

國立臺灣師範大學特殊教育學系

特殊教育研究學刊，民 93，27 期，161—182 頁

# 高中職中重度多重障礙學生 自我決策狀況之分析\*

林宏熾 江佩珊 吳季樺 丘思平 林佩蓁

彰化師範大學特殊教育系

本研究旨在瞭解高中職階段中／重度多重障礙學生自我決策的現況，並進而詮釋分析中、重度多重障礙學生自我決策之相關因素。本研究對象為 8 位居住在臺灣地區，年齡介於高中階段之 17 至 20 足歲，並領有障礙手冊之多重障礙學生。本研究運用深度訪談法及三角交叉檢視法進行資料搜集，於不同之研究場域（校園、教室、家庭、社區）透過參與觀察設身處地的瞭解分析歸納受訪者自我決策的相關問題，個案訪談資料透過編碼、摘要性描述、言談分析、敘說分析，並澄清與再概念化後，並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中職多重障礙學生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，並就此進行深入之分析與討論。此外，本研究並進一步提出相關的改善建議。

關鍵詞：中／重度障礙、多重障礙、高中職學生、自我決策、質性研究

## 前言

### 一、研究背景與重要性

身心障礙者「自我決策」(self-determination) 的探討與研究，近年來受到相當大的關切與重視。如同 Wehmeyer (2000) 所言，自我決策已演變為身心障礙教育與障礙福利發展的第三波 (third wave)，由第一波「毫無權力

控制的生活」(powerless lives) 階段，至第二波「發展權力控制的生活」(lives of emerging control) 階段，再至第三波「擁有權力控制的生活」(lives of power and control) 階段，其對於身心障礙者未來生活品質具有關鍵性的影響。就學術團體而言，美國「特殊兒童學會」(The Council for Exceptional Children, 簡稱 CEC) 「生涯發展與轉銜分會」(Division on Career

\* 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」(II) 研究中之質性研究結果部份的報告彙整，計畫編號為：(NSC-92-2413-H-018-004)。

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; Wehmeyer, 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 (Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998; Wehmeyer, & Bolding, 2001)。許多研究 (王明泉, 民 89; 余禮娟, 民 90; 林宏熾、丘思平、江佩珊、吳季樺、林佩蓁, 民 92; 林宏熾、林中凱, 民 92; 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、自我概念等, 均具有相當重要的影響與關係, 是以「自我決策」相關的研究顯得更加的重要與迫切。

由於「自我決策」對身心障礙者的重要性日受重視, 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; 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, 享有美國社會主流中的所有權利 (林宏熾, 民 92)。準此以觀, 此方面的研究實有其必要性與趨勢性。

就身心障礙者自我決策與「轉銜」(transition) 實務而言, 我國政府為落實「身心障礙者保護法」中有關生涯轉銜的規定, 於民國九十一年史無前例地根據「行政院身心障礙者權益促進委員會」第二次委員會議通過的決議, 共同策劃訂定函頒「身心障礙者生涯轉銜服務整合實施方案」以求協調整合相關單位及人員, 以科際整合之專業團隊合作方式, 提供身心障礙者整體而持續性的個別化專業轉銜服務。教育部為利各教育階段各級學校有效提供身心障礙學生轉銜服務, 亦訂定一系列有關轉銜之相關規定, 以協助身心障礙學生在教育階段中順利轉銜。行政院勞工委員會亦制定「身心障礙者就業轉銜服務實施要點」以辦理身心障礙者就業轉銜服務之業務。不過我國在推動身心障礙者轉銜服務的過程中, 似乎較少涉及有關「自我決策」(self-determination) 的精神、理念與相關實務方面。根據美國許多學者的研究 (Malian & Nevin, 2002; Martin & Marshall, 1996; Thoma, Nathanson, Baker, & Tamura, 2002; Wehmeyer, 1996, 1998, 2001) 顯示, 自我決策是達成轉銜服務法定規定成功之必要條件, 亦是身心障礙者轉銜規劃時主要的因素與重點。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) 補助自我決策方案與模式, 大力促進「自我決策」理念與實際之推廣, 以求有效落實個別化教育計畫以及轉銜計畫之有關教育與服務措施 (Malian & Nevin, 2002)。美國在 1990 與 1997 年「身心障礙個人教育法案」(Individuals with Disabilities Education Act Amendments, IDEA) 與其「1997 IDEA 修正案」及 1999 年 5 月公告實施之「協助各州執行身心障礙兒童教育以及身心障礙嬰幼兒早期介入方案法規:

最終執行細則」(又名 IDEA 執行細則)均有規定在進行轉銜規劃時應該考量身心障礙學生之自我決策與學生之興趣、喜好等。

然而,國內目前針對高中職階段學生之自我決策研究仍缺乏,尤其對於中/重度多重障礙學生之研究更為少見(王明泉,民 89;余禮娟,民 90;林宏熾、丘思平等,民 92;林宏熾、林中凱,民 92;劉佩嘉、林宏熾,民 93)。因此,以高中職中/重度多重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。高中職階段的學生正處於生涯發展探索與準備期,開始瞭解職業的價值,並將此種認知揉合於其職業選擇中。因此其個人生涯的成熟水準與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多重障礙學生其自我決策現況,並進而分析影響其自我決策的各種因素,以作為其生涯規劃與轉銜服務輔導的參考依據。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(Hutchinson, Freeman, & Downey, 1992; Wehmeyer, & Bolding, 2001)。但是隨著人道主義的倡導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的重要工作。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。準此以觀,此方面的研究實有其重要性與趨勢性。

## 二、自我決策多重涵義與概念建構

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。如同自我決策發展過程的多元與複雜,自我決策有關的涵義與概念亦係不同的面向與重點。就心理學的觀點而言,自我決策概念的 formed 是一項複雜的過程,它包括個人內在與外在的交互作用(Field, 1996)。就動機理論與人格心理學的觀點,自我決策受到個人內在動機與個人需求的影響。就政治學的角度而言,自我決策原指單一的國家在世界的政治實體中,具有主權獨立與民族自決的權利與權力(余禮娟,民 90;劉佩嘉,民 92;Price, Wolensky, & Mulligan, 2002)。就障礙者個人政治層面而言,自我決策係指公民權利方面的倡導與擁護(林純真,民 91;Leicester, 1999; People First, 2002)。就身心障礙教育與社會福利的觀點而言,根據 Ward (1996) 之看法,「自我擁護」與「自我決策」之基本精義均源自於 Nirje (1972) 「常態化」(normalization) 的理念。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有諸多的看法(Martin & Marshall, & Maxson, 1993; Wehmeyer, 1996)。

(一)自我決策的鉅觀詮釋:自我決策被界定為一種受到相關社會運動影響的權利與思想潮流,係將國家主權獨立與民族自決的觀點運用於身心障礙者權利的擁護及對自己生活權的掌控權方面,強調平等權利與平等機會的參與,即自我決策被視為社會運動的賦權(empowerment)概念(余禮娟,民 90;林宏熾,民 88;Wehmeyer, 1996)。依據 Hughes 與 Agran (1998) 的觀點,鉅觀性的自我決策又可分成兩大類:1.視自我決策為政策或基本人權,強調人類存在著不同程度的相互依賴;2.視自我

決策為人類價值系統的改善與根源，強調人類需要改變思考、價值、文化與支持方式。

(二)自我決策的微觀說明：Wehmeyer (1996) 與余禮娟 (民 90) 的看法，自我決策係指在認知與社會發展經驗研究的基礎下，將焦點置於個體本身及提供促成個體發展機會的環境生態，其目的在使障礙者認識自我、擁護自我並促進自我實現。

(三)自我決策的教育涵義：Field, Martin, Miller, Ward 及 Wehmeyer (1998) 等人嘗試統合不同的概念，而將「自我決策」定義為一種技能、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。

(四)自我決策的具體內涵：此項定義蘊涵著自我決策係強調個人自我的選擇、自我的掌控及個人有意義有目的的成功與成就。自我決策行為的內涵，根據 Wehmeyer, Agran 與 Hughes (1998) 之定義，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。

易言之，自我決策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 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。就本研究而言，自我決策架構與內容主要係根據上述有關自我決策之文獻分析以及林宏熾 (民 91) 與林宏熾、丘思平等 (民 92) 之我國高中職階段身心障礙學生之自我決策實證研究的結果所歸納之七大範疇加以統整。

### 三、自我決策相關研究分析與解構

國內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 (Field &

Hoffman, 1996)，有的在師資訓練中加入如何提昇和教導高中生自我決策技能的課程，也有一些探討如何在轉銜方案中提昇學生自我決策能力 (Martin, et al., 1993; Field, et al., 1998; Wehmeyer, et al., 1998)，有些則探討自我決策之相關影響與現況 (王明泉, 民 92; 林宏熾、丘思平等, 民 92)。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) 較難收集資訊來做決定；(5) 畢業時生涯決定能力薄弱；(6) 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，協助學生學習自我決策技能，能導向更具正面與積極意義的教育成果 (Wehmeyer, & Bolding, 2001)。王明泉 (民 92) 則發現高職階段智能障礙學生適應行為、障礙等級及社區獨立生活技能與自我決策能力有顯著相關，並且社區獨立生活技能、教育安置別、年級、適應行為、社經地位及伴隨其他障礙等，對於高職智能障礙學生之自我決策亦各有不同的預測力與關係。

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，已由教師主導之教法轉變為以學生主導之互動教學方法。這些方法被證實能有效地促進學生參與學習 (Agran, 1997)。美國教育部所補助之相關研究計劃，即有許多此種「自我決策」課程發展的研究 (Field, et al., 1998; Wehmeyer, et al., 1998; Wehmeyer, 2001)。Super (1990) 就認為在生涯選擇因素方面，有關自我決策的課程可包括：(1) 計劃近程、遠程未來的能力；(2) 掌控自我生活的能力；(3) 了解達成目標之時間關係；(4) 健康的自尊；(5) 探索生涯與機會的能力與意願；(6) 回答問題與找尋答案的意願；(7) 尋求和使用資源的意願；(8) 參與學校本位和社區本位活動的意願等。認知方面則包括：



(1)做決定的資訊；(2)做決定的能力；(3)自我了解；(4)工作經驗；(5)個人價值和興趣的具體化；(6)職業傾向與喜好等。Super (1990)認為上述這些技能的習得能幫助個體達成其所需的生涯目標，而獲致獨立自主的生活。就中/重度障礙者而言，亦有學者特別規劃「教育和轉銜規劃之自我擁護策略」(The Self-Advocacy Strategy for Education and Transition Planning)之課程(Van Reusen, Bos, Schumaker, & Deshler, 1994)，藉由完整的活動程序將有關教學的策略形式合併在一起。該方案強調自我擁護的重要，並增強學生的動機，讓學生逐步地學習如何獨立自主地規劃生活。

自我決策是一種權利與能力的彰顯，其更進一步地影響學生轉銜與社區生活的成功與否，因此與障礙者生活品質有密切的關係。根據國內外有關生活品質方面的研究發現(Lin, 1995; 林宏熾, 民 86、民 90a、90b; 鈕文英、陳靜江, 民 88)，多數的研究多以青少年為對象，除探討障礙者自我決策的現況外，更強調如何透過教學以提昇其自我決策能力。此外，近來研究者帶入生態發展系統的觀念後，有關障礙者生活環境中，相關人員對障礙者表現自我決策行為的看法與障礙者自我決策之機會的探討也日受重視(Field, et al., 1998)。相對於國外廣泛地探討，國內過去除鈕文英和陳靜江(民 88)將其視為生活品質之心理生活層面的重要內涵加以探討外，並未對此一重要課題加以有系統的研究。根據 Sands 與 Kozleski (1994)所進行一項較具規模並以美國障礙人士整體生活品質為主題概念的研究發現，於生活品質的選項當中，婚姻的狀況、自主及自我決策的機會、參與社交的活動及層次等三方面，具有統計上顯著的差異。兩位研究者並建議，在研究身心障礙者之生活品質時，得特別重視其自我決策能力的發展及在生活環境中所能夠提供的援助與支持。

就目前身心障礙者之自我決策情形而言，根據 Wehmeyer 與 Kelchner (1994)之研究發現，身心障礙學生時常不太會去倡議其自己所需和渴望的決定；同時，由於此種缺乏自我決策特質的累加作用，使得多數的身心障礙青少年不太能夠去做有關自我的生涯決定。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，缺乏學習有關於生涯發展與自我決策的技能(Clark, Field, Patton, Brodin, & Sitlington, 1994)。根據 Reid、Parsons、Green 與 Browning (2001)研究發現對於在支持性就業情境下的重度多重障礙者而言，如果特別考量到當事人的自我決策因素時，透過適當輔助科技的協助，即使是重度多重障礙者亦可提昇其工作品質與滿意度。根據 Wehmeyer、Field、Doren、Jones 與 Mason (2004)分析近十年來有關自我決策的研究發現，自我決策的促進擁護以及自我決策教育的推廣已是目前身心障礙教育中最有效能幫助身心障礙學生獲致獨立自主以及提昇其目前能力水準的方法之一。並且最近的研究亦顯示有效的自我決策教育與促進將有助於重度障礙者進行相關教育的融合與社區的融合(Palmer, Wehmeyer, Gipson, & Agran, 2004)。

## 研究方法

### 一、研究的設計及步驟

本研究運用訪談法進行資料搜集，並以半結構性訪談方式，深入了解各個不同年齡之障礙者所顯現出自我決策之狀況。本研究訪談類型採用「訪談指引法」(interview guide approach)，訪問結構的類型屬半結構訪問(Berg, 1998; Patton, 1987)。

研究期間，文獻探討工作仍持續進行。本研究之進行主要分為以下五階段：(一)準備階段：在進行正式樣本的訪談之前，先以開放式訪談訪問八位身心障礙者獲得一般的概念或想法，再擬定訪談題綱。(二)預試階段：根據初擬訪談題綱，邀請一名身心障礙者進行預試，以修改題意不清、重覆性題目。(三)正式蒐集資料階段：本研究以半結構的方式，對八位研究對象及其重要的相關他人進行深入訪談；並在徵得研究對象的同意下，取得相關的私人文件；而研究者也將訪談時的感想及在研究對象所處之場域觀察時所發生的事件、反應，紀錄於田野札記表中。(四)資料分析階段：將所蒐集到的資料，以「修正分析歸納法」(modified analytic induction)分析，並用同儕檢查等方式，以求資料整理的一致性與完整性。(五)完成階段：將研究過程與資料分析後的結果，以文字的方式呈現，完成此篇論文。

## 二、訪談樣本

訪談樣本的決定，係採多個案研究法(multiple-case study)的方式，以立意隨機抽樣方式(purposeful random sampling)將身心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「身心障礙者保護法」之規定來決定。就訪視樣本的資料分析而言，本研究的對象有男性七位，女性一位。就年齡範圍而言，從十七至二十歲，平均為十八歲。就居住地區而言，計居住於北部者兩位、中部四位、南部兩位。就障礙類別及程度而言，有四位屬於重度多重障礙，四位為中度多重障礙。就教育安置而言，有六位目前於特殊學校的高中部或高職部就讀、一位就讀普通學校高職部，一位則就讀一般高中。此外其在家中的排行與手足數而言，有四位在家中排行老大，兩位排行老二，兩位介於中間。整體而言，在分配上沒有太大的差異。本研究樣本之現況基本資料，如表一所示。而本研究為求對於樣本有深入的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。

表一 本研究訪談個案之基本資料

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
小耀	男	多重障礙	中度	17	板橋市	海山高工特教班	1/3
小儒	男	多重障礙	中度	18	彰化市	仁愛實驗學校高中部	1/2
小范	男	多重障礙	重度	17	中和市	臺北縣立清水高中	2/3
小榮	男	多重障礙	重度	18	彰化市	仁愛實驗學校高職部	3/3
小婷	女	多重障礙	中度	18	臺中縣	臺中特殊教育學校	4/5
小文	男	多重障礙	中度	20	永康市	臺南啓聰學校高職部	1/1
小騰	男	多重障礙	重度	18	高雄市	高雄成功啓智學校	1/1
小銘	男	多重障礙	重度	19	臺中縣	臺中特殊教育學校	3/3

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
小耀	父：國小 母：高職	父：水泥工 母：作業員	住宅區
小儒	父：大專 母：大專	父：商 母：商	都市型社區
小范	父：國中 母：高職	父：無 母：公務員	都市型社區
小榮	父：國小 母：國小	父：工廠作業員 母：工廠作業員（代工）	住宅區
小婷	父：國小 母：國小	父：農夫 母：家庭代工	都市型社區
小文	父：高中 母：高中 (父母離異，與奶奶同住)	父：無 母：無	住宅區
小騰	父：國中 (父母離異，與父親同住)	父：自由業	住宅區
小銘	父：國中 母：國小	父：工廠老闆 母：工廠老闆娘	都市型社區

### 三、資料的整理及分析

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，仔細閱讀後，進行編碼工作（coding），逐句或小段落檢視資料的內容，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」加以進行分析，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。本研究採質性研究的方式，是為求研究結果的精準度與正確性，研究者並以下列的方式，提高本研究的信、效度。

#### (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，進行個案生活日記詳細豐富的觀察記錄，以增加本研究的遷移性，提高對研究對象自我決策表現情況描述的完整性。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，邀請四位特殊教育系所學生共同參與，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，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究的問題（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。資料蒐集完備後，研究者再商請熟悉質性研究的特教系教授以及參與研究之學校老師，進行專家效度以及資料的再審核。同時本研究亦進一步藉由書面資料、小組討論分析及專家學者與學校老師的交叉討論核對，並加上文獻分析、學校老師、相關人員的訪談等「合併操作」（combined operation），以增加「交互效度」（cross validity），達到三角交叉檢視效果，提高本研究的可信度（胡幼慧，民 84；劉仲冬，民 84）。

#### 四、研究的限制

本研究對象為八位就讀高中職階段的中、重度多重障礙學生，不過此八位研究對象的個別差異仍大。雖然其障礙類別及障礙程度，均為中、重度多重障礙，居住地區分佈平均；不

過研究對象不多、男女人數不等，若欲推論至類似情況之高中職障礙學生，宜審慎考量。

## 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與自我概念之實證性研究所得之構念領域（林宏熾，民 88；林宏熾、丘思平等，民 92；林宏熾、林中凱，民 92；Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998; Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1996），就受訪學生在不同家庭背景、性別、個性、年齡及不同社區型態所顯現之自我決策狀況歸納為七大範疇加以統整，茲分別說明如下：

### 一、家庭支持方面

在家庭支持方面，根據分析歸納，可分為與父母／手足的互動與家人對個案的期待與態度來說明，如表三所示。八位受訪者皆與家人

表三 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
小耀	與父母親感情佳，尤其是母親。會與弟妹一同玩遊戲。	1. 期待個案好好做人 2. 期待個案好好唸書，能自己照顧自己
小儒	與父母親、弟弟感情佳，與家人互動頻繁。	1. 父母親極為關心，採開明式教育 2. 個案的安全問題（過馬路、找錢）
小范	與母親的互動較多，和弟弟感情佳。	1. 父親不太管個案 2. 母親對個案的課業極為重視，希望將來個案能考上大學，謀得工作機會 3. 擔心個案不會為自己的將來打算
小榮	與父母、兄姐感情佳，尤其是父母親對小榮特別疼愛，與家人互動頻繁。	1. 父母親極為關心，保護個案 2. 很關心孩子未來就業問題 3. 重視個案的為人處世態度
小婷	與家人互動尚可，與母親感情尤佳。	1. 父母親極為關心，對個案十分保護 2. 希望個案能找到與其所學有關的工作
小文	祖母為主要照顧者，與祖母感情佳。	1. 父母親不管個案 2. 擔心未來生活安置問題
小騰	由父親獨立扶養（單親家庭），與父親感情佳，互動頻繁良好。	1. 父親對個案極為關心，保護個案 2. 擔心未來生活安置問題 3. 擔心個案安全（走路摔跤）的問題
小銘	與母親感情佳，互動頻繁良好。	1. 擔心個案安全（過馬路）的問題 2. 擔心未來生活安置問題



同住且相處融洽，八位個案的家人皆對個案十分關心，多數受訪者與母親間的互動較為頻繁，其次則為家中的長輩或兄弟姊妹。在個案家長對子女的期待方面，八位個案的家長皆擔心孩子出了社會無法與別人競爭，其生存或安置問題多令家長擔憂。所關注的議題多為教育、未來就業及安置生存等項目。就教養態度而言，多採保護與關切的姿態。雖然其中小儒的父母親採取較為開明的教養態度鼓勵孩子多獨立學習，亦使小儒在行動獨立或喜愛的休閒活動種類上較其他個案豐富。不過，家庭的教

養態度是否確實會影響個案自我決策能力的高低仍值得進一步地探究。就家庭依賴與自我決策而言，本研究結果與林宏熾、丘思平等（民92）的研究有相似之處，亦即個案在家庭互動方面較為依賴主要照顧者，雖能與家人建立濃郁的感情，但對於其在獨立及自主性的表現方面，則似乎均有相對性降低的情況發生。

## 二、自我管理方面

在自我管理方面，根據研究資料的分析歸納，可從生活自理、時間規劃、設定目標、計劃／工作執行等四方面來說明，如表四所示。

表四 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
小耀	除自我儀容整理外，大部分可獨立	佳	在功課上會訂定欲達成的目標	可盡量完成他人給予的工作或計劃
小儒	可完全獨立但自主性不高	佳	需他人協助訂定	可盡量完成他人給予的工作或計劃
小范	可完全獨立	尚可	除想要升學外幾乎沒有	可盡量完成他人給予的工作或計劃
小榮	尚可完全獨立	尚可	需他人協助訂定	可盡量完成他人給予之簡單的工作或計劃
小婷	可完全獨立	尚可	需他人協助訂定	可盡量完成他人給予的工作或計劃
小文	大部分由照顧者照料	佳	無法設定目標	可盡量完成他人給予的工作或計劃
小騰	可完全獨立	佳	幾乎沒有且自主性不高	可盡量完成他人給予的工作或計劃
小銘	可完全獨立	尚可	對未來自身就業已設定目標	可盡量完成他人給予的工作或計劃

### (一)生活自理及時間規劃

在生活自理方面，大部分個案生活自理皆可完全獨立，無須他人協助；惟少數的個案因本身障礙的關係仍需他人協助，如小耀因手部動作較不靈活，其生活自理有關於手部精細動作部分仍需他人協助；另外小文的生活起居方面幾乎全由主要照顧者一手包辦，尚無法在生

活自理上完全獨立。而在時間規劃方面，大部分個案在時間管理上都能恰如其分，如小榮的母親所說：「...他有這個觀念，阿譬如說明天要上學，他會固定九點半或十點睡覺...早上六點半要坐車上學，校車來載，那他都會五點多或六點起床。」然而在時間規劃上，大部分身心障礙者自我決策能力則較為缺乏，進一步做自我時

間的規劃幾乎是微乎其微，個案中小文會自我安排時間做功課、做家事、從事休閒娛樂，是八位個案中時間規劃較佳的一位。大致上多數個案皆對時間有基本的概念；不過個案中能對時間有所完整規劃與自我決策的並不多，是否與其認知方面的障礙程度有關值得進一步探討。

(二)設定目標及計劃／工作執行

在設定目標方面，多數個案皆須他人協助才能設定目標，如小婷母親所言：「**不會耶...，就是說...假設這一項...是她每天應該做的，她都會去做啦。**」而小耀可說是在功課上最有自我要求的一位，會自己訂定一個確切的目標，雖不一定會達成，但在功課上會給予自己一個目標，如小耀的導師所言：「**會喔！全班最會設定目標的應該就是他了吧！**」而小銘在未來的工作上很有自己的想法，也給自己設定目標並朝目標達成，如小銘的導師說：「**他就想要以後當麵包師傅了...**」小文在設定目標方面的能力幾乎是零，誠如小文的導師所言：

「**這個沒有，我們聽障生這一點做不到...**」與其**主要障礙類別**是否有密切關係值得探討。而個案中唯一就讀一般高中的小范，會對於自己升學的方向訂定目標，如小范的導師所言：「**他應該就是和我們一般的高中生一樣，就是要升學、念大學。**」是否與其**認知障礙程度**、**同儕師生的影響**以及其**自我目標的設定**有所關係亦值得探討。而在**計劃／工作執行**方面，八位個案皆能完成他人所給予之工作，就此八位個案而言，除了小范可能係由於**認知障礙程度較輕**以及**外在學校環境**的因素，大部分個案無法自己設定目標，多是他人幫助訂定或直接給予目標、任務。

三、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、自我決定和行動獨立三方面來看。其中八位受訪者皆有自己喜歡從事的娛樂活動，大致上以看電視居多，其次為打電動、聽音樂等（如：小銘、小文、小儒）。由性別角度來分

表五 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
小耀	1. 看電視（遊戲王） 2. 打電動（三國誌）	1. 時間一到就會觀看喜歡看的電視節目 2. 能在遊戲中，自己思考、設計遊戲關關，不需他人協助	1. 能獨自出外打球
小儒	1. 打電動 2. 打撞球 3. 看電視（體育台） 4. 聽音樂	1. 能選擇喜歡玩的電動玩具 2. 能獨自到校園裡打撞球 3. 能自行選擇喜歡看的節目 4. 能選擇喜歡聽的流行歌曲	1. 能自己步行到住家附近買東西、打電動 2. 能自行步行到附近診所看病
小范	1. 下西洋棋 2. 打電動 3. 看電視（新聞）	1. 能自行選擇喜愛的休閒活動	1. 能去同學家玩 2. 自行搭公車上學 3. 能自行到圖書館借書
小榮	1. 聽廣播（紅星電台） 2. 看電視節目（霹靂火）	1. 能自己選擇喜愛聽的台語廣播 2. 能自己選擇想看的電視	1. 行動能獨自移動，但家人未給與 2. 個案獨自行動的機會
小婷	1. 看電視 2. 聽音樂	1. 多隨附他人意見,非出於主動性決定	1. 能和朋友到戶外遊玩
小文	1. 看電視	1. 觀看喜歡的電視節目	1. 騎機車去搭公車上學
小騰	1. 打電腦 2. 看電視（單元劇） 3. 聽音樂	1. 能自己上網 2. 能自己選擇喜歡看的電視節目 3. 能選擇喜歡的音樂或買 CD	1. 能自行坐校車上下學 2. 放學後能和同學一起去逛街 3. 走路不平衡，有時會跌倒
小銘	1. 畫畫 2. 看電視 3. 打電話	1. 能自己決定喜愛繪畫的內容 2. 打電話給喜歡的阿姨聊天	1. 不太會自行過馬路

析，可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，八位受訪者多從事靜態的類型活動，惟小儒因為常和家人到戶外打撞球，也培養自行進行撞球活動的興趣。就多數個案均以「自主式」靜態活動以及「被動式」參與戶外或動態活動的情形加以歸納推斷，其可能原因或許是因多數個案與外界互動較為缺乏與困難，或家人過於保護或疏於鼓勵因素所造成。不過在自我決定與選擇活動方面，多數個案均呈現主動性，只有小婷較易並較多依附他人意見，而非出於主動性決定。而表現在行動獨立上，八位受訪者皆可自行獨立移動身體，不需要任何輔具協助，惟小騰有時走路不太平衡會跌倒。其中小范能自行搭公車上學；小文不但會騎腳踏車還學過開車，目前又向奶奶要求騎摩托車；然而小榮與

小銘卻因為家人保護和自身障礙的關係，行動獨立上較為欠缺。因此八位個案中除了小銘及小榮之外，其餘六人在行動上的表現尚能獨立。

由上所述，八位個案皆能在休閒娛樂、自我決定上表現獨立自主的一面，但在行動獨立上，尚有二位需要加強這方面的能力。此方面的表現除了與個案本身的障礙類別、程度有關，家庭的保護程度也是值得探討的問題。本研究顯示出中、重度多重障礙學生在休閒娛樂與自我決定等方面，都能有適宜的主導性。本研究顯示如果能夠強化此方面的教學，似乎可以提升身心障礙者相關的自我決策能力。

#### 四、表達意見方面

從表六可看出，中、重度身心障礙者不常有表達意見的表現。八個個案中只有小耀和小

表六 「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
小耀	經常	1. 替同學求情 2. 表達當下的心情 3. 表達對事件的想法 4. 提供意見 5. 告誡同學	1. 直接跟老師講 2. 寫日記 3. 自己私底下找老師講 4. 與同學之間討論 5. 以自身經驗告誡同學
小儒	極少	1. 想做喜歡的事時（如：學電腦、寫教室日誌）	1. 直接向父母或老師要求，若不得願會很生氣
小范	很少	1. 選擇就讀類組 2. 心情不好時	1. 打電話跟同學訴苦 2. 直接表達
小榮	很少	1. 班會投票時 2. 有要求的時候	1. 跟隨同學的意見 2. 主動跟家人提出要求（通常是要跟出去玩、要吃什麼）
小婷	很少	1. 要求基本需求時 2. 被誤會的時候 3. 想要跟出去玩時	1. 直接跟父母、老師講 2. 模模糊糊的解釋 3. 表示想跟去，並一直要求
小文	很少	1. 解釋誤會時 1. 拒絕要求時 2. 糾正同學	1. 模模糊糊的解釋 1. 直接表示不願意 2. 直接跟同學講
小騰	很少	1. 買東西時 2. 選擇聯課活動 3. 心情不好時	1. 直接告訴爸爸 2. 直接告訴老師自己的選擇 3. 找同學聊天
小銘	經常	1. 要拒絕不想做的事情時 2. 被人家誤會時 3. 想要買東西的時候 4. 要求待遇	1. 直接拒絕提出要求的人時候 2. 直接表態、表情很不好看 3. 表示要幫或替媽媽買 4. 到處在工作場合跟別人說「一百塊」

銘在此方面，有較豐富的內容，及較多元的表達方式。如小耀的導師所言：「我覺得他是個蠻有自己意見，也很勇於表達的孩子。」而小銘導師則說：「他都會表示他不同的意見啦，但是不會很積極。」兩者雖然都有很高的表現頻率，但是由於語言能力的差異，仍可看出前者較後者強的情況。其他個案中小范是幾乎不會主動表達意見，小范導師說：「因為他從來不會主動來找我，除非我找他來，否則他不會主動來告訴我發生什麼事情。」這或許和小范的個性有關。小儒、小婷、小榮、小騰及小文的相似性較高，都是在有關自身權利的時候，才會表達自己的意見，不過通常也是先有外在的主動刺激，才會引發他們的表現。如小婷的媽媽表示：「如果要出去玩，她就會說：『讓我跟好不好？』『讓我去好不好？』」不過，她不會主動說要去哪裡玩。」小榮的情況和小婷是如出一轍。而小騰的老師則說：「我覺得他有時候很多表現是因為有人、有同學在一起，而呈現出他對某些課程的興趣。」而小文較特殊的一點是

他會去糾正同學的過失，小文導師曾說：「同學有不對的地方，他也會給他糾正。」在觀察過程中，個案的障礙情況及本身的個性是影響意見表達能力的因素，其語言表達能力亦是影響此方面自我決策能力的重要因素。

### 五、心理調適方面

在心理適應方面，本研究個案的情緒都堪稱穩定，除了小耀曾有與人打架的經驗外，其他個案都不會有攻擊性的行為發生，但是他也在家長、老師的教導下越來越能接受自己的障礙。另外小儒的情況也很相似，如小儒導師說：「他在這樣的一個環境裡，算是障礙程度比較輕、而且功能也比較高的，所以較不會自卑。」然而相對於會自卑的情況，就如同小范、小銘、小騰。小范的班導師形容他：「他給我的感覺就是很沒有自信。」而小銘的導師表示：「會，他會自己感到自己的跟人家比較不一樣的地方。」小騰的老師則說：「他很害怕別人笑他...」。

表七 「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
小耀	1. 被普通班同學欺負 2. 心情不好 3. 因打小報告而被同學排擠	1. 非常生氣 2. 傷心難過 3. 傷心難過	1. 打架 2. 去睡覺 3. 跟老師談	1. 被父親處罰後，約定再也不打架 2. 醒來就忘了 3. 能很快調適
小儒	1. 與弟弟爭寵	1. 感覺不平	1. 據理力爭或壓抑情緒	1. 能很快適應
小范	1. 被同學打	1. 生氣難過	1. 不理他們	1. 過了就沒事
小榮	1. 跟同學吵架 2. 被人家罵	1. 會生氣 2. 很生氣	1. 跟老師告狀 2. 很大聲的走路，用力踩樓梯	1. 情緒很快能平復 2. 氣過就忘了
小婷	1. 因記憶不好被同學嘲笑 2. 被姊姊罵	1. 能自我解嘲 2. 會生氣	1. 笑一笑、向同學道歉 2. 悶悶不樂	1. 很快就忘記了 2. 很快就忘記了
小文	1. 心情不好	1. 悶悶不樂	1. 臉臭臭	1. 一下子就好了
小騰	1. 同學說他走路跌倒 2. 和同學發生碰撞	1. 馬上抗議 2. 生氣	1. 氣憤地說：「又沒有怎樣。」 2. 怪罪對方	1. 心裡很介意別人再提起 2. 調解後會道歉
小銘	1. 被老師罵 2. 被同學罵笨	1. 不喜歡老師 2. 不开心	1. 碎碎唸 2. 碎碎唸	1. 成為往後的陰影



小婷則是個案中脾氣最好的，對於情緒上的處理能以自我解嘲來面對，小榮、小文、小耀他們三個的共同點就是都能「事情過了就算了」。此研究結果相似於 Field (1996) 之研究，強調家人、老師與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，將有助於障礙者提升自我決策能力。本研究亦顯示出，高中職階段之中、重度多重障礙學生，較能體會出自身障礙所造成的不同而

感到自卑或自我貶抑的情形。因此在此階段身心障礙學生心理調適之自我處理與決策能力的教導似乎更加重要，並且其教導的內容至少應包括身心障礙學生之情緒認知、心理與社會適應，以及自我調適等課程。

### 六、自我概念方面

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，如表八所示。

表八 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
小耀	1. 主動表達自己的想法 2. 能表達喜愛的感覺 3. 能表達傷心的感覺	1. 知道自己喜歡的事物 2. 知道自己的優缺點 3. 知道自己的能力	1. 知道自己的障礙程度
小儒	1. 能表達喜愛的感覺 2. 能表達生氣的感覺	1. 知道自己喜歡的事物 3. 知道自己的優缺點 3. 知道自己的能力 4. 會隱藏自己的缺點	1. 知道自己的障礙程度 2. 對自身障礙感到自卑
小范	1. 甚少表露自己的心事	1. 知道自己喜歡的事物 2. 知道自己的優缺點 3. 知道自己的能力	1. 知道自己的障礙程度
小榮	1. 能表達喜愛的感覺 2. 能表達生氣的感覺	1. 知道自己喜歡的事物	1. 知道自己的障礙程度
小婷	1. 甚少表露自己的心事	1. 不知道自己喜歡什麼	1. 知道自己的障礙程度 2. 對自身障礙感到自卑
小文	1. 會表達反彈的感覺	1. 知道自己喜歡的事物	1. 知道自己的障礙程度
小騰	1. 會表達喜悅的感覺	1. 知道自己喜歡的事物	1. 知道自己的障礙程度 2. 不願別人提起自己的障礙
小銘	1. 會表達喜愛的感覺 2. 會表達生氣、反彈的感覺	1. 知道自己喜歡的事物	1. 對自身障礙感到自卑

#### (一)自我表露方面

自我表露指的是個體在自願的情形下，將純屬個人內心所隱藏的一切向別人吐露的歷程。在八位個案中，小耀與小榮較能夠將心中想法與感受吐露出來，如小耀老師所說：「他常常在聯絡簿上或是平時聊天的時候告訴我，他覺得被自己的好朋友欺騙很傷心，很難去相信朋友了。」小榮媽媽所說：「他和姊姊吵架，他會

跟我說，媽，姐怎麼樣喔...」而小儒、小文、小騰及小銘則少有自我表露的情況，但是會表達出自己的喜惡情緒；至於小婷及小范則較少透露自己的心事，自我表露方面是否與個性、環境有關值得再探討。

#### (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。在八位個案中，七位個案

對自己的慾望皆十分清楚，惟小婷對自己的喜好不甚了解，就此七位個案而言，對於物質皆很容易滿足，故其滿足點都不高。此外，小儒、小耀、小騰及小范對自己的優缺點方面也都清楚了解，知道自己的能力在哪裡。本研究顯示身心障礙者的自我覺察程度均頗高，均具有自我決策教導時所需之基本能力，亦即暗示此階段頗適合進行自我決策的教導與學習。

(三)自我接納方面

自我接納是指個體對自身以及自身所具備特徵所持的一種積極態度。八位個案都了解自己的障礙程度，其中有半數的學生會對自己的障礙程度感到自卑，其中小范因一直就讀普通班，並未接受特殊教育，國小、國中時常受同學嘲笑，所以對自身之障礙感到更加有負面的看法。其他個案則多能對自身障礙持正向的態度，如小耀的導師所說：「我一開始就讓同學看『瑪莉亞—用腳飛翔的女孩』的錄影帶，讓他們知道即使有身體方面的障礙也應該積極努力的過日子...同學們相處過一陣子之後，也沒再聽說

有人會嘲笑他，並且他自己有時候還會拿自己的障礙來開玩笑。」本研究顯示身心障礙者的自我接納程度與其本身個性及所處環境似乎具有相關性。

七、社區參與暨社交關係方面

在社區參與暨社交關係方面我們看到八位個案皆甚少或是不會自我主動參與過社區活動；而在八位個案的社交網路中，除小榮、小騰與小銘會與他人有互動外，其他五位個案主要的社交網路重心皆在學校老師與同學上，並無與社區中其他人事產生互動與連結；此外，在人際交往方面，除小范因個性較內向害羞，不善與人交往，另外七位個案皆會主動與人打招呼，其中小榮與小銘更會主動與人聊天，此方面與家長工作因素是否具有相關性，值得進一步探討。由上綜述可以發現身心障礙者大多樂於與人互動接觸，會主動的與熟識的人打招呼，不過在社交活動網上總侷限於學校及家庭，很少再延伸至社區或其他地方。

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
小耀	學校活動為主	同學、老師	1. 會主動與人打招呼 2. 會影響別人的決定
小儒	學校活動為主，但不曾參與社區活動	同學、老師、親戚	1. 與人見面時帶著微笑
小范	學校活動為主	同學、老師	1. 個性內向、害羞 2. 不會主動與人聊天
小榮	學校活動為主	同學、老師、工廠叔叔阿姨	1. 主動與熟識的人打招呼、聊天 2. 與人見面時帶著微笑
小婷	學校活動為主	同學、老師	1. 與人見面時帶著微笑
小文	甚少參加社區活動，以學校活動為主	同學、老師	1. 客人來時會打招呼
小騰	學校活動為主	同學、老師、堂弟及其友人	1. 個性溫和、內向 2. 主動與熟識的人聊天
小銘	學校活動為主	同學、老師	1. 主動幫忙他人 2. 主動與人聊天

## 研究結論與建議

### 一、研究結論

本研究重要的結果整理如下：(1)就自我管理而言，生活自理及時間規劃的部分，大部分個案其生活自理皆可完全獨立，無須他人協助；惟少數的個案由於自身障礙的關係仍需要他人之協助。而在時間規劃方面，大致上多數個案皆對時間有基本的概念，不過明顯看出個案中能對時間有所完整規劃的並不多；而在設定目標及計劃／工作執行上，多數個案仍無法自己設定目標，皆須他人協助；但有少數個案能夠針對單一事件訂定目標，整體上來說八位個案所需要之協助程度有所不同。(2)就獨立自主方面，身心障礙者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，多以走路為主，少數個案則可以利用公車上下學，家長對子女採取的教養態度與此是否相關值得探究。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，故休閒娛樂多為家中的靜態活動為主，推測身心障礙者與外界產生互動較為困難應是導致此結果之因素，值得進一步探究。(3)就表達意見方面，大部分個案不常有表達意見的表現，除了在自身有需求時，才會適時表達自己的意見。除了自身的障礙程度之外，其語言能力也是影響中、重度障礙者在此方面表現的重要因素之一。(4)就心理調適方面，多數個案的情緒都堪稱平穩；但對於認知功能較佳的個案而言，對於自身的障礙仍存有較深的自卑感，需花較長的時間來適應。就整體心理調適的表現而言，心理調適與其家庭背景的支持度、同儕的包容性與本身的人格特質具有一定的關係。(5)就自我概念方面，可歸納為自我表露、自我覺察及自我接納三個項目。在自我表露方面，依其個性、障礙類別及身處情境的不同，其自我表露的程度有所不同，其中有些個案因為其障礙類別的關係，致使其在自我表露

方面有所限制，因而降低了其在自我表露方面的動機；在自我覺察方面，僅有一位個案對自己的喜好不甚了解，此與其認知與表達功能有關，而其他七位個案皆對自己的喜好十分清楚；在自我接納方面，所有個案皆了解自身的障礙程度，四位個案會對自己的障礙感到自卑，其他四位個案皆能對自身的障礙持正向積極的態度看待。(6)就家庭支持而言，八位受訪者均於社區中與家人同住生活，與家人之相處皆十分融洽。多數受訪者與母親的感情尤佳，但就家庭自我獨立方面而言，則相對地減低了其獨立程度，因其較為依賴主要照顧者，也因而提高了家人對中、重度多重障礙者的擔憂及其未來就業安置問題。(7)就社區參與暨社交關係方面，八位個案的社交活動網皆侷限於學校生活與家庭生活間，然而身心障礙者多樂意與人互動接觸。如果有適當的教導與學習，其社區自主參與及社交主動性會有較高的傾向。

### 二、研究建議

茲就本研究的發現與結論，提出若干建議事項，以供提昇高中職階段中、重度多重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，其在研究結果的推論與類化上仍有其限制性：

(一)推廣特殊教育與復健諮商支持方案，提昇自我權益的維護

根據本研究分析發現，家庭依賴程度愈高之多重障礙學生其自我決策能力會相對性地降低。而多數的多重障礙學生對於家庭支持的依賴程度均相當高，並且多重障礙學生家庭本身對於社會支持之依賴亦相當的高，如此顯示對於目前及未來進行多重障礙者自我決策教育推行的困難與需求。亦即，身心障礙者自我決策的情形與家庭依賴有關，而家庭依賴又與身心障礙者家庭對於社會依賴有關。因此，如能提昇與提供多重障礙學生及其家庭有關特殊教育與復健諮商的支持方案，將有助於提昇多重障礙學生自我權益的維護與自我決策能力的提

高。譬如本研究整理家庭支持相關的資料發現，多數中、重度多重障礙學生的教育安置問題多經由家長聽取鄰居或熟識之人的意見而接受特殊教育，少數則由普通班教師轉介至特殊教育系統中。多數障礙家庭本身即缺乏自我決策機制與能力，而需要仰賴合宜之特殊教育支持方案來協助其進行判斷與決定。此外，發展實施復健諮商支持方案或課程，教導學校老師、相關專業團體人員或障礙者家庭提昇對於多重障礙學生表達心理、生理以及社會感受層面等，有關維護自我權益、自我支持、自我增強、自信與自尊、穩定情緒、教導行為問題處理方法等，鼓勵多重障礙學生為自我的權益發聲，超越自我設限的藩籬，亦對提升多重障礙學生整體自我決策之能力方面，具有較實質與推廣的意義。簡而言之，提昇與改善多重障礙學生家庭之社會支持情形將有助於提昇多重障礙學生本身之自我決策能力。

(二)提供輔助科技與相關溝通輔具服務，減少障礙限制的阻隔

根據本研究觀察發現，多數中、重度多重障礙學生在日常生活或休閒活動中會展現其自我決策之能力。但是其在自我概念向度上，尤其是自我表露與自我接納方面的表現，常不如其他方面表現來的主動與積極，究其原因發現，部分中/重度多重障礙學生常因其生理、心理與表達功能方面的障礙與困難，而導致其在自我接納與人溝通、表達時常遭遇挫折，故易有負面的自我形象與降低自我表達之意願，造成其在自我決策方面的表現較為消極與被動。因此，若能針對多重障礙學生的需求，減少其在這方面的限制，應可提升其在自我決策方面的積極主動性。相關輔助科技的應用實為改善多重障礙學生在溝通表達（譬如擴大性與替代性溝通系統的運用）甚或生理肢體外貌（譬如醫療輔助科技或整形外科手術的實施）方面之有效的媒介與途徑。因此，如何藉由輔助科技及相關溝通輔具的應用，降低多重障礙者在自

我表達、互動能力與外貌五官上之限制，加強多重障礙者的自我擁護與自我決策能力，以達到多重障礙者未來生理、心理與社會方面最少限制的阻隔，實為一重要的課題。

(三)積極推廣社區參與與休閒娛樂，提高社區參與的自主

本研究結果顯示，多數之多重障礙學生在日常休閒娛樂方面多偏向於「靜態主動式」或「動態被動式」的活動，並且活動範圍多侷限於家中及學校。因此，其在人際交往上缺少了許多與人交談、互動之機會；然而本研究指出，多數之身心障礙者在人際交往上常能主動與熟識之人交談或打招呼，故身心障礙者之社區參與推廣實為可行且不容忽視。近年來，國內生活品質日益提昇，又週休二日制度之實施，社會大眾對休閒娛樂之型態愈見重視，身心障礙者對此需求亦相對性的提高，透過社區參與的推廣，身心障礙者能逐漸走出戶外與社區融合。尤其本研究顯示多重障礙學生在休閒娛樂與自我決定等方面，都能有適宜的主導性，如果能夠強化此方面的教學，並由此導入其他有關之生活領域，將有助於提升身心障礙者相關的自我決策能力。因此在政府方面，未來如何透過社區性的休閒場所及相關活動的舉辦，使障礙者回歸社區活動，增進人際互動，提升社區參與與休閒娛樂自我決策之能力，以及學校方面如何加強落實並推廣以休閒娛樂為基礎與自我決定本位之自我決策相關課程，實是未來應共同努力的目標。

(四)強化自我情緒認知與自我表達能力，促進自我擁護的落實

在此研究中發現，多重障礙學生在自我決策與自我擁護的表現上，由於受限於自身的障礙程度，而令其逐漸喪失表達意見的機會或意願；再加上大部分的多重障礙學生滿足點較低，遇到挫折、沮喪時雖然能在短時間內自我調適心情的起伏，但卻會有自我設限、逆來順受的情況。因此要提升多重障礙者自我決策與



自我擁護的能力，即需要落實語言表達與溝通技能的教導。同時，也能透過學校教育的過程來教導以及強化身心障礙者如何與家人、朋友進行良性的互動，並鼓勵身心障礙者主動開啓對話，以及對於自我情緒的認知與表達的能力，以降低其在表達上的恐懼感、退縮感，進而能適時適當地與人溝通不同的想法，維護自身的權益以自我擁護。

(五)加強自我決策教育與具體化教學內容，落實自我決策的教學

本研究結果顯示，多重障礙學生對於目標的訂立與實行與自我管理方面，仍需要他人協助，自我並沒有辦法為生活或課業自行訂立一套標準或方法來進行相關的自主活動或自我學習。加上多數支持者所持的態度過於保護，時常主動代替多重障礙學生訂定目標並進行相關的個案管理，再加上多重障礙學生大多默然接受並少於反駁或陳述自我的需求，而使自我決策教育的推動更加不易。因此就教育長遠的觀點而言，多重障礙者的支持及照顧者與重要他人（包括障礙者家人、同學師長以及專業團隊相關人員等）應要進行並落施自我決策的教導，鼓勵障礙者依自己的喜好、需要及想法進行生活與學習方面之自我決策。對於中、重度障礙者，更應該將自我決策的教學內容具體化明確化，加強技能表現的學習，並且提供機會實際練習或教導如何為自我的現實人生作決定與管理。同時相關自我決策教育應儘早開始實施，譬如於學前教育階段，尤其本研究發現高中職階段之學生其自我覺察程度均已相當高，如果能夠再提早實施自我決策教育，並且持續性具體化的進行，將會有效提升多重障礙者自我決策之能力。

(六)落實時間管理與規劃有關的課程，發展自我管理的能力

根據本研究顯示，多數障礙者對於時間的管理有基本的認知；不過本研究亦同時發現，多數障礙者對於時間的規劃並沒有自主權與自

決權，仍不具備適當時間自行管理與規劃分析學習的能力。因此，為強化障礙者自主權及自決權之能力，建議特殊教育老師對於身心障礙者時間管理與規劃的相關技能與課程應有所落實與強化，而師資培育系統也應規劃並教導身心障礙者與時間規劃有關的課程。同時，父母亦應提供多元的機會，用引導或提示的方式教導障礙者，使其自己有機會學習管理並規劃自己的作息、學習時間，進而提升自我管理與自我決策之能力。

(七)逐步漸進抽離過度支持與鼓勵自主，營造自我決策的環境

本研究結果顯示，大部分多重障礙者對於獨立自主與自我管理，仍需要透過他人決策或個案管理。此與支持者及重要他人的態度、過度保護與不鼓勵多重障礙者自主，有很密切的關係。支持者及重要他人若能循序漸進地提供多元機會練習、教導個案於生活或其他方面進行決定，並逐漸抽離協助者甚至是執行者的角色，將會有助於中、重度多重障礙學生自我決策的發展。支持者及重要他人可於日常生活與生態情境中，逐步嘗試讓多重障礙學生學習如何作決定，進而擴大範圍至學校、社區或將來的轉銜或生涯計畫，使其參與並主導個別化教育與轉銜計劃會議，營造並提供個別化多元的自我決策教育環境，以逐步漸進抽離過度支持並鼓勵自主及自我決策。

## 參考書目

### 一、中文部分

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博士論文（未出版）。

王明泉（民 92）：**高職階段智能障礙學生自我決策能力相關影響因素之研究**。**東臺灣特殊教育學報**，5，47-71。

- 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碩士論文 (未出版)。
- 林宏熾 (民 86)：影響重度障礙者轉銜階段生活素質因素的徑路分析研究。**特殊教育學報**，12，211-232。
- 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。
- 林宏熾 (民 90a)：感官或肢體障礙青年社區生活品質驗證性因素分析及其相關因素研究。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，11(2)，188-204。
- 林宏熾 (民 90b)：身心障礙青年社區生活品質狀況之分析。**特殊教育研究學刊**，20，1-21。
- 林宏熾 (民 91)：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 (I)。臺北市：行政院國家科學委員會結案報告。
- 林宏熾 (民 92)：美國身心障礙者自我決策與轉銜實務。**特殊教育季刊**，88，1-15。
- 林宏熾、丘思平、江佩珊、吳季樺、林佩蓁 (民 92)：高職輕度智能障礙學生自我決策狀況之分析。**東臺灣特殊教育學報**，5，25-46。
- 林宏熾、林中凱 (民 92)：高中職階段身心障礙青年生涯自我概念之研究。**特殊教育學報**，17，63-94。
- 林純真 (民 91)：身心障礙者的自我倡導：回顧與展望。載於中華民國特殊教育學會編，**中華民國特殊教育學會年刊：特殊教育資源整合**，313-345。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- 胡幼慧 (民 84)：質性研究—理論、方法及本土女性研究實例。臺北市：巨流圖書公司。
- 鈕文英、陳靜江 (民 88)：臺灣地區智能障礙青年「心理生活素質」之研究。**特殊教育學報**，13(6)，1-32。
- 劉仲冬 (民 84)：民族誌研究法及實例。載於胡幼慧主編：**質性研究—理論、方法及本土女性研究實例**，173-193。臺北市：巨流圖書公司。
- 劉佩嘉 (民 92)：高中職特教班身心障礙學生自我決策之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文計畫 (未出版)。
- 劉佩嘉、林宏熾 (民 93)：高中職特教班智能障礙學生自我決策之研究。**特殊教育學報**，19，123-156。

## 二、英文部分

- 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, MA: Allyn and Bacon.
- Billier, E. F. (1985). *Understanding and guiding the career development of adolescents and young adults with learning disabilities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- 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.
- 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 Dis-*

- abilities*, 29, 40-52.
- Field, S., & Hoffman, A. (1996). *Steps to self-determination*. Austin, TX: PRO-ED.
- 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.
- Hughes, C. & Agran, M. (1998). Introduction to the special section: Self-determination: Signaling a systems change? *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 1-4.
- 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.
- Leicester, M. (1999). *Disability voice: Towards an enabling education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lin, H. C. (1995). *Factors affecting quality-of-life outcomes for youth with severe disabilities in transition from youth to adulthood: A path analytic model of a national sample*. Doctoral Dissertation, University of Minnesota, Twin Cities. Ann Arbor, MI: University Microfilms Inc.
- 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., & Marshall, L. H. (1996). ChoiceMaker: Infusing self-determination instruction into the IEP and transition process. In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*(pp. 215-236). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- 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.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In W. Wolfensberger (Ed.), *Normalization* (pp. 176-193). Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children*, 70(4), 427-439.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- People First (2002). *Who are we? Our aims, New National Self-Advocacy Network, National Self Advocacy Directory*. The paper is from [http://www. peoplefirstltd.com](http://www.peoplefirstltd.com).

- com.
- 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.
- Price, L. A., Wolensky, D., & Mulligan, R. (2002). Self-determination in action in the classroom. *Remedial and Special Education, 23*(2), 109-115.
- Reid, D. H., Parsons, M. B., Green, C. W., Browning, L. B. (2001). Increasing one aspect of self-determination among adults with severe multiple disabilities in supported work. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(3), 341-344.
- Sands, D. J., & Kozleski, E. B. (1994). Quality of life differences between adults with and without disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 90*-101.
- 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.
- Thoma, C. A., Nathanson, R., Baker, S. R., & Tamura, R. (2002). Self-determination: What do special educators know and where do they learn it? *Remedial and Special Education, 23*(4), 242-247.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families. *JASH, 26*(1), 56-62.
- Van Reusen, A. K., Bos, C. S., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1994). *The self-advocacy strategy for education and transition planning*. Lawrence, KS: Edge Enterprises.
- 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*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. Arlington, TX: The Arc of the United States..
- 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, Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meaning and misinterpretations. *The Association for Persons with Severe handicaps, 23*(1), 5-16.
- 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*, 265-278.
- 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*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B., & Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, *70*(4), 413-425.
- 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.

Bulletin of Special Education 2004, 27, 161—182  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## ANALYSIS ON SELF-DETERMINATION FOR STUDENTS WITH MODERATE OR SEVERE MULTIPLE DISABILITIES IN SENIOR HIGH SCHOOLS

Hung-Chih Lin Pei-Shan Jiang Si-Ping Chiu Ji-Hua Wu Pei-Zhen Lin

Department of Special Education, National Changhua University of Education

### ABSTRACT

This research examined the self-determination outcomes and issues for youth with moderate or severe multiple disabilities in Taiwan senior high schools through qualitative inquiry. Intense participatory interviews and thick interpretation on self-determination with 8 youth with moderate or severe multiple disabilities 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.

Key words: Taiwan, students with moderate or severe multiple disabilities, self-determination, qualitative study, senior high school