

身心障礙大專生面對標籤化調適歷程之探究

顏正輝

花蓮縣立玉里國中

顏靖芳

國立臺東大學

陳志軒*

國立臺東大學

林玟華

敏惠醫護管理專科學校

摘 要

身心障礙學生在求學的歷程中，容易將他人對障礙的刻板印象內化，進而感到自卑與低自我評價。為了減少被標籤，身心障礙學生可能選擇不揭露自己的身分且拒絕參與支持活動，因此他們在校園生活中可能遭受標籤化的困擾進而影響其心理健康。受污名的族群克服標籤影響的重要因素常與正向心理學及自我疼惜之概念有正向相關。本研究採質性研究設計，探討身心障礙大學生面對標籤化調適的歷程，徵求了 37 位身心障礙大學生，進行 5 場焦點團體訪談並輔與 2 場深度訪談，針對身心障礙大學生面對標籤化調適的歷程收集資料，並利用紮根理論分析方法進行資料分析。研究結果顯示身心障礙大學生標籤化調適的歷程包含尚未理解階段、感受差異階段、面對差異階段及接受差異等四階段，而引導身障學生對於自身狀況的自我疼惜並為其形成正向自我的條件與脈絡，藉由對自身焦點的轉移形成正向自我並走向自我優越的過程，是促使身心障礙學生對於標籤化進行轉念與克服標籤化的關鍵因素。

關鍵詞：標籤化、身心障礙大學生、正向心理學、自我疼惜

壹、緒論

在臺灣，進入大專以上就讀之身心障礙學生逐年增多，根據教育部特教通報網的統計資料顯示，具特教身份之身心障礙學生人數已從 96 學年度開始的 8,460 人，逐年增加至 111 學年度計 14,078 人（教育部學生事務及特殊教育司，2023）。大專時期是學生進入社會的前期，也是未來學生就業與社會融合之關鍵，因此大專特教學生若能完成學業對他們將是極有幫助，研究證據普遍都支持大專身障學生若能進入學校的支持體系，將會具有較好的學業成績及較高的畢業率（Troiano, Liefeld & Trachtenberg, 2010）。但大專特教學生在學園的生活適應與學習常會遇到諸多挑戰，相對於一般大學生，身心障礙學生能在四年內完成學業，成功畢業的比率仍低（Newman et al., 2009）。這也反應在他們大學（專）校園生活適應存有高度困擾的現象。

大專校院身心障礙學生在校園遭遇高度的困擾，主要包含學習、心理、生理、生活等多個面向上（陳麗如，2008；Newman et al., 2009），而此時大專身障學生的生命週期正值離開家人與朋友的生命轉折，且因為離開了義務教育階段，他們在學業須面對教學要求上的挑戰與變化，因此更需要支持的服務（鄭聖敏等，2021）。而在他們人際互動關係上也遇到諸多困難，這些困境包含(1)身份認同與自我表露的問題；(2)學校教職員相關知識的不足，導致支持服務品質不佳與使用率低以及(3)大學教職員與同儕的負向社會人際互動（Chen, 2019）等，上述這些因素的核心本質都與身心障礙族群標籤化（labelling）有深刻的關聯，因此探討其面對標籤化過程是有其必要性。

標籤化所導致的人際互動與對其內心所

產生的自我污名可能是阻礙大專身障生適應校園生活學習以及干擾使用學校支持系統的因素，因身心障礙學生在與他人互動的過程中，當障礙的標籤無法被環境所接納與了解，甚至被同儕排擠、孤立與批評，容易使身心障礙學生產生挫折、憤怒、自責等負面情緒，且容易將這些情緒內化，進而對自己感到自卑、低自我評價（Chen, 2019；張萬峰，2022）。大專階段為身心障礙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，若能透過不同探索活動，能幫助大專身心障礙學生重新看待自己，也看到障礙不是自己的全部，形成新的自我意義（鄭聖敏等，2021），由此可見協助身心障礙者了解障礙不是自我的全部，面對標籤化，是促進身心障礙者良好生活適應之重要課題。而探討他們面對標籤化的調適歷程將有助於在大學校園中對他們的支持。

本研究藉由質性研究的方式，讓身心障礙大學生有機會彼此分享面對標籤化調適的經驗，旨在瞭解身心障礙大學生面對標籤化調適的歷程及其克服標籤化之關鍵因素，以期提供未來大專校院資源教室輔導身心障礙學生面對標籤化的策略與方法，研究問題如下：

- 一、身心障礙大學生成長過程中面對標籤化調適的歷程為何？
- 二、從上述歷程探究，了解克服標籤化的關鍵因素為何？

貳、文獻探究

過去國內針對大專身心障礙學生的校園生活狀況研究（陳麗如，2008），就已發現主要的困境包含個人自我身份的認同與負向的人際互動的狀況，而這些概念皆與污名的研究中所涉及的議題不謀而合。污名的研究範疇很廣，從社會巨觀角度的社會不平等所造



成的刻板印象到對個人微觀層次的自我污名揭示其研究的範圍，而標籤化從社會巨觀角度而言，為一族群被某符號標記賦予某種社會對其身分認定的過程。因此，當一個學生因某些障礙被賦予特殊需求的證明即是一個標記的過程。此標記過程將對個體自我認同產生不同程度的影響，而自我污名即是此影響之一。深入探討自我身分認同的問題即是探究個人自我污名(self-stigma)的概念，自我污名包含自我污名的認知(self-stigmatizing cognitions)、自我污名的情感(self-stigmatizing affect)以及自我污名的行為(stigmatizing behaviors)(Mak & Cheung, 2010)。它之所以重要是因為這是判定個人面對外在污名干擾時，為何有些人可以坦然面對，而有些人卻無法擺脫此陰影的主要關鍵(Mak & Chung, 2010)。因此探討面對標籤化的適應歷程即是探討面對自我污名的過程。

當今社會環境雖提供身心障礙者許多支持服務，但對身心障礙者的不友善、質疑、標籤、歧視與偏見等負面的消極態度仍存在於社會，甚至被視為理所當然的微歧視常在我們的生活裡。部分身心障礙學生為了不受到標籤化被社會標記的影響而選擇放棄接受資源教室等相關服務，而選擇獨自面對障礙標籤(林坤燦、羅清水, 2008; 許雅惠, 2011)。此外，由於標籤化牽涉到社會人際互動的過程，受標籤化者生活在充斥偏見和歧視的社會裡，漸漸將大眾針對其個人刻板印象內化，即對自己施加了大眾刻板印象的看法，進而導致負向情感的反應與行為，稱為自我標籤化，亦可稱為自我污名(Corrigan & Watson, 2002; Corrigan et al., 2006)。當被標記的族群生活在充滿污辱形象的文化中，可能會接受到這些概念，甚至產生低自尊和低自我效能，進而自我傷害，並喪失對生活目標的追求與努力(Corrigan et al., 2009; Link et al., 1999)。

而自我污名的形成常是長時間個體發展歷程中社會互動後的結果(Chen, 20019)，因此透過個體面對標記的生命歷程分析將有助於了解標籤對特殊族群的衝擊，並為其生命尋求進一步發展的可能。

Mak 與 Cheung(2010)則提出標籤化的認知—情感—行為模式，在此架構中，標籤化的認知是認可和內化他人負面的信念和刻板印象，個體會伴隨著自我挫敗的想法、自卑感、無能感等負面的自我感覺；標籤化的情感是個體面對標籤化現象會讓其產生沮喪、悲傷、羞恥、尷尬和生氣等情感；在標籤化的行為上會表現出自我貶抑、自我隔離、隱匿身份、社會退縮和社交迴避等行為。Corrigan 與 Watson(2002)提出了人們回應標籤化的模式，一種情況是，當人們在認知初期察覺自己遭受標籤化時，會內化他人的刻板印象而產生較低的自尊與自我效能；另一種情況是，當人們在認知初期察覺自己遭受標籤化時，不認同此刻刻板印象，甚至對大眾的標籤化產生憤怒並尋求正義來面對標籤化，那此人的自尊是較不會受損，這樣的態度會讓人有較高的自尊、更好的生活和社會支持(Corrigan et al., 1999)，但這其中轉折的關鍵為何，是我們提供支持的方向與解答。綜上所述，回應標籤的方式會影響身心障礙學生之自我概念並影響其學校適應，因此探究身心障礙大學生面對標籤化調適的歷程及探究其克服標籤之關鍵因素有其重要性，有助於未來身心障礙大學生輔導工作之推動。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採用焦點團體訪談、深度訪談並應用紮根理論分析所收集資料，焦點團體訪談讓身心障礙大學生有機會彼此分享自己在求學歷程中面對標籤化的調適歷程，使其感

受到障礙是一種普同經驗；在深度訪談中，藉由訪談大綱的題目來引發受訪者提供相關資料或表達出自己主觀的意見與想法（潘淑滿，2003），研究者需尊重受訪者主觀的想法與對行為的詮釋，藉由面對面的訊息交換過程，收集與研究主題相關資料；最後採用紮根理論，藉由譯碼的程序，開發出範疇與關係，並藉由因果條件、脈絡、策略及結果等譯碼上的單位，把核心範疇與次範疇連結在一起以驗證範疇間的關係。

二、研究參與者

本研究徵求 19~30 歲就讀大專之身心障礙學生且自願參與研究者為研究對象，依據特殊教育學生及幼兒鑑定辦法之類別，共分 10 類，惟語言障礙、情緒行為障礙、發展遲緩等類別因在本研究中無此類學生，故不列出，而有一名研究參與者為顏面傷殘，將其列為其他障礙，總計 37 名研究參與者，學生領有身心障礙證明或經各區域特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定為身心障礙學生，認知功能良好，若為智能障礙之學生，則須為輕度障礙學生，基本資料如表 1 所示。

表1

研究參與者基本資料一覽表

學校	障礙類別										性別	
	學 習 障 礙	聽 覺 障 礙	視 覺 障 礙	肢 體 障 礙	腦 性 麻 痺	多 重 障 礙	自 閉 症	身 體 病 弱	智 能 障 礙	其 他 障 礙	男 性	女 性
A	4	1							1	1	6	1
B	1	1	3			1	1				3	4
C	4							1			2	3
D		5						2			3	4
E			2	4	2						6	2
F							1				1	0
G				2							0	2
總計	9	7	5	6	2	1	2	3	1	1	21	16

三、資料分析

本研究採紮根理論之資料分析法，由開放性譯碼、主軸譯碼與選擇性譯碼三種主要的譯碼手續依序所組成（吳芝儀、廖梅花，2001；Strauss & Corbin, 1998），開放性譯碼的部分採取逐行分析，對於所收集到的資料做詳細的檢驗與分析，並做概念化命名，接著將相似的概念聚集，建構出範疇，接著開

發出範疇的性質，並從性質中區分面向的範圍，最後將此資料謄寫至譯碼摘記或備忘錄裡，本研究主要操作方式是由第一作者將所有訪談稿進行文字轉錄，並將轉錄的部分進行閱讀，擷取出有意義的文字片段進行譯碼命名，此為一動態過程，進行滾動式的修正，並同時操作研究的信實度。主要的結果如表 2 中所條列的「面向」部分；在主軸性譯碼部



分，本研究透過演繹和歸納的方式，利用圖示和寫摘記的方式進行多維的比較，產出身心障礙大學生標籤化形成的條件、脈絡、行動/互動的策略和結果，建立身心障礙大學生標籤化形成的典範模型，並用收集到新的訪談原始資料持續來驗證範疇與次範疇的各種關係，來支持本團隊所提的命題（如表 2 所示），此過程由第一與第三和四作者進行操作；選擇性譯碼的部分，主要目的為闡明故事線，藉由收集來的資料發展出範疇與關係，並利用簡單扼要的方式陳述出貫穿大部份資料的核心範疇；其次則是將主軸譯碼所分析到的資料把核心範疇與附屬範疇聯繫在一起，之後則是思考將每一個範疇所在的特定面向位置把各範疇加以連結，此操作由作者群共同處理，例如在表 2 中將被霸凌、被誤解以及低自我評價等主題需作者群達到共識始歸納到「面對差異」的主範疇中；當初步範疇間關係建立時，則是持續用新收集到的質性資料來驗證範疇間的關係，本研究後來也選擇兩位參與者進行深度訪談來驗證這些核心範疇與附屬範疇歸納的合理性，最後結果整理成如表 2。最後則保持開放的心也在寫作過程持續反思，繼續修正範疇，並作填補工作包括範疇的命名修正，使理論更加稠密性與準確性(Strauss & Corbin, 1998)。本研究群將藉由不斷問問題和範疇間、研究參與者間作動態比較的方式完成上述步驟，使欲建構的大專身障生面對標籤化的社會過程理論趨於完備。

四、研究信實度

本研究以紮根理論來瞭解身心障礙者在文化社會脈絡下與他人互動，而形成標籤化的歷程，本研究依據 Lincoln(1995)指出控制質性研究的信度與效度之標準，在可信性部分，藉由訪談與現場觀察等方法來蒐集每位參與者在參加焦點訪談與深度訪談中所透露

語言與非語言訊息，透過不同資料蒐集方法提高可信度；在可靠性部分，可靠性是指取得資料的可靠性（胡幼慧，2008），本研究採用焦點團體訪談，由具質性研究專長之研究主持人與學生互動，以收集質性資料；在可轉移性部分，研究者藉由焦點訪談方式，讓受訪者能陳述面對標籤化調適的歷程，且依據紮根理論的譯碼過程，歸納出標籤化之歷程的因果條件、現象、脈絡、中介條件、行動或互動的策略與結果，以詮釋出身心障礙學生面對標籤化調適之歷程；在可確認性部分，質性研究中所闡述的可確任性是指研究過程獲得值得信賴的資料，不會因為個人主觀價值評價而扭曲事實的真相（潘淑滿，2003）。研究者在開放性譯碼、主軸性譯碼與選擇性譯碼過程中，透過不斷比較與問問題來分析資料，並尋找原始資料的驗證，避免自我主觀的想法，此外，研究者邀請畢業於彰化師範大學輔導與諮商研究所且修習過質性研究的同儕協同編碼與檢驗，取得編碼的一致性，並針對資料的解釋與分析給與意見與評論，避免個人主觀造成錯誤解釋，以提升研究信實度。

肆、研究結果與討論

一、身心障礙大專生面對標籤化調適之階段

研究發現身心障礙大專生面對標籤化調適的歷程（如表 2 及圖 1）可分為四階段，分述如下：

（一）尚未理解階段

身心障礙大學生面對標籤化的第一個歷程為尚未理解的階段，此階段因對標籤的涵義還不瞭解，所以對標籤有正面的評價而無負面評價。

1. 不理解標籤

（1）不在意差別

研究參與者表示在取得標籤時，因自己

年紀較小，所以還不清楚標籤所代表的意思，且如有同儕問起自己的障礙，也能直接表述自己的障礙。相關研究顯示，障礙者剛開始面對障礙標籤是無察覺（吳惠慈，2013），即便能稍微瞭解到與同儕之間存在差異，但對於障礙的標籤仍未有明確的概念（Rodis, 2001）。

「國小大家都比較天真，不會太在意差別」（A4-6）

「其實對於障礙沒有什麼態度，因為那時候我是國小，還不會去想太多，還不會去貶低什麼是學障，對於障礙不會有一些不好的、負面一些想法加諸於自己身上」（C4-10）

「因為每次人際不好，我就感覺到很奇怪之類的（F1-2）...不過這張紙也讓我感到釋懷」（F1-5）

（2）願意直接表述

對於能從外在直接看出障礙的參與者表示，自己在小時候當他人問及自己身體的缺陷時，能直接表述自己的缺陷，因他人的好奇與疑問而不會感到困窘。依據 Selman 的友誼發展階段，身心障礙學生在幼稚園與低年級階段能獲得同儕較多的包容與接納（鄭津妃，2011），因身心障礙學生在尚未理解階段所處的環境較友善，加上不理解標籤的涵義，所以不在意被標籤且能直接陳述自己的障礙。

「因為我本身是兔唇，所以小時候容易引起別人的注意，然後，可能國小還好，大家只會好奇說，ㄟ！你鼻子下面的疤痕是什麼？對，我也只是講說兔唇，就沒什麼」（A6-12）

2. 接受特教服務

（1）表面的服從

研究參與者表示老師會請有需求的學生，抽離部分的課程去資源班上課，當時也很聽從老師的話就去資源班上課，也不會在意同學知道自己在資源班上課。相關研究也顯示身心障礙學生開始時是服從他人給予的標籤（Holcomb, 1997）。

「國小不知道資源班是什麼東西，老師叫我去就去，就去一個地方，去那裡上課，因為國小生太天真了，誰會知道資源班是什麼東西？」（A7-14）

（2）天真的喜愛

研究參與者表示對於國小的資源班教學方式與教師所使用的增強系統，是非常感興趣且能吸引他去資源班上課，有參與者回想後，表示當初就是這樣被騙進去資源班接受特教服務。研究也顯示身心障礙學生剛開始被貼標籤時，其可獲得相關服務資源與福利資格（林寶貴，2008；Lauchlan & Boyle, 2007），且對自己所產生的問題感到釋懷（Lauchlan & Boyle, 2007），因此樂於到資源班學習。

「國小資源班還蠻好玩的，去那邊上課很好玩，有糖果吃有飲料喝，那不錯啊！就當另一個娛樂場所，國小就過得很愉快的童年」（A7-14）

「國小就這樣被騙進去的」（A4-14）

（二）感受差異階段

研究參與者在經過尚未理解階段後，漸漸地感受到自己與同儕間有差異存在，而參與者之所以會感受到差異，主要是由此範疇下的兩個次範疇所影響，為軀體的隔離與內



心的隔離。

1. 身分被區隔

(1) 軀體的隔離

研究參與者表示，隨著年齡的增長，開始瞭解到障礙標籤的涵義，尤其是被抽離到資源班上課，讓身心障礙學生真正感受到與同儕是有所差別，且同儕也開始會嘲笑到資源班上課的學生是智商較低。身心障礙學生在與人相處的過程中歷經了各種比較、被特殊對待，開始察覺到自己與他人的不同而產生困惑（吳惠慈，2013；Carty, 1994）或受到歧視（Davis & Watson, 2001）。

「我們有時候數學方面不好，所以數學科是跟別人分開上的，然後他們對這件事好像不太了解，然後他們有意識隔開的樣子，所以之後變成是我們跟他們的關係越來越差，然後那時候我也不知道是怎麼回事」（C2-3）

「不會討厭資源班，可是覺得跟別人不一樣，別人也會覺得為什麼我哪一節消失了，我也不知道該怎麼樣解釋，他們會覺得很訝異，正常人為什麼要去那裡」（C4-9）

(2) 內心的隔離

因同儕不了解特教服務的內涵，所以會對到資源班上課的同儕產生刻板印象（吳佳穎，2017；胡永崇，2012），如接受特教服務者都是智商低的，是不好的，因此不想讓同儕知道自己要到資源班上課，怕被嘲笑、被標籤與被污名。

「像我進資源班都會看有沒有自己班上的人在旁邊，因為我不想要讓別人知道」（A4-8）

「像上課要抽出來到資源班上課，東西

拿了就直接走了，不敢說什麼，要去上課不敢講，怕他們嘲笑我不一樣什麼的」（E5-3）

「之前小學時，通常不是會有資源班嗎？有人說什麼智力很低的人去念的」（G2-9）

「就是感覺被污名化的感覺，就是在社會的觀感，障礙是一個不好的名稱，就會很在意，像是智能障礙，就會被拿來罵人的方法，被稱那樣，就整個被污名化」（A5-11）

2. 身分被公開

(1) 障礙外顯者

本研究參與者屬於障礙外顯者表示討厭被注視的感覺，會覺得自己跟他人不一樣，被認為是怪物，會隱藏自己的障礙。研究也顯示障礙外顯者，易成為他人注視的焦點，且將他人的關注解讀為環境對其有敵意，而隱藏自己的障礙（吳惠慈，2013；Carty, 1994），甚至覺得遭受他人的歧視而影響到身心障礙學生的自我概念（Hahn & Belt, 2004）。

「很討厭被注視的感覺，覺得被注視好像跟一般人不一樣」（A3-12）

「我國三之後我就把頭髮放下來，就不會知道我是聽障，我覺得有時候別人用不一樣的眼光看你，我覺得那感覺好差，就是希望他們可以把我當一般人看待」（E6-15）

(2) 障礙內隱者

研究參與者屬於障礙內隱者表示，老師會在班上透露其障礙者的身分而影響到其與同儕的相處，甚至認為如果老師沒有揭露其身分，反而會有更多人願意接近他。雖說老師透露障礙者的身分是希望同儕多對障礙學生更多的包容與協助（胡永崇，1993），但是國中階段的學生友誼發展屬於雙向互利的行

為（鄭津妃，2011），如同儕心智尚未成熟，障礙標籤反而容易成為同儕嘲笑或討論的話題。

「平時不會跟很多同學講自己的障礙，怕會引來不好的事情，怕別人會離我遠遠的」(A1-3)

「只要扯到我的名字三個字，每個人就躲到遠遠的，後來轉到高中之後沒有把這件事講出來後，反倒別人比較願意接近我」(C2-3)

（三）面對差異階段

1. 被霸凌

許多參與者表示自己在高中以前的教育階段，常遭受到同儕無緣無故的霸凌，剛開始會出現反抗與尋求教師的協助，有些霸凌事件經由有效支持系統介入改善，例如：老師介入處理後，同儕有停止霸凌，然而有些參與者在老師介入處理之後，反而遭受到更嚴重的隱性霸凌，亦即經無效支持系統介入後遭受更嚴重的霸凌，甚至最後只能選擇承受霸凌，且逃避任何人際互動，一直忍受到此教育階段結束，並在下一個教育階段時，進行如 Goffman 所言之對自己形象整飾 (image management)，以控制揭露自己障礙身分的時機。研究顯示，受霸凌學生的特質與身心障礙學生的特質相似，因此身心障礙學生較容易被同儕霸凌（吳惠慈，2013；羅丰苓、盧台華，2015）。

「國小被班上一半以上的同學集體排擠啊！很惡劣，甚至那還有一個男同學拿澆花的澆水器往我頭上噴」(B3-7)

「同學也曾經會說我長得很難看之類的話，比如說弄一下我的桌子，或是我曾經遇過在我睡覺的時候在我頭上用口香糖」(A6-12)

「告訴老師、反抗都會被欺負更嚴重，後來就不打算反抗，直接承受」(C2-3)

「我在社交活動上，我比較不想去與人社交」(B2-6)

「我有時候出去教學旅行我也不參加，畢業旅行也沒有想出去」(C2-4)

2. 被誤解

特教學生在學習階段，學校或教師會依據個別化教育計畫，提供其學習內容、學習歷程、學習環境與學習評量的調整，這些措施是為了讓特教學生更能參與與適應學校的學習，但對於其同儕來說，老師提供相關調整的措施會讓同儕覺得特教學生有特權，導致被誤解，而在被誤解的範疇中，還包括評量調整的誤解與特教學生能力的誤解。

「比如像高中那時排座位，每個禮拜輪一排過來，然後老師就會對我比較好，讓我自己可以選擇座位，我就不用動，然後就變得有人在背後說閒話，說我是利用名義的身分去得到這個權利」(A5-11)

「我的分數其實是不能上公立學校的，可是因為有加分這個機制我能夠上公立學校，就是有同學就在後面議論，因為這個身分而得到分數和學校」(A6-13)

「怕同學講話小聲，或是背對我們，然後我們會聽不到，然後也怕同學覺得說，我們不理他，可是事實上是因為我們沒有聽到他說什麼，然後所以就會有點誤會，對！然後，這個誤會我們又不知道，可能就是別人就會覺得說，我們好像就會有點自以為是，然後都不理人家之類的」(D8-18)

3. 低自我評價



身心障礙者在求學的歷程中，察覺到自己在學業學習、身體的障礙、人際互動等方面的困難且與同儕有差異，並在互動的過程中接收到許多負面的評價與經驗，內心產生恐懼、困惑、挫折、生氣、放棄、習得無助感等情緒與行為反應，進而影響其對自我的評價。有些研究顯示身心障礙者會將此刻板印象和污名內化，形成自我污名，產生低自尊、低自我概念和低自我效能（吳君瑋，2011；唐宜禎等，2009；陳志軒，2018；薛卉芝，2013），進而影響其人際關係與社會適應。

「沒有什麼自信，然後再來就是沒有自信就不太敢跟別人交流」(C2-4)

「我覺得全世界最差的人」(C4-9)

「因為自己的學業感到不快樂，就覺得人生是黑白的...曾經到現在都恨自己說為什麼我是這樣子，有想過想要再活一次，想要自殺，再活一次，最慘的一次，我想在別人的眼裡我都一生中都是悲觀的，不管怎麼的改變，自己都辦不到」(E2-7)

(四) 接受標籤階段

1. 自我疼惜

自我疼惜包含自我和善、共同困境與正視障礙，此三部分可能可以促進提升身心障礙學生自我接納度。相關研究也顯示自我疼惜是心理健康復原力重要的解釋變項，也是正念技巧中的一部分（Neff & McGehee, 2010；林玟華、徐畢卿、陳志軒，2017），高自我疼惜的人有較高的心理健康與心理適應（Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005），本研究歸納了幾項結果，分列如下：

(1) 自我和善的態度

大多數參與研究者表示障礙已造成，再多的生氣或抱怨皆於事無補，只能接納障礙，

放過自己，自己也將比較好過，甚至有更積極的身心障礙者將障礙視為學習的機會，進而增加其能力。

「我是覺得因為我本身就是學習障礙就是有問題，所以成績本來就不可能到理想中的境界，我就覺得就算了，反正成績也不能代表一切，或許就是學業上的成績不如他，可是體育就贏他之類的」(A5-10)

「我們這種身障者，是上天給我們一個機會去好好看自己，不要把它看成障礙，有時候把它看成一個挑戰與學習，我覺得時候也是很重要的」(B1-5)

(2) 共同困境的分享

這有點類似正念中的自我覺察，身心障礙學生透過某個機會或場合對於自己障礙的脈絡覺察，共同困境分享的場域，部分參與者有了覺得自己的煩惱、問題與所遭遇的困境是跟大家都一樣的感受，甚至有些大專身心障礙學生表示看到比自己更嚴重的障礙人士，再看看自己的障礙，認為自己還算不錯。

「因為我有障礙，你絕對也有障礙，只是障礙的地方不同而已」(A2-4)

「我的問題跟其他同學都一樣，就是我有特殊需求以外，我的心情、問題、煩惱都跟大家一樣，其時我跟大家沒有不一樣」(B6-12)

「因為有些同學他們都失明阿，就是我看他們就覺得自己還不錯」(D2-6)

「之前去...配戴助聽器的時候，就是有碰到有些聽障人士，他是比我還要嚴重的，有時候就覺得我其實還不錯了」(D3-9)

(3) 「正」視障礙

此主題命名為「正視」主要是研究參與者的談話內容也顯示其面對障礙已能採不批判的態度，亦即不偏不倚的概念來看自己的障礙，並進而接納自己的障礙。此「正」的概念非下一範疇正向自我中正向之概念。

「你沒有辦法選擇自己是甚麼樣子，如果自己是這樣子，那就自然接受自己就好」(B1-4)

「因為現在就認識到，覺得這個障礙就是一輩子都是要戴助聽器的，我就必須要去接受它」(D3-7)

2. 形成正向自我

本研究的參與者表示其能進入到自我接納的階段，正向經驗的累積、正向特質的培養與正向組織的支持扮演了重要的因素。

(1) 正向經驗的累積

研究參與者表示正向經驗的累積可以提升其自信心與自我覺察能力，對自己有正面的評價與自我概念。身心障礙學生若能展現優勢能力的舞臺，能增加其適應能力與成功的機會（翁令珍，2013；黃文慧，2005），且吳秉叡等（2014）也指出正向事件的解釋風格會提升身心障礙學生的希望感並對復原力產生影響，具備較高希望感的學習障礙學生，其復原力的效能也較高，而在本研究中亦有類似的發現。

「我發現到自己的長才，國文老師推薦我去比語文競賽，然後我也榮獲第一名，開始慢慢發現其實我也可以跟大家一樣」(A6-13)

「老師把重大的責任交給我，就一定叫我試，我說好啊，慢慢走，走一步算一步...這個工作賦予我，讓我有信心，所

以我也漸漸走得出來這樣子」(E8-10)

(2) 正向特質的培養

本研究的參與者也表示其能克服標籤的歷程是因其具有樂觀、真誠、和善、堅持不懈與著重在優勢能力等正向特質，與正向心理學所提出的內容不謀而合。相關研究也顯示學習障礙學生如具有自我覺察、積極、毅力、情緒穩定、適當的目標設定等特質，其未來成功的機率遠高於無上述特質的學生（Goldberg et al., 2003）。

「我就是一個比較樂觀的一個人阿，其實我不會一直想、一直想，然後讓自己不好過，就是採樂觀的想法這樣子」(D1-3)

「我比較和善，不會去到處攻擊別人，我也對別人很好，很客氣」(C4-9)

「國中英文老師告訴我們就是不要...不要放棄，然後堅持到底，然後還有意志力，所以我就...有比較堅持下去的念頭」(D8-21)

「父母很重要...他們會積極的講我的優點，去掩蓋(忽視)這些缺點，他會說人都盡量自己去看優點的那面，忽略缺點那面」(G1-3)

(3) 正向組織的支持

對於身心障礙學生來說，學校、家庭是其正向組織，學校組織中的老師與同儕、家庭組織中的父母與手足皆為身心障礙學生的重要支持他人，研究參與者也提到教師、同儕、父母親的一句話或開放的教養方式是其克服標籤化的重要因素。相關研究也顯示，教師、家長的支持與鼓勵是障礙者成功的重要因素（洪麗瑜等人，1998；翁令珍，2013；黃己娥、王天苗，2007；曾瓊禎，2018；蔡貞



芬，2016)。

「老師說我的問題，跟其他同學都一樣，就是我有特殊需求以外，我的心情、問題、煩惱都跟大家一樣，其時我跟大家沒有不一樣」(B6-12)

「我的話慢慢找到一些願意跟我聊的朋友，也交一些知心的朋友，然後陪伴著

我一起走過來...有時候會給我一些建議，或陪我聊一些事情」(E7-5)

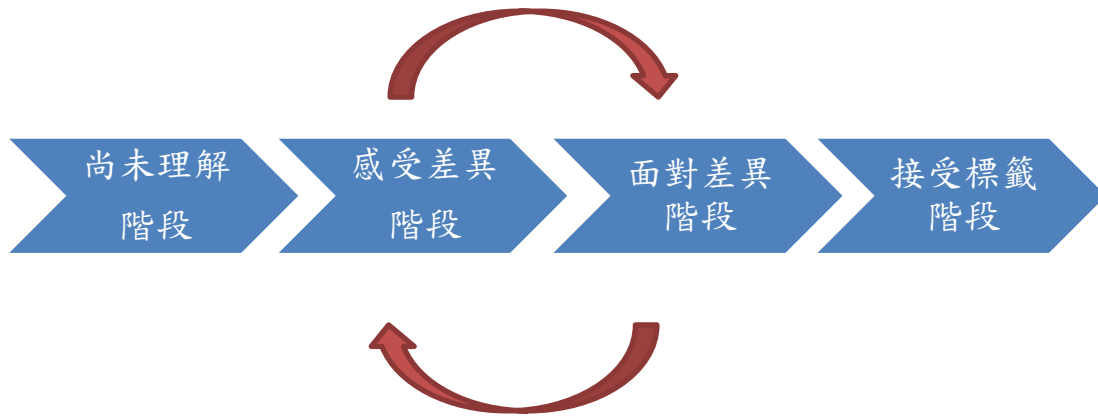
「不會太過於保護，就是讓我自己去發揮，應該要做什麼就做什麼，就是他們會讓我自由的去活動、自己去發揮，他們會用比較積極的那個態度來開導我」(D1-4)

表 2

研究過程所歸納之概念

核心範疇	主範疇	次範疇	面向
身心障礙大學 生面對標籤化 調適的歷程	一、尚未理解階段	(一)不理解標籤	1.不在意差別 2.願意直接表述
		(二)接受特教服務	1.表面的服從 2.天真的喜愛
	二、感受差異階段	(一)身分被區隔	1.軀體的隔離 2.內心的隔離
		(二)身分被公開	1.障礙外顯者 2.障礙內隱者
	三、面對差異階段	(一)被霸凌	1.遭受霸凌和排擠 2.反抗與尋求協助 3.形象整飾
		(二)被誤解	1.學習調整的誤解 2.能力的誤解
		(三)低自我評價	1.自我污名 2.自憐自艾
	四、接受標籤階段	(一)自我疼惜	1.自我和善的態度 2.共同困境的分享 3.正視障礙
		(二)形成正向自我	1.正向經驗的累積 2.正向特質的培養 3.正向組織的支持

圖 1
身心障礙大學生面對標籤化調適的歷程



二、大專身心障礙學生克服標籤化關鍵因素之討論

研究團隊歸納出身心障礙學生克服標籤化的重要因素包含自我疼惜與形成正向的自我，所建構之因素有利於教育現場中對於身心障礙者之輔導，分述如下：

（一）引導對於自身狀況的自我疼惜

自我疼惜的狀況包含著培養自我和善的內心的情境，創造共同困境經驗分享的場域與機會，最後形成對自己障礙趨於不偏不倚的評價，亦即「正視」自己的障礙。這些元素可融入於在教師在輔導身障生的歷程。

1. 自我和善的態度

瞭解到人是不完美的，在人生道路上會遇到失敗、歷經困難（余玉眉、王美惠、蔣欣欣，2018），因此，在失敗或者受苦時，對自己仁慈，避免產生自我批評、負面的想法與看法，而是以溫和的態度面對失敗或痛苦，並接受它，與自我和善相對的概念是自我批評(Neff, 2003)。

2. 共同困境經驗的分享

當人遇到挫折時，會有一種非理性的孤立感，並認為自己所遇到的痛苦或挫折只會

發生在自己身上（余玉眉、王美惠、蔣欣欣，2018），如將個人的經驗視為大眾共同的經驗，只是每個人遇到的時間點不同而已，有此想法浮現者則能避免孤立與獨有的想法，與共同困境相對的概念為孤立的與獨有的經驗(Neff, 2003)。

3. 「正視」障礙

當一個人能客觀的覺察自己的痛苦、想法與感受，而不過度的認定挫敗或過度評斷自己的負面經驗，並接納自己當下的所有一切，且不過度放大自己所遭遇的困境，將能幫助個體正視障礙 (Neff, 2003)。因此，當身心障礙學生能覺察自己的困境且不過度認定負面情境，將能引發個體產生自我和善與共同困境的想法，而當個體具有自我和善和共同困境的想法後，又能促進個體在面對負向經驗時，不過度認定困境，更加鞏固個體正視障礙的想法。

（二）為身障學生形成正向自我的條件與脈絡

過去心理學主要聚焦於負向的情緒(如憂鬱、悲傷、恐懼、無助等)且著重於解決或減少負面的情緒問題（王沂釗，2005）。



Seligman 與 Csikszetmihalyi(2000)正式提出「正向心理學」一詞，希望藉由個體正向特質與正面思考來面對困境，進而提升個體的生活品質，本研究也驗證正向經驗、正向特質與正向組織，對標籤化之負面影響有改善的效果，亦可作為教師輔導身障學生歷程，為其創造這些條件，將說明如下：

1. 創造正向經驗的累積

正向經驗為個體主觀經驗，個體對過去感到幸福、滿意和滿足；個體對現在全心全力投入於活動，心流產生的同時會有高度的興奮感、充實感和快樂；個體對未來感到希望和樂觀（王沂釗，2005；Seligman 與 Csikszetmihalyi, 2000），人是由自卑情結走向自我優越的歷程，研究發現幫助身心障礙者建構正向經驗是相當重要的，可協助其感受快樂、滿足與幸福，進而正向面對困境。

2. 涵養個人的正向特質

正向特質即為正向的心理特質，指個體較為持久的行為型態，此特質受到先天遺傳與後天學習所影響，包括愛、勇氣、人際交往能力、創造力、堅毅、寬恕、審美能力、幽默、靈性、喜愛學習、智慧、誠實、活力、熱忱等，此為個體的長處或美德（郭淑珍，2010；曾文志，2006；Seligman & Csikszetmihalyi, 2000），身心障礙者正向特質的培養將帶給其克服困境的正向態度。

3. 連結正向組織的資源

正向組織是指環境可以引發或促進個人的正向特質的建立與養成，如家庭、學校、社區、工作環境與社會文化等，上述的支持系統可以培養功能健全的個人（王沂釗，2005；Seligman & Csikszetmihalyi, 2000），研究證實正向組織的支持是協助身心障礙者克服標籤化負面效果之重要因素。

綜合上述結果，協助大專時期身心障礙學生度過標籤化的歷程，引導學生對於自身

狀況的自我疼惜並為他們創造形成正向自我的條件與脈絡是個可考量的策略，藉由對自身關注障礙缺陷焦點的轉移形成正向自我並走向自我優越的過程，是促使身心障礙學生對於標籤化進行轉念與克服標籤化的關鍵因素。

伍、結論與建議

一、研究結論

本研究將身心障礙大學生面對標籤化調適的歷程分以下四階段：

（一）尚未理解階段

此階段因年幼尚不理解標籤涵義，所以不在意障礙標籤，甚至認為障礙標籤可以使自己對自己所產生的負面評價而感到釋懷，且當他人問及自己的缺陷時，願意直接表述自己的缺陷而不會感到困窘，且接受學校相關特教服務安排，並喜愛資源班的教學方式與增強系統，此階段的身心障礙學生獲得標籤的正面作用。但隨著身心障礙學生與其同儕漸漸長大與成熟，同儕開始對其障礙產生好奇且會注意到身心障礙學生接受不同的教育，開始詢問一些與障礙或資源班相關的問題時，身心障礙學生開始覺察到障礙的問題，漸漸感受到自己與同儕有所差異，使得身心障礙學生逐漸邁入感受差異階段。

（二）感受差異階段

此階段因抽離到資源班上課與傳統大家對資源班的刻板印象，此時身心障礙學生落入社會普遍的二元對立的價值判斷，正常與不正常、功能或功能障礙、成功或失敗，因此價值判斷讓身心障礙學生感受到自己的身分被區隔，開始不想讓同儕知道其到資源班上課，且開始害怕自己的障礙被注視、被公開，開始隱藏自己的障礙來迴避他人的注視，害怕同儕知道自己的障礙後會不喜歡他、遠離他或被欺負，當學生的障礙標籤被公開後，

其開始進入到面對差異階段。

（三）面對差異階段

此階段因障礙的標籤而受到同儕的霸凌與誤解，進而產生低自我評價。在霸凌方面，研究者歸納出身心障礙學生面對霸凌的歷程，當遭受言語、肢體與關係霸凌時，其會反抗與尋求協助，當有效的支持系統介入後，同儕會停止對身心障礙學生的霸凌，但是如果是無效的支持系統介入後其會遭受到更嚴重的霸凌，此時會選擇默默承受且開始逃避人際互動來減少被霸凌的機會，直到此教育階段結束，而到下個教育階段後，身心障礙學生則選擇不主動揭露身分，害怕上個教育階段的霸凌狀況再次出現；被誤解方面，通常是學習調整的誤解與能力的誤解，學校教師會依照學生的特殊需求給予學習調整，如位置、成績與學習份量的調整，但在同儕的眼中會覺得此標籤具有特權，身心障礙學生也因能力的限制而被老師誤解為不認真或是因障礙的原因而被誤解不理人，上述的誤解皆容易影響到人際互動。

且當身心障礙學生察覺到與同儕的差異且在人際互動方面得到許多負面的經驗，開始影響其自我評價，而產生自我污名與自憐自艾的概念，並將同儕對障礙的刻板印象內化，對自己產生懷疑、自卑、對不起他人、失去目標，甚至有自殺的念頭，且會自責與埋怨自己的障礙，如缺乏內在或外在的力量促使自己對障礙標籤進行轉念，其會一直在面對差異階段與感受差異階段產生負面循環。

（四）接受標籤階段

研究結果顯示身心障礙學生內在產生自我疼惜與形成正向自我是促使其進行轉念的關鍵因素，在自我疼惜方面包含自我和善、共同困境與正視自己障礙，自我和善表示身心障礙學生開始了解自己，而不再嚴厲評判自己；共同困境是將障礙視為人類共同的經

驗，使自己不孤單；正視障礙是指身心障礙學生察覺到面對標籤的感受與經驗，而不對此感受與經驗進行批判，而接納它。外在支持系統包括正向經驗、正向特質與正向組織，在正向經驗是指讓身心障礙學生在學校環境中，獲得成功的經驗，能提升其自信心與自我覺察的能力，開始對自己有正面的評價；正向特質是指發掘身心障礙學生的優勢能力，運用優勢能力解決問題並產生正向經驗；正向組織是指家長、教師與同儕的支持，是讓其接納障礙標籤與形成正向自我的關鍵因素。

二、研究建議

（一）協助身心障礙學生面對標籤化的歷程

部分特教學生可能在某個機緣下聽到重要他人的一句話而促使其對障礙標籤進行轉念，但大多數的障礙學生只能自己默默承受障礙標籤對其產生負面的影響，為了避免此現象的產生，特教教師應提供有效的輔導措施降低標籤化所產生的負面影響，並協助身心障礙學生面對標籤化的歷程。

（二）培養身心障礙學生具備正視障礙的能力

身心障礙學生容易將外在對障礙的刻板印象內化，進而自我污名，產生較低的自尊，不斷地自我批判與自責，因此，正視障礙能力的訓練能讓身心障礙學生不再對障礙的標籤進行負面的評斷，提升其自我疼惜的能力，且將障礙標籤視為普同的概念，進而接納之。

（三）建立身心障礙學生的支持系統

有重要他人的支持能讓身心障礙學生克服標籤化的負面影響，而父母、教師、同儕皆是身心障礙學生支持系統中的重要他人，建議應強化家庭與學校之支持系統。



參考文獻

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998)。質性研究概論 (徐宗國譯)。巨流。(原著出版於 1998 年)
- 王沂釗(2005)。幽谷中的曙光—正向心理學發展與希望理論在輔導上的應用。**教育研究月刊**，134，106-117。
- 余玉眉、王美惠、蔣欣欣(2018)。自我疼惜正念研習會及工作坊後記。**中華團體心理治療**，24(4)，22-36。
- 林寶貴(2008)。特殊教育理論與實務。心理。
- 林玟華、陳志軒、徐畢卿(2017)。正念在快樂與心理健康促進之應用。**護理雜誌**，64(4)，97-103。
- 林坤燦, & 羅清水 (2008)。台灣地區大專校院身心障礙學生對資源教室實施現況之調查研究。**特殊教育學報**，27，99-127。
- 吳芝儀、廖梅花(2001)。紮根理論研究方法。濤石文化。
- 吳君瑋(2011)。高職綜合職能科學生自我概念、障礙覺察與相關因素研究(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 吳秉叡、余民寧、辛怡葳(2014)。正向事件解釋風格、提升希望感與復原力之模式驗證：以學習障礙學生為例。**特殊教育學報**，40，1-34。
- 吳佳穎(2017)。我很好！正向自我概念之國中資源班學習障礙學生調適歷程 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 吳惠慈(2013)。身心障礙之身心障礙認同歷程—以肢體障礙者為例 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學。
- 胡幼慧(2008)。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。巨流。
- 胡永崇(1993)。標記理論與特殊教育。**特教園丁**，8(3)，1-6。
- 胡永崇(2012)。如何促進家長同意其障礙子女接受特殊教育之鑑定與安置。**雲嘉特教**，16，1-5。
- 郭淑珍(2010)。正向心理學的意涵與學習上的應用。**銘傳教育電子期刊**，2，56-72。
- 唐宜禎、陳心怡、吳慧菁、鄭詩蓉、高藝汝(2009)。身心障礙污名認知與污名主觀經驗—以精神疾病患者及脊髓損傷者為例。**身心障礙研究**，7(4)，230-244。
- 陳麗如(2008)。大專校院身心障礙學生轉銜生活與轉銜行為之研究。**特殊教育學報**，28，57-95。
- 陳志軒(2018)。一般學校集中式特教班與特教學校智能障礙中學生污名困擾之比較研究。**身心障礙研究**，16(2)，78-93。
- 翁令珍(2013)。一位視覺障礙大學生從長期人既困擾中成功適應之經驗分析。**屏東教育大學學報-教育類**，41，1-34。
- 教育部(2023)。特殊教育統計年報。教育部學生事務及特殊教育司。
- 黃己娥、王天苗(2007)。迢迢學習路——一位學障學生的學習經驗。**特殊教育研究學刊**，32(3)，111-132。
- 黃文慧(2005)。從生活看雙重特殊學生之特質—由一位美術才能優異的學障學生生活經驗談起。**特殊教育研究學刊**，28，289-311。
- 曾文志(2006)。走過正向心理學的第一個十年。**師友月刊**，513，62-66。
- 曾瓊禎(2018)。學習障礙大學生韌性發展歷程探究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 張萬烽(2022)。復原力對國小學習障礙學生與一般學生在心理健康上的影響：個人與變項取向。**教育心理學報**，54(1)，57-84。
- 鄭津妃(2011)。普通班中障礙學生的同儕關係：融合與隔離的差異觀。**特殊教育季刊**，120，19-26。

- 鄭聖敏、柯惠菁、陳秀芬(2021)。逆風飛翔——大專身心障礙學生自我探索學習之旅。《特殊教育研究學刊》，46(3), 1-27。
- 蔡貞芬(2016)。成人視覺障礙者社會支持與復原力之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 潘淑滿(2003)。質性研究：理論與應用。心理。
- 薛卉芝(2013)。大專校院肢體與感官障礙學生自我污名化與人際親密能力之相關研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 羅丰苓、盧台華(2015)。國中融合教育中身心障礙受凌學生遭受普通班同儕霸凌現況及原因之研究-以一所國中為例。《中華輔導與諮商學報》，42，1-34。
- Chen, C. H. (2019). The roles of psychosocial developmental crisis and self-stigma in mental health among college students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 287-302.
- Carty, B. (1994). The development of deaf identity. In J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.), *The deaf way: perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 40-43). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Corrigan, P. W., Larson, J. E., & Rüsch, N. (2009). Self-stigma and the “why try” effect: impact on life goals and evidence-based practices. *World Psychiatry*, 8(2), 75-81.
- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 9, 35-53.
- Corrigan, P. W., Faber, D., Rashid, F., & Leary M. (1999). The construct validity of empowerment among consumers of mental health services. *Schizophrenia Research*, 38, 77-84.
- Corrigan, P. W., Watson, A. C., & Barr, L. (2006). The self-stigma of mental illness: implications for self-esteem and self-efficacy. *Journal of social & Clinical Psychology*, 25(8), 875-884.
- Davis, J. M., & Watson, N. (2001). Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in 'special' and 'mainstream' schools. *Disability & Society*, 16(5), 671-681.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H. & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 222-236.
- Hahn, H. D., Belt, T. L. (2004). Disability identity and attitudes toward cure in a sample of disabled activist. *Journal of Health and Behavior*, 45, 453-464.
- Holcomb, T. K. (1997). Development of deaf bicultural identity. *American Annals of the Deaf*, 142(2), 89-93.
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22, 36-42.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Link, B. G., Phelan, J. C., Bresnahan, M., Stueve.

- A., & Pescosolido, B. A. (1999). Public conceptions of mental illness: Labels, causes, dangerousness and social distance. *American Journal of Public Health*, 89, 1328-1333.
- Mak, W. W. S., & Cheung, S. F.(2010). Self-stigma among concealable minorities in Hong Kong: Conceptualization and unified measurement. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(2), 267-281.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D., Hsieh, Y.P., & DeJitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287.
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., & Knokey, A. M. (2009). The post-high school outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2). NCSE 2009-3017. *National Center for Special Education Research*.
- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240.
- Rodis, P. (2001). Forging identities, tackling problem, and arguing with culture: Psychotherapy with persons who have learning disabilities. In P. Rodis, A. Garrod, & M. L. Boscardin (Eds.), *Learning disabilities and life stories* (1st ed., pp. 205-230). Boston: Allyn and Bacon.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, 55, 5-14.
- Tuttle, D. W., & Tuttle, N. R. (2004). *Self-esteem and adjusting with blindness: The process of responding to life's demands*. Springfield: Palgrave Macmillan Press.
- Troiano, P. F., Liefeld, J. A., & Trachtenberg, J. V. (2010). Academic support and college success for postsecondary students with learning disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 35-44

The Process of Confronting Labeling among College Students with Disabilities

Cheng-Hui Yen

Yuli Junior High School

Ching-Fang Yen

National Taitung University

Chih-Hsuan Chen*

National Taitung University

Wen-Hua Lin

Min-Hwei College of Health Care Management

Abstract

Students with disabilities may internalize stereotypes held by others about their disabilities, which can lead to feelings of inferiority and low self-esteem. To avoid being labeled, some students may choose not to disclose their identity and decline to participate in campus support activities. It can be inferred that students with disabilities may face issues of labeling in college, which could negatively impact their mental health. Overcoming labeling is strongly linked to concepts of positive psychology and self-compassion. Therefore, the purpose of this study is to explore the adaptation process of college students with disabilities to labeling through these two perspectives. Using a qualitative research method, the study interviewed 37 college students with disabilities across 5 focus groups and 2 in-depth interviews. Data were collected on their experiences in adapting to labeling, and analyzed through grounded theory. The findings indicate that the adaptation process consists of four stages: the stage of not understanding, the stage of perceiving differences, the stage of confronting differences, and the stage of accepting differences. The study also found that fostering self-compassion and creating a supportive environment for developing an unjudged self-image are crucial in helping students shift focus away from their limitations, build a positive sense of self, and move toward self-empowerment. These perspectives play a key role in helping students with disabilities overcome labeling.

Keywords: Labeling, College students with disabilities, Positive psychology, Self-compassion