



# 服務學習融入身心障礙社會工作課程 之教學實踐研究

陳美智\*

## 摘 要

運用服務學習融入課程的教學策略，透過身心障礙領域實務場域的學習經驗，本課程試圖引導學生透過經驗探索、反思及學習，而不是單向的傳授與灌輸，藉此具體內化社會工作的價值觀和原則。服務學習合作單位包括心智障礙、視障、肢體障礙等提供身心障礙服務的機構，活動安排以直接服務中的團體社會工作實務活動為主。主要研究問題為身心障礙社會工作課程如何融入服務學習策略、了解此一教學策略的成效與影響、不足之處與教學限制，作為教學規劃改進的依據。研究方法為焦點團體與內容分析法。內容分析法運用服務學習反思心得日誌、期末報告、回饋單等作業報告進行內容分析。研究結果發現，透過安排學生參與相關團體活動並依活動型態肩負部分任務，有助於翻轉根深柢固的身心障礙標籤與烙印、提升學習動機，並藉由微觀的實務經驗連結宏觀的理論及對社會問題之結構原因的反思批判能力，同時亦透過參與專業人員帶領的支持團體活動，學習帶領團體的溝通互動技巧與敏感度。最後，本研究亦歸納有成效的服務學習方式之條件與教學反思。

**關鍵詞：**服務學習、教學實踐研究、障礙研究、身心障礙、多元文化經驗

---

\* 陳美智：亞洲大學社工系副教授

電子郵件：meichi@asia.edu.tw

投稿收件日期：2023.08.02；接受日期：2024.02.23

## 壹、前言

### 一、研究動機

檢視前10年的教學經驗，身為教師，花太少的時間來探索了解學生的學習狀況，也花太少的時間來反思如何在教學上對症下藥。葉丙成（2015，頁115）在《為未來而教》一書中提到：「在教學上，能夠引發學習動機，似乎比較有可能引發其自動自發的學習熱忱」。本節將從教學實務現場的挑戰、教學研究議題的問題挑戰與背景，以及議題的重要性來闡述教學實踐之研究動機。

#### （一）教學現場常見問題與挑戰：面對數位原生世代如何提升學習興趣與動機

每個世代都是由不同的社會文化環境與生活經驗形塑而成。1990年後出生的學生，又稱為Z世代（1990年代末～2010年代前期）或數位原生世代，作為首代從小接觸網際網路，從孩提時就和科技產品綁在一起，手機平板電腦是其學習的工具與玩樂的媒介，高度使用頻率也使其與科技產品互動較人際互動更自在。科技帶來創新的同時，也造成多元社會關係與人際連結中斷的一道牆。近幾年，學界同儕提起學生學習狀態，大多氣餒。一致的難題不脫上課滑手機已習以為常，對上課的內容似乎提不起興趣，講課時的眼神交會、較有學習動機的學生，多在前排屈指可數，但課餘時間不管是個人事務、打工或是社團、社交活動卻是活力滿滿。

如何能引發學生的學習動機、課程興趣、關心社會議題，引領學生看見社會各個角落不同群體或個人多元身分交織的生命經驗，了解上課所學和過去、現在或未來有什麼關聯、有什麼幫助？作為教師，責無旁貸。「做中學」能讓課堂學習與真實生活經驗相結合，提供學生認識身心障礙的服務單位、社工和身心障礙者，讓學生能透過自然、真實社會

情境體會與認識各種障礙者的處境與問題，真實的互動更易引發共鳴與共感，也能在真實場域中應用和思考所學知識和技能。

## （二）障礙教學的挑戰：年輕學子與「身心障礙」的距離和主流文化的障礙標籤

在社工專業次領域興趣方面，學生時值大學青少年邁向成年的生涯階段，對老人或身心障礙不僅有距離也存有典型的刻板印象，比起長期照顧或身心障礙領域，其對兒少、家庭、心理衛生更有親近與切身之感，如何開啟學生對於障礙議題的共感、關注與視野，是本課程教學實踐與研究的挑戰之一。

第二個挑戰是針對障礙教學研究關注的焦點，包括如何破除障礙標籤和刻板化的身心障礙意象，以及學習身心障礙社會工作從微觀到宏觀的反思批判能力。張恒豪與王靜儀（2016）針對1951~2014年的新聞報導進行內容分析，指出障礙者無助的形象不僅比例愈來愈高，且隨著政府福利民營化的政策將身心障礙、老人等社會福利服務大量委託民間社福團體承辦，愛心慈善新聞在2008年《身心障礙者權益保障法》後也顯著升高；而慈善報導中，障礙者多為接受幫助的對象，報導多為宣揚主辦單位的善行而少有障礙者的發言空間。

研究者在大三開設「身心障礙社會工作」，學生於大三之前，並沒有其他與身心障礙領域有關的課程，少數學生在日常生活中接觸障礙者的機會主要是前往鄰近身心障礙機構或教養院擔任志工，或是家中長輩親友領有身心障礙證明，由於日常生活經驗中缺乏互動的機會，也因此大多數學生對身心障礙議題的關心與身心障礙者的多元樣貌，與一般社會大眾並無不同，無論是顯性或隱性的障礙、障別、處境、生命經驗、無障礙環境的需求及其所需的支持服務均所知有限。課程學期初請學生分組討論寫出下列兩個問題的想法：第一個問題是對身心障礙的認知方面：「一聽到『身心障礙』，你覺得一般人會聯想到什麼？」，分析小組討論後繳交的討論單，經過分類整理後，可歸為以下五個方面：1. 生

理與外觀層面：行動不便、某一方面有缺陷、發生的原因是天生／後天／意外、輪椅、有問題、有障礙、有缺陷、不正常；2. 心理與人格特質層面：內向、需要被接納、愛心關心、包容、憐憫、很努力；3. 社會生活層面：很需要幫忙、經濟弱勢、賣彩券、自己和父母都辛苦、歧視、霸凌、因果報應、只能待在家裡、出門很不方便；4. 福利服務層面：有特別的福利、殘障車位、身障手冊、補助、輔具、特教、需要無障礙措施；5. 障礙人物：楊恩典、海倫凱勒、胡哲力克等。第二個問題是關於對身心障礙的感受方面：「一聽到『身心障礙』，你覺得一般人會有什麼感覺？」，回答整理如下：「很辛苦、很累、無奈、被侷限、敏感、易受傷害或受騙、很可憐、心疼、能照顧基本生活需求就好、無法面對、困難、悲傷、應堅強、害怕、嚇到、輪迴報應」。

學生對於身心障礙的聯想與感覺，如實反映了身心障礙在主流文化的刻板印象，無論是生心理特質或是社會生活幾乎都是「依賴」、「弱勢」、「無助」、「負擔」、「易受傷害」、「擔心恐懼」等負面形象和負向的情緒感受，也因為這些標籤烙印，許多書籍、電視專訪、演講更習以為常地以健全主義的思維，宣揚和報導身心障礙人士的勵志故事，如超越逆境、力爭上游等來傳遞感動、昇華苦難、激勵不幸者或一般人，一如學生多半聯想到障礙名人楊恩典、海倫凱勒、胡哲力克等。身心障礙者的悲情也因此和社會的慈善、愛心牢牢地綁在一起，形成兩極化的社會態度，一方面用社會問題、依賴者的角度看待身心障礙者和相關議題，慈善的態度和作為成為解決方法；另一方面又對超越困境的身心障礙者賦予勵志和勇者的典範光環，用來激勵障礙者和社會大眾。

身為非障礙者的「局外人」的角色，對障礙想像流於刻板化，社工更可能因社會工作的助人專業特性，對身心障礙者的意象更易與社會底層標籤連結。即便少數學生有服務經驗，但對於「身心障礙」的認識，幾乎一面倒地反應出高度一致的刻板印象，包括教科書和主流媒體過度放大與化約的生命教育勵志形象，或是因殘疾孤苦、長期自我封閉、走

不出去亟需社會救助或慈善團體關懷的社會邊緣人形象。學生認知社工的角色就化約為幫助身心障礙者申請各種福利連結資源、處理個案與案家的種種問題。

### （三）議題的重要性與教學目標：透過服務學習連結與深化從微觀到宏觀的反思批判能力

「勵志」vs.「無助弱勢」此一二元化的形象，其看待身心障礙議題的本質完全相同，都是以微視的個體、個人模式簡單歸因，從而形成強大且顛撲不破的偏見與刻板印象，並以偏概全地套用在身心障礙人口群，忽略身心障礙族群的多元化、異質性，缺乏從宏觀的社會模式角度反省身心障礙者在不利的社會處境中，如何「被」加深因障礙所帶來的權利剝奪、社會不平等議題，如與生存機會有關的工作權、醫療、生育、教育和社會參與的不利等等。包裝在愛心下的隱性社會排除，無視障礙者需要的不是氾濫的愛心、施捨的恩惠，而是對人的基本尊重，尊重障礙者作為一個人的基本尊嚴與人權。面對社會對障礙者採取慈善態度的回應，王國羽（2014）指出這種集體的意識形態—「慈善霸權」（hegemony of charity），不僅沒有改變人們的心態，翻轉人們對身心障礙者的刻板印象，更強化其社會依賴的烙印。張恒豪與王靜儀（2016）研究發現，在政府將社會福利服務方案大量委託外包或公辦民營的制度下，服務型非營利組織大量興起，無論是活動宣傳或募款行銷，慈善活動增加也使得相關報導增加，公共論述大量地複製慈善的論述，將身心障礙視為「需要社會關懷的他者」，簡化與無視障礙者面臨的複雜困境，如偏見、歧視與公民權利被剝奪的處境。

社會工作教育除了專業知識與技能的學習，價值觀的培育和內省也是助人工作不可或缺者，透過實務場域做中學、事上磨，而不是單向的傳授和灌輸，讓作為學習主體的學生能夠走出課室，看見與經歷實務現場，讓觀察、書寫、分享和反思有應用和練習的機會，有助於理性知識與技能學習的應用，和感性情意的領會。

## 二、研究問題與目的

本研究旨在探討身心障礙社會工作課程藉由融入服務學習教學策略，對提升課程學習動機、身心障礙社會工作專業知能的影響、如何規劃服務學習活動能夠提升學習動力、有效翻轉初學者看待身心障礙議題的框架、有助於學生的自我成長與改變，以及此一教學方法的不足之處與教學限制，作為課程規劃改進的依據。

研究問題如下：

（一）課程融入服務學習對身心障礙社會工作相關的專業知能有哪些方面的影響？

（二）課程融入服務學習對學習動機、覺察與反思自我的價值觀念和自我成長有哪些影響？

（三）探究如何規劃和執行服務學習的實務活動，有助於提升身心障礙社會工作課程的專業知能、學習動機，以及自我成長？

研究目的包括：

（一）了解課程融入服務學習對身心障礙社會工作專業知能的學習成果。

（二）了解服務學習教學策略對學習動力，以及促進學生能有效地覺察與反思自我的價值觀念與自我成長的影響。

（三）探究有效的服務學習模式在規劃與執行上有哪些條件與重點，有助於障礙社會工作專業知能學習，以及反思本課程採取服務學習教學策略的不足之處與限制，作為課程規劃改進的依據。

## 貳、文獻探討

本研究主題之相關理論和研究區分為四個部分。首先為社會模式取向的身心障礙社會工作；其次是社會心理學所述及的接觸假說；第三部



分為服務學習教學法的理論基礎與課程設計；第四部分則探討課程融入服務學習相關的經驗研究和啟發。

## 一、社會模式取向的身心障礙社會工作

課程採取身心障礙研究的社會模式觀點（social model），作為貫穿課程理念與教學規劃的核心焦點，並藉由服務學習的教學策略，將障礙研究之社會模式理論觀點，融入教學活動規劃和作業設計中。社會模式觀點強調身心障礙不是個人「問題」，是環境使障礙者「致殘」，批判主流社會「健全主義」，從社會模式的角度從事個案工作、團體工作、社區工作。

所謂「健全主義」（ableism）是一種主流的生存心態，預設有某種身體是比較好的、比較需要追求的、通常是無病的、四技能自由活動的、聽得見看得見的、強健的等等；健全主義的強勢也漠視身體的差異，以及因差異而存在的優劣地位，（易君珊，2016，2018；萬宗綸，2016）。在這種思考邏輯下，社會大眾對於有障礙的身體或心理疾病，抱持著同情、悲憐、害怕、擔心，甚至在傳統習俗的社會文化中負向連結為因果業報，障礙的身體常被認為是不重要的、不主要的身體形象。Oliver與Colin（2012, pp. 119-142）指出，儘管有平等及權利政策，但將障礙者視為無助的（helpless）的前提預設，仍存在政府政策與一般社會大眾的思維中。其影響是國家持續透過政策「製造障礙的問題」（creating the disability problem）及「製造依賴」（dependency-creating）。

主流社會對身心障礙的認識多採「個人模式」，將身心障礙者所遭遇的問題視為是個人因失能所產生的直接結果，因此，專業的主要功能就是將個人調整到最佳狀態，與其障礙共存。在社會模式觀點下的身心障礙社會工作也必須調整，將以往對個人生理上受到限制的注意力，轉向到關注環境對特定的個人或團體所造成的限制。常見的社會障礙如環

境障礙、資訊障礙、制度障礙（如資本主義社會的型態或價值）、心理障礙（如非身障者的歧視或錯誤期待）等等。社會模式觀點強調要調整的是社會，不是個人。身心障礙社會模式取向的實務原則：（一）社會模式觀點的個案工作：應更重視身心障礙者個人的獨特性、個別差異、多元性，重視案主群自我定義、自我選擇與決策、自我增強與平等的機會，依其個別需求提供多元化與持續性的服務；（二）社會模式觀點的團體工作：不僅在醫療復健環境提供團體，亦應努力在其居住的社區和就業場所，提供居住或同事團體，協助其組織正式或非正式的自助團體或支持團體，提供特定福利資訊，並讓成員了解個人不見得是問題的來源；（三）社會模式觀點的社區工作：相關的專業團體或機構、專業人員、服務使用者，能更積極自發性的論壇或聚會活動，組織障礙團體或全國性倡導團體與地方政府對話，從事政策與立法的修正或制訂等倡導工作，爭取身心障礙者的權益（Oliver et al., 2012/2014）。

## 二、接觸假說：破除刻板印象、偏見與歧視

從社會心理學的觀點，破除刻板印象最有效的方法就是「社會接觸」（social contact）（Brehm et al., 2002/2006）。Brehm等人（2002/2006）提出接觸假說（contact hypothesis），認為減少刻板印象、偏見和歧視，可以透過特定形式的直接接觸來改變刻板印象和減少歧視。但作法並不是這麼簡單，也指出並非接觸就會改變，仍要看「接觸對象的比例」、「時間的久暫」、在接觸經驗中「成員彼此的地位」、「互動的型態：一對一或僅僅只是聚集而無實質互動」、「在接觸過程中有沒有合作性的活動、共同的目標」，以及「在團體中是否有帶領者引導創造的社會規範與互動的氛圍」等等。

職是之故，在身心障礙社會工作的教學上，先從如何打破主流社會對身心障礙族群的刻板印象著手，透過和從事身心障礙服務的協會團體和實務工作者合作，讓學生認識與接觸多元異樣的身心障礙者，是本課



程的切入點。藉由服務學習的設計，從課堂講述介紹認識身心障礙者和身心障礙的重要議題，聯繫身心障礙的實務機構，討論與選擇適合學生從事服務學習的方案活動、舉行服務學習說明會、視活動需求參加行前討論或說明會，到實地從事活動，並於活動結束後撰寫反思觀察的報告，以及最後各組於期末進行口頭報告分享服務學習的經驗和討論，課程教學配合實務活動，有助於落實前述在社會心理學中的「接觸假說」所提到的重點。

破除刻板印象與偏見是一個長時間的過程，關鍵不是有接觸的機會而已，而是在接觸過程中的經驗如何被引導、看見和反思這些社會互動所具有的內涵和意義。服務學習的教學策略，藉由實務場域真實的人事物接觸，讓課堂講授、討論和實作經驗相互為用，啟發學生對身心障礙議題有學習興趣、觀察能力，以及消化反思專業所學，培養多元思辨和自我學習的能力。

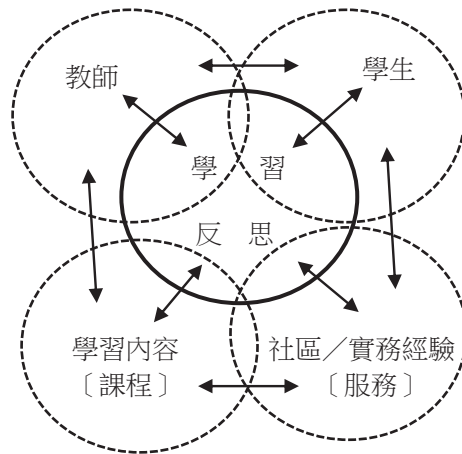
### 三、服務學習的理論基礎與課程方案設計

服務學習（service-learning）理論基礎可從最廣為人知之Dewey的經驗教育觀點談起。Dewey認為學習必須與生活經驗相結合，教育機會不僅在教室，許多正式與非正式的社會機構都能夠提供教育機會，在自然、真實社會情境中學到的知識和技能不僅較容易轉化應用，且真實社會經驗呈現各種人類的問題，也有助於增進學生的批判思考能力（黃玉、徐明，2009，頁27）。

服務學習與傳統社區服務最大不同之處乃在其強調學習與服務的連結，設定具體學習目標，透過服務的經驗反思，達到學習的目標，採取「做中學」（learning by doing）的策略，「行動」→「反思」→「學習」的循環才可能發生。學生們經由具體經驗接觸（what），再透過反思去觀察、體會自己實際經驗，並由反思中悟出學習的重點和原理、觀念（so what），在反思階段，個人必須將觀察與經驗相關的事物和

學校所學連結，進而應用反思的觀念於新的具體經驗中（now what）。實際經驗並不一定帶來學習與領悟，當中必須透過反思（reflection）才能產生學習，故反思是經驗學習中最重要的一環，也是服務學習中帶來學習最重要的一項因素（Cress et al., 2005; Kolb, 1984）。Cress等人（2005）、Kuh與Schneider（2008）、劉若蘭與楊昌裕（2008）指出，服務學習課程與一般課程不同之處，在於強調教師、學生、課程內容與社區服務經驗，透過反思學習互相連結，且學生是主動參與的角色（圖1）。

圖1  
從服務中學習模式



註：引自「實踐關懷與多元文化的體驗—大專學生參與課程融入服務學習之經驗」，劉若蘭，2009，*通識教育與多元文化學報*，1，頁8。

依據服務學習理論基礎，Jacoby與Ehrlich（1996）、黃玉與徐明（2009）對成功的服務學習方案或課程所提出的論述來進行構思與設計。Jacoby與Ehrlich認為，反思與互惠（reciprocity）是服務學習的兩

個中心要素，一個有效的服務學習方案或課程，應具備有「協同合作」（collaboration）、「互惠」（reciprocity）、「多元」（diversity）、「學習為基礎」（learning-based）、「社會正義為焦點」（social justice focus）等幾項核心特質。前述要素的實質內涵為：（一）「協同合作」：在合作過程中，雙方是平等、互利的關係；（二）「互惠」原則強調互相教導、互為學習，如學生協助與陪伴弱勢族群，而弱勢族群也幫助學生更了解他們的困境與社會問題的癥結所在；（三）「多元差異」係指服務學習應包含多元族群，不同年齡、不同社經背景、不同性別、不同地區、不同能力等，服務者與被服務者均有機會接觸與自己背景、經驗不同的人，在服務中挑戰自己的轉變與自我的成長；（四）「以學習為基礎」：服務學習與志工服務最大的不同，乃在於強調「學習」與服務的連結，設定具體的學習目標，透過服務的具體經驗，來達到學習目標；（五）以「社會正義為」焦點：傳統社會服務以慈善觀點出發，看到的多是被服務對象的不足與缺乏，持續幫助的結果是製造長期依賴別人的服務。但社會正義焦點則更重視賦權（empower）服務使用者與學生，彼此均能從互動中有所成長與改變。

#### 四、服務學習教學策略之相關經驗研究

近年來，推動服務學習的參與者開始思考如何規劃與操作實施，如合適的合作機構、與合作機構的「夥伴關係」、注重學習目標、反思與轉化的方式和時機等，才能增進學生產生正向社會改變的有效教學方式。以下列述之既有研究成果皆有助於研究者在規劃服務學習方案時需要注意的細節與面向。

針對討論合適的合作機構方面，潘榮吉（2008）整理其所開設的專業課程結合服務學習的方案，提及合適的合作機構，是專業課程結合服務學習最大的挑戰。黃玉與徐明（2009）更提出除了注重學習目標，也應強調與合作機構的「夥伴關係」，讓機構更加有效地協助學生習得專

業和品德教育。劉若蘭（2016）研究指出，引導反思與慶賀評量對於學生服務學習成果有顯著正向的影響。從經驗學習理論與轉化學習理論來看，個體的具體經驗需透過反思，才能透過更多的觀點轉換與學習，帶來想法與行動的改變。換言之，反思與互惠是服務學習的兩個中心要素（Jacoby & Ehrlich, 1996）。

在學習成果的研究方面，國內外研究結果均證明服務學習對參與學生的自我探索與認定、人際互動與溝通，以及社會關懷等能力均有所助益（何慧卿，2015；劉若蘭，2009）。許多研究顯示，服務學習可以增進專業的學習、促進個人發展、培養公民意識與責任感及貢獻社會（Cress et al., 2005; Leege & Cawthorn, 2008）。Eyler與Giles（1999）針對服務學習成效的研究發現，在價值觀念方面，學生產生更多對社會的關懷責任，更看重社會正義；在知識學習方面，參與服務學習的學生對社會問題更加了解，並更懂得應用課堂所學，同時也顯現更多的批判思考能力；在能力發展方面，參與服務學習的學生在服務中需要規劃服務內容，遇有突發狀況需隨機應變，從而提升解決問題的能力。服務學習也幫助學生有許多與自己不同族群互動的機會，有助於減低負面刻板印象及認識多元社會與多元文化。在自我成長部分，既有的研究文獻也指出，服務學習能提升自我概念與自我覺察，同時也能增進解決問題之能力。整體而言，服務學習融入課程的學習成效包括：價值觀改變、知識學習、自我概念、多元文化認知、公民參與態度、人際關係與解決問題能力等。

### 參、教學實踐研究歷程： 課程設計、研究設計與方法

本節教學實踐研究歷程將逐一闡述課程設計、服務學習規劃，以及研究設計所採用的研究方法與資料蒐集內容，說明針對課程設計與研究

問題所規劃的資料蒐集和分析方法，以期能有效客觀地獲得研究問題的結果。

## 一、課程設計

本課程為身心障礙社會工作的基礎課程，在18週課程中，授課時間講述的章節議題包括了解身心障礙的成因、社會建構身心障礙概念的意義、相關障礙概念模式與理論發展、世界衛生組織分類系統（International Classification of Functioning, Disability and Health）與障礙測量議題、臺灣現行身心障礙福利的政策、法規與服務措施——如醫療與健康照顧、勞動與就業、照顧與社區生活、無障礙環境與輔具等政策，以及機構的實務運作與服務輸送等議題。

在教學方法上涵蓋講授、服務學習—並邀請服務學習合作單位社工及其督導等業師專題演講與介紹機構服務，如介紹視障與心智障礙之障別、視障生活重建、人導法的教學與體驗、障礙者社區參與據點等服務方案、分組進行鄰近縣市休閒育樂無障礙環境訪查、期末分組報告等。

為結合理論與實務，服務學習的安排係配合洽談之合作單位在今年度已經規劃好的實務活動，這些活動辦理的時間多為學生的課餘時間，包含週末假日或是沒課的時間，由學生視自己的課表、想參與的活動類型、看合作活動需求人數自組小組，少數實務活動若遇到與既有課程時間衝突，可出示參與服務學習活動作為請假證明。本課程希望透過親身參與身障團體的各項方案服務活動，學生能更真實地看見障礙者的多元樣貌、在個案服務過程中實務工作者如何將障礙者的自我決策和自我倡議理念融入活動設計，看見障礙者如何處在社會不利的處境，藉此反思健全主義的影響，如障礙歧視、階級偏見與結構特權等，並跳脫遺傳、疾病、意外等個人因素的歸因框架，學習從社會結構的宏觀角度，體會與認識在社會生活中缺乏同理尊重的社會文化風氣，以及處處缺乏無障礙的生活環境如何強化社會不平等和社會不正義，啟蒙學生重新框架對

障礙的觀點與想法，並透過結構性反思，激發其批判思考，從社會正義角度思考解決問題方向。透過與實務界業師在實務場域協同教學，一方面也協助機構舉辦活動的志工需求，另一方面也讓學生透過實務參與，增加專業知能、認識和探索實務工作、學習團隊合作與應變能力，從而提升學習成效和興趣。

## 二、服務學習規劃

### （一）洽談服務學習場域

1. 連結身障領域實務網路洽談合作：研究者深耕身心障礙領域的教學研究，以鄰近學校和市區為場域，合作單位以在身心障礙領域工作的系友、實務界的社工夥伴好友為主，在開學前即著手規劃課程融入服務學習，事先向合作單位督導徵詢討論該機構已排定且適合搭配的實務方案活動，於開學後2~3週內統整並製作所有單位可安排服務學習活動與時間表，製作成Google表單，修課學生依照個人興趣配合活動時間，視活動以個人或分組方式選填，若有重疊者，研究者會擔任協調，協助學生完成課程的服務學習任務。再者，每項方案皆有主責的實務工作者，研究者也與合作單位督導取得共識，學生與主責社工於搭配的活動，從執行前至結束後，可視需求進行行前說明、討論和提供學生提問與檢討回饋的時間，有助於學生在活動結束撰寫服務學習反思日誌。

2. 合作誘因關鍵—「互惠」：（1）對實務單位：社工案量與工作負荷大，結合學校專業課程有系統安排服務學習能提供同質性較高且具有專業基礎的志工支援人力，也為服務帶來新意、多元與創意活動；（2）對教學場域：社工夥伴和參與活動的身心障礙者都是「業界教師」，透過身歷其境的觀察與互動和作中學，能更深刻理解服務內涵、重點並連結課程所學。Oliver等人（2012/2014）曾指出，與其上課，不如讓個人與障礙者相處一天，不僅是有效認知和感受身心障礙者處境與障礙者的多元樣貌，也有助其對障礙議題的關心與興趣。王明智



(2014)的研究也指出，服務學習若當下便能獲得實務工作者在現場的指引教導與事後檢討，足以適時強化學生專業能力與成就感。

## (二) 選擇適合的實務方案活動與協調學生分組參與

1. 選擇服務活動屬性與挑戰：在服務學習的規劃中，專業知能學習以「團體活動」和「社區參與」為主。基於社會工作倫理，「個案工作」並不適合安排服務學習，除了學生服務時間太短太有限，不利服務關係之建立、尚在課程修習期間學生專業仍然不足。其次，活動安排若只有單純的陪伴學習成效有限，因此在實務活動的洽談上以有專業人員帶領、可和服務對象互動，學生在過程中擔任協助、參與陪伴等直接服務、或是實際進行活動設計與帶領具挑戰性的任務活動。

2. 合作單位、障別與服務學習活動：本課程在108學年的身心障礙社會工作課程共接洽鄰近市區三個身心障礙團體——盲人重建院承接的臺中市視障生活重建中心、唐氏症基金會的南屯小作所、臺中市身障福利協進會，實務方案包括日間作業設施組（以下簡稱小作所）、視障生活重建服務、身心障礙者社區參與據點。相關活動為陪伴服務對象一起進行社區適應與融合、社區樂活、藝術療育、社區宣導等活動。學生可以視對該服務學習活動的興趣和可配合的時間來安排，若有重疊者由學生自行協調或教師協助協調。每人至少服務1~3次，每次4~8小時不等的服務學習。表1所示為本課程合作單位與服務學習活動。

盲人重建院視障者的支持團體較特別的是團體活動由具視障領域服務經驗的諮商心理師帶領，學生角色也是支持團體的一員，並以一對一方式協助視障者在現場的活動。支持團體除了透過團體的同儕力量，協助成員自我探索和肯定，觸發成員反思、轉念，並藉同儕的支持力量互相學習而獲得成長的力量。此外，也透過團體討論面臨視力損傷後的內在心理與外在環境問題，促進視障者彼此之間透過成功經驗的分享與改變行動。共20人參與不同場次（參見表2）。

表1

108-1身心障礙社會工作服務學習單位與活動規劃

單位名稱	障礙類別	服務學習活動	參與次數
財團法人臺灣省私立臺灣盲人重建院—中部服務中心	第二類感官知覺—視覺障礙或視多障為主	園藝治療團體／藝術治療團體	1~2次／人
財團法人中華民國唐氏症基金會—天生我才臺中南屯站	第一類心智障礙為主	連續三週的活動帶領、社區學習活動的陪同服務、週末講座／義賣活動	1~3次／人
臺中市身障福利協進會	第七類肢體障礙類為主	高智爾球組、手作課程、手沖咖啡課	1~3次／人

表2

盲人重建院：視障者支持團體活動

團體名稱	場次	團體目的與服務學習任務	視障者人數	服務學習人數
園藝治療	10/09	團體目的：透過香草植物手作課程，讓視障者透過感官知覺進行活動，提升障礙者運用感官知覺的自信心，並透過課程讓障礙者有社會參與與人互動機會	5	4
	10/16		5	5
藝術治療	10/24	團體目的：透過黏土課程、咖啡豆、精油等，讓學員可覺察與整理自我的內在情緒，並以正向的方式來面對情緒和生活的挑戰，障礙者有社會參與與人互動之機會	10	5
	10/31		10	6

服務學習任務：與視障者一起同為團體參與者、並擔任陪伴支持協助角色，協助身障者課程進行，例如，協助難易度較高的手作部分、人導技巧認識、體驗與實際操作、與視障者在活動中聊天、在團體帶領者帶領下分享參與團體對自我的經驗感受

唐氏症基金會的服務學習活動特色：（1）小作所團體活動帶領：主要為促進服務對象與服務學習學生交流互動，由6位學生組成一團隊，每週一次，連續3週共完成3次服務學習活動，第1~2週配合機構原有活動與小作所的15位學員建立關係與陪伴觀察，第3週帶領小組設計的活動。在3週期間小組自行利用課餘進行規劃探究，並與社工討論可

行性與注意事項。藉由多元活動帶領，提供多元刺激，豐富其生活經驗；（2）社區參與活動：陪伴小作所的心智障礙學員一起參與機構的IKEA、草悟道市集、李科永圖書館、國家歌劇院之義賣／市集／社區融合與適應活動。藉此促進服務對象與服務學習學生交流互動。共42人參與不同場次（參見表3）。

表3

唐氏症基金會：身心障礙者小作所（天生我才—南屯站）

團體名稱	場次	團體目的與服務學習任務	心智障礙者人數	服務學習人數
團體文康活動帶領	小組 連續 3週	(1) 團體目的：透過多元地活動帶領，給予身障者不同的刺激，豐富其生活經驗 (2) 服務學習任務：6位學生為原則組成團隊，團體成員固定，每週一次，連續3週共完成3次服務學習活動。第1~2週陪伴觀察並思考活動設計、第2週完成活動設計與社工討論，第3週執行活動	15	12 6人／組 共2組
社區參與活動	週三 週六	(1) 團體目的：和小作所的學員一起參與機構的義賣／市集／社區融合與適應活動。藉此促進服務對象與服務學習學生交流互動 (2) 服務學習任務：與心智障礙者為主的小作所學員，一起參與義賣、市集和戶外文康休閒或購物等社區融合適應活動，並隨隊擔任陪伴支持協助角色。IKEA、草悟道市集、李科永圖書館、國家歌劇院等	15	30

臺中市身障福利協進會活動以協助身心障礙者從事戶外活動，推輪椅、撿球、活動現場機動支援。其次在手作課程與手沖咖啡課程中，協助難度較高的手作部分，以及觀察人際互動和不同課程對障礙者的影響與幫助。服務學習人數有13人參與不同場次（參見表4）。

### （三）服務學習心得與反思紀錄

本課程學生在每次服務後，需撰寫服務學習日誌，透過小組與服務單位社工帶領的行前說明會，以及服務結束後的團體與個別討論，沉

表4

## 臺中市身障福利協進會：身心障礙者社區關懷據點

團體名稱	場次	團體目的與服務學習任務	肢體障礙者人數	服務學習人數
高智爾球組	週四	團體目的：透過高智爾球的球類運動，讓身障者可以克服生理障礙，維持每個月一次的運動習慣，以減緩身障者生理的退化	15人／場	5
手作課程	週四	團體目的：創意手作課程提升身障者的自信心與成就感。透過課程讓身障者有社會參與與人互動之機會	30人／場	4
手沖咖啡課	週四	團體目的：透過沖泡咖啡的過程，讓身障者認識咖啡沖泡之技巧與方式。使身障者或照顧者在過程中獲得舒壓與療癒	14人／場	4

服務學習任務：陪同身障者進行課程，協助推輪椅、撿球、活動現場機動支援、配合講師的指示，協助個案進行課程、協助難易度較高的手作部分、了解不同課程設計對身障者的影響與幫助

澗學習所得。服務學習日誌運用Borton (1970, pp. 88-89) 的3W反思框架。3W為：1. 什麼 (What)：用來感知反應、實際效果和預期效果之間的區別；2. 所以 (So What)：對行為及結果提供理由及解釋，將這些資訊轉化為直接相關的意義模式；3. 然後 (Now What)：決定如何採取最好的選擇，並在其他情況下應用它。反思日誌格式如下：

1. 專業學習與收穫：撰寫內容為「What：參與過程介紹&個別或團體觀察記錄」，包括我今天做了什麼／看見什麼／聽到什麼／接觸到什麼？」。

2. 自我成長：撰寫內容包括「So What：我的所見所聞帶給我什麼思考／我學習到了什麼／對我有什麼意義／我對自己有什麼認知上的改變？」。

3. 反思與建議：撰寫內容為「Now What：這些經驗使我看事情有什麼改變／我能做什麼／對我看待服務及看待社會現象上有什麼影響／在服務過程中，我有什麼新問題嗎？」。

在服務學習的心得與反思日誌中，不僅呈現實作經驗的樣態、觀察能力、對個人、事件或障礙議題思考角度、遇到的挫折與困難、對自我的衝擊挑戰與成長，也包含服務過程可能面對的困惑、疑慮、或難過等情緒，這些也最可能觸動學生的情感與價值觀，獲得反思學習的情境，因此，無論是個人的價值信念，或是在服務中的所做、所見、所聞、所感，均可成為服務學習日誌與反思內容，作為課堂分享討論的素材，並於學習期末進行統整性的分組報告。

#### （四）成績評量方法與學習成效評估方式

本課程學習評量方法為個人參加服務學習的次數、服務學習反思日誌繳交次數與內容，期末分組報告分為兩類，一類為按主題活動的服務學習書面與口頭分組報告，另一類為訪查無障環境的書面與口頭分組報告，以及無障礙環境的個人反思與小組訪查報告。本研究採質性研究法，研究分析重點置於服務學習教學策略的學習成果，因此運用前述服務學習日誌、訪查檢核表與個人反思作業，以及期末課程教學回饋單，進行內容分析與焦點座談等資料。學生書寫繳回的課程教學回饋單中，96%均表示服務學習融入課程的設計受益甚多，另有3位（3.6%）學生認為要額外花時間完成服務學習較為微詞，但仍肯定服務學習活動有助於理解所學。

### 三、研究設計：研究方法與資料蒐集

#### （一）研究參與對象

身心障礙社會工作為本系醫務照顧與社會照顧學程，屬大三必修課程，2學分，108學年度修課人數83人，有參與服務學習學生80人，3位學生因個人因素未參與。服務學習次數合計為112人次。有參與服務學習者，在性別比例方面，男生19位，女生61位，男生占23.8%、女生占76.2%。

## (二) 研究方法

### 1. 內容分析法

主要透過資料內容的蒐集分析，整理出研究所欲了解問題的形貌，適用於許多檔案文件式的資料，內容分析法可以將質化資料轉化為具量化意義的統計資料，也可經由編碼過程探討資料質性的意義。本研究中包含每位學生繳交的服務學習反思日誌、期末報告、期末課程學習心得回饋與建議表等，均為內容分析的材料。

本課程連結身心障礙實務機構的實務活動作為學生服務學習的場域，大多數的學生以視障和心智障礙為主要的服務對象，服務單位為盲人重建院的臺中市視障者生活重建中心，和唐氏症基金會南屯站的小作所，由於障別的屬性差異，學生在相關實務專業知能的心得啟發也有所差異，因此，研究者將這兩類障別的服務學習收穫分別於後續的結果與討論一節中呈現。

### 2. 焦點團體法

焦點團體研究方法的特色是透過團體互動營造，讓參與者針對討論議題，分享自身看法、希望透過成員們自然的互動對話，帶出組織場域內許許多多研究者無法經驗想像的問題，因此，盡量讓成員根據其親身經驗，透過與他人的經驗對話，對他人看法表示認同、質問或反對，引導出許多非研究者預設的問題與回答。

基於權力關係與研究倫理，焦點座談主持人非研究者本人，而是邀請本系具有實務工作經驗且有社工碩士學位，目前為本系實習業務的專職助理擔任，以利學生在座談中更能暢所欲言。採取焦點團體的原因，主要在於針對課程設計與期間過程中，或許有未加以整理書寫在服務學習日誌的經驗，例如，作業負荷、服務時間長短、服務學習規劃方式與期待、聯繫和參與過程的點滴，以及服務過程中的特別經歷等，沒有書寫的原因可能擔心個人觀感是否太過主觀偏頗、成績、也可能是懶於書寫。



課程結束後共辦理三場焦點團體，焦點座談的邀請對象為修習本課程的學生80人。每場5~7人，共舉辦三場次，計19位學生參與焦點座談。表5為焦點座談場次表：研究參與者與參與情形相關資訊。抽樣方法為立意取樣，由參與學生主動報名或是由任課教師視學生參與次數和活動類型主動邀請，並由學生自行決定是否參加。參與焦點座談的邀請原則包括：（1）徵詢修課學生意願；（2）優先邀請服務次數為2~3次，以及服務單位跨兩個單位者；（3）三個單位的服務學習活動均能有學生參加。經過課堂說明，課後徵詢與邀請，共計19位學生參與，每位均服務2~3次，其中跨兩個服務單位與活動類型者有7位。

表5

服務學習焦點座談場次表：研究參與者與參與情形相關資訊

場次	時間	人數		服務學習單位與人次	服務學習活動
		男	女		
第一場	109/10/27	2	4	盲人重建院〔2人次〕	園藝治療
				唐氏症基金會〔6人次〕	週一活動帶領&市集義賣/社區適應
				臺中市身障福利協進會〔1人次〕	中福（高智爾球）
第二場	109/11/03	0	6	唐氏症基金會〔2人次〕	市集義賣/社區適應
				盲人重建院〔4人次〕	藝術治療/園藝治療
第三場	109/11/10	0	7	唐氏症基金會〔4人次〕	週一活動帶領&市集義賣/社區適應
				盲人重建院〔4人次〕	園藝治療

### （三）質性資料處理與分析方式

質性資料包括服務學習反思日誌、期末報告、期末課程學習心得回饋與建議表、焦點座談。本課程參與服務學習人數80人，服務學習次數為112人次，共97份服務學習反思日誌電子檔案、5份依服務學習主題與單位別的主題式分組期末報告與簡報。同時將所有反思日誌依照3W的

反思框架和服務類別分頁建置統整在一個Excel檔案，便於有系統地爬梳資料與歸納。資料分析中的姓名均非真實姓名，為使上述學生的質性資料能以系統化方式整理與進行後續分析，本研究先對資料進行編號。數字代碼為參與活動或焦點座談日期，反思日誌以「反思」表示、焦點座談以「座談」表示，最後為化名。範例「1081016-反思-○家」，係指○家學生參加108年10月16日服務學習活動後的日誌與反思心得。

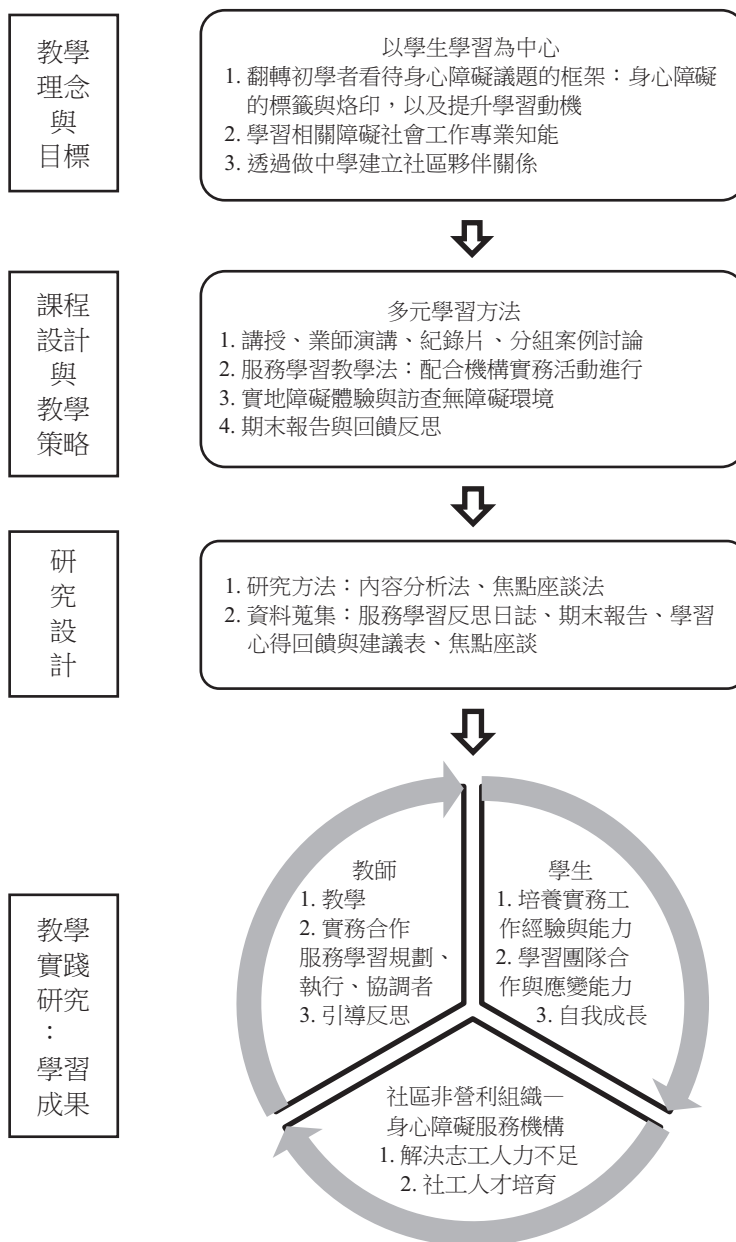
圖2為本課程融入服務學習策略之教學理念、課程設計、教學策略、研究設計，以及教學實踐研究學習成果。

## 肆、結果與討論

本節分為結果與討論兩部分。結果部分統整身心障礙社會工作課程融入服務學習教學策略成果，藉由學生書寫的服務學習反思日誌、期末課程心得回饋建議，以及焦點座談資料等進行內容分析，統整學生參與身障機構實務方案活動的經驗啟發與反思，並根據研究問題呈現學習成果：一、檢視學生在身心障礙社會工作相關的專業知能方面，關於「社會模式理論觀點」、「社會工作方法在身心障礙實務工作的轉化與應用」的學習成果；二、課程融入服務學習對學習動機、覺察與反思自我的價值觀念和自我成長的影響；三、統整期末教學回饋單中，學生對服務學習教學策略的評價。其次，藉由與文獻回顧之對話進行討論，包括：參與不同障別服務學習對障礙類別與社會模式觀點等專業知能學習的助益；為達教學目標，本課程服務學習規劃的特色、如何規劃和執行服務學習的實務活動，以及必須注意哪些條件以有助於提升身心障礙社會工作課程的專業知能、學習動機以及自我成長。

圖2

身心障礙社會工作課程融入服務學習之教學實踐與研究設計



## 一、教學成果

### (一) 從微觀到宏觀：從社會模式理論觀點覺察與框架障礙社會工作的重點

本課程採取身心障礙研究的社會模式觀點，作為貫穿課程理念與教學規劃的核心焦點，並藉由服務學習的教學策略，將障礙研究之社會模式理論觀點，融入服務學習教學活動規劃和作業設計中。社會模式觀點強調身心障礙不是個人「問題」，是環境使障礙者「致殘」，批判主流社會「健全主義」，提倡從社會模式的角度出發從事個案工作、團體工作、社區工作。

#### 1. 檢視與反思社會文化中的障礙標籤、歧視、汙名烙印

透過服務學習和視障、心智障礙者一起參與活動溝通互動，學生對於障礙者的生理、心理、障別與多元差異能有真實的認識，修正源自於刻板印象或偏見而較難以自覺的微歧視，得以重塑對障礙者的認知、服務的信念和焦點。

##### (1) 撕掉「障礙」=「失能」的標籤

因為疾病或意外導致障礙的過程中，障礙者本身對障礙身分的想法與接受程度，以及採取的態度與因應方式等，非常多元。這些差異表現在生活自理能力與自立能力、也表現在先天或後天損傷對障礙身分與經驗的看法。許多學生透過與障礙者的互動中，提到障礙不等於失能、敏感易受傷害、或自我封閉。

(關於失能的標籤：心智障礙者) 這次的服務學習對我的原先的認知有很大的衝擊。原先我以為障礙者身體健康狀況都很嚴重、需要特別照顧與醫療復健。之前我們有了解過唐氏症的孩子手部會比較無法做精細動作，因而在他們包裝手工皂的時候，我多次想幫助他們，結果卻發現其實他們能完成的很好。……儘管想幫助是出於好心，但這何嘗又不是另一種微歧視呢？！（1081124-反

思-○紅)

(關於失能的標籤—視障者)我所服務的對象是一個阿姨，她讓我知道其實視障者也可以很獨立，只要有白手杖，他們其實可以走得比我們用人導法帶著他們走更快。在做作品的時候她能夠自己完成大概九成，沒有太多需要幫忙的地方。(1081009-反思-○宸)

## (2) 撕掉「障礙」=「易受傷害」的標籤

(障礙者是不是很容易受傷害?—視障者)此次服務中陪伴視障者戶外寫生這個活動讓我感到最為驚訝，我的直覺想法是「如果我是視障者，我應該當下會很難過，讓我們戶外寫生不是在戳我們的痛處嗎？」但是當老師解說完後，視障者們並沒有露出難過的樣子，原來，視障朋友們都是用觸覺感受形狀、材質，也會透過嗅覺感受植物的氣味，試著猜出是什麼植物。(1081016-反思-○家)

在園藝栽種的時候，因為要裝飾，我就不小心說出：「你看！這個很漂亮什麼的……」，因為他全盲，他看不到，我想說：「完蛋了！要怎麼辦?!」我真的很怕會傷害到他，……結果他沒有感到不舒服。(1091110-座談-○恬)

## 2. 重新調整看待身心障礙的框架與對社工助人專業霸權的省思

學生參與服務過程中，常會有一種焦慮就是覺得服務學習的活動是要去「幫助身心障礙者」，但等到抵達服務現場，卻發現自己不一定幫得上忙或障礙者一定需要幫忙，這樣的經驗也讓學生產生焦慮，好像自己沒有發揮功能。然而，實務現場的社工回饋，讓學生得以調整即便是簡單真誠的陪伴，讓參與的障礙者開心難忘或是感動，也是很棒的

服務。

（對社工專業「過與不及」的焦慮：面對心智障礙者）在作業活動時，唐氏症小作所的心智障礙者他們做手工皂也熟練，我也幫不上忙，才發現我自己需要學習「不主動代勞」。（1091027-座談-○蘇）

（參與肢體障礙團體的手作活動）我有問社工我們今天什麼都沒做到是正常的嗎？社工告訴我們：「你們今天來就是陪伴他們而已，服務並不是一定要做很多讓人看見的事情，就算只是一個簡單的陪伴，也能讓人感到很快樂。」我覺得在那邊學到很多啟發。（1081205-反思-○言）

藉由服務學習過程，反思障礙者不一定需要被幫助，一般人也不一定都不用被幫助。將愛心常掛嘴邊，對障礙者來說，反而是一種帶著強化依賴的刻板印象、強化上對下憐憫的意識形態。

（覺察社工視為理所當然的助人信念也可能強化製造依賴）從服務學習的經驗讓我了解到該如何深切地去體會他人的世界，更不能將障礙者弱能化。當我們認為「他們做不到」、「他們很可憐」時，便是一種偏見與歧視的展現，在未來不管我是否會成為一名社工，當我面對障礙者或是弱勢者，我想我能試著跳脫自己健全主義的角度，多站在他們的立場去思考去體會，而不是急著想要幫助他們。（1081016-反思-○婕）

堂妹是智能障礙，服學對我來說幫助非常大，看見機構社工教保與身障者互動有更多不同的想法。因為我發現自己的想法還是有些封閉，體會最深刻的是我還是帶著「身障者每件事都需要幫助」這樣的眼光去看待。（1081121-反思-○慈）



### 3. 跳脫個人歸因，看見社會觀念、環境與制度結構的障礙

由於服務學習讓學生有機會與不同背景的人互動，從而有更多直接的體會，透過教師於課堂的引導反思，啟發學生將障礙者遭遇的個別經驗或個別現象連結至社會結構的脈絡重新調整想法，對服務對象的狀況能有更深入的省思，也因此批判思考與解決問題上有所提升。

#### (1) 看見障礙者在現實生活中的不利處境

(對無障礙環境和處於「障礙情境中的人」的反思) 上次老師有提及車站電梯的位置都很偏遠，我也留意了臺北捷運的無障礙設施，確實如老師所言，電梯的位置都會需要走很遠才會到，而且電梯的數量供不應求，常常排隊一排就是五到十分鐘，臺北捷運可以說是臺北交通的核心，但是對於障礙者來說卻還是如此的不方便。

(1081016-反思-○瑜)

也有學生提到前往盲人重建院參加藝術治療團體，同組有一位脊髓性肌肉萎縮症學生，因為當天一早是上學交通顛峰時間，輪椅擠不上公車，當下全組快速動員查找不同公車路線且一定要是無障礙的公車的插曲。

(肢體障礙) 我們組有位脊髓萎縮坐輪椅的組員，沒想到遇上附近高中生上學，擠不上車，偏偏108公車一小時才一班，當下開始分工合作找不同的、而且要有無障礙的公車，後來我們透過轉車，順利地趕在九點前到機構。這也讓我意識到坐輪椅同學若遇到這樣的突發狀況，缺少及時便利的無障礙大眾運輸，不僅會延誤既定的行程、工作，也影響社會參與的權利。(1081031-反思-○心)

#### (2) 看見障礙者在現實生活中的社會歧視

在街頭表演的視障者，和學生分享因為全盲的關係，因此打賞箱的

小費會被偷走或是百元鈔票被取走，或是被認為詐盲當街頭藝人的辛酸經驗。學生得以看見視障者現實生活中挫折的點滴，如何來自缺少尊重和互信的社會。

（視障）我服務的阿姨就說她去當街頭藝人的時候，別人會懷疑她是否是真的視障者？！或是好不容易賺到的錢（打賞）卻被偷走了。這就讓我想到了身障社會工作中老師所提到的：「是環境讓障礙者走不出門，而非他們不想出門」。（1081009-反思-○宸）

（視障）在表演時，有些人會認為她是看得見的，而且還會在前面揮阿揮的問說：「你是真的看不見嗎？」。（1081009-反思-○甄）

（心智障礙）社區融合適應活動是最直接能夠看到社會大眾對於身心障礙者的反應和各種不便，以及使社會大眾有機會看見或了解身障者的需要。（1081204-反思-○臻）

## （二）社會工作方法在身心障礙實務工作的知識轉化與應用

學生參與服務學習的收穫也顯現在將社會工作方法轉化與應用在身心障礙服務中。以下將參與服務學習的啟發從障別與工作方法要領，分成視障和心智障礙在個案工作、團體工作、做中學解決問題能力、同理關懷能力、人際溝通與團隊工作啟發等方面闡釋之。

### 1. 個案工作

（1）理解「特殊待遇」、「稚齡化」的標籤對心智障礙者的影響  
透過與障礙者相處的經驗和社工的臨場提醒，看見障礙者獨特性、個別差異，理解障礙社會個案工作重視障礙者的自我選擇與決策、重視增強權能與平等機會的意義與重要性。學生寫道，在社區適應活動遇到店員或顧客想要讓唐氏症基金會的障礙者先完成結帳或甚至代為付款的動作，督導藉著服學的機會教育提醒學生需要意識到特殊待遇的標籤化

影響。

[心智障礙] (覺察「特殊待遇」的標籤化影響) 那一次服學我們是帶唐氏症小作所的學員去附近的全聯、家樂福學習買自己想要的東西、練習算錢付錢，跟店員顧客有一些互動。顧客可能看到他們有一些狀況會讓他們，但是機構的督導就會跟我們說，不要讓這件事情變成太理所當然，讓學員跟一般人一樣該怎麼樣，該付錢該找錢就付錢找錢，不用特別去對他們好或不好，這樣反而會增加他們的被標籤化，或是他們會誤以為社會就該這樣子，反而不利他們的成長。(1091103-座談-○瑩)

[心智障礙] (討論習以為常地將障礙者「稚齡化」看待的影響) 如果不是老師的介紹，我不會知道原來有一個幫助「唐寶寶」有能力能自立生活的機構，並提供他們工作機會，……做任何事之前「我會多詢問他們的想法，讓他們更有參與感，不要認為他們是「唐寶寶」就限制他們的想法與意見。(1081124-反思-○嵐)

研究者也透過學生書寫服務學習心得和反思，利用課堂提醒學生覺察和審視自身對身心障礙者許多不以為意的偏見。例如，主流社會仍習慣稱成人年紀的心智障礙者為「慢飛天使」、「喜憨兒」、或是「唐寶寶」，甚至身障機構本身的工作人員也是如此，而且在舉辦募款或宣導活動時更為醒目。這樣的稱呼用詞不僅「稚齡化」障礙者的能力和心智，也不斷複製與強化主流社會認為身心障礙者難以自我負責的刻板印象，忽略障礙者的公民權和人權。也藉此梳理經驗和學生對話，重新框架學生看障礙議題的角度，從社會模式觀點認識身心障礙議題，學習批判性思考，反思專業工作者為了知名度與募款，如何避免陷落在倫理的困境，未覺察甚或不惜以身心障礙的依賴和悲情為名，強化與再製一般社會大眾對身心障礙的烙印與偏見。

(2) 審思心理學悲傷階段論標籤中途視障者的「障礙」=「自我封閉」迷思

參與視障者支持團體中的聊天對話中，學生也發現即便面對全盲的遭遇，視障者也非完全都像心理學悲傷階段論所說，經歷重大悲傷事件的人會經歷一系列五種情緒——震驚、否認、憤怒、討價還價、接受，如此自我封閉、戲劇化且失真的過程，反而從服務個案上看見其在衝擊之後很快地冷靜面對現實挑戰和困難，因為角色職責驅使，需要更理性更快調適並設法解決生活隨之而來的問題。換言之，個案的身分處境不同也展現其面對全盲的失落與因應樣貌是多元的。

[視障] (視障者如何面對人生重大的失落議題)……他說他為眼睛失明哭過兩次，一次是在大醫院確診時，另一次是在名醫都宣判他這一生就這樣的時候。但他說他哭過後就開始振作，畢竟生活還是要過、孩子還是要養，他還有很多的责任，他開始設立很多小目標，雖然他知道他會比別人困難，花更多時間，但也沒有因此讓他放棄，障礙並沒有澆熄他的夢，把夢想分解成小小目標，穩紮穩打的去達成，一步一步慢慢地實踐他的理想。(1081031-反思-○心)

障礙不等於失能，但媒體與刻板教育過度強化身心障礙者的悲情與社會依賴，或是表彰傑出的身心障礙者力爭上游的勵志形象，形成兩元化的障礙者形象，前者強化慈善霸權，後者則再製障礙者的成功需要比一般人更有過之的強人意志 (strong will)。但事實上障礙者與多數人相同，就是一步一腳印，理性的面對現實。

## 2. 團體工作

參與視障者成長團體的活動能幫助學生連結課堂團體工作與會談技巧所學，學生不僅只是視障者的協助者，同時在講師的團體活動設計中成為團體成員之一，學生因此有很多時間可以和視障朋友互動、溝通與

交流經驗與想法，加上視障者的回饋，從而有機會學習和複習課程所學如何運用團體工作、團體動力、會談技巧進行服務的特色與竅門。例如，增進團體互動的技巧、如何運用情感反應、摘要、事實回饋來回應成員，見習講師如何展現高層次的同理心、帶領風格，乃至於團體帶領的意義由參與者去詮釋等。

[視障者支持團體] (學習團體工作技巧：如何增進團體動力)……還有收穫是在團體帶領上，老師也會利用很多增進團體動力的技巧，像是有積極傾聽、內容反映、適時回饋與鼓勵彼此回饋、高層次的同理心，老師除了會盡可能的回饋，也同時會鼓勵成員之間做回饋，例如：很簡單問一句：「你覺得剛剛那位分享的怎麼樣、有沒有要鼓勵他的話」……我覺得這是非常好的，能增進團體之間的關係，產生正向的能量。經過這次的服務學習後我就發現自己還有很多的不足，需要增加更多知識和能力。(1081031-反思-○心)

(學習團體工作技巧：帶領風格)我不僅學習到如何使用人導法、了解視障的障別，我也從帶領的老師身上看到了不同於課本中所說的團體工作帶領方法，也了解到課本所謂的「帶領風格」是什麼意思，更深刻的體會是，團體社會工作並不一定像我們演練時的正經八百，團體工作可以是很輕鬆、很好玩的，而我們也不一定要直接說出每個活動的意義，而是讓這個意義在服務使用者中埋下一個種子，讓他們自己尋找答案。(1081016-反思-○婕)

相較於視障者的生活重建由專業的講師帶領團體，參加唐氏症基金會小作所服務學習的學生主要活動是連續3週的參與、學習規劃並執行小組設計的團體活動。挑戰性較大的部分是心智障者認知能力的多元差異，其次為需要撰寫活動設計並帶領。在帶領過程中，收穫最大的部分

主要是如何與心智障礙者溝通、了解心智障礙者的認知與學習遷移慢，如何一步一步化繁為簡且具體地操作讓學員們聽懂與開心參與，學生收穫和付出的時間因應服務的難度成正比。

[心智障礙者團體活動]這是我第一次為智能障礙設計活動，所以這次與社工討論活動，有更了解他們會需要什麼樣的需求，像是社工有提醒我們，製作的步驟可以先寫黑板，過程中也要一步一步來，不然他們很容易東西一多，就忘記或是分心了，還有比較細膩的製作，短時間內就不適合教他們。活動結束後，我們也有開個檢討會，很感謝社工每次服務前和服務後都會花些時間來和我們交流，也留很多空間給我們發揮，也感謝我們讓他們很開心。專業上的收穫是參與和帶領心智障礙者團體活動的實務經驗。（1091021-反思-○暄）

### 3. 會談技巧與同理關懷能力

由於服務學習讓學生與自己價值觀及行為、生活處境、社會角色差距甚大的人有較多的接觸，必須學習與不同生活背景者互動的方式，和障礙者的陌生關係，在聊天時難免會害羞尷尬詞窮，學生也發現在互動過程中，常常不知道如何與障礙者聊天，不小心就會脫口而出「你（妳）要加油！」，讓自己都覺得很彆扭、一下就在談話中瞬間句點別人的話。

[視障者]（藝術創作團體：練習與覺察會談技巧的不足）我發現當成員和我提到有些比較內心的問題時，我會慌張，就很本能的快速說出：「嗯～～我了解了」、甚至回答：「原來是這樣、那你一定很不好受、你要加油」等這些詞語。……我後來有做了些功課，像是上面當視障者和我說一些隱私或悲傷的事情時，我可以說「聽到你的表達，我似乎感受到你的內心的想法或聲音，是……



（如何如何）對嗎？」，這樣的說話技巧會比我之前簡短的回答要好很多，對方可能也會覺得我是有同理他的感覺的。（1081031-反思-○心）

[視障者]（園藝治療團體：練習情感反應、摘要會談技巧）除了耐心、人導法的技巧以外，我還學習到了要更多實務上的口語技巧，該怎麼回應成員都是需要不斷練習地，因為帶領他們進行園藝治療的社工不論成員說出甚麼都有辦法情感反應、摘要或是同理，真的覺得很厲害，聽完這麼大一段的話我可能前面都忘記了或是根本找不太出來有哪些重點。（1081009-反思-○皓）

在服務學習中也能提升易位思考、能夠與服務對象同感共情（empathy），將自己置於他人的位置、理解他人想法與感同身受。實務現場和服務對象的相處對話和各種回應都不是課堂會有的風景，也因為服務學習的機會，才能更實際的思考與活用課堂的理論與概念。

#### 4. 人際溝通、團隊工作與臨機應變能力

服務學習必須與不同的人一起工作，包括在服務機構中，需要與不同的工作人員或志工相處，在同儕中則是小組內部的分工討論與協調等團隊工作的能力。當不知道該如何協助障礙者，學生心裡想的可能不是障礙者需要的，練習請教工作人員，和小組成員溝通和觀察障礙者的反應，才能找出合宜且符合對方需求的方式。

（如何互相溝通是重要的）因為我們並不是障礙者、身邊可能也沒有長期陪伴的障礙者朋友或家人，所以設計活動時不能以「我們認為你需要……」的這種想法來協助障礙者，因為我們的幫助可能不是他們所需要的，所以團隊如何互相溝通便是很重要的一件事。（1081016-反思-○婕）

現場服務與設想規劃難免有落差，如何快速應變、敏銳觀察到夥伴

的處境和需求，以及遇到突發狀況該如何處變不驚，對學生提升臨機應變能力是做好的磨練，也是課堂上無法創造的學習活動。

（提升臨機應變的能力）上課不可能針對每一個障礙類別都有很深入的介紹，那服務學習，我覺得就是可以訓練我們跟個案的互動，還有臨機應變的能力。（1091027-座談-○筑）

我覺得服學好就是好在我們直接進到現場跟他們接觸，互動、講話、陪他做事，實際去做讓自己印象深刻，也是體驗到最多、學到最多的一個方式。（1091027-座談-○言）

我也覺得最快的學習方式是要真的去接觸，才有那種理論加上實做的連結性。每一個唐氏症都不一樣，然後每一個視障者他們的狀況也都不一樣。（1091027-座談-○宸）

### （三）對學習動機與自我成長的影響

#### 1. 提升學習動機

學生於期末書寫的課程教學回饋單中，有96%均表示服務學習融入課程的設計受益甚多，顯見課程融入服務學習教學策略，提供社會工作基本素養與核心能力操作的機會，對於提升學生的學習動機有一定的影響。踏出校園從事服務學習，無論服務或是學習的態度、人際互動或行為舉止，因合作單位是由研究者（任課教師）以校系課程規劃名義接洽統籌，表現好壞難免會影響校系和教師的聲譽評價，加上實務機構未來也可能是學生的工作職場或網絡合作單位，場域的現實感強，學生也因此特別注重自我表現，也藉此磨練溝通協調、主動負責的學習態度和時間管理能力。這些主動學習的動力表現在主動找資料是先了解服務學習單位與服務對象、主動聯繫主責社工前往服務學習前該注意的事項或有無行前會議，設計活動的注意事項、運用課餘時間討論和演練如何規劃與帶領心智障礙者團體活動、在機構現場服務時仔細觀察記下想了解更多

的問題，以便結束後把握時間請教帶領的社工或教保教師等。

為了這次的行動或學習，我做了很多的準備，查找了許多相關的網站和許多文章，像愛盲、伊甸、各縣市視障協會的網站，最重要的是看這次去的盲人重建院的網站，去事先了解他們的服務有哪些，服務對象是誰，有什麼特性，也查找了像是要如何與身障者相處、視覺障礙的特質有哪些、安全快速的人導法等，先去看，看過這些資料對我而言是很受用的，比較有概念，到現場實際面對心裡會比較有底。……我們的小組長也有事先打電話和機構社工詢問，讓我們能事先了解當天的流程和需要注意的事情。（1081031-反思-○心）

多位學生在反思心得中寫道：對其而言，服務學習從障礙者身上學習比服務更多。

能夠實際接觸到身障者比閱讀書本或是只聽教師講解好很多，當我們實際接觸到身障者，才知道原來課本的內容即使收錄再多、閱讀的內容再多，也不是真正的了解障礙者，閱讀書籍只是讓我們不要對社會陌生，但是如果真的要真正的了解，實際的接觸、參與真的很重要，每一位障礙者都是不同的。（1081016-反思-○家）

也有多位學生提及在服務學習中，其所經驗的是「學習」遠超過「服務」。

（學習>服務）在盲人重建院讓我學習到很多，像是各式各樣的視障成因、如何和視障者相處、環境對視障者的障礙、藝術治療的老師是如何帶領課程、專業人導法，人導法一開始聽覺的好像不難，結果在帶的時候整個超不協調的。真的是要實際帶領過才會知道訣竅……這些經驗在我未來生活中非常受用，其實這雖然叫做服

務學習，我覺得我做的服務很少，反而是學習到很多。（1081031-反思-○心）

在服務過後，我認為這次的服務是有相當充實也有意義的，與其說這是服務，我認為我才是學習的那一方，有這麼多的東西是我不了解。（1081016-反思-○揚）

## 2. 自我覺察與自我成長

### （1）增加自我覺察

部分學生可能帶著專業或是優越的心態接觸服務對象，然而帶著這些框架從事服務，很可能遇到挫折產生緊張與壓力、經歷自我內心的衝擊與矛盾，或是不舒適不自在等，這些時刻與經驗都是增加自我覺察的契機。

我跟著老師們陪伴服務單位的自閉症學員去逛IKEA，在賣場逛的時候，學員會沿路走沿路碰或摸展示的商品，也會發出一些聲音，這些舉動讓展示區的店員會用不怎麼高興的眼光看著。在那個過程中我覺得自己內心有些尷尬不自在，覺得很不好意思，於是就跟我那組的學員們保持一定的距離，那種感覺好像是我不是跟他們一起的。但是心裡覺得很矛盾，我明明是跟他們一起出來陪伴他們，從事戶外活動和社區生活參與，但是自己卻覺得很彆扭，不太像社工應該有的態度……，回來以後一直在想為什麼會這樣？覺得有一點慚愧。（1080505-反思-○鋒）

### （2）價值觀位移與改變

在服務學習過程中，學生可能經歷懷疑自己能否成功完成任務，能否提供被肯定與有效的服務，透過實際參與前的準備討論和事後檢討，乃至於獲得服務對象與機構的肯定，在這過程中都有可能將服務經驗內化到生活態度與價值觀中，統整形成自我價值觀，並成為生活型態，會

肯定自己具有改變的力量。學生因在服務學習的過程中，獲得服務對象的肯定而增強自我權能。

社工還跟我們說，服務對象們都很期待我們每次的到來，我們離開後，還一直問社工，我們要帶什麼活動、我們什麼時候還會去，真的很感動也很感謝。（1091027-反思-○暄）

在活動的過程中，我的夥伴分享了今天是她自己第一次踏出家門，沒有先生或秘書的陪伴下搭上計程車前往機構，是她跨出的一大步，還有她說今天的她才發現眼睛受傷後，還能自己泡一杯茶拿到座位上享受的喝著，讓她了解到原來眼睛雖然受傷了，但自我原本的那些功能並沒有消失，讓她覺得心裡酸酸的。（1081009-反思-○甄）

學生反思寫到，前述服學與個案互動的經驗會值得提起是因為服務對象不僅讓她印象很深刻，也讓她審視自我，特別是聽到對方說：「我的眼睛雖然受傷了，但我原本的那些功能並沒有消失」這樣的話語，內心是悸動的，眼眶泛淚，感受到服務對象面對視力喪失，但在練習踏出家門後感受到自我的能力並沒有跟著視力消失，服務對象這些反饋讓她感動，也反思自己不也在生活中會抗拒嘗試新的事物或挑戰，總是擔心受怕，若能更有勇氣地嘗試，人生會有更多不同的可能性。

在這次的服務過後，我學到了實際的站在別人角度去思考及行動，團體活動可以使用的技巧、說話方式，也透過這次團體活動，讓我反思自己的生活及被我忽略的東西。（1081016-反思-○揚）

經過這次的服務學習察覺到平常我沒有認知到的自己，並從中慢慢改變自己對身障的刻板想法，也發現在舉辦課程時應該注意到課程中有哪裡是對身障者有幫助的，之後設計的活動課程，都必須

注意讓服務對象有所收穫，也讓被我們所服務的身障者成為自我改善的養分。（1081121-反思-○慈）

一如黃玉與徐明（2009）認為服務過程中學校與機構、學生與服務對象的「夥伴關係」，有助於協助學生習得專業和品德教育。

#### （四）學生對服務學習教學策略的評價

對社工教育而言，學生常期待課堂教學「理論和實務」要能結合、驗證與反思，但社會工作是人的工作，實務場域的複雜場景，以本課程而言，除了像是個案工作涉及個案處境、家庭關係、社區資源樣態、家庭與社工之間的溝通互動等專業能力與服務倫理而不適合安排服務學習，其他如團體活動或是社區性的實務，均能透過連結實務單位來商談服務學習安排的可能性，幫助學生藉由實務場域自然真實的互動，檢視所學以及鍛鍊服務技巧，解決教學現場難以複製實務場景。整理本課程期末教學融入服務學習的回饋，教師請學生書寫：「課程運用服務學習的教學策略，對於學習的助益以及建議」，總共有67位學生填寫繳交，除4位空白，有63位（94%）均表肯定服務學習的教學策略很有幫助。以下精簡扼要摘述較無重複的回饋內容要點，包括：「實務現場可以學習到課本無法學習到的／例如與不同障別的身心障礙者相處進而更認識障礙屬性／帶領活動技巧／比教室制式的、運用PPT講述更有趣／更實際去了解和推翻自身以往對障礙者的認知／乃至陪同障礙者外出，還可以感受到他人的眼光／深化同理能力／藉此檢視自己運用助人技巧／服務學習讓學習更有溫度」。

本課程在開始上課的約莫4週，各章節講述的重點包括障礙理論與政策、障礙模型發展與核心概念、世界衛生組織「健康、功能與障礙分類」及臺灣身心障礙者鑑定制度設計等比較理論、政策和現行制度的內容，課程剛開始的初期，在教與學上會經歷一段較為吃力沉悶的感受，深感學生對理論模型、概念意涵和障礙議題和政策的理解，如醫療模



式、社會模式等觀點不僅模糊，也不太感興趣。直到學生開始進行服務學習的實務參與，以及討論規劃小組期末報告「出去走走看見『礙』」活動，教學從而有倒吃甘蔗的欣慰。學生因為親身經驗與臨場感受，以及在過程中需要克服解決問題，將自身與各種障別的障礙者互動、體驗無障礙環境、看見社會歧視等等的經驗，以個人或小組合作的方式，透過個別／小組作業以及口頭報告，漸能體會前述社會模式觀點強調身心障礙不是個人「問題」，是環境使障礙者「致殘」，以及反思在主流社會「健全主義」中的許多迷思，進而能理解從社會模式的角度思考個案、團體和社區工作的意義與重要性。而這些啟發正是本文在文獻探討中提及的課程定位、教學策略與作業規劃側重於「身心障礙社會工作採社會模式」的出發點。

## 二、討論

### （一）參與不同障別服務學習對障礙類別與社會模式觀點等專業知能學習的助益

本課程多數學生以盲人重建院的視障者和唐氏症基金會的心智障礙者為主要的服務學習單位和服務對象，障別的屬性差異明顯，生活重建中心的視障者多因眼疾、疾病併發症而導致中途失明，其認知理解溝通與表達各方面能力大多良好，主要需求在於心理與社會的重建，以提升就業、獨立生活、取得資訊能力、提升安全等能力為主；而唐氏症基金會的心智障礙者主要為認知理解溝通表達和學習困難，對學生而言，視障與心智障礙的服務不僅新鮮，也有一定的專業和挑戰，其在專業知能的收穫也有部分差異。另外，一個單位是身障福利協進會，主要服務中高齡的小兒麻痺肢體障礙者，無障礙環境的需求較高，肢障者比例約占所有障別的1/3，學生較不陌生。綜觀學生在相關實務專業知能的心得收穫差異主要與障別有關，因此，在本節結果與討論的分析中，分別呈現視障、心智障礙、肢體障礙單位的服務學習收穫並統整三者的異同。

視障、心智障礙、肢體障礙此三種障別屬性差異明顯，視障與肢體障礙者的年齡層以40~60歲之中壯年居多，心智障礙者則以20~30歲左右的青年為主，服務學習反思中，對所接觸的障礙者均產生：1. 觀點轉換：察覺被扭曲的社會真實與建立對社會真實的新觀念。意即多數學生反思皆感驚訝、共同的經驗是覺察和發現自身早已被主流文化中「身心障礙等同失能、易受傷害」的刻板印象和標籤洗腦。然而，與視障者實際互動相處，才發覺視障者持白手杖的獨立行動能力、面對失明的衝擊即使難過，家庭責任驅使其振作且理性解決問題；與心智障礙者相處，發覺無論是做手工皂的熟練度或是溝通互動、認知理解與表達，心智障礙者經過一段時日的訓練也有一定的能力，從切身經驗與社工督導的提醒中，學生理解避免將障礙者弱能化甚或越俎代庖；與肢體障礙者相處，即便行動不便，障礙者不一定需要被幫助，一般人也不一定都不需要被幫助。2. 體會歧視與不利處境：透過陪同服務對象一起外出，得以跳脫個人經驗歸因，從旁人與大眾的角度看見心智障礙者、視障者、肢體障礙者的不利處境和社會歧視，了解且親身感受無障礙環境的重要性，以及臨機應變的能力。

在實務工作的學習和領悟，參與障別具有多元差異和具有挑戰性的服務學習，幫助學生對障礙類別特質與需求差異性有第一手的認識，以及從社會模式觀點看待障礙議題所獲得的啟發則有明顯差異。比較視障與心智障礙的服務學習對學生的專業知能啟發與反思，差異如下：1. 參加盲人重建院視障團體者，以會談技巧、認識視障輔助科技、視障者對無障礙環境的高度需求，以及不利處境；2. 參加唐氏症服務學習者，以提升和心智障礙者溝通的能力、設計與帶領團體活動技巧，以及察覺將心智障礙者稚齡化不利障礙者發展自我決策與自主性能力；3. 參加肢體障礙為主的服務學習，無障礙的設施設備、大眾運輸，以及社會態度尊重差異甚為重要。

具體言之，以視障服務學習經驗而言，學生參加視障者的支持團

體，在會談技巧方面收穫最多，學生參與的同時不僅可以觀察團體中的帶領者如何運用會談技巧和團體工作技巧，同時也可在服務學習的當下應用並檢視此方面能力不足之處。在社會適應活動方面，視障者與肢體障礙者的社會參與對學生而言，除了可以觀察和感受其對無障礙環境的需求與不利處境，尚可多認識視障、肢體障礙相關的科技輔具運用，以及看見社會大眾的好奇與異樣眼光，乃至於歧視的行為。

在心智障礙團體活動設計與帶領方面，對學生而言比較有挑戰的是心智障礙者個別差異大，包含智能障礙、自閉症、智能障礙合併聽障等其他障礙，如何與心智障礙者互動溝通、吸引注意力、團體動力，頗有挑戰，有助於增加團體活動設計與帶領的能力及溝通表達能力。在刻板印象與偏見部分，易將心智障礙者「稚齡化」，透過服務學習，能從機構端的主責社工與工作人員體認到身心障礙社會工作的個案工作，愈來愈重視障礙者的自主決策、自我倡導，將心智障礙者稚齡化不利於其自立生活能力的學習。

運用服務學習融入教學策略之相關經驗研究不少，回顧文獻與本研究身心障礙課程與議題較相近者，有在心理學課程安排社福單位與身心障礙機構的服務學習（劉若蘭，2009）；亦有課程透過安排學生參與慢性精神病患與失智症者等弱勢族群的照護與關注環境保育的危機與推廣，研究發現，此一融入社會議題的服務學習課程，服務行動對於學生的同理能力、批判思考、人際互動、解決問題有顯著影響（劉若蘭，2016）；另有關於服務學習與資優教育研究，認為資賦優異的學生，除學科能力，亦應著眼發展學生的「認知—情意」交織特質，故藉由觀賞身心障礙紀錄片、教養院參訪和策劃身心障礙校園宣導活動，使其在社會性、情緒、道德等面向有較高一層次的發展（龍麗華、陳宥好，2014）；也有研究大學生參與身心障礙孩子親子活動的服務學習歷程（田佳靈，2023）。透過服務學習，上述課程的研究發現，其共通點亦與本研究相近，均指出實地參與服務學習活動，對扭轉一般學生對身心

障礙的恐懼、隔閡、因不了解不太敢靠近，或擔心易受傷害等刻板印象產生觀點轉換很有幫助。另外，亦有助於自我成長的增進和關懷素養的增強，如耐心、包容心、應變、合作、問題解決能力等，以及特教相關專業素養的提升。

因課程目標與內容屬性差異，本課程之教學實踐研究的進一步貢獻，在於幫助學生對障礙類別特質與需求差異性的認識，以及從社會模式觀點看待障礙議題。亦即，運用教師在實務界的網絡與私誼，本課程刻意安排不同類型障別的服務學習單位，增進學生對不同障別特質和需求異同的認識，以及更有機會透過社會參與陪伴障礙者外出、參與支持團體學習應用會談與晤談技巧、學習心智障礙者的活動設計與帶領，聽見與看見障礙者的社會處境，理解身心障礙社會工作的任務不是要障礙的個人接受事實，不要將思維侷限在呼籲社會大眾發揮愛心協助障礙者適應社會，而是要協助障礙者更有機會使用個人的、社會的、經濟的或社區的資源，使障礙者能有豐富的生活機會和社會參與，將實務取向焦點從個人轉到環境，加強學生認識社會模式的典範，培養從事身心障礙社會工作的能力。透過做中學，將課堂習得的知識運用於真實情境來驗證與反思所學不足之處，藉由所見所聞，深化所學。

## （二）如何規劃有成效的服務學習方式和條件

為能達成教學目標，看見學習成果，也是本研究的第三個問題，如何規劃與執行課程融入服務學習策略？需要注意哪些條件與重點，以有助於身心障礙社會工作專業知能學習、學習動機，以及自我成長？回顧既有文獻內容，首先就破除刻板印象與偏見，社會心理學家Brehm（Brehm et al., 2002/2006）指出這是一個長時間的過程，關鍵不是有接觸的機會，而是接觸過程中的經驗如何被引導、看見和反思。因此，研究者依循Brehm的接觸假說，在服務學習的安排上不僅重視一對一或小規模的直接相處互動機會，更透過直接接洽合作單位的實務活動，並與機構商量學生的角色、任務以及合作性的活動，加上挑選合適機構確認

實務工作人員能夠在現場即時督導解惑，回到學校，教師一樣可在課程或是在其反思心得中回饋；其次，就服務學習的相關文獻，研究者也依循黃玉與徐明（2009）研究所示成功的服務學習方案，特別重視合作雙方平等互惠與互利，如障別的多元差異，除視障與心智障礙，若再細分尚有視多障；心智障礙則有自閉症、唐氏症、智能障礙、智障合併聽障之多重障礙、肢體障礙等，學生有機會接觸不同的背景和經歷，和自己不同族群互動的經驗有助於認識多元社會和文化，強調學習而非服務，以及過程中服務使用者和學生彼此在活動中的互相充權賦權，從互動中獲得成長與改變。

統整本課程執行經驗，能有成效的服務學習方式有幾個條件：

1. 選擇有意義的直接服務：Wang與Rodgers（2006）提出服務學習內涵應強調社會議題與社會不正義，例如，性別歧視、階級偏見與結構特權等，且探討社會議題形成原因的複雜性、如何改變社會與不正義，以及投入社會改變的行動。劉若蘭（2016）也指出，服務學習實施過程中需要安排有意義的直接服務，並透過有目標引導的結構性反思，促使服務者重新建構其觀點與想法，在反思過程中，激發對相關社會議題的思考和探討解決問題的方向。經驗是學習的基礎，學習的經驗就是意義建構的過程，當學生參與高品質的服務學習課程，讓學生有機會親身體會壓迫，接觸生活情境問題，察覺社會真實，並藉由反思活動的介入，促成其觀點轉換的能力養成。

2. 選擇適當的合作單位：透過連結研究者個人在實務場域上已有合作經驗的業界好友、系友網絡，藉著業師在實務現場的提點和經驗傳承分享，教學的多樣化可加深學生學習的厚度與深度，教師個人也等於多了許多業界教師來指點教導學生。

3. 服務學習活動的規劃與安排需為任務導向、面對面的、小規模、合作性的活動：服務學習頻率大約一學期2~4次，且一如文獻回顧所述，要能有效地去除偏見與刻板印象，必須做到小規模與面對面的互



動，學生、機構的主責社工和服務對象，三者之間透過參與和合作過程，一起完成實務活動的目標。配合行前準備與事後檢討，每次半天至一天，且在學生去之前，已請機構社工將每項活動的角色、任務和期待都加以列表說明。除了次數，每次出勤小組必須主動和主責社工做好行前準備的聯繫與準備，也可藉著活動說明讓學生有備而去與事先掌握可能面臨的情境、角色與任務，自行揣想預演服務學習腳本。

4. 機構人員參與和教導回饋：在過程中有專業人員與實務工作者陪同（如諮商師、社工師、或教保教師等），提供行前教育、活動過程陪伴或帶領，和活動結束後的檢討座談反思，學生可將在現場遇到的問題，或是因經驗不足未能意識到的問題，透過實務工作者即時獲得提醒、回饋與澄清。

5. 任課教師的角色：任課教師除了授課和了解學生的思與學，同時也作為學生與服務學習單位之間的協調者，安排適合的活動及掌握學生的參與表現、投入程度、協助處理突發狀況，以及了解機構端對於服務的安排是否依原定計畫執行，工作人員的態度角色，避免學生臨到機構卻出現非原定安排的混亂。學生在服務學習過程中遭遇問題困難時得以透過課程群組或私訊（Line），或是於課堂回饋討論。相關經驗與提醒，亦可作為爾後規劃參與的依循。

6. 服務學習反思日誌的設計：引導反思問題具體且有架構的服務學習日誌作業格式設計，有助於學生有條理地書寫，沉澱與組織每一次服務學習活動中經驗的人事物與種種事件的閱歷見聞。

7. 期末報告分享回饋，師生彼此互為教學者與學習者：藉由期末分組報告的進行，修課學生同時得以看見其他組同儕在不同身心障礙機構的服務學習方案活動，了解社工在身心障礙領域的相關工作內容、方式，以及服務對象的多元需求。分組報告豐富修課學生對身心障礙領域社工與相關專業團隊服務的視野。在分組報告中，學生了解此一課程不單是教師全權擔負起授課的工作，更能顯現出教學也可透過實地體驗，



學生也擔起主動學習的責任，師生彼此互為教學者與學習者。

## 伍、結論與反思

### 一、結論

本課程教學取向的核心為「從社會模式的角度覺察與框架障礙社會工作的重點」，秉持以學生為學習本位，從服務學習中，透過有任務和目標引導的結構性反思和延續性的課程對話，練習與陌生對象建立關係、認真觀察與記錄經驗感受、根據活動屬性連結應用專業，為時不長的服務學習經驗，與其說是提供服務，讓學生體認服務學習更重要的意義是透過接觸與貼近障礙者，認知與發現自己的不足，不要貿然以專業之姿，在不了解多元差異下，妄言服務需求評估與介入。藉此教導學生對專業所學抱持謙卑與慎思，並透過做中學，期使有意願進入身心障礙機構實習或發展的學生，初步了解身心障礙者個人、家庭、社區宣導與倡導等服務方式，以及重要理念與要領。

透過服務學習經驗與焦點座談，統整多元的學習經驗與心得，了解個別學生的所思所想，將專業知能、自我成長、學習動力、反思與建議等加以整理歸納分析，讓教與學有更多對話、澄清、討論、思辨與修正的機會和空間。統整學生透過服務學習的成果包括：（一）在身心障礙社會工作專業知能方面：1. 學習從微觀到宏觀、從社會模式的理論觀點覺察與框架障礙社會工作的重點。包含：（1）檢視與反思社會文化中的障礙標籤、歧視、汙名烙印，撕掉「障礙」=「失能」／「易受傷害」／「自我封閉」等迷思的標籤；（2）重新調整看待身心障礙的框架與對社工助人專業霸權的省思；（3）跳脫個人歸因，看見社會觀念、環境與制度結構的障礙，看見障礙者在現實生活中的不利處境與歧視等。2. 社會工作方法在身心障礙實務工作的知識轉化與應用：

包括個案工作、團體工作、會談技巧與同理關懷能力、人際溝通、團隊工作與臨機應變能力。(二)對學習動機與自我成長的影響：提升學習動機、增加自我覺察以及價值觀位移與改變。(三)67位學生中有63位(94%)於期末教學回饋表中肯定服務學習的教學策略對課程專業的學習很有幫助。(四)參與視障、心智障礙、肢體障礙等具有挑戰和障別具有多元差異的服務學習對障礙類別特質與需求差異性的認識，以及從社會模式觀點的看待障礙議題所獲得的啟發領悟有直接的效益。(五)有成效的服務學習策略，在本課程中的條件包括：1. 選擇有意義的直接服務；2. 選擇適當的合作單位與實務活動；3. 服務學習活動的規劃與安排需為任務導向、面對面的、小規模、合作性的活動；4. 機構人員參與和教導回饋；5. 任課教師掌握學生的學習參與情形、居間協調和反思回饋討論角色；6. 服務學習反思日誌的設計；7. 期末報告分享回饋。

當代高等教育更加關注學生能夠在實際場域中學習帶得走的能力，高影響力的教育措施能促進學生投入時間與心力、參與挑戰性的服務經驗、體驗多元差異、從接觸真實世界的經驗連結學習，而服務學習課程應是有效的作法之一。因服務學習課程具有理論與實務兼具的特性，透過學生參與服務學習，更有機會促使學生拋棄個人主義，看見社會的複雜多元現實，學生也有機會將教室內所學融合運用於機構、社區服務，達到教師教學、學生學習、機構從中獲益的三贏結果。

## 二、教學與研究限制與省思

(一)大班課程難兼顧少數邊緣學生的學習意願。在課程中教師安排多元機構、服務方案、對象的服務學習機會，學生可視個人與小組的時間、興趣來安排、選擇服務時間，但由於課程屬於學程必選，加上開放本系另外一個學程學生選修，本課程一直屬於大班課程，不僅協調工作頗為費時，為搭配符合實務單位的需求，服務學習的次數長短不一，有些需要長時的服務，在課程期間學生不易安排，少數一次性或數小時

的服務，學生不易有深刻的體會，若再加上個人的學習態度和願意投入程度，自然也會有學生走馬看花，以做志工的心態應付。此外，服務學習場域的多元性，自然也必須依賴期末不同小組的學習報告分享才能達成。

（二）學生的反思書寫能力有落差，為避免流水帳式的學習心得日誌，如何進行反思需要設計，提升反思的能力希冀未來探究。本課程在服務學習反思日誌書寫內容的規劃為大方向的提示，如專業學習與收穫、自我成長、反思與建議，對數位世代的學生而言，即便內心有諸多經驗感受，但是否能有組織條理地爬梳，和扣連先前相關專業科目所習得的知識，仍存在很大的個別差異。一份日誌少數學生可以書寫多達5~6頁的思考沉澱，也有少數草草1~2頁交代。學生對於反思寫作的運用技術尚不成熟，如何記錄與捕捉實務現場的激盪和啟發，研究者需再思考探究反思寫作的技巧，讓實作經驗透過有深度的反思書寫沉澱，轉化為內在的能力。

（三）加入問卷調查量化分析，有助於了解差異性和整體性。僅透過學生作業進行質性分析，大班的課程不易完全掌握學生對於服務學習課程設計的態度及多元學習成果等整體性的評估。質化的統整學習收穫，若能再增加諸如服務學習問卷調查輔助，能就學習成效面向的差異性和整體性作更深入的分析。關於服務學習的評量，如趙國玉等人（2018）的服務學習成效問卷，問卷本身經嚴謹的研究設計與信效度檢驗，包含自我認識及自信、溝通技巧、問題解決能力、公民參與及社會責任、團隊技能、自我反思、知識應用、關愛他人、跨文化能力等多元向度的成效評量。

（四）邀請業師協同帶領反思討論的教學。本課程主要由任課教師批改學生的服務學習日誌，並於作業批閱、課程提到相關議題或是小組報告時回饋，由於學生人數較多，較難兼顧每位學生的實務參與學習狀況與所需的教導，加上教師不在實務現場，有些實務的問題有其特定與

當下的情境脈絡，若能按照服務學習的屬性邀請業界實務工作者於期末時依服務類型的方式，協同帶領反思討論與回饋，更能強化學習專業與實務能力。

大學社會責任愈來愈受重視，透過課程結合教學與實務，走出象牙塔，主動和社區、非營利組織結合，將學習場域延伸至校外，藉由服務學習的過程，投入在地的關懷，提升教育價值。而藉著互惠的服務學習，合作單位帶領學生體會真槍實彈的社會工作實務經驗，協同教育學生，也能讓服務對象有更多元的融合經驗，感受學生的真誠、熱情與創意。做中學有助於增進自主學習能力，這些合作也間接促成學生在身心障礙等相關專業領域的實習，以及提早探索與認識未來工作與就業方向，培育潛在的身心障礙服務人才。

### 誌謝

作者衷心感謝兩位匿名審查委員和編輯群對本研究的斧正與寶貴建議，以及後續編校作業中對全文專業且細心地潤飾和引用格式的修訂與校對。同時感謝臺灣障礙研究學會的學術同儕與實務夥伴提供多元障礙議題的學習思索和滋養，以及本校教學資源與教師專業發展中心的協助支持和修課學生的認真參與。本研究承蒙教育部教學實踐研究計畫經費補助（計畫編號：PSL1080080），特致謝忱。

## 參考文獻

- 王明智（2014）。服務學習的「教」與「學」。朝陽學報，19，17-30。
- [Wang, M.-J. (2014). Service learning in “teaching” and “learning”. *The Journal of Chaoyang University of Technology*, 19, 17-30.]
- 王國羽（2014）。缺角的台灣社會學研究：身心障礙研究。載於王宏仁等（編），巷仔口社會學（頁178-183）。大家出版。
- [Wang, K.-Y. (2014). Disability studies: A missing piece in the sociological study of Taiwan. In H.-R. Wang et al. (Eds.), *Sociology at the street corner* (pp. 178-183). Common Master Press.]
- 田佳靈（2023）。大學生參與身心障礙孩子親子活動之服務——學習歷程和成效。休閒研究，12（2），118-147。
- [Tien, C.-L. (2023). The service-learning process and effectiveness of college students participating in parent-child activities for children with disabilities and their families. *Leisure Study*, 12(2), 118-147.]
- 何慧卿（2015）。服務學習融入專業課程之教學實踐與省思——以志願服務與志工管理課程為例。教學實務研究論叢，1，33-63。
- [Ho, H.-C. (2015). Teaching practice and reflection of service learning integrating into professional courses—Taking volunteer service and volunteer management courses as examples. *Teaching Practice Research Forum*, 1, 33-63.]
- 易君珊（2016）。障礙文化與社會正義：博物館無障礙可及性服務的實踐與服務關係中的權力議題。博物館與文化，12，5-42。
- [Yi, C.-S. (2016). Disability culture, social justice and power in museum service and accessibility practices. *Journal of Museum & Culture*, 12, 5-42.]
- 易君珊（2018）。沒有殘美學把脈，怎知健全主義病魔纏身？！從藝術與文化的視框，反思國際身心障礙者日的藝文現象。就業普拉斯。https://reurl.cc/eDoe9Q
- [Yi, C.-S. (2018). *Without a perspective of disability aesthetics, how can we understand the possessed ableism? Reflecting on the artistic and cultural phenomena of the International Day for Persons with Disabilities from the standpoint of art and culture*. Employment Plus. https://reurl.cc/eDoe9Q]
- 張恒豪、王靜儀（2016）。從「殘障」到「身心障礙」：障礙標籤與論述的新

- 聞內容分析。《台灣社會學》，31，1-41。http://doi.org/10.6676/TS.2016.31.1
- [Chang, H.-H., & Wang J.-Y. (2016). From “handicapped” to “disabled”: A content analysis of disability labels and discourse’ in Taiwanese newspapers. *Taiwan Sociology*, 31, 1-41. http://doi.org/10.6676/TS.2016.31.1]
- 黃玉、徐明（2009）。《從服務中學習：跨領域服務學習理論與實務》。洪葉。
- [Huang, Y., & Hsu, M. (2009). *Learning through serving—Theory and practice of service-learning across the disciplines*. Hungyeh.]
- 萬宗綸（2016）。讓城市的移動服務擺脫「健全主義」思維。想想論壇。  
https://www.thinkingtaiwan.com/content/5338
- [Wan, T.-L. (2016). *Liberating urban mobility services from ableist thinking*. Thinking Taiwan. https://www.thinkingtaiwan.com/content/5338]
- 葉丙成（2015）。為未來而教——葉丙成的BTS教育新思維。天下雜誌。
- [Yeh, P.-C. (2015). *Teach for the future—Yeh P.-C.’s new thinking on BTS education*. Common Wealth Magazine.]
- 趙國玉、劉麗美、馬學嘉、劉杏元（2018）。服務學習成效問卷發展與信效度衡鑑。《服務學習與社會連結學刊》，1，19-38。https://doi.org/10.6865/JSLSE.201804\_(1).0004
- [Chao, K.-Y., Liu, L.-M., Ma, C.-K., & Liu, H.-Y. (2018). Developing and validating the service-learning outcome questionnaire. *Journal of Service Learning and Social Engagement*, 1, 19-38. https://doi.org/10.6865/JSLSE.201804\_(1).0004]
- 劉若蘭（2009）。實踐關懷與多元文化的體驗——大專學生參與課程融入服務學習之經驗。《通識教育與多元文化學報》，1，1-27。https://doi.org/10.30119/TSJYYDYWHXB.200907.0001
- [Liu, R.-L. (2009). Practicing caring and multicultural experiences through curriculum employing service-learning. *Journal of General Education and Multiculturalism*, 1, 1-27. https://doi.org/10.30119/TSJYYDYWHXB.200907.0001]
- 劉若蘭（2016）。融入社會議題服務學習課程發展歷程與學習成果之研究。《課程與教學季刊》，19（3），113-138。https://doi.org/10.6384/CIQ.201607\_19(3).0005
- [Liu, R.-L. (2016). A study of developmental process and learning outcomes in service-learning curriculum focusing on social issues. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 19(3), 113-138. https://doi.org/10.6384/CIQ.201607\_19(3).0005]



- 劉若蘭、楊昌裕（2008）。連結服務與學習—反思。載於黃玉（總校閱），從服務中學習：跨領域服務學習理論與實務（頁225-276）。洪葉文化。
- [Liu, R.-L., & Yang, C.-Y. (2008). Connecting service and learning —Reflection. In Y. Huang (Ed.), *Learning through serving: Theory and practice of service-learning across the disciplines* (pp. 225-276). Hungyeh.]
- 潘榮吉（2008）。家庭生活教育專業中的新移民服務學習方案。載於輔仁大學（編），第六屆服務學習研討會暨服務學習高峰論壇論文集（頁77-102）。輔仁大學。
- [Pan, R.-J. (2008). New immigrant service-learning programs in family life education profession. In Fu Jen Catholic University (Ed.), *Proceedings of the sixth service-learning symposium and service-learning Summit* (pp. 77-102). Fu Jen Catholic University.]
- 龍麗華、陳宥妤（2014）。服務學習融入資優課程之探討。特殊教育發展期刊，57，57-69。https://doi.org/10.7034/DSE.201406\_(57).0005
- [Lung, L.-H., & Chen, Y.-Y. (2014). The exploration of the integration of service-learning in gifted curriculums. *The Development of Special Education*, 57, 57-69. https://doi.org/10.7034/DSE.201406\_(57).0005]
- Brehm, S. S., Kassin, S., & Fein, S. (2006)。社會心理學（王慶福、洪光遠、程淑華、王郁茗，譯）。雙葉書廊。（原著出版於2002年）
- [Brehm, S. S., Kassin, S., & Fein, S. (2006). *Social psychology* (C.-F., Wang, G.-Y., Hong, S.-H. Cheng & Y.-M. Wang, Trans.). Yeh Yeh Book Gallery. (Original work published 2002)]
- Oliver, M., Sapey, B., & Thomas, P. (2014)。身心障礙社會工作（葉琇嫻，譯）。心理。（原著出版於2012年）
- [Oliver, M., Sapey, B., & Thomas, P. (2014). *Social work with disabled people* (H.-S. Yeh, Trans.). Psychology. (Original work published 2012)]
- Borton, T. (1970). *Reach, touch, and teach: Student concerns and process education*. McGraw-Hill.
- Cress, C., Collier, P. J., & Reitenauer, V. L. (2005). *Learning through serving: A student guidebook for service-learning across the disciplines*. Stylus.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning*. Jossey-Bass.

- Jacoby, B., & Ehrlich, T. A. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., & Schneider, C. G. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Leege, L., & Cawthorn, M. (2008). Environmental service learning: Relevant, rewarding, and responsible. *Journal of College Science Teaching*, 37(6), 32-36.
- Oliver, M., & Colin, B. (Eds.). (2012). *The new politics of disablement*. Palgrave Macmillan.
- Wang, Y., & Rodgers, R. (2006). Impact of service-learning and social justice education on college students' cognitive development. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 43(2), 316-337. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1642>

## **Teaching Practice Through Disability Social Work Curriculum with Service Learning**

Mei-Chi Chen\*

### **Abstract**

In this study, a teaching strategy involving service learning rather than unilateral teaching and indoctrination was employed to guide students through experiential learning scenarios related to the field of physical and mental disabilities. This study was conducted to facilitate students' internalization of social work values and principles. Students engaged in service-learning group social work and direct service activities at organizations focusing on visual impairments, intellectual disabilities, and physical disabilities. The core research questions were how service-learning strategies could be effectively incorporated into social work courses that would address disability and how the efficacy and influence of this teaching strategy, as well as its limitations and implications, could be assessed to further enhance teaching planning. Focus groups and content analysis were used as research methodologies, with content analysis applied to students' reflection logs of their service-learning experiences, end-of-term reports, feedback forms, and other assignments. The results indicate that involving the students in group activities and assigning them specific responsibilities on the basis of the type of activity enabled them to change their deep-rooted assumptions and stigmas related to physical and mental disabilities, to develop a stronger learning motivation, to connect macro theory to microlevel practical experience, and to develop their ability to reflect on and

---

\* Mei-Chi Chen: Associate Professor, Department of Social Work, Asia University

E-mail: meichi@asia.edu.tw

Manuscript received: 2023.08.02; Accepted: 2024.02.23

critically think about the structural causes of social problems. In addition, by participating in support group activities led by professionals, the students were able to develop the sensitivity, communication, and interaction skills required to lead groups. This study further presents a summary of the conditions and teaching reflections of effective service-learning methods.

*Keywords:* service-learning, teaching practice research, disability research, disability, multicultural experiences