

心智障礙者參與 職業探索活動之歷程探究

吳亭芳*

臺灣師範大學復諮所
副教授

黃柏華

臺北市立松山高級工農職業學校
教師

心智障礙者由於自身特質或環境的限制，不利其職涯發展，提供各種機會協助探索職業興趣，及未來可能就業方向，應為職涯輔導之重點。目前心智障礙青年職業探索活動處於起步階段，且少有實證研究探究其歷程與對職涯發展的助益。因此本研究以個案為中心，以半結構式題綱，深度訪談 18 位曾參與職業探索活動的心智障礙者，深入分析其經驗。研究結果呈現心智障礙者職業探索的歷程主要包含 (1) 初始階段：參與目的以了解個人的職業興趣和喜好為主，並能增進學習經驗；(2) 探索階段：透過探索活動改變認知歷程，形成個人知識和職業知識；兩者交互作用下，心智障礙者評估所探索的職類對個人的適配性；(3) 改變階段：參與職業探索活動後，活動經驗增進後續就業的準備，包括應用習得的技能於日常生活和對工作的態度有所改變。參與者對於個人職涯發展和生涯規劃的認知調整與行為改變主要呈現三種結果：(1) 察覺適合該職種：從表現的結果作為適配與否的關鍵，判斷個人具備投入該職种的條件；(2) 覺察不適合該職種：因了解自身能力的限制和偏好，調整未來職涯發展的方向；(3) 發現工作潛能：發覺個人優勢能力和特定職种的適配性，作為未來職涯發展的考量。並以四位參與者參與職涯探索的歷程說明此活動對於個人職涯發展的助益與改變。此外，大多數參與者對此活動都給予高度正向評價，認為能滿足其參與動機和目的，認同其對職涯發展的價值，鼓勵推廣並建議將訊息傳遞給相關單位，以及建置網頁來推廣。整體而言，職業探索活動適合對象為離開學校初入社會或是職涯未定者，而非以直接就業為目的者；為增進多元探索的可能性和可及性，連結不同系統的資源是活動成效的關鍵。文末，提出後續研究和實務應用，以及未來辦理相關活動的建議。

關鍵詞：心智障礙者、職業探索、職涯發展

* 本文以吳亭芳為通訊作者 (tfwu@ntnu.edu.tw)。

** 本研究感謝勞動部勞動力發展署 108 年度公益彩券回饋金補助。

緒論

一、動機與背景

生涯是一個發展的歷程，任何一個階段的經歷都可能影響後續階段的發展，幼年時期對生涯課題的覺察，青少年時期對周遭環境與自我興趣的探索，是生涯定向的關鍵（林幸台，2019）。然而，身心障礙者可能受到自身特質或外在環境的限制，成長過程中生活接觸層面可能較為狹隘，關鍵時期學習經驗不足，對其生涯發展構成不利影響，其中也包含了職涯發展（林幸台，2019；Sheftel, Lindstrom, & McWhirter, 2014）。心智障礙者的生涯發展可能不完全如一般人的發展軌跡，然而如何找出其興趣與優勢，應為生涯輔導之可行方向（林幸台，2019）。

Super（1990）指出在不同發展階段有不同的發展任務，個人面對及完成發展任務就稱為生涯成熟，而生涯成熟必須透過發展歷程中的探索活動。探索在生涯各階段都會發生，尤其是進入新的階段或是轉換不同角色時格外重要（Super, 1990）。心智障礙者的認知和適應行為低於常人，需要真實經驗才能建構知識。因此，提供職場探索，將有助心智障礙者對職種的瞭解（Szymanski & Hershenson, 1998）。

過去研究指出，在心智障礙青年就業和轉銜階段提供支持，可以協助他們順利轉銜至成人階段（Benz, Lindstrom, & Yovanoff, 2000；Crawford, 2012），而職業探索是其中有效的轉銜輔導策略（黃筱惠、吳亭芳，2018；Blustein, Schultheiss, & Flum, 2004；Castellanos & Septeowski, 2004）。職業探索提供青年增加自我覺察的機會，促進個人對於自我與環境的了解，有助於建立自我概念

和社會技能（Blustein, 2006）。

職業探索通常納入職業課程、職場實習或職業輔導中的一部分，但實際執行常因校外職場開發困難或校內就業資源整合不易，致使學生缺乏探索機會。後續職涯抉擇的過程又常受到重要他人的影響，以致心智障礙學生常未能發展出自我的職業選擇（洪宗陽、林純真，2017；施品禎，2012；張睿育，2020）。在現有體制下，心智障礙者在職涯發展的學習和準備階段，較難有機會透過體驗不同職類，增進對工作的認知及職業概念，以發展多元的就業抉擇。有鑑於此，勞動力發展署（以下簡稱勞發署）為讓心智障礙者有職業探索之經驗，擴大可能就業之職種，投入合宜之職業訓練，自2016年起運用各分署職業訓練場或區域性職場的人力、設備與資源，辦理「心智障礙者職業探索活動」，邀請高中或大學、社區機構、身心障礙就業服務單位，推薦年滿15歲以上，具身心障礙證明第一類障礙或舊制之各類心智障礙者參與職業探索活動。

目前國內對於心智障礙青年職業探索處於起步階段，且少有實證研究探究其歷程與對職涯發展的助益。因此本研究以曾參與2016年到2018年勞發署舉辦之「心智障礙者職業探索活動」的青年為對象，探究其經驗，期望對此議題形成整體瞭解。

二、研究目的

本研究以質性研究，深度訪談18位參與職業探索活動的心智障礙者，探討他們參與活動的經驗。目的如下：

- （一）探討心智障礙者參與職業探索活動之動機與目的。
- （二）探討心智障礙者參與職業探索活

- 動，自我知識和職業知識的轉變。
- (三) 探討心智障礙者經由職業探索活動，對其職涯規劃的調整與改變。

文獻探討

一、職業探索在職涯發展的重要性

「探索」乃個體透過參與活動的歷程，促進個人對於自我與環境的覺察與認知。不同學者從生涯發展觀點、工作調適理論、及生態模式理論，呈現職業探索的重要性。

Super (1980、1990) 認為生涯發展是多種因素與過程的交互作用結果，個人從出生到死亡會經歷五個階段：成長、探索、建立、維持、衰退。15-24 歲是「探索階段」，主要任務為嘗試有興趣的職業活動，形成職業偏好。在此階段，15-17 歲的青年透過經驗中進行自我試探、角色探索與職業探索；18 到 21 歲轉換期，可能進入就業市場或接受專業訓練，將一般性的選擇轉換為特定的職業選擇；22 到 24 歲的試探和初步承諾期，初步確定職業選擇並試探轉換為長期職業的可能性（金樹人，2011；Herr & Cramer, 1996）。從 Super 的觀點，探索歷程的主要目的為覺察社會環境與個人心理層面的變化，更新自身和環境交互作用下的自我認知，多方探索可獲得豐富的資訊，接觸到重要他人，發展自我概念及對未來的掌握和做決定與解決問題的能力（林幸台，2019；Super, 1990）。

Hershenson (1996) 提出「工作適應理論」認為個體發展有三個向度，分別為工作人格、工作能力以及工作目標。這三個向度不僅彼此形成交互影響，亦與環境互動有關。Hershenson (2020) 再度修正生態模式，

強調個人與環境的持續性、互惠性、歷時性互動，以個人為中心，了解自身特質與能力，擴展所處的情境，經由學校、社區、職場的情境模擬或真實世界的運作，發展與選擇適切的工作。

Szymanski、Enright、Hershenson 與 Ettinger (2003) 提出障礙者工作行為的「生態模式」，包含五個因素 (1) 情境脈絡：乃指個人在生活情境中的角色，以及外在環境因素，如社經地位、教育機會等；(2) 個人：涵蓋生理與心理層面，例如性別、肢體功能或智能，以及工作能力、傾向、限制、興趣、需求與價值等；(3) 中介變項：則介於個人和環境間，主要受到個人、文化、社會信念的交互影響；(4) 環境：和個人所處的情境是相互關聯，主要是指工作情境，工作調適過程可能涵蓋的工作條件、增強系統或是障礙相關的可及性，或可能採用的適當調整；(5) 結果：受到上述因素和過程中的交互作用，形成最終的行為或狀態，其結果也可能反應回中介變項的信念形成過程。「生態模式的生涯發展」是一個動態的歷程，因個人與環境交互作用，呈現不同的過程，無法從單一觀點切入，而是從個人所處的情境、個人和環境中產生的信念、調適及結果。

從上述的理論基礎，職業探索可視為生涯發展的重要歷程，協助個人探索其特質、能力、人際互動等微系統層面的狀態，同時進一步了解個人與外部系統的關聯（林宏熾、張瑋珊，2005）。本研究主要採用障礙者工作行為的「生態模式」，嘗試探究個體在職業探索歷程的核心要素，以及彼此可能存在的關聯性。

二、心智障礙者經驗學習與職業資訊的建構

學習經驗的累積是職涯發展非常重要的

歷程，從 Dewey「從做中學」的概念，Kolb 提出經驗學習分為四個歷程的循環：(1) 具體經驗：指個體透過實際經歷的過程經由覺察而吸收經驗；(2) 抽象概念化：透過理解而吸收，將經驗進行邏輯思考和理性評估，整合到符合邏輯的理論；(3) 反省觀察：對學習情境能採取暫時性且公正的觀點，透過聚合的轉換，有耐心的思考多元的替代方案；以及(4) 積極的試驗：強調學習主動性、參與性和願意接受風險，透過擴散的轉換，個體從之前的經驗，系統化測試先前形成的概念，每一循環就產生一個新的經驗（金樹人，2011；Kolb, 2014）。學習者經由學習過程，形成自我和世界觀的推論，覺察個人能力表現，作為後續行動的判斷基礎，可分為四個要素：(1) 自我觀察的推論：根據過去的學習經驗與習得的標準，對於自己的表現給予評價。興趣是經驗學習的結果，對於個人未來教育或職業技能的發展有所衝擊，透過經驗學習了解自己的喜歡或偏好是生涯決定的重要依據；(2) 世界觀的推論：基於個人學習經驗，對環境及未來事務作評估與推論，特別是職業前途與展望；(3) 工作取向的能力：個人所學習到各種認知與表現的能力，以解釋這些能力和自我觀察推論的關係，對未來作預測；(4) 行動：綜合學習經驗、自我與環境的推論，以及自身的各種能力，個人在實際行動中選擇未來發展的途徑（鍾思嘉、金樹人，2017；Lent, Brown, & Hackett, 1994）。心智障礙者可能也可以透過經驗學習與活動參與形成自我觀察推論和工作取向的技能。但，受限於個人特質以及經驗的不足，學習之步調可能落後於同儕，或需要更多的支持來形成最後的行動。

當進行生涯決策時，特定的訊息處理能力在生涯歷程不斷的發展，Peterson、

Sampson 與 Reardon (1991) 提出訊息處理層面的金字塔，可分為三個層次。最底層（第一層次）為知識層面，可分為職業知識和自我知識，前者為工作世界有關的訊息，後者則包含個人對自我興趣、能力、價值與需求等所建構的基模，形成個人對於自我認知的推論。第二層為決定層面，從溝通、分析、綜合、評估與執行的步驟，了解理解與現實間存在的差距，進行問題解決的分析，統整訊息後進行不同選項間優劣的比較，排列出優先順序，最後設定行動步驟，嘗試解決理想與現實的落差。第三層為後設認知的執行層面，不僅是對於認知歷程的自我覺察，也包含控制與監督後續的行動，特別是執行過程中遭遇到困難，需要獲得更多資訊，以及如何取得適當資源，甚至需要回歸到先前的階段，重新補充資訊和相關支援或重新考慮決定，才能順利執行過程（Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 2002；Reardon, Lenz, Sampson, & Peterson, 2010）。

訊息處理的層次呼應經驗學習的歷程，從功能的觀點，個體內在自我知識和職種知識間進行交互作用，覺察個人與職業間的適配性；作決策和執行層面的著重於評估後續所欲採取的行動。特定職業知識則是個人對於特定職業的工作內容、薪資條件、所需教育或訓練和工作環境的資訊（鍾思嘉、金樹人，2017）。以利設定適切的職涯目標，選擇能力所及和所處情境中符合需求的職業。

三、心智障礙者職業探索及就業準備

Peeters 等人 (2017) 整合文獻將就業力 (employability capital) 分為個人能力及社會能力兩大向度，指能保障自己獲得和保留工作的機會，對應工作、生涯和發展相關

的層面。其中，社會能力向度則是著重於幫助個人實現目標的資源，包括保持工作或進行職業轉換、轉銜和個人生涯以及協助個人適應及發展所需要的聯繫網絡。個人能力則可分為知識、技能和態度三個要素，呼應 DeFillippi 與 Arthur (1994) 提出的“know-how”，屬於知識層面—我知道 (I know)、技能層面—我會 (I can)，以及“know-why”的態度層面—我想要 (I want)。前兩者著重於個體「知道什麼？」以及「會做什麼？」；後者則著重於個人動機與嘗試的意願「想要什麼？」以及「願意怎麼去進行？」。社會能力則呼應 DeFillippi 與 Arthur (1994) 提出的“know-whom” 透過資源整合有關工作的訊息和機會，提供個人就業的重要支持與協助。

就職業探索的具體方案而言，香港青年協會青年就業網絡（資料來源：<https://yen.hkfyg.org.hk/b-schoolservice/>）自 2013 年起推行「職橋」計劃，旨在為有特殊教育需求的青少年，提供就業支援服務（資料來源：<https://yen.hkfyg.org.hk/bridge/>），讓這些青少年提早在學階段先做就業準備，包括探索職業、認識自己的優勢、訂立未來職業方向，參與技能培訓，並由專業社工輔導，協助他們於中學畢業後能順利投身職場。對於在校學生的職業探索，學員可從多種職業中（包括包餅師、會計師、咖啡師、電腦程式設計員、插畫師等）選擇五個，透過與該行業從業人員接觸，了解該職位的入職條件、待遇及日常工作職責。對於應屆畢業生或已離校待業中的學生提供「職場特訓班」，規劃多元化的培訓組合，除學習基本求職技巧 20 小時，參加者可按興趣從咖啡調配、調酒、化妝、包餅製作、攝影、寵物美容 6 種職類，選擇 3 個技能各 20 小時培訓，總共 80 小時的訓練組合。

國內心智障礙者在青少年至成人初期的職業探索，主要由學校單位辦理。教育部自 2019 年公布修訂之「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」著重培育學生職涯發展所需之核心素養，依據課綱之類群科歸屬，共分為 9 個科系，12 項技能領域，包含部定必修之專業課程，學生至少修習 2 項技能領域（教育部，2019）。然而，從實際設科和各區域學校之課程規劃，呈現集中於特定科別或技能領域。臺北市 109 學年度技術型高中和特殊學校僅設置門市服務科、餐飲服務科和居家生活服務科（臺北市北區特教資源中心，2020）。國教署所轄之特殊學校所設立之綜合職能科技能領域也集中於家務處理、生活照護、車輛整理和裝配技能（國教署，2020）。

就校外職場實習部分，教育部於 1999 年與勞政單位配合，分區增設職業輔導員，加強身心障礙學生支持性就業及協助高中職業教育的進，並將職場實習由校內模擬工場延伸至校外社區實際職場（吳琇瑩，2007）。然而，施行近 20 年來發現，教師開發實習職場困難，願意提供職場實習的廠商有限，學生僅能就現有職場選擇，無法符合學生職業興趣（蘇湘甯、黃宜君，2013）。以上文獻顯示，高中階段集中式特殊教育班所提供的職業類科以及校外實習職場的職類皆呈現集中化趨勢，難以提供學生多元的職業探索。

對於就讀普通高中或一般技術型高中的心智障礙學生，多以升學為目標，其職業教育主要從專業科目學習，但實際的工作內容、環境及倫理等職業知能的學習較為薄弱，工作概念常未被建立，職業探索也未被提供（朱姿穎，2015）。而在大專接受教育

的身心障礙學生中，黃筱惠與吳亭芳（2018）的研究也顯示大專校院學習障礙學生的轉銜服務需求中，「職業探索與準備」的需求程度最高，在需求程度和提供程度的落差最為明顯。

從上述文獻顯示，心智障礙學生的職業探索鮮少推動，同時國內尚未針對職業探索歷程進行實證性研究，本研究期望從生態模式的生涯發展，從使用者的觀點，呈現其參與職業探索過程的初始動機、過程中獲得的自我知識與職業知識，以及後續所產生的行動與改變。

研究方法

本研究採用質性研究，以心智障礙者為中心，透過其自我表述，發現並列出對個人意義的陳述，將內容聚合成有意義的架構，發展脈絡性的描述（林本炫，2007）。以下分別就本研究的研究場域與概況、研究參與者、工具、資料處理與分析、研究信實度與研究倫理說明之。

一、研究場域與辦理概況

自 2016 年至 2018 年勞發署所轄各分署共辦理 41 梯次 46 種職類場次的職業探索活動，活動天數除委外單位在實際職場辦理的活動可能多達 5 天外，大多介於 1-3 天。2016 年活動多為 3 天，但學員反應體耐力不夠，2017 年縮減到 2 天，2018 年皆為 1 至 2 天。各分署主要考量以現有的人力與物力資源來辦理此活動。因區域性的差異，辦理方式皆有其特色，北分署由於幅員較廣，以分區多元方式在自有職訓場地自辦，少數委託外單

位以實際職場辦理；桃分署結合虛擬與實務課程，安排不同職種的體驗活動；中分署安排不同職類類型，提供參與學員依個人意願進行選擇參與場次；南分署以單一職類多梯次辦理方式辦理，時間彈性；高分署依據自辦場地各職類，由學員依據興趣和能力進行彈性選擇。職種涵蓋珠寶設計、門市、烘焙、木工、景觀設計、電腦裝修、重工業等。

學員招募設定為領有身心障礙證明第一類障礙者（含舊制障礙類型），總稱為心智障礙者。參與人數 2016 年 47 人，2017 年 117 人，2018 年 130 人，共 294 人。參與者來源以學校單位最多，以高中集中式特教班學生為主，亦有少數大專校院資源教室學生，合計佔 49%；其次為縣市政府勞工處或就業服務單位推薦為 34%；再次為民間社福單位 17%；極少數自行報名或醫療院所推薦，僅有 2%。障礙類別以舊制智能障礙佔 44% 為最多；新制第一類障礙 38%，自閉症 14%，精障及其他障礙佔 4%；障礙程度以輕度最多達 60%，其次為中度 36%，重度僅有 4%；男女比例為 66% 及 34%。活動成效評估主要透過活動後學員填寫的滿意度問卷，針對活動規劃、場地、時間、活動安排的滿意程度；各分署亦於活動結束後 2-3 個月調查學員後續就業狀況，依據學員需求，轉介相關單位提供就業和職訓諮詢。

二、研究參與者

本研究依據參與者轉介來源、報名意願、障礙狀況、性別、以及後續就業狀況立意取樣。所有受訪者參與研究前，皆由研究者說明研究目的，同意後簽署同意書，在熟悉的情境或陪同者陪伴下進行訪談，詳細資料如表一所示。此外，本研究分區辦理四場焦點團體訪談，邀請推薦學員的學校教師、

就業服務員、指導體驗活動的職訓師，以及現場評估人員，說明活動情形、過程中學員與其他人的互動，後續追蹤狀況。另考量部分心智障礙者口語表達能力較弱，其家人或

陪同者共同接受訪談，以澄清與確認內容的正確性（包含：A-3 和 A-4 的前機構指導者、B-3 和 B-4 庇護工場前指導者；B-5 姊姊、C-2 之就業服務員）。

表一 受訪者基本資料

代碼	分署	轉介單位	報名意願	職種類別 / 天數	性別	障礙類別	參加年齡	後續就業狀況
A-1	中	職重窗口	主動參與	烘焙 (3 天)	男	第一類中度	26	饅頭製作
A-2	高	社區高中	教師推薦	電工類 (1 天)	男	自閉症輕度	19	工廠作業員
A-3	北	協會	機構推薦	牧場 (5 天)	男	第一類中度	25	於原探索職場直接就業
A-4	北	縣市勞工處	機構推薦	餐廳 (5 天)	男	第一類輕度	24	於原探索職場直接就業
A-5	南	高職特教班	教師推薦	機械繪圖 3D 模具 (1 天)	男	第一類(智障)輕度	18	台車組裝
B-1	北	高職特教班	教師推薦	珠寶飾品製作 (1 天)	男	第一類(智障)輕度	19	餐飲外場
B-2	桃	縣市勞工局	主動參與	服裝設計 門市 (2 天)	女	第一類(智障)中度	27	洗車
B-3	北	庇護工場	機構推薦	園藝造景及銷售 (2 天)	女	第一類輕度	25	庇護工場
B-4	北	庇護工場	機構推薦	園藝造景及銷售 (2 天)	女	第一類中度	29	庇護工場
B-5	北	縣市勞工局	就服推薦	室內裝修 (2 天)	男	第一類中度	30	洗車
C-1	桃	縣市勞工局	就服推薦	服裝設計 門市 (1 天)	女	第一類+第七類(輕度)	19	曾嘗試門市工作未成功
C-2	北	縣市勞工局	主動參與	室內裝修 (2 天)	女	精障重度	38	曾嘗試就業但未成功
C-3	北	縣市勞工局	主動參與	玉石鑲嵌 (2 天)	男	第一類(智障)中度	20	曾嘗試就業但未成功
D-1	中	大學資源教室	主動參與	電腦裝修 烘焙 (2 天)	男	自閉症輕度	21	就學中：碩二
D-2	北	高職特教班	教師推薦	珠寶飾品製作 (1 天)	女	第一類輕度	19	升學：美容流行設計系
D-3	高	高職特教班	教師推薦	簡易配管 網路線製作 機械測量 (1 天)	男	自閉症中度	16	就學中：高三
D-4	高	高職特教班	教師推薦	簡易配管 網路線製作 機械測量 (1 天)	男	第一類中度	16	就學中：高三
D-5	高	高職特教班	教師推薦	簡易配管 網路線製作 (1 天)	男	第一類輕度	16	就學中：高三

註：編號方式第一碼乃依據就業狀況分為：A 後續就業且職類為探索活動類似職種；B 後續就業但就業職類與探索活動無關；C 後續曾嘗試就業但未成功者；D 後續尚未就業或有其他生涯規劃者。

三、研究工具

(一) 訪談工具

為使訪談內容聚焦，研究者依據研究目的擬定「半結構訪談綱要」，分別從參與動機、需求、過程中的收穫（著重於自我認知和職業知識），以及活動後調整與轉變。為確保訪談工具的品質，邀請四位專家學者審核訪談綱要，包括復健諮商所教授、家長團體資深成員、探索活動分區承辦人，從學理和實務的觀點進行內容審核，確認訪談綱要的適切性。另考量心智障礙者的理解能力，於正式訪談前，以一位大專校院中度自閉症、一位高中輕度智能障礙學生為預訪對象，確認心智障礙者對於問題的理解，將較為艱澀或不易理解的語句/詞換成簡單且不易混淆的用語。

為確保訪談資料的正確性，經受訪者同意後全程以錄音筆或內建錄音系統之手機進行錄音，訪談者並依據受訪者的反應，以筆記型電腦或筆記本紀錄訪談札記，涵蓋訪談內容重點及非語言的行為紀錄（如：動作、表情），作為錄音檔案轉換成逐字稿過程的輔助。

(二) 研究者角色

本研究第一和第二作者皆有博士學位和教育研究背景，另聘具碩士學位且曾擔任特殊教育教學助理經驗研究助理一名，為主要訪談資料收集者；第二作者為高中教育階段資深特教教師且長期投入特殊教育研究，為主要的資料編碼分析者；第一作者嫻熟特殊教育及復健諮商領域，負責資料檢核，確認內容詮釋與歸類正確性，以及資料內容之間的相符程度。研究者透過交互討論及循環分析過程，將研究資料進行分類、比較及形成概念化，建立概念脈絡和意義的詮釋，最終以連貫性方式呈現研究結果和結論。

(三) 焦點團體訪談及其他輔助文件

為了解活動辦理狀況及參與者的動機、活動表現與後續追蹤情形，運用焦點團體訪談資料，補充參與者所表述的內容，進行交互對應。另考量心智障礙者溝通表達限制，研究者經個案同意後，收集活動報名資料和過程中的評估紀錄，作為訪談資料的輔助工具，以利研究資料檢覈與驗證。另考量受訪者可能因時間流逝而遺忘當初參與活動的狀況，訪談時提供受訪者當年度參與活動的相關資料（如：活動流程表）或成果冊照片，以利受訪者回溯其經驗。

四、資料分析與編碼

本研究主要採主題分析法，將資料進行系統性的分析，歸納與研究問題有關的意義本質，以主題的方式呈現，用來幫助解釋文本所蘊含的深層意義。

(一) 資料整理與逐字稿初步編碼

蒐集資料後，盡可能在二週內謄寫和整理，於逐字稿前先有紀錄編號、訪談對象、訪談次數、訪談日期和時間、訪談地點、訪談概述、謄寫者和謄寫日期。依據訪談逐字稿內容進行編碼和撰寫研究摘要。資料分析前，先設定初步資料編碼的原則，使用代號並設定資料編碼的順序，以利於後續主題編碼時進行檢核和對應，本研究個案訪談以個案代碼、逐字稿頁碼及起始行數進行初步資料編碼。

(二) 資料內容的分析與主題編碼

本研究參考高淑清（2008）主題分析的螺旋性架構，進行文本資料的重組與建構，分別為（1）敘說文本的逐字抄謄，形成逐字稿。（2）將所有訪談資料進行文本的整體閱讀，形成初步的理解與省思。（3）部分

分析與歸納，將個別訪談資料進行歸納與分析，發現事件與視框脈絡，發展初步的主題。透過比較初步分類的段落進行意義單位的命名，並比較相關的命名，形成次主題和主題的對應。(4) 再次整體閱讀個別訪談資料文本和意義單位，進行再理解和再省思，對應主題命名與文本傳達概念的一致性。(5) 分析經驗結構與意義的再建構，從研究問題的角度省思可能產生的謬誤或新增未看見的意義單元，或將較小的子題合併相關意義單元，經由整合意義單元再度形成子題、次主題和主題。(6) 經由聚焦子題、次主題單位，對應研究目的和研究問題，將整體資料按照類別的意義形成更上層的共同主題之組型，即為核心主軸，重整之後，進行主題正式命名與編碼。(7) 合作團隊的檢證與解釋，將最終形成的主題編碼和初步的逐字稿編碼對照，檢核「整體-部分-整體」間的一致性，省思主題之間是否有矛盾或重疊之處，是否回答研究問題，概念引述是否具邏輯性，確認資料呈現的正確性，以及達到解釋的有效性。

經由上述編碼和資料分析，本研究最終依據活動參與流程的時間軸（活動參與前、中、後），對應研究問題，從參與者訪談資料、陪同者訪談補充資料、焦點團體訪談資料分為六個核心主軸，每一個主軸之下，從資料整合出的主題再進行確認編碼，主題編碼一覽表詳如表二所示。為後續可與逐字稿進行對應和檢核，以確認資料來源和最終資料分析的一致性，最終編碼涵蓋個案代碼、逐字稿頁碼及起始行數、主軸及主題。如：「A-1/2-49/I-a」表示參與者 A-1 訪談內容載於逐字稿第 2 頁第 49 行，對應核心主軸 I 和主題 a；「A-3 前指導員 /3-77/II-f」表示 A-3 前指導員訪談補充載於逐字稿第 3 頁第 77 行，並對應核心主軸 II 和主題 f；「A-2 師 /

焦 3/11-353/ I-b」表示推薦 A-2 參與活動的教師於第三場焦點團體訪談紀錄，載於逐字稿第 11 頁第 353 行，對應核心主軸 I 和主題 b。

五、研究信實度與研究倫理

（一）研究品質部分

本研究參考 Clark 與 Creswell (2008) 在研究歷程中以可信任和能勝任的方式進行，獲得的實際資料對應研究問題盡可能真實準確的詮釋，進行統整性的比較與解釋。為增進本研究效度，除兩位研究者進行資料檢核外，另邀請職業重建領域學者及實務工作者，依據研究動機、目的、研究問題和研究過程形成的主題，審閱資料內容與歸類的適切性和一致性，提出建議與回饋。本研究亦採用資料三角驗證，考量研究參與者的口語表達的內容和實際狀況的一致性，參考相關文件作為輔助訪談內容的印證。訪談後研究者請受訪者或陪同受訪者檢核資料內容，校閱資料正確性，必要時進行後續補充。

（二）研究倫理

本研究在事前清楚告知有意願的參與者研究目的，說明參與者在過程中的權利。訪談過程尊重參與者所陳述的想法，遵循保密的原則，不洩漏參與者身份與隱私。

研究結果

訪談資料經由內容分析編碼，形成六個核心主軸，呈現心智障礙者透過參與職業探索活動所形成的具體經驗和學習過程獲得的知識，以及參與活動後所產生的改變與行動，結果如下所示。

一、參與職業探索活動的動機與目的

從個人為中心的觀點，參與活動的意願以及期望能夠獲得甚麼樣助益。從表一可以得知，個人因所處情境的差異，初始動機的主動性不同。約有三成學員為主動參與，皆為 18 歲以上已有工作經驗者，覺察個人的需求後，想了解就業資源，例如 C-3 表示「可以學起來去工地的話，師傅也許會讓我做一些零散的工作」(C-3/2-29/I-c)；其餘七成學員一開始未有明確動機，都是由教師或就服員等重要他人推薦，然而經由活動歷程，逐漸產生個人目的。例如 A-5 表示「一開始沒

有想要學什麼，老師叫我們去的」(A-5/1-15/I-b)。從訪談結果分析，參與活動目的主要可分為三種。

(一) 了解興趣或喜好

表達此目的之參與者，大多透過重要他人(學校教師、就服員、機構指導者)推薦參與，想嘗試未曾體驗的職種或確認對特定職種的興趣。A-1 表示「體驗的目的喔! 確認自己的興趣在哪裡。」(A-1/2-49/I-a)。D-3 在校的職業課程和實習場域只限於餐旅相關職種「是想更多試探，看自己的興趣在哪裡。」(D-3/1-19/I-a)。B-5 想透過探索嘗試的歷程，確認興趣之後，才能產生投入該

表二 主題編碼一覽表

主軸	主題	概念	編碼
I 活動參與目的	a 了解興趣喜好	了解興趣、了解喜好	I-a
	b 增加學習經驗	擴展經驗、人際互動	I-b
	c 以就業為目的	就業導向、直接就業	I-c
II 職業知識和自我知識	a 職場基本知識	職場規範、遵守規則、請求協助、職場安全	II-a
	b 認識不同職種	未曾學習、首次接觸	II-b
	c 職場工作環境	場地、空間、氣味、器具使用	II-c
	d 職場工作條件	能力要求、雇主期待、工作品質	II-d
	e 個人基本態度	工作態度、工作意願、能力提升	II-e
	f 個人職業偏好	表達個人意願、比較不同職種的喜好	II-f
	g 個人能力表現	功能限制、操作困難、優勢表現	II-g
III 個人與職種的適配性	a 興趣能力不符	興趣不符、能力不符	III-a
	b 能力條件相符	能力可及、條件相符	III-b
	c 發掘個人專長	發現個人優勢、覺察其他專長	III-c
IV 就業準備與應用	a 習得技能應用	生活應用、實際職場應用	IV-a
	b 投入工作準備	未來職涯規劃、職務再設計	IV-b
	c 探索與職場差異	工作難度、成本效應、作業流程	IV-c
V 後續調整與改變	a 就業 (投入該職類)	穩定工作、實際工作與個人的適配情形、提升工作能力	V-a
	b 持續學習	升學(相關科系)、職訓(參加意願)	V-b
	c 調整方向	重新評估需求、增進探索動機、調整職涯選項	V-c
	d 重新規畫職涯	不列入職涯規劃、改變職涯目標	V-d
VI 參與者的回饋	a 適合探索的對象	資訊來源、推薦對象	VI-a
	b 整合社會資源	學校與勞政體系、就業轉銜、重視職業探索的價值	VI-b
	c 參與者對活動的反應	符合探索目的、興趣能力相符、不符合就業期待	VI-c

職種的意願，「覺得你一定要先去做做看。自己喜歡才去做，知道自己的興趣，我會非常願意去工作」（B-5/1-17/I-a）。

（二）增加學習經驗

來自學校或社福機構推薦的參與者，可能因過去學習環境的限制，想擴展不同以往的學習經驗。「因為我覺得如果凡事沒有經歷過。畢業之後，你就真的很狹隘。」（B-1/6-182/I-b）。「現在的學生也不知道未來要幹嘛！所以去了比較知道多一個機會。」（A-2/5-149/I-b）。A-3 前指導者則表示透過探索活動，增加嘗試不同職種的機會。「還好那時候有職業探索的機會，否則他現在還是待在家裡，沒有辦法出去嘗試新的職種。」（A-3 前指導者 /1-12/I-b）。

（三）以就業為目的

部分曾有工作經驗的參與者明確表達參與活動的原意是想就業，期望獲得具體的就業資訊或可立即就業，如 B-2 表示「參加這個（探索活動），我比較想要知道真正的工作、薪水，和這工作是做甚麼。」（B-2/8-268/I-c）。少數學校推薦的參與者透過參與活動，連結後續的就業轉銜，如 A-5 表示「那個什麼焊接。會覺得做這個會比較好。就學起來就可以直接變成自己的功夫，就是變工作的一部份，可以去賺錢。」（A-5/3-98/I-c）。透過探索活動，了解此職類的專業技能，未來就業可以獲得更好的薪資。

上述結果顯示，多數心智障礙者從參與過程中覺察個人的職業興趣和喜好、增加學習經驗、並擴展探索不同職種的機會。然，此活動可能無法滿足以立即就業為目的的參與者，但透過活動提供的就業資訊，有利於後續就業轉銜。

二、增加職業知識和自我知識

透過訪談分析，參與者透過參與活動主要的助益在於獲得職業知識和自我知識。職業知識偏重於職業的基本概念，以及特定職類及工作職場的認知；自我知識則從參與者對個人的感受與瞭解，覺察個人的職業偏好和自身功能表現。參與者透過活動歷程，整合兩種知識，連結個人過去學習或工作的經驗，評估個人與特定職種之間的適配性。

（一）增加職場基本知識

對於沒有職場經驗的在學生和待業者，透過職業探索的歷程，增進對職場規範的瞭解，包含「上班不能遲到，你衣服穿整齊。不能隨便亂穿。」（C-1/3-69/II-a），「不會的要問，要主動，知道自己哪裡不會要問。」（D-3/4-87/II-a），「要遵守那裡的規矩，像操作機器之類的，不可以自己亂動。」（D-5/4-93/II-a）。學校或就業服務單位雖然在課堂或諮商時曾說明這些原則，學校安排的校外實習又多半為熟悉的情境或有教師引導與陪伴；當學員參與探索活動的歷程，因面對特定職種的工作情境，透過具體的工作要求，實際操作專業化工作設備時，進一步覺察職場規範，才能真正將這些職場知識轉化為個人工作認知。

（二）拓展職種的認識

職業探索的職類以各區職訓中心職業訓練的職類為主，較偏重於製造業及設計產業，跟 12 年國民基本教育高中階段集中式特教班學生適用之服務群科所涉及的職類有較大的差別，如參與者 B-1 表示「學校有帶我們去參訪跟實際有做過，給我的印象就是做餐廳或者是中餐，或是房務跟餐廳外場，就是沒有其他的類型」（B-1/8-253/II-b）。D-3 表示因安全性考量而未能接觸危險性較高的

工作類型「(學校)老師不會帶我們碰這些(指電工、機械類),有危險。」(D-3/5-167/II-b)。A-5 參與探索時為特教班高三生,明確表示相較於學校所能提供的職業課程,探索活動能讓他們有機會接觸其他的職類「在學校也比較沒有這樣的學習的經驗(指3D模具),至少有試過」(A-5/4-116/II-b)。

(三) 增進對職場環境的瞭解

因職種特性的不同,參與者也能從中瞭解該職種特殊的工作環境,以及個人的接受度。C-2 對環境較為敏感,「我覺得很吵會跑出去,有時候覺得已經整個木屑飛滿天的那個木屑粉塵。開始切割那個聲音太大受不了會跑出去。」(C-2/1-10/II-c)。明白表示不喜歡有粉塵和噪音的工作場域。D-2 參加珠寶飾品製作,過程中的蠟雕會產生難聞的氣味「燒東西,燒那個蠟的時候,會臭,不喜歡那個味道。」(D-2/1-23/II-c)。

除瞭解職種の特殊性以及個人接受度外,也增進對該職種特定設備及安全事項的認識。「就是介紹一些工具跟製作的東西。裡面的工具到底要它的功用是什麼。」(B-2/2-45/II-c),「裡面有一個送電測試,他(指導者)就會花很多時間跟你講,送電測試要注意什麼要怎麼去測,才不會被電到。」(A-2/6-207/II-c)。

(四) 覺察職場所需的工作條件

參與者經由探索活動,覺察投入該職種所需具備的工作條件。B-1 覺察自身能力限制,「我的手臂如果要擺東西很有力氣,餐廳端菜還好。我們老闆娘是有講過說,我可能有一隻手(較不太行),用那個去端(指手掌還可以),(手指)去握就不太行。」(B-1/2-45/II-d)。C-2 也明確表示,需達到雇主的工作要求才具備就業條件「看到這些

工作被要求,知道我要會什麼,達不到人家(指雇主)就不要妳。」(C-2/2-49/II-d)。

(五) 增進個人基本態度

參與者從活動歷程,增進個人準備就業的基本態度和準備,著重於個人想法和意願的行為態度。如B-2 表示「告訴我們怎麼樣要去工作。我要去面對工作,我去找什麼工作」(B-2/1-22/II-e)。D-2 則從個人觀點認為職業探索活動透過實際經驗,進行心態的調整,「就是有去做過,所以人家跟你講的時候,你就知道就會願意去嘗試」(D-2/3-71/II-e),有助於後續職涯發展。

(六) 瞭解自身職業偏好

透過探索的過程,參與者將體驗的職種與過去經驗比較,覺察個人職業偏好,了解自己想要從事的職業類型。當B-3 被問到是否想做這樣的工作時,他明確表示「不會,想做現在的(指原庇護職場工作)」(B-3/2-90/II-f)。C-2 也表示「木工設計跟電腦和餐廳比較起來,我不喜歡餐廳。」(C-2/2-32/II-f)。

由於心智障礙者若無實際體驗或動手操作,對於自身職業偏好常無法表達,透過此活動,可以引導參與者表達自己的想法。「在訓練過程的空檔,我們會重複問他們,將來要做什么,要他們能夠說得出來。」(A-3 前指導員 /3-77/II-f)。心智障礙者參加後也表示「就是找工作會比較想清楚自己能做什么,比較了解自己未來能做什么和想做的類型。」(A-2/4-84/II-f)。

(七) 了解自身能力表現

經由職場探索,參與者呈現在特定職種工作項目的操作能力,使參與者和重要他人知道自身的功能表現和投入該職種可能的限

制。C-2 覺察個人體力不足，「切一點點之後先停下，手已經沒有力了，體力不夠，再割下去就要歪了。」(C-2/1-14/II-g)。就服員或庇護職場的指導者也提到，「配合度是夠的，但是體能是不夠。」(C-2 就服員 /4-119/II-g)，此外，「做過試探之後，他的能力和問題很清楚的會被看見，調整後再就業也會比較順利。」(B-3 前指導員 /3-100/II-g)。透過職業探索的歷程，可瞭解參與者工作潛能和困難之處，有助於後續的就業服務。

三、個人與工作的適配性

參與者從活動的歷程，覺察自己對於探索職類的興趣、意願、專長和功能表現，從實際操作歷程和成品表現，評估個人特質、性向、能力與試探職種之間的適配性。從學員的反應呈現下列不同覺察結果。

(一) 覺察適合該職種

從表現的結果作為判斷適配與否的關鍵，如 C-1 認為可以順利完成工作指定項目就達到基本的職務適配「可以完成，就算是適合了。」(C-1/5-159/III-b)；A-4 指導者將探索視為學習歷程，引導參與者覺察個人的功能表現「職業試探之後，透過學習，A-4 知道自己可以做什麼。」(A-4 前指導者 /4-89/III-b)。A-2 為高中資源班學生，經職業探索後，產生投入該職種的意願。「之前就比較想找重複性的工作，比較單純。參加這個(指職業探索活動)，會覺得自己在這部分(指電工專業)好像也還可以去。」(A-2/2-58/III-b)。

(二) 覺察不適合該職種

參與者從探索過程中覺察自身能力的限制，不符合投入該職種的工作條件，或了解到自己不喜歡該職種，刪減未來職涯發展的選項，如 D-5 因工作速度和專注力不足，經由探索了解電工及機械產業與自身能力不符「知道自己不太行，就不會想再去做，不要勉強。」(D-5/4-90/III-a)。

(三) 發現工作潛能

發覺個人優勢能力和特定職種的適配性，如 B-5 重要他人(姐姐)發掘其優勢能力，可做為未來職涯發展的方向之一。「有找到木工是他的第二專長」(B-5 姊姊 /7-225/III-c)。

分析結果呈現職業知識和個人知識的交互作用，涉及一般性職業基本概念和職種的認識，參與者從實際探索歷程，覺察該職類的工作環境、所需具備的工作條件以及評估個人工作潛能和該職類的適配性；思考自己的能力現況、喜好和興趣是否足以支持投入該職種或發現不適配而調整，呈現活動學習經驗改變認知的歷程。

四、職業探索後就業準備與應用

心智障礙者參與職業探索活動後因個人及職業認知的調整，能夠具體表示透過職業探索習得的技能在生活或職場的應用，以及探索活動後進行投入工作的準備；少數認知功能較高且有工作經驗或已就業者，能區別職業探索和真實職場的差異性，了解探索可能的侷限，以下分別呈現參與者活動後的實際行動。

(一) 覺察職業探索與實際職場的差異性一

我知道

有些學員覺察到職業探索體驗和實際職場的差異，短期職業探索僅作為覺察自身的基礎能力和投入此工作意願的初步探索，仍需考量職場的工作條件設定和產能要求。A-2認為職業探索的教學者考量身心障礙者的特質，課程經過設計後，困難度不會太高「就是他（指職訓老師）說什麼，我就做什麼。接下來就好了（意思指跟著步驟就完成了）。……當（要）變成工作就不好說了，因為沒有學得很深入，所以也不知道是不是適合去做。」（A-2/3-96/IV-c）。從A-2回饋，職業探索固然能透過活動方式進行特定職種の體驗，但若要進入特定產業，仍需後續增進專業能力。參與者B-1從過去就業經驗，說明探索活動和真實職場的差異，「探索其實那個的產能是沒有計算。」（B-1/5-101/IV-c）。參與者A-5也表示「跟真正的外面的職場不一樣。」（A-5/4-136/IV-c）。

（二）習得技能的應用—我會做

部分參與者將探索活動中所學到的技能，應用到日常生活或職場上。此類參與者偏重於就業導向或學習經驗的應用或可達到立即效益。以高分署重工業職業探索的參與者D-4、D-5為例，資訊職類學到網路線的製作和拉線的重點「那個拉線（指網路線），有不同顏色，要分開，家裡也可以拉（線）」（D-4/3-79/IV-a）；簡易的電工技能「換燈泡，家裡燈壞了不用找人修，自己弄一弄就好了」（D-5/3-81/IV-a）。對於居家生活技能有明顯的助益。B-2表示從職業探索學到的技能有助應用到目前工作，增加工作能力「現在我在中油，洗車自己要收錢。自己收錢、自己打發票」（B-2/3-76/IV-a）。

（三）投入工作的準備—我想要

對於準備投入職場或預備就業的參與者，透過職業探索不同的嘗試與試探，經由跟重要他人的討論，釐清還有哪些可能選擇的路徑或就業工作的項目，如D-2表示「我是有在想說畢業之後一定要馬上去工作嗎？如果自己對這些專業的（指工業類職種）有興趣，也不一定要馬上去賺錢…我爸媽也支持我，去學一些東西，技術的，以後比較有用」（D-5/5-145/IV-b）。亦有參與者經由職業探索的過程，了解可能發揮個人潛能的特定職類，或透過職務再設計，找出適合從事的工作項目，有助於開拓更多的選擇機會，如C-2表示「對有的人說，可能有些工作只能做一部份，工作的內容沒有那麼完整，可以其中一項不用做。能不能就是這些東西，這些職缺就是可以塞進來讓我擔任，部分工作讓我來做。」（C-2/5-163/IV-b）。

五、採取的後續調整與改變

綜合上述歷程，參與者活動後對個人職涯發展與生涯規劃的調整與改變，大致可以分為四種：部分參與者投入職業探索類似職類；部分參與者選擇升學或規劃未來參與類似職業訓練；亦有參與者經由探索之後，覺察自己可能需要調整職涯方向；或是了解該職種不適合自己，而選擇放棄，重新進行職業試探或尋找其他適合的產業。

（一）投入該職種或相關類型產業就業

部分參與者因重要他人（如：特教教師）觀察其特質後，推薦參與可能適合其能力的職業試探，而參與者確實於活動後投入類似的職種，但就其歷程可分為三大類：（1）有工作潛能，但仍需進一步學習專業技能，

提升職場工作競爭力；(2) 經由探索之後，選擇適合的工作項目；(3) 原探索職場直接就業：部分學員在真實職場中進行職業探索活動，若符合其興趣喜好，工作表現符合該工作要求，即可直接就業，此類型學員透過職業探索作為媒介，經由職業能力評估後從社區機構轉換至一般職場。以 A-3 和 A-4 為例，兩人參與餐飲和牧場工作的職場探索活動，前指導員就提及「職探的好處是我們可以知道他能夠從事什麼樣的工作」(A-3 前指導員 /2-78/V-a)。探索過程中，個案能力可以展現出來，若有工作相關的問題也可以透過訓練來改進，A-3 和 A-4 在就服員支持下，順利從機構小作所轉銜至一般職場「在做過試探之後才會知道，他有表達，外表，自信心，工作速度慢等等問題所以是在做過試探之後，這些問題很清楚的會被看見，調整後再就業也會比較順利。」(A-3 前指導員 /3-100/V-a)。

(二) 持續升學或未來願意參加職業訓練

部分參與者期望了解未來適合的升學科系或想要專精的工作技能。可分為兩大類：(1) 決定升學目標與就讀科系：參與活動後確定學習方向與目標，以 D-2 為例高三時經特教班導師推薦參與珠寶設計，而後產生興趣；她雖不喜歡蠟雕的氣味，但喜歡其中金工鑲嵌和飾品裝飾的部分。畢業後申請技術學院的美容流行設計系，希望增加設計相關能力「因為有參加這個活動，所以比較知道流行設計系裡面飾品製作在做什麼。」(D-2/4-129/V-b)「未來也還是會想要做這方面的工作」(D-2/5-166/V-b)；(2) 職訓個人第二專長：也有學員想要嘗試突破侷限，獲得更多選擇的機會，以 B-5 為例，雖然他從事洗車工作，透過探索發現另外的興趣和

優勢能力，他表示「我覺得洗車，現在來講，很穩定。對木工的話，我可以願意為了工作這樣學習。(洗車)累了再換下一個工作(木工)」(B-5/6-195/V-b)。

(三) 接納自我限制，調整方向

部分參與者從探索活動中，增進了個人和職業的認知，進而了解到自己對於該職種其中部分工作有些興趣，但不喜歡工作環境或是身心功能限制操作某些部分工作項目；經由探索後，思考調整個人職涯規劃。以 C-1 為例，她為腦性麻痺合併輕度智能障礙，參加服裝設計與門市的探索，對於需手部精細動作的服裝設計，以及需要平衡的門市貨品上架無法勝任，轉而願意接受門市的基礎清潔和環境維護的職類，以符合個人功能「手腳比較慢，不靈活」「想做清潔，這可以。」(C-1/5-155/V-c)。C-2 為精神障礙，有美工專長，體驗室內裝修工作，過程中瞭解個人體力無法負荷，此外也不喜歡操作大型機械以及操作工具所發出的噪音，因此不朝此方向。但在活動過程中的木工小零件製作，C-2 對此感到有興趣且成品品質佳，期望未來能朝向小飾品的製作或擺飾。當就服員也表示未來可以開發相關工作，C-2 也表示有興趣「那麼要記得我」(C-2/4-131/V-c)。

(四) 放棄該職類(改變目標)

部分學員透過探索活動確認特定職種的工作要求與自身興趣或能力不符，放棄投入。此類學員多為高職特教班學生或庇護工場學員，又可分為(1) 選擇其他適合的職種：以 B-1 為例，在高中階段已有餐飲實習經驗，經由教師推薦參加珠寶設計，主要目的為增加不同職種的體驗。從活動中覺察自身手部精細功能和職場工作要求有落差，雖認同珠

寶設計產業具有專業性，但因個人的限制，願意接受原先設定的轉銜目標，畢業後投入餐飲業；(2) 重新進行職業試探：B-3、B-4 參加景觀園藝職場體驗後，確認興趣不合、體力無法負荷，決定留在原庇護職場。

六、參與者的回饋

(一) 職業探索活動增加個人興趣、能力的瞭解，並能擴展學習經驗

當參與者被問及以 1 至 10 分來表示對活動的整體評價時，18 位參與者中，除 1 位未明確回答外，評 10 分的有 8 位，8 分和 9 分的有 5 位，8 分以上者總計 13 位，僅有 4 位評價 5-7 分。給予 8 分以上正向回饋的學員表示此活動滿足其參與動機和目的，其中「興趣」、「能力」、「機會」為多數學員表達的重點。透過活動過程知道自已的興趣，覺察自身能力與該職種基本工作條件是否相符，並能探索不同職種，認識不同對象，增加學習互動的機會。因符合參與活動的目的和期望，參與者或重要他人皆表示高度正向評價。如 A-3 前機構指導者表示「可以幫助他了解自己的興趣和專長」(A-3 前指導者 / 4-123/VI-c)；參與者 C-1 也表示「認識不同的工作和認識不同的人」(C-1/ 8-260/VI-c)；以及參與者 D-5 表示「跟學校不一樣的活動，還滿有用的」(D-5/ 7-231/VI-c)。

(二) 職業探索活動未能滿足要立即就業參與者的期待

兩位評 7 分的學員仍肯定此活動符合個人目的，但考量個人工作表現未達標準或與同儕互動品質不如預期，因此給予略低的評價(仍大於 5，偏正向)。參與者 A-1 表示「差 3 分是覺得自己表現得沒有那麼好」(A-1/ 9-321/VI-c)；C-2 表示「活動不錯，可是有

些同學怪怪的一直跟我聊天，我不喜歡在上課的時候旁邊有同學跟我講話。」(C-2/ 5-108/VI-c)。

僅有兩位參與者 A-5 和 B-2 給予中性(5 分)的回饋，他們兩位雖然認同活動的價值，認為應該要持續舉辦，但兩位皆以就業為主要目的，因此，職業探索活動未能符合他們原先的期待，因此對活動評價略低。如 A-5 表示「沒有(就業)需求就不想，有這樣的需求，會想知道」(A-5/ 8-261/VI-c)。B-2 表示「我是希望可以講工作的事。介紹可以去工作的地方，介紹一些實際的工作」(B-2/ 8-263/VI-c)。

(三) 資源的運用

從參與者的回饋，亦呈現職業探索活動適合參與的對象，以及資源的連結。A-5 明確表示，此活動適合「還沒有目標、沒有方向知道自己喜歡什麼、不喜歡什麼的話，可以來參加這個活動。」(A-5/8-263/VI-a)。亦有參與者從自身工作和學習經驗，認同職業探索的價值，鼓勵推廣此活動，例如 A-2 認為應該要進行資源的連結，將訊息成功的傳遞和各單位的整合。D-1 也建議設置網頁來推廣「有一個專門做這個職業探索的網站。就讓大家都知道，進到這個網站就可以看，哪個地方有辦什麼活動」(D-1/8-279/VI-b)。

七、參與者個人為中心的歷程與改變

因本研究參與者的殊異性高，為了解此活動對參與者可能產生的影響，亦從參與者的背景、特質、所處環境、以及後續發展之狀況，分析四位典型個案參與職業探索活動的歷程，以及此活動對於職涯發展所產生的助益或改變。

(一) 後續就業且職類為探索活動類似職種： 以參與者 A-2 為例

1. 以增加學習經驗為目的

A-2 為普通高中資源班高三輕度自閉症學生，在資源班教師推薦下參與此活動。「因為我們是在一般高中，並沒有上所謂的職業課程…我這個學生那時已經是三年級，是在學校最後一年，讓他體驗這個活動知道自己能力以及職場狀況，然後知道人家(指職業工作)在做什麼。」(A-2 師/11-353-355/I-b)。A-2 原先也不確定職業興趣為何？希望有一些不同的學習經驗。

2. 透過活動歷程增進內在覺察

A-2 居住城市之產業以重工業和製造業為主，該分署職訓單位提供的探索體驗也在地就業產業為主，因此，A-2 參加電工業職類的探索。活動指導者表示，此活動過程的目的在於針對過去缺乏相關經驗者，提供正確的職業概念，探索是否適合做為未來的職業「有些學員原來對網路線的概念其實是錯，他在學校也不是學這個，我這裡去轉換他的概念，但以後他會不會往這個方向走，當作是職業，這我們沒有辦法評估。」(A-2 指導者焦 4/15-545/ II-b)。同時也協助參與者覺察自己的能力是否合乎這個職種的要求「有的學員手指沒有力量，連剪線都有困難，很難接受更多訓練。我們就跟他講，這個可能不是你的理想工作。」(A-2 指導者焦 4/5-186/ II-d)。A-2 在體驗過程中，對於電工類的操作大多能勝任，也不排斥未來從事。他表示透過參與「比較了解自己未來能做什麼和想做的類型」(A-2/4-125/ II-g)。此外，在活動過程也了解電工類的職場環境，需要非常注意安全，個人也能接受這樣的職場環境要求，後續願意投入此職種。

3. 察覺個人與工作的適配性

A-2 從參與活動的過程，認為單純按照指導者的教學流程，完成既定工作項目的難度不高，自己也具備基本工作能力，能服從指令逐步完成操作。但他也覺察到職業探索活動操作項目的難度經過調整，自己雖可以完成體驗活動的工作項目，但是否充分具備電工的工作能力，仍有疑慮。「應該說(我)這個活動可以(做得到)，當變成工作就不好說了。因為還沒有學得很深入。」(A-2/4-114/ III-b)。指導者也表示短期的操作較難判斷是否可以就業「以兩個小時、三個小時來說，他要去從事相關工作並不可能，因為我們這邊訓練個半年一年」(A-2 指導者焦 4/6-197-199/ III-a)，主要目的在於協助參與者從實作過程中覺察自己投入該工作的意願「單在學校談理論，沒有那麼實作多，來這邊發現實作這麼多什麼的，覺得很難，變得又不喜歡了，這很難投入。」(A-2 指導者焦 4/15-537/ III-a)。

4. 探索後的就業應用與改變

A-2 高中畢業後，鑑於探索的經驗，可以接受這樣的職場環境，學校教師也透過活動評估的結果，認為符合他的需求和能力，「老師可以知道這個學生可不可以朝這方面發展，以這個目標和出去看看他有可能從事這方面的工作…這樣的探索活動還滿合適學生的，我覺得還蠻開心。」(A-2 師焦 3/3-74/ V-a)。於是 A-2 畢業後，在支持性就業服務員的推介下，進入傳統電工廠工作，但因為尚未取得相關的證照，A-2 也知道自己電工相關技能尚不足，因此目前工作先以倉儲和環境清潔為主。但從體驗過程中，他喜歡這個職類，表示未來可能會去參加相關職種的職業訓練，「之後就是上課上久一點這樣子，然後就可以在裡面拿到執照(指專業證照)，這樣找工作就會比較輕鬆」(A-2/3-81/ V-a)。

(二) 後續就業但就業職類與探索活動無關：
以參與者 B-1 為例

1. 以增加多元職類探索機會為目的

B-1 為高三特教班學生，由導師推薦參加了珠寶飾品製作的職類探索，期待透過活動，增加對於職種的了解。B-1 表示學校所提供的職業課程有侷限性，偏重於服務業，較缺乏其他職種的經驗「感覺上現在都是以門市餐飲就是中餐烘焙跟旅館業，……就比較沒有其他的體驗。」(B-1/8-258/II-b)。

2. 透過活動察覺自身能力限制

B-1 認為珠寶飾品設計屬於技術性較高的產業，前景可期，也想過未來想要從事。「其實我(之前)就(想過)要學習技術性的工作，比較不會被取代」(B-1/6-177/II-d)。對於指導者而言，因珠寶飾品設計難度較高，操作過程需要將珠寶鑲嵌至項鍊或戒指上的台子，並且需要操作機器，需要高度的手眼協調。「我們在設計教案(時)會把困難度降低。我們在操作工具或是機器的部分，在機器的部分我們還是會審慎的評估。」(B-1 指導者焦 1/13-474/II-d)。即使操作難度已做調整，B-1 仍察覺無法達到職場最低標準「我發現，我的手沒那麼巧的事實，被浮現出來。那種東西要很細膩。我(雖然)不想接受這事實，但也是沒有辦法的事情」(B-1/1-14/II-g)。「我的手臂如果要擺東西很有力氣，可是在那種小事的精細度很不好，會有影響，還是餐廳，餐廳端菜還好」(B-1/3-74/II-g)。經由探索，結合過去餐廳實習經驗，B-1 認知自身的優弱勢能力和不同職類的工作要求，他高度肯定此活動對他個人助益。「如果沒有(這個活動)不知道自己不足的地方」(B-1/8-253/V-c)。

3. 探索後的就業應用與改變

高職特教班畢業後，B-1 在瞭解自身能力和職類需求後，決定以餐飲業為主要就業目標，同時也申請專科學校的餐飲學系，希

望增加自身的專業能力。

(三) 後續曾嘗試就業但未成功者：以參與者 C-2 為例

1. 主動報名想瞭解室內裝修職類

C-2 為 38 歲女性，目前待業中，畢業於美術專科學校，對於藝術和創作有興趣和基本能力，經網路資訊得知活動訊息，主動至就業服務中心報名，期望透過參與活動就可以去就業。

2. 透過活動瞭解自身能力與產業

從參與活動的歷程，跟之前曾經工作的職類進行比較，覺察自身的興趣與偏好「木工設計跟電腦和餐廳比較起來，我不喜歡餐廳。」(C-2/2-32/II-f)；具備職場工作基本能力「配合度是夠的，單一重複性的東西可以做到」(C-2/3-115/II-e)。C-2 的評估者發現其能力與工作條件之間的落差「我發覺學員們是能夠做這些功能性的東西，但是做得到就能夠參與這樣子的活動和做這樣子的工作之間的落差很大」(C-2 評焦 1/5-158/II-g)。C-2 喜歡設計類型的工作，也能依據步驟完成既定流程，但經由實際操作，發現自身體力限制，對於室內裝修木工製作的大型機具和工作環境也無法適應。

3. 探索後的就業應用與改變

活動結束後，C-2 與就服員實際就參與活動的表現和適合工作進行討論。她喜歡設計和藝術工作，但室內設計的體力要求和環境不適應，小件作品的設計是考慮的。就服員分析區域觀光產業並與 C-2 討論後，建議現階段可以朝設計品擺飾和整理「這區域有一些雕刻店…可以調整的一個方向像雕刻品的擦拭擺設整理等等，就很單純去做擦拭，只是要把東西擺好擦乾淨擺好，然後放在那邊把它弄得漂漂亮亮的擺設。」(C-2 就服

員 / 5-145/III-c)。C-2 也從職業探索活動歷程覺察自身能力和工作適配性「對有的人說，可能有些工作只能做一部份，工作的內容沒有那麼完整，可以其中一項不用做。能不能就是這些東西，這些職缺就是可以塞進來讓我擔任，部分工作讓我來做。」(C-2/ 5-163/ IV-b)。C-2 表示此活動對自己最大的幫助在於「可以發現到我喜歡做的是什麼」(C-2/3-96/I-f)，就服員也協助釐清適合的工作類型和工作環境，不僅增加 C-2 的就業意願，更有助於推動後續的就業服務。

(四) 後續尚未就業或有其他生涯規劃者： 以參與者 D-2 為例

1. 以了解自身的興趣喜好為目的

D-2 自閉症輕度，參與活動當時為大學數位媒體設計系三年級學生，對於自己未來還不確定。從學校資源教室的宣傳文宣獲知活動報名訊息，自行透過網路報名，希望透過參與不同職類的體驗活動，了解自身的興趣喜好，決定未來職涯規劃。

2. 透過活動瞭解自己特質和職場要求

D-2 選擇烘焙和電腦裝修兩種職類試探，他發現很多心智障礙者從事烘焙餐飲業工作，但過去不曾有過烘焙經驗，也想試試看，因此報名兩職類。參與過程中，他發現自己較適合電腦相關產業「探索的過程會讓你比較知道自己的適合什麼」(D-2/2-65/ III-b)。從評估者的觀點，則著重於協助參與者了解自身的能力現況，「我可能會從他基本的認知能力去了解，了解說他的口語的程度，然後跟他的專注力，還有他的情緒表現這樣子」(D-2 評焦 2/10-293/ II-g)；以及未來職涯目標「我會再去問一下目前職涯的方向，職涯的目標或是目前大概接受訓練的一個方向。」(D-2 評焦 2/10-315/ II-f)。D-2

從活動過程更加了解自己並增加實務經驗，也覺察學校和職場的差異「學校也會讓我們去操作電腦，但是業界需要的東西是團隊合作。」(D-2/2-62/ II-d)，相較於學校場域，職業探索更強調職場安全「工作要注意安全是那很重要、很重要的事情，職訓老師在上課的時候都會一直講說安全第一。」(D-2/4-136/ II-a)，有助於落實在實際的學習與生活之中。

3. 探索後的就業應用與改變

D-2 參與活動後，決定自己未來朝向電腦專業設計發展，因此，大學畢業後繼續就讀原校同科系碩士班。D-2 認為此活動對自己的助益在於「可以了解自己有特質，學到很多實務的經驗，我自己覺得可以多參加幾次」(D-2/7-231/ IV-c)，進一步「了解自己的未來的方向」(D-2/9-303/ IV-c)。」D-2 也提出擴展此活動的建議，「不是都是上基礎，可以繼續延伸進階…可能半年或一年後再上那個進階課程，上完進階課程的話，可以輔導他們去考哪裡(指職訓中心)的丙級，就是去考證照。」(D-2/5-165/ IV-b)。

研究討論與結論

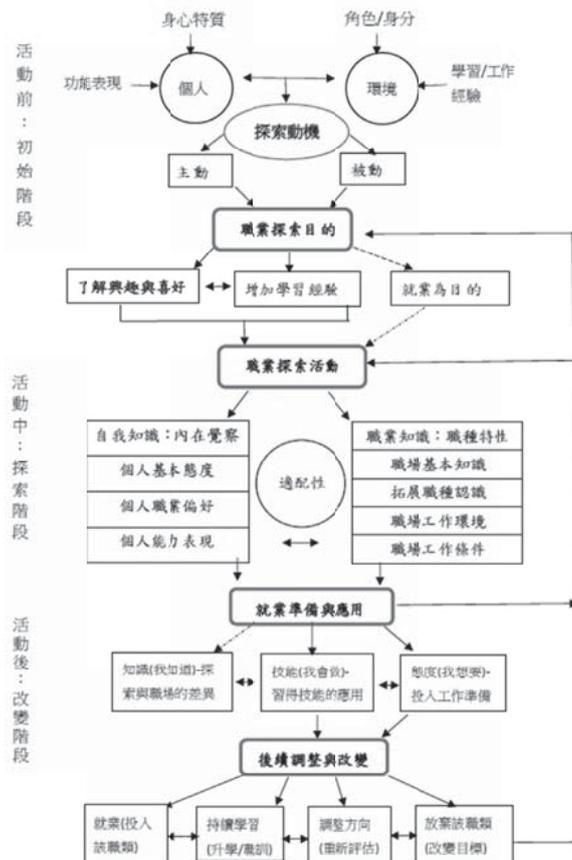
一、職業探索歷程的要素

本研究針對研究目的和結果，建構職業探索歷程與階段，分為活動前的初始階段、活動中的探索階段和活動後的改變階段，各階段環環相扣，詳如圖一所示。本研究呈現心智障礙者職業探索的學習經驗，與 Szymanski、Enright、Hershenson 與 Ettinger (2003) 所提出的生態模式相互呼應，著重參與者於情境中獲得的學習經驗，以及目前生涯角色/身分(如：學生、待業者、工作者)

與其個人（身心特質、功能表現）和需求的交互關係；在探索活動中最重要的改變在於形成參與者的自我知識和職業知識，從內在覺察和職種特定的對應，評估個人與職種の適配性。雖然僅是短期的職業探索，無法在短時間內習得特定職種の專業技能或達到立即就業的目的，但參與者從活動歷程，產生認知、行為和態度的轉變，而有意願進行後續的調整與改變；整體過程中不論是學員、推薦參與活動的重要他人或是辦理單位的溝通與資訊分享，呈現資源整合的重要性和必要性。以下分述各階段。

二、初始階段：參與目的以了解興趣與喜好或增進學習經驗為主

參與者皆為 16 至 38 歲的青年，活動前的初始階段，多數參與者由環境中的重要他人（如：師長、就業服務員、機構指導者等）推薦參加，可見得心智障礙者可能對於資訊蒐集和主動性較不充足，需要他人引導；僅有少數學員主動報名；但不論其初始主動性的差異，活動目的因其需求分為三類；第一種以瞭解個人職業興趣/喜好為基礎，第二種以增加學習經驗為主，第三種以直接



圖一 心智障礙者參與短期職業探索活動之歷程

就業為目的。前述兩種需求的參與者，正符合 Super (1990) 生涯發展階段青年期 14-24 歲探索的目的「從許多機會中學習」，以及成年初期 25-40 歲探索目的「尋找心儀的工作機會」。參與者期望從探索過程中了解自己的興趣、能力、喜好，為此擴大學習機會，進行多元試探 (Super, Savickas, & Super, 1996)。第三種參與者以直接就業為目的，此類參與者多半已有工作經驗，職業生涯已從原本的預期階段，進入實施與調適階段，需要的不是生涯探索的選擇與沉澱，而是期望能夠獲得實際工作的入門機會，滿足現實的需求。但職業探索活動較未能滿足參與者此目的的需求，而偏重於提供特定職業的資訊，作為參與者後續就業的考量。

三、探索階段：透過探索活動形成參與者的自我知識和職業知識

職業探索的過程促使心智障礙者重整或增進自我知識和職業知識的基模。對心智障礙者而言，因障礙所形成個人狀態或外在社會的價值觀、刻板印象，形成阻隔，使得職業認知較為貧乏或容易固定化 (林幸台, 2019)。所謂的「基模」是個體用來認識周圍世界的基本模式，個體透過習得的經驗、意識、概念等，構成一個與外界現實世界相對應的抽象認知架構。透過基模，知識不再是片段的訊息，而是有組織和系統的儲存，以供思考與溝通 (Reardon, Lenz, Sampson, & Grey, 2010)。

本研究職業探索活動乃運用區域資源，讓參與者獲得不同的探索機會，增進自我知識的內在覺察，以及職業知識中特定職種の認識。在初始階段，被動參與者隱而未現的動機，透過實際參與逐漸浮現。過程中，透過工具操作和執行活動，覺察個人能力；並

從工作環境、工作條件覺察自己對於職類的接受程度；以及察覺個人能力和工作條件間的落差。如同 Peterson、Sampson 與 Reardon 等人 (1991) 提出訊息處理層面金字塔的第一層次到第二層次的理解與轉換過程，從個人知識和工作知識為基礎，了解理想與現實的差距。但並非每位參與者都可以進入到第三層次的執行層面。簡言之，職業探索活動是一個媒介，激發參與者進行後續的改變與行動。

四、改變階段：就業準備與應用

心智障礙者參與職業探索活動後，其後續行動呼應 Peeters 等人 (2017) 和 DeFillippi 與 Arthur (1994) 提出的知識、技能、態度層面，以及社會資本的應用“know-whom”。應用涉及較高層次的認知與行為改變，其中技能應用和態度改變屬於較明顯的成效，透過職業探索的學習歷程，將學習到的技術轉換為生活或職業技能，有助於提升生活品質和工作表現；想要就業者因探索而增加未來職涯發展的選擇，規劃更多元的可能性。正因職業探索是短時間的嘗試與試探性質，並非特定職種の長期學習或做為直接就業的跳板，豐富多元的職業探索活動，有助於增進心智障礙者就業準備，擴充其職業選擇。

五、歷程的循環

本研究屬回溯性的主題探討，部分參與者認為職業探索活動適合個人興趣、喜好和能力，而有意願進行更深入的學習，如持續升學相關科系、參加相關職業訓練、或將此職類做為未來就業的方向；但仍有部分參與者經探索之後，確認不符合個人興趣及能力，或不適應其工作環境，又不具備投入該職種的工作條件而選擇放棄 / 調整方向，

此類參與者可能回復到初始階段，重新設定目的，再次探索不同職類，持續累積自我及職業知識，再次進行後續就業準備與應用。其循環的歷程乃因人而異，呈現個人與環境交互作用的結果。

研究限制與建議

一、研究限制

本研究僅從特定參與者的反應，呈現當年參與職業探索的過程，然因每位參與者參與的年度、活動辦理單位、探索職類、活動項目和時間長短都有差異，且因個體背景和居住地區的差異，研究結果在解釋與推論需格外謹慎。本研究採質性資料分析，解析心智障礙者參與職業探索活動歷程的脈絡，著重現象的探索與理解，未能確認各影響因子間的差異、關聯及作用。未來研究可結合量化研究，確認職業探索模式的重要因子和對未來職涯發展的預測。

二、對後續職涯發展的實務應用

參與者在職業探索活動的表現和反應，因身分與角色不同，可有不同的運用。若參與者為在校生，探索活動的結果可納入個別化教育計畫和轉銜計畫，協助轉銜目標的設定；若為已離校但尚未就業者，著重與就業服務單位的連結。就服員可參照參與者參與職業探索活動表現出來的興趣、工作意願和優勢能力，與工作類型進行媒合，或是作為職務再設計的參考；若參與者來自庇護工場或小作所，職業探索的表現可作為轉銜至一般職場之參考。上述不論何種目的的參與者，從活動表現出來的職業興趣、態度、能力，都可作為後續轉銜服務

及職涯決策的參考。

三、未來辦理相關活動的建議

心智障礙者參與職業探索活動多為透過重要他人的推薦，探索的職種亦常受限於當次辦理的職種，未必完全符合個人需求。未來若能在辦理前，透過簡單的面談蒐集參與者可能感興趣的職種來辦理，或可獲得更佳成效。此外，在參與者活動的過程中，評估者應評估紀錄其手部操作功能、體力、注意力、挫折忍受度等，並於活動結束後與參與者晤談，讓參與者瞭解自身能力，建立自我認識，以及對參與職種的看法，協助釐清未來職涯方向。若參與者為職業重建系統的服務使用者，職管員或就服員也應同時參與討論，並將內容落實於未來就業準備計畫中。然由於探索活動大多為 1-3 天的活動，與實際職場仍有落差，未來宜規劃較長天數的進階職業探索，提供於短期職業活動探索後有興趣的參與者，進一步了解該職種的能力要求，此將有助於未來的職涯規劃。

整體而言，心智障礙者短期職業探索活動有其成效，可協助他們建構對自己以及對職業世界的瞭解，有助其職涯發展。且心智障礙者職業探索之歷程大致符合一般發展的軌道，但由於障礙因素受到較多的限制，提供更多機會協助其發展，應為具體可行之策。

參考文獻

- 朱姿穎 (2015)：高中職就讀普通班身心障礙學生就業轉銜服務之個案分享。臺灣教育評論月刊，5 (11)，122-126。
[Chu, Tzu-Ying (2015). Case reports of employment transition services for students

- with disabilities in regular classroom in high schools. *Taiwan Educational Review Monthly*, 5(11), 122-126.]
- 吳琇瑩 (2007)：生涯輔導與轉銜服務。96 年度特殊教育學校暨高職特教班：雲林特殊教育學校。取自：<http://www.csie.ntnu.edu.tw/~u89209/tncvs/04.doc>。 [Wu, Hsiu-Ying (2007). Career counseling and transfer services. 2007 special education schools and special education classes in vocational high schools: National Yunlin Special School. Retrieved from <http://www.csie.ntnu.edu.tw/~u89209/tncvs/04.doc>]
- 林本炫 (2007)：不同質性研究方法的資料分析比較。載於周平、楊弘任主編：質性研究方法的眾聲喧嘩 (127-150 頁)。嘉義：南華教社所。 [Lin, Ben-Xuan (2007). Data analysis and comparison of different qualitative research methods. In Chou, Ping & Yang, Horg-Cen (Eds.), *The noise of qualitative research methods* (pp.127-150). Chiayi, Taiwan: Department of Applied Sociology & Institute of Sociology, Nanhua University.]
- 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, 3 (2), 88-101。 [Lin, Hung-Chih, & Chang, Wei-Shan(2005). Application and implication of ecological perspectives on career development theories toward individuals with disabilities. *Journal of Disability Research*, 3(2), 88-101.] <https://doi.org/10.30072/JDR.200506.0002>
- 林幸台 (2019)：身心障礙者生涯輔導與轉銜服務 (第 2 版)。臺北：心理。 [Lin, Hsin-Tai (2019). *Career counseling and transitions service for people with disabilities* (2nd ed.). Taipei, Taiwan: Psychology Publisher.]
- 金樹人 (2011)：生涯諮商與輔導 (重修版)。臺北：東華。 [Jin, Shuh-Ren (2011). *Career counseling and counseling* (revised ed.). Taipei, Taiwan: Tung-Hua Publisher.]
- 施品禎 (2012)：探討高職智能障礙學生就業轉銜服務理念與現況。南屏特殊教育, 3, 57-65。 [Shih, Pin-Jhen (2012). Discuss the concept and current situation of employment transition services for students with intellectual disabilities in vocational high schools. *Special Education in Nan-Ping Area*, 3, 57-65.]
- 洪宗陽、林純真 (2017)：以生態系統觀點探討一位智能障礙綜合職能科畢業生就業困境之個案研究。身心障礙研究, 15 (4), 251-264。 [Hung, Tsung-Yang, & Lin, Chwen-Jen (2017). Applying ecological system perspectives to explore the employment predicament of one comprehensive vocational subject graduate with intellectual disability: A case study. *Journal of Disability Research*, 15(4), 251-264.]
- 高淑清 (2008)：質性研究的 18 堂課：首航初探之旅。高雄：麗文文化。 [Kao, Shu-Ching(2008). *18 lectures on qualitative research: The first voyage*. Kaohsiung, Taiwan: Liwen Cultural Publisher.]
- 國民及學前教育署 (2020)：109 學年度適性輔導安置高級中等學校集中式特殊教育班簡章。取自 <https://adapt.set.edu.tw/index3-1.asp>。 [K12 Education Administration, Ministry of Education (2020). *General regulations of appropriate guidance and placement of self-contained special education classes in senior high schools in the 2020 school year*. Retrieved from <https://adapt.set.edu.tw/index3-1.asp>]
- 張睿育 (2020)：高級中等學校集中式特教班學生就業轉銜服務現況與困境之探究。台灣教育評論月刊, 9 (5), 72-77。 [Chang, Yu-Jui (2020). Research on the current situation and dilemma of the

- employment transition service for students in the self-contained special education classes in senior high schools. *Taiwan Educational Review Monthly*, 9(5), 72-77.]
- 教育部 (2019) : 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。取自 : <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>。 [Ministry of Education (2019). *Course outlines of service croup divisions of self-contained special education classes in senior high schools for twelve-year national basic education*. Retrieved from <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>]
- 黃筱惠、吳亭芳 (2018) : 大專校院學習障礙學生就業轉銜。特殊教育季刊, 146, 11-22。[Ng, Siow-Hui, & Wu, Ting-Fang (2018). Employment transition services for college students with learning disabilities. *Special Education Quarterly*, 146, 11-22.] [https://doi.org/10.6217/SEQ.201803_\(146\).11-22](https://doi.org/10.6217/SEQ.201803_(146).11-22)
- 臺北市北區特教資源中心 (2020) : 臺北市 109 學年度智能障礙學生安置高級中等教育階段學校集中式特殊教育班服務群科簡章。取自 http://nse.tpmr.tp.edu.tw/xoops25/modules/tad_uploader/index.php?of_cat_sn=411。 [Taipei City North Special Education Resources Center (2020). *Placing students with intellectual disabilities in service group divisions of self-contained special education classes in senior high schools*. Retrieved from http://nse.tpmr.tp.edu.tw/xoops25/modules/tad_uploader/index.php?of_cat_sn=411]
- 鍾思嘉、金樹人 (2017) : 大學生職業生涯規畫 - 自主與自助手冊。臺北: 高等教育。 [Chung, Shi-Kai, & Jin, Shuh-Ren (2017). *Career planning for college students: Handbook of autonomy and self-help*. Taipei, Higher Education Press.]
- 蘇湘甯、黃宜君 (2013) : 高職階段特殊教育學生就業轉銜服務提供之現況與困境。中華民國特殊教育學會年刊, 2013, 211-212。 [Su, Hsiang-Ning, & Huang, I-Chun (2013). Current status and dilemma of providing employment transition services for students with special education needs in vocational high schools. *Annual Journal of Special Education*, 2013, 211-212]
- Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66, 509-529. <https://doi.org/10.1177/001440290006600405>
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, D. L., Palladino Schultheiss, D. E., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 423-440. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.008>
- Castellanos, P., & Septeowski, D. (2004). Career development for persons with learning disabilities. In S. Burkhardt, F. Obiakor, & A. F. Rotatori (Eds.), *Current perspectives on learning disabilities: Advances in special education* (pp. 157-181). Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1016/S0270->

- 4013%2804%2916008-X. [https://doi.org/10.1016/S0270-4013\(04\)16008-X](https://doi.org/10.1016/S0270-4013(04)16008-X)
- Clark, V. L. P. & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Crawford, C. (2012). *Youth with disabilities in transition from school to work or postsecondary education and training: A review of the literature in the United States and United Kingdom*. Toronto, Canada: Institute for Research and Development on Inclusion and Society (IRIS).
- DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 307-324. <https://doi.org/10.1002/job.4030150403>
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic Approaches* (5th ed.). New York, NY: Harper Collins.
- Hershenson, D. B. (1996). Work adjustment: A neglected area in career counseling. *Journal of Counseling & Development*, 74(5), 442-446. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01890.x>
- Hershenson, D. B. (2020). Updating the systemic, ecological model for rehabilitation counseling. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 63(2), 125-127. <https://doi.org/10.1177/0034355219864657>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Peeters, E., Nelissen, J., Cuyper, N. D., Forrier, A., Verbruggen, M., & Witte, H. D. (2017). Employability capital: A conceptual framework tested through expert analysis. *Journal of Career Development*, 46(2), 79-93. <https://doi.org/10.1177/0894845317731865>
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Lenz, J. G., & Reardon, R. C. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed.) (pp. 312-369). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Reardon, R. C., Lenz, J. G., Sampson, J. P., & Peterson, G. W. (2010). Big questions facing vocational psychology: A cognitive information processing perspective. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 240-250. <https://doi.org/10.1177/1069072710395531>
- Sheftel, A., Lindstrom, L., & McWhirter, B. (2014). Motivational enhancement career intervention for youth with disabilities. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(4), 208-224. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.949061>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0014-0139\(80\)90011-1](https://doi.org/10.1016/0014-0139(80)90011-1)

- doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (pp. 192-239). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Szymanski, E. M., Enright, M. S., Hershenson, D. B., & Ettinger, J. M. (2003). Career development theories, constructs, and research: Implications for people with disabilities. In E. M. Szymanski, & R. M. Parker (Eds.), *Work and disability: Issues and strategies in career development and job placement* (pp. 91-153). Austin, TX: PRO-ED.
- Szymanski, E. M., & Hershenson, D. B. (1998). Career development of people with disabilities: An ecological model. In R. M. Parker, & E. M. Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling: Basics and beyond* (3rd ed.) (pp. 327-378). Austin, TX: PRO-ED.

收稿日期：2020.07.27

接受日期：2021.01.25

Career Exploration Activities for Individuals with Mental Disorders

Ting-Fang Wu*

Associate Professor,
Graduate Institute of Rehabilitation
Counseling,
National Taiwan Normal University

Po-Hua Huang

Special Education Teacher,
Songsan High School of
Agriculture and Industry

ABSTRACT

Purpose: Mental disorders are disadvantageous to individuals' career development. Career counseling should focus on providing opportunities to individuals with mental disorders to explore career interests and possible future employment directions. Career exploration activities for young adults with mental disorders are at the emerging stage, and few empirical studies have explored the process of these activities and their benefits for young adults seeking career development. This study used a qualitative approach to explore the experiences of young adults with mental disorders participating in career exploration. **Methods:** The researchers invited 18 young adults with mental disorders to share their personal experiences with career exploration activities through semistructured in-depth interviews. A thematic analysis method was used. Data from the interviews were organized into verbatim manuscripts that were systematically analyzed through coding to summarize the meaningful themes and to answer the research questions. **Results/Findings:** The results indicated that the process of career exploration for individuals with mental disorders included three stages as follows: (1) the initial stage, in which the goal of career exploration was to understand the individual's career interests and preferences and to enhance their learning experience; (2) the exploration stage, in which individuals with mental disorders changed their cognitive schema through the career exploration activities, both in terms of knowledge about their selves and knowledge about work (the participants used this knowledge to assess the suitability of the job they explored); and (3) the changing stage, in which the experience the participants' gained through the activities, including applying their

new skills to daily living and changing their attitudes about work, prepared them for subsequent employment. The activities prompted the participants to adopt one of three attitudes regarding their career planning and development : (1) perceiving that they were suitable for the type of job they explored: deciding on the type of job they explored as a future direction for their career based on their performance in the exploration; (2) perceiving that they were not suitable for the type of job they explored: readjusting the future direction of their careers because they understood the limits of their own abilities and their preferences; (3) discovering their potential in the type of job they explored: discovering their personal strengths and considering the type of job they explored as a future direction for their career development. The four participants' career exploration journey also illustrated the benefits of the activities and their effects on the direction of the participants' careers. In addition, the majority of the participants positively evaluated the career exploration activities, believing that the activities helped them to achieve their initial goals and affirming its usefulness for career development. The participants also encouraged promotion of the activities and suggested that their message be relayed to related institutions and that a promotional website be created. **Conclusions/Implications:** The career exploration activities were suitable for those who had left school to enter the labor market or for those who had not yet determined the direction of their careers, rather than for those who sought direct employment. The variety and accessibility of the career exploration activities can be improved by incorporating resources from the government's labor, education, and social systems. This study proposed follow-up research directions and practical applications as well as provided suggestions for future related activities.

Keywords: career development, career exploration, individuals with mental disorders