

第二章 文獻探討

第一節 自我決策的內涵

壹、自我決策的意義

近十幾年來，身心障礙者『自我決策』的議題在歐美特殊教育界蔚為風潮，在智能障礙領域中更是一個頗受重視的主題。事實上，自我決策一詞是一個複雜的構念，且它並非來自於同一理論觀點，而是同時橫跨許多的研究領域（例如政治學、心裡學、社會福利、特殊教育）的交集點，再加上不同的學者對之界定的不同，故有許多不同的看法，茲摘述一些常見且重要的意涵，討論如下：

從西方文明的發展來看，自我決策並不是一個陌生的名詞，這樣的理念遠從中古世紀的英國哲學家洛克（John Locke, 1632-1704）的決定論（determinism）中就已萌發。最早在牛津英文字典（*Oxford English Dictionary*）(Simpson & weiner, 1989)中收錄自我決策（self-determination）一詞的定義是在 1683 年，是指依照一個人的心理和意志來做的決策(determination of one's mind or will by itself toward an object)(p.919)；同樣地，在韋伯字典（*Webster's Third New international Unabridged Dictionary*）(Gove et al., 1967)中解釋自我決策的意義是指一個人自己來決策其行動或狀態而沒有外力的強迫（determination of one's acts or states by oneself without external compulsion）(p.2059)。由此可知，自我決策在本質上是指一個人的行動是依照自己的自由意志或意見，而不受外界的強迫。

在心理學上，Edward Deci 等人 (Deci & Ryan, 1985)提出了一個由內在動機觀點出發的『自我決策理論』，此理論認為人類是一個主動學習成長的有機體，自我決策是指個體有能力去選擇，及將所做的選擇轉化為行動的決策能力。同時這些選擇是受個人內在動機的影響，內在動機會激發一個人的意志力，成為自我決策的原動力。

另一方面，在政治學上，自我決策是指人民自我管理一個國家的權利，強調國家的主權獨立與民族自決。就障礙者個人的政治層面而言，自我決策是指公民權利方面的倡導與擁護，強調平等的權利和參與的機會，包括享有與他人相同的權利與義務。因此，後來身心障礙權利的倡導者將其所代表的精神引用到身心障礙權利運動上，擴大為障礙者掌控他們自己生活的權利（Wehmeyer, Abery, Mithaug, &

Stancliffe, 2003)

身心障礙者自我決策的概念從 Nirje (1972)在 Wolfensberger 所發表的『正常化原則』中首次提出，從此使得身心障礙者自我決策的議題開始受到重視。Nirje 認為自我決策是常態化原則的一項重要面向，唯有透過自我決策，才能得到真正的民主，而身心障礙者也應該享有這樣的權利。

此後隨著障礙者運動的發展，自我決策對障礙者的重要性越來越受到強調及重視，美國政府紛紛制訂了許多有關自我決策的法案與政策，而各單位也開始檢視學校的教學並重視學生的自我決策。然而，經過二十幾年的發展至今，自我決策的概念在特殊教育界並沒有一致的共識。因為自我決策是一個廣泛的概念，儘管某些特質是證明一個人自我決策的重要方式，但是自我決策本身並非是一個單一的技能或態度 (Bambara, Cole, & Koger, 1998)。

因此，不同的學者其根據背景與目的，提出了許多自我決策的定義，最常被引用的定義是 Field, Martin, Miller, Ward 和 Wehmeyer (1998a)等人所下的定義『自我決策是結合了技巧、知識和信念，而讓個體具有目標導向、自我調整(self-regulated)與獨立自主的行為』(p.2)。此外 Field & Hoffman (1994)則視自我決策是個人在瞭解並重視自我的基礎上，去界定並達成目標的能力，強調目標導向與自我覺察及自我瞭解。而 Field、Hoffman 與 Posch (1997)則強調自我決策是個體和環境互動，認為自我決策是受個人變項(如個人價值、知識和技能)和環境變項(如做選擇的機會、他人態度...等)的影響。

Hughes 及 Agran (1998)則綜合各學者的看法，將自我決策界定為五項內容，分別是：

(一) 自我決策是透過和環境的互動及個人的經驗所形成的一系列的技能。

(二) 自我決策是受個體內在動機及需求的影響而產生，如獨立自主、自我規範、心裡賦權和自我實現...等心理歷程都是自我決策的行為。

(三) 自我決策是一種溝通或社會的關係。任何有意圖的溝通，如果環境能給予適當的回應，就是自我決策最基本的形式；而對於障礙者而言，自我決策也代表著不同程度的相互依賴的伙伴關係。

(四) 自我決策是指一種政治的基本人權。

(五) 自我決策代表一種系統的改變。為了使障礙者更自我決策，必須從之前由重要他人為障礙者做決定，轉變成由障礙者自己來為自己做決定，使他們成為生活的主人。

由上可知，自我決策是一個具有多元層面的複雜概念，而每一個學者所提出的定義都有些許的不同。不過大致上，『做選擇』、『控制』、『自我瞭解』以及『與環境的互動』等是他們所共同強調的內涵。由此可知，自我決策並非僅是生理上或物理性的獨立，而是能瞭解自己要的是什麼，並適切的尋求相關資源的協助，進一步來增進自我的成長與獨立自主。

貳、自我決策的理論模式

根據不同的理論立場，所提出的自我決策的概念也就有所差異。自我決策的模式將這些複雜的現象簡化為概念。在實際運用時，根據理論模式的基礎，來引導課程的發展、教學策略的運用、以及其他相關支持的建立。以下分別介紹在特殊教育領域中自我決策的四個模式：

一、以個人信念、知識和技巧為重點的模式

Field 與 Hoffman (1994)的自我決策模式將重點在於個人的信念、知識和技能。在這一個模式之中，Field 與 Hoffman 認為增進或阻礙自我決策發展的因素包括個人的控制變項（例如信念、知識和技巧）和生態環境的變項（例如做選擇的機會、其他人的態度）；它有五個發展自我決策的主要成分技能，包括(1)瞭解自己(know yourself)、(2)珍視自己(value yourself)、(3)計畫(plan)、(4)行動(act)、和(5)對成果的體驗和學習(experience outcomes and learn)。強調透過前兩項『瞭解自己』、『珍視自己』的內在歷程，提供個體自我決策行動的基礎；而『計畫』和『行動』則是在此基礎下要採取行動時所需的技能。單單只有內在的自我瞭解和自尊而沒有技能；或者空有技能卻缺乏對自我的瞭解和信念都是不足以真正的實踐自我決策。最後一個部分『對成果的體驗和學習』是指享受成功和回顧為了達到自我決策所付出的努力，來加深自我的自我決策知識和技能。

Field 與 Hoffman 同時也指出在學校環境中，影響學生自我決策發展的因素有(1)角色模範的可得性(2)課程的變項(3)選擇的機會(4)對學生行為的反應 (5)提供學生的支持等要素，是教師在培養學生自我決策能力時所要注意的。

二、自我決策的實用模式(functional model)

以教育的目標而言，Wehmeyer (1996, 1999)的模式將自我決策視為一種成果，是終其一生都在學習的態度與能力，這些特質也和達成圓滿的成人角色有很大的關連。Wehmeyer 分析自我決策的行為內涵，包括四種特性：(1)自主性(autonomy)：個體能適當地因應外在的干擾，基於自己的喜好、興趣、和能力，展開獨立且自由的行動。(2)自我調整(self-regulation)：個體能綜合評析當時的情境、工作任務的性質、以及自己擁有的資源，來規劃並採取行動，並對行動的結果進行評估，視需要來修正計畫。(3)心理的賦權(psychological empowerment)：這裡強調的是個體對自己和環境的知覺，一個使用心裡賦權方式的人，是相信自己可以控制環境、並擁有達成目標的能力、以及期待所預期的成果的發生。(4)自我實現(self-realization)：是指個體在全面正確瞭解自己的優勢和限制之下，展現自尊與自信。

Wehmeyer(2001)指出這四種自我決策的特性是一系列相關技能的產物，包括做選擇的能力、決策的技巧、問題解決的能力、設定目標的能力、自我觀察、自我評鑑、自我增強技巧、內在的制握信念(locus of control)、積極的自我效能和成果期待、以及自我覺察與瞭解。Wehmeyer 主張要增進學生自我決策就必須進行以這些技能為目標的教學，且同時給學生自我決策的機會。

三、自我調整理論 (self-regulation theory) 模式

Mithaug, Campeau, 和 Wolman (1994, 引自 Field, 1996)根據自我調整理論來發展自我決策的模式，Mithaug 等人認為自我決策是自我調整的一種形式，自我決策的人較能自我調整自己的選擇和行動，而不受他人和環境的影響。在自我調整理論中，是以目標和選擇伴隨的種種情況來討論個人和環境的互動：目標的情形說明我們必須怎麼做，而選擇的狀況則描述我們將如何去做。

Mithaug 等人以自我調整理論為主，結合自我調整和問題解決來達成目標。在他們提出的自我決策模式中有六個主要的步驟：(1)個體確定並表達自己的需求、興趣和能力、(2)個體設定目標和期望以滿足自己的需求和興趣、(3)個體做選擇和計畫以符合目標和期待、(4)個體採取行動來達成計畫、(5)個體評估行動的結果(6)個體調整計畫和行動直到目標達成。

四、生態系統(ecosystem)模式

Abery (1994)的自我決策模式是以技能、知識、動機為基礎，並納入環境因素的影響。他以生態系統的觀點，視自我決策為個體和所生存的環境互動的附帶結

果。並借用 Bronfenbrenner 在 1979 年的所提出的生態系統理論，將環境系統分為微系統 (microsystems)、中間系統 (ecosystems)、外系統 (exosystems)、巨系統 (mesosystems) 進行討論。

在 Abery 的理論模式中，影響個體自我決策的特徵被分為技能的基礎、知識的基礎、動機的基礎三類。自我決策『技能基礎』，包括個人做選擇和做決策、自我調節、自我倡導、和解決問題；『知識基礎』包括：陳述知識(declarative knowledge)即個人對環境事實的知識、過程知識(procedural knowledge)即知道如何參與其環境、自我知識(self-knowledge)即能精確評估自己能力和技能的個人自覺；最後『動機基礎』則包括自我效能感、制握控制信念、以及對成功或失敗的歸因。

● 小結

以上所討論的 Field 和 Hoffman (1994)、Wehmeyer (1996)、Mithaug 等人 (1993)、Abery (1993) 四種自我決策模式，雖然所根據的理論不同，但是都呈現了自我決策的概念和影響自我決策發展的因素。Field 和 Hoffman 從信念、知識和技巧的角度詳細說明導致自我決策的態度和行為；Wehmeyer 則強調促成自我決策的四個重要特質，並進一步分析探討可進行教學的一系列自我決策技能；Mithaug 模式以自我調適理論為主，發展出的自我決策的六個步驟則和 Field 和 Hoffman 模式的五個步驟非常的相似。在這兩個模式之中，前兩個步驟都強調自我瞭解和渴望的價值信念，第三個步驟都為計畫，第四個步驟的焦點都為行動，最後，在兩個模式的第五步驟都重視對於過程的評鑑、並也強調從自我決策的過程中獲得學習與成長。因此，雖然以上兩者從不同的觀點來看自我決策，但他們表現出很高一致性。至於 Abery 的觀點和其他模式相比，Abery 較重視個體和不同環境之間的關係和交互作用。在 Abery 模式中所指的技能的基礎和知識的基礎，和 Field 與 Hoffman 模式中的所稱的技能成分很相似。在動機的議題上，在 Field 與 Hoffman 的模式是出現在『珍視自己』的步驟中，但是在 Abery 模式則單獨列為自我決策的動機基礎，更凸顯動機的重要性。

儘管不同的自我決策模式有不一樣的強調重點，但是不論以哪一個理論為基礎，對『自我的瞭解』、『自我決策行動的計畫』、以及『個人和環境成功的互動』這三個部分，是所有模式都共同擁有的要素。

參、自我決策的成分技巧

在自我決策模式發展的過程中，將抽象的構念轉化為明確可觀察的技巧，是進行教學的必須步驟。自我決策包括了一系列的技巧，不同的學者對於自我決策的技巧會提出不同的成分，但有些核心成分是大部分增進自我決策的介入都會出現的，以下分別就『做選擇』、『做決定』、『問題解決』、『目標設定』、『自我倡議』、『自我管理』、『自我覺察』這七種自我決策技巧來做討論。雖然這七項並不能包括所有的技能，但是擁有這些能力，卻對自我決策的產生特別的重要(Wehmeyer & Schalock, 2001)。

一、做選擇(choice-making)的能力

『做選擇』的機會一直被視為是身心障礙自我決策的一個重要部分。數十年來，許多學者專家紛紛強調培養做選擇的能力，是增進自我決策的必要步驟，由其對於中重度障礙者而言特別重要。許多研究結果顯示，增加中重度障礙者表達喜好和做選擇的機會和能力，可以減少問題行為的發生(Gardner, Cole, Berry, & Nowinski, 1983; Grace, Cowart, & Matson, 1998)。增加適應行為(Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984; Realon, Favell, & Lowerre, 1990)和更多正向的教育成果(Koenigs, Fielder, & deCharmes, 1977)。

簡單的來說，做選擇的能力就是能辨識自己的需求，並適當地表達自己的喜好。教師在進行教學時，應運用做選擇的機會來給予學生控制的經驗，讓他們瞭解不是所有的選擇都是可行的。在這社會上，每一個人的選擇都是有所限制的。

Shevin 和 Klein (1984)列出了在學校生活中融入做選擇的機會時，平衡學生選擇權和教師專業責任的四個要點：

- (1)在教學過程的初期納入學生的選擇。
- (2)增加學生做選擇的活動。
- (3)增加做選擇的領域，更重視學生所做選擇的風險和長期的結果。
- (4)清楚地向學生表達所做選擇的可能性和限制性。

而 Brown, Appel, Corsi 和 Wenig(1993)則提出七項將選擇融入教學活動的方法：

- (1)在活動中做選擇。
- (2)在兩個以上的活動間做選擇。
- (3)決定進行活動的時間。
- (4)選擇一起參與活動的人。

- (5)決定活動的地點。
- (6)拒絕參加計畫的活動。
- (7)自己選擇活動結束的時間。

二、做決定(decision-making)的能力

事實上，『做選擇』和『做決定』在理論上與實務上有很大的重疊，並且和下一段所要討論的第三個要素—『問題解決』也重疊在內。做選擇、做決定與問題解決三者對於行為的自主和自制都扮演非常重要的角色。而『做選擇』與『問題解決』皆可納入『做決定』的過程。『做選擇』指是從不同的選項中，表達自己的喜好進而做出適當的選擇；而『做決定』則是根據環境、價值觀、和需求，從一組可能的解決方法中，決定出一個最佳的解答。Beyth-Marom, Fischhoff, Jacobs Quadrel, 和 Furby (1991, p.21) 指出大部分做決定的模式包含了以下五個步驟：

- (1) 列出有關的行為選擇
- (2) 確認這些行為可能的後果
- (3) 評估每一個後果發生的可能性
- (4) 設定每一個結果的重要性（價值或效用）
- (5) 統整以上這些選擇的價值和可行性以界定出最佳的作法

雖然每一個決定本身都有一定的風險，但不能因此而否定身心障礙者抉擇的機會。所以每一個決定的最終目標是希望能在最小的風險下，儘可能的運用個人自由。即使面對風險很大的決定，也應該在與身心障礙共同討論下產生。況且抉擇能力是動態的，它會因學習而提升（Schloss et al., 1993），所以它是可以被學習與教導的。

以發展的觀點來看，做選擇是自我決策行為中較早發展的能力，因此做選擇是早期教育中所要強調的要素；而做決定則是在中學階段後要開始積極闡明、培養的部分。Beyth-Marom 和他的同事(1991)建議為了幫助類化，做決定和問題解決能力應該就熟悉的知識領域進行教學。因此，問題解決、做決定的技巧要融入生活技能、實用性的課程中，和真實環境中的問題互相結合。此外，同時教導學生增進安全和健康的技能也是避免危險，降低風險的要素（Agran, Marchand-Martella, & Martella, 1994）。

三、問題解決（problem-solving）的能力

問題解決係指處理一個不能夠立即知道解答的情境。例如教導學生在行為面對挑戰時，如何確認和解釋問題，並產生可能的解決方法。它是問題導向的，通常可分為非人際與人際（社交）的問題解決兩大領域。人際的問題解決強調運用認知和行為策略，讓個體能正確地和其他人互動以增進社交情境的處理能力。而此技能也是重要的自我決策行為表現（Wehmeyer, 1995b, 1997）。

有許多特殊教育的介入策略都強調社交技巧訓練，雖然社交技巧訓練是很重要的教學，但是如果僅僅只有社交技巧訓練，而缺乏社交問題解決的部分，仍然不足以解決障礙學生社會互動的缺陷（Chadsey-Rusch, 1986; Park & Gaylord-Ross, 1989; Wehmeyer & Kelchner, 1994）。

問題解決教學通常分為三個要點：

- (1)澄清問題
- (2)解釋和分析問題
- (3)解決問題

進行問題解決的教學時，教師要營造一個強調學生有能力解決問題、鼓勵探索、類化的環境。教師應用日常生活中的例子，以放聲思考的方式，示範問題解決的步驟，並留意適時給予學生所需的支持和協助（Wehmeyer & Schalock, 2001）。

四、目標設定與達成（goal-setting and attainment）的能力

要成為自己生命的主人，必須要學習能為自己規劃、設定目標並進而努力去達成。目標設定理論中有一個假設，就是目標是個人注意力和行動的導引，適當的設定目標可以引起個體的動機，增加工作的表現。目標設定在工業與組織心裡學的領域中，已被廣泛的應用在研究與實際的工作管理上；而在教育研究上，也證實目標設定對學生學習表現具有相當的影響。例如，Schunk (1985)的研究發現讓學習障礙的學生參與學習目標的設定，可以增進他們在數學活動的表現。

培養學生設定目標和達成能力的重點在於，確認和發表明確的目的、設定目標和工作(task)、和採取所需的行動。有許多特教學者強調，在學生個別教育計畫和做決定的過程，就是一個目標設定、實施、和評鑑的循環歷程。讓學生參與這樣的過程，是培養其目標設定和達成能力的一個很好方式。在參與 IEP 的過程之中，教師和家長可以示範如何確認長短期目標、描述目標、實施計畫、和最後的評鑑回饋等

技巧。

五、自我倡議(self-advocacy)的能力

自我倡議係指一個人替自己爭取與保護自身的權益。就社會服務與特教的領域而言，自我倡議可說是身心障礙者個人『權利』與『控制』的移轉。早期身心障礙者的權利得仰賴其代言人（例如：政府、教師、家長）的爭取與維持，以提升與保障障礙者的權利與義務。不過近年來，隨著自我倡議的呼聲逐漸提高，有更多的學者專家（包括障礙者本人），亦開始逐步放手，強調幫助身心障礙者培養具有維護自身合法權益及生活，以及保障自身公平參與社會生活機會的能力與權利（林宏熾，民 88）。

教導身心障礙者自我倡議時可分為兩個部分—如何倡議和倡議什麼。雖然在小學階段就可以開始學習基本的倡議技巧，但是大部分的文獻中皆強調在中學階段進行，尤其在身心障礙學生教育轉銜的過程中，透過參與決定的過程，學習自我倡議的技巧和責任。而自我倡議的技巧方面，課程內容則包括如何積極而非侵略性的爭取自己的權利；如何在一對一、小團體、或大團體等不同情境中有效的溝通；如何協商、說服；如何有效的傾聽等（Wehmeyer & Schalock, 2001）。身心障礙者應該被教導有關其自身權利的法律、概念與作法，以充分發展其自信和自我肯定，並進而給予授權，促使其能獨立自主，成為自己的領導。

六、自我管理(self-management)的能力

自我決策行為的一個特質就是能夠自我調整（self-regulated）。自我調整的行為包括一個人能自我管理自己的生活，包含了自我監控（self-monitor）、自我評鑑（self-evaluation）、自我增強（self-reinforcement）和自我教導（self-instruction）等能力。

自我監控策略係指教導學生測量、觀察自己的行為。通常可採取的方式為觀察記錄行為發生的次數、持續時間、或發生強度等。自我監控是自我管理過程的一個重要關鍵，許多研究結果發現，讓學生自行收集他個人的行為資料，往往憑此行為就已經起了顯著的變化。自我監控策略常應用於增進智能障礙學生與工作相關的活動，例如增進專注於工作、工作完成和工作的正確性（Hughes, Korinek, & Gorman, 1991），因此對於轉銜相關的方案來說是很重要的一項策略。

自我評鑑策略則是讓學生拿個人的行為，與所設定的標準來做比較，評定行為結果是正向或負向。自我評鑑的過程，必得包括先前對行為觀察紀錄的自我監控的步驟。過去在家裡或學校，身心障礙者的一舉一動經常受到訓練者或照顧者的評估，然而人不能一輩子都靠別人來替你『打分數』，終需學習如何評估自己。自我評鑑策略就是教導學生評定個人行為的好壞、正誤、優劣，為自己打分數。

在個體對自己行為進行自我監控及自我評量後，接下來使用的策略就是自我增強。在自我管理訓練的過程中，學生自行選擇增強物，最後依據行為後果的正向或負向，自行決定是否給予增強。這一個程序，就是所謂的自我增強。自我增強的實施，應與他人增強的方式一致，強調前後一致，有系統地提供機會，讓學習者演練評估個人行為，以及決定增強標準、選擇增強物、與執行酬賞。而在整個實施過程，也要同時運用社會性的增強（如稱讚）。

最後則是自我教導策略，係指由個體自行提示行為反應的線索，藉以引導或維持其行為，由其強調口語線索的提供。這一個策略已經很成功的應用在工作相關問題的解決（Huges & Rusch, 1989）和社會技巧的教學上（Huges & Agran, 1993）。自我教導策略的運用是讓過去由老師、外界提醒的責任，轉移到學習者本身。

七、自我覺察(self-awareness)的能力

所謂的自我覺察與自我瞭解，係指一個人能夠廣泛且理性地瞭解自己的優缺點等生、心裡特質。在這樣的自我覺察下，個體才能運用他們自我的能力與限制展開行動，而努力的朝向目標邁進或實現自己的潛能，成為一個有價值和自我實現的人。

自我覺察的形成乃透過個體內省、對環境觀察詮釋、他人評估影響及增強、和自我行為歸因等因素所塑造而成（Wehmeyer, 1996a, 1997）。其與做選擇、決定過程的成果，和喜好興趣的發展有關。許多身心障礙者因為缺乏自我覺察與自尊，而學習到無助感與自我輕視，以致於他們往往只消極的看到自己的缺陷，較少肯定自己的優點。這也是造成自我決策未能有效發展的阻礙。

但是要增進自我覺察的發展，學生導向的學習經驗是特別重要的方式。因為學生無法從教師講述、角色扮演、社會技巧模擬等教師主導的教學過程中，體會到自己可以做什麼不能做什麼。就像一般人一樣，只有經由他們自己對事件和經驗的詮釋，並透過自我探索和學習才能漸漸領悟。不幸地，傳統特殊教育中治療模式的本

質，強調的是對學生不足之處進行補救，而非重視可以達成的部分，因此也導致身心障礙者更多負向的自我概念和對自己的不瞭解（Wehmeyer & Schalock, 2001）。

第二節 增進學生自我決策的相關策略

壹、阻礙自我決策發展的因素

促進自我決策的第一步，就是確認並消除阻礙自我覺決策的因素，文獻中提到阻礙身心障礙學生自我決策的相關因素有：(1)控制導向的教學(2)刻板印象的影響(3)有限的選擇和控制機會，整理討論如下：

一、控制導向的教學

影響學生自我決策發展的一個主要因素就是老師的導向。Deci, Nezlek, 和 Sheinman (1981) 認為每一個教師在處理學生的問題時，會有一個行為的取向。可歸納為支持學生自主和自我決策，到控制學生的行為這樣的範圍。自主導向（autonomy-oriented）的教師以諮商的方式和學生溝通，他們提供一個架構給學生做決定、設定目標的機會並從旁提供支持協助。控制導向（control-oriented）的教師則傾向用控制性的方式和學生溝通，並主觀的決定哪些是學生必須達成的部分，並監督學生是否有所執行。Deci, Schwartz, Sheinman and Ryan (1981) 的研究發現，教師的控制導向和自主導向會顯著影響學生對自我價值的觀感。教師傾向支持自主性，會增進學生的自我決策和自尊，反之則會造成損害。

不幸的是，過去特殊教育中常強調診斷學生個別能力的不足處，並應用適切方法來進行補救教學。這樣的模式，對於身心障礙學生自我效能和自我決策卻可能造成不利的影響。Wehmeyer (1992)指出結構化特殊教育班級是符合教育上、行為上、行政上的需求，但是如此的環境卻會促進學生的依賴感，限制其做選擇和做決定的學習機會。許多特殊教育教師傾向以嚴格的結構化教育環境來進行教學，因而限制了學生獨立自主的機會，養成身心障礙學生依賴的習慣，也造成了有效轉銜的一大阻礙。

二、刻板印象（標記）的影響

身心障礙學生的標記與分類是伴隨著特殊教育的發展而同時產生。為了找出有特殊需求的學生，以確定服務的對象和方便專業間的溝通，常常需要依學生的身心特質加以分類並給予定義。支持標記者認為如果要提供適當的教育服務給這一群身

心障礙學生，我們必須先面對學生分類、標記的問題，針對其病因、症狀瞭解後，才能『對症下藥』給予適當的輔導。

但是標記的存在往往也導致若干負面的影響。標記最被人詬病的理由是老師會很快地將學生的失敗，歸因為本身障礙而導致的表現不佳和動機低落。標記讓人只注意到學生的缺點，容易造成他人對特殊學生行為表現的偏見。更嚴重的是，因為標記常使他人產生負面的態度反應，最後導致自我應驗的預言（Gallagher, 1976；Yesseldyke, Algozzine & Thurlow, 1992）。

Gilling 和 Rucker (1997)發現一般教師及部分特殊班教師，對於被標記的兒童，所給予的期望較低。Bromfield (1983)則指出，受試者較容易把被標記為智能障礙的兒童，其拼圖遊戲的失敗，歸因於能力低下，並易預測其將來的學習也將導致失敗。而 Field, Hoffman, Peter, & Sawilowsky (1992)研究身心障礙的標籤對於老師在學生自我決策知覺的影響。結果顯示在不同的學校情境中，即使實際上障礙學生和其他人的行為差異並不大，教師對於障礙學生其自我決策能力的知覺，仍然顯著低於非障礙學生。以上這些研究結果證實，老師會因學生障礙標籤與否，而形成期望並產生不同的處遇。因此，老師可能只因為主觀的感覺學生無法達到他們的標準，而有意無意的壓抑學生的獨立自主。

三、有限的選擇和控制機會

在過去，身心障礙者尤其是重度障礙者很少有機會為自己做決定。在隔離或限制性的環境中，成年的身心障礙者實際上往往被阻止在簡單的日常例行工作做選擇，更無法決定自己的職業、居住伴侶、和生活形態（Kishi, Teelucksingh, Zollers, Park-Lee, & Meyer, 1988；Stancliffe & Wehmeyer, 1995）。在教育階段，身心障礙學生對於影響自己的生活和學習的教育決定，也少有參與的機會（Field, 1996）。

Haskett 和 Hollar (1978)就觀察到障礙者在休息時間少有探索性或自發性的溝通是因為機會有限，而非天生內在動機缺陷所致。Wehmeyer (1994)則認為智能障礙者錯誤歸因和過度受到外控的人格特質，可能是缺乏控制和選擇的經驗所造成的。因此，身心障礙者在生活中少有選擇和控制機會，也會阻礙了他們自我決策的發展。

貳、增進自我決策的策略

當瞭解了阻礙身心障礙學生自我決策的因素之後，教師就可以採取適當的策略來協助學生自我決策的發展。以下是六項增進自我決策的策略，討論如下：

一、教導自我決策技能的教學策略

教師在擬定了所要進行教學的自我決策技能後，需要有適當的教學教學方式與策略的配合，才能讓教學達到最好的效果。在文獻上也指出了許多有利於自我決策的教學策略。Hoffman 和 Field(1995)建議指導青少年自我決策的十項基本策略為：(1)在學習的過程中，教師是學生合作學習的伙伴(2)強調模仿的效果(3)合作學習的應用(4)真實經驗的學習可以增進自我決策技能的類化(5)應用統合或融合式的環境(6)尋求學生家人與朋友的支持與參與(7)強調傾聽的重要性(8)協同教學可以給予學生更多元的角度(9)適時的使用幽默感(10)把握進行機會教育的時機。在目前不同的自我決策課程中，運用的教學策略也有所差異，Ward 和 Kohler (1996) 整理文獻中有關自我決策教學策略的類型則有：(1)個別式或小組活動(2)示範教學式(3)角色扮演方式(4)透過錄影帶對行為表現給予回饋(5)個案研究或特定情節事件分析研究(6)自發性活動來幫助學生設定目標、做決策(7)模擬情境(8)社區本位的學習。

總結在教導自我決策的方法與策略上，強調提供學生模仿的角色榜樣，並配合智能障礙學生的能力，應以較自然的情境中進行教學，以協助其類化和維持的能力。

二、建立選擇機會豐富的環境

在不同的教育階段，教師需配合學生的生理年齡和學習能力，讓學生有做選擇、控制的機會。如此學生才能夠將所學習到的自我決策的技巧吸收、應用和類化 (Field, 1996 ; Wehmeyer, 1999)。實徵研究的結果也顯示，給予身心障礙學生做選擇的機會，可以鼓勵其適當的行為和工作任務的完成(Kern, Vorndran, Hill, Ringdahl, Dunlap & Adelman, 1998) 在學校的環境中，老師可以創造許多讓學生做選擇的機會，小至坐在那裡、在哪裡吃東西，哪一個功課要先做；大到設定個別化教育計畫的目標、課程的選擇、職業的選擇等，都是學生可以練習自我決策的機會。最後，對於表達能力較差的多重障礙或重度智能障礙的學生，教師則可以鼓勵其透過肢體語言、面部表情來表達喜好，或給予適切的彈性空間，來選擇日常生活中所參與的活動。(Bambara, Cole & Koger, 1998)

教師應指導學生在真實的情境中練習自己做選擇，並為選擇的結果負責。如果學生欠缺這樣選擇的機會，那麼學生學習自我決策所獲得的助益將微乎其微，甚至

可能喪失已經擁有的自我決策技能。

三、創造一個支持性的社會脈絡

在生活環境中與他人的互動，也是自我決策重要的成分之一。對於很多障礙者而言，由於能力的限制，可能無法知覺到自己有哪些可以選擇的機會，和自我決策的反應方式。

因此，為了增進自我決策的能力，必須持續的鼓勵和支持學生自我決策的行為。在文獻中提到一些創造支持性社會情境的策略。首先，重要他人要創造一個有安全感的環境，藉由傾聽和回應障礙者的喜好與選擇，來建立其對別人的信任。在學校或教室裡，教師的『傾聽』是鼓勵學生自我決策的一個要素，當一個人感受到被傾聽和瞭解時，是一種被賦予能力的過程（empowering to the individual），教師應該給學生許多的機會並鼓勵其表達自我（Field & Hoffman, 1996b；Field, Hoffman & Spezia, 1998）。其次，教師可以扮演一個參謀的角色，協助學生瞭解生活情境中面對的問題（例如，被朋友拒絕、求職的困難等），分析問題的本質，提供各種可選擇的方案和結果，而不是直接告訴學生一個單一的標準答案。

四、瞭解學生個人的偏好

自我決策行為不完全都是成功的行為，對於中重度和多重障礙的學生來說，也許瞭解學生個別的偏好（例如增強物、學習工作、學習內容和學習同伴等）是鼓勵其自我決策的最重要的方式（Wall & Dattilo, 1995）。這些資訊可以提供一個尊重個別化和支持性環境的基礎，因為知道學生個人的好惡、未來的目標、價值願景、溝通和學習風格、基本能力等，才能瞭解對於其所喜好的生活方式，目前所能到達程度和限制之處（Bambara, Cole & Koger, 1998）。因此，許多學者紛紛建議在提供特殊教育服務之前，將學生偏好和自我決策技能的評量納入例行的評估之中，並在每六個月要擬定個別化教育計畫時重新評估一次（Newton, Horner & Lund, 1991；Wall & Dattilo, 1995）。

傳統的評量方式如興趣量表、家庭成員的訪談都是蒐集這些資訊的有效方法。當學生無法為自己發聲時，透過身邊重要他人的觀察，固然是一個瞭解學生喜好的重要管道。然而 Bambara, Cole & Koger（1998）指出這仍然無法取代花時間由學生身上獲得的一手資訊，特殊教育服務者應不能忽略直接去問個案喜歡什麼、想要什麼或需要什麼。

偏好評量 (preference assessment) 是一種從個人所有的選擇中排出興趣順序的有效的方法。例如 Pearsons 和 Reid (1990)運用系統性的偏好和增強物評量技術，來瞭解重度智能障礙者對食物的偏好。Dattile(1998)則評估重度障礙兒童的音樂偏好，並指出當偏好順序建立時，個人可以藉著選擇不同的音樂類型來練習自我決策。同時透過自我決策練習機會的增加，更能提高兒童參與的樂趣，達到休閒的目的。

五、學生參與個別化教育計畫

學生能主動參與規劃未來計畫的過程，是美國特殊教育和復健服務署 (OSER, The Office of Special Education and Rehabilitation Services) 所補助有關增進自我決策的研究計畫中的教學介入重點之一。過去特殊教育相關服務人員往往認為智能障礙者在此一方面的能力相當低落，亦無能力學習自我決策及領導個別化教育計畫會議的進行 (王明泉，民 89)。但隨著社會對於『障礙』觀念的轉變，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』中，均規定了在進行轉銜規劃與個別化教育計畫時，應考量身心障礙學生的興趣、喜好與需求，且需邀請身心障礙者本人及家長參與個別化轉銜會議，並告知會議的結果。

目前有許多已出版的課程 (Halpern, Herr, Wolf, Doren, Johson, & Lawson, 1997 ; Martin, Marshall, & Jerman, 1996 ; VanReusen, Bos, Schumaker, & Deshler, 1994 ; Wehmwyer & Kelchner, 1995)，對於增進身心障礙青少年自我決策的方法上，強調重點放在個別化教育計畫的過程中，幫助學生扮演主動的角色，讓其能對學習目標做選擇和決定，並進一步來引導 IEP 會議的進行。實徵研究結果也顯示，藉由相關自我決策的教學模式，使學生在評估上、教學上、評鑑計畫上能成為一個積極的參與者 (Agran, 1997; Wehmeyer, 1992)。

六、使用適當的行為策略

老師所使用的行為策略也會對學生自我決策的發展有很大的影響。內在的制控 (internal locus of control) 比外在的制控更能激勵學生的動機、自尊和創造力，而對自我決策亦然。這包括運用積極的增強來鼓勵正向的行為，而非用處罰來消除不適當的行為。此外，自我決策也可以應用在行為目標的設定，讓學生來參與決定自己要達到的行為目標。老師也應該用增強的技巧來鼓勵學生適當的實驗和冒險 (Field, 1996)。

但研究者也提出警告，過度依賴教師控制的增強策略，會降低學生的內在動機。雖然增強對於幫助學生習得和維持行為是很有效的方法，但是增強附加的潛在負面的結果也是老師在使用行為策略時不得不注意的。

小結

由以上的討論中可知，要增進學生的自我決策，並不僅是進行自我決策的教學，還要營造一個支持的環境。教師要能傾聽學生個別的觀點，並讓其擁有高頻率的選擇與做決定的機會，來鼓勵學生應用自我決策技巧。因此，在探討自我決策的實施現況時，教師教導的內容和給予學生在校練習和表現的機會，都是不可忽略的要素。

第三節 教師對學生學習自我決策的態度與現況之相關研究

過去對於自我決策的探討，著重於強調其對身心障礙者的重要性，以及教師該如何進行有效的教學方案。雖然教師在身心障礙學生自我決策能力的發展上，扮演一個很重要的影響因素。但對於教師如何看待身心障礙學生發展自我決策的態度，研究仍然相當有限，國內目前更是付之闕如。以下先分別說明目前教師對身障學生學習自我決策的態度與現況之相關研究內容，再歸納整理其問卷向度，研究對象和研究方法。

壹、相關研究內容

文獻上最早探討教師對身心障礙學生自我決策態度，是 1992 年 Field, Hoffman, Peter, & Sawilowsky 探討身心障礙的標籤在老師對學生自我決策知覺之影響的研究。Field 等人隨機抽取 48 名障礙和 47 名非障礙的學生，觀察這些學生在學術課程、午餐、體育課、特教課程等不同情境的表現。學生的行為被紀錄在一張自我決策行為的檢核表中。包括探索選擇、目標設定、做決定、溝通技巧、自我溝通、幽默感、冒險、開始行為等八種關於自我決策的行為。研究者觀察記錄後，再請老師由這八個向度中，用最低一分、最高四分來給他們的學生打分數。

結果顯示即便實際上身心障礙學生和其他學生之間的行為差異並不大，教師對於障礙學生其自我決策能力的知覺，仍然顯著低於非障礙學生。根據觀察資料分析顯示，只有『冒險』這一個行為，是非障礙學生明顯比障礙學生頻率高的。這一個

研究結果證實了，老師對學生自我決策能力的知覺，受障礙標籤的影響更甚於學生真正的行為或能力。

Armentrout (1998)以德懷術 (Delphi) 方式，探討學校的人員對於自我決策相關的知覺與態度。研究議題分為四個向度：(1)受訪者對於特教學生負面的離校後成果的看法(2)定義自我決策和(3)自我決策的相關技巧(4)教師在增進自我決策所扮演的角色與責任。受訪者分為兩組專家討論小組，第一組是採開放式的問題，對象為 19 名自我決策研究專案的負責人、20 名有自我決策著作的學者；第二組以同樣的題目，但提供具體的選項，讓受試者以排列優先順序的方式回答，受試者包括 275 名校長、275 普通班教師、275 特教班教師。研究結果顯示受訪者皆贊同教導身心障礙學生自我決策和提供學生一個支持性的環境，使身心障礙學生能在學校有學習和應用自我決策的機會。在自我決策的議題上，校長、普通班教師、特教教師的態度沒有顯著差異。如果教師感受到行政和家長的支持度，將會更有動機教導自我決策。

Agran , Snow & Swaner (1999)更特別針對教師對於自我決策的知覺進行調查，檢視教師對於自我決策的成效的知覺，和教導自我決策技巧的頻率，以及和自我決策相關的 IEP 目標。雖然教師都認同自我決策是重要的課程領域，但是超過半數的老師表示自我決策的並沒有或是只有一些出現在學生 IEP 的目標中。而對於自我決策概念的建構方面，以做選擇比例最高 (91%)，其次是自我監控 (70%)、目標設定(74%)、問題解決 (72%)、自我增強 (71%)。研究結果也指出了雖然教師認為自我決策很重要，但是在實際教學的過程中卻很少強調和觀察學生自我決策方面的表現。

Wehmeyer , Agran & Huges (2000)調查教導全國 14 至 21 歲身心障礙學生的教師也得到相似的結果，有 60%的受訪者表示其熟悉自我決策的建構，但需要更多的資訊和訓練來增進學生的自我決策能力。大部分自我決策的領域的皆被評為中度到非常重要，而以做決定、問題解決、和做選擇這三個領域的重要性最高。最常被老師教導的領域則是自我增強、自我評量、目標設定。然而卻有 1/3 的老師表示，在學生的 IEP 目標中並沒有出現自我決策的部分。最後以學生的障礙類別來區分，重度障礙的老師回答自我決策對學生沒有助益的比例較高，且和教導輕度障礙的老師有顯著的差異。

為了解老師是否有足夠的知識和技巧，來教導身心障礙學生和家長為自己發

聲。Thoma, Nathanson, Baker & Tamura (2002)調查 500 位特教老師在師資培育的過程中是否有學習關於自我決策的相關知識、學到了哪些策略、這些策略的有效性又如何。結果顯示 (1) 老師知道自我決策的重要性但是對於可用的教材及工具知道的卻不多。(2) 老師表示在研究所學到自我決策觀念的最多,其次是在期刊、研討會。(3)教師認為在做選擇、做決定、問題解決、目標設定與達成、自我倡議與領導技巧、自我管理與自我規範、自我覺察和自我知識等七種自我決策技巧,皆表示能夠教且確實有實施的比例最高。(4)老師認為各種自我決策策略的效果都有不錯的效果。(5)在任教班級中學生的 IEP 目標中沒有關於自我決定的部分的比列最高。(6)協助學生在轉銜的 IEP 會議中自我決定的可行性,以沒做過不知道的最多,其次是不知道怎麼做、非常可行但行政人員不支持。

Grigal, Neubert, Moon, Graham (2003)則同時探討身心障礙者生態環境中的重要他人—家長和教師,對身心障礙學生自我決策的看法。針對 698 名有教導身心障礙學生的高中普通教師和特教教師,以及 984 名學生家長發出問卷。家長的題目分為三個向度(1)學生參與 IEP 會議(2)教導學生自我決策(3)學生做選擇和表達喜好的機會;教師版的問卷則分為兩個方面:(1)教師對自我決策的熟悉度(2)學生在校學習和練習自我決策的機會。研究的結果顯示家長強烈支持參與 IEP 會議、和實施自我決策教學。教師則稍微同意熟悉自我決策和學生有機會學習和應用這些技巧。

此外 Grigal 等人(2003)的研究更進一步去分析影響家長和教師對學生自我決策看法的中介變項,結果顯示『學生的教育方案』是唯一影響父母態度的中介變項、而『教師的類別』、『障礙的發生率』、『教育方案』、『教學經驗』都是會影響教師態度的中介變項。在受訪的對象中以特殊教育教師、任教年資少於十年、任教於社區本位班級對自我決策的熟悉度較高;普通班教師任教十年以上比任教十年以下的普通教師,相信學生有較多機會。特教教師任教十年以下比同樣任教十年以下的普通班教師相信學生有較多的機會。下表 2-3-1 羅列國外教師對身心障礙學生自我決策態度的相關研究結果。

表 2-3-1 教師對學生發展自我決策的態度研究結果

研究者	研究主題	研究對象/研究方法	研究結果
Armentrout(1998)	行政人員和教師對障礙青少年發展自我決策的態度和信念—德懷術調查法。	分為兩組專家討論小組，第一組包括 19 名自我決策研究專案的負責人、20 名有自我決策著作的學者；第二組包括 275 名校長、275 普通班教師、275 特教班教師。 / Delphi 調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 受訪者皆贊同教導身心障礙學生自我決策和提供學生一個支持性的環境。 2. 在自我決策的議題上校長、普通班教師、特教教師沒有顯著的差異。 3. 如果教師感受到行政和家長的支持度，會更有動機教導自我決策。
Agran , Snow & Swaner (1999)	教師對自我決策的知覺：信念、特徵和策略。	100 名教導智能障礙、發展障礙的國高中特教老師、轉銜專員、工作教練、行政人員/ 問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 特教教師對於教導自我決策有很高的支持度。實施自我決策教學後，教師也獲得許多的益處。 2. 但將自我決策融入 IEP 的目標中的教師卻很少。 3. 教師在實際教學的過程中卻很少強調自我決策和觀察學生這一方面的表現。
Wehmeyer , Agran & Hunges (2000)	教師對增進自我決策和學生導向學習的全國性調查	9762 名教導不同障別和不同障礙程度的國、高中學老師 / 問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師認為自我決策很重要，但是教師對於重要性的知覺並沒有轉換為教學活動。 2. 教導重度障礙者的老師，回答對學生沒有助益的答案較多。 3. 自我決策教學的策略、內容和類型依據學生的障礙程度，有不同的反應。
Thoma, Nathanson , Baker & Tamura (2002)	探討教師對自我決策的瞭解以及在從何處學習	500 位特教老師 / 問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 老師知道自我決策的重要性但是對於可用的教材及工具知道的卻不多。 2. 老師表示在研究所學到自我決策觀念的最多，其次是在期刊、研討會。 3. 教師認為在做選擇、做決定、問題解決、目標設定與達成、自我倡議與領導技巧、自我管理與自我規範、自我覺察和自我知識等七種自我決策技巧，皆表示能夠教且確實有實施的比例最高。 4. 老師認為各種自我決策策略的效果都有不錯的效果。 5. 在任教班級中學生的 IEP 目標中沒有關於自我決定的部分的比列最高。 6. 協助學生在轉銜的 IEP 會議中自我決定的可行性，以沒做過不知道的最多，其次是不知怎麼做 非常可行但行政人員不支持。

表 2-3-1 教師對學生發展自我決策的態度研究結果 (續)

研究者	研究主題	研究對象/研究方法	研究結果
Grigal, Neubert, Moon, Graham (2003)	教師和家長對於身心障礙學生自我決策的看法	698 名有教導身心障礙學生的高中普通教師和特教教師，以及 984 名學生家長/問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1.家長資料因素分析後有三個因素：學生在 IEP 會議的參與、教導自我決策、學生做選擇和表達喜好的機會。 2.教師資料因素分析後有兩個因素：對自我決策的熟悉度、學生學習和練習自我決策的機會。 3.家長強烈支持參與 IEP 會議，和實施自我決策教學。而『學生的教育方案』是唯一影響父母態度的中介變項 4. 有 62.5%的老師認為自己熟悉自我決策。且學生的類別、教師的資格別、任教學校類別、教學年資都有造成同意程度的顯著差異。在受訪的對象中以特殊教育教師、任教年資少於十年、任教於社區本位班級對自我決策的熟悉度較高。 5. 大部分教師(83.5%)同意特教學生在校有練習和應用自我決策技能的機會。在『教師資格的類別』和『教學年資』不同對學生在校練習和應用自我決策技能機會有顯著的差異。

貳、研究向度

綜合以上的研究問卷內容可知，在國外針對教師提升學生自我決策能力方面的調查中，多從教師對自我決策的瞭解情形與管道、以及對自我決策的態度，和實施現況這三方面來探討。以下整理相關研究的向度與結果，說明如下：

一、教師對自我決策的熟悉度與資訊來源

在歐美，經過幾十年的倡導與推動，自我決策的議題隱然已經成為身心障礙者權益論述的主流。探究教師對於自我決策的熟悉度，大約有 60%-75%之間的教師表示熟習自我決策的概念 (Grigal et al., 2003 ; Thoma et al., 2002 ; Wehmeyer et al., 2000)。然而，當被問到是否有接受進行自我決策教學的訓練時，卻只有不到一半的教師曾接受過相關的訓練 (Agran et al., 1999 ; Thoma et al., 2002)。教師對於自我決策的資訊管道，多數是由研究所課程、期刊、研習中得知。甚至對於目前自我決策可使用的教材和課程，仍然並不十分清楚(Thoma et al., 2002) Thoma 等人(2002)也指出由於老師所受的訓練與資訊管道的不足，老師準備的方案可能不足以支持學生和家長自我決策。下表 2-3-2 是文獻中有關教師對自我決策的熟悉度與資訊來源

的題項內容。

表 2-3-2 教師對自我決策的熟悉度與資訊來源的相關題項內容

項目	研究者
1.教師是否熟悉自我決策的概念	Wehmeyer et al.(2000); Thoma et al.(2002) ; Grigal et al.(2003)
2.教師從何處得知自我決策的資訊	Agran et al. (1999) ; Wehmeyer et al.(2000); Thoma et al.(2002)
3.教師是否有受過自我決策的訓練	Agran et al. (1999) ; Thoma et al.(2002) ; Grigal et al.(2003)
4.教師對目前自我決策教材的熟悉度	Thoma et al.(2002)
5.教師是否有使用自我決策的課程或是教材	Grigal et al.(2003)

二、教師對學生學習自我決策的態度

在探討教師對自我決策的態度部分，綜合相關研究可分為『教師對自我決策的熟悉度與資訊來源』、『自我決策的重要性』、『自我決策的重要範疇』、『身心障礙學生學習自我決策的效益』四個向度來討論：

(一)自我決策的重要性

對於每一個人來說，不論障礙與否，自我決策都是很重要的一項能力，並非只是特殊教育獨有的教育目標(Wehmeyer, 1999)。但是過去因為身心障礙者能力的限制，特殊教育服務者往往忽略了身心障礙者掌控自己生命的潛能，給予他們過多的限制和保護，而造成其逐漸喪失或未發展出在生活中掌控與執行決定的能力。

當美國特教界面對教育成果不佳的困境時，透過文獻與田野有系統的長期研究累積下，將成功轉銜的重要媒介，也是特殊教育的不足之處：『自我決策』勾勒出來，重新認知其對特殊教育的重要性(Wehmeyer, 1995)。最早在 1998 年 Aremtrout 運用德懷術對專家學者和實務工作者進行調查，結果一致性的認為缺乏自我決策技能是目前身心障礙學生離校後成果不佳的原因之一。而 Agran 等人(1999)的調查結果也顯示，有 75%的教師認為自我決策是很重要的課程領域，是有高度的教學優先性。Thoma 等人(2002)則進一步指出，教師認為不論在職前教育和研究所階段，自我決策教學的訓練課程的重要性都很高。所有的研究結果皆顯示，自我決策的重要性是普遍受到特殊教育教師認同的。下表 2-3-3 是文獻中有關自我決策重要性的題項內容。

表 2-3-3 自我決策重要性的相關題項內容

項目	研究者
1.促成身心障礙學生成功的學校成果因素	Arementrout(1998)
2.導致目前身心障礙學生離校後不佳成果的因素	Arementrout(1998)
3.自我決策在課程領域的重要性	Agran et al. (1999)
4.向學生討論自我決策需求的重要性	Agran et al. (1999)
5.在大學課程 (師資培育過程) 研究所階段進行自我 決策教學訓練的重要性	Thoma et al.(2002)

(二)自我決策的重要範疇

自我決策的是一個抽象且複雜的概念，並非用一句簡單的話就能涵蓋其中的內容。Wehmeyer(1996)指出自我決策是一系列相關技能的產物，要增進學生的自我決策，就必須進行以這些技能為目標的教學。雖然不同的學者對於自我決策的技能會提出不同的成分，但有些核心成分是大部分增進自我決策的介入都會出現的。在探討老師對於自我決策重要領域認知的研究中，對於自我決策的內涵的分類，多數分為：做選擇、做決定、問題解決、目標設定與達成、自我倡議、自我管理與自我調適、自我覺察與自我知識等七項自我決策的教學領域(Thoma et al., 2002 ; Wehmeyer et al., 2000)，有些則另外再加入自我增強、自我教學 (Agran et al., 1999)，或關於如自我動機、自尊等態度的部分 (Arementrout, 1998)。

在研究結果方面，Arementrout (1998)指出增進學生成為成功成人的技能前三名是：社會技巧、問題解決/做決策技巧、自我動機、溝通技巧。反之較不重要的為自我倡議技巧、學業技巧。而 Agran 等人(1999)研究顯示大多數的老師一想到自我決策的就想到做選擇的技能 (91%)，其次是自我監控(70%)、目標設定(74%)、問題解決(72%)、或自我增強(71%)，最後是自我倡議(58%)、自我教學(51%)。Wehmeyer 等人(2000)調查結果顯示七項自我決策教學領域的重要性都在中等重要到非常重要之間，以『做選擇』的排名最高。最後 Thoma 等人(2002)研究結果也是以『做選擇』重要性最高、其次為『問題解決』。此外，Wehmeyer 等人(2000)也指出教導輕度障礙的教師和重度障礙教師之間，對自我決策教學領域重要性看法是有差異的。

綜合文獻的研究結果顯示，教師對自我決策各教學領域的重要性都給予一定程度的肯定，而『做選擇』的技能往往是教師認為最重要的教學目標，其次則是『問題解決』的能力。Agran 等人 (1999)解釋認為這是因為『做選擇』的領域是身心障

礙自我決策最早被倡導的焦點。從歷史的角度來說，智能障礙者過去往往被否定有表達各人喜好和對影響自己生活的選擇做決定，結果導致個體無法肯定自己，也因此『做選擇』和『表達喜好』向度最為老師所重視。下表 2-3-4 是文獻中有關自我決策重要範疇的題項內容。

表 2-3-4 自我決策重要範疇的題項內容

項目	研究者
1.老師覺得組成自我決策的策略有哪些	Agran et al.(1999)
2.身心障礙者需要什麼樣的能力才可以成為一個成功的成人？	Arementrout(1998)
3.七項自我決策教學領域(做選擇、做決定、問題解決、目標設定與達成、自我倡議、自我管理與自我調適、自我覺查與自我知識)的重要性	Wehmeyer et al.(2000) ; Thoma et al.(2002)

(三)身心障礙學生學習自我決策的效益

就整體自我決策教學的效益來說，教師認為學習自我決策能增加學生的自信心的比例最高(83%)，其次是自我概念(78%) 學生能力(77%)(Agran et al., 1999)。同時對於身心障礙學生在校生活或離校後生活的幫助，也都得到教師一致的肯定(Agran et al., 1999 ; Wehmeyer et al., 2000)。但是 Wehmeyer 等人(2000)的研究結果卻也指出，教導重度障礙學生的教師回答對學生沒有助益的答案較多。對於做選擇、做決定、問題解決、目標設定與達成等七項個別技能的教學效果來看，教師則相信都有一定程度的效果(Thoma et al., 2002)。下表 2-3-5 是文獻中有關學習自我決策效益的題項內容。

表 2-3-5 身心障礙學生學習自我決策效益的題項內容

項目	研究者
1.自我決策對學生有什麼幫助？	Agran et al. (1999)
2.教導自我決策對學生在校生活幫助有多大？	Agran et al. (1999) ; Wehmeyer et al.(2000)
3.教導自我決策對學生畢業後離校生活幫助有多大？	Agran et al. (1999) ; Wehmeyer et al.(2000)
4.七項自我決定策略(做選擇、做決定、問題解決、目標設定與達成、自我倡議、自我管理與自我調適、自我覺查與自我知識)的實施成效	Thoma et al.(2002)

三、自我決策的實施現況

除了探討教師對自我決策瞭解管道與態度之外，更要進一步瞭解目前自我決策

實施的情況如何。綜合相關研究問卷，在實施現況調查的部分可歸納為『學生在校學習自我決策的機會』、『學生在校練習和表現自我決策的機會』、『自我決策在 IEP 中的實施現況』、『教師對學生自我決策特徵的知覺』、『目前教師實施自我決策的瓶頸與困難』五個向度來討論：

(一) 學生在校學習自我決策的機會

自我決策是一個綜合的概念，包括做選擇、做決定、問題解決、目標設定與達成、自我倡議、自我管理與自我調適、自我覺察與自我知識等核心的技能。Wehmeyer 指出如果要增進學生自我決策，就必須進行以這些技能為目標的教學，且同時給學生自我決策的機會。在眾多的自我決策技能中，老師實際有進行教學的情況又是如何呢？研究結果不約而同的顯示，做選擇和做決策的技能是大部分的教師都有進行的自我決策教學，其次則是問題解決的能力（Agran et al., 1999；Thoma et al., 2002）。下表 2-3-6 是文獻中有關學生在校學習自我決策機會的題項內容。

表 2-3-6 學生在校學習自我決策機會之題項內容

項目	研究者
1.教師教導學生哪些自我決策的技能	Agran et al. (1999) ; Wehmeyer et al.(2000); Thoma et al.(2002)
2.身心障礙學生是否有被教導瞭解自己的長處 和需求	Grigal et al.(2003)
3.特教學生在學校有被教導如何解決問題	Grigal et al.(2003)

(二) 學生在校練習和表現自我決策的機會

許多研究者指出要增進學生自我決策的能力，老師除了教導技巧外，更要支持學生去自我決策。教師需配合學生的生理年齡和學習能力，讓學生有做選擇和控制的機會，如此學生才能夠將所學習到的自我決策的技能吸收、應用和類化（Field, 1996；Wehmeyer, 1999）。例如提供學生在校多元豐富的選擇機會、體驗成功的經驗、增強自我決策的行為、同儕間合作學習、和自行設定目標並努力完成等等方式，都是在一般學校生活中，教師可以提供身心障礙學生自我決策的機會（Agran et al., 1999；Arementrout, 1998）。

透過現況調查的研究結果顯示，學生在校有最多自己選擇機會的部分是增強物的選擇、其次是同組的伙伴，而真正運用學生導向的學習方式，例如學生參與 IEP

會議、合作學習等其他增進自我決策的策略仍然有限 (Agran et al., 1999 ; Wehmeyer et al., 2000)。下表 2-3-7 是文獻中有關學生在校練習和表現自我決策機會的題項內容。

表 2-3-7 學生在校練習和表現自我決策機會的題項內容

項目	研究者
1.老師在學校可以提供身心障礙學生哪些機會讓其表現自我決策？	Arementrout(1998)
2.學生在學校有哪些機會為自己選擇	Agran et al. (1999); Grigal et al.(2003)
3.教師是否有實行其他增進自我決策的策略 (例如學生參與 IEP 會議、組織教室環境以增進學生主導學習、在非學校環境進行教學、良師方案)	Wehmeyer et al.(2000)
4.特教學生是否在校有機會作決定並經歷其後果	Grigal et al.(2003)

(三) 自我決策在 IEP 中的實施現況

在教師對自我決策的態度方面，許多研究結果顯示多數的教師對自我決策的名詞並不陌生，不管是小學或中學教師都強調支持自我決策的教學，而教師也認同教導自我決策有許多的優點 (Agran et al., 1999; Thoma et al., 2002; Wehmeyer et al., 2000)。

但是令人遺憾的是，在實施的現況上，教師對於自我決策重要性的知覺並沒有轉換成教學活動。研究中發現，只有相當少的教育者會將自我決策的技能融入學生的 IEP 學習目標中。例如在 Agran 等人 (1999) 研究發現，多數的教師承認完全沒有或只有一些有關自我決策的 IEP 目標；Thoma 等人 (2002) 也指出，有高達 58% 的受訪者不曾將有關自我決策的學習目標列入學生的 IEP 目標中。

Thoma 等人 (2002) 用開放式的問題詢問教師對於協助學生在轉銜的 IEP 會議中自我決策的可行性，受訪者回答以沒做過不知道的最多 (34%)，其次是不知道怎麼做 (18%)。Agran 等人 (1999) 歸納造成這些現象的原因，認為可能是和教師認為自我決策只是一個理想的結果，而不是一個可以教導的技能，或是不知道什麼行為是和自我決策有關所造成的結果。下表 2-3-8 是文獻中有關自我決策在 IEP 中的實施現況的題項內容。

表 2-3-8 自我決策在 IEP 中的實施現況的題項內容

項目	研究者
1. IEP 中包含多少與自我決策有關的目標	Agran et al. (1999) ; Wehmeyer et al.(2000); Thoma et al.(2002)
2. 協助學生在轉銜會議中自我決策的可行性	Thoma et al.(2002)
3. 在學校中的特殊教育學生瞭解自己的 IEP 是什麼	Grigal et al.(2003)

(四) 教師對學生自我決策表現的知覺

Agran 等人 (1999) 隨機抽取特殊教育教師、轉銜專員、工作教練、行政人員或其他相關人員共 100 名進行調查，當受訪者被問到對於國高中智能障礙或發展遲緩學生的自我決策特徵的知覺時，結果顯示教育人員認為多數學生在自我決策能力表現是不足的。不論是對於自己優弱勢的瞭解、或為自己訂定計畫的能力都有待加強，運用自我決策技能的頻率更是有限。

Martin 和 Huber Marshall (1997)認為身心障礙學生往往不知道自己可以做什麼、需要什麼、以及如何自己解決在學校、社區遇到的問題。因為他們已經習慣去依賴別人幫忙作判斷和決定，以避免自己陷入難以處理的情境中。所以即使這個情境可能會得到正增強（例如新工作），他們往往還是不願意獨立去面對。因此，Wehmeyer(1997)建議特教教師應該教導學生如何瞭解自己的長處和興趣，並依據這樣的自我瞭解來訂定目標。下表 2-3-9 是文獻中有關教師對學生自我決策特徵的知覺的題項內容。

表 2-3-9 教師對學生自我決策特徵的知覺的題項內容

項目	研究者
1. 學生是否對自己的優弱勢有正確的瞭解嗎	Agran et al. (1999)
2. 學生是否根據自己的優弱勢訂定自我決策的計畫和目標嗎	Agran et al. (1999)
3. 學生在教室或其他環境使用自我決策技能的頻率	Agran et al. (1999)
4. 老師在教室中觀察到哪些自我決策技能	Agran et al. (1999)
5. 學生是否把自己的工作和訂定的標準相比較	Agran et al. (1999)

(五) 目前教師實施自我決策的瓶頸與困難

綜合以上有關教師態度與現況的研究，獲得相當一致的結果，即美國特殊教育

教育教師對於自我決策的概念是熟悉且相當認同的。但是這樣對於重要性的知覺並沒有轉換成實際的教學活動。即使少數的教師有教導自我決策，但是並沒有一套有系統的方法來進行。

Wehmeyer 等人(2000)全國性調查研究顯示，教師沒有進行自我決策教學的最主要理由是老師覺得學生無法從教學中獲益(42%) 尤其是教導中重度學生的老師) 老師沒有足夠的相關訓練和知識 (41%)、老師沒有行政的支持 (32%)。Wehmeyer(1998)指出自我決策不僅是狹隘的解釋為獨立的行為表現，更要透過適當的支持或調整予以達成。如何突破教師對於重度障礙者無法自我決策的迷思，以及將自我決策實際落實與應用於教學和生活當中，是目前美國特教界迫切需要努力的地方。下表 2-3-10 是文獻中有關教師實施自我決策瓶頸與困難的題項內容。

表 2-3-10 教師實施自我決策瓶頸與困難的題項內容

項目	研究者
1.什麼樣的動機因素可以協助教師有系統的教導身心障礙學生自我決策	Armentrout(1998)
2.教師沒有提供自我決策教導的理由	Wehmeyer et al.(2000)

參、研究對象和方法

從以上國外有關教師對自我決策態度與現況相關研究可知，在研究對象上，多以國高中教導身心障礙學生的教師為對象；研究方法上，多數是以問卷調查的方式 (Agran et al., 1999; Grigal et al., 2003; Thoma et al., 2002; Wehmeyer et al., 2000)，以自編問卷調查教師對於自我決策的態度和實施現況，另有一篇以德懷術歸納專家學者與實務工作者的看法 (Armentrout, 1998) 和一篇用等級評定方式來探討教師心中對身心障礙學生自我決策行為的評判 (Field et al., 1992)。

調查研究是研究者採用問卷、訪問或觀察到技術，從母群成員中，蒐集所需的資料，以判定母群體在一個或多個社會學變項或心裡學變項上的現況，或推論個變項之間的關係 (王文科，民 91)。因為此方式最大的優勢，是能夠在最短的時間內蒐集到最多且嚴謹的量化資料 (邱皓政，民 89)，且適合於發現事實的現況，並作為進一步研究的根據 (郭生玉，民 90)。

由於目前國內尚無對於教師在自我決策的態度以及實施現況調查進行研究，因

此本研究採問卷調查的方式來廣泛瞭解教師的意見，與目前高職特教班學生實施自我決策的情形。

第四節 影響教師對身心障礙學生態度的相關因素

教師是教育工作最主要的執行者，而教師對學生的態度也直接或間接影響其教學的態度，對教育工作的進行有重大的影響。而自我決策的發展是一個複雜的歷程，除了技巧的學習外，更需要環境中重要他人給予支持和練習的機會，才能將所學的技能類化吸收。因此，本節就教師對身心障礙學生態度的相關背景因素和教師對身心障礙學生自我決策態度的相關影響因素分別討論之。

壹、影響教師對身心障礙學生態度的相關因素

從對身心障礙者態度的研究發現，人們對於智能障礙者的態度往往是負向的。而且在期望和行動上，也最容易限制這類身心障礙者的獨立自主性（洪雪萍，民 87）。綜觀相關研究結果，影響教師對於身心障礙者態度的背景因素有教師的性別、年齡、教育程度、特殊教育專業訓練等，以表 2-4-1 說明之：

表 2-4-1 教師對身心障礙學生態度之相關因素

背景因素	研究者	研究結果
教師性別	吳麗君（民 76）；陳皎眉、杜富漢（民 73）；杞昭安（民 84）；饒敏（民 85）；Harasymiw & Horne（1975）；Rizzo & Mright（1988）	<ol style="list-style-type: none"> 1.男女教師對視障學生的接納態度沒有差異。（吳麗君，民 76；杞昭安，民 84） 2.男女教師對身心障礙學生態度上沒有差異（陳皎眉、杜富漢，民 73；洪雪萍，87）。 3.男女教師對於身心障礙學生回歸主流或融合的態度並沒有差異（饒敏，民 85；Harasymiw & Horne，1975） 4.男女體育教師對於教導障礙學生的態度沒有差異（Rizzo & Mright，1988）
教師年齡	孫實義（民 81）；杞昭安（民 84）；饒敏（民 85）；Harasymiw & Horne（1975）；Rizzo & Wright（1988）	<ol style="list-style-type: none"> 1.年紀較輕的教師對身心障礙的兒童的態度較積極（孫實義，民 81）。 2.視障教師對視障兒童的態度不因年齡有異（杞昭安，民 84）。 3.教師的年齡與回歸主流的態度有相關（饒敏，民 85）。 4.年紀較輕的教師對障礙學生融合的態度較積極（Harasymiw & Horne，1975）。 5.教師的年齡與教導障礙學生的態度沒有相關（Rizzo & Wright，1988）。

表 2-4-1 教師對身心障礙學生態度之相關因素（續）

影響因素	研究者	研究結果
特殊教育專業訓練	吳麗君（民 76）；杞昭安（民 84）；郭秀鳳（民 85）；饒敏（民 85）；Harasymiw & Horne（1975）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 曾修讀特教課程的國中小教師，對於視障學生的態度較積極（吳麗君，民 76）。 2. 視障教育工作者對於視障兒童的態度不因是否曾修習特教課程而有異（杞昭安，民 84）。 3. 接受特教訓練越多的普通幼教工作者對於融合的態度越正向（郭秀鳳，民 85）。 4. 國中普通班教師接受特教訓練的多寡與回歸主流態度沒有相關（饒敏，民 85）。 5. 教師修習特教課程的多寡對障礙學生的融合態度並沒有差異（Harasymiw & Horne, 1975）。

在研究中主要影響教師對身心障礙者態度相關因素討論如下：

一、教師的性別

雖然大多數研究均發現女性對身心障礙者的態度較男性積極，但是當研究對象限制於教師時，得到的研究結果卻往往沒有顯著的差異。可能是教師的社會角色所附與的期望，共同影響男女教師對身心障礙者的態度。此外，Garrett (1997)的研究則發現，男女教師的教學態度差異只在其所重視的方面不同，如男教師重學生表現，女教師重教師活動與控制。

二、教師的年齡

何種年齡的教師對於身心障礙者的態度較為正向，並無絕對的定論。研究結果顯示年紀較輕的教師對於身心障礙兒童的態度和回歸主流、融合的看法較積極（孫實義，民 81；饒敏，民 85；Harasymiw & Horne, 1975）；但也有研究結果發現教師的年齡與教導障礙學生的態度無關（杞昭安，民 84；Rizzo & Wright, 1988）。因此年齡與教師態度之間的關係並沒有確定的答案。

三、教師的教育程度

Alhamaudi(1996)根據以往的研究指出，教育程度越低者，越相信身心障礙者是無理的、有潛在危險性與不可能復原。因此，在一般理論上，大致上認為以教育程度較高者對身心障礙者的態度較積極。然而，不少學者當以教師為研究對象，卻也有結果顯示教師的教育程度與對身心障礙者的態度並無差異或相反的結果（饒敏，民 85；Harasymiw & Horne, 1975；Rizzo & Wright, 1988）。

四、特殊教育專業訓練

教師所受的特殊教育專業訓練的多寡，對於其對身心障礙者的態度影響，研究結果並不一致。吳麗君（民 76）指出曾修讀特教課程的國中小教師，對於視障學生的態度較積極。郭秀鳳（民 85）也發現接受特教訓練越多的普通幼教工作者對於融合的態度越正向。然而，也有一些學者則認為教師修習特教課程的多寡對障礙學生的回歸主流與融合態度並沒有差異（饒敏，民 85；Harasymiw & Horne, 1975）

綜上所述，儘管教師對身心障礙者的態度研究為數眾多，但研究結果卻不盡相同。往往因為主題的不同，對於結果也會有所影響。因此，不僅止於要分析影響教師對於身心障礙態度的背景因素，下一節更進一步針對在教師對於身心障礙學生自我決策態度的相關文獻中，有關的背景因素影響做深入的探討之。

貳、影響教師對身心障礙學生自我決策態度的相關因素

回顧相關研究中發現，影響教師對學生自我決策態度的因素，可分為教師本身的背景因素和學生背景因素兩部分，以下說明如下。

一、教師的背景因素

教師的相關背景因素對於身心障礙學生自我決策態度的影響，詳細內容整理如表 2-4-2 所示

表 2-4-2 教師對身心障礙學生自我決策態度之相關因素

背景因素	研究者	結果
任教地區	Agran et al.(1999)	1.不因任教地區在市區或郊區而有不同的態度。(Agran et al., 1999)
教育程度	Thoma et al.(2002)	1.教師協助自我決策的技巧和教育程度的相關沒有並差異。(Thoma et al., 2002)
年資	Thoma et al.(2002) ;	1. 教師協助自我決策的技巧和年資的相關並沒有差異 (Thoma et al., 2002) 2.年資不同，在自我決策的熟習度也有差異，任教年資少於十年的熟悉度較高。(Grigal et al., 2003) 3.年資的不同，對於學生在校練習和應用自我決策機會的有不同看法。普通班教師任教十年以上比任教十年以下者，相信學生有較多機會；。(Grigal et al., 2003)
教師資格	Grigal et al.(2003)	1.不同的教師資格對自我決策的熟悉度有顯著的差異，特殊教育教師比一般教師熟悉自我決策。(Grigal et al.,2003) 2. 教師資格的不同，對於學生在校練習和應用自我決策機會的看法也有不同。任教十年以下的特教教師比同樣任教十年以下的普通班教師相信學生有較多的機會。(Grigal et al.,2003)
擔任職務	Arementrout(1998)	1.校長、特教教師、一般教師對於自我決策的態度並沒有差異。(Arementrout, 1998)

就教師的因素而言，在文獻上有關影響其對學生自我決策態度的探討因素有任教地區、教育程度、年資、教師資格，分別討論如下：

(一) 任教地區

教師對於自我決策的態度，並不會因為任教地區在市區或郊區而不同(Agran et al., 1999)。

(二) 教育程度

教師學歷的不同並不會影響老師協助自我決策的技巧的不同(Thoma et al., 2002)。

(三) 年資

年資在教師對自我決策態度的影響上，研究結果並不一致。雖然 Thoma 等人(2002)的研究結果是顯示教師協助自我決策的技巧和年資沒有差異，但是 Grigal 等人(2003)的研究卻發現任教年資少於十年的教師對於自我決策的熟悉度較高，且普通班教師任教十年以上比任教十年以下者，相信學生有較多機會。

(四) 教師資格

研究結果發現特殊教育教師比一般教師熟悉自我決策的概念，同時普通班教師任教十年以上比任教十年以下者，相信學生在學校有較多自我決策的機會 (Grigal et al., 2003)

(五) 擔任職務

根據過去國內部分學者的研究發現，在教師專業領導方面以兼任行政工作的教師最好，但也有學者發現教師擔任的職務與教育態度並無相關。在自我決策的態度方面，Arementrout (1998) 研究顯示校長、特教教師、一般教師對於自我決策的態度並沒有差異。

從以上的討論可知，在研究教師對自我決策的態度時，教師的年資、教師資格是最常被探討的因素。而其中研究結果也只有年資和教師資格的不同，會影響教師對於自我決策的態度，其他的教師背景變項則沒有明顯的差異。

二、影響教師對自我決策態度的學生背景因素

學生的相關背景因素在教師對於身心障礙學生自我決策態度的影響，詳細內容整理如表 2-4-3 所示

就學生的背景因素而言，有關學生背景因素對教師自我決策態度的影響，在文獻上探討的因素有學生的障礙程度、安置型態、教育階段，分別討論如下：

(一) 障礙程度

不同障礙程度的學生對於教師自我決策態度的影響，各研究的結果並不一致。Agron et al. (1999) 和 Thoma et al. (2002) 研究結果顯示教師協助自我決策的技巧和學生障礙程度的相關並無差異。但是 Wehmeyer et al. (2000) 的研究卻認為大部分的教師都相信自我決策的重要性，但是自我決策教學的策略、內容和類型，根據學生障礙的程度有不同的反應。Grigal et al. (2003) 則認為教導高出現率障礙的特教老師比教導高出現率障礙的一般教師認為熟悉自我決策；但是教導低出現率的特教教師和一般教師則沒有不同。

(二) 安置型態

學生不同的安置型態對於教師自我決策的影響，各研究的結果並不一致。Thoma et al. (2002) 和 Grigal et al. (2003) 教師協助自我決策的技巧和學生的安置型態的相關沒有達到顯著的差異；但是 Wehmeyer et al. (2000) 則指出教師在較少限制的環境

中，更相信自我決策對於學生的重要性。且不同的安置型態對於七項自我決策領域的重要性，各有不同的差異。Grigal et al. (2003)也發現教導社區本位/生活技能方案的高出現率學生的教師，比教導準備大學/技職方案的高出現率學生的教師熟悉自我決策。

(三) 教育階段

Agran et al. (1999) 則發現並教師不因學生教育階段不同而對學生自我決策有不同的態度。

表 2-4-3 教師對自我決策態度的學生背景因素

學生背景	研究者	結果
障礙程度	Agran et al. (1999) ; Wehmeyer et al.(2000) ; Thoma et al.(2002) ; Grigal et al.(2003)	1.教師協助自我決策的技巧和學生障礙程度的相關並無差異。(Agran et al.,1999 ; Thoma et al.,2002) 2.大部分的教師都相信自我決策很重要,但是自我決策教學的策略、內容和類型,根據學生障礙的程度有不同的反應。和教導輕度障礙的教師相比,除了『做選擇』的技能外,教導重度障礙的教師都認為各項自我決策技能重要性較低。最主要的原因是認為學生無法從中獲益。(Wehmeyer et al.,2000) 3.教導高出現率障礙的特教老師比教導高出現率障礙的一般教師認為熟悉自我決策;但是教導低出現率的特教教師和一般教師則沒有不同。(Grigal et al.,2003)
安置型態	Wehmeyer et al.(2000) ; Thoma et al.(2002) ; Grigal et al.(2003)	1.教師協助自我決策的技巧和學生的安置型態的相關沒有達到顯著的差異。(Thoma et al.,2002 ; Grigal et al.,2003) 2.教師在較少限制的環境中,更相信自我決策對於學生的重要性。且不同的安置型態對於七項自我決策領域的重要性,各有不同的差異。(Wehmeyer et al.,2000) 3.教導社區本位/生活技能方案的高出現率學生的教師,比教導準備大學/技職方案的高出現率學生的教師熟悉自我決策。(Grigal et al.,2003)
教育階段	Agran et al. (1999)	1.不因學生教育階段不同而對學生自我決策有不同的態度

● 小結

從以上的討論可知，學生障礙程度和安置型態的不同，會影響教師對於自我決策的態度。然而，本研究的探討主題是高職特教班教師對於學生自我決策的態度，所以學生的性質已經限定為高職特教班的學生，因此學生的背景變項將不列入考量。

綜合歸納上述文獻探討的結果，可知教師的『任教地區』、『性別』、『年齡』、『學歷』、『特教背景』、『教師資格』、『特教年資』、『職務』等變項與教師對身心障礙者學習自我決策的態度有密切關係，因此將此八個因素列入本研究探討的教師背景變項中，來分析不同背景變項的教師對於資我決策的熟悉度、學生學習自我決策態度和實施現況上的差異情形。