

# 特教教師與雇主輔導身心障礙學生 職場實習之經驗：生涯發展觀點

吳俊儒

國立草屯高級商工職業學校  
訓育組長

胡心慈

國立臺灣師範大學特殊教育學系教授  
兼特殊教育中心主任

## 摘 要

高中實習在身障生的生涯發展中發揮關鍵的影響。實習屬工作本位學習的一環，需職場與學校合作制定計劃、提供指導，並明確各自職責。本研究旨在還原特教教師（特師）與雇主為學生提供實習輔導的經驗，整合雙方觀點，探索其合作過程及對實習的反思。本研究採質性研究法，訪談 4 組合作過的特師與雇主，職類包括洗滌業、醫院傳送及門市服務業。此外，還進行實地觀察與文件蒐集。結果顯示，實習準備涉及職場的媒合與聯繫，及安排專人為學生提供指導。特師與雇主形塑介入方針，不僅觀察學生工作表現來發現其需求，還採結構化指導鞏固學生的工作技能和安全意識。他們會根據學生表現調整及褪除輔導措施。特師與雇主透過合作相互增能：特師作為溝通橋樑，既理解職場的立場，也清楚學生所面臨的挑戰；特師在徵詢職場對培訓方式的建議後，設計課程來輔導學生；雇主則向特師諮詢學生特質及適當應對策略，藉此營造友善工作環境，並增強職場員工在協助與培訓學生方面的能力。本研究重新詮釋實習在身障生生涯發展中的定位，探討在實習期間進行職務輪替及職種轉換的可能，並揭示實習對學生生涯探索與體驗的意義。最後，針對實習規劃、學生自我決策、家長參與、實習手冊及實習薪酬議題提出建議。

**關鍵字：**特教教師、雇主、職場實習、身心障礙學生、生涯發展

## 壹、緒論

生涯軌跡中任一階段的經歷，影響著往後階段的發展；個體對環境與自我興趣的認識與探索，是生涯定向的關鍵（林幸台，2019）。尤其從學校過渡至成人階段，牽涉多元角色之轉變，對身心障礙學生（以下簡稱身障生）而言是極大挑戰（周台傑、詹文宏，2004）。因應身障生在生涯轉換與發展上的困境，「十二年國民基本教育高級中等教育階段學校一集中式特殊教育班服務群科課程綱要」（以下簡稱服務群課綱）揭示，學校規劃職業課程得依循既有資源、就業市場趨勢及學生特質需求，選擇相關技能領域教學；培養身障生具備服務群核心素養，俾利其生涯的適性發展（教育部，2021）。

然協助學生的生涯發展並非囿於課堂教學，學生於就學期間至職場進行實地學習尤為關鍵。林幸台（2002）指陳高中階段身障生的生涯輔導與轉銜以「社區實作」與「職場實習」（以下簡稱實習）兩種課程為核心，其提供學生有實際接觸職場的機會，引領學生對生涯方向及早規劃。Kohler（1996）亦將就學期間的「結構化工作經驗」（structured work experience），列為規劃身障生生涯轉銜方案之必要項度。

故於實務現場，高中階段集中式特教班的特教教師（以下簡稱特師），為順利推展身障生的生涯發展，規劃校外實習是特師的重點工作。惟實習欲發揮其效益，職場與學校的合作提供支持則舉足輕重。縱然學校與職場合作實習規劃及輔導已有共識（林幸台，2002；Benz & Kochhar, 1996; Kohler, 1996; Will, 1984; Wehman et al., 1985），但過去研究探討有合作經驗的特師及雇主輔導身障生實習之經驗，及雙方對實習的省思，其相關研究付之闕如。既然實習以特師與雇主共同輔

導為依歸，了解特師與雇主對實習的經驗，匯聚雙方觀點實屬必要。是以，本研究目的在於還原特師與雇主輔導身障生實習經驗，瞭解其合作過程；並探討雙方對實習的反思、角色定位與實習運作建議。根基研究目的，本研究問題有：一、特師與雇主輔導身障生實習的經驗為何；二、特師與雇主輔導身障生實習的互動歷程為何；三、特師與雇主對輔導身障生實習之省思為何。

## 貳、文獻探討

### 一、高中階段身障生的生涯發展

每個人的生涯旅程，其所期盼、追求、經歷，如步履踏遍的足跡縱橫交錯成一條生命的道路（林幸台，2019）。在這條生涯道路上，個體須於有限時間，去評估、分析與整合自身與外在環境資訊，進而創造無限的機會與發展空間（林幸台，2019；Wadsworth et al., 2004）。途中或許會面臨不同生涯階段的挑戰、角色轉換及生活空間之擴張，彼此之間從衝突、消長到平衡，但最終將形成個體獨有的生涯模組；實際上，個體就是在這些人生的角色組合中實現自我（Super, 1980）。

生涯不同階段的角色轉換，反映個體與環境因素的交織影響；個體在新舊角色間的拉扯，形成角色衝突，一個角色的新生可能使另一個角色難以發揮其作用（Super, 1980）。如求學階段學生角色佔據大部分的生活空間，不過當學生踏入職場，工作角色區域擴大，工作角色的重要性隨之提升；個體為因應工作領域的適應課題，須探索更多資訊解決新階段帶來的挑戰。至於身障生，同一般發展歷程，有著生涯發展的挑戰需克服。尤其身障生囿於肢體、心智、感官、行動與溝通等障礙限制，在生涯發展歷程上，相較一般學生而言，需投入較多心力應對，可能產生適應困難（林幸台，2019；潘苾莓、林宏

熾，2005)。雖說高中階段集中式特殊教育班提供多元職業課程培養學生能力，但課程朝向集中化趨勢(吳亭芳、黃柏華，2021)；且職場資源開發不易(周台傑、詹文宏，2004；林幸台，2002)，實際上身障生難以在就學階段有充分探索不同職類的機會。

據此，開展身障生的優勢、潛力與發展空間是教育人員的使命(林幸台，2004，2019；Morningstar, 1997；Wadsworth et al., 2004)。學校教育的「質與量」係決定個體生涯發展之重要因素(Super, 1980)；教育人員向身障生提供如學科課程、功能性課程、職業興趣探索、職業訓練與社區實作等教育措施，是助益其生涯發展的核心作法(林幸台，2002；Bouck, 2017)。然而，推展這些教育措施，並非以身障生立即轉銜至成功就業為唯一目標；而是開展生涯發展的基礎。Super (1980)提醒，15-24 歲正值個體的「探索階段」，個體開始對有興趣的職業進行嘗試，但不見得是最終職業抉擇；探索對身障生尤為重要，透過多方探索能發展自我概念，促使其察覺周遭環境獲取訊息，建立對環境的認識。高中階段的實習對身障生而言就是最佳的探索契機，承接 Super 的生活空間理念，實習幫助學生拓展有別於學校的生活空間，引發學生對環境與自我的覺察。

進一步而論，實習的積極意義是期盼學生培養融入社會之適應能力。Morningstar (1997) 反思，特師常急於身障生畢業後馬上找到喜歡的工作，然處於中學階段的學生或許很難旋即進入生涯成熟。既然處於探索階段，身障生於不同職場的體驗歷程，學習人際之間的互動、投入活動及磨練工作技能，能培養其融入社會與適應環境之關鍵能力與態度(Morningstar, 1997)；於此過程他們也可逐漸被充權成社會中積極的貢獻者。

## 二、高中階段服務群科實習理念

高中階段服務群科，乃根基於民國 89 年教育部推行「高級中等學校特殊教育班職業學程課程綱要」(以下簡稱高中特教班綱要)所確立的「綜合職能科」，其以招收輕度智能障礙學生為主的高中集中式特教班(教育部，2000)。不過因應特殊教育課綱變革及十二年國民基本教育推行，高中集中式特教班屬於技術型高中的「服務類群」，各校可在服務群下設立新科別，或維持綜合職能科並選擇兩個技能領域設計課程；服務群科主要培養學生具備從事服務類工作所需的基本職能與態度(教育部，2021)。

承接上述，為使學生具備服務群基本職能，除了學校職業教育扮演重要地位外，學生在就學期間跨入社區進行工作實習尤為關鍵。易言之，職場實習為協助身障生生涯發展的教育措施之一，是職業教育的延伸與擴大化(林幸台，2002)。一般來說，實習目的在將所學付諸實行，對職場生態預熱；使身障生有機會習得特定工作行為與職業知識，探索職業偏好，及了解工作環境文化與職場要求(林宏熾，1996；Benz & Kochhar, 1996；Luecking & Crane, 2020)。狹義而言，實習為在學校與職場之間搭建橋樑，有了實習經驗，身障生或許能穩健地橫越生涯階段的分水嶺。Will (1984) 就提出「從學校到工作橋樑模式」(bridges from school to working life)，主張從學校到成人生活間需搭建橋樑，過程提供不同強度與時間長度的服務和工作培訓，期待學生於就學期間儲備好能量。Wehman 等人 (1985) 的職業轉銜模式(vocational transition model)，強調職業培訓計畫須經歷：(1) 學校教育；(2) 轉銜過程規劃；(3) 安排有意義就業等三階段；計畫由學校、機構及雇主共同規劃，重視學生在自然情境學習工作技能與態度。另外，從醫院發

跡的搜索項目 (Project SEARCH)，則聚焦身障生在高中畢業前，到職場進行工作實習與訓練，實習期間重視職場轉換與工作輪替，並由特師、雇主及就業輔導員協助身障生在社交、溝通與對不同職業技能之習得 (Gross et al., 2018; Luecking & Crane, 2020; Rutkowski et al., 2006)。概括而論，實習讓身障生整合學校所學，於職場進行實踐、應用及調整。當然學校須連結校外資源，藉由學校教育、實習與資源整合這三大基石，以引領學生踏入成人生活做準備 (Benz & Kochhar, 1996; Bonds, 2003)。

細部言之，實習屬工作本位學習 (Work-based learning, WBL) 一環。WBL 依工作時間、強度、職務參與度與支薪與否，分成：職場參訪、見習、志工服務、學徒制、工讀、無償或有償實習等類型 (Luecking & Crane, 2020)。WBL 重視學校與職場合作制定協議，釐清各自角色職責。其中包含確立 WBL 方案目標、預期效益、時間安排、職務安排項目，並載明如何評估學生的學習進展，及連結身障生後續的職涯發展；如此以確保學生在 WBL 方案中能獲得必要的支持與調整 (Bonds, 2003; Hamilton & Hamilton, 1997; Luecking & Crane, 2020)。

至於高中特教班綱要，則揭示實習是在質與量上做漸進規劃：質為實習類型從探索到訓練性質 (參觀、見習、實習)；實習人數由團體到個別；量為依年級遞增實習天數 (教育部, 2000)。另外對照現行的「服務群課綱」，其提到各校可依所處的社區特性、學校發展、就業市場及學生特質概況，在「校訂科目」中規劃實習科目、學分數與時數 (教育部, 2021)。

### 三、輔導身障生實習角色

#### (一) 特師角色：評估能力、與專業合作及提供支持

特師評量身障生的職業能力、興趣與需求尤為重要，因其為特師開發職場之依據 (林幸台, 2002)。特師應評估身障生是否具備該職務所需的先備技能 (prerequisite skills)，發揮學生最大潛能以利其職場適應 (Scheef et al., 2017)。不過，有研究點出特師在無評量測驗的基礎下，僅憑觀察或晤談方式，實然無法真正了解身障生的興趣與工作能力概況 (周台傑、詹文宏, 2004; 張萃玲等人, 2010)。況且，高中階段為身障生提供的職業課程較為侷限，可能導致身障生在釐清自身職業興趣上遭遇阻礙 (吳亭芳、黃柏華, 2021)。故周台傑與詹文宏 (2004) 也建議，學校應在實習期間，應多安排學生參訪與接觸不同類型的職場，促使學生發掘職業興趣。

當然，特師並非精通協助學生生涯發展的所有能力。特師與相關專業人員合作，更是特師的核心職責。林幸台 (2004) 指陳，特師與行政人員多半同意與專業合作是推動轉銜工作重要的決定因素。因身障生的實習輔導，涉及特師、雇主、職員與職業輔導員等不同專業人員參與，若團隊成員認同且尊重彼此專業，實習則可順利推行。即專業人員應將身障生的利益置於首位，發展對不同專業的理解，團隊充分釋放各自專業，以助益學生獲得適切的轉銜成果 (Defur & Taymans, 1995; Szymanski et al., 1990)。另一方面，有研究強調家長在實習輔導之樞紐地位 (周台傑、詹文宏, 2004; 邱志鴻等人, 2013; 高馨玲、任麗華, 2005)。尤其智能障礙者在生涯發展中面臨抉擇時，傾向依賴家長的意見與期待 (高馨玲、任麗華, 2005)。故特師應積極邀請家長思索學生在職場的困境，共同商討因應之策，以催化家長成為輔導身障生實習的夥伴，形成學生強而有力的後盾 (邱志鴻等人, 2013)。

承接 WBL 理念，特師與雇主為共同負

責身障生的實習輔導；特師仍須在職場對身障生提供適切支持。實習是職業教育的延伸，實際上須扣緊學校本位學習的基礎。實習輔導須從學校教育扎根，體察學生的需求與困境，培養學生如自我決策、問題解決與自我管理等能力，以引導學生將這些能力實踐於實習中（李玉錦、張正芬，2013；楊秀華、林純真，2015）。特別是自我決策能力，影響著身障生往後生涯轉銜與生活品質之良窳；特師更須依學生的個別差異與需求，促使學生達到其最大潛能的自我決策目標（邱惠姿、李建承，2009）。

## （二）雇主角色：職務分配、培訓技能與環境營造

一些雇主接受身障生進入職場工作，首要以商業利益為考量，希望障礙者能對職場有所貢獻（吳雅玲、張恩慈，2019；Luecking, 2004; Riesen & Oertle, 2019），再者藉由學校與雇主聯合指導身障生，較能提高雇主進用身障生的意願（Luecking, 2004; Luecking & Crane, 2020）。不過，仍有雇主可能因對身障生不熟悉，導致其合作意願低落（林幸台，2002；林宏熾、張瑋珊，2005）。因此，雇主對身障生的基本理解，可謂雇主身為實習輔導人員的先決條件。具體而言，雇主須諮詢特師，了解身障生的背景資訊、特點與基本應對方式後，雇主方能發揮協助與輔導身障生適應職場之角色（Luecking, 2004; Lee et al., 2019; Waterhouse et al., 2010）。進一步而論，雇主身為職場管理者，當學生進到職場，其首要任務係為身障生進行職務的分配；換言之，雇主須根據身障生的需求與優勢，考量他們的能力、特點與工作風格，以分配適當的工作（Gross et al., 2018; Lee et al., 2019; Waterhouse et al., 2010）。

此外，雇主在職場尚扮演培訓技能與為身障生倡議之角色。Gross 等人（2018）探討

雇主持支持身障生實習的做法，雇主採取技能示範、口頭提示、步驟圖像化及工作分析等策略進行輔導；起初雇主與學校共同督導，但後期由雇主為主要指導。當然雇主指導身障生技能的同時，會發覺其在職場的困境。是以雇主須審慎評估身障生的需求，提供合理調整。值得注意的是，一般調整常體現於工作本身；但雇主對職場心理環境的調整，如職場氛圍營造，其深深影響身障生的職場適應，更不容忽視。雇主要先向職員溝通身障生特質，提供職員相關資訊，以確保職員對身障生的認同（周台傑、詹文宏，2004；Valentini et al., 2019）。惟員工認同僅是雇主為身障生倡議的一小步，Luecking（2004）強調雇主要在職場培養「內部擁護者」（internal champions），帶領員工為身障生的職場適應一同努力。期許職場雇主、職員甚至是顧客，都能以「正常化原則」視角，對身障生投以開放態度來檢視其工作潛能（高馨玲、任麗華，2005）。整體而言，雇主扮演倡議角色，一則調和員工與身障生間的關係，二來致力於讓身障生能融入職場，使他們被視為團隊的一份子（Lee et al., 2019）。

## 參、研究方法

### 一、研究設計

為瞭解特師與雇主輔導身障生實習之經驗與省思，增進對該現象的理解，本研究採質性研究取向，透過訪談、觀察與文件蒐集，探討及詮釋參與者所經驗的內容。

### 二、資料蒐集

招募參與者以配對方式進行，每組的兩位參與者（特師與雇主），均有在相同職場輔導過同一位身障生實習的經驗。受訪特師應吻合：（1）公立或私立的高中合格特師；（2）有 5 年以上（含）年資且為現（曾）任的實習訪視教師；（3）現（曾）任導師或特殊教育

組長；其中 5 年年資為依據林幸台（2004）的研究，其指出特師有 5 年以上的服務經驗，在規劃實習的投入程度，顯著高於僅有 1 年以下經驗的特師。

雇主選取條件，參考 2012 年修訂的《身心障礙學生校外實習及就業愛心楷模廠商實施要點》，受訪雇主應符合：（1）有營利事業登記證或統一編號之合法廠商；（2）與學校合作時間至少 4 個學期；（3）至少輔導過 4

位身障生。

受訪參與者有 4 組共計 8 位（如表 1），第一組參與者為研究者熟識人員，後續參與者由受訪特師進行推薦。研究者會請受訪參與者將研究邀請函傳給潛在參與者，若其有興趣可依邀請函的聯絡方式聯繫研究者；或經由潛在參與者同意提供聯絡資訊後，由研究者主動聯絡潛在參與者，並向其簡介研究資訊。

表1

研究參與者基本資料

職類	代碼	職位	輔導實習年資	訪談日期
第1組	芯（T1）	組長	11年	2023.3.14
（洗滌工廠）	王（E1）	總經理	8年	2023.3.17
第2組	樺（T2）	教師	20年	2023.3.28
（醫院傳送）	珍（E2）	副主任	10年	2023.3.25
第3組	芸（T3）	導師	5年	2023.4.07
（門市服務）	瀨（E3）	店經理	5年	2023.3.30
第4組	琳（T4）	導師	27年	2023.3.31
（門市服務）	慧（E4）	店經理	7年	2023.4.11

本研究第1組和第3組的兩位雇主，該學期有輔導身障生的實習。研究者在取得特師與雇主的同意後，到職場觀察職員與學生的互動情形，時間為40分鐘。

### 三、資料處理與分析

本研究資料處理，採代號呈現（如表 2），以利後續引用語料、紀錄與文件對研究結果進行佐證。資料分析工具，使用 MAXQDA 數據分析軟體，將文本匯入軟體進行編碼。

表2

原始資料代號處理

第一碼	第二碼	第三碼	第四碼
訪（訪談）	T1 （第一組特師）	001,002~（逐字稿行號）	1,2,3~9 （意義單位）
觀（觀察）	E3	001,002~（觀察紀錄行號）	x
文（文件）	（第三組雇主）	001,002~（文件件數）	

資料分析階段，為對訪談逐字稿字句進行閱讀、標記、標號及編碼，輔以觀察紀錄、研究日誌與文件作交互參閱。分析過程採持續比較法（constant comparison method），資料分析與蒐集不斷循環，進而對資料進行比較、整併與剔除來劃定編碼範疇；直至新舊資料呈現概念飽和為止（鈕文英，2021；Brantlinger et al., 2005; Glaser, 1965）。

本研究參考張芬芬(2010)對質性資料分析的建議，編碼步驟有：(1)文字化文本：懸置立場謄寫逐字稿；(2)概念化單位：切割語句形成意義單位，賦予文字概念；(3)群聚化類別：將相同概念的意義單位群聚，透過持續比較整併成類別進而命題；(4)結晶化主題：檢視不同類別間的關聯，加入研究者反思，將概念相同類別結晶化成有脈絡性的主題以建構主軸，採「以簡馭繁」方式詮釋文本中所浮現的現象。

本研究有兩類參與者（特師與雇主），編碼會先從同類參與者開始整併。兩類參與者的編碼分別架構完後，再將兩類參與者所產出的意義相互比較，形成研究最高層的編碼主軸，以還原參與者對輔導身障生實習經驗之共同理解。

#### 四、研究倫理與信實度

本研究經研究倫理審查委員會審查核可後執行，並業已結案。執行研究期間，研究者邀請參與者閱讀及簽署知情同意書，讓參與者對研究目的與自身權益有充分了解。為維護參與者隱私，參與者在研究以代號呈現；參與者提供的所有文件，僅作為研究分析之用，研究者確實履行保密、管理與銷毀之責。

研究信實度（trustworthiness），本研究服膺 Lincoln 和 Guba（1985）提及檢視質性研究品質方法：(1)適當參與者選取：研究參與者的選取標準基於文獻，本研究明確描述招募與邀請過程；(2)研究日誌反思：資料分析

過程撰寫研究日誌進行反思；(3)三角驗證：從不同資料蒐集方法（訪談、觀察及文件）檢視研究焦點；(4)參與者檢核：於訪談結束後，請參與者對文本主題做回饋。

### 肆、研究結果

#### 一、實習之前的準備

##### (一) 媒合適合學生的職場與職類

##### 1. 合適職場考量

樺師表示大型職場制度完善且職務多元，能學習的面向廣泛：「規模大的公司有不同工作讓學生轉換」（訪-T2-468-2）。樺師以醫院傳送為例，學生初入職場要花時間適應，但藉由學生在職場的工作輪替，學生對職務漸漸上手後，做事情不但變得有條有理，且學生自然溢出的自信與成就感是顯而易見的。

另外，職場具備高度包容與接納氛圍是合適職場的關鍵特徵。芯師坦言：「雇主願意給學生機會蠻重要的，畢竟生意場上講求的是速度」（訪-T1-382）。

##### 2. 媒合適合學生的職類

媒合職場首先須了解學生的職業興趣。芸師的作法會將職類分好，請學生與家長共同討論職場志願，並參酌職業興趣量表確認最終實習職類。不過琳師發現，多數學生很難立即表達確切的職業興趣，琳師會「從學校的操作課，大概知道學生比較可以從事的工作」（訪-T4-46-1）。況且，學生選擇職類過程，學校應尊重家長期待，琳師會請家長簽署同意書，其內容包含家長對「實習的同意、出缺勤、學生交通安排及家長共同督導實習之職責」（文-T4-003）。

實際上，特師在不同階段為學生媒合職場的考量有所不同：高二為「試探導向」，高三則是「就業導向」。試探性媒合主要讓學生了解職場生態。芸師提醒，試探性意味不給

學生太多壓力，以學生順利完成實習為目標。且考量高二職場為體驗性質，樺師更會藉由轉換職場的形式，在有限時間內增加學生不同職場的閱歷：

高二上下學期，上學期一個，只要標準沒有說一定要怎樣，我就會讓他轉換。像賣場加油站我就會讓他轉換，或一般自助餐也會（訪-T2-136）。

就業導向媒合，思考的是實習職類與學生日後就業的關聯性。如芸師服務學校離市區較遠，職場資源並不豐沛。不過重要的是，若學生畢業後能獨立到市區求職，其職場選擇能更多元，芸師會「往連鎖類型的職場去幫他媒合安排，比較不會受限在我們這個區域」（訪-T3-46）。況且，芸師表示高三實習為學生打下未來就業基礎；若學生實習期間能習得該職場的核心技能，則學生不論到哪裡都能發揮本領。如同一位理髮師擁有剪髮技能，在哪間髮廊依舊能發光發熱：

他在職場有學到一兩項工作能力，比如說補貨，至少他不會受限說，我只能在這一家店補貨。然後比如說條碼機怎麼用啊？或是補貨的順序，如果他們有學到，我覺得他們實習才有意義（訪-T3-190）。

另外，有特師提到學生能力與職場要求的吻合，在媒合職場中起到關鍵的作用。芯師舉例：「職場各式包裝、輸送帶，孩子反應要不要快？雇主期待的一定是一個大腦可以運轉、優秀的學生」（訪-T1-396）。不過，有些學生能力不見得弱，而是其特質更適合某些職場。樺師分享過去班上一位體型粗獷的學生，在服務類職場無法一展長才，遂安

排「學生跟著班級家長做冷氣維修，也做得很好」（訪-T2-187-3）。

## （二）特師與雇主雙方接洽合作過程

### 1. 特師與雇主接洽合作原則

特師與雇主接洽的第一步，會安排面試讓雇主與學生認識。特師會說明整體實習規劃，並向雇主闡述學生特質、優弱勢、特殊狀況與其應對方式。琳師談到：「會解釋就是智能沒那麼好的孩子，學習比較慢，但很有禮貌也蠻乖的，講他們的優點，他們很能夠配合」（訪-T4-70）；芯師推薦自閉症學生到職場前，亦會向雇主解釋：「學生可能不適合跟女性工作，偶爾發出的喃喃自語不影響工作」（訪-T1-404）。

當然並非所有雇主會立即同意合作，有的雇主可能需要時間觀察學生表現。琳師提到被雇主婉拒的經驗，但其極力為學生爭取短期打工機會，後因學生表現不錯，雇主遂接受長期的實習合作。芯師解釋，短期打工或試做對雇主而言壓力較小，與其特師說明學生的狀況，還不如讓雇主直接觀察何謂身障生。

讓雇主直接觀察身障生，實際上談的是面對障礙的「開放性」。樺師認為「雇主他可以很開放。學生真的好的，那你就用；不行那你可以換，其實還有很多身心障礙者，很多元的」（訪-T2-524）；就合適與否衡量是否要任用，無須被障礙框架捆綁。

### 2. 雇主接受實習合作考量

雇主們接受實習合作有其獨到見解。首要原因為雇主們均有接觸身心障礙者的經驗，對他們並不陌生。再者，為基於職場營利立場。雇主認為實習好比在幫公司「獵人頭」；因職場對人力有需求，若身障生表現優異，可藉由實習培訓潛在員工。王總表示「我們不是單純幫學校完成輔導，這段期間的訓練，希望以後是讓我留下用」（訪-E1-323）。慧



經理經營一家位於市區的門市，花時間訓練學生，希冀學生日後能成為員工協助工作；實際上，實習對學生或之於雇主而言是「互利互惠」的合作。

### (三) 安排實習時間與輔導人力

#### 1. 漸進安排實習時間

特師均表示實習時間的規劃，以漸進安排為原則，隨著年級增加實習天數。高二進行每週半天到一天的實習；高三提高至每週兩到三天的工作學習。

#### 2. 職場輔導人員安排

職場輔導人員安排，起初雇主要了解學生狀況並給予協助，但後期雇主會放手給職員負責輔導學生實習，雇主再視情況介入處理。王總對此解釋：「工作上我讓組長盯。因為有時候你過去一兩句，他們會覺得，組長又沒有說我錯，為何老闆說有問題。所以這樣會造成領導上的錯亂」（訪-E1-281）。

珍副主任負責統籌醫院的檢體運送、拿藥及退藥等傳送業務。他表示學生到職場會統一請職員對學生培訓，再由特師與職員帶學生跑工作流程。當學生進到工作現場，「現場幹部要互相配合，而就不只有我在掌控學生狀況了」（訪-E2-425-2）。

門市業瀨經理，認同雇主為協助角色。由於瀨經理該學期有輔導實習生，研究者到職場進行實地觀察，確實發現主要由職員負責指導學生：

學生正在使用靜電拖把拖地，學生拖完地後回報職員。接著學生補貨，此時我發現職員眼神會飄向學生，過了一會，職員過來確認學生狀況。職員雖然嚴肅不語，但會用手勢提醒學生商品擺放的位置（觀-E3-010）。

## 二、輔導實習的經驗與做法

### (一) 安排職務原則

雇主揭窆學生實習以「基礎工作」漸進學習。以洗滌場為例，王總會交代組員讓學生先練習分布或燙床單，因其工作性質毋須太多判斷。此外，珍副主任談到，醫院傳送主要工作有「帶病人做檢查、拿藥、退藥、病歷收發、送檢體」（訪-E2-33-1），其傾向安排每日例行的拿藥與送檢體讓學生學習。至於門市職場，慧經理分享學生甫到職場，以清潔、整理排面與補貨為主要工作內容。

### (二) 輔導職場實習方針

#### 1. 特師從旁觀察學生以發現問題

實習初期，特師會先在旁觀察學生工作。樺師表示，因實習初期「孩子的神經都會繃得很緊，但後面習性就會出來」（訪-T2-247-1），如不是嚴重狀況，特師可將狀況紀錄下來再伺機處理；樺師傾向先給學生機會嘗試調整。芯師解釋，特師不急於介入，「其實這是釋放某種情境，讓孩子學習接受，期待孩子能改善情況」（訪-T1-638），期待學生在面對職場狀況時，「能練習把事情說清楚，這可能有助於產生一些問題解決，並訓練學生的思考能力」（訪-T1-107-1）。

#### 2. 鞏固學生工作表現及安全觀念

儘管實習初期學生狀況及需求尚未浮現，但對雇主而言，實習初期雇主須穩定學生的工作表現；而為了培訓學生的工作技能，工作指派與指導上會比較明確且結構，以幫助學生熟練技能。

琳師表明實習初期安全教育擺第一，「教師輔導的在好，沒有安全一切都是零」（訪-T4-307），凡職務涉及搬重物、用電、熱水、操作機器等，琳師會不厭其煩叮囑學生謹慎。珍副主任深知醫院傳送工作繁雜，當遇到實習生有情緒狀況，為保護學生安全，強調「職場上我不能讓學生受傷，若學生情緒有異狀，我是不是要立馬停掉他的工作？」（訪-E2-

574)。芸師也重視緊急狀況應立即介入，涉及「有安全衛生疑慮的，當下就會先阻止」（訪-T3-318）。

### 3. 特師依學生職場表現在校加強輔導

一些特師談到在職場未直接給予學生介入，會待學生返校後再進行輔導。樺師指出「回學校會對學生加強，或者考他，要背的還是要複習」（訪-T2-343）。職場工作繁忙，工作細節確實很難在職場講清楚，此時芯師「會把它記錄下來，回到學校再做教學，告訴學生要怎麼做」（訪-T1-516-7）。

### 4. 依學生實際狀況彈性調整輔導措施

如樺師所言「職場輔導有鬆有緊」（訪-T2-320）。特師輔導學生同時，亦要了解學生需求並給予合理調整。因此，特師在實習輔導過程，會根據學生狀況調整職場訪視時間及輔導強度。樺師坦言：「我們體力有限，且時間有限，我一定是先拉比較容易成功的學生，先把他拉到一個位置」（訪-T2-262-1）。鑒於程度好的學生特師只消花一點時間輔導他們，其相對容易適應工作；特師就得以將心力戮力於程度偏弱的學生，因這類學生需要長期陪伴與輔導。

芸師在處理學生工作態度上，則著力於瞭解其行為背後的原因，以調整輔導介入的措施：「那陣子學生比較懶散，後來瞭解好像是學生太累，我說那再給你一些休息時間，會讓孩子跟職場講一次，那時間到就要起來工作」（訪-T3-359）。

### 5. 褪除支持釋放機會使學生獨立

以孩兒學習走路思考輔導實習的定位，琳師描繪：「有熟悉的師長在旁輔導，讓他慢慢踏出；就像教小孩子走路，一開始他踉踉蹌蹌，我們要拉著他，然後等到他 ok 時，我們就會放手」（訪-T4-418）。樺師亦點明「職場輔導最後老師一定會撤掉」（訪-T2-436）。隨著學生在職場步入正軌，特師需逐漸褪除

對學生的支持。

王總表示，實習初期對學生比較包容，會盡量對學生的行為給予引導，「他們在這塊實習的保護傘下，要慢慢把自己行為匡正在職場的要求裡」（訪-E1-301）。王總更期許學生在實習後期能跟上職場步調，褪除身障生的標籤以銜接就業職場。

## (三) 訓練工作技能策略

### 1. 步驟化教導

步驟化教學要能將工作技能細部拆解。樺師與珍副主任不約而同指出醫院傳送的步驟。珍副主任「會跟他們講解，檢體要放哪裡。他們到了受理處，要怎麼交？受理處有一個收檢體的地方，要拿去那邊放，還要刷卡完後，才算完成」（訪-E2-197）。學生執行任務時，樺師強調「剛開始一定要幫孩子架構。工作雖然是電子派工，可是學生要做紙筆紀錄，有個檢核表單。要拿什麼？然後送到哪裡？每一筆都要記錄，我們都要盯」（訪-T2-338）。慧經理教導新人工作，則把握「講解、示範、練習、檢查、回饋」要素，按部就班教導技能：「第一次講給他聽，第二次做給他看，第三次他做做看。做給他看時，邊做邊講，讓他了解，哪些細節要注意」（訪-E4-248）。

### 2. 視覺提示

芸師分享會引導學生將「五金行的貨架畫出來，再寫上有哪些零件」（訪-T3-326-1），幫助學生記憶五金行零件位置。若學生在餐飲門市實習，芸師則會督促學生將清潔流程寫在職場日誌上以利溫習。

王總提到洗滌廠承接許多家飯店訂單，洗完毛巾後，每家飯店毛巾有其規定折法。職員為了提升廠內工作效率，「會做圖卡，因毛巾印飯店的英文名字，有些孩子認不出來，組長就把這些拍照印成圖卡，寫下哪一間要怎麼摺」（訪-E1-239）。另外「職員會在公司

寫大字報」(訪-E1-247-1)，提示員工包裝毛巾時應留意規定折數與數量。研究者到洗滌場進行觀察，確實發現廠內貼有許多字卡、圖片與口訣在牆上：

洗滌場每個機台有 SOP 說明，還有操作機器的圖卡步驟、檢核表與安全守則字樣。包裝區的布告欄，上面標有用奇異筆寫的包裝規定：「浴巾1層40條、2層80條；毛巾1捆20條、2捆40條...」(觀-E1-19)。

#### (四) 營造職場氛圍

王總表示「公司氛圍，是跟著我的意識形態在走，他們對身心障礙者，老闆什麼態度，他們就什麼態度」(訪-E1-39-2)。王總成立洗滌場時，接納許多身心障礙者到職場工作，員工對身障生已司空見慣。王總認為毋須建立輔導員制度：「你硬要弄一些制度去維持，其實有點刻意」(訪-E1-267-1)。王總觀察，廠內有許多「媽媽型」員工，她們流露出有友善且熱心特質；王總察覺「這些媽媽型員工，孩子會主動去請教他們，我就讓它形成自然氛圍，那種凝聚力很大」(訪-E1-271)。

### 三、特師與雇主的互動歷程

#### (一) 職責分工與協調

特師與雇主清楚各自在職場的分工。琳師認同雇主專業，提到雇主負責「教學生清潔，告訴孩子東西怎麼擺放；在烘焙房師傅會請你把這個擰捲」(訪-T4-298)。就雇主觀點而言，特師在職場為負責「督導及協助」的工作。王總觀察特師到職場，「他們總是拿一個本子紀錄，有時候算他的做事效率，有時候觀察他的動作有沒有確實」(訪-E1-211)；瀝經理則發現特師除了在旁督導學生工作，「老師還會看我們跟學生的互動情形」(訪-

E3-528-1)。如此看來，雙方輔導實習彼此互補專業相得益彰。

實際上，雇主非教育人員，無法將學生特性掌握清楚。雇主輔導學生面臨的挑戰，可能是無法拿捏輔導學生的「尺度」。瀝經理就坦言，過去學生到門市實習會給學生較多休息時間，避免學生壓力太大，但後來發現學生反而習慣在職場「發楞」。芸師則與瀝經理溝通，認為「學生來職場應跟職員一樣，做該做的事，不可做完坐在原地」(訪-E3-458-3)；瀝經理遂調整輔導學生實習方式。慧經理也認為，首次輔導學生實習的擔憂，是不知學生的「底牌」為何？不過慧經理會主動與特師討論，「了解學生狀況與程度後，在職場上我才夠『因材施教』的輔導學生」(訪-E4-702-1)。

#### (二) 相互增能的歷程

特師熟悉學生應對，雇主熟稔技能培訓；雙方在合作過程中各司其職。特師知曉培訓技能是雇主專業，然身障生有其特殊需求，芸師會清楚告知雇主學生特質與應對策略：「比較木訥的學生，我會跟他們說，這個比較被動，要主動跟他談。跟他講一個步驟來，他會比較清楚，反正就多分享孩子的狀況」(訪-T3-483)。

特師有時會擔當技能培訓的角色。特師會向職員或雇主請益後，將其傳授的工作技巧進行「反芻」，轉化成學生可理解的方式進行教導。芸師訪視職場時，若對學生工作表現有疑慮，「會私下問姐姐，問他剛剛這樣補ok嗎？姐姐跟我講後，我再回頭跟學生說，哪個地方要注意了」(訪-T3-200)。而王總在職場發現，特師與職員的互動，特師請益職員，而職員也會主動回饋學生狀況，形成一個自然而然的固定互動模式；王總樂見如此互動以助益學生實習表現的成長。

#### (三) 特師與雇主輔導學生職場實習歷程的角

## 色功能

### 1. 觀察者：還原學生工作表現

芯師揭示「特師進到職場的身份其實是觀察者」(訪-T1-515)。芸師認為，特師應在每個當下用心觀察與記錄學生的表現，並適時回饋給學生知曉：「我覺得我們很像記錄員，記錄學生工作狀況，然後把狀況還原或重述給學生」(訪-T3-451)。

### 2. 溝通橋樑：引領不同角色之間溝通

特師扮演橋樑角色上，整合雙方輔導能量，協助學生於職場的適應。芸師比喻，「特師就是在學生跟雇主之間，然後學校跟職場之間，維繫一種橫向的連動；有時候我們確定好的一些事情，透過導師再去傳達給職場」(訪-T3-477-1)。

### 3. 倡議者：增進職場對學生的接納

雖然後期由職員負責指導學生，但慧經理仍「會告訴職員對學生要有包容，學生學什麼要去教他，花點心思」(訪-E4-700-3)。然王總表示職場「每年都有這樣的參訪或實習活動，職員久了就習慣了」(訪-E1-329-1)。因而王總無須刻意向職員宣導；反之，王總認為自己扮演「看不見的手」，在背後默默鼓舞職場形塑友善氛圍。

特師偶爾須在「學生與職場之間」扮演倡議者。芸師比喻特師身為倡議者「就像員工與學生之間的『潤滑劑』」(訪-T3-480-1)；必要時，特師要向職員解釋學生的特質，期待職員對學生有更多的理解與包容。

### 4. 職場重要他人：陪伴與傾聽

學生從熟悉學校進到陌生職場，雇主與特師實為學生在職場的「重要他人」。琳師看著這群孩子與自己孩子年齡相仿，認為自己就像這群學生的媽媽一樣，要不厭其煩提醒學生細節。珍副主任更笑稱自己是「終生服務業」，從實習到就業，「我們就像媽媽一樣，關心他們的心理與生理狀況」(訪-E2-557-1)。

特師身為學生在職場的重要他人，其存在勢必帶給學生安心的感覺，芯師詮釋特師角色如同「老師在這邊，有你就很安心，一種心靈上的寄託」(訪-T1-629)。樺師思考，與其說我們是「輔導」學生實習，還不如說「陪伴」學生實習更貼近特師角色。我們引領學生不斷努力，也陪伴學生一同「見證」其在職場的成長：「老師陪著學生，讓他看到自己能跨過去，當回頭再看時那風景就不一樣了」(訪-T2-14-6)。

雇主身為職場管理者難免嚴肅，但對身障生的職場輔導，慧經理解釋藉由與學生聊天，能傾聽學生的想法，亦可藉機建立彼此信任關係。靜經理則認為雇主作為傾聽者，當獲取學生相關重要資訊，必要時得將這些資訊傳達給家長或特師了解。

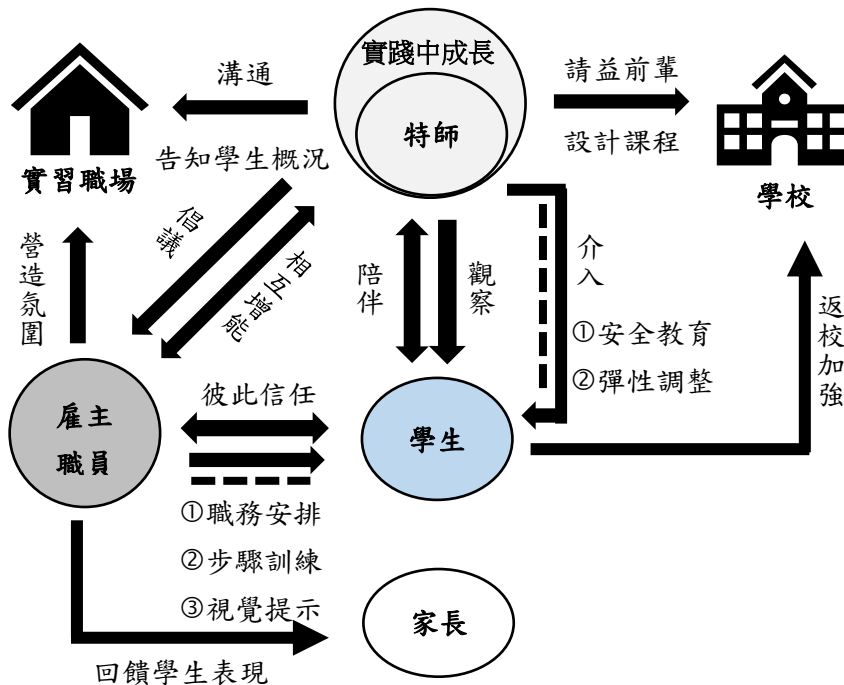
### 5. 實踐者：從經驗中充實專業角色

對特師而言，輔導學生實習是段「教學相長」的過程；特師專業角色進而成長。芸師輔導學生實習有五年時間，算是新任教師。芸師過去在大學或教育實習階段未有規劃實習的經驗，輔導學生實習作法，「就是慢慢累積而來，一開始真的沒有做這些」(訪-T3-387-1)。芸師不但請益前輩特師，甚至會觀察職員如何訓練學生，當「教師越有經驗，能看的面向就會越廣越細」(訪-T3-497-4)。芯師更點出，一名從實踐中成長的特師，能從積累的輔導經驗，察覺「學生在職場可能面臨的狀況，預先在課程作設計與教學」(訪-T1-604-5)。

綜上所述，實習輔導涉及學校與職場兩方場域之交涉，特師扮演溝通橋樑聯繫兩種場域的合作。以學生為中心，輔導學生實習的重要他人有職員、雇主與特師，這些重要他人發揮協助學生適應職場的功能；本研究將其統整如圖1。

圖1

職場與學校合作輔導身障生職場實習之互動示意圖



註：虛線 (---) 代表依學生狀況逐步褪除輔導措施

#### 四、特師與雇主對實習的省思

##### (一) 實習運作建議

##### 1. 職場媒合重視學生興趣與參與

王總察覺，有些學生到職場流露出「志不在此」的態度，他們似乎是「被指派」來實習；這顯示學生在職場媒合的參與度低。且王總指出，若實習類型只侷限在某些職類，這對學生工作潛能開展上可能有所受限：

我參加活動發現優良廠商讓學生做的就是掃地與加油...希望有多一點像我這樣的企業。要發掘適合這些孩子的工作，因為沒有我這種工廠的時候，這些孩子就是掃地，加油，洗車，這對學生而言意義不大 (訪-E1-365)。

瀨經理與芸師學校合作，發現學生高二實習僅一天，高三就會轉換其他職場；這對

有興趣門市工作的學生而言，根本無法把工作學習完整。瀨經理建議學生要有興趣在來實習；但若對門市沒有興趣，學校要去了解他們的職業性向：

我一直強調要看學生興趣，有興趣可以早一點來。我是覺得學校要了解學生未來想做什麼，這樣比較能學以致用，但也不一定要來門市。我以前遇到在加油站洗車的小朋友，非常熱情！他就是喜歡那份工作 (訪-E3-606)。

王總理解探詢學生感興趣的職場有難度，且學生對實習職類不了解，談何興趣？王總認為學校可舉辦「職場說明會」，讓學生知道學校有哪些合作職場，這些職場有哪些重要資訊。當學生掌握重要資訊，才有執行自我決策之可能：「學校可以做介紹。假設這

學期有10家工廠，他們都做些什麼？做個說明會，調查學生有沒有意願？或是告訴學生可以複選哪幾家？」(訪-E1-452)。

王總甚至表明，學生初步做選擇後，可讓學生到職場進行短期體驗：「如這學期有10個學生，分兩個禮拜來做，看哪幾個ok？然後再真正進來實習」(訪-E1-404)。其看法與芯師及琳師之觀點不謀而合：學生到職場試做，不僅學生能預先感受職場環境，也使雇主有實際機會認識身障生所展現的樣態。

## 2. 行政人員支援實習輔導及協調職場安排

特師要在職場順利的輔導學生，行政作為特師後盾為不可或缺的存在。芯師點出「行政要提供額外協助而非到職場後都是老師處理」(訪-T1-676-2)。所謂額外協助，芸師解釋「可能孩子臨時身體不舒服，需要有人帶回。或是剛好我在職場走不開，又接到職場電話等狀況」(訪-T3-543)，就會希望行政人員協助支援與處理。

芸師也提出行政要積極協調各年級的實習需求。因芸師發現行政端常遷就高三學生即將畢業而優先考量他們的需求。芸師思索「行政可跟我們一起討論調配。站在行政立場，他可以給一些建議或想法，進行一些協調與溝通」(訪-T3-559)。

## 3. 特師舉辦例行檢討會議

特師與雇主輔導學生實習會保持聯繫，對學生表現進行交流。但王總認為這些互動僅限於隨機形式。王總建議學校能舉辦例行檢討會議：「是否可跟雇主做一個定期review？如果有一個制式檢討留下來，老師回去也好安排，對學生做一些強化或怎麼樣。我也可以要求組長跟他談，學校可得到一些訊息」(訪-E1-432)。

## 4. 家長參與學生職場面試並表達立場

靜經理點出家長在實習輔導歷程扮演關鍵角色。靜經理過去常陷入「教師對學生要

求，但家長不想學生太累，形成學校與家長的意見對立」(訪-E3-746-1)。靜經理認為應該重視家長立場，「當老師帶學生來面試，家長也可以一起參與」(訪-E3-740)。

慧經理則指出，實習日誌是學校、雇主與家庭三方溝通的重要管道；可惜實習日誌流於形式，僅有制式簽名。慧經理認為：「聯絡簿要雙向溝通。父母可表達希望學生學什麼，或要幫忙的地方，讓我們知道家長的期待」(訪-E4-209)。

## 5. 建立職場實習獎勵金制度

芸師談到實習是學校課程之一，為學生學習工作的過程，毋須支薪。樺師則指出，學生剛進到職場處於適應階段，實習支薪意味學生表現須立即到位，這對學校及學生而言會造成巨大壓力；何況實習支薪會降低雇主與學校合作實習的意願。

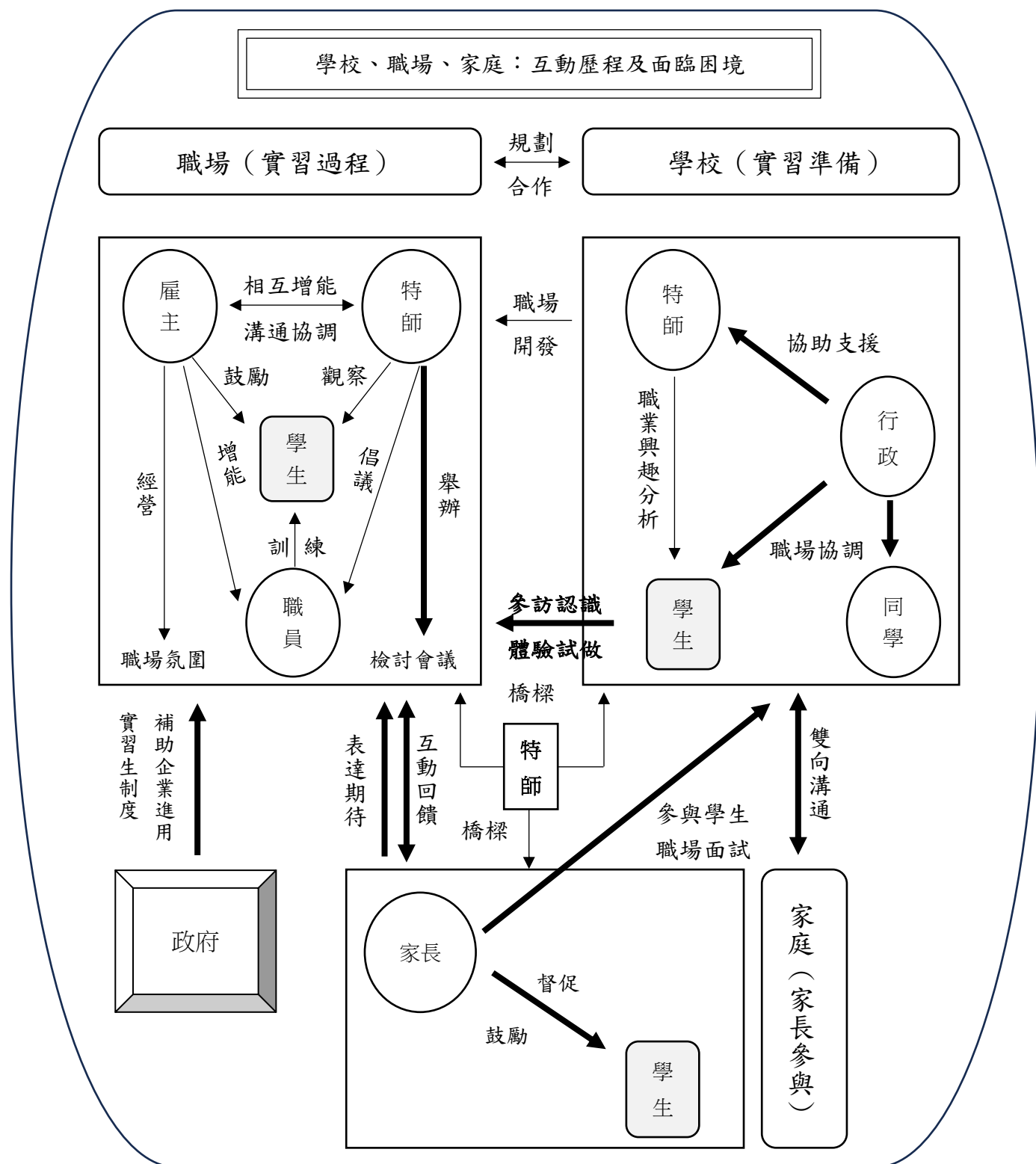
不過慧經理倒是認為可依學生表現，給予適當鼓勵：「學生這禮拜如果都沒請假，工作完成度OK，可以給飲料或是禮券」(訪-E4-768)。琳師進一步思考，可依學生表現給予報酬，毋須比照基本工資。琳師呼籲政府應給予雇主補助。這樣既能肯定學生在職場的貢獻，亦強化雇主與學校合作實習之動力：

現在政府有推初入社會的新鮮人，只要在那邊待滿三個月，就有留任獎金。譬如說有簽約的廠商，他們進用實習生，那政府可以給雇主一些補助。還是要鼓勵呀！才會有越來越多雇主願意進用實習生(訪-T4-487)。

綜覽特師與雇主的經驗省思，勾勒出學校與職場的互動樣貌，也浮現在實務現場所面臨的困境。本研究描繪相關人員輔導身障生實習的互動歷程與面臨困境，如圖2所示。

圖2

相關人員在輔導身障生職場實習的互動歷程與面臨困境



註：細線箭頭（→）為實際場域中角色之間的互動狀況  
粗線箭頭（➔）為實際場域中角色之間所面臨困境



## 伍、研究討論

### 一、雇主合作意願高但處被動立場

過去文獻指出，學校與雇主接洽實習合作不易（周台傑、詹文宏，2004；林幸台，2002；林宏熾、張瑋珊，2005）。不過基於本研究雇主有接觸身障生的經驗，他們均願意與學校合作。慧經理甚至表示實習之於職場與學生是「互利互惠」的合作，多一份人力協助職場，雇主樂於提供機會；可見雇主多半採商業利益進行考量，檢視身障生對職場的產值與貢獻（吳雅玲、張恩慈，2019；Luecking, 2004）。

儘管本研究雇主對實習接受度高，但在實習規劃上處於被動角色。WBL 強調學校與職場應共同制定協議，協調彼此責任，確立方案目標與時間安排（Luecking & Crane, 2020）；如王總提議，學生進入實習前，可先到職場進行短期試做。本研究特師在安排實習似乎僅在時數上漸進調整。故呼應課綱理念，實習得在類型上做變化，以規劃職場參訪、見習、分組實作與個別實習，體現實習從探索到訓練之安排理念（教育部，2000）。

### 二、影響學生職場適應的重要他人

本研究整合參與者觀點，建構「觀察、返校、介入、調整、褪除」等脈絡性的輔導介入方針。特師於實習初期觀察學生工作表現，特師思考其為釋放機會讓學生與職場環境相互磨合，激發學生的問題解決能力、自我決策及思考能力突破的空間；解決身障生依賴師長協助的行為模式，使學生在職場從被動角色蛻變成主動學習者。然這並非意味特師與雇主不處理學生所面臨的困境。尤其面對緊急狀況或衛生安全，初期就得積極介入，如此才能穩定學生的工作表現；雇主也表示，結構化工作指令有助於學生快速適應職場生態。輔導措施則依學生狀況調整介入強度、

時間與策略，最終褪除支持並適時追蹤學生表現。褪除階段，雇主更期許學生盡可能跟上職場要求，使得職場人員能正視學生的工作潛能及貢獻而非關注其障礙本身（高馨玲、任麗華，2005）。

從特師與雇主的職場互動來看，雙方相互支持、請益與增能，發展對彼此專業的理解（Szymanski et al., 1990）。芸師提到，會將職員傳授的工作技能進行「反芻」，轉化成學生可理解的方式教導；職員也會自然而然向特師回饋學生表現，形成固定互動模式；顯示職員身為職場的自然支持者，一則強化特師輔導的功能，二來有效支持學生在職場的適應。另外，特師對自身角色的詮釋，對不同對象有著多元的定位：像在職場是陪伴學生成長的重要他人、見證學生進步與觀察學生需求的觀察者；對職場是倡議者；而當把焦點返回特師本身時，則戮力於輔導實習對特師的專業成長為何？特師能否將實習所見與學校教育結合，「預見」學生在職場的學習需求而實踐於教學設計中。這彰顯實習輔導不僅實踐於職場，特師「連結課堂」之功能亦非常關鍵（李玉錦、張正芬，2013；楊秀華、林純真，2015；Luecking & Crane, 2020; Wehman et al., 1985）。

就雇主觀點，慧經理與靜經理陳述輔導學生實習之擔憂，是無法拿捏輔導學生的尺度。因而雇主向特師諮詢學生資訊，對身障生有基本理解，才可發揮其協助學生職場適應的角色（周台傑、詹文宏，2004；Lee et al., 2019; Waterhouse et al., 2010）。雇主省思，其實他們能主動與學生互動，雙方在建立互信關係後，也利於後續輔導。再者，雇主認為職員亦擔任指導學生之責；如 Luecking（2004）指明，雇主可在職場培養「內部擁護者」（internal champions），其能為學生在職場的適應做出努力。王總解釋，與身障生朝夕相



處的是職員；職員在協助身障生的同時，學生也積極融入職場生態；雇主則在背後扮演無形的手，進行整體的統籌規劃。

此外，雇主點出家長在實習輔導的地位。靜經理指明家長要積極向雇主溝通對學生的期待、參與面試或到職場鼓勵學生；慧經理則建議家長、學校與職場要有暢通的溝通管道；這都一再顯示特師催化家長成為實習輔導夥伴之必要（邱志鴻等人，2013）。

### 三、實習朝向以探索與體驗為核心

職場實習作為提供身障生生涯發展的重要分水嶺，從學生立場來看，職場實習對學生的意義在於開拓其職涯發展的起點。高中階段的身障生處於 Super (1980) 所談及的「探索階段」，經歷在生涯角色及空間上的轉變。高中階段的職場實習，正是學生能從學校踏入社區，轉換自身學生角色至工作者的最佳契機。學生可藉由察覺職場環境，建立對社區職場環境的認知；學生亦能在學校與職場所搭架的保護傘下，提早進行社會化。對學生而言，這段實習經歷建立他們的成功經驗，更使學生發現自我潛能與價值。

然而，吳亭芳與黃柏華（2021）卻提醒，心智障礙者在高中階段，其實對不同職類探索機會仍是有限，導致其對職場環境認識不足，無法察覺自身內在條件與職類的匹配度；且無實際體驗職類，基本上他們很難表述自身興趣與想法。本研究王總理解特師探詢學生興趣的困境，也建議學校可先提升學生的部分參與程度。特師可能因囿於身障生的障礙，而忽略其自我決策之展現；這更加深學生的被動角色與被決定的處境（邱惠姿、李建承，2009）。如王總所言，學生自我決策展現需教育人員搭鷹架而為之；特師可在正式媒合學生進入實習前舉辦「職場說明會」，或安排職場的短期實作體驗以鋪成引導，能提升學生自決意識展現之可能。

另一方面，職涯方向的探索，可從正式實習期間提供學生對不同職類轉換著手。本研究特師均認為高二實習為體驗性質，尤其樺師致力於讓學生轉換不同類型職場；或安排學生進入大型職場實習，使學生有機會進行不同職務的輪替。這呼應搜索項目（Project SEARCH）之轉銜模式，表明學生在實習中應進行職場轉換或職務輪替，以增廣其在社交、溝通與不同工作技能之學習經驗（Gross et al., 2018; Rutkowski et al., 2006）；且對於不同職類的體驗，也有助於學生職業興趣發掘（周台傑、詹文宏，2004）。不過，特師仍要衡量學生的發展空間與極限，轉換職場或職務之餘需留意學生的適應度。

高三實習特師認為應把學生能力培訓到位，藉實習接軌類似職種就業。雇主肯定實習銜接職場的價值，但更在意學生在實習中能否了解自己想要什麼？這對學生的職涯發展才有意義。從生涯發展觀點來看，實習之於學生不該只窄化成習得特定工作技能，或僅導向就業轉銜，而是提供學生試探及體驗的機會。不論是能力特質配對職場銜接就業，或透過實習探索興趣，均在生涯發展的框架中。重視學生先備能力與職場契合，使學生在職場適應順利（Scheef et al., 2017），建立成功經驗，過程培養帶得走的能力；其不限特定的工作技能，亦包含通用的社會適應能力（Morningstar, 1997）；當學生藉實習抓住就業機會，無疑是生涯發展的里程碑。反之，將實習視為探詢職涯方向途徑；探索過程裨益學生對己身與環境之深刻察覺（Super, 1980）。鑒於實習時數較長，學生在職場能體驗與探索面向將更全面。甚至，實習若能實踐工作輪替及職場轉換，在個體與職場環境之交互作用下，或許可催化學生的內在察覺，經歷對職業興趣的投入、學習、調整、再探索歷程之循環（吳亭芳，黃柏華，2021），影響

其往後的職涯決策、調整與定向。

## 陸、結語—實習輔導的未來展望

本研究整合參與者觀點，還原其輔導學生實習的經驗，延伸職員、家長及行政人員等重要他人之角色功能。據此提出的結論與建議有：

### 一、實習規劃

特師應重視雇主對實習計畫的意見。實習採型式及時數的漸進式規劃，並安排職類轉換或職務輪替。

### 二、實習接洽

學校應展現學生貢獻，雇主可對學生抱持開放態度。媒合職場考量興趣、特質與潛能發展空間。事前辦理職場試做及說明會，提供學生了解職場的機會。

### 三、實習輔導

特師與雇主須清楚各自角色定位，了解輔導介入脈絡。特師得舉辦檢討會議，與職場討論學生狀況。此外，家長可透過參與學生的職場面試、實習日誌回饋或與雇主當面溝通，以加入輔導學生實習的行列。

### 四、實習制度

邀請學者、學校行政、特師與雇主代表，制定「職場實習規劃手冊」，整合各方觀點，使實習輔導有明確指引。實習期間建議將學校教育、實習與就業服務（或職業重建）等資源整合：如邀請雇主或相關單位至學校辦理講座活動，使學生瞭解就業市場趨勢。

### 五、實習支薪

最後，教育主管機關應在法規上重視身障生的實習支薪。明訂固定補助金額，規範實習廠商申請補助條件，提升雇主合作實習意願；或在學校特教相關經費上，研擬以獎學金形式，鼓勵實習表現優異之學生。

## 參考文獻

- 吳亭芳、黃柏華（2021）。心智障礙者參與職業探索活動之歷程探究。**特殊教育研究學刊**，**46**（1），1-28。  
[https://doi.org/10.6172/BSE.202103\\_46\(1\).0001](https://doi.org/10.6172/BSE.202103_46(1).0001)
- 吳雅玲、張恩慈（2019）。企業雇主聘用智能障礙員工之歷程研究。**美和學報**，**37**（2），1-21。
- 李玉錦、張正芬（2013）。逆風前行就業路：一名自閉症學生就業轉銜的行動歷程。**特殊教育研究學刊**，**38**（3），29-53。  
<https://doi.org/10.6172/BSE.201311.3803002>
- 身心障礙學生校外實習及就業愛心楷模廠商實施要點（2012）。中華民國101年12月5日教育部臺特教字第1010219351B 號令修正發布全文6點。
- 周台傑、詹文宏（2004）。高職階段身心障礙學生就業轉銜服務需求之研究。**中華民國特殊教育學會年刊**，**2004**，239-264。
- 林宏熾（1996）。殘障者的生涯職業訓練與就業教導。**特殊教育季刊**，**61**，1-12。
- 林宏熾、張瑋珊（2005）。身心障礙者生態觀生涯發展理論之運用與啟示：以智能障礙者職業重建為例。**身心障礙研究季刊**，**3**（2），88-101。  
<https://doi.org/10.30072/JDR.200506.0002>
- 林幸台（2002）。高職特教班智能障礙學生轉銜模式之研究－組織與運作模式之探討。**特殊教育研究學刊**，**22**，189-215。
- 林幸台（2004）。高職特教班教師參與轉銜服務工作及其對專業合作態度之研究。**特殊教育研究學刊**，**26**，1-17。
- 林幸台（2019）。身心障礙者生涯輔導與轉銜

服務（第二版）。心理。

邱志鴻、胡心慈、張大惠（2013）。從職場實習到就業－親師合作支持高職特教班學生參與就業轉銜。**中華民國特殊教育學會年刊**，**2013**，265-276。

邱惠姿、李建承（2009）。身心障礙者自我決策與轉銜實務之探究。**特教論壇**，**7**，34-41。<https://doi.org/10.6502/SEF.2009.7.34-41>

高馨玲、任麗華（2005）。智能障礙者維持就業階段工作適應之探討-以三為中度智能障礙女性為例。**特殊教育與復健學報**，**13**，179-207。

張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊**，**35**，87-120。

張萃玲、王智弘、王智弘（2010）。高級職業學校特殊教育教師實施復健諮商服務現況、困境與因應策略之研究。**復健諮商**，**4**，111-134。

<https://doi.org/10.30123/RC.201012.0007>

教育部（2000）。高級中等學校特殊教育班職業學程課程綱要。

<https://special.moe.gov.tw/bookInfo.php?guid=164A306B-AEA6-4DD1-E823-5C3A1D2AD770&paid=39&token=3847faceel7da91db5e7d97d4d37183a>

教育部（2021）。十二年國民基本教育高級中等教育階段學校集中式特殊教育班服務群科課程綱要。

<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=13038>

鈕文英（2021）。質性研究方法與論文寫作（三版）。雙葉書廊。

楊秀華、林純真（2015）。自我決策教學模式於高職特殊教育班就業轉銜之應用。**特殊教育發展期刊**，**60**，49-66。

[https://doi.org/10.7034/DSE.201512\\_\(60\).0005](https://doi.org/10.7034/DSE.201512_(60).0005)

潘苾莓、林宏熾（2005）。身心障礙者生涯發展結合生涯轉銜之運用與省思。**特殊教育季刊**，**96**，1-8。

Benz, M. R., & Kochhar, C. A. (1996). School-to work opportunities for all students: A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 19, 31-48.

<https://doi.org/10.1177/088572889601900103>

Bonds, B. (2003). School-to-work experiences: Curriculum as a bridge. *American Annals of the Deaf*, 148(1), 38-48.

<https://doi.org/10.1353/aad.2003.0001>

Bouck, E. C. (2017). Educational outcomes for secondary students with mild intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(4), 369-382.

<https://www.jstor.org/stable/26420411>

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>

DeFur, S. H., & Taymans, J. M. (1995). Competencies needed for transition specialists in vocational rehabilitation, vocational education, and special education. *Exceptional Children*, 62, 38-51.

<https://doi.org/10.1177/001440299506200104>

- Glaser, B. G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445. <https://doi.org/10.2307/798843>
- Gross, J., Norris, T., Henley, R., Posey, T., & Kellner, D. (2018). Lessons from the workplace by Project SEARCH interns. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 49(3), 327-337. <https://doi.org/10.3233/JVR18097>
- Hamilton, M. A., & Hamilton, S. F. (1997). When is work a learning experience? *Phi Delta Kappan*, 78(9), 682-689. <https://www.jstor.org/stable/20405900>
- Kohler, P. D. (1996). *Taxonomy for transition programming*. Champaign: University of Illinois. [http://maase.pbworks.com/f/Taxonomy\\_for\\_Tran\\_Programming.pdf](http://maase.pbworks.com/f/Taxonomy_for_Tran_Programming.pdf)
- Lee, E. A. L., Black, M. H., Tan, T., Falkmer, T., & Girdler, S. (2019). "I'm destined to ace this": Work experience placement during high school for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3089-3101. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04024-x>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. A. (1985). Establishing trustworthiness. In Y. S. Lincoln & E. A. Guba (Eds.), *Naturalistic inquiry* (pp. 289-327). Sage Publications, Inc.
- Luecking, R. G., & Crane, K. T. (2020). Recognizing work experiences as indispensable transition tools. In R. G. Luecking (Eds.), *The way to work: How to facilitate work experiences for youth in transition* (2nd edition) (pp. 1-20). Paul H Brookes Publishing. [https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2019/12/Luecking\\_Excerpt.pdf](https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2019/12/Luecking_Excerpt.pdf)
- Luecking, Richard G. (2004). *In their own words - employer perspectives on youth with disabilities in the workplace* (NCSET Essential Tools). University of Minnesota, Institute on Community Integration, National Center on Secondary Education and Transition (NCSET). University Digital Conservancy. <https://hdl.handle.net/11299/172998>
- Morningstar, M. E. (1997). Critical issues in career development and employment preparation for adolescents with disabilities. *Remedial and Special Education*, 18, 307-320. <https://doi.org/10.1177/074193259701800506>
- Riesen, T., & Oertle, K. M. (2019). Developing work-based learning experiences for students with intellectual and developmental disabilities: A preliminary study of employers' perspectives. *Journal of Rehabilitation*, 85(2), 27-36. <https://www.proquest.com/openview/f8ee4fbdc738c013be2dd2aa1bdc95e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=37110>
- Rutkowski, S., Daston, M., Van K. D., & Riehle, E. (2006). Project SEARCH: A demand-side model of high school transition. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 25, 85-96. <https://content.iospress.com/articles/journal>

- [l-of-vocational-rehabilitation/jvr00345](#)
- Scheef, A. R., Walker, Z. M., & Barrio, B. L. (2017). Salient employability skills for youth with intellectual and developmental disabilities in Singapore: the perspectives of job developers. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1335479>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Szymanski, E. M., Hanley-Maxwell, C., & Asselin, S. (1990). Rehabilitation counseling, special education, and vocational special needs education: Three transition disciplines. *Career Development for Exceptional Individuals*, 13(1), 29-38. <https://doi.org/10.1177/0885728890001300103>
- Valentini, B., Carter, E. W., Bumble, J., & Hill, E. (2019). Employer views on school-business partnerships involving students with severe disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 50(3), 365-377. <https://doi.org/10.3233/JVR-191019>
- Wadsworth, J., Milson, A., & Cocco, K. (2004). Career development for adolescents and young adults with mental retardation. *Professional School Counseling*, 8(2), 144-147. <https://www.jstor.org/stable/42732616>
- Waterhouse, P., Kimberley, H., Jonas, P., & Glover, J. (2010). What would it take? Employer perspectives on employing people with a disability. *A national vocational education and training research and evaluation program report*. National Centre for Vocational Education Research (NCVER). <https://eric.ed.gov/?id=ED508544>
- Wehman, P., Kregel, J., & Barcus, J. M. (1985). From school to work: A vocational transition model for handicapped students. *Exceptional Children*, 52(1), 25-37. <https://doi.org/10.1177/001440298505200103>
- Will, M. (1984). *OSERS programming for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working life*. U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED256132.pdf>

# **The Experiences of Special Education Teachers and Employers on Workplace Internship for Students with Disabilities: Perspectives of Career Development**

Jun-Ru Wu

National Caotun Commercial & Industrial  
Vocational Senior High School  
Section Chief of Student Activities

Shin-Tzu Hu

Professor, Department of Special Education,  
National Taiwan Normal University  
Special Education Center of Director

## **Abstract**

Internships in senior high school play an important role in the career development of students with disabilities. Internships are part of work-based learning, requiring collaboration between the workplace and school to plan the internships, provide interns with guidance, and clarify their respective responsibilities. This study aimed to understand the experiences of special education teachers and employers in providing interns with guidance, to integrate their perspectives in exploring their collaboration process and reflections on the internships. In this study, data were collected by interviewing four pairs of teachers and employers from the laundry industry, hospital porter services, and chain store services, and were coded using a qualitative approach. In addition, document collection and field observations were also conducted. The results indicated that internship preparation involved workplace matchmaking and contact, as well as arranging personnel to provide guidance to interns. Teachers and employers developed intervention strategies by observing students' job performance to identify their needs and used structured instruction to enhance their job skills and safety awareness. They adjusted and gradually reduced support measures based on the students' performance; through collaboration, they empowered one another. Teachers served as communication bridges, understanding both the workplace's perspective and the challenges faced by students. After consulting with employers on training methods, teachers designed curricula to support students' learning. Employers, in turn, sought advice from teachers on students' characteristics and appropriate response strategies, which helped foster a supportive workplace environment. This study reinterpreted the role of internships in the career development of students with disabilities, exploring the potential for job transitions and rotations during internships. Furthermore, the significance of internships for students' career development in terms of exploration and experience was discussed. Finally, suggestions were provided regarding internship planning, student self-determination, parental

involvement, internship handbooks, and internship stipends.

**Keywords: special education teachers, employers, workplace internship, students with disabilities, career development**