國立政治大學教育學院學校行政碩士在職專班

碩士學位論文

幼小銜接介入方案之成效

The Effectiveness of Educational Intervention in the Transitional Period from Preschool to Elementary School

國立政治大學
National Chengchi University

指導教授：胡 悅 倫 博士

研究生：林 貞 姬 撰

中 華 民 國 110 年 3 月

DOI:10.6814/NCCU202100587

摘要

在臺灣現行教育體制之下，學齡前之幼兒教育與國小階段之正式教育為兩種截然不同的教育階段，不論在課程教法、教學情境、師生互動皆存在著極大差異，導致一年級新生容易產生焦慮不安的情緒，進而造成常規適應不良問題。有別於以往的研究普遍探討小一兒童入小學之準備能力，對於改善幼兒教育與國小階段銜接之介入研究仍然付之闕如。因此，本研究旨在探討「幼小銜接」介入方案對改善學習適應問題之成效。本研究採用準實驗設計，實驗組進行六個星期的幼小銜接介入方案，而控制組維持原有之一般教學方式。研究中選取新北市 6 所公立國小附設幼兒園進行問卷預試，隨機抽取 120 位樣本，回收有效樣本 114 份。研究量表包含四個面向：「常規適應」、「課業學習」、「親師溝通」及「新班互動」，經統計檢驗皆具有良好之信效度。研究之正式樣本以新北市某公立附幼之 2 個班級施行，實驗組接受每週四天，每次 40 分鐘，總共六週的幼小銜接介入方案。統計分析採用 SPSS 統計軟體進行各項資料分析，包含描述統計、獨立樣本 t 檢定、卡方獨立性檢定、以及多變量共變異數分析與共變異數分析，檢視「幼小銜接」介入方案改善學習適應問題之成效。研究結果發現，「幼小銜接」介入方案對於「幼小銜接學習適應」四個面向指標皆具有改善效果。建議未來能以此親師合作融入課程方案為依據，建立通暢的親師合作管道，全面提升幼兒進入小學之準備。

關鍵詞：幼兒教育、親師合作、幼小銜接、準實驗設計

DOI:10.6814/NCCU202100587

Abstract

Under the current education system in Taiwan, preschool education and formal elementary school education are two completely different stages of education. There are considerable differences in curriculum teaching methods, teaching situations, and teacher-student interactions. The first-year students may struggle with maladaptation and anxiety, which will affect routine adaptation. Previous studies have generally examined the readiness of children entering elementary school in the first grade; however, research on interventions to improve the transition between early childhood education and elementary school is still limited. Thus, the aim of the present study was to examine the effectiveness of the "Transition-from-preschool-to-elementary-school" intervention program in improving learning adaptation problems. This study used a quasi-experimental study design. The intervention group received a six-week intervention program for early childhood transition; the control group maintained the general teaching method. In this study, six public preschools in New Taipei City were selected to conduct a pilot questionnaire test. One hundred twenty samples were randomly selected, and 114 valid samples were collected. The questionnaire consisted of four aspects: "routine adaptation," "schoolwork learning," "parent-teacher communication," and "new class interaction," all of which have good reliability and validity. The official sample of this study was implemented in 2 classes of a public preschool in New Taipei City. The intervention group received a six-week intervention program for children to connect for a total of 40 minutes, four days a week. This study used SPSS statistical package software for data analysis, including descriptive statistics of study participants, independent two-sample t-test, Chi-square test of independence, MANCOVA, and ANCOVA. The results revealed that the "Transition-from-preschool-to-elementary-school" intervention program has an improving effect on all four dimensions of adaptation problems. This study suggested that a smooth parent-teacher cooperation channel can be established to improve children's preparations for entering elementary school comprehensively.

Keywords: Early childhood education, Parent-teacher cooperation, Transition from preschool to elementary school, Quasi-experimental design

DOI:10.6814/NCCU202100587

目次

中文摘要.....**i**

英文摘要.....**ii**

目次.....**iii**

表次.....**v**

圖次.....**vii**

第一章　緒論.....**1**

第一節　研究背景與動機.....1

第二節　研究目的.....6

第三節　研究問題.....6

第四節　名詞釋義.....7

第五節　研究限制.....9

第二章　文獻探討.....**10**

第一節　幼小銜接.....10

第二節　親師合作.....31

第三節　幼小銜接之問題現況.....40

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

第三章　研究方法 49

第一節　研究設計與研究架構 49

第二節　研究對象 52

第三節　幼小銜接介入方案之策略 54

第四節　研究工具 60

第五節　資料分析方法 66

第四章　研究結果 67

第一節　正式樣本背景資料分析 67

第二節　幼小銜接介入方案之成效分析 69

第三節　質性訪談結果 80

第五章　結論與建議 92

第一節　結論 92

第二節　建議 94

參考文獻 98

附錄一 研究問卷內容 109

附錄二 親師合作融入幼小銜接活動課程教案 112

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

表次

表 3-1 幼小銜接介入實驗研究設計 49

表 3-2 預試問卷發放情形 52

表 3-3 正式樣本人數分配 53

表 3-4 幼小銜接課程實施內容及作法 54

表 3-5 家長參與幼小銜接學習之說明及作法 55

表 3-6 項目分析結果（n = 114） 64

表 4-1-1 幼兒基本資料分析結果 68

表 4-2-1 實驗組與控制組之常規適應問題前測及後測描述性統計 70

表 4-2-2 幼小銜接介入後各面向學習適應問題之多變量共變異數分析 71

表 4-2-3 實驗組與控制組常規適應問題前後測分數之配對 t 檢定 72

表 4-2-4 實驗組和控制組常規適應問題之組內迴歸係數同質性檢定分析 73

表 4-2-5 常規適應問題誤差變異量的 Levene 檢定等式 73

表 4-2-6 實驗組與控制組之常規適應問題後測 ANCOVA 分析結果 73

表 4-2-7 實驗組與控制組課業學習問題前後測分數之成對樣本 t 檢定 74

表 4-2-8 實驗組和控制組之課業學習問題組內迴歸係數同質性檢定分析 75

表 4-2-9 課業學習問題誤差變異量的 Levene 檢定等式 75

表 4-2-10 實驗組與控制組之課業學習問題後測 ANCOVA 分析結果 75

表 4-2-11 實驗組與控制組親師溝通問題前後測分數之成對樣本 t 檢定 76

DOI:10.6814/NCCU202100587

表 4-2-12 實驗組和控制組之親師溝通問題組內迴歸係數同質性檢定分析.....77

表 4-2-13 親師溝通問題誤差變異量的 Levene 檢定等式.....77

表 4-2-14 實驗組與控制組之親師溝通問題後測 ANCOVA 分析結果.....77

表 4-2-15 實驗組與控制組新班互動問題前後測分數之成對樣本 t 檢定.....78

表 4-2-16 實驗組和控制組之新班互動問題組內迴歸係數同質性檢定分析.....79

表 4-2-17 新班互動問題誤差變異量的 Levene 檢定等式.....79

表 4-2-18 實驗組與控制組之新班互動問題後測 ANCOVA 分析結果.....79

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

圖次

圖 2-1 Bronfenbrenner (1979)的生態模型 16

圖 2-2 教師和父母支持兒童成長的交錯點 37

圖 3-1 研究架構圖 50

圖 3-2 教學主題網 57

圖 3-3 幼小銜接學習問題現況之驗證性因素分析 65

圖 4-2-1 實驗組與控制組之常規適應問題 72

圖 4-2-2 實驗組與控制組之課業學習問題 74

圖 4-2-3 實驗組與控制組之親師溝通問題 76

圖 4-2-4 實驗組與控制組之新班互動問題 78

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

第一章　緒論

本研究旨在探討幼兒園銜接國小教育（以下簡稱「幼小銜接」）之過程中，學生家長與教師合作（以下簡稱「親師合作」）融入幼小銜接對兒童學習適應之影響成效。本章共分為五個部分論述研究背景：第一節說明研究背景與動機；第二節闡明研究目的；第三節敘述本研究之研究問題；第四節述說名詞釋義；第五節則說明研究限制。

第一節　研究背景與動機

研究者為資深的幼兒園教師，每年在幼兒即將畢業的前夕，總能感受到大班孩子對於上小學的期待與害怕，更能體會家長的擔憂與不安。幼兒們開始擔心上一年級後，早上吃不到點心、教室裡看不見玩具，但是接踵而來的是生活規矩變多、上學時間提早、上課時間也變長，最令孩子擔憂的竟是每天都有功課要完成。家長們也開始紛紛詢問老師，注音符號不會拼、名字不會寫，孩子怎麼上一年級？這些問題多半在幼兒即將畢業前慢慢浮現，顯示家長們對於孩子幼小銜接的擔憂，就像是一團濃濃的烏雲難以散去。

其實家長所擔心的都是幼小銜接的關鍵問題，於是身為幼兒園老師的我，常想我們班的幼兒準備好上小學了嗎？上小學需要具備什麼能力？幼兒園老師該如何協助幼兒準備？家長又該如何幫助自己的孩子做準備？這一連串的幼小銜接問題，絕非孩子自己能獨自面對，身為家長與幼兒園老師當然責無旁貸要協助孩子一起做好生理與心理層面的準備，而許多研究皆顯示良好的幼小銜接對於孩童未來的社會及學業發展皆具有正面的影響(Ahtola et al., 2011; Cook & Coley, 2017; Puccioni et al., 2020)。

每年九月甫開學之際，會發現當年度已畢業的幼兒園小朋友跑回來幼兒園，隔著窗戶看著教室裡面進行的活動，眼中充滿了期待與羨慕的神情，似乎希望能再回到幼兒園自由自在的學習生活。根據心理學者 Piaget (1964)的認知發展理論，一年級的兒童處於由前運思階段(pre-operational period)轉化進入到具體運思階段(concrete operation period)的過渡時期，而這樣的過程是以階段性的方式出現，所以歷程並沒有一定的時間表。兒

DOI:10.6814/NCCU202100587

童的身心發展是逐漸形成的，一年級的新生仍保有學齡前的身心發展特質，不會因為一個暑假立即就學會獨立自主，卻馬上要面臨學習場域、情境與型態的重大轉變(Mashburn et al., 2018)。

幼兒從幼兒園轉換到國民小學，正歷經人生第一次不同學習場域的轉換。此時幼兒除了需要適應嶄新的學習環境，更要面臨幼兒園學習方式與國小課程之間長期所存在的學習斷層與幼小銜接落差之事實。這對年齡尚小的幼兒來說，常常引發幼兒在學習心理、表現、情緒、行為上，產生不同的壓力、困難與挑戰(Dunlop & Fabian, 2006; Eskelä-Haapanen et al., 2017)。

在臺灣現形的教育體制下，幼兒園教育與國民小學課程在教育發展史中分屬不同階段，幼兒園教育雖未納入國民義務教育，但幼教課程卻逐漸跳脫非傳統式的教學方法，以個別化學習為前提，呈現的課程是活潑且多元化的樣貌。幼兒園提供的是多樣化的課程，每天由個人、小組與學習區等多樣性活動，重視幼兒的個別需求與興趣。學習方式透過「遊戲設計」、「實際操作」、「角色扮演」、「主動探索」等方式來建構課程的內容，也就是自主性的學習。幼兒園「以幼兒為主體」的課程主軸，把教室變成孩子的舞台，幼兒自己不但是主角也是主導者，教育功能強調的是幼兒主動發現與探索，注重幼兒內在的常規適應。

反觀小學教育不但是義務教育，是國民教育的起點，也是正式的學校生活。但國小的教育卻仍停留以教師為主的講述教學型態，班級的要求是全體一致的紀律，較忽略個別差異與需求，因此課程內容、學習形態、生活作息與教室情境與幼兒園有著極大明顯的差異。使得許多小一新生無法很快順利適應小學生活，因而衍生後續學習情緒及師生互動上的問題，如繳交課業、寫功課、不懂常規、隨意走動、吃東西、上課鐘響才要去上廁所等適應方面的困擾。故瞭解幼兒從幼兒園到進入國小的幼小銜接過程中，即將會面臨什麼樣的適應問題，為本研究主要的動機緣由。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

學齡前幼兒教育與國小階段的正式教育就是兩種截然不同的教育階段，不論在課程教法、教學情境、師生互動等都具有極大差異，導致有些一年級新生產生適應不良、焦慮不安的情緒、影響常規適應、甚至因而有逃避排斥上學的情形。根據蔡春美（1993）在幼小銜接問題研究統計中發現，有 23.9%的家長認為其子女進入小學就讀一週後，有適應欠佳的問題。郭碧娟（2012）在幼小銜接適應問題研究中，適應得不是很順利的小一新生就佔了大約四成的比例。近年來幼小銜接相關研究也顯示，兒童在進入小學就讀之後，仍普遍存在許多適應的問題。包括上課不能說話及走動、表達自我需求能力薄弱、理解力不足、常規適應低落、注意力不集中等問題（孫扶志，2005；洪鈺棉，2013；曹美華，2014；黃沼槿，2014；盧郁雯，2016）。

近年由於臺灣社會急遽變遷、家庭功能與結構的轉變所導致的少子化因素催化下，使得原本就備受關注的學前教育益加顯得重要。多數的家長害怕幼兒輸在起跑點上，對幼小銜接教育產生錯誤觀念，以為幼兒教育就是提早學習精熟的讀、寫、算等認知學習。於是幼兒園紛紛順應家長需求，捨棄幼兒園原本活潑、多元的教學方式，坊間以認知學習為導向的商業化機構，就成為幼教產業的主流，不但背離了幼兒教育的本質，往往成為國小教育準備的先修班。郭碧娟（2012）從教師及家長觀點來探究，小一新生適應問題的嚴重程度，依序皆為課業學習、生活常規及人際關係適應問題，由此可見，家長重視幼小銜接的因應問題，實不容忽視。「凡事豫則立，不豫則廢，事前定，則不困」，在幼小銜接的幼兒園階段，教師與家長為協助小一新生的適應問題，該如何採取什麼樣有效的因應策略和解決之道，則為本研究動機之二。

幼兒教育逐漸受到重視，有些學者提出關鍵期的概念。所謂「關鍵期」係指幼兒的成長有一定的順序與特徵，在某個特定的階段時期，幼兒的發展程度最適合學習某特定的行為。依據 Erikson 之心理社會發展理論對兒童期的劃分，幼兒園大班屬於幼兒期而小學一年級則為兒童前期，因此我們很難嚴格地以 6 歲的發展來劃分界線(Berzoff, 2011)。黃志成（1999）指出兒童的發展是一個連續且緩慢的過程，而改變的條件，則會受到成熟與學習兩者交互作用的影響。

DOI:10.6814/NCCU202100587

幼兒從幼兒園到小學一年級，以大人的角度看來，雖然只是換一間教室，換一位老師而已；但對幼兒來說，卻是人生跨越的一大步，代表著幼兒蛻變到兒童成長歷程的重要轉捩點。所以幼兒園與國民小學之間兩階段的學習，無論是空間場域、生活作息適應、課程教法的轉變、親師的互動等，都應該是前後連貫而漸進式的改變。

國內的學術研究，於 1990 年代即有學者提出「幼小銜接」的議題，代表在臺灣社會中，幼兒園大班教師與家長仍對即將上小學的幼兒有諸多期待與關切，對「幼小銜接，怎麼接？接什麼？」，家長和教師之間存在特定的角色與責任，因而對幼小銜接產生不同的認知與行動。但無論如何，不管是幼兒園教師抑或國小教師都無法不去正視兩個不同學制之間，的確存在著極大的落差，至於要如何彌平落差的鴻溝，就是學校教育工作者與家長所必須共同努力的目標(Purtell et al., 2020)。

王為國（2005）認為兒童從幼兒園到國民小學階段是一個連續性的銜接過程，整個外在環境的教育規劃設計應和兒童內在的身心發展相互配合，家庭、學校、社區都應該緊密連結，共同建構一個連續而完整的學習架構，才能讓兒童順利適應學校生活。針對親師合作，研究指出父母在孩子就讀幼兒園的階段時，應該就要提供孩子適切的輔導，避免給孩子過多的壓力；進入小學階段之後，重點則要協助培養生活習慣，進行完善的親師溝通與互動，共同協助孩子奠定穩固的學習基礎（孫扶志，2005）。

近幾年國外研究幼小銜接的文獻中，認為幼兒在銜接與適應的歷程中，父母參與對兒童各方面的學習具有不可忽視的影響(Bierman et al., 2015; Puccioni et al., 2020; Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020)。親師之間合作夥伴關係的基礎，是建立在有效地相互信任和雙向溝通，而其成功的原因不僅取決於父母的關心，更強調的是親師之間合作無間的契合度(Keyes, 2002)。Epstein 與 Connors 概述提升親師合作的六種主要模式，包括家庭義務、學校義務、參與在家學習活動、參與決策、參與學校志工服務，及參與社區合作等等(Epstein & Connors, 1992)。劉慈惠（2008）指出大多數的家長參與學校的活動，其原因不外乎皆出自於對孩子學習狀況的關心。從學術研究的角度來說，親師合作在幼小銜接的學習脈絡中，顯然抱持的都是正向的評價。然而，面對幼小銜接學習的困境與

DOI:10.6814/NCCU202100587

因應仍需要透過實際的行動與驗證，深度探究親師合作對於幼小銜接學習之影響程度(Cook et al., 2019)。

小學新生的適應問題在每年開學的教室現場，小學教師都會面臨的重複問題；對幼兒而言，要歷經人生中一次重大的轉變與挑戰；對幼兒園教師而言，卻是檢驗幼兒在幼兒園的學習能力成果表現。基於上述的理由，小學教師、幼兒園教師為了順利協助幼兒上小學，成為快樂的小學新鮮人，在各自階段的教學領域裡進行了諸多「幼小銜接」的活動，都是希望提供學童在甫進入小學時，更能適應新的階段。然而可惜的是，檢視歷年幼小銜接的活動似乎成效相當有限，小一新生仍普遍存在許多適應層面的困難與問題。

研究者身為幼兒園教師，瞭解家長的擔憂與上小學對幼兒帶來的衝擊與挑戰，深刻體驗到幼小銜接的重要性，同時也很想了解其他幼兒園老師如何在教育現場協助孩子順利銜接小學教育，實際執行策略的方法，更想探究如何才能提升幼小銜接階段的學習成效。無論臺灣幼兒園與小學銜接的政策將來如何轉變，研究者以幼兒園教師微觀的視角，加上歷年在幼教現場的班級經驗、基於突破現況的省思，意圖找出幼小銜接的問題主軸，做好兩階段銜接橋梁的工作，才能直接協助家長與幼兒解決畢業前夕最迫切的問題，讓幼兒上小學的衝擊減到最低。因此本研究藉由教師與家長的融入互動，有計畫的進行幼小銜接活動，希望透過親師合作共同製造一座「坡度」適中的階梯，拉近幼小銜接的距離，並試圖提升幼兒適應準備能力，期能縮短小一新生面對小學新生活的適應期。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

第二節　研究目的

本研究旨在於探討新北市親師合作融入幼小銜接適應問題之影響，以協助幼兒園教師與家長相互瞭解，從各方面認知幼小銜接的重要性，以促進親師良好互動關係，搭起合作的橋梁，讓幼兒在愉快的氣氛中學習與成長。

根據研究動機，本研究具體之研究目的包括：

一、探討幼兒園家長對於學童「幼小銜接」問題現況之認知及看法。

二、探討「幼小銜接」介入方案對於改善學童學習適應問題之成效。

三、透過質性訪談，瞭解家長與國小一年級老師對於「幼小銜接」之需求與觀點。

第三節　研究問題

依據上述研究目的，本研究聚焦以下主要研究問題為：

一、幼兒園家長對於學童「幼小銜接」問題之認知及看法為何？

二、「幼小銜接」介入方案對於改善學童學習適應問題之成效為何？

三、國小一年級學童之家長及老師對「幼小銜接」之需求與觀點為何？

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

第四節　名詞釋義

本研究主要關鍵名詞包括「幼兒」、「幼兒園家長」、「幼小銜接」與「親師合作」，以下為上述重要名詞之詳細詮釋：

一、幼兒

依據幼兒教育及照顧法第三條定義:「幼兒園係指二歲以上至入國民小學前之人」。本研究所指幼兒為五歲以上至入國民小學前之大班幼兒，就讀新北市某國小附設幼兒園，分別為實驗組與控制組之兩個中大混齡班級之大班幼兒。

二、幼兒園家長

依據幼兒教育及照顧法第三條定義：「幼兒園係指對幼兒提供教育及照顧服務之教保服務機構。」

本研究之幼兒園家長係指目前就讀新北市某國小附設幼兒園，分別為實驗組與控制組班級之大班幼兒的主要照顧者。即在日常生活中主要照顧幼兒之父母、家人或監護人，稱之為幼兒園家長。

三、幼小銜接

所謂幼小銜接，乃是兒童從相對基礎的學習場域轉換到相對層級較高的學習場域，也就是兒童結束幼兒園階段的學習，轉換到國民小學階段繼續學習的過程。這不僅包括幼兒園大班和國民小學兩個教育階段的連續性學習，也包括這兩個階段銜接過程之間，所面臨各種常規適應、課業學習、親師溝通、新班互動等問題的挑戰。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

（一）常規適應

本研究的常規適應是指小學一年級，教室班級經營所建立的常規及秩序之適應情形，包含上課專注度、班級規定、學用品準備、午休時間、上下課制度等的遵守適應問題。

（二）課業學習

本研究的課業學習係指小學一年級，教學型態多以認知學習的分科教學為主，包含上課內容進度、數的概念、教師教學內容、作業壓力、學習步調、口語表達能力等適應問題。

（三）親師溝通

係指小一新生家長與教師之間溝通聯繫之適應，包含家長期待、課堂考試、早餐問題、生活自理、同儕互動、班級團體紀律等適應問題。

（四）新班互動

本研究的新班互動係指小一新生在小學教育階段，與新班級之間連結所產生的互動適應，包含上課型態、教室環境、同儕關係、同儕競爭、師生情感、師生互動等適應問題。

國立政治大學 National Chengchi University

四、親師合作

係以兒童作為中心，為增進兒童學習效果，兒童家長、教師及其他學校教育工作者秉持教育夥伴關係之理念，共同合作擔負教育的責任。本研究定義親師合作的意義為，家長為提升幼兒入小學的學習成效，與教師共同製造一座「坡度」適中的階梯，以便協助幼兒順利跨過幼小銜接的適應期，擁有快樂的小學生活。

DOI:10.6814/NCCU202100587

第五節　研究限制

本研究目的在於探究公立國小附幼大班幼兒在接受親師合作策略後，其幼小銜接學習能力的表現情形。基於現實因素的考量，本研究有若干研究限制，如下所述：

一、研究對象限制

在「幼兒園與小學銜接學習適應問題調查」部分，因限於人力、時間及公私立幼教生態環境、制度等主客觀不同之限制，無法大規模全面取樣。本研究僅採用單一縣市某公立小學之附設幼兒園為研究對象，樣本有限，因此研究結果之外推性上有其限制，但仍能提供相似區域之參考。

二、研究工具限制

本研究測量問卷為研究者依據重要文獻資料及學者專家意見，自行修正設計問卷內容。針對幼小銜接學習之問卷，包含常規適應、課業學習、親師溝通、新班互動之四個面向，恐無法將幼小銜接學習問題全部羅列在內，故僅限於本研究工具所涵蓋之範圍。

三、教學及教材之限制

本研究旨在探討公立小學附設幼兒園之大班幼兒於畢業前接受親師合作策略融入幼小銜接介入，在學習成效表現上可能會因實驗組與控制組之教師不同，教學型態、個人風格、教材內容等的影響而有所差別，對研究結果有一定的影響，因此研究結論有其限制。

四、研究時間限制

本研究在完成幼小銜接介入方案之後，量性問卷後測調查時間點在學童上小學之前，當時家長對於學童實際上小學後的學習適應問題認知可能有所限制。然而，本研究針對國小一年級學童之家長及老師對「幼小銜接」之需求與觀點之質性訪談的時間點，是在學童正式上小學之後，其可為量性資料調查時間點之限制提供更完整的資訊。

DOI:10.6814/NCCU202100587

第二章　文獻探討

本研究旨在探討教師與家長之親師合作策略融入幼兒園及小學銜接介入方案學習之影響，故探討以下文獻作為研究分析的依據。本章節分析相關文獻主要分成三部分，第一節說明幼小銜接之研究，以論述幼小銜接的意涵、理論基礎、現況與作法；第二節主要論述親師合作之意涵、現況及作法；第三節則闡述幼小銜接與親師合作之相關研究與影響。

第一節　幼小銜接

一、幼小銜接之概念

（一）幼小銜接的意義

幼小銜接中的「幼」與「小」意指幼兒園與正式教育中的國民小學，為不同的教育階段。關於「銜接」的英文可稱作 articulation 以及 transition。「articulation」有連貫的意義，亦即運用各個連結點及方式將事物的各個部分相互地連接狀態，係指不同方案間的銜接關係。「transition」則表達出轉變、轉換之具體涵義，即從某一狀態、階段或境遇轉換到另一種狀態或階段的過程，係指前後相互銜接的關係。過去研究詮釋「銜接」如同列車結構，各車廂之間前後串聯，朝著相同的目標前進（蕭玉佳，2006）。

銜接之意，係指兒童發展過程由相對基礎的求學階段轉入到另一個較高層次的場域之連結過程（蔡春美，1993）。Pain 詮釋「銜接」（Articulation）概念，指出幼兒園與國小教育要形成具有共識的觀點，以銜接此兩個不同的教育階段，讓幼兒可以適應新的國小生活(Pain, 1984)。Kagan 與 Neuman 對於銜接的定義，提出「垂直銜接」與「水平銜接」兩種類型，其中垂直銜接是指從幼兒園進入國小；而托兒所與幼兒園同為學前教育機構就是水平銜接(Kagan & Neuman, 1998)。

DOI:10.6814/NCCU202100587

幼小銜接指的是幼兒園和國民小學兩個階段之間的連接，幼兒園屬於學前教育階段，小學教育則歸屬國民正規教育之義務教育階段(Rimm-Kaufman & Pianta, 2000)。依據王為國（2005）主張，銜接的意義分為三種內涵：

1. 外在環境的銜接

   幼兒園與小學教育有不一樣的學校文化、環境規劃、教學型態及同儕團體，在各自的階段範圍中，彼此連接良好，相互配合而運作。

2. 內在學習的銜接

   兒童的學習從幼兒園到小學是一種持續性的狀態，透過幼小銜接教育的轉換，課程規劃級教育目標具有一致性及接續性，仍朝向國家既定的教育任務前進。

3. 不同學習與發展階段的銜接

   幼兒園與小學分屬不同的教育階段，由基礎階段轉換為較高層次階段，兒童的學習歷經重要的過渡時期，本身在生理及心理發展也有不同的成熟表現。

兒童從幼兒園到入國民小學就讀的階段，強調兒童有內在發展的階段性成長，外在環境的教學規畫也應配合兒童的身心發展，而有不同階段的轉換。依據生態系統理論來探究良好幼小銜接的關鍵，在於教育場所轉換時，為學前和小學教育之間搭起橋樑，有效地協助兒童在學校的生活適應（陳英豪，2017）。

本研究所指「幼小銜接」指的是幼兒園到國民小學之歷程，親師共同參與提供各種教育訓練和課程安排，促進兒童在常規適應、課業學習、親師溝通，以及新班互動上幫助小學一年級新生，建立良好的幼小銜接入學的準備能力。

DOI:10.6814/NCCU202100587

（二）幼小銜接的重要性

隨著經濟的蓬勃發展，幼兒教育政策及教育品質受到社會各界相當的重視，同時，幼兒園和國民小學的銜接問題也一直是我國教育界普遍關注的議題。幼兒園的幼小銜接活動乃是指依照幼兒身心發展的特點，培養幼兒具備體力、學習力和適應力之全面準備，協助學童順利從幼兒園過渡到國民小學的階段。

依據 Bronfenbrenner (1979, 2005)對生態銜接的觀點，當個人遇到跨場域或是角色的變換情形，即為「生態性的銜接(ecological transition)」。然而銜接成功與否，則會影響了個人的未來發展。特別是對於兒童身心發展過程而言，要從「量變」進入到「質變」的歷程中，既有連續性又具有階段性（吳文侃、楊漢清，1992）。為了保障幼兒發展和學習的連續性與一貫性，使兒童的學前教育與國民教育得以順暢銜接，許多專家學者強調成功的幼小銜接有助於學童進入國小正式教育之後的生活與學業適應 (Dockett & Perry, 2003；Fabian & Dunlop, 2002)。因此對幼兒而言，無論離開家中到幼兒園學習，以及從幼兒園到正式之國小教育，階段之間的成功銜接會直接影響兒童日後的學習表現(Yeboah, 2002)，成功的幼小銜接是仰賴於幼兒個人、幼兒之家庭、幼兒園和國小學校的通力合作(Ahtola et al., 2011)。

有鑑於早期的學習經驗，不僅對兒童未來的學習表現有影響，甚至將影響到後續的教育階段，兒童由幼兒園進入到小學銜接工作的重要，是教育學者最關注的議題之一。幼小銜接成功的歷程，將有助於幼兒適應正式國小教育的生活，也間接影響之後各階段學校學習成功的關鍵因素(Sink, Edwards, & Weir, 2007)。另外，劉惠君、陳麗卿（2010）與孫扶志（2005）之研究都顯示出，幼小銜接對兒童學習適應表現具有增進效果，有益於幼兒從學前進入小學生活的發展與適應。陳英豪（2017）以生態系統理論來解釋幼小銜接的生態樣貌，就是為幼兒園和小學之間搭起橋樑，在場所轉換或角色變化時，協助兒童調整情緒，適應新的變化。

DOI:10.6814/NCCU202100587

國內研究探討幼小銜接之指標建構，發現進行幼小銜接經常流於片面化、形式化，因此常發生配套不足的問題，導致成效不彰，難以確實建立幼小合作關係（陳惠珍，2009）。以幼兒的發展與學習來看，幼小銜接的成功經驗，可能決定了往後各階段的學習情況，正如古語有云「三歲看大，七歲看老」。幼小銜接問題若能得到良好的解決，不僅影響兒童在小學階段的表現，間接影響後續階段的學習與人生的發展，更對國家整體教育品質的提升有重大的影響，因此幼兒園教育與小學教育之間銜接對於個人發展的重要性，自然不言而喻。

（三）幼小轉換的主要問題

幼小銜接是幼兒進入小學教育階段所面臨的重要轉折期，包括教學方式、常規作息、人際關係、師生互動等方面的重大變化，各方面皆有差異。文獻也指出轉換到正式的教育體制對於幼兒及其家庭都會帶來新的刺激及壓力(Dunlop & Fabian, 2006)。以目前國內的幼兒園與小學而言，在物質環境（例如：校園環境、設施設備、教室布置、活動方式等）與社會環境（例如：教師與學生比例、生活作息安排、班級經營方式、家長之期望等）有明顯的斷層落差，幼兒在兩階段轉換過程中，常引發適應上的困擾，便衍生尋求適應方法（孫扶志，2005）。依據相關文獻研究幼小銜接適應問題分析，歸納銜接階段的兩大最主要適應問題包括：

1. 生活適應問題

正式的國小教育強調遵守團體班級的共同規範，例如：每天準時上學、按課表時間上課、準備文具用品、上課需舉手才發言、不可隨意走動、寫功課的規定、遵守班級常規、服從團體紀律、建立師生關係及同儕關係等適應問題。就生活適應而言，幼兒園教師生活照顧得比較周全；上小學後，學童得學會生活自理與照顧自己，無法完全依賴老師及同儕。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

2. 學習適應問題

小學教育的課程強調分科教學與知識的記憶，注重隨堂紙筆測驗、考試成績的競爭，另外還有課桌椅環境的改變、缺乏操作學習課程，取代的是「老師說，學生聽」刻板權威式的教學模式。進入國小一年級後，針對學習適應問題，除了學習環境及教學型態的差異之外，課業壓力也是小一學童最難以適應的部分。

幼小銜接基本上就是學童在學習與生活適應的銜接和轉換，但對學童而言，最大的挑戰莫過於上小學後要適應國小的生活環境及教育模式。較明顯的落差是國小的上課型態和幼兒園的學習模式截然不同，上小學之後，沒有點心和玩具時間，面對的是單調的教室環境布置，課桌椅就占去大半的教室空間，除了固定的課程進度、規律的作息時間之外，上課還需要使用課本，課後回家要寫作業。新的學習環境的確帶來許多新的挑戰，不但學校上課作息時間一切要照規定，學習生活自理，甚至還要符合親師的期待，這無疑是對學童的一大考驗。

無論是從「生活適應」或「學習適應」的角度來看幼小銜接轉換的問題，不難發現小學是講求效率文化的學習場域，由於學習內容加深加廣，相關的教學配套教材及作業也會相形增加。幼兒需要適應的部分，不單是國小新的學習內容，還有整體校園環境、同儕社交及師生互動等的適應問題，要跨過幼小轉換期間這個大階梯，對學童而言的確是個艱辛的挑戰。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

二、幼小銜接對兒童發展之影響

幼小銜接時期是兒童在發展歷程中所面臨的重大轉折期，幼兒園與國民小學不管是在學習型態、教學模式、生活作息、師資配置等都存在著明顯的斷層落差。學前教育著重生活經驗與培養基礎生活能力，國小教育的內容，轉變為學科知識為中心的教科書本。為了協助幼兒身心健康成長，以順利通過幼小銜接的適應期，達到良好的教育效果，就必須深入探究影響幼小銜接的相關理論。以下就生態學理論、認知發展與社會發展理論之觀點，闡述幼小銜接階段對兒童發展之重要性。

（一）人類發展生態學理論（ecological development theory）觀點

Bronfenbrenner 以人類發展生態學的觀點，強調個體的發展與多重環境之間會產生交互作用，個人在整個系統中的最核心的內層，向外層層與不同系統的環境互動，進而影響個體的行為與發展(Bronfenbrenner, 1979, 2005)。根據此一理論可以把幼兒的生活環境看做同心圓，依序分為以下五種系統：（一）微觀系統（microsystem），與個人互動最頻繁、最密切。例如：與父母、同儕、教師之間的互動。（二）中觀系統（mesosystem）即兩個為微觀系統間的相互聯繫或相互作用，對初步入小學的兒童而言，中觀系統指的就是兒童所處的家庭與學校，以及與同儕關係之間的相互作用與影響。（三）外層系統（exosystem），包括兩個或兩個以上場所之連結，個人雖未直接參與其中，但卻間接影響個體的適應發展，例如：家長對兒童的期望與態度、父母的社會地位、工作場所等。（四）宏觀系統（macrosystem）是指由以上三個系統之間相互作用所形成的特定模式，例如：政策法令、宗教信仰、文化傳統、價值觀等。（五）時間系統（chronosystem）與兒童所處的環境有關的時間元素。比如，兒童隨著時間年紀越來愈大，父母或家庭成員的老化或死亡。

DOI:10.6814/NCCU202100587

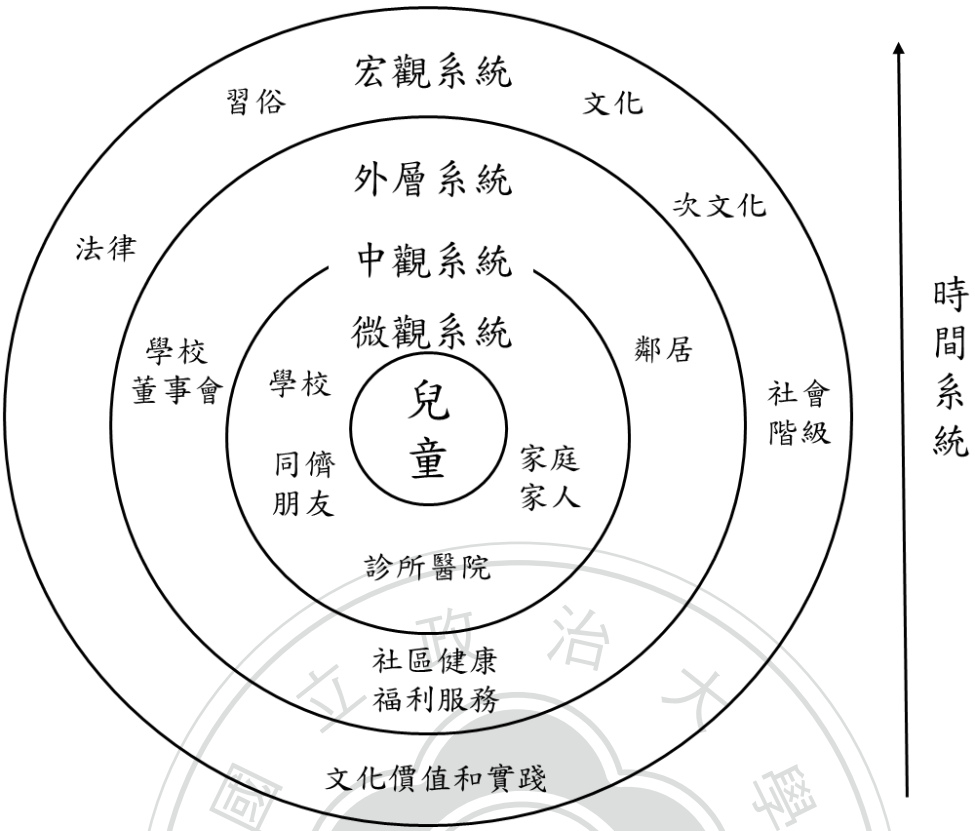

圖 2-1　Bronfenbrenner (1979)生態模型

資料來源：Shaffer & Kipp (2013). Developmental psychology: Childhood and adolescence

依據人類發展生態學的概念，個體的生存環境在任何時候都不可能是獨立存在的，而是隨著時間的演變直接或間接受到這四種生態系統的影響。從生態系統理論的角度詮釋幼小銜接，當個體的環境或自身角色改變時，在生態系統環境中的位置也會不同，就需要改變自己來適應，這就是生態變遷（ecological transition）的概念。幼兒進入小學後，周圍的情境發生了改變，因此幼兒也處於生態變遷中，為了讓幼兒順利適應小學生活，應該協助幼兒解決在幼小銜接的生態變遷中所發生的問題與困難。文獻也指出幼兒進入正規的國小教育體系，其家庭、學校、同儕，甚至鄰里環境皆對於幼兒的適應狀態具有決定性的影響，建議以幼兒為中心以協助其順利通過過渡期(Rimm-Kaufman & Pianta, 2000)。

DOI:10.6814/NCCU202100587

（二）認知發展理論（cognitive development theory）觀點

兒童的發展是連續不斷的過程，一個 5 歲和 6 歲的兒童在認知發展、情緒發展、動作、社會發展及人際關係也有所不同，課程規劃必須依據兒童發展為基礎，才能設計符合兒童的年齡及發展特徵。瑞士教育心理學家 Jean Piaget 之認知發展理論為發展心理學領域中重要的理論。他將兒童心理發展過程劃分為以下四個階段：（一）感官動作階段(sensory-motor period)；（二）前運思階段(pre-operational period) ；（三）具體運思階段(concrete operation period) ；以及（四）形式運思階段(formal operation period)(Huitt & Hummel, 2003; Piaget, 1964)。

Piaget 認為心理發展過程具有連續性的特性，發展過程為階段形式，是從某個階段，轉化至另外的特定階段。幼兒將以自身所具有的生活經驗和認知結構，去適應嶄新的環境，並在兩者之間尋求一個平衡狀態。個人在出生之後，對於知識、認知和問題解決能力，將伴隨的成長過程發生改變 (Huitt & Hummel, 2003; Piaget, 1964)。

游自達（1996）認為小學低年級的兒童其智能發展就介於前運思 (pre-operational) 的階段，轉化到具體運思(concrete operation)的階段之間，是跨入不同階段的重要時期。在認知發展上，幼小銜接時期的兒童，多半還具有自我中心傾向的特徵，開始有數量的概念與分類的能力，能運用具體物之操作來協助思考，因此應以「實際操作經驗」為基礎學習(Seefeldt & Barbour, 1990)。

依據心理學家研究中發現，幼兒學習力的可塑性最佳，強調早期接受教育的幼兒，在日後的學習成績及行為表現上，有較優秀的顯著差異，因此說明幼兒早期的發展乃為後期發展的基礎（林朝鳳，1992）。小學教育應該依兒童心理發展的速率，以兒童學習經驗為基礎，整合教材內容連貫性，調整學習速度與進程，讓兒童在幼小銜接的適應腳步上，更為穩健踏實（孫扶志，2005）。

DOI:10.6814/NCCU202100587

（三）社會發展理論（social development theory）觀點

心理學家 Erik Erikson 認為人的自我意識發展會連續不間斷，強調個體對於「自我」的內在的心理需求，伴隨著成長階段，以及社會互動而持續變化。在人格發展的過程，各個特定時期皆有獨自之發展目標或衝突存在，個體若可以在特定的階段達成該階段的發展目標，即可以幫助之後於每一階段的發展歷程(Berzoff, 2011; Munley, 1975)。Erikson 依照不同的人生危機性質，將人生歷程區分為八種特定時期，分別為：（一）信任與不信任，（二）自律與害羞，（三）主動與罪惡感，（四）勤奮與自卑，（五）自我認同與角色混淆，（六）親密與孤立，（七）生產與停滯，（八）自我整合與絕望。每個特定時期都以兩種對立表示不同該階段的衝突。

依據 Erikson 的理論，指出家庭與學校對兒童社會化有著非常關鍵之影響力，如果兒童在小學求學過程中，成功經驗大於失敗經驗，則將會容易培養出積極進取的性格，勇於面對挫折與困難。因此學校應提供兒童多樣化的學習環境，教師也應協助學生度過此類難關，因為成功的學校經驗對個體勤奮之培養相當重要。所以要促使國小階段學童人格具有健全的發展，應協助兒童學習成功的經驗，獲得良好的學業成就，減少自卑感，進而建立良好的社會關係，就能培養勤奮進取的性格。黃沼槿（2014）認為幼小銜接階段的兒童正處於發展第四階段的學齡兒童期，能克服困難發展順利者則會有勤奮進取的人格特質，具有求學、待人接物的基本能力；相反地，發展障礙者則缺乏生活基本能力，充滿失敗感，會有自貶自卑的人格特質。

Erikson 的理論，將人的一生各時期經歷視為充滿危機的發展階段，成長是克服內在衝突之歷程。在心理社會發展過程中，個人以及學校教育者，有責任幫助學生度過難關，將危機化為轉機，協助兒童發展興趣及充實能力，以完善整體人格及達到良好的心理社會之發展。

DOI:10.6814/NCCU202100587

三、現階段幼小銜接問題與因應

學前教育與小學教育銜接的重要性，長久以來一直是國內教育工作的重要議題。有關幼小銜接間的鴻溝，緣於兩階段教育目標的分歧、學習情境的變遷、授課模式的差異、學習課程之改變、教育行政配套措施不足、幼兒面臨重新適應的因素，致學生、教師與家長之間缺乏緊密連結的體系，幼小銜接的接軌更是舉步維艱。即使九年一貫教育實施後，融入活潑與開放的課程內容，也未曾消弭幼小銜接之間長久存在的斷層現象。綜合相關研究顯示，幼兒園與小學之間仍存在著課程內容、教學模式、學習表現、生活常規、情境佈置等五個層面的差異（孫扶志，2005；盧美貴，1993；蔡春美，1993；陳惠珍，2009）。

早期為了探究幼小銜接的相關問題，盧美貴教授等人在臺北市進行三年歷程的幼小銜接實驗研究，之後陸續辦理幼兒園及國小低年教師的教學觀摩與課程研討，從此開啟國內教育界對幼小銜接的重視（盧美貴，1993）。對幼兒園與小學而言，就是分屬兩個不同教育任務而發展的教育階段，明顯之差異包含：學校環境、課程內容、情境佈置、環境設備、教師角色等，均會影響兒童的學習與生活上的適應（彭佳宣，2012）。

（一）幼小銜接的適應問題

由於幼兒由幼兒園進入正式國小教育階段之間，存在著極大的落差，導致衍生許多學習及適應上的問題。依據相關文獻對幼小銜接的研究，將幼兒園與小學在學習和生活適應的差異分成四大面向來作探討。

1. 常規適應

國內幼兒園與小學間的常規作息長期存在著極為明顯的差異，幼兒園教室的氛圍溫馨、活潑，注重幼兒的個別差異與需求，依幼兒的學習步調與興趣選擇學習活動，允許幼兒在特定的空間有自由選擇的決定。幼兒園階段的幼兒，生活自理尚在發展中，生活作息會依幼兒的發展與特性，做適宜彈性的調整與安排，例如：上課時間依活動的內容調整規劃、上課型態以遊戲活動居多、教室環境呈現多元

DOI:10.6814/NCCU202100587

多樣化、午睡時間較長、上學時間較彈性等，學童進入小學就學後面臨許多重大的轉變，自然要重新適應。

於是發現剛上小學的學童常常有早上起不來而遲到、老師交代的事項無法清楚轉達給父母、偏重靜態講述教學坐不住、上課要舉手才能發言、課堂中沒有點心會肚子餓、不能隨意走動或喝水、上課鈴聲響才要去上廁所、要遵守班級規範及常規、忘記準備學用品等的適應等問題。

2. 課業學習

學童入小學後，新的學習環境帶來嶄新的課程與挑戰，尤其是課業學習的適應，甚至會引起小一學童嚴重的焦慮而害怕上學。課業學習的適應包含注音符號的讀寫拼音、數的基本概念、無法理解教師教學內容、跟不上團體的學習步調、每天有寫功課壓力、缺乏流暢清楚的口語表達等的適應問題。

課業學習是幼小銜接中最倍受關注的議題，雖然小學開學後的前十週，小一教師會從頭開始進行注音符號教學，但家長仍然擔憂孩子輸在起跑點，甚至成為選擇幼兒園所的重要指標。多數公幼教師以全語文統整學習的概念，將注音符號以遊戲及學習區方式，讓幼兒快樂的自然學習，所以成效仍然有限，幼兒也無法精熟學習。劉豫鳳（2016）針對家長選擇幼兒園的訪談研究顯示，多數家長喜歡公幼的開放教學，卻又擔心孩子注音符號學習跟不上，折衷的辦法就是在暑假期間，送孩子上正音班，結果讓補習班成為孩子幼小銜接的過渡機構。

3. 親師溝通

幼兒園以安全考量為前提，家長需要親自接送學童而可以和幼兒園老師會面交談；又幼兒生活自理能力較弱，家長與老師的互動也較為頻繁，親師間大多能建立互信的良好親師關係 。反觀國小教育，學童上學時間提早，大多自己進入校園，親師之間溝通管道通常以聯絡本為主，長期如此缺乏雙向的親師溝通管道，以致

DOI:10.6814/NCCU202100587

可能產生的親師溝通問題包含學童的課業學習、課堂考試、生活自理、同儕互動、團體紀律、食用早餐等的適應問題。

根據家長期望與幼小銜接研究中發現，在親師溝通中，家長最為關心的議題不外乎幼兒的學習表現，最容易被忽略的是幼兒的情緒和表達（蔣姿儀、林娟伊，2014）。似乎家長還是偏重認知性的學習來看幼小銜接，這是臺灣教育普遍的現象，要破除認知導向為主流的迷失，需要家長的支持與配合。

4. 新班互動

就新班互動來說，幼兒園以安全的考量為前提，師生的比例比小學來的低，一班配置兩位幼教師而言，教師都會陪在幼兒身邊，照顧幼兒的生理、心理需求。在同儕互動方面，教師會以引導的方式協助同儕間互動、對話與分享，因此幼兒會受到比較妥善的照顧與保護，師生之間的互動親密而溫馨。

反觀國小階段教師是包班制度，忙於教學與級務工作，常感分身乏術，學童較無法隨時得到老師的注意與關心，況且還有其他科任課程，相對地師生間的互動就顯得冷淡而疏離。而下課時間是學童自由活動時間，導師除了批改作業也要準備課務，因此學童有較多機會與同儕互動，但是如果不懂主動交朋友，就可能因為沒有朋友而落單，甚至被同儕排擠的情形。對小一學童而言，小學老師管教比較嚴格，不似幼兒園老師溫暖親切，這也使新班互動之間產生許多困擾，例如：上課型態、教室環境、同儕社交互動、同儕表現競爭、師生感情疏離、師生互動等的幼小銜接的適應問題。國外研究也發現，學齡前幼兒對於進入小學最關心的事情就是建立新的友誼(Eskelä-Haapanen et al., 2017)。

過去研究顯示，小學一年級新生的同儕關係和學校適應問題，會受到個體特質與學校環境及同儕關係之交互作用，同儕友誼是學童對於上學喜愛程度的關鍵決定因素（余思靜，1999）。由於小一新生的生活自理能力仍有不足，良好的師生互

DOI:10.6814/NCCU202100587

動很重要，教師若能以同理心理解學童面對新環境的壓力與適應情形，隨時關心學童的需求，讓學童樂於親近老師，促進師生情感的連結（曹美華，2014）。

學校是繼家庭之外引領學童成長的重要場所，要能平穩順利從幼小銜接過渡到小學階段，不能僅靠學校和老師的責任，親師間具有共同信念，相互合作才是最關鍵的解決之道。

（二）幼小銜接問題的因應

從理論上而言，雖然幼小銜接跨越幼兒園與小學兩個學制，為因應幼小銜接適應問題的前提，以下大致分為三個層面來探討，包括加強幼兒入學準備能力，在幼兒園所實施「由下而上」的銜接模式；以及小學調整適當的學習情境，銜接幼兒的學習經驗，以適應小一新生「由上而下」的銜接模式；最後則站在家長的觀點與角度，與學校教師形成合作夥伴關係，協助學童順利銜接小學教育。

1. 幼兒園的銜接與作法

幼兒園的銜接活動，具體的作法包括：調整作息時間、注音符號教學、參觀一年級教室、加強幼兒的生活自理能力、模擬小學的上課型態、提供家長有關幼小銜接的訊息、舉辦幼小銜接家長座談會等活動。顯然地，幼兒園向上銜接小學的作法較偏重課程與教學型態的銜接，尤其提前安排注音符號教學並不符合幼照法之實施準則規定，就是幼兒園課程實施不應採分科教學方式，亦不得進行以精熟讀、寫、算為目標的課程，而應以課程統整方式為主要教學模式。

以上是大多數幼兒園所採取之作法，部分國小附設幼兒園因為較無招生壓力，加上園內教師皆具有合格教師資格，秉持幼兒教育專業理念的素養，強調課程內容規劃仍以幼兒身心良好發展作為重點（黃沼槿，2014；張玟君，2012）。反觀私

DOI:10.6814/NCCU202100587

立幼兒園因為有招生壓力又有同業競爭等因素，師資來源也良莠不齊，課程規劃多偏向市場導向為考量，以迎合家長需求，比較偏重認知性的課程記憶灌輸。

由於公私立幼兒園的作法不一，之間的落差也造就兒童不同的學習經驗，進入小學之後容易產生不一樣的適應問題。事實上，在幼兒園學習階段，幼兒更需要的是基本能力的培養，所以幼兒園教師就肩負起幼兒入小學能力培養規劃的重要角色。劉豫鳳（2016）提及幼兒在幼兒園的學習，應該要受到優質、統整的學習經驗，而非被注音符號教學綁架而淪為小學課程的先修班。李駱遜（2004）認為注音符號的提早學習反而會影響小學一年老師的課程安排，甚至在教學上產生困擾，間接也影響學生的學習態度與成效。

目前幼兒園與小學在幼小銜接方面，教育端並無官方特別的規定與措施，但隨著幼兒教育及照顧法實施之後，可從學前教育課程發展中窺探出端倪。幼兒教育早以逐漸揚棄以學習結果為主的傳統式教學，改為提倡重視學習過程的統整式教學，其任務是培養兒童接受國小教育的基礎與能力。但以目前的文獻探討現況中得知，幼兒園為幼兒準備入小學的活動卻仍遠超過小學為新生入學準備的活動還要多，原因在於家長及幼兒園都期待營造合適坡度的階梯，協助幼兒能順利邁入「小學」，以縮短新生入學時的適應期。

2. 小學階段的銜接與作法

國內小學階段由上而下的銜接活動，最早於民國八年十至八十三年間，由臺北市教育局所主導的幼小銜接實驗課程。其作法包括：改變小學單調的教室情境、統整化教學代替分科教學、形成性評量取代考試評量、簡化抄寫聯絡簿內容。課程在於調整國小課程結構與行政事宜來因應幼兒園所的課程教學與結構，讓甫入小學的新生能慢慢地適應環境，但終因加重小一教師工作負荷等因素，實驗課程就在國小部的反彈後停止。

DOI:10.6814/NCCU202100587

後續因應國中小九年一貫課程，2001 年臺北市教育局陸續試辦「幼稚園課程銜接與師資合流之教育研究計畫」，其具體作法如下：以混齡的上課方式，採取學習區之概念，整合國小與幼兒園教育課程；幼稚園教師與低年級教師進行專業對話，探討課程內容與活動設計。從試辦課程研究結果中顯示，對幼兒園及國小教師彼此交流研討與課程之安排，的確是有助於小一新生的適應與學習。孫扶志（2005）在研究中提出，因應九年一貫的課程架構，藉由學齡前與國小課程銜接師資共同培育，連結幼兒園與國民小學兩階段的學習內容，以舊經驗為根基加入新的學習，作為連貫銜接之基礎，解決幼小銜接階段差異的分歧。

然而上述的課程研究中雖已發現諸多問題，也致力於合作策略，但卻成效不彰。歸納其原因如下：幼小教師對兒童學習理念不同，小學老師偏重在「怎麼教」的講述教學模式，幼兒園老師則強調幼兒「怎麼學」的自主學習模式；小學課程著重在由上而下的直接灌輸，幼兒園則強調幼兒由下而上的經驗發展。又小學教師缺乏具備對幼兒教育的瞭解，因此產生了轉變的困難，這種由上下銜接的思維模式，欠缺全面性的計畫及配套措施，因此無法全面實施。

依據劉佳蕙（2008）對過去有關幼小銜接的研究結果，可以區分為兩大類型，包含以課程設計作為銜接內容，以及以形式為銜接的內容。從過去的課程實驗研究中得知，小學階段由上而下的課程內容銜接，確實有其困難與窒礙，因此近年來小學的銜接活動皆傾向以形式為銜接內容。其具體作法如下：

（1） 新生報到入學日，舉辦活潑溫馨的校園巡禮迎接儀式，認識國小校園環境。

（2） 舉行國小一年級新生入學通關遊戲，透過勤學聰明門和智慧鼓，體會長大的感受與喜悅。

（3） 透過班級迎新活動，師生自我介紹、認識師長同學、熟悉學校生活作息、常規訓練與小學生活規範。

DOI:10.6814/NCCU202100587

（4） 舉辦新生家長座談會並成立班親會，與家長營造親師合作關係，以及建立親師溝通之橋梁。

（5） 邀請專家學者舉辦幼小銜接等主題的親子講座。

（6） 發行家長手冊，為家長提供學校各項教學活動資訊。

儘管多數的家長與老師皆認為幼兒園課程應為幼兒上小學而準備，但許多專家也並不如此贊同，政大教育研究所黃炳煌教授認為，教育的銜接應該是上面配合下面，意即小學階段配合幼兒園，而非幼兒園適應小學要求。學者提出以幼兒園的教學內容不適合去適應國小的教學模式，反而認為應該是改變國小低年級的上課型態比較利於幼兒的發展與學習（幸曼玲、高敬文，1994）。針對幼小銜接活動，徐聯恩、鄭雅方（2008）強調小學也應積極負起責任，甚至採雙向進行策略，不應只是幼兒園或國小的單方面的業務。以小學為例：團體紀律與常規管理可以採漸進式，重視親師合作，調整教學理念與態度等。

但目前小學以包班制的班級規劃而言，小學教師面對學制、學習進度的壓力，教室裡的常規及教學常是小學教師的一大考驗。此外，還有各種大大小小的比賽與活動、作業的批改與指導、教學觀摩、特殊生的輔導、家庭訪視與學校例行性參與的輪值工作，諸如此類的工作對小學老師而言，身心之勞累可想而知，還要時刻面對家長對教學品質的質疑與批判，因此幼小銜接的工作當然造成教師額外的負荷。

3. 幼兒家長的觀點與作法

盧美貴等人（1995）提及臺灣有 77.4%的幼兒園主要以培養學童精熟的讀、寫、算等能力為教學課程核心。教育部（2002）針對全國的調查報告中指出，無論公、私立幼兒園，普遍有採用市面上坊間教材的情形。劉佳蕙（2008）以臺南地區的幼教老師為幼小銜接實施現況的調查對象，調查中發現有一半以上的幼兒園皆進行小學課程的提前教學，更有高達九成幼兒園教師進行注音符號認讀教學，其中

DOI:10.6814/NCCU202100587

還涵蓋拼音和寫字。另外在家長對幼小銜接過程中最感到擔心的困擾，也是以注音符號學習為最重要的事項。徐于婷，洪福財（2012）研究中指出，幼小銜接中教育人員最關心之問題仍是「注音符號教學」和「生活適應問題 」。

這樣持續二十多年的社會現象，時至今日或許稍有改善，但家長對於幼小銜接的迷失與期待卻始終沒有改變，甚至窄化了幼小銜接的意義，仍以讀寫算的基本技能為幼兒順利銜接小學生活的首要標準，而私立幼兒園的狀況又比公立幼兒園明顯高出許多。顯然私立幼兒園在少子化的衝擊之下，基於市場考量，也不得不在理想與現實之中妥協。這種現象反映著一般家長「望子成龍、望女成鳳」的心態，擔心幼兒上小學之後學習落後適應不良，以致幼兒園在幼小銜接階段，不得不進行注音符號、寫字訓練等偏重認知的課程。

只是這樣的銜接教育是否真正符合幼兒的學習需求與身心發展呢？陳麗如（2000）針對幼兒注音符號的學習銜接進行研究，發現提前在幼兒園學習注音符號的學童，進入國小時的注音符號的學業成就與語文理解力，並無顯著影響。依據蔡其蓁（1997）的研究也發現，在幼兒園學習過注音符號及數學等課程的兒童，小學一年級的學業成績並未有較優異的表現，更可能因為「重複學習」的經驗而衍生學習專注力欠佳，握筆姿勢錯誤及寫字坐姿不良等問題。

實際檢視小一新生的課堂，可觀察到提早學習認知課程的學童，因為重複學習的緣故，在上課時可能會感到無聊，容易有注意力渙散的現象，學習態度及成效也因而造成負面的影響，呈現出「提前學習取向的幼小銜接」不一定具有良好成效（鄭青青，2011）。

DOI:10.6814/NCCU202100587

（三）幼小銜接與十二年國教政策

教育必須隨著時代的演進與國家發展趨勢而不斷進步，許多社會生活型態、教育觀念已和過去存在極為明顯的差異。歷經無數次會議修訂的 12 年國教的 108 年課綱，業於一零八學年度頒佈，正式實施「十二年國民基本教育」。在此教育改革中，「素養」成為課程發展的核心，但政策議題與實施要點，卻明顯只著重在國高中教育階段的轉銜，缺乏學前教育相關之探究與走向。以終身教育的觀點而言，階段間教育應建立在上一階段的基礎，即便學齡前教育尚未正式納入教育體系，幼兒園教育仍然是整體教育體系的重要階段。

劉乙儀，張瑞村（2015）提及 108 年課綱強調的是「優質銜接」，必須要從學前教育開始紮跟做起，不是只有顧及到國中到高中職階段的銜接。簡而言之，學齡前幼兒教育應良好地銜接正式的國小義務教育，義務教育良好地銜接中學教育階段。目前「十二年國民基本教育」五大理念之銜接著重在國中升高中職階段，幼兒教育連結國小教育的部分並未納入銜接範圍，但不應只關注中學教育階段的銜接，故應提升社會各界對於幼兒園及學齡前教育的關注與重視。

教育部於 2017 年 8 月正式實施幼兒園課綱改革，更新了過去十年的教育課程標準和教保手冊，著重幼托整合，建構學前教育課程規畫與方向，關注各學習階段的銜接。然而對照 108 年課綱與幼兒園的課綱改革，於歷年發布期間缺乏同步整合的機會，以致未能清楚呈現兩套系統的關聯性（陳得文，2018）。

目前幼小銜接仍多以幼兒園階段提前去適應小學教育為主要模式，顯然在十二年國教政策的推動下，雖然牽涉各層級之學校，但多數焦點仍聚焦在中學教育的階段。相形之下，學前教育階段之探討仍付之闕如，教育行政機關應該開始注重義務教育提前一年的延伸規劃，將有助於延續幼小銜接的教育目標外，也能優質銜接十二年國民教育與學前教育，以奠定推動十三年國民教育的重要基礎。

DOI:10.6814/NCCU202100587

四、幼小銜接之困境與挑戰

多年來的幼小銜接，其進行方式的確有很大的盲點，蔡宜珍（2004）指出，幼小教師忽視幼兒在轉銜中的適應問題，缺乏彼此交流與瞭解，則是幼小合作關係難以建立之關鍵因素。因為學前教育機構與小學階段各有其教育任務與目標，現行之師資培育制度將兩個學習階段的師資分開培育，加上教師僅侷限於瞭解任教階段兒童的身心發展，導致幼小銜接的過程中，產生學習經驗不連續的現象。

盧美貴（1993）曾針對幼兒園與低年級教師師資合流的可行性，提出適時調整學制與師院課程，採取師資合流的培育制度方式，增進幼小教師對兒童發展與學習的瞭解，以解決幼兒園與小學之間課程與教學銜接具連續性的需求。蕭美華（1999）提出為配合幼小兒童發展之特質，幼兒園與國民小學低年級師資共同培育制度有其必要性及需求性，為學前教育之師資，不論在課程教學或輔導方面，更能增進學童學習的連貫性。

依據陳惠珍（2009）幼小銜接指標研究發現，在幼兒園及國小師資合作方面，關鍵在於「幼小教師觀摩教學指標」，「幼小教師共同研究與課程設計指標」則不被認可，若學校行政尚未提供誘因，則難以執行。鍾乙豪（2018）認為幼小銜接涉及幼兒與學校環境之相互影響，為重要的國民小學行政環節，強調家庭、學校與社區形成合作的夥伴關係動態系統，愈有助於幼兒對國小新環境的適應與未來發展。

過去相關文獻中顯示，臺灣在幼小銜接的課程教學內容、上課模式、時間規範，以及作業和評量發生諸多不連續的狀況，都讓幼兒面臨教育環境轉換的挑戰。另外，在幼兒的心理層面而言，還要克服小學階段不同的常規訓練，包括小學強調團體生活的規範要求、生活班規、紙筆測驗、學習成績等角色的轉換與壓力，有別於以往自由悠遊於幼兒園所的自主學習模式，這都是幼兒身心理層面必須面臨的調整與衝突(Mashburn et al., 2018)。

綜上所述直指一個現象，幼兒園與國小之間的落差仍然存在，顯然幼小兩階段教師不理解彼此的教育方式，導致努力的方向不一致，成效也僅止於形式表層上的銜接。整

DOI:10.6814/NCCU202100587

體而言，幼兒園與國小老師在整體師資培訓中，彼此並未積極互動與交流；而在進入教育工作現場後，又缺乏理解其他教育階段領域的工作內容，導致連接幼小銜接兩端的重要關係人在教育觀點不一致的情況下，幼小銜接工作最後只能落入各自努力的窘境。

五、小結

幼小銜接之核心概念為培養幼兒進入小學就讀的準備能力，協助幼兒順利銜接小學階段教育，減少生活與學習的適應問題。此階段的學童面臨兩教育階段在常規適應、課業學習、親師溝通、新班互動等方式的落差，往往在心理、學習、生活適應等的層面，出現銜接的斷層和挑戰。學童結束了幼兒園的學生角色，進入小學歷經人生第一次的身分轉換，也從重視「個別互動」的幼兒園轉變為「團體學習」的課程模式。兩時期學習方式明顯轉變，家長也多有疑慮，如果沒有先學注音符號，作業和考試是否應付得來？孩子的成長並非一蹴可及，是需要耐心的等待與陪伴，我們應鼓勵孩子以正向的態度面對上小學的挑戰，以期待與快樂的心情踏入小學校園。

目前幼兒園所的銜接因應策略與措施似乎遠多過於小學，諸多的銜接活動，皆是在協助幼兒順利銜接小學教育。針對兩個不同學制可能帶給小一學童的衝擊與壓力，小學一年級老師可能抱持理解的態度，但未必覺得需要為了學童的適應而改變原有的教學模式。原因在於小學一年級課程有既定的進度與考試，老師在有限的時間擔負無限的課業壓力拉鋸下，工作份量已有力不從心之感，更遑論有多餘的時間規劃學童的銜接活動。目前小學的銜接活動現況，多半為入學儀式和家長形式上的溝通，沒有持續性與漸進式的課程規劃及銜接活動。

由幼小銜接的困境與挑戰來看，幼小銜接的問題絕不僅僅是注音符號和讀寫算的問題，而是幼兒園與小學學習文化的落差。幼兒園注重幼兒個別差異與特性，配合孩子的發展學習步調，教室的氛圍充滿溫暖的態度與孩子建立互信關係；而小學則是講求有效率的學習文化，有既定的課程、測驗與評量，因此教室裡看不到玩具、積木、拼圖等可

DOI:10.6814/NCCU202100587

能會分散孩子專注的物品，為了在特定的時間達到孩子的學習績效，自然是不允許孩子分心。以上造成幼兒園與小學銜接之問題，實為兩個教育階段之差異，以及教師之間對於班級經營、教學型態、學習環境與親師生之間的溝通等議題，在觀點面與實際運作面間的落差，皆是幼小銜接工作之挑戰。

研究者有長期觀察幼小銜接的經驗，在幼兒園階段，應培養學童思考探索能力、問題解決能力、協商與調整、覺察與模仿等能力，並非得將學習重點落在認知記憶的練習。也許甫進入國小時，學童可能不熟練注音符號，但學童若在幼兒園所已具備上小學的基本能力，通常可以發揮成效迎頭趕上。對幼兒而言，進入小學不單是換間教室或是年級名稱上的差異而已，還包括新的社會規範、更複雜的人際互動、更多的學習內涵與社會期待。

「上小學」可以說是孩子人生階段的大事，家長和幼小教師應宜主動扮演銜接的角色，讓進入國小的大階梯變緩斜坡，用更多愛心、耐心與信心，引導幼兒穩健地跨過銜接之橋，擁有快樂的小學生涯。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

第二節　親師合作

在過去傳統的教育體制中，家長視教育為學校的責任，家長只能被動的參與活動，親師關係大多僅止於財力的支援或形式上的參與（蔡純姿，1997；王泰茂，1999）。近年隨著社會環境多元，加上教育改革聲浪興起，親師關係也從以往的各司其職，轉變為相互合作，鼓勵家長參與學校決策及親師合作就是多年來教改推展重點之一。這些教育改革風潮，使得學校權威逐漸式微，學校與家長的權力關係也開始改變，教育不再只是教師的責任，而是學校與家長之間一種新的合作關係(Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020)。

基於這種轉變，李美玲（2001）提及以合夥人來稱呼家長，認為在孩子學習過程中，家長和老師是好夥伴，且可以互相配合共同引導孩子的學習。根據 Bastiani (1993)的觀點，夥伴關係應包括分擔責任、權力、情感表達，設定共同目標以及共同努力實現。Mrvar (2008)總結論述，夥伴合作關係包括父母和幼兒園教師共同努力促進兒童的發展和學習。這種夥伴關係主要對象是兒童，將有助於幼兒園教師和家長轉變和改善他們對待孩子的態度，而幼兒園教師即是引導及鼓勵家長參與親師合作的關鍵(Pianta et al., 1999)。

以親師互動關係的觀點而言，家長參與已是學校教育趨勢，而教師和家長又是幼兒整個發展歷程的重要關係人，為提升幼兒教育品質，就需要提升教師、家長，以及學校的夥伴關係。

一、親師合作之概念

（一）親師合作的意義

在幼兒發展歷程中，親師合作扮演著重要的角色，其意義主要是教師與家長秉持教育合夥人的理念，雙方透過溝通、互助、合作等方式，增進學生的學習效果。鄧運林（1994）指出建立「親師合作」係推展開放教育的關鍵。在親師互動的過程中，亟需家長與學校共同奉獻教育工作，並透過親師合作來推動良性的親子關係，讓學生在適性教育中，充分發揮潛力，為下一代打開豐富又活潑的學習之門。蔡純姿（1997）指出親師間的合作

DOI:10.6814/NCCU202100587

需要以「兒童」為中心，並強調家長有參與協助班級活動的參與權，刺激孩子主動學習，在親師合作的歷程中，教師基於教育專業素養及溝通技巧，與學生家長共同合作，著重在「親」、「師」、「生」三方共同推動學校教育的責任。李建興（2013）提及學校教育中，親師合作是指以學生為中心，家長以及校長、行政人員、教師與員工等學校教育人員，相互交流與配合、共同合作，擔負起教育學生的責任，是一種互惠的夥伴關係之歷程。

游雅惠（2006）回顧國內文獻相關定義，曾將親師合作劃分為狹義及廣義兩部分。以狹義的觀點而言，指的就是兒童涉足的主要學習環境，即是親師合作的地點。鍾美英（2002）提及在兒童受教育的歷程中，家長協助子女於學校內外或是家中所進行一切有關的學習活動，例如家長在家配合子女就讀學校、參與子女課後的學習活動。簡加妮（2002）也提出親師合作是家長關心其子女的教育歷程，主動參與校內、外所有的教育活動。

就親師合作的廣義觀點部分，游雅惠（2006）認為親師合作主要的目的是促進兒童學習的完整性，例如兒童人格的塑造、學業的學習等。洪麗玲（1999）提到家長在家庭以外所參與之校內或校外的教育活動，其主要目的是透過兒童學習過程中之重要關係人之教師與家長，彼此密切合作，結合家庭教育與學校教育，提升兒童各方面的學習表現與效果。

另外，也有部分研究者權利的觀點來探討親師合作的意義，基於保障兒童的受教權，家長有協助學校推動校務計畫或決策的參與權。站在秉持親師為教育夥伴的理念，並以兒童為中心，家長與教師通力合作，來參與學校教育，教師應以「教師專業自主權」為主軸，結合家長的教育參與，一同參與兒童的學習與成長的過程，共同創造雙贏的局面（張茂源，2001；曾俊凱，2002；張學善，2004）。

DOI:10.6814/NCCU202100587

（二）親師合作的重要性

教育成功的基礎，有賴於學生家長和教師的共同合作，也是跨世紀願景的新契機，更結合家長的人力資源也引導家長進入校園，參與學校的各項事務，不僅可以使家長瞭解學校的教育理念，也更加活絡學校與家長之間的溝通管道。曾俊凱（2001）提及從民國八十三年的「四一〇教改大遊行」開始，稍後於臺北縣市先後推動的開放教育、田園教育、教育實驗班、幼小銜接計畫等方案，均是以親師合作為其實施的重點。這一連串的教育改革的推動至修法、立法，可以研判親師合作之重要性正與日俱增。

以往，學校經營與管理關起門來辦教育，是一個再正常不過的現象，隨著社會快速邁向自由化、多元化、民主化，教育改革的步調始終持續著，不難發現「學校社區化」成了現代學校運作的方向。強調家長與教師間良性的互動，是良好教育的基礎，其重要性如下（李建興，2013；何淑禎，2004）。

1. 增進教師的專業素養

   教師要瞭解家長參與的重要性，注重家長的意見，透過與家長的密切合作，拓展視野吸收不同的訊息，充實自身教育專業知能，運用教學策略。

2. 提升學生的學習成效

   教師與學生家長是學生成長歷程的重要關係人，家長參與子女的學習，可以增加對子女的照顧與安全保障，激勵其常規適應。

3. 促進家長的教養知能

   良好的親師關係可以提供家長教養子女的觀念及訊息，家長藉由參與子女的教育歷程，增進親子關係。

4. 建立親師合作夥伴關係

   在親師合作的氛圍裡，不僅促使學校與家庭間的緊密聯繫，更可促使家長的參與，提升辦學績效贏得高度的評價與肯定。

DOI:10.6814/NCCU202100587

二、親師合作對兒童發展之影響

親師合作強調「教育是一種人與人的合作理念」，建立相輔相成的夥伴關係，協助兒童獲得成功的教育經驗。以下就不同理論之觀點，闡述親師合作對於兒童發展階段的重要性，在親師密切的互動機制下，提升兒童的教育品質，定能達到事半功倍之效。

（一）文化生態理論觀點

生態理論學家 Bronfenbrenner 強調人類行為的發展受到多重環境的影響，並認為兒童整個人為其周遭環境系統所影響。以學齡前幼兒而言，微系統（microsystem）中關鍵的關係人物是幼兒家長、學校教師、幼兒同儕，以及經常接觸密切的其他人員，如照顧者、保母或與幼兒直接互動頻繁的重要他人。生態環境著重詮釋週遭環境對兒童的影響與改變，所以在解釋兒童行為之前，就必須對兒童身處的情境有所體認，因為兒童深受環境系統中之家庭、學校、社區與文化所衝擊與影響，唯有透過正面地改善兒童身處的環境，並透過環境的支持與協助，才能促進正向的兒童發展（郭靜晃，2013）。

幼小階段的兒童在銜接與適應的歷程中，兒童與教師有較親近的關係可視為學校環境的支持活動，並可促進兒童積極的學習態度，所以良性的師生互動關係有助於兒童參與適應環境及養成負責任的態度（Birch, S. H., & Ladd, G. W. ,1997）。FD，＆Wildenger，LK（2007）認為幼小銜接的教育階段是幼兒及其家庭和教師的重要發展里程碑，協助兒童成功的跨過幼小銜接適應期已被確定為國家優先事項，研究結果顯示大多數的家庭認同，家長的積極參與建立家園親師合作的關係，可視彼此為教育合作的夥伴。

（二）教育社會學觀點

就教育社會學觀點而言，教育之功能使人社會化，個人在特定的社會中，學習發展自我觀念及該社會的生活的生活方式，履行社會的角色（陳奎憙，2006）。因此學校教育、家庭教育及社會教育構成影響個人社會化成功與否的主要因素，學校教育與家庭教育絕無各自孤立分隔的道理，學校社區化、社區學校化，家長參與學校教育代表著在社會變遷中的教育本質，親師合作是教育成功的主要功能與因素（鄧運林，2006）。郭靜

DOI:10.6814/NCCU202100587

晃（2005）認為教師必須瞭解教育兒童並非是一件孤立的工作，而是在任何教育階段，與家長合作都是很重要的一環。教師除了加強對兒童及其家庭狀況的瞭解，也要運用各種技巧與家長合作，成功地協助兒童成長，以達成親師合作的目的。

（三）認知發展理論觀點

Piaget (1964)提到學前教育的兒童正處於前運思階段轉換到具體運思階段的期間，Piaget 的認知發展理論指出兒童的思維方式有別於大人，必需了解兒童認知結構的特徵，並依此為根據來進行兒童的學習課程及教學方式，才能達到學習效果。Piaget 的教育觀強調兒童心智發展過程中積極主動的天性，他認為教育不是灌輸知識，而是提供一個可以刺激幼兒探索知識的環境，讓幼兒自由探索，主動學習，而此「主動的學習」是汲取知識之關鍵。因此對於學齡前兒童的學習，家長與教師有責任及義務協助與合作，設置一個適宜兒童進行學習的情境，激發兒童的學習潛能，提升兒童的學習成效。

游雅惠（2006）提及在兒童的學齡時期，長時間以學校及家庭為其主要的學習環境，家長與教師就是他們模仿學習的對象。為了提升兒童最大的學習效果及促進發展，家長與教師勢必從生活細節中，以身作則表現給孩子們看，因為教師、家長身兼教育及照顧兒童的責任，雙方合作所扮演的角色，有著不可忽視的重要性。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

三、親師合作對不同角色之影響成效

隨著教改的潮流與改革，親師合作關係的建立是現行趨勢，而國內於 2013 年修訂之教育基本法中，第二條、第八條都明文規定人民為教育權之主體，國民教育階段內，為實現教育目的，家長有輔導協助子女之責任。為維護家長參與權之行使，2012 年修訂國民教育階段家長參與學校事務辦法，家長為維護子女之學習權益及協助其正常成長，家長團體得依法參與教育事務，並與學校及教師共同合作，促進學生適性發展。

由此可知，現今社會學校不能獨攬教育，家庭也不能丟出太多責任，漠視孩子教育與學習的家長已不多見，只有越來越多關心孩子教育的家長，甚至全心投入、義無反顧地照顧孩子的教育。家長能夠參與學校事務，不僅可以確立親師關係轉型之新契機，家長的教育觀及責任感也正與時俱增中，親師合作成為日後學校教育的主流，以下詳述其正向影響。

（一）親師合作對學生的影響

許多研究顯示，家長參與親師合作對兒童最大的幫助，在於提升兒童的學業表現(Puccioni et al., 2020; See & Gorard, 2015)。家長參與學校教育的經驗中，擔任班級義工、支援學校活動、參與學校決策、協助班級，都能增進兒童的學習品質與動機。在家長參與及學習態度之研究發現，兒童在學校受教育的過程中，父母參與學校教育所帶來的正面影響，可提高兒童的學習態度並有較高的學業表現（李明昌，1998），個案教師認為親師合作之家長參與程度高的學生，在學校的表現較佳（周淑惠，1998）。追蹤研究也顯示出，父母對於幼兒進入小學之準備信念越重視以及參與程度越高，幼兒未來的學業表現和社會情感能力也呈現較高的水準(Puccioni et al., 2019)。

家長參與子女的學習歷程，不僅可以讓子女感受到父母的關愛與重視，激勵其常規適應（何淑禎，2004）。Schleicher (1989) 和 Ngeow (2006) 即指出，父母的參與不但影響孩子在學校的行為和表現，進而提高學習意願和上學出席率。家長參與親師合作不僅

DOI:10.6814/NCCU202100587

促使兒童在學校表現較佳，也能增進學生積極的學習態度，提高學習熱情，增強自信心，有較高的上課出席率與作業完成率，增加學生的正向行為（陳丁魁，2003）。

家長與教師彼此願意相互瞭解與尊重，兒童不但能感受到家庭與學校環境的連貫性，也能為兒童樹立起合作與人際溝通的良好榜樣（陳昭伶、陳嘉珩，2008）。所以當兒童察覺家長踴躍且主動參加學校活動時，除了將視其為自己成長過程的獎勵外，兒童也會更有安全感。如果親師之間相處合作愉快，兒童不但能獲得安全感，也更容易適應於家長與學校的生活 (Spaggiari, 1998)。

（二）親師合作對教師的影響

每個兒童都有不同的背景、習慣、經驗和行為特徵，但如果要有效提升兒童的學習表現，就必須提早掌握更多的資訊，且在與兒童和家長互動前就須瞭解，正因家長具有這些特別的資訊，所以成為促進教師與兒童關係的協助者。家長因熟知兒童出生後的成長過程，對兒童認知的程度呈現縱向發展；但教師對兒童的認知呈現的是水平發展，當這兩條線交錯時，教師與家長的認知便可相互增強彼此的成效（圖 2-2）。

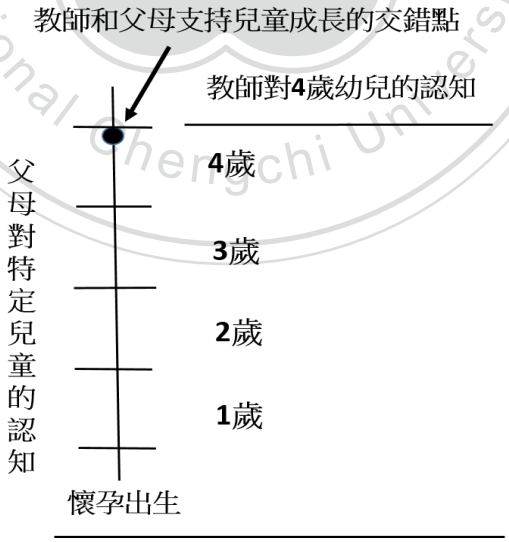

圖 2-2 教師和父母支持兒童成長的交錯點

資料來源：陳昭伶、陳嘉珩等（譯）（2008）。親職教育：從家庭、學校和社區關係探討

DOI:10.6814/NCCU202100587

家長參與學校教育可以凝聚家長對學校的向心力（謝宜倫，2002），教師透過與家長的互動，可以延伸思考層面至教育範疇之外，吸收不同的資訊拓展視野，充實教師專業知能，投注更多心力於教學上（何淑禎，2004）。營造家長團體友善互信的氣氛，教師的收穫比付出還多，更添教學熱情及教學專業，對親職教育也益加重視（謝宜紋，2015）。在親師溝通與合作方面，幼小銜接策略除了學業上的銜接與環境的認識之外，更強調家長的支援與資源，讓親師合作不再僅僅流於形式上的交流，還可以豐富彼此之聯結網絡（陳英豪，2017）。教師若能掌握家長的人力資源與經濟支援進行親師合作，可讓親子透過活動的體驗，增進良性的親子互動，更由於家長的熱忱參與，給予孩子最好的身教學習機會，藉以培養終身學習的態度與理念。

（三）親師合作對家長的影響

親師合作結合家庭的優勢與學校的專業兼容並蓄成一個夥伴關係，如果兒童是家庭與學校的連結點，兒童把家庭中的觀念、感受與優缺點帶入學校生活中，那麼這種夥伴關係就可以強化學校教育的有效性，因此良好的家庭與學校關係是推動教育的火車頭（楊雅惠，張耐等譯，2013）。教師與家長既為教育合夥人，所以家長走入學校，凝聚共識體驗教學，更能深入及瞭解教師與學校的困境與需要，而給予必要的協助。

洪麗玲（1999）認為家長參與可以促使家庭與學校合作，而且家長也是教育改革的關鍵因素。經由參與學校教育活動，可以讓家長了解學校的運作，減少來自家長的阻力，還能提供豐富的支援與支持，增進教育品質的提升與發展。徐于婷，洪福財（2012）指出兒童進入小學之後，建議親師應共同合作協助兒童適應小學生活，家長宜適度參與學校教育，一同觀察兒童的學習狀況，適時提供協助積極面對問題解決困難。陳昭伶、陳嘉珩等譯（2008）認為親師合作對家長最大的益處，不外乎讓家長感受到親職教養責任上的支持，另外也可根據教師專業的知識和觀念中，擴展自己教養子女的經驗及引導技巧，甚至建立家長的信心，而成為更稱職的父母。

DOI:10.6814/NCCU202100587

四、小結

親師合作是現代教育的重要理念，其目的在於鼓勵父母的積極參與，藉由共同參與學校相關政策的訂定與推動，成為「教育合作的夥伴」，一起擔負起兒童的教育責任。成功的家長不僅僅是一個簡單的任務或角色，家長也需要成長、支持與輔導，透過親師攜手合作，家長可向教師學習到適當的教育方式與技巧，使兒童獲得安全感穩定情緒，更快樂地學習與成長。教師更要瞭解任何一個教育階段，親師合作都是很重要的一環，當家長願意與教師合作成為教師的得力助手，並互相尊重溝通時，可以讓教育力量相輔相成，幫助兒童的學習達到最佳狀態。

幼兒學前階段的教育內容重點，受到環境中生態、社會、認知等因素之影響，已逐漸地改以學童為核心的教育信念。兒童學齡時期的主要模仿學習對象，就是家長與教師，因此雙方共同合作所扮演的身教、言教角色，有相當的重要性及必要性。

將教育責任完全交給學校，對知識汲取也許較有效率，然而家長才是最為瞭解自己孩子的狀況。尤其居於幼兒園銜接小學之間的家長，瞭解學童學習的起始經驗，對於新環境的銜接，可以給予最直接的鼓勵與協助，不應過度依賴學校或安親機構，例如：生活作息的調整、每天寫功課的習慣、培養負責任的態度等，一起陪著孩子面對幼小學習階段的新挑戰。若以兒童的學習與成長角度而言，協助建立良好生活習慣或行為表現者，其最佳人選非「家長」莫屬。事實上，教育本從家庭開始，透過親師合作的機制，家長的參與強化學校教育的成效，正視與陪伴學童順利轉換人生的學習階段，也落實指導學童的學習態度與行為得以正向發展。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

第三節　幼小銜接之問題現況

一、幼小銜接面臨之問題

國小與幼兒園因分屬不同的學制，整個學制必須統一完整才能發揮其功能，形成一個良好的結構系統。在橫向部分要顧及各類學校間的連貫；縱向部分要加強學校之間的銜接，並注重課程組織的一貫性。因此，世界主要先進國家無不在幼兒教育與小學教育的實際措施中，或法令上致力於兩者之連貫性（林朝鳳，1992）。

我國幼小銜接之問題現況，可歸納出以下四點進行討論：

（一）幼小銜接流於表面形式

幼小銜接的工作往往著重片面性，強調認知及技能層面，而疏忽情意態度的培養，如此的認知學習在幼兒進入小學後勢必導致生活適應上的挑戰。從訪談研究中發現，國小與幼兒園互動並不多，除了國小附設幼兒園因地利之便與國小有較多交流接觸之外，一般私立幼兒園僅以安排參觀國小低年級上課，作為模擬幼小銜接的形式（劉佳蕙，2008），這些作法並不能真正協助幼兒早日適應國小的生活。

以幼兒的角度來看，幼兒從一個相對性較以幼兒為中心的學習環境，轉換為以教師為主的學習場域，所以從幼兒園到小學一年級對幼兒而言仍是跨越人生中第一大步的轉捩點（劉慈蕙，2009）。劉慈惠、丁雪茵（2008）更進一步指出，幼兒上小學後被校方或教師要求按照有形及無形的各項課程安排，被動地配合而展開其小學生活，因為小學環境的作息與學習步調，是由大人所安排，所以在這個新的學習環境，很難考量到幼兒的先前經驗，甚至被期待在極短的期間就要成為一個「小學生」，表現出小學生應有的學習步調與成熟。

DOI:10.6814/NCCU202100587

（二）教學方式難以連貫銜接

幼兒園所重視生活教育的學習，上課方式較為活潑，多採遊戲及動態統整的教學方式；而小學教育重視統一學習與合群，上課方式多為靜態，有選定的教科書與教學進度，強調的是學科統整式課程設計。

幼兒園與小學之間不同的常規訓練也是幼兒必須面臨的，小一新生除了面臨上課時間更長之外更需注意維持坐姿，還要適應小學與幼兒園差異甚大的上課常規要求（孫扶志，2005）。莊雅莉（1996）指出縱使小學教師瞭解幼兒園學習區的情境布置將對幼兒在國小的環境適應與課程之銜接性有相當的助益，但受限於人力不足，亦無暇主動深入去瞭解幼小銜接的作法。

（三）幼小教師觀點顯著差異

對幼兒園來說，協助幼兒順利與國小銜接是基礎的重要工作，也是培養入小學的基本能力，這樣的學習融在幼兒園日常教學活動中。幼兒的學習主要是以直接經驗為主，透過感知探索、實際操作、遊戲活動、親身體驗獲取學習經驗，而教師任務是布置規劃合適的環境，並且引導學童依興趣探索學習環境，與幼兒建立信任與安全感，為日後的小學教育奠定基礎。

對小學來說，與幼兒園的銜接是必要的工作，因此國小也將幼小銜接活動列為小一新生適應國小學校生活之重要指標，並規劃一系列的迎新活動作為開學的重頭戲。然而研究顯示，幼小教師對幼小銜接有顯著的差異與歧見（蔡春美，1993），例如：幼兒園畢業前一個月大班生與小一生共同上課、調整小學課程設計與教學內容等具體作法，幼教師大多認為必要可行，國小教師卻多半不認同。此外，因為幼兒園及國小學校或學區的不同，國小教師通常對於新生在幼兒園學習經驗的狀況所知甚少，也無法與幼兒園教師溝通或合作，造成幼小銜接的困境(Purtell et al., 2020)。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

（四）幼兒心理易於產生抗拒

對剛滿六足歲的幼兒來說，小學是個陌生的環境，幼兒除了需要調整心理，重新適應新環境與新老師之外，尚須面對許多與幼兒園截然不同的規矩及紀律。因此剛開學的緊張、焦慮與害怕情緒必然大過於期待開學的興奮、開心與好奇，於是適應不良與焦慮不安的症狀，全反應於心理與身體層面，進而產生了畏懼上學、緊張生病、適應障礙等問題(Mashburn et al., 2018)。

每年小學開學之際，小一新生們總會遇到各種不同的適應問題，因此可能容易產生焦慮、緊張的情緒，一些新生嚴重時甚至會出現「開學焦慮症」。所以如果讓學生提早瞭解幼兒園與小學生活樣貌的差異，就可以提早協助孩子樹立小學生角色意識，儘早適應當個快樂的小學生。

二、親師合作面臨之困境

教育是百年樹人的大業，絕非單靠教師或家長就能孤軍奮戰而可竟其功畢於役，如果將教師比喻成辛勤的農夫，負責犁田、施肥、除草、去蟲；則家長便是播種與土地的管理者，給予充沛的陽光、空氣和水，在豐沃的土地上共同滋養幼苗快樂成長，而開花結果。

親師既是教育事業的合夥人，營造良好的親師合作關係就是教育成功的重要關鍵。家長適度的參與子女的學習，應是學生最大的助力，但若親師之間互為權力之爭，不但失去家長參與的原始意義，也會影響子女後續學習階段的人格發展（蕭仲廷，2012）。面對現今世界的教育潮流，親師合作已是必然的趨勢，教師除了努力於教材教法創新之外，也應該引導家長參與的角色在學生學習上發揮完善的效益(Rimm-Kaufman & Pianta, 2005; Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020)。

DOI:10.6814/NCCU202100587

回顧過去文獻，親師合作面臨之困境，可歸納為兩大因素：

（一）親師之間理念落差

親師合作作為親職教育的重要環節，其最主要目在於鼓勵父母的積極參與學校相關事務，包含：學校相關政策的訂定籌募基金，幫助父母如何教育子女、安排義工籌募基金、並與老師交換教育兒童的資訊，使兒童在不同的社會化受到連續性的照顧。Lightfoot (1978)發現教師對於家長參與兒童教育的觀點有頗大的差異，有些教師認為兒童的家庭背景並不重要，因此將家庭排除於學校教育之外；另一派的教師觀點則認為兒童是由父母親塑造出來的，而將家長與兒童視為一體，相信家庭背景的資訊更能幫助教師有效地與兒童溝通並教育他們。郭靜晃（2005）認為臺灣今日的兒童與青少年問題日趨惡化，其最主要因素則是家庭、學校與社會的教育環節失去配合與連貫。大多數的家長將教育推給學校，學校將兒童的社會問題推給社會，而警政機關又將兒童送回家庭中，循環的衝突存在於家庭、學校和社區之間。有些教師甚至認為教育兒童是學校的責任，兒童的家庭背景與家長是否參與並不重要，因此將家庭屏除於學校之外，這種因理念與溝通的錯誤觀念進而造成對親師合作的認知落差。

另外，親師之間為了提升學生學習狀況而合作，家長求好心切之期盼下，通常會有自己的看法或建議。在一項國小教師與學生家長對於教育認知之研究發現，親師在學生學習教育理念上有責任歸屬的認知差距，例如學生課業的輔導，家長認為可以自行照顧處理，教師則認為應由家庭與學校共同合作完成（張笑虹，1994）。

郭耀隆（1998）探討國民小學親師合作之研究結果顯示，良好親師合作的決定因素彼此相互影響。例如：親師合作隨著學生的年級不同而有所差異；或是老師處於主導地位，家長僅提供協助。石苑均（2016）認為大多數幼兒園教師不喜歡家長干涉幼兒園事務，因擔心家長理念與教學目標不一致，導致幼兒常規難以管控，甚或家長間接干預園內行政輪值事務，造成更為複雜的局面。

DOI:10.6814/NCCU202100587

（二）親師之間缺乏共識

近年來，對於親師合作計畫的重視，學生家長也被視作為學校教育的參與者，而不再只是教育機構的委託人。郭靜晃（2005）提及親師合作雖然帶給兒童、教師與家長有正向的回饋與良好的功效，但親師之間也可能有錯誤的概念、彼此生活的壓力而導致缺乏共識，最終無法合作。例如：教師對兒童的表現產生負向批評，引起家長情緒不安；教師過度專業的術語與理論，令家長無所適從；親師雙方觀點的落差造成家長無法獲得最終的需求與滿足；家長對教師角色的期待而影響合作意願，其他如時間上的配合、彼此的忙碌、學校管理政策等也皆是影響家長與教師合作的意願。

曾俊凱（2002）認為親師合作的關鍵決定因素在於教師和家長於時程上難以配合，以及觀念差異。家長參與人數多、意見多、干預多，導致負面訊息流傳增加學校困擾，甚至人情的關說與額外的工作增加。對有些家庭而言，學校安排的參與活動，也形成一種壓力，家長受限於時間與精力無法配合，以致無法出席學校親師溝通活動(Hoover-Demspey, Whitaker, & Ice, 2009)。

Olsen 與 Fuller (2003) 指出在親師合作上雙方遇到的困境，站在教師的角度，大部分的教師很想將所學的教育理念傳達給家長，但是老師的經驗卻覺得家長對兒童的學習沒興趣；站在家長的想法，家長認為教師是專家，所以教育是學校及教師的責任，更有家長態度不佳而把教師當僱員，造成教師心力交瘁。

三、親師合作對幼小銜接之影響

幼兒從幼兒園邁入國小義務教育，代表著另一段學習樣貌的開端，然而面對新的學習情境與陌生環境的挑戰，大多數的幼兒卻是抱持著期待與喜悅的心情來看待。黃月美、黃齡瑩（2010）在研究訪談中發現，幼兒可以清楚的比較出幼兒園與小學環境的差異性，更確認「上小學」是長大的象徵，是一種社會地位改變及學生角色認同的歷程。

DOI:10.6814/NCCU202100587

研究顯示高質量的幼小銜接計劃和實踐可以提高兒童的入學準備能力，在這個階段，父母的參與至關重要(Schulting, Malone, & Dodge, 2005)。當家長和老師合作支持孩子時，孩子更有可能體驗到成功的幼小階段經驗，因而展現出更好的學業表現，通常都會反映在語言和認知技能方面(Birch & Ladd, 1997)。

根據社會支持理論的觀點，父母參與是一種重要的社會資源，可以幫助兒童應對學習和發展中的不同挑戰，並可能成為兒童成功學習，可靠的決定性因素(Cohen & Wills, 1985)。

以下分別就家長、幼兒園教師，以及小學教師的角度，論述親師合作對幼小銜接之影響：

（一）家長之角度

隨著家庭結構的轉型，雙薪家庭日益增加，國內家長普遍重視教育是不爭的事實，許多家長相信「怕孩子輸在起跑點」，沒有考慮到「早跑未必贏」。往往在不知不覺中將教育子女的責任逐漸寄託在學校老師的身上，甚至認為提早學習是理所當然。

幼小銜接中家長所扮演的角色為何？許多家長只認知到上小學後學注音符號是刻不容緩的事，殊不知居於幼小銜接兩階段之間的家長，在成功的歷程中著實扮演著舉足輕重的地位。孩子進入小學就讀後，面臨的情境轉變不可說不大，難怪家長會擔心孩子跟不上小學的學習步調，為了降低孩子開學時的陌生與不安，家長的參與及陪伴，是孩子適應成功的關鍵。

劉佳蕙（2009）認為幼兒園大班或小學一年級教師都應該利用適當的機會，讓家長了解本身的責任，促進親師合作的重要性，讓孩子上小學後踏出更穩健的第一步。為了幫助孩子順利融入小學生活，密切的親師合作，是孩子最大的助力，因為只有家長最知悉幼兒學習的累積經驗，在新環境中又需要哪些幫助，進而給予孩子最即時的支持。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

（二）幼兒園教師之角度

兒童在度過幼小銜接階段中，歷經許多不同的學習面向，在心理上理應須調整一段時間，但在家長與教師對小一兒童的期待框架中，被聲聲催促趕快脫掉「幼兒園舊衣」，換穿「小學的新衣」。許多研究指出，親師之間良性互動對幼兒的學習及發展至關重要，但良好互動的關鍵在於家長和老師對彼此角色和責任的期待，而期待落差將會影響親師互動的品質。劉慈惠與丁雪茵（2008）認為家長對兒童在各階段的學習情況之期待會有所不同，當然也影響家長對於「好老師」有不同的界定標準。例如在幼兒園階段可能較為重視教師照顧及關心孩子的特質，然而對國小老師則可能較關心於老師的教學能力、教學熱忱等學業取向能力。

當孩子即將進入小學的幼小銜接階段，倘若幼兒園教師能積極引導及鼓勵家長親師合作、配合參與幼兒園幼小銜接的活動與規劃、陪孩子共同面對上小學的困難與挑戰，將有助於孩子提早適應融入小學的生活。

（三）小學教師之角度

幼小銜階段的兒童進入國小一年級後，隨之而來的是制式化的學習課程、型態、時間、評量等，導致兒童不適應國小新生活。徐于婷，洪福財（2012）認為兒童進入小學之初，親師合作可以讓家長從學業成績的表現得知兒童學習狀況，若兒童的學習情況不佳，建議家長宜適度參加學校活動，可以增加親師合作的時間與機會，共同合作協助兒童調整腳步，進而逐步適應。學校和家庭是影響兒童發展的兩股重要力量，對於兒童的成長與學習均有決定性的影響，在幼小銜接的轉換過程中，不僅兒童需要適應，家長也要面對這樣的轉變，因此學校教師也應協助家長與學童一起面對新生活，可從「家庭」的概念，給予個別的協助（徐千惠、陳惠邦，2009）。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

四、小結

從幼兒園邁入小學是兒童成長發展一個重要的里程碑，在幼兒階段的學習是未來發展的基礎，銜接與適應的順利，對後續階段的學習有關鍵的影響。對於幼兒園與國小之間，長期存在著課程與教學銜接上的斷層與落差，早已是不爭的事實。但每當論及幼小銜接的議題時，由下而上的銜接思維模式，仍是現今一般幼小銜接較為主流的作法，也就是幼兒園提前安排小學的學習內容及上課方式，來協助幼兒適應小學的生活。至於由上而下銜接的作法，因受到許多執行面的困難度，成效與理念則較少被廣泛關注。

幼兒園與國小因涉及兩個不同的學制，在幼小銜接的工作上難免遇到幼小銜接流於表面形式、教學方式難以連貫銜接、教師觀點具有顯著差異，以及幼兒心理易於產生抗拒等問題。而在親師合作方面，也面臨親師之間理念落差，以及親師之間缺乏共識等困境。究其原因在於小學與幼兒園兩個教育階段，對待學童學習的理念與作法落差太大，幼兒園從幼兒發展觀點的角度思考，配合幼兒年齡發展成熟度，以生活教育為主軸，強調認知情意技能發展歷程，重視個別差異，尊重幼兒自主學習。小學則注重制式的生活作息，強調學童配合團體紀律，配合的老師的教學步調，較忽略個別差異與需求，這個鴻溝始終無法逾越。探究以上論述的問題與困境，幼小銜接成效的良莠，並非特定單一因素可概括解釋。

從幼小銜接來看臺灣的銜接教育，幼小銜接的重點在於幫助幼兒準備好進入國小，是屬於全面性的基本能力培養，包含手部的運筆能力、肌耐力、精細動作、生活自理、時間管理、口語表達等基本能力的訓練。研究者長期在幼兒園的教學現場，觀察到孩子學習捏黏土、抓握剪刀、摺紙、仿畫、夾彈珠等活動，幼兒會在學習操作工具的過程中慢慢去修正動作及姿勢，而以上這些操作將有助孩子未來的運筆及書寫能力。再來是孩子能不能使用語言正確表達出需求，例如事件表達、感覺表達、社交表達等，這些表達能力發展將會影響孩子上小學後在班級中的團體學習力。父母更應重視的是以上基本能力的培養，而非迷失於知識的記憶與累積，這樣才能幫助孩子更順利融入小學團體生活。

DOI:10.6814/NCCU202100587

然而透過親師合作概念來融入幼小銜接，以教師之角度不僅可以深化教師與家長之互動時間與機會，共同合作協助兒童適應國小生活，而且若兒童的學習情況不佳，也可以即時回饋給家長知悉學童在校的學習情況，適時協助家長研議解決的方法。而對於家長而言，則可以協助家長感受到親職教養責任上的支持，也可根據教師專業的知識和觀念中，擴展自己教養子女的經驗及引導技巧，建立家長自信心並參與兒童在學習階段轉換之過程。因此本研究透過瞭解幼兒園家長對於「幼小銜接」問題認知的角度切入，並探討「親師合作介入方案」對「幼小銜接」之成效，提供幼兒園教師因應策略參考，並回應幼小銜接議題所面臨的困境，以做為提升幼小銜接成效之建議。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

第三章　研究方法

本研究旨在探討「幼小銜接」介入方案之成效。本章節區分為五部分，第一節說明研究設計與研究架構，以圖示呈現本研究的規劃設計；第二節闡述研究流程；第三節則呈現「幼小銜接」介入方案之內容；第四節研究工具，說明問卷內容與預試結果；最後第五節則說明統計分析方法。

第一節　研究設計與研究架構

一、研究設計

本研究旨在探討幼小銜接介入方案對於改善學習適應問題之成效。為達成研究目的，又為了遷就實際環境的限制，決定採取準實驗研究法。藉由研究者所進行的科學性嘗試，來推論親師合作與幼小銜接學習因果關係的研究策略。

本研究「幼小銜接」介入教學實驗，採用準實驗不等組前後測設計，實驗組將親師合作融入幼小銜接學習處理，以期能有效、客觀且正確地評估「幼小銜接」介入方案對改善學習適應問題之影響。茲將本研究設計說明，如表 3-1。

表 3-1 幼小銜接介入實驗研究設計

組別	前測	幼小銜接介入	後測
實驗組	O1	X	O2
控制組	O3	C	O4

DOI:10.6814/NCCU202100587

表 3-1 各符號所代表的意義說明如下：

O1：表示幼小銜接介入前，實驗組幼兒之「幼小銜接學習適應問題」前測分數。

O2：表示幼小銜接介入後，實驗組幼兒之「幼小銜接學習適應問題」後測分數。

O3：表示幼小銜接介入前，控制組幼兒之「幼小銜接學習適應問題」前測分數。

O4：表示幼小銜接介入前，控制組幼兒之「幼小銜接學習適應問題」後測分數。

X ：表示實驗組幼兒接受「幼小銜接」之介入方案。

二、研究架構

本研究旨在探討運用親師合作融入幼小銜接策略是否能有效改善學習適應問題，運用教學實驗方法，透過實施幼小銜接介入方案，比較實驗組與控制組之前後測分數，以下根據圖 3-1 研究架構說明如下。

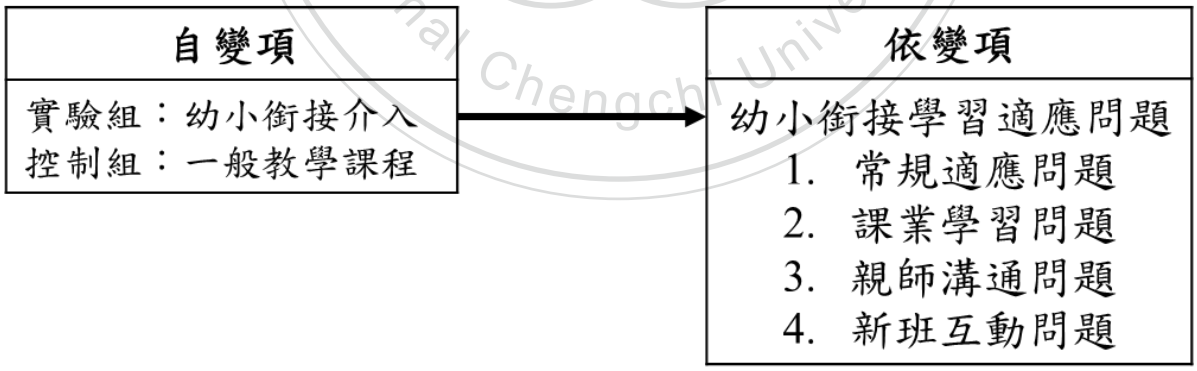

圖 3-1 研究架構圖

DOI:10.6814/NCCU202100587

根據圖 3-1 之研究架構，自變項、依變項及控制變項之說明如下：

（一）自變項：「幼小銜接」介入方案

1. 實驗組：本研究將運用「親師合作策略」融入幼小銜接學習適應方式之方案，對於實驗組進行介入。在實驗階段，課程活動與學習區每週四天，每次約 90 分鐘，實施期程共為六週 。

2. 控制組：控制組之幼兒則在實驗期間，給予一般之教學方式。

（二）依變項：幼小銜接學習適應問題

依變項為幼兒在幼小銜接學習中的適應能力，包括幼小銜接階段中「常規適應」、「課業學習」、「親師溝通」，以及「新班互動」之四大面向。

（三）控制變項

控制變項係指將控制無關因素混淆變項的影響能夠降到最低，才能使實驗設計因果關係的推論達到最正確的狀態。本研究的控制變項包括：實驗組與控制組皆採主題式教學法，課程教材由教師自編。實驗組進行六週的親師合作融入策略，控制組在實驗期間則為一般課程。

實驗組與控制組的家長，均安排親師合作方案融入前一週發放前測問卷，並於親師合作方案結束後發放後測問卷。問卷回收日期在同一週內回收完畢，以避免其他無關之干擾因素的影響。

DOI:10.6814/NCCU202100587

第二節　研究對象

本實驗採準實驗研究法，為不等組前後測設計，受試對象為 107 學年度新北市某公立國小附設幼兒園。為確實執行實驗教學，招募兩個大班幼兒人數、性別比例、班級風格等方面皆相當的班級，減少兩組之間可能存在的差異。發放家長研究說明書及同意書，在獲得家長的同意之後，始能參加本研究。

一、預試樣本

本研究預試之研究樣本採用隨機取樣方式，選取新北市 6 所公立國小附設幼兒園，每所附幼發出 20 份調查問卷，選取年滿 5 足歲大班幼生為對象，委請園主任或班級導師轉發給幼生的主要照顧者填寫。共計發出 120 份預式問卷，問卷回收 115 份，回收率為 95.8 %，預式問卷發放情形如下表。表 3-2 為本研究詳加檢閱填答者作答後情形，剔除不完整的問卷之後，有效問卷共計 114 份，有效問卷比例達 99 %。

表 3-2 預試問卷發放情形

份數 / 學校	發出份數	回收份數
A 公立國小附幼	20	20
B 公立國小附幼	20	20
C 公立國小附幼	20	19
D 公立國小附幼	20	20
E 公立國小附幼	20	18
F 公立國小附幼	20	18
總 計	120	115

DOI:10.6814/NCCU202100587

二、正式樣本

（一）人數選取與分配

本研究取樣的對象以新北市某公立附幼某學年度第 2 學期共 2 個班級，實驗組為 5-6 足歲大班幼兒，男生 11 人、女生 11 人共計 22 名幼兒，實驗組接受為期六週之幼小銜接學習課程。控制組亦為新北市同一所附幼之 5-6 足歲大班幼兒，男生 10 人、女生 12 人共計 22 名幼兒，進行一般幼兒園主題學習課程。實驗期間，兩組幼兒年齡皆介於 5-6 足歲之大班幼生，兩組幼兒的年齡與性別比例相近。

表 3-3 正式樣本人數分配

組別	男生	女生	總計	平均年齡
實驗組	11	11	22	6.26 歲
控制組	10	12	22	6.21 歲

（二）正式樣本幼兒基本資料分析

1. 研究區域相同

同隸屬新北市公立國小附設幼兒園，實驗組及控制組班級皆為同一所學校的幼兒。

2. 教學資源相同

班級導師皆為兩位女性教師、實驗組與控制組均採主題式教學法、課程以學習區活動為主、課程內容由教師自編、教學環境與資源皆相同。

3.幼兒背景資料

幼兒招生的來源皆為附近社區居民的子女，年齡皆為年滿六歲，即將進入國小一年級就讀的兒童。

DOI:10.6814/NCCU202100587

第三節　幼小銜接介入方案之策略

本實驗研究的目標在使幼兒園的兒童能在幼小銜接階段中順利適應小學生活，透過親師合作融入策略，以幫助兒童降低或除去幼小銜接歷程中遇到的各種適應與行為問題。幼小銜接的活動課程由研究者自行設計及規劃，親師合作融入策略實施時間為期 6 週，實施時段以不影響原有作息及活動為原則。親師合作實施過程如下：

一、教師方面

實驗組教師根據幼小銜接學習四大適應面向，設計於主題課程活動中來實施。

表 3-4 幼小銜接課程實施內容及作法

四大面向	課程內容及實施作法
常規訓練	1.模擬小學上下課制度，調整上課時間為 40 分鐘 2.加強幼兒生活自理能力 3.建立遵守班級常規及公約 4.訓練幼兒自己整理書包並準備學用品 5.辨識上課鐘聲響回教室的習慣 6.參觀小一上課情形，模擬小學生活作息
課業學習	1.以遊戲方式訓練注音符號認、讀、寫能力 2.以教學活動化、學習區方式融入數的基本概念 3 建立正確的學習態度及禮貌 4.擬定每天聯絡本及家庭作業 5.加強幼兒口語表達能力
親師溝通	1.建立良好親師溝通管道 2.協助並配合幼小銜接活動 3.參與學校舉辦各類活動 4.協助支援班級活動進行 5.訓練幼兒負責任的態度及習慣 6.型塑班級共同團體公約
新班互動	1.與幼兒討論小學與幼兒園有哪些地方不同 2.以學習區方式增進幼兒人際互動學習 3.以角色扮演增進社交互動溝通力 4.邀請小學老師入班與幼兒面對面 5.培養師生共同默契與慣例

DOI:10.6814/NCCU202100587

二、家長方面

本研究依據親師合作策略，將幼兒在幼小銜接階段可能遇到的學校問題，整理為四大合作項目，其作法可歸納為：參與學校活動、擔任班級志工、親師溝通、家中指導，將此四類整理如表 3-5。

表 3-5 家長參與幼小銜接學習之說明及作法

項目	說明	作法
參與學校活動	家長參與或出席學校所舉辦的各項活動	出席班親會、表演活動 親職教育講座 學習成果發表會
擔任班級志工	家長到校協助班級或教師進行幼小銜接學習活動	擔任學校志工 入班協助班級活動 故事媽媽
親師溝通	學生家長與老師藉由各項溝通管道了解孩子在校學習情形或家中生活狀況	每日聯絡簿 接送幼兒時面對面 約時間晤談 書面溝通 家用電話、手機 email、FB 或網路訊息
家中指導	家長在家協助孩子完成學校的學習及教師所交辦的工作事宜 家長與幼兒共同討論、規劃並調整幼兒上一年級後的生活作息 家長與幼兒討論上小學後擔心的事情，模擬可能解決的方法	培養早睡早起習慣 訓練生活自理能力 建立良好的學習態度 培養負責任的態度 增進解決問題的能力

DOI:10.6814/NCCU202100587

許多研究指出親師合作對學校、兒童、家長、教師都有許多正面效益，但在彼此合作的過程中，教師仍應扮演主動的角色，邀請家長瞭解幼兒的學習課程，並以實際行動參與幼兒的學習。本研究實驗組和控制組所在的區域，家長工作屬性為商業區，家庭結構以雙薪家庭居多，因此親師合作方式主要以在家指導的方式呈現，輔以每日面對面溝通、聯絡本、網路連絡訊息等方式。

三、親師合作融入活動課程

（一）活動課程時間分配

研究者課程設計參考幼兒園教保活動課程手冊（幸曼玲、楊金寶等，2015）、幼兒園教保活動課程—課程發展參考實例（林玫君、王慧敏，2015）及幼兒園教保活動課程大綱（教育部，2017）。課程規劃採統整性的教育活動課程為實施原則，融入幼兒園身體動作與健康、社會、語文、認知、情緒、美感六項目標，設計編製幼小銜接活動課程教案（詳附錄二），課程活動與學習區每週四天，每次約 90 分鐘，期程共為六週，實施時段以不影響幼兒園原有生活作息為原則，活動課程之主題網如圖 3-2 所示。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

教學主題網：好想上小學　　實施期程：六週

課程目標：1.了解上小學的意義

2.比較上小學與幼兒園的不同

3.參訪小學生活環境

4.增進上小學的自我期

5.培養能獨立自主、解決問題之技能

圖 3-2 教學主題網

DOI:10.6814/NCCU202100587

本實驗研究之幼兒園，課程以主題統整教學為主，實驗期間，實驗組與控制組皆依教學計畫進行課程活動，唯實驗組進行每日親師合作融入幼小銜接學習活動。實驗組的班級活動是以遊戲為主軸的學習區提供大班幼兒有計畫地的學習，讓幼兒透過實際操作、遊戲模仿、角色扮演、感官刺激來建構大班幼生的先備能力。教室環境提供幼兒探索的機會，在每一個學習脈絡的鋪陳中，啟發幼兒的潛能，滿足大班幼兒對幼小銜接課程的興趣，進而樂在學習與經驗分享。

幼小銜接課程活動內容如下：

1.寫前準備：運筆練習、日記畫、簽到單、畫圖、摺紙、串珠、黏土、剪紙…等小肌肉、精細動作、手眼協調的訓練。

2.閱讀準備：唸唱兒歌認字、詞語接龍、閱讀故事書、圖像符號遊戲、造句遊戲。

3 數理能力：數量對應、形狀認知、空間圖形、大小序列、買賣遊戲、撲克牌數字遊戲、數數能力、測量活動。

4.自理能力：服裝儀容、餐後收拾、整理物品(工作櫃、書包、文具用品)、清潔活動(打掃、洗抹布、排桌椅)、潔牙活動、作息時間的管理、使用蹲式廁所。

5.自律能力：專注力訓練、舉手發言、愛惜公物、準時上學、培養榮譽感、擔任班級幹部、遵守班級團體紀律。

6.溝通表達：感覺表達、需求表達、上台發言、說故事、分組或團體討論、訊息能正確轉達給父母或老師。

7.社交能力：生活禮貌、愛與同理心、傾聽回應、主動參與、與同伴合作與協商、解決問題、分享與讚美。

DOI:10.6814/NCCU202100587

幼小銜接學習區規劃：

依據幼小銜接活動，提供多元的素材及工具，引導幼兒個別或小組可能的學習方向，激發幼兒的學習興趣，延伸及深化幼兒的學習。

學習區	素材工具與情境布置	課程目標	引導重點
語文區	書寫工具和材料、圖卡、拼圖、廣告單、日期印章、故事書、黏土、剪刀、展示掛圖、	1.理解生活環境中的圖像符號 2.以口語參與互動 3.運用圖像符號 4.蒐集文化產物的訊息	提供閱讀素材，協助幼兒理解圖像符號，運用並將訊息記錄下來。 學習運用書寫工具或口語表達意見與想法。
美勞區	紙、剪刀、膠帶、白膠各類筆、水彩、手指膏、壓花器、美勞裝飾素材、美勞工具書	1.運用五官感受生活環境中各種形式的美 2.運用各種形式的藝術媒介進行創作	探索生活環境中各種色彩、形體、質地的美，進行創作與發表。 提供多元素材，鼓勵幼兒進行各類創作。 促進手指精細動作、手眼協調等小肌肉發展。
娃娃家	收銀機、食物模型，餐盤餐具、錢幣、扮演服裝、桌巾、圍裙	1.蒐集生活環境中的數學訊息 2.同理他人，並與他人互動	鼓勵幼兒善用各種感官，增進覺察互動能力，進行扮演活動。 運用角色互換的經驗，培養同理心態度與合作能力。
積木區	多元積木種類、陸海空交通工具配件、動物、人偶等相關配件	1.熟練各種用具的操作 2.與他人合作解決生活環境中的問題	提供各種類型積木，促進幼兒大小肌肉發展。 引導幼兒發現問題，蒐集整理訊息，並找到解決辦法。
益智區	七巧板、桌遊、疊疊樂大富翁、益智遊戲、時鐘、撲克牌、迷宮、神秘箱	1.整理生活環境中的數學訊息 2.理解生活環境中的圖像符號	引導幼兒透過教具的操作，整理訊息之間的關聯性、邏輯性及因果關係。 協助幼兒探索生活環境中，各種線索的聯結及意義。

課程目標參考幼兒園教保活動課程大綱

DOI:10.6814/NCCU202100587

第四節　研究工具

本研究主要探討幼小銜接介入方案，對小學一年級新生適應能力之影響，在參考相關文獻資料後，編製「幼兒園與小學銜接問題之現況調查」家長問卷為研究工具。家長問卷共兩大部分，第一部分為「幼兒基本資料」，第二部份為「幼兒園與小學銜接現況問題調查」。本節將逐一說明預式問卷之內容與計分方式、預式問卷之實施、項目分析、效度分析與信度分析、正式問卷之編製。

一、預試問卷編製

本研究問卷編製係根據陳宜君（2014）及張雯雁（2010）等研究者相關文獻、分析及其研究結果，與指導教授共同討論，針對問卷所擬內容的適切性加以修改，逐題加以說明並修正題意，最後經指導教授與專家審閱過後，完成問卷初稿內容。

二、預式問卷之內容與計分方式

本預式問卷之主要內容架構分兩大部份，可由「幼兒基本資料」與「幼兒園與小學銜接現況問題調查」來說明之。

（一）幼兒基本資料

本部份之編製係根據本研究之需要以及參考相關文獻研究之結果，所擬出的相關背景變相，共有九個題項。包括題項(1)幼兒性別、題項(2)幼兒家中排行、題項(3)幼兒家中子女數、題項(4)幼兒家庭結構、題項(5)幼兒主要照顧者、題項(6)、(7)父親年齡及教育程度、題項(8)、(9)母親年齡及教育程度。

其中(1)到(4)四題為幼兒基本背景特質；(5)到(9)五題為家長及孩童社經地位之依據。

DOI:10.6814/NCCU202100587

研究者綜合相關研究後發現，就親師合作影響幼小銜接的學習因素，包含幼兒性別、子女排行、家庭結構、主要照顧者的年齡教育程度等變項。此外本研究亦一併探討家長及家庭社經地位，是否會影響親師合作與幼小銜接的學習與發展的實際情況。

（二）幼兒園與小學銜接現況問題調查

第二部份為幼小銜接的現況調查，調查內容請家長依據幼兒目前幼兒園生活的現況表現來填答。填答的根據依幼兒目前的「常規適應」、「課業學習」、「親師溝通」、「新班互動」之四個面向，圈選最適合的答案，每個概念分別由五道或六道題項測量，共計有 22 題。

評分方式採李克特式（Likert-type）五點量表進行，受試者依據自身感受或經驗，由「從不如此」、「偶爾如此」、「有時如此」、「經常如此」、「總是如此」之五項尺度中選擇最適當之選項，分別代表 1 到 5 分，越符合現況幼小銜接問題的反應，分數越高，越不符合現況幼小銜接問題的反應，分數越低。

將此問卷各題項得分加總，代表受試者在「幼兒園與小學銜接現況問題調查」測量之分數；分數愈高，代表幼小銜接問題越多。

國立政治大學 National Chengchi University

三、預試問卷之施測

「幼兒園與小學銜接現況問題調查」問卷初稿，係根據學術界及實務界專家學者的審核，進行題項內容修訂，與指導教授確認後，修正預試問卷。本研究之預試問卷總計抽取樣本 120 份，回收 115 份，回收率 95.8%，排除資料不完整之無效問卷，合計有效問卷 114 份，可用率 99%。預試問卷回收後，進行項目分析、效度分析，以篩選出合適的題目。

DOI:10.6814/NCCU202100587

四、預試問卷之信效度分析方式

（一）項目分析

本研究以逐題檢測的方式，檢視各題項之平均數、標準差。並以相關分析檢視每一項目與總分之相關程度，以皮爾森積差相關係數(Pearson’s correlation coefficient)為依據，其範圍介於負 1 到正 1，若相關係數為 0 代表沒有相關。

（二）信度分析

信度部分採用內部一致性係數(Cronbach’s α)，其數值應超過 0.7。

（三）效度分析

效度，是指測驗工具的正確性。本研究自編量表根據相關理論與第一線工作人員、學者專家之意見發展而來，故採用結構模型方程式(Structural Equation Modelling, SEM)之測量模式進行驗證性因素分析，作為建構效度之檢驗。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

五、預試問卷之分析結果

（一）描述統計

1.「常規適應問題」面向

分量表的平均數介於 1.90 到 2.47 之間，標準差介於 0.94 到 1.22 之間。

2.「課業學習問題」面向

分量表的平均數介於 1.99 到 2.67 之間，標準差介於 1.12 到 1.29 之間。

3.「親師溝通問題」面向

分量表的平均數介於 2.15 到 2.72 之間，標準差介於 1.19 到 1.40 之間。

4.「新班互動問題」面向

分量表的平均數介於 2.02 到 2.61 之間，標準差介於 1.09 到 1.21 之間。

（二）信度分析結果

「常規適應問題」面向各題項與總分之相關係數介於 0.62 到 0.84 之間；「課業學習問題」面向各題項與總分之相關係數介於 0.80 到 0.87 之間；「親師溝通問題」面向各題項與總分之相關係數介於 0.83 到 0.92 之間；「新班互動問題」面向總分與各題之相關係數介於 0.82 到 0.89 之間。

四大面向之內部一致性指標 Cronbach’s α 值依序為 0.83、0.89、0.92、0.92，皆大於 0.70 的標準。

綜上所述，四大面向之各項題目平均數、標準差，以及相關係數都落在合理範圍內，故所有題目皆保留可用於後續正式問卷施測。信度分析也顯示本量表的四大面向概念具有良好的內部一致性。詳細數據如表 3-6 所示。

DOI:10.6814/NCCU202100587

表 3-6 項目分析結果（n = 114）

因素	題目	平均數	標準差	相關係數	信度
(一) 常規適應問題	1. 擔心有上課坐不住的狀況	2.16	1.20	0.83	0.83
	2. 擔心有班級常規的適應問題	1.90	1.05	0.84	
	3. 擔心未能清楚傳達老師交代事項的問題	1.95	0.94	0.75	
	4. 擔心有整理書包準備學用品的問題	2.24	1.14	0.62	
	5. 擔心國小午休時間的適應問題	2.47	1.22	0.64	
	6. 擔心上課鈴聲響才要去上廁所的情形	2.22	1.10	0.70	
(二) 課業學習問題	1. 擔心運筆及握筆寫字的問題	2.67	1.25	0.85	0.89
	2. 擔心數的加減基本概念的問題	2.41	1.29	0.87	
	3. 擔心無法理解老師教學內容的問題	2.04	1.14	0.86	
	4. 擔心動作慢跟不上學習步調的情形	2.02	1.12	0.82	
	5. 擔心有每天寫功課的壓力	1.99	1.23	0.80	
(三) 親師溝通問題	1. 想與老師溝通關於課業學習的問題	2.72	1.40	0.83	0.92
	2. 想與老師溝通孩子食用早餐的問題	2.15	1.30	0.87	
	3. 想與老師溝通孩子生活自理的問題	2.21	1.27	0.90	
	4. 想與老師溝通關於孩子同儕互動的問題	2.50	1.19	0.92	
	5. 想與老師溝通班級團體紀律的適應	2.31	1.19	0.86	
(四) 新班互動問題	1. 擔心新班上課型態的適應	2.61	1.21	0.85	0.92
	2. 擔心新班教室環境的適應	2.41	1.16	0.83	
	3. 擔心新班同儕關係社交互動的問題	2.05	1.09	0.85	
	4. 擔心新班跟同儕競爭表現的問題	2.02	1.16	0.82	
	5. 擔心新班老師與學生感情疏離的問題	2.24	1.13	0.89	
	6. 擔心新班老師與學生互動不佳的問題	2.26	1.13	0.85	

註：相關係數採用修正後的項目-總分相關

DOI:10.6814/NCCU202100587

（二）效度分析結果

本研究依循 Anderson 和 Gerbing (1988)之建議，在進行實驗前對工具的建構效度，以結構模型方程式（Structural Equation Modelling）之測量模式（驗證性因素分析）進行檢驗，確定其具有可接受的模型適合度、確認具有良好的信度與效度後，再進行後續之假設檢定。參考 Byrne (1994)及 Hu & Bentler (1999)提出之標準，以 CFI、NFI（>0.90）及 SRMR、RMSEA（<0.08）之指標，做為判斷模型適合度之依據。

本研究自編「幼小銜接問題現況」量表，以結構模型方程式(Structural Equation Modelling, SEM)之測量模式進行驗證性因素分析。整體而言，驗證性因素分析的設定，量表分別各有一個潛在變數及四個觀察變數(indicator)，詳細說明如下。

圖 3-3 顯示幼小銜接學習問題現況之驗證性因素分析結果，整體而言其模型適配度良好（χ^2= 0.219、p = 0.896、CFI=1.00、NFI=1.00、SRMR=0.006、RMSEA<0.001）。各項觀察變項之標準化因素負荷量皆高於 0.74，其組成信度(CR)為 0.853，高於建議值 0.7 (Hair, 2010)。平均變異數萃取量(AVE)為 0.593，高於 Fornell 與 Larcker (1981)建議標準值 0.5，代表本研究之量表具有良好之建構效度。

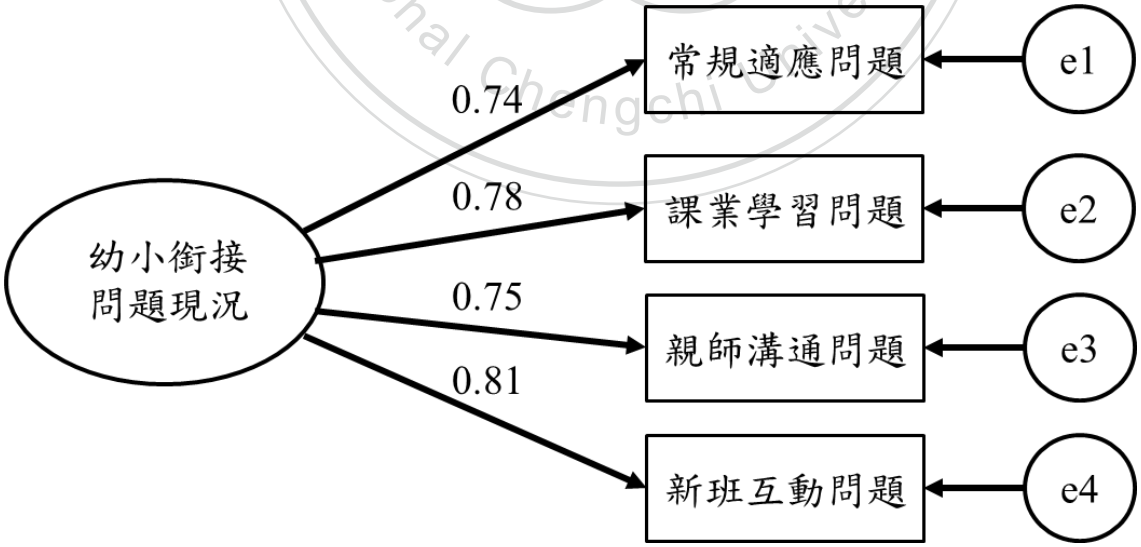

圖 3-3 幼小銜接學習問題現況之驗證性因素分析

DOI:10.6814/NCCU202100587

第五節　資料分析方法

本研究以 SPSS 25.0 版統計套裝軟體進行分析。統計方法包括描述統計、卡方獨立性檢定、獨立及配對樣本 t 檢定、多變量共變異數分析及共變異數分析，詳述如下：

一、描述性統計

本研究將採用次數分配與百分比描述樣本基本特質，並採用平均數與標準差描述「幼兒園與小學銜接學習適應問題」之分布狀況。

二、卡方獨立性檢定

為了檢視實驗組與控制組在前測階段，兩組樣本各項基本特質分布情形是否相近，採用卡方獨立性檢定來比較兩組樣本基本特質之分布是否具有統計上顯著差異。

三、獨立樣本及配對樣本 t 檢定

為了檢視實驗組與控制組在前測時，兩組樣本「幼小銜接學習適應」之四個面向的分數水準是否相近，採用兩組獨立樣本 t 檢定來檢測兩組之間分數是否具有顯著差異。配對樣本 t 檢定則分別檢測實驗組與控制組的前測及後測分數是否具有顯著差異。

四、多變量變異數分析（MANCOVA）

為探討「親師合作策略融入」介入之成效，本研究先採用多變量共變異數分析（Multivariate analysis of covariance, MANCOVA），檢視控制前測分數後，組別間四面向後測分數是否有差異，若 Hotelling's T^2 達顯著水準，則進行各面向的共變異數分析。

五、共變異數分析（ANCOVA）

本研究採用共變異數分析（Analysis of covariance, ANCOVA），檢視在控制了前測分數之後，實驗組之各面向的後測分數仍然優於控制組，就能顯示「親師合作策略融入」介入方案具有提升「幼小銜接學習」之成效。

DOI:10.6814/NCCU202100587

第四章　研究結果

本研究採準實驗設計研究方法，探討實施「幼小銜接」介入課程對於改善幼小銜接學習適應問題之成效，以評估實施「幼小銜接」介入實驗前後，學童之學習適應問題。本章根據前述研究方法，呈現量化分析數據及質性訪談之結果整理。

第一節　正式樣本背景資料分析

正式施測樣本為新北市某公立幼兒園之幼兒，其中兩個班級分配為實驗組與控制組，總計 44 人，表 4-1-1 呈現正式樣本之基本特質：

一、正式樣本特質

（一）幼兒性別：實驗組男生女生人數均等，控制組女生多於男生 9.0%。

（二）家中排行：實驗組幼兒排行第一佔 36.3%，控制組佔 31.8%；排行第二均各佔 50.0%。

（三）家庭結構：實驗組與控制組以小家庭結構居多各佔 63.6%、54.5%。

（四）主要照顧者：實驗組與控制組均以母親為主要照顧者佔大多數，比例分別為 86.3%與 86.1%。

（五）幼兒父親特質：實驗組與控制組父親的年齡均集中在三十歲以上，比例均佔 99.9% 。教育程度則以大學學歷以上最多，分別為 59.0%、63.6.0%。

（六）幼兒母親特質：實驗組與控制組父親的年齡也多數集中在三十歲以上，比例分別為 99.9%與 95.4%。教育程度則以大學學歷以上最多，分別為 59.0%。

二、兩組樣本基本特質之比較

為檢視實驗組與控制組樣本的各項基本特質分布是否相近，採用卡方獨立性檢定，結果發現卡方檢定皆未達到顯著水準，代表兩組之各項基本特質相似，具有可比較性。

DOI:10.6814/NCCU202100587

表 4-1-1 幼兒基本資料分析結果

基本資料		實驗組（*n* =22）		控制組（*n* =22）		卡方值	*p* 值
		人數	百分比	人數	百分比		
性別	男	11	50.0	10	45.5	0.09	0.763
	女	11	50.0	12	54.5		
家中排行	第一	8	36.4	7	31.8	0.21	0.901
	第二	11	50.0	11	50.0		
	其他	3	13.6	4	18.2		
家庭結構	小家庭	14	63.6	12	54.5	4.44	0.109
	三代同堂	8	36.4	6	27.3		
	隔代教養	0	0.0	0	0.0		
	單親家庭	0	0.0	4	18.2		
主要照顧者	父親	1	4.5	3	13.6	1.36	0.507
	母親	19	86.4	18	81.8		
	其他	2	9.1	1	4.5		
父親年齡	30-39 歲	8	36.4	8	36.4	0.00	1.000
	40-49 歲	14	63.6	14	63.6		
父親教育程度	國中(含)以下	2	9.1	3	13.6	0.23	0.889
	高中職	5	22.7	5	22.7		
	大學(含)以上	15	68.2	14	63.6		
母親年齡	20-29 歲	0	0.0	1	4.5	1.14	0.564
	30-39 歲	9	40.9	9	40.9		
	40-49 歲	13	59.1	11	50.0		
母親教育程度	國中(含)以下	1	4.5	1	4.5	0.01	0.993
	高中職	7	31.8	7	31.8		
	大學(含)以上	14	63.6	13	59.1		

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

第二節　幼小銜接介入方案之成效分析

為探究幼小銜接介入方案對於改善學習適應問題之成效，首先利用獨立樣本 t 檢定（independent-sample t test），檢視實驗組與控制組的學生在「幼小銜接」介入前階段之學習適應問題前測分數是否沒有顯著差異，以確保兩組學生特質的可比較性。

一、前測分析

（一）常規適應問題

為比較兩組學生常規適應水準在前測階段是否相同，先以常規適應量表前測分數進行獨立樣本 *t* 檢定，統計結果如表 4-2-1 所示。變異數同質性 Levene 檢定未達顯著水準（F＝0.028，p=0.869），代表兩組的變異數具有同質性，離散情形沒有明顯差異； *t* 檢定之結果未達顯著水準（t = -0.264，p =0.793），代表兩組前測之常規適應相近。

（二）課業學習問題

比較兩組學生課業學習水準在前測階段是否相同，先以課業學習量表前測分數進行獨立樣本 *t* 檢定，統計結果如表 4-2-1 所示。變異數同質性 Levene 檢定未達顯著水準（F＝1.448，p=0.236），代表兩組的變異數具有同質性，離散情形沒有明顯差異； *t* 檢定之結果未達顯著水準（t = -0.650，p =0.519），代表兩組前測之課業學習相近。

（三）親師溝通問題

為比較兩組學生親師溝通水準在前測階段是否相同，先以親師溝通量表前測分數進行獨立樣本 *t* 檢定，統計結果如表 4-2-1 所示。變異數同質性 Levene 檢定未達顯著水準（F＝0.001，p=0.970），代表兩組的變異數具有同質性，離散情形沒有明顯差異； *t* 檢定之結果未達顯著水準（t = 1.328，p =0.191），代表兩組前測之親師溝通相近。

DOI:10.6814/NCCU202100587

（四）新班互動問題

為比較兩組新班互動適應水準在前測階段是否相同，先以新班互動量表前測分數進行獨立樣本 *t* 檢定，統計結果如表 4-2-1 所示。變異數同質性 Levene 檢定未達顯著水準（F＝0.387，p=0.537），代表兩組的變異數具有同質性，離散情形沒有明顯差異； *t* 檢定之結果未達顯著水準（t = 0.854，p =0.398），代表兩組前測之新班互動相近。

表 4-2-1 實驗組與控制組之常規適應問題前測及後測描述性統計

				變異數同質性檢定		獨立樣本 t 檢定	
成效指標	人數	平均值	標準差	F 值	p 值	t 值	p 值
常規適應問題							
實驗組	22	2.05	0.82	0.028	0.869	-0.264	0.793
控制組	22	2.11	0.89				
課業學習問題							
實驗組	22	2.08	0.72	1.448	0.236	-0.650	0.519
控制組	22	2.24	0.85				
親師溝通問題							
實驗組	22	3.00	1.28	0.001	0.970	1.328	0.191
控制組	22	2.49	1.26				
新班互動問題							
實驗組	22	2.61	0.89	0.387	0.537	0.854	0.398
控制組	22	2.35	1.10				

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

二、多變量共變異數分析（MANCOVA）

為探討「親師合作策略融入」介入之成效，依變項為幼小銜接學習適應問題，包括「常規適應問題」、「課業學習問題」、「親師溝通問題」及「新班互動問題」四個面向。本研究先採用多變量共變異數分析（Multivariate analysis of covariance, MANCOVA），比較四個面向指標的後測分數，在實驗組與控制組之間的差異。

分析結果顯示，幼小銜接學習適應四個面向之共變數矩陣同質性檢定未達顯著（Box's M =20.30，F =1.82，p =0.052），顯示依變項之共變數具同質性。表 4-2-2 顯示多變量共變異數分析結果，Wilks' Lambda λ = 0.497，Hotelling's T^2= 42.46，p < .001，達到顯著水準，代表兩組間的幼小銜接學習適應四個面向的後測分數，具有顯著差異。檢視「常規適應問題」（F = 9.30，p<0.01）、「課業學習問題」（F = 14.48，p <0.01）、「親師溝通問題」（F = 19.19，p <0.001）及「新班互動問題」（F =21.56，p <0.001）四個面向皆達到顯著水準，表示在「親師合作策略融入」介入後，實驗組與控制組幼小銜接學習適應後測分數皆具有顯著差異，需要進一步針對個別面向，進行共變異數分析。

表 4-2-2 幼小銜接介入後各面向學習適應問題之多變量共變異數分析

變異來源	df	SSCP					單變量 F 值	Partial Eta Squared
			常規適應	課業學習	親師溝通	新班互動		
組間	1	常規適應	1.16	2.07	3.82	2.16	9.30**	0.20
		課業學習	2.07	3.70	6.83	3.86	14.48**	0.28
		親師溝通	3.82	6.83	12.58	7.12	19.19***	0.34
		新班互動	2.16	3.86	7.12	4.03	21.57***	0.36
組內	25	常規適應	4.74	1.23	4.08	3.21		
		課業學習	1.23	9.72	4.48	0.21		
		親師溝通	4.08	4.48	24.92	5.23		
		新班互動	3.21	0.21	5.23	7.10		

註：** p < .01；*** p < .001
Wilks' Lambda λ = 0.497***
Hotelling's T^2= 42.46***

DOI:10.6814/NCCU202100587

三、常規適應問題成效分析

（一）配對樣本 t 檢定

圖 4-2-1 呈現實驗組與控制組之常規適應前後測分數，可發現控制組常規適應分數在前測與後測維持平穩，而實驗組常規適應分數從前測到後測呈現下降趨勢。

表 4-2-3 顯示實驗組與控制組常規適應前後測分數之成對樣本 t 檢定，控制組常規適應的前後測分數未達統計顯著差異（t=-0.224，p>0.05），而實驗組常規適應後測分數顯著低於前測分數（t=-3.652，p=0.001），代表實驗組的常規適應問題，在「幼小銜接」介入之後有顯著的改善。

表 4-2-3 實驗組與控制組常規適應問題前後測分數之配對 t 檢定

組別	人數	前測分數 平均值(標準差)	後測分數 平均值(標準差)	前後測 平均值差異	t 值	p 值
控制組	22	2.11 (0.89)	2.09 (0.76)	-0.02	-0.224	0.825
實驗組	22	2.05 (0.82)	1.70 (0.65)	-0.34	-3.652	0.001

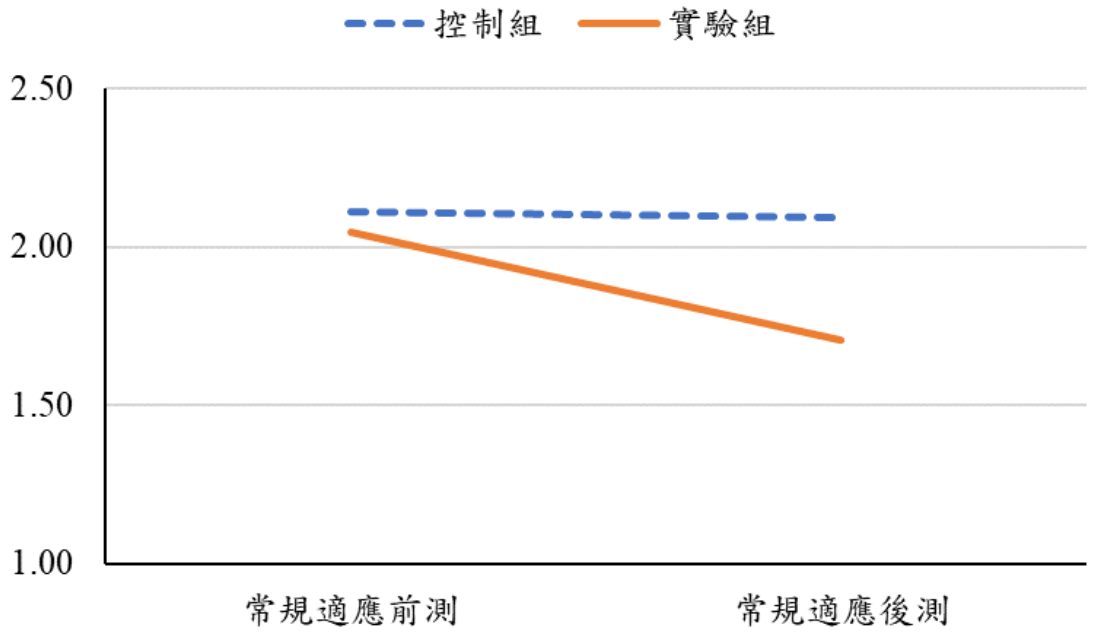

圖 4-2-1 實驗組與控制組之常規適應問題

DOI:10.6814/NCCU202100587

（二）共變異數分析

表 4-2-4 顯示實驗組和控制組之組內迴歸係數同質性檢定結果，p 值為 0.713，大於 0.05，表示此資料符合共變數分析之前提假設，即兩組迴歸係數具有同質性，適合進行後續的共變數分析。

表 4-2-4 實驗組和控制組常規適應問題之組內迴歸係數同質性檢定分析

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 值	p 值
組別 * 常規適應前測	0.020	1	0.020	0.137	0.713
誤差	5.901	40	0.148		

表 4-2-5 顯示誤差變異量的 Levene 檢定等式，p 值為 0.519，大於 0.05，無法拒絕虛無假設，表示實驗組和控制組之「常規適應後測分數」的誤差變異數沒有顯著差異，代表具有同質性。

表 4-2-5 常規適應問題誤差變異量的 Levene 檢定等式

F 值	df1	df2	p 值
0.423	1	42.000	0.519

表 4-2-6 顯示共變異數分析結果，顯示實驗組與控制組之 ANCOVA 檢定達到統計顯著水準（F=8.734，p=0.005），代表接受「幼小銜接」介入方案的學生，在控制了常規適應前測分數後，其常規適應後測分數顯著低於使用控制組之學生。

表 4-2-6 實驗組與控制組之常規適應問題後測 ANCOVA 分析結果

變異來源	人數	後測平均值	標準差	調整前測後之後測平均值	標準誤	F 值	p 值
控制組	22	2.09	0.76	2.07	0.08	8.734	0.005
實驗組	22	1.70	0.65	1.73	0.08		

DOI:10.6814/NCCU202100587

四、課業學習問題成效分析

（一）配對樣本 t 檢定

圖 4-2-2 呈現實驗組與控制組之課業學習前後測分數，可發現控制組課業學習分數在前測與後測呈現上升趨勢，而實驗組課業學習分數從前測到後測呈現下降趨勢。

表 4-2-7 顯示實驗組與控制組課業學習前後測分數之成對樣本 t 檢定，控制組課業學習的前後測分數未達統計顯著差異（t=1.787，p=0.088），而實驗組課業學習後測分數顯著低於前測分數（t=-2.529，p=0.020），代表實驗組的課業學習問題，在「幼小銜接」介入之後有顯著的改善。

表 4-2-7 實驗組與控制組課業學習問題前後測分數之成對樣本 t 檢定

組別	人數	前測分數 平均值(標準差)	後測分數 平均值(標準差)	前後測 平均值差異	t 值	p 值
控制組	22	2.24 (0.85)	2.52 (0.68)	0.28	1.787	0.088
實驗組	22	2.08 (0.72)	1.87 (0.79)	-0.21	-2.529	0.020

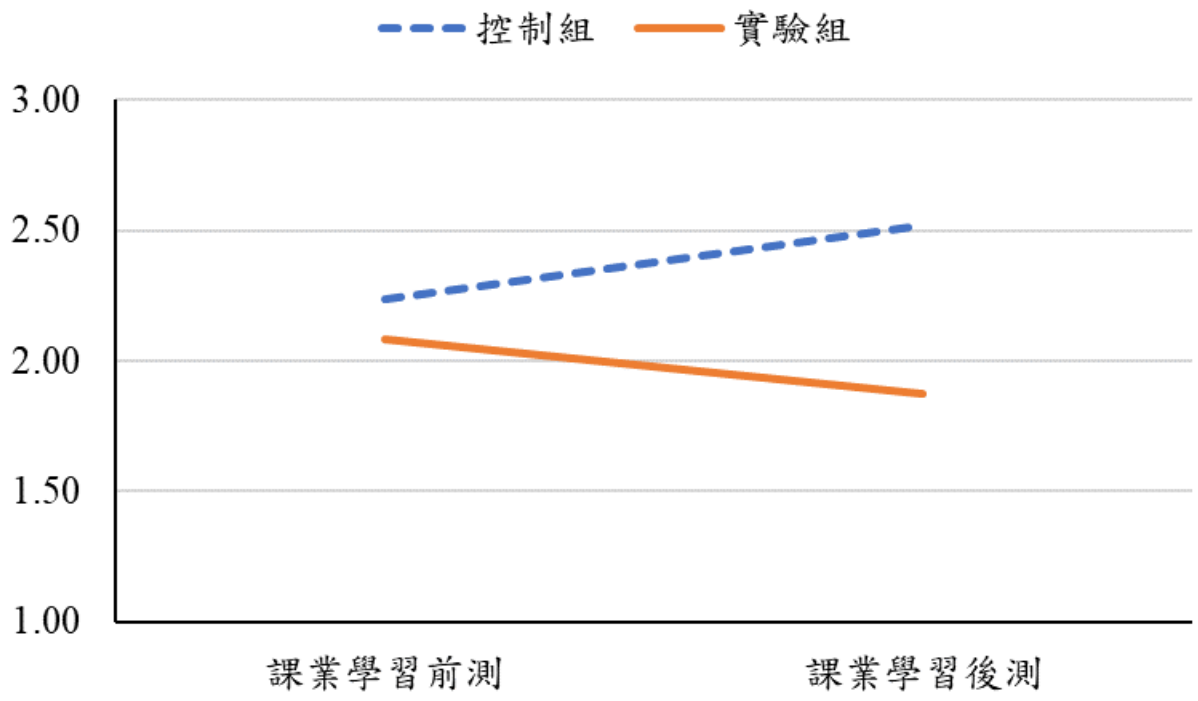

圖 4-2-2 實驗組與控制組之課業學習問題

DOI:10.6814/NCCU202100587

（二）共變異數分析

表 4-2-8 顯示實驗組和控制組之組內迴歸係數同質性檢定結果，p 值為 0.014，小於 0.05，表示資料未符合共變數分析之前提假設。雖兩組迴歸係數不符合同質性，仍進行後續的共變數分析，以探討在控制前測分數後，後測分數是否具有組間差異。

表 4-2-8 實驗組和控制組之課業學習問題組內迴歸係數同質性檢定分析

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 值	p 值
組別 * 課業學習前測	1.648	1	1.648	6.627	0.014
誤差	9.948	40	0.249		

表 4-2-9 顯示誤差變異量的 Levene 檢定等式，p 值為 0.191，大於 0.05，無法拒絕虛無假設，表示實驗組和控制組之「課業學習後測分數」的誤差變異數沒有顯著差異，代表具有同質性。

表 4-2-9 課業學習問題誤差變異量的 Levene 檢定等式

F 值	df1	df2	p 值
1.769	1	42	0.191

表 4-2-10 顯示共變異數分析結果，顯示實驗組與控制組之 ANCOVA 檢定達到統計顯著水準（F=11.385，p=0.002），代表接受「幼小銜接」介入方案的學生，在控制課業學習前測分數後，其課業學習後測分數顯著低於使用控制組之學生。

表 4-2-10 實驗組與控制組之課業學習問題後測 ANCOVA 分析結果

變異來源	人數	後測平均值	標準差	調整前測後之後測平均值	標準誤	F 值	p 值
控制組	22	2.52	0.68	2.47	0.11	11.385	0.002
實驗組	22	1.87	0.79	1.92	0.11		

DOI:10.6814/NCCU202100587

五、親師溝通問題成效分析

（一）配對樣本 t 檢定

圖 4-2-3 呈現實驗組與控制組之親師溝通前後測分數，可發現控制組親師溝通分數在前測與後測呈現上升趨勢，而實驗組親師溝通分數從前測到後測，呈現下降趨勢。

表 4-2-11 顯示實驗組與控制組親師溝通前後測分數之成對樣本 t 檢定，控制組親師溝通的前後測分數未達統計顯著差異（t=1.866，p>0.05），而實驗組親師溝通後測分數顯著低於前測分數（t=-4.561，p=<0.001），代表實驗組的親師溝通問題，在「幼小銜接」介入之後有顯著的改善。

表 4-2-11 實驗組與控制組親師溝通問題前後測分數之成對樣本 t 檢定

組別	人數	前測分數 平均值(標準差)	後測分數 平均值(標準差)	前後測 平均值差異	t 值	p 值
控制組	22	2.49 (1.27)	2.77 (1.39)	0.28	1.866	0.076
實驗組	22	3.00 (1.28)	2.06 (1.02)	-0.94	-4.561	<0.001

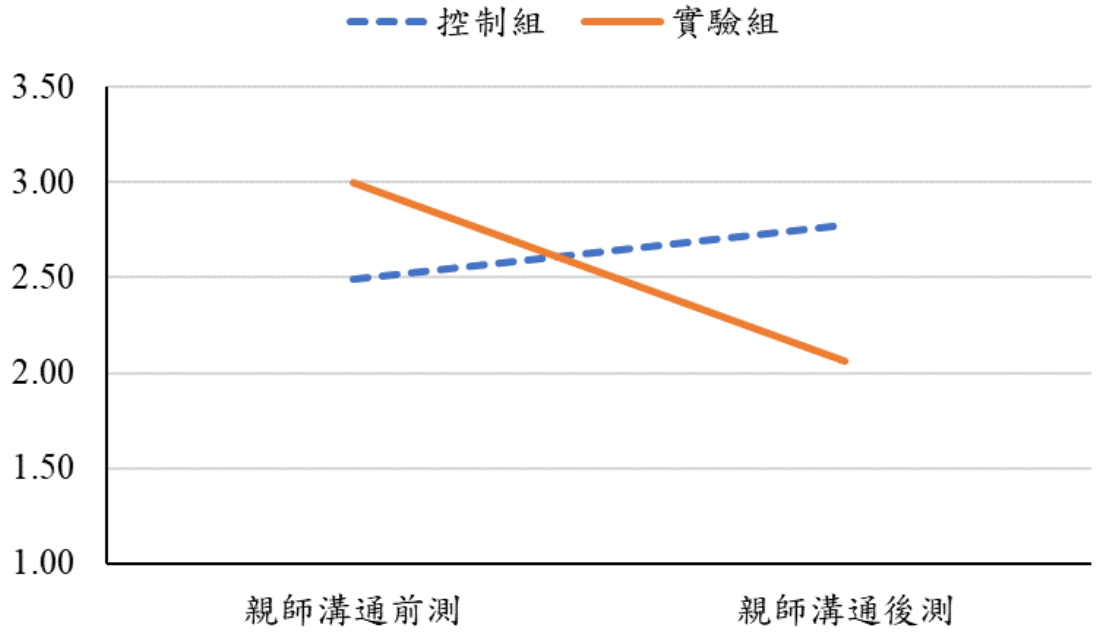

圖 4-2-3 實驗組與控制組之親師溝通問題

DOI:10.6814/NCCU202100587

（二）共變數分析

表 4-2-12 顯示實驗組和控制組之組內迴歸係數同質性檢定結果，p 值為 0.027，小於 0.05，表示資料未符合共變數分析之前提假設。雖兩組迴歸係數不符合同質性，仍進行後續的共變數分析，以探討在控制前測分數後，後測分數是否具有組間差異。

表 4-2-12 實驗組和控制組之親師溝通問題組內迴歸係數同質性檢定分析

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 值	p 值
組別 * 親師溝通前測	2.938	1	2.938	5.241	0.027
誤差	22.419	40	0.560		

表 4-2-13 顯示誤差變異量的 Levene 檢定等式，p 值為 0.437，大於 0.05，無法拒絕虛無假設，表示實驗組和控制組之「親師溝通後測分數」的誤差變異數沒有顯著差異，代表具有同質性。

表 4-2-13 親師溝通問題誤差變異量的 Levene 檢定等式

F 值	df1	df2	p 值
0.615	1	42	0.437

表 4-2-14 顯示 ANCOVA 檢定分析結果，顯示實驗組與控制組之 ANCOVA 檢定達到統計顯著水準（F=20.095，p<0.001），代表接受「幼小銜接」介入方案的學生，控制親師溝通前測分數後，其親師溝通後測分數顯著低於使用控制組之學生。

表 4-2-14 實驗組與控制組之親師溝通問題後測 ANCOVA 分析結果

變異來源	人數	後測平均值	標準差	調整前測後之後測平均值	標準誤	F 值	p 值
控制組	22	2.77	1.39	2.96	0.17	20.095	<0.001
實驗組	22	2.06	1.02	1.88	0.17		

DOI:10.6814/NCCU202100587

六、新班互動問題成效分析

（一）配對樣本 t 檢定

圖 4-2-4 呈現實驗組與控制組之新班互動前後測分數，可發現控制組新班互動分數在前測與後測呈現上升趨勢，而實驗組新班互動分數從前測到後測，呈現下降趨勢。

表 4-2-15 顯示實驗組與控制組新班互動前後測分數之成對樣本 t 檢定，控制組新班互動的前後測分數未達統計顯著差異（t=0.923，p=0.366），而實驗組新班互動後測分數顯著低於前測分數（t=-5.808，p<0.001），代表實驗組的新班互動問題，在「幼小銜接」介入之後有顯著的改善。

表 4-2-15 實驗組與控制組新班互動問題前後測分數之成對樣本 t 檢定

組別	人數	前測分數 平均值(標準差)	後測分數 平均值(標準差)	前後測 平均值差異	t 值	p 值
控制組	22	2.35 (1.10)	2.45 (1.05)	0.10	0.923	0.366
實驗組	22	2.61 (0.90)	2.00 (0.60)	-0.61	-5.808	<0.001

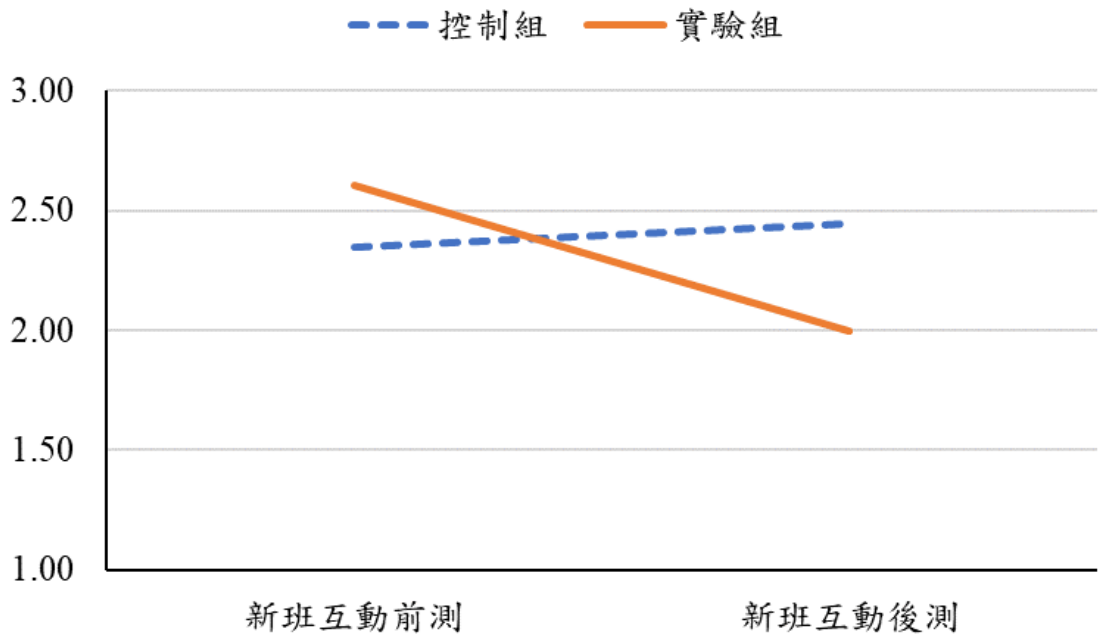

圖 4-2-4 實驗組與控制組之新班互動問題

DOI:10.6814/NCCU202100587

（二）共變數分析

表 4-2-16 顯示實驗組和控制組之組內迴歸係數同質性檢定結果，p 值為 0.036，小於 0.05，表示資料未符合共變數分析之前提假設。雖兩組迴歸係數不符合同質性，仍進行後續的共變數分析，以探討在控制前測分數後，後測分數是否具有組間差異。

表 4-2-16 實驗組和控制組之新班互動問題組內迴歸係數同質性檢定分析

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 值	p 值
組別 * 新班互動前測	0.793	1	0.793	4.713	0.036
誤差	6.728	40	0.168		

表 4-2-17 顯示誤差變異量的 Levene 檢定等式，p 值為 0.501，大於 0.05，無法拒絕虛無假設，表示實驗組和控制組之「新班互動後測分數」的誤差變異數沒有顯著差異，代表具有同質性。

表 4-2-17 新班互動問題誤差變異量的 Levene 檢定等式

F 值	df1	df2	p 值
0.461	1	42.000	0.501

表 4-2-18 顯示 ANCOVA 檢定分析結果，顯示實驗組與控制組之 ANCOVA 檢定達到統計顯著水準（F=24.025，p<0.001），代表接受「幼小銜接」介入方案的學生，控制新班互動前測分數後，其新班互動後測分數顯著低於使用控制組之學生。

表 4-2-18 實驗組與控制組之新班互動問題後測 ANCOVA 分析結果

變異來源	人數	後測平均值	標準差	調整前測後之後測平均值	標準誤	F 值	p 值
控制組	22	2.45	1.05	2.54	0.09	24.025	<0.001
實驗組	22	2.00	0.60	1.90	0.09		

DOI:10.6814/NCCU202100587

第三節　質性訪談結果

本節針對幼小銜接介入方案之教學實驗結束後，針對家長及小一老師進行質性訪談，由受試幼兒家長自由應答其對幼小銜接介入的看法或建議，深入瞭解家長之需求層面，茲使研究資料蒐集更為完整。

一、小一家長訪談紀錄：

（一）家長對幼小銜接介入後在常規適應的觀點與看法？

1. 強化親師合作並提升學習成效

幼小銜接中居於兩階段之間的家長，透過親師合作介入策略，配合幼兒園教師的課程活動安排，以活潑有趣的學習方式提升幼兒上小學的準備能力。

孩子在大班下學期時，積極與幼兒園老師親師合作，配合老師每週安排的學習進度，也適時到校協助教學活動，讓家長更了解孩子在學校的學習情況，不管是心理或生理層面的銜接都有很大的助益。(訪實驗組 5 號媽媽)

我認同孩子在上小學前需要具備的是「能力」的培養而非「知識」的灌輸。大多家長最常擔心「目前幼兒園沒有教注音符號，孩子到小學會不會跟不上？」、「數學學不會總和和差別概念怎麼辦？」、「幼兒園沒教英文會不會輸別人？」，這些擔憂多半著重在課業上的表現，而忽略了其他層面的適應。其實只要配合幼兒園老師的教學步調，親師保持良好的溝通，深入掌握孩子每日在校的學習狀況，同步在家協助督導，應該都可以降低幼小銜接的適應問題。(訪實驗組 16 號媽媽)

2. 增進親子互動並有助幼兒學習

邀請家長參與活動進行，讓家長瞭解幼小銜接轉換過程中，孩子需要那些幫助？並與孩子一起面對上小學可能產生的問題，尋找解決的方法。

幼兒園教學方式多元且活潑，幼兒學習興致高昂，孩子每天回家會向家人分享，而且每天會期待去上學，因為覺得有趣又好玩。剛上小學的時候，的確不太適應，因為起床的時間需提早才能準時到校，又要在家吃早餐，時間突然變得很趕，全家都要調整生活作息。此外，學校上課時間變長，下課玩樂的時間很短，上課鐘

DOI:10.6814/NCCU202100587

響就要急急忙忙回教室坐好，諸如此類的適應問題也造成孩子不少壓力。幼兒園在畢業前兩個月就開始加強幼小銜接活動，而且邀請家長參與活動內容，讓家長與幼兒提早為上小學做好準備工作，甚至模擬可能發生的情況，找到解決的辦法，降低孩子上小學的適應衝擊。(訪實驗組 003 媽媽)

幼兒園和小學最大的區別，除了教室環境、上課方式的改變之外，就是小學班級非常注重團體紀律及生活公約，早上需準時到校分組完成清潔工作，上課需自律靜態學習，因為跟幼兒園活潑機動的課程截然不同，我的孩子需要比較長的適應時間。(訪實驗組 4 號媽媽)

常規適應就是學生在班級教室內一種規律的日常作息，因小學班級數量較多、上下課時間明確，教師為了讓班級經營能順利推展及保障學童的安全，通常會擬定很多常規事項要學童遵守（吳雨軒，2020）。相較之下，小學教育有別於幼兒園彈性的常規作息，例如：有規定的上學時間、遵守上下課鐘聲，沒有提供早餐點心、上課不能隨意走動喝水、學用品自己準備與保管、清楚轉達老師交代的事項等，學童必需要具有生活自我照顧能力，無法凡事找他人或老師代勞。受訪的家長認為若在幼兒園配合老師幼小銜接的課程規劃，提早讓幼兒瞭解並調整常規作息，可以有效率協助學童適應小學的班級常規。依據蕭麗雎（2013）在國小班級實務經驗中發現，藉由親師合作機制，透過家長介入指導改善學童生活習慣，均有明顯的成效，所以學童的行為與表現得以適度發展，家長的教養角色儼然成為重要的因素。

（二）家長對幼小銜接介入後在課業學習的觀點與看法？

1. 注音符號學習仍是重要問題

注音符號的學習仍是家長關注的重要問題，擔心國小老師簡單教學而感到擔憂，更焦慮孩子運筆書寫能力不足、步調跟不上同儕。

我覺得還是課業學習給孩子的壓力最大，包括在學校書寫速度太慢，導致早自修作業寫不完、聯絡簿來不及抄、每天功課寫很久。雖然幼兒園畢業前夕，幼兒園老師以遊戲方式融入注音符號教學，但練習時間仍然不足，筆畫常寫得不整齊，字體空間結構也不佳，總是邊擦邊寫，孩子很沒耐心。(訪實驗組 17 號媽媽)

DOI:10.6814/NCCU202100587

2. 書寫能力不足導致學習挫折

課業適應問題及書寫能力不足，跟不上全班步調，間接影響人際關係，衍生學習挫折逃避上學的現象。

我的孩子個性活潑外向，上小學後因為上課不能自由走動，造成適應上很大的困擾，間接也影響孩子的人際關係。還有一點是握筆寫字的速度太慢，注音符號的學習狀況不佳，寫字筆畫錯誤，左右顛倒，拼讀困難可能會造成開學初期，不想上學的原因。(訪實驗組 19 號媽媽)

小一剛開學的課業，注音符號的學習比重很高，每天都有國語課程和回家功課，抽象的符號常常讓孩子記不起來，需要不斷的練習與複習，才能達到精熟的程度，足以應付老師的隨堂聽寫測驗。除了注音符號學習太難，聲調符號對小一新生的學習也是個考驗，另外數學的學習方面，面臨的問題大多是題意理解有困難，看不懂題目而答錯，造成孩子在學習上的挫折感。(訪實驗組 4 號媽媽)

整合受訪家長的意見，多數家長一致認為課業學習在開學之初，需要投入較長的時間來適應，包括注音符號認讀寫及拼音問題、握筆書寫速度、無法理解老師上課內容、跟不上學習步調、每天寫功課有壓力等，課業的適應問題不僅對學童造成心理陰影，同時也困擾著家有小一新鮮人的父母。建議家長平日就應讓孩子進行訓練寫字基礎的活動，例如：構圖畫線、塗色、剪紙、摺紙、捏黏土等手部的小肌肉動作，增進精細動作發展，提升空間感及方向感，培養正確筆順觀念。

（三）家長對幼小銜接介入後在親師溝通的觀點與看法？

1. 瞭解幼兒個別差異

強化親師溝通，讓親師瞭解從幼兒園到入小學的銜接轉換階段，孩子的個別差異與需求。

每個幼兒有不同的個別差異與需求，在幼兒園到入小學的銜接階段，每個孩子遇到的問題都不一樣，真的需要家長和老師雙方合作，共同去細心理解。上小學後孩子不應該獨自面對所有的困難，家庭的協助扮演了一個關鍵的角色，父母親有著很大的影響力。(訪實驗組 6 號媽媽)

DOI:10.6814/NCCU202100587

2. 共同擔負教育責任

家長與老師透過親師合作，共同擔負起教育的責任，一起協助幼兒做好生理與心理準備，學童就能從容地去適應國小的新生活與新學習。

孩子升上小一後，就開始接觸正式課程的學習，為了讓孩子增加自信心與學習興趣，大多數學校老師除建立獎勵制度外，也會願意多關心孩子生心理的需求，與家長保持密切的聯繫。而家長也應了解親師合作的重要性，積極配合老師班級經營的規定與作法，共同擔負起教育的責任，協助孩子準時上學、遵守學校紀律、循序漸進的完成各項學習。(訪實驗組 17 號媽媽)

歸納上述家長意見，其實孩子進入小學就讀後，家長跟老師面對面溝通的機會真的不多，通常上學時間老師班級經營也很忙，家長多半不敢貿然打擾老師，通常以聯絡簿或書面訊息為主，若又遇到孩子有狀況講不清楚時，親師之間溝通又無法即時，真的會產生誤會。受訪家長認為應避免先入為主的觀念，若有誤會務必要向老師求證取得共識，以免片面聽信孩子單方面的言論，引起親師之間的衝突。

（四）家長對幼小銜接介入後在新班互動的觀點與看法？

1. 配合學校老師步調，順利銜接國小環境

配合幼兒園老師幼小銜接的教學活動，建立幼兒正確的學習觀念和態度很重要。

在幼兒園階段，孩子建立正確的學習觀念和態度是很重要，如果都能配合老師的作法，培養上小學的基本能力，順利銜接上小學應該問題不大。但每個孩子都還是有個別差異，我的孩子上小學後都適應得很好，唯獨與新同學互動的部分有困難，甚至上學前會焦慮沒有朋友，心中充滿挫折感與無力感，一下課會去隔壁班找幼兒園的同伴，因為逃避與害怕結交新朋友。(訪實驗組 5 號媽媽)

2. 參與幼小銜接活動，建立良好師生關係

幼兒園以活潑有趣的方式，舉辦許多幼小銜接的活動，讓幼兒瞭解兩種不同教育階段轉換的型態，提升幼兒入小學後的適應能力。

DOI:10.6814/NCCU202100587

幼兒園即將畢業前夕，老師舉辦許多幼小銜接的活動，例如家長入班協助活動進行、帶領幼兒實地參觀國小上課、模擬小學上課模式、練習抄寫聯絡簿、分配每天固定的功課、邀請舊生回園座談、與國小老師面對面等介入策略，讓幼兒瞭解兩種不同教育階段轉換的型態，提升幼兒入小學後的適應能力。尤其是與國小老師的座談會，以聊天的方式回應幼兒的各種疑問，打破幼兒「國小老師很嚴格」的誤解，扭轉國小老師在幼兒心中的刻板印象，增進良好師生互動關係。(訪實驗組 003 媽媽)

綜合受訪家長的想法，發現家長對於幼小轉換的適應階段，擔心的問題很廣泛，但課業方面的適應仍是最被關注的議題，其次擔心的是交朋友問題、適應國小老師的作風等的問題。難怪每年的國小開學日，小一新生教室外的走廊上，總是擠滿了特地陪著孩子一起來上學的家長，臉上盡是期待與焦慮，期待孩子的蛻變，焦慮孩子緊張的情緒，等到班級老師露出笑容自我介紹那一刻，才能放心地卸下不安的心情，認同孩子已經長大的事實。

在師生互動的部分，受訪家長皆表示非常擔心國小老師太嚴格，輔導與管教沒有彈性，導致孩子在學校老師面前不敢表達，師生間感情很疏離，不似與幼兒園老師之間親密的情感關係。但透過幼兒園幼小銜接的介入策略，讓家長與幼兒都能瞭解小一老師班級經營的用心，同時家長也要避免在孩子面前批評老師的作法，就能破除對國小老師的誤解與害怕，也可以與老師建立良好的默契。

從幼兒園到小學對學童來說是人生中很重要的過渡期，也是成長與學習的轉捩點。此階段的學童很需要老師及家長的關心與陪伴，不僅老師需要瞭解兩階段教育的落差，家長也需要能察覺幼兒園與國小教育的差異，並配合老師班級經營的步調，親師保持密切溝通和互動，建立教育合夥人的合作關係，共同成為學童小一生活適應的強力後盾。

DOI:10.6814/NCCU202100587

二、小一教師訪談紀錄

（一）國小一年級導師對幼小銜接在常規適應的觀點與看法？

1. 常規適應問題，造成老師困擾

在常規適應的觀點上，小一老師大多期待具備的生活基本能力如下：上課守秩序不隨意走動、遵守班級規定、上學不遲到、舉手才發言、下課會記得去上廁所、準備學用品、安靜趴睡午休、清楚表達自己的需求。

剛開學的前十週，大多數的問題都發生在常規適應，上課時間太長坐不住的狀況甚為嚴重，尤其孩子坐不住會藉口想上廁所或走來走去，導致教學進度常中斷或落後，這點帶給導師相當大的困擾。還有準備學用品的問題，時常忘記帶或沒準備，重點是還會常常遺失物品，曾有家長抱怨孩子橡皮擦老是弄丟，只好請老師協助尋找。再來書包不整理也是個大問題，課本和作業通通塞進去，課本都是折痕破損，一點也不愛惜。(訪小錦導師)

我覺得常規適應方面的問題很多，而且孩子一進入國小後很多習慣都要適應，例如有班上孩子反應不敢自己去上廁所，怕黑嫌臭，會憋尿回家，所以老師要請同學陪同一起去。還有最近這幾年陸續有家長打電話反應，孩子沒喝水請老師提醒，天氣變冷請老師記得告知孩子要穿衣服等，諸如此類的生活自理照顧問題，也讓老師疲於應付。(訪小雯導師)

2. 生活自理問題，導致家長憂心

面對小學新生活，學童生活自理問題多，瑣碎的生活照顧都要依賴老師，國小老師教學課業繁忙無法同時兼顧。

目前小一新生適應最常見的狀況，多數在生活自理的層面，例如：喝水太少、怕黑不敢獨自上廁所而憋尿、不會上蹲式廁所、下課忘記上廁所、需要代為餵藥、作業沒帶回家、家長常交代老師要提醒學童，天冷穿衣等瑣碎的生活照顧問題，無形中都增加導師的工作負擔。癥結就是家長不放心，希望老師在學校能代為照顧及提醒，殊不知孩子已上小學，以孩子的基本能力是可以做好照顧自己的。(訪小芳導師)

DOI:10.6814/NCCU202100587

整合受訪老師的訪談內容，表示一年級學童大約需要一至兩週的時間才會比較適應小學的生活作息，且認同生活態度的培養勝過課業的學習，良好的生活習慣與家庭教養息息相關。父母太過保護凡事代勞，剝奪孩子學習的機會，上小學後生活自理能力就薄弱，常常無法配合班級常規步調，自然衍生許多適應問題。依據實際教學經驗中還發現生活自理能力佳的學童在常規訓練有較好的表現，相對地，較容易適應學校團體生活。依據陳秀紋、管秋雄 (2009)在小學一年級教師對入學準備度研究顯示，生活自理能力量表重要性認同程度達 80％以上，受訪的小一老師在此觀點上與研究結果有一致的看法。

（二）國小一年級導師對幼小銜接在課業學習的觀點與看法？

剛升上小學開始，每天都有功課要完成，相對以前在幼兒園放學回家後幾乎沒有功課，兩相比較之下，若沒有提早心理調適，有些孩子的確會產生抗拒而不喜歡上小學。而且注音符號的握筆寫字能力，還要端看幼兒園時期是否有足夠的運筆訓練，如果筆觸太輕或太重、握筆流暢度不佳，就表示學童執筆書寫的效率太低，寫太久或寫不完，著實也會影響往後的學習興趣。

1. 注音符號教學問題多

面對一群國小新生，一切都必須從頭學習與適應，國小老師要建立班級秩序又要忙著趕注音符號教學進度，感覺每天都在跟時間賽跑，。

剛開學的前面十週注音符號的教學階段很重要，一年級的導師要一邊建立班級秩序又要忙著趕注音符號教學進度，每天課堂上像打仗一樣，感覺好像在跟時間賽跑。尤其注音符號的學習程度落差太大，有的孩子提早學習而駕輕就熟，有的孩子學了十週甚至還無法順暢的拼出正確的發音，這也牽涉到家長是否有關注到孩子因課業學習落後，而願意在家努力陪伴孩子反覆練習。(訪小錦導師)

2. 公私幼注音教學落差大

學童來自不同的公私立幼兒園，各園所關注的教學重點也不一樣，是造成注音符號程度落差的最大因素。

DOI:10.6814/NCCU202100587

我覺得一年級的教學經驗中，課業學習最大的問題是，學生來源背景差異大，公幼和私幼關注的教學重點不一樣，是造成注音符號程度落差的最大因素，這也增加小學老師在教學的困難度。一般而言，學童大致可分為快樂學習型與精熟學習型兩類，通常快樂學習型的家長真正開始感到擔心，大約都在兩次隨堂考試的成績揭曉後，才會尋求安親班來強化課業的問題，或親自督導注音符號的學習。(訪小雯導師)

3. 握筆方法錯誤難糾正

有些幼兒園會先教注音符號及寫字，但學錯拼錯的比例偏高，反而讓國小老師得花雙倍的力氣去矯正。

一年級注音符號的學習進度真的很趕，孩子一進入教室後除了適應一年級生活作息，又忙著認識新同學建立社交友誼，同時還要面臨注音符號學習的新挑戰，所以孩子的學習是很忙碌的。但是有觀察到學童在注音符號的學習上，抽象的符號有點難之外，就是握筆的問題，從早自修的聯絡簿抄寫就可看出端倪。可能是握筆練習不夠，或握筆姿勢不良，導致抄寫太久、寫不完寫太慢，一直延續到下課時間還在寫，嚴重的話還會影響同儕交朋友問題。其實小一導師也很想有時間來盯著每個學生握筆姿勢及坐姿，但是每天上午工作量真的太大，根本無法分身乏術分配時間關注到每個學生課業學習的問題。(訪小芳導師)

依據訪談內容，每個學童在幼兒園的學習經歷不盡相同，就讀私立幼兒園的學童在運筆與認知學習的課程較多，注音符號的學習成就普遍就高於就讀公立幼兒園的學童。據此，小一導師一致認為注音符號學習在教學歷程中是很重要的問題，而且班上學生注音符號學習程度不一致，落差太大增加教學上的困難度，對老師也是一種挑戰，更況且還有小學開學後十週內就要完成注音符號教學的時間緊迫窘境。管秋雄、陳秀紋(2009)在小學一年級教師對入學準備度觀點的調查研究中，提及多數小學教師同意課業學習方面的準備能力仍是入小學重要的準備度。此訪談結果與(蔣姿儀、林娟伊，2019；劉豫鳳，2016）的研究也有一致的認同度，甚至成為當初家長選擇幼兒園就讀的指標之一。

所以注音符號的學習，是造成小一新生適應困難的原因之一，但多數公立幼兒園由於教學理念與目標的緣故，是完全忽略並未融入教學內容，況且注音符號在學前該怎麼教，學界並無固定的規範。研究者認為可將注音符號當作讀寫素材，以漸進的方式融入

DOI:10.6814/NCCU202100587

幼兒的遊戲學習範圍，不用到精熟的程度，對幼兒而言，至少不是陌生的符號，等到上小學，配合國小教學進度進行系統化的學習，結合在幼兒園的舊經驗，很快能溫故而知新，銜接上小學注音符號的學習。

（三）國小一年級導師對幼小銜接在親師溝通的觀點與看法？

幼兒就讀幼兒園接送方式，基於安全考量，家長大多親自接送，親師有機會天天見面，老師也會願意聆聽家長意見，因此親師溝通較順暢，形塑良好的互動關係。反觀國小教育，多數親師溝通的媒介就是聯絡簿和電話等通訊方式，親師間常無法取得共識，造成導師班級經營的無力感。

1. 親師信任基礎薄弱

親師雙方都是學童成長過程中缺一不可的角色，必須建立良好的溝通管道與配合模式才能協助孩子快樂上小學。

剛開學親師間常遇到問題，不外乎家長希望自己的孩子能受到老師多一些的關心與包容，值得一提的是，家長主動到校找導師晤談，多半問題出在同儕相處的問題。例如懷疑自己的孩子在學校遭到同學霸凌、人際關係不佳逃避上學等問題，也因為親師間信任基礎較為薄弱，家長容易產生防衛心理。(訪小雯導師)

2. 生活自理問題居多

親師生密切互動，提升學童生活自理能力，是學童適應小學生活的關鍵。

我覺得大部分溝通的問題還是圍繞在生活照顧的問題居多，例如要老師提醒孩子多喝水、記得帶學用品、作業記得交給老師、帶去學校的早餐要吃完等問題。有部分家長還會過度保護孩子，或幫孩子犯的錯誤找理由解決問題，早上遲到就說家長睡過頭，請老師包容孩子的遲到。(訪小芳導師)

開學的前幾週，家長會反應注音符號太難學不會、隨堂測驗聽不懂、聯絡本沒寫完等課業學習問題之外，再來就是生活自理的問題。例如不敢一個人上廁所、不會蹲式廁所、交不到朋友、不會主動表達需求、早餐沒吃完又帶回家等的問題。(訪小錦導師)

DOI:10.6814/NCCU202100587

綜合以上訪談內容，因為親師之間見面時間有限，一旦對管教問題意見不一，家長就容易只片面相信孩子的言論，因此對老師產生誤會。甚至有少數家長在未與老師求證溝通的情形下，就直接找校長理論或狀告上級機關，這些狀況都讓老師們對於親師溝通感到很挫折而小心翼翼。

為了建立良好的親師溝通，受訪的老師表示還是很願意努力給家長好印象，包含開學日就會佈達自己的教學理念與班級經營，也請家長利用聯絡簿留言、手機、網路平台、約時間見面等溝通管道與老師互動溝通，這樣才能達到親師合作一起幫助孩子早日適應國小生活。

（四）國小一年級導師對幼小銜接在新班互動的觀點與看法？

1. 漸進式訓練協助學童適應環境

採漸進式的訓練，輔以口頭鼓勵，建立班級獎懲制度等方法，協助學童適應新班級的生活作息。

剛開學時，班上遲到的學童比例很高，而且多半是家長的因素居多，有時是睡過頭，也有可能配合家長上班時間才送孩子上學，基本上我會要求孩子回去轉達上學要準時的原則。再來是上課型態及環境的改變，剛開學學童總是不適應會坐不住，就會走動喝水、上課偷吃東西或想上廁所，這些行為都會干擾上課秩序，所以我多半採漸進式的訓練，輔以口頭鼓勵，建立班級獎懲制度等方法，協助學童適應新班級的生活作息。(訪小雯導師)

2. 深受原生家庭教養態度影響

學童的學習發展，通常深受學童成長背景與原生家庭教養態度的影響，太依賴父母，上小學後生活自我照顧能力不足。

我覺得新班互動的問題，不是只有孩子要適應，家長也應該要同步調適，畢竟孩子長大已進入另一學習階段，要學著為自己該完成的工作負責。家長過度的關心，太保護孩子，他永遠學不會該負的責任。(訪小芳導師)

DOI:10.6814/NCCU202100587

通常學童的學習發展，深受學童成長背景與原生家庭教養態度的影響，在家庭中備受關愛的孩子，凡事幾乎都父母代勞，長期處於養尊處優的環境，生活自我照顧能力不足，對待同儕也缺乏同理心，容易罹患「公主病」或「王子病」。因此剛開學的新班互動中，面臨很大的適應困難，包括分離焦慮、不敢表達自己的需求、與同儕互動不佳等問題。(訪小錦導師)

整合受訪老師的想法，一致認為隨著少子化及社會型態的改變，班級經營有逐漸降低並修正對小一新生基本能力的要求與期望。再來就是新班互動的過程中，親師管教態度不一致時，雙方若缺乏充分的溝通，易產生誤會與衝突，最好能相互溝通與了解，彼此都是站在善意的立場，取得親師間一致的教養態度，才能協助提升孩子的學習。因此親師合作與家庭教育的相互配合，是協助小一新生適應學校生活的重要因素。

國立政治大學 National Chengchi University

三、小結

綜合以上家長與小一老師的訪問，不難發現有一些共同的觀點，就是依然同樣關注孩子在課業的學習，例如：注音符號教學、握筆進行讀寫算、理解聽懂老師的話等問題。幼兒的注音符號教學向來就是幼小銜接最為熱門的話題，迄今國內許多幼小銜接的相關研究仍以課程與教學為探討重點，足以顯見其重要性（盧美貴，1993；李駱遜，2004；孫扶志，2005；蕭玉佳，2006；黃沼槿，2014）。但仍有差異的看法是家長覺得注音符號記不住、拼音困難、握筆能力不佳、書寫速度太慢等問題，是造成開學適應不良的主要因素，學童學不會就想逃避找理由不上學，家長就擔心學童課業適應不佳影響往後的學習。小一教師則認為學童來自不同的學前環境，注音符號的先備經驗不一，程度落差太大，進度很難掌控；另外對注音符號過度精熟學習的學童上課不專心，反而對學童的學習態度造成不良的影響，過猶不及的學習，都非小學老師所樂見。

許多幼兒園肩負家長期待的責任，卻違背堅守幼兒園課程規定，迎合家長要求提前進行注音符號的精熟教學，讓幼兒反覆練習小一的課程進度，最後也出現不同面向的問題。受訪的國小教師認為，小一新生很多都學過注音符號，但寫錯及拼錯的比例偏高，小學老師反而要花更多的時間來糾正學童的錯誤，這也造成小一親師生之間的困擾。

DOI:10.6814/NCCU202100587

不可否認一般私立幼兒園為了招生，早已在幼兒園階段實行握筆書寫及注音符號的教學，因此小一教室裡沒學過注音符號的學童是少數，焦急的家長就相信，提早學、多練習比較安心，於是幼小銜接就與「注音符號提前學」畫上等號。至於小學老師則認同孩子不須要在上小學前精熟地學習注音符號，理由是小學老師都會從頭教起，況且這個部份本來就屬小一的課程範圍。小學老師建議可行的作法是，在學前階段盡量運用遊戲、兒歌、兒童讀物來激發幼兒學習的興趣，讓孩子有接觸注音符號的機會；至於較難的拼音及書寫部分，留到小學階段再有系統地學習。依研究者銜接教學的實務經驗，是透過「遊戲」方式來引導幼兒「體驗」注音符號的學習，適時掌握「可教時刻」，同時也考量「可學內容」的銜接原則，至於注音符號教學的專業權還是建議回歸給國小教師。

訪談中還發現家長與小一教師對生活自我照顧的期待有差異，家長希望初轉換環境的小一學童，能持續受到如同幼兒園般的生活照顧，如：提醒喝開水、上廁所、天冷穿衣、帶學用品等叮嚀。但小一老師則認為，學童已長大要學習獨立，凡事不依賴，可以自己吃飯、如廁、表達需求、有解決問題的能力。甫開學之初，親師之間尚未建立互信關係，而居於兩階段之間的家長，著實扮演舉足輕重的角色，因此建立良好的溝通與默契是親師之間的首要任務。據研究者觀察，小學教師反應幼兒園所規範的課程目標似乎未能完全呼應國小新生入學所需具備的準備能力，同時也建議幼兒園教師在幼小銜課程規劃時，宜考量參酌所屬區域國小教師對入學新生準備能力之期待，並將其融入活動課程中，列為幼小銜接的重點工作。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

第五章　結論與建議

本章依據研究結果，進一步歸納出主要研究發現，並提出結論與建議， 以利幼兒園進行幼小銜接學習及未來相關研究之參考。

第一節　結論

本研究旨在探究「幼小銜接」介入方案之成效，比較實驗組與對照組在幼兒園與小學銜接適應問題之差異情形。以下根據研究結果歸納以下結論：

一、常規適應問題

研究結果發現，實驗組接受「幼小銜接」介入方案後，幼兒的常規適應成效達顯著差異，顯示實驗組幼兒在接受「幼小銜接」介入方案後，整體表現包含「上課常規」、「傳達交代事項」、「準備學用品」、「午休時間」、「如廁問題」改善的幅度優於控制組，常規適應成效指標具有正面效果。

教學活動及實施作法包含參觀小學上課情形、模擬小學上下課制度、建立遵守班級常規公約、訓練幼兒自己整理書包及學用品、訓練幼兒回家傳達交代事項、加強幼兒生活自我管理能力、培養時間管理觀念。

二、課業學習問題

研究結果顯示，實驗組接受「幼小銜接」介入方案後，幼兒的課業學習成效達顯著差異，顯示實驗組幼兒在接受「幼小銜接」介入活動後，整體表現包含「符號認讀」、「數的概念」、「理解教學內容」、「學習步調」、「課業壓力」、「口語表達」進步的幅度優於控制組，課業學習成效指標具有正面效果。

教學活動及實施作法如下：以活動遊戲方式訓練注音符號認、讀、寫能力，以活動教學及學習區方式融入數的基本概念，協助幼兒建立正確的學習態度與應有的禮貌，擬定每天連絡簿與家庭作業，培養幼兒以口語表達自己的需求與感受。

DOI:10.6814/NCCU202100587

三、親師溝通問題

研究結果顯示，實驗組接受「幼小銜接」介入方案後，親師溝通方面成效達顯著差異，顯示實驗組幼兒在接受「幼小銜接」介入方案後，親師溝通的整體表現包含「課業學習」、「課堂考試」、「早餐問題」、「生活自理」、「同儕互動」、「團體紀律」改善的幅度優於控制組，顯示親師溝通成效指標具有正面效果。

教學活動及實施作法如下：雙方建立良好的親師溝通管道，協助支援幼小銜接課程活動，完成老師交辦的作業，配合參與學校的各項活動，督導幼兒養成負責任的態度及習慣，親師合作型塑班級團體紀律。

四、新班互動問題

研究結果顯示，實驗組接受「幼小銜接」介入方案後，新班互動成效達顯著差異，顯示實驗組幼兒在接受「幼小銜接」介入方案後，新班互動的整體表現包含「上課型態適應」、「教室環境適應」、「同儕社交互動」、「同儕競爭表現」、「師生情感」、「師生互動」改善的幅度優於控制組，顯示新班互動成效指標具有正面效果。

教學活動及課程實施作法包含：參觀小學一年級教室與上課方式，與幼兒討論小學教室的變化與不同，讓幼兒瞭解一年級上課的模式。以學習區角色扮演方式增進幼兒人際溝通互動能力，邀請小學老師入班與幼兒園大班生面對面座談，邀請一年級哥哥姊姊回教室經驗分享，協助解決幼兒擔心的問題。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

第二節　建議

一、對幼兒園教師的建議

（一）建立通暢之親師合作管道

本研究進行親師合作融入實施時間為六週，由實驗組的四項成效指標發現皆有正面效果，若能延長親師合作融入時間，也可藉著幼小銜接階段，讓家長有時間更瞭解孩子在學校的學習表現、同儕互動、團體紀律、師生關係等訊息。

依據質性訪談的過程中，多數的家長最擔心打擾教師的時間，甚或匆匆結束溝通時間，阻礙了親師合作的通暢性，無法達到親師合作的效果。整體而言，影響家長參與親師合作的主要因素，多半為「過於忙碌，沒有時間」，因此教師若能清楚告知家長可配合的事項，家長也可選擇在家參與幼小銜接的活動，增進親子間的互動，更可提升家長對班級的向心力。

（二）全面提升幼兒入小學之準備能力

林秀錦，王天苗（2004）以 Deiphi 法徵詢專家教師的意見，形成幼兒入學所需準備能力之共識，研究結果顯示幼兒入小學所需要的準備能力涵蓋在自理能力、團體適應能力、動作能力、溝通能力、課業學習力等五個領域。本研究幼小銜接活動課程是以提升幼兒基本能力為主軸，透過幼兒園課綱六大領域的規畫與實踐，並依據課程目標整合各領域的學習經驗，融入多元學習的教學活動，以期全面提升幼兒入小學的準備能力，達到順利銜接小學教育為目標。

幼兒園教師也是幼小銜接中介於家長與小一老師之間的重要橋梁，因此幼兒園教師除了要瞭解幼兒發展的過程，也要考量小一老師對新生準備能力的期待，並將入小學之基本能力融入活動課程中，增進幼兒幼小銜接階段的適應能力，減緩家長的憂慮與擔心。

DOI:10.6814/NCCU202100587

二、對家長的建議

（一）幼小銜接過程需要家長的陪伴與鼓勵

從幼兒園轉換成小一新鮮人之前，不只大班幼兒需要做好適應與準備， 家長同樣也要做好適度的調整與因應。在生活作息方面，首先要面臨的就是小學生上學時間的提早，通常小學作息時間比幼兒園提早約 1 個小時開始，所以需要家長的配合與協助，否則一開學天天遲到，不僅影響學童的學習態度，更甚者會影響同儕之間的人際互動關係。

在課業學習方面，父母對教育重視的態度也會影響孩子的學習成效，這時期家長必須與教師親師合作協助兒童養成準時完成作業的好習慣。小學生每天有固定配額的作業進度，很需要家長的陪伴，並親自檢查作業與簽閱聯絡簿，建立親子之間良性互動並一同瞭解孩子的學習狀況。

（二）親師合作正向強化幼小銜接成效

整體而言，本研究發現親師合作融入大班學習課程，具有正面提升幼小銜接成效。家長認為參與活動過程中，增進家長更了解子女在校的學習表現，不僅可適時給予協助，更可修正自己對子女的教養態度。

電腦、手機與網路是現代人不可或缺的一部分，目前大多班級都會將學校課表、教學教材及作業進度，上傳到學校班級網頁，家長可以從網路獲得各種資訊。就算平日為生活忙碌奔波，無法與學校教師面對面溝通，都可透過各種資訊管道與學校親師合作，來提升兒童銜接一年級的學習成效。

DOI:10.6814/NCCU202100587

三、對教育單位之建議

（一）行政單位將幼小銜接納入年度例行活動

國內在教育階段的銜接作法，大多以行政的便利取向為優先安排，例如提供新生家長手冊、迎新闖關活動、學校簡報、校務座談、校園巡禮等新生入學活動，以表面例行活動居多，對於新生學習適應及心理調適，不見得有實質上的協助。

從過去的研究中發現，多數家長認為造成小一新生適應不佳的原因，課程銜接是主要因素之一。從課程結構中的銜接性原則來檢視幼小銜接的問題，幼兒園不應為了迎合小學背離幼教本質，淪為小學先修班；小學也無需為了向下銜接幼兒園，而過度簡化教學內容，任何一端都不應偏廢教育階段的學習與任務

目前幼小銜接的活動都多以幼兒園為主要場域，多數小學也並未將幼小銜接活動納入年度例行性活動，正因缺乏行政單位的支持與推動，幼小銜接仍以參觀小學等表面形式居多，造成幼兒與家長對小學一年級學生的作息無法充份了解，未真正落實幼小銜接的目的。

（二）落實幼小銜接兩個教育階段的交流

隨著幼托整合的實施，5 歲幼兒免學費就讀幼兒園已成為近年重要教育政策。以臺灣教育而言，幼小銜接議題依然被列入重要的研究課題，且大多是改變幼兒園的方式來銜接小學的學習模式。儘管多數的家長和老師認為幼兒園的課程應該以上小學而預先準備，這種向小學看齊的教學模式，國內外許多學者並不認同。

從教育部公布的課綱標準可以瞭解幼兒園課程的脈絡，教師應該瞭解幼兒發展的過程，依據課程設計與教學協助幼兒達到應有的能力指標。在幼小銜接的過渡階段期，不應是誰牽就誰的模式，而是應以適宜幼兒發展為依歸。幼兒園教師、小學教師都有其不同的角色與任務，都必須加強對兩階段教育的了解，並適時掌握兒童的身心發展，才能幫助幼兒順利跨越這座銜接的橋樑。

DOI:10.6814/NCCU202100587

四、未來研究建議

（一）優化親師合作介入內容

幼兒園提供幼兒群體學習的機會，每個幼兒都是獨特的個體，身心發展雖有一定的軌跡可循，但特質及學習速度卻不盡相同，年齡越小個別差異越大。所以教師要洞悉幼兒此階段學習特徵與發展任務，提供豐富的學習環境，擴展幼兒的生活經驗，提升幼兒主動學習的興趣。但以現有的環境、設備及編制要做到「因材施教」、「個別化教學」實在不容易，因此以現有條件下，找尋最趨於理想的教學活動實有其必要性。

在幼兒園中，學校教師需與家長建立充分的信賴關係，親師合作一起營造良好的教保環境，以支持協助幼兒的成長。學校教師怎麼教，家長同步在家協助孩子怎麼學，不但兼顧個別教學及適性發展的優點，還可增進親子之間的互動關係。

本研究嘗試以親師合作介入幼小銜接階段學習進行問題探究，結果發現介入成效指標具有正面效果。建議未來研究此議題的研究人員，可將介入時間週數加長，並參考課綱領域優化教學課程及教材內容，將使研究結果更具參考價值。

（二）延長研究追蹤時間

本研究介入時間是以大班幼兒在學期間至畢業前的六週，強化親師合作的關係，並以具體課程為介入活動。研究結果尚缺乏幼小銜接階段全面性的成效評估，建議可將上小學後的其間納入研究追蹤範圍，藉以觀察及了解幼兒進入小學後全面性的發展與學習成效。

（三）擴大研究對象

本研究之實驗場域屬於都市化地區，研究之發現是否能外推到非都市化地區之幼兒園，有待後續研究探討。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

參考文獻

中文部分

王為國（2005）。幼小銜接實施之分析。**教育研究月刊：學術研究，130**，92-99。

王泰茂（1999）。**原住民學校的親師互動：以玫瑰小學為例**（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院多元文化研究所，花蓮市。

石苑均（2016）。幼兒園家長參與的影響、困境與展望。**臺灣教育評論月刊，5**（7），79-81。

何淑禎（2004）。從渾沌理論的觀點看親師溝通。**國教輔導，43**（4），48-51。

余思靜（1999）。幼稚園大班的畢業生真的準備好上一年級了嗎？國小新生的同儕關係與學校適應。**臺東師院學報，10**，123-154。

吳文侃、楊漢清（1992）。**比較教育學。**臺北市：五南出版社。

吳雨軒 （2020）。小一新生學校適應與導師因應之策略。**臺灣教育評論月刊，9**（11），111-117。

李明昌（1998）。國民小學學生家長參與、學習態度及自我概念關係之研究。**國民教育研究集刊，6，**129-133。

李建興（2013）。親師合作策略與願景。**臺灣教育，684**，24-27。

李美玲（2001）**家長新角色—英格蘭與威爾斯的新想法**。取自 http://parents.yam.org.tw/purpose/p10.html.

李駱遜（2004）。走在銜接路上：幼稚園與小一課程與教學之探討。**幼兒教育年刊，16**，25-42。

周淑惠（1998）。**親師合作之個案研究—以北市某國小五年甲班為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。

DOI:10.6814/NCCU202100587

幸曼玲、高敬文（1994）。**幼稚園與小學學制及師資培育關聯性探討**。臺北國立教育資料館。

幸曼玲、楊金寶、柯華葳、丘嘉慧、蔡敏玲、金瑞芝…廖鳳瑞（2015）。**幼兒園教保活動課程手冊。**臺中市：教育部國民及學前教育署。

林秀錦、王天苗（2004）。幼兒入學準備能力之研究。**特殊教育研究學刊，26**，89-108。

林玫君、王慧敏（2015）。**幼兒園教保活動課程－課程發展參考實例**。臺中市：教育部國民及學前教育署。

林朝鳳（1992）。我國國民教育向下延伸之探討。**師大學報，37**，19-63。

洪鈺棉（2013）。**國小一年級導師對幼小銜接學校適應問題之觀點與因應策略之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學幼兒教育學系，臺中市。

洪麗玲（1999）。**臺北市國小學生家長參與學校事務及其相關因素之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。

孫扶志（2005）。幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略成效之研究。**朝陽人文社會學刊，3**（1），59-130。

徐于婷、洪福財（2012）。家長對幼小銜接階段兒童的學習期望與教養問題之調查研究-以臺北市與新北市為例。**幼兒教育，308**，46-63。

徐聯恩、鄭雅方（2008）。積極提升幼教品質：從幼小銜接到就學準備。**幼教資訊，214**，12-19。

徐千惠、陳惠邦（2009）。 從「九年一貫課程綱要」及「幼稚園課程標準」結構探討幼小銜接之課程適應。**小學教育國際研討會，**香港。

張玟君（2012）。**幼小教師及大班家長對幼小銜接準備度之觀點與作法**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學幼兒教育學位論文，屏東縣。

張茂源（2001）。從家長參與談親師合作的推展。**教師之友，42**（2），58-63。

DOI:10.6814/NCCU202100587

張笑虹（1993）。國民小學教師與家長對教育認知調查研究。**臺北市立師範學院學報，24**，181-214。

張學善（2004）。親師合作在九年一貫下之角色與實施原則。**國教世紀，212**，97-104。

張雯雁（2010）。**台中地區幼托園所家長參與親師合作之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學幼兒教育學系，臺中市。

教育部（2002）。**全國幼兒教育普查計畫。教育部委託專案計畫成果報告**。臺北市：教育部。

教育部（2017）。**幼兒園教保活動課程大綱**。臺北市：教育部。

曹美華（2014）。**學校幼小銜接與兒童適應探討：小一教師的觀點**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學幼兒教育學系，屏東市。

莊雅莉（1996）。**新任「幼小銜接教學」老師運用學習區之研究-以臺北市兩位老師為例**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學家政教育學系，臺北市。

郭碧娟（2013）。**南投縣國民小學幼小銜接適應問題相關之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學幼兒教育學系，臺中市。

郭靜晃（2005）。**親職教育理論與實務**。臺北：揚智。

郭靜晃（2013）。**兒童發展與輔導**。臺北：揚智。

郭耀隆（1998）。**國民小學親師合作之研究－一個班級之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義師範學院國民教育研究所，嘉義市。

陳丁魁（2003）。**家長參與課程實施之調查研究－以九年一貫課程為例**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學教育學院教育研究所，嘉義市。

陳秀紋、管秋雄 (2009)。入學準備度評量研究－家長與教師評量比較。**中州學報**。**27**，223-238。

陳奎憙（2001）。**教育社會學導論**。台北：師大書苑。

DOI:10.6814/NCCU202100587

陳昭伶、陳嘉珩、白秀玲、梁嘉惠、廖淑臺、鄭翠娟（合譯）（2008）。**親職教育：從家庭、學校和社區關係探討**（原作者：Carol Gestwicki）。臺北市：華騰文化。

陳英豪（2017）。以生態系統理論之居間系統探討提早入學學生的幼小銜接策略。**臺灣教育評論月刊，6**（3），239-244。

陳得文（2018）。幼兒園教保課程綱要和十二年國教課綱之核心素養的銜接。**臺灣教育評論月刊，7**（3），65-71。

陳惠珍（2009）。**國幼班幼小銜接指標建構之研究**。載於劉慶中主編，2009 教育行政與管理學術研討會論文集。屏東市：屏東教育大學。

陳麗如（2000）。**幼稚園與小學一年級注音符號學習銜接問題之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。

陳宜君（2014）。**高雄市國小一年級教師對幼小銜接之認知及做法**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學幼兒教育學系，屏東市。

彭佳宣（2012）。從「快樂上學去「談幼小銜接議題。**國家教育研究院電子報第 52 期**。取自 http://epaper.naer.edu.tw/

曾俊凱（2002）。**臺北縣國民小學親師合作之研究**。國立新竹師範學院國民教育研究所學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。

游自達（1996）。從低年級兒童的心理發展談學習指導。**國教輔導，36**（2），9-16。

游雅惠（2006）。**國民小學教師知覺親師合作現況、困境及因應策略之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。

黃月美、黃齡瑩（2010）。走在[幼小轉換]的旅程-以[幼兒為主體]的理解架構。**教育與多元文化研究，2**，21-57。

黃志成（1999）。**幼兒保育概論**。臺北：揚智。

DOI:10.6814/NCCU202100587

黃沼槿（2014）。**幼小銜接學習適應問題之研究--以南投縣幸福國小為例**（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學幼兒保育系，臺中市。

楊雅惠、張耐、郭李宗文、孫麗卿、梁嘉惠、王淑清、沈靜妍（合譯）（2013）。**親職教育與親師合作：家庭、學校與社區**（原作者：Eugenia Hepworth Berger）。臺北市：華騰文化。

管秋雄、陳秀紋（2009）。小學一年級教師入學準備度觀點之探討。**中州學報**。**27**，101-133。

鄭青青（2011）。跨越幼小的鴻溝~由跨階段教師互動邁出第一步。**臺灣教育評論月刊，1**（2），42-42。

劉乙儀、張瑞村（2015）。從十二年國民教育政策脈動展望臺灣學前教育的發展。**臺灣教育評論月刊，4**（2），65-71。

劉佳蕙（2008）。幼稚園與國小以「發展模式」做銜接之調查研究。**幼教研究彙刊，2**（1），55-78。

劉佳蕙（2009）。**幼小銜接**。臺中市：華格那企業有限公司。

劉惠君、陳麗卿（2010）。雲林縣國小新生學童學校生活適應之研究。**幼兒教育研究，2**，107-142。

劉慈惠、丁雪茵（2008）。幼教人看小一生的學校適應及親師之因應。**師大學報教育類，53**（2），131-167。

劉豫鳳（2016）。注音這個老問題：從課綱看幼小學習斷層。**臺灣教育評論月刊，5**（1），168-172。

蔡其蓁（1997）。**幼稚園課程類型與小一新生生活適應及學業成就關係之研究**。國立嘉義師範學院附設實驗國民小學未出版研究報告。嘉義市。

蔡宜珍（2004）。**小一學童學校生活適應與學習表現研究-以台東縣某國小幼小銜接活動為例**（未出版之碩士論文）。國立台東大學，台東市。

DOI:10.6814/NCCU202100587

蔡春美（1993）。幼稚園與小學銜接問題調查研究。**臺北師院學報，6**，665-730。

蔡純姿（1997）。共創孩子的快樂童年:親師合作的理論與實務初探。**公教資訊，1**（2），16-21。

蔣姿儀、林娟伊（2019）。中部地區幼兒園家長教育期望與大班幼兒幼小銜接入學準備度相關之研究。**朝陽人文社會學刊，17**（1），87-114。

鄧運林（1994）。**開放教育親師合作**。高雄：復文。

盧美貴（1993）。幼稚園與小學課程銜接問題之研究。**幼兒教育學報，2**，215-246。

盧美貴、蔡春美、江麗莉、蕭美華（1995）。專業與風格-幼兒教育改革的現況與前瞻。**幼兒教育學報，1**，3-18。

盧郁雯（2016）。**國民小學一年級教師幼小銜接策略與專業成長需求之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。

蕭玉佳（2006）。從課程銜接性原則析論幼小銜接階段之現況與相關研究。**研習資訊，23**（8），97-104。

蕭仲廷（2012）。論家長參與類型與親師溝通。**休閒與社會研究，5**，63-75。

蕭麗雎（2013）。孩子養成良好的生活習慣-親職教育功不可沒。**家庭教育雙月刊，46**，46-53。

蕭美華（1999）。**我國幼稚園與小學低年級師資合流培育制度研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。

謝宜倫（2002）。**國小家長參與學校教育之個案研究—以高雄市太平國小為例**（未出版之碩士論文）。國立臺東師範學院教育研究所，臺東市。

鍾乙豪（2018）。幼小銜接之行政規劃可行策略。**臺灣教育評論月刊，7**（3），94-97。

DOI:10.6814/NCCU202100587

鍾美英（2002）。**國小學生家長參與班級親師合作之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。

簡加妮（2002）。**高雄市國民小學家長參與學校事務角色層級及影響策略之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。

英文部分

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(3), 295–302. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002

Bastiani, J. (1993). *Parents as partners*. In P. Munn. (Ed.), Parents and schools: customers, mangers or partners (pp. 101–116). London, UK and New York, NY: Routledge.

Berzoff, J. (2011). Psychosocial ego development: The theory of Erik Erikson. *Inside out and Outside in: Psychodynamic Clinical Theory and Psychopathology in Contemporary Multicultural Contexts*, 97–118.

Bierman, K. L., Welsh, J. A., Heinrichs, B. S., Nix, R. L., & Mathis, E. T. (2015). Helping Head Start Parents Promote Their Children's Kindergarten Adjustment: The REDI Parent Program. *Child Development*, *86*(6), 1877–1891. https://doi.org/10.1111/cdev.12448

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 61–79.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future (1988).*

DOI:10.6814/NCCU202100587

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, *98*(2), 310.

Cook, K. D., & Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, *109*(2), 166–177. https://doi.org/10.1037/edu0000139

Cook, K. D., Coley, R. L., & Zimmermann, K. (2019). Who benefits? Head start directors' views of coordination with elementary schools to support the transition to kindergarten. *Children and Youth Services Review*, *100*, 393–404. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.021

Dockett, S., & Perry, B. (2003). The transition to school: What's important. *Educational Leadership, 60(7), 30-33.*

Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2006). *Informing Transitions in the Early Years*. McGraw-Hill Education (UK).

Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, *18*(4), n4.

Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A.-M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, *187*(9), 1446–1459. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041

Fabian, H., & Dunlop, W. A. (2002). Conclusion: Debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabian & W. A. Dunlop (Eds.), *Transition in the early years: debating continuity and progression for young children in early education (pp. 146-154). London: Routledge Falmer.*

Hoover-Demspey, K.V., Whitaker, M.C. & Ice, C. (2009). *Motivation and commitment to Family-School Parternerships*. In S.L. Christenson & A.L. Reschly (Eds.). Handbook of school-family partnerships. P.30-60. NY: Rutledge.

DOI:10.6814/NCCU202100587

Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*, *3*(2), 1–5.

Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, *98*(4), 365–379.

Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, *98*(4), 365–379.

Keyes, C. R. (2002). A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers Le partenariat parent/enseignant: Un autre point de vue Una forma de reflexionar sobre la asociacio\' n Padre/Maestro para maestros. *International Journal of Early Years Education*, *10*(3), 177–191.

Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.

Mashburn, A. J., LoCasale-Crouch, J., & Pears, K. (Eds.). (2018). *Kindergarten Transition and Readiness: Promoting Cognitive, Social-Emotional, and Self-Regulatory Development*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5

Mrvar, P. (2008). Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši – vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa [School, kindergarten, counselor and parents – establishing contact and cooperative relationship]. *Sodobna pedagogika*, *59*(2), 120–141.

Munley, P. H. (1975). Erik Erikson's theory of psychosocial development and vocational behavior. *Journal of Counseling Psychology*, *22*(4), 314.

Olsen, G. and Fuller, M.L. (2003). *Home-School relationships: Working successfully with parents and homes*. New York: Allyn and Bacon.

Pain, K. (1984). *Articulation Linkages: Children and Parents in Early/Basic Education.*

DOI:10.6814/NCCU202100587

Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, *2*(3), 176–186.

Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten Teachers' Practices Related to the Transition to School: Results of a National Survey. *The Elementary School Journal*, *100*(1), 71–86.

Puccioni, J., Baker, E. R., & Froiland, J. M. (2019). Academic socialization and the transition to kindergarten: Parental beliefs about school readiness and involvement. *Infant and Child Development*, *28*(6), e2154. https://doi.org/10.1002/icd.2154

Puccioni, J., Froiland, J. M., & Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, *109*, 104742. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104742

Purtell, K. M., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T.-J., & Logan, J. A. R. (2020). Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *52*, 5–14. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.003

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

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2005). Family-School Communication in Preschool and Kindergarten in the Context of a Relationship-Enhancing Intervention. *Early Education and Development*, *16*(3), 287–316. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1603_1

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

Schleicher, K. (1989). *Home-school relations and parental participation*. In M. Galton (Ed.), Handbook of primary education in Europe. London, Strasbourg: Fulton in association with The Council of Europe.

Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, *41*(6), 860.

See, B. H., & Gorard, S. (2015). The role of parents in young people's education—A critical review of the causal evidence. *Oxford Review of Education*, *41*(3), 346–366. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1031648

Seefeldt, C., & Barbour, N. (1990). *Early childhood education: An introduction*. Merrill Publishing Company.

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2013). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Cengage Learning.

Sink, C. A., Edwards, C. N., & Weir, S. J. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. Professional School Counseling, 10(3), 233-237.

Spaggiari, S. (1998). *The community-teacher partnership in the governance of the schools.An interview with Lella Gandini*. In C. Edwards,L. Gandini, &G. Forman, (Eds.), The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections (2nd ed.) Greenwich, CT: Ablex publishing.

Viskovic, I., & Višnjić-Jevtić, A. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education*, *28*(3), 262–276. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048

Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. Journal of International Research & Development, 22(1), 51-68.

DOI:10.6814/NCCU202100587

附錄一 研究問卷內容

幼兒園與小學銜接問題之研究

親愛的家長您好：

首先感謝您協助填答本問卷，在此致上十二萬分的謝忱與敬意。本研究主要目的為瞭解幼兒園與小學銜接之現況問題，您所填答的問卷資料純粹僅供學術研究之用，絕不會對外公開，請您依實際情況與看法放心填答。由於您的參與，將使本研究更深具意義與價值，再次由衷感謝您的撥冗填答。

國立政治大學學校行政碩士班

指導教授：胡悅倫博士

研 究 生：林貞姬敬上

〔第一部分：幼兒基本資料〕

填答說明：請在適當的□內打勾「✓」

1. 幼兒的性別：□男　　□女

2. 幼兒在家中排行：□第一　□第二　□第三　□第四(含以上)

3. 幼兒家中子女人數：□一個　□兩個　□三個　□四個(含以上)

4. 幼兒之家庭結構為：□小家庭 □三代同堂□ 隔代教養 □單親家庭 □其他

5. 主要照顧者為幼兒之：□父親　□母親　□祖父母或外祖父母 □其他

6. 父親年齡：_____歲　　職業：_____

   教育程度：□國中(含)以下 □高中職 □專科 □大學 □研究所(含)以上

7. 母親年齡：_____歲　　職業：_____

   教育程度：□國中(含)以下 □高中職 □專科 □大學 □研究所(含)以上

DOI:10.6814/NCCU202100587

〔第二部分：幼兒園與小學銜接問題調查〕

填答說明：

在下列幼小銜接問題調查的四大面向中，請依照您目前實際情況及看法在最適當□內打勾「✓」

(一)常規適應	從不如此	偶爾如此	有時如此	經常如此	總是如此
1. 擔心有上課坐不住的狀況。。・・・・・・・・	□	□	□	□	□
2. 擔心有班級常規的適應問題。。・・・・・・・	□	□	□	□	□
3. 擔心未能清楚傳達老師交代事項問題。・・・	□	□	□	□	□
4. 擔心有整理書包準備學用品的問題。・・・・	□	□	□	□	□
5. 擔心國小午休時間的適應問題。・・・・・・	□	□	□	□	□
6. 擔心上課鈴聲響才要去上廁所的情形。・・・・	□	□	□	□	□
(二)課業學習					
1. 擔心運筆及握筆寫字的問題。・・・・・・・・	□	□	□	□	□
2. 擔心數的加減基本概念的問題。・・・・・・・	□	□	□	□	□
3. 擔心無法理解老師教學內容的問題。・・・・	□	□	□	□	□
4. 擔心動作慢跟不上學習步調的情形。・・・・	□	□	□	□	□
5. 擔心有每天寫功課的壓力。・・・・・・・・・	□	□	□	□	□

國立政治大學 National Chengchi Univ

DOI:10.6814/NCCU202100587

(三)親師溝通	從不如此	偶爾如此	有時如此	經常如此	總是如此
1. 想與老師溝通關於課業學習的問題。・・・・・	□	□	□	□	□
2. 想與老師溝通孩子食用早餐的問題。・・・・・	□	□	□	□	□
3. 想與老師溝通孩子生活自理的問題。・・・・・	□	□	□	□	□
4. 想與老師溝通關於孩子同儕互動的問題。・・	□	□	□	□	□
5. 想與老師溝通班級團體紀律的適應。・・・・	□	□	□	□	□

(四)新班互動					
1. 擔心新班上課型態的適應。・・・・・・・・	□	□	□	□	□
2. 擔心新班教室環境的適應。。・・・・・・・・	□	□	□	□	□
3. 擔心新班同儕關係社交互動的問題。・・・・	□	□	□	□	□
4. 擔心新班跟同儕競爭表現的問題。・・・・・	□	□	□	□	□
5. 擔心新班老師與學生感情疏離的問題。・・・	□	□	□	□	□
6. 擔心新班老師與學生互動不佳的問題。・・・	□	□	□	□	□

問卷到此結束，再次感謝您的協助。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

附錄二 親師合作融入幼小銜接活動課程教案

活動一　　拜訪小學

活動目標：1.實地參訪小學校園。

2.增進對小學生活的瞭解與概念

學習指標：1 認-大-1-3-2 以符號記錄生活物品的特徵。

2.社-大-1-2-1 覺察自己和他人有不同的想法、感受與需求

活動準備：通知單、參觀小學前的聯繫工作、邀請家長參與活動

活動過程：

1.事先規劃並連繫預備參訪的小學校園，發通知單邀請家長一同參與協助參訪活動

2.和幼兒討論參觀小學教室時的注意事項，如：說話有禮貌、遵守參觀路線、走路要排隊不可奔跑等。

3.進行小學參觀活動：

小學教室：幼兒實際進入一年級的班級裡，體驗國小生上課的型態，觀察教室布置與環境。

健康中心：參觀小學健康中心，讓幼兒瞭解健康中心的功能與設備，例如：身高體重計、檢查視力的圖表、緊急傷病處理等。

遊樂設施：介紹小學的遊樂設施包含哪些設備？為確保安全，讓幼兒瞭解確實遵守各項遊樂設備的使用規定。

操　場：帶領幼兒前往小學操場，體驗小學生上體育課的實際狀況，並觀察國小的操場和幼兒園的有什麼不一樣？

圖書館：圖書館的書架上陳列有各種不同種類的書籍，上小學之後辦理借閱證，就可以讓小朋友借書回家看。

4.回到幼兒園之後，請幼兒發表自己參觀時最深刻的人、事、物。

活動評量：

1.能比較出小學與幼兒園的差異。

2.能說出對那些小學的活動產生興趣。

活動延伸：

1.介紹上小學會使用的物品，例如：制服、名牌、書包、課本、文具及學用品等，回家後與家長共同討論與準備。

2.發下畫筆與紙，請幼兒記錄參觀活動中印象最深刻的地方，再進行發表與分享。

DOI:10.6814/NCCU202100587

活動二　　小學新鮮人

活動目標：1.體驗小學生的生活作息

2.培養上小學的適應能力

3.學習在團體中發表自己的想法

學習指標：1.認-大-3-1-1 與同伴討論解決問題的方法，並與他人合作實際執行

2.語-大-1-1-2 理解團體互動中輪流說話的規則

活動準備：壁報紙、畫筆、時鐘、邀請家長參與活動

活動過程：

1.請幼兒回顧小學環境及生活作息與幼兒園以那些不一樣？(例如：教室布置不同、課本種類變多、固定上下課時間等)，請幼兒分組將小學與幼兒園不同的地方畫出來，舉手輪流上台說出感想與發現的問題。

2.邀請家長與幼兒一起動手將教室課桌椅排列成小學教室的樣子，並請大班幼兒想像自己現在就是一年級新生，分享上小學最想做的事。

3.每個人都有固定的座位，並且模仿小學上下課的時間，請幼兒看時鐘注意聆聽鐘聲。

4.進行體驗小學生的生活作息與上課方式，練習坐在自己的位子，認真專注上課。有問題的時候，會注意禮貌舉手再發問。

5.老師、家長與幼兒共同觀察並票選表現良好的幼兒，給予表揚鼓勵。

6.請幼兒分享並說出體驗當小學生的感想。

活動評量：

1.能專心參與活動，遵守班級團體約定。

2.能勇於舉手發表當小學生的感想。

活動延伸：

1.引導幼兒練習抄寫聯絡簿，並轉達老師交代的事項。

2.穿上小學制服，體驗當個小學新鮮人。

DOI:10.6814/NCCU202100587

活動三　　奇妙的符號

活動目標：1.瞭解注音符號的用處

2.提升對注音符號的學習興趣

學習指標：1.認-大-2-3-2 與他人討論生活物件特徵間的關係

2.語-大-1-1-2 理解團體互動中輪流說話的規則

3.身-大-2-1-2 在團體活動中，應用身體基本動作安全地完成任務

活動準備：玩具塑膠槌、注音符號卡片

活動過程：

在教室展示有注音符號的書籍，引發探究注音的學習興趣，和幼兒討論這些注音符號有什麼用處？為什麼書上要標上這些注音符號呢？

遊戲：敲敲打打認符號

1.教師將注音符號或語文的卡片，隨機的放在地板上，並準備兩個塑膠槌子道具。

2.分組推派兩位小朋友上台，比賽看誰先用槌子敲中老師所唸出的語文或符號。

遊戲：眼明手快

1.將所有注音符號的卡片，方向不一地隨機散落在地板上。

2 分組推派兩位小朋友上台，比賽看誰先找到並正確唸出老師手中的注音符號。

DOI:10.6814/NCCU202100587

遊戲：手忙腳亂大挑戰

1.將注音符號卡片任意地放置在地板上。

2.在黑板上畫出四宮格，每一個格子對應右手、右腳、左手和左腳。

3.可以請小朋友抽出注音符號卡片貼在四宮格裡，挑戰者的手和腳必須正確地對應四宮格裡的注音符號卡片。

遊戲：鬥牛

1.小朋友每人的手上各拿著一張注音符號卡。

2.卡片各置放於身後，兩人面對面，不讓對方看到自己的卡片。

3.一起數到三後，各自拿出自己的注音符號卡片，看誰能馬上唸出對方的卡片。

活動評量：

1.能熟習並認念注音符號。

2.能正確說出字卡上的注音符號。。

活動經驗延伸：

為了讓家長一起投入孩子的學習，老師可以在一開始進行此主題時，發放家長通知書或舉辦相關的家長座談會，讓家長了解幼小銜接的重要性，歡迎家長透過親師合作一同參與、協助主題的進行。

DOI:10.6814/NCCU202100587

活動四　　與小學老師面對面

活動目標：1.瞭解小學一年級生的日常活動

2.學習面對問題並找到解決辦法

學習指標：1.語-大-2-2-3 在團體互動情境中參與討論

2.社-大-2-3-1 因應情境，表現合宜的生活禮儀

活動準備：邀請大班幼兒和家長參與活動

活動過程：

1.邀請小學一年級老師與幼兒在幼兒園教室相見歡，說說小學生活的例行性活動，引發幼兒探究的學習興趣。

2.接著和幼兒以互動聊天方式回應幼兒的疑問與想法。

以下是幼兒舉手發問的問題：

小學老師很嚴格嗎？

每天功課多不多？

功課沒寫完怎麼辦？

下課時間可以去操場玩嗎？

可以帶錢去合作社買東西嗎？

課本忘記帶來學校怎麼辦？

上課中想上廁所可以去嗎？

上小學遇到性騷擾怎麼辦？

3.座談結束後請幼兒分享並說出自己的感想，接著用畫筆將想法畫在圖畫紙上。

活動評量：

1.能大方有禮貌地參與活動討論。

2.能勇敢舉手說出自己上小學後擔心的事情。

活動延伸：

1.請幼兒在家中與家長討論上小學後擔心的事情，模擬可能解決的方法

2.家長與幼兒一起規劃調整與安排幼兒上一年級後的生活。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

活動五　　一年級哥哥姊姊分享座談

活動目標：1.增進小學一年級生活作息的了解

2.提升幼兒對上小學的心理準備

學習指標：1.認-大-3-1-1 與同伴討論解決問題的方法，並與他人合作實際執行

2.情-大-2-1-2 運用動作、表情、語言表達自己的情緒

活動準備：幼兒事前先準備自製邀請函，邀請已畢業哥哥姊姊回幼兒園與大班生座談分享

活動過程：

1.邀請已畢業哥哥姊姊回幼兒園，與大班幼兒分享小學生活的趣事，引發幼兒探究的學習興趣。

2.首先哥哥姊姊先自我介紹，和幼兒以互動分享方式回應自己的經驗。

3.接下來是幼兒舉手發問的問題：

上小學好不好玩嗎？

早上可以在學校吃早餐嗎？

功課寫不完怎麼辦？

上小學後沒有好朋友怎麼辦？

上課中肚子餓怎麼辦？

在學校被高年級學生欺負怎麼處理？

走錯教室怎麼辦？

上課鐘響忘記進教室怎麼辦？

學校有哪些地方很危險？

4.訪問座談結束後請幼兒分享並說出自己的感想，最後贈送幼兒之前在學習區自製的感謝卡，給返校分享的哥哥姊姊以表達謝意。

活動評量：

1.能勇敢舉手發問問題，並詢問哥哥姊姊的處理方法。

2.老師將座談會的問題進行統整後，與幼兒一起回顧與研議解決辦法。

活動延伸：

1.請幼兒轉達家長今天討論的問題，並共同研議可能處理的方式。

2.家長與幼兒共同安排、規劃、調整幼兒上一年級後的生活作息。

DOI:10.6814/NCCU202100587

活動六　　小學生闖關護照

活動目標：1.瞭解小學生需遵守的基本常規與團體紀律。

2.增進上小學的自我期待

學習指標：1.語-大-1-1-1 合宜詮釋互動對象的表情和肢體動作

2.社-大-1-3-1 辨認生活規範和活動規則的理由

活動準備：學習區教具、圖畫紙、彩色筆

活動過程：

1. 邀請小學一年級的哥哥、姊姊們回到幼兒園，與幼兒分享他們是如何適應一年級生活？運用互動問答的方式解決幼兒的問題。
2. 和幼兒討論小學生還需要遵守哪些生活常規？例如：準時上學不遲到、上下課有固定鈴聲、上課前全班要先起立跟老師敬禮、發言前要先舉手、值日生負責擦黑板、回家前要抄寫聯絡本、每天回家要做功課…。
3. 老師利用問答的方式，請幼兒檢視上小學必須準備的相關能力：

例如：知道自己要讀哪一所小學嗎？

會寫自己的名字嗎？

會照顧自己嗎？如何照顧？

可以坐在自己位子上專心上課？

會整理自己的學用品嗎？

會上蹲式的廁所嗎？

會早起上學不遲到嗎？

4.學習區活動安排，讓幼兒認識並探索小學一年級的學習內容。

美勞區：製作圖片與文字配對卡，例如畫一條魚，畫出魚的文字形狀。

益智區：運用撲克牌玩數學遊戲，訓練幼兒認數字、比大小、10 以內的分合及記憶力練習。

語文區：小書創作是結合文字與圖畫表現的一種藝術創作形式，透過故事創作可以讓孩子輕鬆地表達自己的想法及創意。

娃娃區：透過「老師與學生」角色扮演遊戲，理解學生應該遵守的團體紀律。

黏土區：運用黏土可塑性仿寫文字。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100587

活動評量：

1.知道上小學必須準備的相關基本能力。

2.能說出上小學的自我期待與改變。

活動延伸：

1.製作「小學生闖關護照」學習單，請幼兒回家與家長共同檢視小學新生會自己完成的事項，大家一起努力達成目標，當個快樂的小學生。

2.老師與家長儘量以鼓勵的方式與幼兒約定，對表現優良和進步的幼兒頒獎鼓勵。

美勞學習區

益智學習區

娃娃學習區

積木學習區

黏土學習區

語文學習區

DOI:10.6814/NCCU202100587

活動七　　上台自我介紹

活動目標：1.學習上台介紹自己的方式。

2.培養幼兒思維與口語表達能力。

學習指標：1.語-大-2-2-1 適當使用音量、聲調和肢體語言

2.社-大-1-1-2 探索自己的興趣與長處

活動準備：麥克風、彩色筆、姓名卡片、自畫像

活動過程：

1.團體討論：(1)如何認識新朋友？

(2)如何介紹自己的特徵，讓別人可以記住你的姓名？

(3)上台自我介紹時，應注意那些事情？

(4)台下的觀眾應表現出什麼禮貌？

2.動手製作：幼兒運用教室素材工具製作自畫像或姓名卡片

3.上台活動：幼兒可以拿著自製自畫像或姓名卡上台介紹自己，加深大家的印象。也可以運用不同的方式介紹自己，例如唱歌、跳舞、講笑話、肢體表演、表演魔術。

活動評量：

1.幼兒可以拿著自製自畫像或姓名卡，勇敢上台介紹自己。

2.幼兒可以說出上台演說時的心情變化及經驗。

活動延伸：

1.請幼兒回家與家長分享今天上台自我介紹的經驗。

2.幼兒和好朋友一起上台互相介紹彼此。

3.創作一本介紹自己的小書。

DOI:10.6814/NCCU202100587