

關係為本的社會教育學理念實踐 ——安置機構心智障礙青年的 自我效能培育

潘盈儒

壹、前言

《身心障礙者權利公約》的實踐理念支持即便是不同身心障礙者群體都是權利的擁有者，都應享有自立生活及社會參與之權利。2017年國際審查會議中建議：

應逐步讓住宿機構及其他規模之特定居住安排予以退場，……並推廣自立生活，避免隔離與孤立。（國際審查委員會，2019）

相較於國外倡導去機構化服務，周月清（2017）提及臺灣的障礙服務仍停留在家長決策導向、特殊教育、庇護型就業及安置機構式的照護，增添社區化、自立生活方案改革上的困難。有關自立生活支持服務，目前僅有身心障礙者自立生活支持方案，面對障礙者多元的需求較難滿足。此方案於2011年納入《身心障礙者權益保障法》（衛生福利部，1980）後，

開始執行「個人助理」、「同儕支持者」之服務，側重在生活協助、家事的補充。多數障礙者對於自立生活的概念仍然陌生，缺乏自主意識與自立生活技巧（黃伶蕙等人，2018），要從障礙者的主體經驗做探索顯得困難重重，難以得知障礙者個人是如何從生活經驗的累積中去強化個人的內在能力。相關的研究多偏向探討自立生活方案執行上的困境與價值理念的衝突，少有障礙者分享個人主體自立經驗（張恒豪、周倩如，2014；潘佩君等人，2018）。自2020年起，衛生福利部開始推展《身心障礙福利機構融合社區之調適計畫》，雖然鼓勵居住在全日型住宿機構的心智障礙青年轉銜進入社區居住方案，但對於自立生活的準備及離院後的生活規劃如何執行，仍處於摸索階段，尚無具體執行方案的討論。故身障安置機構應視自立生活方案為重要的服務項目（高麗鈞，

2012；Montgomery et al., 2006）。

人的成長是長期連續性的教養成果，是受生活環境與文化濡化的結果，青年表現出的樣貌與所處的環境有明顯的相關，影響著個人的處事態度與價值觀。安置機構是否有提供關懷、健康的依附關係來創造各式機會與經驗，以及是否在日常生活的照顧中給予正確價值信念與道德規範的教導（白倩如，2018），對個人未來的社會生活適應有重要影響。在強調心智障礙青年的居住權利與提升生活品質前提下，有必要研擬改變傳統教養模式。由於社會教育學（social pedagogy）認為安置服務的主要理念應以關懷、信任的關係為基礎，發展全人學習與增權心智障礙青年，增加幸福感（Hatton, 2013）。社會教育學理念即便在不同的文化脈絡，仍被實踐於不同國家的安置機構中（杜妍智、李旭，2020；Gharabaghi & Groskleg, 2010; Hatton, 2013）。然而，如何由藉提供照顧與教育來增進心智障礙青年自立能力與社會的連結？Bandura（1997）提及自我效能可以培養青年學習自我管理與自我控制能力，並增進個人的責任感。對居住在身障安置機構中的心智障礙青年而言，是否亦可藉由培育的過程提升個人自我效能與其他保護因子（Tsang et al., 2012），以協助青年過渡到成年期的一段轉銜（transition）過程，增加自立生活之機會與能力？本文以社會教育學為基礎，

討論如何以關係為本在身障機構中進行自我效能教養服務，以促進心智障礙青年的社會融合，希冀可作為機構照顧者在實務工作上之參考。

貳、當前身心障礙機構之侷限

《殘障福利法》立法前（1980年以前），臺灣的身心障礙福利服務發展以機構收容養護為主，教育及職訓為輔，採行隔離主義（林萬億，2016）。雖然讓障礙者在同一地點獲得完整、連續性的服務有其便利性，但卻必須離開社區與家人（周怡君，2018）。第一家樂山教養院成立於1958年，爾後開設的教養機構以安置百人的大型機構為主，採用結構化、權控照顧方式，以有系統、有效率的管理眾多的障礙者（林萬億，2016）。在個人、醫療模式的觀點下，障礙者被認定為無力融合於社會的弱勢者。照顧及教養的目標著重在減少問題行為的發生，以學習基本生活技能、減少社會負擔為目標，被視為是一種以慈善為導向的家庭照顧模式，偏重排除障礙、解決嚴重問題行為（楊純真，2009）。

雖然在2014年《身心障礙者權利公約施行法》通過，將之國內法化，但有關去機構化、正常化的服務尚未落實，身障福利機構的傳統教養模式仍舊欠缺障礙者增權與社會融合的概念。截至目前，身心障

礙全日型住宿機構安置人數在100人以上者約有50間，50-100人的中型機構約有60餘間（衛生福利部，2022）。因為人數眾多採取傳統結構化管理的教養方式，規律的生活雖然有助於心智障礙青年建立生活規範、減少行為的偏差，但長年下來也致使心智障礙青年失去個別化選擇的機會，影響自由作主的機會（周月清，2005；林俊廷，2019）。僵化的專業關係使機構照顧者與心智障礙青年僅是照顧依賴的角色（李幸娟，2006），照顧淪為形式工作，大為削弱心智障礙青年自立生活的權利。研究發現住在教養機構的心智障礙青年比住在社區的心智障礙青年及同齡的非障礙者更不會爭取個人所需、追求渴望的決定（林宏熾等人，2003；邱滿艷，2019）。封閉的教養環境導致心智障礙青年僅能低度的參與社會活動，在有限的社交網絡下，致使他們少有社會參與的機會，造成與社會的疏離。近年來，機構專業人力的流失，機構服務僅剩下照顧的功能，漠視的照顧態度亦容易摧毀與心智障礙青年間的信任關係，間接影響服務品質，更失去了教養的初衷。

目前雖然僅有5%的心智障礙人口居住在全日型住宿教養系統（衛生福利部，2018），但多數居住在社區的心智障礙青年也同樣受社會文化的隔離，被閒置在原生家庭中，即便是生活在大都會社區家園的心智障青年其友伴關係亦封閉貧乏（陳

靜江，2019）。由此可知，心智障礙青年的社會生活選擇仍然受限，需要透過正向環境給予支持。

參、身障機構中的社會教育學

一、社會教育學之意涵

社會教育學是教育（educate）、照顧（care）及養育（upbringing）的整合，以教育作為支持個人社會化（socialization）之過程，關注於個人、群體及社會的互動關係（Cameron, 2004）。社會教育學的目的在幫助個人建立與社會的關聯性，提升個人社會功能與社會能力以促進社會融合。社會教育學的基本原則仍包括三個主要面向。其一，說明社會教育學之主軸：從專業關係的建立開始，進而提升心智障礙青年能力與增權。在社會教育學的實踐（practical）過程中，強調團隊合作的重要性，以共同討論的方式促進全人發展（Eichsteller & Holthoff, 2012）。

其二，著重關係為本的運作：認為建立信賴的夥伴關係是基本且必要的條件。在專業關係中，機構照顧者與心智障礙青年同處平等的位置，而非從屬的權力關係。機構照顧者通過傾聽與溝通來促進專業關係的發展，從而協助心智障礙青年獲得正向經驗，以增進個人的成長帶來希望感。

其三，以團體為核心、理論為依據之實踐：團體生活是社會教育學重要的資源，目的在增進團體間的互助，因此需要團隊成員包含各領域專家、父母、親友的協力支持（Cameron & Moss, 2011）。

社會教育學不同於傳統教養方式，Stephens（2009）認為在專業關係的基礎下，機構照顧者以驅動心智障礙青年強大的個人效能（installing a robust sense of coping efficacy）為目標，循序漸進、計畫性的提供參與機會，從易達成的小目標開始累積成功的經驗（enhance success），以避免心智障礙青年在初期因犯錯、失敗陷入習得無助的消極感中（p. 346）。從上述討論可知，社會教育學認為當心智障礙青年長期在消極環境生活，機構照顧者應協助發展個人的社會能力以促進社會融合，逐步在累積的正向經驗之中發展個人能力與因應外在風險能力（risk competence）以增進社會融合避免被社會排除。

二、社會教育學之實踐設計

在安置機構中，社會教育學理念的實踐要求機構照顧者應帶著信念（haltung）（註1）進入專業關係。以心智障礙青年主體做思考，認為機構照顧者應具備社會教育學的工作哲學（3Ps），包含「專業自我」（professional self）指的是機構照顧者在工作上應具備專業知識、技巧與態

度，了解社會教育學的目標與自我責任；以「個人自我」（personal self）展現真實的自己，借助「專業自我」的反思能力，清楚專業關係的目的性，以真誠、同理的態度建立友好、平等的關係；並有「私人自我」（private self）能判斷專業界線，有限度的分享正向、有意義的個人性資訊（Eichsteller, 2010）。機構照顧者秉持扎實的理論基礎與專業技能是為了不脫離社會教育學的價值信念，以積極、正向的支持態度增進心智障礙青年的各項能力，增進多元的機會與生活經驗，有效的促成社會參與與融合。

社會教育學雖然沒有固定的實踐作法，但在作法上仍有概念可循，其一，「頭手心」（head, hands, heart）策略，頭（head）代表以系統性、批判性的思考運用社會教育學理念進行規劃；手（hands）是依心智障礙青年喜好、興趣作服務參考以達到參與的契機；心（heart）則是提供溫暖、尊重及同理的態度（Eichsteller & Holthoff, 2011）。其二，「共同第三者」（the common third）活動是社會教育學實踐的核心，藉由第三種活動（something third）連結機構照顧者及心智障礙青年有共同學習的經驗與發揮潛能的機會，在共享活動（shared activity）中產生共鳴，創造有意義的正向經驗。

運用「頭手心」策略於心智障礙青年的服務，其可行的「共同第三者」活動如

飼養寵物學習建立關係及照顧技巧，在與寵物互動中建立個人的責任感，或是淨山健行活動學習愛護環境，並在過程中學習自我照顧與他人相互照應。事實上，共同第三者的活動內容並不是最重要的，重要的是在參與的過程中可以提升關係間的情感連結（Ruch et al., 2017）。透過平等的關係接納各自想法，增進彼此的信任感，建構更具凝聚力的團體動力。機構照顧者在進行社會教育學的服務實踐時，應導入工作哲學的價值，靈活運用「頭手心」策略與「共同第三者」活動，從機構的生活脈絡中發展創造性的活動。

肆、社會教育學與自我效能的關聯性

自我效能（self-efficacy）是社會學習理論（social learning theory）裡重要的概念（Bandura, 1977），廣泛運用在不同領域，包含教育領域、安置服務、就業輔導等。擁有較高自我效能者，其內在有較完整的心理建設及抗壓性，可維持健康的心理素質，提高自我肯定與自我價值（胡中宜，2014；莊翔宇，2012）。在自立生活適應上有較佳的優勢，面對各種挑戰時有較高的挫折忍耐力（藍元杉、李沐蓁，2018）。於外在行為上，面對外在環境中的物質誘惑能有較好的自我控制能力，進而減少偏差行為與犯罪問題的形成

（Schwarzer & Fuchs, 1995）。擁有自我效能者，在參與自我決定的過程中可促進自我增權，提升個人的幸福感（Morton & Montgomery, 2013）。由上述可知，擁有強韌的自我效能，可作為個人在生活適應上強而有力的後盾。對於長期生活在安置機構中的心智障礙青年而言，權控的教養生態與權威的專業關係導致他們長期在負向的生活經驗中，要獲得自我效能支持的機會相當有限。

在心智障礙青年自我調節、自我效能的研究中發現，心智障礙青年因為缺乏周全的計畫，導致自我監控與自我評估能力較差（Klassen & Lynch, 2007），又因難以對個人表現做自我激勵，遭遇失敗時容易傾向於內在歸因自我能力的不足（Schunk & DiBenedetto, 2021）。礙於個人認知發展受限，在成長歷程中經歷頻繁的挫折，使得他們相較於非障礙者展現出較低的自我效能（Hampton & Mason, 2003; Lackaye et al., 2006）。心智障礙青年缺乏能動性（agency）常自我預期失敗，導致他們長期陷於被社會邊緣化的不利位置，因而出現社會排除的現象（Forte et al., 2011），加深社會融合的阻礙。事實上，心智障礙青年並不是能力不足，而是長久以來缺乏正向的支持與參與的機會，若能有信任、安全的環境提供心智障礙青年穩定的成長，便可以透過正向經驗的累積，彌補過去欠缺

的學習遺憾，以增進個人能力與提升自我效能。

自我效能是個人評估特定任務能否達成的信念，也同時是外在環境與個人能力互動之結果（Bandura, 1997）。自我效能的形成除了經由直接經驗的累積獲得精熟經驗外，也藉由觀察與模仿他人的行為獲得替代學習經驗，以及透過口語說服與情緒調節產生正向的支持（Bandura, 1977）。目前提升心智障礙青年自我效能的有效作法，包含：透過個別指導（tutoring）加強個人的自我調節能力，提升心智障礙青年對自我觀察與評估能力（Butler, 1998）；經由觀察模仿如影片示範增加反覆學習的機會，減少外在環境的干擾提升專注力，並透過結構化的示範策略傳遞楷模訊息（Park et al., 2019）；對缺乏自信的心智障礙者提供真誠可信的口頭說服，增強學習的動機並給予正向、建設性的回饋（Klassen & Lynch, 2007）；教導放鬆療法以緩解焦慮情緒並協助教導規劃學習目標，以增加後設認知訊息、提升自我覺知與自我調節能力。再者，Schunk與DiBenedetto（2021）發現培養集體效能（collective efficacy）可有效提高心智障礙青年的自我效能，並藉以促進團體合作與責任感；Bandura（1995）也曾提及透過學校老師的教學效能可以提升學生的團體效能與學習氣氛，進而提高學生的學習自我效能。如此可知，若機構的

機構照顧者具有高自我效能時，也可望能帶領團體有效克服困境進而提升個人的自我效能。

經上述統整可知，心智障礙青年需要持續給予正向支持、鼓勵，並藉由精熟經驗或替代經驗來累積個人的成功經驗以達到提升自我效能與增權，此培育歷程與社會教育學強調之建立平等、互惠關係，在參與過程中培育正向經驗及達到增權實踐之目標是一致的。若在培育自我效能的過程中結合社會教育學理念，營造溫暖支持的環境，建構信賴的歸屬感，則可望提升心智障礙青年之自我效能，有利社會能力的養成以增進社會融合。

伍、建立關係為本的心智障礙青年自我效能培育

自我效能是外在環境、個人能力與自我成就的交互作用的結果。在安置機構進行培育時應考慮到生活環境的機會與社會支持網絡的品質，以專業關係為基礎的自我效能培育應協助心智障礙青年增進人際互動的機會，引導與開發他們的潛能以建構個人的社會網絡。在培育的過程中應逐步連結關係，促進社會參與的機會、增進與社會的連結。因此，運用社會教育學在身障機構進行以關係為本的自我效能培育時，需要依循以下的原則：

一、應以信任、互賴的專業關係作為培育條件

在關係為本的教養服務裡，重視機構照顧者與心智障礙青年在參與過程中產生的正向經驗，為促進機構照顧者能有效建立健康的依附關係，在專業培訓中應結合社會教育學與自我效能之知能與實務技巧進行演練與檢討，使機構照顧者能秉持工作哲學進行服務。Carter等人（2012）指出在與心智障礙青年參與「共同第三者」活動時會先運用「手心」策略增強情感連結與參與意願，減少心智障礙青年產生認知、記憶力上的挫折，再漸進式的增加「頭」策略及適時的結合自我效能四個來源以達到靈活運用。

再者，機構照顧者應以開放溝通的態度討論教養服務，在看待行為問題的方式上，調整以行為支持取代理行為管理模式。機構照顧者必須明白教養作法的不一致，容易破壞專業關係的信任度，也會直接影響工作團隊間的合作關係。機構照顧者必須對專業知能有基本的認識才能建立與檢討教養共識，發展具有專業素養的工作團隊。最後，機構照顧者應對機構教養服務與專業關係具有反思能力，發展關懷、接納與尊重的專業關係，營造正向的教養氛圍，以正向支持態度取代漠視、規訓的教養紀律。

二、應有多元參與機會增進團體歸屬感

在安置機構裡，「共同第三者」活動可以團體活動方式，機構照顧者應以心智障礙青年的喜好、興趣作為發想，一起進行規劃，例如，發展足球比賽、製作甜點或塗鴉彩繪活動或發展利社會行為進行淨山活動，活動的重點是要彼此投入及參與。在培育自我效能的初期，機構照顧者可以引導心智障礙青年思考以進行規劃，在尚未建立想法前應給予充裕的時間討論、鼓勵發言，以示尊重，並在提出想法與自我表達後給予正向的肯定。由於，心智障礙青年面對挫折容易自我預言失敗，需要持續給予正向支持、適時給予讚美，並在達到目標時與其討論成功之處，以強化個人的自我調節機制，達到內化效果（Klassen & Lynch, 2007）。隨著共同第三者活動發展越為成熟，在互惠的專業關係下能帶給心智障礙青年安全感與溫暖，機構照顧者可以適時地撤退轉為協助的角色，讓同儕團體可以在「共同第三者」活動中有自由創造、想像的空間，增進他們獲得信任感與重獲在生活上的信心，以激發自我探索與自我實現，進而肯定自我的價值，提升自我效能。

機構照顧者應培養在日常生活中以正向幽默的思維回應心智障礙青年的需求，以專注與傾聽的方式表達對心智障礙青年的同理及接納，讓他們感受到關心與

尊重，以增進專業關係中的信任感。當正向關係持續的增進，適度的擁抱、拍肩等肢體接觸能增進情感交流，傳達關心及溫暖，以感受到「夥伴關係」（Eichsteller & Holthoff, 2012）。共同第三者活動在機構團體生活中創造平等、開放的共享空間（share life space），讓同儕建構團體認同與歸屬感，有助於促進團體間的凝聚力，建立與同儕間的深厚友誼關係，進而提升個人的社會支持網絡，增進社會參與及發展利社會行為。

三、應利用楷模示範達到「生活即是教育」之目的

參與「共同第三者」活動時，機構照顧者可依青年的學習能力評估學習狀況，提供影片示範教學增進心智障礙青年的替代經驗，再透過個人的多元參與體驗累積個人的精熟經驗。經楷模示範能減少心智障礙青年在學習過程中犯錯的次數，降低挫折感，並可以增進學習時的專注力，減少外在環境的干擾。再者，當活動的經驗遷移至日常生活中時，透過角色楷模的觀察學習亦可以擴充原有的生活基模。在生活中，機構照顧者或其他的心智障礙同儕都可能是楷模對象，由於心智障礙青年無法分辨行為的因果關係，很容易錯誤判斷行為的意涵，機構照顧者更需要在日常生活中建立一致的教養作法，了解「身教比言教重要」之意涵，對個人的行為進行自

我監控與反思，以避免心智障礙青年對行為產生錯誤認知。

機構照顧者可以在團體生活中將「共同第三者」活動融入於生活中，營造像「家」的氛圍，在生活中持續的給予滋養及協助，盡可能在心智障礙青年的生活中能有無條件接納他們的重要他人，以協助激發他們的努力與幸福感。「生活即是教育」的理念指要能在生活中增添機會教育，讓心智障礙青年拓展個人經驗，機構照顧者可成為他們的生活導師，提供指導、示範與支持，以進一步發展非正式的互動關係。社會教育學強調應建立個人與社會的連結，在培育心智障礙青年的自我效能時，支持他們增進個人的社會能力與社會參與機會。透過外出社會參與的活動可以增加心智障礙青年與社會互動的機會，在社區裡學習問題解決的能力與自主能力，以利個人適應社會生活。

四、應促進專業關係與正向經驗的互利共生

心智障礙青年的自我效能來源除了透過個人精熟經驗的累積，也透過觀察楷模學習經驗獲得。在日常生活中藉由他人的鼓勵及肯定亦可以提升自信、增強對自我的信念，心理支持與精神喊話也可以緩解面對挑戰時過度緊張與高漲的情緒。在機構服務裡要培育心智障礙

青年的自我效能是緩慢漸進的歷程，隨著經驗的擴充與深化，逐漸內化個人的能力與成功的經驗。要促進心智障礙青年的自我效能，除了持續與心智障礙青年發展創新的「共同第三者」活動外，利用日常生活的事件可以累積心智障礙青年的正向經驗。機構照顧者可將先前參與的活動延續為日常生活的例行活動，幫助心智障礙青年透過新舊經驗的連結與討論將經驗內化，甚至是精進，皆可以激發自我效能的學習遷移。

自我效能的培育經由成功經驗的累積以增長自信與自我肯定，同時也在過程中促進信任、依附的專業關係發展，增進與人的溝通交流與建立社會關係。社會教育學認為專業關係有助於發展心智障礙青年的正向經驗，相關研究顯示正向生活經驗與專業關係的發展呈現正成長，當專業關係變得更親近、信任，心智障礙青年越能從關係中獲得滋養與成長（Hatton, 2013）。由此可知，專業關係與正向經驗的累加歷程，不僅能幫助心智障礙青年建立個人的社會支持網絡，也可以激勵他們表達自我的想法以進一步對個人的未來有希望感。

陸、結語

本文以社會教育學理念探討在安置機構中應如何進行心智障礙青年的自我效能

教養服務，以關係為本的服務，翻轉過去「以保護之名行權控之實」的監控模式，從參與活動中讓機構照顧者與心智障礙青年建立信任與互惠的專業關係，增進彼此的認識與關係的親近感，賦予心智障礙青年有自我表達與自我決定的經驗，以協助激發與展現自我能力。正向經驗的累積有助於培育個人能力與提升自信，專業關係與正向經驗是累加的歷程，在提升自我效能的同時亦促進心智障礙青年增進溝通與問題解決能力，對自我的未來生活有更具體的目標。

機構教育者在進行自我效能培育時應具備社會教育學專業能力，並能對教養價值與專業關係具備覺察與反思能力。信任與關懷的專業關係是建構心智障礙青年穩定生活之基礎，得以作為生活後盾，在日常生活中持續累積正向經驗、提升個人能力，以協助他們回歸社會、自立生活。Hatton（2013）指出越親近與同理的專業關係，越能夠促進心智障礙青年的成長，機構照顧者應不遺忘工作哲學的三個自我，在專業關係中持續促進心智障礙青年的正向經驗，以增進其個人的幸福感。

（本文作者為東海大學社會工作系博士候選人）

關鍵詞：社會教育學、自我效能、心智障礙青年

📖 註 釋

註1：“haltung”為德文，被譯為信念、價值或態度，指尊重個人的人格尊嚴，是社會教育學的主要信念，認為在專業實踐中機構照顧者應尊重每個人的價值。

📖 參考文獻

- 白倩如（2018）。〈安置離院青年自立生活能力培育取向——文化生態觀點〉。《社區發展季刊》，164，130-142。
- 李幸娟（2006）。《圍牆外的天空——心智障礙機構的照顧與生活》（碩士論文，國立中正大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/aspk47>
- 杜妍智、李旭（2020）。〈社會教導視角下的福利院孤殘兒童社會工作實踐研究〉。《社會福利：理論版》，6，40-47。
- 周月清（2005）。〈台灣智障者居住服務探討——型態、規模、對象與變遷〉。《臺灣社會工作學刊》，4，33-75。<https://doi.org/10.29814/TSW.200507.0002>
- 周月清（2017）。〈去機構教養化與解放研究：身心障礙者服務與障礙研究〉。《臺灣社會學通訊》，87，11-20。
- 周怡君（2018）。〈從CRPD觀點論臺灣成年身心障礙者社區日間照顧政策的挑戰〉。《社區發展季刊》，162，137-147。
- 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〉。《東臺灣特殊教育學報》，5，25-46。
- 林俊廷（2019）。《全日型生活照顧機構中身心障礙者自我決定經驗初探——中部某機構為例》（碩士論文，國立暨南國際大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/ntu9dt>
- 林萬億（2016）。《臺灣的社會福利：歷史與制度的分析》。五南。
- 邱滿艷（2019）。〈心智障礙青年生活狀況與服務認知、使用及滿意之情形——以臺南市為例〉。《社區發展季刊》，168，72-86。
- 胡中宜（2014）。〈離院青年自立生活之優勢經驗：社會工作者的觀點〉。《臺大社工學刊》，30，45-90。<https://doi.org/10.6171/ntuswr2014.30.02>
- 高麗鈞（2012）。〈照亮自立少年的未來：獨立生活服務作為離開安置系統少年成功重返社區的關鍵〉。《社會發展研究學刊》，11，71-85。<https://doi.org/10.6687/JSDS.2012.11.3>
- 國際審查委員會（2019年1月8日）。〈【公告】身心障礙者權利公約（CRPD）初次國家報告國

- 際審查會議結論性意見/Concluding Observations of The ROC's Initial CRPD Report〉。CRPD 身心障礙者權利公約。https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=D&bulletinId=261
- 張恒豪、周倩如（2014）。〈自立生活的理念與美國夏威夷自立生活中心的運作〉。《社區發展季刊》，148，179-193。
- 莊翔宇（2012）。《從優勢觀點探討離院青少年自立生活經驗之研究》（碩士論文，慈濟大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/ufet3s
- 陳靜江（2019）。〈智能障礙青年的社會融合與倡議〉。《社區發展季刊》，168，199-210。
- 黃伶蕙、吳建昇、李育穎、羅子婷、劉雅文、謝若涵、徐蕙菁、古登儒（2018）。〈自立生活之執行現況與發展〉。《社區發展季刊》，164，6-21。
- 楊純真（2009）。《某公立教養機構於福利社區化政策思維下服務過程的探究》（碩士論文，亞洲大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/76gahu
- 潘佩君、陳芬芬、葉雅惠（2018）。〈屏東縣身心障礙者自立生活支持計畫之實施模式困境〉。《社區發展季刊》，164，85-91。
- 衛生福利部（1980）。《身心障礙者權益保障法》。
- 衛生福利部（2018年10月7日）。〈105年身心障礙者生活狀況及需求調查報告〉。https://www.mohw.gov.tw/dl-15903-559e7d0b-5b5a-4178-9128-a9045f078654.html
- 衛生福利部（2022年6月30日）。〈身心障礙福利機構概況〉。衛生福利部統計處。https://www.mohw.gov.tw/dl-69252-a8a998e7-4cf5-48cb-902c-48d1f801b1e7.html
- 藍元杉、李沐蓁（2018）。〈「培」走一段路——經濟弱勢家庭青少年自立生活適應協助〉。《社區發展季刊》，164，143-153。
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective theory in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.682
- Cameron, C. (2004). Social pedagogy and care: Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133-151. https://doi.org/10.1177/1468017304044858
- Cameron, C., & Moss, P. (2011). Social pedagogy: Current understanding and opportunities. In C. Cameron

- & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 7-32). Jessica Kingsley.
- Carter, S., Cameron, F., Houghton, J., & Walton, M. (2013). Never mind what I like, it's who I am that matters: An investigation into social pedagogy as a method to enhance the involvement of young people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 312-319. <https://doi.org/10.1111/bld.12002>
- Eichsteller, G. (2010). *The notion of 'Haltung' in social pedagogy*. Children Webmag. <http://www.childrenwebmag.com/articles/social-pedagogy/the-notion-of-'haltung-in-social-pedagogy>
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual foundations of social pedagogy: A transnational perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 33-52). Jessica Kingsley.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The art of being a social pedagogue: Developing cultural change in children's homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-45. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.004>
- Forte, M., Jahoda, A., & Dagnan, D. (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(4), 398-411. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.2010.02002.x>
- Gharabaghi, K., & Groskleg, R. (2010). A Social pedagogy approach to residential care: Balancing education and placement in the development of an innovative child welfare residential program in Ontario, Canada. *Child Welfare*, 89(2), 97-114.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00028-1)
- Hatton, K. (2013). *Social pedagogy in the UK*. Russel house.
- Klassen, R., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507. <https://doi.org/10.1177/00222194070400060201>
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(2), 111-121. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x>
- Montgomery, P., Donkoh, C., & Underhill, K. (2006). Independent living programs for young people leaving the care system: The state of the evidence. *Children and Youth Services Review*, 28(12), 1435-1448. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.03.002>

- Morton, M. H., & Montgomery, P. (2013). Youth empowerment programs for improving adolescents' self-efficacy and self-esteem: A systematic review. *Research on Social Work Practice, 23*(1), 22-33. <https://doi.org/10.1177/1049731512459967>
- Park, J., Bouck, E., & Duenas, A. (2019). The effect of video modeling and video prompting interventions on individuals with intellectual disability: A systematic literature review. *Journal of Special Education Technology, 34*(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/0162643418780464>
- Ruch, G., Winter, K., Cree, V., Hallett, S., Morrison, F., & Hadfield, M. (2017). Making meaningful connections: Using insights from social pedagogy in statutory child and family social work practice. *Child and Family Social Work, 22*(2), 1015-1023. <https://doi.org/10.1111/cfs.12321>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-regulation, self-efficacy, and learning disabilities. In S. Misciagna (Ed.), *Learning disabilities: Neurobiology, assessment, clinical features and treatments*. Intech Open. <https://doi.org/10.5772/intechopen.99570>
- Schwarzer, R., & Fuchs, R. (1995). Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 259-288). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.011>
- Stephens, P. (2009). The nature of social pedagogy: An excursion in Norwegian territory. *Child & Family Social Work, 14*(3), 343-351. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00605.x>
- Tsang, S. K., Hui, E. K., & Law, B. (2012). Self-efficacy as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal, 2012*, 452327. <https://doi.org/10.1100/2012/452327>