然而，透過課程精心設計的「接觸」活動，這種抽象的同情迅速被具體的、深刻的「共感」所取代。此轉變的催化劑是「直接接觸（生命故事分享）」與「替代經驗（障礙體驗）」的雙重衝擊，印證接觸理論與李錦虹、林明德（2021）所提「眼耳觀聽」與「身體行動」的重要性。學生明確表示，真實敘事的力量，例如「親身聽到他們的經歷，而不是從網路上看見的文字，所以對我來說更有感觸。」（S03，成果投影片），打破了他們原先「把障礙想得很遠」的心理距離（S45，演講心得）。這份觸動更透過身體記憶的不可磨滅性而得到深化，輪椅體驗將「不便」從一個概念詞彙轉化為一段身體記憶，誠如學生所言：「比起理論，實務操作讓我更有感觸。」（S01，期末問卷）。在報告中，學生詳細描述了用餐、購物、移動時的無力感，「明明原本是一件很簡單的事，坐上輪椅變得如此的困難。」（S46，輪椅體驗報告），而這種無力感正是情感同理萌芽的土壤。

路徑二、從「視而不見」到「洞見癥結」：認知同理驅動的觀察視角重構

情感觸動之後，學生的「認知同理」被顯著激活，開始能以全新的視角審視周遭環境，洞察過去被其健全中心主義所忽略的系統性障礙。課程的體驗活動與實地參訪，使其能從「通用設計」與「合理調整」的標準，去批判性地分析物理與社會環境。這種轉變體現在學生開始能辨識環境中的微小設計缺陷，如有學生指出，「沒想到連在日常生活中的電梯盲文都有錯誤，甚至是普遍常見的

輪椅爬坡台灣也都沒做好完整的道路。」(S15, 10/21 回饋)。同時，他們也開始反思並破除社會迷思，修正了過去的刻板印象。例如，有學生分享道：「一直以來都以為身障人士就沒有辦法使用數位產品，原來我們的手機裡面都有很多協助他們使用的功能。」(S16, 10/21 回饋)；另一位則提到：「像是戴助聽器的人他們用手機講電話的時候會開比較大聲是因為拿太近會有電子雜訊的聲音，這是我以前沒有想過的。」(S17, 10/14 回饋)。

路徑三、從「自我中心」到「換位思考」：觀點取替能力的深化

隨著認知與情感同理的交融，學生的核心轉變在於「觀點取替 (Perspective-Taking)」能力的顯著提升，能夠真正地「穿上他人的鞋子」思考問題。此一深化的機制，主要源於輪椅體驗報告中的「社會反應」環節，該設計迫使學生不僅體驗物理障礙，更要直接處理他人的目光與互動，從而深刻理解障礙的社會心理層面。學生的質性回饋清晰地呈現了此轉變：首先是情緒上的敏感化，他們體會到持續被注視會引發負面情緒與社交退縮，如有學生反思：「覺得自己是不是很奇怪其他的人才一直看我...久而久之我可能就不會想出門了。」(S_輪椅體驗)，並意識到「情緒會變得比較敏感，會變得比較在意外界對自己的眼光。」(S_輪椅體驗)。緊接著，這種體驗促成了態度的深刻內省與轉變，有學生坦誠地自我批判並展現出行動上的改變：「以前的我很可惡，常常佔用宿舍跟教學樓的身心障礙車位...現在的我只要看到家人或朋友佔用...我都會制止他們。」(S20)。

路徑四、從「被動認知」到「主動擔責」：專業倫理與批判性思維的萌芽

課程的最高層次成效，是將學生的同理心昇華為一種專業責任感，並開始辯證地思考理想與現實之間的複雜性。其關鍵機制在於「提案設計」模組，該模組要求學生為真實機構解決問題，促使其將所學整合並應用於專業情境，從而觸發對產業現實的深入思考。這個轉變體現在學生開始代入專業角色，思考身為休閒產業一份子的責任，如有學生分享道：「更能以同理心去看待這些身障人士的困難及了解到這個族群對於觀光休閒的重要性。」(S18, 11/23 回饋)。更重要的是，當面對協會理事長提出「花錢就不參加」的現實時，學生的思考進入了更複雜的層次。他們感到「無奈」與「困惑」，並開始權衡服務提供者的成本、使用者的付費意願與政府補助的角色，這顯示其已超越單純的情感同理，開始進行系統性的利害關係人分析 (S_期末問卷)。

綜合上述質性與量化分析，課程介入對於學生的同理心產生了顯著的提升效果，這一數據上的躍升，可從學生的質性回饋中找到深刻的註解。課程設計成功地將接觸理論轉化為一套可操作的教學路徑，引導學生依循「情感觸動→認知重構→觀點取替→專業擔責」的軌跡，實現了深刻的同理心轉化，使其從單薄的抽象同情，昇華為兼具情感共鳴、認知理解與專業倫理的整合性素養。為將上述質性分析成果進行視覺化呈現，本研究繪製「學生同理心轉變歷程」概念圖 (圖 6)。此圖以學生的轉變為核心，輻射出四大主題：「從抽象同情到具象共感」揭示了情感的觸發點；「從視而不見到洞見癥結」說明了認知視角的重構；「從自我中心到換位思考」闡述了觀點取替能力的深化；而「從被動認知到主動擔責」則指向了專業倫理的萌芽。

圖 6 中的連結線條不僅代表各主題間的因果與遞進關係，並共同描繪出一個螺旋式上升的學習路徑，展示本課程如何系統性地引導學生完成一場由內而外的價值觀重塑。質性資料的發現，不僅印證 Allport (1954) 的接觸理論，更豐富了其在當代休閒教育領域的應用內涵。特別是「具身認知」在打破同理心隔閡上的關鍵作用，以及最終促使學生進行批判性反思的教學設計，皆為本計畫的重要貢獻。研究成果表明，透過接觸理論驅動「情感」與「認知」同理心融合教育課程，其影響力遠不止於知識的傳遞，更能觸發學生的價值觀重塑，為社會培養出真正具備同理心與專業倫理的未來公民與實踐者。

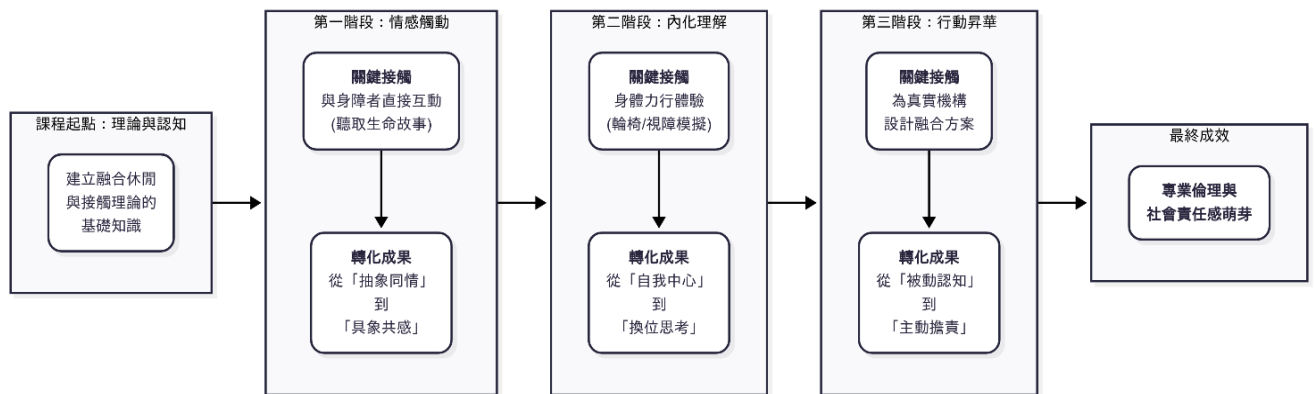


圖 6 學生同理心轉變歷程

(2) 教師教學反思

本輪行動研究的實踐，印證了以「接觸理論」為核心的教學框架，在融合教育領域具備有效性。詳細反思如下：

首先、情感觸動→認知重構的關鍵順序：情感觸動是改變「情感」同理心的重要過程。申請人課程過往雖有提供輪椅體驗，但若缺乏與障礙者進行有意義的接觸，學生的情感共鳴難以被有效激發，輪椅體驗往往淪為看似有趣但缺乏深刻意義的課程活動。本次實踐修正了此點，先讓學生透過「眼耳觀聽、身體行動、回饋循環、經驗梳理」的過程，與障礙者的生命經驗產生連結，其後再進行輪椅體驗，此教學順序的調整，被證實更能有效地改變學生對於身障者的觀點與態度。

其二、具身認知的震撼與教學應變：輪椅與視障體驗顯然是學生「情感」與「認知」同理心的引爆點，但也伴隨著預期外的教學事件。有位同學 (S21) 於體育課中進行輪椅體驗，卻不被該堂課的授課教師所理解與認同，產生了挫折與焦慮，反應到「(體育老師)在大家面前直接點名我，並在將近 100 人的面前說：『剛剛有位坐輪椅進來的同學，大家以為他怎麼了對不對，可能是出車禍或是什麼，但其實他一點沒事』，下面有幾位學笑了出來，那時的我覺得：『我到底為什麼要來這裡被老師羞辱？我好想逃離這個不友善的環境。』」。針對此事件，我的後續處理為立即與該生進行私下晤談，關心其心理狀態與事發過程。學生表示雖認同體驗的價值，但對體育老師的反應感到難過與不被接受。其後，我與該位體育老師聯繫，老師表示學生應事先知會，不應影響其授課。然而，後續與體育中心主任的溝通中，主任則大力支持此類體驗活動，並強調體育教師本應具備面對學生突發狀況並及時調整教學的能力，尤其建立友善的教學現場是老師的責任，此為該教師的個人作為。此事件讓

我深刻反思到以下幾點：(1) 未來進行此類跨課程體驗時，務必提醒同學需事先與該堂課的授課教師知會並取得同意，避免不必要的爭議。(2) 輪椅體驗的路線規劃與任務設計，應在課堂投入至少一小時進行事前討論，確保學生是經過深思熟慮且考量到可能的突發狀況，如此方能最大化體驗的教學效益。

第三、理想與現實的碰撞：當學生在期末提案時，面對協會理事長提出「(協會成員)如果需要他們花錢他們就不會願意去參加活動」的現實而感到困惑與無奈時，此「理想與現實的碰撞」成為後續課程可能可延伸的教學點。這個議題確實暴露了本課程在探討「融合」的理想性時，對於現實操作層面的複雜性（如身障者的經濟狀況、休閒動機、社會福利結構等）著墨尚有不足。

最後、為課程的迭代與下一步：在成功提升學生的同理心後，這堂課的下一步可以做什麼？學生的轉變是長期的嗎？這份同理心能否真正轉化為行動？這些問題指向了課程的未來發展方向。未來或可建立長期的追蹤機制，觀察學生的同理心是否得以維持。此外，課程的最終目標應不僅止於同理，更在於「倡議」，引導學生將所學轉化為改善社會的具體行動，或許是此課程下一步最重要的使命。

(3) 學生學習回饋

為評估整體教學成效，本課程配合學校期中與期末教學意見調查，蒐集了學生的量化與質性回饋。根據期中教學意見回饋以五點量表（1= 非常不同意，5= 非常同意）衡量，分析結果顯示，學生對「教學策略」($M=4.63$)、「教材準備」($M=4.69$)、「師生互動」($M=4.69$)與「評量方法」($M=4.69$)等面向皆給予高度肯定。**期末教學意見調查的總體平均分數更高達 4.73 分（當學期全校大學部平均 4.52、觀光暨休閒遊憩學系大學部平均 4.39）**，客觀數據反映出學生對本課程的整體安排與教學成效具有高度滿意度。關於學生對課程學習的質性回饋，如下表 3 整理：

表 3 學生課程學習回饋（課程中讓您印象深刻的時刻）

1.	我對於輪椅體驗課程更加感受深刻因為由於沒有經歷過所說的話多少都有點不夠貼切當真正去體驗過一次才會發現原來事情真的有那麼難。
2.	講座的部分讓我印象深刻，因為能最真實的了解到身心障礙者的情況以及他們在社會上遇到的困難。
3.	在體驗了半天的輪椅後更理解了他們平常的不方便，也認為更要全心全意的幫助他們。
4.	在輪椅體驗的這四個小時，我親自去體驗了輪椅使用者的日常，而這個過程中也讓我感受到了平常感受不到的感覺，不管是自己心裡的或是別人給我的感受，這都是沒有親自體驗沒辦法真的了解的，也讓我更能以同理的角度去幫他們思考，因為自己親身感受到了有多不便，所以更能為他們著想！
5.	輪椅體驗以及黃導遊還有協會理事長的演講，有打破我對該族群的既定印象，也對於「不方便」的意義有了更深刻的認識。我認為透過他們對於生活機動性的描述以及親身實踐體驗完之後，可以同理為何他們所說生活中仍有許多挑戰的部分。
6.	我最喜歡的活動其實是視障的工作坊，因為輪椅體驗的不便是很容易被想像的，這種看不到或者看不清楚的狀況是很難想像的，所有感官都變得敏感，然後在環境中也開始變得不安，我還可以依照記憶判斷現在可能發生什麼事情，可是如果是一生都是視障的朋友，可能他們甚至無法想像現在前面到底有什麼，他們需要一次一次克服自己的恐懼和不安，而且老師也說他們經常跌倒，想到他們連自己的傷都不知道長怎樣，不知道因為什麼而跌倒一定很害怕。這個工作坊讓我對身障者產生更大的同理心。

綜合學生的學習成效回饋，多數學生皆認為本課程最大的亮點在於「業界專家的合作教學」與「具啟發性的實務體驗設計」。學生回饋指出，透過邀請身障者本人（如輪椅導遊、協會理事長）親臨課堂分享生命故事，遠比單純的書本知識更具衝擊力與真實感。此外，「輪椅體驗」與「視障工作坊」等活動，讓學生能透過身體力行去感受障礙，是促成同理心轉化的關鍵。有學生提到：「最印象深刻的是輪椅體驗，比起理論，實務操作讓我更有感觸。」，此類回饋在質性資料中頻繁出現，印證了接觸理論驅動學員們的情感觸動、內化理解、行動昇華等同理心紮根過程。

在課程調整建議方面，學生提出幾點具建設性的方向。首先，在活動設計上，有學生建議可增加更多元的互動環節，例如「讓大家講述自己認為學校無障礙做的不足的地方」。其次，在課程執行上，有學生提出在工作坊中「休息時間感覺可以再長一點」，顯示需注意活動節奏的掌握。最後，也是最關鍵的一點，是在議題探討的深度上，有學生在期末提出，當面對協會指出以他們辦理經驗而言，「協會內的身障者已習慣政府補助支持活動，如果需要自掏腰包額外花錢，可能就沒有意願參加」的現實時，感到極大的「困惑」與「無奈」，並反思若所有活動皆需依賴補助與贊助，將大幅降低執行方的意願。這不僅是單純的預算問題，更是對「休閒」本質的深刻質問：當 CRPD 與普世價值主張休閒是一種基本人權時，現實的市場機制卻將其定義為需要成本與定價的商品。學生們的困惑，正源於他們站在「權利倡議」與「商業現實」的交叉口，被迫去辯證非營利組織的營運永續性、政府補助的雙面刃效應、以及使用者付費意願背後的複雜社會心理因素。課程未來可更深入地探討融合服務在現實社會中的經濟困境與利害關係人議題，以幫助學生建立更全面的產業觀。

7. 建議與省思 (Recommendations and Reflections)

(1) 對未來教學之建議

對未來教學之建議方面，首先應深化「理想與現實」的辯證，更有意識地將服務提供的「社會經濟議題」納入討論。可透過增加案例研討，或邀請社福機構管理者、政府部門承辦人等角色分享，呈現更完整的產業生態樣貌，幫助學生在保有同理心的同時，也建立務實的專業知能。其次，應擴展障礙體驗的多樣性，在目前以肢體與視覺障礙為主的基礎上，未來可嘗試融入聽覺、溝通或心智障礙等模擬活動，讓學生對「障礙」的多元性有更寬廣的理解。

(2) 對未來研究之省思

本輪行動研究的成果，也催生了更具探索性的新研究問題，可作為下一階段的研究方向。首先是關於同理心的持續性研究，探討當學生的同理心被激發後，若在現實中因資源或體制限制而無法行動，這份同理心會如何轉化或消退，及其長期影響為何。其次，則需進行不同體驗活動的效益比較，深入探究「直接接觸」（聽故事）與「替代經驗」（身體模擬）對於學生「認知同理」與「情感同理」的影響機制與強度差異，以找出效益最高效的教學組合。最後，研究應聚焦於同理心到倡議行動的鴻溝，探討從具備同理心到真正採取「倡議行動」，中間的關鍵驅動因素與阻礙為何，並思考如何設計課程才能更有效地幫助學生跨越這道鴻溝。

二、參考文獻 (References)

- 王大維 (2022)。應用虛擬實境與沉浸式敘事於降低男同志偏見與提升同理心之初探。《正向心理：諮商與教育》，1，108-134。
- 伊甸社會福利基金會 (2021)。伊甸調查：台人心暖但欠缺平權觀念。
https://www.eden.org.tw/news_detail.php?bulletin=JCUxIyE%3D&detailId=JCU0ODYxIyE%3D&rePageUrl=aW5kZXgucGhw
- 全球法規資料庫 (2023)。身心障礙者權利公約。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=Y0000064>
- 李錦紅、林明德 (2021)。同理心如何發生？從應用劇場之教學切入。《教育心理學報》，53 (1)，127-150。
- 余嬪 (2017)。我們都是一家人：回應〈提供世界包容性休閒服務〉一文。《生活科學學報》，20，19-22。
- 林文田 (2011)。適應體育課程融入合作學習策略對普通班與特教班學生同儕互動之影響。《中華民國特殊教育學會年刊》，429-453。
- 周思憫、陳淑瑜 (2019)。班級性領域課程融合活動實施歷程之研究—以臺北市一所國小特教班為例。《特殊教育發展期刊》，68，43-56。
- 尚憶薇、許文豪 (2023)。應用接觸理論提高融合體育師生之正向態度。《屏東大學體育》，9，27-33。
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Arbour-Nicitopoulos, K. P., Grassmann, V., Orr, K., McPherson, A. C., Faulkner, G. E., & Wright, F. V. (2018). A scoping review of inclusive out-of-school time physical activity programs for children and youth with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(1), 111–138. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0012>
- Archambault, M., Milone, J. P. (2020). Changing college student perceptions of individuals with disabilities using contact theory and community-based recreation activities. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 35(2), 1–7.
<https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1718037>
- Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>
- Bogardus, E. S. (1959). *Social Distance*. University of Southern California Press.
- Caldwell, L. L., Baldwin, C. K., Walls, T., & Smith, E. (2004). Preliminary effects of a leisure education program to promote healthy use of free time among middle school adolescents. *Journal of Leisure Research*, 36(3), 310–335.
<https://doi.org/10.1080/00222216.2004.11950026>
- Crawford, D. W., Jackson, E. L., & Godbey, G. (1991). A hierarchical model of leisure constraints. *Leisure Sciences*, 13(4), 309–320. <https://doi.org/10.1080/01490409109513147>
- Dattilo, J. (2017). *Inclusive leisure services* (4th ed.). State College, PA: Sagamore.
- Dattilo, J. (2018). An education model to promote inclusive leisure services. *Journal of Park and Recreation Administration*, 36(2), 177–195. <https://doi.org/10.18666/JPRA-2018-V36-I2-8447>
- Dattilo, J., Siperstein, G. N., McDowell, E. D., Schleien, S. J., Whitaker, E. B., Block, M. E., Spolidoro, M. S., Bari, J., & Hall, A. (2019). Perceptions of programming needs for inclusive leisure services. *Journal of Park and Recreation Administration*, 37 (4), 70–91.
<https://doi.org/10.18666/JPRA-2019-9514>
- Dattilo, J. (2021). Creating a path to inclusion: Educating practitioners to provide inclusive leisure services. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 44(2), 182–197.
<https://doi.org/10.1080/07053436.2021.1935413>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a

- multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Devine, M. A., & O'Brien, M. B. (2007). The mixed bag of inclusion: An examination of an inclusive camp using contact theory. *Therapeutic Recreation Journal*, 41(3), 201–222.
- Devine, M. A., & Wilhite, B. (1999). Theory application in therapeutic recreation practice and research. *Therapeutic Recreation Journal*, 33, 29–45.
- Dietz, J., & Kleinlogel, E. P. (2014). Wage cuts and managers' empathy: How a positive emotion can contribute to positive organizational ethics in difficult times. *Journal of Business Ethics*, 119(4), 461–472. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1836-6>
- Dohrenwend, A. M. (2018). Defining empathy to better teach, measure, and understand its impact. *Academic Medicine*, 93(12), 1754–1756. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002427>
- Edwards, B., Cameron, D., King G., McPherson, A. C. (2022). The potential impact of experiencing social inclusion in recreation for children with and without disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 44(14), 3469–3478. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1865465>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- National Recreation Park Association (2023). *9 guidelines for disability inclusion in parks and recreation*. <https://www.nrpa.org/our-work/partnerships/initiatives/parks-for-inclusion/parks-for-inclusion-resources/>
- Orr, K., Wright, F. V., Grassmann, V., McPherson, A. C., Faulkner, G. E., & Arbour-Nicitopoulos, K. P. (2019). Children and youth with impairments in social skills and cognition in out-of-school time inclusive physical activity programs: a scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(2), 79–93. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1603731>
- Willis, C., Girdler, S., Thompson, M., Rosenberg, M., Reid, S., Elliott, C. (2016). Elements contributing to meaningful participation for children and youth with disabilities: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 39(17), 1–14. <https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1207716>
- World Leisure Organization. (2023, n.d.). *Context of the WLO charter for leisure*. <https://www.worldleisure.org/context-of-the-wlo-charter-for-leisure/>

三、附件 (Appendix)

- 附件 1、本研究問卷題項—「同理心量表」
- 附件 2、學習成效評量工具
- 附件 3、教學過程活動剪影
- 附件 4、期末各組實行與實施戶外教案單元介紹

填寫日期：2024 年 ____ 月 ____ 日/編號： _____

113-1 學期 「融合性休閒遊憩」課程問卷調查

親愛的同學，您好：

感謝您撥冗填寫此問卷，本問卷旨在了解您的同理心，您所填寫的任何資料僅作為研究分析之用，內容絕對保密。共 14 題，請依照您自己真正的想法，回答最符合您情形的答案。非常謝謝您的協助！

祝 平安喜樂 萬事如意

計畫來源：教育部教學實踐研究計畫

計畫名稱：换位思考，同理感受障礙者：應用接觸理論於「融合性休閒遊憩」課程的教學實踐

執行單位：國立東華大學觀光暨休閒遊憩學系

計畫主持：陳上迪 副教授

貳、同理心：此部分問題為瞭解您的同理心程度，共有 10 題，請在最接近您個人情形的□內打✓。謝謝您！

	非常不同意	不同意	不確定	同意	非常同意
1. 我有時候會有困難從身障者的角度看事情-----	☐	☐	☐	☐	☐
2. 為了更理解身障者的想法，有時我會試圖想像從他們的角度看事情-----	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我通常會試著設身處地站在身障者的立場-----	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我試圖想像如果我身在身障者的處境會是什麼感覺-----	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我經常對於比我不幸的人（如：身障者），會有溫柔、關懷的感覺-----	☐	☐	☐	☐	☐
6. 對於那些遇到困難的人，有時候我並不會感到難過-----	☐	☐	☐	☐	☐
7. 當看到身障者被占便宜，我會想要去保護他們-----	☐	☐	☐	☐	☐
8. 身障者的不幸通常不會很困擾我-----	☐	☐	☐	☐	☐
9. 當看到身障者被不公平的對待時，我有時並不很同情他們--	☐	☐	☐	☐	☐
10. 我有時會對於我所看到發生的事物相當感動-----	☐	☐	☐	☐	☐

問卷到此結束，謝謝您的填寫！

國立東華大學教學評量調查問卷

親愛的同學，您好：

非常感謝您填答這份問卷。本問卷是為瞭解您對教師教學的意見與學習成效，您所填答的資料是提升教學品質重要的依據。本次填答採不記名方式，調查結果僅作為研究使用，敬請提供您真實的想法。敬祝 平安健康

國立東華大學教學卓越中心 敬上

壹、課堂學習的情形

【填答說明】請您仔細閱讀每個題目後，將最適合您情況的號碼圈起來。如④。每一題只能圈一個答案，請不要有遺漏喔！本調查問卷不做任何記號，您也無需留下任何個人資料，請放心回答。

一、對於授課教師之教學意見	非常不同意	不同意	普通	同意	非常同意
1. 本課程上課內容符合課程的教學目標	1	2	3	4	5
2. 本課程內容安排有組織、有條理	1	2	3	4	5
3. 本課程內容與安排依據我們的程度與需求而設計	1	2	3	4	5
4. 老師能採用適合而多元的教學方式	1	2	3	4	5
5. 老師很重視我們的反應，並能隨時修正教學方式	1	2	3	4	5
6. 老師講課深入淺出，條理清晰	1	2	3	4	5
7. 老師很鼓勵我們自由發問及表達意見，學習氣氛良好	1	2	3	4	5
8. 老師很願意幫助我們解決學習上的困難	1	2	3	4	5
9. 老師的評量方式能合理反映出教學重點	1	2	3	4	5
10. 老師的評量方式能客觀公正的評量我的學習成果	1	2	3	4	5
11. 老師會對我們的學習表現、考試結果或作業報告等給予回饋	1	2	3	4	5
12. 老師採用 <u>不</u> 適切而無效的教學方式	1	2	3	4	5
13. 老師能夠按時上課，如有請假(含出國開會)會安排調課或補課	1	2	3	4	5

請翻頁繼續填答

二、自我學習評量	非常不同意	不同意	普通	同意	非常同意
1. 我能理解本課程的專業知識	1	2	3	4	5
2. 我能應用本課程的專業知識	1	2	3	4	5
3. 我能根據本課程的專業知識進行獨立、批判思考	1	2	3	4	5
4. 本課程讓我學到如何溝通合作	1	2	3	4	5
5. 本課程讓我學到如何將理論與實務連結	1	2	3	4	5
6. 本課程讓我學到如何解決問題	1	2	3	4	5
7. 本課程能提高我修習相關課程與知識的興趣	1	2	3	4	5
8. 本課程能激發我繼續探究這門課程的相關知識	1	2	3	4	5
9. 有機會我樂意向同學或學弟妹推薦修讀這門課程	1	2	3	4	5

三、學生學習成效	非常不同意	不同意	普通	同意	非常同意
1. 對觀光休閒遊憩產業有基本的認識	1	2	3	4	5
2. 具備邏輯思考、問題分析與解決的能力	1	2	3	4	5
3. 具備領導、溝通協調與團隊合作的能力	1	2	3	4	5
4. 善用資訊科技進行資訊蒐集、分析與統整	1	2	3	4	5

貳、對本課程的心得與建議

- 對於這門課我最喜歡的是_____
- 對於這門課我的建議是（包含教學內容、方法、評量方式…等方面）_____

問卷到此結束，謝謝您的填寫！

附件 3、教學過程活動剪影

模組一、概念理論

- 講座主題：無障礙旅遊：跟著輪椅導遊玩台灣
- 講者：黃欣儀 輪椅導遊



黃欣儀導遊與學員大合照

模組二、實務操作

- 講座主題：融合式體育增能研習工作坊
- 講者：姜義村教授 國立臺灣師範大學復健諮商與高齡福祉研究所



適應體育與休閒活動設計

模組三、提案設計

- 評論者：彭儀珠 花蓮縣脊髓損傷福利協進會理事長



彭儀珠理事長為學員報告講評

附件 4、期末各組設計融合式休閒遊憩方案介紹

本課程於期末階段，要求修課學生以分組形式，為本課程之合作夥伴「社團法人花蓮縣脊髓損傷福利協進會」設計一套完整、可行且具創新性的融合式休閒遊憩方案。學生不僅需考量活動的趣味性與參與度，更需在企劃中細緻地處理場域無障礙性、交通接駁、風險管理、人員配置與經費預算等現實挑戰。最終各組展現學習成效與創造力，其方案設計不僅體現了深刻的同理心，更融入了專業的觀光休閒知能。各組方案介紹摘述如下：

第一組：聖誕園藝手作之旅  遊憩場域： 花蓮縣脊椎損傷協會	此方案以「療癒」與「創造」為主題，設計了一場充滿節慶氛圍的靜態手作體驗活動，旨在透過園藝植栽與聖誕主題的工藝活動，提供參與者心靈上的慰藉與成就感。活動內容包含「苔球植栽」、「聖誕花園DIY」、「聖誕道具製作」等手作環節，並穿插改編後的趣味遊戲，整體活動強度低，著重於手部精細操作與感官體驗。
第二組：脊樂聖誕派對—共融遊玩無障礙活動 	此方案以「歡樂」與「活力」為主題，其核心理念為「有愛無礙，共融遊玩」，將傳統的團康遊戲進行創意改造，為協會成員量身打造一場動感十足的室內聖誕派對。活動主體為「快樂彈球」、「金雞下蛋」、「電卷風暴」等三大改編闖關遊戲，經過精心設計，確保輪椅使用者能順利參與並享受競技的樂趣。此方案充分體現了「合理調整」的精髓，成功將需要跑動的活動轉化為輪椅使用者也能盡情投入的坐式競賽。
第三組：親近山海的無障礙遊程  遊憩場域 慶修院 主要遊玩範圍輪椅友善 提供租借輪椅服務 無障礙公共廁所設計	此方案設計了一套走出戶外、親近山海的一日遊程，旨在帶領協會成員體驗花蓮獨特的自然與人文景觀，特別是挑戰被普遍認為對輪椅使用者難度極高的「賞鯨」活動。遊程規劃緊湊而豐富，包含核心的「多羅滿賞鯨」體驗，以及走訪「理想大地渡假飯店」的水岸步道、「如豐琢玉工坊」的DIY體驗與「慶修院」古蹟巡禮等。本組勇於挑戰高難度的戶外遊程，其企劃展現了極為詳盡的風險評估與管理，針對最困難的「登船」環節，明確提出需由工作人員以「背、抱、扶」等方式協助，充分展現高度的專業性與責任感。
第四組：重陽無礙行—悠遊壽豐  農場導覽： 不彎腰農場導覽解說 不彎腰農場由農場第二代接班人規劃經營，是花蓮首座現代化智慧溫室，全自動、全天候監測，採用自然農法，最特別的是採取離地栽種的方式，貼心地為高齡長輩考慮，讓他們無須彎腰就能輕鬆採採採蔬菜，過程中除了讓身心放鬆，還能學習到相關的農業知識。	本方案以「養生」與「慢活」為主題，巧妙地結合了「重陽節」敬老的文化意涵，設計了一趟針對高齡及身障族群的壽豐鄉深度生態農遊。遊程聚焦於壽豐鄉的特色景點，包含在「小雨蛙生態教育農場」體驗專為長者設計的「不彎腰農場」離地栽種、親手製作蓮花脆餅，以及在「鯉魚潭」和「A2 水岸」等無障礙景點享受湖光山色。此方案將服務對象的需求與傳統節慶的文化價值相結合，賦予了遊程更深層的意義。活動內容充分考慮到高齡者的體力與興趣，強調在地、有機與健康元素，整體規劃細膩且充滿溫度，詮釋「悠遊」的精神。