

自我決策對智能障礙成人的重要性與培育

陳俊任

財團法人桃園市私立祥育啟智教養院行政會計

一、前言

自我決策能力對智能障礙者而言具極為重要，其被視為是個體進行選擇和決定所必需的態度和能力，令自己成為生命中的因果掌控者，並且不受外在影響與干擾（趙本強，2011）。Wehmeyer 與 Palmer（2003）指出，自我決策能力是一種人權的表現，智能障礙者應有選擇和決定的權利，尤其在成人階段自主決定就業、社區融合或獨立生活，以達到自我期待的生活品質，該文獻追蹤智能障礙學生於高中畢業後 1 年及 3 年，在居住及工作方面的生活結果，其智能障礙成人的工作選擇方面及居住生活方面等成人發展成果，與個體在學時期的自我決策能力有正向關聯性。依我國 111 年衛生福利部統計約有一萬位智能障礙成人安置於住宿式照顧服務機構，其安置委託多由家屬或社會局為之，個體無法選擇自己期待的工作與生活模式。安置於機構的重度智能障礙成人，因群體生活緣故，機構照顧者（教保員或訓練員）為方便管理及安全考量，在智能障礙成人的自主程度上，會因其能力程度，及照顧者的風險承擔程度不同，而給予不同的自主決定機會，尤其是發現個體進行做選擇及決定時，照顧者會視其當下是否符合機構作息表而提供個體所決定的物質需求；亦或將該物質需求轉換為一增強物，令個體完成某樣教學或某項任務後的刺激（Johnson & Bagatell，2020）。雖然智能障礙者會因程度不同而自我決策能力不同，但人權的實踐不因障礙類別與障礙程度有所阻礙，所以本文將針對如住宿式照顧等制度化環境，培育智能障礙成人自我決策能力方面提出看法及建議。

住宿式照顧服務機構是個制度化的環境，智能障礙成人在這環境中的選擇及決定往往無法立即得到滿足，通常會透過制定個別支持計畫以完成期待的生活品質。個別支持計畫，是機構支持人員與智能障礙成人共同確定支持需求的過程，並指定在何時、何地、由誰提供支持的協議和期待達成的目標，其中也涵蓋了協議和目標的執行、評估及監測的內容（Herps, Buntinx & Curfs, 2013）。個別支持計畫的格式並沒有相關的規範，但在內容方面仍可透過一些法規或評鑑指標中瞭解，如《特殊教育法施行細則》第十二條中，說明個別支持計畫的內容需有能力現況、家庭狀況及需求評估，需要支持服務及策略，以及未來就業轉銜輔導及服務內容；在身心障礙福利機構評鑑指標中，則說明個別支持計畫內容應有：(1)服務使用者需求、興趣及本人或家屬之期待，(2)長、短期的支持目標，(3)具體可行的支持策略或方法，(4)提供適性的生活輔具及活動器材，(5)特殊行為支持措施，(6)體能與休閒規劃，(7)護理及膳食服務，(8)家庭支持服務（身心障礙福利機構評鑑指標，2019）。綜合而言，個別支持計畫對居住於住宿式照顧服務機構的智能障礙成人來說，是實現自我決策的機會。

Wehmeyer (2020) 認為智能障礙成人自我決策是做自己的主要掌控者，並根據自己想要的生活品質進行選擇與決定，且不受外在的影響與干擾，其中具有根據興趣或喜好產生的自發行動、為了達到自我期待目標的自我主導行動、在行動過後的經驗令自己有著信念與認知，如此週而復始地學習及累積經驗，智能障礙成人能夠以更具有自我意識和自我瞭解的方式，朝向日標行動。自我決策對智能障礙成人亦有諸多影響，如滿足自主性、勝任感及情感連結等心理需求方面，對自己有控制權而感受到滿足，瞭解自己能力擁有達成目標的信心，且能與他人建立聯繫、歸屬及社交而感受到關心與支持 (Adams, Little & Ryan, 2017)；當個體擁有自我決策的機會時，會更積極地參與學習成長，發展問題解決能力與自我調整，他們能表達出自己的需求與意見，有助於融入社會並成為積極的社會成員，與他人建立平等和互相尊重的關係 (Frielink, Schuengel & Embregts, 2018)。

二、智能障礙成人的自我決策能力提昇策略

Field 與 Hoffman (2002) 提出自我決策的發展分為五個步驟，提供智能障礙成人一個結構化的框架，幫助其增強自我優勢與自我倡議能力。步驟包括：(1)瞭解優弱勢及需求，決定什麼對自己重要；(2)自我肯定與接納，理解權利與義務，勇於承擔責任；(3)制定計畫與目標，並思考如何達成；(4)執行方案，解決問題；(5)檢視成果，進行自我調整，完成期待的結果。這些步驟對智能障礙者尤為重要，特別是對中、重度障礙者來說，他們可能需要手足、親屬、朋友、社工等重要他人的支持，幫助其學習和成長。

以住宿式照顧機構為例，為了培養智能障礙成人（個案）的自我優勢與自我倡議能力，訓練員可以依個案能力程度試著讓他們自己決定生活內容。基於 Field 與 Hoffman (2002) 自我決策發展五個步驟，對於個案在衣著方面，提出以下假設性支持策略，假定今天的活動中是需要外出的，那麼可以讓他們選擇自己的服裝儀容，即便是較奇怪的搭配也不要給予否定，留影紀錄，多次的經驗選擇之後，讓個體回顧過去的服裝儀容，瞭解自己喜歡的顏色與款式，此為上述步驟(1)；步驟(2)，當個體瞭解自己喜歡的顏色與款式，啟發重視自己外在的動機，開始欣賞自己如何穿著能夠符合今天的活動內容或工作樣態；步驟(3)，在某個情況下，個體可能會發現自己想要改變服裝或是瞭解自己缺少哪些款式與配件，有了添購的動機，便會開始規劃如何獲得，而訓練員可以帶著他去試穿、瞭解價格設定目標，規劃如何達成目標；步驟(4)及步驟(5)，個案透過執行作業活動賺取報酬、儲蓄、購買產品達成自己的目標，但也許會有該產品缺貨或不再生產的情形，個案便要學習調整目標，評估改變目標後是否更簡單的達成或更為困難。透過上述結構化支持，智能障礙者能夠在生活中自主決策，提高生活品質並更好地融入社會。

此外，自我決策學習教學模型 (Self-Determination Learning Model of

Instruction; SDLMI) 是一種實證基礎的教學模型，旨在幫助學生在轉銜過程中發展自我決策能力，改善環境適應。該模型以解決問題的基本步驟為核心，教師通過設計問題幫助學生設定目標，建構計畫，並執行與調整以達成目標，SDLMI 強調過程中的個體主導性，即使需要外界支持，智能障礙者仍可透過學習自我掌控人生目標 (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000)。SDLMI 的策略不僅限於學生階段，同樣適用於成人，尤其在就業和追求自我期許的生活品質方面，為智能障礙成人提供了實質的幫助。

總結來說，無論是 Field 與 Hoffman 的框架還是 SDLMI 模型，都強調了智能障礙者自我決策能力的重要性。透過適當的教學模型和社會支持，智能障礙成人能夠更好地面對生活中的轉銜挑戰，實現自我目標，提升生活品質。

三、結語：社福機構體制整合自我決策培育之建議

綜上所述，對於智能障礙成人自我決策的培育不僅僅是提供選擇與決定，若能以適當的教學模型介入培育個案的自我決策，定能協助智能障礙成人達成自我期許的生活品質，以下針對社會福利機構整合自我決策教學模型介入提出建議：

(一) 提升社福機構教保員或訓練員的教學能力

教保員或訓練員主要負責智能障礙成人（個案）的個別支持計畫之撰寫及評量，所以，其中實質的教學活動中，相較於特殊教育教師，彈性調整教材教法之能力較弱。再者，對於個案自我決策方面，教保員的認知僅限於是否具備做選擇及做決定能力。所以，教保員應提升自我決策理論性概念，給予個案冒險的空間，一步一步地引導個案建立信念，俾使其建構自我決策能力。

(二) 提供智能障礙成人發展自我決策的機會

假設個案自身期待如同一般人在外工作，下班回到機構休息時，教保員如何支持，是否要直接為其媒合工作，或運用替代方式在機構內工作賺取獎勵金，無論如何都是一個大挑戰。由於在外工作會遭遇的問題極為多變，教保員應利用情境問題培養自我調整及自我擁護，除了培育上所設定情境問題，在生活中自身情緒不佳、或與同儕間的摩擦，種種隨機出現的問題，都是發展自我決策能力的機會。除了教保員在教學能力上應具有彈性外，心態上要將這機會視為一種得來不易的教材。

(三) 機構風格的樹立與支持系統專業化

社會福利機構的營運風格，也是個案在自我決策能力培育上的重要環節。依

據生態理論，機構營運風格屬於外層系統（exosystem），個人的自我決策能力特質，期待進行某項活動的動機，及執行任務的能量，與教保員和同儕間互動，機構應主張學習者本位方式，三層間的琢磨活動彼此影響，成長個體自我決策能力。

參考文獻

- 身心障礙福利機構評鑑指標（民國109年7月2日）修正公布。取自 <https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/Detail.aspx?nodeid=1193&pid=9769>
- 特殊教育法施行細則（民國112年12月20日）修正公布。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080032>
- 趙本強（2011）。學齡階段身心障礙學生自我決策量表之編製。《**特殊教育學報**》，34，101-133。
- Adams, N., Little, T. D., & Ryan, R.M. (2017). Self-Determination Theory. In: Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (eds.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 47-54). Springer, Dordrecht.
- Field, S., & Hoffman, A. (2002). Lessons learned from implementing the steps to self-determination curriculum. *Remedial and Special Education*, 23(2), 90-98.
- Frielink, N., Schuengel, C., & Embregts, P. J. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 123(1), 33-49.
- Herps, M. A., Buntinx, W. H. E., & Curfs, L. M. G. (2013). Individual support planning: perceptions and expectations of people with intellectual disabilities in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1027-1036.
- Johnson, K. R., & Bagatell, N. (2020). “No! You can’t have it”: Problematizing choice in institutionalized adults with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, 24(1), 69-84.
- Wehmeyer, M. L. (2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, 17(19), 7121. doi: 10.3390/ijerph17197121

■ Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and training in developmental disabilities*, 38(2), 131-144.

■ Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453.

