

## 第二章 文獻探討

本章旨在探討與研究主題相關文獻。第一節先探討自我決策的意涵與重要性；第二節探討自我決策的課程設計與教學成效；最後第三節探討學生參與 IEP 之相關研究。

### 第一節 自我決策的意涵與重要性

#### 一、自我決策的意涵

近幾年來，促進身心障礙學生自我決策已儼然成為特殊教育的最佳實踐(Wehmeyer et al., 2012)。自我決策基於 Nirje 於 1972 年提出的「常態化」理念，認為身心障礙者有機會和一般正常人享有相同的尊重(引自林宏熾，1999)。自從 1989 年起，美國教育部(Department of Education Office of Special Education)將資金投注於自我決策相關的議題上，如自我決策的內涵、自我決策教學方案的發展等，並於之後的三年陸續發表相關的研究(Malian & Nevin, 2002)。1997 年的《障礙者教育法修正案》(Amendments to Individual with Disabilities Education Act, 公法 105-17, 簡稱 IDEA1997)中亦明定有關自我決策的提供與支持，且要求增加身心障礙學生在 IEP 的參與。聯邦政府雖然透過特殊教育立法和推行自我決策運動，來促進和提高學生出席他們自己的 IEP 會議，但學生參與 IEP 的比例仍是有限的(Arndt, Konrad, & Test, 2006)。

自我決策的概念非常抽象，各方專家學者從政治學、哲學及心理學等不同觀點來詮釋自我決策的定義和意涵，如由政治學的觀點強調自我管理，哲學觀點強調自由意志的存在，而心理學的觀點則是強調個體是有意志，且內控的去選擇(劉佩嘉，2005)。另 Nirje (1972) 為自我決策下的定義為「人與生俱有的受到尊重、享有尊嚴、及做選擇的權利」(引自趙本強，2006)。Wehmeyer 和 Schwartz (1998) 則認為自我決策係指一個人能控制自己的生活 and 命運。不過各方意見分歧，實難明確界定其定義，目前以

Wehmeyer 綜合所有學者所歸納的定義最為專家學者所接受且引用，Wehmeyer（1992）為自我決策所下的定義是「具備主導自己一切生活的態度與能力，並且能在不受外在影響與干預下做選擇與決定」（引自趙本強，2006）。

一個自我決策的行為具有以下四個特色（Wehmeyer & Schwartz, 1997）：

（1）獨立自主（autonomy）：個人依其喜好、興趣和能力，獨立且自由的選擇與行動，且不受外在環境的影響或干擾。

（2）自我調整（self-regulation）：個人有能力去檢視所執行的任務、所處的環境和現有的資源，以決定如何行動，和評估整個行動及行為所帶來的後果。

（3）心理賦權（psychologically empowerment）：對自己的能力有正面的肯定，認為自己有能力影響環境中的結果，以及他們表現這樣的行為會達到他們所預期的結果。

（4）自我實現（self-realization）：對自己有廣泛且正確的認識，瞭解和確認個人優勢、能力限制、興趣、需求與價值。

## 二、自我決策的重要性

學生若能在就學階段實踐自我決策，則其在自我決策能力的提升即能改善其學業表現、提高畢業成績（Houchins, 1998; Martin et al., 2003; Sarver, 2000）。然而，對學生離校後的效益方面，Wehmeyer及Schwartz（1997）、Wehmeyer及Palmer（2003）的研究均指出，自我決策能力較高的身心障礙學生，在高級中學畢業後有較高的就業率、較高的薪資及更獨立的生活。因此，從諸多研究均顯示個人自我決策能力與其在教育及職業上的成就呈一個正向的關係（Wehmeyer & Schwartz, 1997; Wehmeyer & Schwartz, 1998; Wehmeyer & Palmer, 2003）。換言之，自我決策層次較高者通常愈有機會接受更高等的教育及謀求待遇更好的工作，以及會較為獨立並擁有較好的生活品質（Agran, Blanchard, & Wehmeyer, 2000; Wehmeyer & Schwartz, 1998）。

## 三、影響身心障礙者自我決策能力的因素

從國內外文獻中，大致可以發現身心障礙學生的自我決策能力低落，學校和家庭生活中很少有機會讓學生學習與展現自我決策相關的技能（陳韻婷、趙本強，2011；黃盈瑄，2012；Grigal, Neubert, Moon, & Graham, 2003; Nota et al., 2007）。然而，綜合國內

外諸多研究，發現可從個人因素和環境因素兩大方面來探討影響身心障礙學生自我決策能力的因素。個人因素包括性別、個人身體健康狀況、認知能力或智能障礙程度（障礙等級）、適應行為、社區獨立生活技能、態度及目前教育安置型態等因素，其中輕度智能障礙學生整體的自我決策能力優於中、重度障礙學生，而安置於普通班學生的自我決策能力優於安置於特教學校或特教班者，智能障礙學生安置在高職特教班的自我決策能力又顯著高於特教學校高職部（王明泉，2003a；林宏熾、丘思平、江佩珊、吳季樺、林佩臻，2003；陳韻婷、趙本強，2011a；黃盈瑄，2012）。環境因素主要可從學校和家庭兩因素探究，其中學校因素主要係指是否具備有效的教學環境，包括教師專業知識、專業態度、教學內容和教學策略，如對自我決策概念了解程度較佳者，或具特教背景者，均能提供學生較多練習的機會和必要的支持（黃盈瑄，2012；Grigal et al., 2003; Thoma, Nathanson, Baker, & Tamura, 2002）。家庭因素則包括家長社經地位、家庭結構、居住型態、教養態度和家長所提供的支持，其中發現社經地位較高和接受民主式管教態度的學生，其整體的自我決策表現較佳（王明泉，2003a；陳韻婷，2008；陳韻婷、趙本強，2011a）。Wehmeyer 及 Metzler（1995）的研究更指出，智能障礙者的自我決策能力表現不佳，原因之一為其教育環境和家庭環境太過於結構化，和給予過度的保護，造成智能障礙者缺乏做選擇和做決定的機會。

因此，除了提升學生個人的能力外，更重要的是家庭和學校應提供一個有效的教學環境與教學策略，不過美國立法雖然要求學校必須提供身心障礙學生自我決策相關訓練和教學課程，但是多數學校仍未提供有效的教學課程，以致於學校通常缺乏機會讓學生參與能發展自我決策能力的活動。

## 第二節 自我決策的課程設計與教學成效

國外研究顯示身心障礙學生較一般學生在獲得發展自我決策時所需具備的先備知識與能力方面遭遇更多的阻礙（Stancliffe, Abery, & Smith, 2000； Wehmeyer, 1992； Wehmeyer & Metzler, 1995）。因此，身心障礙學生更需透過學校教師的教導和

訓練，方能促進其自我決策能力的發展。本節將從自我決策的課程設計、教學策略與原則，以及教學成效三部分進行探討。

## 一、自我決策的課程設計

研究證實發展自我決策課程的影響 (Malian & Nevin, 2002)，有些課程教導如做選擇、做決定、目標設定等特定技能，有些課程則是促進學生對障礙或障礙權利知識的了解，以及有些課程是學習取向或教導參與IEP之過程 (Test, Karvonen, Wood, Browder, & Algozzine, 2000)。美國在具體法規規範、政府支持和獎勵補助下，身心障礙學生在自我決策的需求已逐漸為社會大眾所理解和接納，進而有許多完整的自我決策教學方案或課程，茲整理有名的教學方案如下：

### (一) 決策者：自我決策轉銜課程

Martin和Marshell (1995) 發展具社會效度的「決策者：自我決策轉銜課程 (The ChoiceMaker: Self-Determination Transition Curriculum)」，此課程係針對學習障礙、智能障礙及自閉症等不同障礙類別之國高中學生所設計的，為教導學生從參與轉銜活動中學習自我決策的技能，共涵蓋37個自我決策概念，並歸類成自我覺察、自我倡導、自我效能、做決定、獨立表現、自我評鑑和自我調整等七個領域。其各領域之自我決策概念分別詳述如下：

1. 自我覺察：確認需求、確認興趣、確認和了解優勢、限制、確認自我價值觀。
2. 自我倡導：肯定地陳述需求、權利、決定所需的支持、追求所需的支持、取得並評價所需的支持、處理自我的事務。
3. 自我效能：期許達到目標。
4. 做決定：評估處境需求、設定目標、設定標準、藉確認資訊來做選擇、針對新處境考量過去的解決方法、產生新的解決方法、考量可能選項、選擇最好的選項、發展計畫。
5. 獨立表現：及時開始任務、及時完成任務、使用自我管理的策略、任務達到標準、逐步檢視自我的計畫。
6. 自我評鑑：監督任務的表現、比較表現是否達到標準、評估自我管理策略的成

7. 自我調整：改變目標、改變策略、改變標準、改變計畫、改變支持、持續調整、運用環境的回饋以有助於調整。

自我決策轉銜課程包括選擇目標、表達目標和採取行動三大單元，每個單元各涵蓋二至四個長期目標，各長期目標又包括數個短期目標，以逐漸引導學生在參與 IEP 的過程中學習主持會議並做決定的能力。本課程除了提供教材和教學外，並附有參照標準的自我決策轉銜評量工具，用以評量學生技能和決定完成每個短期目標的學校機會，以下分別針對三大單元詳述之：

1. 選擇目標 (choosing goals)：透過學校和社區經驗，作為IEP會議的準備。
  - (1) 學生理解程度；(2) 學生的興趣；(3) 學生的技能和限制；(4) 學生的目標。
2. 表達目標 (expressing goals)：透過IEP會議
  - (1) 學生主持會議；(2) 學生報告。
3. 採取行動 (taking action)：
  - (1) 學生的計畫；(2) 學生的行動；(3) 學生的評估；(4) 學生的調整。

## (二) 生活中心生涯教育模式

Brolin (1993) 發展的生活中心生涯教育模式 (Life Centered Career Education) 中與自我決策相關的能力，包括達到自我覺察、獲得自信心、適當決定、學會獨立，以及與自我決策相關的17個次能力 (引自Malian & Nevin, 2002)。Wehmeyer (1995) 則根據Brolin所發展的生活中心生涯教育模式提出可促進自我決策能力的向度，包括自我覺察、自信、選擇和做決定、達成目標，茲將這些能力向度和其次能力臚列如下：

1. 自我覺察：確認身心需求、確認興趣與能力、辨別情緒反應、了解生理的自我、了解個人行為對他人的影響。
2. 自信：表達自我的重要性、描述他人眼中的我、接受並給予讚美、接受並給予批評、發展自信心。
3. 選擇和做決定：了解並運用資源、預期行動的後果、發展並評估各種可能選項。
4. 達成目標：努力自我實現、展現自我管理能力、了解問題的本質、發展目標導向的行為。

### (三) 自我決策學習教學模式

Mithaug、Wehmeje、Agran、Martin與Palmer（1998）設計的自我決策學習教學模式（Self-determined Learning Model of Instruction；簡稱SDLMI）經由擬訂目標、採取行動、調整目標或計畫等三階段實施，每個階段皆呈現一個問題讓學生嘗試解決，茲分別詳述三個階段如下：

1. 擬訂目標：學生要解決的問題：「我的目標是什麼？」

學生問題1：我希望學到什麼？

教師目標：讓學生確認特定優勢和教學需求

讓學生表達其偏好、興趣、信念及價值觀

教導學生排出優先順序

學生問題2：我現在知道多少？

教師目標：讓學生確認目前與教學需求相關的狀況

協助學生蒐集環境中的機會和阻礙之相關資訊

學生問題3：我必須改變什麼，以學習到我不知道的事物？

教師目標：讓學生決定是否行動焦點在於增強能力、調整環境或兩者同時兼顧

支持學生從優先順序清單中選擇其需求

學生問題4：我能做什麼達到目標？

教師目標：教導學生陳述其目標，並確定達成目標的標準

2. 採取行動：學生要解決的問題：「我的計畫是什麼？」

學生問題5：我要如何做才能學到我未知的事物？

教師目標：讓學生自我評估目前狀況與自訂目標的狀況

學生問題6：什麼情況會阻礙我採取行動？

教師目標：讓學生決定行動計畫，以縮短自我評估目前狀況和自訂目標的狀況

間之落差

學生問題7：我要做什麼來移除這些障礙？

教師目標：與學生合作共同確認最適切的教學策略

教導學生必要的自我主導之學習策略

支持學生實施自我主導的學習策略

提供雙方同意的教師主導教學活動

學生問題8：我何時採取行動？

教師目標：讓學生決定行動計畫的時程表

讓學生實施行動計畫

讓學生自我監督進展過程

3. 調整目標或計畫：學生要解決的問題：「我學到什麼？」

學生問題9：我採取什麼行動？

教師目標：讓學生自我評鑑達到長期目標的進展

學生問題10：移除了哪些障礙？

教師目標：與學生合作來比較進展情形

學生問題11：對於我想要達成的目標有改變什麼嗎？

教師目標：如果進展不足，支持學生重新評鑑目標

如果目標維持或改變，協助學生做決定

如果行動計畫不適當，與學生合作來確認不適當之處

如果有必要的話，協助學生修改行動計畫

學生問題12：我達到我想要達到的目標嗎？

教師目標：如果進展不足、不適當或目標已經達成，促使學生決定下一個目標

#### （四）自我決策步驟

Field與Hoffman（1994）修訂Gordon（1977）的四個步驟（回顧文獻、執行晤談、執行觀察、考量內部專業知識），另增加第五個步驟---考慮外部專門知識，以發展自我決策模式。建議的模式有五個主要元素：認識自己、評價/重視自己、計畫、行動、經歷結果和學習。自我決策步驟（Steps to Self-Determination）課程即是基於此模式所發展的課程，亦附有一套自我決策評量工具，分別從學生、教師和家長的角度觀察其在自我決策的行為、認知和情意，包括自我決策觀察檢核表（Self-Determination Observation Checklist, SDOC）、自我決策知識量表（Self-Determination Knowledge Scale, SDKS），且經由前後測評估課程成效，課程共包括16個單元的活動（Hoffman & Field, 1995），

其活動內容分別詳述如下：

1. 單元一：啟動可能的夢想
2. 單元二：對我而言什麼是重要的
3. 單元三：列舉長期目標的選項
4. 單元四：設定長期目標
5. 單元五：設定達到長期目標的步驟（即擬訂短期目標）
6. 單元六：規劃達到短期目標的步驟
7. 單元七：規劃達到短期目標的活動
8. 單元八：邁出第一步
9. 單元九：創意性的突破障礙
10. 單元十：朋友的支持（團體共同解決問題）
11. 單元十一：自我決策角色模範
12. 單元十二：積極的溝通 I
13. 單元十三：積極的溝通 II
14. 單元十四：衝突協商
15. 單元十五：解決衝突
16. 單元十六：我們從這裡何去何從？

綜合上述，發現在國外不論是「決策者：自我決策轉銜課程」著重學生參與IEP或轉銜會議，以發展自我決策能力，亦或是「生活中心生涯教育課程」著重在日常生活中培養自我決策能力，雖然課程內容不盡相同，但是大致上仍具備相同內涵。

目前國內實施自我決策的教學方案並不普遍，相關研究以現況能力調查、教師和家長態度之研究均多（王明泉，2003a；陳韻婷、趙本強，2011；黃盈瑄，2012；楊詠雯、林宏熾、林示安、周穎馨、柯馨絜，2005；董冀輝、林宏熾，2005；鄭淳智、林惠芬，2008），僅數位學者發展自我決策相關課程和方案，以提升身心障礙學生自我決策的知識與能力，但大部分仍是應用於就讀普通學校的身心障礙學生居多，特教學校的教師卻鮮少應用自我決策概念於教學中（王明泉，2003b；李俊甫、邱好芳、張瓊文、林千惠，

2009；曾惠敏，2007；趙本強，2009；趙本強，2011b；謝佳妙，2007），如表2-1。不過近年來國內特殊教育學界開始重視自我決策概念，像新修訂的「高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱」（2012）在特殊需求領域中的「生活管理領域課程」即有目標為「關注個人權益倡導，重視個人自主、自律表現，促進自我實現」。該領域的四大主軸中即有一主軸為自我決策，並包括自主行為、自律行為、自我倡導、自我實現等次項目，顯示特殊教育學界也開始重視身心障礙學生在自我決策能力的展現。

**表2-1 國內自我決策相關課程和教學方案**

| 作者             | 對象                       | 教學內容  |
|----------------|--------------------------|---|
| 王明泉<br>(2003b) | 9位高職特教<br>班一年級智<br>能障礙學生 | <p>自編的十五個教學單元：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 做選擇：「選擇早餐內容」、「選擇學習課程內容」、「打掃工作的決定」、「選擇休閒內容」</li> <li>2. 計劃目標及貫徹實行：「計劃生日慶生會」</li> <li>3. 尋求協助：「迷路時如何尋求協助？」</li> <li>4. 了解個人的權利：「有人向你推銷產品，而你不需要，如何堅持自己的權力？」、「有人向你強拿文具、物品，你要如何堅持自己的權利？」</li> <li>5. 和他人做協商： <ul style="list-style-type: none"> <li>「兩位同學同時要拿教室唯一的籃球去玩而爭辯不休，你如何協商之？」</li> <li>「當全班討論校外參觀為爭辯到某地方而互不相讓，如何協商？」</li> <li>「當你和某同學欲看教室中的某一書報雜誌，如何協商？」</li> <li>「當爭辯著看某一錄影帶時，如何協商？」</li> </ul> </li> <li>6. 尊重他人的權利與喜好：「尊重別人喜歡從事的休閒活動」、「當大家討論要到某一地方參觀，你不想去，怎麼辦？」、「當大家討論要吃某一種東西，你不想吃，怎麼辦？」</li> </ol> |

(續下頁)

表2-1 國內自我決策相關課程和教學方案（續）

| 作者                                    | 對象                                | 教學內容  |
|---------------------------------------|-----------------------------------|---|
| 李俊甫、<br>邱好芳、<br>張瓊文、<br>林千惠<br>(2009) | 12名高職綜<br>合職能科學<br>生              | 自編的十週「自我決策」小團體輔導方案，每週一次，每次教學時間為50分鐘，教學單元內容包括「相見歡（能明白未來九次上課的大致內容）」、「我也想當走唱少年（能了解自我決策的相關內容，並分享做決定的經驗；能表達喜好、興趣及專長等，並將這些項目列表整理）」、「快樂有GO正（能了解參與會議的禮儀；能了解自己的合法權利）」、「星光電影院（能知道IEP的內容及重要性，並認識自己在IEP會議上可扮演的角色；認識IEP會議的流程）」、「全民大悶鍋之全民開講（能進行出席IEP會議常見問題解決，並熟悉IEP會議前的準備工作）」、「今天我當家（能參與IEP會議的模擬練習；給予學生重點回顧及學習回顧）」。 |
| 謝佳妙<br>(2007)                         | 20名資源班<br>中年級學生                   | 自編的自我決策教學方案，包括自我了解、心理賦權、自我調整及獨立自主四個單元，並融入十三種技能，例如：自我覺知、做選擇、問題解決、目標的設立與達成等為主要目的。整個課程共進行三十次，每次四十分鐘的教學。  |
| 曾惠敏<br>(2007)                         | 4位國中階段<br>的輕度智能<br>障礙學生           | 以生活中心生涯教育課程為架構所編製的自我決策教學方案。教學內容包括四個向度，以及十八個教學單元：自我察覺（了解身體與心理的需求、興趣和能力、情緒、自己的身體、情緒如何影響別人）、自信（表達價值觀、描述別人對自己的看法、讚美、批評、培養自信）、選擇與做決定（尋求協助、預期後果、發展和評估選擇、做選擇和評估選擇）、獨立（朝向自我實現、自我組織、確認問題本質、發展探索目標）。  |
| 趙本強<br>(2009)                         | 40位國小高<br>年級學習障<br>礙與輕度智<br>能障礙學生 | 自編的強調能力與需求本位之「快樂的成長」自我決策課程，教學內容包括六個單元16堂課：「明星臉」、「星座與我」、「我會玩遊戲」、「我是設計師」、「我是自己的主人」、「我知道該怎麼做」。   |
| 趙本強<br>(2011b)                        | 80名高職綜<br>合職能科智<br>能障礙及自<br>閉症學生  | 自編的強調行為實踐訓練的「從做中學自我決策課程」，教學內容包括六個教學單元：「選擇職業」、「決定未來生活型態」、「解決日常生活問題」、「解決學業問題」、「生活自理及獨立行動」，整個教學為期16週，共32節課。  |

## 二、自我決策的教學策略與原則

進行自我決策教學，除了可參考並採用上節列舉的教學方案外，更重要的是在教學過程中應採用更多的教學策略與原則，方能對促進自我決策能力更具成效。例如：在Field與Hoffman（1994）修訂Gordon（1977）的四個步驟所發展的自我決策模式中，曾提出教學過程中可採用的10個教學策略與原則（Hoffman & Field, 1995），茲整理如下：

1. 視教師為合作學習者（**teachers are co-learners**）：教師作為共同學習者，成為自我決策者是個終生學習的歷程，因此鼓勵教師、學校職員與學生共同成為自我決策課程的學習者。
2. 強調示範的效果（**modeling**）：示範已被證實是有效的教學方法之一，因此在教學過程中透過教師和同儕的示範，以及其他人的經驗分享、學習成功所需的技能、行動方案的規畫和時機的掌握，以達到預期的目標和結果。
3. 應用合作學習（**cooperative learning**）：最佳的學習是發生在非競爭性的氣氛中。適當因學習所產生的焦慮對學習是有幫助的，培養學習者間的合作，並使用同儕教導和合作學習策略，以降低不必要的焦慮。
4. 加強實務學習和演練（**experiential learning**）：實務學習和演練是最有效的學習方式。學生雖然可以透過教導來習得知識和技能，但是透過實務學習和演練則可達到持久的學習，以奠定自我決策所需的具體技能，並在學習過程中增進其學習動機，逐步成為自我決策者。
5. 融合的教學環境（**inclusive instruction**）：課程並沒有任何參與上的先決條件，是可允許所有學生參與的。在課程上可以視學生任何獨特的學習需求進行調整，並讓所有學生了解彼此差異，學習接納自己和他人的優缺點、價值和獨特的貢獻。
6. 家庭/朋友的參與和支持（**family/friend participation and support**）：研究證實家庭可以支持或阻礙自我決策能力的發展，因此家人和親密朋友的角色是這個課程的重要考慮因素，其中強調學生以自我決策的能力，尋求家人和朋友的支持，以利於其在自我決策方面的學習，並在學習過程中培養相互間正向積極的關係。另外，亦協助家庭成員更加了解與接納身心障礙者，以強化支持的力量。

7. 重視傾聽的力量（the power of listening）：研究已證實傾聽和感覺被了解是重要的。在小團體活動中，學習傾聽他人的問題、分享彼此的作業和學習心得、尋求或提供他人協助、藉以建立自信心和增強學習的動機。
8. 團隊教學（team teaching）：自我決策課程設計可由特教教師、普教教師，和支持服務人員（例如：諮商師、社會工作人員、學校心理學家）教導。團隊教學過程中可以讓教師彼此觀摩和相互學習，以及對身心障礙學生產生示範作用，進而促進雙方合作的學習和所有班級成員間的平等。
9. 運用幽默感（humor）：自我決策的相關研究顯示適當運用幽默是自我決策課程的重要關鍵。幽默可能成為一種有效的溝通機制，以及也是積極處理衝突和批評的有效工具。此外，幽默還可以減少焦慮的程度，而從一個更理性的方式討論問題。因此鼓勵教師和學生，把握機會適當地在課程中使用幽默。
10. 把握適合教學的機會（teachable moments）：結構化的課程雖可提供經驗，促進有關自我決策的具體概念和技能，但教師應在教學過程中把握任何適合教學的機會，及時予以回應和教導，加深學生印象，以提供學生經驗和學習的機會，進而達到課程的學習目標。

另外，Holverstott（2005）曾提出能促進自我決策能力的二十個建議，供教學者參考，包括（1）找到使學生有動機的事物；（2）優先考慮學生的喜好和興趣；（3）具有意義和真實的教學內容；（4）允許學生擁有選擇權；（5）指導學生如何做有效的決定；（6）將選擇融入學校生活中；（7）讓學生主動選擇他們想要學習的內容；（8）引導學生在自我決策過程中察覺「情緒」；（9）讓學生成為自我管理者；（10）允許學生參與目標設定；（11）教導學生對目標進行自我監控；（12）提供獎勵增強學習的動機；（13）建立視覺及具體介入策略；（14）和學生共同學習；（15）擔任合作學習者，積極傾聽學生的聲音；（16）關注學生細微的行為表現；（17）從學生具備的技能著手，而避免從學生的弱勢開始教學；（18）獲得同儕的支持以幫助學生成為自我決策者；（19）接納和重視每位學生；（20）落實上述建議使學生成為他們自己生活中的自我決策者。

### 三、自我決策的教學成效

國外雖然有很多自我決策的教學方案，但是其介入的證據卻是很少( Wehmeyer et al., 2012)。Bambara、Koger、Katzner和Davenport (1995) 研究發現每天日常生活作息中的個別化選擇會增進重度身心障礙學生的工作主動性，而降低拒絕行為出現的頻率。

Wehmeyer、Palmer、Agron、Mithaug與Martin (2000) 對40位智障、學障與情障中學生實施自我決策學習教學模式 (SDLMI)，結果發現55%的學生達成並超過預定目標，但智障學生目標達成度較學障與情障學生低。另學生的自我決策能力於教學後均有正向提升。Palmer與Wehmeyer (2003) 對50位5-9歲接受特殊教育支持的學生實施兩個月的自我決策學習教學模式 (SDLMI)，結果發現88%的學生達成或超過預定學習目標，且教師、學生均肯定SDLMI之成效。Palmer、Wehmeyer、Gipson與Agron (2004) 對22位11-15歲普通班的智能或學習障礙學生實施五週的自我決策學習教學模式 (SDLMI)，結果發現所有學生的目標達成度 (Goal Attainment Scaling, 簡稱GAS) 皆達到或超越預定標準。

國內進行自我決策教學方案成效之探討亦不多，包括王明泉 (2003b) 參考國內外自我決策課程與評量，編製十五個教學單元來了解自我決策教學方案的成效，結果發現能增進高職特教班智能障礙學生自我決策、適應行為、社區獨立生活技能、做決定能力以及日常生活問題解決能力，且具立即及維持效果。謝佳妙 (2007) 自編的自我決策教學方案能有效提升中年級資源班學生自我決策的相關知識與能力，也能大幅縮小其與正常同儕在自我決策能力的差距。曾惠敏 (2007) 採用生活中心生涯教育課程為架構所編制的自我決策教學方案，研究結果發現此教學方案具有立即及保留之效果，且發現學生在自我決策能力向度中的「達到獨立性」之「設定目標與達成目標」的能力明顯較弱，同時亦強調學生平日經驗會影響其自我決策的意願與表現。趙本強 (2009) 透過符合國小高年級資源班學生程度及需求之「快樂的成長」自我決策教學課程探討其對學生自我決策能力之成效，結果發現實驗組學生於接受教學後的自我決策能力表現較控制組佳且達統計顯著性，而教師與家長的評估亦顯示實驗組學生教學後的表現優於教學前的表現。趙本強 (2011b) 透過強調行為實踐訓練的「從做中學自我決策課程」探討其對高職身心障礙學生自我決策能力之成效，結果發現學生在自我調整及獨立自主兩向度的自我決策能力之進步幅度相對較大。而受訪的學生、教師及家長均對課程內容及其教學成

效抱持正向態度，該研究證實高職智能障礙學生及自閉症學生的確能從行為實踐中習得自我決策技能。

綜合上述國內外文獻，可了解自我決策能力對身心障礙學生是重要的，更能透過有效的教學方案和策略來增進身心障礙學生的自我決策能力，且研究結果均顯示其對身心障礙學生在解決問題、設定目標、生涯轉銜，以及生活品質等方面的助益。

### 第三節 學生參與個別化教育計畫的相關研究

#### 一、身心障礙學生參與個別化教育計畫的意涵與重要性

美國在 1997 年的《身心障礙者教育法案》(Individual Disability Education Acts；簡稱 IDEA) 明確指出及要求所有特殊教育學生最晚應在 14 歲或以上的年紀參與自己的 IEP。2004 年的《身心障礙個體教育增進法案》(Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004) 亦強調，轉銜服務必須基於學生個別的需要，考慮學生的優勢、喜好與興趣。IEP 的核心人物既是學生，自然不可忽略學生參與 IEP 的權益。我國於 2012 年新修訂的《特殊教育法施行細則》中第九條明文規定參與訂定個別化教育計畫之人員，應包括學校行政人員、特殊教育及相關教師、學生家長；必要時，得邀請相關專業人員及學生本人參與，學生家長亦得邀請相關人員陪同。其中即具體提及身心障礙學生本人參與 IEP。

基本上自我決策涵蓋自治、選擇、目標管理和行動，而讓學生主導自己的 IEP 也恰好符合自我決策的這些特徵，所以諸多學者認為身心障礙學生在參與 IEP 的過程中，應更有機會實踐自我決策的技能 (Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer, 1998; German, Martin, Marshall, & Sale, 2000; Martin, Marshall, & Sale, 2004; Martin, et al., 2006; Mason, Field, & Sawilowsky, 2004; Myers & Eisenman, 2005; Konrad, 2008; Test et al., 2004; Wood, Karvonen, Test, Browder, & Algozzine, 2004)。不過事實上，研究卻指出學生參與 IEP 雖有法源上的依據，以及具備諸多效益，教師也視自我決策為課程中重要的部分，但是學

校卻將 IEP 屏除在自我決策範疇之外 (Agran, Snow, & Swaner, 1999; Martin et al., 2004)。另從 Malian 與 Nevin (2002) 回顧 1992 至 1997 年間有關自我決策及自我倡導的文獻中，也發現均未有文獻提到學生主導 IEP 的相關內容。

近二十年，國外讓學生參與和主導 IEP 的比率已逐漸提高，研究也均證實其對身心障礙學生的諸多成效，如 Test 等人 (2004) 與 Arndt 等人 (2006) 的研究均發現不同障礙類別、程度的學生都能藉由學生主導 IEP 的課程，增進其主動地參與 IEP 的程度。國外近年來諸多學者探討學生參與個別化教育計畫的成效，並均肯定學生參與自己的 IEP 之正面影響，包括提供學生主導 IEP 的課程，除了可以讓學生認識 IEP/ITP 過程，表達自己的興趣、能力和限制，提供會議相關訊息，覺察生涯轉銜、提高學生對 IEP/ITP 的所有權和充權賦能感，同時讓學生了解障礙狀況和法定權利、促進其自信心、自我決策和自我倡導能力，更能讓學生將新獲得的領導 IEP 會議技能應用在實際 IEP 會議中，以增進學生在會議上的參與度和領導能力，包括參與的時間、溝通自我的觀感、主動程度等。另外，學生覺得在為自己計畫未來的過程中，發言的頻率增加，選擇適合自己學習的目標，較容易達到自我目標和改善學業，更能進一步提升中學畢業率、就業率和生活品質 (Arndt et al., 2006; Martin et al., 2006; Konrad, 2008; Powers et al., 2001; Test, et al., 2004; Wood et al., 2004)。學生參與 IEP 亦可增加家長支持和參與 IEP 的機會 (Mason et al., 2004)。

國內僅李俊甫等人 (2009) 透過自編的小團體輔導方案，探討高職階段綜合職能科輕度智能障礙學生經自我決策教學方案後，參與 IEP 的成效，其餘相關文獻均為國內學者探討和介紹國外學生參與 IEP 相關策略、教學設計或建議作法等論述，而真正探討身心障礙學生參與 IEP 成效的相關研究並不多 (黃淑婷，2011；黃雅祺、江俊漢，2009；劉佩嘉，2005；鈕文英，2010)。

## 二、相關人員對身心障礙學生參與 IEP 的態度與看法

從特教法規和相關研究來看，雖然均能了解學生參與 IEP 的重要性，但是現況卻是知易行難，實務與理想間仍有段難以跨越的鴻溝。自 1994 到 2000 年的研究顯示，僅 48%-64% 的人在求學過程中參與過自己的 IEP (deFur, Getzel, & Kregel, 1994; Grigal, Test, Beattie, & Wood, 1997)。即使學生出席會議，他們也很少參與其對話，團隊成員也未曾

重視過他們的喜好 (Powers et al., 2001; Van Reusen & Bos, 1994)。Martin 等人 (2004) 連續三年調查 1638 個中等教育的 IEP 會議，結果發現參與的學生本身不知參與 IEP 會議的目的，也不知道該做什麼、說什麼，明顯地比其他成員少發言，以及學生本人認為對分享想法和建議會感到不舒服。Martin 等人 (2006) 針對美國 109 所中學的 627 個 IEP 團隊進行調查，結果發現身心障礙學生在美國參與 IEP 程度仍低，IEP 會議上仍多由特教教師為主要發言者，且大多以父母導向的對談方式進行。即使學生參與 IEP 會議，但學生往往排除在這個過程外，他們的存在並不一定意味著他們在 IEP 會議上能積極地參與或展現領導的行為 (Grigal et al., 1997; Mason et al., 2004)。綜合上述，可知目前身心障礙學生對 IEP 的參與度不高，即使學生參加 IEP 會議，也僅是參與，處於被動的角色，並未積極參與。

IEP 團隊相關人員均認同身心障礙學生參與 IEP 的意義和重要性，但是在早期研究中，Goldstein、Strickland、Turnbull 和 Curry (1980) 研究發現 1980 年代的 IEP 會議，或是 Gillespie (1981) 亦發現 75% 的學生和 90% 的父母不知道學生可以參與自己的 IEP 會議。不過當詢問他們對於學生參與 IEP 會議的想法時，超過 90% 的家長和 75% 的學生皆極力贊同學生參與 IEP 的概念 (引自 Martin & Marshall, 1995)。Mason 等人 (2004) 藉由網頁的問卷調查發現教師、行政人員、相關專業人員皆重視學生參與 IEP，但僅有 34% 的人滿意目前學生參與 IEP 的狀況，其中以國高中學校教育人員對此有較高的滿意度。相較於讓學生參與 IEP，教師對於自我決策教學的準備度會較高，教師都表示希望能接受學生參與 IEP 與自我決策的教學訓練。

教師、行政人員、家長等相關人員雖然均認同學生參與 IEP 的重要性，但認為學生即使出席 IEP 會議，但在會議上未能積極參與訂定計畫的過程，有研究顯示可能是因為缺乏特定的 IEP 會議教學，如 Mason 等人 (2004) 研究結果發現僅 28% 的受訪教師指出學生在參與 IEP 會議前曾接受 1-3 小時參與 IEP 技能的相關教學；Konrad (2008) 則認為學生在 IEP 會議上可能會被冷落，是因為教師不熟悉自我決策的概念或不確定如何透過 IEP 流程，以支持學生自我決策技能的發展。

### 三、引導身心障礙學生參與 IEP 的課程設計

當學生在參與自己的 IEP 過程中，他們可以有機會在學校和社區裡練習會議上所需

要的自我決策技能 (Konrad, 2008)。Mason、McGahee-Kovac 與 Johnson (2004) 指出學生參與 IEP 包括三種層次，分別為學生在會議上呈現有關教育或轉銜計畫的少量資訊、解釋自己的障礙，和與會者分享其能力現況的優弱勢，以及學生領導 IEP 會議。不過過去的研究顯示若事先沒經過介入，學生出席 IEP 會議時很難表現喜好或以有意義的方式主動參與 (Powers et al., 2001)。而 Test 等人 (2004) 研究亦發現不論是提供學生參與 IEP 會議技能的課程，或以個人為中心的計畫均能有效促進學生參與 IEP 會議。同時教師亦可以使用很多簡單的教學策略，及教導學生有意義的會議參與技能，以促進學生參與 IEP 過程，和形成有效的轉銜 IEP (Martin et al., 2006; Konrad, 2008)。

國外已有多位學者發展協助學生參與 IEP 的相關策略和教學，茲整理如下：

### (一) 「I PLAN」自我倡導策略

Test與Neale (2004) 利用Van Reusen、Bos、Schumaker與Deshler (1994) 發展的「I PLAN」自我倡導策略 (Self-Advocacy Strategy) 教導中等學校身心障礙學生參與自己的IEP會議，以及提升自我決策技能。此自我倡導策略包括五個步驟，其中後四個步驟則是著重教導學生在會議上進行有效的溝通。「I PLAN」包括的五個策略步驟如下：

1. 目錄清單 (Inventory)：讓學生列出自己優勢、需要改善和學習的部分、教育和轉銜目標、需要的調整、學習的選擇，並將這些資訊列表由學生帶至會議上。
2. 提供列出目錄清單的資訊 (Provide Your Inventory Information)：著重在會議期間提供資訊。
3. 傾聽與回應 (Listen and Respond)：讓學生能傾聽其他人陳述或提問，並且能適當地有所回應。
4. 提出問題 (Ask Questions)：讓學生提出適當的問題，以從中蒐集需要的資訊並加以運用。
5. 為你的目標命名 (Name your Goals)：讓學生與他人溝通個人的目標和所採取的行動想法。

### (二) 「協助學生發展其IEP」技術指引手冊

由美國國家身心障礙兒童與青少年資訊中心 (the National Information Center for

Children and Youth with Disabilities，簡稱NICHCY）於2002年出版的「協助學生發展其 IEP」（Helping students develop their IEPs）技術指引手冊，其目的為協助身心障礙學生參與他們自己IEP的訂定，並發展三種指引和影帶，提供教師、家長等參考。手冊內容包括教師事前準備的基礎工作、學生的準備工作、向學生介紹 IEP、指導學生撰寫IEP、IEP會議前的準備、召開IEP會議和會議結束後等相關內容，以下分別詳述之：

1. 教師事前準備的基礎工作：教師在召開 IEP 會議前，需先審閱學生的IEP，確認並加註一些重要資料（如：現況能力、服用藥物等），應避免讓身心障礙學生產生負面情緒的不當用語。事先通知家長該學生將會主導這個學年度IEP的擬定。鼓勵家長和學生可事先討論IEP的擬訂。在會議當天，需先影印學生目前的IEP，準備IEP相關講義和資料，以及法律相關條文，以便提供給IEP與會人員參考。雖然是學生主導IEP，但藉由教師的提醒和督促，可以讓會議進行得更順暢，所以特教教師在學生主導的IEP會議中，也是不可或缺的重要角色。
2. 學生的準備工作：學生在主導IEP會議前，需要學習自我決策的基本技能，學習能說出或能用紙筆表達自己的意見或看法。教師可以提供學習檢核表，利用檢核表讓學生找出自己已經知道和未知的訊息。教師也可以透過課程活動，例如：每位學生分配到一個和身心障礙有關的作業，透過資料蒐集和分析，製作海報佈置在教室內，透過互相分享，增進對身心障礙有更多的認識。另外，教師簡單的告訴學生相關的法律知識，例如：身心障礙者權益保障法、特殊教育法、特殊教育法施行細則...等法令條文，對於身心障礙學生所保障的權益。
3. 向學生介紹 IEP：準備簡報或講義，以及空白IEP表格向學生介紹IEP基本的格式。提醒學生這個課程的長期目標是協助他們能夠發展自己的IEP之基本方向。引導學生逐一查看IEP格式的每一個項目指標。倘若要使用非空白的IEP範例，教師要注意範例上是否侵犯到學生的隱私權。盡量使用無法讓課堂中的學生容易辨識的個案範本。影印學生個人的IEP，以提供他們自己IEP的副本。接著，引導學生查看、檢視自己IEP的項目內容。例如：找出自己的身份資料、長短期目標、參與者等。最後，讓學生提問IEP的相關問題，以澄清學生對IEP的概念。也讓學生有機會和家長討論目前的IEP相關內容。

4. 指導學生撰寫IEP：在學生開始撰寫自己的IEP時，教師和學生約定審查IEP撰寫進度的時間。鼓勵學生在撰寫現況能力時，應平衡優弱勢能力的敘寫，避免主觀上的偏頗。也應幫助學生客觀描寫他本身的障礙。如：身心障礙學生的負面情緒發生的頻率與程度。協助學生撰寫現況能力，以及訂定適宜的長短期目標。可以採用師生討論的方式決定課程調整的方式以及轉銜計畫內容。關於特殊教育的服務，可以和學生討論適性化調整課程的方式，並與學生討論未來的轉銜計畫，引導學生以積極的心態期許未來。對於安置在集中式特教班的學生，擬訂參與普通班課程的項目和目標。身心障礙學生普遍安置於普通班，為更能適應普通班的學習活動，也應於IEP中擬訂合適的調整方式。這個時期也要讓學生和家長討論IEP，並蒐集家長的意見，來撰寫更完整的IEP。完成IEP的書面資料，最後教師可以提供IEP會議邀請函的範例，讓學生自己動手製作IEP會議的邀請函。
5. IEP會議前的準備：召開IEP會議之前，可以讓學生會議簡報的口頭練習，並利用角色扮演模擬會議狀況，例如：會議上有與會者表達對身心障礙學生負面的言詞時，學生應該如何應對處理或尋求協助。指導學生注意和會議參與者目光的接觸，並且要注意說話的速度。請學生在IEP會議一週前邀請與會人員。召開會議當天，在會議正式開始之前，教師也需先告知與會者，當學生在介紹時切勿打斷他們的報告，可於會議討論時間再提出問題和建議，以減少學生報告時的焦慮。
6. 召開IEP會議：學生辛勤練習的成果，將在這場會議展現出來，鼓勵學生把最好的表現出來。會議開始時，學生先向與會者自我介紹，讓大家認識IEP會議的主角。並確保開會時每位與會者都有一份IEP影印本，以便討論時可供翻閱資料。會議前的角色扮演活動已讓學生知道與會者可能也會出現對學生負面的言語，會議時教師視情況給予身心障礙學生支持，避免學生受到嚴重的打擊。會議結束後，提醒學生應感謝與會者的參與。
7. 會議結束後：結束IEP會議之後，不管會議的過程是否有所失誤，均需讚揚學生在會議上的表現，學生能主導自己的IEP會議是非常值得嘉許的。在後續的

課堂上，可請學生分享主導IEP的心得。鼓勵學生在學期中，自行監控IEP執行的進度和成效，是否需要調整IEP內容？是否需要召開IEP會議？是否需要調整課程？期末時，請學生檢核IEP的目標是否達到預期效果。最後，肯定身心障礙學生的參與，鼓勵他們在主導IEP 擬定的過程中，對於自我決策的概念有所成長。

### （三）學生參與IEP過程

Konrad和Test（2004）認為一般的IEP過程應包括計劃、草擬IEP、召開會議修改草案並予以確認IEP（定案），以及實施IEP等四個階段。但Konrad（2008）則認為學生參與IEP過程應分為五個階段，建議需要在一開始的階段，發展學生必要的IEP背景知識，以利於他們主動且有意義的參與，以及IEP過程應是個詢環的過程，在最後的實施IEP階段，還涉及蒐集資訊，以利於自己和教師重新規劃下一個IEP。Konrad同時在五個階段中提供20個簡單策略，茲詳列如下：

#### 1. 階段一：發展背景知識

（1）提供書籍和網路指引等相關資源，協助學生了解自身的障礙、特殊教育和IEP訂定歷程；（2）發展一個讓學生在自己的IEP中找相關資料（參加會議的人、擬訂的目標項目數、IEP的頁數等）的尋寶活動，並因應學生的年齡、技能和過去的IEP調整提示的困難度、多寡；（3）提供學生IEP內容檢核表，引導學生檢視IEP內容是否有缺漏的項目，特別是針對身心障礙學生的行為問題而擬訂的「正向行為支持計畫」（Positive Behavior Supports）」；（4）協助學生閱讀有關障礙特質的小說類書籍，藉此討論符合小說人物優弱勢、需求的IEP內容。

#### 2. 階段二：計劃IEP

（5）與學生合作協助發展其願景，引導學生寫下從學校畢業後希望做的事和過的生活；（6）讓學生參與評估過程，合作發展個人願景、轉銜目標等；（7）協助學生製作邀請函邀請IEP團隊成員與會，以及透過電子信箱、備忘錄等其他方式提醒IEP會議時間；（8）運用擬定好的課程訓練學生製作表格列出個人需求、目標與相關服務、調整；（9）讓學生共同參與會議的準備，包括製作參

與者的名牌、準備茶點，甚至與校方討論支付茶點的預算。

### 3. 階段三：草擬IEP

(10) 協助引導學生寫出自己的優點和需求，可呈現於學生IEP中的能力現況；

(11) 將學生寫下的個人需求做為IEP的目標；(12) 協助學生草擬IEP後，可於會議召開前，讓學生與其父母先行會面溝通並檢視IEP草案，以有助於IEP會議進行得更流暢和有效率。

### 4. 階段四：召開會議確認IEP

(13) 需視學生參與IEP的經驗，給予不同程度的參與，例如：初學者只需簡單介紹與會者並展現適當傾聽行為，年級較高時，則要求其分享個人願景及目標，甚至最後能引導整個IEP會議，實踐自我決策及自我擁護的技能；(14) 採用出版的課程，並教導不同障礙類別學生主導個人的IEP會議；(15) 透過口頭演練、角色扮演和提示等策略以提供學生更多演練會議的機會。

### 5. 階段五：實施IEP

(16) 讓學生寫下個人的學習限制、優勢、需求、相關服務和必要的調整，並可於上學的第一週或是IEP會議後交給普通班任課教師；(17) 透過角色扮演等方式教導學生自我倡導和自我增強技能，並給予學生成功經驗，以增加自信心；(18) 提供學生獲得IEP檔案文件的方式，並透過檢核表定期檢核IEP目標的達成率，以及調整和修訂目標的需求；(19) 教導學生自主監控，並自我評鑑個人在IEP目標上的進展；(20) 引導學生以第一人稱訂定每個目標的進度報告，並與家長、IEP團隊成員分享。

## (四)「自我主導IEP」課程

Arndt等人(2006)發展的「自我主導IEP (self-directed IEP)」課程共包括三大單元十堂課，詳細內容整理如下：

### 1. 單元一

#### 第一節：開始會議

(1) 描述會議的原因：回顧自己的目標、描述目標的進展、設立新的目標

#### 第二節：介紹成員

- (1) 介紹父母
- (2) 介紹行政代表
- (3) 介紹普通教師班教師
- (4) 介紹職業教師
- (5) 介紹特教教師

### 第三節：回顧過去的目標和表現

- (1) 敘述過去的目標
- (2) 討論自己在這個目標上的表現
- (3) 詢問其他成員對於目標的回饋

### 第四節：尋求其他人的回饋

- (1) 了解回饋的形式可能是書面的（如：測驗分數）、口語的（如：評論）或肢體表情（如：皺眉、微笑）
- (2) 理解這些反應是針對自己的行動而形成
- (3) 知道這些反應對於自己完成的行動所代表的意義

## 2. 單元二

### 第五節：描述自己的學校和轉銜目標

- (1) 教育：解釋自己在學校裡想要達成什麼目標（A）確認自己的興趣；（B）確認自己的能力；（C）確認自己的限制
- (2) 就業：解釋自己為了得到工作想達成什麼目標（A）確認自己的興趣；（B）確認自己的能力；（C）確認自己的限制
- (3) 個人：解釋自己為了興趣、休閒娛樂、人際關係和健康想達成什麼目標（A）確認自己的興趣；（B）確認自己的能力；（C）確認自己的限制
- (4) 在平日的居家生活、社區參與活動裡（A）確認自己的興趣；（B）確認自己的能力；（C）確認自己的限制

### 第六節：當不明白時，詢問問題

- (1) 運用眼神接觸
- (2) 運用有禮貌且尊重的語調

(3) 當不知該如何問問題時，會懂得尋求協助

#### 第七節：處理不同的意見

(1) 聆聽且重述其他人的意見

(2) 運用尊重的語調

(3) 如果有需要，能妥協並改變自己的意見

(4) 能知道且描述自己的意見

### 3. 單元三

#### 第八節：描述自己為了達成目標而有什麼需求

(1) 解釋在學校裡需要什麼協助

(2) 解釋在工作中需要什麼協助

(3) 解釋個人需要什麼協助

(4) 解釋在家務的部分需要什麼協助

(5) 解釋在日常生活中需要什麼協助

(6) 解釋參與社區時需要什麼協助

#### 第九節：總結自己的新目標

(1) 用自己的話語描述目標

(2) 描述為了達成目標會採取哪些行動

(3) 描述自己要如何能得到回饋

#### 第十節：結束會議

(1) 良好的眼神接觸

(2) 使用令人愉快的語調

(3) 感謝大家的參與

綜合上述，可知國外已有多位學者發展協助學生參與 IEP 的策略和教學課程，國內則僅有李俊甫等人（2009）透過自編的小團體輔導方案，進行綜合職能科學生的自我決策教學，並探討其參與 IEP 的成效。故這可視為未來國內學者努力的方向之一。

