

第二章 文獻探討

本章根據蒐集之文獻，就智能障礙者在就業轉銜方面以及相關因素之研究作深入的探討。全章共分四節，第一節為身心障礙者之轉銜服務；第二節為智能障礙者之就業轉銜服務；第三節為身心障礙者就業轉銜之影響因素；第四節為智能障礙學生高職階段就業轉銜之相關研究。

第一節 身心障礙者之轉銜服務

壹、轉銜服務之涵義

一、轉銜之意義

所謂「轉銜」(transition)係指從一種形式、狀態或活動轉變成另一種形式、狀態或活動的歷程(林幸台、周台傑、柯平順、陳靜江,2000),其過程是呈現動態且持續改變的(Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 1992)。美國特殊兒童學會(The Council for Exceptional Children, 簡稱 CEC)指出「轉銜」係指身心障礙者在一個社區中,由學生轉換為成人的狀態,包括就業、接受中學後教育、持家、適當地參與社區、體驗滿意的個人與社會關係。其中轉銜活動應包括:學校活動方案的介入、行政間的協調合作、成人服務機構的參與、社區內的自然支持,且轉銜的基礎需於小學與中學階段奠定。

Everson 和 McNulty(1992)認為轉銜的內涵是:(一)中學後訓

練，包括升學、職業訓練、職業復健等；(二) 生活安置；(三) 生涯規劃及選擇；(四) 交通方式；(五) 保險；(六) 個人事務處理：包括家庭、金錢、安全等；(七) 社交人際關係；(八) 經濟問題：包括預算、收入、政府補助；(九) 社區參與；(十) 醫療 (十一) 休閒娛樂；(十二) 自我倡議：包括問題解決、尋求協助、表達自我需求等。

Wehman (1996)則認為轉銜的內涵包括：(一) 就業；(二) 居家安排；(三) 社區參與和融合；(四) 財務與經濟上的獨立；(五) 結交朋友；(六) 性生活與自尊；(七) 休閒娛樂。Flexer 等人將全方位的生涯規劃轉銜服務分成：(一) 早期療育轉銜；(二) 就學轉銜；(三) 就業轉銜；(四) 成人生活轉銜；(五) 休閒娛樂轉銜；(六) 老人轉銜階段等六個階段 (Flexer, Simmons, Luft & baer, 2001; Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000)。由上述可知，轉銜的範圍包含了從升學、生活、休閒、社交、日常生活技能、就業、就醫、甚至就養等各層面之全方位的教育與照顧。

轉銜亦可指學生從學校情境進入獨立生活與工作環境時，生活上的、調適與累積經驗 (Wehman, 1992)。就身心障礙者之就業服務與職業訓練的觀點而言，轉銜是著重於學校生活與工作生活的轉換過程，強調轉銜是一系列身心障礙者獲得就業的服務與經驗，而轉銜的時期包括中學、畢業之際、中學後教育、成人服務，以及就業的第一

年（林宏熾，1998；Will, 1984）。其中就業之轉銜是一個經過設計的過程，由學校人員或是提供成人服務者加以執行，為三年或五年後將由學校畢業或離開學校的身心障礙者建立與實施就業、或額外的職業訓練計畫，此過程需包括特殊教育人員、職業教育人員、家長或學生、以及成人服務代表，若有可能則邀請雇主進入此系統（Wehman, Kregel & Barcus, 1985）。1997年美國「身心障礙者教育法修正案」（IDEA）中規定就業轉銜的主要內容包括：特殊教育、職業教育、職業輔導評量、就業服務、個案管理、輔具服務、心理衛生、物理與職能治療等，其相關服務陳述並記錄於個別化教育計畫或個別化轉銜計畫之中。反觀我國目前對於就業轉銜的內涵尚無具體之規定，林幸台（2000）研究指出有55%的學校或教師樣本認為轉銜除了就業安置、人際關係、社區適應等項目之外，亦應包含身心健康、成人角色、權益維護與未來學習管道等項目，而家長對智能障礙子女轉銜的期待仍以一般就業為主。

簡言之，轉銜係指個人形式、狀態或活動轉換的動態歷程，其廣義之範圍包含了從升學、生活、休閒、社交、日常生活技能、就業、就醫、甚至就養等各層面，而狹義之轉銜則是以就業服務與職業訓練的觀點，著重於學校生活與工作生活的轉換過程。

二、無接縫之轉銜服務

1997年美國「身心障礙個人教育法修正案」(IDEA)中明確指出學校機構對於年滿十四歲或十四歲以上之身心障礙學生，需於其「個別化教育計畫」(IEP)中陳述與記載學生有關的轉銜需求，且學校機構有義務制訂學生的「個別化轉銜方案」(ITP)並監督其相關之執行。IDEA中所謂的「轉銜服務」係指一系列為身心障礙學生所設計的、成果為導向的協調活動之歷程；而這些服務活動的目的是促進學生由學校順利過渡至學校後的活動，包括中學後的教育、職業訓練、整合式的就業、成人與中學後教育、成人服務、獨立生活與社區參與等，其中轉銜服務需基於學生個別的需求，以及其喜好興趣。目前該法案於2003年執行期滿，根據2003年正在修訂之IDEA法草案除了保留其定義概念之外，並將其理念與轉銜服務年限、內容作了擴充，並將復健諮商相關法規的理念引進轉銜服務的概念之中(Council for Exceptional Children, 2003)。

IDEA(1997)將轉銜劃分為「早期療育階段」與「中學階段」二大階段轉銜，對於二階段之間以及後續之轉銜並無明訂的規範，因此有許多學者(Flexer, Simmons, Luft & Baer, 2001; Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000)受生涯教育概念的影響開始以生涯轉銜(career transition)、無接縫轉銜(seamless transition)

與生命週期(life-cycle transition)等概念來建構轉銜服務與教育的概念。所謂的無接縫轉銜服務 (seamless transition services) 包含三個階段：(一) 早期療育階段之轉銜；(二) 中學階段之轉銜；(三) 離校後之轉銜服務計畫。其中關於離校後之轉銜服務計畫，美國於 1992 年復健法修正案指出，州政府或社區之復健機關得與諮商員完成「個別化書面的復健計畫」(individualized written rehabilitation plans, 簡稱 IWRP), 亦即為今日之「個別化就業計畫」(individualized plan of employment, 簡稱 IPE)。此計畫需提出職業目標、所需服務內容，以及所需服務時間，給予身心障礙者離校後完整之服務規劃 (Clark & Kolstoe, 1995)。

有上述可知，轉銜服務將朝向為身心障礙者提供終生生涯服務的模式，而我國「特殊教育法」與「身心障礙者保護法」亦將此種無接縫轉銜的精神納入立法的考量中，其中「特殊教育法施行細則」第十八條則規定身心障礙學生於學前大班、國小六年級、國中三年級和高中三年級時，應於其個別化教育計畫中包含相關的轉銜服務內容，且轉銜服務應依據各教育階段之需要，包括了升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目。

貳、美國轉銜服務法令與歷史之發展

一、美國轉銜服務之相關法令

美國制訂許多身心障礙者福利與保障的法案，從法案的制訂與修訂（表 2-1-1）可進一步瞭解美國轉銜服務之演變過程，從「身心障礙個人教育法修正案」（IDEA, 1990）指出對於年滿十六歲以上的身心障礙學生，擬定所需的個別化轉銜服務與個別化轉銜計畫，至 1997 年之 IDEA 則進一步擴充轉銜服務之範圍，將接受轉銜服務之年齡向下延伸至十四歲。從美國相關之轉銜法案中可瞭解到有效的轉銜服務需要特殊教育、復健、職業教育、一般教育、以及就業、訓練等持續性的終生支持（Wehman, 2001）。

二、美國轉銜服務之發展史

美國身心障礙者之轉銜服務發展至今約四十年，立法上已相當完備，美國聯邦政府在 IDEA 法案授權下，自 1991 年起補助各州進行轉銜制度的建立與改善，在持續五年的資助與推動之下，各州大部分都已建立具有相當成效的轉銜機制（Benz, Yovanoff & Doren, 1997; Guy & Schriener, 1997; Johnson & Halloran, 1997）。

Halpern(1994) 在美國特殊兒童學會（CEC）的生涯發展與轉銜部門（DCDT）將美國中學階段的轉銜發展分為四階段：

（一）1960 年代的「工作學習方案」（work-study programs）模式

此時期以職業教育（occupational education）為發展重點，其目的在於彌補美國中學階段對於身心障礙者就業準備以及社會適

表 2-1-1 美國轉銜服務之相關法案

年 代	相 關 法 令	強 調 重 點
特殊教育相關法案		
1975 年	「全體殘障兒童教育法案」(EHA), 94-142 公法	特殊教育
1983 年	「殘障兒童教育法修正案」, 98-199 公法	
1986 年	「殘障兒童教育法修正案」, 99-457 公法	
1990 年	「身心障礙個人教育法案」(IDEA), 101-476 公法	轉銜服務
1991 年	「早期教育修正案」, 102-119 公法	轉銜服務
1997 年	「身心障礙個人教育法案修正案」, 105-17 公法	轉銜服務
復健及公民權利法案		
1973 年	「職業復健法案」, 93-112 公法	
1983 年	「職業復健法修正案」, 98-211 公法	
1986 年	「職業復健法修正案」, 99-506 公法	就業服務
1990 年	「美國障礙者法案」(ADA), 101-336 公法	就業權益
1992 年	「職業復健法修正案」, 102-569 公法	就業服務
1998 年	「職業復健法修正案」, 105-220 公法	轉銜服務
技術職業教育法案		
1917 年	「史密斯—休斯法案」, 347 公法	
1963 年	「職業教育法案」, 88-210 公法	職業教育
1968 年	「職業教育法修正案」, 90-210 公法	
1976 年	「教育修正案」(第二章), 94-482 公法	
1984 年	「卡爾帕金斯職業教育法案」, 98-524 公法	職業教育
1990 年	「卡爾帕金斯職業與應用科技教育法修正案」, 101-392 公法	轉銜服務
1998 年	「卡爾帕金斯職業與應用科技教育法修正案」, 105-332 公法	
勞動力訓練法案		
1973 年	「綜合訓練與就業法案」(CETA), 93-203 公法	就業服務
1978 年	「綜合訓練與就業法修正案」, 95-524 公法	
1982 年	「工作訓練合作法案」(JTPA), 97-330 公法	就業服務
1984 年	「發展性缺陷協助及權利法案」, 98-527 公法	就業權益
1986 年	「工作訓練合作法修正案」, 99-496 公法	
1987 年	「發展性缺陷協助及權利法修正案」, 98-527 公法	轉銜服務
1992 年	「工作訓練改革修正案」, 102-367 公法	就業服務
1998 年	「勞資力投資法案」(WIA), 105-220 公法	
教育改革與社會福利法案		
1994 年	「目標兩千年美國教育法案」, 103-227 公法	教育改革
1994 年	「學校至工作機會法案」(STWOA), 103-239 公法	
1994 年	「促進美國法案」, 103-382 公法	
1998 年	「輔助科技法案」, 105-394 公法	
1999 年	「工作許可證與工作獎勵促進法案」, 106-170 公法	

資料來源：林宏熾(2000)；陳麗如(2000)；Sitlington, Clark & Kolstoe (2000)；Wehman(2001)。

應等相關課程的不足 (Halpern, 1994)。因此結合了特殊教育、職業教育、職業復健之間的協調合作，你出示和身心障礙者個人的職業教育計畫，使障礙者在離校之後能夠找到工作並有社區適應 (community adjustment) 的準備。

就職業教育發展的觀點而言，此時期的轉銜有三項特色與原則：

1. 零拒絕原則 (zero reject principle)：身心障礙者不會因其障礙條件與狀況而無法接受職業教育；
2. 最少限制環境 (least restricted environment)：身心障礙者在接受有關工作學習方案或職業教育相關課程時，是以最少限制環境為主要原則；
3. 個別化職業教育計畫 (Individualized Vocational Education Plan, IVEP)：身心障礙者在接受工作學習方案或職業教育時，需為其發展個別化職業教育計畫。

(二) 1970 年代的「生涯教育運動」(career education movement)

生涯教育是一種終身的教育歷程，是由馬蘭博士 (Sidney S. Marland) 在 1971 年所倡導的，近二十幾年來仍持續的蓬勃發展。整體而言，其目的在於有系統地統整家庭、學校、與社區的生活學習要素，以促進學生學生實現經濟上、社會上與生活上之所有潛能，讓學生在離校之後能夠充分地就業以始能獨立地生活 (林坤燦, 1998)。

生涯教育不但注重實際工作經驗的教育價值，亦強調學校、家長以及

社會皆應共同擔負此責任(林宏熾，1999；Brolin, 1992)。

就生涯教育發展的觀點而言，此時期的轉銜強調幾項特色：1. 終生學習的理念 (life-long learning)：強調學習是終生性的，且生涯具有階段性與發展性的歷程；2. 生涯發展的階段性：內容包括了生涯認知 (awareness)、生涯試探(exploration)、生涯導向 (orientation)、生涯準備 (preparation)、生涯熟練 (proficiency) 等；3. 社區本位與融合 (social inclusion)：身心障礙者生涯教育之目的是期望身心障礙者能融入社區並為社區所接受；4. 個人生涯計畫 (personal career plan)：身心障礙者接受生涯教育時，得為其發展個人生涯計畫。

(三) 1980 年代的「就業轉銜」(employment transition)服務

此一階段的發展是源自於美國特殊教育與復健署長 Madeline Will 的提倡，Will (1984) 認為轉銜的重點在於從學校生活到工作生活轉換的過程，且轉銜是一種成果導向的過程，包含了身心障礙者獲得就業服務與經驗的過程，轉銜也是一座跨越學校架構、社會安全體系、與成人生活危險與機會的橋樑。此概念也發展一種轉銜模式，稱為「就業橋接模式」(bridge to employment model)，此模式有三個重要組成要素：1. 一般性服務(no special services)，對於輕度障礙者給予一般性工作以及與非障礙者一起受教育；2. 短程性服務

(time-limited services)，提供服務或指導學生直至他們順利就業；3. 持續性服務(on-going services)，部分障礙者就業後需要支持性就業服務的工作伙伴、專家等繼續給予支持與協助 (Wehman, 1992)。

依就業轉銜發展的觀點而言，此時期的轉銜有幾項特色與原則 (林宏熾, 1999)：1. 就業轉銜 (employment transition)：身心障礙者之轉銜提供重點與內涵係以就業為導向，並以獲得與從事工作為主要方針；2. 持續性支持(continuous support)：考量障礙程度之不同，提供持續性之支持；3. 生活技能課程 (life-skill curriculum)：身心障礙者生涯教育之課程重點是以生活性、適應性的技能，以及日常生活所需的主要技能為其重點；4. 輔助科技 (assistive technology)：以輔助科技來提昇並發揮生涯職業最大之潛能。

(四) 1990 年代的「轉銜服務」(transition services)時期

轉銜服務的觀點是綜合了上述轉銜理念的演變而發展至今所形成的結果，其內涵與定義則源於 1990 年的「身心障礙個人教育法案」，而在 1997 年的「身心障礙個人教育修正案」(IDEA) 而獲得確切的依據。IDEA 將轉銜概分為「早期療育階段轉銜」(early-intervention transition) 與「中學階段轉銜」(secondary

transition) 二大階段，並將轉銜服務的年限向下延伸至 14 歲，最晚不得晚於 16 歲，且轉銜服務計畫應包括機構間的責任 (Westling & Fox, 2000)。

就轉銜服務發展的觀點而言，此時期的身心障礙者轉銜有下列幾項特點：1. 多重階段的轉銜(multiple-stage transition): 根據 1990 年與 1997 年身心障礙者個人教育法案與修正案的規定，將轉銜分為學齡前與學齡階段，亦即為早期療育階段轉銜(early-intervention transition)與中學階段轉銜 (secondary transition); 2. 生活品質內涵趨向(quality-of-life oriented): 身心障礙者之生活品質是 1990 年代轉銜的重要課題，以生活品質為身心障礙者轉銜的概念架構是此階段的特色；3. 自我擁護(self-advocacy)與決策 (self-determination)：強調學生自我的參與和規劃，以學生的興趣喜好與決定來作為生涯發展的依據；4. 個別化服務計畫整體的銜接：在早期療育階段強調「個別化家庭服務方案」(IFSP) 與「個別化教育計畫」(IEP) 的銜接，然而中學階段則強調「個別化轉銜計畫」(ITP) 與「個別化書面的復健計畫」(IWRP) 的銜接。

從以上四個轉銜服務發展階段可知就業轉銜一直是美國轉銜教育與服務的特色與重點 (林宏熾, 2000)，近年來更有美國學者開始提出以生涯轉銜、無接縫轉銜與生命週期為主要概念之終生轉銜服務

(Flexer, McMahan & Baer, 2001; Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000)，因此可預知未來國內外身心障礙者轉銜服務之趨勢將朝向終生無縫式轉銜的目標往前邁進。從美國相關之轉銜法案中可瞭解到有效的轉銜服務需要特殊教育、復健、職業教育、一般教育、以及就業、訓練等持續性的終生支持 (Wehman, 2001)。

參、我國轉銜服務發展與相關之法令

一、我國轉銜服務的相關法規與發展

我國於民國 85 年之「發展與改進特殊教育五年計畫」中提及要加強特殊學生之職業與生涯輔導，而民國 86 年之「中華民國憲法增修條文」中則訂定了身心障礙者各方面的保障，包括了保險、就醫、教育訓練、就業輔導、生活維護與救濟等。何華國 (1996) 調查內政部委託民間團體試辦轉銜服務之情況，發現國內各個相關之行政單位與服務部門常常各自為政，缺乏聯繫與合作，因此於民國 86 年之「身心障礙者保護法」第 42 條則明文規定：「為使身心障礙者不同之生涯福利需求得以銜接，各級政府相關部門，應積極溝通協調，制訂生涯轉銜計畫，以提供身心障礙者整體性及持續性之服務。」，此條文明確規範了各級政府相關部門制訂生涯轉銜計畫，且於「特殊教育法施行細則」(1999) 第十八條中明確規範轉銜服務需包含學前、小學六

年級、國中三年級以及高中（職）三年級等四階段之轉銜。

林昭文、朱貽莊（2000）研究指出在個別化之服務過程中，各服務的體系之間未有轉銜的窗口、轉銜資料的缺乏與不完整，以及專業人員之間缺乏服務之聯繫等問題。因此內政部 91 年頒佈之「身心障礙者生涯轉銜服務整合實施方案」中，期望能結合衛生、教育、勞工、社會福利等相關單位與人員，以科際整合的專業團隊合作模式，來提供身心障礙者整體且持續性的個別化專業服務。此外，行政院勞委會職訓局於民國 92 年規劃之「建構職業重建體系」中指出，建立職業重建作業的流程（包括職業輔導評量、職業訓練、就業轉銜、就業服務等），需結合政府與民間籌備職業重建的據點，並有效運用教育、社政、勞政、醫療之資源，以建立完善之職業重建體系。此重建作業預計在民國 93 年發展重建據點，包括個案通報與職業輔導評量，於 94 年發展職業訓練與就業輔具的研發設計，而 95 年則建立評量、訓練、就業輔導以及輔具服務等功能之職業重建服務制度。

由上述我國轉銜相關法令之訂定，可瞭解到我國轉銜服務之演變，從缺乏聯繫與合作之轉銜服務模式，至資源與服務之整合，可知未來我國轉銜服務之走向仍朝著無接縫轉銜以及資源整合之轉銜服務模式來發展。

二、就業轉銜服務相關之法令

由上述之國內身心障礙者轉銜服務相關法規可知中央政府與各級政府不同單位均訂定了一系列重要之轉銜法規來落實轉銜服務，而轉銜服務相關之法條中整理出有關於就業轉銜之條文陳述於表 2-1-2 中，這些就業轉銜之相關條文不但可看出我國就業轉銜服務不乏法律之依據，亦顯示出近年來政府重視身心障礙者就業轉銜服務之重視。然而 1997 年美國「身心障礙者教育法修正案」(IDEA)中有明文規定就業轉銜服務的內涵，反觀我國目前對於就業轉銜的內涵尚無具體之明文規定。

肆、小結

從上述文獻中可瞭解到有效的轉銜服務需要特殊教育、復健、職業教育、一般教育、以及就業、訓練等持續性的終生支持 (Wehman, 2001)，而從國內外相關之轉銜法令可瞭解到國內外未來轉銜服務之演變，將朝著無接縫轉銜以及資源整合之轉銜服務模式來發展，雖然我國就業轉銜服務不乏法律之依據，近年來政府亦重視身心障礙者就業轉銜之服務，然而美國於 1997 年「身心障礙者教育法修正案」(IDEA)中有明文規定就業轉銜服務的內涵，而我國目前對於就業轉銜的內涵尚無具體之明文規定，期待未來能針對就業轉銜服務內容訂定更完善之法令。

表 2-1-2 我國就業轉銜服務相關之條文

相 關 條 文	條 文 內 容
身心障礙保護法 (2000 修正)	
第 15 條	提供身心障礙者個別化專業服務制度，包含就業之服務
第 28 條	辦理職業輔導評量，以協助身心障礙者就業，並提供適當之就業服務
第 42 條	為使身心障礙者不同之生涯福利需求得以銜接，各級政府相關部門應積極溝通協調，制訂生涯轉銜計畫，以提供身心障礙者整體性及持續性之服務
第四章 16-37 條	關於身心障礙者就業條文包括有個別化職業訓練及就業服務、職業輔導評量、定額進用身心障礙者，保障身心障礙者就業之機會等
特殊教育法 (2001 修正)	
第 22 條	強調以專業團隊為身心障礙者提供就業轉銜的服務
第 24 條	明文規定需依據身心障礙學生的學習與生活需要來提供必要之教育輔助器材及相關支持服務
特殊教育法施行細則 (2000 修正)	
第 18 條	應於學前教育大班、國小六年級、國中三年級及高中 (職) 三年級為學生規劃其轉銜計畫。而轉銜服務需依據各教育階段之需要，包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目
身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法	
第 2 條	設置專業團隊為身心障礙學生提供就業轉銜服務之需要提供服務等相關細節
身心障礙者就業轉銜服務實施要點 (行政院勞委會，2000)	
第 3 點	直轄市、縣 (市) 勞工主管機關應按季邀集社政、衛生、教育等單位及當地特殊教育學校 (班)、身心障礙就業服務及職業訓練的公、私立機構，召開就業轉銜服務協調會議，以整合當地資源辦理就業轉銜事宜
第 4 點	為利辦理就業轉銜，直轄市、縣 (市) 勞工主管機關應要求轉出單位於文到十四日內移送相關轉銜資料，並提供電腦資料檔案
第 6 點	直轄市、縣 (市) 勞工主管機關對有就業意願的轉銜個案應提供就業服務，並於正式接案後十四日內將接案情形先回報轉出單位，並於六個月內將輔導就業、職業訓練或轉介其他單位情形回報轉出單位，對於穩定就業者繼續追蹤六個月
第 9 點	為提昇就業轉銜專業品質，直轄市、縣 (市) 勞工主管機關應依據「身心障礙者就業服務機構專業人員遴用暨培訓辦法」定期培訓相關專業人員
其 他	
「身心障礙者職業輔導評量辦法」(1998) 提及要配合身心障礙者個別特質，發現最適合的職種與就業環境。	
「身心障礙者就業輔助器具補助辦法」(1998) 規定藉由就業輔助器具的使用，提升身心障礙者就業的能力。	
「身心障礙者創業貸款補助辦法」(1998) 提示要協助 20-60 歲有意創業的身心障礙者創業。	
「身心障礙者生涯轉銜服務整合實施方案」(2002) 以科技整合的專業團隊合作方式來提供身心障礙者完整且持續的個別化轉銜之服務。	

資料來源：參考林宏熾 (2002) 及陳麗如 (2001)。

第二節 智能障礙者之就業轉銜服務

壹、智能障礙者就業轉銜服務之內涵

美國 1997 年 IDEA 中指出就業轉銜的內容需包含特殊教育職業教育職業輔導評量、就業服務、個案管理、輔具服務、心理衛生、物理職能治療等，其相關服務需陳述並記錄於個別化教育方案（IEP）或個別化轉銜計畫（ITP）之中。然而林幸台（2002）指出就業轉銜是高職教育的目標之一，其中需包括學生能力之評量、課程規劃與設計、社區實作與職場實習、以及支持網路的建立等方式使學生能順利轉銜至成人與社區的生活。因此本節擬將以智能障礙者之職業能力、職業之評量、課程與教學、就業安置、追蹤輔導等五項層面來加以探討就業轉銜服務之內涵。

一、智能障礙者之職業能力

Brolin 和 Kokaska（1999）指出從學校有效地轉銜至工作環境所需的能力有：（1）日常生活能力；（2）個人—社交的能力；（3）職業準備的能力。智能障礙者的職業技能可分為八項：（1）職前技能；（2）求職技能；（3）晤談技能；（4）與工作有關的技能；（5）工會—財務—安全技能；（6）工作操作技能；（7）在職的社交技能；（8）特定工作的技能（盧琬貞，2002）。謝永齡（1994）調查香港雇用智障者公司或工廠之雇主發現，員工的性格、情緒問題、工作

能力以及員工的生產力是影響雇主聘用主要的原因。蕭金土、許天威、李乙明、方韻珠等人（2000）之研究指出工商企業機構雇用身心障礙者員工所最重視的前五項技能依序為職業技能、工作態度、溝通能力、社交技巧，最後為日常生活自理能力。曾家濱（2002）指出台灣地區高中職特殊學校（班）輕度智能障礙學生在職場就業上具備的職業能力皆達到重要之程度。由上述研究可知智能障礙者之職業能力是就業轉銜中重要的一環。

在評估智能障礙者的職業能力時，可根據工作的要求或個別的狀況，利用各種評量工具，就評量項目中選擇評估的重點，以瞭解智能障礙者的職業能力以及其所適任之職種，以作為其輔導就業或職業訓練的依據，以增進智能障礙者就業之機會。其中實習經驗不但有利於試探學生職業能力亦可幫助學生未來職場上的適應，因此職業能力之試探應以學生的興趣、能力作為考量（陳麗如，2000; Lehman, Bassett, Sands, Spencer & Gliner, 1999; Lynch, 1991; Wehmeyer & Schwartz, 1998），以學生為中心，充分運用社區實習機會試探學生職業之能力，以使將來學生能獲得適性的就業安置。

一般人在投入工作世界之際，或多或少皆會面臨一些工作上的問題，然而智能障礙者因其本身的障礙，會比一般人面臨更多職場

上的困難與挑戰，因此瞭解智能障礙者就業的能力、需培養之職業技能以及適應行為是特殊教育與就業轉銜之相關人員首要的任務。

二、智能障礙者職業之評量

評量是轉銜的基礎 (Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000)，職業教育的評量不但可瞭解學生目前技能的水準，還可預測學生在工作職場中可能成功的機會有多大以及其適合的職種為何 (張萬烽，2001；Burrell, 1993)。此外，職業評量除了可瞭解學生的工作相關技能之外，亦可瞭解學生潛在技能的程度，以作為訓練與教育的參考，更有利於智能障礙者就業輔導與安置。美國於1984年的「帕金斯職業教育法案」中主張在最少限制的環境中，提供全面性的職業教育計畫，然而學生在職業訓練之前要進行職業的輔導評量，而我國則於「身心障礙保護法」(1997)第二十八條，以及「身心障礙者職業輔導評量辦法」(1998)中規定需對身心障礙者進行職業輔導評量以發現其適合的職種。內政部頒佈之「身心障礙者生涯轉銜服務整合實施方案」(2002)中指出，在高三畢業之前一年應施以職業輔導評量，且家長也認為其子女在未來就業之要素中，職業評量對於孩子生涯的發展最為重要 (劉民專，2002)，由此可知職業輔導評量可瞭解學生的潛能與未來可能發展的方向，因此在規劃職業教育課程以及提供轉銜服務時，職業評量扮演著非常重要的角色。

就智能障礙者而言，評量是一種持續性的工作，不能只依賴一種評量工具，教師平時觀察亦是重要的資料來源，若能有輔導教師與其他專業人員共同參與評量，累積三年各項的評量結果，對於學生的轉銜服務更能提供完整的參考資料。何華國（1991）指出一個良好的職業評量工具要達到有效的運用，需同時將工作技能與個人的技能做對照的評估。有些學者從社會生態的觀點，強調評量身心障礙者在職場上的表現行為時，應重視個人與環境的契合度，並分析個人條件與環境要求之間的落差，以尋求補救之道（陳靜江、林幸台，2000）。由上述可知，職業輔導評量不但可協助教師瞭解學生工作潛能與興趣，且評量結果可與 IEP 與 ITP 結合，作為職業教育與就業輔導的依據，以提高身心障礙學生之就業轉銜之成效。

就評量者之角色而言，陳靜江（1997）指出目前各級學校的職業輔導評量主要是由特教老師與職教老師來執行評量工作，少有跨專業性的整合，且評量結果亦未被真正運用於學生的 IEP 和 ITP 之中。再者，適用於身心障礙者的職業評量工具甚少，且可勝任身心障礙者職業評量的人員亦十分有限（徐享良，2001）。林幸台（2002）的研究指出目前已實施職業輔導評量的學校約佔半數，且執行評量者大多數為導師，其次為任課老師，校內輔導人員參與評量者僅有三成，其他專業人員與醫療人員參與的比例更少，僅有一成的學校有機構專業人

員參與職業輔導的評量。此外，劉玉婷（2001）亦指出目前醫療人員參與職業輔導評量工作比例極低，原因除了人力不足之外，學校與醫療院所、衛生單位之間也缺乏橫向的聯繫。

簡言之，強化職業輔導評量資料之蒐集、評量工具之建立，以及評量者能跨專業彼此共同協調與合作，方能更符合就業轉銜服務之需求方向。

三、智能障礙者之課程與教學

Brolin（1995）於美國教育部(U. S. Department of Education)提出研究報告中發現，智能障礙者在離校之前若能先行開發與鎖定工作內容進行訓練，未來的就業比率則會提高。根據美國身心障礙學生高中職階段的工作本位學習(work-based learning)方案的研究顯示，實際工作的經驗結合班級教學、就業學習的課程對於身心障礙學生就業的轉銜是最有幫助的(Benz, Yovanoff & Doren, 1997; Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000)。然而我國於「特殊教育課程教材教法實施辦法」(1998)第六條中明訂學生在校時應增加其校外的實習時數；此外，陳麗如、王文科、林宏熾（2000）之研究指出學校課程是預測轉銜服務需求與取得的重要因素。由此可知，適當且有效的課程是成功轉銜的重要因素（Clark & Kolstoe, 1995；Brolin, 1995；Halpern, 1994；Jughes, Eisenman, Hwang, Kim, Killian &

Scott, 1997)，學校課程設計與學生未來就業之關係是非常密切的。

林幸台（2002）研究調查指出學生在正式邁入職場時往往顯現出學習成效不佳的情況，且家長與半數以上的機構負責人認為學校未能完成學生的基本能力訓練，雇主必須重新再施以職業訓練。國外學者 Sitlington 等人(2000)提出整合性之就業轉銜教育的模式，認為此模式能滿足身心障礙者職業教育之必備技能。此模式將身心障礙者就業轉銜之課程內容分成三大類：(一) 職業覺察 (occupational awareness)：以協助身心障礙學生瞭解真實工作的世界為主，包括個人職前資訊的須知、職業能力的瞭解、與職業資訊正確的認知等三大能力；(二) 就業相關知識及技能 (employment-related knowledge and skills)：係指個人在就業前、就業中、與維持就業時所需的相關知識與技能；(三) 特定職業知識與技能 (specific vocational knowledge and skills)：個人從事特定工作所需具備的知識與技能。

反之，國內學者周台傑（1994）認為高職階段之智能障礙課程設計時應考量：(一) 社區本位的原則；(二) 功能性學科設計；(三) 支持性之就業輔導；(四) 職群而非單一職種之教學；(五) 彈性教學時數等事項。目前國內高職之特殊班所規劃的職業教育訓練課程主要是職業技能、工作態度、人際關係等，而職業訓練的類科大都是根據學校現有的設備與師資、人力資源來設置，很少針對學生的能力與興

趣來進行規劃（徐享良，1998；陳靜江，1996、1998），就算學生發現與其興趣不合也無法更改（韓福榮，1997）。然而劉玉婷（2001）之研究則顯示學校對學生能力發展的課程設計有較高的評價，其教學內容卻可能因教師不瞭解職場的需求而仍偏於技能的操作演練，因而較少教導學生與工作相關的能力，例如工作社會技能、自我的認知、具體的工作目標等。

四、智能障礙者之就業安置

依據台灣省社會處（1992）、內政部統計處（1995）與台灣省勞工處（1996）調查身心障礙者就業的情況，平均而言有 50% 的身心障礙者未能就業，而身心障礙類別中以智能障礙者之就業率最低，且智能障礙者大多從事以體力與非技術工作者為多數。針對就業之法令方面，我國之「身心障礙者職業訓練經費補助辦法」（1999）與「身心障礙者職業訓練機構設施標準及獎助辦法」（1999）中規定要提供身心障礙者職業訓練的機會；就業服務法（2000）第二十四條中規定對於有工作的能力但尚不足以進入競爭性就業市場之身心障礙者，應由就業輔導員來提供其支持性之就業；此外，「促進殘障者就業措施」中亦規定以社區本位就業之模式來協助身心障礙者之就業問題。然而美國於 1982 年之「工作訓練合作法案」與「工作訓練改革修正案」中規定工作訓練與就業服務方案採行整體性的合作模式，提供身心障

礙者就業與訓練的方案；1994年之「學校到工作機會法案」中建立遍及全州的從學校到就業的網路系統。

我國行政院勞工委員會職業訓練局的報告指出，目前我國身心障礙者就業安置所遭遇到的困難有：(一)障礙者部分包括了其就業意願不足、工作能力薄弱、工作體能待加強、就業適應力待提升。(二)企業雇主方面則包括了不願提供就業機會，尤其是重度障礙者的就業機會。(三)就業服務部分是目前尚未成立障礙者就業輔導之專責機構與專職人員，業務推展面臨阻力(梁成國,1996)。李崇信(2000)探討目前台灣地區障礙者的職業安置模式一般分為競爭性就業市場、機構或學校工作活動、庇護性就業、與支持性就業等，而目前我國之高職特教班較常使用的是支持性就業模式。至於支持性就業，美國發展性障礙者協助權益法案(The Developmental Disabilities Assistance and Bill of Right Act of 1984, 98-527 公法)中明文指出支持性就業包含三項基本要素：一是在統合的工作情境中進行的；二是有薪給的；三是提供障礙者就業持續性的支持，包括監督、職訓、交通運輸等(Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000)。

Moore、Feist-Price 與 Alston(2002)之研究指出有得到就業安置服務的輕度與中度智能障礙者比未獲得安置者得到競爭性工作的機會比較高，因此適性的就業安置有助於智能障礙者未來之就業。就

業安置雖能為智能障礙學生創造出適合其能力與需求的就業機會，而陳麗如（2002）調查指出我國轉銜服務工作對於社區資源未能加以利用，而導致現今社區化就業安置更加的困難。

五、智能障礙者就業之追蹤輔導

若身心障礙者僅接受職業的訓練，而無提供就業後輔導相關的措施，將會影響就業安置的成效（劉仲茹，2003），因此為了瞭解學生離校後之就業與社會資源使用現況，以及其他相關的訊息，建立一個系統化的追蹤輔導程序是相當必須的做法。我國自 84 年實施「身心障礙者職業在設計補助及獎勵辦法」以來，許多身心障礙者經由工作方法、輔具、以及環境等改善之協助，成功地在一般企業或工廠中就業（紀佳芬，1999）。林幸台（2002b）認為中學階段的轉銜教育重點應放在與生涯相關的經驗、職業技能的訓練，以及職業的探索上，而在中學畢業前後特殊教育人員與就業輔導人員則需為學生訂定明確的就業目標、進而就業媒合、安置、以及就業後之追蹤輔導。

智能障礙學生離校後進入職場，仍然會面臨許多問題，例如人際關係、工作適應等，而謝秀蘭、陳靜江（2000）則指出智能障礙學生畢業後最顯著之就業支持網路需求為職務的再設計，其次則為工作技能的提升。因此他們若不能持續獲得適當與適時的協助，對於未來是否能繼續就業會產生很大的影響，因此每一位學生離校後追蹤之輔導

的重要性是無庸置疑的。再者，在追蹤輔導之資料方面，林幸台(2002)的研究指出個案管理與資料的移轉上，僅有四成的機構可從學生畢業學校獲得學生的資料，形成資料重複蒐集以及人力上的耗費。因此學校若能與政府相關部門、社會機構或團體充分合作，以學生中心進行服務與資料之轉銜定能獲致良好的成果（陳靜江，1997），再次說明了機構間的協調合作是轉銜服務計畫成功的關鍵要素（林宏熾，2002；陳麗如，2000；Kohler, 1993; Kohler, Destefano, Wermuth & McGity, 1994）。

貳、就業轉銜服務之模式

課程與實際工作經驗或就業學習的課程相結合，對身心障礙者就業之轉銜非常有幫助（Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000），故美國自 1980 年代至今約發展出數十多種較具規模的轉銜模式以協助身心障礙者進行有效的就業轉銜與生涯輔導，以下就常見的就業轉銜模式略加說明：

一、生活中心生涯教育模式

此模式是 Brolin 和 Kokaska 於 1995 年所倡導，目的是將生涯教育的觀念延伸至各年齡層，幫助身心障礙學生成為有生產力的工作者、家庭成員以及社區中優良的公民。此模式強調教師、家長及社區身心障礙機構之間皆各司其職，共同發展適合學生的功能性課程，由

於高度結構化的內容，使教學者在設計課程上有所依據，因此被特殊教育界所重視與採用（林幸台、周台傑、陳靜江，2000），且此模式被 Wehman（1996）譽為轉銜教育模式的燈塔（許天威，2001）。

生活生涯教育模式包含「生涯發展階段」、「生活經驗」、「必備技能」三個向度，此類模式課程可從幼稚園至高中階段，甚至於高中後的教育與成人階段皆可實施，且進行過相當久的實務驗證，其具體的貢獻在於將日常生活的技能與工作的技能引入課程之中，期使學生在畢業後能在真實世界中勝任與適應。

二、就業架橋模式

Will 於 1984 年發展此模式，主要是以就業為導向，目的是藉由轉銜服務之架橋，使身心障礙者可由學校生活順利跨接到工作生活中。此模式包含三個重要組合要素：（一）一般性的服務：提供輕度障礙者一般性的工作，並和非障礙者一起接受教育；（二）短程性服務：指導學生直到學生能順利就業的一種短程服務；（三）持續性服務：對於部分身心障礙者獲得工作後，由工作伙伴、專家學者等持續提供已獲得工作的障礙者支持與協助，支持性就業即為一個典型的範例（Wehman, 1992）。

三、中度障礙者轉銜模式

Brown 在 1984 年所提出，此模式包含評估（assessment）、規劃

(planning)、執行(implementation)、評鑑(evaluation)四項轉銜步驟。其主要概念是將四個步驟階段性活動融入中學階段之課程中，使中度障礙學生在畢業離校後能順利轉銜至社區當中，且強調學生在轉銜階段時若遭遇到困難，可及時發展個別化的相關轉銜策略以協助學生順利轉銜。此模式相當有系統且有效，唯獨服務對象僅適用於中度障礙者。

四、社區適應模式

此模式是由 Halpern (1985; 1989) 所發展出來，此模式重視培養生活之技能、建立人際關係網絡的生活、開發就業的能力等，亦稱為「技能網路系統模式」(life skill network model)。其目的在協助身心障礙者具有生活在社區中之技能、建立維持身心障礙者成人生活品質之支援系統，最終的目的是使其能成功適應社區的生活。此模式的特色是其轉銜之內容與所學之技能強調實用以及個別差異的原則，教學需伴隨評量，而轉銜的進行需以正常真實的環境為主。由於該模式具有理論上和統計上實徵性的基礎，Halpern 隨後又根據此模式進一步地發展出「生活素質」(quality of life) 的轉銜模式。

五、職業服務模式

此模式是由 Wehman, Kregel 和 Basrcus 於 1985 年所提出，此模式重視個別化的活動設計與職業的獲得，對於各種程度之障礙者都很

有效果，而此模式分成三個階段：(一) 提供有效課程、統合學校環境與社區為本的服務；(二) 個別化的計畫過程，包括獲得家長和學生的合作；(三) 職業成果的導向，如獲得競爭性就業，或工作伙伴的協助等。

六、身心障礙者社區化就業服務

此模式是勞委會職訓局在八十四年委託陳靜江、胡若瑩、李崇信及李基甸將各種就業安置方式綜合考量而發展出的，此模式有三項特色(陳靜江，2002)：(一) 以社區本位之就業安置為目標：無論障礙程度，就業安置以回歸社會環境與獲得合理待遇為目標，並提供整體性之生涯規劃；(二) 透過生態評量進行人與事的配合：積極瞭解身心障礙者在特定工作情境中之工作特性，以及需要訓練與輔導之程度；(三) 強調公私立機關之間與專業之間的合作關係：加強雇主之宣導、就業機會之開發以及輔導與追蹤評量之工作。

七、服務整合模式

服務整合模式(Transition Service Intergration Model，簡稱TSIM)從1990年起即有學者提倡，主張從學校到競爭性就業、到統合成人生活的過程中，提供一個清楚且無接縫式轉銜(seamless transition)的途徑。美國已有許多州開始施行不同的方案來執行TSIM(Thoma, 2002)，然而Pumpian、Certo和Sax(1999)指出大

約有 91% 接受混合式機構 (hybrid agency) 無接縫轉銜的學生，在離校之前找到工作。TSIM 分成畢業前與畢業後兩個階段來執行，有以下幾個特點：(一) 強化學校、復健服務與發展障礙服務系統 (development disabilities service system，簡稱 DDS) 等服務系統機構間的溝通協調；(二) 避免服務提供時資源的浪費與重疊；(三) 復健服務機構對學生就業潛能有較深入的瞭解，做更加的安置；(四) 教師和家人可與混合式機構成員有更密切的聯繫；(五) 兼顧學生就業時與不用工作期間的社區融入活動。

Cero 等人於 2003 年進一步具體執行「轉銜服務整合模式」，他們將三個主要轉銜專責系統 (當地的公立學校、復健系統、發展障礙系統) 與資源整合，強調以個人中心與自我決策的無縫式轉銜服務。此模式是透過學校與私人機構的合作，在需要轉銜服務的學生在校的最後一年開發有薪資直接雇用的工作 (a paid direct-hired job)，若學生沒有工作時則投入社區的活動，藉此不但能在融合的工作環境中提供支持性的就業服務與安置，且在學生畢業之前能穩定地融入社區的環境 (Luecking, Richard, Certo & Nicholas, 2003)。

八、「個人未來計畫」模式

個人未來計畫 (Personal Futures Planning，簡稱 PFP) 近年來被許多美國學者所推薦 (Ried & EversonGreen, 1999；

Smith, Polloway & Dowdy, 2001; Wehman, 2001;

Whitney-Thomas, Shaw, Honey & Butterworth, 1998), 原因是此模式具有強化轉銜服務計畫的資料、程序、結果、及個別化服務等優點，學生可在當地的社區中擁有自我指導的生活且可獲得所需的支持，在這過程中學生處於主動評量、計畫與服務銜接的地位。

Everson(1995, 1998)將 PFP 模式的轉銜過程分為三大要素：(一)以學校為基礎的活動；(二)以家庭為中心的活動；(三)啟發性的學生活動等。此模式是以個人與家庭可利用的「支持圈」(supportive circle)為基礎，不但可滿足成人時期的需要，更可達到個人的需要與生活的充實。

九、專業團隊運作模式

根據「專業團隊設置與實施辦法」(教育部，1999)對於「專業團隊」的定義係為「因應身心障礙學生之課業學習、生活、就業轉銜等需求，結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等不同專業人員所組成工作團隊」，且由特殊教育教師、普通教育教師、特殊教育相關專業人員、教育行政人員、計畫執行者、顧問、其他醫療人員、及家人等共同參與為原則。

專業團隊運作模式有三種：(一)多專業整合模式 (multidisciplinary team model)：此模式是由醫學模式所發展出來

的，係指團隊成員間分別處理學生問題，各自評估學生的需求來提供服務；(二) 專業間整合模式(interdisciplinary team model)：團隊成員間分享評估的結果，分享彼此發展的計畫；(三) 跨專業整合模式(transdisciplinary team model)：由成員一起評估、服務同一對象。專業人員可依學生不同需求及障礙類別彈性調整，Cook(1991)指出每個模式皆有其優點，他建議年齡較大且障礙程度較輕者，可採用「專業間整合模式」。

Stephen 和 Holthaus (2002) 指出所有相關專業人員需參與整個轉銜服務的過程，從中學到離校後的環境，並協調所有工作團隊之成員一起為學生提供最適性的轉銜服務。然而陳麗如(2001)指出國內雖然相當重視身心障礙者各方面的服務需求，擬以一個完整的跨專業團隊來提供轉銜服務，而目前尚無明確的轉銜服務負責之中心。

參、小結

智能障礙者之職業能力是就業轉銜中重要的一環，瞭解智能障礙者的職業能力作為其輔導就業或職業訓練的依據，可增進智能障礙者就業之機會。而目前國內高職之特殊班所規劃的職業教育訓練課程大都是根據學校現有的設備與師資、人力資源來設置，很少針對學生的能力與興趣來進行規劃(徐享良，1998；陳靜江，1998)，然而課程與實際工作經驗若能相結合，對身心障礙者就業轉銜是非常有幫助的

(Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000)，因此美國自 1980 年代即發展出數十多種較具規模的轉銜模式以協助身心障礙者進行有效的就業轉銜與生涯輔導，我國可以此作為參考並發展更適合我國國情的轉銜服務模式。至於就業安置方面，就業安置雖能為智能障礙學生創造出適合其能力與需求的就業機會，但他們若不能持續獲得適當與適時的協助，對於是否能繼續就業會產生很大的影響，因此每一位學生離校後之追蹤輔導亦是非常重要的。

綜言之，整個轉銜服務的過程需要所有相關專業人員之參與 (Stephen et al., 2002)，國內雖然相當重視身心障礙者各方面的服務需求，而目前尚無明確的轉銜服務負責之中心來統整一個完整的跨專業團隊來提供轉銜服務 (陳麗如，2001)，因此成立一個專責的中心是有其迫切性與必要性的。

第三節 身心障礙者就業轉銜之影響因素

壹、就業轉銜成功之要素

陳靜江 (1999) 指出有效的轉銜計畫要有以下的要素配合：(一) 以學生為本位的個別化轉銜計畫；(二) 家長的參與；(三) 機構間與專業間的小組合作；(四) 能隨著學生的年齡與年級反應不同的發展及教育。然而林宏熾 (2002) 認為有效的就業轉銜能使學生在就學階

段時擁有實際的工作經驗、相關的就業學習、實習與實地工作的演練等，可提高其未來參與競爭性或生產性工作的機會。目前國內中學階段就業轉銜的流程包括四層次（如表 2-3-1），可顯示出身心障礙者就業轉銜之內涵，以及其執行需要專業團隊的合作方式而非單打獨鬥之方式。

以美國目前就業轉銜之狀況來看，美國身心障礙者之就業率約 50% 至 60% 之間，仍有為數甚多之身心障礙者無法找到工作，甚或終生沒有就業（Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000）。Wehman（2001）指出離校後之身心障礙者能順利就業的原因有三：（一）身心障礙者在社區中從事有酬的競爭性工作可使他們更獨立；（二）從事有生產力的工作能增進他們的自尊與尊嚴；（三）在社區中建立新友誼與支持性網路對他們就業是很有幫助的。此外，Furney、Hasazi 和 DeStefano（1997）評析三個州成功的轉銜因素主要有七：（一）分享價值觀與信念以創造執行轉銜政策與措施的氣氛；（二）賦予各州直接決定政策的策略；（三）聯合領導者與倡導者創造改變的途徑；（四）建立合作管道；（五）公布研究與評鑑結果；（六）提供在職與職前訓練機會；（七）展望未來。

林宏旻和施毓豪（2004）研究調查綜合出促進障礙學生順利就業轉銜成功的要素包括：（一）人與事的媒合；（二）訓練適應環境；（三）

無障礙環境之需要；(四) 生活適應之輔導；(五) 建立自然支持者；(六) 家庭的支持；(七) 追蹤輔導等七項要素。由於成功的就業轉銜服務制度是涉及政府、地方、社區等多層面的工作，並非學校系統可獨立完成的，除了負責單位相當多之外，身心障礙者之就業輔導與職業重建尚需考量就業機會的性質與有無、身心障礙者的能力與限制、訓練教材的方法與場所，以及訓練後的安置與維持等因素。因此根據實務上的經驗與作法，成功的就業轉銜策略常包含以下之要素，綜合分述如下（林宏熾，1998；Wehman, 1992）：

- 一、有系統的轉銜規劃：重點在確定身心障礙者個別化之就業需求與轉銜需求，其中轉銜需求則包括了需求為何、何時、何地需求，以及如何獲得需求等，以協助身心障礙者順利地由學校轉銜至就業單位與融入社會。
- 二、經常與有效的溝通：有效的就業轉銜與安置需靠輔導與訓練人員、家屬與監護人，以及身心障礙者本身進行經常性的溝通，以瞭解其就業轉銜之需要、困難與優劣勢等，協調雙方之間的歧見。就實務上而言，就業轉銜失敗的主因是因為缺乏溝通或溝通困難。
- 三、機構之間經常與有效的協調合作：有效的協調合作可藉由機構之間訂定跨機構(interagency agreement)的協商來達成，各個就

業轉銜的負責機構之間協調合作與利益共享是就業轉銜成功的關鍵之一。

四、轉銜技能課程的發展：轉銜的目的之一是協助身心障礙者獲得獨立的生活，因此有賴於相關技能的學習與訓練，然而目前有關的生涯轉銜課程缺乏或過於狹隘，如僅有職業訓練而無生活之輔導、社區安置或交通訓練等，而缺乏連慣性與銜接性以致身心障礙者無法獲得完整的轉銜技能。

五、提供社區本位的轉銜教育：身心障礙者就業輔導與職業重建是以其居住的生態環境為發展之重點，因此有效的轉銜應提供身心障礙者社區本位的生活技能與功能性的生活技巧為主。

六、休閒與居住的安排：就業安置雖為轉銜主要任務，但若無休閒與適當住所，也會導致就業之流動率高以及不願意工作之原因，因此為有效協助身心障礙者穩定就業與維持既有的工作，教導如何安排休閒娛樂與妥善規劃居住空間是需要的。

七、教育訓練機會的取得：教育與訓練單位提供身心障礙者職業訓練與實習的機會不但可培養一技之長，亦可提供過渡性的職業安置，因此提供與幫助身心障礙者獲得相關的教育訓練機會亦是有效的轉銜重點策略。

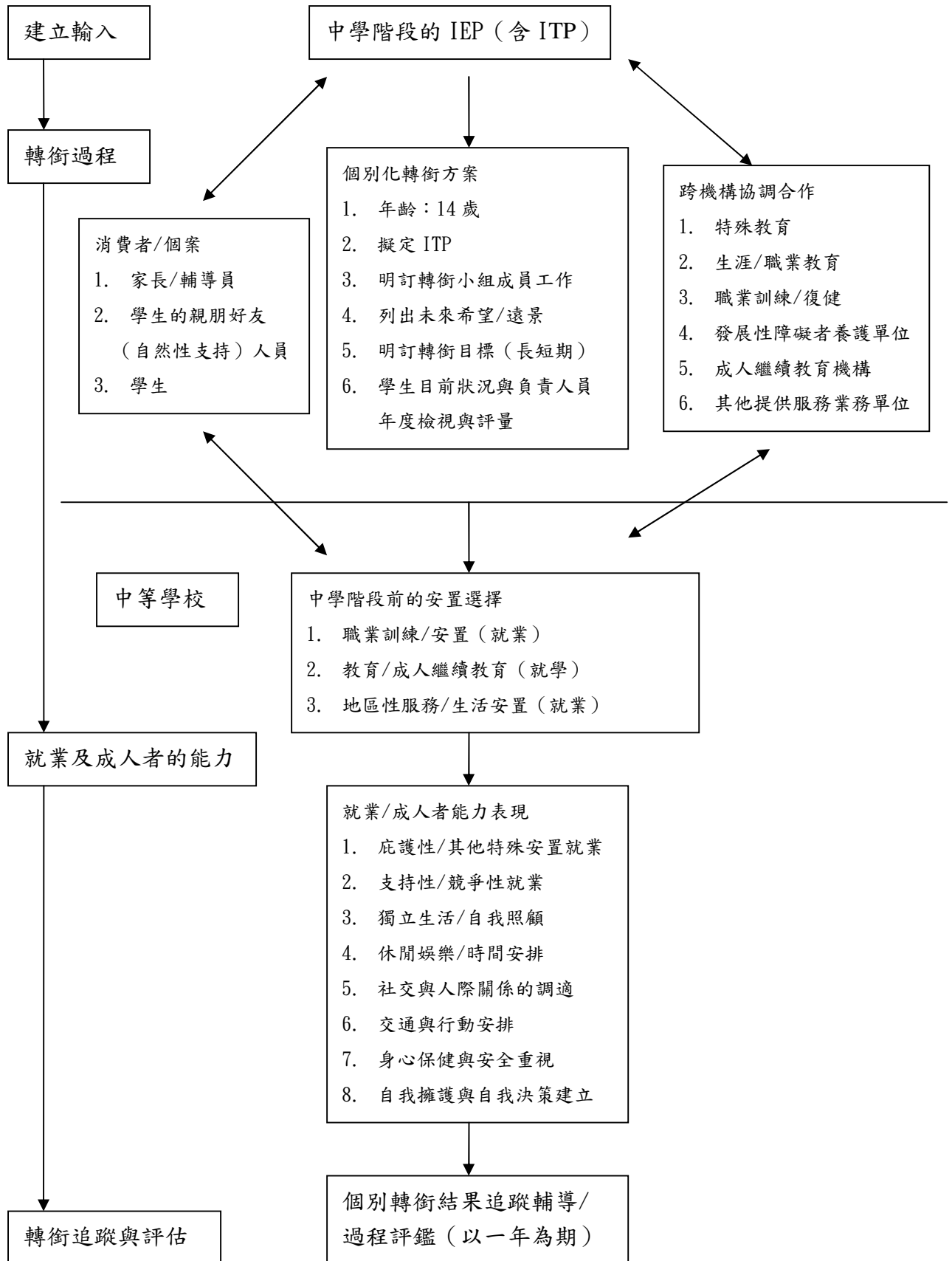


圖 2-3-1 身心障礙者中學階段就業轉銜服務四層次 (林宏熾, 2000)

八、就業機會與市場的開發：若無就業機會與市場，再多的訓練也枉然，因此如何與企業機構有效結合創造就業機會一直是就業轉銜與生涯規劃重要的大課題，因此與相關企業建立適當的合作關係與人脈，如建教合作是一項非常可行之道。

九、社區支援系統的建立：同儕、工作同仁、親友與鄰居等之間的自然性支持系統，較輔導與社工人員之非自然性的支持系統來得更有效與長久，若能有效地在身心障礙者之社區生活建立起良好的中生性支援網路，可以協助他們更順利的轉銜。

貳、就業轉銜影響之相關因素

智能障礙者就業的成敗因素有：家長態度、家庭社經地位、雇主態度、立法基礎、教育訓練、求職技能與職業技能等(陳榮華,1983)。大致而言，影響智能障礙者職場上之表現主要有兩大項因素，一為障礙者本身之因素，包括障礙程度、教育水準、擁有的技能(接收技能、處理技能、輸出技能等)、人格特質、價值觀與自信心等；另一因素為障礙者所處的環境因素，包括教養與期望水準等家庭因素、社會支持系統和所給予的學習與表現的機會、職場場重要他人的態度與要求等(鈕文英,1999)。以下擬將影響就業轉銜服務之相關因素分為五方面進行探討。

一、個人方面

(一) 障礙類別因素

一般研究發現身心障礙者因個人的條件不同，所遇到的問題也不同，所形成的發展狀態也會有所差異，而其中不同障礙類別是被探討最多的，因此障礙類別是一個預測轉銜服務需求與服務的重要指標

(陳麗如、王文科、林宏熾，2000)。其中智能障礙者之就業率較其他障礙類別是較低的(林寶貴、許天威、徐享良，1988；林宏熾，1999)，吳武典、蔡崇建、黃淑芬、王華沛與廖永堃(1994)則指出肢體障礙者在就業方面機會是最多的，其他如視覺障礙、智能障礙與多重障礙者之就業機會則受到很大之限制。

(二) 障礙程度因素

身心障礙者之發展潛能深受其障礙之程度所影響，一般而言，障礙之程度會影響智能障礙學生的就業與工作適應的狀況(林寶貴，1989；林惠德，1997；邱永祥，2001)，障礙程度越重者就業之比率就越低(林宏熾，1999；Clark & Kolstoe, 1995)。林千惠(1998)指出無論障礙程度的輕重，智能障礙者的工作能力普遍偏低，其中輕度智能障礙者的工作能力較中重度智能障礙者高。

Faubion 與 Andrew(2000)調查影響智能障礙者就業表現之個人因素中，年齡與障礙程度是有效的預測變項。此外，在身心障礙者就

業人口結構中，尚有若干因素較不利其就業者，如：障礙程度嚴重者、障礙類別屬於心智或語言障礙者、教育程度較低者、年齡偏於兩極端者（林宏熾，2000c）。

（三）工作態度因素

工作認真、工作穩定性高與敬業精神良好是雇用機關（構）雇身心障礙者優先考量的因素（魏伶如，1999）。林千惠（1996）調查台灣地區身心障礙者就業技能與意願中指出，智能障礙者之工作態度與習慣可以有效預測其就業之表現，以及其個人是否能順利獲得工作。然而陳靜江與林幸台（2000）追蹤調查支持性就業安置身心障礙者就業情況，其中智能障礙者佔了 67.6%，而大部分離職的原因以工作態度不佳、沒興趣與工作意願低落最多。

李忠浩（2003）調查高職特教班學生畢業後無法就業的原因，主要因素是學生之工作態度；此外，具有良好工作人格的智能障礙學生較工作人格差的學生，其初任職的薪資較高（林惠德，1997），因此就智能障礙者本身而言，個人的工作意願不高、工作技能欠佳、身心適應困難、交通問題以及社交表現不佳等，亦是影響其就業的個人主要問題（林宏熾，1998）。由上可知，智能障礙者想要獲得與保有一份工作，本身至少要擁有幾個要項：準時且不常缺席、工作態度良好、與他人有良好的互動關係、工作基本的技能等，這些是智能障礙者本

身可藉由訓練和教育學習而獲得，而非外在環境可替代的（張萬烽，2001）。

（四）工作（實習）經驗因素

影響智能障礙者就業轉銜之個人變項包括有：工作經驗、智障等級、性別、住宿等，其中以工作經驗的解釋力最高，其次為智障等級、性別（邱明發與吳啟誠，2003）。工作經驗是影響智能障礙者就業之重要因素，透過真實的工作環境讓智障者學習如何與同事相處以及磨練職業之技能，比起在教室中的教學更有效（Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000）。除此之外，林惠德（2000）發現有參與校外實作之智能障礙學生比未參與校外實作學生，在其畢業後就業的比例明顯偏高。

二、家庭方面

（一）社經地位因素

Sitlington 等人指出在高中職階段為身心障礙學生提供職業訓練計畫，有一些重要的因素會影響其計畫，如：家長的社經地位背景對學校職業課程規劃的期待不同、社區中的職業訓練機會和選擇性不足、因城鄉差距社區中勞動市場需求不同、各專業領域的人員觀念有差異等（Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000）。Clark 與 Kolstoe（1995）、Robinson 和 Others（1988）亦指出，親人及家庭的社經地

位等因素，對於子女的生涯選擇有不同的意願和能力來介入學生的活動課程以及轉銜服務的程度。再者，Clark 和 Kolstoe (1995) 指出親人的特質、價值觀、對子女未來的期待，以及家庭社經地位等因素，不但影響其子女生涯的意願和選擇，也影響了學生課程活動或轉銜服務的介入程度。

至於我國高職特教班學生之家長教育程度以高中職以下 (85.4%) 最多，職業以非技術、半技術工人、技術工人 (78.1%) 最多，家長社經地位有 78.8% 為低社經地位 (邱永祥, 2001; 李淑君, 2002)，然而陳麗如等 (2000) 則指出家庭的社經地位對於身心障礙者的心理輔導需求以及職場適應的服務有顯著的差異與預測的效果。因此綜合上述研究，本研究將家長之社經地位列入影響就業轉銜服務之家庭因素之一。

(二) 參與程度因素

美國 94-142 公法明文規定父母是教育決策的參與者，而在 1990 年的障礙者教育法案更是重申了父母參與的重要性。然而 Moore 與 Schroedel (2000) 指出影響支持性就業的原因主要有三項：(1) 學生本身獲得、維持競爭性就業的能力；(2) 重要他人，通常指家人、親友的支持；(3) 職業復健提供的型式。同時 Hagner、Butterworth 與 Keith (1995) 發現學校及成人服務提供者提出之自然性支持策略

中，雖強調父母的參與，其家庭成員仍很少能夠在障礙者工作找尋與工作支持上有所助益。

關婉珍（2000）、邱永祥（2001）的研究則顯示智能障礙者在適應工作上，重要他人在生活上的支持對其工作之穩定度有相當大的幫助。陳麗如（2002）亦強調家長或家庭為轉銜課題中規劃轉銜工作之重要角色，且從家長方面取得轉銜服務的支援是轉銜機制中相當重要的任務，然而林幸台（2002）指出僅有一半的家長有受邀協助轉銜規劃的工作，顯示學校與家長互動不足，而影響家長之參與程度。

簡言之，對於智能障礙學生而言，家長或家庭成員扮演著主導與作決定之角色，無論職業訓練、職業選擇或生涯規劃（劉玉婷，2001），因此智能障礙學生從學校轉銜至成人生活過程中，家庭與其成員參與之重要性與影響力是無庸置疑的（陳靜江，1997；Defur, Todd-Allen & Getzel, 2001）。

三、社區方面

（一）居住地區因素

鄉鎮與城市地區之身心障礙者之就業與生活品質，因地理環境因素而使他們沒有充足的設備，包括：交通、工作訓練機構、人力服務專業人員等，且就業市場較狹小，可獲得的服務亦較少，而導致其就業情況較不佳（Clark et al., 1995）。陳麗如等人（2000）指出不

同區域的身心障礙者，在部分轉銜服務需求與取得的情況具有顯著的差異。然而 Clark, Kolstoe(1995)以及 Nelson, Laughlin (1997) 亦指出城鎮地區因遼闊的地理環境因素，沒有充分設備與資源而影響轉銜服務的取得。由此可知，一個成功的轉銜服務計畫應考量地區性的差異 (Halpern, 1994; Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 1992)，且應以社區為本位來提供學生學習之經驗，以增進學生未來社區之適應。

(二) 社區實作因素

社區實作之職場實習是學生轉銜過程中重要的關鍵，在學生逐步踏出校門過程中，藉由與社區與職場的接觸機會來熟悉未來生活與工作的環境，對智能障礙學生是非常具有意義性的，而目前有 62% 設有高職特教班的學校有安排學生參與社區實作，且學校、教師與家長都認為有其必要；有半數以上的機構負責人認為學生校外實習階段是與學校共同輔導學生與移轉資料最佳的時機 (林幸台，2002)。陳靜江 (1997) 指出高職特教班並未制訂社區職業轉銜或實習的辦法，如何與社區資源結合、學校課程如何配合社區職業訓練、何時可以進行社區就業安置、學生校外交通與其安全等問題。此外，林幸台 (2002) 的研究報告指出，目前學校在實施社區實作時所遭遇的困難主要為實習場所取得不易。

國外社區實作之部分，最近 Cero 等人（2003）以轉銜服務整合模式來施行社區之實作，學校透過與私人機構的合作，在需要轉銜服務的學生在校的最後一年開發有薪資直接雇用的工作(a paid direct-hired job)，若學生沒有工作時則投入社區的活動，藉此不但能在融合的工作環境中提供支持性的就業服務與安置，且在學生畢業之前能穩定地融入社區的環境（Luecking, Richard, Certo & Nicholas, 2003）。

四、學校方面

（一）課程設計因素

適當且有效的課程是成功轉銜重要的因素（Clark & Kolstoe, 1995；Brolin, 1995；Halpern, 1994；Jughes, Eisenman, Hwang, Kim, Killian & Scott, 1997），許多學者建議應加強教師在轉銜專業上的宣導與教育，以順利推展身心障礙者轉銜服務之工作（林宏熾，2001；林幸台，1999；陳靜江，1998；陳麗如，2002；Jenkins, Leigh & Patton, 1996；Kozleski, Mainzer & Don Deshler, 2000）。然而 Jenkins 等人（1996）認為許多老師並未接受過教導學生職業選擇覺知、職業資訊等的訓練，而這些領域皆是日後學生職業教育的基礎，且關係到轉銜計畫的成敗。至於我國方面，教育部自民國 83 年起在一般高職為智能障礙學生設置綜合職能科，由於高職本身擁

有較佳的職業教育設施，可提供輕度智障學生提供接近實際工作職場的機會，而陳靜江（1998）指出其課程教材卻未能因應學生個別的能力與需求。

（二）合作模式因素

Knott 與 Asselin(1999)調查發現中學的特殊教育教師對機構之間的合作所知非常有限，也很少參與轉銜方面之合作事宜。Conderman 與 Katsiyannis(2002)也發現中學的特殊教育教師大概有一半的樣本不知道學生在中學畢業之後的相關資源。Nuehring 與 Stilington (2003)對於四名高中自閉症學生進行轉銜歷程之研究，發現許多新進的特教教師對於轉銜服務頗為陌生，尤其與校外機構之相關人員接觸聯繫更需進一步改進。

至於國內學校與相關機構的協調合作方面，針對高職特殊班若干之調查研究顯示，學校與勞政體系之間缺乏密切合作關係，學生資料也缺乏完善的統整與轉移的管道（徐享良、鳳華，1998；陳麗如，2000），只有少數的學校以非正式的方式進行合作（劉玉婷，2001）。林幸台（2002）指出目前僅有四成設有高職特教般的學校成立轉銜小組，轉銜小組最主要的任務是擬定轉銜計畫、執行有關職業輔導與評量、課程之規劃，與相關單位機構協調以及追蹤評鑑等，且大部分學校與教師均認為轉銜小組的設置有其必要性，而高職特教班自設置以

來，各項就業轉銜措施仍多限於學校內部作業。

許天威、吳訓生（1999）調查特殊教育相關人員對於障礙學生的轉銜計畫滿意度中，以「學校系統對於障礙學生在將要畢業前即畢業後的就業輔導，能安排適當的負責單位（或人員）切實推動」、「我國特殊教育行政系統為輔導障礙學生就業實習或就業，已經跟職業訓練單位或就業輔導單位有密切合作」兩項課題最不滿意。由此可知，轉銜工作並非學校系統可獨立完成，機構內與機構間的協調合作是就業轉銜成敗重要之關鍵（Everson & Guillory, 1998；Rush, Kohler & Hughes, 1992）。

（三）人力資源因素

陳清和（2001）以高職特教班教師與學生為樣本的調查結果指出學生至職場就業，轉銜過程並無專人指導且就業轉銜工作未落實 ITP。轉銜輔導員包含了就業輔導員、學校教師與職業諮商師等，他們在轉銜規劃與發展的歷程中扮演著非常重要的角色。轉銜輔導員通常被視為身心障礙者的經理人或代言人，他們與身心障礙者家人共同合作以決定轉銜服務的內涵與計畫，以及如何尋求與獲得相關的服務。因此，轉銜輔導員需接受特殊訓練之外，亦需接受職業輔導相關技能與知能，如社會福利、安全相關法令與規章等，以使能成為身心障礙者的守護者與輔導者。然而高職特教班師資與人力不足的問題普

遍存在(劉玉婷, 2001), 各校除了可協調廠商支援、教師主動協助、政府補助增設職業輔導人員、增加鐘點費之外, 亦可與機構合作協助等多樣的方式來解決人力上之問題。

其中增設職業輔導員之部分而言, 職業輔導員不但可協助提供智能障礙學生工作的媒合以及就業的輔導, 亦可在就業安置過程中提供個案不同階段的支持, 以及評估家庭環境的支持度, 統整相關的資源以支持智能障礙者職場上之適應, 這對於高職特教班學生順利就業有相當大之助益。

五、雇主方面之雇用態度因素

邱永祥(2001)指出雇主的雇用態度、工作安排與教育訓練等對特教班畢業生就業後的工作表現有顯著影響。雇主對於智能障礙者的態度與理念往往決定了雇主是否聘用智能障礙者重要的因素之一。尤其讓智能障礙者擁有持久性的工作, 是轉銜服務非常重要的目標, 所以必須要瞭解雇主對智能障礙者的要求。進而指出影響雇主聘用智能障礙者主要的原因有四: 正常的出席率、符合長期雇用的要求、個人職場上的表現、減稅、以及低於一般人的薪資(Sitlington & Easterday, 1992)。

身心障礙者就業在雇主方面所遭遇到的困難有:(一) 缺乏無障礙環境設施;(二) 不瞭解身心障礙者的工作能力, 無法提供其就業

機會（張芳惠，1996）。就雇用單位而言，雇主沒有意願雇用、無意願改善障礙環境、對身心障礙者所持的態度以及所願意付出的工資較差等，是影響身心障礙者外在就業因素的主要困難（林宏熾，1998）。Hagner 和 Danning（1991）認為和雇主建立良好和信賴的關係亦能使身心障礙者成功地就業。

Kolsse（2001）「積極勞動市場政策」（work line policy）中建議政府在協助身心障礙者就業上，應扮演主動積極的角色，藉由法令來促進雇主提供就業市場，可採直接或間接的強制方式來執行。邱滿豔（2001）認為有些雇主對智能障礙者缺乏認識，因不瞭解各種促進身心障礙者就業的措施，以致接納度不足，因此建議讓家長和雇主重視智能障礙者有就業的權利是相當重要的。然而美國於1973年的「職業復健法案」與1990年的「身心障礙者法案」中則規定雇主需接受合法的契約來保障特殊學生的招募、訓練、升遷享有免歧視的權力、以及有提出控訴的權力。反之我國的「身心障礙保護法」（1997）第四章（26-37），以及「就業服務法」（2000）第五條中有「定額進用」與「免受歧視」的規定，國內雖有立法上保障的美意，而強制執行性卻不是很足夠。由此也可瞭解到，雇主、家長以及教師應熟悉相關法令，才能保障身心障礙學生之就業權益。

陸、小結

綜合上述文獻，成功的就業轉銜策略常包含以下之要素：(一) 有系統的轉銜規劃；(二) 經常與有效的溝通；(三) 機構之間經常與有效的協調合作；(四) 轉銜技能課程的發展；(五) 提供社區本位的轉銜教育；(六) 休閒與居住的安排；(七) 教育訓練機會的取得(八) 就業機會與市場的開發；(九) 社區支援系統的建立等要素(林宏熾，1998；Wehman, 1992)。而影響智能障礙者職場上之表現主要有兩大項因素，一為障礙者本身之因素，二為障礙者所處的環境因素(鈕文英，1999)，因此本研究將根據上述之影響就業轉銜因素進行問卷設計與研究調查。

第四節 智能障礙學生高職階段就業轉銜之相關研究

教育部於民國 90 年在教育改革檢討會議上陳述六項議題：(一) 職業教育與就業訓練之觀念混淆不清，部分學校注重學生就業技能的訓練，忽略培養其職場之情操，短期內雖有較高之就業率，但無法適應實際上之職場的變化；(二) 各地方縣市政府教育局、勞工局與社會局在規劃高中(職)畢業轉銜事宜上沒有密切合作與配合，學校在畢業前為學生未來的安置所困擾；(三) 高中職特教班之設置社區化不足；(四) 高職職場實習雖普遍，但與未來就業職場之一致性不高；

(五) 高中職學生選擇職業教育課程之前，並未為之進行職業輔導評量，教師亦未在畢業之際擬定轉銜服務之 IEP 與 ITP，且未與家長討論；(六) 職業輔導員未有一套理想聘用制度而流動率高，且大部分高職並無職業輔導員之編制與協助（教育部，2001）。由此六大議題可瞭解到目前高職之就業轉銜服務普遍存在的問題，本節擬以近年來國內外高職階段轉銜相關研究來瞭解國內外就業轉銜服務之情況。

壹、國內部分

依據國內目前轉銜服務相關研究（見表 2-4-1），茲分為就業轉銜服務現況、職業輔導評量與課程、職場實習與雇主方面等四個面向加以統整。目前我國之就業轉銜情況方面，學校與家長方面皆肯定就業轉銜的需求性與必要性（林幸台，2004；周台傑等，2003；蘇盈宇，2003），然而因法令、合作模式、人力資源等因素而導致轉銜服務提供有不足之處（陳清和，2001；林幸台，2002；陳宜如，1998），若能針對相關問題進行具體之解決方案，可使轉銜之服務更臻完善以惠身心障礙之學生，亦不會形成資源之浪費。此外，「身心障礙者生涯轉銜服務整合實施方案」（內政部，2002）中指出，在高三畢業之前一年應施以職業輔導評量，且家長也認為其子女在未來就業之要素中，職業評量對於孩子生涯的發展最為重要（劉民專，2002）。從相關研究可看出目前國內除了強化職業輔導評量資料蒐集與評量工具

之建立（張萬烽，2001；曾家濱，2001），也強調評量者能跨專業彼此共同協調與合作，而目前已實施職業輔導評量的學校約佔半數，且執行評量者大多數為導師（林幸台，2002；林宏熾，2004）。由於目前高職特教班所規劃的職業教育訓練課程大都是根據學校現有的設備與師資來設置，很少針對學生的能力與興趣來進行規劃（徐享良，1998；陳靜江，1998），雖然學校對學生能力發展的課程設計有正面之評價，但因教師不瞭解職場的需求而仍偏於技能的操作演練，因而較少教導學生與工作相關的能力（劉玉婷，2001）。

在職場實習方面，目前有 62% 設有高職特教班的學校有安排學生參與社區實作，有半數以上的機構負責人認為學生校外實習階段是與學校共同輔導學生與移轉資料最佳的時機，然而實習場所取得不易（林幸台，2002）。而實習職場之雇用單位的態度、工作安排與教育訓練等對特教班畢業生就業後的工作表現有顯著影響（邱永祥，2001），其中雇主的雇用意願、無意願改善障礙環境、雇用態度以及工資等是影響高職畢業生就業的主要因素（林宏熾，1998；蕭金土，民 1999）。

表 2-4-1 國內智障生高職階段就業轉銜相關之研究

研究者	研究結果
一、就業轉銜服務情況	
陳怡如 (1998)	1. 台灣智能障礙者失業率高達 70% 2. 影響其工作權之因素包括民眾人權觀念不清、政府

	效率不彰、啟智教育缺失以及媒體報導影響等
林幸台 (2000)	以行動研究發現有效之轉銜要素包括了職場分析、擴充實習教師之人力，以及符合學生與業者需要之課程結構
陳麗如 (2000)	1. 高中職離校轉銜以「職場適應服務」方面有偏高之需求 2. 學校 ITP 運作及合作模式良好者能提供較多之轉銜服務
陳清和 (2001)	高職特教班學生轉銜至職場缺乏專人之指導，且就業轉銜服務並未落實 ITP。
邱永祥 (2001)	1. 高職特教班學生就業率約為 56.8% 2. 影響工作適應因素中，以家人支持最具影響力
林幸台 (2002a)	學校、社區相關單位以及機構間仍缺乏溝通管道，形成資源重疊與人力的浪費。
周台傑、葉瓊華、詹文宏 (2004)	1. 教師與家長對於就業轉銜服務需求程度高 2. 教師與家長對於「職業輔導評量」滿意度最高。
周伯玉 (2004)	1. 高職特教班畢業學生進入職場時適應期長，家人支持可協助學生適應工作 2. 雇主對輕度智障學生表現傾向滿意
蘇盈宇 (2004)	1. 教師對於就業轉銜服務之需求高於家長與學生 2. 家長對於服務現況滿意度偏低
李淑君 (2004)	探討女性智能障礙者高職學生之就業轉銜服務狀況，其中以「學校課程安排」之實施狀況最佳
林幸台 (2004)	高職特教班教師參與轉銜服務的程度高低與其服務年資、擔任的職務、專業合作、專業能力認同等變項有密切的關係。
二、職業輔導評量與課程方面	
張千惠 (1998)	1. 智能障礙者工作能力普遍偏低，輕度智障者工作能力較中重度智障者高 2. 無論智障程度就業意願皆高，以輕度智障者就業意願最高
陳靜江 (1998)	學校、政府相關部門與社會機構合作成立轉銜小組，以學生與家庭為中心進行就業轉銜輔導
林宏熾 (2000)	不利就業因素包括：障礙程度嚴重者、障礙類別屬智能障礙或語言障礙者、教育程度低者等
張大同	智能障礙者在競爭就業市場中，多從事基層勞力，能

(2000)	力較差者則需支持性就業，更差者則於殘障福利工場或庇護工場就業
張萬烽 (2001)	1. 發展評量智能障礙者一般就業技能之評量表 2. 建立智能障礙者一般就業技能之職務基本要求水準側面圖
曾家濱 (2001)	高職特教班輕度智障學生大多數之基本能力與職業能力已達重要程度，而不同類別與性別之教師看法有顯著之差異
陳靜江 (1997)	發展與社區整合之自然教學情境以及功能性之職業訓練方案，協助智能障礙學生之就業安置、訓練與持續性之支持
周台傑、吳訓生、張昇鵬 (1999)	提供適當的職業輔導課程，四分之三以上之智能障礙者可就業，亦可促進其職業之適應
林宏熾 (2004)	1. 分析高職智能障礙學生職業訓練之轉銜服務 2. 各校設計了職業訓練課程在畢業前接受多樣的職業試探及就業訓練
三、職場實習方面	
林幸台 (2000)	1. 最佳轉銜準備包括服務流程之建立、開拓實習職場與擴充職場教師人力、蒐集職業輔導評量與強化評量工具 2. 高職教育課程設計應以成果導向調整課程之架構
李忠浩 (2004)	1. 學校於高三開始安排職場實習且每週實習三天最恰當 2. 職場實習中最需要具備能力為基本的溝通能力 3. 畢業後無法就業原因為工作態度、工作技能、人際關係
邱明發、吳啟誠 (2004)	「工作經驗」對於智能障礙轉銜之目標解釋力最高，其次為智能障礙之等級、性別等因素
黃昭侃 (2004)	1. 就業總天數與每週校外實作的天數以及其社會能力有相關 1. 工作轉換次數與職業適應行為表現，輕度智障與多障的女生優於男生，而中度與重度智障的男生優於女生
四、雇主方面	
蕭金土等 (1999)	業界單位認為雇用身心障礙者會遇到之困難包括工作態度不佳、工作技能差、溝通不易以及無障礙環境

限制等困難	
陳麗鐘 (2001)	1. 15歲以上接受職業訓練者不到8%，約有50%未能就業 2. 機關學校之職前訓練遠不及私人企業
許銘秀 (2001)	1. 雇主認為智障者之工作角色表現最為重要 2. 服務類雇主認為溝通能力之重要程度高於工業類雇主
劉玉婷 (2001)	1. 僅少數學校與機構以非正式之方式合作 2. 就業機會開發與雇主接納度有困難
劉民專 (2002)	1. 家長與教師皆肯定「職業評量」之重要性 2. 雇主提供智能障礙員工之支持包括職場自然支持與職務再設計
林幸台 (2002)	家長與半數以上之機構負責人認為學校未能完成學生基本能力之訓練，雇主需重新再施以職業訓練

資料來源：參考李淑君（2003）和蘇盈宇（2003）

貳、國外部分

依美國目前轉銜之相關研究（見表 2-4-2）而言，仍有為數甚多之身心障礙者無法找到工作（Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000；Sheehey, Patricia, Black & Rhonda, 2003），其中年齡與障礙程度會影響智能障礙學生就業表現（Faubion et al., 2000；Lufting et al., 2005），障礙程度越重者就業之比率就越低（Clark et al., 1995）。除此之外，工作經驗也是影響就業轉銜重要之因素（Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000），實際工作的經驗若能結合學習課程對於學生畢業後之就業是很有幫助的（Benz, Yovanoff, & Doren, 1997）。除了以上學生個人因素之外，有專家學者建議教師要加強轉銜之專業

素養 (Knott & Asselin, 1999), Conderman 與 Katsiyannis(2002) 發現有一半之中學特殊教育教師不瞭解學生中學後之相關資源, 且許多新進的特教教師對於轉銜服務頗為陌生, 尤其與校外機構之相關人員接觸聯繫更需進一步改進 (Nuehring et al., 2003)。

表 2-4-2 國外就業轉銜服務之相關研究

研 究 者	研 究 結 果
Lynch(1991)	1. 許多家長並未參與轉銜計畫 2. 很多家長並未被通知參與計畫。
Blackobry & Wagner (1991)	身心障礙學生之性別、障礙類別、種族與是否完成高中階段之教育會影響其生活與就業之狀況
Benz, Yovanoff & Doren(1997)	在學時之工作經驗以及畢業後一年持續之支持是學生從學校轉銜至工作生活重要就業成果之預測變項。
Guy (1997)	1. 父母是轉銜計畫中提供服務的成員 2. 父母和家庭成員是轉銜服務資訊來源和就業訓練支持者
Lehman, Bassett, Sands, Spence & Gliner(1999)	學生個人與家庭因素是影響學生參與轉銜活動重要預測變項
Butterworth, Hagner, Helm & Whelley (2000)	支持性工廠的特色包括多層面背景關係、提供社會互動機會、個人與團體的管理型態, 與人際互動工作設計等四項。
Faubion & Andrew (2000)	智商可預測就業之成功與否, 而年齡與障礙程度是個人因素中預測就業之有效變項。
Greg & Antonis (2002)	特教教師工作內容包含職業教育、協調工作經驗、以及社區維繫工作等轉銜服務。
Nuehring & Stilington (2003)	新進的特教教師對於轉銜服務感到陌生, 尤其缺乏與校外機構之相關人員之接觸聯繫
Whelley, Teresa, Radtke, Richard,	輔導者的教導(mentors asvisers)、角色典範(role models)以及同儕的支持者(peer

Burgstahler, Sheryl, Christ & Thomas (2003)	supporters)從中學到中學後教育至就業，協助身障青少年發展知識、技巧以及其動機
Szakaca & Judit (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 調查匈牙利就業之智能障礙者占人口百分比 2. 智能障礙者找工作面臨劣勢為何 3. 匈牙利智能障礙者協會所提供就業安置的協助情形
Eisenman & Laura (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 針對 STW 進行系統化的研究，重點放在教育的部分 2. 提出成人就業相關性立法、學校如何提供最好轉銜支持來協助智障的青少年克服工作所遇到的障礙
Sheehey, Patricia, Black & Rhonda (2003)	郊區的身心障礙青少年就業率低於 70%，而低於 40% 的郊區障礙青少年獨立生活
Pascall, Gillian, Hendey & Nicola (2004)	探討轉銜至成人生活，包括教育、家庭、就業、個人的支持、居住、社會福利服務等方面相關政策能提供之轉銜支持
Luftig, Richard, Muthert & Dorothy (2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學障與輕障者就業薪資比率較全國平均高且獨立生活指標強，而大部分仍與其父母同住 2. 學障在職場上較智能障礙者佳
Hutchins, Margaret, Renzaglia & Adelle (2005)	發展「家庭職場晤談表」(the Family Interview)以提供從事特殊教育者為其身心障礙學生關於職場之格式化的晤談(interview format)

資料來源：參考劉民專 (2002)

參、小結

轉銜工作並非學校系統可獨立完成，機構間的協調合作是就業轉銜重要之關鍵 (Everson et al., 1998; Pascall et al., 2004)，若能與雇主建立良好之關係亦能幫助學生畢業後之就業安置 (Hagner

& Danning, 1991)。綜合上述國內外之研究可發現智能障礙者之就業率普遍不高(林千惠, 1998; 陳怡如, 1998; 邱永祥, 2001; Sheehey et al., 2003)、薪資偏低(林千惠, 1998; 邱永祥, 2001), 以及個人、學校、雇主等各方面因素皆會影響智能障礙學生轉銜服務之狀況, 由此可知高職階段之轉銜教育仍有許多進步之空間。