

國立臺灣師範大學特殊教育學系  
特殊教育研究學刊，民 95，31 期，165-186 頁

# 高職階段特教班自閉症學生休閒娛樂自我 決策之詮釋研究

黃湘儀

台北縣立三重高中

林宏熾

國立彰化師範大學

本研究旨在瞭解高職階段自閉症學生休閒娛樂自我決策技能表現現況，並就相關影響因素與以詮釋分析。本研究對象為 5 名就讀台灣北區普通高職特教班與特殊學校高職部，年齡介於 16 至 18 足歲，領有障礙手冊之自閉症學生。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）透過參與觀察，設身處地的瞭解、分析、歸納受訪者休閒娛樂自我決策之相關問題，個案訪談資料係透過編碼、摘要性描述、言談分析、敘說分析、澄清與再概念化後，再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自閉症學生休閒娛樂自我決策歸納為七大範疇與以統整。分別為休閒娛樂種類、休閒決策動機、休閒決策知識、休閒計畫決策技能、休閒決策溝通能力、休閒決策行動能力、心理調適策略等層面進行深入分析與討論。本研究並進一步提出相關的改善建議，以做為日後相關服務之參考。

關鍵字：高職階段、自閉症、休閒娛樂、自我決策、質性研究

---

\* 本研究特別感謝參與研究的自閉症學生、家長與教師提供直接資料，以及林宏熾教授與口試委員鳳華教授、任麗華教授在研究過程中給予許多關鍵性的引導與指正；並再次感謝二位審稿委員的寶貴建議，作者獲益良多。

## 結論

文史典籍乃歷史之銅鏡，讓大時代的波瀾壯闊不致隨著白雲蒼狗，成為飄散在流金沙漏裡的野馬塵埃。藉由牛津英文辭典的反照（Simpson & Weiner, 1986；引自 Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliffe, 2003），得知「自我決策」一詞誕生於浪漫個人主義開始孕育的十七世紀，係指「依據自己的想法或信念，實踐某特定目標之行為表現」；而在二十世紀濃厚的民主思潮下，自我決策又擴展為「人民用以決定統治型態的行動過程」；字裡行間雖將決策鵠的自個人信念移轉至政治型態的自治訴求（Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliffe, 2003; Wehmeyer, Bersani, & Gagne, 2000），然而「從心所欲不踰矩」卻是始終隱含的哲學情懷。1940年代，預測人類行為的新興工具—人格心理學，率先援引自我決策做為形容人類內控行為的描述用詞；而後隨著人權列車的開展啟迪，自我決策又逐漸與障礙者權利運動結合，成為障礙者擁護自身權利倡言之詞（Wehmeyer, Bersani, & Gagne, 2000; Wehmeyer & Schwartz, 1998），如今自我決策與自我擁護（self-advocacy）同被名為身障者運動第三波，人權響鐘遍及之處，有志之士皆群起回應。包括：1. 相關法定的制定：美國各身心障礙法案相繼融入自我決策之概念，以提昇障礙者自我決策之技能與機會。諸如 1990 美國身心障礙人士法案（Americans with Disabilities Acts），1992 與 1998 復健法案修正案（Rehabilitation Act Amendments），及 1990、1997 與 2004 身心障礙者教育法案（Individual with Disabilities Education Acts）皆在其列。2. 服務態度的革新：專家導向服務宣言的式微與支持決策服務潮流的興起（Tonkens & Weijers, 1999; Olney, 2001）。除將互動的目標訂為了解

障礙者需求與增加彼等生活選擇權外，更由命令、迫其服從的服務導向，移轉為照護及被照護者間，權利與義務的分擔與無障礙心理空間的重視。3. 官方經費的推動：美國教育部之「特殊教育與復健服務署（Office of Special and Rehabilitative Service）」，自 1990 至 1997 年共補助 26 項自我決策展示方案及 5 項自我決策評量計畫，其結果除促進自我決策之定名外，更使自我決策成為特殊教育與轉銜服務的重要元素；而美國衛生慈善團體翹楚 Robert Wood Johnson Foundation 亦透過專款，試圖扭轉州政府身心障礙政策與服務的傳統作風，改以自我決策做為最高指導原則（林宏熾、丘思平、江佩珊、吳季樺、林佩蓁，2003；Malian & Nevin, 2002; Wehmeyer, Bersani, & Gagne, 2000）。4. 社會制度的變通：往昔身心障礙者的金錢管理缺陷為家屬訴請代決權的主要動因，美國明尼蘇達州遂以申請受款代理人、聯合銀行帳戶、信託基金或非正式金融控管等形式，企圖協助障礙者在不喪失法人權利的情形下，仍能保護其免於錯誤決策之剝削（Stancliffe, Abery, Springborg, & Elkin, 2000）。5. 相關教學模式與研究的紛陳出現：1990 年代以來自我決策、自我擁護等相關教學模式與研究已逐漸取代 IEP 相關問題之探討，成為各期刊論文的主要議題（林宏熾、丘思平等，2003；Malian & Nevin, 2002）。

自我決策為一哲學構念，百家爭鳴詮釋各異。Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer（1998）試圖統合各家看法，將自我決策定義如下：「自我決策是一種知識、技能和信念的結合，使個體具有目標導向、自我規範與獨立自主之行為能力。就自我決策的概念而言，具有一種了解自我長處、限制並相信自我係一有為、有用個體之信念，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，個體將具有較大的能力去掌控個人生活，並較能扮演

好一個成功成人的角色」(引自林宏熾, 2003)。若進一步窺探自我決策之內涵,其共包含四項基本特質與十二種基本能力。自我決策的基本特質(或操作性定義)包括:1.「獨立自主(autonomy)的行動」:係指個體能免於外在過度干擾而能依自己的興趣與喜好來行動。2.「自我管理(self-regulation)的行為」:係指個體能綜合當時的情境、任務、性質,以及自己的資源作為行動與計劃的依據。包括自我管理、目標設定與達成、問題解決等能力。3.「心理賦權(psychological empowerment)的動機」:係指自覺掌控的多種面項(Zimmerman, 1990;引自Palmer & Wehmeyer, 1998);又可分為相信自身具有影響環境的能力與技能,與相信行動便能產生理想成果的兩種信念。4.「自我實現(self-realization)的態度」:係指個體基於對自己優弱勢能力的正確了解,進而達成合理的理想與願望(林宏熾, 2003; Palmer & Wehmeyer, 1998; Wehmeyer & Schwartz, 1998)。自我決策的十二種能力(或構成要素)包括:1.做選擇;2.決定;3.問題解決;4.目標設定與達成;5.獨自生活、承擔風險與安全;6.自我觀察、評價、增強;7.自我教導技能;8.自我擁護與領導;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;與12.自我知識(Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998; Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998, 引自林宏熾, 2003)。

具體言之,自我決策亦為發展並執行實際生活計劃之過程(Fullerton & Coyne, 1999),起於個人內在的心理賦權與覺察;藉由教學、調適、部分參與等環境支持策略,將個體所既有與潛藏(即Vygotsky所言之近側發展區)的知識技能予以統整激發,進而達成目標、自我實現。是以自我決策特質與內涵除前述之靜態描述外,若以生態學或情境論的角度切截,將不再是全憑內鑠、非有即無的個人條件,而為

複雜、相對之動態拉距;除個人技能與需求的媒合度外,當下所處環境之條件、文化所持之態度與生命週期之變化等,皆為影響個體自我決策能力消漲起伏的影響變項(Turnbull & Turnbull, 1996)。相關研究亦顯示,環境理念(如:成人期待或養護觀點)與個人能力皆為影響決策機會之指標(Robertson, Emerson, Hatton, Gregory, Kessissoglou, Hallam, & Walsh, 2001; Stacliffe, et al., 2000);而決策機會又直接牽動障礙者社會融合力、自我控制與自我效能等決策相關能力之發展(Heller, Miller, Hsieh, & Sterns, 2001; Jenkinson, 1999)。是以如欲評估障礙者之決策表現,除需考慮環境變化與時間遷移雙軸度的影響外,障礙者內在資源與外在適性支持之媒合,更應同列天秤兩端,缺一不可(Thomas, Nathanson, Baker, & Tamura, 2002)。

蒐集1998至2004年之相關文獻,可將自我決策研究化約如下主題,包括:自我決策教學與服務模式之研究,自我決策生態影響變項之探討,自我決策與障礙者生活品質、轉銜教育、離校後成果的相互關係。綜合上述各項研究可知:認知障礙者在工作記憶、訊息處理與生活經驗的缺陷與不足,致使其在解決問題時,較不易深究社會情境的複雜度(Gumpel, Tappe, & Araki, 2000);常固著好惡或經驗,而非彈性權衡當下之利害以為決策方針(Jenkinson, 1999)。其中不易覺知抽象危險之特質,更使彼等淪為不當剝削的主要對象(Khemka & Hickson, 2000),遂將照護者推入「放手—獨立」或「保護—安全」的兩難維谷中。就心理層面而言,認知障礙者較易產生習得的無助感且自我控制能力較常人為差,因此雖有獨立自主之渴望,卻在經濟與人生重大決策時強烈倚賴家庭支持(Gumpel, Tappe, & Araki, 2000; Whitney-Thomas & Moloney, 1999);但決策乃個體價值、信念與興趣之彰顯,因此代決

權往往造成當事人期望上的落差與生活滿意度的下降 (Wehmeyer & Schwartz, 1998), 甚至因缺乏決策機會而被間接剝奪其權能, 造成自我決策能力的褪縮 (Jenkinson, 1999)。

在各類障礙者中, 自閉症者因溝通、社會互動、認知思考等特殊特質的交相影響, 為缺乏決策機會的高危險群, 其主要困難包括 1. 溝通方面: 不擅明確地表達自己的喜好、興趣與需求; 2. 認知思考方面: 主觀時間感與訊息統整組織缺陷, 不利其掌握目標計畫的時間進程、問題解決的宏觀視野與彈性變通策略的執行 (Field & Hoffman, 2002; Fullerton & Coyne, 1999; Held, Thoma, & Thomas, 2004)。然文獻上自我決策之研究卻以智能與學習障礙的量化研究為大宗 (王明泉, 2003; 余禮娟, 2001; Cea & Fisher, 2003; Duvdevany, Ben-Zur, & Ambar, 2002; Jenkinson, 1999; Palmer & Wehmyer, 1998; Robertson, et al., 2001; Wehmeyer & Metzler, 1995; Wehmeyer & Schwartz, 1998)。自閉症者的研究較少, 且因其溝通與思考的特異性, 皆以質性研究為必要探討取向。如: 1. Olney (2001) 透過參與觀察發現, 發現自閉症者能重複以隱喻式語言或沮喪表情表達決策企圖; 2. Held, Thoma, & Thomas (2004) 透過參與行動研究 (participatory action research), 以興趣覺察、轉銜目標倒返設計、自我決策課程教學與調適策略等方式, 以三年時間協助一位 18 歲的重度自閉症者落實自我決策於轉銜計劃中。3. Fullerton 與 Coyne (1999) 透過「資訊視覺化 (如: 時間架構圖、語意連結圖與角色扮演示範等)」與「社會活動明晰化 (如: 以圖片和錄影帶輔助學習)」等教學策略, 以十週的教學時間, 教導 23 位 16 至 28 歲, 輕致重度自閉症者學習「我的夢想 (My Dreams)」課程, 結果發現教學後 67% 學生不論在家中或晤談情境皆能更廣泛地談論未來目標與問題解決步驟; 37% 學生則更富

目標導向自主行為。

就轉銜服務的延展性而言, 休閒者是人生扮演的角色之一 (Super, 1983); 而休閒娛樂更是生活品質的重要內涵 (Halpern, 1993, 引自林宏熾, 2003), 並具有強健體魄、提昇活動與社交技能、減少問題行為之裨益 (Flexer, Simmons, Luft, & Baer, 2001; Westling & Fox, 2004)。隨著職種專精化, 台灣地區十五歲以上的障礙者僅有 26.37% 就業, 餘者因身體重障無法工作者佔 76.7% (內政部, 2003), 因此閒暇時刻, 休閒娛樂自我決策能力更形重要。其中高職階段是青少年轉型成人角色的重要關卡, 個人自我決策能力高低將對未來生涯轉銜產生舉足輕重的影響 (林宏熾、江佩珊、吳季樺、丘思平、林佩蓁, 2004); 是以不論就 1. 自閉症者在自我決策或休閒娛樂表現上的特殊性; 2. 此類相關研究的缺乏性, 3. 生涯轉銜時刻的急迫性, 或 4. 自我決策與休閒娛樂在障礙相關服務及自身存在感的重要性來看, 本研究之探討皆有其意義。期許透過質性研究了解高職特教班自閉症學生自我決策之特徵, 並就相關因素與以詮釋分析, 期許能對日後相關服務之執行與支持有正向幫助。

## 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, 深入了解各個不同特質之高職自閉症學生所顯現之休閒娛樂自我決策現況。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。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: 1. 準備階段: 進行正式樣本訪談之前先以開放式訪談訪問 5 位研究對象之家長, 以獲得自閉症學生平日休閒娛樂決策活動之一般概念或

想法，再擬定訪談題綱。2.預試階段：先以研究者自編之「休閒娛樂活動語句完成問卷」作為探針，除篩選出不適合訪談之學生，改以實地觀察、文件蒐集及相關他人訪談做為補強外，亦再次修改題意不當之題目（謝易芬，2003）。3.正式蒐集資料階段：本研究以半結構的方式，對5位研究對象及其重要他人進行深入訪談。並在徵得同意的情形下，取得相關私人文件，並將訪談時的感想及在所處研究場域時，所觀察的事件、反應，紀錄於田野札記表中（含：紀錄時間與地點、互動對象、直接觀察內容、場地白描圖、動作速描與研究者反

思）。大抵而言，每次訪談時間約為40至60分鐘不等，且在訪談結束一週內轉騰並審視逐字稿，以標記出不明確或有疑問之處，再透過面對面晤談或電話訪問方式諮詢對方，平均每位訪談對象有9至26次訪談次數以供資料查核，合計為84次訪談；相關內容如表一所示。4.資料分析階段：將所蒐集的資料，以「修正分析歸納法（modified analytic induction）」分析，並用同儕檢查等方式，求取資料整理的一致性及完整性（Berg, 1998）。5.資料整理與撰寫階段：將研究過程與資料分析結果以文字方式呈現，完成此篇論文。

表一 本研究之資料蒐集對象、方式與時數

個案代號	接受晤談之樣本與其相關他人	晤談方式	晤談次數	晤談人數合計	總晤談次數合計	參與觀察場域	參與觀察時間合計
CM1	1.個案本人	面對面晤談、電話訪問	7	5	16	校園、社區	11.5 小時
	2.班級導師	面對面晤談	1				
	3.休閒體育教師	面對面晤談	1				
	4.同儕	面對面晤談	6				
	5.母親與父親	面對面晤談、電話訪問	1				
CM2	1.個案本人	無法接受晤談	0	6	14	校園、家中、社區	6 小時
	2.班級導師	面對面晤談、電話訪問	3				
	3.休閒娛樂教師	面對面晤談	2				
	4.同儕	面對面晤談	1				
	5.母親	面對面晤談、電話訪問	7				
	6.弟弟	電話訪問	1				
CM3	1.個案本人	無法接受晤談	0	3	9	校園、家中	10 小時
	2.母親	面對面晤談、電話訪問	8				
	3.同儕	面對面晤談	1				
CF1	1.個案本人	面對面晤談、電話訪問	11	6	19	校園	6.5 小時
	2.班級導師	面對面晤談、電話訪問	2				
	3.休閒體育教師	面對面晤談	1				
	4.同儕	面對面晤談	1				
	5.母親	電話訪問	3				
	6.父親	電話訪問	1				
CF2	1.個案本人	無法接受晤談	0	4	26	校園、家中、社區	15 小時
	2.學校導師	面對面晤談、電話訪問	2				
	3.家教老師	面對面晤談、電話訪問	2				
	4.母親	面對面晤談、電話訪問	22				

表二 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	溝通能力	年齡	居住地區	教育安置	排行／手足總數
CM1	男	自閉症	輕度	完整敘述句	17	台北縣	普通高職	2/2
CM2	男	自閉症	中度	字詞	16	台北縣	特殊學校	2/3
CM3	男	自閉症	極重度	字詞	16	台北市	特殊學校	2/2
CF1	女	自閉症	輕度	完整敘述句	18	桃園縣	普通高職	1/2
CF2	女	自閉症	重度	字詞	18	台北縣	特殊學校	2/2

表三 本研究個案或家長監護人之基本資料

個案代號	個案父母教育程度	個案父母的職業	社區特色
CM1	父：國中	父：服務業	都市型社區
	母：國中	母：服務業	
CM2	父：國中	父：服務業	都市型社區
	母：國中肄	母：家管	
CM3	父：大專	父：工程師	都市型社區
	母：高職	母：家管	
CF1	父：大學	父：公務員	市郊透天厝
	母：大學	母：教師	
CF2	父：大專	父：商業	都市型社區
	母：高職	母：家管	

## 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）抽取高中職自閉症學生進行訪談研究，並以滾雪球方式，從每一個案之關係人決定訪談人數與對象（如表一所示）。訪談對象除個案本人外，皆涵蓋家長、教師等重要他人。研究樣本基本資料，如表二所示；樣本家長或監護人之基本資料與居住社區特色，如表三所示。本研究之障礙類別係依照我國「身心障礙等級」之規定來決定。就訪談樣本的資料分析而言，本研究之對象有男性 3 位，女性 2 位。就年齡範圍而言，從 16 至 18 歲，平均為 17 歲。就居住地區而言，五位研究對象皆居住於北部地區。就障礙類別與程度而言，輕度自閉症者 2 位、中度、重度與極重度者各一。就溝通方式而言，2 位可以理解並表達完整的敘述句，其餘主要以單

詞進行溝通。就家中的排行與手足數而言，有 1 位在家中排行老大，3 位排行老么，1 位介於中間。就教育安置而言，2 位受訪者就讀普通高職特教班，其餘皆就讀特殊學校。整體而言，研究對象之個人特質與家庭背景在分配上沒有太大的差異。

## 三、資料的整理及分析

研究者先將晤談筆記、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，逐句或小段落檢視資料內容，形成摘要性描述，並歸納出不同的類目。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（研究紮根圖舉隅，如圖一所示）。本研究訪談資料系採「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高職自閉症學生休閒娛樂自我決策表現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



表現與陳述。本研究採質性研究的模式，為求研究結果的精準與正確，研究者並以下列的模式，提升本研究的信、效度。

#### 1. 信度建立

為求訪談之一致性及完整性，由一位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，以徵得受訪者同意、減少其防衛與疑慮。訪談過程中，訪談地點之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。就參與觀察的內涵而言，包括（1）研究對象是否在休閒時間表現娛樂行為；（2）該娛樂行為的表現方式、主動性、個人滿意度與環境接受度為何等兩個基本主題，執行時由訪談員深入受訪者一周內例行參與之休閒場域中（包含：家庭、校園或社區），採用生活日誌的形式進行詳細且豐富的觀察記錄，以增加本研究的遷移性與描述的完整性。訪談時採取現場錄音與簡式速記模式紀錄資料，以利資料整理與撰寫研究報告。為讓資料整理具有一致性，訪視員在進行資訊編碼分類的過程中，邀請一位特殊教育所研究生與一位曾有質性研究經驗之國中特教老師共同進行資料編碼，三人分別逐句斷出合乎語意邏輯的句子，並就意見不合處予以討論，直到符合度達 80 以上。

#### 2. 效度建立

質性研究之效度取決於研究者之資料分析與統整能力，本研究採取下列做法以提高本研究之效度。（1）持續閱讀文獻與田野札記中的反思部分去除焦點；（2）設計訪談題綱，試圖引導出所欲探究之主題；（3）訪談紀錄完成後，以電話或當面討論的方式查核內容偏誤程度並修改之；（4）考慮自閉症學生用語的特殊性，除向本人查核外，亦就疑慮的部份與其重要他人進行討論；（5）資料搜集完備後，研究

者再商請熟悉質性研究的特教系教授，進行專家效度以及資料的再審核；（6）以方法上（如：深度訪談、參與觀察及文件蒐集）與資料來源方面（如：自閉症學生、家長、教師、同儕）等三角交叉檢視效果，提升本研究的可信度（胡幼慧、姚美華，1996；Neuman，朱柔若譯，2002）。

#### 四、研究的限制

本研究對象為五位就讀特教班之輕、中、重與極重度高職自閉症學生。雖然其障礙類別皆為自閉症，並在研究取樣上力求橫跨各障礙程度，以增加結果的概括性。但研究對象不多，且個體間殊異的事實依然存在，因此若欲推論至類似情況之高職自閉症學生，仍宜審慎考量。

## 結果與討論

研究者以障礙者權能間的拉距關係對五位研究對象進行詮釋分析，藉以回答高職自閉症學生休閒娛樂自我決策特徵。依據紮根資料，研究者參考 Stancliffe 等人（2000）「自我決策乃信念、知識與技能之總和」，與 Field & Hoffman（2002）「自我決策包括了解與珍視自己、計畫、行動、體驗成果與學習」等觀點，將自閉症學生休閒娛樂決策能力分為下列七方面予以詮釋；七大範疇推衍關係圖，如圖二所示。

#### 一、自閉症學生所決策參與之休閒娛樂種類

如表四所示，五位研究對象傾向從事單獨且靜態的休閒娛樂活動（如：看電視、打電動、聽音樂），雖然體力耐久性佳（如：CM1 可連續拋打桌球 2 至 3 小時），但不熱衷動態休閒活動，需他人主動邀約方能參與。此外五位研究對象亦深受自閉症感官特異性及固執性影響，呈現特異的休閒傾向組型，包括：

逃避噪音情境過大的休閒情境 (CM1、CF2)；喜歡觀看移動的物品 (CM1、CM2、CM3)；偏好嗅聞香草植物、咖啡與人的氣味 (CM1、CF1、CM2)；不停歸位與收納物品 (CM2、CM3、CF2) 等。普遍而言，多數研究對象不擅從事消費、閱讀等抽象表徵休閒活動，除 CF1 因認知功能較佳，平時會至公車線附近的便利商店消費與閱讀小說外，餘者四位皆較少表現出從事此類活動之動機。惟社會性休閒活動則依障礙程度構成殊象，包括：1. 輕度自閉症學生 CM1 與 CF1 樂於透過聊天與人建立關係，但因社會性溝通與社會覺知缺陷（如：語句過短、容易文不對題、難以分辨善意提醒與惡意捉弄之差別），往往不易建立相稱且滿意的同儕關係；2. 中度自閉症學生 CM2 以刻板、退縮之行為表現強烈的社交需求（如：呆立一旁注視他人，但別人一靠近則逃跑）；3. 重度與極重度自閉症學生 CM3 與 CF2 雖未表現出明顯地人際交往興趣，但從其喜愛外出、依附母親的行為觀之，仍不應認為離群索居為其天性而任其封閉自我，反應透過適當的休閒支持，盡可能地開拓彼等參與社會性休閒活動之機會。

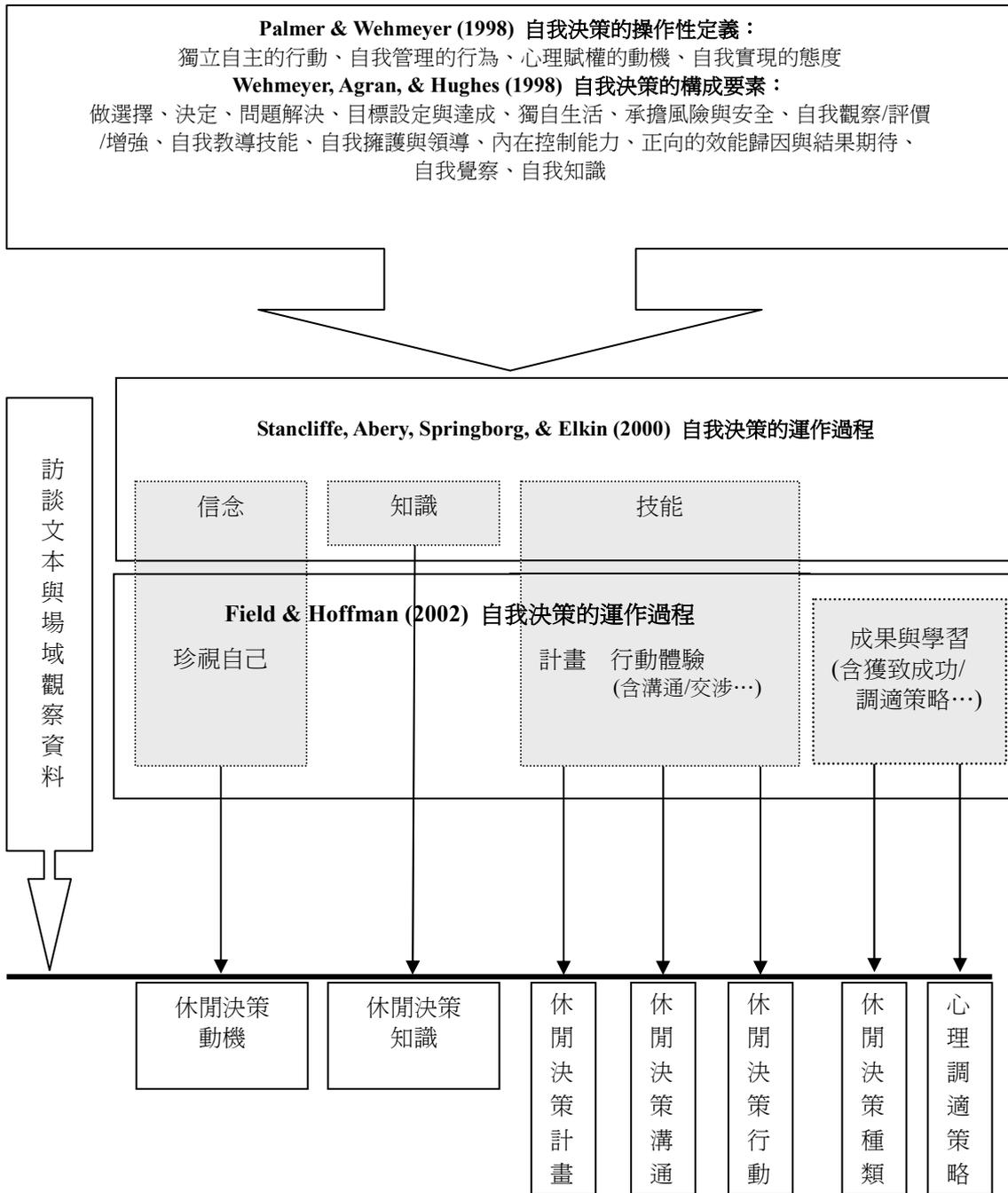
## 二、休閒決策動機

如表五所示，依據歸納分析，內在心理驅力為休閒決策動機之共象，自發的休閒活動具強烈的表現動機，但外力介入的休閒安排卻呈現被動消極的休閒態度，如 CM2 導師所言：「他下課就是定在門口或陽台那邊看人……（但）體育課教他打球，他就是一個口令一個動作」此方面與 Dattilo (1994)「休閒活動需考慮當事人主觀經驗」（引自許家璇，2002）與 Stancliffe 等人 (2000)「代決權往往造成當事人期待落差」的看法一致。而障礙程度與環境支持則構成殊象，除輕度自閉症者 CF1 外，其餘研究對象皆熱衷前庭或聽覺過激性的休閒活動，展露天賦異稟的休

閒表現，如 CM1 與 CM3 家長所言：「他游泳很厲害，小時後第一次下水就在水裡一直後滾翻，……別人會噏到，但他不會」「他玩棉被很厲害，一直用腳踢一直旋轉，就像特技表演」而隨著認知功能發展與環境的因勢利導，自我刺激行為雖仍為活動持續表現之引線，但不再是休閒活動的主體，休閒的意義與價值更形彰顯，包含：CM1 成為拋打桌球比賽的選手、CM2 從抖動報紙中養成閱讀的習慣、CF1 將對蛋的癖好提昇為烹飪興趣、CF2 將反覆歸位的習慣移轉為組裝物品，此方面的發展與 Schopler (1995)「擅用優勢便得以增加休閒豐富性的看法一致」（引自楊宗仁、張雯婷、江家榮合譯，2003）。

## 三、休閒決策知識

如表六所示，透過歸納分析，障礙程度與環境支持在此構成殊象，輕度自閉症學生 CM1 與 CF1 決策命題分化出的概念節點 (nodes) 最為細緻深入，所從事的休閒娛樂種類也愈多，此方面與 Stancliffe 等人 (2000)「認知功能乃個人自我控制能力變項」之研究結果一致；此外環境休閒刺激愈豐富，個體決策知識之建構益愈豐富，如：家人積極介入的重度自閉症學生 CF2 所從事的休閒活動，遠較休閒支持較少的中度自閉症學生 CM2 為多，此與 Wehmeyer, Baker, Blumberg, & Harrison (2004) 及 Stancliffe 等人 (2000)「檢視個人自我決策程度時，需納入環境支持作為決策指標」之看法相符。若就休閒活動的內涵觀之，多數研究對象皆傾向從事靜態且單獨的休閒活動，休閒貧乏與孤獨感的遞減順序將隨前述障礙輕重與支持多寡，自「與人的互動」降至「與物的互動」、最後則退回至「與自己的互動（即自我刺激行為）」。因此在提供自閉症學生休閒娛樂決策支持時宜逆向思考，以社會性支持優先、器物性支持次之，以滿足其不易自發而得的休閒需求。



圖示說明：— 表平行的聯屬關係；→表從屬的因果關係

圖二 七大範疇推衍關係圖

表四 五位研究對象所從事的休閒娛樂種類

研究對象	CM1	CM2	CM3	CF1	CF2
打電動	▽ 俄羅斯方塊(動作類)	▽ 射擊(動作類)		▽ 三國志(文字類)	△ 超級瑪莉(動作類)
看電視/VCD	▽ 氣象報告	▽ 音樂台、偶像劇、 談話節目	△ 隨意轉台	▽ 卡通	▽ 高職前喜歡看廣告，現無特殊發現
做家事				▽ 烹飪與打掃	
電話聊天	△ 喜歡但僅能被動回答			▽ 偶能主動 開啟話題	
聽音樂	▽ 流行歌曲與老歌	▽ 五月天、周杰倫 Gary Barlow	△ 心經或廣播音樂		
觀察他人		▽ 呆立一旁 發出怪笑			
看報紙		▽ 看報紙圖片			
閒晃	▽ 在學校走廊來回走		▽ 在家中收納物品		▽ 在家中收納物品
聽覺刺激	▽ 逃避噪音大的活動	▽ 抖動報紙			▽ 逃避噪音大的活動
前庭覺刺激	▽ 喜愛雲霄飛車與翻滾 看水流動與輪子轉動	▽ 看轉動錢幣、陀螺 與衝撞的四驅車	▽ 以手用水並凝望 水珠的滾動		
嗅覺刺激	▽ 園藝時不停嗅聞香草	▽ 嗅聞人體味道		▽ 常烹調蛋及 泡咖啡	
打牌/下棋				▽ 對象僅限同學	
閱讀				▽ 星座書與 漫畫為主	
消費				▽ 僅限公車線附近	
製作手工藝					△ 不完成不離開座位
外出至社區	▽ 僅願意至熟悉地點	△ 需家人陪同	△ 需家人陪同	▽ 父母限制 獨立外出	△ 需家人陪同
體能活動	△ 被動但 喜歡籃球與羽球	△ 被動但喜歡桌球 與騎腳踏車	△ 被動且 未表示喜歡	△ 被動且 未表示喜歡	△ 被動且 未表示喜歡
畫畫/著色	△ 被動且 未表示喜歡	△ 被動且 未表示喜歡	△ 被動且 未表示喜歡	△ 被動且 未表示喜歡	△ 被動且 未表示喜歡
合計	獨立 8	8	2	9	3
(項)	半支持 3	3	5	2	5

註：▽表獨立且主動表現的休閒活動；△表半獨立表現的休閒活動

表五 五名研究對象的休閒娛樂決策動機

個案代碼	生理需求	安全需求	愛與隸屬需求	知的需求	美的需求	意義化的休閒(自我實現)
	5 項					
CM1	坐雲霄飛車、後滾翻、聞香草看水與物品轉動、懼怕休閒噪音	1 項 外出時，僅願意至熟悉地點	1 項 (毫無取捨地聽從玩伴指令)	0 項	2 項 欣賞音樂 崇拜氣象主播	2 項 練習拋打桌球 電玩破關
CM2	1 項 抖報紙發出聲響	1 項 不願意獨自外出	1 項 (觀察他人)	1 項 看報紙圖片	2 項 欣賞音樂 崇拜偶像	0 項
CM3	2 項 (以手用水)、以腳旋轉被子	0 項	1 項 和家人互動	0 項	0 項	0 項
CF1	1 項 中午泡咖啡	0 項	4 項 聊天、去朋友家玩牌、下跳棋	3 項 上網、看卡通 閱讀漫畫/ 星座書	0 項	3 項 園藝、烹飪 電玩破關
CF2	1 項 (拋擲物品以聽聲)	0 項	1 項 和家人互動	1 項 拆解並重組各項物品	0 項	1 項 從事組裝業
合計(項)	10	2	8	5	4	6

註：( ) 表環境制止後，依然故我之行為

#### 四、休閒計畫決策技能

如表七所示，依據歸納分析，雖然五位研究對象皆難擺脫刻板化的行動標籤，但主觀時間感在此構成殊象。以輕度自閉症 CF1 為例，其不但了解娛樂與工作的分野，每日必自動自發完成作業；尚能因休閒時間長短，彈性規劃每日休閒活動。如 CF1 導師所言：「如果空堂比較『長』的話，她最常從事的活動就是打牌。她平常下課就是走動呀、倒水，十分鐘有時候對他們來說走來走去一下子就過去了」其餘四位研究對象，因較無法掌握時間進程，除休閒作息需賴人提醒，易流於無所事事、空動貧乏外，若輔以本體覺缺乏，甚至會有休閒勞動化的現象，如 CF2 導師所言：「你叫她投球，她就一直投、一直投，直到她投得很累，她就會停下來看你，好像在等什麼指令。然後你說：『好了！』她就很快把球收起來」若就決策計畫的內涵觀之，五位研究對象皆面臨動作計畫與問題解決缺陷的問題，惟環境支持與成就動機在此造成殊象，如 CF1 家長所言：「小時候

她很怕水，但看到那個小狗游泳，小朋友也這樣，就愈來愈不怕了。……溜冰也是，她很怕摔呀，但是看我和弟弟還在溜，心裡就有一份不認輸，她也要會呀！」可知其在同儕楷模的引導下，挫折的負面影響力降至最低。但多數缺乏同儕支持的研究對象，卻易因挫折產生逃避動態社區休閒活動之結果，如 CM1 家長所言：「打羽毛球，你要發球給他打，他接起來。我一面打一面就要告訴他要球怎樣的……有時候放假想找他打羽毛球，他好像很不情願地，陪你打一下就很不開心，那我就不勉強他」是以如欲提供自閉症學生完整的休閒決策支持，除需利用結構化提示，協助其掌握時間序列、有效安排休閒作息外，尚需透過調適策略與同儕楷模，營造快樂且具融合性的休閒經驗，以激發並繼續彼等參與休閒活動之動機與興趣。

#### 五、休閒決策溝通技能

如表八所示，根據歸納分析，多數研究對象除較難解讀他人非語言訊息外，亦較少出現

表六 五名研究對象休閒娛樂決策知識(僅討論自發的休閒娛樂表現)

個案代碼	所決策之休閒活動屬性				休閒對象	休閒技能	休閒時間	休閒場域
	靜態	動態	單獨	團體				
CM1	✓	✓	✓		2 項休閒對象備選知識 教學者、陪伴者	5 項休閒技能備選知識 電玩、音樂 CD、園藝、 電視、逛街路線	2 項休閒時間備選知識 權威是否允許 是否為自由時間	3 項休閒場域備選知識 家庭、學校、社區
CM2	✓			✓	1 項休閒對象備選知識 陪伴者	3 項休閒技能備選知識 電玩、電視、閱讀報紙	1 項休閒時間備選知識 權威是否允許	2 項休閒場域備選知識 家庭、學校
CM3	✓	✓	✓		2 項休閒對象備選知識 教學者、陪伴者	3 項休閒技能備選知識 看電視、甩水、轉棉被	1 項休閒時間備選知識 權威是否允許	1 項休閒場域備選知識 家庭
CF1	✓	✓	✓	✓	2 項休閒對象備選知識 教學者、陪伴者	8 項休閒技能備選知識 上網、電玩、烹飪、園藝、 電視、閱讀、逛街路線、 團體遊戲(玩牌/下棋)	2 項休閒時間備選知識 權威是否允許 是否為自由時間	3 項休閒場域備選知識 家庭、學校、社區
CF2	✓			✓	2 項休閒對象備選知識 教學者、陪伴者	2 項休閒技能備選知識 電玩、物品歸位	1 項休閒時間備選知識 權威是否允許	2 項休閒場域備選知識 家庭、學校
合計(項)	5	3	5	1				

表七 五名研究對象休閒計畫決策技能

個案代碼	主觀時間感			動作計畫			問題解決			平均表現 單日休閒數	備註
	倚賴	半獨立	獨立	倚賴	半獨立	獨立	倚賴	半獨立	獨立		
CM1		✓			✓			✓		2 看電視 打電動	1.能區分假日與非假日的差別 2.打桌球/羽球/籃球皆站立在固定定點不動 3.休閒時偶呆立停止，等待他人提示才動作
CM2		✓			✓			✓		2 觀察人 看電視	1.在工作與休閒時間的區隔上，未有明顯分野 2.動態活動參與動機低，肢體舞動略顯僵硬 3.討厭的活動會大叫、逃跑，其餘則被動參與
CM3	✓				✓			✓		3 閒晃 玩水 看電視	1.在工作與休閒時間的區隔上，皆需賴人提醒 2.能跑步與定點投球(肢體略顯僵硬)，模仿動作的動機較差，學習時需他人全肢體協助 3.多數活動皆以大叫、大哭反抗
CF1			✓		✓			✓		3 家事 電動 電玩	1.能區分假日與非假日的差別，了解休閒為工作後的修養，能完成作業才休閒 2.運球與投籃略顯僵硬，但能溜冰 3.能主動向人求助或上網搜尋電玩攻略
CF2	✓				✓			✓		2 閒晃 組裝	1.在工作與休閒時間的區隔上，未有明顯分野 2.能定點投籃，模仿他人動作則常嚴重拖拍 3.總是呆立一旁，等待他人指示方能行動
合計	2	2	1	1	4	0	3	2	0		

表八 五名研究對象休閒決策溝通技能

個案代碼	語言接收		語言表達			備註	
	表情	手勢	語言	非語言	單句		
CM1		✓	✓	✓	✓	✓	1.能以短句表達喜歡，常以加大音量等非語言訊息表達不滿；同學常貽指氣使與之說話，但 CM1 仍未發現當中的失當性，因此常淪為被捉弄的對象 2.呈現單向且直接的情緒反應，較少涉及以行為或語言影響他人的意圖 3.環境大多以觀察、口頭問答、詢問周遭他人等做為溝通調適策略
CM2		✓	✓	✓	✓		1.若非全面順從，便是激烈反抗；且僅能以不要或非語言訊息表達抗拒 2.環境大多以觀察、口頭問答、詢問周遭他人等做為溝通調適策略
CM3		✓	✓	✓	✓		1.總是以大叫不要或僵立原地的方式激烈反抗，且拒絕次數遠較服從為多 2.環境大多以觀察、單詞問答的方式做為溝通調適策略
CF1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1.能以短句表達喜歡，但大多以不理人等非語言訊息表達不滿；當同學垂頭不語時，能發現其傷心而主動陪伴 2.呈現單向且直接的情緒反應，較少涉及以行為或語言影響他人的意圖 3.環境大多以口頭問答、反覆述說解釋做為溝通調適策略
CF2		✓	✓	✓	✓		1.能以笑表示喜歡，並以發出哼聲與哭叫表示抗拒；但環境常不解其意 2.環境大多以觀察、口頭問答、詢問周遭他人等做為溝通調適策略
總計	1	5	5	5	5	2	

說服或自我揭露的交涉表現。但若進一步深究，輕度自閉症學生 CM1 與 CF1 仍能以「你問我答」的被動式短句表達感受；如 CM1 自陳：「喜歡……休閒體育，我喜歡打乒乓球……」而中、重與極重度自閉症學生 CM2、CM3 與 CF2 則可以非語言訊息（如：直接行動或大聲嘀咕）傳遞意圖，惟肢體語言之幽微旁人不易察覺，因此容易聚焦其溝通受挫後的攻擊反應，而無法歸納其好惡意圖的邏輯性，如 CM2 與 CF2 導師所陳：「他會反抗，反抗算是一種選擇嗎？他不樂意去做的時候，嘴巴會碎碎唸，這種情況算不算選擇？」、「投籃這個活動我感覺她喜歡吧？但是你說他非常喜歡嗎？我也不知道」此方面與 Fullerton & Coyne (1999) 與 Held, Thoma, & Thomas (2004) 「自閉症者不擅表達自身喜好、需求與興趣」及 Olney (2001) 「極重度認知障礙者溝通效能較差」之研究發現一致。因此如何運用功能性行為分析與擴大溝通，提昇少（或無）語言自閉

症者與環境間的溝通效能，將為休閒決策支持者不可忽視的要項。

## 六、休閒決策行動能力

如表九所示，根據歸納分析，社會覺知能力在此構成殊象；社會覺知能力愈佳者，愈能感受權威、同儕及規範的影響力，愈常以外界指令做為休閒活動引發或終止的依據；如 CF1 家長所言「她不知道我們為什麼不讓她去朋友家，但是我們會盡量跟她講『碰到壞人怎麼辦？』，雖然她剛開始會生氣不理人，但一下子就忘記了」，但對障礙程度較重、社會覺知能力較弱的自閉症學生而言，堅持對抗規範的決策行動，往往構成支持者的壓力核心，進而造成自閉症學生自我決策機會的縮減；如 CM3 家長所言：「我在外面也怕人家誤會呀！他哭得很大聲，我只好把他的手指弄得很痛，把他情緒壓下去」此方面與 Robertson 等人 (2001) 「身障者能力為獲得決策機會之變項。」的觀點一致。此外若近一步深究自閉症學生決策行

動之內涵，亦會發現彼等較少理解規範之所由，除自我擁護的倡議行為偏少外，亦有過度服從的危險。如 CM1 家長所言：「他是被人家利用，下課時間，人家說『騎腳踏車』，他就把老師腳踏車騎走」整體而言，自閉症學生在

判斷外界介入適當性上猶有困難，須靠環境支持者的內省與自閉症學生心裡衝突後的挫折反應做為雙方調整的契機，彼此間的互動才能更趨理性調和。

表九 五名研究對象休閒決策行動能力

個案代碼	決策楷模		自我管理能力的			備註	
	不明顯	同儕	師長	倚賴	半獨立		獨立
CM1	✓	✓		✓		對師長及同儕的指令照單全收，極度缺乏自我擁護的行動表現	
CM2		✓			✓	雖部分娛樂行為違反社會規範(如：逛街摸女生大腿、盯住他人並發出怪笑)，仍表現出堅持到底的角色秉性；但以其每日必寫完兩面作業可知，在具體行為規範之下，其仍可藉由增強回饋，養成負責任的休閒習慣	
CM3	✓			✓		隨著青春期生理成熟的自覺與溝通功能的頓悟，逐漸呈現堅持自主的角色秉性，時常透過肢體反抗及大聲說：「不要！」表達對代決權的不滿	
CF1		✓	✓			✓	師長沒有限制的就是可做的事，雖能主動表示探索休閒資源的欲求(如：嘗試上網、外出訪友、閱讀弟弟的小說)，但師長一旦喝止，休閒活動即宣告結束
CF2		✓	✓		✓		大多時刻皆極度服從師長及同儕的指令，但偶爾會以哭、叫、摔東西表達對代決權的不滿；但在違抗決策楷模後會出現自傷的焦慮反應(如：狠狠自轉三圈)
總計	1	4	3	1	3	1	

## 七、心理調適策略

如表十所示，根據歸納分析，青春期荷爾蒙在此構成共象，五位研究對象在休閒取向上皆較幼時呈現較多狂風暴雨期的不安與焦躁。除在休閒取向上展現對性的好奇外(如：CF1 閱讀少女漫畫，CM2 喜歡在逛街時瞄穿黑絲襪的女生)，彼等亦更易以暴力攻擊展現對代決權的不滿；如 CM3 的家長所言：「他年紀小的時候硬拖還可以，現在要他跑步或游泳，他會拒絕說：『我不要！』我就是要在這裡發脾氣」。惟同儕與休閒活動滿足感在此構成殊象，CM3 與 CF2 因休閒作息的

結構性最差、除日常娛樂接賴父母提醒外，空巢期的家庭環境及重障為主的教育安置，亦使其缺乏主動邀約的休閒楷模，造成聊賴與休閒失落感頻生的結果。反觀休閒活動種類同樣較少、同樣安置於特殊學校的 CM2，因家庭頗能滿足其觀看電視與觀察他人的娛樂需求，情緒表現則較為穩定。如 CM2 家長所言：「我們家的電視都開二十四小時的……那因為我大兒子都會朋友來我們家玩，CM2 就會在旁邊聽他們講話，他們不趕他，他也不覺得無聊」即為一例。

表十 五名研究對象心理調適能力

個案代碼	風暴期特色				挫折反應			備註
	不明顯	性好奇	同儕需求	情緒起伏	不明顯	焦慮	攻擊	
CM1			✓		✓			因在家人、學校與協會的安排下同時擁有豐富的居家、社會與休閒生活，故未呈現焦慮的心理反應
CM2		✓	✓		✓			因家庭敦親睦鄰且手足較多，頗能滿足其喜愛觀察人群的休閒喜好，故未呈現焦慮的心理反應
CM3		✓		✓		✓	✓	家庭積極安排跑步打球等體能活動，但同齡休閒玩伴較少；除容易有青春周期性焦慮反應外，拒絕休閒代決權之反應亦更趨頻繁強烈
CF1		✓	✓			✓		曾因無法外出訪友而有失落焦慮反應，但因學校休閒場域提供互動機會，且家人同意 CF1 使用電話聊天做為調適策略，故未釀成攻擊反應
CF2			✓	✓		✓	✓	因社會性休閒對象侷限於母親，常以焦慮攻擊反應表現對代決權的不滿，目前家庭正積極為其安排社區休閒以滿足其休閒需求
總計	0	3	4	2	2	3	2	

## 研究結論與建議

### 一、研究結論

本研究的重要結果整理如下：1.就自閉症學生所決策參與之休閒娛樂種類而言，自閉症學生能彰顯多面向的休閒決策動機，且普遍具有從事社會與社區性休閒娛樂之需求。其中輕度與中度自閉症學生常透過聊天及觀察他人表現強烈的特教需求，但因溝通與社會覺知缺陷，往往不易建立相稱且滿意的同儕關係；重度與極重度自閉症學生雖未表現出強烈的人際交往興趣，但從其喜愛外出、依附代決者的行為觀之，仍不應認為離群索居為其天性，而任其封閉自我，反應透過適當的休閒支持，盡可能地開拓其參與社會與社區休閒活動之範疇。2.就休閒決策動機而言，與外力介入的休閒安排相較，自發的休閒活動具強烈的表現動機；且在前庭或聽覺過激性的影響下，常展露天賦異稟的休閒表現。而障礙程度與環境支持在此構成殊象，隨著認知功能的發展與環境的因勢利導，自我刺激行為雖仍為活動持續表現

的引線，但不再是休閒活動的主體，休閒的意義與價值更形彰顯。3.就休閒決策知識而言，障礙程度愈輕且環境休閒刺激愈豐富者，決策命題分化出的概念節點最為細緻深入，所從事的休閒娛樂種類也愈多。若就休閒活動的內涵觀之，多數研究對象皆傾向從事靜態且單獨的休閒活動，休閒貧乏與孤獨感的遞減順序，將隨前述障礙輕重與支持多寡，自「與人的互動」降至「與物的互動」、最後則退回至「與自己的互動（即自我刺激行為）」。因此在提供自閉症學生休閒娛樂決策支持時，宜逆向思考，以社會性支持優先、器物性支持次之，以滿足其不易自發而得的休閒需求。4.就休閒計畫決策技能而言，雖然五位研究對象皆難擺脫刻板化的行動標籤，但主觀時間感在此構成殊象。能了解娛樂與工作分野及分辨休閒時間長短之自閉症學生，將能擁有更彈性、豐富的休閒作息。而缺乏時間感與本體覺的自閉症學生，則易有休閒勞動化與貧瘠化的現象。若就決策計畫的內涵觀之，五位研象皆面臨動作計畫與問題解決缺陷的問題，惟環境支持與成就動機在此造成殊象，在同儕楷模的引導下，挫折的負

面影響力降至最低；反之則易因挫折產生逃避動態社區休閒活動之結果。5.就休閒決策溝通技能而言，多數研究對象較難解讀他人非語言訊息，亦較少出現說服或自我揭露的交涉表現。但若進一步深究，輕度自閉症學生仍能以「你問我答」的被動式短句表達感受；而中、重與極重度自閉症學生則可以非語言訊息傳遞意圖，惟肢體語言之幽微旁人不易察覺，因此容易聚焦其溝通受挫後的攻擊反應，而無法歸納出其好惡意圖的邏輯性。因此如何運用功能性行為分析與擴大溝通，提昇少（或無）語言自閉症者與環境間的溝通效能仍有其必要。6.就休閒決策行動能力而言，社會覺知能力愈佳者，愈能感受權威、同儕及規範的影響力，愈常以外界指令做為休閒活動引發或終止的依據。而對障礙程度較重、社會覺知能力較差的自閉症學生而言，堅持對抗規範的決策行動，往往構成支持者的壓力核心，進而造成自閉症學生自我決策機會的縮減。若進一步深究自閉症學生決策行動之內涵，亦會發現彼等較少理解規範之所由，除自我擁護的倡議行為偏少外，亦有過度服從的危險。整體而言，自閉症學生在判斷外界介入適當性上猶有困難，仍須靠環境支持者的內省，與自閉症學生心理衝突後的挫折反應做為雙方調整的契機。7.就心理調適策略而言，青春荷爾蒙在此構成共象，五位研究對象在休閒取向上皆較幼時呈現較多狂風暴雨期的不安與焦躁。除在休閒取向上展現對性的好奇外，彼等亦更易以暴力攻擊展現對代決權的不滿。但同儕與休閒活動滿足感在此構成殊象，休閒作息結構性較差、處於空巢期及重障教育環境的自閉症學生，常因缺乏主動邀約的休閒楷模，造成聊賴與休閒失落感頻生的結果；反之若家庭能滿足其多面向的娛樂需求，則彼等情緒表現將較為穩定。

## 二、研究建議

茲就本研究之發現與結論提出建議事項

如下，期許能做為高職自閉症學生自我決策能力發展及相關服務之參考。惟本研究係一立意取樣之研究，其在研究結果的推論與類化上仍有其限制性：

1. 社會環境需建立「不論能力高低，自閉症學生皆有休閒決策潛能」之服務正念

本研究發現決策信念乃天賦本能，惟計畫及決策溝通缺陷對自閉症學生之影響依然存在，致使環境容易忽視其決策信念之誘發與滿足，由最初代為決策的不得已，成為現今與日後的習慣成自然。如同決策信念乃決策行動的啟始源流，相信自閉症者皆有休閒決策潛能之正念，不啻為人性關懷的充分彰顯、全人哲學的基本精神，更為有效教學的關鍵所由。是以如何透過輔具、調適、提示與支持，協助靜默順從的自閉症學生表達自己的休閒喜好、興趣與需求；如何調適教學者的自身思維，將自閉症學生的反抗情緒視為決策挫折的溝通訊息，與提昇服務方式與內涵的扭轉契機，皆是所有自我決策擁護者需共同努力的方向。

2. 提供個別化、適齡、自主且具融合性的休閒娛樂支持

本研究發現不同性別、認知功能、溝通效能與環境支持度之自閉症學生，在休閒娛樂自我決策表現及需求上呈現殊象。此結果除再次激勵服務提供者，惟有跨機構的協調合作，方能提供多元且個別化的休閒決策支持，使自閉症學生生理、心理等多層面的休閒需求得以充分地滿足與提昇外；亦須留意青春荷爾蒙對自閉症學生的影響（如：休閒自主欲提昇與同儕玩伴需求增加）。本研究亦發現自閉症學生傾向從事靜態且單獨的休閒活動，且障礙程度愈重，休閒貧乏與孤獨感表現更為強烈。因此在提供自閉症學生休閒娛樂支持時，應逆向思考，以提供廣泛的社會性、社區性與動態性休閒支持為主要考量，進而滿足其不易自發而得的休閒需求，包括：

(1) 透過輔具與調適策略，降低動態休閒活動的困難度：自閉症學生因動作計畫能力缺陷，傾向從事刻板、靜態的體能活動，但若透過輔具與調適策略、擅用優勢能力等方式迴避缺陷制約，通常具有耐力極佳的運動表現。如：在牆壁沾黏壓克力板取代高大的籃框、以桌球拋接或餵球取代競爭性對打、利用同學楷模簡化康樂活動中遊戲規則的表徵度等皆是。

(2) 豎立接納、平等的同儕休閒楷模：同儕休閒楷模為引發自閉症學生主動學習，表現休閒娛樂行為的要項。但隨著障礙程度與所處環境的不同，有的自閉症學生因過度被動而離群索居、友伴疏離，有的雖有友為伴，卻常成為同儕欺壓捉弄的對象。因此僅有空間的接近而無心靈的悅納尊重，自閉症學生亦無法享受融合的社會性休閒生活。故除單方面教導自閉症學生建立友誼的社交技巧外，如何利用逆向回歸與志工參與，使社會或班級同儕知曉自閉症者的認知與溝通特質，採用尊重、平等且富同理心的方式與其互動（如：放慢說話速度、主動和其為伴、提示其休閒作息或技巧等），皆是服務提供者可以思忖、提供社會性休閒支持效度的方法之一。

(3) 擅用義工協會等民間資源，擴充自閉症者參與社區休閒的機會：社區性休閒亦為自閉症學生休閒決策之弱項，除開放性空間的紛擾刺激易令其焦慮與無所適從外；社會亦常對自閉症學生獨特的行為表現（如：大聲說話、自言自語、自我刺激行為）與較弱的情緒控制能力（如：在街上大哭），投以嘲笑眼光與負面評價，造成自閉症學生與休閒支持者的壓力與不安，間接造成社區休閒娛樂機會的縮減。因此除鼓勵社會以同理關懷精神，分擔障礙對個體與家庭所造成的生活侷限與壓力外，家長亦可考慮加入協會，透過團體號召而非單打獨鬥的方式，有計畫地聚斂社區休閒資源（如：義工招募、以協會名義租借休閒場地）

或利用團體行動的去個人化，使自閉症學生擁有更豐富自在的休閒娛樂支持。

3. 透過內射覺察與結構化情境，提昇自閉症學生對「內在娛樂感」與「休閒時間序列」的休閒決策覺知能力

本研究發現本體覺與時間感的覺察缺陷，為自閉症學生休閒勞動化與貧瘠化之關鍵；而規律但非單調的外在線索提示，則為其日後能否藉習慣化學習策略，將外控性休閒支持轉為內控性作息規劃的樞紐。然而研究者亦發現，家長容易以隨機且少結構化的方式提供休閒決策支持，其中零星且缺乏統整性的教學步驟，除造成教學與學習者間的挫折與緊張外，亦較難做為有效教學的背書，因此建議透過內射覺察與結構化情境，提昇自閉症學生對內在娛樂感與休閒時間序列的休閒決策覺知能力，包括：

(1) 以隨機教學法教導自閉症學生娛樂感的內射覺察：情緒乃個人主觀且直接的感受，隨機教學法中自然與零推論的教學特質，恰能呼應情緒教學中「先外燦後內發」的教育哲學。先由支持者於真實休閒情境中觀察自閉症學生的非語言訊息（如：笑容、配合度、流汗與否等），再告知其感受與情緒的對應關係（如：喜歡、討厭、累了），做為引發自閉症學生以內在本體覺做為休閒決策參考依據之引線。

(2) 以結構化情境提昇自閉症學生對時間序列的覺知：休閒時間表的制定有助於提昇自閉症學生掌握休閒生活的自我效能，服務提供者宜透過觀察，整併個人喜好與適當的生理作息（如：體能勞動 30 分鐘，休息 10 鐘以減少運動傷害），以規律非單調、時距而非精確點的方式安排休閒起訖時間；並依自閉症學生的情緒反應，動態調整安排方式與內容。此外為提昇自閉症學生的理解度，支持者可透過具體刺激與操作回饋（如：圖畫或文字作息表、

鬧鈴或錄音提示、每完成一項作息便劃記或抽換圖卡)，協助其掌握活動流程的進行。

4. 透過系統性觀察與擴大溝通，提昇自閉症學生與環境間的休閒決策溝通效能

本研究發現溝通效能為決策信念彰顯度與代決權滿意度的重要因素。因此支持者須將「溝通工具」予以重新定義，自語言、手勢、圖片、乃至溝通者本身之信念，皆為不可忽視的溝通媒介。某位家長曾反應：「我買了溝通板，但是很複雜，所以只好擱著」就此而言，如欲以數十張圖片取代語言的無限性，確有其技術面的困難與理想面的落差。但若以擴大溝通技術、功能性行為分析為左輔右弼，續以密集地結構化訓練為探針，使自閉症者先學會以少量、實用但必要的溝通工具表達自身的休閒喜好與需求，再擴充其溝通基模，相信其與環境間之溝通效能將能大幅提昇。

5. 教導親師協商合作技巧，以增進家長與教師面對支持挫折時的復原力

本研究發現，不同的自閉症學生有不同的行為光譜，且因溝通、互動與認知的特異性，常令休閒決策者產生挫折（如：看不出自閉症學生的休閒喜好、過度被動、難以消弱自我刺激式娛樂行為等）。然而教育的偉大與艱難同位於相同的水晶刻面上，家長與教師如能儲備良好的合作信念與技術，彼此肯定與鼓勵，藉由有效教學法的分享與教學一致性的提昇，使自閉症學生得以在統整性支持服務中獲利，相信才是彼等休閒決策技能得否不斷綿延開展的主要因素。

## 參考文獻

### 一、中文部份

王明泉 (2003)：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。**東台灣特殊教育學報**，5，47-72。

內政部 (2003)：**中華民國九十二年台灣地區身心障礙者生活需求調查報告**。台北：內政部統計處。

朱柔若譯 (W. L., Neuman 著, 2002)：**社會研究方法—質化與量化取向**。台北：揚智。(原書出版於 1997 年)

余禮娟 (2001)：**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 (2003)：**身心障礙者生涯規劃與轉銜教育** (第三版)。台北：五南。

林宏熾、丘思平、江佩珊、吳季樺、林佩蓁 (2003)：高職輕度智能障礙學生自我決策狀況之分析。**東台灣特殊教育學報**，5，25-46。

林宏熾、江佩珊、吳季樺、丘思平、林佩蓁 (2004)：高中職中重度多重障礙學生自我決策狀況之分析。**特殊教育研究學刊**，27，161-182。

許家璇 (2002)：**高職階段智能障礙學生休閒娛樂服務之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文 (未出版)。

楊宗仁、張雯婷、江家榮合譯 (E. Schopler 著, 2003)：**自閉症者家長實戰手冊：危機處理指南**。台北：心理。(原書出版於 1995 年)

胡幼慧、姚美華 (1996)：一些質性方法上的思考。載於胡幼慧主編：**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例** (頁 141-158)。台北：巨流。

謝易芬 (2003)：**高功能自閉症者自我概念之探索研究**。台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文 (未出版)。

### 二、英文部份

Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Cea, C. D., & Fisher, C. S. (2003). Health care

- decision-making by adults with mental retardation. *Mental Retardation*, *41*, 78-87.
- Dattilo, J. (1994). *Inclusive leisure service: Responding to the rights of people with disabilities*. PA: Venture Publishing.
- Duvdevany, I., Ben-Zur, H., & Ambar, A. (2002). Self-determination and mental retardation: Is there an association with living arrangement and life satisfaction? *Mental Retardation*, *40*, 379-389.
- Field, S., & Hoffman, A. (2002). Lessons learned from implementing the steps to self-determination curriculum. *Remedial and Special Education*, *23*, 99-98.
- Field, S, Martin, J., Miller, R., Ward, M. & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Flexer, R. W., Simmons, T. J., Luft, P., & Baer, R. M. (2001). *Transition planning for secondary students with disabilities*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Fullerton A., & Coyne, P. (1999). Developing skills and concepts for self-determination in young adults with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *14*, 45-52.
- Gumpel, T. P., Tappe, P., & Araki, C. (2000). Comparison of social problem-solving abilities among adults with and without developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, *35*, 259-268.
- Halpern, A. S. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, *59*, 486-498.
- Held, M. F., Thoma, C. A., & Thomas, K. (2004). "The John Jones Show": How one teacher facilitated self-determined transition for a young man with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *19*, 177-188.
- Heller, T., Miller, A. B., Hsieh, K., & Sterns, H. (2000). Later-life planning: Promoting knowledge of options and choice-making. *Mental Retardation*, *38*, 395-406.
- Jenkinson, C. J. (1999). Factors affecting decision-making young adults with intellectual disabilities, *American Journal of Mental Retardation*, *104*, 320-329.
- Khemka, I., & Hickson, L. (2000). Decision-making by adults with mental retardation in simulated situation of abuse. *Mental Retardation*, *38*, 15-36.
- Malian, I. & Nevin, A. (2002). A review of self-determination literature: Implication for practitioners. *Remedial and Special Education*, *23*, 68-74.
- Olney, M. F. (2001). Communication strategies of adults with severe disabilities: Support self-determination. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *44*, 87-94.
- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (1998). Students' expectations of the future: Hopelessness as a Barrier to self-determination. *Mental Retardation*, *36*, 128-136.
- Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Gregory, N., Kessissoglou, S., Hallam, A., & Walsh, P. N. (2001). Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings. *Research in developmental Disabilities*, *22*, 487-502.

- Simpson, J. & Weiner, E. (1986). *The Oxford English dictionary* (2<sup>nd</sup> ed.). NY: Oxford University Press.
- Stancliffe, R. J., Abery, B. H., Springborg, H., & Elkin S. (2000). Substitute decision-making and personal control: Implications for self-determination. *Mental Retardation*, *38*, 407-421.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, *61*, 555-561.
- Tonkens, E., & Weijers, I. (1999). Autonomy, solidarity, and self-realization: Policy views of Dutch service providers. *Mental Retardation*, *37*, 468-476.
- Thoma, C. A., Nathanson, R., Baker, S. R., & Tamura, R. (2002). Self-determination. *Remedial and Special Education*, *23*, 242-247.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1996). Group Action Planning as a strategy for providing comprehensive family support. In L. K. Loegel, R. L. Kogel, & G. Dunlap (Eds.). *Community school, family, and social inclusion through positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community* (pp.99-114). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Mithaug, D. S., & Stancliffe, R. J. (2003). *Theory in self-determination*. IL: Charles C Thomas.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination skills to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Bersani H., & Gagne, R. (2000). Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy in the 21<sup>st</sup> century. In M. L. Wehmeyer & J. R. Patton (Eds.). *Mental retardation in the 21<sup>st</sup> century* (pp.315-333). TX: Pro-Ed.
- Wehmeyer, M. L., Baker, D. J., Blumberg, R., Harrison, R. (2004). Self-determination and student involvement in functional assessment: Innovative practice. *Journal of Positive Behavior Intervention*, *6*, 29-35.
- Wemeyer, 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., & Schwartz, M. (1998). Relationship between self-determination and Quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental disabilities*, *33*, 3-12.
- Whitney-Thomas, J., & Moloney, M. (2001). "Who I am and what I want": Adolescents' self-definition and struggles. *Exceptional Children*, *67*, 375-389.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching Students with severe disabilities* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, *25*, 3-17.

## **A Study of Autistic Senior High School Students' Self-Determination of Leisure and Recreational Activities**

Shiang-Yi Huang

Hung-Chih Lin

San-Chong High School, Taipei County

National Chuanghua University of Education

### **ABSTRACT**

This project interpreted the role of self-determination of leisure-time and recreational activities of autistic students in senior high school special education programs. In-depth interviews and triangulation methods were used to analyze the role played by self-determination for five autistic students, aged 16 to 18, in a Taipei vocational high school's special education program and a Taipei special education school's vocational program. Data on the self-determination of their leisure-time and recreational activities by autistic students were collected for three environments: the schoolyard, classroom, and family. The subjects were observed, then cross-examined and analyzed via summary descriptions, discourse analysis and narrative analysis. The results were verified, coded and re-conceptualized by means of modified analytic induction. Seven ways in which environment influenced the degree of students' self-determination were verified by descriptive analytical synthesis and grounded theory. The categories of self-determination in leisure-recreational activities were further analyzed with regard to students' motivation, knowledge, skills, communication capabilities, mobility capabilities, and psychological adaptation strategies. Finally, recommendations are offered concerning the implications of these findings for the development of self-determination skills, and related services, for autistic senior high school students in Taiwan.

Keywords: senior high school, autism, leisure and recreational activities, self-determination, qualitative study