特殊教育季刊　民101年12月　第125期　第9-17頁

高中職階段身心障礙學生全校性轉銜方案的設計原則

黃柏華
國立臺灣師範大學特殊教育學系博士班學生

摘　要

成功的轉銜服務應將學校視為整體性的服務規劃單位，統整家庭、教育與社會資源，為身心障礙學生規畫一系列統整的活動，經由專業團隊合作的方式，將轉銜服務的要素融入學生個別化教育計畫的擬訂與執行。本文參照轉銜服務的要素，依據學生所處的情境與需求，提出高中職教育階段全校性轉銜方案的重點：1.人員組織與任務；2.工作重點與實施流程；3.課程設計與規劃；4.合作系統的建立與連結。透過具體的方案規畫一系列以成果導向的轉銜服務方案，達到符合身心障礙學生個別需求的轉銜教育目標。

關鍵詞：全校性轉銜方案、轉銜服務、個別化教育計畫

The Principles of School-Wide Transition Program for Students with Special Needs in a High School

Po-Hua Huang
Doctoral Student,
Department of Special Education, National Taiwan Normal University

Abstract

"School" should be regarded as a unit to provide integrated services in successful transition programs, which include a series of activities combining family, educational and social resources. With the collaboration of a professional team, the elements of transition services, involving the design and execution of an Individualized Education Plan, must be provided. This paper explains the elements of school-wide transition services in high school, including the organization and assignment of the faculty, the main points and executive procedures, the designs and arrangements of curriculum, and the establishment and connection of a collaboration system. Through the design of a series of goal-oriented transition services, the individual goals of transition education will be achieved.

Keywords: school-wide transition program, transition services, induvidualized education plan

壹、前言

自1998年，國內藉由正式的立法，轉銜服務納入個別化教育計畫的內容項目。美國2004年修定之Individuals with Disabilities Eduction Act（簡稱IDEA）明確規範「轉銜是一系列整合性的活動，是以成果為導向的歷程……，必須以個別孩童的需求為主，將其優點、喜好、興趣納入考量，並包括指導、相關服務、社區經驗、就業發展和畢業後成人生活目標，以及適當機會習得日常生活技巧與功能性職業評估」。簡言之，轉銜方案的擬訂與執行，已成為身心障礙學生在高中職教育階段最重要的核心項目。然而，國內外針對身心障礙青少年的轉銜方案的研究結果顯示：(1)身心障礙青少年畢業後無法順利融入社區生活，亦難以順利尋求符合個人能力與特質的工作，多半處於經濟依賴與就業不穩定的狀態，較難成為社會公民與生產者，主要的原因在於中學階段的特教課程中，並未學會適應社會生活所需的生存技巧；(2)特殊教育與學生未來畢業進路所需的身心障礙服務資源並未建立良好的聯繫，以至於學生離校後缺乏適當的支持體系，造成社區生活與就業工作轉銜的困難；(3)身心障礙者並非轉銜活動與轉銜目標擬訂的主要決策者，不論在自我認同、自我覺察、社會能力的展現，甚至轉銜目標擬訂與執行受到重要他人（如：家長、教師、雇主）認知與觀念的顯著影響；(4)即使有法律的保障，身心障礙者認為自己並未獲得足夠的支援系統，在融合環境或一般職場仍然有受到歧視的感覺，無法感受到公平的對待(Afflect, Edgar, Lavin, & Kottering, 1990; Camarena & Sarigiani, 2009; Baer, Flexer, & Dennis, 2007; Brown, Hamner, Foley, & Woodring, 2009)。

身心障礙者的轉銜服務的內涵，受到從近年來對於障礙概念的轉變，突破過去醫療單位認定的生理狀況和功能限制的障礙(medical model)，進入個人與環境互動所顯示出的能力與限制(Structural model)，從環境因素的分析，隱含障礙者個人和他人對於障礙所造成的結果所顯示社會價值(social model)。不僅從個體的能力特質和需求為導向，更要考量所處環境中所能獲得的機會與限制，涉及個人、家庭、學校、社區，甚至整體國家社會的發展與變遷。成功的轉銜服務應將學校視為整體性的服務規劃單位，統整家庭、教育與社會資源，為身心障礙學生規畫一系列統整的活動，經由專業團隊合作的方式，將轉銜服務的要素融入學生個別化教育計畫(individualized education plan，簡稱IEP)的擬訂與執行。本文參照轉銜服務的要素，依據學生所處的情境與需求，規畫一系列以成果導向的轉銜服務方案。

貳、轉銜服務方案的要素

自1983年起，美國特殊教育司(The Office of Special Education Programs，簡稱OSEP)資助超過500個以上的中等及中等後教育階段身心障礙學生的轉銜教育與服務方案。Kohler (1996)整理分析1980~1990年代的轉銜服務方案實施成效，認為成功的轉銜方案涵蓋5個核心成分：(1)以學生為中心的規劃；(2)學生發展；(3)家庭參與；(4)機構間合作協調；(5)方案架構（如圖1所示）。

Kochhar-Bryant & Greene (2009)分析2000年之後的轉銜方案的主要研究，提出12個主要的轉銜方案的要素，依據轉銜服務機構的組織、轉銜教育方案的內容、轉銜計畫的核心，整理出最佳的轉銜執行方案計畫（如表1所示）。

從文獻分析結果顯示有效且成功的轉銜服務方案必須以學生為中心，透過學生能力評估和學習經驗，由學生和家庭參與IEP的擬訂，確認轉銜目標與未來畢業後的進路，透過教學使學生習得社會生存的能力。整體轉銜計畫的執行，以學校為主要單位連結社區資源系統和特教教育相關專業團隊進行合

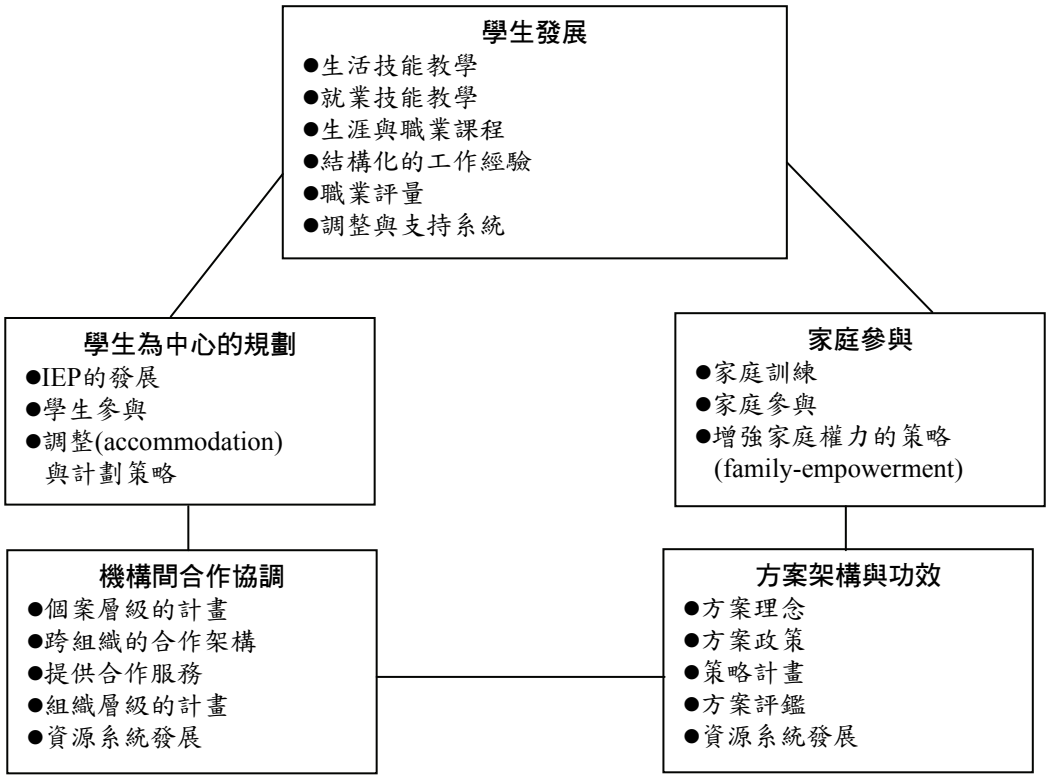

圖1　成功轉銜方案的核心成分(Kohler, 1998, p. 208)

表1　轉銜方案的要素

轉銜服務的組織
1.跨機構合作
2.跨專業合作
轉銜教育方案內容
1.融合式的學校、教室和職場
2.功能性、生存技巧課程和社區本位的教學
3.社會和人際技巧發展和訓練
4.生涯和職業評量和教育
5.競爭性有酬的工作經驗
6.商會和企業與學校連結
轉銜計畫的核心
1.後期中等教育的參與和支持
2.個案為中心/學生為主的計畫
3.學生自我決策和自我倡議
4.家庭/父母參與

資料來源：Kochhar-Bryant & Greene, 2009, p. 200.

作，透過學業、生活與工作技能的訓練，提供學生足夠的學習機會，培養學生獨立自主、問題解決與自我實現的能力，幫助學生確認明確轉銜目標與生涯發展方向。

O'Leary (2007)依據轉銜目標的擬訂與執行，提出轉銜方案的四個步驟（如圖2所示）。

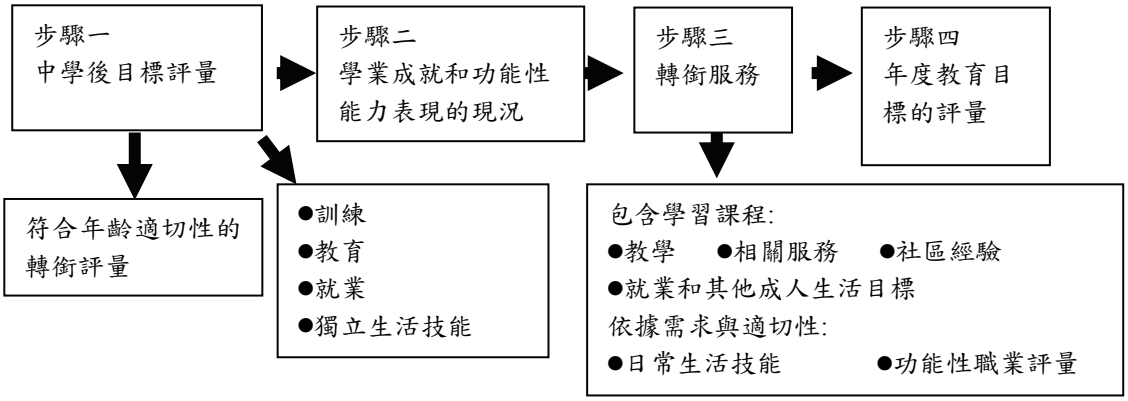

圖2　轉銜方案的步驟(Backward Planning)（引自Kochhar-Bryant & Greene, 2009, p.10)

O'Leary (2007)四個步驟，著重轉銜目標的設定，評估學生的能力狀況，擬訂適當的轉銜服務內涵並與IEP的教育目標作密切的連結。目前國內的現況，《特殊教育法施行細則》第18條第1項的10款明文規定IEP的內容涵蓋各教育階段的轉銜服務，並依據此法擬訂《各教育階段身心障礙學生轉銜服務實施要點》。此法第二條明文規範「學生轉銜服務需移送之資料，應依據個教育階段之需要，包含學生基本資料、目前能力分析、學生學習記錄摘要、評量資料、學生與家庭輔導紀錄、專業服務記錄及未來安置與輔導建議方案等項」。然而條文內容仍以學生的個人資料為主，並未明確說明轉銜目標是個別化教育計畫的重點項目，轉銜目標即是IEP的目標，透過教學活動與學習課程規劃，提供達成目標的轉銜服務。雖然轉銜服務流程呈現社政、勞政、衛生單位與教育系統之間的關連性，但實際的條文內容仍著重在處理時間與程序，屬於行政上的作業，而非整體性的轉銜服務計畫的擬訂與執行方案。如果轉銜服務方案僅流於學生個人相關資料的傳遞與行政流程的作業程序，造成學生在教育階段的學習結果與未來生涯發展有明顯落差，資源系統之間亦缺乏適當的合作機制，使得學生在校所學與未來生活無法連結，轉銜教育目標的擬訂與執行僅成為書面資料，無法使學生的未來獲得更有品質的生活。

參、高中職教育階段全校性轉銜方案的重點與執行內容

轉銜工作需要團隊，從個人轉銜計畫乃至全校（學校層級）、全縣（地方層級）、乃至全國（中央層級）的轉銜服務體系建立，不同層級的轉銜團隊任務有所區隔。雖然成功的轉銜要素強調以學生為中心的規劃，依據學生發展、能力評估的結果擬訂適切的轉銜目標。然而，實際執行的層面必須考量學生所處的生態環境，透過組織系統，將學生、家庭和社區資源與未來生活所需的相關服務連結。就筆者個人的觀點，學校層級的轉銜方案，乃是個別化轉銜計畫成功與否的關鍵。透過學校統籌相關資源，組織跨領域、

跨機構的專業團隊、擬訂適切的轉銜措施，透過連貫性、系統化的教學與評量機制，全面性的瞭解學生的能力發展，擬訂適切的轉銜目標，以及為達到轉銜目標所需的相關支持系統。

全校性轉銜方案運作涉及(1)人員組織與任務；(2)工作重點與實施流程；(3)課程設計與規劃；(4)合作系統的建立與連結。透過具體的方案規畫，達到轉銜教育的目標。

一、人員組織與任務

（一）學校層級的轉銜小組的主要任務

1.與監控全校性轉銜措施：包括(1)擬訂個別化教育計畫及轉銜服務的程序；辦理並整合校內外資源實施轉銜評量（涵蓋職能評估、職業評量等正式或非正式的測驗資料）；(2)依據區域特性及學校學生特質與需求，整合校內行政與教學系統進行課程架構與課程目標的調整（如：綜合職能科的職業類科課程、高中職的校定必修／選修課程）；(3)生涯進路及生涯規劃課程與活動（如：生涯探索課程、生涯興趣評量、大學博覽會、就業博覽會等）。

2.加強開發社區資源、協調校內外相關機構，建立溝通管道與合作方案：(1)與課程及教學活動結合（如：職場實習、建教合作、雇主合作良師方案等)；(2)與地區特色結合（如：參觀當地產業之旅、參與區域特色活動、參與社區服務）；(3)學校與機構單位的連繫與互動（如：各教育階段的銜接、學校單位與當地社政、勞政單位窗口的銜接）。

3.以學生為中心，學校單位為行政窗口，協調校內外相關人員參與學生個別化教育計畫與轉銜服務，擬訂適切的轉銜目標與具體的實施方式。

（二）學校層級的轉銜小組成員

依據各校需求與組織形式的不同，可與學校既有的相關組織（如：特教推行委員會）或學生IEP的專業團隊相結合，組織運作與互動可搭配既有的定期會議討論（如：特教推行委員會會議、教學研究會）或個案之轉銜會議，採用任務導向的運作方式，透過專業團隊與相關機構代表的參與，推動轉銜措施。參與成員涉及多方人士，依據單位體系的畫分，至少有下列的重要參與人員：

1.教育體系：職掌特殊教育之行政人員、特殊教育教師代表、普通班級教師代表、職業類科教師代表、學校輔導人員、學校就業與實習單位代表、高等教育單位代表。

2.醫療體系：以特殊教育相關專業團隊人員為主，含蓋心理諮商師、職能治療師、語言治療師、物理治療師等。

3.社會福利與就業服務機關代表，如：社會局、勞工局代表或區域負責之社工人員與就輔員等。

4.社區單位：社區機構與身心障礙支持團體，如：地區商會代表、基金會代表等。

5.家長及學生代表。

二、工作重點與實施流程

學校層級轉銜工作團隊體系的建立與計畫擬訂的重要性，在於分析全校所有身心障礙學生的特性與轉銜需求，安排必要的評量/轉銜活動，檢討評鑑學生畢業前後的適應與轉銜成果，若學生個別的轉銜服務有身心障礙或困難，經由學校整合相關資源，提供必要的支援。Kochhar-Bryant (2008)在其專書提出八個符合身心障礙學生合作機制與系統協調運作的基礎要項，筆者參照此八項基礎要素，以時間/年段為軸，應用在全校性的轉銜方案系統運作與流程（如圖3所示）。

三、課程設計與規劃

目前國內高中職教育階段具有多樣化特性，不同的學校與班級形式所欲達到的教育目標並不一致，學生依據其個別能力與學習需求進入一般高中、高職之普通班級或特殊學校（如：啟聰、啟明、啟智學校等）、特殊班級（如：高職特教班、實用技能班等）。因教育目標與課程規畫的差異性，學生所欲朝

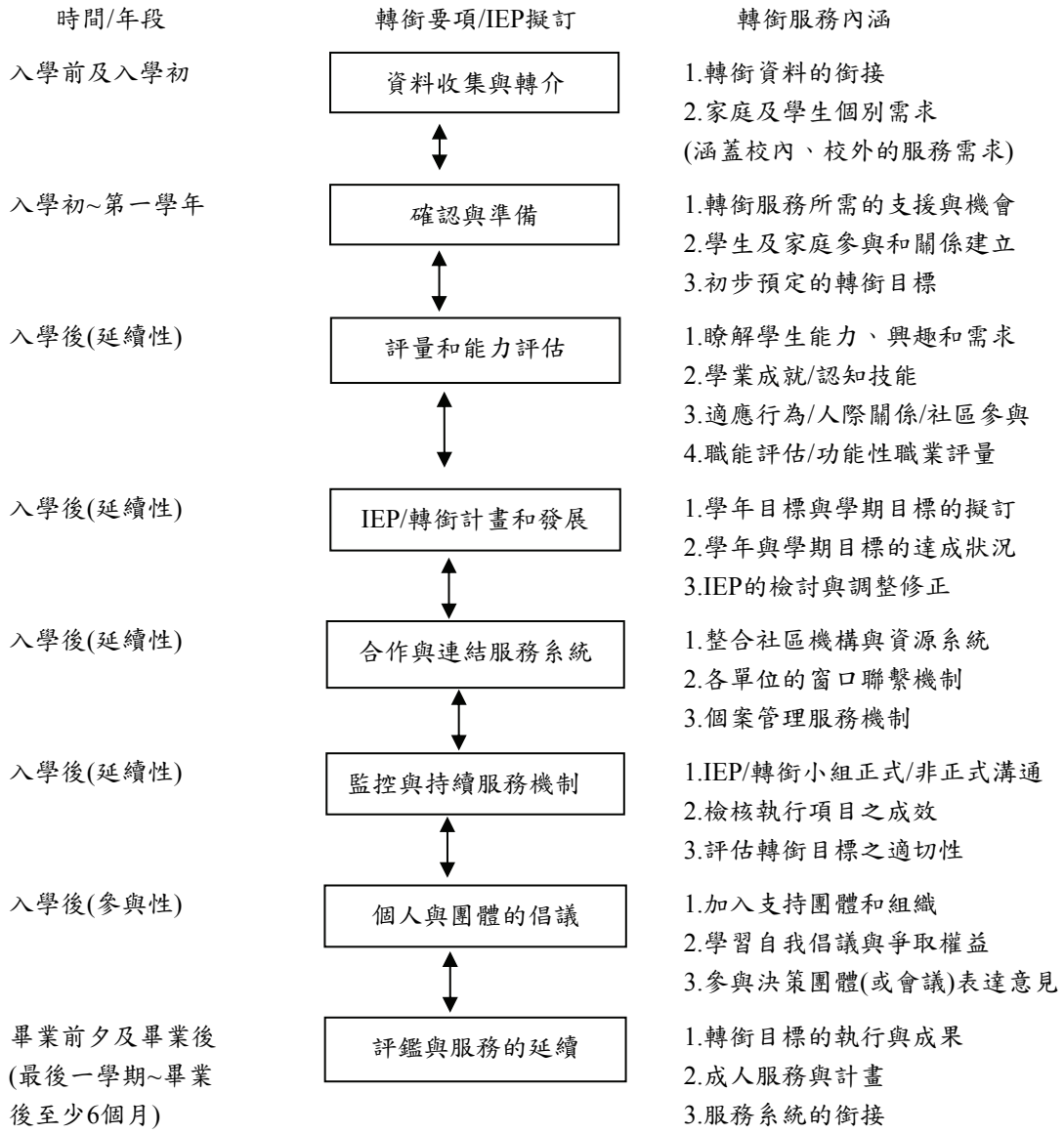

圖3　全校性轉銜方案運作流程

向的轉銜目標亦有不同。即使是同樣類型的學校（或班級），各校的課程設計與規劃除了依據高中職教育階段適用之課程綱要，朝向教育鬆綁與學校自主的教育政策，亦著重學校及區域特色的發展。個別化的轉銜計畫乃基於全校性轉銜服務計畫的主架構之下，依據個別需求做適當的調整與安排。不論是國內外特殊教育的趨勢皆以融合教育為導向，提供適當的支持與調整，身心障礙學生盡可能的參與普通教育課程與達成普通教育之教育目標，期望能具備競爭力與一般學生具有相同的機會。

基於融合教育的原則與目標，美國2004年修訂之IDEA第614節，規定學生年滿16歲時（或

IEP小組決定更早年齡），學校必須依據符合學生適當年齡的轉銜評量結果，在其IEP會議中規畫訓練、教育、就業、適當的獨立生活技能等可評量的轉銜目標，並提供達成目標的轉銜服務 (http://idea.ed.gov/explore/home)。為使身心障礙學生具備足夠的能力與準備度面對畢業後的挑戰，高中職階段的課程與教育重點至少須涵蓋五個核心能力與課程訓練：

（一）自我決策的技巧與機會

自我決策能力乃一個人是否能成為獨立自主個體的關鍵，近20年來已成為身心障礙教育的核心之一。諸多學者提出不同的定義，Field & Hoffman (2002)認為自我決策是在個人瞭解並重視自我的基礎上，界定並達成目標的能力，強調目標導向與自我覺察和自我瞭解，其概念被廣泛運用在不同的模式與教學設計。自我決策的課程可融入既定的課程或另外獨立安排課程，可採用個別或團體小組活動教學。近年來除了透過課程的教學，更強調學生參與、擬訂、執行、監控個人的個別化教育計畫，透過實際的參與，甚至主導會議，發展具備自我決策的知識與技能。

（二）生涯探索與就業能力準備

Savickas (1995)將生涯輔導所能提供的服務分為職業安置、職業輔導、生涯諮詢、生涯教育、生涯治療、工作教練等六類。職業能力雖然不是轉銜目標的唯一重點，卻是未來個人社會生存與獨立生活所需的重要能力，必須依據學生年齡、能力程度與特質安排設計多樣化的生涯探索與就業能力準備活動，包含心理評量、模擬情境演練、社區參觀與實作、角色模範學習、電腦輔具系統與相關資訊提供等方式。

實際上，高職教育階段的職業課程和專業科目的技能檢定，已涵蓋就業能力準備，高職特教班亦將職場實習列為課程架構與重要的教學活動，但除了透過課程的安排，更需透過課程本位職業評量，瞭解與評估學生職業能力的表現，與就業市場能力要求的差距，以協助學生擬訂適切的教育目標和畢業進路。

（三）社區學習與活動參與

為協助身心障礙學生融入生活情境，轉銜服務內容應注重與社區結合、自然的教學情境，並採用功能性及符合實際年齡的評量與教學活動（林幸台，2007）。社區學習並非僅限於日常生活與社區生存技能的演練，對於非認知障礙及輕度障礙學生而言，更需培養公民責任及維護個人與社區的良好生活的知識與技能。

（四）社會技巧

社會技巧是社會能力的一部份，Gresham (1998)根據Bandura的社會學習論所提出之社會技巧缺陷說，認為應依據特殊學生的能力與所面對的情境，提供社會技巧訓練，建立個人足夠的行為目錄，以因應社會生活之需求。社會技巧包括人際互動的行為、與自我有關的行為，以及工作有關的行為，涵蓋自身的情緒管理、自我效能；同儕、尊長、兩性之間的人際關係與互動；以及家庭、學校、社區、職場等環境中所需的社會互動能力。

（五）支持與服務系統的運用

從生態系統理論，身心障礙學生在不同的系統中，需要不同的支持與服務，涵蓋提供服務與協助者、所需要支持的服務項目、以及突破個人障礙限制的輔具及環境調整。為使身心障礙學生能夠運用支持與服務系統，必須從個人直接接觸的人、事、物與間接影響個人社會適應與生存的大環境因素，依據學生在不同環境中的需求與可能遭遇到的問題，融入課程設計與教學活動。藉由教學與實際演練，提供明確的指導，使學生能夠瞭解支持與服務系統對自己的重要性(Why)，自己在不同的情境(Where)與遭遇不同的問題(What)，可以向誰求助(Who)?如何求助(how)?選擇適當的時機(When)明確的表達自己的需求。

四、合作機制與關係建立

全校性的轉銜方案將學校單位視為溝通校內外的窗口，校內的合作機制可透過現有的體制（如：特殊教育推行委員會）建立全校性的整合方案，校外單位的合作與關係建

立，需透過學校轉銜小組核心人員的推動。由於每一位身心障礙學生因個人特質、能力與需求的不同，設定的轉銜目標和所需的支持與服務亦有差異。Kochhar-Bryant & Greene (2009)依據學生在中學後的畢業進路區分為四種不同的途徑，學生所設定的轉銜目標能否順利達成，涉及學生畢業前在校學習所獲得的協助與畢業後所需要的支持有密切關係。表2乃筆者依據四種畢業進路的轉銜目標，具體說明在高中職階段必要提供的相關服務，以及轉銜過程中的合作單位。

表2　四種轉銜教育目標之合作單位一覽表

畢業進路	學業/高等教育	生涯—技能訓練	就　業	支持性環境
轉銜目標	1.進入2-4年制的大學或學院 2.獲得大專院校學歷後能獲得全職競爭性有酬勞和福利的工作 3.具備一般成人獨立生活能力	1.進入生涯—技能導向的學校（如：技術學院）或技能訓練單位 2.依據個人的生涯興趣獲得全職競爭性的工作 3.具備個人社區生活的獨立能力	1.透過有時限的支持協助進入社區本位的有酬競爭性工作（如：支持性就業方案） 2.在必要支持下具備功能性的社區獨立生活能力	1.在必要支持下具備全部/部分的功能性社區生活能力 2.在必要的協助下，參與競爭性或庇護性的職場工作 3.維持個人身心功能
高中職階段需提供的服務	1.完全參與普通教育課程 2.取得高中職文憑 3.生涯探索活動 4.大學預備課程 5.升學輔導 6.社區生活的獨立能力	1.參與融合的普通教育課程，涵蓋學業和生涯—職業導向的課程 2.透過調整性評量，獲得高中的文憑 3.生涯探索活動 4.有酬的工作經驗 5.生涯—職業能力導向評量（如：技能檢定）	1.參與部分融合的普通教育課程 2.獲得高中學力證明 3.職能評估或功能性職業評量 4.支持下，參與競爭性職場的實習 5.功能性社區生活技能的訓練	1.參與部分融合的普通教育課程，著重功能性學科社會技巧和生活技能 2.完成高中教育階段課程 3.社會、適應行為和獨立生活技能的評量 4.功能性職業能力評量 5.支持下參與社區本位的職場實習
校外合作單位	1.高等教育單位 2.社區服務單位	1.技職體系教育單位 2.實習合作單位 3.社區服務單位	1.社會福利單位 2.就業服務單位 3.實習合作單位 4.社區服務單位	1.社會福利單位 2.就業服務單位 3.實習合作單位 4.社區服務單位 5.醫療單位

Baer, Flexer, & Dennis (2007)調查訪談52個區域，741位即將畢業的高中職身心障礙學生的轉銜目標，透過叢集分析的統計顯示，除了上述的四種畢業進路，有少數學生(約9%)即使未具備進入高等教育的先備能力和經濟條件，仍然選擇進入大學；亦有部分學生(約12%)即使具備進入高等教育的能力卻選擇直接就業。這些狀況與國內智能障礙高中職畢業生透過多元入學管道進入大專院校就讀的人數日益增長；身心障礙學生進入大專院校學生的中輟率節節升高，格外具有令人深思的意義。

身心障礙學生是轉銜過程的主體，但是家庭中的重要他人亦是影響轉銜服務整體運作的關鍵，透過適切的合作機制提供由相關專業人員提供必要性、關鍵性的重要資訊，使學生本人、家長能夠藉由跨單位、跨機構的合作機制共同擬訂與執行適切的轉銜目標。

肆、結語

隨著時代的進步與法令的修改，轉銜目標從就學、就業、就養的單一取向，逐漸擴展至個人多層面的生活考量。高中職教育階段在生涯轉銜過程是非常重要的環節，銜接九年一貫的國民義務教育至畢業後的成人生活與獨立生存的技能。學生經由適當的甄選與多元入學管道機制進入不同教育目標的高中、高職或特殊班級，亦隱含轉銜目標的選擇與預期未來的生涯發展。

學生在學期間，學校乃是全校身心障礙學生轉銜服務的運作中心，協助IEP團隊規畫與執行個別學生的轉銜服務工作，在學生畢業前，依據學生的轉銜目標與後續之相關單位密切連繫，使學生獲得持續性的服務（林幸台，2007）。透過統整性的專業團隊服務，能夠彰顯學生接受特殊教育及轉銜服務的成果，獲得最大可能的生涯發展。

參考文獻

林幸台（2007）：**身心障礙者生涯輔導與轉銜服務**。臺北：心理。

Afflect, J. Q., Edgar, E., Lavin, P., & Kottering, L. (1990). Postschool status of students classified as mildly retarded, learning disabled and nonhandicapped: Does it get better at a time? *Education and Training in Mental Retardation, 25*, 315-324.

Baer, R. M., Flexer, R. W., & Dennis, W. (2007). Examining the Career Paths and Transition Services ofStudents with Disabilities Exiting High School. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(3), 317-329.

Brown, K., Hamner, D., Foley, S., & Woodring, J. (2009). Doing Disability: Disability Formations in the search for work. *Sociological Inquiry, 79*(1), 3-24.

Camarena, P. M., & Sarigiani, P. A. (2009). Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24*(2), 115-128

Field, S., & Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self- determination: Quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills, and beliefs related to self-determination. *Journal of Disability Policy studies, 13,* 113-118.

Gresham, F. M. (1988). Social skills-conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. In J. C. Witt, S. N. Elliot, & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of behavior therapy in education* (pp 523-546). New York: Plenum.

Kochhar-Bryant, C. (2008). *Collaboration and system coordination for students with special needs: From early childhood to the postsecondary years*. Ohio, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

Kochhar-Bryant, C., & Greene, G. (2009). *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process.* Ohio, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

Kohler, P. D. (1996). *Taxonomy for transition programming: Linking research and practice.* Illinois University, Champaign. Transition Research Inst. Retrieved from ERIC database. (ED399722)

Kohler, P. D. (1998). Implementing a transition perspective of education. In F. Rusch & J. Chadsey (Eds.), *Beyond high school: Transition from school to work*. (pp. 179-205). Belmont, CA: Wadsworth.

O'Leary, Ed. (2007). *Transition outcomes project (TOPs) training*. Missouri Department of Elementary and Secondary Education Special Education. Retrieved November 20, 2010, from http://dese.mo.gov/se/seap/documents/TOPS0909.pdf

Savickas, M. L. (1995). A framework for linking career theory and practice. In M. L. Savichas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practices* (pp. 1-14). Alto, CA: Davies- Black.

來稿日期：2010.08.03
接受日期：2012.11.23