

提升身心障礙學生自我決策能力

——以學生主導個別化教育計畫(IEP)會議為例

黃雅祺¹、江俊漢²

¹ 台中教育大學特殊教育學系碩士班研究生

² 嘉義縣興中國小特教班教師

摘要

隨著特殊教育的思潮，自我決策儼然成為身心障礙者必須要具備的基本能力。個別化教育計畫是身心障礙學生福利和權益的保障，更應是身心障礙者自我決策能力發揮的第一個舞台，反觀國內教師對於身心障礙學生參與擬訂自己個別化教育計畫的態度多有保留。筆者藉由本文闡述自我決策的概念及技能，透過設計可行的相關課程提供給教師參考，期望特教教師能認同身心障礙學生賦與自我決策能力，進一步培養身心障礙學生自我決策的技能，並落實在參與及主導 IEP 會議過程的目標上。

關鍵詞：個別化教育計畫、身心障礙學生、自我決策

壹、前言

特殊教育的思潮不斷的演進，從 1990 年代開始重視特殊學生的自我擁護和自我決策 (Self-advocacy & Self-determination) 的能力，以提高特殊學生往後的生活能獨立自主 (吳勝儒，2000)。就目前身心障礙者之自我決策與擁護情形而言，一些專家認為與非障礙的學生相較之下，身心障礙學生對於表達自己的需求和渴望時，總是表現消極或是對於做決定有困難 (林宏熾，1999；Wehmeyer, 1993; Wehmeyer & Kelchner, 1994)。事實上，許多身心障礙者雖然在某方面有所障礙，但他們也同樣具備有學習自我擁護與自我決策的能力，因此應該從小培養起 (Halpern, 1994; Field, 1998)。因此可以針對身心障礙學生教育權益的保障書——「個別化教育計畫」的參與及主導做起。

從國內「特殊教育法施行細則」(教育部, 2004)第18條規定「參與擬定個別化教育計畫之人員, 應包括學校行政人員、教師、學生家長、相關專業人員等, 並得邀請學生參與。」來看, 學校所召開身心障礙學生 IEP 會議, 就是他們可以習得並展現自我擁護及自我決策能力的最佳舞台, 相關研究皆顯示身心障礙學生能從積極主導 IEP 會議中習得自我決策技能, 進而增加自信心及自尊(鄭淳智, 2005; Mason, Field & Sawilowsky, 2004; Test et al., 2004)。因此, 自我決策課程亦應成為特殊教育教師在考量身心障礙學生課程內容上, 不可或缺的一個新元素。

貳、自我決策課程對身心障礙者的意義

身心障礙自我決策是一個複雜的概念, 並非能用一句簡單的話就能涵蓋其中的內容。但根據各家學者的看法, 自我決策大致都強調選擇、控制、行動、目標的達成及個人有意義的成功(林宏熾, 2004; Wehmeyer, 1999)。身心障礙者的權利在國際間早已受到高度的重視, 聯合國於2006年12月公佈「身心障礙者權利公約」(The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006), 在台灣, 身心障礙聯盟2008年舉行的「身心障礙者 power 開講」(伊甸社會福利基金會, 2008), 活動倡導主軸在身心障礙者應提出自己的想法與行動主張, 並向社會宣導身心障礙者應享有身為人類社會一份子與生俱來的尊嚴和價值, 擁有個人的自主和自立, 自由作出自己的選擇, 並且有機會積極參與政策和方案的決策, 特別是與他們直接有關的政策和方案的決策過程。因此, 筆者認身心障礙者應自小即須培養的自我決策能力, 落實在日常生活之中。再者, 教育的終極目標是要增進學生獨立、積極參與和對他們的學習及自我發展負責(Agran, Snow & Swaner, 1999), 但是身心障礙學生常常不知道他們能作什麼、他們需要什麼及如何調整他們在學校或社區中所面臨的問題(Martin & Marshall, 1997)。近年來提倡的自我決策就是一個可以讓學生能在他的學習裡有最大主動參與機會的方法(李宜倫, 2005)。美國在1997年身心障礙者教育法案(Individual Disabilities Education Acts)中強調身心障礙學生積極主動參與教育的原則。有學者也指出「自我決策」是教育的最終目標, 且為廿一世紀中, 最重要的特殊教育議題(陳麗如, 2006)。

最早將自我決策放入特殊教育文獻的人是 Nirje, 在1972年 Nirje 所寫的著作篇名「自我決策的權利(The Right to Self-Determination)」認為, 正常化原則主要就是要給身心障礙者有機會體驗到人類所應得的尊嚴, 對待身心障礙者

時，要盡可能的考慮到他們的選擇和希望，而對於身心障礙者而言，自我決策雖然困難卻很重要（引自李宜倫，2005；Wehmeyer & Schwartz, 1998a）。根據Halpern(1994)與Field(1998)等人之觀點。有效的自我決策與擁護課程的規劃與教導，應該於小學、中學轉銜階段即開始實施，以幫助學生準備成為一個社會上有自覺的成人，並能更滿足與履行其成人生活。國小教育階段身心障礙學生，對自我的認知概念已經逐漸形成，此一階段也是開始培養自我決策觀點和技能的黃金時期，特殊教育教師應該提供自我決策相關技能，融入課程之中，相信對身心障礙者自我決策能力的培養，一定有相當大的助益。有研究顯示，於融合教育（inclusive education）的情境中，進行並鼓勵學生自我決策與擁護時，對於身心障礙者與非障礙同儕均有良好的學習成效，有助其發展終生成功的生活技能（林宏熾，1999；Mason et al., 2004）。

參、教師指導學生主導 IEP 的課程

特殊教育教師在發展身心障礙學生的自我決策技巧上，扮演一個很重要的角色(Wehmeyer, 1997b)。特殊教育教師可以透過自我決策相關技巧的直接教導來幫助學生學習自我決策，也就是提供學生選擇、尊重學生的選擇並增強他們在作決定上的努力(Harrison, Arnold & Love, 1997)，也可以在需要時提供給學生適當的支持和鼓勵。儘管如此，一些國外的研究顯示雖然大部分的特殊教育教師都聽過自我決策的概念，而且也相信將自我決策內容技巧教給身心障礙學生的重要性(Thoma,Nathanson, Baker, & Tamura ,2002; Wehmeyer, Agran, & Hughes, 2000)，但是大部分的教師沒有將自我決策目標放在學生的個別化教育計畫中(Agran et al.,1999; Thoma et al.,2002; Wehmeyer et al., 2000)，有半數以上的教師認為和學生討論自我決策是不重要的，因此許多教師表示，完全沒有讓學生參與教育的計劃(李宜倫，2005；Agran et al.,1999; Wehmeyer et al., 2000)。

當身心障礙學生主導自己個別化教育計畫的過程中，他們有機會實踐許多自我決策的技能。但不幸的，學生往往被排除在這個過程中，他們在 IEP 會議中出席，並不代表他們能積極的主導 IEP 計畫的過程與擬定，而學生被排除在 IEP 目標擬定的原因，可能是因為教師對自我決策概念的了解不夠明確，以致無法支持身心障礙學生發展他們的個別化教育計畫(Grigal, Test, Beattie, & wood, 1997)。

特殊教育教師既然了解什麼是自我決策，也相信其重要性，但由於師資培

育機構並沒有給予足夠的資源來教導教師要怎麼作，或者是因為教師們認為身心障礙程度較嚴重的學生，可能比較無法從自我決策中得到好處，而導致在理念與執行上的落差(Wehmeyer et al., 2000)。筆者整理 Konrad (2007)提供教師指導身心障礙學生擬定 IEP 的五階段過程，共有二十個步驟的簡單策略，內容整理如表一所示：

表一 教師指導身心障礙學生擬訂 I E P 五階段二十步驟

階段一：發展學生背景知識

1. 提供相關資源（包括書籍或網路指引）促進學生了解自我本身的障礙及 IEP 的相關程序。身心障礙學生能了解本身的主要病症與障礙特質，認識 IEP 的相關程序，讓身心障礙學生有心理預期的準備，降低焦慮。
2. 教導學生認識 IEP 之內容，(例如要求學生找出簽名單中出席會議的人名、說出共有幾項目標、數出 IEP 文件共有多少頁…等)。
3. 提供學生檢核表，引導其自我檢視其 IEP 中有否缺漏。尤其針對身心障礙學生的行為問題，可在 IEP 中擬定「正向行為支持計畫」(The Positive Behavior Supports, PBS) 的項目，讓學生了解策略的使用與目的。
4. 導讀以障礙者為主之小說，藉其特殊需求探討 IEP 中所能提供之協助。市面上也有許多以身心障礙者為主角的小說或繪本，教師可挑選適合身心障礙學生閱讀的書籍，藉此和學生討論 IEP 中能給予小說人物協助的項目。

階段二：為舉行 IEP 會議預作安排

5. 發展學生願景，引導其寫下未來希望的事。
6. 加入學生個人意見。
7. 學生寫信邀請 IEP 團隊人員準時與會或以 e-mail 提醒會議時間。
8. 運用擬定好的課程訓練學生製作表格列出個人需求、目標與相關服務。
9. 讓學生共同參與準備，如製作名牌、準備茶點。

階段三：草擬 IEP

10. 引導學生寫出個人的優點與需求，可呈現其目前的表現水準。
 11. 將學生寫下的個人需求作為 IEP 的目標。
 12. 協助學生草擬 IEP 後，需與其父母先行會面溝通，有助於 IEP 會議進行得更流暢有效。
-

階段四：舉行 IEP 會議

- 13.舉行 IEP 會議時，給予參與學生較多彈性，初學者只需簡單介紹並展現適當聽者行為，年級較高時，則要求其分享個人願望，甚至引導整個會議，展現自我決策及自我擁護。
 - 14.運用設計好的教材，針對不同障礙類別學生教導其主導個人的 IEP 會議。例如：對於好發負面情緒的學生，也可以在會議前先練習情緒控制的訓練課程。
 - 15.提供學生更多排練會議的機會，研究經常被運用來促進學生主導 IEP 會議的策略：語言覆誦、角色扮演、以及能力的提升…等。
-

階段五：執行 IEP

- 16.讓學生寫下個人的學習難處、優勢、需求、相關服務以及必要的調整，在上學的第一週或是 IEP 會議後交給普通班任課老師。例如：身心障礙學生「易分心」的特質，可將「調整座位」列入需求中；身心障礙學生在學習上容易會產生習得無助感，實施多元評量與調整評量方式也是需要列入 IEP 中討論的。
 - 17.教導學生自我擁護與自我增強的技巧。身心障礙學生普遍缺乏自信，教師要引導學生正面思考，可與成功經驗，增加其自信心。
 - 18.提供學生熟悉個人 IEP 資料並定期檢核 IEP 中所列目標是否已達成。
 - 19.教導學生自我檢視與自我評量個人的進步。
 - 20.引導學生以第一人稱陳述方式作個人進步之報告，向家長及 IEP 團隊進行分享。
-

摘自 Konrad (2007)

肆、身心障礙學生主導 IEP 課程設計

主導自己的個別化教學計劃是身心障礙學生發展領導技巧的機會，美國國家身心障礙兒童與青少年資訊中心(the National Information Center for Children and Youth with Disabilities，以下簡稱 NICHCY)為了提升身心障礙學生參與、主導、發展他們的個別化教育計劃，發展了三種指引和影帶供學生、教師、家長及行政人員參考。針對家長、老師和行政人員的部分，該指引建議成人從協助學生準備參加會議、會議中支持學生主導及會議後分析探究工作著手。其中

由 NICHCY 於 2002 年出版「幫助學生發展其 IEP」(Helping students develop their IEPs)技術指引手冊中，指出教師設計課程來指導學生主導 IEP 時應注意的事項 (NICHCY, 2002)，筆者歸納如下：

一、教師事前準備的基礎工作

教師在召開 IEP 會議以前，須先審閱學生的 IEP，確認會讓學生敏感的資料加以註記。(如：現況能力、服用藥物…等。)應避免會讓身心障礙學生產生負面情緒的不當用語。在開學返校的前一個晚上，通知家長該學生將會主導這個學年度 IEP 的擬定。鼓勵家長和學生討論 IEP 的發展。在會議當天，須先影印學生目前的個別化教育計畫，準備 IEP 相關講義和資料，以及法律相關條文，以便提供給 IEP 與會人員參考。雖然是學生主導 IEP，但藉由老師的提醒和督促，可以讓會議進行得更順暢，所以特殊教育教師在學生主導的 IEP 會議中，也是不可或缺的重要角色。

二、學生的準備工作

學生在主導 IEP 會議前，須要學習自我決策的基本技能。例如：藉由「開放式」的討論。學習能說出或能用紙筆表達自己的意見或看法。教師可以提供學習檢核表，利用檢核表讓學生找出自己已經知道以及未知的訊息。如：哪種課程可以幫助他學習？是否知道甚麼 IEP？學生本身對自我障礙的了解多少？教師也可以透過課程活動，例如：每位學生分配到一個和身心障礙有關的作業，透過資料蒐集和分析，製作海報佈置在教室內，透過互相分享，增進對身心障礙有更多的認識。如無法閱讀者，可用口試或觀賞影片替代此學習活動。另外，教師簡單的告訴學生相關的法律知識，例如：身心障礙者權益保障法、特殊教育法、特殊教育法施行細則...等法令條文，對於身心障礙學生所保障的權益。

三、向學生介紹 IEP

準備簡報或講義，以及空白 IEP 表格向學生介紹 IEP 基本的格式。提醒學生，這個課程的長期目標是幫助他們能夠發展自己 IEP 的基本方向。引導學生逐一查看 IEP 格式的每一個項目指標。倘若要使用非空白的 IEP 範例，教師要注意範例上的學生隱私權是否受侵犯。盡量使用無法讓課堂中的學生容易辨識的個案範本。影印學生個人的個別化教育計畫，提供他們自己 IEP 的副本。接著，引導學生查看、檢視自己 IEP 的項目內容。例如：找出自己的身份資料、

長短期目標、哪些人簽署了這一份 IEP…等。最後，讓學生提問 IEP 的相關問題。以澄清學生對 IEP 的概念。也讓學生有機會和家長討論目前的 IEP 相關內容。

04、指導學生撰寫 IEP

在學生開始撰寫自己的 IEP 時，教師和學生約定審查 IEP 撰寫進度的時間。鼓勵學生在撰寫現況能力時，應平衡優弱勢能力的敘寫，避免主觀上的偏頗。也應幫助學生客觀描寫他本身的障礙。如：身心障礙學生的負面情緒發生的頻率與程度。協助學生撰寫現況能力，以及訂定適宜的長短期目標。可以師生討論的方式決定課程調整的方式以及轉銜計畫內容。關於特殊教育的服務，可以和學生討論適性化調整課程的方式、和學生討論未來的轉銜計畫，引導學生以積極的心態期許未來。

對於安置在集中式特教班的學生，擬出參與普通班課程的項目和目標。身心障礙學生普遍安置於普通班，為更能適應普通班的學習活動，也應於 IEP 中擬訂合適的調整方式。這個時期也要讓學生和家長討論 IEP，並蒐集家長的意見，來編寫更完整的 IEP。完成 IEP 的書面資料，最後，教師可以提供 IEP 會議邀請函的範例，讓學生自己動手來製作 IEP 會議的邀請函。

05、IEP 會議前的準備

召開 IEP 會議之前，可以讓學生會議簡報的口頭練習，並利用角色扮演模擬會議狀況。如：會議上有與會者出現對身心障礙學生負面的言詞時，學生應該如何應對處理或尋求協助。指導學生注意和會議參與者目光的接觸，並且要注意說話的速度。請學生在 IEP 會議一周前通知與會人員。召開會議當天，在會議正式開始之前，教師也須先告知與會者，當學生在介紹時切勿打斷他們的報告，可於會議討論時間再提出問題和建議，以減少學生報告時的焦慮。

06、召開 IEP 會議

學生辛勤練習的成果，將在這場會議展現出來，鼓勵學生把最好的表現出來。會議開始時，學生先向與會者自我介紹，讓大家認識 IEP 會議的主角。並確保開會時每位與會者都有一份 IEP 影印本，以便討論時可供翻閱資料。會議前的角色扮演活動已讓學生知道與會者可能也會出現對學生負面的言語，會議時，教師視情況給予身心障礙學生支持，避免障礙者受到嚴重的打擊。會議結束後，提醒學生應感謝與會者的參與。

七、會議結束後

結束 IEP 會議之後，讚揚學生在會議上的表現，不管會議的過程是否有所失誤，學生已經能夠主導自己的 IEP 會議了，是值得嘉許的。在課堂上，請學生分享主導 IEP 的心得。鼓勵學生在學期中，自行監測 IEP 執行的進度和成效。是否需要調整 IEP 內容？是否需要召開 IEP 會議？是否需要調整課程？期末時，請學生檢核 IEP 的目標是否達到預期效果。最後，肯定身心障礙學生的參與，鼓勵他們在主導 IEP 擬定的過程中，對於自我決策的概念有所成長。

伍、身心障礙學生主導 IEP 會議的益處

Field 和 Hoffman (1994)認為教導身心障礙學生自我決策技巧，可以從教導他們參與並主導自己的 IEP 會議開始。要讓這樣的一個會議更有意義，先要教導學生在規劃他們的未來時，能扮演更主動的角色，由身心障礙學生主導的 IEP 才能提供給學生本身、行政人員、教師和家庭，在一個會影響其終生學習的決定過程中，達到有意義的參與(Barrie & McDonald, 2002)。

雖然「讓學生發展自己的個別化教育計畫」這個概念似乎很難，實際上，藉由讓身心障礙學生主導自己 IEP 的過程，能更得到很多好處(NICHCY, 2002)，如下：

1. 身心障礙學生能發現自己的長處和技能，並能藉此和其他人分享。身心障礙學生通常缺乏自信，透過主導 IEP 的過程，讓學生能夠瞭解自己、接納自己，也能發覺自己的優點，從而建立起信心。
2. 身心障礙學生學習更多關於障礙的訊息，且能知道如何和別人討論或解釋本身的障礙性質。加強學生本身對自己的體認，指導學生應用合適的策略，或許能減輕障礙本身帶來的困境。
3. 身心障礙學生能調整或學習調適的方法，讓他們能夠更適應課堂活動。在 IEP 的擬定時，可以提出自己本身的需求，改善教室物理條件，加強學習策略的應用，以幫助其學習問題的改善。
4. 身心障礙學生能學習為自己的權益發聲。身心障礙學生常見失敗的學校生活與社會的不良適應，雖然造成的原因很多，但要從哪一項改善、調整，恐怕只有身心障礙學生本身最清楚不過了。藉由 IEP 的擬定，身心障礙學生有足夠的空間能向他人表達自己的感受與需求，帶來身心障礙學生和他人正面互動的關係。
5. 身心障礙學生能學習到基礎教育的宗旨和目標，並且了解這些目標對他們

的重要性。讓身心障礙學生主導 IEP 學習目標擬訂，讓學生能清楚知道自己學習的程序與目標，能夠促進學生對自己的學習負責。

6. 身心障礙學生對於自己的教育，能有更多的參與和主導。透過 IEP 學習目標的擬定，身心障礙學生可自主構思，減少依賴老師的指示，提供更切合本身學習上的需求和意願，一方面可加強學習動機，另一方面也可降低學習無助感的產生。

在國外的研究自我決策的實施現況顯示，雖然促進身心障礙學生的自我決策已成為許多教學及轉銜方案中，必要的組成元素；而且自我決策在身心障礙者轉銜活動過程中，也被視為最為重要的議題之一（Thoma, Nathanson, Baker, & Tamura, 2002; Test et al., 2004）。就現況來說，以美國為例，Wehmeyer 及 Schwartz（1998）曾針對兩個州接受特殊教育服務的智能障礙學生，超過 800 個的 IEP 中的轉銜目標進行分析，發現雖然學生學習自我決策的能力是十分重要的，但卻沒有一份計畫針對這個需求訂定相關的目標。Agran、Snow 與 Swaner（1999）針對教師對於自我決策的信念、實施促進自我決策教學策略的頻率，以及教師將自我決策納入學生 IEP 目標的情形進行調查，結果顯示，雖然研究中指出 77% 的教師認為自我決策是重要或非常重要的課程領域，僅有 5% 的教師認為自我決策教學不重要，但 55% 的教師表示自我決策技能僅在一部份學生、甚至未出現在學生的 IEP 目標之中。Mason、Field 與 Sawilowsky（2004）整理過去 20 年間將 IEP 發展或設定 IEP 目標納入教學課程中的研究，發現不但學生可以更容易達到目標、改善學業能力、發展自我擁護與溝通技能之外，而且在未來的成人生活中也可以獲得較好的工作與生活品質。

陸、身心障礙學生主導 IEP 會議的困難與建議

讓身心障礙學生主導 IEP 擬定的過程中，也會有遭遇不同的困境和限制。筆者根據 McGahee(2002)、Test 等人（2004）和陳淑慧（2006）的研究整理出身心障礙學生主導 IEP 的過程所遭遇的困難並提出澄清與建議：

一、未知課程實施時間的式短

課程計畫提供教師或家長訓練身心障礙學生主導 IEP，但因個別差異，課程時間隨學生表現狀況調整，並無限定用多久時間去完成指導身心障礙學生主導 IEP 的課程，而且其成果無法明確的呈現出來。因此教師必須隨時調整自我

決策課程實施的方式，適應學生在學習自我決策能力的過程中帶來的困難，彈性調整課程的實施時間，並且在一開始將教導學生參與及主導 IEP 的目標具體化，以便往後在評量學生學習情形，有明確的評量依據。

二、學生本身能力的限制

並不是每個學生都有能力完成自己整個個別化教育計畫，但每一位身心障礙學生應都可以有某些程度的主導他們的個別化教育計畫。教師應以專業的立場，協助每一為身心障礙學生達成最多的參與。如果身心障礙學生無法自我擬訂 IEP 目標，但也可以讓孩子知道學期學習的目標，且願意在 IEP 簽屬代表同意實施的簽名，這也是一種參與自我決策的方式。最重要的是，無論學生障礙程度，教師必須給予身心障礙學生正向支持的環境，傳達自我決策的概念，鼓勵學生能夠為自己的權益發聲。

三、學生主導 IEP 的動機

尊重身心障礙學生的決定，倘若學生本身不願意主導個別化教育計畫，像是身心障礙學生容易多慮，或是對此活動性趣缺缺，學校也必須採取其他的措施，以確保學生的喜好和利益得到適當的考量。筆者認為，即使學生在了解整個自我決策實施在主導 IEP 會議的優點和限制，但仍不願意參與這樣的活動，教師也應予以尊重，畢竟，「拒絕」也是一種自我決策的表現。不過教師仍須了解學生不願參與的原因，提供更多的協助，讓學生能為主動捍衛自己的權益。

柒、結論

對於身心障礙學生而言，自我決策儼然成為一項重要的討論議題及強調重點。到目前為止，雖然有部分特殊教育界服務的教師或工作者，對於身心障礙者的自我決策能力持保留態度，甚至懷疑身心障礙者是無法自我決策的（劉佩嘉，2004）。然而從筆者整理之實務研究看來，教導學生作如何決定，是絕對可行的，而且不但可以提升身心障礙者更容易達到目標、更可以保護自己的權利，而且在未來的生活中也可以有較好的生活狀態（Barrie & McDonald, 2002; NICHCY, 2002; Mason, Field & Sawilowsky, 2004）。因此，只要教師把握適當的原則，則可以發現在正式及非正式的教育情境中，均有培養學生自我決策的機會，透過不一樣的場合或教學環境，都是可以培養學生做決定的能力（陳麗如，2006）。筆者擔任特教老師，會在學期末課程檢討時，詢問身心障礙學生

整學期的感想，以及對下學期課程的期望，常在言談之中，發現孩子有許多自己的意見和看法，甚至學生會主動告訴老師對於上課的觀感，或是對於哪些課程特別有興趣、學習效果特別好。因此，讓身心障礙學生可以透過與 IEP 團隊人員討論學習目標、討論需要的調整與協助、參與並主導 IEP 會議的過程等活動，便可以提升他們的學習動機，引發學生對學習的責任感。或許這些活動就是讓身心障礙學生學習如何替自己做決定、捍衛自己的權利，邁向更美好未來的第一步。

參考文獻

- 伊甸社會福利基金會 (2008)。身心障礙者公民權利論壇—身心障礙者權利大躍進 POWER 開講。2008 年 7 月 19 日，取自 http://www.eden.org.tw/news_detail.php?bulletin=1&b_id=152。
- 李宜倫 (2005)。高中職特殊教育教師自我決策教學態度之研究，未出版之碩士論文。屏東師範學院特殊教育研究所，屏東。
- 余禮娟 (1999)。讓「自我決策」為身心障礙者生命自由上彩。特教園丁季刊，**15**，32-35。
- 吳勝儒 (2000)。淺談特殊教育發展的方向。國小特殊教育季刊，**28**，9-13。
- 林宏熾 (1999)。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 (2003)。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。
- 教育部 (2004)。「特殊教育法施行細則」。
- 康淳惠 (2007)。中學階段自我決策教學實務之初探。特殊教育季刊，**102**，29-34。
- 張如杏 (2007)。嚴重身心障礙學生自我決策及其家庭參與在轉銜服務歷程之探討——以又一村情障班個案為例，未出版之博士論文。國立臺灣師範大學特殊教育研究所，台北。
- 陳麗如 (2008)。教導身心障礙的學生自我決策技能。特殊教育季刊，**107**，1-8。
- 陳淑慧 (2006)。國小輕度智能障礙學生自我決策歷程之探究，未出版之碩士論文。國立台中教育大學國民教育研究所，台中。
- 劉佩嘉 (2004)。誰才是真正的做決定者：自我決策對重度障礙者之重要性。特殊教育季刊，**92**，32-36。
- 劉佩嘉 (2005)。自我決策是遙不可及的夢想嗎？促進智能障礙學生參與

- IEP/ITP 會議之建議作法。《特殊教育季刊》，**97**，27-31。
- 鄭淳智 (2005)。中學階段自我決策教學實務之初探。《特教園丁》，**21**，1-8。
- Agran, M., Snow, K., & Swaner, J. (1999). Teacher perceptions of self-determination: Benefits, characteristics, strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *34*, 293-301.
- Barrie, W., & McDonald, J. (2002). Administrative support for student-led individualized education programs. *Remedial and Special Education*, *23*, 116-121.
- Field, S., Hoffman (1994). Development of a model for self-determination. *Career development for exceptional individuals*, *17*(2),159-169.
- Martin, J. E., & Marshall, L. (1997). *Choice making: Description of a model project*. In M. Agran(Ed.), *Student- directed learning: Teaching self-determination skills* (pp.224-248). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Mason, S., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, *70*(4), 441-451.
- McGahee, M., Mason, C., Wallace, T., & Jones, B. (2001). *Student-led IEPs: A guide for student involvement*. Retrieved January 2, 2007 from <http://www.ideapractices.org/bk/catalog2/iep.html>
- McGahee-Kovac, M. (2002). *A student's guide to the IEP*. Retrieved March 22, 2005 from <http://www.nichcy.org/stuguid.asp#st1>
- Konrad, M. (2008). Involve Students in the IEP Process. *Intervention in School and Clinic Austin*, *43*(4), 236.
- Test, D. W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. M. (2004). Students involvement individualized educational program meetings. *Council for Exceptional Children*, *70*(4), 391-412.
- 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), 232-247.
- Wehmeyer, M. L. (1993). Perceptual and psychological factors in career decision-making of adolescents with and without cognitive disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, *16*, 135-146.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving

skills of individuals with mental retardation. *Education & Training in Mental Retardation*, 29, 265-278.

Wehmeyer, M.L. (1998a). Student involvement in education planning, decision making, and instruction. In M. L. Wehmeyer & D. J. Sands(Eds.), *Making it happen: Student involvement in education planning, decision making, and instruction* (pp.3-23). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wehmeyer, M.L. (1998b). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 5-16.

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12.

