

視障教育半年刊第九卷第二期

視障教育及服務的團隊合作以美國亞利桑那州為例·····	03
中途失明者之心理調適、生涯轉換與家庭社會支持歷程研究·····	08
視障教師自我認同、職涯發展與工作挑戰之研究·····	17

中華視覺障礙教育學會編印

中華民國 113 年 12 月 31 日

發刊詞

在視障教育與服務領域中，團隊合作、心理調適歷程以及教師專業發展是支撐教育品質與促進學生福祉的三大關鍵議題。本期刊彙集三篇研究，分別從教育現場的合作實踐、中途失明者的適應過程，以及視障教師的職涯發展與挑戰，呈現當前視障教育領域的核心議題與前瞻思維。

首先，張孜晨的研究以美國亞利桑那州的視障教育為例，探討團隊合作在視障教育中的重要性。研究發現，視障教師與職能治療師、物理治療師及普通班教師的跨專業合作，不僅能有效改善學生的學習姿勢和專注力，更能在教學中發現視覺訓練的關鍵需求。此研究指出，定期溝通與共享觀察結果是提升教育成效的重要基礎。

其次，李欣等人透過敘事探究法，深度剖析中途失明者的心理調適、生涯轉換及支持系統。研究歸納出「衝擊與否認期」、「絕望與退縮期」、「接受與轉變期」及「個人價值重塑期」四個階段，並強調家庭和社會支持在促進心理復原與社會融合上的重要性。該研究提醒我們，為後天失明者提供持續性支持和職業重建機會，能有效提升其生活品質。

最後，陳詠涵等人的研究聚焦於視障教師的自我認同、職涯發展與教學挑戰。研究發現，視障教師需在視障者與教育專業人員的雙重角色中取得平衡，並面對資源取得與教學適應的挑戰。然而，透過個人努力與支持系統的助力，視障教師能成功克服困難，並在教育現場中發揮積極影響力。

本期刊透過上述三篇研究，期望能為視障教育領域提供更多實務洞見，並促進跨專業合作、心理適應機制的理解，以及視障教師的職涯發展策略。教育是一條需要多方共同努力的路，期待這些研究能啟發更多教育工作者，共同為視障者創造更具包容性和支持性的學習環境。

徵稿函

1. 本刊旨在探討視障教育及特教的相關議題，並研究身心障礙者在教育、醫療復健和社會福利方面的需求。
2. 本刊歡迎各界人士投稿，並提供開放的園地交流。
3. 本刊接受任何與視障教育及特教有關的問題，包括教材教法、研究新知、教學心得、專題研究、動態報導等。
4. 來稿請使用電腦排版雙欄格式，並附上電子檔案，以便審稿。
5. 來稿每篇字數不得超過八千字為原則，並請避免一稿兩投。
6. 本刊保留對來稿進行刪改的權利，如不願刪改，請事先告知。
7. 作者的見解和文責由作者自行負責，不代表本刊的立場。
8. 投稿人須知：本學會擁有採用稿件的著作權，包括以各種媒體（如資料庫、網路、光碟、文字印刷等）公開發行的權利。如投稿人不同意本學會的聲明，請勿投稿。
9. 來稿請寄至 bookman1203@gmail.com 中華視障教育學會，並註明「視障教育半年刊編輯小組」。

視障教育及服務的團隊合作 以美國亞利桑那州為例

張孜晨

美國 Arizona 大學視障教育碩士

摘 要

本研究探討視障教育中團隊合作的重要性，並以美國亞利桑那州的實務經驗為例。特殊教育法規明確指出專業團隊合作對於提供高品質教育服務的必要性。然而，臺灣在實務上面臨時數不足、經費與交通限制，以及團隊成員對合作認知不一致等挑戰。文章透過三個合作案例說明團隊合作的成效：

（一）視障教師與職能治療師合作：

發現學生因桌椅高度不當導致視覺疲勞與手部不協調。職能治療師建議調整桌椅高度和使用坐墊，成功改善學生的學習姿勢與專注力。

（二）視障教師與物理治療師合作：

針對學前視多障學生的視覺訓練，物理治療師協助擺位，讓學生能專注注視視覺刺激。雙方即時溝通並提供導師後續訓練建議，提升教學成效。

（三）視障教師與普通班教師合作：

透過定期溝通，普通班教師能協助觀察學生的用眼行為變化，促進學生在班級中的學習適應。

一、前言

團隊合作在特殊教育中扮演非常重要的角色，不僅在法律中提及其必要性，實務現場中也能從執行層面體認到團隊對於學生成長的貢獻 (Youngson-Reilly et al., 1995)。根據民國 112 年修正之《特殊教育法》第二十七條，實施特殊教育應以專業團隊合作為原則，以提供學生高品質且符應其需求的教育服務、第三十一條中也提及個別化教育計畫之實行應以團隊合作方式執行，以確保學生之需求與優勢得到全方面的掌握。此外，同年度修正之《特殊教育支持服務及專業團隊運作辦法》也明確的定義團隊的成員組成、運作方式、資源及經費來源等。在法律之指導下，實務現場的教師們以團隊為基礎，為每一位學生實施能發揚其優勢、符合其需求之教育服務。

團隊合作運作是特殊教育中不可或缺的元素，Bronfenbrenner (1999) 強調專業之間合

作對於視障學生的益處，不僅可以提升學習成效、也能及早發掘學生的需求變化以即時調整教學方式或提供家長建設性的建議。透過協調的合作與溝通，教師能適時精進教學方式、獲得專業夥伴的支持，進一步優化視障學生的教育歷程 (Lieberman 等, 2007; Steyn 等, 2024)。然而，賴志和等 (2017) 指出，台灣的專業團隊在特教實務現場中面臨許多困境，包含時數不足導致服務品質降低，特別是巡迴輔導教師因經費與交通限制難以提供完整服務。此外，團隊成員對於「合作」並未有正確的認知與共識，導致真正執行時出現困難；經費議題、文書資料表格繁瑣等也影響團隊運作效率。這些挑戰顯示特教專業團隊在資源與協作上仍有改進的空間，本文將以視覺障礙學生的教育團隊合作為出發點，透過美國亞利桑那州視障教育為例，討論團隊執行方式與效益，包含視障教育教師與職能治療師、物理治療師、

普通班老師及眼科醫師與視光師的合作，期待能給予教育現場的教師們具體的建議，以提供更加完善的教育服務。

二、視障教育教師與職能治療師

透過即時討論，解決學生視覺疲勞困境

在一次的教學中，視障教師發現一位國中低視力學生在操作電腦及鍵盤時，手部動作出現不協調的狀況，影響學習效率及專注度，學生也表示覺得輔助科技學習的過程讓她感到疲憊，甚至覺得自己沒有能力學習新的電腦操作技能。同時，雖然配戴眼鏡，卻與平時生活中運用視覺的感受有很大的不同，學生表示看著螢幕裡的文字與圖像讓他更需要多次的中斷休息。教師在兩次的觀察後，猜測學生的桌椅高度可能是造成上述問題的原因，例如：學生在操作鍵盤時，手肘放置於桌面的高度導致他保持著聳肩的姿勢，也因為椅子較低，讓學生必須以不符合其最佳視野範圍的高度盯著螢幕，使學生在學習過程中感到身體不自在，進而愈來愈排斥上視障教育教師提供的輔助科技課程。

面對這樣的困境，視障教育教師立即聯繫團隊中的職能治療師，陳述學生的狀況、並分享學生操作電腦時的照片。職能治療師在了解後馬上給予具體的建議，並與視障教師約定下一次的課程時，職能治療師要一起到教室中親自觀察學生的姿勢與手部動作，也事先提供可能的解決方法，讓視障教師能預先有心理準備。到教室時，視障教育教師先向學生介紹職能治療師，並告訴學生因為目前遇到挑戰與可能的解決方式。在十分鐘的觀察後，職能治療師提出需要將桌子高度調整的建議，並拿出坐墊放置在學生的椅子上。在調整學習環境後，學生在使用鍵盤、閱讀螢幕時變得更加輕鬆，學生也表示這樣的高度調整和坐姿的改變，讓他在視覺運用上不會那麼容易感覺疲勞，也讓手部不會有痠痛感，且能夠持續四十五分鐘的課程。

三、視障教育教師與物理治療師

共同參與課程，提高視覺訓練成效

在一位學前視多障學生的教學中，目標是刺激其「注視」的能力，但由於該生平時使用輪椅，且雙腳穿戴副木，在移動或擺位上有很大的限制。視障教育教師計畫讓學生坐在地面軟墊上，並使用黑色小桌面放置閃爍玩具、將黑色屏障放置於桌子後方以減少周圍視覺資訊的干擾。因此連繫團隊中的物理治療師，事前約定某一次課程中，兩位要一起到場進行教學。

課程當天，視障教育教師提前抵達教室，並將軟墊及教材準備好，待物理治療師抵達後開始課程。物理治療師將學生從輪椅抱下，並觀察其當日的張力狀況，便將學生以環抱的方式放置在軟墊上，物理治療師做在學生後方，雙腳支撐學生的手部，並以雙手調整學生頭部的擺位。此過程如同復健，將其坐姿安排到最舒適且合適的狀態，視障教育教師同時在學生左前方開始進行課程，過程中因著視障教師所呈現的玩具大小、聲響狀態，物理治療師同時在學生後面調整他的擺位與姿勢，視障教育教師也隨時分享學生當下的用眼狀況，若要將玩具移動至別的位置時，視障教育教師會告訴物理治療師該生的視野範圍與可能出現的限制，並請物理治療師協助調整學生的肢體姿勢或頭部的擺位（圖1）。當下也請特教班教師與助理員一起觀看學生最佳的用眼姿勢與擺位，視障教育教師以易懂的方式解釋燈光玩具的使用及平時可以如何藉此幫助該生，物理治療師也給出日常擺位的建議，讓導師與其他人員都能了解平時在班級中要如何協助該生。當天之後視障教師也收到導師的影片及照片，內容是平時在班級中運用當天獲得的視障及物理治療專業建議來幫學生做用眼的訓練，並進一步請教視障教師的建議。這樣高效率、高互動性的合作方式讓物理治療師更加了解該生除了肢體外的需要及優勢，視障教師也不必因為學生擺位而誤判視覺使用的情況。



(圖 1) 物理治療師於學生後方協助擺位，視障教育教師於學生前方進行視覺運用的觀察

四、視障教育教師與普通班教師

透過溝通，發現學生用眼狀況的改變

一位國小二年級低視力且具嚴重情緒行為問題的學生的教學過程中，視障教育教師認為每節課都是新的挑戰，不僅要提供多元且適性的教材，同時也要因著學生當天的情緒狀態調整上課步調。當時該生的學習目標是使用平板將白板上的內容拍下，並用 iPad 內建的放大鏡閱讀照片上的文字內容，但經過多次的課程，視障教師發現學生的學習成效比預期落後許多，且每節課該生都有高亢的情緒，使進度嚴重落後，學生也不願意依照教師的引導操作平板的輔助功能。當時該生的普通班老師也常向視障教育教師反映其不專注程度提升，在別的科目的學習也是非常不理想。視障教師在多次細膩的觀察後，發現使該生出現這樣「科科停滯」的困境之原因並非源自他的情緒行為，而是因為視力狀況改變，使當時的眼鏡無法繼續提供最佳的視覺支持，導致該生看到的影像與過往有極大差異，才會出現對任何學習內容都愈來愈不耐煩的情形。

視障教育教師馬上與普通班導師溝通

此狀況，並建議普通班老師與家長分享團隊成員的發現，家長在了解狀況後馬上帶該生到眼科複診，證實該生的視覺狀況真的有所退步，甚至視野範圍也縮小。在視障教育教師專業的觀察與分析之下，藉由功能性視力層面給予團隊成員建議，並在家長合力的協助下，無拖延的尋求眼科醫師的協助，更換適合目前視覺狀況的光學輔具，而後的學校學習狀況逐漸恢復平穩，家長也回饋表示在家中玩遊戲或走動時，該生變得更加流暢，能夠獨立完成許多日常任務。

五、視障教育教師與眼科醫師及視光師

盲校中的低視力視光診所 (Low Vision Clinic)

自 20 世紀初，低視力學生的教育不斷地被討論與修正，從一開始主張不應使用剩餘視力 (residual vision) 的視力保存班 (sight-saving classes)，直至 1960 年代，低視力教育先驅 Natalie C. Barraga 提倡應使用低視力輔具搭配有效的教學策略，才能真正提升低視力學生的視覺使用 (Barraga, 1964)。Barraga 的低視力教育理念直接影響盲校中低視力視光診所的建立，旨在透過眼科醫師、視光師等專業人員的評估與低視力輔具的選用，藉由教育團隊成員的合作來權方面的掌握學生的視覺狀況並提供教育服務。

目前在亞利桑那州盲校中，可看見低視力視光診所積極的運行，藉由系統化、專業化的流程，為視障教育團隊提供量化與質性的數據及建議，以更全面的支持視障教育服務的提供。低視力視光診所的運作始於訪談與資料蒐集，藉由視障教育教師提供之個案的資料，同時搭配眼科醫師的視力報告或相關的醫療記錄，了解學生的學習需求、優勢能力與日常的視覺使用。接著與學生進行更細節的視力檢測，包括遠距離和近距視力的測量 (圖 2)、視野的評估、對比敏感度檢測及對光的敏感度測試等，以高信效度的測驗工具來更加掌握學生的視力情況。此外，低視力視光診所備有各種視覺輔具，如放大鏡、望遠鏡、眼鏡型放大鏡等，藉由上一步驟的評測結果來讓學生配戴、

使用合適的輔具（圖3）。專家也在過程中請學生閱讀教科書、行走或寫字，並透過觀察及學生的回饋來檢視該輔具的適配性。專家也鼓勵學生分享平日使用視覺的經驗與困擾，以提供更加貼近學生需求的輔具與建議，此過程中也提升學生的表達能力、對於本身視障狀況的了解，間接訓練自我倡議（self-advocacy）的能力與態度。



（圖2）評估學生遠視力



（圖3）學生適用手持式望遠鏡

六、結語

本文探討視障教育中團隊合作的重要性，以美國亞利桑那州的視障教育教師團隊合作為例，以四個例子了解視障教育教師、職能治療師、物理治療師及普通班老師等教育團隊中專業人員如何合作來促進視障學生的學習和成長，以及低視力視光診所在教育過程中的幫助。在觀察美國視障教育教師的團隊合作運作經營中，其成功執行的關鍵要素在於「時間」與「成員們的凝聚力」。首先，教師或團隊成員總是非常有效率地在發掘問題後，聯繫彼此，

並以高效率的來回溝通建立共識，討論解決方法，馬上安排介入流程或處理方式；此外，成員們在學生的個別化教育計畫會議中即對個案的狀況即有全方面的了解，也很清楚掌握學生的個別目標，每位團隊成員都抱以積極正向的態度面對學生，以學生本位的方式與彼此溝通合作，強大的向心力與訊息流通力使團隊合作得以完整實踐。

總結來說，藉由積極的溝通，使團隊成員訊息互通與開放，各個成員能更加掌握學生的視覺狀況、學習情形，即時調整教學內容，也別忘記同時與學生進行當下情況的講解，協助他們監控自己的學習歷程，建立對自身負責任的態度；透過各個專業領域的知識交流，使學生的需要得以獲得解決，有效提升學習成果；藉著主動提出疑問，以團隊的專業力量共同解決問題，以真正發展學生優勢，補足其弱勢能力。

台灣的視障學校或特殊教育學校中，多可見物理治療教室、職能治療教室、語言治療教室的設置，讓有需要的學生於治療師入校時在對應的教室中進行課程，教師也可藉由該段時間與治療師諮詢學生的狀況，此團隊合作方式不僅讓學生定時接受有質量的專業團隊服務，也可讓教師取得專業建議以作為教學調整的參考。「團隊合作」在特殊教育中不僅受到法律支持，也應充分在實務現場中實踐，方能為不同需求與能力的學生提供適性的教學與輔具，使他們在學習旅程中得以展翅發揮潛能。台灣目前特殊教育的團隊合作在持續執行的同時，我們也可以反思如何讓團隊更加有向心力及執行力，如本文所述之美國亞利桑那州視障教育教師與團隊成員的合作模式，將來我們也可嘗試讓治療師與視障教育教師同時為學生進行課程，以及在視障學校設立低視力視光診所，以期能提供視障生及其家庭更加全方面的特教服務。

七、參考文獻

賴志和，蔡維廷，黃苑菁，賴思婷（2017）。系統性回顧探討我國特教相關專業團隊實施現況與困境。*特殊教育與輔助科技半年刊*，16，69-77。

- Barraga, N. C. (1964). *Increased visual behavior in low vision children* (Research Series No. 13). New York: American Foundation for the Blind.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In *American Psychological Association eBooks* (pp. 3 – 28).
<https://doi.org/10.1037/10317-001>
- Lieberman, L. J., Robinson, B. L., & Rollheiser, H. (2007). Youth with Visual Impairments: Experiences in General Physical education. *RE:View*, 38(1), 35 – 48.
<https://doi.org/10.3200/revu.38.1.35-48>
- Steyn, J., Koen, M., & Theron, H. (2024). A collaborative approach among teachers to support the teaching of learners with visual impairment in the Foundation Phase. *Perspectives in Education*, 42(2), 294 – 307.
<https://doi.org/10.38140/pie.v42i2.8036>
- Youngson-Reilly, S., Tohin, M. J., & Fielder, A. R. (1995). Multidisciplinary teams and childhood visual impairment: a study of two teams. *Child Care Health and Development*, 21(1), 3 – 15.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1995.tb00406.x>

中途失明者之心理調適、生涯轉換與家庭社會支持歷程研究

李欣、吳岳瞳、葉昱廷、黃國書、王瑋璘
(高雄師範大學特殊教育研究所研究生)

摘要

本研究採用敘事探究法，透過深度訪談方式，記錄並分析一位成年後因疾病導致視力退化之個案，探討其心理調適、生涯轉換，以及家庭與社會支持的影響。結果顯示，中途失明者心理調適歷程經過「衝擊與否認期」、「絕望與退縮期」、「接受與轉變期」、「個人價值重塑期」等四階段，顯示心理復原力在適應過程中的關鍵作用。生涯轉換方面，中途失明者歷經高階主管到失業、再到職業重建歷程，從過去掌控型角色轉變為適應型角色，並學會接受變化，展現強大韌性與適應力。此外，家庭與社會支持系統對中途失明者的適應與發展具有決定性影響。家庭支持系統包括伴侶、手足間的支援，社會支持系統則涵蓋重要他人引導、團體互動及社區資源介入等，上述支持系統可促進中途失明者社會融合與自我實現。未來可透過擴展研究對象、比較不同障礙成因、或進行縱貫研究，以進一步理解中途失明者的適應歷程，並優化輔導與支持體系，以提升其生活品質及社會參與機會。

關鍵詞：中途失明、心理調適、生涯轉換、家庭支持、社會支持

壹、緒論

衛生福利部統計處（2024）顯示，全國身心障礙人口約有 121 萬人，其中因後天疾病、意外、交通事故、職業傷害等因素導致障礙者，佔身心障礙人口的 87.25%，觀察歷年身障者「障礙成因」比例變化發現，國內先天障礙者比例由 1999 年的 16.18% 逐漸降為 2023 年的 12.74%，反觀後天障礙者之比例則逐年攀升。以上顯示後天致障者一直是身心障礙人口之大宗，並有越來越高之趨勢，然而從非障礙到障礙的歷程中，究竟遭遇了什麼？其心理調適、生涯轉換及相關支持因素為何？均是值得關注之議題。

人類生活過程中，不論是日常行動、知識取得、專業技能學習、勞務動作模仿等，超過 85% 是透過視覺經驗而累積，因此視覺的喪失必須經歷知覺、行為、認知、情緒等適應，此過程需要花費較長時間（Dodds et al., 1994）。事實上，成年後因故失明，對個人將造成極嚴重之生理、心理、社會以及經濟等各方面困境（柯明期，2004）。萬明美（2000）訪談 80 名於青壯年期間中途失明者的研究中發現，受訪

者從失明到走出來接受重建服務，間隔 1 至 32 年不等，其中有四成受訪者超過 10 年以上，並經歷「喪失視力」、「失業失學」、「人際疏離」、「尋求資訊」、「參加職訓」、「重返社會」等六個階段。

中途失明者遭逢視覺喪失之變故，必得歷經漫長時間才能逐漸調適，過程中的支持與協助成為不可或缺之關鍵因素。而面對失明的壓力，視障者能透過家庭支持與社會資源來調適心理反應（麥漢倫，2014）。Hudson（1994）分析 27 篇探討後天失明者情緒和心理反應原因的文獻中發現，有 23 篇均強調社會支持的影響力。因此家庭及社會所提供之資源與協助，為中途失明者進行心理調適、並轉換生涯之主要支持。

研究者於研究所進修期間，機緣結識一位中途失明者，其原先擔任公司之高階主管，期間歷經失業、沮喪與調適、爾後步入研究所就讀、中間心理調適、生涯轉換之歷程與家庭、社會等支持因素，是研究者想要探究的。

鑒於上述之背景與動機，本研究採深度訪談之方式，目的在了解中途失明者心理適應過

程，並闡述其生涯轉換過程中，家庭與社會提供之支持為何。以下為本研究問題：(1) 中途失明者之心理調適歷程為何？(2) 中途失明者之生涯轉換歷程為何？(3) 中途失明者的家庭支持與社會支持之影響為何？本研究之價值在於，提供一位中途失明者之心理調適、生涯轉換與家庭社會支持歷程，透過個案的經驗敘說，更深入了解中途失明者之可能需求，以提供更完善之支持服務。

貳、文獻探討

一、中途失明者之心理調適

中途失明者是指成年時期出現視覺障礙者 (Bajaj, 2019)。據 Carroll (1961/1998) 研究顯示：中途失明可能導致多達二十三種能力喪失，影響範圍包括心理安全感、生活技能、人際溝通、欣賞能力、職業經濟、人格發展及其他層面。陳秀雅(1992)將中途失明者心理適應歷程分為「衝擊期」、「退縮期」、「接納期」、「發展策略期」，爾後才能達成自我肯定。Tuttle (1984) 則將心理適應分為七個階段，包括創傷、震驚及否認、悲傷與退縮、屈服及鬱悶、重新評量及再肯定、因應及機動性、自我接納及自我尊重等階段。在初期衝擊後，失明者需要重新構建對自我的認識，這一過程包括接受「視障者」的身份，並學會將過去的經歷轉化為新生活的助力 (Flaxman et al., 2017)。

創傷後成長 (Post-Traumatic Growth, PTG) 是指受創傷影響的個體、主觀感受到的正向心理改變 (Calhoun & Tedeschi, 1999)。而黃柏華等人 (2023) 則提及，正向韌性在此 PTG 階段至關重要，透過學習新技能及心理的支持、重要人士傳達的想法和實際引導，可協助中途失明者建構正向的生涯。其中，復原力是一種調適的能力與過程，個體為了維持內在需求的平衡，能在面臨負面生活事件、壓力、創傷或其他危機時，幫助其保持正常功能、克服挑戰並成功應對困境 (Lauer, 2002)。研究顯示，中途失明成人之復原歷程可劃分為三個階段：一為沉澱階段：涵蓋悲傷失落期與徬徨無助期；二為重建階段：即尋求資源期、儲備能量期以及重回職場期；三為蛻變階段：包括成

長突破期與互助回饋期，每個時期都伴隨階段性任務與挑戰，個體需克服這些挑戰才能完成相關任務，但實際復原所需的時間則因人而異 (郭孟瑜、林宏熾, 2009)。上述關於中途失明者心理變化之相關研究，可以發現個體在經歷失明後，會出現一段時間的悲傷與否認、然而透過自我復原力之調適及重要人士的支持與引導，可逐漸進入接受與蛻變等歷程。

二、中途失明者之生涯轉換

生涯轉換定義為：個體歷經生涯轉折歷程後，其生涯角色、生活或工作內容發生改變，並伴隨外在與心理狀態的轉變，包括價值觀、信念及情緒等方面的變化 (劉慧屏, 2008)。Goodman 等人 (2006) 將生涯轉換分為三種類型：一為可預期的生涯轉換，指由預期事件引發的轉換，通常與生命過程角色變化相關，例如學校畢業後進入職場；二為不可預期的生涯轉換，指由未預期事件的介入而引發，這類轉換通常伴隨更多的危機與突發性，並可能引起計劃外的人生發展；三為不如預期的生涯轉換，這類轉換源自於未發生的預期事件，例如升遷願望未能實現等，由於與期望不符，個體需面對心理落差，進而經歷生涯轉換，並調整生活方式與人生態度。中途失明則屬於上述第二類型，因生命中突發的視覺障礙，而導致計畫之外的生涯轉換。

生涯轉換是一段「易受傷害」的時期，在此期間個體可能感到驚慌失措或困惑不安，對生活中的一切失去以往的確定感，甚至在工作角色和自我認同上遭受衝擊，這需要個體重新進行自我評估，並定位生活與自我價值 (楊馨華, 2010)。

三、中途失明者之支持系統

(一) 家庭支持系統

家庭支持對於成年後失明者之適應、具有決定性影響 (陳秀雅, 1992)。柯明期 (2004) 在進行中途失明者適應與重建研究中發現：家人正向支持與鼓勵，有助於中途失明者心理調適及自我接納，進而提早走出困境、接受重建訓練並參與社會。Park (2021) 的研究亦指

出，家庭是中途失明者最可靠的支持團體，也是隨時可以尋求安慰的避難所。因此家庭的支持對於中途失明者而言至關重要！然而家人對失明所衍生之困境的不瞭解與不體諒、家人對失明者的抱怨與逃避等，也被視為中途失明成人復原之阻力因素（郭孟瑜、林宏熾，2009）。因此，視障者若未能在家庭中獲得障礙的認同與接納，將可能面臨更多的心理挑戰（麥漢倫，2014）。

家庭支持是中途失明者最直接的支持系統，家人的態度與提供的協助，將影響中途失明者是否能順利調適心理、參與生活與職業的重建。林宏熾（1997）認為，在進行身障者的生涯規劃與安排時，應強調家庭方面的介入與參與，如此可幫助身障者落實生涯規劃並持續提供自然支持。家庭支持是銜接視障者與重建之間的橋梁，但也會因家庭成員對視障概念認知的程度，影響到視障者進入重建系統。

（二）社會支持系統

Beverly 等人（1990）將社會支持分為三種網絡，一為個人支持系統，指朋友、家人、親戚、父母及同事；二為社區支持系統，指休閒活動、宗教活動等；三為正式支持系統，包括專業性人員如醫師、護士及相關人員協助等。在個人支持系統部分，萬明美（2000）認為，建立人際網絡對中途失明者的心理重建很重要，若能與朋友、同學、同事保持正常人際互動，將有助於他們走出困境，重新融入社會。而社區支持系統方面，職業復健中心即是一個可以給予安慰和鼓勵的地方，在此中途失明者可以找到面臨同樣挑戰的人並與之互動、分擔痛苦（Park，2021）。而前述 Beverly 所言之正式支持系統，除了醫師、心理師、定向行動專家等，尚包含國內對視障人士提供職業重建服務之專業團隊人員，如重建教師、職業重建個案管理員、就業服務員等（黃國晏，2020）。以上專業人員可提供適應性訓練，幫助中途失明者重回職場。

家庭與社會支持系統，對於中途失明者的適應與發展具有極為重要的影響。透過家人、朋友、專業機構、及專業人員等協助，可幫助他們克服心理困難，提高獨立生活能力，並促

進社會融合。

參、研究方法

一、研究設計

敘事探究是使用或分析敘事素材的研究，以「敘事」為主要理解敘事者生命經驗的方法，並進一步探究其中意義（鈕文英，2023）。本研究採敘事探究之研究設計，以一位中途失明者為研究參與者，透過深度訪談方式蒐集資料，了解其遭逢障礙之心理調適及職涯轉換歷程，並進一步分析影響個體之家庭、社會支持因素，最後依據結論提出相關建議。

二、研究參與者

本研究採立意取樣之機會取樣。研究參與者小萍與研究者為研究所修課期間結識，其因黃斑部病變及視網膜失養症、導致雙眼視力退化至零點零八，事發至今已超過十年。小萍曾擔任電子業及外商公司主管，因中途失明導致生活驟變，其後勇於突破困難、回歸校園就讀研究所，其個人生命經驗值得作為日後研究參考，因此邀其參與本研究。

三、研究工具

研究工具為研究者本身、訪談提綱、記錄工具等，以下分述之。

（一）研究者

本研究之研究者共有五位，均為師範大學特殊教育系研究生，研究所階段均修習過質性研究及視覺障礙研究等課程，並有接觸中途失明者之經驗。四位研究者分別擔任訪談者及質性資料之協同分析者。另一人則擔任可靠性及可驗證性審核。

（二）訪談提綱

訪談提綱依據研究目的、研究問題與文獻探討所擬定。研究者以小組討論方式列出訪談問題，並請視覺障礙專家協助修改與調整，最後形成正式訪談提綱。

（三）紀錄的工具

本研究之紀錄工具為訪談時使用的錄音工具，並在研究參與者知情同意下使用。

四、研究流程

研究者們修課期間結識研究參與者、進而發現問題，經過共同討論確定研究主題，即著手進行文獻探討，在討論並修改研究計畫後，接著蒐集相關資料。為提升研究品質，除了詳實記錄訪談資料之外，也針對訪談資料進行協同分析，最後則依據分析結論共同撰寫研究成果。本研究從發現問題、確認研究主題至研究結果產出，共可分為四個階段。分別為研究準備階段、資料蒐集階段、資料分析階段及結果撰寫階段。

五、研究品質

(一) 研究倫理

本研究事先拜訪研究參與者、說明研究進行的過程與目的，並徵得研究參與者的知情同意。除了書面同意外，進行訪談錄音前，仍會再次徵得其口頭同意，並說明訪談目的及日後匿名處理之方式。除上述原則，研究者在整個研究過程中，均力求以誠實且尊重之態度對待研究參與者，並在研究結果撰寫上，致力採用客觀性的事實描寫，而非主觀的評價性述說。

(二) 研究信賴度

為評鑑敘事探究之有效性，Riessman 於 1993 年提出信賴度包括說服力、契合度、連貫性、及實用性等四項評鑑指標（引自鈕文英，2023）。本研究以參與者檢核、三角查證、可靠性及可驗證性審核來達成上述四項指標。

1. 參與者檢核

研究者於訪談結束前，將摘要之訪談內容，誦讀與研究參與者聆聽，以檢核資料的契合度。

2. 三角查證

本研究採用不同研究者的三角查證方式，研究者協同分析訪談資料、檢核彼此的一致性，並提供充分且多元的研究資料作為證據，以提升本研究的說服力。

3. 可靠性及可驗證性審核

本研究商請就讀於師範大學特殊教育研究所博士班之三十年資深教師進行審核。將研究過程中收集的訪談資料交由審核者進行查閱，並檢核研究過程及結果是否確實紮根於收集的資料。

肆、結果與討論

本研究旨在探討中途失明者之心理調適歷程，並分析生涯轉換、家庭與社會支持對其影響。

一、中途失明者心理調適歷程

「直到完全看不見的那天，我才能真正的走出！」小萍原本過著多彩且豐富的人生，然而到了中年，卻遭遇中途失明的創傷，視力逐漸降低至零點零八，人生歷程就此改寫，期間心理上的調適，歷經人生的震撼彈、自我放棄的谷底、到再次邁出腳步、至今重新接納自我，如同小萍所言：「我也是因為走出來之後才看到世界的全貌，而且那個全貌是我以前沒看過的世界」。

(一) 人生的震撼彈—衝擊與否認期

小萍於 44 歲時視力逐漸出現狀況「2014 年開車的時候，發覺那個斑馬線不都是直的嗎？但它變 S 狀的，檢查之後他說我有黃斑部病變，要一個月到一個半月打一次針。打完之後，好像沒有彎彎了，可是為什麼越來越模糊？醫生都沒有講，到最後說其實有更嚴重的東西在後面，沒有辦法治哦！那個叫視網膜失養症。」得知此事後非常震驚與難過，開始四處求醫「我其實走了一個視障者都會走的歷程，就全臺灣最好最棒的（醫院）都去了」。

「我記得去臺大的時候，醫生說那你有沒有手冊，我說什麼手冊？我幹嘛要手冊？我很凶，問我什麼問題啊！我是來看眼睛的，我完全不想接受這件事，手冊的事跟我有什麼關係，你要告訴我這個會不會好啊？」人生震撼彈出現後，小萍花了幾年時間尋求治療，仍無法接受自己成為視障的事實。

(二) 跌落自我放棄的谷底—絕望與退縮期

「因為我以為會好呢！你就配合嘛，就這樣花錢配合醫生嘛，但是也沒有好，然後有一個更無解的東西（視網膜失養症）在後面，大概在 2016 年底才徹底認知到無法痊癒。」小萍花了二年時間四處求醫，最終明白視力無法回復，沮喪挫折之下，產生了巨大的悲傷與自我放棄，嚴重時甚至出現輕生的想法。

「其實那種不好的念頭常常有，而且是很

潛意識的，比如說我在坐公車的時候，司機煞車，突然希望最好出事，就是這種念頭，最好就是什麼都發生，就什麼都不用想了。」

「有什麼狀況出現，你就會希望它是最糟的，然後我死了今天就不用擔心了。」此時的小萍心中充斥負面情緒與想法，自我放棄的念頭不斷產生。

（三）再次邁開腳步—接受與轉變期

事發後，小萍面臨失業、生活等各方面裹足不前，與家人每天在憂鬱及徬徨無助中渡過「我先生大概四五年前也沒有工作了，其實我們兩個空轉很久了，不是只有我是這個困境。」小萍在低谷時期徘徊多年，直到四年前才願意再次邁開腳步，揮別停滯生活，「後來我開始走入同儕，就是所謂視障界，走入了那個地方，我才聽到每個人的故事，這樣我才慢慢的有接受跟認同。」「所以你們三年前認識我，可能我就說不要跟我談。」

然而，認同後隨之而來的迷惘與無助仍會不時縈繞心頭，「就是因為走入同儕之後，開始覺得我接受並認同這個圈子了。那然後認同之後、然後呢？我到底要走到哪裡？」因此，小萍開始尋求外部資源的協助，透過他人支持與自我復原能力，再次邁開腳步、重新審視自己的人生。「每個人背後的东西都不容易，然後我會覺得我的條件真的還不錯，就是不要說條件，我還有我的籌碼，我只是眼睛看不到，大概是這樣。」歷經失落與悲傷，小萍花了七年時間沉澱，爾後重新出發。

（四）重新接納自我一個人價值重塑期

近三年，小萍重新找回人生方向，藉由自身優秀的音樂及外語能力，接納自我甚至協助他人。「我每天還做蠻多事，就是對別人有意義的。例如別人說：你幫我看一下英文啊！怎麼看啊？就是傳過來用聽的。因為我有些能力還在，可以嘗試做一些東西，別人給我機會去做，就沒有那麼多空間去想那些不好的事。」

「我覺得走過，那些不好的念頭不會有了。我開始做一些有價值的事，就像我講的，我會協助一些視障者，可能是全盲的，我帶他去搭捷運之類的，就是很小的事情，可是對一些人來講，是有意義、很必要的事，因為這

些小事累積起自己的力量！」如同小萍自述：「我常講心理學上的東西，那個力量不要放在別人身上，要放在自己身上！你把那些力量放在別人身上，自己就是會受傷，力量放在自己身上、就夠勇敢。」小萍透過分享與協助其他視障者的經驗，重新找回自身力量並勇敢面對未來。

「我之前掌控性比較強，而且什麼事都要先計劃好才做，那現在就是完全不一樣，現在是環境要我怎麼樣，我就像個變形蟲啊，能彎就彎、能扭就扭，就這樣轉變。」中途失明後，小萍歷經「衝擊與否認期」、「絕望與退縮期」、「接受與轉變期」與「個人價值重塑期」，期間靠著 Lauer (2002) 所提及個體之復原力，最終接受障礙身份、克服挑戰並成功應對困境，其心理調適歷程與 Tuttle (1984) 所言心理適應七階段及陳秀雅 (1992) 心理適應歷程相符合，並與郭孟瑜和林宏熾 (2009) 陳述中途失明成人之復原歷程相吻合。

二、中途失明者之生涯轉換歷程

工作是生涯必經歷程，生涯轉換則會呈現不同的樣貌，小萍在旭日東昇的年歲，因身體意外而有一些非計畫性的不同體驗—從電子業擔任外貿主管，並轉職為獵頭公司高階主管，然而因中途失明爾後導致失業，如同小萍所言：「現在職業的對比，像是從 101 高樓到地下室，我原本幫最好的公司找最好的菁英，幫他們賺更多的錢，現在我可能幫有障礙的人找工作，學習不同的給予。」十年後，小萍從谷底翻轉、重回學校念書，並站於臺前音樂商演。

（一）高空墜落的折翼獵鷹

「2014 年的時候，我還在電子業當高階主管，常負責接待外國客戶並要到國外出差，還需要帶四個業務。」後來小萍轉換工作，希望多接觸菁英人士，也給自己更大的挑戰。「從電子業轉換到一家那斯達克上市的美商獵人頭，幫菁英媒合工作」小萍在工作上需要整合自己多方能力，從資料庫中大海撈針，幫菁英公司找菁英，「我們找的都是那種高級的人到有名的公司，譬如說：OO 銀行需要一位副總裁、客服經理.....，我就去找客戶、幫人配對，所以

每天要從資料庫看大量資料，然後邀他們面談，我就寫履歷，看這些都是需要眼睛、腦，也需要英文能力。」然而小萍因視力下降無法康復，遂而中斷職業生涯。「我剛好辭掉電子業工作，2014年五月剛上任新的獵人頭，此時剛好發病，不知道是不是壓力太大？大概2015年的五月底，我因為沒辦法看，那時也不知道可以用語音，變成看不到也寫不了，已經沒有辦法工作。」意外地一段時間無法再工作，「我已經沒工作十年，現在經濟上只能吃老本」。

（二）浴火重生的涅槃鳳凰

小萍中途失明後，原在心理適應的前期而心存芥蒂無法接受，後來把沮喪、不安、怨天尤人的負面情緒轉化後，主動尋求視障同儕的資源「我是自己 google 找到一位 TVBS 看板人物—臺北很厲害、全盲的博士墨鏡哥。讓我知盲道盲人重建這個單位……」與社會資源「我還是要工作，就打電話給勞工局，沒想到他們跟我說，要先做生活重建，介紹我到高雄市的盲人重建院」，後來小萍到盲人重建院學習新事物與接觸視障朋友，從新世界站起，並在自我認同後，重建心理、生活與職業。「我在兩三年前，在盲人重建院教視障英文，我現在會懂得要有耐心，然後看見這件事情背後的其他意義，這個東西變成我們之間的一個禮物，我也可以變成對別人有意義的人……。後來認識張大哥，推薦我來唸復健諮商研究所，剛好我也還沒有找到生命的出口，就決定來試試吧，就這樣進來。」後來勞工局也轉介工作機會，「勞工局會想要培養一些身心障礙的人，覺得可以當街頭藝人，我剛好被選入做音樂培訓，培訓後最近也有些表演，如公家機關演出或公司尾牙……」在職業重建階段，選擇音樂表演做為學習，也為將來的經濟來源做打算，並珍惜每次的機會。

因此，小萍經歷 Goodman 等人（2006）所述不可預期的生涯轉折歷程，其生涯角色從高階主管因中途失明而失業，在生活與工作內容產生改變，伴隨外在與心理狀態的轉變。但小萍藉由價值重塑從過去掌控型角色轉變為適應型角色，並學會接受變化，從低谷反轉，發現自身條件與資源仍具優勢，重新尋找人生存在

意義與價值。如同楊馨華（2010）描述個體在重新進行自我評估後，定位生活與自我價值，並發展計畫外的職涯，譜出一段中途失明者的就業歷程，並展現出強韌的生命力。

三、中途失明者之家庭支持與社會支持

「我以前好像都是在『給予』的角色，現在就是在『接受』。」失明前，小萍一直是家庭內、工作中的主導者。然而遭遇中途失明變故之後，其生活徹底翻轉，從引領者轉變為承接者，因角色的更換，使小萍在承受失明障礙衝擊的同時，也需適應並接受新的角色，所幸靠著家庭及社會支持系統，陪伴小萍度過生命中的低谷與茫然。

（一）永遠依靠的港灣—家庭支持系統

中途失明事件發生後，除了小萍，家庭也驚慌失措。「我先生是個木訥內向、不會表達的人，然後我本人就是一個主導家裡所有一切的人。暑假去哪裡？今天吃什麼？明天吃什麼？都是我。所以你可以想像他們也不知道怎麼辦。」雖然如此，小萍的伴侶以默默行動的方式提供支持，儘管不擅言語，但始終在力所能及的範圍內付出。「先生就是默默的，能做什麼就做什麼，他也不會說、他就做，他是支持你的，就是給你支持的力量這樣子。」他的行動帶來的不僅是實質上的幫助，更是無形的情感支撐，讓小萍在困境中感受到穩定且堅韌的力量。

除了伴侶的情感撫慰與實質協助外，手足也扮演了支持上的重要角色。「親妹妹及我堂妹，就是這些真正的親妹，他們是給我經濟上的協助，比如說我去唸書就有人出錢。」在經濟的援助之外，並以實際行動表達關懷，「例如我去比賽，她們會陪我，類似這種行動上、經濟上的（支持）。」儘管手足各自忙碌，但仍不時關心小萍，「她們也都是忙，大家都有家庭，但妳會覺得她們就是關心妳的。」

靠著伴侶、手足提供的情感支持、實質協助與經濟援助，讓小萍感受到家人對自己的牽掛，也激勵自己過好生活。「你會覺得他們都是關心你的，你還是要過得好好的，至少為了他們。」「我只能盡量把自己活好了，至少不要給

他們負擔。」

(二) 重生中的力量—社會支持網絡

四年前，小萍經由勞工局介紹、進入盲人重建院進行生活重建。「我進來那個單位（盲人重建院）才知道，要學定向喔、要學語音電腦喔、就開始會有什麼成長團體，就有一堆視障者在我旁邊，我就這樣走入了那個圈子。」除了參與各種生活能力訓練之外、也輔導進入職場就業，並從中接觸到許多視障者團體，與有相似經歷的人互動。

於團體中，小萍感受到同為失明者的理解與支持，並認識許多視障界前輩，進而引導小萍邁入不同的人生領域。「那個男生張大哥，他說小萍妳要不要來考這個（復健諮商所）？但我要怎麼考試啊？我連問都不想問，就覺得我也沒有要拿文憑啊、我也不能工作啊，很多東西就先否定，那個跟我無關。」雖然如此，但經過張大哥多次鼓勵與邀約，在小萍對自身能力與未來感到迷茫時，為其提供了新方向與可能性，幫助她突破內心的否定與限制，勇敢嘗試新挑戰。

期間，小萍也獲得許多友人的支持，「以前的同事、同學都還有聯絡，有精神上的陪伴、還有問候什麼的，也會鼓勵我說小萍你好棒！就是會給我一些支持啊。」「就像我那個獵人頭的公司主管，他說小萍，我覺得妳這樣好棒！妳來念這個（研究所），就是幫身心障礙找工作。」這些讚美與鼓舞，支持著小萍、讓其重拾自信心。然而就讀研究所後，新的困難開始產生，如何讀書？如何撰寫報告？小萍在民間基金會的協助下，順利進入校園、克服阻礙。「我們有所謂的個人助理，有一個 OO 基金會，我有申請，他們有幫我開案，幫我找到了個人助理，每個月有一個限定時數，然後用在學業上。」

家庭與社會支持系統對中途失明者的適應與發展具有決定性影響。家庭支持系統中，伴侶與手足間的情感支持、實質協助與經濟援助，陪伴小萍渡過困難的生活適應與心理調適歷程，此部分與陳秀雅（1992）、柯明期（2004）、Park（2021）之研究相呼應。在社會支持部分，小萍參與盲人重建院的訓練、與同

儕交流，並在前輩與朋友的鼓勵下重拾自信，最終成功進入研究所，並在民間基金會的資助與個人助理的協助下，克服學習困難，展開新的人生篇章，此與 Beverly 等人（1990）提及社會支持的三種網絡相符合。透過上述支持，中途失明者能逐步克服困境，恢復自信，並實現個人價值與社會融入的雙重目標。

伍、結論與建議

本節依據訪談與前述結果與討論提出下列結論與建議，茲概述如下。

一、結論

1. 中途失明者歷經「衝擊與否認期」、「絕望與退縮期」、「接受與轉變期」與「個人價值重塑期」等心理調適歷程，藉由個體復原能力，最終接受障礙身份，克服挑戰並成功應對困境。
2. 中途失明者遭遇不可預期之生涯轉換，從高階主管到失業，再到職業重建歷程，其生涯角色從掌控型翻轉為適應型，藉由視障朋友圈、盲人重建院與研究所的接觸學習，重塑自我價值，更在計畫外的人生找到其意義。
3. 中途失明者藉由伴侶、手足間的情感支持、實質協助與經濟援助等家庭支持，與重要他人引導、團體互動及社區資源介入等社會支持，協助中途失明者克服自身困境、恢復自信並融入社會。

二、建議

1. 本研究僅針對一位中途失明者進行敘事探究，未來可透過擴展研究範圍，以提高研究結果的普遍性與適用性：
 - (1) 增加受訪者人數，納入不同年齡層、性別、教育程度及職業背景的中途失明者，探討不同族群在心理調適與生涯轉換上的異同。
 - (2) 對比不同障礙類別並比較不同原因（如疾病、事故、職業傷害）導致中途失明者的心理適應與生涯發展，並分析不同障礙成因是否影響其適應歷

程與所需支持資源。

- (3) 可進行長期追蹤，瞭解中途失明者在不同生命階段心理變化與適應過程，並分析支持系統對其長期影響。
2. 研究結果顯示，家庭與社會支持對中途失明者的心理調適與生涯轉換至關重要，未來可進一步探索以下議題：
 - (1) 分析不同家庭支持模式（如情感支持、經濟支持、生活協助）對中途失明者心理適應之影響，探討家人如何在不同適應階段提供有效幫助。
 - (2) 比較不同社會支持來源（如政府機構、非營利組織、職業訓練中心、宗教團體）對中途失明者的適應影響，並評估支持系統的運作模式與改善空間。
 - (3) 探討視障者社群對個體心理調適的影響，分析同儕互助如何促進創傷後成長與自我價值重塑。

參考文獻

- 吳啟誠、張瓊云 (2020)。主題分析在教育研究上的應用。《特殊教育發展期刊》，69，29-42。
- 林宏熾 (1997)。身心障礙者的終生轉銜與生涯規劃。《特殊教育季刊》，64，5-11。
- 柯明期 (2004)。中途失明者適應與重建之研究〔碩士論文，國立臺灣師範大學〕。
<https://hdl.handle.net/11296/bp7c6w>
- 郭孟瑜、林宏熾 (2009)。中途失明成人復原力展現歷程暨運作模式之建構。《特殊教育研究學刊》，34 (3)，47-80。
- 陳秀雅 (1992)。成年後失明者的適應歷程及影響因素之研究〔碩士論文，國立彰化師範大學〕。
<https://hdl.handle.net/11296/prezmm>
- 麥漢倫 (2014)。看見心視界：從生態系統理論探討中途致障之視覺障礙者就業歷程〔碩士論文，國立中正大學〕。
<https://hdl.handle.net/11296/br3t6z>
- 鈕文英 (2023)。質性研究方法與論文寫作。雙葉書廊。
- 黃柏華、張千惠、陳世傑 (2023)。後天視障者生涯建構與職涯發展歷程之多重個案研究。《特殊教育學報》，57，71-102。
<https://doi.org/10.53106/207455832023060057003>
- 黃國晏 (2020)。視覺障礙導論。五南出版社。
- 楊馨華 (2010)。生涯轉換之探討。《諮商與輔導》，290，37-41。
<https://doi.org/10.29837/CG.201002.0017>
- 萬明美 (2000)。中途失明成人致盲原因及適應歷程之研究。《特殊教育研究學刊》，19，59-78。
- 劉慧屏 (2008)。乘著夢想的翅膀起飛—從生涯轉換中尋找自我認定〔碩士論文，國立嘉義大學〕。
<https://hdl.handle.net/11296/vsrqsd>
- 衛生福利部 (2024 年 3 月 8 日)。身心障礙者人數按障礙成因及類別分。衛生福利部統計處。2024 年 9 月 22 日，取自
<https://dep.mohw.gov.tw/dos/cp-5224-62359-113.html>
- Carroll, T. J. (1961/1998)。迎接視茫茫世界：盲的意義、影響及面對（王育瑜，譯）。雅歌。（原著出版於 1961 年）
- Bajaj, G. (2019). Revisiting visual impairment. In S. Chennat (Ed.), *Disability inclusion and inclusive education* (pp. 139-156). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0524-9_7
- Beverly, J., Douglas, S. & Linda, H. (1990). Staying well: factors contributing to successful community adaptation. *Journal of Psychosocial Nursing*, 28, 19-24.
- Calhoun, L., & Tedeschi, R. (1999). *Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dodds, A. G., Ferguson, E., Ng, L., Flannigan, H., Hawes, G., & Yates, L. (1994). The concept of adjustment: A structural model. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(6), 487-497.
- Flaxman, S. R., Bourne, R. R. A., Resnikoff, S., Ackland, P., Braithwaite, T., Cicinelli, M. V., Das, A., Jonas, J. B., Keeffe, J., Kempen, J. H., Leasher, J., Limburg, H., Naidoo, K., Pesudovs, K., Silvester, A., Stevens, G. A., Tahhan, N., Wong, T. Y., & Taylor, H. R.

- (2017). Global causes of blindness and distance vision impairment 1990-2020: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Global Health*, 5(12), e1221-e1234. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(17\)30393-5](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(17)30393-5)
- Goodman, J., Schlossberg, N. K., & Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (3rd ed.). Springer.
- Hudson, D. (1994). Causes of emotional and psychological reactions to adventitious blindness. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88, 498-503.
- Lauer, C. S. (2002). The relevance of resilience. *Modern Healthcare*, 32(33), 29-31.
- Park, H. Y. (2021). The meaning of music in the post-traumatic growth of individuals with adventitious visual impairment: Applying the life history method by Mandelbaum. *Frontiers in Psychology*, 12, 690771. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690771>
- Tuttle, D. W. (1984). *Self-esteem and adjusting with blindness: The process of responding to life's demands*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

視障教師自我認同、職涯發展與工作挑戰之研究

陳詠涵、鍾美玲、許夢芳、廖居儀、張瑀薰
(高雄師範大學特殊教育研究所研究生)

摘要

本研究旨在探討視障特教教師在自我認同、職涯發展與工作挑戰，聚焦於其專業身份與視障者身份的建構歷程、職涯發展的機會與限制，以及教學現場面臨的具體挑戰。在自我認同方面，研究分析視障教師如何平衡視障者與教師雙重身份，探討衝突中的調適策略與心理轉變歷程。在職涯發展方面，研究揭示視障教師在專業成長、職業穩定性及資源取得上的挑戰與機會，並分析政策與社會支持在促進其職涯成功中的作用。工作挑戰方面則涵蓋教學和環境中的阻力、學校行政和教學資源的影響、以及實現專業成長的方法等，強調視障教師如何克服困難以提升教學效能。研究結果顯示，視障教師透過個人努力、支持系統及創新策略，不僅實現了自我價值，更為教育公平與包容性帶來正向影響，可作為日後相關研究的參考。

關鍵詞：視障特教教師、自我認同、職涯發展、工作挑戰

壹、緒論

一、研究動機

隨著教育平權理念的推動，視障者成為教師的比例增加，其積極參與教育現場，展現專業能力。然而，視障教師在自我認同、職涯發展及工作挑戰等層面上，仍面臨諸多困境與障礙。首先，在自我認同方面，視障教師經常面臨多重身份認同的衝突，包括作為教師的專業身份與視障者的身分認同之間的平衡（黃國晏，2010）。這種認同衝突可能影響教師的自信心及專業形象，甚至影響其教學效能。其次，職涯發展層面，視障教師在職涯發展、專業進修及資源取得等方面經常面臨限制。研究指出，視障者在職涯發展過程中，常因外界的刻板印象與資源分配不均，導致職業發展受到阻礙（Salomone & Paige, 1984）。而視障者若能建立良好的自我認同，往往展現出更強的職涯韌性與適應力。最後，在工作挑戰方面，視障教師面臨的困境不僅來自於教學輔具的侷限，還包括無障礙環境的設施、行政與同儕的支持系統等。這些挑戰不僅影響視障教師的教學成效，亦可能導致其職場壓力增加，甚至影響職涯持續性。

然而，目前多數文獻集中於視障學生的學習經驗或一般視障者的就業問題，較少聚焦於視障教師這一特殊職業群體。因此，本研究期望透過質性研究，提供具體建議，協助相關工作者的實踐與落實。

二、研究目的與問題

（一）研究目的

本研究的具體目的如下：

1. 探討視障特教教師如何建構其專業身份與視障者身份。
2. 了解視障特教教師在職涯發展過程中的機會與限制。
3. 分析視障特教教師在教學場域中所面臨的實際困難。

（二）研究問題

為達到上述研究目的，本研究的研究問題如下：

1. 自我認同層面
 - (1) 視障特教教師如何看待自己的教師身份與視障者身份？
 - (2) 自我認同的過程中，視障特教教師面臨哪些挑戰與衝突？
 - (3) 視障特教教師如何在自我認同的過程中調

適與應對？

2. 職涯發展層面

- (1) 視障特教教師在職涯發展過程中，面臨哪些機會與挑戰？
- (2) 影響視障特教教師職涯發展的關鍵因素為何？

3. 工作挑戰層面

- (1) 視障特教教師在教學過程中面臨哪些實務性挑戰？
- (2) 學校行政、教學資源及同事互動對視障特教教師的工作產生哪些影響？
- (3) 視障特教教師如何克服教學及工作中的困難？

貳、文獻探討

本研究的目的是在於深入探討視障教師的自我認同、職涯發展與工作挑戰，並藉此進一步分析視障老師如何突破自我障礙，拓展人生階段發展歷程。

一、視障教師的自我認同

根據 Erikson (1968) 的自我認同理論，個體自我認同形成於個人對社會角色與自身價值的理解與內化。在不同年齡、不同生命階段與發展任務，也是形塑著個體障礙經驗的差異（蔡富傑，2021）。視覺障者，在其缺乏視覺感官功能的身體條件下，在生命早期發展階段亟需要他身邊的主要照顧者、父母、師長及同儕接納的社會支持環境，父母接納程度與視障兒童的社會適應有著正向關聯，而視障兒童的自我及對視障的接納程度更是他適應的關鍵因素（Tuttle, 1984；Dodds, Pearson & Yates, 1991）。

對於視障教師而言，其自我認同可能受到社會對視障者的刻板印象及對教師專業性的期待所交互影響。視障教師的自我認同建構許多視障教師將自身的障礙視為教學中的特殊資產，運用自己的經歷激勵學生，並展示克服困難的榜樣力量。Bandura (1997) 提出的自我效能理論強調，當視障教師在教學過程中獲得成功經驗時，其自信與專業認同也會逐漸增強。

二、視覺障礙者職涯發展

Super (1957) 的職涯發展理論指出，職業角色的選擇與發展是個人生命歷程中的一部分，而這一過程受到社會、文化與個體資源的綜合影響

。Holland (1985) 的職業興趣理論則探討了個人性格與職業選擇的匹配性，對於個人而言，職業選擇不僅是興趣驅動，也包含對社會期望的回應。職涯決定與行為，主要涉及個人透過工作定義自己的價值的職涯認同，而職涯認同受到前端職涯韌性及職涯洞察的影響視障教師的職涯進路與挑戰（黃柏華、張千惠、陳世傑，2023）。視障教師的職涯進路與挑戰，許多視障教師在進入教育職場時，需克服障礙如資格認證、實習機會不足，以及職場中的偏見與歧視在職涯進階過程中，也可能面臨升遷困難及專業發展資源的限制。

視障教師的職涯發展需仰賴家庭、同事與教育系統的社會支持，這些因素對其成長至關重要。此外，點字設備與語音軟體等科技輔具，拓展了其職業發展的可能性。政策與制度方面，平等就業政策與無障礙環境至關重要。提供公平競爭的招聘機制、無障礙設施及專業培訓計畫，能有效促進視障教師的職涯發展，確保其在職場中獲得公平機會與穩定成長。

三、視障教師的工作挑戰

研究顯示絕大多數視障大學畢業生所從事的仍是身心障礙相關或在視障機構中的工作（萬明美、柏廣，1999）。視障者在就業參與上實陷弱勢之處境，不僅在進入就業前即遭逢諸多難題與阻礙，就連進入職場後也將經驗到種種的工作障礙問題與限制（朱怡靜，2016）。視障教師的教學問題與因應策略之研究中，更發現到視覺障礙者亦可藉由人力協助資源的支持，來解決其在工作中進行觀察、溝通、閱讀或紀錄資訊及批改作業上的障礙問題（張寶珠，2003）。在視障教師職業一環當中，教學環境中的挑戰是困難之一，視障教師可能需要應對課堂中的物理限制，如教材的適應性不足或教具設施的匱乏。視障教師還需處理來自學生、家長或同事的潛在偏見，這可能對他們的心理健康與職業滿足感產生負面影響。

視障教師的職涯發展是多層次且充滿挑戰的過程，其中涵蓋自我認同、職業適應與社會偏見的突破。其成功離不開多方支持與資源，需社會共創友善職場。克服障礙的同時，他們不僅貢獻教育界，更展現視障者的潛力，創造社會價值及樹立典範。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採用質性研究方法，旨在深入了解視障特教教師的經驗，特別聚焦於自我認同、職涯發展和工作挑戰三個面向。質性研究能夠捕捉受訪者的主觀經驗和深層意義，適合探討視障教師成為特教老師的歷程經驗。

二、研究參與者

研究參與者的選取採用立意取樣，研究參與者本身為視障者，其視覺情況為弱視、閃光、與眼球震顫，右眼視力為 0.2、左眼視力為 0.1，在特教領域任職近 20 年，目前在國中的集中式特教班服務，其特質為願意分享其個人經驗，是能夠對研究主題提供豐富資訊之研究參與者。

三、資料收集

(一)訪談形式

本研究在事前先使用書面題綱，後採用視訊方式進行訪談，主要採用半結構式的訪談，以提供受訪者足夠的自由表達空間，同時確保收集的資料聚焦於研究目標。

(二)訪談工具

事前提供訪談題綱，再根據題綱內容詢問開放性的問題。

(三)訪談記錄

訪談過程將以數位錄音方式記錄，並由研究者撰寫詳細的訪談筆記。在此過程中，將嚴格遵守倫理規範以保護參與者隱私。

四、資料分析

(一)編碼與分類

訪談錄音將轉錄成文字檔，使用主題分析法進行分析。研究者將反覆閱讀文本，識別主要主題與次要主題，並對其進行開放性編碼與範疇化。

(二)檢驗信效度

三角檢驗法：由兩名研究者對訪談資料的分析結果進行交叉檢驗，以提高結果的信度。

五、研究倫理

參與者將在參與前瞭解研究目的、過程及其權益，包括退出研究的自由與方式。所有提到的名稱均進行匿名化處理，並存儲於加密的數位環境中，僅供研究用途。

肆、結果與討論

一、視障教師的自我認同

(一)心理轉化的歷程

1. 霸凌的衝擊

在求學的階段，A 老師提到有經歷過同學的霸凌，其回憶說道：「小五那個…，就是反正不愛唸書，然後也不到流氓的那種感覺。他就覺得我就是在老師面前邀寵。我國小那時候我們同學有人說過，你反正在老師面前就是邀寵，明明什麼事情都看得到做得到，你就要跟老師說你抄不到黑板，老師就還要寫完黑板問你這樣看的到嗎？」「大部分時候是哭啊，因為怎麼講他們都聽不懂，然後他們也覺得怎麼有可能？什麼叫戴眼鏡看不到…同學，老師也是，反正能理解的老師就是會問你能不能看得到，看不到就到前面抄，同學就會覺得反正你就是這樣，然後五年級老師曾經因為全班霸凌的事情，在班上說到底是為什麼要這樣弄我？罰過全班站。」

2. 自我突破與積極調整

然而雖然有過霸凌的經驗，A 教師並未對於自身的狀況失去信心，因為當時的導師給予她正向的回饋。A 教師回顧歷程說到：「我就在想一件事情，唯一脫離他們的方法就是我成績考得比他好，以後不用跟他們同班同校。所以就是跟你關係不好的同學在普通班裡面你在 A 段班，你走到後面他們不能過來，學校 A 段班管得嚴，普通班不可以過去 A 段班走廊、教室都不行，只要過來那倒楣的就是他們，我就會沒事，考上高中之後，他在高職你們不同學校，補習班也沒有在一起啊..」A 教師透過自身不斷的努力學習，讓自己的優勢發揮，進而將自身的狀態調整成有自信的狀況。

(二)過程中的挑戰與衝突

1. 學習挑戰

A 教師在求學當中覺得最有挑戰性的課堂經驗是在國小中低年級的時候在課堂上抄黑板。A 教師回憶「一開始國小都是依身高排座位。所以我的位置都是在中後段，我根本就是完全抄不到黑板，尤其是低年級的時候，那時候都是超慘的。」A 教師當時有戴眼鏡但位置坐太遠還是會影響看黑板抄寫能力並表示說：

「因為老師無法理解為什麼你戴著眼鏡還是看不到黑板，然後戴了眼鏡的時候，視力不會改善，老師無法理解，老師又覺得你又不是看不到，你在外面騎腳踏車，你可以打羽毛球。對，和同學跟你打躲避球，不被球打到，之後你跟我說你看不到黑板，完全無法理解。」當時老師問 A 教師「班上有個同學他不太會寫字，人家用畫的都畫完了，你為什麼一個字都不寫？」上國中的座位：「量完身高排座位第五排，我又開始看不到黑板了，然後我又跟老師講，老師就說你那麼高，不能坐第一排。段考成績出來幾乎都不及格，因為地理課看不到地圖，填不出什麼東西，所以當你跟老師講，說你那麼高，反正就是不能坐第一排。」國小低年級導師和國中導師因對於視障的特性不瞭解而沒有調整座位，影響視障學生的學習表現和心理的挫折。

2. 人際關係困難

在求學階段同學互動過程中對視障特性不了解，發生「有的時候有同學會借，有時候不會借，因為作業交完要出去玩」和「國小中年級，國小一、二年級基本上都是這樣子的日子，然後一年級成績反正很不好，在老師面前的印象也很差，就是個叫你抄作業你也不抄的小孩。反正大家也不會喜歡你，又被老師罵，誰要跟你在一起？」因當時無法充分表達自己的障礙而被誤解，在人際互動上和心理上負有負面反應。

(三)自我調適與應對

1. 學習環境支持

A 教師在國小中年級轉班時，遇到有輔導背景的導師而發生了轉變。「我三年級轉班，轉班到她班上，老師她是輔導室的老師。特教理念相對就比較強。」她又重新幫我上了一次注音符號，因為她說我的發音沒有問題，念讀也沒有問題，都是注不出來。她說這樣不是很合理，所以我的注音符號是重新上過的。」也發現「老師寫在黑板上，這個字要怎麼唸，我聽得懂，可是我寫不出來，因為我不知道他唸的那個字到底在講什麼字，所以就會卡在這樣子的一個狀況。」中年級導師除了加強 A 教師的學習，座位也做

了調整，在黑板下面坐抄寫黑板，讓 A 教師國小中高年級學習穩定進入 A 段班。國中時了解自己的困境，請國小中年級導師協助，在國中有了大字課本。A 教師敘述「大概過了一兩個月，大字課本是班導師搬著到教室，因為很重，他搬上講台『咚』的一聲，我一抬頭，我的大字課本出現了…」

2. 自我努力與資源利用

國中時自身努力求學，A 教師說「國中因為大家就默默念書，其實也沒有所謂比較好或比較不好，因為大家一直在念書。」上了高中對自己產生信心，自我認同有正面積極認知「其實我覺得那是一個階段，我真的進了高中之後，同學就是我們只要看不慣或者不喜歡不是同圈的人，大家田埔溝，水不流（台語）玩你的社團你做你的事，我做我的事，反正會幫我的就是一群會幫我的。」開始有良好的人際關係和互動。開始會積極解釋自己的狀況表示：「我覺得高中同學也比較成熟了，然後可以去理解這件事情。」對於高中的學校生活有了一份支持和認同力量。當發生事情就會去找資源「學校如果你有什麼狀況找輔導老師談，大概是高二的時候吧，英聽考試英文考試是拉出來，沒有在教室裡面考。英聽是輔導老師幫我們唸的，因為速度太快，教室播音的關係，你一定要配合錄音帶的時間，問題是他唸完第一題等的時間，我題目還沒看完就開始念第二題。」學校調整後「把所有的視障學生全部拉出來，然後視障生就讓老師統一念題目，就說只要考英聽，考試就加長了 20 分鐘。」有獨立考場和延長考試時間，高中同學有共同目標凝聚了向心力。A 教師在國高中求學階段對自我認同有了正向的經驗。

二、職涯發展層面

(一)職涯發展的機會與挑戰

1. 大學科系的選擇

A 教師在大學科系選擇上，提到當時身障甄試的社會組志願多為語文學系，其次才是教育學系「社會組的志願，最多的都是語文學系，然後再就是特教相關的教育學系。」儘管對特教有興趣，也將特教系所排在較前面的志願，

但受到父親建議，還是將彰師大國文系提前，最後進入了國文系。

2. 特教輔系的契機

進入國文系後，A 教師對於特教的興趣並未減退。她提到：「我還是想要去特教系，但我知道應該是過不去。」這句話顯示她進入大學後仍持續關注特教領域。因此，當得知可以修習特教輔系時，便積極爭取機會。A 教師在決定修習輔系後，選擇了視障組。參與了特教輔系的甄試。甄試討論時，她遇到了 000 老師。000 老師當時提到：「大部分的特教輔系老師修完之後很難留在特教圈，但是身為身障生的特教老師相對會願意留下來，是因為會比較有一種感覺是自己人願意幫自己人…輔系的效益比較好。」這段話進一步確認了 A 教師自己的選擇正確性。

3. 從普教到特教的挑戰與轉型

(1) 教學時的困難

大學畢業後，A 教師在實習和教甄時遭遇挑戰。由於視覺限制，實習的時候就有教師說到不太適合大班級教學，A 教師提到「我實習的時候，其實老師有跟我講，說班上中後段的狀況，你真的是看不到…」、「掌控不到班級中後段，那時候的學生人數還是 40 幾個人…他說你們上的是普通班，當普通班老師在排位置的時候，還是會把比較願意唸書的排在前面」。實習學校的校長也直接問道：「那你上課到底可以看到第幾排學生的眼神？」這讓 A 教師深刻感受到視覺上的限制。大學教授則進一步提醒她，考量到大班級教學的困難，或許可以避開市區學校，選擇班級人數較少的城郊或郊區學校。A 教師在訪談也提到，「實習學校的校長。覺得站在實務面，老師要站在台上。你沒有辦法看到最後的學生的狀況，確實是在教學上就是一個罩門，就是個痛點，確實是有這個問題，他講也是有他的道理。然後我們老師也有說，那你也可以考慮不要市區的學校…」接連不斷的提醒，讓 A 教師開始思考，是否應尋求更適合自己發展的職涯方向。

(2) 求職競爭的壓力

在經過多次國文教甄的嘗試，發現市區缺額競爭激烈，郊區缺額也有限的情況下，A 老

師開始思考其他的可能性。她提到，自己曾經去考羅東，發現錄取率是「200 取 1」，讓她感受到國文教甄的競爭激烈。這段教甄的經歷，讓她逐漸體認到在國文領域發展的侷限性，也成為她日後轉向特教領域的重要契機。

(3) 特殊教育的機會

在經歷國文教甄的挫敗後，A 教師在因緣際會下進入特教領域。她說：「後來過來這邊代理的時候，那時候特教的缺是比較多。三年都還有一次百缺的狀況，陸陸續續有些特教老師可以轉科到普通科去，所以特教圈的老師流動是高，消耗比較大的，缺額相對是比較多。」她表示自己是抓住了特教領域教師流動較高、缺額較多的機會，先擔任特教代理教師，並在 B 學校任教時，因應法規調整，順利取得特教教師證。她表示「剛好踩在法規點上進了特教圈。」認為自己相當幸運。

(二) 職涯發展的關鍵因素

1. 障礙的限制

A 教師在教甄選擇上，特別避開巡迴教師的職缺。視覺障礙讓她在不同學校間移動的交通會是一大挑戰。曾向其他視障教師請教，得知大多搭乘計程車。她說：「我就覺得我賺的錢全部花在計程車上，然後坐太多計程車我會暈車，所以我就想說這樣對我來講巡迴是蠻大的考驗。」因此在選擇時，會優先考慮交通較為便利的學校，盡量避開巡迴缺。

2. 自我特質的認識

A 教師在職涯發展中，曾經在資源班和特教班任教。最終選擇留在特教班。她說：「其實是那時候因為資源班和特教班待過，然後我也覺得因為本人超愛碎碎念，資源班學生唸不起，會爆，特教班就是我的最愛。」她進一步說明，相較於資源班學生可能較無法長時間忍受老師嘮叨的狀況，認為特教班的學生更能接受她的教學方式「從書包跟坐姿開始一路唸到你吃飯，可以嘮叨到八個小時。」她也提到自己喜歡特教班的教學模式，認為這更符合自己的個性，因此最終選擇留在特教班。A 教師總結：「特教班實在是太可愛了。」

三、視障教師工作挑戰

(一)教學和環境中的阻力來源

1. 工作挑戰

A 教師認為「寫初評報告和鑑定報告…」
「這是我個人的問題，我是會講的，但是我寫的時候我都要想很…久。像你要問我，可以直接這樣回答你，但是你叫我去寫一份，反正都要熬兩三個小時。」A 教師對於自身的障礙表達每次要面對的鑑定工作的難度。另外一方面，A 教師提到自己因障礙的關係面對體育課會有所壓力「我到這學校還沒有排過體育課，壓根沒有碰過這一塊，因為運動會每次去的就是我天大的障礙。」A 教師因為眼球震顫問題，上體育課有困難。

2. 家長溝通的挑戰

A 教師因為眼球震顫的關係，眼神難以聚焦，需要較長的時間與家長建立關係。如 A 教師所言：「家長溝通的部分算是我相對比較弱的，尤其是一開始的破冰那一段。因為我一定要經過一段的時間，家長認為這老師說話都不注意我的這一段，我眼神會飄，講話的時候眼神會飄，從頭到講話眼神不聚焦」「再來就是家長的眼神表達的表情，他的心情我是沒有辦法掌握的。」A 教師因視障和家長溝通互動困難。這些狀況可能會導致家長對教師專業產生偏見，因此視障教師在與學生、家長和同事互動時，面臨更多壓力並需要採取額外的心理調適策略。

3. 環境位置的困擾

A 老師提到在資源班授課的經驗，遇到地理環境的困擾，例如：「你到一個新學校，我就問了她，我們學校到底第一節課鐘聲是幾點？她回「你不會自己去找喔」A 老師解釋「因為教室離辦公室很遠。資源班教室是一班，我們是在坐在特教班的辦公室，但是資源班教室不在特教班辦公室旁邊，所以說很遠，你一定要提早到教室。然後我們教室是要一直換的，就是資源班上課教室也可能在校史室，某一個專科教室，全校只有一間資源班教室。」轉換環境位置的困擾是 A 老師在日常生活中面臨挑戰，也是讓 A 老師選擇在特教班教學的原因之一。

(二)學校行政、教學資源的影響

1. 職場環境與支持系統

A 教師認為工作團隊的氛圍和同事間的互相協助是影響她工作意願的重要因素。A 教師提到：「我覺得團隊靠經營啦，B 學校就是我現在的工作場域，剛好有那樣子的一個氛圍，願意協助別人，在這個團體裡面大家都是這麼做的，你就是可以得到一個非常好的正向回饋。」這顯示了職場中同事間的互相理解和支持，對視障教師的工作適應和職涯發展非常重要。A 教師在 B 學校有老師們的互相支持「那力所能及的情況下，我也做到我可以去幫別人。那這樣子的一個氛圍狀態下就會留下來。」來到 B 學校，對於學校給予視障者同理心並建立資源共享平台，教材與工具的充分供應，讓 A 教師對 B 學校和同事們有歸屬感和信任，也取得了工作上的成就感。

2. 職場上同事交流與互動

A 教師說：「我可以在我覺得在整個工作職場環境裡面呈現一個就是善的互動，就是你有付出，那別人在幫你的時候，你也不用任何壓力，然後你的取得也是適當的。態度也 ok」對於同事們之間的付出，也會以找出相同的方式回饋。「像體育課我就不排，所以他們在排體育老師的時候不會排我，直接閃就是不會排我。」或者「你的檔案別人需要，你就是別人手一伸你就給，那你也不用有任何壓力的看上別人的教材，檔案手一伸就有了…」A 老師有了職場團隊的支持，也在人際互動上有良好的關係「我覺得就這樣子其實在這個特教圈裡，在辦公室裡我自己的感覺，我不知道別人眼裡是不是這個狀態，我自己感覺是會是一個很舒服的狀態。」上述內容說明 A 教師個性獨立，認同學校與同事的支持，並獲得專業肯定。

(三)視障教師實現專業成長的方法

1. 教師與視障者身份的認同

視障教師認為，教師身份賦予了他們專業尊嚴，使他們能夠透過知識傳遞和教育影響力來實現自我價值「我覺得你如果是個視障生，第一個就是你自己，有沒有辦法勝任？因為畢竟同樣是視覺障礙，你在指導別人的時候，你有辦法去轉化行為，如果你是全盲的狀態，尤

其像特教班是要近身指導的時候，你有沒有辦法克服這個部分，因為我覺得這部分是要學習的。」表示 A 教師對於視障的身份融入自己的教學策略。

這兩種身份的結合使視障教師在教育領域中展現了獨特的價值。他們認為，自己的視障背景並不僅僅是一種限制，而是一種特殊資產，能夠在教學中帶來不同的視角增強學生的同理心與多元文化理解。

2. 善用科技與輔具

A 教師表示「B 學校特教班所有的課表都出自我之手，對那別人可能覺得很繁瑣，我做起來覺得很輕鬆。就是一般的筆電啊，解析度就是調比較大這樣子...」。也因在特教班為了學生的需求，A 教師解釋「我就是在打字的時候，因為特教班的教材字是比較大的，一般都會在 23、24，在你打字的時候，編教材的時候特教班的字體本來就是比較大的。那你就不用打那麼小的字虐待自己的眼睛，也虐待小朋友看不到字啊」對於特教班教學需求也讓自己的眼睛不會負擔更大，顯示了科技的應用不僅提升了視障教師的工作效能，也體現了她善用資源、克服限制的能力。

3. 策略性教學應對

視障教師發展出獨特的教學策略，以因應視覺障礙的限制。這些策略不僅展現教師的彈性，更體現其專業智慧與推斷能力。A 教師運用對字形結構、筆畫數的了解，來判斷填充題答案是否合理，能根據填充題字數和筆畫多寡判斷答案的正確性，A 教師表示「填充題有沒有寫，如果這個答案是要寫四個字的，比如說美若天仙，像天仙這兩個字其實筆畫都不多。它要有四個字的樣子，然後你只要看一下他是不是寫出四個字，而且筆畫不太多，我就會知道他大概是沒有問題的。」這些策略體現視障教師如何將視覺限制轉化為教學優勢，運用專業知識、經驗與邏輯推斷來評估學生學習狀況，展現其專業素養與應變能力。

同時 A 老師也在訪談中展現了高度的自我接納，她能坦然面對自身的視力障礙，並積極尋求適合自己的教學方法，她提到：「我湯匙絕對不是直的進去，用我的深度覺是有落差

的，所以我一定是平的方向進去。所以小朋友即使被我的湯匙撞到也是平的，絕對不會被刺傷...」這顯示了 A 老師在工作上的調整能力和積極學習的態度。A 教師能在教育現場發揮專長，探索更多創新方法並為學生帶來更多元化的學習體驗。

視障教師的工作挑戰是一個需要整體教育體系共同努力的問題。透過有效的支持，不僅能克服自身局限，還能成為促進教育公平與多樣性的核心推動力。視障教師不僅面對著多重挑戰，更以其堅韌和創新能力為教育的多元化與包容性做出貢獻。面對物理限制與心理壓力，視障教師能夠通過輔助科技及積極的心理調適策略來克服困難。在處理偏見時採取的耐心與溝通策略，對其職業成功具有積極作用。

伍、結論與建議

本節依據訪談與上述結果與討論提出下列結論與建議，以茲概述如下。

一、結論

1. 視障特教教師透過環境支持、自我努力與資源利用來調適應對，而適應性教學與協助提升其學習表現，增強了自信與學習能力，並在社交中獲得支持，促進人際關係與心理健康成長，進而達到自我認同。
2. 視障教師從國文系轉向特教系，克服教學與交通挑戰，成功轉型為特教教師。其職涯選擇需考量個人能力、環境與障礙限制，並透過匹配特質與策略性規劃，實現穩定的職業發展。
3. 視障特教教師在職場支持下，透過身份認同、科技輔具與策略性教學克服挑戰，形成獨特教學風格。良好的工作環境與同事支持對其適應與職涯發展至關重要，助其實現專業成長。

二、未來研究建議

1. 後續研究可深入分析視障特教教師在逆境中的心理轉化歷程，探討其自我定位的建構。
2. 未來研究可著重於如何建立更完善的支持系統，協助視障者應對職涯挑戰，促進其專業成長。
3. 建議可持續關注心理輔導對視障者人際關係的影響，探討輔導介入如何改善情感表達與人際互動，並促進自我認同。

參考文獻

- 朱怡靜 (2016)。職務再設計對視覺障礙者就業影響情形之探究〔未出版之碩士論文〕。國立暨南國際大學。
- 張寶珠 (2003)。重度視覺障礙教師教學問題與因應策略之研究〔未出版之碩士論文〕。國立彰化師範大學。
- 黃柏華、張千惠、陳世傑 (2023)。後天視障者生涯建構與職涯發展歷程之多重個案研究。《特殊教育學報》，57，71—102。
- 黃國晏 (2010)。臺北市視障學生生涯教育與融合教育之研究。《新竹教育大學教育學報》，27(2)。
- 萬明美、柏廣法 (1999)。大學視覺障礙學生畢業後生活狀況之研究。《特殊教育研究學刊》，17，107-137。
- 蔡富傑 (2021)。視覺障礙者自我蛻變之敘說探究〔未出版之碩士論文〕。臺灣師範大學。
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Dodds, A. G., Pearson, A., & Yates, L. (1991). Psychological factors in acquired and visually impaired: The development of a scale of adjustment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85 (7), 306-310.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*: Norton and Company.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choice: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Salomone, P. R., & Paige, R. E. (1984). Employment problems and solutions: Perceptions of blind and visually impaired adults. *Vocational Guidance Quarterly*, 33(2), 147-156.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row.
- Tuttle, D. W. (1984). The impact of blindness. In D.W.Tuttle(Ed), *Self-esteem and adjusting with blindness: The Process of responding to life's demands*(pp.18- 37).Springfield ,IL:C.Charles Thomas.

編輯委員(依姓名筆劃排列)

李永昌 國立高雄師範大學特殊教育學系

吳純慧 國立台北教育大學特殊教育學系

林慶仁 國立台南大學特殊教育學系

莊素貞 國立台中教育大學特殊教育學系

鄭靜瑩 中山醫學大學視光學系

本期主編

林慶仁 中華視障教育學會理事長

助理編輯

李文煥 中華視障教育學會秘書長

視障教育 第九卷 第二期

中華民國 113 年 12 月。Dec, 2024

發行者：林慶仁

本刊物為網路半年刊

地址：70005 台南市中西區樹林街二段 33 號

(啟明苑 2 樓)

電話：06-2138-354

網：<https://www.taebvi.org.tw>