特殊教育季刊　民 108 年 6 月　第 151 期　第 39-48 頁
Doi: 10.6217/SEQ.201906_(151).39-48

幼小轉銜服務的現況
以臺南市為例

林秀真
臺南市東區復興國小
資源班教師

摘　要

幼小轉銜服務意指特殊需求幼兒的就學環境從幼兒園轉換至國小的歷程，重要人員採團隊合作方式，訂定並執行以幼兒為中心的轉銜服務計畫，目的在協助幼兒順利轉換並成功適應新環境。文中先說明轉銜服務的定義、內涵、必要性與法令基礎，接著以筆者在臺南市的實務經驗為例，說明幼小轉銜服務的現況與困境。最後筆者提出建議作法，以期改善上述之困難。

關鍵詞：轉銜服務、特殊教育、幼兒

The Current Situation of Transitions for Children with Disabilities

Hsiu-Chen Lin
Resource Room Teacher,
Fu-Hsing Primary School, Tainan City

Abstract

"Transition service" means the process for children with special needs to switch from kindergarten to elementary school. The children are at the center of the service and the personnel involved work together as a team to help the children successfully switch and adapt to the new environment. The article explains the definition, connotation, necessity and legal basis of the transition service. Then, based on practical experience, the author takes Tainan City as an example to illustrate the current situation of the service. Finally, the researcher proposes a suggestion as to how transition services can improve the above scenarios and overcome their attendant difficulties.

Keywords: transition service, special education, preschoolers

林秀真（ancatwoo@gmail.com）。

壹、前言

不若國外從嬰幼兒時期就實施轉銜服務，國內幼小轉銜服務可能是家長初面臨的轉銜經驗。家長懷著憂喜參半的心情帶著孩子進入國小。喜悅孩子成長，卻擔憂孩子是否適應新環境？導師的接納度？這些問題都是家長面臨的憂慮。

轉銜帶來的轉變包括學習環境、行為模式和對幼兒的要求等，受衝擊的不只孩子亦包含家長，不佳的轉銜經驗會帶來焦慮與對新環境的不確定性 (Richard & Jennlfer, 2000)，因此成功的轉銜服務是特殊教育的重要目標之一，為了讓特殊需求幼兒順利銜接和適應學前與國小的轉換過程，需要兩方有系統的合作，這個持續合作的歷程就是轉銜。如何讓家長放心與孩子順利適應，是轉銜服務的重要課題。

貳、轉銜服務的定義、內涵與必要性

一、轉銜服務的定義與內涵

轉銜源自正常化的理念 (Richard & Jennlfer, 2000)，希望新安置環境是更少限制更趨近正常化的。美國特殊兒童委員會（Council for Exceptional Children，簡稱 CEC）所屬之特殊幼兒分會（Division for Early Childhood，簡稱 DEC）提出轉銜過程需涵蓋連續性服務、減少幼兒與家長的衝擊與影響、提昇幼兒在最少限制環境的獨立能力、人員間合作規劃、實施和評估方案等幾項目標 (Richard & Jennlfer, 2000)。

轉銜是幼兒從一個安置環境轉換到另一個新環境，是動態且持續的過程，具有中介、預備、緩衝和接續的性質（黃世鈺，2002；蔡桂芳，2002；Richard & Jennlfer, 2000；Kagan & Tarrant, 2010）。其中的接續即持續服務，指在新環境考量幼兒能力來調整教學，以接續學習的舊經驗（林秀錦、王天苗，2011）。

國內幼小轉銜服務中的轉銜指的是特殊需求幼兒從幼兒園轉換到國小階段的過程，是兩個生態體系間的橋樑。起始於幼兒離開幼兒園前的 6 至 12 個月，過程中有多人合作且持續調整修正，最終目的是讓幼兒可以在新的學習型態與環境中適應與學習（吳美姝，2007；林秀錦、王天苗，2011；陳雅鈴、王淑娟，2008；蔡桂芳，2002）

轉銜服務並非在轉銜到國小後就結束，還

圖 1　轉銜服務時程

包含後續 6 個月的追蹤期。教育部發行身心障礙學生轉銜服務資源手冊中提出轉銜服務的相關措施（羅清水，2008），各階段轉銜服務時程可用「1、2、6、1」來說明，如圖 1：

取自教育部（羅清水，2008）發行身心障礙學生轉銜服務資源手冊 p.14。

當幼兒升上大班時候，幼兒園會邀請家長、教師及相關人員共同擬定個別化轉銜計畫（Individualized Transition Plan，簡稱 ITP），融入個別化教育計畫（Individualized Educational Program，簡稱 IEP）內，在幼兒離校的前 1 個月及安置後開學 1 個月內召開轉銜會議（羅清水，2008）。完整的轉銜服務分為預備、實施和追蹤三階段，具備規劃、協調、合作和追蹤等要素 (Richard & Jennlfer, 2000)。

轉銜服務落實在協調合作、家長參與、教導幼兒入學準備能力與調整學前教學型態等方面（林秀錦、王天苗，2011）。就幼兒準備度的觀點，轉銜服務必須涵蓋強化幼兒入學準備能力的教學，讓其有足夠的能力適應國小生活與學習，但有學者認為將適應環境歸咎幼兒能力會窄化準備度的含義，幼兒與環境應該是一起進行準備的，在幼兒努力提昇準備能力的同時，環境也應當就幼兒需求進行準備與調整；就生態系統的觀點，轉銜服務需要從家庭、學校等環境著手，提供幼兒所需支持，若環境能提供幼兒越充足的支持，將越能促進幼兒成功適應新環境（林秀錦，2013；林秀錦、田佳靈，2016）。綜合上述兩方觀點，幼兒與環境應當要雙向互動，為了之後的轉銜適應共同準備。周圍環境提供幼兒足夠支持，使其預備足夠的能力主動適應國小；若幼兒尚未具備適當能力，則應更著重環境中一致性和替代性的調整來主動適應幼兒需求（林秀錦、王天苗，2011；Kagan & Tarrant, 2010）。

轉銜服務的規劃方式會影響幼兒適應國小的能力與成效。轉銜服務的內容需考慮家長期望與幼兒實際需求間的差異，及另一階段所需之技巧、認知等關鍵能力。好的 ITP 具備三項特性：(1) 緊密連結學校、家庭、學前單位，(2) 開學前就進行，(3) 為新生規劃並實施轉銜服務（Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999；引自林秀錦、田佳靈，2016）。意即轉銜服務會嘗試將幼兒安置在最小限制環境，提供補償性或是充實性的教學，協助其順利轉換與銜接新階段，並延續所需之服務與措施，以成功適應新環境（吳盈瑤、孫淑柔，2014；Richard & Jennlfer, 2000）。

二、轉銜服務的必要性

幼兒園與國小的教學方式、班級經營、常規管理、課程設計、評量方式、教室規劃與情境佈置、親師溝通等方式皆不同（陳宛渝、朱思穎，2013），此差異是造成幼兒適應困難的原因之一。文獻指出約有 15% 的特殊幼兒剛上國小適應不佳（趙麗華，2014；引自林秀錦、田佳靈，2016），且家長在入學前會感到憂慮，因此提昇幼兒準備能力，與建立家長的心理準備皆有助轉銜活動的推展。

合適的轉銜服務對家長、幼兒與教師都能帶來助益；分述如下：

（一）對幼兒

可以延續幼兒教育經驗，做好適應新環境的準備、提昇信心與動機。

（二）對家長

建立對學校的正向態度；減輕壓力，給予心理支持；提供正確且足夠的資訊增加知能以增權賦能，使其有足夠的能力判斷與決定；提升為對等地位主動參與轉銜服務（林秀錦、王天苗，2011；林秀錦，2013；陳雅鈴、王淑娟，2008）。

（三）對幼兒園

連接幼小兩階段的教師，提昇對轉銜服務的認知；透過會議直接溝通討論幼兒現況及需求，提前因應未來可能遭遇的問題（林秀錦、王天苗，2011；陳雅鈴、王淑娟，2008）。

（四）對國小

可提前掌握幼兒重要訊息；有更多時間與家長聯繫溝通；讓校方有更充足的時間協調與調整幼兒未來所需的人力與設施，以期盡量符合幼兒特殊需求，減低新環境帶來的改變，提

高成功轉銜的可能性。

為協助幼兒順利適應新環境的挑戰，幼兒園宜有計畫進行轉銜服務。提供的服務越充足，之後的適應越好（林秀錦、王天苗，2011）。家長認為若幼兒擁有入學的準備能力，可減少適應問題產生（陳宛渝、朱思穎，2013），即若幼兒能預備入學能力則可能可以促進成功適應。預備入學的準備能力意指增進幼兒對新環境的熟悉度與教導其關鍵技能 (critical skills)。關鍵技能包含生活自理、問題解決、與他人建立和維持互動、遵守常規與指示、表達需要、完成任務等能力，分屬動作技能、自我協助技巧、問題解決能力、社會互動技巧、適當行為、溝通技巧、學業技巧等 (Richard & Jennlfer, 2000)。為此，教師可參酌教育部編製的《幼兒園教保活動課程大綱》（2016），結合專業團隊人員提供符應需求的教學與服務，增加幼兒在生活自理的獨立表現，以期在國小順利適應。成功的轉銜服務來自幼兒獲得充分支持，在新環境中展現符合要求與期待的技能與行為（陳麗如，2000；Richard & Jennlfer, 2000）。因此定義和教導關鍵技能，讓幼兒可以獨立參與新環境是轉銜服務的重要目標之一。

參、轉銜服務的相關法令

美國在 2004 年身心障礙教育促進法案（Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004，簡稱 IDEA）中的 C 部分規定特殊嬰幼兒服務，需擬定的書面計畫中，內容應包含轉銜服務計畫 (Mclean, Sandall, & Barbara, 2016)。根據 IDEA，轉銜服務有兩項概念，一是提供成果導向的活動，二是考量學生需要、喜好興趣提供活動（吳美姝，2007）。

我國亦有多項法規提出轉銜服務的具體原則與流程。如《特殊教育法》（教育部，2014）、《特殊教育法施行細則》（教育部，2013）、《身心障礙者權益保障法》（衛生部，2015）、《身心障礙者生涯轉銜計畫實施辦法》（衛生部，2013）與《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》（教育部，2010）中都明定學校需訂定 IEP，其內容需包含轉銜計畫與服務，為學生提供整體與持續性的轉銜服務。地方政府如臺北市 (2016) 加以訂定轉銜服務要項、時程與內容。國內外對轉銜服務皆立法載名計畫與內容，顯見轉銜服務的重視。

肆、轉銜服務的實施現況

以下筆者將以臺南市為例，說明轉銜服務現況和參與其中的實務經驗。

一、轉銜服務的實施現況

筆者為國小資源班教師，有 15 年參與轉銜服務的實務經驗。臺南市現行的轉銜服務起始於幼兒園大班，國小參與轉銜服務的主要人員是特教教師（以下簡稱特師），包含資源班與特教班教師，視班別而定。每年 11 至 12 月由社工安排特殊需求幼兒家長參觀學區內及鄰近國小的資源班；隔年 2 至 3 月由鑑輔會召開

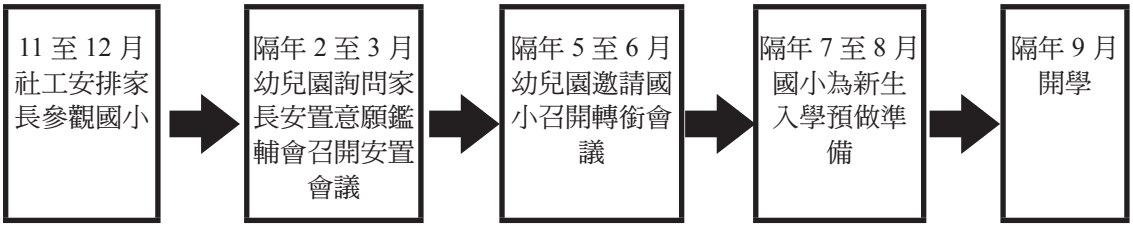

圖 2　臺南市幼小轉銜服務流程

安置會議，依家長意願決定安置的國小及班型；5 至 6 月由幼兒園聯繫欲安置的國小召開轉銜會議。國小與會的特教教師於會後帶回訊息，在確認班級導師後，向導師說明幼兒現況與需求，討論未來入學的因應方式；7 至 8 月依據幼兒所需進行申請輔具、改善校園環境、安排教室位置、協調排課、安排支援人力等調整措施。

在整個轉銜服務的歷程中，家長與特師在參觀和轉銜會議中有直接對談的機會；幼兒園與特師則在轉銜會議中才有機會直接對談。臺南市幼小轉銜服務的流程如圖 2。

文獻指出，幼兒因其障礙程度和外顯性、家長效能、安置型態、教師類別而獲得不同程度的轉銜服務，障礙外顯性愈高、影響程度愈大者，所獲得的轉銜服務越多（林秀錦、田佳靈，2016）。像具有感官、肢體和多重障礙的幼兒，因其顯著的外在特徵及對輔具和無障礙環境的需求，教師可能提供較充足的轉銜服務；自閉症幼兒因對環境轉換與語言表達困難，加以可能伴隨情緒行為困擾，也可能獲得較多的轉銜服務；家長參與轉銜服務的主動性愈高，或是直接接受特教服務的幼兒，也將獲得較深入的轉銜服務；而國小特殊教育教師也較幼兒園教師與國小普通班教師更能提供較專業的轉銜服務。

二、轉銜服務遇到的困難

成功的轉銜有賴於家庭與成員主動理解和參與轉銜計畫、預做準備和幼兒本身三方面 (Richard & Jennlfer, 2000)。轉銜服務的工作重點分為行政、專業服務及轉介三項（陳麗如，2000），由行政人員、教師、家長、幼兒合作完成。以下分為幼兒、家長、幼兒園與國小四方面，說明筆者參與轉銜服務所發現的困難。

（一）幼兒

幼兒的準備度是成功轉銜的核心要素之一 (Richard & Jennlfer, 2000)。在離開幼兒園前的 6 至 12 個月開始，幼兒會成為轉銜服務的核心，預備培養適應國小的關鍵技能。幼兒園與國小兩階段認為幼兒需具備的關鍵技能不盡相同（陳宛渝、朱思穎，2013），雖然兩階段關注的重點領域不同，但都認為幼兒應培養關鍵技能（陳宛渝、朱思穎，2013）。因此定義適應新環境必備的關鍵技能，以此評估幼兒能力現況與優弱勢，是轉銜計畫中必要的工作 (Richard & Jennlfer, 2000)。

多數成功的轉銜都致力增強幼兒在下一個教育階段所需能力的教學 (Kagan & Tarrant, 2010)。因此培養幼兒關鍵技能，符應要求和期待以參與新環境，是成功轉銜的關鍵。現行的轉銜制度，因家長參觀國小時尚未確認安置意願，故無法詳述各國小自有的生態環境及幼兒需要預備的關鍵能力，以致無法及時培養幼兒關鍵技能。待隔年 5 至 6 月的轉銜會議中與家長再次會面討論幼兒能力現況與國小所需關鍵技能間的落差，卻已無時間訓練，因此有些幼兒預備不足的情況下，就必須轉銜進入國小。面對特殊需求程度較低的幼兒，造成的影響相對較小；對特殊需求程度較高的幼兒，造成的衝擊不言而喻。

（二）家長

家長在轉銜服務的過程中扮演重要角色。家長如能主動參與並和團隊建立合作關係，不僅可降低歷程中的困難、減緩家長壓力，亦有助建立目標與期望 (Richard & Jennlfer, 2000；Kagan & Tarrant, 2010)，因此與家長合作是促成有效轉銜的重要一環。

大部分的家長都知道參與轉銜服務的重要性（吳盈瑤、孫淑柔，2014），但家長的教育程度、經濟能力會造成其對幼兒入學準備度看法的差異（陳宛渝、朱思穎，2013）。教育程度較高的家長，對轉銜服務的重要性與內容有較高的認知;經濟穩定的家長也較能積極參與。弱勢家庭的家長則認為自己沒有足夠的能力參與轉銜服務（吳盈瑤、孫淑柔，2014）。

跨國籍的異國聯姻正在改變臺灣的人口組成（吳瓊如，2011），根據教育部終身教育司在 106 學年度的統計，就讀全國各級學校的新住民子女已達 307057 人（教育部，2019），其中就讀幼兒園和國小的人數分別佔了 10.5%

和 40.0%，當中不乏特殊需求學童，且主要照顧者多為外國籍的母親，對臺灣教育制度存在文化與語言的雙重差異，會因其文化背景對轉銜服務有不同的思維與觀點。筆者經驗中，外國籍的母親可以國語或閩南語進行對談，但不一定能充分閱讀和理解文字資料，加以家庭對轉銜服務的價值觀與認同性可能存有歧異等，都是影響家長參與轉銜服務程度的原因。對此，園方、校方與教師都需要加以溝通，去理解其家庭的文化背景與價值觀等信念，以期提昇家長對轉銜服務的認同度與參與度。

（三）幼兒園

轉銜服務成員中的幼兒園，分為行政人員與教保服務人員（教育部，2018）兩方面，分述如下：

1. 行政人員

行政人員對轉銜服務重要性與必要性的認知不足，會致使轉銜會議流於形式，僅在固定時間點匆促召開，使得轉銜服務的預備及執行的時間皆不充足。

以往幼兒的相關資料易散落在各單位，未能連貫管理（吳美姝，2007）。為此，教育部在「特殊教育通報網」開設轉銜系統，讓行政人員可以線上操作移轉資料至新學校。在筆者的實務經驗中，幼兒園常因行政人員更迭，以致錯失系統填寫效期，或是對系統操作的熟悉度不足、內容填寫缺漏，致使無法具體敘寫幼兒現況與需求，造成國小端訊息不足。

2. 教保服務人員

教保服務人員對轉銜服務知能不足是當前的困難之一。教保服務人員對國小班級類型與所提供的服務內容並不清楚（林秀錦、王天苗，2011），有時難以理解專業術語或轉銜活動內容（蔡桂芳，2002），致使幼兒園對於幼兒可採取的安置方式疑惑不清，加以未能即時與國小溝通，以致無法提供家長正確且足夠的相關訊息，間接造成家長的困惑與壓力。

家長對轉銜服務的認知能預測其參與程度（吳盈瑤、孫淑柔，2014）。當教保服務人員無法提供充足的訊息，將影響家長對轉銜服務的認知及參與，為使家長成為有效轉銜服務的一員，提供家長明確且足夠的資訊和支持是必要的。

（四）國小

國小參與轉銜服務的人員，可分為行政人員面與教師，分述如下。

1. 行政人員

往年需等待 5 至 6 月召開轉銜會議後，校方才能獲知幼兒現況與需求，開始協調人力及預備設施，帶來的難處在於，校方不一定能在開學前做好迎接幼兒的預備。轉銜會議後已時近期末，加以 7、8 月暑假，9 月就開學，很多人力協調與環境設備往往來不及規劃、申請，無法營造符合幼兒需求的環境，進而影響幼兒入學後的適應。

2. 教師

在現行的轉銜服務制度中，國小教師只能被動等待轉銜會議，才第一次接觸家長與教保人員，無法全面了解幼兒需求，進而影響後續的入學預備事宜。且各校人事配置有所差異，有些學校是由特師參與轉銜會議，有些則可能是短期的代課教師或是行政人員（如組長）參與會議，因此新學期可能面臨因人事異動造成資訊交接不齊甚至是沒有交接的情況；加以與會的行政人員不熟悉轉銜服務的內容，因此無法有效參與會議，造成校方難以掌握所需資訊為幼兒入學預做準備。

綜上所述，現行的轉銜服務制度，在大班開始啟動，重要人員隨時程推移發展出聯繫與互動。但因制度欠佳與欠缺配套措施，衍生出行政人員、教保服務人員、家長不熟悉轉銜服務、幼兒準備不足，與校方因應不及等問題。有效的轉銜服務應完備規劃時程與工作內容，讓家長、教師與相關人員具備足夠的轉銜服務觀念，彼此溝通獲得正確訊息，才能相互合作協助幼兒順利轉銜至國小。以下，筆者將依據文獻，嘗試提出轉銜服務的建議作法，以期改善上述實務之困難。

伍、建議作法

Rimm-Kaufman 和 Pianta (2000) 針對轉銜服務提出生態—動態模式 (The Ecological and Dynamic Model of Transition)。此模式植基於 Bronfenbrenner 提出的生態系統模式 (ecological systems theory)，不僅強調模式中的互動關係，更指出關係連結除了對幼兒造成直接和間接的影響，也影響轉銜結果。Rimm-Kaufman 和 Pianta 提出轉銜服務持續一年，幼兒和群體、環境隨著時間發展出互動關係，意即轉銜服務是環境互動和改變的動態系統，幼兒和家長、教師、環境產生交互作用，彼此牽動影響，如圖 3 生態—動態模式圖所示。

由圖 3 可見，轉銜服務的歷程隨著時間發展出穩定且動態的關係，彼此聯繫相互影響，目的是協助幼兒從原先的環境轉銜到新安置環境。

依據此模式，實施轉銜服務時，所有重要人員須以團隊形式，彼此交織合作。但現行的轉銜服務，幼兒園、家長與國小的聯繫卻僅是單點式接觸，即僅在參觀學校及轉銜會議才有所聯繫，並未如上述模式，在轉銜歷程中共同隨著時程推移發展出動態關係，以致上述第肆大點所論述的現況。有鑑於生態—動態模式與對轉銜服務的實務經驗，筆者嘗試提出以下另一種轉銜服務模式，以期改變在實務經驗中所遭遇的困難，見圖 4。

相較原先的轉銜服務模式，在啟動計畫後，筆者即安排家長參觀國小環境，以觀察、判斷之後可能需要的調整；接著筆者參與個案大班的 IEP 會議，目的在了解能力現況與待培養的關鍵技能，待與學前特教巡迴教師討論後納入 IEP 的目標，由巡迴教師、教保人員與家長共同執行，並透過定期會議與 IEP 會議掌握執行狀況並修整與調整目標，以了解幼兒能力改變情況；最後於隔年 6 月轉銜會議中確認幼兒的預備狀況與國小端需進行的預備與調整內容，以期幼兒在隔年 9 月順利轉銜至國小。

筆者提出的新模式符合 Rimm-Kaufman 和 Pianta 提出的生態—動態模式，在轉銜服務計畫開始時，相關重要人員隨即參與並連結建構關係網絡，隨著計畫推展進行動態的調整與修正。此關係網絡將協助幼兒轉換和適應幼小兩個階段間的差異（林秀錦、田佳靈，2016）。國小特師的參與，不僅可與教保人員進行訊息交換，還可向家長說明應具備的轉銜服務觀念與權力，藉此提供訊息、諮詢與支持，以滿足

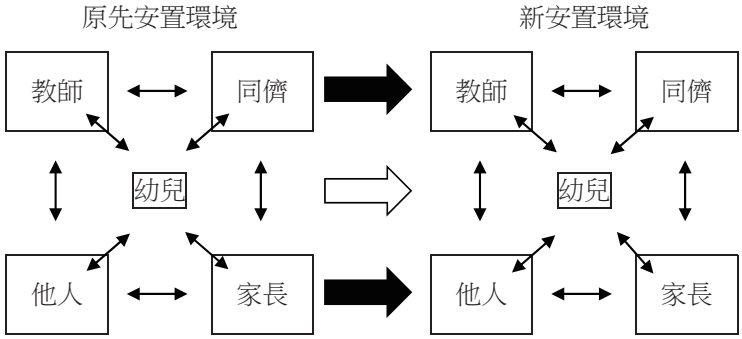

圖 3　生態—動態模式圖

取自 Rimm-Kaufman & Pianta (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research.

註：↔ 表示環境內彼此的互動

⇨ 表示由原先的安置環境轉銜到新的安置環境

➡ 表示隨著時間發展出的穩定關係

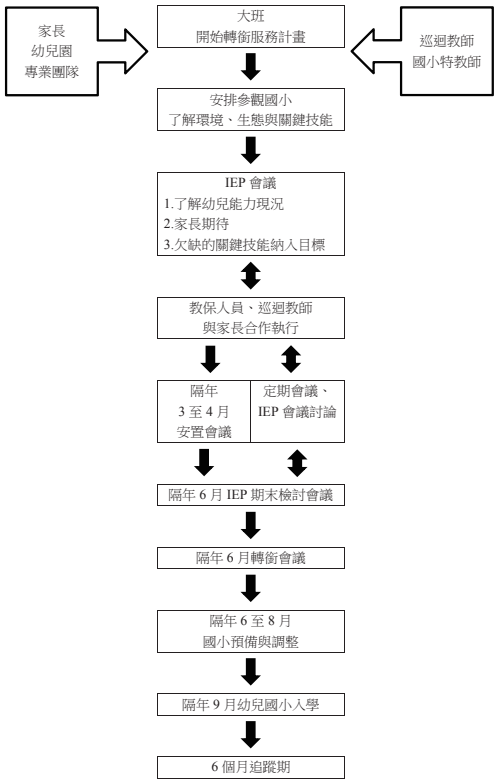

圖 4　以動態模式為本的幼小轉銜服務模式

家長對轉銜的需求（林秀錦，2013），同時釐清對未來的期待（吳美姝，2007），更重要的是減低家長面對跨階段的壓力，賦能家長主動參與轉銜，獲得更多資訊及能力，成為正向循環（吳盈瑤、孫淑柔，2014）。

因為家長在召開安置會議之前即與國小端建立聯繫，將有助了解國小的環境與教學方式、資源、可能的安置選擇等必要訊息（吳美姝，2007），讓家長出席相關會議時有能力討論與做決定。家長對轉銜服務認知越明確，越能提出適切的觀點，也越能做出符合幼兒需求的選擇（黃世鈺，2002）。歷程中，成員們除了討論幼兒需求，更可在 IEP 會議中加入幼兒對轉銜的準備活動（吳美姝，2007），讓家長與教師將有更充裕的時間為幼兒預備關鍵技能。最後在轉銜會議中轉移資料，服務提供的重心也將由幼兒園轉移至國小，完成整個轉銜服務歷程。

陸、結論

幼小轉銜之所以重要，在於早期轉銜經驗會影響後續適應及發展。轉銜過程不只影響剛入學的前幾年，也影響幼兒後續的學習成就及生活經驗，好的轉銜經驗有助幼兒學習及適應，負面的轉銜經驗會改變幼兒的期望、態度和行為，且之後難以克服遇到的困難 (Kagan & Tarrant, 2010)。

轉銜服務是成果導向的活動，轉銜服務計畫應以幼兒的能力與需求為基礎，預期之後可能遇到的問題及困難，提前安排應對措施與教學（陳麗如，2000），期待透過教學培養適應未來的關鍵技能，並將其學習經驗延續至國小，使得轉銜服務成為一個持續的歷程。

參考文獻

吳盈瑤、孫淑柔（2014）。臺中市家長參與身心障礙幼兒轉銜服務之調查研究。**特殊教育學報，39**，1-30。

吳美姝（2007）。學齡前轉銜服務。載於陳英進、吳美姝、楊育昇（合著），**早期療育**（245-268 頁）。臺北：華都文化。

吳瓊洳（2011）。促進對東南亞新移民族群態度之多元文化師資培育課程發展。**臺北市立教育大學學報，42**(2)，157-188。 doi: 10.6336/JUTe/2011.42(2)6

林秀錦、王天苗（2011）。特殊幼兒轉銜服務的協同行動研究。**特殊教育研究學刊，36**(2)，1-26。doi: 10.6172/BSE201107.3602001

林秀錦（2013）。轉銜服務。載於盧明、柯秋雪、曾淑賢、林秀錦（合著），**早期療育**（281-311 頁）。臺北：心理。

林秀錦、田佳靈（2016）。小學提供特殊兒童入學前轉銜服務之相關因素。**特殊教育與復健學報，32**，47-66。

教育部（2010）。各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法。取自 http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAllIf.aspx?PCode=H0080074

教育部（2014）。特殊教育法。取自 http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080027

教育部（2013）。特殊教育法施行細則。取自 http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080032

教育部（2016）。**幼兒園教保活動課程大綱**。臺北：教育部。

教育部（2018）。幼兒教育及照顧法。臺北：教育部。

教育部統計處（2019）。**新住民子女就讀各級學校人數統計【103~106 學年度】**。2019 年 2 月 23 日，取自：https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&.

陳宛渝、朱思穎（2013）。幼兒園及小一家長對特殊需求幼兒入國小準備能力觀點之探究。**身心障礙研究，11**(4)，233-248。

陳雅鈴、王淑娟（2008）。國小身心障礙資源班教師參與發展遲緩兒童幼小轉銜之探討。**特殊教育輔助科技，1**，27-30。

陳麗如（2000）。特殊需求兒童幼小轉銜服務問題與因應。**國小特殊教育，49**，62-71。 doi: 10.7034/SEES.201006.0062

黃世鈺（2002）。落實與展望學前融合教育 ─ ── 從學前轉銜措施的目標與觀點析論支持性融合教育的實施步驟。載於黃世鈺（主編），**學前融合教育課程與教學**（683-711 頁）。臺北：五南。

蔡桂芳（2002）。發展遲緩兒童幼小轉銜服務。**臺中師範學院特殊教育論文集，9101**，165-173。

臺北市身心障礙學生轉銜服務工作要項（2016）。民國一百零五年六月二十八日北市教特字第一〇五三六六二一四〇〇號函修正。

衛生部（2013）。身心障礙者生涯轉銜計畫實施辦法。取自 http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAllIf.aspx?PCode=D0050191

衛生部（2015）。身心障礙者權益保障法。取自 http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContentIf.aspx?PCODE=D0050046

羅清水（主編）（2008）。**身心障礙學生轉銜服務資源手冊**。臺北：教育部。

Gargiulo, R. & Kilgo, J. L. (2000). Delivering service to young children with special needs. In K. Jennifer, & M. G. Richard (Eds.), *Young children with special needs.* (pp.148-180). New York, NY: Thomson Learning.

Kagan, S. J., & Tarrant, K. (2010). *Transitions for young children──Creating connections across early childhood systems.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

McLean, M., Sandall, S. R., & Smith, B. J. (2016). A history of early childhood special education. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 3-20). Switzerland: Springer International. doi: 10.1007/978-3-319-28492-7_1

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. doi:10.1016/S0193-3973(00)00051-4 doi: 10.1016/S0193-3973(00)00051-4