

特殊幼兒轉銜服務的協同行動研究

林秀錦

臺北教育大學特教系副教授

王天苗

中原大學特教系教授

這個協同行動研究的目的是探究特殊幼兒及家庭轉銜服務的歷程，並檢視服務的成果。研究者和城城幼稚園十三名老師合作，為園內六位特殊幼兒及其家長提供個別化轉銜服務方案，歷時一年餘。轉銜服務方案內容包括：提供家長支持、與小學聯繫以及為幼兒做入學準備。行動過程中，以訪談和觀察進行資料蒐集，並輔以相關文件進行相互檢證。本研究發現，家長在孩子轉銜之際，有許多擔心和不了解，而且幼小之間的聯繫並不容易。研究結果顯示，提供轉銜服務，可以減輕家庭的焦慮和壓力，擴權家長以對等的角色主動參與；促進家長與國小老師的正向互動；讓國小為特殊幼兒做好準備，來幫助孩子適應新環境；讓孩子也能適應普通班環境；此外，這個過程讓幼稚園和國小建立友善的關係，也提升幼稚園老師對轉銜的理解。整體來說，這個研究呼應了 Bronfenbrenner 的生態-發展觀點，特殊幼兒的幼小銜接是生態系統間搭橋的大工程，需要各個系統的連結和整合。在轉銜歷程中浮現出的重要議題包括家長在轉銜過程中的參與和權益、孩子入學之準備度和緩讀問題。從我們的行動，對於轉銜政策、轉銜服務人員的研習以及未來轉銜服務的做法，提出一些具體的想法。

關鍵詞：幼小銜接、協同行動研究、特殊幼兒、轉銜

緒論

幾年前，我（第一作者）在小學特教班看到一位剛入學的過動兒，她總是包著尿布、靜止不動地坐在位子上，眼皮連眨也不眨一下，又濃又長的睫毛配上稚嫩的臉龐，活脫像個櫥窗裡的洋娃娃！開學兩個月了，老師仍不清楚她的能力，只知道她領有多重障礙手冊，接受過療育，服用過動藥就會完全靜止沒有反應，因此老師表示不能教她什麼！事後，我與早療機構的老師聯繫，才知道孩子可以聽懂簡單指令、不需要尿布、過動藥的劑量也控制得很好。媽媽擔心干擾老師教學，因此幫孩子包尿布上學，並且讓她服過量的藥劑！

為什麼媽媽不敢跟老師溝通？為什麼早療機構和小學缺乏聯繫？學前階段好不容易累積的小小成就，似乎退回到原點，面臨坍塌...我第一次感受到，特殊兒入小學竟如此蹣跚難行。

上小學，是特殊幼兒與家長的煎熬？一位母親記錄唐氏症孩子對上學的抗拒：「不肯穿制服、不肯刷牙洗臉、不肯吃早餐...，一到學校門口...她的腳就像盤根錯節一樣，步步難移」，放學後在安親班一反往常，「會不動聲色地捏小朋友...書包是用丟的，常常一個人跑到角落...似乎是在發洩憤怒的情緒」（晁成婷，1997：91-95）。

有份調查特殊幼兒入學經驗的研究指出，半數的孩子在入學之初都出現哭鬧和腹痛的壓力症狀（Fowler, Chandler, Johnson, & Stella, 1988）。Ramey、Lanzi、Phillips 和 Ramey（1998）追蹤從 Head Start 上小學的孩子，發現 7% 的幼兒非常不喜歡上學，他們的人際關係和學習都受挫折。這幾年，隨著「融合教育」的推動，特殊幼兒有機會就讀小學普通班。面對學前與小學環境生態的差異，許多特殊孩子更顯得適應

困難（Janus, Kopechanski, Cameron, & Hughes, 2008; Rosenkoetter, Hains, & Dogaru, 2007）。

特殊孩子面臨上學之際，家長似乎更焦慮不安。小學能提供孩子所需要的服務嗎？老師能接納嗎？孩子能遵守規矩嗎？要如何和小學老師建立關係？...許許多多的焦慮、擔心、愧疚，伴隨強烈的責任感，對家長來說無異是一波波的衝擊，社經地位愈低的家長壓力愈大（Kerns, 1988），障礙孩子排行老大，家長的壓力也愈多（Humphreys, 1999）。

對一般家庭來說，孩子上小學看似興奮，象徵長大，但對特殊幼兒及家長而言，卻似乎是壓力甚於期待（Rous, Myers, & Stricklin, 2007）。在特殊教育工作者不遺餘力地推動早期療育的同時，特殊幼兒的幼小銜接是不是被遺忘的一環？如果上了小學，所有過去的努力都要重來，那麼我們苦心經營的早期療育成果是不是必須大打折扣？要如何幫助孩子？幫助家長？成為心中的疑惑。

一、幼小轉銜服務是重要且必要的工作

以美國的情形來說，1986 年公布的 99-457 公法就強調提供特殊幼兒的轉銜服務。研究也指出，接受轉銜服務的特殊幼兒，上小學後的適應比控制組好（Ager & Shapiro, 1995），進行獨立活動時，其專注行為與正常幼兒沒有差異（Kemp & Carter, 2000）。轉銜服務讓更多特殊幼兒入學後安置在普通班級（Conn-Powers, Ross-Allen, & Holburn, 1990; Noonan & Ratokalau, 1991），入學後也較能適應融合的環境（Kemp, 2003）。除此之外，轉銜服務增加家長轉銜知能，提高家長滿意度（deMeurers, 2000; Parker-Martin, 1999），更促進家長的教育參與（Noonan & Ratokalau, 1991）。

國內自民國 86 年起，也將身心障礙者的

轉銜服務納入「特殊教育法」和「身心障礙者保護法」。隨之而來，內政部兒童局和各縣市教育局每年都會辦理幼小轉銜的研習，依此來看，提供特殊幼兒轉銜服務，已成為特殊教育努力推動的方針。

二、幼教老師對轉銜服務的迷惑

這幾年，縣市教育局積極辦理轉銜研習，但研習的重點強調上網通報、鑑定安置作業流程。幼教老師對轉銜的瞭解，就是「上網通報、資料移轉」。教育局要求各園撰寫轉銜計畫，老師卻感到困惑，「特教太專業了…聽不懂。轉銜計畫，只好大家抄來抄去」；「連我們自己對小學那邊都不清楚了，我們又能提供多少訊息給家長呢？」「轉銜服務計畫就算擬出來了，實際上又能做到多少？小學那邊會理你嗎？」（初探普師）

王筱蘭（2006）研究發現，普幼老師缺乏特教專業和轉銜知能，影響轉銜服務的運作，特教專業團隊支持力量微薄，有心的老師僅能獨力摸索。在推動特殊幼兒轉銜服務的同時，只要求幼教老師要協助特殊幼兒順利轉換到新環境，卻沒有協助他們如何做？做什麼？這樣的轉銜歷程，不但是幼兒和家長的壓力，也會是老師沉重的負擔（Shotts, Rosenkoetter, Streufert, & Rosenkoetter, 1994）。

三、轉銜的理論框架指引我們前進的方向

普幼老師可以做什麼？怎麼做？從轉銜理論視框的轉變，我們看到轉銜服務的方向。有人從「兒童準備度」看轉銜，認為兒童發展成熟了、或是具備好入學準備能力，就可以適應小學（May & Kundert, 1997）。在這觀點下，「教導孩子入學準備能力」便成為轉銜服務的重點，但 Meisels（1999）就批評，幼兒能力固然影響適應，但學校也應該針對兒童的個別

差異進行調整，學校準備和兒童準備應是雙向互動的概念。Rimm-Kaufman 與 Pianta（2000）的研究也發現，兒童特質對學校適應的解釋量並不高。

另有學者從「生態-發展」的觀點看轉銜（Bronfenbrenner, 1986; Ramey & Ramey, 1999; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000）。他們強調，孩子的轉銜是鑲嵌在一個隨著時間發展的生態系統中，各系統內及系統間的連結並非靜止狀態，而是動態的歷程。幼兒進入小學，是邁入一個新的微系統，因此為促進幼兒順利銜接，建立新微系統與既有微系統之間的聯繫就成為轉銜的重點（Diamond, Spiegel-McGill, & Hanrahan, 1988）。

從「生態-發展」的角度來看，轉銜不該單純是孩子的責任，應從整個生態系統的角度來思考。舉凡教師的期待、家長的態度、親師關係、學校制度、社區資源或社會價值等都是影響孩子入學適應的重要因素（Meisels, 1999; Ramey & Ramey, 1999）。

四、從前人努力的軌跡中汲取經驗

美國實施特殊幼兒轉銜已有 30 多年的歷史，發展出許多轉銜方案。歸納這些轉銜服務的做法，多數學者強調從跨機構協調、家長參與及幼兒入學輔導等三部分落實：在跨機構協調方面，訂定跨機構協議書，由轉出和轉入機構雙方共商轉銜服務內容、工作分配、人員交流與溝通；在家庭參與方面，先要瞭解家庭生態及個別轉銜的需求，提供家長所需資訊，提供心理支持並協助家長參與轉銜，尊重家長參與的意願和程度；在幼兒入學準備方面，包括教導幼兒入學準備能力、調整學前的教學型態、認識新學校、提供幼兒心理支持、調整新學校教學型態等（Conn-Powers et al., 1990; Hains, Rosenkoetter, & Fowler, 1991; Rosenkoetter & Shotts, 1997; Rous, Hemmeter, & Schuster,

1994)。

至於國內，一些早療機構和學前特教班老師的服務經驗可供參考。有教師將幼兒相關資料讓家長轉交新老師，也有機構為家長辦理入學說明、加強幼兒入學準備能力、模擬小學教學活動或進行入學追蹤等（吳伊雯，2001；李慧貞，2002），或在暑假開辦小學預備班，提早讓孩子適應小學的作息（劉宜芬，2006）。

在融合教育思潮下，多數特殊幼兒就讀幼兒園所普通班（教育部，2010）。從國內外文獻，雖可提供幼教老師看待轉銜的理論框架及實施轉銜服務的具體做法，然國內外轉銜制度、法令差異甚大，要如何修正國外經驗適應國情？國內實施轉銜服務主要是早療機構或學前特教班的經驗，其特教資源與一般幼稚園的生態並不相同。普幼老師對特教系統較不熟悉，如何借鏡前人經驗實施轉銜服務？

故而，我們與幼稚園合作，以生態-發展理論為框架，目的在探究轉銜服務的歷程，並檢視努力的成果。我們關注的主要問題包括：幼教老師該如何提供特殊孩子轉銜服務？實施轉銜服務的成果為何？轉銜過程中，有哪些重要的議題？

研究方法

國內外有關特殊幼兒轉銜服務的研究，多以調查法、觀察法或實驗法探究實施成效，如此只能看到實施前後的外在表象，卻無法探究教育現場內部的化學變化。由於轉銜服務受到機構間特質、協調歷程、人員參與等因素交錯影響（Hadden, 1998），因此，缺乏歷程探究的轉銜方案應用到現場時，往往受到生態中複雜因素影響而受到限制。Kagan 和 Neuman（1998）呼籲以行動研究或與校外專家合作來探討轉銜服務歷程，從行動中發現問題、解決問題更從行動中驗證理論，使研究結果落實到

教育現場中！

至今，僅少數以行動研究法探究教師個人提供特殊幼兒轉銜服務的歷程（王筱蘭，2006；李慧貞，2002；Jewett et al., 1998），然而，轉銜服務不應僅是老師單打獨鬥，更須仰賴行政協調或整個行政體系都需投注心力的工作（Boyer, 2001）。

故本研究採協同行動研究，探究幼稚園實施轉銜服務的內在歷程，並檢視實施的成果和重要的轉銜議題。透過敘事呈現轉銜歷程，讓有心實踐轉銜服務的老師得以窺見歷程中遭遇到的困難以及問題解決的思考脈絡，將來根據自己園所的資源，家長和幼兒的需求中，調整和修正出適合的轉銜服務方案。

一、協同行動的現場和夥伴

城城幼稚園（化名）是一所公立幼稚園，園內有六個普通班，招收四、五歲幼兒，採混齡編班。角落教學是園內發展的特色，老師們相信，角落教學提供孩子自主學習的機會，老師從中引導，比較能夠照顧到孩子們的個別差異。

協同合作的夥伴包括全園 13 位老師及兩位作者，全園老師均為女性、幼教科系畢業，平均年齡 33 歲，平均教學年資 9 年。老師們對特殊孩子的態度正向，得知研究目的後，表示願意合作，提升專業成長。行動過程中，負責實踐轉銜服務，共同討論與省思，並隨時調整行動策略。

第一作者進入現場觀察幼兒，與全園老師一起行動與省思、紀錄與整理資料及撰寫報告；第二作者則協助澄清研究焦點、探究方法、討論重要議題等。第一作者因「大學老師」的頭銜，剛入園時像個受到禮遇的客人，但自我提醒不該是掌有知識主權的專家，要與老師們建立對等互信的朋友關係。經真誠地與老師做朋友，捲起袖子參與各項轉銜行動、分

享省思日誌揭露真實情感，如此拉近了與老師的距離。

二、我們關注的孩子和家長們

我們共同關注的，是六位大班特殊兒及其家長，這些孩子畢業後將分別就讀五所不同的小學。

這六位幼兒分別是五位男孩（小東、小可、小擊、小智和小良）及一位女孩（小美）。小東是位自閉兒，領有輕度智能障礙手冊。主要問題是人際互動、語言和認知發展遲緩，不太能遵守團體規範，會在教室內外遊走。小東有個幸福的家庭，與父母和姊姊同住，爸媽經常會陪他教他。小可領有輕度智能障礙手冊。說話語音模糊，不容易聽懂。跑步容易跌倒，精細動作弱，參與團體時容易分心且會遊走。小可是家中獨子，爸爸上班，媽媽是家庭主婦，爸媽對他的療育十分積極。小擊認知能力正常，主要是情緒問題，犯錯時，會生氣地大吼大叫，愛哭，挫折容忍度低。他在家排行老么，哥哥姊姊已經上小學，爸爸開計程車，媽媽是家庭主婦。哥哥也有情緒問題，因此媽媽會帶兄弟兩人一起上療育課程。小智認知能力優異，主要問題是感覺統合障礙，積極介入後進步很多，大班時已追上同齡孩子。小智是長子，與父母和弟弟同住，爸爸上班，媽媽在家料理家務，對孩子的療育也十分關心。小良領有輕度智能障礙手冊，團討時容易分心，大班之後，各方面發展已經和一般孩子相近。小良來自低收入家庭，爸爸開計程車，母親患有精神疾病經常住院治療，家中還有阿媽和哥哥相伴，雖然家庭經濟差，但爸爸個性爽朗樂觀，也關心孩子的發展。至於小美則是五歲才入園的疑似個案，她認知能力弱，沒有數概念，無法正確說出常見的形狀和顏色，無法說出事情始末，經常答非所問，不能遵守團體指令。團討時專注力弱，人際關係不好，無

法察覺自己的行為讓人不舒服。小美的父母離異，與媽媽、外婆同住，媽媽在工廠上大夜班，作息顛倒，對小美甚少關注且沒耐心。

五位男孩的家長都很積極參與孩子的教育，與老師的互動也很密切。小美媽媽參與程度低，少察覺孩子的異狀，因此我們投注在小美及家長的精神和時間最多。

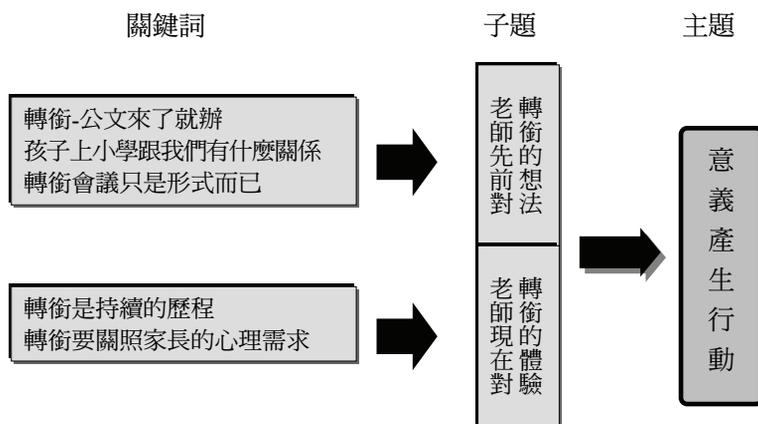
四、資料收集與分析

在這個歷程中，主要以訪談和觀察收集資料，輔以相關文件相互檢視。首先，訪談包括團體討論和個別訪談，團體討論是透過每隔一週的聚會進行，個別訪談則是與老師或家長個別對話。研究者準備待釐清的問題，例如「聽到轉銜，您想到什麼」？「特殊孩子畢業前，您會做些什麼」？以半結構方式與老師或家長討論。其次，研究者每週入園 1-3 天，觀察孩子的能力、師生及同儕的互動，並隨研究需要到家庭和小學觀察訪談。每份資料的人名和校名均以化名呈現，接著按資料的屬性和日期進行編碼。例如，「札 050205 小擊 Ma」表示 2005 年 2 月 5 日與小擊媽媽的訪談。

進行資料分析時，我先閱讀原始記錄，逐段寫出關鍵詞，並反覆檢視關鍵詞與原始資料的適配性，接著將概念相近的關鍵詞匯聚在一起形成子題，最後，從各子題之間的關係抽離更上層的主題。例如，從原始資料得關鍵詞如「轉銜-公文來了就辦」、「孩子上國小跟我們有什麼關係」等，這些反映出「老師先前對轉銜的想法」的子題；思考該子題與其他子題（老師對轉銜的新體驗）的關係後，抽離出上層的主題「意義產生行動」（如圖一）。

五、資料的信賴度

在整個研究過程，研究者力求信賴度。除了團體討論中全程錄音並轉錄成逐字稿外，每次入園所寫的日誌會請老師或家長閱讀，更透



圖一 資料分析與歸納

過參與者的查核，檢視紀錄是否準確了解與報導他們的觀點和經驗。老師們告訴我：「好像攝影機，讓我們清楚看到自己在教室中的行為」(札 050523 虹娟)。

研究者隨時提醒自己要与老師們建立互信關係，他們才能夠卸下裝備，暢所欲言 (Oakes, Hare, & Sirotnik, 1986)。老師們說：「跟你相處，你不會要求我們，我們總覺得很輕鬆、很自在、很舒服..是很好的溝通模式」(札 060605 立娟)，「想說什麼就說什麼」，「不用擔心我做錯了，說錯了」(札 060412 淑華)，說明了他們對研究者的信賴，並願意告訴心裡真正的聲音。

研究者經常在日誌中反省自己的觀點，是否源於個人的專業和經驗？是否企圖主導做決定？透過省思，盡可能調整自己角色或控制可能的偏見。例如，對於緩讀，曾多次省思「之所以希望孩子上小學，是因為我希望看到轉銜，好完成我的研究？...如果我是小可的媽媽，我會不會有相同的選擇」(札 050118 秀錦)？反省讓自己看到看事情的角度，更謹慎思考下一步的走法。

研究者在分析資料時，邀請一位有質性研究經驗的同儕，協助在編碼與詮釋資料上做檢

驗，也透過三角校正，確保資料的正確性。例如，針對家長的緩讀立場，從老師、家長、治療師及入班觀察等多方管道，釐清影響緩讀的多重因素。

行動的歷程

Lewin 提出行動研究是由許多迴圈構成，一些學者如 Kemmis 和 Elliott 等人承襲 Lewin 的概念，發展螺旋循環模式，包含偵測觀察、計畫、行動、反省/評鑑等四個階段 (引自陳惠邦, 2003)。

洞悉教育行動研究歷程的 Atkinson (1994) 卻指出，這樣看似理想、有系統的螺旋循環模式並不切實際。行動現場充滿變數，新問題和新策略可能接踵而至，這四個階段並不容易切割，階段的次序可能混亂複雜。陳惠邦 (2003) 也指出，螺旋循環模式可能導致行動研究流於形式，反而失去真實自然的原貌。

研究者認同 Atkinson (1994) 與陳惠邦 (2003) 的觀點，在轉銜服務行動的歷程中，隨著行動現場的變化，調整螺旋循環的四個階段，可能進行此四項活動之一，也可能同時混合進行。

整個協同行動歷時一年餘，分為兩個階段：第一階段從上學期 12 月底到下學期開學初，從全園分享討論中，凝聚轉銜服務的共識，並聆聽家長的需求。第二階段則擬定轉銜服務計畫，從家庭支持、幼兒入學輔導和幼小溝通三方面展開行動，隨著家庭和幼兒的個別需求調整策略，並從行動中省思，直到孩子上小學到第一個學期結束。

一、凝聚行動共識，聆聽家長的心情

回憶過去帶特殊兒畢業的經驗，老師並沒有想過要做些什麼，「孩子畢業，就畢業呀！根本沒有想到，上國小…跟我們有甚麼關係」。這些年，教育局辦理轉銜研習，老師對轉銜的印象就是上網通報，「反正公文來就處理嘛！…(上級)說要上網填甚麼就填甚麼」(札 050201 家慧)！

聊到園內即將畢業的特殊兒，老師提到有些家長想辦緩讀，治療師也支持這些孩子緩讀，但，聽說緩讀「不是你辦就辦的」(團 041228 玉燕)，即使通過緩讀，孩子也可能無法留在原班，「如果我們學校已經飽和…會被轉介到其他地方」(團 041228 碧芬)！這些孩子需要緩讀嗎？治療師為什麼支持緩讀？緩讀有哪些優劣呢？緩讀的條件是什麼？為什麼緩讀後不能留在園內？另外，談起這些孩子上小學可能就讀的資源班和特教班，入班標準為何？安排哪些課程？老師們並不清楚(團 041228 眾聲)。討論得愈多，我們的疑問愈多。

園內特殊兒家長有哪些需求呢？老師們感覺這些家長共同關心的，「就是注音符號的問題」(團 050111 玉燕+儀嘉)。當研究者與老師們分享文獻內提及的「家長轉銜需求」(如特殊班、資源班的訊息、鑑定安置流程、家長的權利等)，老師們驚覺，這些項目從來沒聽家長談過，但是「家長真的很需要這些訊息…他

們可能不會說，但是家長不是不需要，有時候他們是不知道…當他們知道的愈多，他們就會想知道更多」(札 050111 立娟)！

老師們感慨，最需要支持的家長是小美媽媽。「這樣的家長，要嘛就是沒有去發現，不然就是…不願意去接受，他們比較需要支持或是訊息的提供」(團 041228 淑華)。小美的認知能力明顯落後，老師多次提醒家人帶孩子到醫院檢查，家人總說小美很聰明，或是以忙碌為由推託。小美需要特殊教育，她的媽媽更需要支持，「難道我們就一點辦法都沒有嗎」(札 050117 儀嘉)？小美不是立案的特殊生，但我們決定，將小美和媽媽納入我們關懷的對象！

分享與討論後，我們發現，特殊兒鑑定安置原則、小學安置環境、緩讀辦法等，老師們都是一知半解，如果要「幫助他(家長)…我們自己也要清楚」(團 050111 虹娟)！研究者提議邀請小學特教老師到園介紹，獲得全數老師的支持。另外，也有老師提醒：應該讓家長有能量協助孩子，老師只是「協助」的角色，而不是「替家長行動」的人。因此，我們決定邀請家長一起參與，鼓勵他們參與轉銜、採取行動。

為瞭解家長們的轉銜需求，我們採訪每位家長，聆聽他們的聲音。有些家長對小學有許多擔心和誤解。例如，有人聽說普通班老師都不願收特殊兒，學校都是抽籤決定，媽媽擔心到「整個晚上睡不著…他還沒有進小學就被學校貼標籤」(札 050308 晶菁)；有人聽說學區的小學不能接納特殊兒(札 050316 小東 Ma)、孩子一定要在上小學前學會三拼法和加減法；還有人聽說「資源班都沒有教九九乘法，也沒有教注音符號…好像對孩子的能力放棄了」，或聽說國小老師對家長講話很兇，擔心如果和老師溝通意見，「老師可能會愈煩…一旦和老師說了什麼，老師就會忽略你的孩

子，反而對孩子不好」(札 050126 小可 Ma)。

小東、小可和小擎的媽媽想申請緩讀，他們有的擔心孩子能力還不足，上小學後挫折會比較大(札 050705 小擎 Ma)；有的擔心孩子上課坐不住被糾正，「久了別人可能會覺得他是壞小孩」(札 050126 小可 Ma)；有的聽說自己孩子會被編入特教班，「媽媽聽了都快哭了」(札 050201 晶菁)。他們想知道特殊班、資源班或普通班的入班標準是什麼，更想知道緩讀的條件，因為聽說緩讀並不容易，還要家長報告(札 050205 小擎 Ma)。對於上小學的鑑定安置流程，媽媽表示「會很想主動了解一些事情…這樣就可以主動積極地準備…而不是被動地在那邊等，也不知道未來有甚麼事情要做」，也希望參與決策，認為「家長應該可以是決定的角色」(札 050126 小可 Ma)。研究者試圖對家長說明小學在融合教育上的努力，但家長不敢奢望小學老師會做調整，「國小老師要教那些課程，怎麼會有時間慢慢教導孩子…我們不(敢)要求老師，我們只能要求孩子的能力要提升，不要去要求別人幫忙」(札 050118 小可 Ma)。

原本以為家長需要的是特教相關訊息，現在卻發現，家長更需要澄清的是，小學融合教育的做法。我們更加確定，一定要邀請國小老師到園介紹小學！不僅要介紹特教的服務型態，更需要介紹融合教育及普通班老師對待特殊兒的態度。

在這個凝聚共識、聆聽家長心情的過程中，我們看到自身對許多轉銜問題缺乏了解，也聽到家長們的需求和擔憂，更看到小美媽媽需要特別關注。原以為轉銜只是「政策面的問題，後來發現其實還有很多要注意的，它比正常孩子的幼小銜接更複雜」(札 050128 立娟)。

二、擬定計畫，實施轉銜服務

彙整家長的想法後，我們根據園內的資

源，家長的需要，並參考國內外轉銜服務的做法，擬出園內特殊兒的轉銜服務計畫。服務內容包含「提供家庭支持」、「幼兒入學準備」與「幼小溝通」等三部分。這三部分的轉銜實踐是相互交織同時進行，服務內容也互有重疊之處，未必能完全切割，不過，為了清楚呈現各項服務內容的歷程、問題和轉折，仍分別敘說。

(一) 提供家庭支持

1. 邀請國小老師介紹小學情形

決定邀請國小老師後，我們與鄰近的國小聯繫，得到國小主任支持。三月中旬，國小輔導主任帶領特教老師和小一普通班老師入園與家長座談。園內家長除了小美媽媽沒空，其餘家長都出席。

座談會上，他們逐一回應家長的提問，說明國小特殊生的編班方式、級任老師的安排、特殊生上小學的相關服務和福利、各種安置類型的差異和入班標準、資源班上課的時間、節數和內容的安排。得知幾位家長想申請緩讀，他們介紹國小的融合做法，鼓勵家長讓孩子上小學。小一老師分享自己與特殊生相處的心情與成長，她提醒家長，孩子上學之前「有沒有學注音符號、會不會數數，那都不是重點」。孩子能否適應新環境，不在於孩子的能力，而在於新環境能不能接納，「環境接納度大，孩子的能力不是問題；環境接納度小，孩子的挫折就多」(札 050316 洪老師)！

這場座談會讓家長們釐清很多誤解。過去，家長聽到很多小學的傳言，「都會愈聽愈害怕，現在知道，其實不是我們聽到的那樣」(札 050322 小可 Ma)。家長對資源班也有全盤的瞭解，媽媽放心地說，「資源班不是我先前聽說的那樣…如果(孩子)有需要，也可以到資源班去」(札 050411 小可 Ma)。

座談會上，老師們看到家長踴躍的參與和提問，感受到家長對訊息的渴望，看到家長們

的安心、滿意的表情，老師們更覺得值得！原來，我們可以「給他們一些資訊啦，或者是聯絡…小學…過來。這是我從來沒有想過的」（團 050412 碧芬）。

座談會結束後，想緩讀的家長開始猶豫。國小老師說得沒錯，孩子的能力不是重點，重點是環境能不能接納！幾番考慮，家長們終於放不下心，「我們又不是唸他們學校」，而且，「並不是每個小一老師都那麼好」（團 050322 虹娟）。言語之中家長對學區的小學仍有疑慮，我們決定邀請家長參觀學區內的小學，不過，家長的興致卻不高，「老實說，還沒有想到他今年要上小學」（札 050316 小東 Ma）。

家長沒興趣參觀國小，讓我們訝異，是不是家長還沒準備好讓孩子上小學？從社會互動理論來看，特殊孩子與正常同儕互動有助於學習發展區間的提升（Carlton & Winsler, 1999），但家長卻仍然堅持緩讀。緩讀到底對孩子有哪些影響？我們決定尋找更多資訊。

2. 協助申請特殊生入學鑑定

國小老師入園座談結束，特殊生入學鑑定申請作業陸續展開。小智媽媽評估孩子已不需要特教服務，決定讓小智以一般生身份上學，其餘四位男孩的家長們都提出入學鑑定申請。

小美是需要特教服務的孩子。上學期，我們多次與媽媽溝通，提醒媽媽留意小美可能會學習落後，媽媽仍不相信，「她很會看臉色，只要我臉色一擺，她就乖乖的，如果我大聲，她眼淚就掉下來…不能說她笨哪」！我們建議媽媽多些時間陪小美說故事，但是媽媽工作時間日夜顛倒，白天需要睡眠。媽媽對小美的態度依舊不耐煩，「那孩子總是…要等到我生氣了她才起來」（札 050214 小美 Ma）。

這學期，老師察覺小美媽媽遲遲沒有繳學費，勸她帶孩子到醫院鑑定，「有了醫生證明…學費可以減免，治療…也都有補助」。老師將座談會上的訊息轉告媽媽，建議媽媽申請

入學鑑定，讓小美上小學後接受資源班服務。起初，媽媽不願意，「不想讓小美跟別人不一樣」（札 050301 儀嘉），老師不放棄地持續勸說。三月中旬，媽媽終於同意提出申請，也願意帶小美去醫院做鑑定！

媽媽說出簽下申請書的心情，「就是要反覆教她，所以就會很煩，而且睡眠都不夠了，最近公司又常常加班，就更累更想休息…既然沒有時間教她，讓…資源班有老師特別教她，也是好啦」（札 050315 小美 Ma）！

從察覺小美異狀，到勸說家人願意正視孩子的問題，經過了半年！媽媽願意讓小美接受評估，讓我們感到興奮！但，小美最需要的不是診斷、不是資源班，而是媽媽的關愛和陪伴。媽媽總是一臉倦容對小美發脾氣，小美渴望媽媽注意，媽媽真的沒有感覺嗎？

王天苗（2002）的研究指出，幼稚園老師都期望家長能配合，會關愛孩子，願意面對問題，但有的家長心有餘力不足，有的根本不知所措，生活中的壓力可能讓他們無法承受只想逃避。這些日子來我們始終想「教」媽媽，但是我們自認的支持，對媽媽來說是支持還是壓力？我們覺察到，小美媽媽需要的支持，不是建議，不是提醒，而是更多的體諒。

3. 說明鑑定安置及家長權利

入學鑑定申請書送出後，教育局會安排鑑定人員為孩子做評估，再擇期召開安置會議。有家長對安置會議感到疑慮不安，想辦緩讀的家長也想知道「到底…是用什麼標準來評估緩讀」（札 050329 小擊 Ma）？因此，我們決定邀請一位熟悉國小鑑定安置作業的張老師到園，介紹鑑定安置的運作方式、特殊兒安置的標準、家長參與的權利，並針對緩讀的利弊得失做深入說明。

這場座談會釐清大家很多迷思，先前以為鑑定安置的過程中，「上面（指鑑定人員和安置委員）…說怎樣…就是那樣子定案了」（團

050412 碧芬)；現在知道，原來家長和幼稚園老師可以有這麼多的權利：可以參與評估；可以提出自己的需求，表達自己的立場；可以要求鑑定人員解釋評估報告；發現鑑定人員專業不夠，可以打電話申訴；如果覺得鑑定報告不確實，可以拒絕簽字；對於安置決議有意見，可以表達；對於安置決議若不認同，仍可在當天會議結束前提出；出席安置會議，可以找人陪同…。此外，張老師為我們揭開了安置會議神秘的面紗，先前曾聽說安置會議「很恐怖…氣氛…非常的不好，因為大家都在吵」(札 050411 小可 Ma)，現在大家都放心了，「原來我即將要去參加的就是這樣子的場合」(團 050412 虹娟)。

張老師從緩讀研究報告、特教資源分配以及幼兒心理層面分析緩讀的利弊得失，也鼓勵家長放心讓孩子上學，但幾位家長堅持緩讀，他們已能掌握未來可能發生的事情，覺得有信心(札 050413 小東 Ma)、心中有譜(札 050413 小擎 Ma)，「知道在安置會議上要朝那個方向去講」(札 050411 小可 Ma)。

這幾個月來，我們透過各種努力，希望可以改變家長緩讀的心意，但家長仍決定緩讀，讓我們有些沮喪。這天，治療師到園，談到「這幾年看下來，參與高的家長才會這樣用心辦緩讀，他這麼有心，我們…為什麼要剝奪」(札 050413 治療師)？檢視緩讀的文獻報告，我們重新省思自己的觀點。Carlton 和 Winsler (1999) 整理緩讀的研究後指出，緩讀孩子和適齡就讀的孩子在學業和適應上沒有差異；另一方面，卻有研究指出，緩讀雖然沒有長期效果，對於上學頭幾年卻是有幫助的 (Zill, Loomis, & West, 1997)，也有醫生認為，如果可以用一年的時間換取更多成熟和準備，是可以考慮緩讀的 (李育峻, 2005)。如果緩讀與否沒有差異，卻有短期效果，換成我是孩子的母親，我會不會選擇緩讀？在學理

上，我們相信孩子應該上小學，但「站在父母的立場，他只是…想要給孩子多一年的時間。…用比較同理心的方式去想…為什麼不照父母的方式去做」(團 050412 欣如)？或許，我們能做的，就是提供充分正確的訊息，但是，「尊重他們的選擇」。

4. 支持家長參與鑑定安置

四月中旬，鑑定人員陸續入園評估孩子、訪談家長或老師。家長和老師都十分積極，主動提供孩子的能力現況，與鑑定人員討論評估的場地和時間。想緩讀的家長都充分表達立場，爭取鑑定人員的認同。當鑑定人員評估後認為孩子應該上小學，勸說家長放棄緩讀時，媽媽多次和鑑定人員溝通「上小學，會造成小學老師的困擾…而且如果第一次(安置會議)沒過，還要到第二次會議(聯合安置會議)，這樣也很麻煩啦…到時候還也是以家長的意見為主啦」(札 050426 小東 Ma)！面對態度堅定的媽媽，鑑定人員最後選擇尊重。

五月上旬，安置會議陸續展開，老師也主動陪同參加。小可、小東、小良和小美的安置會議很快形成決議：小可和小東通過緩讀；小良安置普通班，不需資源班服務；小美安置在普通班，但須接受資源班及治療服務。

小擎的安置會議過程卻不順利。委員們認為，小擎的智能正常，社會情緒和精細動作能力較弱，但不需要緩讀。媽媽表達自己的立場，說明緩讀一年的計畫。委員們輪番勸說媽媽，雙方各有立場，相持了半個小時仍未有共識。當委員決定將這個案子延到「第二次聯合安置會議」再議，媽媽仍不肯放棄，說明延後再議將錯過公立幼稚園優先入園的申請作業。最後，委員們衡量孩子申請優先入園的權益，核發「緩讀同意證明」。

這段過程，我們發現幾位家長很有自信地和鑑定老師溝通(札 050426 虹娟)，在安置會議上也展現出勇氣和決心，鑑定人員很欣賞，

「很少家長這樣…很清楚自己的權利…這是應該的」(札 050511 鑑定人員)。家長表示,知道的角色權利後,「比較不會怕了…因為我知道我自己可以講什麼」(札 050413 小東 Ma)。此外,老師陪伴參加安置會議也讓家長感到溫暖,「老師…幫我們很多…那場(安置會議)我就很害怕,因為要去爭…又怕沒過…不知道自己在胡說些什麼…太緊張了」(札 050705 小擎 Ma)。

遺憾的是,小美媽媽並沒有參與這個歷程。自申請入學鑑定後,兩場座談會媽媽都沒有出現,約好要參觀國小,媽媽睡過頭;鑑定人員想訪談,媽媽沒空。面對媽媽「很多的藉口和理由」,老師有些沮喪,「遇到這種家長…有時候會很不想再催她…我都會想,媽媽會不會覺得,老師怎麼那麼雞婆」(札 050329 儀嘉)!

事實上,這陣子小美的醫院診斷書出爐了,是「中度智能障礙」,園內治療師也告訴媽媽,她的心智年齡大約三歲(札 050413 治療師)。這一連串的判定結果,媽媽能接受這個事實嗎?Williams (1999)指出,生命中的好事壞事都讓人歷經情緒的轉銜循環(transition cycle),從震驚、臨時調整、否定矛盾、內在危機,到重新建構和恢復,需要半年到一年的時間。他也提醒,在一個人歷經危機時,旁人應能敏銳覺察,去「支持」他,而不是去「批評」或是「教導」他。我們希望媽媽參與孩子的轉銜,卻忽略媽媽也正在經歷情緒的轉銜!

要如何支持媽媽?我們決定找園內其他特殊兒家長支援。這天下午,我們向小美媽媽提出這個想法,媽媽嘆了口氣,「有時候…想到小美這樣…就覺得也不知道該怎麼辦?但是生了也沒辦法了。想一想人生怎麼這麼辛苦…我就打她…我自己也在房間哭了起來」(札 050429 小美 Ma)。第一次,我們聽到媽媽的

內心話。

5.對小美家庭持續的關懷

園內其他特殊兒家長都樂意以過來人經驗鼓勵小美家人,也告訴她們各項福利補助申請方法、治療的地點、內容和費用等。外婆相當感動,「想想別人都這樣幫我了,我自己的孫子,我怎麼能不幫」(札 050602 小美外婆)?

六月上旬,外婆決定帶小美到復健機構接受療育,卻發現小美的健保卡早已失效,媽媽已經一年多沒繳健保費!老師終於瞭解,為什麼媽媽對錢總是很敏感。幫小美申請專業團隊服務,媽媽就問要不要錢,申請鑑定安置時,媽媽也一直確認要不要錢,這一年來小美的學費都是外婆繳的。外婆這才透漏,媽媽積欠許多債務…。

回首這一年,我們努力想要喚醒小美媽媽對孩子的注意,但卻忽略媽媽承受的精神和經濟壓力,當家長必須為生活溫飽忙得團團轉,她會在乎孩子上小學嗎?會想參與嗎?老師感受很深:「從來沒有想過…轉銜會牽扯到這麼深的層面…我真的沒有辦法體會…她的生活這麼苦她要找誰傾吐…那些東西,很深,可是,如果不是這個機會,我相信我不太會去 touch 到那個部分…那很重要…就會覺得說,自己能做的很少」(札 060412 儀嘉)。

學期近尾聲了,對小美家人的支持仍繼續,老師們開始詢問健保費分期償還的辦法、低收入戶申請的條件,與小學召開轉銜會議時,溝通家庭的經濟狀況,請小學協助支持…。

6.入學後的關懷

孩子上小學後,園內老師打電話給家長,關心孩子上學適應的情形,也邀請家長帶孩子回園裡看看老師和小朋友。對於園內老師的持續關懷,家長感到很窩心,雖然孩子已經畢業,還是會帶孩子「回去…找(幼稚園)老師,已經回去三、四次了」(札 051129 小良 Ma)。

至於小美外婆對園內老師更是充滿感激，從一開始未察覺小美的異狀，到現在，小美可以在小學接受特教服務，「還好當初老師幫我們發現小美的問題…不然我們可能到現在還不知道小美需要幫忙」(札 051025 小美外婆)。

(二) 幼兒入學準備

幼兒入學準備主要是加強孩子的準備能力以及認識新學校。以下僅以小美為例，描述老師們如何協助孩子做上小學的準備。尤其，過程中的對話激盪，老師對「轉銜」、「幼小銜接」有了新的理解，在此一併描述。

1. 為上小學培養準備能力

(1) 擬定 IEP 目標

小美的生活自理能力和動作能力沒問題，主要問題在認知能力、團體規範和社會互動。她的數概念、形狀和顏色概念很弱，也不會數數(札 050117 儀嘉)；專注力差，上團討課時完全坐不住(團 050322 儀嘉)；不知道怎麼跟別人玩，喜歡背別人的書包，「小朋友已經氣急敗壞在旁邊，她還是很高興」，還「喜歡玩門…把小朋友鎖在外面」(團 050322 儀嘉&育佩)。

小美認知能力需要加強，而遵守團體規範和與同儕互動則是小一老師強調的準備能力(林秀錦、王天苗，2004；Rous et al., 2007)，我們決定為小美擬定幾個努力的重點。希望小美能夠學會「認識兩種顏色」，「點數到五」，「遵守團體的規範」和「學習適當的社會互動」。

(2) 將 IEP 目標融入教學

老師利用每天的餐點時間來教小美數量概念。小美的顏色概念混淆，老師利用小美最愛的繪本教她，「不要教太多。教太多她會搞不清楚…她現在對那本兔子書就很有興趣…我就告訴她，白色，然後指著書上所有有白色的東西，就跟她說白色，其他就不要講」(札 050418 育佩)。

小美在團討時總是隨意走動，老師會拿兩塊地板墊，要小美跟老師一樣坐在地板墊上(札 050329 觀察)，或是請她發表，拉回她的注意力，也會容許她站在老師旁邊當小老師，有時則利用小美愛跳舞的特質，「叫她教大家跳，也叫小朋友跟著小美跳」(札 050603 觀察)。

小美不知道怎麼和同伴一起玩，老師會在角落時間隨機介入，陪她加入同儕組裝城堡(札 050603 觀察)。老師也介紹小美的優點，讓小朋友看到小美的熱情和友善(札 050607 儀嘉)。

到了四月底，小美進步很多：能和其他小朋友玩扮演遊戲、在老師的陪伴下能專注做熟悉的拼圖長達 30 分鐘、能認識自己的名字，雖然她無法敘說故事情節，但很樂意拿著書講給人聽(札 050429 觀察)。

(3) 認識新學校

五月中旬，園內為大班幼兒辦了參觀國小的活動，並且進入一年級教室跟著上課，體驗小學上課的感覺。小美參觀國小校園時都能跟著團體走，與其他孩子一樣對新學校充滿好奇。參與上課時，小美會乖乖坐著，遇到動手操作的活動時，則需要老師在旁個別指導，否則她會一直叫「老師！老師！」(札 050517 育佩)。

(4) 調整策略

五月下旬，小美的「語言進步很多…可以同時理解兩個指令」(札 050524 儀嘉)，不過團討時仍會遊走，想說話的時候就會大喊「老師」，完全沒有察覺教室中的情境。研究者建議加強小美的教室規範。老師思考小美剛入學時幾乎不敢表達，因此給她較大自由度，現在的小美已經有很強烈的自我意識，而且「她要上小學了，小學要能夠遵守團體的規範。如果她還是這樣走來走去，沒有去約束她，上小學一定會被老師糾正」(札 050603 儀嘉)。老師

決定提高對小美的期待。先前老師會容許她站在身邊當小老師，現在則會告訴她，「小朋友要坐小朋友的位子」，雖然小美「還是會很固執，妳叫她坐這邊，她就偏要坐那邊，但是她比較不會去當小老師了」（札 050527 育佩）。老師也以大班孩子的標準來要求她了！例如，老師要小朋友搬椅子，只有小美還在一旁玩，老師請她休息不能玩角落（札 050531 觀察）。

畢業前夕，小美已經可以掌握數數的規則，「以前會數 1、2、3，可是說 5 個，現在…知道，唸到最後一個就是幾個，只是有時候還是會亂」（札 050629 儀嘉），也可以在團體中聽老師說故事，長達 20 分鐘都沒有離座（札 050629 觀察）。

2. 「幼小銜接」的討論與激盪

參觀國小的活動結束後，園內開始瀰漫著畢業的氣氛，製作畢業小書、準備畢業詞…。在孩子畢業之前，我們還能做什麼？文獻建議，透過繪本故事介紹上小學的種種、為孩子做心理準備、加強孩子交朋友和問題解決的能力（Ager & Shapiro, 1995; Fowler & Ostrosky, 1994）。或許，可以提醒老師！

老師對這項提議感到納悶，「交朋友的能力，問題解決能力…這些能力的培養，從他們一進來我們就一直在做…不是為了他要上小學而做。是，那個東西就是（應）該做」（團 050628 儀嘉）！老師的話敲醒了研究者。為什麼一直在乎上小學的準備能力？事實上，許多準備能力從孩子一踏入幼稚園，就持續在養成！它是持續不斷的歷程，不是從大班才開始，也不是上小學就結束。因此，轉銜，是持續的歷程！準備能力，是為他一輩子做準備！

重新檢視文獻上所稱「入學準備能力」，老師們覺得不應強調寫名字、注音符號、數數認數等認知技能，也不應侷限在「小小的點…要坐 40 分鐘…眼睛一定要看著老師…講話一定要舉手」，而應該「放大來看」，是可以終生

帶走的能力，「例如說，尊重啊…樂觀啊，勇氣啊」（札 050628 虹娟）！事實上，幼稚園強調的生活自理、溝通表達、團體參與、社會互動等能力，就是未來入學所需要的準備能力！

文獻上也建議「調整學前的教學型態」，為孩子做入學準備（吳伊雯，2001；Wolery, 1989）。對此，有的老師反對模擬小學，「根本沒有實質意義…孩子也知道那都是假的，那有什麼用？」（札 050531 儀嘉）！有的老師則認為，如果模擬小學的活動不要過度影響幼稚園教學，讓孩子們體驗一下是可以的。

特殊孩子的遷移能力和類化能力弱，安排這樣的模擬歷程，讓孩子將習得的能力先用在模擬的情境中，未來類化到小學。這樣的模擬，一、兩次是不夠的，但是，如果需要更長的時間模擬，那麼幼稚教育的目的是什麼？

如果模擬真的有效，那麼暑假安排孩子上正音班或特殊兒「幼小銜接班」（劉宜芬，2006），難道是最好的選擇？當孩子的能力無法坐著上課，卻用兩個月的暑假要求他一再練習，這樣會是好的做法？恐怕不是，說不定讓孩子討厭上學呢！

所以，幼稚園有沒有調整教學型態不是重點！重點是，如果孩子的能力可以了，就應該能適應小學的環境；如果孩子的能力不行，就應該調整小學的環境來適應他！

經過這番討論，我們都重新整理自己對「幼小銜接」的思維。老師分享思辯的心得，「過去…很反對幼小銜接，覺得很假又不想做，可是別人好像又覺得妳該做」，經過討論澄清後，「其實我們一直都在做，…他在成長的每一個階段，其實都在銜接。我們做的只是讓他順著去成長…不需要為了「幼小銜接」這四個字，…特地再去做什麼東西」（團 050628 儀嘉）。

研究者對「轉銜」的觀點也改變了：過去，以為轉銜就是上學前一年（或半年）到上

學後兩三個月的一段時間，現在相信，轉銜是個持續的歷程。對於「調整學前的教學型態」更有新的理解：重點不在調整幼稚園的教學，而在小學的調整。

(三) 幼小溝通

五月底，孩子們的安置結果確定，兩位孩子以特殊生身分入小學。園內老師除了上網進行轉銜通報外，也開始籌畫與新學校聯繫的工作。

1. 畢業前的轉銜會議

依照法令，特殊兒上小學前，幼稚園要聯絡國小召開轉銜會議。老師分別與孩子就讀的小學聯絡，小學的反應是，「哦？要這樣喔？」，後續也沒有回覆。老師感到有些挫折，「我們這麼努力做，可是別人，好像都沒有…在接我們」(團 050628 虹娟、宜珊)。回憶去年邀請小學開轉銜會議，國小老師還說「可不可以用書面就好」(札 050603 儀嘉)，老師質疑這樣的會議「只是形式而已」(札 050607 儀嘉)。

小學為什麼始終沒有回應？難道真如文獻所稱，跨校之間的溝通實際上並不存在 (Janus et al., 2008)，許多小學認為特殊生的轉銜與他們無關 (Fowler, Donegan, Lueke, Hadden, & Phillips, 2000)？轉銜會議只是形式嗎？經過討論後我們澄清：真正有意義的轉銜會議，應該是「未來的老師跟幼稚園老師…來聊聊天吧…這樣他會比較瞭解這個孩子的狀況」(訪 050621 玉燕)，可是小學通常在暑假期間才確定小一級任老師，要如何製造有意義的轉銜會議？

有老師提議，轉銜會議應該至少兩次，第一次安排在六月，做「行政上的轉銜」(團 050614 虹娟)，重點讓國小行政人員和資源班老師瞭解孩子的狀況及家長的需要，回到小學做適當的安排，同時讓家長瞭解國小對孩子提供的服務內容。至於第二次會議，則可利用暑

假或開學前和小一級任老師見面溝通。老師主動提出兩次的轉銜會議，會不會增加園內老師的負擔？老師們說，「那其實是幫助…孩子的成長，只是讓你…去做一些分享而已，其實這並不難…我們願意去做這樣良性的溝通」(團 050614 晶菁)。

有了共識後，老師們決定繼續和小學聯絡，安排第一次的轉銜會議。六月底，小良的國小仍婉拒出席。小美的國小特教組長感受到園內老師的積極，答應帶資源班老師參與轉銜會議。

會議當天，小美媽媽也出席了。特教組長聽取小美能力現況與需求、家庭經濟狀況與媽媽的期望後，應允回校後會妥善安排。園內老師也安排他們觀察小美參與教室團討的情形，並請組長安排園內老師與小一老師見面的機會。細心的老師寫了一封信，請特教組長轉交給未來的小一老師，信中介紹小美的優點和需求，並且留下聯絡方式。

對於園內老師的積極熱誠，特教組長連連讚賞，資源班老師也肯定這一趟看到小美，對於未來課程的規劃很有幫助，「看她上課，能不能聽老師說話，這個很重要…看小朋友一眼很有用」(札 050909 小美資源師)。

2. 暑假期間拜訪小一老師

暑假接近尾聲，儀嘉老師陪同小美和媽媽拜訪小一老師。媽媽說出對小美的期望和擔心，儀嘉老師則介紹小美在幼稚園的表現，並且分享自己帶小美的經驗。

這次的見面，儀嘉老師和媽媽安心不少，「感覺起來那個老師滿客氣的…看起來滿認真」(札 050829 儀嘉)。小一老師也提及，曾「擔心沒辦法帶她…很擔心她不會上課走來走去」，能與幼稚園老師當面溝通，又親眼看到孩子，對她的教學安排的確有幫助 (札 050909 阮老師)。

3. 開學後與小一老師持續溝通

孩子入學後，我們主動與小美和小良的小一老師溝通。小一老師觀察小美「除了功課跟不上…生活方面很好，跟大家都一樣」，下課會主動找小朋友玩，上課時「也會舉手，只是講的內容不一定有在回答問題」，老師將她的座位安排在最前面，請其他小朋友幫忙教她（札 050910 阮老師）。資源班老師也針對小美的能力，安排適當的課程。老師經常與外婆討論小美的學習情形，外婆也會配合在家教小美寫功課。

小良的小一老師開學前並不知道小良是特殊兒，他觀察小良「大體上都 ok…人緣滿好的，會跟人家玩」（札 050920 林老師）。我們提醒小良的家庭經濟狀況，老師得知小良來自低收入家庭，主動幫他申請特教獎學金！學期中過後，小一老師分享小良的進步情形，雖然還是容易分心，但會主動幫同學，也會主動告訴老師家裡發生的事情。老師會利用課輔班的時候個別教他，「私底下再教他、問他，他就可以做得很好」（文 051128 林老師）。

努力的成果

這段和老師們努力的日子，我們看到家長展現能量，小學老師為孩子做了準備，孩子適應了普通班生活，也看到家長和國小間、幼稚園和國小間建立了正向連結，同時增進老師們的轉銜服務知能。回頭細數我們耕耘的果實，點滴在心頭。

一、家長安心，展現能量

我們發現，家長瞭解愈多訊息，知道自已的角色與權利後，他們變得有自信、有能力評估孩子上學所需要的服務。還有，參與決策！小美媽媽的參與，也隨著老師的支持而有了轉變。這樣的成果呼應了國內外的研究：當家庭得到訊息和支持，不僅減輕家長的焦慮和惶

恐、減輕家長的壓力，讓家長比較安心（林珍宇，2004；Fowler, Schwartz, & Atwater, 1991; Humphreys, 1999; Johnson, Chandler, Kerns, & Fowler, 1986），也讓家長有能力為孩子未來的教育做選擇、做決定（吳伊雯，2001；Hanson et al., 2000），家長們的態度、知識和表現出的行為也更正向（Adams, 2003; Hadden, 1998; Noonan & Ratokalau, 1991），而家長知道愈多，他們也參與愈多（Hanson et al., 2000）。又，當家長擁有能力，家長就會成為孩子轉銜歷程中一位重要的、有功能的參與者（Lazzari & Kilgo, 1989）。

看到家長們能為孩子的未來做決定，能自信地為孩子發聲，我們感受到家長的能量持續在發酵！這就是「增能賦權」（empowerment）！讓家長了解訊息和權利，就是給家長增能賦權的能量；當家長充分掌握資訊，瞭解自身的權利後，他們就有自信參與孩子教育的決定歷程。家庭不再是被動地面對外界的壓力，而是有能力迎向挑戰（Gallagher, 1999）！

二、小學為特殊幼兒做好準備

Fowler 和 Ostrosky（1994）指出，所謂服務的連續性，應該是考量幼兒舊有的學習經驗，由新學校調整教學型態接續幼兒的舊經驗。這趟轉銜服務，讓小美就讀的國小能事先安排合適的級任老師，老師得以掌握她的能力及早做準備；小良的小一老師得知他過去的學習經驗後，也能調整策略個別指導，呼應其他研究結果，轉銜服務有助於小一老師掌握孩子的起點行為，延續早期療育的服務成效和學習經驗（王筱蘭，2006；林珍宇，2004）。

三、特殊幼兒適應小學普通班生活

整體看來，兩位上小學的特殊孩子能夠適應普通班的生活，未曾出現過哭鬧或不合適的行為。在生活常規上，他們的表現大致能符合

國小的要求；在學習方面，雖兩位孩子的課業能力較弱，不過國小老師也能視需要調整孩子的作業量和作業內容。這樣的結果，呼應國內外的研究論及，轉銜服務有助於幼兒適應融合方案（許雯鈞，2010；Kemp, 2003）。

四、家長與國小正向互動

Bronfenbrenner（1986）指出，在銜接歷程中，家長對小學既有的印象，會影響他們與新學校的互動關係。一開始，我們的家長對國小有許多誤解和不了解，歷程中，我們邀請國小老師入園與家長面對面溝通，開學前陪同家長拜訪小一級任老師，這些改變了家長對於國小的觀感。當幼稚園老師在小學與家長之間搭起橋樑，開啟了家庭與新微系統之間密切聯繫的重要開端，他們之間的溝通就變得自然且順暢，家長就有勇氣、不害怕地和老師溝通。這樣的結果呼應學者們所稱，轉銜服務的成效之一，是讓家長對學校有著正向的態度（Rosenkoetter et al., 2007）。

五、幼稚園與國小建立友善的關係

這次的經驗，讓園內與鄰近小學建立了友善關係。與園內有過聯繫的國小老師，都肯定幼稚園老師的熱忱。在新的年度裡，園內老師詢問國小老師是否為新一批的特殊兒家長做說明時，小學特教組長立刻答應，並且帶著資源班老師一起入園，為迎新生做準備。我們發現，幼稚園和小學的關係拉近了！正如國外研究結果，實施轉銜服務讓機構間的關係提升了（Hadden, 1998; Rous, Hemmeter, & Schuster, 1999）！

六、教師提升轉銜服務的專業能力

經過這趟轉銜服務，園內老師非但能清楚地說出上小學申請鑑定安置的流程、鄰近國小對特殊生的態度、資源班的上課方式和內容、

安置會議的細節、緩讀的條件標準和利弊得失、特殊兒安置的原則、家長在鑑定安置過程中的權利，也認知到老師自身在鑑定安置過程中的角色。有了這些專業能力，老師們面對未來的轉銜服務，更有信心、也更有能量（王筱蘭，2006；Rous et al., 1999）。

歷程的體驗

歷程中我們感受最深的是：特殊幼兒上小學，最需要支持的是家長，而「緩讀」，則是特殊孩子上小學的重要議題。

一、家長在轉銜過程中的需求、參與和權益

在這個過程中，我們發現，家長很需要支持。除了訊息的支持外，也需要精神的支持！

家長們對未來有許多猜測和擔心，希望了解小學的生態和可能為特殊孩子做的安排、鑑定安置的運作、緩讀的資訊、家長的權利。他們也期待參與，希望自己能扮演主動的角色，參與評估和做安置的決定。他們還需要老師陪伴著一起面對困難。國內外研究發現，特殊兒家長面臨轉銜之際，有訊息的需求、參與的需求、溝通諮詢的需求、心理支持的需求、持續支持的需求（吳伊雯，2001；Bentley-Williams & Butterfield, 1996; Chandler, 2001; Hanson et al., 2000），我們的家長也有同樣的需要。

這些年，特殊兒的家長參與受到重視（Carlton & Winsler, 1999; Fowler et al., 1991; Janus et al., 2008），轉銜相關辦法也鼓勵家長參與，然而，當家長無法得知重要的資訊時，他們能參與多少？如果我們希望家長參與轉銜，那麼，我們就必須提供家長更多能量，讓他們有能力和專業人士平等地對話，成為有能力的參與者，正如 Janus 等人（2008）呼籲，要重視家長在轉銜過程的參與和權益倡導。

目前國內的轉銜服務相關辦法，服務的焦點是「幼兒」--為幼兒安排適當的安置環境，讓新老師能提早為幼兒做準備，但我們發現，特殊幼兒的「家長」應是「轉銜服務」的重要對象。

此外，參與程度低的家長需要更多的關注。家庭的溫飽有沒有問題？家長是否有自信、有安全感、持正向態度？整個生態系統是否提供充分支持？這都影響家長對轉銜的參與，也間接影響了幼兒（Ramey & Ramey, 1999）。每個家庭的功能不同，家長想參與的意願和程度也不一樣，該要尊重家庭在轉銜的參與度（Hains et al., 1991）。面對「參與意願低」的家長，在「期待她重視孩子的教育」的過程中，多一些同理、體貼和陪伴，是我們還要繼續修行的課題。

二、「緩讀」是特殊幼兒上小學重要的議題

緩讀，是在這個歷程中不斷出現的議題，讓我們有很深刻的體認。

如同其他研究的結果，「孩子還沒準備好」幾乎是所有家長希望緩讀的理由（朱惠瑜, 2005；Carlton & Winsler, 1999）。即便得知緩讀的成效不大，且學區的小學能接納孩子，但家長仍不放心，我們不禁思考：是不是家長也還沒做好準備？從另一個角度看，家長擔心小學不能接納，擔心老師無法勝任對特殊生的個別照顧，這樣的考量卻並非毫無根據，有些普通班老師的確因為沒有特教背景，擔心工作負擔加重而抗拒或是被動接受特殊生（蘇燕華, 1999）。相關研究指出，許多學校老師仍贊成讓特殊孩子緩讀（陳思穎, 2008；Carlton & Winsler, 1999）。事實上，是國小還沒有完全準備好迎接特殊兒，才讓家長卻步不敢放手讓孩子上小學！

緩讀，是誰還沒準備好？是孩子？是家

長？還是學校？還是說，這之間是分不清因果的糾纏？如果從兒童準備度來看，將學校適應和學習責任放在五歲孩子身上，這樣的擔子是否太過沉重？一些學者呼籲，不是要孩子準備好了才能上學，而是學校要準備好迎接各種不同需求的孩子（Gallagher, 1999; Meisels, 1999）！準備能力應該是指「學校能因應孩子個別差異做調整的能力」（Carlton & Winsler, 1999），它不該只是某個學校或某位老師的「德政」或「善行」，而是每一所學校的「責任」！

緩讀，誰的決定才是適當的決定？是熟悉孩子的重要他人？還是與孩子未曾謀面的安置委員？然而，跟孩子最親近的家長，他們的決定對孩子最好嗎？誰又能擔保什麼樣的決定才是最好的呢？

Turnbull 和 Turnbull（萬育維、王文娟譯, 2002）指出，在家庭增能賦權的過程中，專業人士給家長正確與立即的訊息，即便家長的決定未必正確，但仍試著將選擇權交給家長。從這個角度來看，不論是老師、治療師、鑑定人員、甚至是鑑輔委員，都該相信家長有權利且有能做決定，不是嗎？

孩子本身呢？孩子知道讀完大班就要上小學，卻沒有發聲的機會，為什麼不尊重孩子的選擇？孩子還小，認知能力太弱，不能為自己做決定嗎？在轉銜服務的歷程中，我們考慮的多是家庭的參與和權利，但似乎也忽略了讓孩子參與轉銜決定的可能性呢！

協同行動研究中的專業成長

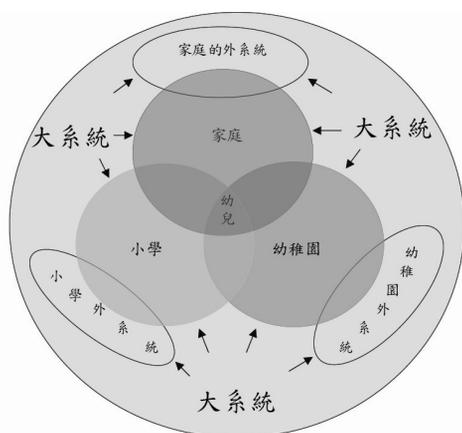
這趟轉銜服務旅程，我們不僅重新詮釋了什麼是幼小銜接，也反觀照見自己內隱的轉銜視框，體認轉銜服務的新義。

一、對「生態-發展」視框的體會

這趟經驗，讓我們重新體認 Bronfenbrenner

(1986)所提的生態-發展理論。特殊幼兒的幼小銜接，是整個生態系統的大工程。鑑定安置作業系統，讓孩子在入學後得到特教服務（大系統的制度對幼兒產生影響）；法令規定的轉銜會議，讓幼稚園老師與小學老師產生連結（大系統的制度規範，促進了中介系統的連結）；幼稚園老師參加的轉銜研習內容，影響老師對於轉銜的認知與做法，認為轉銜就是上網通報、資料移交（外系統所提供的資源，影響微系統內老師們所採取的行動）；當家長和老師們擁有充分訊息時，他們就更積極主動（強化外系統的資源，讓微系統更有能量）；我們努力建立幼小之間的溝通橋樑，讓家長和小一老師產生正向連結的親師關係（建立新的、親師間的中介系統）；原本參與程度低的家庭得到支持後，逐漸關注孩子的需求（隨著時間移轉，中介系統的連結產生變化而影響孩子）。

我們將這樣的理解繪製成圖像（見圖二），圖像中心有三個圓，分別代表幼稚園、家庭和國小等三個微系統，三個圓共同重疊處是幼兒，兩兩交織的陰影部分代表中介系統的連結。每個微系統的外圍有各自的外系統（以橢圓表示），至於最底層則是社會環境的法



圖二 轉銜的「生態-發展」圖像

令、制度、文化、價值信念等大系統。

這個圖像並不是靜止的。隨著孩子即將邁入小學，小學這個微系統的圓圈愈來愈清晰，而當孩子入小學之後，幼稚園這個微系統的影響力便逐漸褪除。因此，不同的時間點，圖像上各系統及彼此之間的相互關係都有不同的變化。這張圖像只是代表某一個時間點各系統的相互關係。

轉銜服務的過程，讓幾個環繞在孩子周圍的微系統得到適當的資源和支持。正因孩子的家庭、現在和未來的老師（微系統）更有能量，他們就愈能為孩子做出最適當的教育決定。正因他們彼此之間的互動有正向的開始，孩子就會在親師合作的環境下成長。轉銜服務的效益或許不是直接加諸在孩子身上，卻是透過各系統的改變影響孩子。

二、體認轉銜服務的意義和價值

Bogdan 和 Biklen（李奉儒譯，2001）認為，意義的產生，是經由社會互動而來的，事情的意義不是客觀存在，也不是個人內心歷程運作出來的產物，意義是一種社會互動的產物，是人和人互動過程中產出的結果。

研究初始，老師們覺得轉銜就是行政上的作業：上網通報、資料移轉，不覺得轉銜有什麼問題，也不認為轉銜有什麼重要性。當初想探究這主題時的想法是：轉銜，就是努力讓學前和小學做好銜接。經由這個歷程，我們都改觀了。轉銜不只是行政作業處理，也不只是幼小溝通而已。這裡面，更重要的是關照「家長心理的需求」。當老師們看到家長的需求，聽到家長的心聲，感受到家長面臨的轉銜壓力時，轉銜服務已不再是形式上的公文處理或幼小溝通，而是用更柔軟的心陪家長一起走過。這時候的轉銜服務，已經不是「公文要我們做些什麼」，而是「我們自己覺得應該做些什麼」。

研究結束後的新學年度裡，老師們主動連絡鄰近學區的小學，邀請國小到園內與大班特殊兒家長座談，並且持續營造與小一老師見面溝通的機會。這樣的轉變，是老師自己的動力。人的行動，來自於看事情的角度。這件事情對他們來說呈現什麼意義，就會帶領他們展開什麼樣的行動！

三、對幼小銜接的新理解

因觀點的差異激盪出來的火花，讓我們對幼小銜接有新的理解和詮釋。轉銜，不應是上小學前的某一段時間，而是持續的歷程。「幼兒準備能力」並不是為了上小學而準備，而是為孩子的一輩子做準備。準備能力，應該是培養孩子帶著走的能力。此外，我們省思「模擬小學」的目的是什麼？若是規範孩子的行為迎合小學教師的期待，似乎隱含「兒童準備度」的視框。從生態系統理論思考，我們要努力的，是讓小學做好迎接特殊幼兒的準備！

這樣的新理解讓我們用更寬廣的角度看待「幼小銜接」，這樣的體認也讓彼此都感到振奮。我們都感受到自己看待事情的視野變得不同。

Kagan 和 Neuman (1998) 曾經呼籲，老師應該對於各種幼小銜接活動的理由和目的做深刻的思考。這個經驗讓我們反省過去對幼小銜接的信念和假定，在相互激盪對話中重新型塑「幼小銜接」。我們領略到：知識是「在行動中」、「為行動」而獲得的。知識是由社群中人們相互的對話而建構出來的（甄曉蘭，1995）。

未來行動的提醒

走過這個歷程，提出以下的建議，期望未來的特殊幼兒轉銜服務能更落實。

一、給教育主管機關

首先，本行動歷程中，實踐特殊兒轉銜服務是由幼稚園方面主動促成，然而轉銜服務工作不應僅靠單方面的努力，建議教育主管機關在轉銜辦法中，規範小學與學區內幼托園共同擬定幼小轉銜工作契約，共同討論該學區的轉銜服務工作內容與工作分配，由幼小雙方合作實施轉銜服務。其次，這個研究發現，「家長」應是「轉銜服務」的對象之一。建議教育主管機關修改轉銜辦法，將服務對象擴及到家庭，重視家長參與的角色，提供家長正確即時的資訊，讓家長成為轉銜歷程中有能力的參與者。最後，研究者發現「意義產生行動」，當教育當局辦理的轉銜研習強調上網通報，老師就會認為轉銜只是公文的處理。建議有關單位調整轉銜研習重點，強調特殊兒家長對於面對不確定未來的擔心與憂慮，讓幼稚園老師和小學老師更貼近特殊兒家長的需求和心情，提供適切的轉銜服務。

二、給幼稚園老師

這趟轉銜行動的服務內容和作法，可供幼教老師實施轉銜服務參考，值得注意的是，要考量家長個別需求、幼兒個別差異以及園所生態調整出適合的轉銜方案。此外，建議老師留意特殊兒家長的轉銜需求，提供支持，特別是疑似個案和參與意願低的家長，他們更需要陪伴。最後要提醒的是，跨校之間的聯繫可能不容易，建議幼教老師主動、不放棄地和國小老師聯繫，搭起家長與新學校溝通的橋樑。

三、給國小行政人員及老師

這個研究發現，特殊兒家長申請緩讀，雖然與孩子的能力不足有關，但家長也憂慮「學校還沒準備好」。建議國小行政人員宣導融合理念，鼓勵老師接納特殊兒，並透過進修研

習，讓小學老師有能力因應孩子個別差異作適當調整。此外，研究者發現，國小及早與特殊幼兒家長互動溝通，有助於家長對小學持正向態度。建議國小主動與學區內的幼托園所聯繫，提供特殊幼兒家長充分的訊息。例如，為學區內各幼托園所特殊兒家長辦理轉銜座談，介紹小學特殊教育服務、融合教育措施、鑑定安置流程及家長權利，讓家長有能力參與轉銜。最後，建議國小儘早確定特殊兒的級任老師，讓級任老師有機會入園觀察幼兒學習，參與轉銜會議，與幼稚園老師交流，為迎接新生及早做準備。

參考文獻

- 王天苗 (2002)：發展遲緩幼兒在融合教育環境裡的學習。*特殊教育研究學刊*，23，1-23。[Wang, Tien-Miau (2002). Learning of developmentally delayed preschoolers in an inclusive educational environment. *Bulletin of Special Education*, 23, 1-23.]
- 王筱蘭 (2006)：學前特殊教育學生轉銜服務之研究-以進入國小普通班之聽障幼兒為例。國立臺東教育大學幼兒教育學系碩士論文 (未出版)。[Wang, Hsiao-Lan (2006). *Study on the transition services of pre-school special education students: A case study of the hearing-impaired students entering regular class of elementary school*. Unpublished master's thesis, National Taitung University.]
- 朱惠瑜 (2005)：臺北縣國民小學暫緩入學學生學校適應情形之調查研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。[Chu, Hui-Yu (2005). *A study of school adjustment of children with developmental delay and delayed school entry in Taipei County*. Unpublished master's thesis, National Taipei University of Education.]
- 吳伊雯 (2001)：發展遲緩兒童家庭轉銜服務需求分析之研究—以台北市為例。東吳大學社會工作學系碩士論文 (未出版)。[Wu, Yi-Wen (2001). *The unmet needs of families who have a child with developmental delay during their children's transition from the early intervention program to elementary schools in Taipei city*. Unpublished master's thesis, Soochow University.]
- 李育峻 (2005)：從精神醫學的觀點談身心障礙幼兒緩讀的抉擇。發表於 94 年度障礙幼兒緩讀議題研討會。高雄：國立高雄師範大學。[Li, Yu-Chun (2005). *Delayed school entry of young children with disabilities: A psychiatric perspective*. Paper presented at the conference on delayed school entry of young children with special needs, National Kaohsiung Normal University, Taiwan.]
- 李奉儒 (譯) (2001)：質性教育研究理論與方法 (R. C. Bogdan 和 S. K. Biklen 著：Qualitative research for education)。臺北：濤石。[Bogan, R. C., & Biklen, S. K. (2001). *Qualitative research for education: An introduction to theory and method* (F. J. Li, Trans.). Taipei, Taiwan: WaterStone Publishers. (Original work published 1998)]
- 李慧貞 (2002)：學前啟聰班轉銜服務之研究-以回歸國小普通班之重度聽障兒童為個案。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文 (未出版)。[Lee, Huijean-Jean (2002). *A case study on the transition services to elementary school for a young child with severe hearing-impairment*. Unpublished master's thesis, National Taichung Teachers' College.]

- 林秀錦、王天苗 (2004)：幼兒入學準備能力之研究。特教育研究學刊，26，89-108。 [Lin, Hsiu-Chin, & Wang, Tien-Miau (2004). Readiness skills preparing for better learning and adjustment in elementary school. *Bulletin of Special Education*, 26, 89-108.]
- 林珍宇 (2004)：特殊幼兒幼小轉銜服務相關問題之質化研究—以中部五縣市為例。國立臺中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文 (未出版)。 [Lin, Jen-Yu (2004). *The qualitative study of pre-school transition service for children with developmental delays-based on the examples in the five counties of middle Taiwan*. Unpublished master's thesis, National Taichung Teachers' College.]
- 晁成婷 (1997)：我的女兒予力：一個唐氏症家庭的生活紀實。臺北：張老師。 [Chao, Cheng-Ting (1997). *My daughter Yu-Li: A family life of a child with Down Syndrome*. Taipei, Taiwan: Living Psychology Publisher.]
- 教育部 (2010)：99 年度特殊教育統計年報。臺北：教育部。 [Ministry of Education (2010). *Annual statistical report of special education in 2010*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 許雯鈞 (2010)：幼小轉銜對小一普通班身心障礙兒童學校適應之研究。國立臺中教育大學早期療育研究所碩士論文 (未出版)。 [Hsu, Wen-Chun (2010). *The study of pre-school transition to school adaptation for first-grade children with disabilities*. Unpublished master's thesis, National Taichung University of Education.]
- 陳思穎 (2008)：臺北市學前教師對特教幼兒暫緩入學現行措施之看法。臺北市立教育大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。 [Chen, Szu-Ying (2008). *A study of pre-school teachers' perceptions of delayed entry practices for kindergarten children with special needs in Taipei*. Unpublished master's thesis, Taipei Municipal University of Education.]
- 陳惠邦 (2003)：教育行動研究。臺北：師大書苑。 [Chen, Hui-Pang (2003). *Educational action research*. Taipei, Taiwan: Shtabook.]
- 萬育維、王文娟 (譯) (2002)：身心障礙家庭：建構專業與家庭的信賴聯盟 (A. P. Turnbull 和 H. R. Turnbull 著：Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment)。臺北：洪葉。 [Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2002). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (Y. W. Wan & W. C. Wang, Trans.). Taipei, Taiwan: Hung Yeh. (Original work published 2000)]
- 甄曉蘭 (1995)：合作行動研究—進行教育的另一種方式。嘉義師院學報，9，297-318。 [Chen, Hsiao-Lan (1995). Cooperative action inquiry: An alternative approach to educational research. *Journal of National Chiayi Teachers College*, 9, 297-318.]
- 劉宜芬 (2006)：幫助沒有放暑假權利的孩子—暑期入國小準備班成果回顧。中華民國自閉症基金會會訊，218，3-4。 [Liu, Yi-Fen (2006). Helping children who do not have the right for summer vacation: A review of the effects of a school readiness class for young children with autism. *Bulletin of Foundation for Autistic Children and Adult in Taiwan*, 218, 3-4.]
- 蘇燕華 (1999)：融合教育的理想與挑戰—國小

- 普通班教師的經驗。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。[Su, Yen-Hua (1999). *Challenges of inclusive education: Experiences from regular classroom teachers*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University.]
- Adams, C. (2003). *Relationship of early intervention service coordination model to quality of transition and family empowerment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Rhode Island, Kingston, RI.
- Ager, C. L., & Shapiro, E. S. (1995). Template matching as a strategy for assessment of and intervention for preschool students with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*(2), 187-218.
- Atkinson, S. (1994). Rethinking the principles and practice of action research: The tension for the teacher-researcher. *Educational Action Research, 2*(2), 383-401.
- Bentley-Williams, R., & Butterfield, N. (1996). Transition from early intervention to school: A family focused view of the issue involved. *Australian Journal of Special Education, 20*(2), 17-28.
- Boyer, B. D. (2001). *A case study of the transition process from early childhood special education programs to kindergarten*. Unpublished master's thesis, Roosevelt University, Schaumburg, IL.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.
- Chandler, R. G. (2001). *Transition through two models of early childhood special services*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Oklahoma, Norman, OK. (AAT 3029615)
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review, 28*(3), 338-352.
- Conn-Powers, M. C., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education, 9*(4), 91-105.
- deMeurers, P. K. (2000). *Transitions from early childhood special education to kindergarten: A study of three transition plans and their effectiveness as reported by families and kindergarten teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene, OR.
- Diamond, K. E., Spiegel-McGill, P., & Hanrahan, P. (1988). Planning for school transition: An ecological-developmental approach. *Journal of Division for Early Childhood, 12*(3), 245-252.
- Fowler, S. A., & Ostrosky, M. (1994). Transitions to and from preschool in early childhood special education. In P. Safford, B. Sqodek, & O. Saracho (Eds.), *Early childhood special education: Yearbook in childhood education* (Vol. 5, pp. 142-164). New York: Teachers College Press.
- Fowler, S. A., Chandler, L. L., Johnson, T. E., & Stella, M. E. (1988). Individualized family involvement in school transitions: Gathering information and choosing the next program. *Journal of the Division of Early Childhood, 12*(3), 208-216.
- Fowler, S. A., Donegan, M., Lueke, B., Hadden, D. S., & Phillips, B. (2000). Evaluating-community collaboration in writing interagency agreements on age 3 transition. *Ex-*

- exceptional Children*, 67(1), 35-50.
- Fowler, S. A., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58(2), 136-145.
- Gallagher, J. J. (1999). Policy and transition process. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 351-362). Baltimore: Paul H.
- Hadden, D. S. (1998). *The impact of interagency agreements written to facilitate the transition to preschool*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, IL.
- Hains, A. H., Rosenkoetter, S. E., & Fowler, S. A. (1991). Transition planning with families in early intervention programs. *Infants and Young Children*, 3(4), 38-47.
- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279-293.
- Humphreys, G. A. (1999). *Facilitating the transition of children from early intervention services to public school systems*. Unpublished master's thesis, California State University, Long Beach, CA.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479-485.
- Jewett, J., Tertell, L., King-Taylor, M., Parker, D., Tertell, L. & Orr, M. (1998). Four early childhood teachers reflect on helping children with special needs make the transition. *Elementary School Journal*, 98(4), 329-338.
- Johnson, T. E., Chandler, L. K., Kerns, G. M., & Fowler, S. A. (1986). What are parents saying about family involvement in school transitions? A retrospective transition interview. *Journal of the Division of Early Childhood*, 11(1), 10-17.
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from Three Decades of Transition Research. *Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development & Education*, 50(4), 403-433.
- Kemp, C., & Carter, M. (2000). Demonstration of classroom survival skills in kindergarten: A five-year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 20(4), 393-411.
- Kerns, G. M. (1988). *Transition for young children with special needs in New Hampshire: Perceptions of parents and early intervention program directors*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence, KS.
- Lazzari, A. M., & Kilgo, J. L. (1989). Practical methods for supporting parents in early transitions. *Teaching Exceptional Children*, 22(1), 40-43.
- May, D. C., & Kundert, D. K. (1997). School readiness practices and children at-risk: Examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34(2), 73-84.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 39-66). Baltimore: Paul H.
- Noonan, M. J., & Ratokalau, N. B. (1991). Project

- Profile-PPT: The preschool preparation and transition project. *Journal of Early Intervention*, 15(4), 390-398.
- Parker-Martin, P. R. (1999). *Evaluating a district-wide kindergarten transition process for preschool children with special needs*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Arizona, Tucson, AZ.
- Oakes, J., Hare, S. E., & Sirotnik, K. A. (1986). Collaborative inquiry: A congenial paradigm in a cantankerous world. *Teachers College Record*, 8(4), 545-561.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1999). Beginning school for children at risk. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 217-251). Baltimore: Paul H.
- Ramey, S. L., Lanzi, R. G., Phillips, M. M., & Ramey, C. T. (1998). Perspectives of former Head Start children and their parents on school and the transition to school. *Elementary School Journal*, 98(4), 311-327.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rosenketter, S. E., & Shotts, C. (1997). *Bridging early services transition project-outreach July, 1993-June, 1997. Final Report*. KS: The Associated College of Central Kansas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 412692)
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of school social workers. *Children & Schools*, 29(1), 25-34.
- Rous, B., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. (1994). Sequenced transition to education in the public schools: A systems approach to transition planning. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(3), 374-393.
- Rous, B., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. (1999). Evaluating the impact of the STEPS model on development of community-wide transition systems. *Journal of Early Intervention*, 21(1), 38-50.
- Rous, B., Myers, C. T., & Stricklin, S. B. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18.
- Shotts, C. K., Rosenkoetter, S. E., Streufert, C. A., & Rosenkoetter, L. I. (1994). Transition policy and issues: A view from the states. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(3), 395-411.
- Williams, D. (1999). *Life events and career change: transition psychology in practice*. Paper presented at the British Psychological Society's Occupational Psychology Conference, Blackpool, UK, January 1999. Retrieved June 25, 2004, from <http://www.eoslifework.co.uk/transprac.html>.
- Wolery, M. (1989). Transition in early childhood special education: Issues and procedures. *Focus on Exceptional Children*, 22(2), 1-16.
- Zill, N., Loomis, L. S., & West, J. (1997). *The elementary school performance and adjustment of children who enter kindergarten late or repeat kindergarten*. DC: National Center for Education Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 414076)

收稿日期：2010.08.30

接受日期：2011.05.24

Collaborative Action Research on Transition Services for Young Children with Special Needs and Their Family

Hsiu-Chin Lin

Associate Professor,

Dept. of Special Education,

National Taipei University of Education

Tien-Miau Wang

Professor,

Dept. of Special Education,

Chung Yuan Christian University

ABSTRACT

Purpose: In Taiwan, the Special Education Act of 1997 regulated transition services for children with special needs and their family. However, other than referring children and transferring case records, individual child transition needs are not well understood by kindergarten teachers. The purpose of this study was to explore the process of transition services for young children with special needs and their family and to examine the outcomes of the services. **Method:** During this yearlong collaborative action research, thirteen teachers in the Cheng-Cheng Kindergarten worked together with the researchers to plan and implement individualized transition programs for six young children with special needs and their family. Data were collected through group discussions, interviews, observations, and related documents. Qualitative research methods were employed to conduct data analysis. **Procedure of the collaborative action:** The needs for transition services were first identified based upon the insufficient information reported by parents of children with special needs and the difficult tasks for kindergarten teachers to make connections with elementary schools. Individualized transition services were then delivered to support these parents throughout the process, to enhance children's readiness, and to promote collaboration between teachers at the kindergarten and elementary schools. There were three dimensions of the individual transition service: parenting support, collaborations between kindergarten and elementary school teachers, and preparation for children's readiness skills. The parents were provided with information related to the procedures of identifying children with special needs, special education services and in-

clusion education in elementary schools, the rights of parents, and the issue of delayed entry to elementary schools. The parents were encouraged to participate in the identification procedure and to assert their own rights throughout the whole process. Some parents did not actively participate in the transition service, and economic pressure may have been a concern for those parents. However, the special needs for those parents were constantly monitored throughout the research. Kindergarten teachers invited elementary teachers to visit their classrooms and discussed the special needs of the young children before graduation. During the school year in the elementary school, the kindergarten teachers kept track of the young children's learning in the elementary school. In addition, the readiness skills needed for each child were integrated with the learning activities in the kindergarten. Children with special needs also visited the elementary schools and interacted with their new teachers before being placed in the elementary school. **Results/Findings:** As a result of these actions, parents of children with special needs were empowered to actively participate as equal partners in the transition process and to interact positively with elementary school teachers. Teachers became more considerate and knowledgeable of the needs of children and parents. Most importantly, they put more efforts into preparing these young children with special needs to adjust to new learning environments. In addition, teachers at the kindergarten and elementary schools had established close partnerships through the process of the action. **Conclusions/Implications:** Echoing with Bronfenbrenner's ecological-development perspectives, the evidence showed the needs to cross boundaries among the ecological systems of families, kindergartens, and elementary schools on transition services for young children with special needs and their family. The study also identified issues related to parent involvement, readiness and delayed entry to elementary schools. Finally, some thoughts regarding policy, personnel preparation, and strategies to improve transition services in the future were proposed.

Keywords: Transition, Kindergarten, Young children with special needs, Collaborative action research