

逆風飛翔一大專身心障礙學生 自我探索學習之旅

鄭聖敏

臺灣師範大學特教中心
副研究員

柯惠菁*

臺灣師範大學特教中心
助理研究員

陳秀芬

臺灣師範大學特教中心
助理研究員

大專教育階段是身心障礙學生重新檢視過去自我、思考未來的認同發展關鍵時期。大專身障學生的自我探索歷程便是其認同形成的過程，透過大專身障學生自我探索內涵及自我探索學習方案運作之相關文獻要義，研究者以行動研究法，邀請 9 名大專身障學生組成共學團體，從探索、增能角度擬定自我探索學習方案，重新認識自己，重塑自我意義及價值並探討其結果。該方案在為期一學年的執行過程中，因學生們的強烈意願而修正學習任務，發展出一趟出國探索學習之旅。本研究在走完整趟自我探索學習之旅後，對大專身障學生輔導有新的體認：一、以探索、增能為主之內涵有助其重建自我意義；二、可藉由反思協助學生將外在經驗與內在自我加以連結；三、應重視學生個人自主性及真實感受；四、建構協同學習的環境，鼓勵學生在團體中學習。本研究也掌握大專身障學生自我意義及價值重建是個自主性高及持續認識並整合多元自我的內在建構歷程。最後，研究結果顯示學校、教師與輔導人員及家長可營造大專身障學生探索、增能之支持環境。本研究並根據研究發現，分別對大專校院提供身障學生輔導、引導大專身障學生重建自我意義與價值，以及未來研究提出若干建議。

關鍵詞：大專身心障礙學生、自我探索、自我認同

* 本文以柯惠菁為通訊作者（hcko@ntnu.edu.tw）。

**致謝：本文作者陳秀芬老師在生命的盡頭仍堅守教育崗位，在本研究中精心安排課程、帶領學生討論，盡心盡力地引導身心障礙學生勇於自我探索、突破個人限制去追夢，其對學生之付出和貢獻，深受肯定，特此感念。

緒論

進入大專教育階段的學生處於青少年過渡到成人階段，有「認同」的危機，但從發展的觀點，這卻是一個轉捩點（Erikson, 1968: 96），是個有各種可能性、可改變生命的階段（Arnett, 2014；Hanson, 2014）。學生在這個時期會增加判斷力與做得好的能力，進而提升內在統整感（Erikson, 1980），形成他們的自我意義（Kaufman, 2014），再塑造「他們是誰（who they are）」及「想成為什麼樣的人（want to be）」的形象（Verhoeven, Poorthuis, & Volman, 2019）。認同是要實現人類健康成熟與潛能的必要步驟（Arnold, 2017），然而學者發現身心障礙者（以下簡稱身障者）長期受社會制度及主流文化提醒哪些是他們做不到的事，使得許多身障者將這種外在觀點內化，認為自己的能力比他人差（Gibson, Pousson, Laux, & Myers, 2018）。因此大專階段實為身心障礙學生（以下簡稱身障學生）重新檢視過去的自己，思考未來想要成為什麼樣自己的認同發展關鍵時期。

認同無法由外在賦予（Erikson, 1968, 1980），而是個體與所處環境持續互動（Kaufman, 2014），透過生活選擇，構建出具連貫性、整合感和方向感之一致的自我理解、目標、價值觀和行為（Eichas, Meca, Montgomery, & Kurtines, 2015），最後逐漸形成一套自己認定、具承諾感的信念或價值體系（陳坤虎、雷庚玲、吳英璋，2005）。其中「探索」是認同的重要向度之一，尤其個體在青少年晚期積極參與各種有意義的探索，重新思考、整理和嘗試各種不同角色和生涯規劃（Kroger & Marcia, 2011），透過經驗、認知運作及資料蒐集處理，認識自

我及生活周遭的人事物，以對未來進行選擇及做出重要決定（Kroger & Marcia, 2011；Pearlman-Avnion, Kenny, & Vortman-Shoham, 2017）。這樣的探索歷程就是認同形成的過程（Grotevant, 1987），對個體發展具有立即與長期影響，應列為教育的重要目標，以自我反思方式結合能力提升、個別興趣、自我覺察、自我決定及自我調整等心理要素與行為（Flum & Kaplan, 2006），在校內或校外透過專題課程、各種學習方案或戶外營隊等休閒體驗進行自我探索（Gillard, Hartman, & Craig, 2019；Kaplan, Sinai, & Flum, 2014；Sivan, Tam, Siu, & Stebbins, 2020）。大專身障學生的自我認同也需要這樣的探索過程（Glover-Graf, 2012），體會障礙是他們的一部分，而非全部（Gibson, 2006），認識含括個人的、公民的、專業的多面向的自我（Hanson, 2014）。是故，如何協助大專身障學生擁有自主權，進行多元體驗，探索不同面向的自己，建構「自己是誰」及「想成為什麼樣的人」的自我意義，是目前國內研究所缺少而實務上卻亟需探討的議題。

教育部在國內大專校院廣設資源教室提供身障學生學業、生活、心理和轉銜輔導服務，然而，研究發現自我認同是大專身障學生心理社會發展中最低的項目（李育逢，2010），他們的教育需求不宜僅著眼於弱勢補救或協助，而應關心其內在潛能的提升、實踐與應用（鄭聖敏，2014），以成為「社會潛在的人力資源」，服務及貢獻其所處社會（林坤燦、羅清水、邱靜瑩，2008: 3）。這種從「弱勢補救」轉變為「探索、增能」的輔導觀點，有待實務現場的多元嘗試，以探求具體落實之策略。

研究者在與大專身障學生互動中，發現

學生常有自我設限或對未來發展感到迷惘的情形，即便提供心理輔導，仍未能改善。有鑑於大學經驗將成為學生生命的一部份，且影響他的未來，學校應提供學生更新其自我意義的機會，協助發展更有智慧、想法，更理想的自己（Hanson, 2014）。是故，本研究以大專身障學生自我意義與價值感的探索和重建為重點。然而，自我意義橫跨不同面向，也無統一樣貌，因此，研究者採行動研究法，在大專校院原有之身障學生輔導工作外，嘗試規劃一個自我探索學習方案，邀請大專身障學生以個人內在自我為出發點，透過自我探索、增能體驗行動及反思，重新認識自己，思考「我是誰」、「我能做什麼」、「我需要什麼」及「我想成為什麼樣的人」等問題，建立自我價值感。研究者亦藉由參與觀察，掌握整個行動過程及學生經此過程的改變，並期待此一探索、增能行動能作為日後規劃大專身障學生輔導之參考。

文獻探討

一、大專身障學生自我探索之內涵及相關研究

大學時代是學生探索各種理想，檢視過去和想像未來，整合成一種心理社會模式，並重新思考個人角色與責任，讓未來生活有價值、意義及目標的黃金時期（Baxter Magolda, 2014；McAdams & Guo, 2014）。相較於一般學生，身障學生的自我探索更要納入對自己是一名障礙者及所處社會位置的了解（吳惠慈，2013；O'Shea & Kaplan, 2018），再經由自我發現（self-discovery）與自我建構（self-construction）交錯運作的探索過程，結合情感支持，鼓勵個體認識

潛能，訂定相對應之目標及理想；以及運用認知策略，考量外在情境做最有利的認同選擇（Schwartz, Kurtines, & Montgomery, 2005），重建其自我意義及價值感。

大專身障學生認同探索之議題尚未受到關注，國內目前僅有少數研究探討其心理社會發展現況（李育逢，2010；洪宜昀，2002；黃竹瑩，2017），回溯其等在不同面向的認同建構歷程（吳惠慈，2013；林郁青，2010；張稚鑫，2004）。國外對此議題的相關研究也有限，有學者透過問卷調查指出肢體障礙青年認同探索程度低於非肢體障礙者，但二者差異未達顯著（Dominiak-Kochanek, 2016）。也有學者在協助3名21至24歲高功能自閉症青年轉銜至職場的研究中，發現越能自我覺知、接納、理解自己障礙且不以障礙來界定自我的自閉症青年，越能成功的融入社會（Pearlman-Avnion, et al., 2017）。

綜合以上，引導學生不被自己障礙侷限、認識自己興趣及潛能、想像未來的自己、設定自我目標等主題是本研究規劃自我探索學習方案可參考之內涵。

二、自我探索學習方案之運作

大專身障學生如同一般青少年需要持續不同面向的探索與生活經驗，透過個人經驗的敘說與對話（McAdams & Guo, 2014），在部分、全部，或不同主題上來回探索自我（陳蓉，2015）。他們參與學校提供的加廣或加深學習機會，並在教師安排適當時機，個別調整介入措施，以及支持的互動氛圍下，檢視、探究、評估學習內容及行為與「我是誰」及「想要成為什麼樣的人」的相關性和意義，並藉由反思，持續進行自我定義的建構與再建構，形成一個結合動機與

學習的複雜、動態、情境化過程 (Flum & Kaplan, 2006; Kaplan et al., 2014; Verhoeven et al., 2019)。這個過程可經由協同學習 (collaborative learning) 方式，讓學生平等參與，彼此尊重，進行深度討論，重視個別能力和貢獻，強調合作、互學而非競爭，一方面達成特定的學習目標 (陳凱謙, 2014; T. Panitz & P. Panitz, 1998)，學生也在與其他同儕合作的經驗中學習成長 (Cabrera et al., 2002)。

協同學習是實踐學習共同體教育理念的具體策略 (李真文、羅寶鳳, 2010; 傅天韻、張芬芬, 2017)，也是一種適用在高等教育的教學法 (Cabrera et al., 2002; T. Panitz & P. Panitz, 1998; Wren & Harris-Schmidt, 1991)，行政人員、教師或學生均可參與，共同探究，一起學習或完成團隊計畫 (Wren & Harris-Schmidt, 1991)。教師在這個學習團體裡的角色，不再是個知識提供者，而是個協助者 (Cabrera et al., 2002)，也是個學習者 (歐用生, 2013)，傳遞對學習的熱忱、關注學生學習、提供其建構知識的機會、鼓勵學生與同儕或其他專業互動，以及讓學生感覺受尊重與被接納、對冒險和犯錯有安全感等，這也是支持學生自我探索的重要環境特徵 (Flum & Kaplan, 2006)。

綜上所述，大專身障學生自我探索學習方案可採協同學習之精神，形成一個含括教師及學生的共學團體，所有成員地位均等。教師的角色是個協助者，提供一個結合認知及情意面向的支持情境，先引發學生的探索動機，再提供符合其個別需求的加廣、加深增能學習經驗，並藉由行動後的反思，引導學生將此經驗與過去的我加以連結，重新認識自己，思考並重建「我是誰」及「我想成為什麼樣的人」的自我意義與價值。

研究方法

一、研究設計

本研究嘗試從探索、增能的角度，協助大專身障學生重新認識自己潛能，更新其自我意義，重建自我價值感，採行動研究法，設計以自我探索為核心之學習方案，徵求具有探索動機的大專身障學生為研究參與者，藉由實際體驗，讓每一名學生不只呈現表象的參與行為，還能一起經歷自我反思、理解、覺醒與批判的歷程，持續不斷調整與修正自己的概念思維、實踐行為與經驗內涵，且賦予整個行動不同的意義觀點 (高淑清, 2008)。而研究者也在此行動過程中，提升對大專身障學生自我探索之知能，並探尋大專身障學生輔導之可行之方向。

二、研究場域

本研究以北部某大學為主要研究場域。該大學係一所國立綜合型大學，擁有 9 個學院，大學部有上百名身障學生，男女身障學生比例約為二比一，涵蓋各種障礙類型，校內設有資源教室並進用專職輔導員提供服務。然而，研究者觀察到該校身障學生受到了傳統社會文化，甚至家庭對他們抱持之「限制」觀點，並將這樣的觀點內化 (吳惠慈, 2013; Gibson et al., 2018)，限制了自我價值感。因此，研究者組成研究小組，徵求 9 名具探索意願之身障學生共計 12 名研究參與者，共同展開身障學生自我探索學習之旅。

三、研究參與者

(一) 身障學生

研究者透過該校資源教室公告招募參與

者，學生採自由報名參加，並無特殊資格限制，唯一要求是必須全程參與，不可半途而廢，因此確認要報名參加的學生必須簽署學習契約書，以展現學生參與探索的決心；如中途退出，需有充分理由。最後有 9 名學生報名參加，其中 8 名為男性，女性僅 1 名，分別來自 5 個學系的大一、大三及大四學生。這些學生中有 4 名是視覺障礙者，視野狹窄，夜間視力不佳，在陌生環境須引導；有 2 名腦性麻痺患者，身體平衡感較弱，移動時需扶手且速度較慢；學習障礙者 1 名，需要書寫輔具及報讀服務；肢體障礙者 1 名，有手部肌耐力弱之限制；還有 1 名以輪椅代步之多重障礙者，無維持身體姿勢、轉移位及行走等能力，手部動作能力及肌力亦有限。

（二）研究者

研究者共 3 人組成研究小組，皆為該校編制內教研人員，各自擁有身心障礙或資賦優異領域之不同專長，其中二名研究者曾擔任該校資源教室的督導老師，對於資源教室提供身障學生之服務相當嫺熟；另一名研究者也曾與學生家長電話晤談，擔任身障學生社團指導老師。三名研究者雖和該校身障學生有互動，但非輔導員角色，平時也未提供學生直接服務。研究者在整個行動過程中，共同擬定學習方案；分別擔任活動引導者，帶領學生反思及回饋，並觀察學生，適時調整、修正活動內容或進行方式。此外，一名研究者另行負責學習方案相關行政事務規劃與執行。綜合而言，研究者兼具雙重角色，對行動研究而言，研究者扮演方案內容規劃、反思引導、研究觀察、檢討修正及資料蒐集的角色；對學生而言，研究者則扮演資源整合、機會提供、探索支持及過程陪伴之角色。

四、研究工具

本研究所使用之工具有四：

- （一）觀察紀錄：記錄學習方案執行期間，學生與研究者或周遭人事物之互動情形。
- （二）書面檔案：包括學生的個別化支持計畫、學習方案報名表、作業、心得，以及講師之講義、簡報等。
- （三）討論紀錄：記錄研究小組之會議結果，以及學生與研究者或學生間的討論。
- （四）研究日誌：研究者分別記載活動進行、與研究小組或學生互動之心得或反思，以及在研究中對自我角色之省思。

五、研究歷程

本行動研究自 2018 年 9 月展開至 2019 年 7 月學期結束為止，其歷程可概分為「行動前」、「行動中」及「行動後研究」三大階段（蔡清田，2013）。「行動前研究」階段即為本研究之行動起點，研究者先組成研究小組，一方面分析現況，確定本研究之行動主軸、進行方式、資料蒐集和分析方法及期程；一方面則彙整文獻要義，確定方案核心理念，規劃初步架構、執行策略、預期目標等，並著手準備相關表件以掌握學生參與之表現。研究者在「行動中研究」階段和學生討論確認其權利與義務、方案內涵與執行方式後，便依方案規劃展開行動，並在每一次行動後即進行檢討、微調或修正後續行動；在「行動後研究」階段，研究者整理所蒐集之各項資料並加以分析，以掌握學生參與自我探索學習方案之表現並評估成效。

整個研究歷程中，研究者則以面對問題、解決問題之精神貫穿整個行動。

六、資料蒐集、處理與分析

本研究蒐集了豐富的質性資料，在整理及分析資料之前為防洩漏個人身份及隱私，設定以 S1、S2、…S9 代表個別學生；以 P1、P2、…P9 為對應之學生家長；以 R1、R2 及 R3 代表研究者。其次，設定不同研究工具資料代碼，如，表件／檔案（件）、觀察紀錄（觀）、課程講義（課）、學生作業（業）、心得（得）、師生討論（論）、會議紀錄（會）、通訊軟體討論（通）、研究日誌（誌）。最後將所有的資料依工具類型、資料來源、資料獲得日期之順序編號，進行去連結之處理，以確保所分析之資料無法再辨識其代表之真實人物。如，觀_R31071215 意指 R3 於民國 107 年 12 月 15 日所進行之觀察記錄；論_S71080218 則指 S7 在 108 年 2 月 18 日的討論內容。研究者將所有資料編碼後，反覆閱讀資料，先標示出符合研究主題且有意義之文字，形成概念單位；再將概念單位進行跨學生、資料蒐集來源與方法之分類，統整相近之概念形成更高層次的類別並加以命名，並持續進行反面或變異案例的分析；最後，則連結類別之間的關係，將意義相近之類別組合成最高層次的主題。

七、研究信賴度

本研究歷時一學年，透過長期進行、持續觀察，廣泛的蒐集來自學習方案及學生多來源、多形式之資料，進行不同方法、不同來源及不同資料分析者的三角驗證，以提高本研究之信賴度。此外，研究者身兼多元角色，故在資料蒐集及分析過程中對自己觀點的檢視，自己對研究過程與方向的掌握、想法及因應，省思自己的角色對研究可能產生的影響等，亦詳實的記錄在研究日誌裡。

八、研究倫理

研究者秉持誠實及尊重的態度與學生互動，包括在研究正式開展前進行說明會，告知研究目的和參與者權利，並解釋資料蒐集及其運用，悉心解答疑問，確定其參與意願並請其簽署各項資料的使用同意書。研究歷程中，研究者係以學生之權益及福祉為首要考量，並在此前提下規劃、執行、評估及修正研究內涵與行動，確定學生及研究者均能透過本研究獲致預期的成果，彼此間沒有剝削的問題存在，也和學業修課成績無關，同時確保本研究是「為了教育」而非滿足研究者需求之研究（引自潘世尊，2005: 111）。

結果與討論

一、行動起點—研擬方案內涵與執行策略

（一）研究者行動

1. 擬定學習方案草案

研究者在了解大學身障學生適應現況及資源教室原有之服務內容，並整理認同探索之相關文獻後，決定聚焦在學生的自我意義與價值重建，規劃一個「引導學生跨越障礙，多元探索、增能，並透過行動、實踐，重新認識自己」（件_1070917）之「逆風飛翔學習方案」（以下簡稱逆風飛翔方案），取其「身障學生之障礙限制，猶如逆風一般，然，期待他們能透過學習方案，發現及發展個人潛能，進而展翅飛翔，隱含逆轉勝的快感」之義（通_1071003）。

研究者透過多次討論（通_1070917、通_1070921、會_1071001），確定以鼓勵身障學生勇敢挑戰自我，進行多元探索與增能，

以重新認識自己，重塑自我意義及價值為方案目標，並根據此目標，考量學生課業、可運用之課餘時間及學校行事曆等，安排一學年的學習活動。學習方案之設計原則如下：

- (1) 初步規劃三階段，分別在前期以多元探索、自我覺察及技能提升為主，共 20 小時增能課程；中期讓學生跨出校園，依自己的目標和需求，自訂校外的體驗學習計畫並付諸行動；最終於後期辦理學生的自我探索學習成果分享會，邀請校內師生甚至家長前來聆聽。
- (2) 依多數學生需求主題聘請專業講師，以講述、實作、討論、發表、引導反思等方式進行。
- (3) 強調學生的主動性與企圖心。學生須簽署學習契約書，並從出席、課堂參與、心得撰寫、口頭發表和回饋等向度評估其表現。
- (4) 以協同學習精神為方案運作基礎，所有學生及研究者組成共學團體，彼此學習、尊重、信任及支持。

2. 召開學習方案說明會

研究者先請校內資源教室輔導員協助公告資訊以招募學生，並召開一場說明會，直接回答學生疑問。說明會當天有 10 名學生參加，研究者簡報說明逆風飛翔方案的名稱意涵、方案目標、初步架構及運作型態、研究者與學生之角色、權利與義務，其中校外自我探索學習計畫議題引起學生關注。研究者說明此計畫之用意乃期待學生能檢視自我需求，主動訂定興趣探索或優勢增能之自我學習目標，設定挑戰任務。

(二) 學生行動與表現

最終參與方案學生共 9 名，均透過報名表傳達其參與動機，有的學生表示了解方案的規劃後，「覺得這是一個可以安

排自我學習計畫的好機會，有助於自己的生涯探索」（件_S21071006）；有的學生認為「要增進自己的能力與開闊眼界」（件_S71071008）、「自我成長」（件_S91071007）、「自我挑戰，學習面對更多不同的環境跟困難」（件_S81071007）。學生也期待透過本方案「嘗試做一些過去沒有做的事情，有一些自我突破」（件_S51071009），「更了解自己，讓自己視野更加開闊，也督促自己努力向上」（件_S81071007）、「能產生不同的火花和學習」（件_S31071008），或是更為具體的「找到自我規劃的方法」（件_S21071006）、「增加口語表達、穩固臺風」（件_S61071008）、「增加溝通技巧」（件_S71071008），並「將收穫運用在生活上」（件_S41071008）。學生們更期許自己「自主、自立」（件_S31071008、件_S91071007）、「勇於表達」（件_S71071008）、「更有自信」（件_S81071007），也「希望帶給我充實且獨特的大四生活，也帶給我的人生巨大改變」（件_S11071009）。

除了在報名表上展現參加動機、對方案的期待及自我期許，學生都簽署了學習契約書，承諾全程參與，堅持到底絕不中途放棄，且認真學習，按時完成所交付的任務。

(三) 行動省思

研究者有感於學生的動機及期待，不斷地從學生、教育人員、資源運用等各種角度，多元面向交錯規劃學習方案，並讓學生們有更多機會參與設計學習內容，期待能提供學生最符合其個別需求的引導。

初步規劃之逆風飛翔方案由研究者引發學生探索、認識自己的動機；再透過經學生討論選擇的主題活動引導其實際探索、提升技能及自信，並協助學生擬定寒假自我

探索學習計畫且加以執行、分享成果，期待能引領學生持續修正其對自我之認識並更新其自我意義。除了方案之目標與內涵，在運作上，為了建構團隊成員地位均等的氛圍，藉此拉近彼此關係，此共學團體由其中一名研究者負責「班長」一職，學生推舉一名代表擔任「副班長」，期望透過這樣的職務設定，讓研究者和學生之間可以平等溝通、互相討論，營造支持的互動情境，讓學生感受來自研究者的尊重與接納（Flum & Kaplan, 2006；Verhoeven et al., 2019）。但，逆風飛翔方案設計之初心即強調學生的動機與自主權，方案架構僅是研究者單方面的構想，尚待第一次上課和學生討論和確認，這也是研究者期待看到學生展現的自主性與企圖心（Kaplan et al., 2014）。

二、行動開展—自我探索與挑戰

（一）研究者行動

研究者在跟學生討論並確認逆風飛翔方案內容後，便依據決議安排相關活動，卻發現因方案強調以學生為中心且時數有限，故僅能以主題式課程來涵蓋學生所期待之方案內涵。研究者也在課程中持續提醒學生準備中期的自我探索學習計畫並思考進行方式，此學習計畫以學生個人需求為核心，內容不限，但以校外學習為主，關鍵在於自己設定目標、自己檢視成果，於寒假執行完畢，在後期進行成果分享。研究者亦將學生分為三組，由每一名研究者負責與一個小組進行主要互動，在過程中給予適時的引導及回饋。研究者之間則定期討論以掌握方案運作情形，並視學生表現提供建議。

研究者及學生各自在忙碌的生活中因著方案的進行，彼此交錯、互動。

（二）方案內涵與執行

研究者和學生於第一次上課充分討論後，確定以自我探索和自我增能作為逆風飛翔方案前期之重點，主題涵蓋：1. 相見歡、學習方案討論及設定方案自我目標；2. 認識自己；3. 精進組織技巧及簡報能力；4. 提升說話和溝通能力；5. 精進組織技巧之應用；6. 與自我及他人相處；7. 提升自信。方案成員們是伙伴關係，以共學團體形式運作，彼此學習、尊重及支持；以「樂於學習、重於思考、勇於表達」及「不遲到、不早退、如期交作業」為方案參與守則（課_1071017）。每次活動主題和內容在執行時依實際狀況微調，但不變的是每次活動均從參與守則的提醒揭開序幕，強調實作、反思、分享，並鼓勵學生主動給予他人回饋。

（三）學生行動與表現

學生隨著活動進行，展開了自我探索學習之旅，自己設定目標、自我增能並透過對話與反思，將經驗與自我連結。研究者觀察到大部分學生都很樂意提出自己的想法，即使自己的觀點和別人不一樣，也能暢所欲言（觀_R11071017、觀_R11071024）。不過，也有極少部分學生說話和人際表現較無自信，需要較長時間相處才能勇敢地表達（觀_R11071024）。研究者在過程中不斷鼓勵，且提醒方案參與守則，幾節課之後學生表現漸入佳境（誌_R11071126）。

1. 重新聚焦自我

學生藉由未來圖像的想像活動，思考一至五年後的自己：有的希望能當講者或老師（業_S11071017、業_S71071017、業_S81071017），擬定出「一年後能通過教師檢定，進入學校實習；三年後能回家鄉工作；五年之後能安定下來，奉養父母」（業_S71071017）的具體圖像；有的設定明確目標，如，進入研究所（業_

S21071017、業_S51071017）、學習語言或才藝（業_S21071017、業_S41071017）；有的則期待自己為特教發聲，規劃進行身障議題的倡議（業_S21071017、業_S31071017、業_S51071017），甚至參與政治（業_S51071017）。另有學生期待當旅人、領隊、公務員、體育主播、特教專家或身障人權倡議者（業_S11071017、業_S31071017、業_S61071017），也有學生以更獨立、自信、對人表達關懷等情意表現為目標（業_S81071017、業_S91071017）。

這些多樣的結果也引發學生反思：

「從小我們的義務教育或父母就已經幫我們把好幾年的課程都安排好了，.....，能為自己做選擇的機會很少，.....，剛好利用這次機會，讓我好好想想我要的到底是什麼。」（得_S11071017）

「在我大一剛進大學就讀時目標就是畢業考公職就業，但是隨著幾年來的摸索開始轉變想法，覺得自己想要年輕、熱血的時期做一些有關於特教、身障人權議題的事情。」（得_S31071017）

學生透過未來圖像活動激發其思考並反思自己過去的經驗和作為，發現過去所做的決定並不一定是自己真正想要的。而隨著時間推移，在和研究者持續討論的過程中也覺得自己的觀念和想法會改變，可以不斷調整、修正自己的方向。

2. 勇敢面對自我

逆風飛翔方案期待學生能展現主動學習及負責的態度，因此鼓勵學生勇敢表達想法或隨時進行自我反思。

「我想參加辯論培訓課程來增加本身對外論述能力，但老師在詢問大家想

上什麼課程時，我並沒有說出來，.....，我應該要趁此機會更踴躍地表達我自己真正想上的內容。」（得_S21071017）

「我覺得自己在課堂中都是被點名才發言，應該要更積極主動地表達自己的想法，這也是我未來想增強的能力之一。」（得_S41071017）

「之前寫過要加強主動發言的部分，但是很多時候我還是沒什麼特別的想法，.....，我覺得多傾聽他人想法及意見也是很棒的學習方式。」（得_S41071029）

學生們誠實地檢討自己，勇敢面對自己有所為與不為的部分，多名學生點出自己在口語表達和溝通技巧需要再更進步，認為應該更主動積極提升自己的態度和能力；對於課堂上進行的活動也躍躍欲試。

3. 共學團體的體驗

逆風飛翔方案希望能建立互學機制，不僅養成學生觀察學習的習慣，更期待學生之間能形成支持伙伴關係。學生對此方式也有積極的回應：

「第一次上課最讓我感動的是大家會利用課後時間三三兩兩互相交流、給予建議與鼓勵，雖然目標不同，但卻像個團隊。」（得_S11071017）。

「這次參加的成員裡面有幾名不太熟識的同學，我決定要透過這次的機會與他們認識，.....，這些學生每個人身上都有自己獨特的想法及風格，這些獨特的個人元素肯定能對人生經驗擦出不一樣的火花。」（得_S31071017）

本方案以協同學習精神為基礎，建立共學團體運作模式，學生們和研究者經過幾次課程活動不斷地討論與反饋、觀摩與反思的運作之後，逐漸展現彼此尊重、支持的態度，

且認同每個人都是獨立的個體，有自己的想法和意見，雖不見得相同卻能互相欣賞，而且可以互相交流和學習。

4. 展現出國學習意願

學生討論在方案中期跨出校園去學習的地方，幾名有旅行經驗的學生拋出了出國體驗的點子，獲得其他學生的共鳴。學生們經過數次討論後，逐漸浮現去美國的想法，也對去美國體驗學習表達強烈意願：

「重度身心障礙學生的生活處處受到環境限制，在自家之外的地方參與活動、過夜都是非常難得的機會，.....我想要再次向老師傳達自己相當想要得到前往美國交流的機會。」（得_S31071017）

「大家真的都很想去美國，我私下聽到有人說他以前從來不敢想可以去那麼遙遠的地方，.....我也是一樣，我的英文很破，.....要搭十幾個小時飛機飛越太平洋，我媽媽很不放心，只有參加學校的活動才有可能去，我也很想趁這次機會讓我媽媽知道我可以的」（論_S21071018）

「我的英文爛到不行，可以說只認識 100 個英文單字吧，如果不是這次跟著大家一起，我一定不可能，.....我蠻想去看看美國的大學長什麼樣子、美國的社會福利有多好。」（論_S51071025）

「我在想：如果出國經費不夠，我可以去打工存錢，我真的很不想錯過這次去美國交流的機會，也很希望能認識美國的大學生。」（論_S11071026）

學生們從一開始的探索，覺察自己所受的內在與外在限制，到勇敢展現其意願，渴望前往美國實地體驗、印證自己的想

像……。這一路走到此，學生願意踏出在臺灣的舒適圈，接受未知的挑戰，探索人生地不熟的陌生國度，需要極大的勇氣。

（四）學習方案的修正

研究者帶領學生釐清其現階段對自己的想法，也對未來有無限想像。研究者發現「他們真的信守在學習契約書所簽訂『參加過程中認真參與和學習，並按時完成所交付的任務』的承諾」（誌_R11071105），只是「學生反思與自我統整需要更多時間醞釀」（誌_R11071029）。此外，學生間已建立某種程度的革命情感，尤其大家表現出強烈出國意願後，彼此鼓勵、想方設法，期待大家能順利成行。如，英文程度好的學生推薦購買英文書籍惡補；行動不便的學生蒐集出國之無障礙措施相關資訊；擔心旅費不足的學生以實際行動打工存錢；體力不佳的學生開始運動健身以增強體力；家長擔心安危不肯鬆口放行的學生想盡辦法說服父母……，大家都希望自己對整個團隊前進美國有所貢獻，更不要成為團隊的負擔。

儘管學生興致高昂，研究者衡量要帶領一群身障學生出國，茲事體大，尤其安全是一大考驗，那完全超出研究者的過去經驗與最初的方案規劃，而且學期已經開始，出國準備也非短時間內一蹴可及，經費也是一大問題……。但研究者反思學生的動機與自主性，甚至自我挑戰的勇氣是本方案的預期目標，帶領學生至此，研究者豈有因經驗缺乏不予支持？但這將會是此共學團體的一大挑戰，包括研究者的自我挑戰（會_1071105）。

三、調整方案一跨出舒適圈

（一）研究者的行動調整

研究者一邊安排逆風飛翔方案活動，

一邊持續討論出國學習的可行性，盤點人力和物力資源後，最後決定以 9 名學生全數出國為行動目標，並著手準備，包括：向校內行政單位報備取得同意、擬定出國計畫、尋求校內外資源和經費等。對於出國地點，經考量美國德州大學奧斯汀校區（University of Texas at Austin，以下簡稱 UT）特教系 JP 教授為研究參與者所就讀之大學資源教室的國際顧問，而 UT 也是一名研究者的母校，熟悉校內外環境，經多方評估後決定以 UT 為目的地。另外，陪同參訪人員經考量研究者為單一性別，且有一名研究者因個人因素無法前往，便邀請資源教室研習講師 H 師同行（會_1071024、會_1071105、會_1071210）。

由於出國前時間緊湊，研究者與學生任務分工：學生仍以多元探索、自我理解及自我增能為核心，各自擬定其出國的學習目標；而整體出國規劃由研究者主導，並視學生的學習目標加以安排。然如何解決使用輪椅的 S3 需要生活助理員協助其身體移動、如廁和淋浴，著實讓研究者反覆討論。最後考量學生希望在沒有家長陪同的狀況下前往異國學習，研究者思考或可由共學團體內其他學生幫忙，一來對於提供協助和被協助的學生雙方皆是學習機會，二來也能解決輪椅學生需要生活協助的特殊需求。期間研究者也向學生強調出國行前準備、旅途注意事項及返臺後的成果展現，並提醒學生忙著準備期末課業時也要留意班長的重要訊息通知（課_1071126），隨後舉辦了簡易的參訪說明會（課_1071226），並期許這個共學團體成員更能互學、尊重、信任及支持，攜手完成一趟探索冒險之旅。

（二）學生的行動調整

每名學生得知自己獲得出國學習機會，

莫不興奮萬分，後續也多能配合整個團隊展開一連串的出國準備。

1. 擬定出國自我探索學習計畫

每名學生評估自己需求，擬定出國自我探索學習計畫及預期達到的目標，並提出自己在出國期間的特殊需求，之後和研究者討論、調整使之可行後定案。

2. 準備交流報告及自我介紹

學生 9 人採固定 3 人一組，從「簡介研究者就讀的大學」、「介紹大學資源教室」，以及「報告臺灣特殊教育現況」三大主題中擇一，準備約 5 分鐘英文交流報告，由學生草擬內容後和研究者討論、確認，再進行口頭練習。此外，每一名學生也要準備簡短的個人英文自我介紹，並設計自己的名片以便出國時與 UT 學生交換聯絡資訊。

3. 練習英文溝通

學生英文程度有極大落差，因應出國，新增英文練習機會。首先，添購一本英語常用會話及一本介紹臺灣的英文書作為工具書，除供學生平日練習和準備交流內容，也方便參訪期間攜帶使用。其次，研究者規劃新增四次集訓課程，內容包括個人自我介紹及交流報告內容討論及修改，以及外聘 UT 畢業的美籍英語教學博士到校，指導學生實際演練。

4. 著手行前準備

另有一些學生出國必須準備事宜，包括：

- （1）辦理相關手續：申請新護照或確認舊護照有效期、申請電子旅遊許可證（ESTA）；
- （2）熟悉德州資訊：了解 UT 與各參訪單位的基本資料、德州歷史／文化／旅遊景點等；
- （3）準備個人用品：依個人需求而定，包括英文版的相關疾病診斷證明書、自備小禮物、個人的學習或生活用品等。另為因應 S3 需使用電動輪椅代步，研究者也新增辦理一

場「行無礙—電動輪椅趴趴走」講座，讓全體成員增能（課_1071214）。

（三）學生的成長與表現

1. 擬定自我學習目標

學生的自我學習目標大致可歸納為：（1）認識美國的大學生活（業_S11071126、業_S21071126、業_S61071126、業_S81071126、業_S91071126）；（2）了解 UT 特教服務概況及無障礙環境（業_S11071126、業_S21071126、業_S31071126、業_S51071126、業_S61071126、業_S71071126、業_S81071126、業_S91071126）；（3）體驗美國生活與文化（業_S11071126、業_S21071126、業_S51071126、業_S71071126、業_S81071126、業_S91071126）；以及（4）練習英文日常會話（業_S41071126、業_S51071126、業_S61071126、業_S71071126、業_S91071126）四大類。除了共通性的目標外，尚有一些較獨特的目標，其中屬於知識性的目標如：「了解特教學生的職涯發展、工作機會及社會對身障者的態度」（業_S11071126）、「了解身障學生的生活娛樂、學習表現與學生組織」（業_S31071126）；屬於技能方面的有：「透過影像、文字或錄音，在 IG、FB 上做生活紀錄」（業_S31071126）或「進行心得撰寫與學習回顧等文字紀錄」（業_S51071126）；以及情意面向的「嘗試自立生活」（業_S31071126）、「適時表達困難，既能求助，也能助人」（業_S41071126）、「結交到外國朋友」（業_S71071126）及「培養自己的國際觀」（業_S91071126）。研究者樂於見到學生們自訂的學習目標多元而豐富，也期待未來一一去實現。

2. 投入出國準備

學生要同時兼顧逆風飛翔方案原本的學

習活動和自己就讀科系的課業壓力，也得準備出國事宜，不同面向的壓力隨著時間推移相互交錯，學生們也在各自的學習與生活軌道上被各項進度追著跑。研究者提醒學生如果難以兼顧，可隨時提出來討論並調整出國準備內容和步調。

3. 學生的問題解決

學生們在出國準備過程中不乏遇到需要解決的問題：有學生擔心經費，打工存錢，也私下找研究者探詢變通辦法（論_S51071108、論_S51071108）；有學生在集訓時因個人活動安排太滿，無法出席課程導致進度落後（觀_S81080115），事後經研究者提醒而調整步調。英語能力是許多學生擔心的項目，多名學生在出國準備期間反覆地擬草稿、背誦、練習，期望能在短時間內盡自己所能而有所進步（誌_R21080116、誌_R21080123）。另有幾名學生擔心自己的體能較弱，無法應付長途和長期旅程，安排定期運動以增強體力（觀_S61071212）；而沒有護照的學生，也都自行上網查詢或交由旅行社處理（論_S610801226、論_S71081226）。綜上所述，為了出國，學生們遇到問題就想辦法問人、上網查資料、和研究者或同學彼此間討論解決辦法，其精神和作法值得肯定。

4. 團隊關係提升

學生之間的默契在課程活動過程中因著不斷互動而逐漸提升。對於 S3 的生活起居、行動擺位及電動輪椅的使用問題，研究者一呼「誰可以幫忙」後，S5、S7 及 S8 便跳出來表達願意協助。研究者特地安排 S3 和其父親指導協助者手握輪椅和移位姿勢，S5、S7 和 S8 也按照指示練習，後續又多次在學生宿舍細心地演練。S5、S7 及 S8 不因自己的限制積極參與，也主動協助他人，尤其協助

S3 的移動擺位需要力氣，也必須注意安全，身體親密接觸更是需要彼此信任。伙伴之間也因此縮短了彼此的距離，如同 S3 回憶「洗澡、上廁所是大家習以為常的生活瑣事，但是，要同學把光溜溜的我抱到洗澡椅上面，還是需要勇氣的」（論_S31071210）。

（四）行動省思

研究者在學生集體表達強烈的出國意願下自忖可帶著學生來一場探索冒險之旅（誌_R21071024），讓學生有機會出國探索不同社會文化的樣貌，與美國大專身障學生互動，體驗美國大專校園無障礙環境，並與自己的經驗連結，期待學生能藉由這樣加廣、加深的探索及反思，發現自己的潛能，重新認識自己，重建其自我價值感（Verhoeven et al., 2019）。在安排行程時，考量時差及學生體驗美國新經驗和連結臺灣舊經驗時需要時間與空間，故避免將行程塞滿，而留給學生一些自主時間（通_R11071031）。

帶著 9 名身障學生出國學習，尤其是有乘坐輪椅的重度身障學生同行，對研究者而言，是一項全新、充滿壓力的挑戰；但學生期待能獨立、自己完成這一趟探索學習之旅，也讓研究者思考並決定這次行程朝向避免家長同行之方式努力，即便是平時就協助 S3 行動和如廁的家長也必須嘗試放手，因此難度更高。研究者戰戰兢兢，不斷地沙盤推演各種可能狀況（件_1080111、會_1071105、會_1071224、會_1071210），希望能作好萬全準備（誌_R21071126），也期待這樣的活動能兼顧學生安全與獨立，以及自我探索學習的目標。

四、再度出發—逆風飛翔

（一）夢想起程

1. 研擬參訪行程

研究者根據學生的出國自我學習目標擬定參訪行程，有五大主軸：（1）參與 UT 課程，和學生交流，並分享臺灣經驗；（2）與 UT 身障學生社團互動，了解其等在大學校園中的學習與生活情形；（3）拜會 UT 校內服務身障學生的行政和輔導單位，瞭解其服務和運作模式；（4）考察 UT 校園、社區公共設施和大眾交通工具等無障礙設施，以及（5）拜訪身障者民間團體，瞭解他們推動身障者議題的現況。除了前述正式的參訪行程之外，研究者也保留空白時間讓學生們有自主探索的機會。

2. 安排住與行

由於 S3 是輪椅使用者，因此全程住宿及交通需以其無障礙需求為首要考量。研究者透過網路預訂 UT 附近設有無障礙房間的旅館。S3 與 2 名生活協助學生共住一間無障礙房間，且已在出國前事先演練、掌握各項移位協助方式。

在交通方面，研究者事先掌握搭機行程中個人輪椅及鋰電池之處理，預定機上簡易輪椅、機上移位、轉機時間與協助等事宜。此外，在德州奧斯汀市的參訪行程中，除了 UT 校內行程可以步行，其餘校外單位參訪需使用交通工具。研究者在安全及經費考量下，租用一部 7 人座休旅車，由研究者自行駕駛，另外固定約雇一部無障礙計程車，由專業駕駛負責載送 S3 和其他 3 名學生到參訪地點，採跳表計費。這樣的安排也促使乘坐計程車學生必須跟駕駛溝通，有更實際的生活體驗。

3. 學生分組運作

研究者雖然主導大部分的出國參訪事宜，但此行乃學生的自我探索學習計畫，故仍以學生為核心。學生在出國前已分組準備交流內容。研究者提醒學生在美國境內仍須

小組行動，彼此照顧、協助與提醒，而研究者的任務則是聯繫、確定每天行程、視學生需求給予支持及解決各種突發狀況。另，每天晚上行程結束各自回房前有分享時間，彼此述說當天見聞和心得。研究者除對學生的分享給予回應，並提醒隔天行程應注意事項。

（二）美國，我們來了

1. 學習方面

學生們不論是進入 UT 課堂進行交流報告；參與美國大學生的分組討論、分享臺灣文化；與 UT 身障學生社團交流；或是拜會 UT 校內服務身障學生相關單位或校外提供障礙者服務的民間團體；甚至與民間團體一同前往德州州議會陳情倡議等，均展現出積極的態度，並勇於發問，蒐集相關資訊，且隨時和研究者討論心得和所見所聞。研究者適時地給予學生正向回饋、鼓勵學生，提升不少學生的自信心。而學生也在每天晚上分享其感受，或是檢討自己的表現：

「我覺得今天上臺報告的表現好很多，看到臺下聽者聽得認真，還點頭，這樣的回饋讓我很安心，就很順的講下去。」（得_S21080214）

此外，學生進一步思考：「美國與臺灣的價值觀不同，雙方的特教制度也不一樣」（得_S71080213）、「美國大學裡很多身障生是不需要服務的，學生對於是否需要服務要有主動性」（得_S81080213）、「我們重視照顧，他們強調獨立，.....但內向的學生會不會被犧牲？」（得_S51080213）、「臺灣採取全面制度化，美國則依個人需求，到底哪一套較好？」（得_S11080213），學生們也與研究者就美國及臺灣均有智障學生上大學的現象進行不同觀點的探討（論_

S71080218、論_R21080218）。

2. 生活體驗方面

體驗美國生活、文化及無障礙環境是學生此行目標之一，學生們也把握這個難得的機會勇敢探索、體驗。物價高、餐大份是許多學生進入美國的第一印象（得_S11080211、得_S41080211、得_S81080211、得_S91080211）。在入住旅館後，學生們把握自由時間以小組行動探索旅館附近的環境，留意各家便利商店或超市的貨品價格和優惠折扣；也發現附近滷肉飯、牛肉麵、鍋貼、炸雞排、奶茶等「家鄉味」餐點的位置，部分學生還發展出共點、共餐的權宜策略（觀_R11080214）。學生們積極嘗試各種體驗，相約去洗衣服、買紀念品，也不斷地和伙伴們分享自己的經驗、心得，研究者也提醒購物時的銷售稅計算方式、美國的小費習慣及獨特口音，協助學生儘快融入當地生活（論_R21080211）。

學生們除了在每天行程中體驗無障礙環境外，UT 身障學生社團的社長是一名有導盲犬引領的視障者，為我們安排了一個校園建築物夜間導覽活動，親自帶領大家參觀、解說 UT 各棟建築的無障礙設施。學生表示「在晚上體驗無障礙設施，是個特別的經驗」（得_S91080218），他們發現雖然「有值得學習的榜樣」（得_S41080218、得_S81080218），但也有「像臺灣一樣要加強之處」（得_S61080218），甚至「在新大樓還有障礙」（得_S11080218、得_S31080218）。大家原本對美國的無障礙環境有高度期待，參訪之後才發現其實真正的現況和自己的想像有落差（論_R11080218）。

3. 語言溝通方面

練習以英文口頭報告及主動用英文對話

也是多數學生們自我學習的目標。學生們依個人狀況盡力準備，研究者也不斷地鼓勵學生一定要開口練習、不要害怕講錯，才會進步。從 S5 在桃園機場候機時不斷背誦自我介紹，並背給同伴聽（觀_R11080210）、S2 在洛杉磯機場轉機時查單字點餐（得_S21080210）、S1 發現自己「雖然是英語系的學生，在面對各式各樣的口音時要當下反應，感覺壓力很大，是過去未曾有過的經驗」（得_S11080210）、S8 靠著大家一起溝通，才付給計程車駕駛正確的費用（得_S81080210）的震撼期，學生們逐漸融入英語的氛圍中。他們的自我介紹，從初期的緊張、結巴，到後來敘述流暢，甚至穿插談話用語或加入德州特殊口音，以引發聽眾共鳴，學生英語溝通的改變幅度非常明顯。研究者發現出國前緊鑼密鼓地加強英語能力、單一情境（如：自我介紹）的重複演練、到美國後的實地應用，確實發揮功效（誌_R21080210）。

4. 學生互動方面

這 9 名來自不同科系，彼此也未必熟悉的學生經過逆風飛翔方案前期活動及寒假集訓課程與出國準備的互動之後，在出國學習期間，展現出強烈的共學支持氛圍，不僅能勇敢表達自己在語言、學習或行動上的需求；也會主動，或聽到對方提出需求時盡己所能給予支持。學生們和研究者也彼此討論、分享美國與臺灣在各方面的差異。

（三）滿載而歸

學生在參訪過程中的表現超乎研究者所預期。除了盡情探索、體驗及反思，在整個緊湊的參訪行程中，學生們沒有遲到或走失，展現了高度的自制力，他們對此共學團體的貢獻值得肯定。研究者回想出發前家長在桃園機場送行時的殷殷叮嚀，

其所擔憂的「幾個鬧鐘也叫不醒」、「忘東忘西、遺漏物品」（觀_R11080210）幾乎沒有發生。這也讓研究者省思隨著身障學生逐漸成長，家長與孩子的互動模式該如何調整才有助孩子探索、認知自己的能力、形塑自我意義，建立自我價值感（誌_R11080218）。

五、行動尾聲—成果與省思

（一）自我探索學習成果分享

逆風飛翔方案後期，研究者依著原本規劃，安排不同場合讓學生分享出國自我探索的成果和心得；該大學校長也在所主持的特殊教育推行委員會議中特地撥出時間讓出國學生上臺口述學習心得，並大力肯定學生的表現。這些分享讓學生再次反思出國期間的感受及這個經驗對自己的意義，同時也從聽眾的反饋驗證他人對自己的正向看法，重建自我價值，決定未來的行動。

（二）學生表現與成長

檢視學生們參加逆風飛翔方案之初的動機與自我期許，以及出國學習所擬定的自我學習目標，一開始以各自的方向融入方案學習，逐漸形成共學伙伴關係，顯現挑戰自我的主動性與企圖心，不被自己的障礙侷限，勇敢爭取出國學習機會，在陌生的國度體驗獨立生活、問題解決，探索、發現自己的潛能，重新認識自己。在方案結束後，S8 認為：「課程在自我探索上花費了許多的心力與時間，……這些課程都讓我能更加瞭解自己，……我認為是相當重要」（得_S81080912）。S7 也覺得「學習成長是我最大的收穫」（得_S71080916）。

學生們除了自我反思成長之外，其對自我認識及自我意義與價值也出現些微變化，可從以下表現略窺一二。

1. 自我揭露的勇氣

S2 分享在出國前對語言、時差、緊湊的行程充滿緊張、擔心與害怕：「給自己的目標就是簡單的成功在美國活 10 天，……應該要知道自己其實沒想像中的那麼糟糕」（得_S21080426）。使用英語溝通的焦慮感是 S5 出國前的心情，他覺得：「自己的英文障礙在美國徹底被彰顯出來，幸好有同學幫忙翻譯、解釋，才較能掌握當下的資訊」（得_S51080426）。S4 把在 UT 學生面前緊張做口頭報告視為膽量訓練（得_S41080426）。S9 則坦承：「自己報告很緊張，吞吞吐吐的」（得_S91080426），S1 表示過去認為美國有嚴重的種族歧視，卻因這次友善、熱情的參訪經驗而改觀（得_S11080426）。

2. 對身為身障者的省思

學生們在拜訪 UT 校內服務身障學生的單位，強烈地感受到臺灣和美國大學對身障學生的態度和作法有很大不同，在內心裡產生極大的衝擊。S7 認為「在美國，大家同等競爭，大學需要身障學生自我揭露才提供特教服務……自己會有強烈的被壓迫感，無法融入」（得_S71080426）。S2 不同於 S7 的被壓迫感，反思：

「西方國家身障生由內而外散發出成熟、像個大人；而自己從小在齊頭式平等的環境下成長，……自己是否被過度保護？自己要的是哪一種生活？……過去自己堅持要有特別標準，現在覺得似乎可以適度放手。」（得_S21080426）

S2 也進一步思考國內身障學生大學入學考試措施：

「臺灣有身障生大專甄試，但美國根本就沒有這項特殊管道，……，如果我們在臺灣一直要求增開甄試名額，這是不是也意味著我們自己認定身障者就

是弱者，無法和一般人競爭，需要特殊優惠對待？」（論_S21080213）

此外，許多學生對此行中有機會參與民間障礙社團發想去州議會的倡議行動，表達訴求，感到有意義（得_S41080426、得_S51080426、得_S61080426），S5 觀察到「美國是身心障礙者本身進行倡議，但在臺灣身心障礙團體比較偏向由家長或其他協助者來幫忙」（得_S51080426）。S4 則覺得「被美國身障人士發出的正向能量感染，回國更能正視自己的障礙，不再那麼自卑」（得_S41080426）。

3. 透過人際互動肯定自我與他人

S8 在與 UT 身障學生社團社長互動後，體會到：「身障學生社團社長需要導盲犬引導，可見障礙程度嚴重，卻能帶著大家逛校園，非常佩服他的自信。勇氣是這次學到最重要的事」（得_S81080426）。S6 認為「『自己』在美國或許會更獨立，……這次臉皮有變厚一點」（得_S61080426）。學生們進入課堂學習，體驗與外國人互動。有的學生回國後還彼此透過信件繼續交流（得_S41080426、得_S61080426、得_S91080426）。S8 則分享：「10 天來最熟識的是計程車駕駛，因為每次都是我坐前座，負責跟他對話。……最後一天，他深深擁抱我，這個回憶是不會消失的」（得_S81080426）。

相較於與外國人的互動，學生們對彼此的幫助與扶持也都充滿感謝（得_S21080426、得_S41080426、得_S51080426、得_S81080426）。S5 為自己一直問同伴英文感到不好意思，而對方一句「不論你問我多少次，我都會告訴你」，則讓 S5 感動不已，也為自己終於能在回程的機上點了一杯果汁而開心（得_S51080426）。使用輪椅的 S3

則是對於在出國期間協助他的同學深深地表達謝意，而二名協助同學歷經這次的過程，體會到人與人之間相處的微妙關係，且認為自己的付出是有意義的，認同自己對同學和整個團隊的貢獻和價值（論_S51080912、論_S81080912）。S2 也分享：

「被丟到異地，即便生活再怎麼艱難，同學會互相幫助、扶持，這種心態最可貴。老師努力帶著大家思考……向自己證明可以做到什麼事。」（得_S21080426）

4. 探索路上持續向前

學生們在新學年度持續依著自己的方向往前走：S4、S5 分別前往日本及中國大陸擔任交換學生。S1 接任校內身障社團會長，成立國際部，邀請 S3 及 S4 共同負責與國外身障者或團體聯繫、規劃參訪交流活動。原本計劃 109 年 7 月前往日本參訪，最後該活動因全球性新冠肺炎疫情被迫取消，但學生們參考美國經驗規劃日本行程，且帶領學弟妹準備出國事宜，持續以勇敢挑戰、努力實踐的態度領導社團發展，展現企圖心及責任感。

另外，S2 應屆報考並順利錄取特殊教育研究所，更深入探討臺灣特殊教育相關議題；S3 雖嚮往出國進修，但因身體因素留在臺灣準備研究所考試。S1 開始蒐集公費留學相關資訊，他表示：「以前覺得很難、不可能，但這次出國後讓我覺得不試試看怎麼知道答案」（論_S11080426）。S6 則嘗試工讀，自我挑戰；S7 與 S8 積極準備教師檢定考試；S9 則持續投入系上專業科目之學習。不論學生們朝哪個方向發展，「勇於跨越限制，多元探索自我」正是逆風飛翔方案期待學生面對生命，自我挑戰的態度（誌_R11080920）。

（三）研究者的省思與成長

回顧 9 名學生參與逆風飛翔方案一年來的表現，以及自我探索學習成果分享，反映出學生最真實的體驗及最深刻的感受，也展現其對自我、對他人及對所處環境的觀點。研究者反思同樣的活動在不同學生的身上，產生不同面向的反思與後續行動，這是個持續自我確認、評估、再建構的過程（Eichas et al., 2015；Kroger & Marcia, 2011），且受個人及社會因素影響朝不同方向、來回移動（吳惠慈，2013；陳蓉，2015）。研究者期待學生在此經驗基礎上，能持續看到自己不同面向的潛能，重塑「我是誰」及「我想成為什麼樣的人」的形象，並成為貢獻社會的人力資源（林坤燦等人，2008）。

研究者也不斷反思帶領學生出國學習的意義。出國是因著學生們在方案進行中極力爭取而做的調整，反映出身障學生期待能走出舒適圈，藉由「飛越重洋、開拓未知」（得_S41080426）來證明「我們可以做得到」（得_S31071017、論_S21071018）的一種企圖心。然，出國需要因緣際會，且未必人人可行，因此，相信學生的潛能並提供其展現潛能的舞臺，才是此舉背後的核心精神（會_1080430）。

研究者初次帶領一群大專身障學生飛到太平洋對岸的陌生國度，體驗不同的異國風情，實為極大的挑戰。除了食宿交通的預先安排之外，每天的緊湊行程、中西雙邊文化差異的適應、突發狀況的應變處理……，對研究者而言，都是前所未有的體驗和衝擊。我們發現不僅是學生跨出舒適圈，研究者也走出研究室，接受整個活動歷程帶來的真實挑戰和洗禮（誌_R21080225），成為一名學習者（歐用生，2013）。

六、綜合討論

（一）大專身障學生自我探索學習方案內涵與運作

1. 以探索、增能角度協助大專身障學生重建自我意義與價值

本研究以探索、增能觀點規劃自我探索學習方案，引導學生從想像自己一至五年後的圖像開始，透過各種活動參與，甚至爭取出國學習機會，挑戰自我，發現自己的潛能，重新認識自己，建立自我意義與價值。本研究在這樣的歷程中，看到學生在不同面向的自己中交錯，除了聚焦自己的學習，反思自己經驗的意義，還觀察、省思自我與他人及社會文化之互動，重新看見、認識不同面向的自己，並思考自己的下一步，在方案結束後繼續朝向個人目標努力（Schwartz et al., 2005）。這個引導學生藉由多元探索、增能體驗，重建其自我意義與價值之自我探索學習方案，提供大專校院輔導身障學生之可行方向，未來可持續探討其落實之具體作法。

2. 學生藉由反思將外在經驗與內在自我加以連結

本研究所規劃之大專身障學生自我探索學習方案除了有加廣、加深的探索學習機會之外（Verhoeven et al., 2019），需藉由課後反思，整理探索時的觀察、感受，重新認識自己及周遭的人事物，以決定未來（Kroger & Marcia, 2011；Pearlman-Avni, et al., 2017）。研究中學生反思含括：評估或期許自己參與活動的表現、檢視過去經驗的意義、反思或回應所觀察現象、對身為身障者的省思、對自我的肯定等，面向相當多元。本研究發現「反思」是促成探索活動與學生內在自我產生交集之重要關鍵，與學者（Flum & Kaplan, 2006；Verhoeven et al.,

2019）認為探索課程應含有反思機會的主張一致。

3. 以學生為探索起點，重視個人自主性及真實感受

本研究規劃之大專身障學生自我探索學習方案雖有整體架構，但考量每個學生障礙類別不同、成長背景有異，經驗都是獨一無二的，因此，執行過程中，強調學生動機，以學生自我為探索行動起點，自訂目標，進行探索與增能學習，研究者則根據學生個人表現，給予個別回饋。本研究也發現自我探索學習方案實難以設定一致的目標，期待統一的結果。整體而言，本學習方案聚焦學生自訂目標，重視過程真實感受，學生也在過程中展現其自主性（Kaplan et al., 2014），對於「我是誰」及「我想成為什麼樣的人」有更多元面向的理解、統整與期待。

4. 以共學團體為運作基礎，鼓勵學生與同儕互學

自我探索學習方案雖強調學生自訂目標及真實感受，但以協同學習精神所建立之共學團體方式運作，一起學習並完成團隊計畫（Wren & Harris-Schmidt, 1991），重視成員互學、尊重、信任及支持。研究者觀察學生在共學團體的互動，從一開始的陌生，到活動中互相協助，一起投入出國準備事項，甚至在出國學習期間彼此支援與對所見所思分享及討論，以及與 UT 身障學生社團及民間障礙社團交流後，對自己、自己的障礙、對他人及對所處情境產生出更廣、更深且正向的體悟與思考。然而，本研究係以自我探索學習方案為主軸，對於學生在共學團體中與他人互動的經驗、與自我連結及感受與變化並未深究，有待後續研究更深入的探討。

（二）大專身障學生在自我探索學習方案中成長

1. 是個自主、內在建構，而非外塑的實踐歷程

本研究雖以團體方式進行，但與學生共同決定探索主題，且整個過程強調個別學生自訂目標、解讀探索經驗的意義，自我反思該經驗與個人的關係，重新自我理解與統整等之真實感受。研究發現學習方案所提供之探索及增能體驗與共學團體成員間之相互支持、學習及學生自我理解是持續發生且不斷交錯，這個歷程雖發生在團體情境中，卻是非常個別化與自主性的，無法由外在給予（Erikson, 1968），需要自我建構（Eichas et al., 2015；Kroger & Marcia, 2011）。學者們的主張在本研究中也得到實務面的驗證。

2. 是個探索不同面向，持續重建自我意義及價值的歷程

本研究鼓勵學生進行多元探索，並重視對話及反思，以促其將探索經驗與自我連結，檢視自己過去與障礙相關的自我論述（吳惠慈，2013；Gibson et al., 2018），重建其自我意義與價值。本研究發現，學生在不同探索活動與不同生活經驗交互作用下，能重新看待自己，也看到障礙不是自己的全部（Gibson, 2006），形成新的自我意義。本研究聚焦在大專身障學生多元探索後所表現的自我意義與價值，對於個體如何評估、選擇不同的環境互動，如何詮釋、反思該互動經驗與自我的連結，以及該結果如何影響其自我意義與價值體系則未予著墨，值得持續探討。

（三）營造大專身障學生探索、增能之支持情境

本研究所規劃之大專身障學生自我探索學習方案將學習主導權及責任交給學生。對學生而言，研究者除了扮演資源整合、機會提供、探索支持及過程陪伴之角色，也努

力建構一個兼具認知及情意面向的支持環境（Flum & Kaplan, 2006），提供其發現及展現潛能的舞臺並肯定其表現。這是一個在高等教育系統中的新嘗試，學校行政所提供的支持與資源，是促成學生「跨出舒適圈」的幕後推手之一，尤其提供出國學習部分經費補助，讓學生更自在地去探索、體驗，反思不同情境、不同面向的自我，也凸顯學校是引導大專身障學生重建其自我意義與價值之重要情境，與 Verhoeven 等人（2019）的主張一致。

此外，研究者也從學生出國前私下提問：「我們可以自己去吧？可以規定家長不能跟嗎？」（論_P31071029），家長在桃園機場送行時的叮囑；以及家長在學生成果分享會上表示：

「其實當初很不希望孩子參加，去那麼遠的地方，人生地不熟的，太危險了，但是孩子堅持要去，只好勉為其難同意。」（得_P31080426）

另有家長覺得「在那段出國過程，我在臺灣真的很煎熬，很擔心孩子會不會出什麼事情」（得_P61080426）。研究者發現大專身障學生對離家探索的期待與其家長對孩子單飛擔憂之間的落差。Glover-Graf（2012）指出大專身障學生有脫離家庭進行價值與信念探索之需求。因此，大專階段身障學生與家長之互動如何依著學生成長而調整？又，家長如何協助大專身障學生建構其自我意義與價值？是值得探討之議題。

結論與建議

一、結論

本研究嘗試以不同於現行大專校院提

供身障學生弱勢補救或協助之輔導服務，由研究者從探索、增能角度，規劃大專身障學生自我探索學習方案架構，再和參與的9名學生組成共學團體，共同確定方案內涵，期間亦因學生們的強烈意願而修正學習任務，發展出一趟出國探索學習之旅。整個方案進行中，研究者鼓勵身障學生跨越自己的障礙，展現主動性與企圖心，為自己設定學習目標，並經由行動與反思，重新認識自己，重建其自我價值感。方案結束後，參與學生能勇敢的自我揭露、對身為身障者有更深入的思考，也透過人際互動更加肯定自我及他人，並持續各自的探索之路。

本研究在陪著學生走過自我探索學習之旅後，研究者對輔導大專身心障礙學生有新的體認，主要發現如下：

（一）大專身障學生的輔導

1. 探索、增能為主之輔導內涵有助大專身障學生重建自我意義

引導大專身障學生從自己未來圖像反思現在應採取的行動，進而透過各種探索、增能行動，發現及發展自己的潛能，重新看見、理解不同面向的自己，設定自己的目標、規劃未來。

2. 藉由反思協助學生將外在經驗與內在自我加以連結

透過活動後之心得，引導學生反思該活動對自己的意義、自己的表現、對自己的期待及可向他人學習之處等，藉以重新建構自我意義，形塑自己的價值感。學生反思是將外在的經驗與內在自我連結的重要關鍵。

3. 以學生為起點，重視個人自主性及真實感受

大專身障學生之輔導可鼓勵學生自我設定學習或增能目標，透過實作、分享、反思，重新認識自我，輔導人員則根據學生表現，

給予個別回饋。

4. 建構協同學習的環境，鼓勵學生在團體中學習

大專身障學生之探索、增能雖然強調個別性，但可透過協同學習建構尊重、信任及支持的環境，並透過互動、合作與互學，對自己、自己的障礙、他人及所處情境有更多元的體悟與省思。

（二）大專身障學生自我意義與價值之重建

1. 是個自主性高的內在建構歷程

大專身障學生透過自訂探索目標、解讀探索經驗意義，自我反思該經驗與個人的關係，形塑其「我是誰」及「我想成為什麼樣的人」的想像。

2. 是個持續認識並整合多元自我的歷程

大專身障學生持續透過不同面向自我探索、增能體驗及反思交錯，不斷重新認識自我，調整目標，重建其自我意義與價值。

（三）營造大專身障學生探索、增能之支持環境

學校給予行政支持與資源，教師與輔導人員提供學生探索、增能與反思機會及展現潛能的舞臺，且肯定學生表現，是進行大專身障學生輔導之重要情境。而家長支持也是學生探索、增能之重要助力。

二、建議

（一）對大專校院提供身障學生輔導之建議

學校對身障學生的服務不侷限在弱勢補救，而能從探索、增能角度，整合校內行政與教育單位之資源，提供其自主之多元探索與增能體驗機會，並提供其展現潛能的舞臺；教師、輔導人員及行政人員從優勢角度發展身障學生的潛能，結合專業發展與校內各項活動、課程和服務，引導學生發現及發展自我潛能，透過反思，重新認識自己，決定自

己的目標；建構尊重、信任及支持的協同學習環境，鼓勵學生彼此合作與互學。

其具體行動策略，建議可結合校內專業學習課程或資源教室之特殊教育方案所提供的活動和相關服務，如：到離島或偏鄉服務學習，鼓勵學生參與規劃，跨出舒適圈，挑戰並探索自己，且將此過程與個人經驗連結並重新自我理解。除了提供行政支持也融入輔導專業並加以引導，營造其探索自我、增能學習的環境。

（二）對引導大專身障學生重建自我意義與價值之建議

教育者引導身障學生思考「我是誰」及「我想成為什麼樣的人」的想像；鼓勵大專身障學生跨越障礙，勇敢挑戰自我，規劃多元探索，自訂探索、增能目標並行動、實踐，發現自己的潛能且予以展現；引導學生透過敘說、對話、分享及反思重新認識自我、肯定自我，重建其自我意義與價值；引導學生體認自我認識、自我意義與價值是個不斷嘗試、修正，貫穿整個生命週期的自我建構歷程。

其具體行動策略可於學生入學後，先引導學生想像未來的自己，再思考要讓想像成真的具體行動，擬定分階段的多元探索、增能計畫，如：自我覺察、多元興趣嘗試、增能與生涯體驗、參與各種學習方案或營隊等，自訂各項計畫目標且評估結果，並與自我或同儕、輔導人員、教師加以檢討、對話、分享、反思，重新認識、理解自我，進而持續擬定、修正或更新目標，以規劃未來。

（三）本研究之限制及對未來研究之建議

本研究在研究參與者所就讀的全方位校園支持及資源協助的場域下進行，整個方案的規劃、開展、調整與結果均凸顯出參與學生對自我探索的主動性與企圖心及行動力，

此為本行動研究之特色，亦為其限制。研究者期待未來有更多大專身障學生自我探索方案之相關研究出現，探討不同特性與需求學生之學習方案樣貌，充實對此領域之了解，以提供大專身障學生輔導實務工作者參考；亦可探討其具體成效，使其成為一個有實證基礎的方案，以吸引更多研究者或實務工作者之投入。

除了針對學習方案之探究外，建議可進一步了解大專身障學生與他人互學之經驗，並探討這樣的經驗對其重新建構自我意義與自我價值之關係；深入探討大專身障學生不同面向的探索行動與內在自我連結、交錯、整合，以及建構自我意義與價值感之過程；探討有助大專身障學生建構自我意義與價值之學生與家長／主要照顧者互動模式。

參考文獻

- 李育逢（2010）：大專身心障礙學生個人背景變項、校園經驗、學習表現及心理社會發展之相關研究（未出版）。國立臺灣師範大學公民教育與領導活動學系碩士論文，臺北。[Li, Yu-Feng (2010). *College students with disabilities personal background variables, campus experiences, academic performance and psycholsoical development related research*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 李真文、羅寶鳳（2010）：學習共同體為基的差異化教學探究。教育研究月刊，233，21-36。[Li, Chen Wen, & Lo, Pao-Feng (2010). Inquiry of differentiated instruction based on the idea of learning community. *Journal of Education Research*, 233, 21-36.]

- 吳惠慈 (2013)：身心障礙者之身心障礙認同歷程—以肢體障礙者為例（未出版）。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系碩士論文，臺中。[Wu, Hwei-Tzu (2013). *The identity process of disability of disabled people--an example of physically disabled people*. Unpublished master's thesis, National Taichung University of Education, Taichung.]
- 林坤燦、羅清水、邱靜瑩 (2008)：臺灣地區大專校院身心障礙學生休退學現況調查研究。東臺灣特殊教育學報，10，1-19。[Lin, Kun-Tsan, Lo, Ching-Shuei, & Chiu, Ching-Ying (2008). The study of suspending schooling and leaving school for college student with special needs in Taiwan. *Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education*, 10, 1-19.]
- 林郁青 (2010)：霧之行者——後天低視力者自我認同發展立成之生命故事敘說（未出版）。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，臺北。[Lin, Yu-Ching (2010). *A misty walker—narrative life story about the developmental process of self-identity of person with acquired low vision*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 洪宜昀 (2002)：大學聽覺及肢體障礙學生自我概念與心理健康之研究（未出版）。國立彰化師範大學教育系碩士論文，彰化。[Hung, Yi-Yun (2002). *The study of self-concept and mental health in university students with acoustic or body disorder*. Unpublished master's thesis, National Changhua University of Education, Changhua.]
- 高淑清 (2008)：質性研究的 18 堂課：揚帆再訪之旅。高雄：麗文文化。[Kuo, Shu-Ching (2008). *18 lectures on qualitative research: a journey of sailing again*. Kaohsiung, Taiwan: Liwen Cultural Group.]
- 張稚鑫 (2004)：徘徊在「聽」與「聾」之間：回歸主流教育中聽障大學生的身分認同（未出版）。國立臺北大學社會學系碩士論文，新北。[Chang, Chih-Hsing (2004). *Being hearing or being deaf: the identity formation of college students with hearing impairment in mainstream education*. Unpublished master's thesis, National Taipei University, Taipei.]
- 陳坤虎、雷庚玲、吳英璋 (2005)：不同階段青少年之自我認同內容及危機探索之發展差異。中華心理學刊，47（3），249-268。[Chen, Kun-Hu, Lay, Keng-Ling, & Wu, Yin-Chang (2005). The developmental differences of identity content and exploration among adolescents of different stages. *Chinese Journal of Psychology*, 47(3) 249-268.]
<https://doi.org/10.6129/CJP.2005.4703.04>
- 陳凱謙 (2014)：學習共同體之課堂教學模式「協同學習法」對國中八年級學生數學學習態度及學業成就影響之研究——以一元二次方程式為例（未出版）。國立交通大學理學院科技與數位學院學程碩士論文，新竹。[Chen, Kai-Chien (2014). *The effects of collaborative learning in mathematics learning for eighth grade students—an example of quadratic equation of one variable*. Unpublished master's thesis, National Chiao Tung University, Hsinchu.]
<https://doi.org/10.6842/NCTU.2014.00216>

- 陳蓉 (2015)：自我認同的尋求：大學生的自我探索（未出版）。國立東華大學諮商與臨床心理學系碩士論文，花蓮。
- [Chen, Jung (2015). *To seek self-identity: college student's self-exploring*. Unpublished master's thesis, National Dong Hwa University, Hualien.]
- 傅天韻、張芬芬 (2017)：協同學習運用於國小四年級社會領域對學習自我效能之影響。國教新知，64（3），4-20。[Fu, Tien-Yun, & Chang, Fen-Fen (2017). A study of collaborative learning on self-efficacy of the elementary fourth graders in social study. *The Elementary Education Journal*, 64(3), 4-20.]
- [https://doi.org/10.6701/TEEJ.201709_64\(3\).0001](https://doi.org/10.6701/TEEJ.201709_64(3).0001)
- 黃竹瑩 (2017)：大學身心障礙學生自我概念與學校生活適應關係之研究（未出版）。國立屏東大學教育心理與輔導學系碩士論文，屏東。[Huang, Ju-Ying (2017). *The relationship between the self-concepts and the adjustability to college lives of college students with mental and physical disabilities*. Unpublished master's thesis, National Pingtung University of Education, Pingtung.]
- 潘世尊 (2005)：教育行動研究—理論、實踐與反省。臺北：心理。[Pan, Shih-Tsun (2005). *Action research on education—the theory, implementation, and reflection*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.]
- 鄭聖敏 (2014)：從增能觀點談大專校院身心障礙學生之輔導。特殊教育季刊，133，9-16。[Cheng, Sheng-Min (2014). Counseling services for students with disabilities in higher education from an enabling perspective. *Special Education Quarterly*, 133, 9-16.]
- <https://doi.org/10.6217/SEQ.2013.133.9-16>
- 蔡清田 (2013)：教育行動研究新論。臺北：五南。[Tsai, Ching-Tian (2013). *New theory on educational action research*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 歐用生 (2013)：學習的革命：本土實踐的反思。新北市教育：學習共同體特刊，4-6。[Ou, Yung-Sheng (2013). The revolution of learning: reflections on indigenous practice. *New Taipei City Education: Special Issue on Learning Community*, 4-6.]
- Arnett, J. J. (2014). Presidential address: The emergence of emerging adulthood: A personal history. *Emerging Adulthood*, 2(3) 155-162.
- <https://doi.org/10.1177/2167696814541096>
- Arnold, M. Z. (2017). Supporting adolescent exploration and commitment: Identity formation, thriving, and positive youth development. *Journal of Youth Development*, 12(4), 1-15.
- <https://doi.org/10.5195/JYD.2017.522>
- Baxter Magolda, M. B. (2014). Self-authorship. *New Directions for Higher Education*, 2014(166), 25-33.
- <https://doi.org/10.1002/he.20092>
- Cabrera, A. F., Crissman, J. L., Bernal, E. M., Nora, A., Terenzini, P. T., & Pascarella, E. (2002). Collaborative learning: Its impact on college students' development and diversity. *Journal of College Student Development*, 43(1), 20-34.
- Dominiak-Kochanek, M. (2016). A preliminary examination of identity exploration and

- commitment among Polish adolescents with and without motor disability: Does disability constitute diversity in identity development? *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 357-368.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1122177>
- Eichas, K., Meca, A., Montgomery, M. J., & Kurtines, W. (2015). Identity and positive youth development: Advances in developmental intervention science. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *The oxford handbook of identity development* (pp. 337-354). New York, NY: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199936564.013.020>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York, NY: Norton.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41((2), 99-110.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_3
- Gibson, J. (2006). Disability and clinical competency: An introduction. *The California Psychologist*, 39, 6-10.
- Gibson, J., Pousson, J. M., Laux, S., & Myers, K. (2018). Disability identity development of people who have low vision or are blind. *Journal of Education and Human Development*, 7(3), 18-27.
<https://doi.org/10.15640/jehd.v7n3a3>
- Gillard, A., Hartman, C. L., & Craig, P. J. (2019). Fostering adolescent identity exploration across the three phases of a camp program. *Journal of Park and Recreation Administration*, 37(3), 34-52.
<https://doi.org/10.18666/JPra-2019-8905>
- Glover-Graf, N. M. (2012). Disability and quality of life over the life span. In I. Marini, N. M. Glover-Graf, & M. J. Millington (Eds.), *Psychosocial aspects of disability: insider perspectives and counseling strategies* (1st ed., pp. 259-286). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203-222.
<https://doi.org/10.1177/074355488723003>
- Hanson, C. (2014). Changing how we think about the goals of higher education. *New Directions for Higher Education*, 2014(166), 7-13.
<https://doi.org/10.1002/he.20090>
- Kaplan, A., Sinai, M., & Flum, H. (2014). Design-based interventions for promoting students' identity exploration within the school curriculum. In S. Karabenick & T. C. Urdan (Eds.), *Advance in motivation and achievement* (Vol. 18, pp. 243-291). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018007>
- Kaufman, P. (2014). The Sociology of college students' identity formation. *New Directions for Higher Education*, 2014(166), 35-42.
<https://doi.org/10.1002/he.20093>
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In S.J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 31-53). New York,

- NY: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_2
- McAdams, D. P., & Guo, J. (2014). How shall I live? Constructing a life story in the college years. *New Directions for Higher Education*, 2014(166), 15-23.
<https://doi.org/10.1002/he.20091>
- O'Shea, A., & Kaplan, A. (2018). Disability identity and use of services among college students with psychiatric disabilities. *Qualitative Psychology*, 5(3), 358-379.
<https://doi.org/10.1037/qup0000099>
- Panitz, T., & Panitz, P. (1998). Encouraging the use of collaborative learning in higher education. In J. J. Forest (Ed.), *University teaching: International perspectives* (pp.161-201). New York, NY: Garland.
<https://doi.org/10.4324/9780429459092-7>
- Pearlman-Avnion, S., Kenny, S., & Vortman-Shoham, I. (2017). A preparatory program for young adults on the autism spectrum: Identity exploration and self-advocacy. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(3), 159-167.
<https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.3.859>
- Schwartz, S. J., Kurtines, W. M., & Montgomery, M. J. (2005). A comparison of two approaches for facilitating identity exploration processes in emerging adults: An exploratory study. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 309-345.
<https://doi.org/10.1177/0743558404273119>
- Sivan, A., Tam, V. C. W., Siu, G. P. K., & Stebbins, R. A. (2020). Adolescents' self-exploration in leisure experience. *Leisure/Loisir*, 44(4), 441-468.
<https://doi.org/10.1080/14927713.2020.1815561>
- Verhoeven, M., Poorthuis, A.M.G., & Volman, M. (2019). The role of school in adolescents' identity development. A literature review. *Educational Psychology Review*, 31, 35-63.
<https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>
- Wren, C. T., & Harris-Schmidt, G. (1991). Collaborative learning in higher education and in schools: A two-tiered approach. *Teacher Education and Special Education*, 14(4), 263-271.
<https://doi.org/10.1177/088840649101400408>

收稿日期：2021.02.25

接受日期：2021.07.31

Think Big, Fly High: A Self-Exploration Learning Journey for College Students With Disabilities

Sheng-Min Cheng

Associate Research Fellow,
Special Education Center,
National Taiwan Normal
University

Hui-Ching Ko*

Assistant Research Fellow,
Special Education Center,
National Taiwan Normal
University

Hsiu-Fen Chen

Assistant Research Fellow,
Special Education Center,
National Taiwan Normal
University

ABSTRACT

Purpose: College is a critical period during which students with disabilities can re-examine their past self-perspectives and consider the future. The self-exploration process of college students with disabilities is a process of identity formation. The purpose of this study was to guide college students with disabilities on a self-exploration journey to foster their self-understanding, reshape their self-meaning, and develop their self-worth. A collaborative learning team was formed for each student, and each student developed their own self-exploration learning plan on the basis of their own perspective of self-exploration and empowerment. **Methods:** This study involved 12 participants: nine college students with disabilities and three research fellows recruited from a university in Taipei. The students' disabilities comprised visual impairment, cerebral palsy, learning disabilities, other physical disabilities, and multiple disabilities. The researchers' areas of expertise were special and gifted education. We developed a 1-year program to guide the students through the self-exploration process. On the basis of relevant literature on the operation of self-exploration learning programs, we conducted action research involving continual adjustment of the program based on discussion, rethinking, and self-reflection. Using direct observations, discussions, in-depth interviews, and relevant documents, we analyzed the students' experience of the self-exploration learning program. The research data were extensive and organized according to the resources from which they were collected and the times at which they were gathered. All data were encoded to protect the students' privacy and avoid disclosure of their identities. We repeatedly reviewed all the

collected data and highlighted any meaningful text that was consistent with the research theme to form a conceptual unit. Each conceptual unit was then classified by the students and data resources from which the pieces of text were taken. Similar concept units were then combined to form higher-level categories. Finally, the relationships between categories were examined, and categories with similar meanings were combined into a theme. **Results/Findings:** Over the 1-year study period, the students expressed a strong willingness to travel abroad and eventually took an exploratory and adventurous trip to the U.S. After witnessing the students' self-exploration journey, the researchers reported new ideas on how to provide guidance to college students with disabilities. First, a strategy that focuses on self-exploration and empowerment can help students with disabilities rebuild their sense of self-worth. Second, self-reflection can help students with disabilities connect their external experiences with their internal senses of self. Third, teachers and service providers should value students' personal autonomy and feelings. Fourth, teachers and service providers should construct a collaborative learning environment and encourage students with disabilities to learn in peer groups. **Conclusions:** First, regarding counseling for college students with disabilities, we drew the following conclusions: (1) Counseling based on self-exploration and empowerment can help such students rebuild their self-meaning. (2) Assisting students in connecting their external experiences with their internal selves through self-reflection is valuable. (3) Students' personal autonomy and feelings should be emphasized. (4) Constructing a collaborative learning environment along with encouraging students to learn in groups is a useful strategy. Second, regarding the cultivation of self-meaning and self-worth among college students with disabilities, we concluded that such cultivation is a highly autonomous internal process and involves continually recognizing and integrating multiple selves as well. Finally, creating a supportive environment for college students with disabilities to explore and increase their abilities is crucial. **Implications:** The cultivation of the self-meaning and self-worth of college students with disabilities involves high autonomy, continual recognition and integration of multiple selves. Schools, teachers, counselors, and parents should create a supportive environment in which college students with disabilities can explore and enhance their abilities. We hope that more colleges and universities provide guidance to college students with disabilities in rebuilding their self-meaning and self-worth in the future.

Keywords: college students with disabilities, self-exploration, self-identity

