

## 第二章 文獻探討

有關「入小學準備班」的文獻從三方面來探討。首先從「幼小轉銜」的脈絡中，來瞭解準備班的角色定位與作法；再來從「入學準備與學校適應」的角度探討準備班的重要性及內涵，並說明國內目前準備班的概況；最後從「自閉症的特質」說明準備班對增進其學校適應的重要性，以及準備班課程實施的原則。

### 第一節 幼小轉銜

「幼小轉銜」顧名思義係指幼稚園與小學兩個學習階段間的銜接，以下分別從幼小轉銜的內涵及作法中，整理出準備班的服務內容及形式，點出準備班在幼小轉銜服務中的角色。

#### 一、幼小轉銜的內涵

何謂幼小轉銜？首先以時間的規劃來看，根據民國八十七年「特殊教育法施行細則」第十八條的內容，將轉銜服務的過程分成四個階段，包括學前教育大班、國小六年級、國中三年級，以及高中（職）三年級，而幼小轉銜的階段便是在「學前教育大班」。在美國的無接縫轉銜（seamless model）中，其轉銜分為早期療育階段的轉銜（0-3歲）、學齡階段轉銜（4-15歲）、離校後的轉銜（16-21歲）共三個階段（Repetto & Correa, 1996），亦指出幼小轉銜的階段為早期療育階段的轉銜（0-3歲）。另外，Rosenkoetter和Shotts（1994）將美國兒童早期階段的轉銜服務以有系統、連續性、無接縫的原則，分為三部分：從醫院至社區、從早期療育至學前教育（preschool）、從學前

教育至小學教育（Kindergarten；美國學制中小學的第一年即為幼稚園，如同我國幼稚園大班的階段）。最普遍提供轉銜服務的階段為早療進入學前，其次則是學前進入幼稚園（Pre-K）的階段。

幼小轉銜的服務過程，目前學界普遍一致認為轉銜並非是一個單一事件，而是持續不斷進行的過程。它必須在幼兒離開目前教育方案的前 6 到 12 個月前開始，並且在新方案中持續加以調整與修正，所以幼小轉銜服務是包含計畫（planning）、執行（implementatuon）、成果評估（assessment）的一連串過程。並且幼小轉銜是一個共同合作的過程，包含幼兒家庭、前後方案中的教師、及其他為幼兒及其家庭提供計畫與服務的專業人員（Powers, Allen, & Holburn, 1990）。所以幼小轉銜的精神在於彈性、連續性及合作性；整個幼小轉銜的服務方式是以團隊合作進行，服務過程是連續不間斷的，服務內容則視幼兒能力的需求或改變而彈性調整。

關於幼小轉銜的服務措施，我們可以從兒童本位、家庭本位和方案本位來探討（黃世鈺，民 89）。為了迎接下一教育階段的到來，為兒童的學習特質及需求進行適當的評估，並設計課程來做好入學準備，包括學業性技巧及非學業性技巧；家庭方面必須參與轉銜計畫的擬定與執行，提供充分的資訊並輔導家長進行在家教育，皆有助於轉銜的成功；方案實施的重點強調轉銜間的無間隙，重視過程中的溝通與協調工作，使所有參與者能按部就班地依序實施並加以評量，兒童本位的幼小轉銜服務措施，可以透過準備班的訓練方案來進行。

最後曾佳珍和陳國泰（民 94）綜合國內外對幼小轉銜服務內容

的看法，認為其中要素包含六項。一是學生增能：規劃及教導生理、情緒、社會、認知課程，學習班級常規、自我管理、溝通自我需求；二是家長增能：親職教育、提供家庭支持、將家庭納入轉銜計畫中、提供家長資訊、鼓勵家長拜訪新學校；三是熟悉環境：安排學生參觀並熟悉小學的環境；四是書面轉銜程序：為學生設計個別化轉銜計畫；五是機構間協調：前後安置單位間的訪視、討論及溝通，機構間的協調和跨機構的連結；六是轉銜追蹤：追蹤輔導。準備班的入學準備能力訓練方案中，除了包含「學生增能」的要素外，其模擬小學的上課情境及家長座談會的舉辦，也包含了「熟悉環境」及「家長增能」的要素。

本研究主要探討的幼小轉銜內涵，在時間方面為身心障礙幼兒即將入小學的暑假階段；在內容方面為學生增能、家長增能、熟悉環境三部分，瞭解如何以準備班的方案來進行幼小轉銜的服務。

## 二、幼小轉銜的作法

以下就各國幼小轉銜的具體作法，分別說明之。

### (一) 美國

美國的幼小轉銜服務各州並不相同，就以美國的全國早期學習與發展中心(National Center for Early Development and Learning，簡稱NCEDE)的銜接方案來說明其轉銜的作法。由於美國的幼稚園納入小學體制之內，對於離開學前機構進入小學學習的第一年是對應於國內的幼稚園大班，因此在以下有關外國文獻上的說明，皆以K年級來代表幼稚園階段，以K年級教師來代表幼稚園教師。

NCEDL的幼稚園銜接方案是以學校本位來設計去增強孩子、家庭、教師與同儕間於銜接計劃中。其採用的方式在於讓孩子和家長與學校間有良好的互動，同時也讓K年級教師更能利用家庭資源來協助孩子學習能力的提昇。具體的作法如下（Kraft-Sayre & Pianta, 2001，引自蔡宜珍，民93）：

### 1. 家庭與學校間的聯繫

安排時間讓學前和K年級教師討論對K年級的期望及孩子的特殊需要。在上課時間或下課後，組成一個親師間非正式的餐會，安排孩子能進入以前自己兄姊的教師班級，延續原有的親師關係。鼓勵家長致力於孩子的讀寫活動，例如和孩子一起閱讀。

### 2. 學童與學校間的聯繫

藉由安排參觀幼稚園教室時的故事時間、團體時間、休息或特別課程時間，提供孩子能直接和其將來的老師作互動。藉由複習教師的名字、展示他們照片及討論其想要的K年級教室，讓孩子熟悉K年級教師。引導孩子去期待K年級且討論一些學習和常規。

### 3. 同儕間的聯繫

安排孩子在學前學校的教室或園外其它機構來和未來K年級同學互動。提供K年級的夥伴，即讓目前就讀K年級的學童來協助未來要就讀K年級的學童，如在他們來參觀幼稚園時，唸小故事、作示範等。

### 4. 課程間的聯繫

安排學前與幼稚園人員共同討論教學實務及個別孩子的特殊需要。

NCEDL的幼稚園銜接方案將孩子的入學準備能力訓練融入與家庭、學校、同儕、及課程之間的聯繫，以提升其學習、社交等學校適應能力。

## (二) 日本

日本實施幼小轉銜服務的內容，以下分別就四個時間點說明實施的具體措施(盧美貴，民82)。

### 1. 學童入學前四～六個月

學校的確認就學通知單，內容包含學童姓名、年齡、即將入學的校名和就學健康檢查。就學時的健康檢查，係為了瞭解學童是否有團體生活障礙及需特別注意的事項。

### 2. 學童入學前二～三個月

繳交就學前健康檢查結果。填寫入學許可書，以利國小作業。參觀一年級上課，以建立安全感。召開家長會。瞭解學童握筆寫字的小肌肉發展能力。

### 3. 學童入學前一個月

認識自己學校環境與作息時間；上、下學路線的確認；生活習慣養成，如：早睡早起、穿脫衣服、書包的整理及遊戲後的收拾等；上學用品的準備與使用，如：制服、書包、削鉛筆、拉鍊的開關等；瞭

解學童生活規律的適應力。

#### 4. 學童入學前一週

再一次確認開學的書包及各項用品。開學當天要穿的衣服或帽子。結識社區就讀同一學校或同班的小朋友。若有特殊身體狀況或適應問題，宜及早告訴學校及教師。

日本學童在入學前一個月認識自己的學校環境與作息時間，就如同「入小學準備班」一般，利用學童入小學前的暑假時間，模擬小學的情境與作息進行教學，讓學童瞭解並適應小學的環境。

### (三) 香港

由於香港的小學有幾種不同的類型，依不同程度及教學方法分為活動式教學、傳統式教學、村校（下午班，人數少、師生比低），所以學前階段的轉銜服務提供者必須扮演積極且多元化的角色。具體的作法包括（黃荷馨，民90）：

1. 先讓家長了解特殊兒童入小一適合的服務。
2. 請家長了解不同類型的小學。
3. 舉辦各式各樣的講座。
4. 進行個別家長的輔導。
5. 暑假時舉辦小一適應班。
6. 邀請接受單位（小學部份）給予各類支持的規劃與提供。

香港的暑期小一適應班，其實就是「入小學準備班」，其服務內

容是模擬課堂學習，學習方面要求常規、安坐、抄寫功課、專注、收拾書本；上課表現方面，要求完成當日功課、抄寫課文、閱讀課文；社交方面（小息時間）則是與同學玩耍及交談、學習排隊等。

#### （四）台灣

國內的幼小轉銜服務一直到了民國91年內政部頒佈「身心障礙者生涯轉銜服務整合實施方案」後，幼小轉銜服務的實施才有明確可遵循的原則，其內容如下：

1. 各地方政府社政單位及學齡前安置機構，每年九月應將次年需就讀國小之障礙人數及類別，提報當地教育單位，並於入學前六個月，提供入學名冊及基本資料。
2. 學齡前安置機構應於安置就學前一個月，邀請安置就讀學校相關人員召開轉銜輔導會議。
3. 學齡前安置機構應於完成轉銜後二週內，將相關轉銜資料移送安置就讀學校。
4. 開學二週後對應入學而未就學學生，教育單位應造冊通報學齡前安置機構及社政單位追蹤了解。
5. 學齡前安置機構應配合社政單位辦理未就學學生追蹤六個月。
6. 各安置學校應視需要邀請相關專業人員或學齡前安置機構，召開轉銜服務會議，以提供在校醫療復健或福利服務。
7. 各安置學校應於學生畢業前辦理轉銜評估，對於未升學者應告知復學方式，並將未升學名冊通報當地社政單位銜接及規劃服務。

民國91年制定「身心障礙者生涯轉銜服務整合實施方案」之後，更加明確指出各階段轉銜服務執行時的原則，轉銜服務不再只著重於就業轉銜，而是將各階段的轉銜服務納入思考，預使轉銜服務的過程越來越細緻。

在早期療育的服務過程中，為了促進身心障礙幼兒順利轉銜到小學環境，遂將入學轉銜服務納入早療服務的一環，而幼小轉銜的服務內容包括：國小特教班資源班訪查、彙整特殊幼兒名單、家長安置意願調查、告知緩讀申請程序、召開入學轉銜籌備會議、參與鑑輔會議、轉介學生資料、追蹤個案狀況、召開家長座談會等（白淑華，民92）。另外，根據林敏慧（民91）規劃的入小學轉銜流程，依學前及小學兩階段的具體作法有：

## 1. 學前階段

- (1) 學習活動的轉銜：學習領域的調整、課堂時間的調整、活動類型的調整、常規的要求。
- (2) 學習場所的轉銜：認識社區學校、參觀學校
- (3) 教育服務的轉銜：個別化教育計劃的銜接、追蹤輔導。

## 2. 小學階段

- (1) 入學座談會：學生及家庭的需求與資源提供的服務兩者之間適配度及替代方案。
- (2) 新生暑期輔導活動：讓學生認識學校環境、作息時間、休閒活動、常規的培養等。
- (3) 和前一階段的老師或專業人員進行諮詢與追蹤輔導。



學前教育單位在轉銜服務的規劃上，有的採行與機構合作的模式，為所內的身心障礙幼兒提供入小學轉銜服務，有的則自行規劃服務（白淑華，民92）。除了以上學前教育單位、小學教育單位對於幼小轉銜服務的作法，國內醫療體系也有幼小轉銜服務模式，以小團體治療形式，採結構式教學方式進行，教學內容含括以下項目：認識新朋友、辨認自己的名字、認識自己的座號、習慣上下課的鈴聲、知道上下課的分別、聽從指令、點名舉手、舉手請求回答、輪流與排隊、運筆訓練、閱讀與書寫前的準備（張逸琳，民91）。

至於民間的家長團體、協會或是基金會的幼小轉銜服務，通常會舉辦家長座談會，讓有即將進入小學子女的家長，知道該做些什麼準備，並學習親師溝通的技巧；另外有些協會或基金會會開設幼小銜接的課程，像是準備班，讓即將入小一的身心障礙幼兒學習入學準備的相關能力，如常規適應、社交技巧、溝通能力、課業學習...等。民間的社會福利機構，如：信望愛、瑪利亞，因體認現實狀況自行發起轉銜服務；另外接受政府委辦成立的發展遲緩幼兒通報轉介中心，也為了銜接早療服務的成效，而衍生「入學轉銜方案」，以期接受轉介中心療育服務之障礙幼兒更能適應小學的環境（郭繡珍，民88）。

從國內這些幼小轉銜的具體作法中都可以看到「入小學準備班」的影子，無論是教育體系、醫療體系或社政體系的幼小轉銜服務，都可以窺見準備班的大致面貌及課程內容。既然在美國、日本、香港及我國的幼小轉銜作法中，學生的入學準備能力訓練都佔有重要的一部

分，可見準備班方案存在的必要性與重要性。而「入小學準備班」能否以成立專班並模擬小學的情境，緊鑼密鼓地進行轉銜計畫中的課程內容，其實施歷程及成效是本研究想要探討的部分之一。

## 第二節 入學準備與學校適應

從幼小轉銜的作法中，可以看到「入學準備」的服務佔了很重要的部分，其最終目的就是希望身心障礙幼兒在進入小學後能夠有良好的「學校適應」，所以本節先從入學準備對學校適應的重要性來探討，再來分析入學的準備能力及準備班的概況。

### 一、入學準備對學校適應之重要性

幼稚園與小學之間存在著許多差異，像是在教室環境布置方面，國小以黑板、桌椅為主，感覺上比較冷硬，相較下幼稚園的布置就顯得溫馨開放；在生活作息步調上，國小通常是分節上課、上下課時間明顯，幼稚園常是不分上下課時間、學習時間彈性自由，還有上下午點心時間。以林珍宇（民93）所歸納整理的學前階段與小學階段學習型態比較（表2-1），可以發現兩個教育階段在教育目標、課程內容、情境佈置、教學方法、班級氣氛、上課時間、師生人數、作業指派、評量方式、父母期待的差異性之大，象徵著「學校適應」無論對普通幼兒或特殊幼兒都是一大課題。對於自閉症學生而言，到了小學轉變為固定座位安座上課、統一規律的班級氣氛、上課時間拉長及課間休息時間縮短、作業大多以書寫為主，這些顯著的改變會造成其適應困難而出現干擾行為或不穩定情緒，故必須藉由入學準備訓練來增進入學適應。

表2-1 學前階段與小學階段學習型態比較表

(引自林珍宇，民93)

	學前階段	小學階段
教育目標	<p>1. 幼稚園教育目標 維護身心健康、養成良好習慣、充實生活經驗、增進倫理觀念、培養合群習性等(幼稚園教育法第三條，民92)。</p> <p>2. 學前特殊教育目標 以發展身心障礙兒童自立自主的技能為目標，並為下一階段的生活適應做準備(傅秀媚，民86)。</p>	<p>1. 國民小學的教育目標：以生活經驗為核心，透過適性教育，培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識以及能進行終身學習的健全國民(九年一貫課程暫行綱要，民90)。</p> <p>2. 國民小學特殊教育目標：以生活經驗為核心，透過適性教學，達到個人、家庭生活、學校生活、社區適應、職業準備及獨立生活適應(國中小階段啟智學校(班)課程綱要，民86)。</p>
課程內容	<p>1. 幼稚課程 包括語文、健康、遊戲、音樂、工作及常識六大領域，採單元活動課程方式進行統整教學(蔡春美，民82)。</p> <p>2. 學前特教課程 以「發展理論」為編製依據，課程內容包括一般發展課程和特殊訓練課程兩個部分(王天苗主編，民91)。</p>	<p>1. 小學教育課程：採「學習領域」，包括語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域(九年一貫課程暫行綱要，民90)。</p> <p>2. 小學特殊教育課程：採「學習領域」，分為實用語文、實用數學、生活教育、休閒教育、社會適應及職業生活(國中小階段啟智學校(班)課程綱要，民86)。</p>
情境布置	<p>特殊幼兒與一般學齡前幼兒的學習情境布置並無不同，主要是配合主題、單元作情境佈置，且通常會將教室分成好幾個角落，透過環境安排增進學習效果(盧美貴，民82)。</p>	<p>座位較固定，強調以領域為主的學習環境。</p>
教學方法	<p>無固定教材，教師營造生動活潑的學習環境，採團體討論、問題解決法、閱讀、觀察、實驗、製作、參觀、扮演、分享、歌唱等強調手腦並用的方式進行。而教師針對特殊幼兒常見的教學法有：直接教學法、工作分析法、編序教學法、診療教學法、生活經驗統整教學法、協同教學，以遊戲為主的教學法等(傅秀媚，民86；盧美貴，民82)。</p>	<p>打破學習領域實施大單元或統整主題式教學，並鼓勵以協同教學取代過去的各自教學，並強調在個別化、類化、安全、實作、啟發、增強、協同等原則下進行教學(鈕文英，民91)。</p>

表2-1 學前階段與小學階段學習型態比較表（續）

（引自林珍宇，民93）

班級氣氛	自由、活潑、較沒有時間壓力（蔡春美，民82）。	統一學習、自律安靜、作息分明（蔡春美，民82）。
上課時間	視活動內容彈性調整上課時間。一般而言大班一天大約有12節課，每節課25-30分鐘，課間活動30分鐘（蔡春美，民82；盧美貴，民82）。	1. 小學普通教育：分為「領域學習節數」與「彈性學習節數」。各年級每週分配節數不同，一到六年級從22節到37節不等；每節上課時間為40分鐘，課間休息10分鐘（九年一貫課程暫行綱要，民90）。 2. 小學特殊教育：原則上一節課為40分鐘，低、中、高年級每週分配節數不同，低年級每週上課26節、中年級為33節、高年級則為35節（國中小階段啟智學校（班）課程綱要，民86）。
師生人數	1. 幼稚園：幼稚園教學每班兒童不得超過30人；班級中有兩位教師負責班級及學生的一切事物（幼稚教育法，第八條）。 2. 學前特殊教育班：每班兒童以不超過10人為限；班級中有兩位教師負責班級及學生的一切事物（傅秀媚，民86）。	1. 小學普通教育：主要由一位級任導師主管班級學生一切事務，一班約有35位小朋友（鈕文英，民91）。 2. 小學特殊教育：以不超過12人為限，有兩位教師負責班級及學生的一切事物（國中小階段啟智學校（班）課程綱要，民86）。
作業指派	沒有硬性規定的作業（蔡春美，民82）。	大多以「書寫型」為主的功課佔較大比例（蔡春美，民82）。
評量方式	以生活教育為主，重視情意、動作技能及認知的評量（傅秀媚，民86；蔡春美，民82；盧美貴，民82）。	九年一貫課程和啟智教育課程均強調將評量與教學結合，採多元評量方式進行；不過，九年一貫課程以「能力指標」作為評量的依據，而啟智教育課程以「個別化教育計畫的目標」作為依據（九年一貫課程暫行綱要，民90；國中小階段啟智學校（班）課程綱要，民86）。
父母期待	健康、快樂、天真、活潑就好。	望子成龍、望女成鳳較重視智育發展，父母容易感到壓力和焦慮。

「學校適應」的內涵為何？根據Ladd（1989）的定義，學校適應

主要是強調孩子對學校的看法及感覺（例如：喜歡和參與程度）以及在學校裡的行為表現（例如學業成就和同儕關係）。何家儀（民92）將國小一年級新生的學校適應內涵分為人際關係適應、常規適應、學習適應三方面。陳冠杏（民87）使用問卷調查法，瞭解現今臺北市國小普通班自閉症學生的學校適應狀況，從家長、老師及行政人員的問卷調查結果，將自閉症學生的學校適應分為：語言溝通、人際互動、特殊行為表現、常規適應、課業學習、整體學校適應。

綜合以上學者一致認為的學校適應內涵為「學習」及「人際關係」兩部分，根據近年來幼小轉銜研究之國小一年級新生的適應問題中，在「學習」方面的問題大多為注音符號的學習困難、不瞭解考試規則等（何家儀，民92；陳俞余，民88；蔡春美，民82；蔡宜珍，民93）；在「人際關係」方面，好朋友會影響小一新生喜歡學校與否（余思靜，民88）、自閉症學生則是自己獨處的時間較多、與老師互動多是在教師身邊徘徊（陳冠杏，民87）。從研究顯示出無論普通學生或身心障礙學生在進入小學階段，都有某方面的學校適應問題。

Eutwisle與Alexander（1998）指出孩子如何克服適應的問題以順利過渡一年級是很重要的，因為這會影響他們往後的學校生涯，也是他們學業和社會發展的關鍵時刻。當身心障礙學生安置在國小普通班時，身心障礙學生的學校適應是影響其在校學習的重要因素（Paro et al., 2000）。隨著學校適應的重要性，如何克服身心障礙幼兒的入學適應問題是非常重要的，而培養其入學準備能力以增進學校適應才是根本的解決之道。

Harris (2003) 指出如果在學前教育和小一階段之間的過程未進行適當的準備、轉銜，將會導致孩子在國小一年級的混亂和失敗。尤其針對有特殊需求的孩子，更需要在幼小轉銜時提供特別的服務，才能使其順利適應小學生活。王華沛 (民78) 的研究結果提到自閉症學生在學前階段，接受過小學準備班的訓練，對其在學校的常規適應上有很大的助益。蔡宜珍 (民93) 調查兩所幼稚園實施的幼小銜接活動，其中包括模擬小學作息、上課情形等入學準備的內容，對學童進入小學的適應影響，結果證實幼小銜接活動對其學校生活適應確實有成效。

綜合上述，幼小轉銜服務及其中的入學準備課程是否真的能幫助孩子適應學校？答案是值得肯定的。由兒童發展理論來探討，二至七歲的孩子正處於同一認知發展階段，依照孩子認知發展的特性，學校是應該提供一個讓孩子自我建構知識、自我學習的情境，並配合孩子發展的共通性和個別需求，幫助每一位孩子全面發展，幼小轉銜服務及其入學準備課程的實施確實有其必要性 (余思靜，民88)。

本研究中的學校適應界定為自閉症學生入小學後的適應情況，故以陳冠杏 (民87) 的自閉症學生之學校適應分類：語言溝通、人際互動、特殊行為表現、常規適應、課業學習、整體學校適應，作為訪談小學級任老師的大綱，以瞭解自閉症學生的適應情況，來檢視準備班的實施成效。

## 二、入學準備能力及入小學準備班

既然「入學準備」在增進身心障礙幼兒的「學校適應」上，扮演著如此重要的推手角色，那麼究竟入學準備包含哪些能力呢？在王天

苗和林秀錦（民93）的幼兒入學準備能力之研究中，經由調查低年級老師的看法，得到的結果為準備能力（readiness）涵蓋在「自理能力」、「團體適應能力」、「溝通能力」、「動作能力」、「課業學習能力」等五個領域，其中最重要的前十項能力依序為：如廁、進食、表達需求、衛生習慣、穿著、遵守團體規範、注意安全、認識環境、保護自己、知道個人基本資料。在國外以Alper、Schloss和Schloss（1995）的探討為例，認為入小學的準備能力為「學業技巧」，包括聽、說、讀、寫、算五方面；「進入社區的能力」，像是過馬路、使用社區裡的遊樂設施等；「社交技巧和友誼」，學習社交和溝通技巧；「自我管理」，必須遵守團體公約等共四項。從國內外的研究結果來看，對於入學準備能力的項目是十分雷同的。本研究中是以王天苗和林秀錦（民93）的幼兒入學準備能力為觀察學生表現及檢視課程規劃的指標，使用參與觀察之研究，來探討經過準備班的訓練後，自閉症學生具備了哪些能力，除了瞭解準備班的實施成效，並用來檢視準備班的課程與活動的適當性及完善性。

以上的準備能力將是幼小轉銜中，入學準備服務的具體明確之參考依據。將入學準備能力融入幼小轉銜方案中的作法並不相同，美國的「銜接室」（Transition Room），又稱「準備室」（Readiness），將尚未準備好上小學的學生，徵求家長同意，進行一年的準備能力訓練（引自莊雅莉，民85）；郭繡珍（民87）則建議早療機構在障礙幼兒入學前一學期，將準備能力納入療育計畫中予以輔導；胡致芬（民77）肯定醫療機構為自閉症學生在暑假開設「小學先修班」，並建議在學校的模擬情境中進行效果更佳。所以入學準備服務的作法，依「時間」可區分為三種，將準備能力規劃成入小學前一學年、或是前一學期的

個別化教育計畫的目標，也可以集中在入小學前的暑假中密集訓練；以「實施方式」來區分為兩種，一是成立專班，像是「入小學準備班」的形式來進行，二是在學生原來的班級中稍做改變或調整。

由於以成立「專班」的方式來進行身心障礙幼兒的入學準備能力之訓練，是本研究所要探討的主題，在缺乏文獻資料的情況下，只能以文件分析及訪談的方式，來蒐集國內九十四學年度「準備班」實施概況之資料，結果呈現如表2-2。



表2-2 國內九十四學年度準備班實施概況

主辦單位	班級名稱	上課時間	總時數	招收對象	開班時間
台北市教育局	入國小準備班	暑假 週一至週五 8:45~11:10	62	預定入國小一年級普通班的自閉症兒童	82年
彰化縣教育局	身心障礙新生入學準備班	暑假(八月) 週一至週五 8:00~12:00	40	即將入小一普通班就讀的身心障礙學生	94年
高雄市教育局	學前準備班	暑假 週一至週五 8:35~11:50 或 13:40到17:00	52	今年欲入小學身心障礙學生為優先	91年
財團法人中華民國自閉症基金會	暑期入國小準備班	暑假 週一至週五 9:00~12:00	105	目前就讀幼稚園大班並預定入國小一年級普通班的自閉症兒童	89年
臺北縣愛兒兒童發展中心	幼小銜接班	3-6月 週一至週五 8:30~16:00	560	入小學前一年及辦理緩讀將安置於普通班或資源班之特殊幼兒	91年
臺北縣自閉症服務協進會	週三加強班	2-6月 每週三 14:00~16:00	40	預定入國小一年級的自閉症兒童	89年
財團法人育成社會福利基金會	入小學適應能力輔導班	暑假 週一至週五 8:30~12:00	87	即將進入小學之學生，並領有發展遲緩證明或身心障礙手冊	91年

從國內九十四學年度的準備班設立情況，可以看出其名稱、時間、招收對象…等不盡相同。在名稱方面雖然多樣化，但是設班的用意皆是為了讓身心障礙學生在進入小學後，能夠適應良好；在時間的安排上，有的採取分散式的上課時間，如三月到六月，有的則是密集式集中在暑假上課；在招生對象方面，有近半數的準備班招生對象都是即將入小一的自閉症學生，另外從開班時間來看，可以發現台北市教育局是最早在民國八十二年開設準備班，也是為了「自閉症」學生而設班，這是因為自閉症本身的固執性及難以接受改變的特性，造成其在進入小學這個「新」環境中，產生許多的學校適應問題。

本研究對象為「星兒」基金會利用「暑假」期間進行的「入小學準備班」，其招收對象是以入小一的「自閉症」學生為主。期望透過參與觀察、訪談及文件分析的方法，瞭解準備班完整的實施歷程，從入學準備能力及學校適應來檢視準備班的規劃、實施與成效，最後藉由訪談的結果，提出對準備班改善的建議，期待未來的「入小學準備班」能將入學適應的功能發揮得淋漓盡致！

## 第二節 自閉症之特質

自閉症學生的特質，可以從診斷的標準中看出端倪。根據美國精神醫學協會診斷手冊第四版（DSM-IV-TR，2000）及我國的「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」（民91）都指出自閉症是在社會性互動及溝通方面有質的缺陷，且在行為、興趣、活動方面有拘限的、刻板的、重複的形式，而造成其學習及生活適應上的顯著困難。

「社會互動」方面，一般小孩到了二、三歲，便會表達難過的心情、安慰別人或與人分享新玩具，也會向別人獻寶、誇耀和別人分享快樂的事，但是大部分的自閉症孩子不會察言觀色與人互動，更不會和顏悅色主動討好別人，甚至漠視別人的存在。他們大多不會找人聊天，與人談話時，眼睛也不會注視說話者，包括眼神不對焦、不理人、不看人(陳冠杏，民87)；對人缺少反應，自閉症孩子對物體的依附關係比對人的依附來得明顯，不喜歡被擁抱，與父母或照顧他的人無法建立親情，對親人及陌生人的反應沒有很大差別；難以理解別人的情緒和感受(宋維村，民81)，因為不了解情境，無法掌握人際互動關係，下課時常獨自坐在位置上或走來走去，自己玩自己的遊戲、玩具，不會和同儕互動，久而久之，同學們就不再找他們一起玩了，而影響自閉症學生在學校的人際關係。

「溝通」方面，在語言表達上，有語音、語法、語彙、語用等方面的問題，並且有仿說、代名詞誤用、隱喻式語言、不停問問題等非慣例性語言出現(林迺超，民91)；在語言理解上，對具體名詞、動詞理解較佳，對抽象名詞、動詞及形容詞理解較弱；自閉症兒童在魏氏兒童智力測驗的表現，常有理解、詞彙得分較低的情形；若從語言各項能力來看，可以發現自閉症者在語言理解上過度依賴字序、而非語意關係，表達語彙較少，充分利用習得詞彙的能力較差，語用上無法將語言適當使用在分享訊息、共同注意力中，會話能力也有限或缺乏(Green, Fein, Joy, & Waterhouse, 1995)，使得自閉症學生在校表達需求、與人互動產生困難。

「行為、興趣、活動」方面，表現出同一性、儀式性的行為，像

是反覆式、機械式的玩耍、只吃固定的食物、出門走一定的路線、使用同一個牙刷、在同一個地方玩同一種遊戲、蓋同一條被子…等，並且他們對某些事物有特殊的固持行為(Sterotypes or rituals)，如反覆聽同一段音樂、注視旋轉的物品(王大延，民83)、收集發票或卡片，經常沈迷專注於有興趣的事物上。自閉症者對某些物品有極度的依賴現象，環境中的擺設若有小小的改變，都會使其發怒生氣。極力想維持現狀，抗拒環境變化的固執性，使得他們適應新環境的能力很弱，要適應「小學」的許多變化更不容易，故難免會產生適應問題(宋維村，民83)。

另外，許多自閉症有自我刺激行為，他們會表現出頭部（搖頭、點頭、撞頭、抓頭髮）、臉部（盯視、痴笑、伸舌、磨牙）、手部（扭轉手指、手指不停晃動、擺動雙手）、身體（身體前後搖晃、旋轉）等重複的相同行為，以滿足感官需求。他們也會表現自傷行為，如毆打、撞擊行為、吸吮行為、拉扯行為、吃食異物等。自閉症者也可能有攻擊、破壞行為或強烈情緒反應，以及過動的現象(王大延，民86)。

自閉症常被認為是一種伴有特定認知缺陷的症狀，從魏氏智力測驗的表現上可以看出其認知特性。自閉症學生的智力分數呈現範圍從極差到極佳，約有四分之三自閉症智力在七十以下，四分之一的智力正常。此外，其能力之間的不一致性代表了典型的自閉症。在陳心怡、張正芬和楊宗仁（民93）的自閉症兒童魏氏兒童智力測驗第三版（WISC-III）智能組型探究中，一是比較自閉症兒童與一般兒童的認知能力差異，結果自閉症兒童在各項智能發展上全面比一般兒童顯著落後，但在控制智力、性別和年齡的因素下發現自閉症兒童的語文

能力並不比一般兒童為低，就語文能力表現而言，自閉症兒童的類同表現顯著優於一般兒童，表示其具有一定的語文抽象歸納能力，唯有算術心算及社會常規理解上有明顯障礙；就作業能力分析，自閉症在符號替代、圖形設計、物型配置及符號尋找顯著優於一般兒童，但對於抽象符號之操弄替換及運作速度則有困難。二是探討自閉症兒童本身相對優勢與弱勢能力，自閉症兒童的作業智商優於其語文智商，且其知覺組織因素指數也比其語文理解因素指數顯著為高。不過作業及語文能力的顯著差異雖為智商中下自閉症兒童的特質，卻非高智商自閉症兒童的特性。整體而言，自閉症兒童本身的非語文知覺組織、部分整體組合空間關係及記憶廣度能力為其強項；對於社會常規行為的理解與推理能力，以及對於抽象符號的操弄與運作速度則為其相對弱項。

從過去的文獻中也顯示出自閉症的機械性處理過程能力較佳，抽象思考及假想能力的理解困難，意即制式機械性記憶力比了解社會情境、他人觀點、解釋訊息內容之能力為佳（Meyer，2002）。所以自閉兒對抽象的東西難以理解，在語言學習上，凡是遇到抽象的語詞，例如：顏色、連接詞、介詞，或光明、黑暗、聰明等無具體表徵的語詞，在學習上都會遇到困難。問句及否定句亦是極為抽象的概念，對自閉兒來說，也是很難理解的（黃金源，民 89）。

另外，認知上的狹隘特性是指許多自閉症只能注意不同訊息管道（如視、聽、嗅、觸等）中的某一管道的訊息，或同一管道訊息其中某一部份的訊息（王大延，民83），像是「過度選擇」、「注意力缺陷」的問題。「過度選擇」意指自閉症孩子被某一目標物過度的吸引，

而忽略其他的目標物，像是過度專注於某一細小的東西，而無視於其他人事物的存在。自閉症注意力缺陷在於「分離」及「轉移」兩個向度上，而「維持」是沒有問題。「分離」是指能一心多用，在同一時間搜尋多項目標，自閉症缺乏此種能力，所以只能專注某一目標而忽略其他的目標；「轉移」是指快速地由注視一個東西轉移到另一個東西；或從一個訊息管道轉移到另一個管道，自閉症缺乏此一能力，造成其易於固著於某一事件及狹隘的認知。

從以上自閉症者的各項特質，都會造成學校適應中語言溝通、人際互動、特殊行為表現、常規適應、課業學習等方面的問題，像是在台北市國小自閉症兒童學校生活適應的部分，王華沛（民78）使用調查研究法瞭解家長及教師的意見其結果為自閉症兒童在學習適應、自理能力、人際互動等三個領域，明顯低於普通兒童之平均數。陳冠杏（民87）調查臺北市國小普通班自閉症學生的學校適應狀況，發現有以下問題：下課時間多獨自一人、常有喃喃自語、容易焦慮及過動的特殊行為而影響其學習、在課業學習、上課參與度及學習遷移的狀況不佳…等等。

所以「小學準備班」在幼小教育階段的轉折點扮演了最主要的角色，就是在入小學之前讓他們先建立在小學的學習習慣，像是團體上課、固定上下課時間、上課有該做的事情等等，期望他們能順利邁入人生下一個階段-小學教育（宋維村，民83）。而準備班的課程設計及教學原則，必須配合自閉症學生在「社會互動」、「溝通」、「行為及興趣」與「認知」特質，才能發揮功效。張正芬（民92）於自閉症教戰手冊一書中，兼顧自閉症的障礙和優勢學習管道提及許多策

略，對於教學有很大的幫助，整理分述如下。

在「社會互動」方面，自閉症學生是相當的被動，需要老師及同儕的引導與協助才可能出現社會互動和參與相關活動；他們對各種規則、規範、規定的理解有困難，像是班規、遊戲規則，因此也需要花時間教導。而遊戲是小學階段建立同儕關係最有效的媒介之一，但是自閉症學生常因不懂遊戲規則、不具備遊戲態度、沒有適當的表達能力等，容易導致同儕的反感與排斥，老師應協助同儕了解他是缺乏遊戲能力與經驗以接納自閉症學生，並找幾個熱心、有活力、社會性佳的遊戲好手來帶領自閉症學生以協助建立遊戲的相關能力。

在「溝通」方面，當自閉症學生說著我們不習慣、怪異的語言時，先不要急著去制止或糾正，而應用心從情境脈絡中去分析這些話語背後的溝通涵義，當老師了解此種語言的功能並給予適當的回應與教導，如示範、提醒與清楚的對話鷹架，大部分的學生會因此而學得更正確、更合宜的口語表達、達成更有效的溝通。另外，自閉症學生較易理解的是具體的、直接的語言，對抽象的、假設的、迂迴的、幽默的、模擬兩可的語言則有相當的困難。因此老師和同儕在語言使用上應儘可能使用簡潔、明確的句子或重述關鍵字、提示重點、澄清問題等方式。

在「行為及興趣」方面，自閉症學生固執、有限的行為模式及狹窄的興趣，常造成老師教導時很大的困擾，也常妨礙他自己本身的學習，但凡事有一體兩面，從這一面看是固執、窄化的興趣，從另一面看是堅持、專注的興趣，老師如果能仔細加以分析，或許能找到一個

比較平衡的點去處理這部份的行為。

在「認知」方面，像是自閉症在知覺組織能力上的優勢，老師及家長可用視覺訊息的呈現來協助其學習，也可以善用自閉症對於局部性訊息掌握較佳的特性，設計教學內容。此外，由於自閉症在與抽象理解及專心注意轉移上的困難，老師及家長應該要盡量以具體的方式來教導說明抽象意義，並且在教學時不論教學內容的轉換，或是說話的速度均要留心放慢，以期提升學習效果。自閉症學生在校遭遇挫折時，很少會向老師及同學表示並尋求協助。所以老師應及時給予協助，包括口語提示、手指、示範、身體協助等，然後視學生的表現逐步減少協助，同時進一步教導尋求協助的方法。

本研究藉由探討準備班方案實施歷程及學生學習成效，來瞭解課程、活動、教學策略…是否都能留意自閉症學生特質並利用優勢學習管道來進行規劃及實施，以達到準備班預期的效益。