特殊教育季刊　民101年12月　第125期　第1-8頁

協助身心障礙學生做好就業轉銜準備

林淑玟
國立臺南大學特殊教育學系教授

摘　要

本文主張應從生涯發展(career development)角度關照身心障礙學生就業轉銜需求，透過應用輔助科技(assistive technology, 簡稱AT)，使其順利經由轉銜而達成全人生涯發展，並建議可從四大方向協助身心障礙學生做好就業轉銜準備，包括：1.將生涯發展的主導與決策權回歸學生；2.加強學生對障礙的認識與自我接納；3.學習AT應用知能與態度及4.運用與結合職業重建(vocational rehabilitation)相關資源。

關鍵詞：生涯發展、轉銜、輔助科技、就業、身心障礙學生

Approaches for Supporting Students with Disabilities to Assess Employment Transition

Shu-Wen Lin
Professor,
Department of Special Education, National University of Tainan

Abstract

This article advocates supporting students with disabilities to assess employment transition from a career development point of view. The students with disabilities may have more opportunities to access successful transition and to fulfill their career if they fully utilize assistive technology. Some suggested approaches of nursing to transition programming and service delivery include the following: 1.returning the rights of self-direction and self-determination to the students; 2.addressing the awareness of disability and self-acceptance of the disabilities; 3.providing training in knowledge and attitude of assistive technology; 4.applying and coordinating resources of vocational rehabilitation.

Keywords: career development, transition, assistive technology, employment, students with disabilities

壹、緒論

一、接受特殊教育後—許多身心障礙學生仍淪為失業者

國內在積極推動特殊教育多年後，身心障礙學生（簡稱障礙學生）之就學情形與過去相較，已有長足之進展。然而，就生涯發展之角度而言，接受教育僅是個人生涯發展歷程之一部份。如同Super (1990)指出，隨著不同生涯發展階段之進展，個人需面對與處理不同之發展任務。就畢業離校之青年而言，進入職場並從中獲得經濟收入、拓展社會關係與實現自我，皆是此階段之重要發展任務。然而，障礙學生與一般學生相較，更不容易在離校後順利找到適切工作，在此狀況下，不但個人失去發揮潛能與生涯發展機會，就國家社會而言，也形同寶貴人力之浪費。

根據統計，2012年6月國內取得身心障礙手冊之身心障礙者（簡稱障礙者）為111萬304人，占總人口比率4.8%，且呈現逐年增加之趨勢（內政部統計處，2012）。依行政院勞工委員會委託調查發現，2009年6月推估臺灣地區屬於15至64歲勞動力年齡層之障礙者計有614,053人，扣除非勞動力者（含因身心障礙疾病或傷病無法工作、料理家務、在學/準備升學、或已退休等）416,765人，障礙者勞動力人口數為197,288人，其中就業者163,112人（82.68%）、失業者34,176人（17.32%）（故鄉市場調查，2009），與同年6月份一般民眾失業率5.94%相較（行政院經濟建設委員會，2009），障礙者失業率遠高於一般人之數倍。由此可見，障礙者就業情形亟需改善。

二、影響障礙者就業之因素

在論及障礙者就業問題時，許多人常將問題焦點放在雇主對障礙者之拒絕，此點固然是主要因素，但並非唯一之影響因素。國內障礙者就業情形不佳，筆者認為可能因素至少包括下列四大類：1.障礙者個人因素（如能力、態度、就業意願、心理調適不足等）與家庭負面影響（過度保護、放棄或未給予支持等）；2.建築與交通障礙；3.雇主態度與就業環境限制；4.教育與職業重建單位之服務、體制及政策未能充分發揮功能，以致障礙者面臨許多就業困難。論及解決之道，筆者認為政府在改善建築與交通障礙、及健全教育與職業重建服務體制上，實屬責無旁貸外，設法加強障礙者就業能力、態度、意願及心理調適，更是相關單位須處理之關鍵核心。

三、教育與職業重建單位須設法協助障礙者克服就業困難

事實上，障礙者就業能力、態度、意願及心理調適之培養，並非短時間內可完成。若希望能引導障礙者成為其生涯發展之主導者，而非被動接受者，除在教育過程中須循序漸進引導及提供適切教育與輔導，以強化其生涯發展能力（含知識及技能）與態度外，完整之職業重建服務也有重要之影響。因為提供職業重建服務之目的，即在於讓個人有機會從事或重返工作參與及就業(Escorpizo, Finger, Glässel, Gradinger, Lückenkemper, & Cieza, 2011)。因此，對於具有就業潛能之障礙學生，如何透過適當的教育與職業重建協助機制，使其得以順利進入工作職場，可說是吾人應努力之方向。

貳、生涯發展與轉銜

一、從生涯發展觀點關注障礙學生之教育與全人發展

生涯發展是終生的過程，學校若希望能協助障礙學生離校後成為工作者，應從協助其發展全生涯的角度來提供適性教育，而非僅著重於協助其找到第一份工作。對此，Donald E. Super提出之生涯發展理論，相當具有可參考之處。Super將Buehler的生活階段(life stage)與Havighurst所提出的發展任務概

念，整合在生涯發展理論中，形成其對生活階段之論述(Super, 1990)。他將人一生的生涯發展分為五個生活階段，包括：成長(growth)（出生至14歲）、探索(exploration)（14至24歲）、建立(establishment)（24至44歲）、維持(maintenance)（44至64歲）與衰退(decline)（約64歲後），這是所謂大循環(maxi-cycle)，其中各階段所列的年齡只是參考值，依個人狀況不同而異(Herr & Cramer, 1984)；此外，在五個生活階段間都有中間階段，Super稱之為轉銜，在其中，人們會再次經歷成長、探索、建立、維持與衰退的小循環(mini-cycle)(Super, 1990)。換言之，在轉銜階段內，個人會經歷相當多的轉變，也需要學習應對新的挑戰與處理舊有經驗之轉換。

由於在不同生活階段的大循環與轉銜期間的小循環內，人們會面臨不同的生涯發展任務，這些任務是指個人在生理與社會發展達到某種程度時，社會對其所抱持須達成的任務期待(Super, 1990)，例如，成年後能就業、減少依賴並增加獨立性等。然而，當個人在面對不同生活階段之生涯任務卻無法順利完成時，則須探討個人是否缺少某些能力與態度、或環境存在過多障礙與缺少協助機制等，以致個人在轉銜期間未能依序完成成長、探索、建立、維持與衰退的小循環任務，而無法順利進入下一個發展階段。換言之，轉銜即為進入下一個生活階段作準備，而且此項準備並非短時間可完成，同時，每個人需要完成轉銜準備的時間長短不一、內容也有差異。

除上述生活階段理論構念外，Super還結合生活階段與角色理論(role theory)而提出生活—生涯彩虹圖(life-career rainbow)，藉此說明人們在生涯發展的五個生活階段中，會在不同的人生舞台（家庭、社區、學校、工作場所）裡，分別扮演著不同的人生角色（兒童、學生、休閒者、公民、工作者、配偶、持家者、父母、退休者等）(Herr & Cramer, 1984)。儘管如同Super所言，並非所有人都有機會在四種人生舞台中扮演著九種人生角色，然而，對障礙者而言，其能參與的人生舞台與人生角色更常受到許多外在限制。因此，若從全生涯發展角度思考障礙學生離校後面臨之問題時，就會發現設法讓障礙學生順利成為工作者，只是吾人協助其獲得完整生涯發展的目標之一，在由學生轉為公民、工作者、持家者等多重角色之轉銜階段中，能有機會以全人角度思考與發展其生涯，方是學校應努力透過長期教育與輔導以協助障礙學生之處。換言之，不只在不同生涯發展階段須考慮到階段轉銜需求，在不同人生角色與環境轉換時，同樣也需要考慮到其角色與環境轉銜之需求。

綜合言之，從生涯發展觀點來看，在處理與減少障礙者就業問題時，並不宜只從如何讓障礙者成為工作者的角度來努力，畢竟工作只是個人生活中的一部分，必須全面關注其多方需求並設法滿足，方能使其工作穩定，進而獲得全人發展之機會。

二、重新詮釋與落實執行國內生涯轉銜之相關規定

由於過去《特殊教育法施行細則》(1998)僅規定在各教育階段離校前一年（如幼稚園大班、小六、國三、高三）才須在個別化教育計畫(individualized educational plan, 簡稱IEP)中列出轉銜服務內容，讓許多人誤以為只要在學生離校前，於五月間在教育部特殊教育通報網填具相關轉銜資料，即已完成轉銜服務。加上過去《身心障礙者保護法》(1997)，雖早已規定須為障礙者擬定生涯轉銜計畫，以使其不同生涯福利需求得以銜接，但因缺乏實質配套措施，加上後續公佈之規定僅著重通報、移轉及接收轉銜資料，缺乏提供轉銜服務實質內涵與協助機制，因此，原意頗佳的轉銜相關規定，長久以來，已淪為各級學校僅在障礙學生離校前，將轉銜資料移送到下一單位的常見運作方式，嚴重忽略轉銜準備須歷經長時間教育與輔導方

能達成目標的真實意涵，也無法將轉銜功能落實於長期個別化教育與相關服務過程中，相當可惜。

此外，生涯轉銜的目的是使個人能為未來做更好的準備，也希望讓過去、現在與未來之發展能順利產生聯結，因此，生涯轉銜計畫不該在離校前才加以討論，而應將生涯目標結合於各學期之IEP目標中，逐步執行並檢討修正，方有機會達成。然而，依照現行《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》（2010）第4條規定，在離校前，學校須討論學生之生涯轉銜計畫、召開轉銜會議與填寫轉銜服務資料。此一規定，容易使學校誤以為執行生涯轉銜計畫乃是下一階段單位之任務，而忽略其在學生就學階段須負起提供生涯轉銜教育與輔導之責任。換言之，生涯轉銜絕非僅是移轉相關資料，更重要的是在轉銜階段中，教育與服務體系應如同Sitlington、Clark與Kolstoe (2000)所建議，須同時為障礙者提供轉銜教育與轉銜服務，方能產生成效。

對於上述國內嚴重窄化轉銜服務意涵之常見做法，所幸最近公佈之法令中，出現若干條文，若能落實執行，將有助於轉銜輔導與服務充分運作。舉例而言，《特殊教育法施行細則》（2012）第9條，並未如同以往只規定在離校前特定年段IEP才須列出轉銜服務，而將「轉銜輔導與服務」列為每學期必須檢討修正的IEP五大類內容項目之一。此外，2009年《特殊教育法》首度將高等教育與成人教育階段納入特殊教育範圍，並在《特殊教育法施行細則》（2012）第11、12條規定，須為接受高等教育障礙學生擬訂特殊教育方案及個別化支持計畫，同時，在個別化支持計畫三大內容中，也規定須包括轉銜輔導與服務。同時，《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》（2010）第3條規定，應將生涯轉銜計畫納入IEP與特殊教育方案中，以協助學生達成獨立生活、社會適應及參與、升學或就業等轉銜目標。藉由這些新規定，有機會讓高中職以下學校在擬訂IEP與大專院校擬訂個別化支持計畫時，可視學生現況與需求而做更多的生涯轉銜準備，而非如同過去僅在離校前一年才考量其轉銜需求。再者，前述法令也將「轉銜服務」擴大為「轉銜輔導與服務」，使障礙學生在轉銜階段中，不只是接受短期轉銜服務，也有機會透過長期教育與輔導，以加強其生涯發展能力與態度，並滿足其轉銜需求。這些規定讓障礙學生在面對轉銜階段的眾多挑戰時，可以有較充足之準備時間與享有實質轉銜教育、輔導與服務內涵，值得肯定。

三、將轉銜輔導與服務結合於各年度 IEP 內充分執行

儘管國內對於生涯轉銜有前述之新規定，但徒法不足以自行，且各級學校若無法了解其中之重要意涵，仍會重蹈過去輕忽生涯轉銜功能之缺失。未來若希望能改變現行簡陋做法，必須在學生進入學校時，在轉銜與IEP會議中，立即先行討論學生若干年後離校時擬達成之遠程生涯目標，之後再於各年度教育與輔導過程中，透過擬定、執行與檢討修正IEP，協助學生逐一達成其生涯目標，並滿足其轉銜需求；而對於離校前學生尚無法達成之生涯目標，則設法透過密集的轉銜服務與支持措施，使其順利過渡到下一階段。如此一來，除可減少學生在不同階段之適應障礙外，並能延續其生涯目標，而其整體生涯發展方能獲得更佳之準備與實現機會。

事實上，國外許多相關文獻(Flexer, Baer, Luft, & Simmons, 2008; Kochhar-Bryant, 2009; McDonnell & Hardman, 2010; Miller, Lombard, & Corbey, 2007; Sitlington, Clark, & Kolstoe, 2000)皆主張將障礙學生所需之生涯轉銜能力與態度，透過IEP長、短期目標及轉銜教育與課程之學習，逐步習得。因此，若能從生涯發展觀點，設法透過系列化生涯教育與課程逐步引導學生經歷由Brolin (1997)提出之生涯覺知(career awareness)（國小／國中階

段）、生涯探索(career exploration)（國中階段）、生涯準備(career preparation)（高中階段）以及生涯同化(career assimilation)（高中階段）過程，如此除有助於養成生涯發展能力與態度外，也能減少在轉銜階段之可能阻礙。

參、協助障礙學生做好就業轉銜準備之建議

為使障礙學生做好就業轉銜準備，筆者建議可從下列四大方向著手，以下詳述之。

一、將生涯發展的主導與決策權回歸學生

確認個人的生涯目標與興趣可說是達到成功就業的第一步(Inge, 2006)。此外，許多轉銜研究結果一再發現，自我決策(self-determination)是障礙者轉銜成功與否的重要關鍵因素(Canfield & Reed, 2001)。因此，引導障礙學生思考未來與自我定位、了解工作世界與社會脈動、分析個人優弱勢與需求、運用自我決策技巧、學習獨立與負責任態度、設定與實現生涯目標、主動爭取與整合相關資源，都成為障礙學生在生涯轉銜過程內必須學習面對的挑戰，而這些挑戰也須由學生親自體驗，方具意義。換言之，生涯目標之決定與執行者應該是學生本人，將主導與決策權回歸學生，教師與家長則扮演引導與支持的角色即可。

為增強障礙學生在生涯發展過程中之主體性，在協助其擬訂生涯目標時，可透過完整的轉銜評量來協助學生：1.決定個人目前生涯發展水準；2.找出個人興趣、喜好、優勢與能力以決定適當之生涯目標；3.決定教育、職業與社區適當安置以呼應離校後之生涯目標；4.促進自我決策能力；5.決定所需之輔助設施、支持及服務（鈕文英，2010）。在確定前述內容後，再透過轉銜教育與課程安排，以促使學生逐漸養成各項生涯發展能力及態度，並達到其生涯目標。

二、加強學生對障礙的認識與自我接納

生涯發展過程中，自我了解是基本要件。然而，障礙者常被賦予次級的社會地位，容易從習得的經驗中對其障礙產生羞恥感與挫折感，這些感受若不當地併入早期障礙者自我概念形成過程中，對其障礙調適與自尊，都會產生負面影響(Wright, 1983)。由於絕大多數學生皆為早期障礙者，其對障礙的認識與對自我的看法，都是在成長過程中逐漸形成，故須注意其自我概念形成時，是否受到障礙之負面影響？若能即時導正，對障礙學生生涯發展之幫助相當大。

此外，Power與Hershenson (1987)指出，在生涯發展過程中，障礙者須清楚了解其障礙，以及障礙可能在生活、職業上造成之影響，同時，不但要了解障礙造成的限制，更要對不受障礙影響的能力有所認識，如此方能做出較適切的生涯選擇。換言之，障礙者對自身障礙與相關資訊之認識及對其障礙調適，是極為重要的生涯發展關鍵因素，因此，學校須設法輔導障礙學生面對此一人生課題，不應規避。然而，許多教師與家長常不知如何和學生談其障礙，也未能在課程中引導學生思索與因應障礙與其生涯發展之關連，如此一來，只是讓學生以其不成熟的心態獨自面對複雜的障礙問題，甚至受負面影響而不自知。對此，教育與輔導單位實應大幅改善。

三、學習輔助科技應用之知能與態度

Finlayson與Hammel (2003)提醒吾人，AT雖不是萬靈丹，但它的確提供人們機會可以參與生活，這樣的機會若未透過AT是不可能達到的。美國2004年《障礙者教育促進法案》(Individuals with Disabilities Education Improvement Act)規定，須提供從出生到21歲障礙者所需之AT，不論在進行轉介、評量與IEP發展及執行時，都須將AT需求列為整體教育之重要考量(QIAT Consortium, 2005)。此外，當障礙學生為完成功能性技能而須使用

AT時，則AT就該包含在轉銜計畫內(Canfield & Reed, 2001)。

由於許多有關AT與轉銜之研究，都確認高中離校後持續使用AT的重要性(Canfield & Reed, 2001)，故Morales、Holland與Brown (n.d.)認為，須提醒處於轉銜階段之障礙學生充分了解各項法令對其權益之保障，特別是AT可在許多領域扮演重要角色，在擬訂轉銜目標時，一定要考量AT在教育、就業、獨立生活與娛樂之應用；同時，若學生在校已使用電腦、溝通輔具或其他AT，畢業後，未必能繼續使用，故學生須了解其所需使用之AT，如此，未來才能向其他單位要求適切的AT；至於未使用者，也應考慮未來在接受教育、就業、家中或社區獨立生活時需要哪些AT？這些事項在與轉銜團隊討論轉銜需求時，皆應列入；學生也須主動關心哪些AT可符合其需求？將來由誰提供？甚至可要求轉銜團隊為其安排諮詢服務，以便試用未來可能使用之AT。

可惜國內法令並未和美國一樣將AT列為IEP必要考量項目，但如同Morales等人(n.d.)建議，對轉銜階段學生，須加強其AT應用知能與態度。若學校願意重視此項重點，目前在新修訂特殊教育課程綱要「輔助科技應用」特殊需求領域課程中，有多項能力指標可供參考應用。筆者於該課綱修訂時，曾多次提供審查意見，建議課綱內除須包括使用AT之技能目標外，還應增加情意與知識類目標，因若不重視使用AT之社會心理因素（如使用意願及態度等）之情意目標，將嚴重影響AT長久使用情形與成效。此外，隨著年齡增長，障礙學生應逐漸減少對他人提供協助之依賴，若能習得有關AT功能、獲得、選擇、維修、法令規定、申請、服務與相關資源等知能，則對其生涯發展幫助更大，故建議增列14項能力指標，後經全數採用並歸入第七主軸—「AT的需求表達與資訊應用」內（分為三類指標：1.表達個人需求；2.對個人所需輔具之認識；3.對相關法令與規定之了解）。詳細內容可參閱該領域課程能力指標7-1-1-1~7-2-3-5（盧台華，2011）。

四、運用與結合職業重建相關資源

除在教育階段應鼓勵障礙學生使用AT外，Noll、Owen、Smith與Schwanke (2006)指出，應用AT以改善障礙者就業力與生涯發展，已成為職業重建領域增加服務成效的重要策略。實際上，AT無論在職能評估(vocational evaluation)（國內稱為職業輔導評量，簡稱職評）、職業教育、職業訓練、職務再設計或就業安置時，都有其應用的必要性。以職評為例，Klukas與Annis (2002)認為，為使障礙者發揮最大潛能，可透過完整職評以了解其就業潛能與表現；此外，因未使用AT時，障礙者潛能之展現會受到嚴重限制，故進行職評與利用職務再設計增進個人表現時，務必在應用AT後，才決定其功能表現，此為非常重要之職評基本原則。然而，國內進行職評時，對AT之應用卻相當不足。儘管《身心障礙者職業輔導評量實施方式及補助準則》（2008）第6條規定，職評項目應包含：1.障礙者狀況與功能表現；2.學習特性與喜好；3.職業興趣；4.職業性向；5.工作技能；6.工作人格；7.潛在就業環境分析；8.就業輔具或職務再設計；9.其他與就業有關需求之評量，但筆者由擔任職評中心顧問、督導、參與個案研討與職評評鑑之多年經驗發現，許多職評報告中，最缺乏且應加強之項目即為AT之應用。當職評未能應用AT以支持障礙者表現其潛能時，在後續職業訓練與就業安置過程中，更容易忽略應用AT，故不能忽視。

此外，教育主管單位對職評資源應用之規定也有待改善。依勞政單位主責之前述補助準則第5條規定，凡年滿15歲國中應屆畢業生即可接受職評，但教育部《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》（2010）第10條則規定，高職一年級應進行「職能評估」，高二據以加強職業教育、就業技能與職

場實習，高三若無法判斷學生職業方向與適合職場，才轉介職評。該條文中，並未規範高中與大專學生接受職評之事宜，此外，除職評外，還另有「職能評估」一詞，若需由學校負責執行，以目前高職師資結構，恐難充分適任。再者，在高三才接受職評，實則為時過晚，因許多能力須長期養成，特別是認知功能障礙學生更是如此。若能在進入高一與大一之際，便及早運用職評資源，對障礙學生之就業潛能、興趣、需求、態度與表現進行完整評量，將有助於學校協助其規劃個人生涯目標，並於在校期間透過IEP或個別化支持計畫，在各年度課程與輔導中全面加強其能力與態度，若能同時加入AT之應用，則對啟發其就業潛能與表現，將有更大之效果。

肆、結語

吾人若期望能有效執行上述四項協助障礙學生做好就業轉銜準備之建議，則教師與相關人員所具備之專業知能，將成為影響關鍵。然而，進一步檢視相關單位舉辦之研習活動與養成教育課程時，可發現前述四類專業知能之訓練，在相關研習活動與養成教育課程內甚少出現，故相關單位應設法儘速補強教師與相關人員前述知能，如此方能充分協助障礙學生達成以生涯發展為基礎之就業轉銜準備。

參考文獻

內政部統計處（2012）：**一〇一年第三十四週內政統計通報（101年上半年身心障礙者福利統計）**。取自 http://www.moi.gov.tw/stat/news_content.aspx?sn=6631

各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法（2010）：中華民國九十九年七月十五日教育部臺參字第〇九九〇一一二九三三C號令訂定發布。

行政院經濟建設委員會（2009）：**當前經濟情勢月報（98年6月）**。取自 http://www.cepd.gov.tw/dn.aspx?uid=7095

身心障礙者保護法（1997）：中華民國八十六年四月二十六日總統（86）華總（一）義字第八六〇〇一〇一一九〇號令修正公布。

身心障礙者職業輔導評量實施方式及補助準則（2008年2月12日）：行政院勞工委員會勞職特字第〇九七〇五〇三〇八四號。

故鄉市場調查（2009）：**98年身心障礙者勞動狀況調查報告**。取自 http://www.evta.gov.tw/files/61/report1

特殊教育法（2009）：中華民國九十八年十一月十八日總統華總一義字第〇九八〇〇二八九三八一號令修正公布。

特殊教育法施行細則（1998）：中華民國八十七年五月二十九日教育部（87）臺參字第八七〇五七二六六號令修正發布。

特殊教育法施行細則（2012）：中華民國一百零一年十一月二十六日教育部臺參字第一〇一〇二一四七八五C號令修正發布。

鈕文英（2010）：轉銜評量在發展個別化轉銜計畫之應用探討。**臺中教育大學學報：教育類**，**24**(2)，129-149。

盧台華主編（2011）：**輔助科技應用領域課程**。取自 http://www.ntnu.edu.tw/spc/drlusp_1/data/s01212.pdf

Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A competency based approach*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Canfield, T., & Reed, P. (2001). *Assistive technology and transition*. Oshkosh, WI: Wisconsin Assistive Technology Initiative.

Escorpizo, R., Finger, M. E., Glässel, A., Gradinger, F., Lückenkemper, M., & Cieza, A. (2011). A systematic review of functioning in vocational rehabilitation using the International Classification of Functioning, Disability and Health. *Journal of Occupational Rehabilitation*, *21*(2), 134-146. doi:10.1007/s10926-011-9290-8

Finlayson, M., & Hammel, J. (2003). Providing alternative financing for assistive technology. *Journal of Disability Policy Studies*, *14*(2), 109-118, 125.

Flexer, R. W., Baer, R. M., Luft, P., & Simmons, T. J. (2008). *Transition planning for secondary students with disabilities* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1984). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches* (2nd ed.). Boston, MA: Little Brown.

Inge, K. J. (2006). Assistive technology as a workplace support. *Journal of Vocational Rehabilitation, 24*, 67-71.

Klukas, G. M., & Annis, J. A. (2002). Intensive vocational and technology assessment: Integrating assistive technology into the vocational evaluation process. *National Vocational Evaluation and Work Adjustment Journal*, *34*, 33-41.

Kochhar-Bryant, C. (2009). *Transition to postsecondary education for students with disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

McDonnell, J., & Hardman, M. L. (2010). *Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Miller, R. J., Lombard, R. C., & Corbey, S. A. (2007). *Transition assessment: Planning transition and IEP development for youth with mild to moderate disabilities*. New York, NY: Pearson.

Morales, T., Holland, R., & Brown, S. (n.d.). *Access transition*. Retrieved from http://www.ataccess.org/resources/fpic/transition.html

Noll, A., Owens, L, Smith, R. O., & Schwanke, T. (2006). Survey of state vocational rehabilitation counselor roles and competencies in assistive technology. *Work*, *27*(4), 413-419.

Power, P. W., & Hershenson, D. B. (1987). Assessment of career development and maturity. In B. Bolton (Ed.), *Handbook of measurement and evaluation in rehabilitation* (pp. 219-233). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

QIAT Consortium (2005). *Quality indicators for assistive technology services (revised)*. Retrieved from http://sweb.uky.edu/~jszaba0/QIAT%202005%20with%20MATRIX%20VARIATIONS.pdf

Sitlington, P. L., Clark, G. M., & Kolstoe, O. P. (2000). *Transition education and services for adolescents with disability* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Others (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.) (pp.197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wright, B. A. (1983). *Physical disability: A psychosocial approach* (2nd ed.). New York, NY: Harper & Row.

來稿日期：102.03.24
接受日期：102.04.09

101學年度第2學期特殊教育諮詢專線輪值表

時　間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
10:00~12:00	張正芬	邱紹春	劉惠美	王慧婷	陳秀芬
14:00~16:00	胡心慈	鄭聖敏	柯惠菁	林月仙	佘永吉

(102.02~102.06)

諮詢委員

姓名	張正芬	胡心慈	邱紹春	鄭聖敏	劉惠美	柯惠菁	王慧婷	林月仙	陳秀芬	佘永吉
學歷	教育碩士	教育博士	教育碩士	教育博士	哲學博士	哲學博士	哲學博士	教育博士	教育碩士	哲學博士
專長	自閉症 智能障礙 行為情緒	情緒障礙 自閉症	多重障礙 行為情緒	資賦優異	溝通障礙 語言發展 聽覺障礙	特教科技	早期療育 應用行為 分析 自閉症	語言障礙 自閉症	學習障礙 情緒障礙	輔助科技 物理治療
現職	臺灣師大 教授	臺灣師大 副教授	臺灣師大 退休教師	臺灣師大 助理 研究員	臺灣師大 副教授	臺灣師大 助理 研究員	臺灣師大 助理教授	臺灣師大 副研究員	臺灣師大 研究助理 (講師級)	臺灣師大 助理教授

(依輪值時間排序)