

第四章 研究結果與討論

本研究結果分為四部分進行探討，分析實驗組學生在接受自我決策教學方案後的學習成效。第一節為自我決策教學方案對實驗組學生自我決策能力的學習成效；第二節為自我決策教學方案對實驗組學生參與 IEP 會議的成效；第三節為訪談教師、相關專業人員、行政人員和家長對自我決策教學方案的看法，以及蒐集其他相關的質性資料，以輔助說明教學方案成效；第四節為綜合討論本研究的教學成效。

第一節 自我決策教學方案對實驗組學生自我決策能力之學習成效

本研究透過「自我決策能力檢核表-教師版」、「自我決策能力檢核表-家長版」和「學齡階段身心障礙學生自我決策量表」三項量表，分別從教師、家長和學生觀點探討「自我決策教學方案」對特教學校高職部學生自我決策能力的學習成效。

一、實驗組與對照組學生自我決策能力的變化比較-教師觀點

實驗組和對照組學生的自我決策能力在自我決策教學方案介入前後之「自我決策能力檢核表-教師版」各分量表與全量表分數詳列於表 4-1。

(一) 實驗組和對照組兩組前測之無母數分析檢定

本研究採無母數 Mann-Whitney Test 分析實驗組與對照組在「自我決策能力檢核表-教師版」的前測結果，結果發現實驗組和對照組在分量表和全量表的分數，其組間均未達統計上的顯著差異，顯示兩組的起點行為相當，並隨機將其分為實驗組和對照組。兩組間的分量表和全量表分數因未達顯著差異，顯示在教師的觀點中，實驗組和對照組兩組不論是在自我覺察、心理賦權、心理調整和獨立自主等方面和整體的自我決策能力在

實驗前是無顯著差異的。

表 4-1 實驗組和對照組在「自我決策能力檢核表-教師版」各分量表及全量表介入前與介入後分數之比較

		實驗組 (N=7) M (SD)	對照組 (N=7) M (SD)	U 值	Z 值
自我覺察	介入前	38 (5.35)	41.43 (2.99)	14.5	-1.28
	介入後	40.57 (6.37)	42.14 (3.39)	23.5	-.13
	介入前後的改變量	2.57 (4.61)	.71 (2.81)	21	-.45
心理賦權	介入前	42.71 (4.39)	44.71 (2.87)	16	-1.13
	介入後	45.86 (8.28)	45.57 (5.13)	24	-.06
	介入前後的改變量	3.14 (4.18)	.86 (6.12)	17.0	-.97
自我調整	介入前	31.43 (4.89)	31.29 (2.29)	21.5	-.39
	介入後	33.71 (8.06)	31.57 (3.10)	22	-.32
	介入前後的改變量	2.29 (5.28)	.29 (3.35)	19.5	-.65
獨立自主	介入前	26 (3.11)	27.00 (3.60)	17	-.97
	介入後	27.43 (6.24)	25.71 (3.59)	22.5	-.26
	介入前後的改變量	1.43 (4.12)	-1.29 (1.70)	14.5	-1.31
全量表	介入前	138.14 (15.00)	144.43 (7.85)	16.5	-1.03
	介入後	147.57 (27.08)	145.00 (12.69)	24.0	-.06
	介入前後的改變量	9.43 (13.29)	.57 (9.86)	10.0	-1.86

(二) 實驗組學生學習成效之前後測比較

本研究實驗組 7 位學生在接受自我決策教學方案前後的「自我決策檢核表-教師版」全量表平均分數分別為 138.14 (± 15.00) 分和 147.57 (± 27.08) 分。以無母數分析分析實驗組學生於四個分量表和全量表前後測的得分，結果發現無論在自我覺察、心理賦權、自我調整及獨立自主等四個分量表與全量表分數，自我決策教學方案介入後均優於介入前，但在介入前後均未達統計上的顯著差異 ($p > .05$)，其結果如表 4-2。

表 4-2 實驗組在「自我決策能力檢核表-教師版」各分量表及全量表介入前與介入後分數之比較

	介入前 M (SD)	介入後 M (SD)	Z 值
自我覺察	38.00 (5.35)	40.57 (6.37)	-1.19
心理賦權	42.71 (4.39)	45.86 (8.28)	-1.68
自我調整	31.43 (4.89)	33.71 (8.06)	-.85
獨立自主	26.00 (3.11)	27.43 (6.24)	-.53
全量表	138.14 (15.00)	147.57 (27.08)	-1.52

(三) 實驗組與對照組學生後測之組間比較

本研究實驗組與對照組學生的「自我決策能力檢核表-教師版」在教學方案介入前後之分量表和全量表分數均詳列於表 4-1。實驗組與對照組在教學方案介入前的自我決策能力全量表平均分數分別為 138.14 (± 15.00)、144.43 (± 7.85)，經過十個單元的教學方案介入後，實驗組的自我決策能力全量表平均分數為 147.57 (± 27.08)，而對照組後測自我決策能力全量表平均分數為 145 (± 12.69)。

本研究採用無母數分析比較實驗組與對照組學生「自我決策檢核表-教師版」在教學方案介入後及介入前後改變量之差異，結果發現實驗組進步的幅度雖然較對照組大，但兩組在介入後和介入前後的改變量均未有統計上的顯著差異，這表示實驗組在接受教學方案後自我決策能力雖有進步的趨勢，但可能介入成效仍不夠大，尚不足於顯示兩組介入前後的改變量有差異，或許也因為介入前後的改變量在學生間變異性太大，再加上學生數不多，以致於統計的解釋力不足。

茲將實驗組和對照組個別學生在「自我決策能力檢核表-教師版」各分量表及全量表介入前與介入後分數如表 4-3。兩組學生在自我決策不同向度的能力之進步情形和程度並不一致，若僅就前後測比較而言，實驗組學生能力之進步幅度由大至小的排序分別為心理賦權、自我覺察、自我調整和獨立自主。此結果與研究者的預期相符合，因為特教學校學生長期依賴家長、教師做決定，因此，期待在接受一學期的課程後，就能大幅度提升獨立自主的能力是有困難，反而希望初期先透過課程的教導、生活中的實踐，以提升其自我覺察、心理賦權等自我決策較低層次的能力，如能覺察到自己的優缺點，也

從實踐活動中，增加對自己的信心。反觀對照組，自我覺察、心理賦權、自我調整等向度的平均分數有些微的進步，但獨立自主向度的分數卻退步，這也提醒我們若不適時提供學生自我決策能力的教學和訓練，則可能會逐漸養成特教學校高職部學生更為依賴的個性。整體而言，學生自我決策能力進步程度因個別差異而有所不同，進而影響統計結果，另也有可能是因為檢核表題項涵蓋各個層面的能力，故在一學期有限的練習時間和機會下，量表較難反應出學生的進步。不過這也證實了特教學校學生的個別差異性大，其障礙具多樣性和複雜性，即使經過一學期有系統的教學，但在短時間內仍未見其顯著成效，因此自我決策教學方案的介入對特教學校學生更具有其重要性和迫切性。

（四）學生 C 和 D 自我決策能力的變化

本研究在統計上雖未有顯著性差異，不過從實驗組和對照組個別學生前後測的結果來看，可得知七名實驗組僅一名學生的全量表分數退步，其餘六名學生均有進步，甚至學生 C 和 D 兩位進步最為明顯，進步分數高達 22 和 32 分。以下分別詳述學生 C 和 D 在自我覺察、心理賦權、自我調整、獨立自主四個分量表和全量表的表現：

1. 學生 C

學生 C 在自我覺察、心理賦權、自我調整、獨立自主四個分量表和全量表，前後測分別相差 2、7、3、10 和 22 分，在其後測結果中，自我察覺分量表全部題項均達完全符合（4 分），例如：知道自己的缺點和學習上遇到的困難更是由「部分符合（3 分）」進步至「完全符合（4 分）」。在心理賦權部分，教師更明顯認為學生 C 在不同方面均展現其自信心，例如：知道只要自己願意，就能將教師交代的事做好，以及在設定目標後，會覺得自己能做得很好，也開始覺得自己在教師或同學心中很重要，更有想過以後要做什麼，要變成什麼樣的人，而當別人讚美他的時候，也會有禮大方的回應，別人說他不對的時候，也會想一想或接受，即使有人批評，但是他還是會想試試看和完成任務。

在自我調整部分，共有 11 題題項，學生 C 在此分量表更是達到滿分（44 分），進步的 3 題題項包括做選擇時，他會先想一想這個決定的後果、他會拒絕別人不合理的要求，以及他知道不對的行為，他不會跟著學。在獨立自主部分，進步幅度更是明顯，從 27 分進步至 37 分，大部分題項從「不太符合」、「部分符合」進步至「部分符合」和「完全符合」，例如：當他做了決定後，就會按照步驟做計畫，和按部就班的完成部分計畫，

尤其在學校生活中，教師更發現他從不太主動整理自己的功課、書包、書桌和抽屜，以及預先準備活動需要的物品，期末時進步至能主動整理自己的東西，以及在慶生會單元時，教學者發現擔任自我決策教學課程班長的學生 C 能預先帶領同學發送邀請卡，以及主動找同學利用課餘時間來佈置場地，更令大家吃驚的是還熬夜吹氣球，準備慶生會的活動，慶生會當天更擔任主持人，引導同學發言和掌控活動時程，充分展現異於平日的領導能力及責任感（課堂觀察日誌／文件／1020528；教學省思／文件／1020528）。學生 C 在四個分量表中，以獨立自主部分進步最為顯著，有可能是因為前三個分量表的題項之前測分數大部分均達「部分符合（3分）」和「完全符合（4分）」，使得其後測分數進步有限。

2. 學生 D

學生 D 在自我覺察、心理賦權、自我調整、獨立自主和全量表，前後測分別相差 8、9、12、3 和 32 分，其中自我覺察的 7 題題項均從「部分符合（3分）」進步至「完全符合（4分）」，包括更能察覺、知道自己的優缺點、喜好、喜歡的書籍、學習遇到的困難，以及察覺自己的正負面情緒。在心理賦權部分，學生 D 開始在各方面對自己更有信心，包括覺得自己在教師或同學心中很重要，且有想過以後要做什麼，要變成什麼樣的人，會主動上台表現或舉手發表，而當別人讚美他的時候，也會有禮大方的回應，以及即使有人批評，但是他還是會想試試看和完成任務，做錯事情後，還是想把事情做好，更會願意嘗試各種可以幫助他達到目標的方法。

在自我調整部分，進步幅度更是明顯，從 30 分進步至 42 分，大部分題項從「不太符合」、「部分符合」進步至「部分符合」和「完全符合」，11 題題項僅 2 題為「部分符合」，其餘均為「完全符合」，表示學生 D 具有能力去檢視日常生活中所執行的任務、所處的環境和現有的資源，以決定行動，和評估整個行動及行為所帶來的後果，例如：學習上遇到困難，會想辦法或找人幫忙，或試看看其他的行動方案，以及也會考慮自己的興趣和狀況，修訂成適合的目標。在獨立自主部分，從 32 分進步至 35 分，進步的方面包括會安排自己的時間，並按部就班做計畫，和將事情做好等。

反觀對照組學生除了有一名學生 d 在自我決策能力上有大幅度的進步，其餘對照組學生則均為持平或甚至退步。學生 d 在自我覺察、心理賦權、自我調整、獨立自主和全

量表，前後測分別相差 4、10、7、3（退步）和 18 分，與學生 C 和 D 相同，在心理賦權方面，均有顯著的進步，尤其是知道只要自己願意，就能將教師交代的事做好，設定目標後，也會覺得自己做得很好，學校生活中的主動性也明顯提升。經研究者訪談教師有關學生 d 大幅度進步的原因後，發現是因為實驗組兩名學生（學生 C、D）和對照組學生（學生 d）三人為同一班，且因認知和學習能力相當，所以課程分組上都會被分派為同一組。而同儕示範和模仿具有較佳的學習成效，因此學生 d「常常看到學生 C、D 到月底可領到工作薪資，因此在工作薪資的動機誘發下，她也想要躍躍欲試，像有一次學生 C 因為有事而無法做有薪資的工作時，學生 d 知道後就向教師表示她也想要試試看」（T1／訪談／1020916）。另外，學生 C 善於表達，是故「經常會告知學生 D 和學生 d 他對於事情的想法」（T1／訪談／1020916）。學生 d 在學生 C 和 D 的耳濡目染下，也逐漸勇於表達自我的想法，例如：

「有一次我誤會這項工作是學生 d 的工作，結果她主動向我表達說這項工作今天不是她負責的，她負責的項目已經完成。或是上課時，也常常能主動舉手表達自我的意見」（T1／訪談／1020916）。

本研究在特教學校實施，而特教學校高職部一年級共分成七班，實驗組的學生是從各班根據收案條件選取的，是故所有學生均在相同的就學環境就讀，雖然教師在實驗期間並未給予學生 d 任何相關的自我決策課程，但是將在多數課程都幾乎同組的三名學生完全隔離是有困難的，因此導致同儕間的互動和模仿，這部分的確是當初研究設計未詳加考慮之處，但也是實際教學上實難避免之處。不過卻也顯示出學生 C 和 D 在接受自我決策教學方案後，其自我決策能力的確有進步，更進而導致同班同學學生 d 透過同儕示範和模仿，而增進其自我決策能力。

表 4-3 實驗組和對照組個別學生在「自我決策能力檢核表-教師版」各分量表及全量表介入前與介入後分數之比較

		自我覺察	心理賦權	自我調整	獨立自主	全量表
A-a	介入前	42 / 43	43 / 41	32 / 31	26 / 26	143 / 141
	介入後	40 / 43	44 / 41	38 / 31	26 / 26	148 / 141
	差異					5 / 0
B-b	介入前	41 / 38	46 / 51	34 / 32	26 / 33	147 / 154
	介入後	40 / 43	51 / 50	35 / 29	27 / 31	153 / 153
	差異					6 / -1
C-c	介入前	46 / 44	47 / 47	41 / 32	27 / 27	161 / 150
	介入後	48 / 44	54 / 47	44 / 32	37 / 27	183 / 150
	差異					22 / 0
D-d	介入前	38 / 41	45 / 46	30 / 30	32 / 26	145 / 143
	介入後	46 / 45	54 / 56	42 / 37	35 / 23	177 / 161
	差異					32 / 18
E-e	介入前	31 / 45	36 / 47	28 / 34	22 / 29	117 / 155
	介入後	29 / 45	31 / 47	25 / 34	21 / 29	106 / 155
	差異					-11 / 0
F-f	介入前	35 / 42	44 / 40	28 / 33	24 / 27	131 / 142
	介入後	44 / 39	47 / 40	26 / 30	22 / 23	139 / 132
	差異					8 / -10
G-g	介入前	33 / 37	38 / 45	27 / 27	25 / 21	123 / 130
	介入後	37 / 36	40 / 40	26 / 28	24 / 21	127 / 125
	差異					4 / -5

二、實驗組與對照組學生自我決策能力的變化比較-家長觀點

實驗組和對照組學生的自我決策能力在本自我決策教學方案介入前後之「自我決策能力檢核表-家長版」各分量表與全量表分數詳列於表 4-4。

(一) 實驗組和對照組兩組前測之無母數分析檢定

本研究採無母數 Mann-Whitney Test 分析實驗組與對照組在「自我決策能力檢核表-家長版」的前測結果，結果發現實驗組和對照組在分量表和全量表的分數，其組間均未達統計上的顯著差異，顯示兩組的起點行為相當，並隨機將其分為實驗組和對照組。兩

組間分量表和全量表分數因未達顯著差異，顯示在家長的觀點中，實驗組和對照組兩組不論是在自我覺察、心理賦權、心理調整和獨立自主等方面和整體的自我決策能力在實驗前是無顯著差異的。

表 4-4 實驗組和對照組在「自我決策能力檢核表-家長版」各分量表及全量表介入前與介入後分數之比較

		實驗組 (N=7) M (SD)	對照組 (N=7) M (SD)	U 值	Z 值
自我覺察	介入前	36.86 (4.41)	41.86 (5.05)	10.0	-1.86
	介入後	39.29 (5.41)	42.00 (4.28)	15.5	-1.17
	介入前後的改變量	2.43 (7.72)	.14 (2.04)	16.0	-1.09
心理賦權	介入前	44.00 (12.11)	45.86 (6.67)	21.0	-.45
	介入後	44.14 (6.20)	45.43 (6.35)	23.0	-.19
	介入前後的改變量	.14 (10.06)	-.43 (1.51)	24.5	0
自我調整	介入前	30.43 (5.47)	33.43 (5.16)	20.5	-.52
	介入後	31.00 (4.73)	33.00 (4.00)	16.5	-1.03
	介入前後的改變量	.57 (8.38)	-.43 (2.15)	17.0	-.97
獨立自主	介入前	25.86 (4.30)	28.57 (4.72)	17.5	-.90
	介入後	27.29 (4.39)	27.71 (4.23)	24.0	-.06
	介入前後的改變量	1.43 (6.21)	-.86 (1.86)	21.0	-.45
全量表	介入前	137.14 (23.18)	149.71 (18.85)	17.0	-.96
	介入後	141.71 (19.27)	148.14 (15.41)	19.0	-.70
	介入前後的改變量	4.57 (28.66)	-1.57 (5.44)	23.0	-.19

(二) 實驗組學生學習成效之前後測比較

本研究實驗組 7 位學生在接受自我決策教學方案前後的「自我決策能力檢核表-家長版」全量表平均分數分別為 137.14 (± 23.18) 分和 141.71 (± 19.27) 分。以無母數分析分析實驗組學生於四個分量表和全量表前後測的得分，結果發現無論在自我覺察、心理賦權、自我調整和獨立自主等四個分量表與全量表分數，在介入前後均未達統計上的顯著差異 ($p > .05$)，其結果如表 4-5。

表 4-5 實驗組在「學齡階段身心障礙學生自我決策量表」各分量表及全量表介入前與介入後分數之比較

	介入前 M (SD)	介入後 M (SD)	Z 值
自我覺察	36.86 (4.41)	39.29 (5.41)	-.76
心理賦權	44.00 (12.11)	44.14 (6.20)	-.31
自我調整	30.43 (5.47)	31.00 (4.73)	-.17
獨立自主	25.86 (4.30)	27.29 (4.39)	-.32
全量表	137.14 (23.18)	141.71 (19.27)	-.17

(三) 實驗組與對照組學生後測之組間比較

本研究實驗組與對照組學生的「自我決策能力檢核表-家長版」在教學方案介入前後之分量表和全量表分數均詳列於表 4-4。實驗組與對照組在教學方案介入前的自我決策能力全量表平均分數分別為 137.14 (± 23.18)、149.71 (± 18.85)，經過十個單元的教學方案介入後，實驗組的自我決策能力全量表平均分數為 141.71 (± 19.27)，而對照組後測自我決策平均分數為 148.14 (± 15.41)。

本研究採用無母數分析比較實驗組與對照組學生「自我決策檢核表-家長版」在教學方案介入後及介入前後改變量之差異，結果發現兩組在介入後和介入前後的改變量均未有統計上的顯著差異，這表示實驗組在接受教學方案後自我決策能力雖有進步的趨勢，但可能介入成效仍不夠大，尚不足於顯示兩組介入前後的改變量有差異，或許也因為介入前後的改變量在學生間變異性太大，再加上學生數不多，以致於統計的解釋力不足。

然而，將教師版和家長版的「自我決策能力檢核表」之研究結果相較，發現在教師的觀點中，認為學生的進步較多，但卻也是讓研究者思考是否學生在家中的表現因受到家庭因素影響，而不如學校的表現進步。從陳韻婷和趙本強 (2011) 的研究亦發現在學校或家中接受教師或家長越高程度的支持，則在自我決策的行為表現較佳。因此，雖然參與本研究的學生家長均認同自我決策教學方案的實施，但是因家長並不像教師具備自我決策的專業知識與素養，且家長長期的教養態度也並非一夕可改變，故推測教師對自我決策教學方案的支持程度相對應較家長來得高，使得在教師的觀點中，學生的自我決策的行為表現較佳。

三、實驗組與對照組學生自我決策能力的變化比較-學生觀點

實驗組和對照組學生的自我決策能力在本自我決策教學方案介入前後之「學齡階段身心障礙學生自我決策量表」各分量表與全量表分數詳列於表 4-6。

(一) 實驗組和對照組兩組前測之無母數分析檢定

本研究採無母數 Mann-Whitney Test 分析實驗組與對照組在「學齡階段身心障礙學生自我決策量表」的前測結果，結果發現實驗組和對照組在分量表和全量表的分數，其組間均未達統計上的顯著差異，顯示兩組的起點行為相當，並隨機將其分為實驗組和對照組。兩組間的分量表和全量表分數因未達顯著差異，顯示在學生自己本身的觀點中，實驗組和對照組兩組不論是在自我覺察、心理賦權、心理調整和獨立自主等方面和整體的自我決策能力在實驗前是無顯著差異的。

表 4-6 實驗組和對照組在「學齡階段身心障礙學生自我決策量表」各分量表及全量表介入前與介入後分數之比較

		實驗組 (N=7) M (SD)	對照組 (N=7) M (SD)	U 值	Z 值
自我覺察	介入前	27.29 (6.13)	30.57 (8.98)	14.5	-1.28
	介入後	30.86 (6.96)	33.43 (11.55)	17.5	-.90
	介入前後的改變量	3.57 (3.55)	2.86 (6.89)	24	-.06
心理賦權	介入前	34.43 (4.24)	34.29 (10.45)	16.5	-1.04
	介入後	32.43 (8.89)	33.71 (8.20)	22.0	-.33
	介入前後的改變量	-2.00 (5.57)	.57 (4.20)	21.5	-.39
自我調整	介入前	20.29 (3.59)	21.29 (5.88)	21.0	-.45
	介入後	20.14 (5.46)	21.29 (7.65)	18.5	-.77
	介入前後的改變量	-.14 (4.53)	.0 (3.11)	22.5	-.26
獨立自主	介入前	28.57 (5.29)	29.29 (6.47)	20.5	-.52
	介入後	27.14 (7.71)	29.00 (6.51)	20.0	-.58
	介入前後的改變量	-1.43 (6.53)	-.29 (4.99)	21.5	-.39
全量表	介入前	110.57 (16.31)	115.43 (29.10)	12.0	-1.60
	介入後	110.57 (26.08)	117.43 (32.99)	20.0	-.58
	介入前後的改變量	.0 (12.25)	2.00 (13.74)	20.0	-.58

(二) 實驗組學生學習成效之前後測比較

本研究實驗組 7 位學生在接受自我決策教學方案前後的「學齡階段身心障礙學生自我決策量表」全量表平均分數分別為 110.57 (± 16.31) 分和 110.57 (± 26.08) 分。以無母數分析分析實驗組學生於四個分量表和全量表前後測的得分，結果發現在自我覺察分量表，介入前後達統計上顯著差異 ($p < .05$)，且介入後優於介入前。其餘心理賦權、自我調整和獨立自主等三個分量表與全量表分數，在介入前後均未達統計上的顯著差異 ($p > .05$)，其結果如表 4-7。

表 4-7 實驗組在「學齡階段身心障礙學生自我決策量表」各分量表及全量表介入前與介入後分數之比較

	介入前 M (SD)	介入後 M (SD)	Z 值
自我覺察	27.29 (6.13)	30.86 (6.96)	-2.12*
心理賦權	34.43 (4.24)	32.43 (8.89)	-.77
自我調整	20.29 (3.59)	20.14 (5.46)	-.09
獨立自主	28.57 (5.29)	27.14 (7.71)	-.42
全量表	110.57 (16.31)	110.57 (26.08)	-.09

註：* $p < .05$

(三) 實驗組與對照組學生後測之組間比較

本研究實驗組與對照組學生的「學齡階段身心障礙學生自我決策量表」在教學方案介入前後之分量表和全量表分數均詳列於表 4-6。實驗組與對照組在教學方案介入前的自我決策能力全量表平均分數分別為 110.57 (± 16.31)、115.43 (± 29.10)，經過十個單元的教學方案介入後，實驗組的自我決策能力全量表平均分數為 110.57 (± 26.08)，而對照組後測自我決策平均分數為 117.43 (± 32.99)。

本研究採用無母數分析比較實驗組與對照組學生「學齡階段身心障礙學生自我決策量表」在教學方案介入後及介入前後改變量之差異，結果發現兩組在介入後和介入前後的改變量均未有統計上的顯著差異，這表示實驗組在接受教學方案後自我決策能力雖有進步的趨勢，但可能介入成效仍不夠大，尚不足於顯示兩組介入前後的改變量有差異，

或許也因為介入前後的改變量在學生間變異性太大，再加上學生數不多，以致於統計的解釋力不足。

第二節 自我決策教學方案對實驗組學生參與 IEP 會議之成效

本節透過「學生參與 IEP 會議行為檢核表」檢核學生參與 IEP 會議的表現，以探討實施「自我決策教學方案」對特教學校高職部學生參與 IEP 會議在其會議禮儀和會議行為提升的成效。

一、實驗組學生之 IEP 會議行為檢核表結果

本研究採無母數分析檢定實驗組學生的「學生參與 IEP 會議行為檢核表」各題項和全量表之結果如表 4-8。實驗組 7 位學生在接受自我決策教學方案前的 IEP 會議檢核表全量表分數為 104.57 (± 18.40) 分，經過自我決策教學方案後的分數為 140.71 (± 20.86) 分，統計結果發現介入前後之差異均達統計顯著性 ($p < .05$)，且介入後優於介入前。其中會議禮儀、會議行為分量表的後測分數也均顯著高於前測分數，顯示實驗組學生接受自我決策教學方案後，在 IEP 會議上所展現的會議禮儀和會議行為表現，均明顯較介入前佳。以下分別先從會議禮儀和行為說明實驗組學生參與 IEP 的成效，最後再以 C 和 D 兩名學生說明實驗組學生在自我決策教學方案前後參與 IEP 的表現。

(一) 會議禮儀

由表 4-8 得知，會議禮儀中的「能在會議預定時間之前到場」、「能衣著整齊、儀容整齊乾淨」、「坐姿端正、無特殊不良姿勢」、「能中途不隨意離開座位」、「除了鼓掌和發言，不發出其他噪音（不包括笑聲）」、「能注視著對方、專心聆聽他人的發言，且不私下討論、交頭接耳」、「會議期間不會心不在焉（分心）、打哈欠或發呆」、「他人發言時不會中途插話」、「能運用有禮貌且尊重的語調發言或發問」題項之前後測結果均相近，

且未達顯著差異。不過除了「他人發言時不會中途插話」題項於介入前的平均分數已達滿分（7分），故介入後的平均分數等同於介入前，上述其餘題項在介入後各題項的平均值仍優於介入前，顯示透過教師教導後，學生在 IEP 會議上的會議禮儀仍有進步，只是因上述會議禮儀題項於前測均已達到在口語提示下能完全符合（4分）、獨立下能部分符合（5分）或完全符合（7分），因此進步的空間有限，這有可能是因為這些禮儀應是學校平日即特別強調且教導的。其中「能在會議預定時間之前到場」的前後測結果雖未達統計上的顯著差異，但從質性觀察中，明顯發現學生經過系統性的自我決策教學方案後，學生能更加了解會議的召開時間，並能事先準備好會前工作，包括製作邀請函、準備茶水及杯子、準備小點心、準備參加會議人員的名牌、把場地桌椅排好、把會議資料放到每個位子上和準備會議名稱的海報等。

然而，「能坐在指定的位置上」、「對於對方的發言，能適時給予良好的回應（例如點頭、回答是等）」、「發言時態度自然大方」的前後測結果均有統計上顯著差異，且介入後優於介入前，顯示學生在接受教學方案後，在參與會議時，能較清楚會議的目的，且對於對方發言，較能適時給予良好的回應，且態度大方。

（二）會議行為

由表 4-8 得知，會議行為中的「能依序介紹與會人員並歡迎大家參與」、「能在會議上表達自己的興趣或喜好」、「能在會議上表達自己的優弱勢（簡述自己目前的表現狀況、能力和限制）」、「會主動陳述自己在學習上需要學校哪些的支持和協助」題項的前後測結果均有統計上顯著差異，且介入後優於介入前，顯示學生在接受教學方案後，在上述題項的會議行為均有所進步。其餘題項的前後測雖未達統計上顯著差異，但介入後的分數均優於介入前，但有可能是介入成效仍不夠大，尚不足於顯示介入前後的改變量有差異，或許也因為介入前後的改變量在學生間變異性太大，再加上學生數不多，以致於統計的解釋力不足。

表 4-8 實驗組和對照組在「學生參與 IEP 會議行為檢核表」各題項及全量表介入前與介入後分數之比較

	介入前 M (SD)	介入後 M (SD)	Z 值
會議禮儀分量表			
1. 能在會議預定時間之前到場	4.57 (1.81)	6.57 (1.13)	-1.89
2. 能衣著整齊、儀容整齊乾淨	6.29 (1.25)	6.71 (.76)	-1
3. 能坐在指定的位置上	4.86 (1.46)	6.71 (.76)	-2.12*
4. 坐姿端正、無特殊不良姿勢	4.86 (1.22)	5.86 (1.07)	-1.41
5. 能中途不隨意離開座位	6.57 (1.13)	6.71 (.76)	-1
6. 除了鼓掌和發言，不發出其他噪音 (不包括笑聲)	6.14 (1.57)	6.71 (.76)	-1.41
7. 能注視著對方、專心聆聽他人的發 言，且不私下討論、交頭接耳	5.00 (1.16)	6.14 (1.07)	-1.63
8. 會議期間不會心不在焉(分心)、 打哈欠或發呆	5.71 (1.89)	6.43 (.98)	-1.34
9. 他人發言時不會中途插話	7.00 (0)	7 (0)	0
10. 對於對方的發言，能適時給予良好 的回應(例如點頭、回答是等)	4.43 (1.90)	6.43 (1.51)	-2.33*
11. 發言時態度自然大方	3.29 (1.38)	5.86 (1.07)	-2.26*
12. 能運用有禮貌且尊重的語調發言 或發問	4.14 (2.27)	6.71 (.76)	-1.91
會議禮儀分量表總分	62.86 (8.86)	77.86 (3.58)	-2.37*
會議行為分量表			
1. 能依序介紹與會者並歡迎大家參 與	3.14 (.69)	5.29 (1.60)	-2.21*
2. 能簡單自我介紹	3.14 (1.07)	4.29 (1.49)	-1.79
3. 發言時音量的大小能讓參與成員 都聽得到	5.14 (2.34)	6.71 (.76)	-1.60
4. 能在會議上表達自己的興趣或喜 好	3.29 (1.70)	4.86 (1.57)	-2.06*
5. 能在會議上表達自己的優弱勢(簡 述自己目前的表現狀況、能力和限 制)	2.57 (1.27)	4.29 (1.50)	-2.23*

(續下頁)

表 4-8 實驗組和對照組在「學生參與 IEP 會議行為檢核表」各題項及全量表介入前與介入後分數之比較 (續)

6. 能回顧上學期的學習內容、目標和表現	3.14 (1.86)	4.57 (2.15)	-1.02
7. 能在討論各領域的學習現況與需求時提供補充說明(以職業和娛樂為主)	2.71 (1.38)	3.00 (2.00)	-.38
8. 能討論各領域的目標：針對 IEP 教學目標提出建議或表示意見	1.86 (1.46)	2.86 (1.86)	-1.47
9. 針對不懂的問題會發問(向會議成員詢問問題)	1.86 (2.27)	2.14 (1.95)	-.45
10. 遇到意見分歧時能處理(處理不同的選擇)	1.14 (.38)	2.57 (1.99)	-1.47
11. 如果有需要,能妥協並改變自己的意見	1.29 (.49)	3.00 (1.92)	-1.59
12. 會主動陳述自己在學習上需要學校哪些的支持和協助	1.86 (.9)	5.00 (1.53)	-2.39*
13. 會主動陳述自己在學習上需要家裡哪些的支持和協助	2.00 (.82)	3.71 (1.38)	-1.81
14. 能總結會議重點(自己未來的課程規劃和待改善處、目標)	1.57 (.98)	2.86 (2.19)	-1.60
15. 透過感謝與會人員以結束會議	3.14 (.38)	4.14 (2.48)	-.94
16. 有參與簽署 IEP	3.86 (.38)	3.57 (2.15)	-.41
會議行為分量表總分	41.71 (13.74)	62.86 (19.74)	-2.20*
全量表總分	104.57(18.40)	140.71(20.86)	-2.37*

註：* $p < .05$

(三) 學生 C 和 D 參與 IEP 會議的變化

從實驗組個別學生來看，其中學生 C 和 D 因其家長當天臨時有事未能到校，使得 IEP 會議是由學生 C 和 D 分別和學校 IEP 團隊成員共同召開的，以下分別詳述兩名學生在其 IEP 會議上的表現，包括會議禮儀和會議行為兩方面：

1. 學生 C

學生 C 在期初 IEP 會議上，會議禮儀分量表總分為 67 分，其中只有 4 題題項能在

獨立下達到「完全符合（7分）」，以及有7題題項達到「部分符合（5分）」，而僅有「能坐在指定的位置上」的會議禮儀則需在教師口語提示下才能「完全符合（4分）」。且可能因為未經過有系統的教學，導致學生C在會議上向與會者表達自己很緊張，態度也顯得不夠自然大方（學生C的IEP會議觀察紀錄／文件／10200225）。不過在教學方案介入後，其會議禮儀分量表總分為80分，進步高達13分，12項題項中有10項，學生C均能在獨立下達到完全符合（7分），僅2項為部分符合（5分）。

學生C在期初IEP的會議行為分量表總分為70分，大部分會議行為仍需教師口語提示，未能完全獨立完成，包括介紹與會者、自我介紹、表達自己的優弱勢、陳述自己學習上的需求、總結會議重點、感謝與會人員等部分。經過教學方案介入後，其會議行為分量表總分為94分，尤其在自我介紹、介紹與會者、表達自己的優弱勢、主動陳述自己在學習上需要學校的協助，例如：「表達自己在職業課程的體能訓練上會有些不堪負荷，希望班級導師將此想法轉達給職業課授課教師」（學生C的IEP會議觀察紀錄／文件／1020624），以及最後會議能總結會議重點（自己未來的課程規劃和待改善處、目標）和感謝與會者、在IEP上簽署自己的姓名，前述題項均能進步至獨立完成。學生C甚至在會議前均做好會前的準備，包括提早製作與會者座位卡和佈置海報（含時間、地點），且當與會人員到達會場時，學生C還會主動向與會者打招呼。

2. 學生D

學生D在期初IEP會議上，其會議禮儀分量表總分為70分，其中有7題題項能在獨立下達到「完全符合（7分）」，以及有2題題項達到「部分符合（5分）」，而「能在會議預定時間之前到場」、「能坐在指定的位置上」的會議禮儀則需教師口語提示下才能達到「完全符合（4分）」。另會議上顯得略嫌緊張，發言時態度不夠自然大方（學生D的IEP會議觀察紀錄／文件／10200301）。不過在教學方案介入後，其會議禮儀分量表總分為78分，進步8分，12項題項中有9項，學生D能在獨立下均達到「完全符合（7分）」，其餘3項為「部分符合（5分）」。

學生D在期初IEP的會議行為分量表為32分，全部題項中除了簽署IEP，在班級導師口語提示下，能達到「完全符合（4分）」，而僅4題題項可達到「部分符合（3分）」，包括介紹與會者、參與學習現況和需求的討論、感謝與會者以結束會議。其餘題項則即

使在教師口語提示下，仍是「不太符合」或「完全不符合」。尤其學生 D 可能是第一次參與 IEP 會議，所以發言時的音量很小，需爸爸或班級導師一直提醒。然而，在教學方案介入後，除了討論各領域的目標、針對不懂的問題會發問、處理意見分歧的問題等會議行為，仍無法較期初表現有顯著進步，其餘題項則均較期初表現有顯著的進步，其後測的會議行為分量表分數高達 73 分，進步 41 分，在介紹與會者、自我介紹、發言時的音量合適、表達自己的興趣或喜好、優弱勢、回顧本學期的學習內容和表現、討論各領域的學習狀況等會議行為，均能在獨立下全部完成或部分完成，尤其是在會議上發言的音量大小可讓參與成員都聽到。另外，需教師口語提示，學生 D 才能主動陳述自己在學習上的需求、感謝與會者以結束會議(學生 D 的 IEP 會議觀察紀錄／文件／1020625)。

第三節 研究參與者的成長與省思

本研究為了探討「自我決策教學方案」的成效，除了透過量化資料分析外，還輔以訪談實驗組學生的團隊成員，包括班級導師、相關專業人員、行政代表和學生家長，以及蒐集會議紀錄、教學日誌、課堂觀察紀錄、IEP會議觀察紀錄、聯絡簿、教學省思等各項質性資料。根據訪談結果和上課觀察記錄可得知實驗組學生喜歡上自我決策課程，尤其這課程設計主要是引導學生發言，說出自己的聲音，所以學生更可從中獲得成就感和自信心等正向回饋，不像大部分的學校課程均是以講述方式居多（T3／期末訪談／1020626）。

整體而言，除了可從不同方法和資料來源的質性資料了解「自我決策教學方案」對學生的影響，另家長和團隊成員均肯定「自我決策教學方案」對特教學校高職部學生的正面影響。茲整理本研究所蒐集的質性資料，分析教學實驗對學生、家長的影響，以及綜合團隊成員的看法如下：

一、學生的表現與成長

自從自我決策教學方案介入後，研究者發現學生透過工作獲得薪資，而逐漸培養其

工作概念和工作態度，同時將自我決策的概念實踐於生活中，包括食衣行的選擇、開始說不等，最後更將自我決策教學方案所學的知識和技能，展現在他們參與IEP的會議上，開始參與屬於「自己」的會議。本研究因七名學生的認知和動機不同，而有不同的教學成效，但對特教學校高職部學生而言，展現不同層次的自我決策技能不僅可以協助學生對自己更加了解、更有信心，且也能讓身邊的重要他人逐漸知道他們的潛能。

（一）工作概念和工作態度的建立

本研究的教學方案並非僅在課程上實施，還包括班級導師平常的配合，尤其本研究的實驗組學生未來都是具有就業潛能，因此本研究指導實驗組學生主動向自己的班級導師應徵工作，依據每位學生不同的能力及意願設計出不同的工作檢核表，讓學生藉由自己的努力付出賺取相對的薪資，並利用收支簿來記錄工作薪資，以逐步建立學生對工作的概念。同時讓學生依工作項目，對自己所決定的工作內容加以檢核，以能促進學生自我察覺其優弱勢、需求，以及自我監督和自我管理的能力，最後再藉由工作檢核表的表現來發放工作薪資，作為努力工作的回饋，讓努力工作和薪資高低之間產生連結，以逐步建立學生的工作態度。長期來看，希望藉此達到學生生活獨立且順利轉銜到工作職場和融入社會的目的。

本教學方案在實施過程中，發現實驗組學生在工作和薪資方面的表現會因個人個性和家庭等因素而有不同的進展。尤其「學生平時能自由運用金錢的機會不多，也多由家長支出日常生活中的花費，甚至沒有零用錢或以自己勞力賺取薪資的想法」（教學省思／文件／1020319）。所以一開始幾乎七位學生都對工作和薪資間的連結懵懵懂懂，僅有學生C在實施工作薪資制時，能於第一時間即主動地和班級導師討論工作的內容及薪資，例如：推餐車、擦櫃子等。其餘學生有可能是因為不理解應徵工作的意義或甚至無工作動機，使得一開始都對應徵工作不積極，均需要教學者不斷叮嚀和引導，才能順利向班級導師應徵工作。不過經由一學期的介入後，卻能發現學生逐漸建立其工作態度，尤其是學生C從原本毛躁不安的個性轉為較成熟穩重，是高職全年級教師和研究者均有明顯感受到的。「雖然他過去優勢是社交能力，懂得和教師討價還價，會以有薪資的工作為優先」（T1／會議紀錄／1020402），但透過自我決策教學方案的實施，他開始懂得修正自己的工作態度以達到他人的要求，包括（1）懂得完成班級既定的工作，才會再

去爭取有薪資的工作；(2) 工作時懂得先完成後再發問，而不會像以前一樣先發問，以規避原本該完成的工作；(3) 懂得安排自己的時間，而不會延攬超過自己負荷，或無法於時間內完成的工作；(4) 挫折忍受度提升，不再像以前一樣遇到困境時，採取逃避的方式，反而是先完成再說，並從經驗中學習如何克服困境 (T1/會議紀錄/1020430)。另外，像學生D雖然進步的幅度沒有像學生C那麼明顯，而是從第二週看學生C應徵工作，他才開始向班級導師應徵工作，但是因為他的個性較為穩健、態度認真，且不善於討價還價，因此在一開始時就會先完成班級既定及教師交辦的工作，再去執行額外的工作，但卻能從中學到如何記錄自己的工作檢核表、記帳本，以及逐步建立工作概念和工作態度 (T1/會議紀錄/1020402；T1/期末訪談/1020624)。

(二) 自我決策技能實踐於生活中

自我決策能力的提升並非僅是知識的提昇，更重要的是將自我決策概念與技能實踐於生活中，尤其在期初訪談班級導師時，多名學生的班級導師均認為學生多處於「被動狀態，並沒有具備選擇正確事物的能力，大部分時間都是習慣聽指令後再執行，很少會自己思考他的行為所帶來的後果」(T9/期初訪談/1020227)。或是這群學生過去大都由他人決定生活中的各式選擇，「比較習慣他人給予他們答案」(T3/期末訪談/1020626)，但是七位實驗組學生在自我決策教學方案介入後，開始在學校和家庭生活中展現自我決策技能，包括從食衣行育樂中出現自我選擇的意識、學會拒絕的能力和提升心理賦權、自我調整的能力等。

1. 食衣行育樂的自我選擇意識

實驗組學生從食衣行育樂中開始有自己的選擇，並非像過去般的完全遵照教師或家長的想法、指令，而開始有自己的意見和能做決定，且能直接或經引導下明確說出其選擇的背後原因，並非僅是碰巧選擇而已，甚至做事變得主動積極，且有些學生也開始協助他人做決定，例如：

「學生 D 能憑自我意志填寫兩張不同日期的啦啦隊比賽調查回條。調查回條主要勾選的項目有『是否參加』、『吃葷素』、『搭不搭交通車』、『家長的聯絡電話』等。……更特別的是，詢問他勾選『不去』的理由(一張勾選『要去』，另一張勾選『不去』)，

他竟說那一天他想休息不想去，他這點是讓我蠻訝異的。」(T1／會議紀錄／1020430)

「我發現學生 B 會試著調整自己的固著行為，例如：明明天氣很熱，但媽媽卻給他穿背心和外套，他雖然已經熱得滿頭大汗了，但他還是穿著。我就跟他說熱的話可以脫掉背心，原先他沒什麼反應，我也預期他不會脫掉，沒想到他自己就把背心脫了。所以我覺得他有漸漸在改變他的固著性，像今天一樣，他把外套穿穿脫脫的，原本我預料他一定會穿著外套回家，但沒想到他說『外套放書包帶回家』。因此我覺得他有在思考自己可以作出不同以往的選擇。」(T4／期末訪談／1020703)

「在學校打工是有錢的，我最感到窩心的是這次母親節，雖然他不知道錢的金額大小，但是他竟然跟我說，媽媽妳想要什麼禮物？你跟姊姊說，讓姐姐去買，因為我有在打工，我們可以一人分擔一半，我聽了很開心，以前她從來不會這樣說，但她這次竟然自己說，因為我打工，而我有錢。另外有時候出去，因為有賺錢，所以也會想要買東西回來給我吃。」(學生 A 家長／期末訪談／1020624)

「學生 B 的媽媽就覺得他在家裏變得比較積極主動，因為他現在發現錢實在是太好用了，以及他覺得工作賺錢很有成就感……。學生 B 媽媽還發現他現在不只會幫自己做決定，他還會幫媽媽挑衣服，他會要媽媽穿著指定的外套和上衣，或穿戴一些配件等。」(T4／期末訪談／1020703)

2. 學會拒絕的能力

長期以來，大家因對身心障礙學生有刻板印象，所以除了給予過度保護和干預外，從小也被灌輸「要『分享』、要『聽話』，即使心中有不想要的感覺，也不一定能表達出來、或表達出來後還是被引導回符合大人期待的答案，久而久之就內化成為自己的答案，不管怎麼問都是回答所謂大人期待的『標準答案』」(教學省思／文件／1020703)。另外，在自我決策技能的展現方面，大家也認為學生「最多可能只能做到很基本的選擇，選擇是對或錯，或好與不好，喜不喜歡而已」(T4／期末訪談／1020703)，而在實施一

學期的自我決策教學方案後，卻讓學生B教師感到意外的是「學生B學會拒絕的能力」(T4／期末訪談／1020703)，尤其對於患有自閉症的學生B而言，本來教師會擔心他「因為強烈的自閉症特質，導致很難突破其彈性」，會結構化、一板一眼的完成每日的作息，但事實證明教師的擔心是多慮的，經過一學期的教學方案後，發現學生逐漸「了解到說拒絕不是只有嘴巴說的而已，是真的可以我不要就不要，而且還是很直接的告訴你『我不要』這件事，他比以前更勇敢，且開始在生活中實踐」(T4／期末訪談／1020703)，能確切因為生理、個人意願等因素而拒絕，再者教師發現學生B因為自我選擇能力提升和彈性增加，相對的情緒也穩定許多(T4／期末訪談／1020703)。

「有時是學生B看自己當時的需求，並思考我要什麼，而做出決定的，比起過往，他不會再被學校教師吩咐的指令所拘束，但這並不是他想要偷懶，而是會自己思考後再做決定，這是他學習的一大進步。」(T4／期末訪談／1020703)

3. 提升心理賦權、自我調整的能力

幾位實驗組學生也開始展現心理賦權、自我調整的能力，例如：因罹患癲癇，每隔一段時間要到醫院抽血而會哭鬧，需要醫護人員協助壓制進行抽血的學生A，卻會主動和媽媽說，「我現在不害怕了，我眼睛閉起來就好了」(學生A媽媽／期末訪談／1020624)，但事後卻發現，「她的眼睛並沒有閉起來，是看著醫護人員抽血的」(學生A媽媽／期末訪談／1020624)，她開始能對自己更有信心，甚至「能主動伸出手準備抽血，並不感到害怕」(學生A媽媽／期末訪談／1020624)。學生A也開始因自信心提升，而能獨自一人主動去做過去都需媽媽陪同的活動，或是開始會試著想要去解決日常生活中的問題，例如：不需媽媽或姐姐的陪同下下樓騎腳踏車，甚至「腳踏車牽不出來時，會請樓下的鄰居幫忙」、「發現腳踏車沒氣，還會自己牽去機車店請人幫腳踏車打氣」、「下樓幫媽媽買咖啡而下雨時，會主動向鄰居借傘」(學生A媽媽／期末訪談／1020624)。過去的學生A都需要依賴媽媽和姐姐來解決這些難題，但現在的她可以有自信且主動的嘗試解決問題。學生D的爸爸也明顯感受到他在家中一改過去被動的態

度，轉變成能主動積極的做家事，也鮮少出現抱怨的情形（學生D爸爸／期末訪談／1020724）。

（三）參與IEP的技能提升

實驗組學生參與期初IEP會議時，態度都顯得害羞、緊張、焦慮和不知所措，自信心明顯不足，不是低頭就是眼睛一直看著家長或班級導師，期望從中獲得「標準答案」，甚至不太了解自我介紹為何，也不清楚自己參加會議的目的，在教師的指令下被動的參加IEP會議。尤其當教師詢問開放式的問題時，幾乎也因受限其認知和口語理解、表達能力，而無法完整表達自己的想法，甚至會重覆班級導師說的內容，整個會議過程都需要班級導師逐一引導，並提供答案的選項才能順利回應會議上討論的問題（學生A家長／期初訪談／1020307；學生B家長／期初訪談／1020225；學生D家長／期初訪談／1020301；OT2／期初訪談／1020301）。

「我覺得學生進來看到那麼多人應該還蠻緊張的，直接在會議上讓他面對那麼多的教師，所以覺得他非常地緊張，有點不知所措的樣子，而且他都會這樣子（搓頭沉思），就是很不好意思的樣子，我知道他的個性本來就是比較內向害羞，所以他幾乎都不太敢發言（表現出低頭沉思的樣子）。」（OT2／期初訪談／1020301）

「被動啦！……主要是他的溝通能力太差啦！我是認為我的小孩還是很乖的啦！叫他做什麼他會做，但是他的表達能力不好，而且不會主動和人說話，且叫他說話他又羞澀不敢講，就不好在這裡。……在講話方面幾乎都是教師要提醒……他就傻眼也不知道怎麼開始，坐在位置上，等你說，不然他也不懂得如何開頭，不懂得說什麼……，想說多讓他參與幾次會議，看看會不會有進步...」（學生D家長／期初訪談／1020301）

然而，到期末參與IEP會議時，實驗組學生已能事先製作邀請函，並在學生C的帶領下，一同親自發送邀請函給參會者，雖然學生仍未能完全主動參與事前準備工作，但

是他們邁出的一小步，對教師和研究者而言，都是驚喜和感動的，其中學生C還能事先製作參會者的名牌和佈置會議環境，展現出學生C重視屬於「自己」的會議。此外，七名學生也能視其各自的認知和口語表達能力，進行不同層次的參與IEP會議，在會議上表達自己的意見，即使像學生B雖受情緒和生理因素影響，顯得緊張和焦慮，但在會議中討論下學期課程時，仍有加入討論和做選擇（T4／期末訪談／1020703）。而像學生C和D的家長因為會議當天臨時無法參加，所以會議更是完全由學生主持，「學生C在會議中介紹自己與和與會人員，且表達本學期最喜歡的課程是數學及自然領域，以及下學期希望教師、學校及家長協助的地方，表現明顯較期初佳；學生D表達本學期很喜歡自我決策課程中的慶生會課程，以及喜歡健康與體適能的球類活動」（學生C的IEP會議行為觀察紀錄／文件／1020624；學生D的IEP會議行為觀察紀錄／文件／1020625）。

另外，會議中仍需要教師引導的學生，也很明確知道這場會議是自己的IEP會議，能準時參與會議，「並非像期初似乎是莫名其妙的被帶到一個場所，而不明就理的被動參與一場會議」（T9／期末訪談／1020627），以及在教師的引導下明確介紹與會的人員、自我介紹、本學期喜歡的課程、陳述課程所學習的內容和請參與者簽名，均明顯發現學生發言的內容增加，而使得會議時間延長，以及感受到學生的態度自然，沒有像期初時那麼的緊張，緊張到連一句話都說不出來，以及說話都在顫抖（T9／期末訪談／1020627），學生的表現著實與教師預期的表現差異很大，也讓教師大為吃驚：

「我是預期十分鐘內可以結束，因為我根據他期初的表現以及平常自我決策課程的反應和回饋。我本來想說問他可能也問不出什麼內容，說也說不出來，所以我沒有料想到他會說出這些內容，畢竟也上了一學期的課程，教學者可能有教過這些內容，所以應該多多少少對他產生影響。最大的差別是我覺得他這次沒有緊張的感覺，而他期初就是非常的緊張，緊張得說不出話來，且你可以感受到他說話時在顫抖。」（T9／期末訪談／1020627）

有幾位學生雖然在整個學期的過程中，並未讓教師、家長和教學者明顯感受到其自我決策技能的改變，但是整個教學方案的實施對學生仍是具有潛移默化的效果，尤其是「對職業課程的想法上多半有自己的願景」（教學省思／文件／1020625）。就如同學生

教師 G 認為雖然學生 G 受到「本身個性、還有生長家庭環境的影響，但他還是有吸收到上課的教學內容，所以才會在期末 IEP 會議上有好的表現」(T9／期末訪談／1020627)。因此，讓學生參與 IEP 會議，著實是個展現自我決策技能的良好時機，以及透過教學方案的實施，也能促進其在 IEP 上的參與程度。尤其本教學方案在實施過程中，因為受限學生的認知程度而調整上課進度，導致期末時，在 IEP 單元部分僅講授四節課，課堂上僅透過研究者拍攝的 IEP 會議示範影片，讓學生了解 IEP 會議可能進行的順序和方式，而來不及提供模擬 IEP 會議的機會，但是七名學生參與 IEP 會議時，均能提升其 IEP 會議的發言次數和參與程度，應能說是自我決策教學方案對學生參與 IEP 會議方面產生成效 (T1／期末訪談／1020624；T9／期末訪談／1020627)。

然而，本研究因囿於研究時程因素，自我決策教學方案未必能立即對學生平時的外顯行為產生變化，以至於教師、家長和學生填寫的檢核表分量表和全量表之結果均未有統計上顯著差異，但是從其他質性資料可發現本研究的教學方案對學生在其工作概念、態度的建立、生活中自我決策技能的實踐，以及 IEP 會議的參與程度仍有所助益。

二、家長的期待與驚喜

本研究期初訪談家長時，七名學生的家長均坦承孩子也許是長期依賴家長，導致學生的自信心不足、做事被動 (學生 A 家長／期初訪談／1020307；學生 D 家長／期初訪談／1020301)，以及有時是難以「區分自己真正喜歡的，和『被安排好』的，其實是不同的兩件事情」(學生 B 家長／期初訪談／1020225)，尤其「孩子長期都是處於『被安排』的狀況下，所以回應的答案可能會去迎合教師的期許，而非自己真正的答案」(學生 B 家長／期初訪談／1020225)。是故家長對本研究的自我決策教學方案抱持期待，但也認為對這些特教學校的高職部學生而言，學校需要花更多的時間，才能逐步建立不同層次的自我決策能力 (學生 E 家長／期初訪談／1020307)。

在經過一學期的自我決策教學方案後，除了看到學生將自我決策技能實踐於生活中，而讓家長感到驚喜和安慰。同時也認為當孩子能提出自己內心的想法和意見時，家長才能從中支持他、協助他，而非都是讓他們遵從大人的指示而已 (學生 D 家長／期初

訪談／1020307)。另外，學生開始在生活中展現自我決策能力，這對他們的親子互動、溝通上，有很大的幫助：

「因為覺得他現在提出來的想法，他想要做的事情，我可以支持、幫助他，但是他遇到挫折，遇到不會、不了解的，他要為自己負責，也要去想辦法解決。」(學生C家長／期初訪談／1020225)。

三、團隊成員的啟發與轉念

(一) 理想與現實間的落差

新修訂的《特殊教育法施行細則》(2012)雖明文規定學生應有參與自己IEP會議的權利，但在教學方案介入前，多位團隊成員清楚的表示從未想過或試過讓學生參與自己的IEP會議，甚至如果是在大人的引導下參與會議，則會質疑學生參與會議的意義。過去即使家長曾有帶孩子一起到校參與IEP會議，但學生僅是在旁傾聽，並未積極參與會議，團隊也未將學生真正納入IEP團隊成員中(ST1／期初訪談／1020225；T9／期初訪談／1020227；OT1／期初訪談／1020306)。IEP會議的核心即是學生，但現實卻是學生未能積極參與自己的會議，研究者進一步根據訪談資料和實務經驗探究其原因，發現教師未能讓學生參與IEP，主要可以分為兩個原因，其一是因為特教學校的學生主要障礙程度為重度、極重度，受限於學生認知能力表現不佳，口語表達能力也相對受到限制，教師、治療師多半不認為學生可以在會議上表達出意見(T4／期初訪談／1020308；T9／期初訪談／1020227；T1／期初訪談／1020311；OT1／期初訪談／1020306)。如果會議前要帶著學生做準備，則需要花費更多時間，因此教師會認為由教師和家長代勞討論，會比較省事的方式；另外則是目前學校現行課程的設計中並未加入IEP的相關概念和內容，如果依照既定的課表，教師根本無從在會議前抽空提前傳授學生IEP的相關知識，也無法和學生事先進行IEP的演練，在沒有提供教學和練習的狀況下，教師多半擔心讓學生參與會議反而會延長召開會議的時間或干擾會議的進行(T4／期末訪談／1020703)。因此，過去教師對學生參與IEP大多感到「知易行難」，雖然都知道理想上是要能讓學生參與自己的IEP會議，但是幾乎都未曾如此執行。

「你問他就會回答啦，也許回答得不好，但可以在引導下回答出一點內容，不過這就會是一個很冗長的會議，你要去引導學生，你要有耐心的等學生回答，如果有這麼多的學生都要召開IEP會議的情況下，那對行政人員而言，就會顯得更疲累，他們就更要有心理準備，或者在召開會議前要先閱讀那些學生的能力。」(T4／期末訪談／1020703)

「……要在擬定IEP前就要和學生討論，他到底想要上哪些課程，可是你又要有時間向學生解釋每一門課的課程內容，這樣他們才能夠去選擇他們的喜好，那我們現在的困境在於，第一你沒有時間帶學生一個一個去了解課程的內容，進而讓他們選擇，第二是有時我們會礙於他必須要選某些特定的課程，這時你也要向他解釋，所以我覺得是我們沒有足夠的時間做這件事情。」(T4／期末訪談／1020703)

(二) 個人和環境因素影響自我決策能力的建立

現實環境中有很多因素影響學生自我決策能力的建立，茲將訪談、會議紀錄等質性資料歸納成下列兩個影響因素：

1. 學生本身因素

每個學生的個性、情緒、優弱勢和動機，均會影響其在自我決策方面的表現，例如：學生A自信心不足，容易依賴他人做決定，且害怕他人的目光聚焦在自己身上，反倒是平日聊天，才能展現自我決策技能。學生B因受到自閉症特質的影響，優勢為做事按部就班，但相對就欠缺變通的能力、彈性不足，只會依著指示做事。學生C的優勢為社交能力，喜歡與他人聊天並談條件。學生D的優勢為個性沉穩，喜歡學習且腳踏實地、不討價還價。學生E、F、G的學習動機、物質慾望均不強，不管社會性或物質上的增強對他們的誘惑均不大。他們因有不同的個性和優弱勢，導致參與IEP受到限制，例如：學生A已能在學校和居家生活中展現自信心，但是卻未能在自己的IEP會議上充分展現自我決策技能，有可能是因為IEP會議上大家的目光都專注在她身上，加上媽媽在場，反而依賴心更重，影響其表現 (T3／期末訪談／1020626)。又如學生B就因IEP會議的時間耽誤他原本的作息 (午餐時間)，受到情緒和生理需求的影響，所以他才顯得焦慮、煩躁，而影響其參與IEP的表現 (T4／期末訪談／1020703)，這是當初研究者未詳加考

慮之處：

「我覺得他還是跟他自己的個性有很大的關係，因為我覺得他其實可以表現更好，可是因為他會害羞，然後真的要請他表現出來時，他反而沒有表現出來，可是我覺得他有比較知道更多事情，他其實可以自己做到那些事，只是他自己一直沒有跨出那一步啦！」(T3／期末訪談／1020703)

有些個性屬於慢熱的學生，但是教師又受限於時間壓力，所以導致未能給學生太多時間思考，而直接協助做決定，這些其實都是剝奪學生學習做決定的機會：

「……我覺得可能跟他相處的時間沒有那麼長，較難幫助他這方面，所以每次可以給他思考的時間都比較短，就變成我們自己也急，因為要完成這件事，雖然我不想要給他答案，可是他又是那種很慢很慢的人，所以迫於要結束或要一個答案，我們也只能就直接給他一個答案啦！」(T3／期末訪談／1020626)

特教學校高職部學生的語文、溝通和表達能力對能否成功展現自我決策技能更是重要，也會影響他們在IEP會議上的參與程度。尤其對於表達能力受限的自閉症學生，我們會提供選擇清單給他，但是也擔心他會因此選擇我們要的答案或最後一個答案。另外，理解能力也同樣重要，因為我們在和他溝通、討論問題時，有時他會不清楚我們要詢問的問題，這時就會影響他做決定的能力 (ST1／期初訪談／1020225)。因此身為教師的我們，更應從日常生活中，細心留意他們真正的選擇。

2. 環境因素

家庭的物質生活和家長抱持的態度均會影響學生在本教學方案上的進展，例如：在應徵工作方面，學生E「找工作很不積極，可能是家裏對他提供一切所需，使得他對金錢的慾望很低」(T7／會議紀錄／1020402)。又如學生G的家中也提供優渥的物質生活，因此並不會有太多用錢的機會，所以對金錢的慾望極低，就算看到同學有因工作獲得薪資，也感到無所謂，完全無法激起他應徵工作的動機 (T9／會議紀錄／1020402)。因此，原本家庭提供的物質生活的確會影響學生在自我決策方面的表現。另外，教師的教

導方式亦會影響學生自我決策能力的建立。

再者，同儕的示範能讓學生有學習、模仿的對象，激勵學生起而效尤，並提升其學習的動機，例如：像學生D剛開始進步的幅度沒有像學生C那麼明顯，但是從第二週看到學生C應徵工作，他也開始向班級導師應徵工作（T1／會議紀錄／1020402）。以及對照組學生d更是在自我決策能力提升顯著的學生C和D兩名同儕的示範下，增進其工作動機和主動表達能力（T1／訪談／1020916）。

（三）相信並創造學生的「可能」

長期以來，家長和教師因對智能障礙學生存有刻板印象，除了過度保護和干預外，在自我決策方面，也鮮少有機會讓學生自主性的表達意願或直接依自己的想法有所行動，或是認為學生「最多只能做到很基本的選擇，就是是對或錯，或是好或不好、喜不喜歡」（T4／期末訪談／1020703）。然而，在教學方案的第一單元－自我介紹中，的確發現所有學生對「對自己的個性、優缺點不太有概念，對自我的認知、未來志向等多停留在粗淺的認識」（教學日誌／文件／1020312）。但是一學期課程的實施後，卻讓教師感到意外的是「他們發展出拒絕的能力」（T4／期末訪談／1020703），尤其對於自閉症學生，教師會擔心「因為強烈的自閉症特質，導致很難突破其彈性」（T4／期末訪談／1020703），但事實證明擔心是多慮的，唯有放手，才能發現學生不是不能，而是我們沒有提供機會。經過教學方案介入後，也真的發現學生「了解到拒絕不是只用嘴巴說的，是真的可以我不要就不要，而且還是很直接的告訴你『我不要』這件事情，比以前勇敢很多！且開始在生活中實踐」（T4／期末訪談／1020703）

長期以來，我們都較著重學生的弱勢進行補救，但是在教導學生自我決策能力和技能時，不能僅侷限在課堂上的教導，更應在整個校園營造這種氛圍，讓學生感受到我們相信他，也逐步引導讓學生知道選擇和後果間的連結（ST1／期初訪談／1020225）。尤其當學生提出他的意見時，我們更應和他討論、協商，考慮環境等面向的因素，最後共同協商出決定並予以實踐，否則會讓學生感受到大人說的和做的都不一樣，有時我們會擔心學生在會議上天馬行空、不切合會議主題，但是其實可以一開始先侷限一些範圍，讓學生在此範圍內發揮，才不至於偏離主題太多（ST1／期初訪談／1020225）。

因此，學校提供自我決策方面的課程就很重要，可先透過系統化課程的教導後，進

而在教師和家長的協助和引導下，將其自我決策技能融入學校和家庭生活中，相信這樣會對學生更有所助益。唯有學校和家庭學會放手，多給予學生一些時間和空間，學生才能從中學習並獲益（T9／期初訪談／1020227）。另外，不論是研究者或研究參與者，均認為自我決策教學方案應該加入更多實際的演練和模擬（T4／期末訪談／1020703；T9／期末訪談／1020627），如此才能發揮更佳的教學成效，尤其在參與IEP會議部分，還包括會議前的準備和會議後的收拾。因此，未來可讓學生持續參與IEP，將每次的參與IEP都當成是一種練習，相信學生會更熟練和更完整的參與：

「既定的課程裡很少有這樣的嘗試，我覺得對孩子來說，這也是他們所需要的，因為如果沒有像這樣專門的一堂課，我們也只能利用一些機會或零碎時間，而且要真的遇到狀況，比如我剛剛說的應變能力也是要有遇到，且剛好有時間，才能給他們時間反應或教育他們。我覺得特教學生的能力都是一點一滴的累積，雖然緩慢，可是我一直都相信他們只要有時間練習，就一定能產生效果，只是每個孩子需要的時間不一樣。」（T9／期末訪談／1020627）

第四節 綜合討論

本研究就量化資料的分析結果而言，「自我決策能力檢核表-教師版」、「自我決策能力檢核表-家長版」前後測的統計結果顯示十個單元的自我決策教學方案並未能明顯促進特教學校高職部學生在自我決策能力上的提升，因此，本研究結果未能證實「自我決策教學方案」能有效提升特教學校高職部學生的自我決策能力，不過若詳細檢視實驗組和對照組學生在「自我決策能力檢核表-教師版」的得分可得知，僅一位實驗組學生退步，其餘學生均有不同程度上的進步，而對照組也僅一名學生大幅度進步，其餘均持平或退步。再者，從重要他人的訪談和其他質性資料中，也能發現學生在不同層面上的進步，例如：逐步建立工作的概念和工作態度，以及將自我決策技能實踐於生活中，包括

參與 IEP 會議等，均展現出與過去不同的「自己」。如同 Wehmeyer 及 Palmer (2003) 的研究顯示自我決策能力較弱者，其自我決策能力會逐年遞減，本研究中的特教學校學生障礙程度較普通學校的身心障礙學生嚴重，其自我決策能力較為低弱，是故若不即時介入自我決策訓練和教學，有可能其自我決策能力會逐年降低，甚至影響其生活品質。因此，自我決策的教學和訓練應是終身的，其對學生的影響更是長遠的。另外，本研究結果發現實驗組學生接受自我決策教學方案後，在 IEP 會議上所展現的會議禮儀和會議行為表現，均明顯較介入前佳，驗證國外文獻(Field et al., 1998; German, Martin, Marshall, & Sale, 2000; Martin et al., 2004; Martin et al., 2006; Mason et al., 2004; Myers & Eisenman, 2005; Konrad, 2008; Test et al., 2004; Wood et al., 2004) 所述學生參與 IEP 會議本來就是實踐自我決策的一種表現。

本研究有可能因為特教學校高職部學生的障礙程度較為嚴重，且學生個別差異性大，加上本教學方案為學校外加的課程，並非正式課程，是故受到學校大型活動造成停課和影響上課進度，使得未能順利在一學期內教導當初規劃的整個教學方案內容，因而導致本研究結果未如預期的顯著。尤其自我決策能力不僅是知識，更需真正落實在生活中 (Wehmeyer, 2005; Karvonen, Test, Wood, Browder, & Algozzine, 2004)，其自我決策能力的改善才能真正呈現在重要他人的檢核表中。本研究在設計之初雖已將實踐的概念涵蓋在教學方案中，不過因囿於研究時程，導致學生在自我決策實踐部分的練習稍嫌不足，例如：休閒活動的實踐、IEP 會議的模擬和演練等。然而，國外雖然有些特殊教育課程是直接針對身心障礙學生參與 IEP 所設計的，但是研究者當初因考量特教學校的高職部學生從未有自我決策的相關經驗，是故更需逐步建立自我決策的基本內涵，包括認識自己、建立自信心和做選擇等。甚至因為考量高職階段為這些學生的最後一個就學階段，因此教學者在整個教學方案的實施中，花較多時間培養學生的工作概念、生活中的選擇，以及如何說不等教學重點，使得最後的 IEP 單元，僅向學生介紹 IEP 涵蓋的項目和其意涵，以及透過 IEP 會議教學影片的播放，教導學生製作 IEP 邀請函、海報，送邀請函給家長和相關參與人員，最後讓學生參與期末的 IEP 會議，來不及完成當初規劃的會議模擬等教學內容，實為本研究可惜之處。

因此，從本研究結果可得知，十個單元、二十二次教學的自我決策教學方案對特教

學校高職部學生的自我決策能力之大幅提升是不夠的，而需透過更多知識的教導、練習的機會，以及不同情境的類化，方讓學生能予以實踐，培養學生帶得走的能力。

另外，根據訪談結果和會議紀錄等質性資料得知，七名實驗組學生受到自身個性、情緒、理解、溝通和表達能力等個人本身因素影響，以及部分實驗組學生受到家庭因素影響，導致在活動參與上的動機較弱，包括應徵工作、參與 IEP 等，而影響本研究在提升學生自我決策能力的成效。如同相關文獻（王明泉，2003a；林宏熾等人，2003；陳韻婷，2008；陳韻婷、趙本強，2011；黃盈瑄，2012；Grigal et al., 2003; Thoma et al., 2002；Wehmeyer & Metzler, 1995）中也提到自我決策能力會受到個人和環境因素影響，包括家庭優渥的物質生活和過度保護、平時缺乏決策行為練習的機會、家長所提供的支持等。2001 年世界衛生組織提出的「國際健康功能與身心障礙分類系統」提醒，我們在審視學生的健康狀況，應重視學生具備的能力，發揮其優勢，不應僅侷限在學生弱勢的改善上，更應設法透過個人和環境因素的調整，來改善學生在學校和居家情境中的參與度。因此，若能想辦法改善學校和家庭等「環境因素」，相信必能讓學生的「不可能」變成「可能」。

上述各種原因均有可能影響本研究在提升學生自我決策能力的成效。不過，從重要他人的訪談和其他質性資料中，卻能發現學生在不同層面的進步，例如：逐步建立工作的概念和工作態度，以及將自我決策技能實踐於生活中，包括參與 IEP 會議等，均展現出與過去不同的「自己」。

研究者當初進行本研究，就是本著相信學生的「可能」，而突破大家傳統的想法和迷思，雖然協助學生參與自己的 IEP 會議和培養自我決策能力並不容易，但是就如同 Wehmeyer（2000）所強調的並非要等到學生具備各項參與整個會議的先備技能後，才能允許其參與會議，而是應在互動的環境下，藉由機會的創造、日常生活的練習及支持的提供，以逐漸培養其自我決策的能力。而國外文獻也提及學生參與 IEP 可有不同的層次，從在會議中提出少許的資訊，到說明自己的能力、優缺點，甚至能力較佳的學生還能主持自己的 IEP 會議（Mason et al., 2004）。從本研究結果可發現不同認知能力和障礙類別的學生，在參與 IEP 上可有不同的層次，並不需侷限每位學生的參與方式。尤其特教學校高職部學生的障礙具多樣性和複雜性，因此我們需要更有耐性、同理心去看待每

個學生，等待學生逐漸地改變，因為每位學生需要的時間都不一樣，有時學生在上課所獲得的，未必能立即表現出來，但若無改變現況或介入，則絕對不會對他們產生任何影響的。自我決策能力不是別人直接給予的，而是需要協助學生自己去尋找、去開拓的。