

高職輕度智能障礙學生自我決策狀況之分析*

林宏熾、丘思平、江佩珊、吳季樺、林佩綦

國立彰化師範大學

摘要

本研究旨在瞭解高職輕度智能障礙學生自我決策的現況，並進而詮釋分析輕度智能障礙學生自我決策之相關因素。本研究對象為 5 位居住在台灣地區，年齡介於高中職階段之 17 至 18 足歲，並領有障礙手冊之智能障礙學生。本研究運用深度訪談法進行資料搜集，透過參與觀察設身處地的瞭解分析歸納受訪者自我決策問題，本研究訪談個案資料係採用修正分析歸納法的方式加以分析。本研究藉由描述性分析詮釋與紮根理論，將高職輕度智能障礙學生之自我決策歸納為三項層面(個人、家庭、社會)七大範疇(家庭支持、自我管理、獨立自主、表達意見、心理調適、自我概念，以及社區參與暨社交關係)加以統整來進行質性分析與探討。此外，本研究並進一步提出相關的改善建議。

關鍵詞：輕度智能障礙、高職學生、自我決策、質性研究

前言

迄九十一年九月底，我國領有身心障礙手冊的人口已達八十一萬一千四百六十八人，佔總人口的百分之三·六一，並且身心障礙者每年約以百分之〇·二的速率增加，再加上人口的急速老化與身心障礙者人口高齡化(蕭玉煌，民 91)。就身心障礙者而言，隨著現代人自我意識的極力抬頭、自我概念的迅速發展、以及價值體系的多元化，也使得現代的身心障

者已無法自外於此詭譎多變的社會；在此多元化、科技化、全球化、與現代化的社會裡，身心障礙者也同樣面臨著許多變化驚人的生命情境，心理上的衝擊不亞於現代的新新人類，身心障礙者的世界也充滿著競爭與變化，不再是平面性、直線式的發展，其所面對的生癡涯規劃與自我探索，亦迥異於過去單純性的就業生涯與生命經驗。如今迎接身心障礙者的將會是循環式生命週期與變遷，促使其必須一再地重新創造個人的生命與教學的生涯與自我

* 本研究係國科會所補助「身心障礙青年自我擁護與自我決策之研究：高中職身心障礙學生自我擁護與自我決策之研究」研究中之質性研究結果部份的報告彙整，計畫編號為：(NSC-91-2413-H-018-009)。

成長。尤其在「自我決策」的發展上，如同 Wehmeyer(2000)所言，自我決策已為障礙教育與障礙福利發展的第三波(third wave)，其對於身心障礙者未來之生活品質具有相當關鍵性的關係與影響。根據相關研究(王明泉，民 89；余禮娟，民 90；Duvdevany, Ben-Zur, & Ambar, 2002；Keigher, 2000；Malian & Nevin, 2002；Powers, Ward, Ferris, Nelis, Ward, Wieck, & Heller, 2002；Turnbull, & Turnbull, 2001；Wappett, 2002；Wehmeyer & Schalock, 2001；Wolfensberger, 2002)顯示，「自我決策」對於身心障礙者之生活品質、生涯轉銜、障礙權益、就業與生活、自我實現等等，均具有相當重要的影響與關係，是以其研究是顯得更加的重要與迫切。

身心障礙者「自我決策」(self-determination)的探討與研究，近年來於美國亦受到相當大的關切與重視。就學術團體而言，美國「特殊兒童學會」(The Council for Exceptional Children, 簡稱 CEC)「生涯發展與轉銜支會」(Division on Career Development and Transition)即於 1994 年於其身心障礙者「轉銜」的新定義中，加入「自我決策」理念(Halpern, 1994；Weymeyer, 2001)。更於 1998 年，單獨針對身心障礙者之「自我決策」發表專論與聲明，全力推廣身心障礙者轉銜階段自我決策有關之教育與社會福利作法，藉以提昇社會大眾對身心障礙者「獨立」(independence)「自主」(autonomy)之支持與重視(Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998；Weymeyer, & Bolding, 2001)。

就特教實務與社會福利而言，美國教育部近來更由所屬之「特殊教育與復健服務署」(Office of Special Education and Rehabilitative Services, 簡稱 OSERS)補助 26 項典範性的自我決策展示方案，以大力促進「自我決策」理念與實際之推廣；此推廣結果並促使「自我決策」的理念，得以注入美國各州特教與障礙福利系統改變方案和其他 OSERS 所資助的計

劃當中。此項 OSERS「自我決策」的肇始，同時也肯定並證實自我決策對身心障礙學生的影響；尤其在特殊教育方案和轉銜服務中，「自我決策」並成為一項服務的主要誘因與動力。

由於「自我決策」對身心障礙者的重要性日受重視與呼籲，美國近來教育相關法案也將「自我決策」的概念納入其立法的精神之中，譬如：美國 1997 年的「身心障礙者教育法案」(Individual Disabilities Education Acts, 公法 105-17, 簡稱 IDEA)與 1990 年的「美國身心障礙人士法案」(Americans with Disabilities Act, 公法 101-336, 簡稱 ADA)均有相關的條款，明定有關身心障礙者自我決策的提供與支持；1994 年「學校－工作機會法案」(School-to-Work Opportunities Act, 公法 103-239)與 1994 年「公元 2000 年目標：教育美國法案」(Goals 2000: Educate America, 公法 103-227)也均賦予身心障礙者權利，使其能自我設定期望，以獲致完全的參與；於 1998 年的「勞動力與投資法案」(Workforce and Investment Act)以及 1992 年的「復健法修正案」(Rehabilitation Act Amendments of 1992)中亦強調，身心障礙者與一般非障礙的社會大眾一樣，享有獨立的生活、自我決策、自我選擇、貢獻社會、追求有意義的生涯、完全融合與統合於美國社會主流中的所有權利(林宏熾，民 88)。準此以觀，此方面的研究實有其必要性與趨勢性。

尤其，早期美國有關生涯轉銜階段自我決策的研究，都僅以一般人為研究對象，並未對身心障礙者的自我決策做一系列的相關探討(Chubon, 1985；Cummings & Maddux, 1987；Hutchinson, Freeman, & Downey, 1992；Weymeyer, & Bolding, 2001；高玉蓉，民 83)。但是目前隨著人道主義的倡導，以及法令的強制規定與保障，以往受到隔離的身心障礙人士，已漸漸受到主流社會的接納與肯定。加以生涯規劃觀點的引進，身心障礙學生的生涯教

育與轉銜輔導已成為特殊教育重點工作。然而就我國而言，探討身心障礙者的自我決策的相關研究卻付之闕如，顯見此項研究的迫切性與需要性。簡言之，身心障礙者轉銜階段之自我決策係特殊教育的重要課題。然而目前我國對於身心障礙青年自我決策卻少重視；反觀美國自我決策正蓬勃地發展。準此以觀，此方面的研究實有其重要性與趨勢性。

根據Ward(1996)之研究，「自我決策」之基本精義均源自於Nirje(1972)「常態化」(normalization)的理念。該理念強調社會應提供各種不同的機會與環境，以促使身心障礙者能完全融合其生態環境之中，能享有並過獨立自主、有意義、有尊嚴的正常生活。不過，就障礙者社會福利與特殊教育發展的趨勢而言，「自我決策」運動係受到一系列有關身心障礙者社會運動所產生的結果，諸如：「障礙權利運動」(disability rights movement)、「權利賦予運動」(empowerment movements)等。根據Field等人(1998)的看法，其主要因素在於社會大眾與身心障礙者對「障礙」觀念的改變，有關障礙者法規與制度的革新，以及相關研究的發現和教學科技等的進步。加以目前對於身心障礙者生涯發展與轉銜服務的重視與呼籲，均使得自我決策的觀念受到障礙者本人、其家庭，以及相關的專家學者的青睞。尤其對於重度、極重度障礙者而言，自我擁護與決策更代表一種對生命的尊重與生活尊嚴的肯定。

一、自我決策之概念、特質與內涵

就字面上的涵義而言，「自我決策」(self-determination)與「自我決定」(self-decision-making)並不相同。自我決策包含自我抉擇與行動的層面；而自我決定則係單純地指自我作決定的行為而言。就近期有關的學術文獻中，對於自我決策的定義與概念均有諸多的看法(Field & Hoffman, 1994; Martin, & Marshall, 1996; Wehmeyer, 2001; Weymeyer, & Bolding,

2001)。就理念的分析而言，儘管不同的學者專家對於自我決策的作法與服務方面，各有不同的觀點與界定，但在自我決策的定義上卻有共通與相似的概念。

(一)自我決策的意義

自我決策係一複雜多元的構念，如同「生活品質」的構念一般，係一抽象性的概念；也正因為此一抽象性的特色，使得界定自我決策的專家學者，百家爭鳴，詮釋各異，眾說分歧。根據 Wehmeyer(1996)的看法，自我決策之概念架構，可由如下三種策略來加以發展：(1)視自我決策為一「賦權行動」(empowerment action)、(2)視自我決策為一「動機構念」(motivational construct)、(3)視自我決策為一「教育結果」(education outcome)。Field, Martin, Miller, Ward 及 Wehmeyer(1998)等人即嘗試統合各家不同的概念，而將「自我決策」定義如下：「自我決策是一種技能、知識和信念的結合，它讓個體具有以目標導向、自我規範與獨立自主的行為能力。」「就自我決策的概念而言，具有一種瞭解自我的長處、限制並相信自我係一位有為與有用個體的信念，是相當必要的。當個體按照這些技能與態度進行自我決策時，個體將會具有較大的能力去掌控他個人的生活並較能扮演好一位成功成人者的角色」(p.2)。易言之，自我決策係指，基於對自己的了解而能獨立做決定或選擇的能力，而此能力的表現則受環境的影響。根據 Wehmeyer(1996)以及 Weymeyer 與 Bolding(2001)之看法，自我決策係個體天賦的本能與生理上自然的需求，其促使個體採用行動來達成所需。亦即，自我決策係產生行動的主要來源，並且任何生命個體不論障礙與否，均具有自我決策的本能，同時可藉由教育來加以提昇。

(二)自我決策的內涵

此項定義涵蘊著自我決策係強調個人自我的選擇、自我的掌控，以及個人有意義有目的的成功與成就。至於自我決策行為的內涵，

根據 Wehmeyer, Agran, Hughes(1998)之定義,至少包括如下十二項:(1)做選擇的能力,(2)決策的能力,(3)問題解決的能力,(4)目標設定與達成的能力,(5)獨自生活、承擔風險與安全的能力,(6)自我觀察、評價、增強的能力,(7)自我教導的能力,(8)自我擁護與領導的能力,(9)內在控制能力,(10)正向的效能歸因與結果期待,(11)自我覺察,(12)自我知識。本研究藉由描述性分析詮釋與紮根理論將智能障礙青年之自我決策歸納為七大範疇加以統整。分別為:家庭支持、自我管理、獨立自主、表達意見、心理調適、自我概念,以及社區參與暨社交關係。

(三)自我決策的特質

Wehmeyer、Kelchner 和 Richards(1996)探討自我決策相關文獻後,並歸納出四個自我決策的必要特質:(1)獨立自主(autonomy)、(2)自我管理(self-regulation)、(3)心理充實能力或賦權(psychological empowerment)、(4)自我實現(self-realization)等概念。Wehmeyer, Agran, & Hughes (1998)更進一步說明,所謂「獨立自主」係指個體能夠免於外在干擾,並依自己的興趣與喜好進行行動的能力;「自我管理」係指個體綜合當時的情境、任務、性質,以及自己的資源來做為計畫與行動的依據,並對行動結果加以評量;「心理能力」係指對自己能力評估認知的瞭解;而「自我實現」係指個體有效運用對自己的瞭解,來達成自己的理想與願望的過程。

就上述有關自我決策的能力的詮釋而言,自我決策係一種由了解與認識自我,進而自己為自己做決定,並甚且願意為自己的決定負責,以達成自我目標的內在心理歷程。同時,自我決策的能力亦係一項教育的結果;其可藉由教育的方式,給予身心障礙者適當的支持、學習的機會與經驗等,使身心障礙者於日常生活與學校學習當中,充分的表現自我,成為自我的主人(Wehmeyer, 1996; 2001)。再者若就Bronfenbrenner(1979)人類發展之生態系統

觀點,由身心障礙者個人、家庭、學校以及社區、社會的生態層面而言,自我決策似可歸納為:個人層面(自我管理、獨立自主、表達意見、心理調適、自我概念)、家庭層面(家庭支持),以及社會層面(社區參與暨社交關係)等三項層面七項領域。

再者,就「自我決策」之自我概念而言,Super(1990)、林幸台(民 83)、林淑玟(民 88)、鄭淑芬與林宏熾(民 88)、Wehmeyer(1993)、Wehmeyer、Agran 與 Hughes(1998)等人均認為生涯發展的過程,基本上自我概念的發展和實踐,而其與個體之生涯成熟與自我決策有相當密切的關係,而影響個體之生涯規劃與轉銜發展。Holland(1981)亦提出青少年的生涯發展和其自我概念有密切的關係;而此種強調生涯自我概念與生涯發展關係的論點與研究,也受到諸多專家學者的肯定與支持(Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998; Wehmeyer, 2001; Wehmeyer, & Bolding, 2001)。亦即,個人的生涯選擇是其自我決策的表現,以及自我概念的形成;並且個人自我決策愈具體清晰者,其在生涯的發展過程中亦愈趨成熟。故知自我決策與轉銜服務發展實為有關生涯發展研究中重要的課題。然而國內目前此方面的研究似乎不夠普遍,尤其針對高中職階段學生之自我決策研究仍舊缺乏(王明泉,民 89;余禮娟,民 90;鄭淑芬、林宏熾,民 88)。因此,以高中職身心障礙學生為主之轉銜階段自我決策研究有其階段性與迫切性。

二、自我決策之相關研究

國外近來已有不少學者進行相關的研究,以期能提昇障礙者自我決策的能力,有的探討障礙學生自我決策的現況、影響變項、發展課程(Field & Hoffman, 1994; Field & Hoffman, 1996; Wehmeyer, 1992; Wehmeyer & Metzler, 1995),有的在特殊教育師資訓練中加入如何提昇和教導高中生自我決策與擁護技能的課程,也有一些研究探討如何在轉銜方案中提昇

障礙學生自我決策能力 (Martin, Huber Marshall, & Maxson, 1993; Field, et al., 1998; Wehmeyer, et al., 1998)。

譬如：根據Biller(1985)文獻探討所彙集的報告發現，身心障礙學生常常會有：(1)外在控制的表現傾向；(2)自尊較為低落；(3)規劃與目標設定的技能貧乏；(3)很少參加課外活動；(4)較難於收集資訊來做決定；(5)畢業時生涯決定能力薄弱；(5)對有關自我的生涯選擇的優勢與限制缺乏實際的認知。此外，Wehmeyer和Schwartz(1997)亦發現，協助學生學習和練習自我決策技能，能導向更具正面與積極意義的教育成果，譬如：被雇用的比例較高，以及每小時薪資也較高等等。另有研究也支持自我決策與正向教育成果間有關係(譬如：Realon, Favell, & Lowette, 1990; Wehmeyer, & Bolding, 2001)。

根據 Wehmeyer(1993) 以及 Wehmeyer 與 Kelchner(1994)之研究發現，當身心障礙青少年與非障礙同儕比較時，身心障礙學生時常不能、也不太會去倡議其自己所需、想要和渴望的決定、或進一步準備去做一些困難的決定，並成為一個有自我決策的成人；同時，更由於此種缺乏自我決策與擁護特質的累加作用，使得多數的身心障礙青少年不太能夠或很少去做有關自我的生涯決定，並很少為即將成為一個社會的成人與所負的成人責任做適當的準備。加以，身心障礙者常有「學習無助」(learned helplessness)以及「自我貶低」的心理屬性，因此更影響與阻礙其表現自我決策的能力 (Field, 1996)。此種普遍存在的現象多源於身心障礙學生在其學習的過程中，於其正式與非正式的課程內，缺乏學習有關於生涯發展與自我決策的技能。事實上，此種自我決策與擁護的技能與態度，需透過系統性學校課程的規劃與安排，藉由相關的教育方案，教導此種重要的技能與觀念(Clark, Field, Patton, Brolin, & Sitlington, 1994)。

同時，教學技巧的提昇亦能有效的促成自我決策的落實。在過去幾年中，教學策略已有教師主導之教法轉變為以學生為主導之互動教學方法，以強調學生主動參與學習的策略。例如，教導身心障礙學生有關自我學習策略方法與自我指導技術，已在特殊與普通教育中受到廣大支持與顯著的成效。這些方法被研究證實，能有效地促進學生參與學習，導致更正向教育的成果，和有效地協助類化技能至自然環境中 (Agran, 1997; Martin, Burger, Elias-Burger & Mithaug, 1988; Mithaug, Martin & Agran, 1987)。而此種強調並激發學生主動參與學習之教學策略，更促進特殊教育與障礙福利的政策中，對自我決策的重視與呼籲。

就我國而言，自民國八十二年教育部開始試辦之「國中輕度智障及學障學生技藝教育班」、八十三年開始辦理之「高職特殊教育實驗班」、八十八學年度高職特教班每班正式納編、「中、重度智障及其他障礙學生第十年技藝教育班」停辦廢止，改採登記鑑定及甄選方式，將具有學習能力之學生(不含養護性未具學習能力者)，優先安置於特殊教育學校高職部(教育部，民 88)，以及最近之計畫於民國九十年實施「身心障礙學生十二年就學安置四年計畫」期望高中(設有職業類科之學校)、高職特教班以招收輕度智障學生為原則，特殊教育學校以招收中、重、極重度身心障礙學生為原則(教育部，民 89)。此外，教育部更於民國九十一年公布「完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法」規定身心障礙學生年齡在十八足歲以下者，得自願就讀高級中等學校自足式特殊教育班或特殊教育學校高職部。其目的均是期望身心障礙學生能經由生涯與相關職業教育的習得與輔導，能有更理想的生涯轉銜及生涯安置。研究者亟欲瞭解的是該階段的輕度智能障礙學生能否經由教育的養成，對自我的能力與限制和興趣能更清楚，自我決策的概念因而能更具體、更具現實感。尤其高中職階段的學生正處於生涯發展試驗與準備期，開始瞭解生

涯的價值，兼顧個人及社會的需要，並將此種認識揉合於其生涯選擇中。因此其個人自我決策能力的高低，對其未來的生涯轉銜行為有很大的影響。本研究即由此觀點出發，探討並瞭解目前高中職階段輕度智能障礙學生其自我決策現況，並進而分析與自我決策相關的各種因素，俾以作為其生涯規劃與轉銜服務輔導的參考依據。

研究方法

一、訪視個案與對象

訪談樣本的決定，係根據研究母群追蹤的結果，將智能障礙者就讀高中職之學生依北、中、南三區加以訪談研究，並藉由滾雪球的方式，從每一個個案之關係人決定訪談人數與訪談對象。每一社區的樣本，若拒絕接受訪問，則於該社區或該學校樣本之下一位起開始連繫，直至該社區或該學校之全部樣本均拒絕訪問為止。本研究之障礙類別係依照我國民國九

表一 本研究訪視個案之基本資料

個案代號	性別	障礙類別	障礙程度	年齡	居住地區	教育安置	排行/手足總數
小恩	女	智能障礙	輕度	17	彰化市	彰化高商特教班	2/4
小傑	男	智能障礙	輕度	17	新竹市	新竹高工特教班	2/2
小儒	女	智能障礙	輕度	18	屏東縣	佳冬農校特教班	1/2
阿仁	男	智能障礙	輕度	18	員林鎮	員林家商特教班	1/2
小文	男	智能障礙	輕度	18	新竹市	新竹高工特教班	1/4

二、研究設計與策略

本研究架構主要採用 Bronfenbrenner(1979)人類發展之生態系統觀點，由身心障礙者個人之自我逐步地向外延伸至家庭、學校以及社區、社會的人類共同生活的自然生態層面，並依此為主要生活核心而逐步地向外探索與擴展至社會文化的共同層面。此外參考 Wehmeyer(1996)以及 Field、Martin、Miller、Ward 與 Wehmeyer(1998)等人有關身心障礙者自我決策之概念架構的構

十年修正公布之「身心障礙者保護法」規定來決定。就社區類型而言，係參考國內外有關學者(李增祿，民84；Rubin & Rubin, 1986)之觀點並就我國社區的特色，綜合歸納為不同住宅與住商混合社區型態。

就訪視樣本的資料分析而言，本研究的男性障礙青年共有三位，女性共有二位。就年齡而言，平均年齡為十七歲，年紀最輕者為十七歲，最大者為十八歲。就居住地區而言，五位輕度智能障礙者居住地區分布北、中、南，計居住於北部者兩位、中部者兩位、南部一位，惟南部之研究個案與其他四者有城鄉上差距，其餘四者差距不大。就障礙者之障礙類別及程度而言，五位皆屬於輕度智能障礙。就教育安置而言，五位目前皆於高職特教班就讀。此外其在家中的排行與手足數而言，有三位在家中排行老大，一位排行老么，另一位界於中間。整體而言，在分配上似乎沒有太大的差異。本研究樣本之現況基本資料，如表一所示。

成要素，以及林宏熾(民91)所發展出之身心障礙者自我決策的領域與層面，加以修改而成。自我決策歸納為七大範疇加以統整。分別為：家庭支持、自我管理、獨立自主、表達意見、心理調適、自我概念，以及社區參與暨社交關係。

本研究運用訪談法進行資料搜集，並先以探索性半結構性訪談方式，深入了解各個不同年齡之輕度智能障礙學生所顯現出自我決策之狀況，最後再輔以數次深度訪談與觀察記錄

來加以補強。本研究訪談類型採用「訪談指引法」(interview guide approach)，即事前決定好主題，但是在訪談期間，由研究者決定問題的順序及用字遣詞，其談話屬於會話性質，而且符合情境考量。訪問結構的類型屬半結構訪問，即訪問者最初向受訪者發問一系列結構性的問題，然後再以開放性問題作深入的探究，以期獲致更完整的資料(Berg, 1998; Patton, 1987)。本研究在進行正式樣本的訪談之前，先行以開放式訪談訪問五位高職智能障礙學生，以獲得對於想要研究的問題有一些一般的概念或想法，然後再擬定訪談題綱。根據初擬訪談題綱，邀請一名高職智能障礙學生進行預

試訪問，以修改題意不清、重覆性題目。最後再進行正式訪談。

三、研究步驟與研究對象生態分析

至於研究步驟方面，本研究之進行可概分為五階段：一、準備階段；二、預試階段；三、正式蒐集資料階段；四、資料分析階段；五、完成階段。在整個研究期間，文獻探討工作仍持續進行。本研究為求對於樣本有深入之瞭解並與個案之家長或監護人進行訪探與溝通，本研究樣本家長或監護人之相關基本資料與居住社區特色，如表二所示。

表二 本研究個案家長或監護人的相關基本資料

個案代號	個案父母教育程度	個案父母的職業	社區特色
小恩	父：碩士 母：大學	父：牧師 母：牧師娘	都市型社區 (中庭花園式)
小傑	父：大專 母：五專	父：公務員 母：服務業	都市型社區 (舊式獨棟透天)
小儒	父：碩士 母：高職	父：公教人員 母：家管	傳統三合院，家後院有檳榔樹
阿仁	父：高中 母：高中	父：瓦斯工 母：家管	都市型社區 (獨棟透天式)
小文	父：專科 母：高商	父：警察 母：服務業	都市型社區 (獨棟透天式)

四、資料整理與分析

進行資料整理時，研究者先將訪談錄音帶按發問順序謄錄為逐字稿，仔細閱讀每份訪談的逐字稿後，進行編碼工作(coding)，逐句或小段落檢視資料的內容，找出資料的內容所涵蓋主題，做成摘要性的描述，並予以歸納出不同的類目。若在不同的段落中，出現相同或相似的談話內容，則再度做成相同的摘要性描述，待資料分析時再予以統整。本研究訪談資料係採用修正分析歸納法(modified analytic induction)的方式加以分析，即研究者於開始分析時即對身心障礙者之自我決策狀況有一

粗略的定義和解釋存在，再據此作修正，分析歸納受訪者自我決策狀況。

五、研究信度與效度的考量方面

(一)信度建立：本研究為求訪談之一致性及完整性，由受過訓練之訪視員進行訪談工作。正式訪談之前，訪視員會先對受訪者說明研究目的及訪談內容，以徵詢受訪者同意，目的在減少受訪者的防衛與疑慮。在訪談過程中，訪談地點的選擇皆由受訪者決定其最感自在的環境中進行，同時訪視員也會先說明訪談地點宜在安靜、安全、不受干擾及自在的情境中進

行。就觀察內容而言，訪談員就受訪者一週內之例行日常家庭、學校、社區生活、週末之社區活動、特定的社區行為以及平時的社區生活作息等，進行個案生活日記的觀察記錄。訪談時採取現場錄音與簡式筆錄方式記錄資料，以利資料整理，撰寫研究報告。為讓資料整理具有一致性，訪視員在進行資料編碼分類的過程中，邀請一位特殊教育研究所學生共同參與，分別進行資料編碼，交互比對分析的工作，以達同儕檢查目的。

(二)效度建立：效度係指訪談所得資料的正確性如何，欲獲得正確的資料，牽涉到蒐集資料之工具問題，以質的研究法而言，研究者本身即是蒐集資料的工具，此外便是訪談大綱的設計是否能引導出研究目的欲探的問題(Berg, 1998)。此方面的準備與應注意事項，研究者於研究時，均持續地提醒並著重。

結果與討論

本研究藉由描述性分析詮釋(descriptive analytical interpretation)與紮根理論(grounded theory)並就國內外有關身心障礙者自我決策之實證性研究所得之構念領域(林宏熾，民 87；民 88；McGrew & Bruininks, 1994)，就受訪青年在不同家庭背景、性別、個性、年齡及不同社區型態所顯現之狀況，將高職輕度智能障礙學生之自我決策歸納為三項層面(個人、家庭、社會)七大範疇(自我管理、獨立自主、表達意見、心理調適、自我概念、家庭支持，以及社區參與暨社交關係)七大範疇加以統整，茲分別說明如下：

一、自我管理方面

有關自我決策在自我管理方面，可從生活自理、時間規劃、設定目標、計劃/工作執行四方面來說明，如表三所示。

(一)生活自理及時間規劃

在生活自理方面，推估可能因五位個案其

障礙程度皆為輕度智能障礙，其生活自理皆可完全獨立，無須他人協助。而在時間規劃方面，五位個案中，小恩及小儒能自己能在固定的時間點進行正常的作息，知道什麼時間該做什麼事，如小恩的母親所說：「.....她的生活作息非常規律，譬如說早上幾點鐘起床起來，她一定自己衣服都穿好了，都梳洗好了....。」小儒的父親提及：「時間到了該做什麼她自己都會去做。」而小傑和小文則是屬於時間規劃較差的個案，小傑經常將事情拖到最後一刻才會完成，誠如小傑的母親所言：「.....小傑會主動把老師交代的作業寫完，可是也不是在假期第一天就會寫完，也是會拖到火燒屁股才再趕作業。」而小文則是對時間沒有什麼規劃，只要一看電視就會忘了時間。可以看出個案中女性智能障礙者比男性智能障礙者自主性及自我規劃要來的好。亦即，女性在自我時間管理與生活自理方面的自我決策能力有高於男性之傾向。此研究結果與一般身心障礙有關研究(林宏熾，民 89；Wehmeyer, 2001)之發現，男性智能障礙者在自主自決方面高於女性智障者有所差異。不過性別是否為主要因素仍值得進一步探討。

(二)設定目標及計劃/工作執行

在設定目標方面，五位個案皆須他人協助才能設定目標，誠如小傑母親所言：「...不太會.....好像也沒有刻意去設立目標，有點像走一步算一步。」小恩的母親提及：「.....是有這個概念....你告訴她要有這個觀念(指設定目標)，她就會去做。」而協助程度各個案有所不同，推估有可能因為家庭教育與環境及個案本身個性導致協助程度的差異，如小儒的父親所言：「她對自己沒什麼要求.....在生活上也沒有定什麼標準，在我們認為也沒有給她訂定標準.....。」可推知小儒家長實際上也沒有設定目標這種要求，因此協助程度較低；而小文母親說：「...你給他一個目標規定去做什麼事情，他就會按照這個去做，可是你不能額外要求他再去做什麼，他會拒絕你。」小文在設定

目標方面較聽從父母，但是個性較為懶散的他不能再給予多餘的目標或任務，且小文若自己設定目標，自己並不清楚是否有能力達成，誠如小文的導師所言：「...他對他自己的能力，在某些部分，他還是分不太清楚自己的程度在哪裡，他到底能不能做那個行業。」。個案中的阿仁父母較不會要求個案，卻養成其依賴心較重的個性。而在計劃/工作執行方面，五位個案皆能盡量完成他人所給予之工作，如小儒導師所言：「在學習上，她能夠獨立完成老師她的工作，而且會盡量在要求的時間內完成。」阿仁父親說：「洗瓦斯桶喔，...那就要叫他洗他

才會做....要訓練他啦，叫他做就會做。」由上可推知，就此五位個案而言，仍無法自己設定目標，大多是他人幫助訂定或直接給予目標、任務讓個案完成，個案大多也都甘於接受，若家長/老師能抽離協助的角色，或許對智能障礙學生自我決策能力有提昇的作用。此研究結果與 Wehmeyer(1993)以及 Wehmeyer 與 Kelchner(1994)之研究發現近似。亦即，輕度智能障礙學生在設定目標及計劃/工作執行方面的自我決策能力，如果有外在支持系統適當的協助之下，將會有較佳的表現情況。

表三 訪談個案自我決策「自我管理」方面的情形

個案代號	生活自理	時間規劃	設定目標	計劃/工作執行
小恩	1.可完全獨立 2.有自主性	1.佳	1.需他人協助訂定	1.可盡量完成他人給予之工作或計劃
小傑	1.可完全獨立	1.差	1.需他人協助訂定	1.可盡量完成他人給予之工作或計劃
小儒	1.可完全獨立 2.有自主性	1.佳	1.需他人協助訂定	1.可盡量完成他人給予之工作或計劃
阿仁	1.可完全獨立 2.自主性不高	1.尚可 2.依賴心很重	1.需他人協助訂定	1.可盡量完成他人給予之工作或計畫
小文	1.可完全獨立 2.有自主性	1.差	1.需他人協助訂定	1.可盡量完成他人給予之工作或計畫

二、獨立自主方面

在獨立自主方面，可從受訪者喜愛的休閒娛樂、及自我決定和行動獨立三方面來看。其中五位受訪的身心障礙者皆有自己喜歡從事的娛樂活動，大致上以看電視為休閒活動居多，其次則為打電動或電腦遊戲(如小儒與阿仁)，小恩則因家庭因素(基督徒)，培養了喜歡聽詩歌/聽英文的好習慣。由性別角度來分析，則可以發現性別與喜愛從事的休閒活動並無太大關係；但從喜愛從事活動的類型來看，五位受訪者皆從事屬於較為靜態的類型活動，此點推想可能與外界產生互動可能較為困難。如小恩的母親所言：「我有發現她的互動性是要對方接納她，像有的孩子如果不太瞭解

她，那她很自然的就沒有辦法融進去，她自己知道就會待在一邊，她不會強迫自己進去。」此外，五位受訪者皆能清楚的自我決定自己喜愛從事的娛樂內容，如小恩有特定喜愛聽的詩歌、英文錄影帶；小傑特別喜歡觀看國家地理頻道、Discovery 頻道等...；小儒則喜愛看卡通；阿仁喜歡看有關歷史布袋戲的活動；小文則喜歡看偶像劇。而表現在行動獨立上，五位受訪者皆可自行移動身體，不需要任何輔具協助，其中阿仁、小文尚能利用腳踏車為交通工具，阿仁會利用腳踏車自行上下學、逛街等...；小文在有人陪伴時也會騎腳踏車閒逛。此外，小恩、小傑、小儒、小文則常用走路上下學、到鄰近商店買東西。如表四所示。

由上所述，五位個案皆能在休閒娛樂、自我決定及行動獨立上表現獨立自主的一面。亦即，輕度智能障礙者在獨立自主有關休閒娛樂、自我決定、行動獨立方面的自我決策均有

適宜的主導性與內控性。此結果與 Biller(1985)之身心障礙者傾向有外在控制的表現傾向有所不同。

表四 訪談個案自我決策「獨立自主」方面的情形

個案代號	休閒娛樂	自我決定	行動獨立
小恩	1.聽英文錄音帶 2.聽/唱詩歌 3.看自己喜歡看的電視	1.從聽英文錄音帶中學英文 2.自己選擇聽/唱的歌曲 3.時間一到就坐在電視機前	1.能從校車上下學從定點獨自走路回家 2.能自己到鄰近商店買東西
小傑	1.看電視	1.選擇看喜歡的電視節目 (國家地理頻道、Discovery...)	1.能獨自出門上課/上班 2.能自己到鄰近商店買東西
小儒	1.看電視 2.打電腦遊戲 3.聽音樂	1.看新聞從中學到要關懷、幫助他人的道理	1.能從校車上下學 2.很少自行到住家附近走動 3.職場實習時能自行投幣上下車
阿仁	1.看電視(布袋戲居多) 2.打電動	1.喜愛看歷史布袋戲	1.能自行騎腳踏車至附近逛街 2.能自行走路去上學
小文	1.看電視(偶像劇居多)	1.時間一到就坐在電視機前，選擇喜歡看的節目	1.能從校車上下學從定點獨自走路回家 2.能自行騎腳踏車至附近逛街 3.能自己到鄰近商店買東西

三、表達意見方面

在表達意見方面，可從主動表達頻率及其相關內容、表達方式來說明，如表五所示。五個個案主動表達頻率有所不同，其中小恩及小儒、小文皆為經常表達自己意見與看法的人，如小恩母親所說：「她會表達，像班上遇到很多事情.....其實她的溝通很好....。」小儒父親說：「這個(指表達意見)會喔!.....漸漸在家中會表達意見。」小文導師則說：「他在自己有需求的時候，就會主動表達自己的意見。」而個案小傑表達意見之頻率較沒有前二者為高，多是用詢問的姿態詢問，但在某些方面也是會有自己的意見，如小傑老師所說：「我們問小傑，

要不要嘗試站收銀的位置，他主動拒絕，因為他覺得自己的能力還不足....。」而阿仁表達意見的頻率極少，因天性溫和，很少會有自己的意見，除非自己的權利被極度威脅的時候才會表達，如阿仁老師所言：「很少(表達意見)，阿仁只有在極度覺得自己的權利受損的狀況之下才會抗議...。」由上推知，大部分個案在有關自身權利的問題時，都會適時表達自己的意見(如自己想吃、想要的東西)。此結果亦與 Duvdevany 等人的研究看法相似 (2002)。不過，表達意見這方面是否與個案本身個性、動機或障礙等級有直接的關係，仍值得進一步推估。

表五 訪談個案自我決策「表達意見」方面的情形

個案代號	主動表達頻率	相關內容	表達方式
小恩	經常	1.班級太吵鬧 2.心情不好 3.自身願望 4.祝福的話	1.向老師報告/打電話給老師 2.一早來在牆角旁哭 3.主動向母親要求禮物 4.寫小卡/週記表達祝福
小傑	普通	1.表示想擔任的工作 2.推辭幫媽媽做家事 3.遇到問題時主動找人討論	1.詢問媽媽的看法 2.主動說明應換別人做
小儒	經常	1.管理班上秩序 2.心情不好時 3.自身願望	1.向老師報告 2.向同學傾訴 3.主動要求想去玩的地方
阿仁	極少	1.覺得自己的權利極度受到威脅時 2.表示自己想吃的東西	1.向老師反應 2.向父母反應
小文	經常	1.表示將來想做的事 2.自身有需求時(如想要吃的東西) 3.左右他人決定 4.表示討厭上某些課	1.主動跟母親提起 2.主動跟家長或老師說 3.直接告訴同學應該做哪一種決定 4.主動告訴導師

四、心理調適方面

身心障礙者在情緒處理方面，家人、師長及同學扮演了重要角色。而從本研究的五位個案本身的情緒狀況看來，其情緒大致上皆非常平穩，甚少陷入低潮，即使有心情不好的時候，短暫時間就會恢復。如小恩母親提及：「她的情緒之好....我們最得意的就是她的情緒，她的情緒很穩定。」小傑老師提及：「在印象中，小傑沒有因為什麼樣的挫折而沮喪或難過，好像每次都笑笑的...。」小儒父親提及：「很少看到她因為挫折而發脾氣，因為她的滿足點很低，因此過得很快樂。」而阿仁老師則表示：「阿仁他很乖，沒有什麼特別的問題，對他的印象就是沉默寡言、個性安靜，感覺很乖的一個學生。」小文老師提及：「他不會自卑，他很開朗的。他就是有什麼不快樂的事，他很快就忘了，他不會記恨太久。他遇到挫折時會一直說，一直碎碎唸，但時間非常短暫。」而從表六整理的發生事件、情緒/頻率及處理

方式、處理結果可以發現，五位個案中，小恩及阿仁若受到不公平的事件時能主動向外尋求協助，但小恩心情恢復的時間較久，阿仁則能很快的自我調適，此與性別是否有相關值得探究。而另兩位個案(小傑與小儒)則傾向於將委屈悶在心中，需要由家人或師長的主動詢問才能瞭解，而此不公平待遇則與個案就讀於普通班時受到同儕欺負有關。小文則是遇到挫折時，會直接告知家長或老師，並且低頭說「我就是不會阿，我就是不會嘛，你為什麼要叫我做」之類的話，顯示出小文會主動向外尋求協助，並能察覺自己的能力有限。此研究結果亦與 Field(1996)之研究強調家人、老師與相關專業團隊人員如果能理解障礙者之自我決策心態而藉由教導自我決策技能，將會有助於身心障礙者提昇自我決策能力之論點有相似之處。不過本研究亦顯示，智能障礙者在心理調適方面之自我處理與決策能力較為薄弱，需要藉由外在的支持系統協助。

表六 訪談個案自我決策「心理調適」方面的情形

個案代號	發生事件	情緒/頻率	處理方式	處理結果
小恩	1.日記被同學撕掉	1.持續低潮 2.難過哭泣	1.報告老師	1.一週後情緒才平復
小傑	1.念普通班時被同學欺負	1.少有抱怨	1.悶在心裡	1.母親發現身上傷痕詢問個案才解決
小儒	1.小學時被同學欺負	1.害怕上學	1.悶在心裡不告訴任何人	1.母親發現身上傷痕詢問個案才解決
阿仁			1.先找同學處理，若同學無法處理再找老師	1.能很快調適
小文	1.小學時被同學欺負 2.被他人罵 3.事情/功課做不來	1.很生氣 1.喃喃自語、 滴沾抱怨	1.悶在心裡不告訴任何人 1.主動向老師告狀 1.主動告知老師	1.母親發現身上傷痕詢問個案才解決 1.能很快調適 1.能很快調適

五、自我概念方面

自我決策在自我概念方面，可從自我表露、自我覺察及自我接納三方面來說明，如表七所示。

(一)自我表露方面

自我表露指的是個體在自願的情形下，將純屬個人的重要的、真實的內心所隱藏的一切向別人吐露的歷程，其為自我決策之重要內涵。在五個個案當中，明顯顯示小恩及小儒、小文能夠將自己心中的感受吐露出來，如小恩母親所說：「她覺得委屈的時候會適度的表達，她會講不公平。」「...她談心是跟我談，跟媽媽談，跟奶奶談.....其實只要你願意跟她講她都可以跟你講，你只要肯跟她講她都肯跟你講很真，很裡面的話。」而小儒及小文還在普通班就讀時，很少有自我表露的情況，不過進入特殊教育系統之後情況大大不同，如小儒本身所言：「心情不好時會跟朋友說。」小文本身也說：「有心事時會找老師、或同學，還有媽媽講。」而個案小傑及阿仁則較少透露自己心中的心事，自我表露方面是否與個性、障礙等級、表達能力，及動機等有關仍值得再探討。

(二)自我覺察方面

自我覺察是指個人對自己個性、能力、慾望等各方面的了解。五個個案對自己的慾望方面皆十分清楚，知道自己喜歡的事物為何，其為自我決策內在心理層面之重要概念。就此五個個案而言，滿足點都不高，對於物質很容易滿足。其中小恩及小儒更能了解自己與他人的不同，如小儒導師所說：「...家裡給她的教育也給她相當正向的觀念，讓她知道自己的障礙程度。而且小儒也不會習慣於別人要給她幫助的觀念。」而個案中小文對於自己的優缺點及能力都不甚了解，小文對於對自身形象不利的觀點，會不同於教師、母親的說法，可能會完全不同或輕描淡寫帶過；譬如：全面否認自己愛看電視，反而說自己愛看書。不過，智能障礙者的自我覺察程度與家庭的文化因素以及學校老師的教學作風是否有其相關性，仍值得進一步探討。

(三)自我接納方面

自我接納是指個體對自身以及自身所具特徵所持的一種積極態度，其亦為自我決策高者所呈現之主要特質。五個個案當中，大部分都清

楚自身的障礙程度，在進入特殊教育統之後，也都能持積極正向的態度看待，如小傑導師所說：「在高工期間，老師並沒有感受小傑有自卑的情況，而且還覺得他唸的滿快樂的。」小儒的父親提及：「小的時候會，因為那時讀普

通班。國高中之後就不會了。而且我們做家長的也經常鼓勵她沒有什麼好自卑的。」但其中阿仁或許是因為天性過於樂觀，再加上家長沒有特別強調於他的障礙情況，因此對其本身的障礙情況並不了解。

表七 訪談個案自我決策「自我概念」方面的情形

個案代號	自我表露	自我覺察	自我接納
小恩	1.能將受到不平等待遇的感覺說出 2.表達喜愛的感覺 3.表達成功的喜悅	1.知道自己喜歡什麼事物 2.了解自己與他人的不同 3.了解自己的優缺點	1.知道自己的障礙程度
小傑	1.甚少表露自己的心事	1.知道自己喜歡什麼事物	1.不會對自己的障礙感到自卑
小儒	1.會表露自己的心事	1.知道自己喜歡什麼事物 2.了解自己與他人的不同	1.知道自己的障礙程度
阿仁	1.甚少表露自己的心事	1.知道自己喜歡什麼事物	1.不知道自己的障礙程度
小文	1.會表達自己的心事 2.表達喜愛的感覺 3.表露反彈的感覺	1.知道自己喜歡什麼事物 2.對自己的優缺點不甚了解，且會隱瞞缺點 3.對自己的能力不太清楚	1.知道自己的障礙程度

就自我決策自我概念之整體分析而言，本研究多數的智能障礙者均有呈現自我表露、自我覺察、自我接納之能力。不過在自我表露方面較為困難，在自我覺察方面有具體的認知，在自我接納方面則有不明確的認知。此研究結果與 Wehmeyer(1993) 以及 Wehmeyer 與 Kelchner(1994)之研究發現類似。亦即，智能障礙學生較不容易、也不太會去倡議其自己所需、想要和渴望的決定、或瞭解自我的某些障礙。

六、家庭支持方面

在家庭支持方面，根據訪談與資料交叉分析的結果，可以分為與父母/手足的互動與家人對個案的期待與態度來說明，如表八所示。五位受訪者皆與家人同住，與家人相處的十分融洽，尤其是和父母親間的互動較為頻繁，其次則為家中的長輩或兄弟姐妹。五位個案中，小恩與母親、奶奶的感情極佳，是小恩的談心

對象。而根據母親的說法：「小恩的姊姊小時後會跟她玩，但慢慢長大知道她自己的狀況慢慢就不跟她玩了，都是吩咐她...幫我拿什麼東西...兩個弟弟則因為年紀相仿因此也就自己玩不跟小恩玩。」小傑平時在家裡也常找母親聊天，與母親感情佳，與哥哥相處則容易因為家事分配不均而與哥哥斤斤計較。小儒、阿仁與家人、兄弟姐妹則相處融洽，和兄弟姐妹間則不會有互動缺乏的現象。小文平時在家中則最喜歡和母親講學校裡發生的事，與母親互動良好，和兄弟姐妹方面，母親表示：「滿不錯的，像他最小的弟弟跟他差滿多歲的，現在唸托兒所，下課時我會叫小文去接弟弟回來、帶他去玩，他也都做的很好。」家人對個案的期待及態度方面，五位個案的家人皆對個案十分關心，較多關注在於其教育及未來就業問題。其中，小恩的父母很清楚小恩小的時候就需要接受特殊教育，小傑、小儒的父母親亦在個案

讀過普通班後覺得子女無法繼續勝任而主動要求進入特殊教育系統，阿仁的父親則是在小學老師建議之下轉介至特殊教育系統，小文和阿仁相似，則是接受國中老師建議轉介至特殊教育系統。至於個案家長對子女的期待方面，五位個案的家長皆擔心未來職場工作的環境不安全或出了社會無法與別人競爭，其中小恩及小儒的家長指出：「以後在家裡幫忙就好了」，此與父母教育程度、家庭背景或經濟地位是否有關係值得探討。此外，小恩的家庭因為宗教信仰關係(基督徒)，母親教導小恩遇到困難要禱告，而小恩的確遇到困難或心裡有心事時，她會自己禱告。母親提及：「小姑姑半夜咳嗽咳得很厲害，小恩會主動起來幫姑姑禱

告，祈求上帝讓姑姑感到舒服一點。」此家庭信仰因素是否影響小恩與其他個案在遇到困難時的支持性多寡亦值得探究。

就自我決策家庭支持方面，輕度智能障礙學生在家庭互動方面多係較為依賴與依附主要照顧者，並產生濃郁的家庭感情。不過就家庭自我獨立方面而言，則相對地較為缺乏自主性與獨立性。此種特色亦反映在家人對於智能障礙學生的期待與擔憂之中。亦即，家人對於智能障礙學生之自我決策能力係存疑並憂心的。此種研究發現與 Biller(1985)、Wehmeyer(1993)、以及 Field(1996)等人之研究均有相似之處。

表八 訪談個案自我決策「家庭支持」方面的情形

個案代號	與父母/手足互動	家人對個案期待/態度
小恩	與父母、爺奶感情佳。尤其是母親及奶奶、姐弟與個案互動缺乏	1. 父母親極為關心 2. 很關心孩子教育、就業問題 3. 期望個案生命中有神的幫助，正常快樂長大
小傑	與母親感情佳，常與哥哥斤斤計較	1. 擔心畢業後出路 2. 擔心其心地善良安全問題
小儒	與父母、奶奶、弟弟感情佳，跟家人互動良好，尤其是母親。	1. 父母親極為關心 2. 從小就很關心孩子的教育及生活態度，家庭教育相當成功 3. 擔心其安全問題，期望她畢業後留在家裡幫忙就好
阿仁	與家人相處融洽	1. 很關心，以個案行事為主 2. 擔心個案出社會後無法跟別人比
小文	與家人相處融洽，尤其是母親	1. 擔心畢業後出路 2. 擔心將來如何獨自面對社會

七、社區參與暨社交關係方面

在五位個案的社交網絡中，小恩以父母的社交圈為主，而由於父母親在教會工作，因此小恩平時、假日大多與教會的人事物產生連結，有時候易會跟隨父母親到戶外發宣傳單，根據母親說法：「小恩會模仿發宣傳單時的用語、動作，不會懼怕與陌生人談話。」平時的小恩也總是掛著笑容，因此在人際交往上的情形多為主動與熟絡。而另外四位個案，小傑、小儒、阿仁與小文則相對地教缺乏社區參與的機會，重要社區網路大多侷限於平時的學校生活而與老師、同學發生連結，此與家長工作因素或家庭休閒活動是否相關值得探究。此外，五位個案在人際交往上都能主動的向熟識者打招呼，除了阿仁個性較為害羞外，另外四位(小恩、小傑、小儒、小文)尚能主動與別人進行談話的動作。而小文與社區互動較為缺乏，多侷限於學校生活而會有影響同學做決定及支配同學作事情的行為。此外，在訪談中，以五位個案的家長訪談為對象，其中小恩的母親談到：「我最不放心的就是她將來的工作環

境，希望她將來能懂得分辨，不要被騙。」小傑的母親提及：「擔心小傑畢業後的出路及擔心在職場上會被別人佔便宜。」小儒父親亦提及：「最不放心小儒以後在社會上會被人欺負、容易吃虧。」阿仁的父親則擔心怕他出社會後無法與人家相比。小文的母親則表示擔心他未來的出路、他的未來、他的終身，將來如何獨自面對社會，如表九所示。

由上綜述，可以發現身心障礙者的心地大多善良、單純，能主動地與熟識朋友打招呼及談話，但由家長口中亦得知身心障礙者缺乏判斷是非的能力，因此身心障礙者未來就業問題及擔心其容易受騙、受人欺負則值得賦予較多關注。不過就自我決策方面，智能障礙學生之社區參與的主動性與自主性仍頗高，只是其活動的社交網路有所限制。此外就自我決策的人際活動主動性方面，多數的智能障礙學生係具有自我發起互動溝通行為活動的意圖與潛力。此發現亦與 Field 等人(1998)之研究結果有所呼應。

表九 訪談個案自我決策「社區參與暨社交關係」方面的情形

個案代號	社區活動內容/參加機會	重要社交網路	人際交往
小恩	教會活動為主/多	父母的社交圈	1.主動與熟識的人打招呼 2.客人來訪時，主動與客人聊天 3.與人見面時常帶著微笑
小傑	以學校活動為主	同學、教官	1.易跟隨朋友的意見或喜好 2.主動找喜歡的人聊天
小儒	沒參加過社區活動以學校活動為主	同學、老師	1.主動的與人打招呼 2.客人來訪時，主動與客人聊天 3.與人見面時常帶著微笑
阿仁	沒參加過社區活動	同學、老師	1.個性內向害羞，話不多 2.會主動與人打招呼
小文	甚少參加社區活動以學校活動為主	同學、老師	1.會影響別人的決定、支配別人的行為 2.主動找人聊天

研究結論與建議

一、研究結論

本研究重要的結果如下：(1)就自我管理而言，在生活自理及時間規劃的部分，五位個案其生活自理皆可完全獨立，無須他人協助，

時間規劃上則有所差異，就五位個案而言，女性智能障礙學生的時間規劃要比男性智能障礙學生來的好，知道何時應該做什麼，大多數個案必須由他人的提醒，才能對時間有所調配；而在設定目標及計劃/工作執行上，五位個案而言，仍無法自己設定目標，大多是他人幫助訂定或直接給予目標、任務讓個案完成，個案大多也都甘於接受，但協助程度五位個案有所不同。(2)就獨立自主方面，智能障礙學生皆可自行移動身體而不需要任何輔具輔助，對外主要的交通工具，多以騎乘腳踏車或走路為主。而身心障礙者在從事休閒娛樂時，多能自主性選擇自己喜歡的活動類型，但因為社交圈較為狹隘，因此休閒娛樂多為家中的靜態活動為主，推想可能與外界產生互動較為困難所致。(3)就表達意見方面，大部分個案在有關於自身權利的問題時，都會適時表達自己的意見，當自身的權利有所剝奪時都會挺身而出為自己爭取；大多數個案表達頻率都不低，少數個案需由他人的詢問比較容易表達出真正的想法。(4)就心理調適方面，智能障礙學生在情緒處理方面，家人、師長及同學扮演了重要的角色。多數智能障礙學生的情緒平穩，較少遇到挫折而顯露出沮喪或難過，若面對情緒低潮時，經過旁人協助或經過短暫時間，其情緒大致可恢復平穩，此點與智能障礙學生滿足點較低及接受家庭支持的背景因素可能有很大的相關性。(5)就自我概念方面，從自我表露、自我覺察及自我接納三方面來說明。五位個案中，有兩位個案不大表露心中真正的感覺，這與其個性可能有密切的關係，而其他三位個案則依身處情境的不同，其自我表露的程度有所不同，大部分障礙者未進入特殊教育系統之前因周圍人事物的不支持，自我表露程度很低，不過在進入特殊教育系統後則有很大的改善；而在自我覺察方面，五個個案對自己的慾望方面皆十分清楚，知道自己喜歡的事物為何，就此五個個案而言，滿足點都不高，對於物質很容易滿足；而在自我接納的部分，大部

分個案都清楚自身的障礙程度，在進入特殊教育系統之後，也都能持積極正向的態度看待。(6)就家庭支持而言，五位受訪者均於社區中與家人同住生活，與家人相處十分融洽，多數受訪者在家庭互動方面多係較為依賴與依附主要照顧者，並與家人產生濃郁的家庭感情。不過就家庭自我獨立方面而言，則相對地較為缺乏自主性與獨立性，也因此增加其家人對於智能障礙學生的期待與擔憂。(7)就社區參與暨社交關係方面，多數智能障礙學生大多缺乏與社區間的進行自主性的互動，重要的社交網路侷限於家庭生活或平日的學校生活，而由於障礙者的心地善良、單純，因此若對方能敞開心胸接納智能障礙學生，智能障礙學生也能主動與對方產生自主性的互動。

二、研究建議

茲就本研究的發現與結論，提出若干建議事項，以供提昇輕度智能障礙學生自我決策狀況分析進一步研究參考。不過，由於本研究係為一立意取樣之研究，其取樣雖然尚具有代表性，但其在研究結果的推論與類化上仍有其限制性：

(一)建立正向支持性系統，提昇障礙者自主權

根據本研究的發現，正向的支持系統對於提昇輕度智能障礙學生的自主權而言，具有相當性的功能。所謂正向的支持系統，可就人及環境來探究，智能障礙學生週遭重要關係人抑或支持者之間的關係是否良好，對促進智能障礙學生的自我決策能力有很大的影響，尤其父母的態度常常是影響其自我決策的重要因素。本研究的研究對象大多數與父母、家人的關係良好，可知家人往往是智能障礙學生最親近的人，讓智能障礙學生與支持者二者的關係有安全感、正向的信賴感，對於智能障礙學生而言是相當有正向效果的，因為智能障礙學生有正向的支持，更能促使他們自我決策能力與自主權的提昇。而創造一個正向支持的環境，

對障礙自我決策能力而言，更是不容置疑的；從研究可得知，大多數智能障礙學生仍身處非正向支持的環境中時(即非特殊教育系統)對於周圍負面的支持有很大的排斥感及壓迫感，對於本身自我決策的能力當然也大大降低，不過在正向的支持環境則截然不同，能對自己的權利有所爭取。綜上所述，對於提昇障礙者的自主權，支持者必須盡量提供一個正向的支持系統，對其自我決策能力才有正向的影響。

(二)減少設定目標協助，加強自我決策教育教導

從本研究可明顯的看出，智能障礙學生對於目標的訂立及實行，仍需要支持者(如父母或老師)的協助與幫忙，自己並沒有辦法為生活或課業有一套訂立的標準，這與支持者的態度也有很密切的關係。大多數支持者所持的態度過於保護，甚至是不認為孩子可以為自己決策一些事情，也因此很多時候都會為智能障礙學生訂定目標，而智能障礙學生也大多甘於接受。支持者應該多鼓勵智能障礙學生依自己的喜好、需要及想法去做決定，提供機會練習或教導如何為自己的生活或其他方面作決定，提供多元的機會，抽離協助者甚至是執行者的角色，除了在家庭、學校及生活當中供各種多種多元的機會讓智能障礙學生自我表達之外，也可以讓他們參與自己的轉銜計劃。而自我決策教育教導越早開始越好，並且建議要持續的進行，相信對其自我決策能力有一定的提昇。

(三)自我保護課程的落實與強化

本研究指出，多數智能障礙學生的重要他人所關心的，大多關於職業就業的發展與安全問題，也對安全方面的老問題提出疑慮與擔憂。根據本研究顯示，身心障礙者的心地善良、單純，滿足點較低，但相對性則較缺乏判斷是非的能力。不過本研究亦同時發現，多數的智能障礙學生清楚自己喜歡的事物亦能自我決定而表現出想從事的行為或活動的能力。因此，特殊教育老師(特別是啟智類的老

師)若能對於智能障礙學生自我保護課程或相關技能有所落實與強化，對於身心障礙者面對社會大眾時將會是一大助力。而師資培育系統亦應規劃並教導有關身心障礙者自我保護的課程以提昇其自我決策能力。同時，父母親亦應落實家庭教育，教導智能障礙學生判斷是非的能力，使其具有理性的態度面對群眾而懂得保護自己。

(四)社區參與的推廣和社區接受的改善

根據本研究結果顯示，輕度智能障礙學生之休閒娛樂型態多較偏向於靜態，活動範圍多以家庭或學校社交圈為主，而大多數父母也未有鼓勵障礙子女至戶外進行休閒娛樂的情形。而根據研究發現，多數智能障礙學生在人際交往上能主動與熟識者交談或打招呼。因此，身心障礙者與社區參與的推廣實為可行且不容忽視。政府未來如何透過社區性的休閒場所及活動的舉辦，考量如何使身心障礙者回歸社區參與而增進人際互動、提昇自我決策能力，係相當迫切需要的。周休二日的制度實施以後，國內在休閒與娛樂的時間將增加，身心障礙者對此的需求亦會相對性的提高，透過社區參與的推廣，身心障礙者能逐漸走出戶外和社區融合。不過，目前國內社區對於身心障礙者的接受意願與程度並不理想，許多障礙者仍被排拒於社區之外，或集中於少數的障礙福利機構。因此，為改善及提昇社區對身心障礙者的接受與接納，亦是未來努力的重點。

(五)推廣特殊教育的理念

本研究指出，多數輕度智能障礙者多由普通班教師轉介或國中階段才進入特殊教育系統，轉介的原因大多是學業低落，無法與普通班學生共同學習。而本研究也顯示，智能障礙學生於普通教育系統中學習曾面臨同儕的欺負，而智能障礙學生面對這樣的壓力大多默默承受而非主動性告知師長或家長，待至進入特殊教育系統後，身心障礙者變得比較活潑樂觀，亦減少心中的自卑感。由此可發現特殊教育系統於提昇智能障礙學生自我決策能力上

有相當大的助益。就未來而言，智能障礙學生提早接受特殊教育服務實為重要的課題。因此，就目前而言，如何將特殊教育理念推廣於社會大眾間，亦將是政府與有關單位努力的重點。

(六)實施情緒管理課程，提昇障礙者內在控制能力

根據本研究結果顯示，智能障礙學生在情緒處理方面，家人、師長及同學扮演了重要角色，大部分的智能障礙學生滿足點較低，遇到挫折而沮喪難過的時候能在短時間內自我調適心情的起伏。此外多數的智能障礙學生能夠覺察自己的能力有限，但在遇到困難或挫折時卻會有自我設限的弊病。因此，就教育實務而言，特殊教育教師對於智能障礙學生情緒管理的相關技能應有所落實與強化，對於智能障礙學生情緒管理與溝通技巧亦應有所教導。同時，也能透過學校教育的過程來教導身心障礙者如何與家人、朋友進行良性的互動，而父母亦應多給予智能障礙學生肯定及讚美，鼓勵身心障礙者超越自我設限的藩籬，進而提昇自我內在控制的能力。

(七)發展與實施心理支持方案

這個心理支持方案可能包括：1. 自我表露--指個體在自願的情形下，將純屬個人的重要的、真實的內心所隱藏的一切向別人吐露的歷程；2. 自我覺察--指個人對自己個性、能力、慾望等各方面的了解；3. 自我接納--指個體對自身以及自身所具特徵所持的一種積極態度；4. 時間規劃—能擁有時間概念，且能為自己的生活作有系統的規劃；5. 表達意見—除了自身權益之外，對於周圍環境的人、事、物也能有自己表達意見的機會。發展並實施心理支持方案，對於智能障礙學生自我決策向度相關的能力具有一定程度的提昇，能促使並持續自我決策的相關能力。

參考書目

一、中文部份

- 王明泉(民 89)。高職階段智能障礙學生自我決策能力相關影響因素及教學方案成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所未出版之博士論文。
- 余禮娟(民 90)。身心障礙社會福利機構智能障礙就業青年自我決策之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。
- 李增祿(民 84)。社會工作概論。台北：巨流。
- 林宏熾(民 87)。台灣地區身心障礙青年「社區生活素質」之研究(11)：智能障礙青年之社區生活素質。國科會專案研究報告(編號：NSC-87-2413-H-018-005-F8)。
- 林宏熾(民 88)。身心障礙者自我擁護與自我決策之探討。特殊教育季刊，73，1-13。
- 林幸台(民 83)。生計輔導的理論與實施。台北：五南出版圖書公司。
- 林淑玟(民 78)。職訓機構內肢障者自我觀念系統與生涯成熟的關聯及其影響因素之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。
- 高玉蓉(民 83)。啟聰學校高職階段學生生涯成熟之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。
- 教育部(民 88)。研商八十八學年度國民教育階段特殊教育重點工作會議紀錄。<http://spcedu.tkblind.tku.edu.tw/index1.htm>。
- 教育部(民 89)。89 年 9 月 14 日十二年就學安置會議紀錄。<http://spcedu.tkblind.tku.edu.tw/news/news.htm>
- 鄭淑芬、林宏熾(民 88)。國中特教技藝班學生生涯自我概念相關因素之研究。特殊教育學報，14，21-32。
- 蕭玉煌(民 91)。序言。載於財團法人喜憨兒社會福利基金會編，全國身心障礙福利服務方案成果發表研討會，1-2 頁。高雄：財團法人喜憨兒社會福利基金會。

二、英文部份

- Agran, M. (Ed.) (1997). *Student directed learning*. Pacific Grove, CA: Brookes-Cole.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Biller, E. F. (1985). *Understanding and guiding the career development of adolescents and young adults with learning disabilities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Chubon, R. A., & Black, B. L. (1985). A comparison of career awareness development in deaf residential school student and nondisabled public school students. *Journal of the Rehabilitation of the Deaf*, 18(4), 1-5.
- Clark, G. M., Field, S., Patton, J. R., Brolin, D. E., Sitlington, P. L. (1994). Life skills instruction: A necessary component for all students with disabilities. A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 125-134.
- Cummings, R. W., & Maddux, C. D. (1987). Self-administration and scoring errors of learning disabled and non-learning disabled students on two forms of the self-directed search. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 83-85.
- Duvdevany, I., Ben-Zur, H., & Ambar, A. (2002). Self-determination and mental retardation: Is there an association with living arrangement and lifestyle satisfaction? *Mental Retardation*, 40(5), 379-389
- Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 40-52.
- Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 159-169.
- Field, S., & Hoffman, A. (1996). Increasing the ability of educators to promote youth self-determination. In L. E. Powers, G. H. S. Singer, & J. Sowers (Eds) *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth with disabilities*. (pp. 171-187). ML, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128.
- Halpern, A. S. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the Division on Career Development and Transition, The Council for Exceptional Children. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 115-124.
- Hutchinson, N. L., Freeman, J. G., & Downey, K. H. (1992). Development and evaluation of an instructional module to promote career maturity for youth with learning difficulties. *Canadian Journal of Counseling*, 26(4), 290-299.
- Keigher, S. (2000). Emerging issues in mental retardation: Self-determination versus self-interest. *Health & Social Work*, 25(3), 163-168.
- Malian, I., & Nevin, A. (2002). A review of self-determination literature: Implications

- for practitioners. *Remedial and Special Education*, 23(2), 68-74.
- Martin, J. E., Burger, D. L., Elias-Burger, S., & Mithaug, D. E. (1988). Practical application of self-control strategies with individuals who are mentally retarded. In N. Bray (Ed.), *International review of research in mental retardation* (pp. 155-193). Orlando, FL: Academic Press.
- Martin, J. E., Huber Marshall, L., & Maxson, L. (1993). Transition policy: Infusing self-determination and self-advocacy into transition programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, 53-61.
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1996). *ChoiceMaker self-determination transition assessment*. Longmont, CO: Sopris West; Inc.
- Mithaug, D. E., Martin, J. E., & Agran, M. (1987). Adaptability instruction: The goal of transitional programs. *Exceptional Children*, 53, 500-505.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In W. Wolfensberger (Ed.), *Normalization* (pp. 176-193). Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Powers, L. E., Ward, N., Ferris, L., Nelis, T., Ward, M., Wieck, C., & Heller, T. (2002). Leadership by people with disabilities in self-determination systems change. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 125-133.
- Realon, R. E., Favell, J. E., & Lowette, A. (1990). The effects of making choices on engagement levels with persons who are profoundly mentally handicapped. *Education and Training in Mental Retardation*, 25, 248-254.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families. *JASH*, 26(1), 56-62.
- Wappett, M. T. (2002). Self-determination and disability rights: Lessons from the women's movement. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 119-124.
- Ward, M. J. (1996). Coming of age in the age of self-determination: A historical and personal perspective. In D. J. Sands and M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. ML, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (1993). Perceptual and psychological factors in career decision-making of adolescents with and without cognitive disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, 135-146.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth, and adults with disabilities? In D. J. Sands and M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. ML, Balti-

- more: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (2000). Riding the third wave. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 15*(2), 106-116.
- Wehmeyer, M. L. (2001). Self-determination and mental retardation. In L. M. Glidden (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*, (pp. 1-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*, 371-383.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1994, December). Interpersonal cognitive problem-solving skills of individuals with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 26*5-278.
- Wehmeyer, M. L., & Metzler, C. A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation, 33*, 111-119.
- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus Exceptional Children, 33*(8), 1-16.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. A. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation and learning disabilities. *Exceptional Children, 63*, 245-255.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination for students with disabilities: Basic skills for successful transition*. ML, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation, 100*, 632-642.
- Wolfensberger, W. (2002). Social role valorization and, or versus, "empowerment". *Mental Retardation, 40*(3), 252-258.

Analysis on Self-Determination for Student with Mild Mental Retardation in Senior High School

Hung-Chih Lin, Si-Ping Chiu, Pei-Shan Jiang, Ji-Hua Wu, Pei-Zhen Lin
National Changhua University of Education

ABSTRACT

This research examined the self-determination outcomes and issues for youth with mental retardation in Taiwan through qualitative inquiry. Intense participatory interviews and thick interpretation on self-determination with 5 youth with mental retardation were conducted and employed. Seven areas that ecological related to self-determination outcomes were verified by descriptive analytical synthesis and grounded theory. There are community living, family support, self management, autonomy and independence, expression of opinion, psychological adjustment, self concept, as well as community network and social relationship. Recommendations are offered concerning the implications of these findings for community development, social welfare, career education, transition services, and further research.

Keywords : Taiwan, students with mental retardation, self-determination, qualitative study, mild disabilities