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：PEH1140194

學門專案分類/Division：[專案]情緒健康與福祉

計畫年度：114 年度一年期

執行期間/Funding Period：2025.08.01 – 2026.07.31

從休閒到心盛：
應用數位敘事教學法於「休閒教育」課程之教學行動研究

From Leisure to Flourishing: An Action Research on Integrating Digital Storytelling into a Leisure Education 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)：2026 年 8 月 19 日

AI 使用聲明

一、規範指引

本計畫於成果報告撰寫與研究資料分析過程中使用 OpenAI ChatGPT 作為輔助工具，主要用途包括：(1) 協助整理與統整課程相關資料、建立初步編碼架構及個案分析格式；(2) 協助檢視量化分析程序；(3) 協助成果報告文字潤飾。AI 所產生之分析、編碼架構、文字與圖表均不直接作為最終研究結果，所有研究資料之分類、代表性語句、結果詮釋及研究結論皆由計畫主持人逐項檢視、修正與確認；學生資料於成果呈現時亦採匿名方式處理。AI 工具未取代研究者之學術判斷與研究責任。

……

二、倫理聲明

☑本成果報告撰寫使用 AI 工具，均合乎學術誠信原則；所有報告內容經本人核對無誤，本人對報告內容負最終且完全之學術與法律責任。

從休閒到心盛：應用數位敘事教學法於「休閒教育」課程之教學行動研究

From Leisure to Flourishing: An Action Research on Integrating Digital Storytelling into a Leisure Education Course

一、本文 (Content)

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

根據我國諮商心理師公會全聯會於 2023 年 12 月 18 日公布的「112 年大專學生壓力調查研究報告」，約有 25.5%的大學生有憂鬱傾向，也就是每四名大學生中就有一人面臨情緒健康問題。相較於 COVID-19 疫情爆發前的 16.3%，這一比例增加了 9.2 個百分點。此外，衛生福利部心理健康司（2023）報告顯示，2016 至 2021 年間，15–30 歲具精神科相關診斷者由 22.1 萬人增加至 29.2 萬人；其占總健保就醫人數之比例則由 4.8%升至 7.0%，相對成長約 47%。這些數據顯示，在後疫情時代，制定並推動融入校園的情緒健康促進策略成為國際組織、政府和學術機構的關注重點。我國教育部在「113 年校園心理健康促進計畫」，特別強調開設「休閒與運動健康」議題課程，作為促進心理健康的重要推動措施之一（教育部學生輔導資訊網，2023）。

大學生在休閒意識方面的不足相當普遍。申請人於教學中曾詢問大學生「你的大學休閒生活是否充實？」得到的回應多為：「我覺得休閒只有在假期才需要，平時忙的時候根本沒必要去想這些。」「有時候下課後無聊，只能一直滑手機，看別人 IG 上的精彩生活，反而讓自己心情更差。」這些回應反映出大學生普遍缺乏積極的休閒參與意識、自由時間缺乏主動的自我探索、且依賴手機的社群媒體，研究顯示近四成的大學生有手機成癮（Albursan et al., 2022），手機過度使用佔據課餘時間，經常沉溺於社群媒體，不僅削弱了社交互動和自我成長的機會，也可能進一步惡化心理健康（Weybright et al., 2019）。此為本專案的重點問題意識。

在治療式遊憩（therapeutic recreation, TR）領域中，休閒教育（leisure education）被視為提升高品質休閒的重要手段。Stumbo 與 Peterson（1998）開發的「休閒能力模式」（Leisure Ability Model）強調，休閒教育是 TR 中的核心介入方案，透過系統化的課程設計來提升個體的自我決定感、休閒知識、態度及參與度（Kleiber, 2012）。Dattilo（2015）進一步將休閒教育與正向心理學結合，認為休閒教育不僅應促進個人的休閒參與，還應將幸福（happiness）與心盛（flourishing）作為核心目標，幫助個人在休閒中體驗積極情感、建立社會連結和發展心理韌性。基於此，本計畫將休閒教育與大學生心理健康需求結合，透過提升休閒意識以促進心理健康，是本計畫的主要動機之一。

然而，目前的休閒教育多採用傳統講授方式，輔以課程活動（Dattilo, 2021），主要目的在於提升學習者對休閒價值的覺察，並鼓勵其融入日常生活（Mundy, 1998）。一篇近期的研究發現，休閒教育雖可透過理性討論與活動促進學生對休閒阻礙、自決、態度與行為的反思（Kono et al., 2024），但學生多數仍是被動的知識接收者，未能在課堂上深刻地反思自身休閒意識與健康福祉的交織性。傳統教學多以理性討論和知識理解為主，情感投入相對較少，課堂學習未必能落實於日常生活中。因此，如何提供一種讓學生由被動的客體轉變為主動的主體，並加強情感表達與個人反思的教學方式，並且將所學反應至

日常生活上，是休閒教育發展的關鍵需求。

數位敘事教學（digital storytelling）被認為是一種有效的教學策略，透過攝影和數位媒體，學生可以記錄生活和講述經歷（Lambert, 2013）。此方法不僅促使學生主動參與，也鼓勵他們在團體中以視覺影像的方式討論經歷，並反思個人、他人和社會環境之間的交織性（Ramalia, 2023）。數位敘事不僅提升自我覺察，還轉變學習者的視角，讓其由被動理解者成為主動參與者（Schmoelz, 2018）。此方法強調學生在創作過程中的情感表達與個人反思，透過多感官參與，能夠深化知識內化情感並延長記憶的持久性（Robin, 2008）。基於此，本計畫將數位敘事融入休閒教育課程，透過影像紀錄與敘事來提升學生的休閒意識，從覺察、反思、認同、改變、從事休閒，最終希冀達到情緒健康的提升，是申請人提出本計畫的第二個動機。

綜上所述，本計畫旨在回應大學生在休閒意識與情緒健康上的挑戰，並透過數位敘事教學加強教學的體驗與反思過程，為大學生的全人發展提供更系統化且循證支持的教育方案。

2. 研究問題 (Research Question)

綜合上述研究動機，本計畫主要關注如何透過休閒教育，使大學生由「理解休閒」進一步走向「實踐休閒」，並藉由數位敘事所提供的影像創作、生命故事理解與反思歷程，深化學生對休閒、個人生活與心理福祉之間關係的理解。因此，本研究採教學行動研究，以修習「休閒教育」課程之大學生為研究對象，透過休閒生命故事反思、個人休閒計畫之規劃與實踐，以及休閒生命紀錄片之數位敘事，探討學生在課程前後及學習歷程中的改變。依據本計畫原訂研究目的，本研究提出以下研究問題：

(1) 修習數位敘事融入之「休閒教育」課程後，大學生的休閒意識、休閒參與頻率與心盛是否產生改變？

(2) 學生在休閒生命反思、個人休閒計畫之規劃與實踐，以及數位敘事的學習歷程中，其休閒意識、休閒參與頻率與心盛的改變軌跡為何？

3. 文獻探討 (Literature Review)

本計畫文獻探討內容主要分成三部份：(1) 休閒、幸福與心盛、(2) 休閒教育的意涵、課程原則與課程元素、(3) 數位敘事教學：轉化視角，以下分別分析與探討。

(1) 休閒、幸福與心盛

休閒的本質與幸福感密切相關。古希臘哲學家亞里士多德在《尼各馬可倫理學》（The Nicomachean ethics）中曾指出：「幸福似乎依賴於休閒」（Aristotle, 2004），這反映了休閒與幸福在定義上存在的內在連結。休閒是一種由內在動機驅使的體驗，人們自由選擇參與具有意義的活動，在這些活動中感受到自我表達的實現感（Mundy, 1998）。當人們勝任地投入時，休閒有助於建立身份認同感和連結感，並帶來愉悅等積極情緒（Dattilo, 2015）。幸福感則是一種心理狀態，它涉及積極的情緒體驗，進而促使人們對生活感到滿意（Gilbert, 2005）。休閒學者將休閒區分為結構性和主觀性兩種類型，結構性休閒指的是人們在義務工作時間之外進行的活動和時間安排，而主觀性休閒則是個人主觀定義和體

驗的休閒感受。值得注意的是，無論是哪種類型的休閒，當人們在休閒中經歷更多的積極心理過程（如自主性、掌控感、意義感和歸屬感），其幸福感往往會顯著提升（Newman et al., 2014）。發表於《心理學公報》（Psychological Bulletin）的一項統合分析亦支持此觀點，指出休閒投入能通過「由下而上」的方式促進幸福感（Kuykendall et al., 2015）。當人們參與休閒活動時，他們會感受到享受、自我表達及身份認同，這些積極經驗不僅增進整體幸福感，也提升對生活的滿意度。

心盛不僅僅是單純的幸福感，它更代表著在生活中追求有價值的事物，超越個人利益，並與他人及自然界分享美好、讚美生命的更高層次狀態（Gaffney, 2011）。幸福是心盛的基礎，而心盛則進一步超越了幸福，成為一種深層的生命實現（Seligman, 2011）。心盛的人通常充滿活力，無論在個人生活或社會互動中，都能展現主動積極的行動力。當人們從事由內在動機驅使的休閒活動，並在其中感受到自主性和勝任感時，會經歷強烈的積極情緒和滿足感（Dattilo, 2015），這不僅有助於增強自我認同與人際連結，也促進個人成長與社會貢獻，最終邁向心盛（Gaffney, 2011）。此外，許多休閒研究強調，休閒為人們提供了體驗心流（flow）的理想機會。心流是人們在完全投入某項活動時所達到的最佳心理狀態，其特徵為高度集中、全神貫注和內心的享受（Csikszentmihalyi, 1990）。在休閒活動中經歷心流時，人們通常感到強烈的愉悅和成就感，這進一步提升了自信心和創造力，促進個人成長與生活滿足，最終達成更高層次的心盛（Dattilo, 2021）。

綜上所述，休閒不僅是日常的娛樂與消遣，更是個人成長與社會發展的重要動力。透過積極參與休閒活動並學習如何體驗休閒，人們應能夠提升幸福感，並實現心盛。

(2) 休閒教育的意涵、課程原則與課程元素

休閒教育被視為一種促進個人全方位發展的教學方案，旨在透過教學過程培養個體對休閒的認識及其與個人生活方式和社會之間的相互連結（Mundy, 1998）。早期的休閒研究學者認為，休閒教育的核心在於提升個人的休閒品質（Mundy & Odum, 1979），包括：培養正向的休閒態度（Aguilar, 1987）、提高對休閒資源和限制的認識（Schleien & Larson, 1986）、增強自主感（Caldwell et al., 2004）等。近年來，休閒教育的內涵不再侷限於休閒議題本身，更強調其在日常心理健康議題中的連結，例如透過有意義的休閒活動來提升正向情緒和增加社會連結（Oncescu & Neufeld, 2019），進而促進整體幸福感。Dattilo（2015）結合正向心理學與休閒教育，指出休閒教育不僅應促進個人從事休閒活動，更應鼓勵人們探索各種機會，培養積極、享受的態度，從而找到能促進幸福並達到心盛的途徑。

根據「休閒教育平衡與系統服務傳遞模式」（Dattilo, 2021），休閒教育的課程設計應基於六個基本原則。首先是內在動機：課程應引導學員參與基於個人興趣和享受的休閒活動，而非受到外在獎勵或壓力的驅使。第二是自我決定：學員應在課程中理解自己擁有選擇和控制休閒活動的自由。第三是心流：心流是一種高度專注和愉悅的心理狀態，通常發生在挑戰與技能相匹配的情況下。休閒教育應設計適當的單元，引導學員評估自身技能與挑戰的關聯，幫助他們在休閒活動中體驗心流。第四是最佳喚醒：活動的刺激程度應適中，不會引起無聊或焦慮。休閒教育工作者可以通過提供多樣化的活動並調整活動強度，來滿足不同的激勵需求。第五是品味：人們需有意識地關注和欣賞休閒活動中的積極體驗，教育者應鼓勵學員反思並分享這些經驗，從而培養他們的品味能力。最

後是積極性：指積極行動和思考的態度，帶來心理、身體和情緒上的益處。休閒教育工作者應創造支持性的環境，並引導學員專注於積極面向，以促進他們的積極性。

在課程的設計與實施上，休閒教育課程元素應激發學習者的興趣和內在動機。同時，課程應強調自我覺察，讓學習者透過感知經驗深入理解休閒倫理，並培養對休閒的正向態度。此外，課程需協助學生辨識休閒阻礙（leisure constraints），探討影響休閒參與的原因，並引導學生了解如何通過阻礙協商（negotiation）策略和資源來克服障礙，進而探索新的機會和資源以應對挑戰（Dattilo, 2021）。Kono 等（2024）指出，應用休閒教育促進大學生的心理福祉應將學生視為主體，幫助大學生在學業、工作和休閒之間找到平衡，例如透過學習如何合理分配時間來同時管理這些領域。此外，休閒教育能幫助大學生更深入地了解自我興趣、空閒時間的運用方式，以及休閒對生活的益處。休閒教育也應該幫助學生辨識心理健康問題的徵兆，並反思壓力和焦慮的來源，與休閒在心理健康扮演的角色。學生需要了解各種健康的休閒活動（如冥想、運動）的好處，以及物質濫用與過度使用科技（如社群媒體）的風險。課程可以引導學生學習如何在其他責任（如學習）之餘，有效率利用時間安排喜愛的休閒活動，並在每天規劃和享受休閒時光。整體而言，針對大學生的休閒教育應側重於有意義的休閒活動，提升對休閒動機的覺察與反思，減少負面情緒，並考量環境資源。這樣的課程設計不僅能夠增強學生的休閒參與感，還有助於促進他們的情緒健康與全人發展。綜觀上述，本研究根據 Dattilo（2021）與 Kono 等（2024）研究，以圖 1 彙整針對大學生心理福祉促進之休閒教育目標、原則與元素。

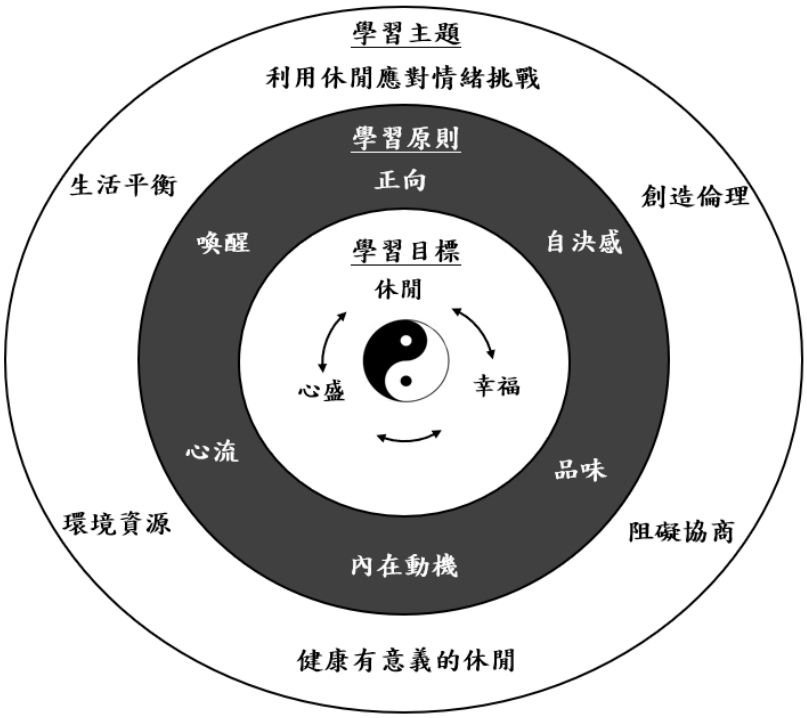


圖 1　休閒教育的目標、原則與元素（修改自 Dattilo, 2021 與 Kono et al., 2024）

(3)　數位敘事教學：轉化視角

數位敘事教學是一種結合多媒體創作與敘事的教學方法，強調學習者透過數位工具（如影像、音訊）進行故事創作，將所學知識轉化為個人化的體驗（Robin, 2008）。相較於傳統教學方法，數位敘事教學提供了一種視角轉化的機制，不僅促進學習者的自我表

達和深層反思，還增強了他們對學習主題的理解與覺察（Lambert, 2013）。其教學方法類似於體驗式學習（experiential learning），強調學習是透過經驗、反思和應用的循環過程（Meimaris, 2017）。在數位敘事教學中，學生不僅是學習的執行者，更是主動的創作者，他們透過多媒體創作過程來內化學習內容，將學習視為個人經驗的一部分（Schmoelz, 2018）。這種進展為人文學科的學術研究與教學提供了新的可能性，促進了批判性思考、溝通能力、數位素養和公民參與（Barber, 2016）。隨著數位敘事的持續發展，它為學生參與學習和敘事分享提供了創新的方式，適應了數位時代的需求。

數位敘事教學在教育中的應用範疇廣泛，研究顯示，數位敘事教學能有效提升學生的視覺素養和批判性思維，特別是在多元文化教育中，數位故事能夠打破語言和文化的障礙，使學生更具體地感知和理解不同文化的視角（Smith et al., 2017）。近年來，數位敘事教學也開始應用於健康領域，一篇系統性文獻回顧 46 篇文章指出數位敘事可讓參與者分享他們的個人經驗，促進對健康議題的理解，並推動健康政策和實務的改變（West et al., 2022）。心理健康議題上，一篇綜域回顧文章指出，數位敘事教學可被用於學校環境中，幫學生反思生活、識別個人應對策略和積極的人生經驗，並從同儕和個人觀點中學習（De Vecchi et al., 2016）。

雖然目前沒有實徵研究證實數位敘事教學於休閒教育的應用，但數位敘事教學具備潛力能幫助學生更直觀地理解休閒活動的多樣性及其社會文化背景，還能透過多媒體創作的方式，讓學生記錄並分析他人和自己的休閒行為，從而促進自我反思與主動參與。過去研究指出數位敘事教學可促進大學生的健康意識提升與正向行為改變（Abdel-Aziz, et al., 2022），學生在多媒體創作與編輯的過程中，親身參與學習循環，進一步將學習內化為個人經驗。數位敘事教學為學生創造了更多體驗式學習的機會，使他們能夠具體地探索休閒的多樣性及其對個人和心理健康與福祉的意義。

總體而言，數位敘事教學是一種能夠有效促進視角轉化的創新教學方式，它打破了傳統被動學習的模式，為休閒教育的實踐提供了新的解決方案。透過影像的具體呈現和敘事過程，學生能夠更加深入地反思休閒的多樣性，並在主動學習的過程中提升自我覺察和休閒意識。未來的研究應進一步探討影像發聲法在不同教學情境中的應用效果，並完善其在休閒教育中的實施策略，以促進學習者的全人發展與健康福祉。

4. 教學設計與規劃 (Teaching Planning)

(1) 問題意識與情緒健康福祉

本計畫所關注的核心問題，不僅是學生是否擁有足夠的自由時間，而是他們是否有能力將自由時間轉化為具有內在動機、投入感與生活意義的休閒經驗。教學現場中發現，部分學生雖具有自由時間，卻習慣以滑手機或被動娛樂填補空檔，較少主動辨識自身興趣、情緒需求及真正具有個人意義的休閒方式；另有學生即使設定休閒目標，也常受到課業、疲勞、時間與資源限制而中斷。因此，休閒與心盛之間並非「有休閒即有幸福」的直接關係，而是需要經由覺察、選擇、投入、勝任、阻礙協商與意義建構等心理歷程，才能使休閒成為支持情緒健康與心盛的日常資源。數位敘事正是本計畫用來深化此一轉化歷程的核心教學策略。學生先透過個人休閒生命反思與實際行動，累積對自身休閒的

第一人稱經驗；再藉由數位敘事的訪談、拍攝、觀看與剪輯，將原本抽象的內在動機、心流、休閒阻礙、協商與心盛轉化為可被觀看與詮釋的生命故事。當學生看見他人在談論熱愛事物時所展現的投入、堅持與「眼神發亮」，便能從單純理解課堂概念，進一步透過他人的生命經驗回看自身休閒選擇與理想生活。換言之，數位敘事在本課程中並非單純的媒體製作工具，而是一種「經驗外化—理解他人—視角轉換—重新內化」的反思機制，使學生將個人休閒經驗提升為對生活意義與心盛的重新理解，從而完成本計畫「從休閒到心盛」的教學轉化。

(2) 情緒健康與福祉之教學實踐策略

為回應上述問題，本計畫以學生為中心，將休閒教育作為促進情緒健康與心盛的學習媒介，透過個人反思、目標實踐、持續紀錄與數位敘事，引導學生由休閒覺察逐步走向生活意義建構。教學過程強調學生依自身興趣設定可行目標，並在實際參與、微小成功及阻礙協商中累積勝任感與學習自信，培養自我監測、彈性調整與重新投入等自我調節能力；同時，透過數位敘事理解他人的休閒生命，促使學生由「理解他人」進一步「回看自己」，深化對休閒、情緒健康與心盛生活的意義理解。本計畫以量化前後測檢視學生在休閒意識、休閒勝任、休閒參與及心盛等面向之變化，並透過縱貫質性資料分析其目標內化、自我調節、阻礙協商與學習意義建構歷程，最後以質量整合分析呈現兩類證據之相互印證與補充。

(3) 教學架構與課程設計

本課程教學設計分作「概念理論」、「影像導入」、「數位敘事」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：本課程依據休閒教育平衡與系統服務傳遞模式為基礎，深入講解休閒教育的核心概念，包括其目標、原則、內容、效益及重點領域，並探討這些概念與情緒健康福祉之間的關聯性。此階段旨在建立學生對休閒與心理福祉的理解，為後續的實作奠定基礎。（二）模組二、影像導入：引入數位敘事教學法，引導學生以多媒體創作的方式來表達個人觀點和經歷，這是一種以創作為導向的主動學習方式，學生在此階段不僅是知識的接收者，更是知識的創造者。他們透過攝影、錄音和影片剪輯等方式，將所學內容轉化為視覺和聲音表達。為了提升學生在影像製作上的專業技能，本階段與充電趣電影文化有限公司的負責人陳正勳導演合作授課，指導學生影像創作的概念與技術（如攝影流程、鏡頭運用、平面構圖、劇本撰寫及故事編排等）。在此過程中，學生學習如何將社會議題（如種族、民族、國籍、階級、經濟、身心障礙）、休閒教育原則（如動機、心流、自決感等），以及休閒阻礙與協商策略融入影像創作中。（三）模組三、數位敘事：進一步引導學生以紀錄片的形式呈現他人的休閒生命故事，這些故事與休閒的核心理念—「當一個人全心投入在他所熱愛的事物上時，你可以從他的眼中看到閃耀的光芒」密切相關，並探討這些休閒故事如何與幸福追求和心盛的概念相互交織。學生透過創意發想、團隊合作和實作過程，製作出一部具備休閒意識的紀錄片，並以影展的形式公開展示作品。此階段評估學生的學習成效、態度轉變及反思成果，以了解其在課程中的收穫與成長（詳請見表 1）：

表 1 「休閒教育」課程三階段教學模組設計摘要表

課程架構	課程內容	時數	教學法
模組一 概念理論	深入講解休閒教育的核心概念，包括其目標、原則、內容、效益、教學方式及重點領域，並探討這些概念與情緒健康福祉之間的關聯性。	24 小時	參與式學習
模組二 影像導入	介紹數位敘事的基礎概念與技術（如攝影流程、鏡頭運用、平面構圖、劇本撰寫及故事編排等），透過數位媒體將學生的休閒經驗視覺化，透過數位影像，看見、聽見、感受他人的休閒與情緒。	14 小時	數位敘事教學+跨領域合作教學
模組三 數位敘事	學生透過創意發想、人物訪談、團隊合作、拍攝與剪輯，完成「他人休閒生命歷程紀錄片」，並於成果展公開呈現；透過主角的休閒動機、投入、阻礙與協商歷程，探討休閒如何與幸福及心盛相互交織。	13 小時	數位敘事教學+團隊合作學習+專題導向學習

(4) 教學目標

本計畫課程具體教學目標為學期結束時，學生應會：闡述休閒教育的目標與原則、理解休閒阻礙的成因與類型、瞭解休閒與在心理健康促進中可扮演的角色、將休閒融入於日常生活中、主動參與健康型態的休閒活動、透過數位影音方式呈現自己或他人的休閒故事、從多元角度及不同理論架構分析個人與群體的休閒經驗、歸納不同團體間休閒需求及評量方法、培養個人及團體實施休閒教育的設計與執行能力。

(5) 教學方法

整體而言，本計畫使用下列四點教學方法：

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）來架構課程的內容設計。唯獨需說明的是，本課程著重於參與式學習活動「Participatory learning」，主要針對課程設計多元互動的參與式學習活動，驅動學生對休閒與心理健康議題的深入理解。
b. 數位敘事教學與跨領域合作教學：結合數位敘事教學與跨領域合作教學，邀請業界專家指導學生數位敘事的概念與技術，深化學員對數位敘事的理解與實踐能力。
c. 應用團隊合作學習（Team Based-Learning, TBL）教學方法：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紀錄片，相互刺激與啟發，激盪出創意創新的數位敘事影片。
d. 應用專題合作學習（Project Based-Learning, PBL）為教學方法，學員以小組合作的方式製作出一部具有休閒意識的紀錄片，並以期末影展的形式公開展示成果。

(6) 學習成效評估工具

a. 期中考試（20%）：檢核學生對於休閒教育基本概念的學習成效。
b. 個人作業（40%）：此個人作業目的為透過「反思、規劃、執行與檢討」等螺旋歷程，試圖為自己傾聽、為自己敘說、為自己朗讀、為自己書寫，看見自己日常休閒生活、幸福、以及人生意義之間的關係。以下為個人作業呈現之敘述：

(a)作業一：請同學反思過去的個人休閒運動故事，描述您參與（或不參與）體育比賽、非正式遊戲和有組織的運動。內容要說明參與人員；您與家庭關係/動態、朋友、學校、老師和教練有關的個人經歷；關鍵時刻（至少一個消極時刻和一個積極時刻）；強烈的回憶、您目前的情況、預期的未來。這項作業的目標是在您記住、描述和分析您的休閒運動經歷、它們發生的背景以及它們對您和參與其中的其他人的影響時進行批判性的自我反省。回想您早期休閒運動的經歷，並根據它們發生的時間、發生的背景以及發生時你的生活中發生的事情來描述它們。

(b) 作業二：規劃這學期個人休閒運動目標：請做出這學期妳/你的休閒運動計劃，並實施一個月，例如：登山、畫畫、健身等，以自我挑戰為目的，包含：內容、目的、時間、進行方式。可能面臨到甚麼休閒阻礙？以及可能的克服方式。

(c) 作業三：執行與檢討休閒運動計畫執行成效：每週作簡單，記錄，做了什麼？請學員實際履行執行個人休閒運動目標，並呈現照片加以佐證，說明參與過程、敘述此目標對於自身效益、反思參與過後的個人感受等。

c. 團隊休閒教育紀錄片（40%）：此團體作業建立於個人作業之基礎，目的為透過影像傳遞方式，規劃與執行拍攝「他人生命歷程的休閒教育紀錄片」。課程中，特別邀請陳正勳導演講授專業的紀錄片影片製作技巧，包含：前置/開拍前的準備、拍攝/開拍後的作業、後製/拍攝完的剪接等，逐一講解幕後相關工作內容、拍攝與構圖原則、剪輯與訪談訣竅與劇本設計等，並讓同學實作演練，將社會文化脈絡（如：不同文化、種族、年齡、社會經濟、婚姻狀況等）、休閒教育原則（內在動機、自我決定、心流、最佳喚醒、品味、積極性）、面臨到的阻礙（個人內在、人際間、結構性）、阻礙協商策略等概念融入影像製作，呈現出特定他人的休閒生命故事，如何與自我追求幸福與心盛產生交織性。透過創意發想、團隊合作、實作一部具有休閒意識的紀錄片，檢視學生之學習成效與學習態度，以及在課堂中反思的收穫呈現。對此，本課程非常重視團隊合作，在第一週時會協助同學們分組。原規劃約 60 位學生、10 組；實際修課 43 人，最終組成 7 組。請同學自行找尋小組同學，完成課程的「期末休閒教育紀錄片影展」，在期末兩日進行成果發表。期末報告時分成兩部份：個案資料報告（簡報呈現）及紀錄片成果展（影片呈現），以下分別說明報告時需呈現的內容。

(a) 個案資料報告（簡報呈現）：請涵蓋下列主題：

- 影片標題：請發揮創意，訂定簡單明瞭且符合休閒教育影片的標題
- 主角的個人背景：請描述紀錄片主角的個人背景，說明選擇此主角的意義或特殊性、描述此主角的休閒生命故事如何引起你們的共鳴點（包含：親情、友情、愛情、或熱情）。
- 主角的休閒生命故事：請以課堂定義之「休閒」描述主角從事的休閒活動，此休閒活動對於主角生命的意義、主角過去從事休閒活動與關鍵時刻（消極時刻或積極時刻）的故事，並以休閒教育原則之觀點分析此主角休閒活動之建構歷程，並探索休閒活動如何與主角的社會背景等因素產生交織性。
- 主角面臨的休閒阻礙：請以的休閒阻礙階層理論歸納主角在生命歷程中從事休閒活動的休閒阻礙，並且將社會文化脈絡考量，深度探討休閒阻礙的成因與脈絡。

- 主角克服阻礙的協商策略與資源：請以「協商」說明主角面臨休閒阻礙的克服方式（包含：協商策略、協商資源）。
- 拍攝時團隊面臨到的困難與反思。

(b) 個案紀錄片（影片呈現）：

- 設計拍攝影片腳本:請配合個案資料報告,設計適合的休閒教育影片腳本,請注意字句的易讀性、流暢度、邏輯性及趣味性。
- 拍攝、後製影片：各組同學可運用手機的攝影模式，拍攝出適合的休閒教育影片，影片請包含：音樂、字卡、字幕、訪談對話、空景（如:動態影像、靜態照片、創造事件、模擬畫面）、片名、工作人員名單、感謝名單、指導單位等。剪輯所拍攝的影片，期末創作展演影片呈現需 3-5 分鐘。
- 期末展演：每組需上台報告與展演所拍攝的影片，報告內容需對照上述提及的書面資料，以簡報的方式呈現。口頭報告完後請播放剪輯過的休閒教育影片，每組需準備 15-20 分鐘的時間完成口頭報告與影片展示，作為期末展演，個案資料報告與紀錄片呈現順序可由團隊自行決定，影片拍攝分工請至少包含三種角色：導演、攝影、剪輯。

(c) 組間與團隊同儕互評：

- 組間同儕互評（35%）：各組上台期末休閒教育紀錄片成果展時，其他組別需擔任評審委員（以組為單位），對於每組的展演做評進行評分。項目包含個案資料報告（個案分析深度、呈現手法與流暢性）與紀錄片呈現（個案休閒生命故事意涵、拍攝手法與呈現性、敘事構想完整性）。
- 團隊同儕互評（15%）：團隊同儕互評包含三項目：工作認真負責、提供專業意見、擔任重要工作。

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，本計畫依據此行動研究歷程，提出四點歷程（一）發現問題：本計畫將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：學生休閒意識不足、情緒困擾日益嚴重、需有創新教學方法引導深度反思、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：將休閒教育融入心理健康促進元素、應用數位敘事教學、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、休閒與心盛量表測量、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。

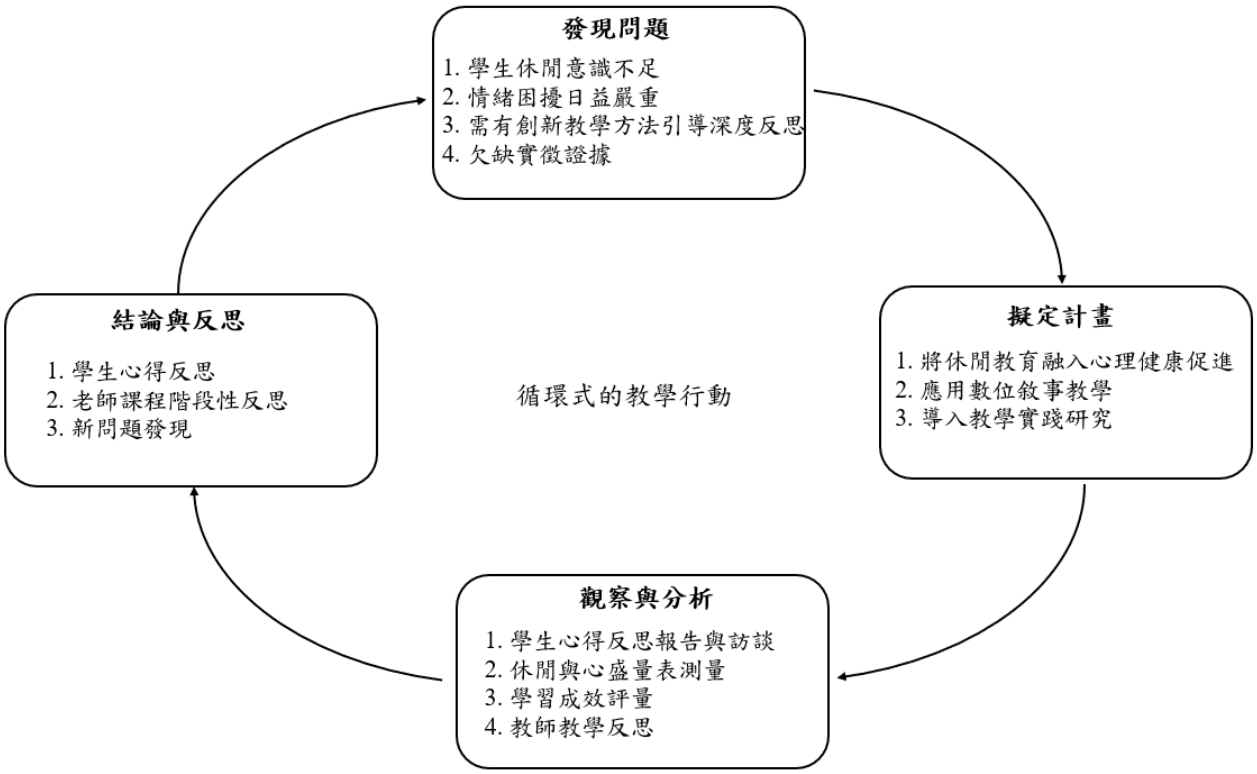


圖 2　本研究計畫架構圖

(2) 研究範圍

本計畫課程內容涵蓋休閒教育的核心概念、心理健康促進策略以及數位敘事技術的應用。研究著重於大學生在學習過程中對休閒的認識、態度變化及休閒行為的調整，並透過行動研究設計來評估教學方法的有效性。範圍涵蓋質性與量化的數據蒐集與分析，探討學生在休閒意識及心盛等多方面的變化。本研究的主要是檢視學生修習課程前後在休閒意識、休閒參與及心盛等面向之變化，並結合縱貫質性資料，探討其學習轉化歷程及可能的作用機制。具體目標為：以數位敘事技術作為創新教學方法，讓學生通過影像創作來記錄並反思自身或他人的休閒故事，從而提升對休閒的認同感與積極參與，並進一步探討是否能幫助學生透過有意義的休閒來提升幸福感心盛，根據研究結果，提供適用於大專院校推動融合心理健康促進元素的休閒教育課程設計。

(3) 研究對象與場域

本計畫研究對象為 114-1 學年度選修「休閒教育」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，選此課程的學生約 43 位。本研究通過國立成功大學人類研究倫理審查委員會審查（通過案件編號：NCKU HREC-E-114-0569-2），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進行研究。研究場域的地點為東華大學校園，以及融入校內的環境進行參與式學習活動。

(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）。此研究取向強調以改善教學實踐為核心，將教學現場中所發現的問題作為研究與課程調整的起點（Lewin, 1946）。研究者同時為授課教師，透過「計畫、行動、觀察、反思」的循環歷程，系統性檢視課程設

計、學生學習歷程與教學成效，並據以累積教師之實踐知識與改善後續課程設計（Kemmis & McTaggart, 1988）。本計畫所欲處理的核心教學問題，在於大學生雖具有自由時間，卻未必具備足夠的休閒意識與將有意義休閒融入日常生活的能力；另一方面，傳統以概念講授為主的休閒教育，也較難呈現學生由認知理解走向實際行動與生活轉化的歷程。

為能同時掌握學生在課程前後的整體變化，以及其學習轉化背後的歷程與脈絡，本研究採取混合方法研究設計（mixed-methods design），結合量化單組前後測與縱貫質性資料分析。量化資料主要回答學生在休閒意識、休閒參與頻率及心盛程度上是否產生整體改變；質性資料則進一步探討學生如何透過休閒生命反思、個人休閒計畫實踐與數位敘事，逐步形成對休閒的理解、行動調整及生活意義。最後再將兩類資料進行整合比較，以辨識量化與質性結果之間的一致、互補、差異與質性獨有發現。

a. 量化研究部分：量化研究採單組前後測設計（one-group pretest-posttest design）。研究對象為修習「休閒教育」課程並同意參與研究之學生，分別於課程初期與課程結束時完成量化問卷。主要前後測分析納入具有完整配對資料之 42 位學生。

本研究依據原計畫之研究目的，採用三項測量工具：

i. 休閒意識量表：採用張樑治等（2018）編製之中文版休閒意識量表，共 12 題，包含「休閒自我決定」及「休閒勝任」兩個構面，各 6 題，採 Likert 五點量尺評分，用以評估學生對自身休閒選擇、自主性及休閒能力之知覺。其中第 3 題為反向題，於總分及休閒自我決定構面分析時進行反向計分。本研究樣本中，休閒意識總量表之前測與後測 Cronbach's α 分別為 .811 與 .858；休閒自我決定之前、後測 α 分別為 .723 與 .713；休閒勝任之前、後測 α 分別為 .771 與 .864，顯示各量表及構面均具有可接受至良好的內部一致性。

ii. 臺灣成人匹茲堡愉悅活動量表：採姜美松與陳上迪（2023）之中文版本，共 10 題，以 Likert 五點量尺評估學生過去一段時間從事不同類型休閒活動之頻率，作為休閒參與行為之指標。 本研究樣本中，量表之前測與後測 Cronbach's α 分別為 .771 與 .771，顯示兩個測量時間點皆具有可接受的內部一致性。

iii. 心盛量表（Flourishing Scale）：採中文版心盛量表，共 8 題，本研究使用由 Tong 與 Wang (2017) 參考國外發展的中文版「心盛量表」，該量表共包含 8 題，以 Likert 七點量尺評估受測者在生活意義、社會關係、勝任、投入、樂觀及自我價值等面向之心理福祉。本研究樣本中，心盛量表之前測與後測 Cronbach's α 分別為 .850 與 .870，顯示量表於兩個測量時間點皆具有良好的內部一致性。

量化資料先以描述性統計呈現各變項之前後測平均數及標準差。考量本研究樣本數有限、採非隨機抽樣，且前後測資料未必符合常態分配假設，因此以前後測配對資料進行 Wilcoxon 配對樣本符號等級檢定（Wilcoxon matched-pairs signed-rank test），檢驗學生在休閒意識、休閒自我決定、休閒勝任、休閒參與頻率與心盛等變項之改變，統計顯著水準設定為 $\alpha = .05$。原計畫即以休閒意識、休閒參與頻率與心盛作為主要量化成效指標。

b. 質性研究部分：質性研究採縱貫個案研究取向（longitudinal case-oriented approach），將每位學生視為一個持續發展中的學習個案，目的不僅在分析學生於單一時間點的課程心得，更著重其休閒認知、目標設定、實際行動、阻礙協商與意義建構如何隨著課程推進而產生變化。質性資料依課程歷程分布於不同時間點，主要包括：

i. 課程初期—期初調查與「個人作業一：反思過去的個人休閒運動故事」，掌握學生原有休閒經驗、休閒身份、正負向經驗及生活脈絡。

ii. 目標形成階段：「個人作業二：規劃這學期個人休閒運動目標」，分析學生如何將興趣轉化為具體目標，以及預期可能面臨的休閒阻礙與因應方式。

iii. 行動與調整階段：期中調查與「個人作業三：執行與檢討休閒運動計畫執行成效」，分析學生實際執行、阻礙、協商、修正、成功與未完成經驗。

iv. 視角轉化階段：影像工作坊回饋及團隊休閒教育紀錄片，分析學生透過訪談、拍攝、剪輯及敘事創作，如何理解他人的休閒生命、阻礙、熱情與心盛。

v. 課程統整階段：期末反思與教學回饋，用以分析全班層次之學習統整、課程經驗與數位敘事所帶來的反思。

本研究共建立 43 位學生之匿名個案索引，以 S01 至 S43 表示個別學生。質性資料分析首先進行意義單位切分與第一輪開放式編碼，再依休閒覺察與價值、自我決定、休閒勝任、目標與動機、行動與執行、休閒阻礙與協商、心理與生活結果，以及數位敘事與團隊學習等面向建立編碼簿。其後進行兩個層次的分析：第一，進行個案內縱貫分析（within-case analysis），比較同一位學生不同時間點之經驗與改變；第二，進行跨個案分析（cross-case analysis），比較不同學生的共同模式、差異與轉折，並保留停滯、受挫、部分完成及矛盾案例，避免只呈現正向改變，並探討課程中的重要轉折點與可能作用機制，例如自傳式休閒覺察、目標具體化、自我監測、微小成功、阻礙協商、社會支持、勝任與情緒回饋，以及數位敘事所促成的觀察學習與視角轉化。

c. 質性與量化資料整合：完成量化與質性資料之獨立分析後，本研究進一步建立聯合呈現進行混合方法整合，以主要研究構念為軸，將量化前後測結果與質性縱貫發現並置比較，辨識兩類證據之間的一致（convergence）、互補（complementarity）、差異或矛盾（dissonance），以及質性獨有發現（unique qualitative findings）。其中，一致係指量化與質性資料呈現相同方向的改變；互補係指質性資料進一步提供量化結果背後的學習歷程與脈絡；差異或矛盾則反映不同資料來源之間可能存在不同方向或個體異質性；質性獨有發現則指課程所產生、但未被既有量表直接測量的學習成果。透過此一整合程序，本研究除回答學生「是否改變」外，也進一步說明其「如何改變」以及「哪些課程歷程可能促成改變」，並據此建構本研究之休閒教育學習轉化歷程模型。

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

(1) 教學過程與成果

a. 教學過程：本課程採「概念理論」、「影像導入」、「數位敘事」三大模組層層遞進。教學過程相關圖片請見附件 2。

i. 模組一、概念理論：學生透過系統性的理論講授與參與式學習活動，逐步建立對休閒教育核心概念的理解，包括休閒教育的目標與原則、休閒效益、休閒阻礙與協商、生活平衡、健康休閒，以及科技使用與休閒品質之關聯。教學活動並非僅停留於概念介紹，而是持續引導學生將理論連結至自身生活經驗，例如透過「理想的一天」重新思考個人休閒選擇，從校園環境中辨識可運用的休閒

資源，藉由訪談理解不同個體所面臨的休閒阻礙，檢視每週時間分配與生活平衡，並反思智慧型手機、社群媒體與科技使用究竟是支持或取代有意義的休閒。

經由上述歷程，學生開始由「知道休閒是什麼」進一步轉向「理解休閒如何影響自己的生活」。**從後續作業與期末反思可見，學生逐漸不再只將休閒視為娛樂、消遣或單純放鬆，而能辨識活動背後的內在動機、情緒功能與個人意義，並開始思考如何透過有意識的休閒選擇促進心理健康、生活平衡與心盛。**換言之，模組一主要完成了由抽象知識到個人休閒意識的轉化，亦為後續個人休閒計畫實踐及數位敘事奠定概念基礎。

ii. 模組二、影像導入：為使學生具備後續數位敘事與紀錄片製作所需之基本能力，本課程邀請陳正勳導演擔任業師，於 11 月 15 日至 16 日辦理兩日密集式影音紀錄片工作坊。工作坊採「概念講授—技術示範—分組實作—成果回饋」的漸進方式進行。第一日上午由「影片的要素」與「劇本的概念」切入，協助學生理解紀錄片並非單純記錄事件，而是透過影像選擇、排列與敘事形成觀點；下午進一步介紹平面構圖、手機錄影原則與影像故事大綱撰寫。第二日則聚焦鏡頭語言，包括遠景、中景、特寫、拍攝角度、攝影機運動、訪談、安全鏡位、空景、字幕、音樂與剪輯節奏等元素，並由學生分組進行實地拍攝，最後於課堂中呈現短片成果並接受業師回饋。

業師在教學中特別強調「內容與故事比器材更重要」，引導學生由「看見事件」進一步思考如何「再現生命現場」，並透過鏡頭大小、角度、構圖、聲音、剪輯及敘事節奏降低觀眾理解負荷，使作品能夠達到告知、說明或觸動觀眾的目的。學生也學習在拍攝前先確認作品主旨與目標觀眾，思考親情、友情、熱情與生命追求等可能形成共鳴的敘事核心。此一過程使學生由日常使用手機「拍攝畫面」，進一步轉向以導演與敘事者的角色思考「為何拍、拍什麼，以及希望觀眾看見什麼」，為後續拍攝他人的休閒生命故事建立技術與敘事基礎。

從學習成果而言，七組學生均完成實地拍攝任務，並能初步運用構圖、鏡頭運用與主題設定等概念，將休閒經驗、情緒狀態與生活情境轉化為影像素材。影像工作坊亦獲得學生高度肯定；有效個別回饋共 40 人，學生對「工作坊有助於連結課堂知識與實務應用」平均評分為 4.8 分（滿分 5 分）。質性回饋亦顯示，學生由原先「不太知道怎麼拍影片」，逐步能掌握拍攝重點、素材與音樂選擇及基本剪輯；另有學生表示，過去觀看紀錄片時僅感受到作品完成度，本次工作坊後才理解短時間內讓觀眾掌握重點、維持乾淨畫面及適切運用配樂所需的專業判斷。**整體而言，本模組不僅培養學生基礎影像製作能力，更使其開始理解影像本身即是一種選擇、詮釋與觀點表達，完成由被動觀看者轉向主動敘事者的角色轉換**，並為下一階段「他人休閒生命紀錄片」之數位敘事奠定基礎。

iii. 模組三、數位敘事：學生進一步整合前兩個模組所學之休閒教育理論與影像敘事能力，以 TBL 與 PBL 方式完成「他人休閒生命歷程紀錄片」（圖 3；詳見附件 3）。各組透過主題發想、人物邀請、訪談、拍攝、剪輯與成果呈現，將抽象的休閒教育概念轉化為具體的生命故事分析。從學生作品可見，多數小組已能掌握受訪者的休閒發展歷程，辨識其參與動機、休閒阻礙、協商策略及持續投

入的原因，並將模組一所學之休閒教育概念，結合模組二所培養之構圖、訪談、鏡頭語言與敘事技巧，以影像形式加以呈現。

相較於單純的理論報告，本模組要求學生進入真實人物的休閒生命脈絡，透過傾聽、觀察與影像再現理解休閒對個人身份、情緒、關係及生活意義的影響。因此，數位敘事的學習成果不僅表現在紀錄片製作能力，更在於學生開始由「分析自己的休閒」延伸至「理解他人的休閒生命」。質性回饋顯示，學生在訪談與拍攝過程中，特別受到受訪者談論興趣時所展現的熱情、投入與堅持所觸動，並進一步以此回看自身生活，思考自己是否也具有能夠長期投入、帶來心流與心盛的休閒活動。此一歷程顯示，數位敘事在本課程中不只是成果呈現工具，更成為促進學生視角轉化、反思與生活意義建構的重要教學媒介。

模組三完成「概念理解—影像表達—生命故事詮釋」的課程整合，使學生由休閒知識的學習者逐步轉變為休閒生命故事的觀察者與敘事者，並透過理解他人的休閒經驗，重新思考休閒與自身心理健康、生活選擇及心盛之間的關係。



圖 3　學生作品—他人生命歷程的休閒教育紀錄片

b.　學生學習與研究成果：

量化學習成果

量化結果如表 3 所示，學生的休閒意識總分由前測 3.98 提升至後測 4.14，達統計顯著差異（p = .046）；其中，休閒勝任由 3.72 提升至 3.97，亦達顯著差異（p = .034），顯示學生在規劃、執行及面對休閒活動時的能力感有所提升。相較之下，休閒自我決定雖由 4.24 提升至 4.32，但未達顯著差異（p = .515）。在心理福祉方面，學生的心盛程度由前測 5.16 提升至後測 5.45，達顯著差異（p = .003），顯示課程結束後，學生在生活意義、投入、勝任、正向關係及整體心理福祉等面向呈現正向改變。然而，休閒參與頻率僅由 3.38 小幅提升至 3.46，未達統計顯著（p = .406）。整體而言，量化結果顯示，本課程的主要教學成效集中於提升學生的休閒意識、休閒勝任與心盛程度，而非使所有學生在短期內一致增加休閒參與頻率或提升休閒自我決定。此結果顯示，數位敘事融入休閒教育後，學生較明確的改變可能首先反映在對休閒的理解、實踐能力及心理福祉，而實際參與頻率與自主動機的改變則具有較大的個體差異，後續仍需結合質性資料進一步理解其學習歷程與可能作用機制。

表 3　前後測改變情形

變項與題項	前測		後測		改變	*p* 值	Cronbach *α*
	M	*SD*	*M*	*SD*	Δ*M*		前測／後測
休閒意識	3.98	0.53	4.14	0.54	+0.17	0.046	0.811 / 0.858
構念一：休閒自我決定	4.24	0.54	4.32	0.52	+0.08	0.515	0.723 / 0.713
1. 我自由地選擇我要從事的休閒活動	4.29	0.77	4.45	0.74			
2. 當我從事休閒活動時，我覺得自在	4.43	0.55	4.52	0.74			
3. 我從事休閒活動是因為其他人希望我這麼做（反向題）[a]	1.64	1.01	1.76	1.08			
4. 當從事休閒活動時，我感覺到自由	4.18	0.90	4.30	0.72			
5. 在從事休閒活動時，我自己會決定我要做什麼	4.31	0.72	4.31	0.72			
6. 在從事休閒活動時，我覺得沒有束縛	3.88	0.94	4.07	0.84			
構念二：休閒勝任	3.72	0.68	3.97	0.70	+0.25	0.034	0.771 / 0.864
7. 當我從事休閒活動時，我覺得勝任其中	4.00	0.86	4.05	0.91			
8. 我有能力規劃自己的休閒活動	3.76	0.98	4.40	0.70			
9. 當我從事休閒活動時，我覺得自己是一個有休閒能力的人	4.14	1.22	4.29	0.81			
10. 我覺得休閒是我最拿手的事	3.26	1.04	3.50	0.92			
11. 我自信能輕鬆地完成所有我從事的休閒活動	3.40	0.91	3.67	1.03			
12. 我對自己在休閒活動中的表現感到滿意	3.76	0.96	3.90	1.05			
休閒參與頻率	3.38	0.57	3.46	0.57	+0.08	0.406	0.771 / 0.771
1. 獨自悠閒地度過清靜的時光	3.80	0.68	3.63	0.86			
2. 利用時間放鬆	4.05	0.76	3.93	0.81			
3. 探訪親朋好友	3.21	1.00	3.19	0.99			
4. 與親朋好友外出用餐	3.31	0.90	3.62	1.03			
5. 與他人一起做有趣的事情	3.55	0.86	3.71	0.86			
6. 參加團體活動（如：社團、聯誼會、宗教團體）	2.36	1.19	2.62	1.15			
7. 趁假期期間外出遊玩	3.63	1.09	3.56	1.18			
8. 身處於戶外環境（如：花園、公園、鄉村）	3.24	1.23	3.29	1.13			
9. 積極參加身體活動（如：散步、運動、爬山）	2.98	0.98	3.00	1.06			
10. 參與自己嗜好的活動（如：攝影、烹飪、蒐集藝術品）	3.69	1.02	4.07	0.89			
心盛	5.16	0.88	5.45	0.81	+0.29	0.003	0.850 / 0.870
1. 我過著有目標且有意義的生活	4.81	1.35	5.21	1.22			
2. 我的社會關係是支持性的且充滿回報	4.98	1.20	5.40	1.15			
3. 我對每天的活動充滿興趣並積極參與	4.93	1.09	5.43	0.89			
4. 我為他人的幸福和福祉做出貢獻	5.00	1.36	5.17	1.21			
5. 我在自己認為重要的活動中表現得有能力且勝任	5.36	1.08	5.57	1.11			
6. 我是個好人，過著美好的生活	5.60	1.21	6.12	1.02			
7. 我對未來充滿樂觀	5.02	1.52	5.24	1.27			
8. 人們尊重我	5.57	1.15	5.48	1.11			

註：各題項依該題有效配對樣本分析。[a] 休閒意識第 3 題於總分與信度分析時採反向計分；題項列仍呈現原始題目分數。

質性學習成果

本研究的質性分析採縱貫個案研究取向，以學生為核心個案，依序分析課程初期之休閒生命回顧、個人休閒目標形成、實際執行與調整，以及影像工作坊與數位敘事等不同學習階段，而下述四條「轉化路徑」則是跨越不同類型、在多位學生身上反覆出現的核心學習機制。這些路徑共同指出，本課程最重要的質性成果不是要求所有學生達到相同的休閒活動量，而是促使學生逐步發展較高的休閒能動性，能辨識自己真正重視的活動、把興趣轉化為可行目標、在阻礙中調整計畫，並重新思考休閒與生活意義、情緒健康及心盛之間的關係。

路徑一、從「打發時間」到「有意識地選擇」：休閒覺察與價值重構

第一條轉化路徑發生在學生如何理解「什麼是休閒」。課程初期，部分學生的休閒生活帶有高度習慣性與被動性，例如學生會同時描述聽音樂、閱讀具有放鬆或沉浸感，但滑手機則只是「無聊但習慣了」（S15，期初調查）。這反映自由時間的存在並不等同於有意義的休閒選擇。透過休閒生命故事回顧、課堂概念與後續實踐，學生開始區分「消磨時間」與「真正對自己有價值的休閒」，並重新檢視活動背後的動機、情緒功能與生活位置。「比較不會把休閒只當作打發時間，會覺得休閒是我現在可以一直不斷再做的事情，幫助我放鬆、紓解壓力的方式。」（S15，期末個人反思）。更重要的是，這種覺察開始觸及「為什麼而做」。有學生在期末明確表示，會重新反思自己的休閒是否真正出自內在動機，而不是為了社群媒體上的展示；也有學生在一個月的書法實踐後指出，「練習書法的快樂和成長，是無法透過滑手機獲得的」（S04，作業三）。換言之，課程所促成的並非只是增加一項活動，而是使學生開始建立判斷休閒品質的內在標準，這與量化結果中休閒意識總分顯著提升的結果形成一致而互補的證據。「會開始反思自己從事的休閒活動是否出自內在動機，而不是為了拍美照發在社群媒體」（S16，期末個人反思）。

路徑二、從「想要改變」到「我真的做得到」：目標具體、微小成功與勝任建立

第二條路徑聚焦於學生如何由抽象的「想做」走向可以實際執行的行動。作業二要求學生將興趣轉化為頻率、時段、場地、距離、成果或階段目標，並預先思考可能阻礙。當目標被拆解為可行的小步驟後，學生在作業三的真實實踐中逐漸獲得可見的進步，例如完成一件作品、跑完一次設定距離、提高一次命中率，或維持數次規律參與。這些「微小成功」使原先抽象的自我期待轉化為具體能力感。「每次練完舞都會覺得壓力少了很多，也變得比較有自信，而且我看到自己進步，就會覺得原來我真的做得到，那一瞬間就會很有成就感。」（S16，作業三）。此一歷程顯示，勝任感不是單純來自「完成作業」，而是由目標具體化、自我監測與正向情緒回饋反覆累積而成。有學生在期末將這個轉變概括為「把運動當作休閒而非任務」，並透過一個一個小目標獲得成就感與心流。另有學生表示，計畫不只使投籃表現進步，也讓自己「更有紀律去安排時間」（S41，作業三）。此質性結果與量化分析中休閒勝任由 3.72 提升至 3.97 並達顯著差異的發現相互印證，說明課程最穩健的行動成效之一，在於提升學生規劃、執行與掌握休閒活動的能力感。「會開始把運動這項活動當作一個休閒而非任務，並設定一個一個小的目標去讓自己達成且從中獲得成就感、進入心流。」（S36，期末個人反思）。

路徑三、從「計畫趕不上變化」到「學會與生活協商」：阻礙暴露與彈性調整

第三條路徑是本研究最能解釋「休閒參與頻率未顯著增加」的質性發現。學生一旦把休閒計畫放入真實生活，便立即面對課業、打工、天候、疲勞、事故、金錢、場地與惰性等條件。這些阻礙使部分計畫中斷、延後或僅部分完成，但也迫使學生從理想化規劃轉向更成熟

的休閒協商。換言之，未達成原定頻率並不必然等同學習失敗；真正重要的是學生是否能看見限制、修正標準、使用替代方案，並重新設計可融入生活的參與方式。「這次休閒計畫讓我體會到「計畫永遠趕不上變化」，一開始因材料延遲，後來又因課業而中斷，導致後半段變成趕工。」（S06，作業三）「同時天氣、課業等外部因素也讓我學會彈性的調整，為自己安排替代方案。」（S02，作業三）此一「協商式學習」亦反映在學生開始允許自己休息、改變活動形式或重新安排時段。例如 S38 在執行晨走時發現身體需要休息，便選擇暫停並在其他日期補足；S15 則以走路或居家有氧替代原先運動。這些資料顯示，本課程的行為成效具有高度異質性，學生可能增加頻率、維持既有參與、改變活動類型，或在中斷後重新啟動。因此，量化結果中休閒參與頻率僅小幅增加且未達顯著，並不代表學生沒有行為層面的學習，而是短期平均頻率不足以完整捕捉協商、替代與復歸等歷程。

路徑四、從「只看自己的休閒」到「透過他人回看自己」：數位敘事所促成的視角轉化與心盛想像

前三個階段主要圍繞學生自身的休閒生命與個人實踐；數位敘事則將學習由「我」推向「他人」。影像工作坊先提供訪談、安全鏡位、構圖、剪輯與故事主旨等技術鷹架，之後學生以團隊方式訪談並拍攝他人的休閒生命歷程。這個過程使學生不再只用自己的經驗定義休閒，而是必須傾聽主角如何談論熱情、失敗、堅持、身份與生活選擇。「我們組的幼教系女籃隊長，在打球的時候是真的很投入與開心，聽她在講解自己的故事的時候，說到籃球是真的會雙眼放光、情緒激動，也讓我很想找到一個事情可以讓我這樣……」（S23，期末個人反思）。這些主角提供了可被觀看的「心盛生活」範例。學生不只是佩服他人的技術，而是從其投入、毅力與熱情重新思考自己想要的生活。有學生表示，看到主角對運動的熱愛與堅持，「幫助我了解心盛的生活」，並使自己重新思考與追求理想生活樣貌。另有學生在課程結束時表示，即使未來沒有作業與評分，仍希望保留紀錄片拍攝，將其作為「觀察與理解世界的方式」。這顯示數位敘事的價值並不只在影像技能，而在於提供一種由理解他人、產生替代經驗，到回看自身選擇的視角轉化歷程。有位學生的期末個人反思反應了視角轉換後的路徑：「在拍攝與觀看紀錄片的過程中，我們在這位熱愛游泳的主角身上，看見了一種全心投入、專注且真誠的狀態。當他談起游泳時，眼神會自然發亮，語氣充滿熱情，即使訓練過程中伴隨著疲累與重複，他依然樂在其中。這種投入並非為了成績或他人的肯定，而是源自對水、對身體律動、對自我挑戰的純粹喜愛。這樣的狀態讓我更能理解「心盛生活」的意義，那是一種內在充實、精神飽滿的生活方式，不是被外在標準推著走，而是因為做著自己真正熱愛的事而感到踏實與快樂。同時，這也促使我重新思考自己想追求的生活樣貌：或許理想的生活不一定要轟轟烈烈，而是能夠找到一件願意長時間投入、即使平凡卻能讓內心持續發熱的事，並在其中安放自己。」（S37，期末個人反思）。

質性研究綜合結果：由「覺察—行動—協商—視角轉化」逐步形成休閒能動性

綜合縱貫個案與跨個案分析，本研究可將學生的學習轉化概括為「休閒覺察與價值重構 → 目標具體化與真實行動 → 阻礙協商與彈性修正 → 數位敘事所促成的視角轉化與生活整合」（詳請見圖 4）。此歷程並非固定順序，也不是每位學生都會抵達相同階段；部分學生原本已有明確休閒身份，課程的作用在於重新投入與深化；部分學生則從負向運動經驗出發，透過更適配、非競爭或創作型活動重建對休閒的自我肯定；另有學生在真實生活阻礙中學會協商與量力而為。

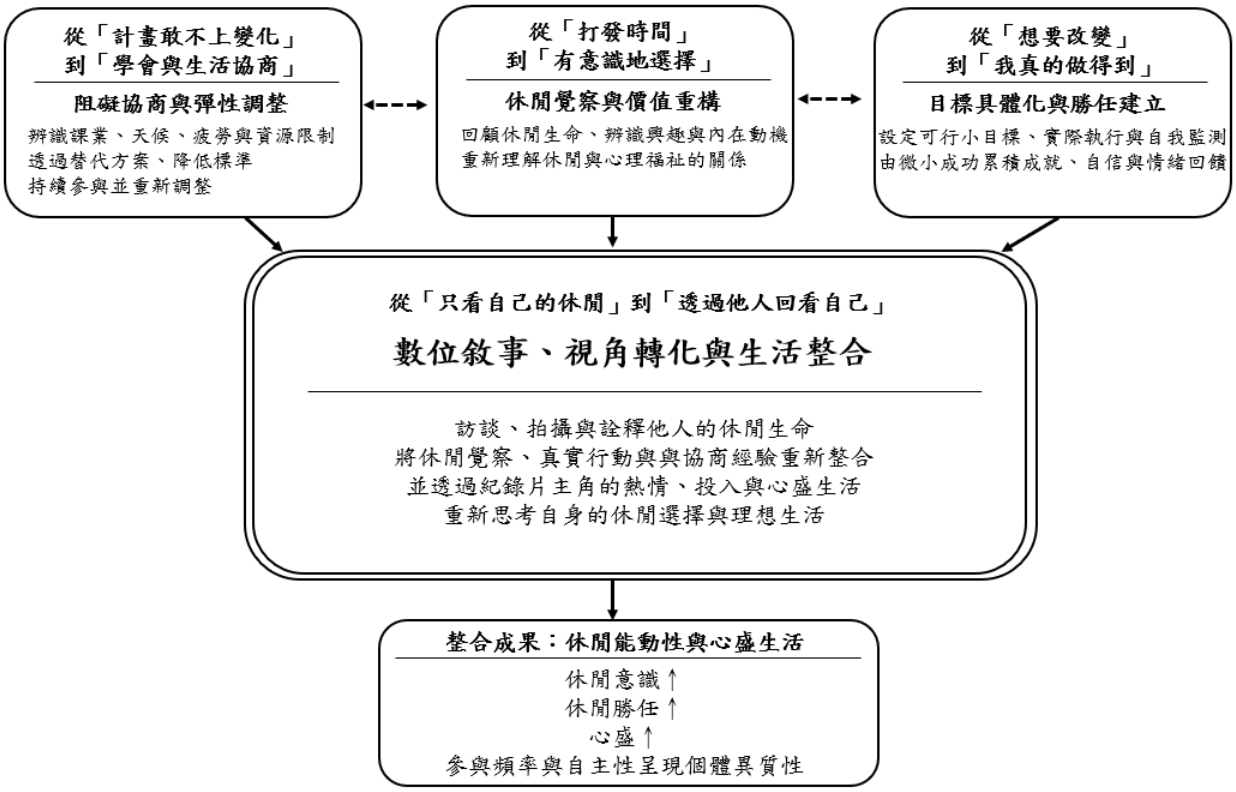


圖 4　休閒教育學習轉化歷程模型

註：此歷程並非固定順序，學生可依其既有休閒經驗、生活條件與阻礙，在不同階段間反覆調整

質量整合成果

完成量化與質性資料之獨立分析後，本研究進一步進行質性與量化資料整合，並以聯合呈現（joint display）將兩類研究結果並置比較，以休閒意識、休閒自我決定、休閒勝任、休閒參與頻率與心盛等主要研究構念為軸，將量化前後測結果與縱貫質性發現並置比較（表 4）。整合結果顯示，兩類資料並非單純呈現一致或不一致，而是形成相互印證與補充的證據鏈。首先，休閒意識、休閒勝任與心盛之量化結果均呈現顯著提升，並獲得質性資料的支持。學生在課程歷程中逐步由將休閒視為消遣或打發時間，轉向辨識個人興趣與內在動機，並透過具體目標、實際行動、自我監測與微小成功建立能力感；同時，放鬆、成就、投入、關係支持與生活意義等經驗，也進一步說明心盛提升可能涉及的多重心理歷程。

相較之下，休閒自我決定與休閒參與頻率雖呈小幅增加，但未達統計顯著。質性資料提供了重要的脈絡解釋：**部分學生原先即具有較高的自主性，因而可能存在提升空間有限的情形；此外，當個人休閒計畫被內化為自身目標時，課程結構可成為促進行動的鷹架，但若被感受為作業要求，也可能削弱原有的內在動機。**休閒參與頻率方面，學生的改變則呈現高度異質性，包括增加參與、維持既有活動、改變休閒類型、因生活阻礙而降低原訂頻率，以及透過替代方案重新啟動等不同軌跡。因此，**短期平均參與頻率未顯著提升，並不代表學生沒有產生行為層面的學習，而是反映休閒教育的改變可能首先發生在活動品質、規劃能力、阻礙協商與自我調節等層面。**

此外，質性分析亦辨識出既有量化工具未直接涵蓋的重要學習成果，包括學生面對課業、天候、疲勞與資源限制時所發展的「休閒協商與彈性調整」能力，以及數位敘事所促成的「視角轉化」。**學生透過訪談、拍攝與詮釋他人的休閒生命，由理解自身休閒進一步走向理解他人的熱情、投入與生命選擇，再以此回看自己的休閒生活與理想生活樣貌。**綜合而言，本研究的混合方法證據顯示，本課程的主要成效並非使所有學生一致增加休閒活動次數，而是逐步提升其理解、規劃、實踐與調整休閒生活的能力，並促進休閒意識、休閒勝任與心盛。此一整合結果亦支持本研究所提出之「休閒教育學習轉化歷程模型」。

表 4　質性與量化資料整合表

構念	量化結果	質量整合關係	後設推論
休閒意識	3.98→4.14，p <.05	一致（convergence）	學生逐漸由將休閒視為消遣，轉向辨識興趣、內在動機與休閒品質，形成較具個人意義的休閒理解。
休閒自我決定	4.24→4.32，n.s.	差異／異質（dissonance）	前測自主程度已偏高，且課程要求能否被內化為個人目標因人而異，因此群體平均變化有限。
休閒勝任	3.722→3.968，p <.05	強一致（strong convergence）	可行目標、實際執行、自我監測、微小成功及阻礙協商共同建立能力感，是本課程最穩健的學習成果之一。
休閒參與頻率	3.378→3.462，n.s.	差異但可解釋（explanatory dissonance）	學生呈現增加、維持、替代、中斷及重新啟動等多元軌跡，短期平均頻率不足以捕捉活動品質與協商能力的改變。
心盛	5.16→5.45，p <.01	一致＋互補（convergence + complementarity）	心盛提升可由成就、放鬆、投入、關係支持與生活意義等質性經驗加以解釋，且數位敘事進一步擴展學生對心盛的理解。

(2) 教師教學反思

首先、我重新理解的，不是學生有沒有完成活動，而是學生是否更能安排自己的休閒生活：在課程設計之初，我原先期待學生能透過目標設定與一個月實踐，增加休閒或運動參與，並提升心盛。然而，當我完整檢視三次作業、期初與期中回應、工作坊回饋及期末反思後，我逐漸發現，學生最有價值的改變未必是活動次數增加，而是開始能辨識自己真正需要什麼、什麼活動適合自己，以及在課業、天候、疲勞與資源限制下如何重新調整。這使我重新思考教學成效的判準。若只以完成率或參與頻率衡量，容易將部分完成的學生視為成效不足；但縱貫資料顯示，許多未完全達標的學生，反而在辨識阻礙、降低不切實際的目標、尋找替代方案及理解自己的生活節奏上產生深刻學習。因此，我認為本課程真正促進的是休閒能動性，而不是要求每位學生達成相同的活動量。

其二、提供選擇並不等同真正支持自主，關鍵在於學生是否內化目標：本課程允許學生選擇個人感興趣的活動，原本期待能直接提升自我決定。然而，量化結果顯示自我決定未達顯著提升，質性資料也呈現不同反應。對部分學生而言，作業提供了跨越惰性的必要結構；但對另一些學生，活動一旦被感受為作業，原有興趣反而被削弱。這提醒我，自主支持不能只停留在「讓學生自己選」。未來我會增加目標協商、活動更換與中途重新承諾的機會，並明確告訴學生，修正目標不是失敗，而是休閒教育中重要的自我調節能力。

最後、視角轉換讓我重新看見，情緒健康福祉不只是「讓自己感覺更好」，也來自理解他人後重新思考自己的生活：本課程原先導入數位敘事，主要期待學生能透過影像製作深化對休閒教育概念的理解，但從期末紀錄片與學生反思中，我進一步發現，數位敘事真正重要的價值，並不只在於學生學會拍攝與剪輯，而在於促使他們暫時離開自己的生活經驗，進入他人的休閒生命。**當學生透過訪談、拍攝與剪輯，看見受訪者談論興趣時所展現的熱情、投入與堅持，他們不再只是理解「休閒可以促進幸福」這個抽象概念，而開始以他人的生命故事**

作為一面鏡子，重新思考自己是否也擁有能長期投入、帶來心流、意義與生活方向的活動。這使我重新理解情緒健康與心盛的教學，不應只停留在壓力調適或正向情緒的提升，更應提供學生重新觀看自己與世界的機會。數位敘事所產生的「理解他人—回看自己—重新想像理想生活」歷程，可能正是本課程由休閒走向心盛的重要轉化節點。未來我會更有意識地將數位敘事定位為促進視角轉換與生命反思的核心教學策略，不只要求學生完成一支紀錄片，更會在訪談前後加入引導問題與反思活動，協助學生思考「我從這個人的休閒生命看見了什麼？」、「這如何改變我對幸福與心盛的理解？」以及「我想如何重新安排自己的生活？」使數位敘事真正成為連結休閒教育、情緒健康與社會情緒學習的重要媒介。

(3) 學生學習回饋

本研究之學生學習成果評估、教學歷程分析及研究成果之量化、質性與混合方法分析，已於前述「教學過程與成果」中呈現。本節進一步從學生觀點補充課程成效，結合學校教學意見調查、課程自編期中調查與期末反思，呈現學生對教學安排、個人休閒實踐及完整課程歷程之回饋。根據學校期中教學意見調查（n＝38），以五點量表（1＝ 非常不同意，5＝ 非常同意）衡量，**學生對「教學策略」（M = 4.46）、「教材準備」（M = 4.67）、「師生互動」（M = 4.73）與「評量方法」（M = 4.65）等面向皆給予高度肯定，顯示學生整體認同本課程之教學設計與執行。**由於學校期末教學意見調查實際填答人數未達 6 人，且依本校教務處規範不得強制學生填答，因此本成果報告不以期末教學意見調查分數作為主要教學成效證據。

為補充學生在教學歷程中的學習經驗，本研究另分析課程自編之期中調查與期末反思（詳細題項請見附件 1），分別呈現個人休閒計畫實踐後的量化回饋，以及課程結束後學生對休閒意識、行為改變、數位敘事與未來應用的質性反思。整體而言，學生平均達成約七成的自訂休閒目標（M = 70.0%，SD = 18.7），且有 73.0%的學生達成至少 70%的原訂目標。值得注意的是，學生對「投入努力」的滿意度（M＝3.95）高於對「實際成果」的滿意度（M＝3.68），顯示學生並未只以最後是否完全達標評估自身經驗。**在心理與行動層面，以「活動過程中經常感受到正向情緒」（M＝4.38）、「課程結束後想繼續從事該活動」（M＝4.30）及「有能力規劃並執行對自己有益的休閒計畫」（M＝4.24）最高；此外，81.1%的學生表示曾有完全投入、忘記時間流逝的經驗。**相較之下，「遇到困難或懶惰時找到堅持方法」的平均數較低（M＝3.70），顯示阻礙協商與持續調整仍是學生較具挑戰性的學習面向。期末反思共有 39 份有效回應，包含五個開放式問題，分別聚焦休閒觀點轉變、日常行為差異、最具影響力的學習經驗、數位敘事對心盛理解的啟發，以及未來希望保留的做法或概念。以下為學生的質性回饋：

表 5　學生期末課程學習回饋

1.	如果把學期一開始的我和現在的我相比，最大的差別在於我對休閒的實際做法變得更有選擇與意識。以前只要有空檔時間，我多半就是玩遊戲、追劇，或整理生活環境，休閒比較偏向被動地打發時間；但現在在空閒時，我會主動選擇對自己有幫助的活動，例如到公園健走或慢跑，讓身體與心情都能真正放鬆。我也曾嘗試把學習游泳當作新的休閒目標，實際嘗試兩次後，發現自己目前還沒準備好自學游泳，所以也選擇暫時放下，回到慢跑與飛盤等更適合當下狀態的活動。這樣的改變讓我更清楚哪些休閒真正對自己有幫助，也學會為自己的休閒選擇做出取捨與調整。
2.	學期一開始的我，在日常生活中其實不太會主動安排休閒時間。只要一有空，就很自然地滑手機，休閒變成一種「不用思考就做的事」。常常一不小心就花掉很多時間，但心情卻沒有真的放鬆，反而覺得更累。現在的我，在休閒的實際做法上有明顯不同。我會先想清楚自己當下需要的是放鬆、轉換心情，

	還是恢復精神，再去選擇適合的活動。例如平日讀書後，我會刻意安排一段時間陪伴我的家人，而不是直接滑手機；假日也會預留時間做自己真正喜歡的事情。即使偶爾還是會使用手機，我也會控制時間，不讓它影響作息。透過這樣的改變，我發現休閒不再只是被動發生的事情，而是我可以為自己做出的選擇，也讓生活的節奏變得更平衡。
3.	透過課程中的實作與反思，理解休閒非只是暫時逃離壓力的工具，而是能長期影響情緒穩定與心理狀態的重要生活元素，認為這項觀念對我特別有幫助，原因在於它讓我開始覺察自己的情緒變化，並依照當下狀態調整休閒選擇，當感到焦慮或壓力較大時會選擇能讓自己專注、安靜下來的活動；而在情緒較穩定時會可能嘗試較具挑戰性或創造性的休閒方式，這樣的調整使休閒成為一種自我照顧的手段，而非被動的時間消耗。
4.	在拍攝足球運動員的紀錄片過程中，我在主角身上看見一種全心投入、專注當下的狀態。他在訓練與比賽時，會暫時放下生活中的其他壓力，把注意力完全放在足球上，即使過程中很累、遇到挫折，也仍然願意持續投入，這種對熱愛事物的堅持與熱情，讓我感受到一種穩定而踏實的力量。這樣的狀態幫助我理解「心盛生活」並不一定是生活輕鬆或沒有壓力，而是在做自己喜歡的事情時，內心是充實、有方向感的。透過他的故事，我也開始重新思考自己想追求的生活樣貌，期待未來能找到一件願意長時間投入、即使辛苦仍感到值得的事情，讓生活不只是忙碌，而是充滿意義。
5.	在課程結束、沒有作業與評分之後，我仍希望能在未來生活與情緒調適中持續保留的，是以紀錄片拍攝作為觀察與理解世界的方式。透過拍攝，我學會放慢腳步去傾聽他人的故事，專注於人物的情緒、動作與生活細節，而不是急著下結論。這種做法不只是一種影像技巧，也成為我整理自己感受的方法。之所以覺得它對我很有幫助，是因為我其實從高中多媒體學程開始，就一直對拍攝抱有熱誠，沒想到進入大學後，還能再次透過紀錄片課程接觸到這樣的創作形式。這讓我重新確認，影像不只是作業或作品，而是一種能陪伴我生活、幫助我面對情緒、理解他人與自己的工具。即使未來不再有課堂要求，我也希望能在生活中持續用拍攝的方式記錄、觀察與思考，讓自己在忙碌或迷惘時，仍能找到一個安放情緒與熱情的出口。

7. 建議與省思 (Recommendations and Reflections)

(1) 對未來教學之建議

未來課程將持續以「覺察—行動—視角轉化—生活整合」作為教學主軸，但更強調學生對個人休閒目標的自主內化與彈性調整。學生可依自身興趣、生活條件與執行情形進行目標協商、活動更換與重新設定，避免將休閒實踐轉化為另一項課業壓力。同時，數位敘事將持續作為課程核心教學策略，並在訪談、拍攝與成果分享後增加引導式反思，使學生能由理解他人的休閒生命進一步回看自身生活，深化休閒與情緒健康、心盛及社會情緒學習之連結。

(2) 對未來研究之省思

本研究顯示，休閒教育的成效不宜僅以休閒參與頻率衡量，學生在休閒覺察、勝任、阻礙協商、視角轉化與生活意義建構上的改變同樣重要。未來研究可增加較長期的追蹤測量，檢視課程結束後休閒行為、休閒能動性與心盛是否持續，並進一步釐清個人休閒實踐與數位敘事各自及交互作用的教學機制。此外，可發展更能捕捉休閒協商、生活整合與視角轉化的評估工具，以提升對休閒教育學習成效的完整理解。

二、參考文獻 (References)

中華民國諮商心理師公會全國聯合會（2023）。*112 年大專學生壓力調查研究報告*。

姜美松、陳上迪（2023）。*臺灣成人匹茲堡愉悅活動量表之信效度考驗*。2023 第 25 屆休閒、遊憩、觀光學術研討會暨國際論壇，臺北市，臺灣。2023 年 9 月 22-23 日。

教育部學生輔導資訊網（2023）。*113 年補助大專校院辦理校園心理健康促進計畫*。教育部。

張樑治、余嬪、郭金芳、張伯茹（2018）。*高齡者休閒規劃*。五南。

衛生福利部心理健康司（2023 年 7 月 31 日）。*衛福部推「年輕的心，有我傾聽」:「年輕族群心理健康支持方案」8 月 1 日上路！* 衛生福利部。

Abdel-Aziz, S., Galal, Y. S., Al Hanafy, S. H., Ghamrawy, M., & Shaheen, D. S. M. (2022). Digital storytelling: A video-based approach for engaging university students in health education. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences, 10*(E), 33–39. https://doi.org/10.3889/oamjms.2022.7382

Aguilar, T. E. (1987). Effects of a leisure education program on expressed attitudes of delinquent adolescents. *Therapeutic Recreation Journal, 21*(4), 43–51.

Albursan, I. S., Al Qudah, M. F., Al-Barashdi, H. S., Bakhiet, S. F., Darandari, E., Al-Asqah, S. S., Hammad, H. I., Al-Khadher, M. M., Qara, S., Al-Mutairy, S. H., & Albursan, H. I. (2022). Smartphone addiction among university students in light of the COVID-19 pandemic: Prevalence, relationship to academic procrastination, quality of life, gender and educational stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(16), 10439. https://doi.org/10.3390/ijerph191610439

Aristotle. (2004). *The Nicomachean ethics.* (J. A. K. Thomson, Trans.). Penguin. (Original work published ca. 350 B.C.E.)

Barber, J. F., & Siemens, R. (2016). Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. *Cogent Arts & Humanities, 3*(1). https://doi.org/10.1080/23311983.2016.1181037

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

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Dattilo, J. (2015). Positive psychology and leisure education: A balanced and systematic service delivery model. *Therapeutic Recreation Journal, 49*(2), 148–165.

Dattilo, J. (2021). *Leisure education program planning* (5th ed.). Sagamore.

De Vecchi, N., Kenny, A., Dickson-Swift, V., & Kidd, S. (2016). How digital storytelling is used in mental health: A scoping review. I*nternational journal of Mental Health Nursing, 25*(3), 183–193. https://doi.org/10.1111/inm.12206

Gaffney, M. (2011). *How to achieve a deeper sense of well-being, meaning and purpose - even when facing adversity.* Penguin Ireland.

Gilbert, D. (2005). *Stumbling on happiness.* Random House.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University.

Kleiber, D. A. (2012). Taking leisure seriously: new and older considerations about leisure education. *World Leisure Journal, 54*(1), 5–15. https://doi.org/10.1080/04419057.2012.668278

Kono, S., Nagata, S., Dattilo, J., & Cho, S. J. (2024). Identifying leisure education topics for university student well-being: A Delphi study. *Journal of Leisure Research*, *55*(2), 231–249. https://doi.org/10.1080/00222216.2023.2204321

Kuykendall, L., Tay, L., & Ng, V. (2015). Leisure engagement and subjective well-being: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 141*(2), 364–403. https://doi.org/10.1037/a0038508

Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Center for

Digital Storytelling.
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
Meimaris, M. (2017). Intergenerational digital storytelling: Research and applications of digital storytelling in Greece. In G. Jamissen, P. Hardy, Y. Nordkvelle, & H. Pleasants (Eds.), *Digital storytelling in higher education: International perspectives* (pp. 355–371). Palgrave Macmillan.
Mundy, J. (1998). *Leisure education: Theory and practice* (2nd ed.). Sagamore.
Mundy, J., & Odum, L. (1979). *Leisure education: Theory and practice. J*ohn Wiley & Sons.
Newman, D. B., Tay, L., & Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Studies,15*(3), 555–578. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9435-x
Oncescu, J., & Neufeld, C. (2019). Low-income families and the positive outcomes associated with participation in a community-based leisure education program. *Annals of Leisure Research, 22*(5), 661–678. https://doi.org/10.1080/11745398.2019.1624586
Ramalia, T. (2023). Digital storytelling in higher education: Highlighting the making process. *Journal on Education, 6*(1), 7307-7319. https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.3993
Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916
Schleien, S. J., & Larson, A. (1986). Adult leisure education for the independent use of a community recreation center. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 11*(1), 39–44. https://doi.org/10.1177/154079698601100105
Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity, 28*, 1–13. https://doi.org/10.1016/J.TSC.2018.02.002.
Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
Smith, R., Brown, T., & Lopez, A. (2017). The power of visual storytelling in multicultural education: Enhancing cultural competence through image-based learning. *Multicultural Education Review, 9*(2), 112–129. https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1335500
Stumbo, N. J., & Peterson, C. A. (1998). The leisure ability model. *Therapeutic Recreation Journal, 32*(2). 82–96.
Tong, K. K., & Wang, Y. Y. (2017). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in a Chinese community sample. *PloS one, 12*(8), e0181616. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181616
West, C. H., Rieger, K. L., Kenny, A., Chooniedass, R., Mitchell, K. M., Winther Klippenstein, A., Zaborniak, A.-R., Demczuk, L., & Scott, S. D. (2022). Digital storytelling as a method in health research: A systematic review. *International Journal of Qualitative Methods, 21.* https://doi.org/10.1177/16094069221111118
Weybright, E. H., Son, J. S., & Caldwell, L. L. (2019). “To have healthy leisure is to have balance”: Young adults’ conceptualization of healthy and unhealthy leisure. *Journal of Leisure Research*, *50*(3), 239–259. https://doi.org/10.1080/00222216.2019.1588694

三、附件 (Appendix)

附件 1、學習成效評量工具

註：學生學習評量說明請見頁 7 至頁 9，本課程本研究前後測量化問卷之測量工具與信度說明請見第 11 頁「研究方法與工具」；各量表之前後測題項及統計結果詳見第 15 頁表 3。本附件主要呈現課程自編之期初、中、末學習成效調查工具。

期初調查問題（測量時間：2025/9 月中）

1. 請列出你最近一週最常從事的三種休閒？
2. 對於你剛才提到的那些活動，你的感受通常是什麼？（例如：覺得放鬆、很有趣、有點浪費時間.....）請簡單描述一下。

期中調查問題（測量時間：2025/11 月中）

1. 你的作業二與作業三休閒運動計畫目標是什麼？____
2. 你認為自己在這一個月內，達成了你所設定目標的百分之多少？_____%

休閒目標滿意度	非常不滿意	不滿意	普通	滿意	非常滿意
3. 對於你「實際達成」的這個「成果」，你的滿意程度是？					
4. 對於你在這一個月中，為了達成目標所「付出的努力」（無論結果如何），你的滿意程度是？					
休閒狀態	非常不同意	不同意	同通	同意	非常同意
5. 我對於「主動安排休閒活動」這件事的態度，變得更積極					
6. 我覺得執行這個計畫，主要還是「為我自己」而做的，而不只是為了交作業					
7. 我覺得自己「有能力」去規劃並執行一個對自己有益的休閒計畫					
8. 課程結束後，我會想要繼續從事這項休閒活動					
9. 從事這項活動的過程中，我經常感受到正向情緒（如：快樂、放鬆、滿足）					
10. 在活動過程中，我有過「完全投入，忘記時間流逝」的經驗					
11. 當我遇到困難或感到懶惰時，我設法找到了堅持下去的方法					
12. 完成這個月的挑戰，讓我覺得自己「克服困難」的能力變強了					

期末調查問題（測量時間：2025/12 月底）

1. 休閒觀點的具體轉變：回想這學期實際經歷的課程活動與作業，請選擇一個「現在看待休閒時，會跟以前不一樣的地方」，並加以說明。
2. 安排與看待休閒的行動差異：如果把「學期一開始的你」和「現在的你」放在一起比較，請描述一個你在日常生活中，對休閒「實際做法」有所不同的地方。
3. 課程經驗如何影響你理解「休閒與心理狀態」：回顧整門課，哪一個課程設計或學習經驗，最明顯影響了您對「休閒與情緒或自我心理狀態之間關係」的理解？
4. 數位敘事與「心盛」的啟發：在拍攝或觀看紀錄片的過程中，您是否在某位主角身上，看見一種「投入於熱愛事物時的狀態或特質」？

附件 2、教學過程活動剪影

模組一、概念理論

透過理論講授與參與式學習活動，引導學生理解休閒教育之目標、原則、效益、休閒阻礙與協商，以及休閒與情緒健康、心盛之關聯，並將抽象概念連結至自身休閒生活與經驗。



休閒教育核心概念講授與參與式學習活動

模組二、影像導入

邀請陳正勳導演辦理兩日密集式影音紀錄片工作坊，透過影片要素、劇本概念、平面構圖、錄影原則、故事大綱與鏡頭語言等教學，搭配分組實地拍攝與成果講評，使學生由影像觀看者逐步轉為具備觀察、訪談與影像敘事能力的創作者。



影音紀錄片工作坊之實地拍攝演練與團體合影

模組三、數位敘事

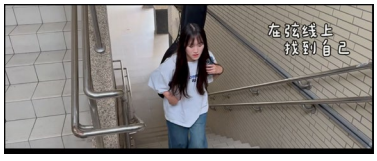
學生整合休閒教育理論與影像敘事能力，以小組方式完成「他人休閒生命歷程紀錄片」。透過人物邀請、訪談、拍攝、剪輯與成果分享，呈現主角的休閒動機、投入歷程、休閒阻礙與協商，以及休閒與心盛之關聯，並藉由理解他人的休閒生命重新反思自身的休閒選擇與理想生活。



「他人休閒生命歷程紀錄片」成果發表與交流

附件 3、期末「他人生命歷程的休閒教育紀錄片」學生團隊成果摘要

期末七組以數位敘事呈現不同主角的休閒生命，從內在動機、心流、休閒阻礙與協商，到熱情、身份認同與心盛，將課堂理論轉化為可觀看的生命故事。下列主題名稱為成果報告用之濃縮標題，用以呈現各組作品的核心意涵。各組方案介紹摘述與影片連結如下：

第一組：足球：在投入中暫時放下生活壓力	
	以足球訓練與比賽中的全心投入為核心，即使遭遇下雨或其他外在限制，主角仍維持對足球的熱情。紀錄片透過目標追求、專注與心流，呈現運動休閒如何協助個體暫時放下壓力並獲得活力與自信。 影片連結：https://pse.is/9gsqsq
第二組：籃球：雙眼發光的熱愛	
	以幼教系女籃隊長的籃球生命為核心，描繪籃球如何由運動活動轉化為身份、團隊連結與生活的重要部分。學生從主角談論籃球時的熱情與投入，看見內在動機、毅力與幸福感如何交織。 影片連結：https://pse.is/9gsrzx
第三組：排球：十年堅持形成的休閒認同	
	以昀芸長期投入排球的生命故事為主軸，呈現多年練習、挫折與持續參與所累積的技巧、認同與成就。作品凸顯嚴肅休閒與長期投入，也讓學生理解「持續做一件熱愛的事」如何成為心盛生活的一部分。 影片連結：https://pse.is/9gsshc
第四組：野溪溫泉：走入自然的恢復與自我傾聽	
	記錄 Tina 即使忙碌、疲憊或受傷，仍願意挪出時間走入山林尋找野溪溫泉的歷程。作品呈現自然休閒帶來的恢復、安定與自我傾聽，也分析時間、身體與環境阻礙，以及主角持續參與的協商方式。 影片連結：https://pse.is/9gssqq
第五組： 游泳：在水中找到專注與自信	
	以游泳者的投入歷程為主軸，呈現訓練中的專注、心流與勝任感，以及游泳作為暫離生活壓力、恢復情緒與建立自信的重要休閒。主角即使面對訓練辛苦仍持續投入，具體展現熱情與心盛。 影片連結：https://pse.is/9gssyl
第六組：音樂：從練習挫折到自我表達	
	以長期音樂／樂器學習經驗為主題，呈現反覆練習、挫折與技巧累積如何轉化為情感連結與自我表達。作品也對照外在要求與內在熱愛，凸顯勝任、心流、休閒身份及音樂在情緒調節中的作用。 影片連結：https://pse.is/9gsta5
第七組：籃球不只在球場：休閒身份的延續與轉化	
	主角雖因生命階段與現實條件不再以原有方式持續打籃球，仍透過其他形式延續對籃球的熱愛。作品呈現休閒阻礙、協商與角色轉換，說明休閒身份不必因參與形式改變而消失，而能以新的方式持續存在。 影片連結：https://pse.is/9gsttl