

東海大學教育研究所

碩士論文

臺中市公立幼兒園幼小銜接  
困境與策略之研究

The Study on the Transitional Difficulties  
and Strategies of Preschools  
in Taichung City

研究生：潘宣安

指導教授：陳鶴元 博士

中華民國一〇八年六月

東海大學教育研究所

碩士論文

臺中市公立幼兒園幼小銜接  
困境與策略之研究

The Study on the Transitional Difficulties  
and Strategies of Preschools  
in Taichung City

研究生：潘宣安

指導教授：陳鶴元 博士

中華民國一〇八年六月

東海大學教育研究所碩士在職專班  
碩士論文

臺中市公立幼兒園幼小銜接  
困境與策略之研究

The Study on the Transitional Difficulties  
and Strategies of Preschools  
in Taichung City

研究生：潘宣安

本論文業經審查及口試合格

論文考試委員 翁福元 (主席)  
趙鼎忠  
陳鶴元 (指導教授)  
所長 林玲庭

中華民國一〇八年六月

# 臺中市公立幼兒園幼小銜接困境與策略之研究

## 摘要

本研究旨在探討教保服務人員於幼小銜接困境與策略之現況、比較不同背景因素之教保服務人員於幼小銜接困境與策略之差異。研究對象為臺中市公立幼兒園教保服務人員，研究方法採問卷調查法，以「臺中市公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接問卷」為調查工具，總計問卷寄出 120 份，有效問卷回收比率達 95%。

調查所得之資料，以描述性統計、獨立樣本  $t$  檢定、單因子變異數分析等統計方法進行統計、整理與分析。研究發現如下：

- 一、教保服務人員對幼小銜接困境現況多屬中上程度。
- 二、教保服務人員對幼小銜接策略現況多屬中下程度。
- 三、個人因素背景中，「教育程度」於幼小銜接困境有顯著差異。
- 四、學校因素背景中，「學校區域」與「幼兒園課程模式」於幼小銜接困境有顯著差異。
- 五、個人因素背景中，「職稱」與「教育程度」於幼小銜接策略有顯著差異。
- 六、學校因素背景中，「學校區域」、「幼兒園課程模式」與「行政資源」於幼小銜接策略有顯著差異。

最後，研究者根據研究發現提出相關建議，期許作為幼小銜接相關人員與未來研究者之參考。

關鍵詞：幼兒園、教保服務人員、幼小銜接、困境、策略

# The Study on the Transitional Difficulties and Strategies of Preschools in Taichung City

## Abstract

This study aims to explore the current situation of the transition difficulties and strategies of the educators and to compare the differences between the educators of different varieties in the transition difficulties and strategies. The research objects were the public preschool educators in Taichung City, the research method was questionnaire survey, and "The Transition of the Public Preschool Educators in Taichung City" was the survey tool. A total of 120 questionnaires were sent, and the valid rate of questionnaire was 95%.

The data collected from the questionnaire was analyzed by the methods of descriptive statistics, *t*-test and one-way ANOVA. The study results were as follows:

1. The current transitional difficulties of the educators were mostly in the upper middle level.
2. The current transitional strategies of the educators were mostly in the lower middle level.
3. In the personal factors, the "educational level" has a significant difference in the difficulties.
4. In the school factors, the "school location" and "preschool curriculum model" have significant differences in the difficulties.
5. In the personal factors, the "post" and "educational level" have significant differences in the strategies.
6. In the school factors, the "school location", "preschool curriculum model" and "administrative resources" have significant differences in the strategies.

According to the above conclusions, here are specific suggestions for the related personnel and future researchers in the transition.

Keywords: preschool, preschool educators, transition from preschool to elementary school, difficulties, strategies

# 目次

目次.....	i
表次.....	iii
圖次.....	v
附錄.....	vii
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景.....	1
第二節 研究動機.....	2
第三節 研究目的與待答問題.....	3
第四節 名詞釋義.....	4
第五節 研究範圍.....	5
第二章 文獻探討.....	7
第一節 幼小銜接之內涵.....	7
第二節 幼小銜接之相關理論.....	11
第三節 幼小銜接之相關研究.....	23
第三章 研究設計與實施.....	29
第一節 研究架構與歷程.....	29
第二節 研究假設.....	32
第三節 研究對象.....	34
第四節 研究方法與工具.....	35
第五節 資料整理與分析.....	36

第四章 研究結果與分析 .....	39
第一節 樣本資料 .....	39
第二節 教保服務人員於幼小銜接困境與策略之現況.....	46
第三節 不同背景之教保服務人員於幼小銜接困境的差異分析 .....	49
第四節 不同背景之教保服務人員於幼小銜接策略的差異分析 .....	64
第五章 研究結論與建議 .....	85
第一節 結論 .....	85
第二節 建議 .....	91
參考文獻 .....	95
一、中文部分.....	95
二、外文部分.....	100

## 表次

表 4-1 教保服務人員對幼小銜接困境之平均值與標準差 .....	47
表 4-2 教保服務人員對幼小銜接策略之平均值與標準差 .....	48
表 4-3 職稱與幼小銜接困境之差異分析 .....	50
表 4-4 性別與幼小銜接困境之差異分析 .....	51
表 4-5 年齡與幼小銜接困境之差異分析 .....	52
表 4-6 婚姻狀況與幼小銜接困境之差異分析 .....	53
表 4-7 子女狀況與幼小銜接困境之差異分析 .....	54
表 4-8 教育程度與幼小銜接困境之差異分析 .....	55
表 4-9 服務總年資與幼小銜接困境之差異分析.....	56
表 4-10 學校區域與幼小銜接困境之差異分析 .....	58
表 4-11 幼兒園班級數與幼小銜接困境之差異分析.....	59
表 4-12 幼兒園課程模式與幼小銜接困境之差異分析.....	60
表 4-13 國小低年級班級數與幼小銜接困境之差異分析.....	62
表 4-14 行政資源與幼小銜接困境之差異分析 .....	63
表 4-15 職稱與幼小銜接策略之差異分析 .....	64
表 4-16 性別與幼小銜接策略之差異分析 .....	66
表 4-17 年齡與幼小銜接策略之差異分析 .....	67
表 4-18 婚姻狀況與幼小銜接策略之差異分析 .....	69
表 4-19 子女狀況與幼小銜接策略之差異分析 .....	70
表 4-20 教育程度與幼小銜接策略之差異分析 .....	71



表 4-21 服務總年資與幼小銜接策略之差異分析.....	73
表 4-22 學校區域與幼小銜接策略之差異分析 .....	75
表 4-23 幼兒園班級數與幼小銜接策略之差異分析.....	77
表 4-24 幼兒園課程模式與幼小銜接策略之差異分析.....	79
表 4-25 國小低年級班級數與幼小銜接策略之差異分析.....	81
表 4-26 行政資源與幼小銜接策略之差異分析 .....	83

# 圖次

圖 3-1 研究架構圖.....	30
圖 3-2 研究歷程圖.....	31
圖 3-3 研究進度甘特圖.....	32
圖 4-1 樣本職稱圓餅圖.....	40
圖 4-2 樣本性別圓餅圖.....	40
圖 4-3 樣本年齡圓餅圖.....	41
圖 4-4 樣本婚姻狀況圓餅圖.....	41
圖 4-5 樣本子女狀況圓餅圖.....	42
圖 4-6 樣本教育程度圓餅圖.....	42
圖 4-7 樣本服務總年資圓餅圖.....	43
圖 4-8 樣本學校區域圓餅圖.....	43
圖 4-9 樣本幼兒園班級數圓餅圖.....	44
圖 4-10 樣本幼兒園課程模式圓餅圖.....	44
圖 4-11 樣本國小班級數圓餅圖.....	45
圖 4-12 樣本行政資源圓餅圖.....	45



## 附 錄

附錄一 問卷使用授權 .....	103
附錄二 臺中市公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接研究問卷.....	104



# 第一章 緒論

本研究旨在了解臺中市公立幼兒園教保服務人員於幼小銜接困境與策略之現況與差異。本章共分五節：第一節為研究背景，第二節為研究動機，第三節為研究目的與待答問題，第四節為名詞釋義，及第五節為研究範圍。

## 第一節 研究背景

近年少子化帶動政策改革，相關幼兒教育的兩大政策，分別為 2018 年 06 月 27 日修正發布的「幼兒教育及照顧法」和 2017 年 8 月 1 日的「幼兒園教保活動課程大綱」。2011 年時，「幼兒教育及照顧法草案」在立法院三讀通過，為臺灣「幼托整合」定下一個新的里程碑，陸續整合原有的幼稚園和托兒所。教育部緊接也發布「幼兒園教保活動課程大綱」，於 2012 年以暫綱形式進行，透過統整領域課程的規劃與實踐，陶冶並培養幼兒擁有基本能力。

除了學齡前政策變動，現今熱切推動的十二年國教改革，與前文兩大政策相互接續和影響。教育部於 2014 年已著手發布總綱，「十二年國教課程綱要」於 2018 年 12 月 27 日經教育部課程審議會審議通過，由教育部發布更新，影響層面涉及各級學校，教與學的累進，需跨越學習環境的適應問題，同時掌握學習內容發展的連貫性，也因此階段與階段之間的「銜接」議題成為重要發展課程經營環節，涵蓋各教育學習系統間的接續，以及學習者順利轉銜的促進。

學齡前教育和國民小學教育兩者，在臺灣一直被認為是無相關的兩套系統，前者非義務教育，過往由占市場導向的私幼為多數，後者則為義務教育，主要是分領域培養基本能力的公立國民小學。在近年「幼兒教育及照顧法」、「幼兒園教保活動課程大綱」與「十二年國教課程綱要」的推動過程中，幼兒園教

保服務被賦予獨特性的任務，試圖讓幼童的學習環境整體化與一致性，使其所在的家庭、幼兒園和國小間彼此前後接連並且環環相扣，亦嘗試弭平幼教端和小教端間差異的「幼小銜接」。

## 第二節 研究動機

國家教育研究院電子報第 52 期指出，期許透過幼小銜接的過程，讓「快樂上學去」不只流於口號，盼能融入到孩子的想望、家長和教師的期待，並且落實（彭佳宣，2012）；信誼電子報（2015）探討究竟兒童在上國小一年級前，該不該提早學習注音符號呢？提出早學和慢學兩者之間的差異和影響，也點出其學習注音符號的挫折從何而來；而親子天下認為，對於父母和孩子來說，幼小銜接是重要的人生轉捩點，於是蒐集出對於幼小銜接的關鍵七問，並分別針對生活常規、課業學習和親師溝通此三大面向來加以討論，希望藉此讓孩子能在家長和老師的陪伴下，從容地邁向小學新生活（吳碧芳，2016）。

研究者任職於公立國小附設幼兒園，歷年來，家長總是會在幼兒就讀大班時向我詢問：「老師，學校有在教注音嗎？」、「老師，我小孩好像都沒有朋友耶！」、「小孩來上學好像都在玩齣！」、「很怕小孩上了小一英文會跟不上耶！」、「小一的老師好像什麼都是要小孩自己做」、「幼兒園和小學的感覺差很多」等，屢屢顯現出家長在面對幼兒在幼兒園大班要升上國小一年級的那段銜接期間是特別憂心的，這種狀況在這兩年更為明顯，連幼兒還在中班的家長也偶爾會以試探性的口吻關心此項議題，雖然多數的家長都能支持並配合學校的方針，但仍有少數家長會希望幼兒能提早被嚴格地指導學習注音符號和英文字母而轉讀私幼，此亦為家長對於幼小銜接的擔憂行為表現。

回憶起當初女兒即將踏入幼兒園和就讀國小的時候，身為母親的我，在前

兩三個月就開始陪伴孩子做心理建設，一起接觸相關學校的資訊和準備就學物品，養成早睡早起的作息，甚至在開學的第一天，讓女兒穿著最喜歡的粉紅色洋裝，吃著她當時最喜歡的起司蛋餅，微笑著目送她進班級門口後便轉身離開，計畫著放學一接到她時，就立即給她深深的擁抱，肯定她今天平順自然的表現，然後接下來的每一天，都歡迎她分享在學校的點點滴滴，不需要她能有多厲害的就學表現，只希望她能喜歡並適應上學。

如今兒子也將從大班升小一，身兼母親和幼兒園教師的我，重拾幼小銜接這項話題；有感於近幾年的教育改革多元開展與普遍少子化現象，家長們望子成龍、望女成鳳，將孩子們捧在手掌心，注重幼兒在每個環節所得到的引導和照顧；從許多國內研究文獻也發現，幼兒園和小學在生活常規、教學模式、學習環境、師生互動、親師溝通等方面，都存在著顯著的差異，於是讓幼兒在幼兒園與小學之間，產生了各項適應問題（王為國，2003；孫扶志，2004；蔡春美，1993；盧美貴，1993）。從幼兒園到小學低年級之實際教學狀況，發現在幼小銜接上著實有許多問題待大家一起重視和解決（蔡春美，1993；盧美貴，1994）。因此，若站在第一線的幼兒園教師能重視幼小銜接並確實執行，定將能在家長的了解與協助之下，讓幼兒帶著更多的自信和愉悅，開啟人生的學習之門。

### 第三節 研究目的與待答問題

基於上述之研究背景與動機，本研究欲了解臺中市公立幼兒園教保服務人員於幼小銜接困境與策略之現況，故研究目的與待答問題如下：

#### 一、研究目的

（一）探討教保服務人員於幼小銜接困境與策略之現況。



(二) 比較不同背景因素之教保服務人員於幼小銜接困境之差異。

(三) 比較不同背景因素之教保服務人員於幼小銜接策略之差異。

## 二、待答問題

(一) 教保服務人員對於幼小銜接困境與策略之現況為何？

(二) 不同背景因素之教保服務人員對於幼小銜接之困境有何不同？

(三) 不同背景因素之教保服務人員對於幼小銜接之策略有何不同？

## 第四節 名詞釋義

為使本研究之內容更加清楚，讓讀者更能掌握研究之大要，茲對下述名詞進行釋義：

### 一、公立幼兒園

依據幼兒教育及照顧法(2018)，公立幼兒園系指公立學校附設幼兒園。本研究中所指的公立幼兒園，乃指於臺中市的國民小學之附設幼兒園。

### 二、教保服務人員

依據幼兒教育及照顧法(2018)，教保服務人員系指在幼兒園服務之園長、教師、教保員及助理教保員。幼兒園主任資格與幼兒園教師相同，應依師資培育法(2017)規定取得幼兒園教師資格；幼兒園教師資格於師資培育法相關規定未修正前，適用幼稚園教師資格之規定。而教保員應具備幼兒教育及照顧法(2018)第21條之資格規定。本研究中所指的教保服務人員，乃指於臺中市的國小附幼現場實際工作之教師與教保員。

### 三、幼小銜接

「銜接」系指兒童在成長與發展的過程中，從一個較為基礎的學習場域轉換到另一個較高層次的學習場域，亦即 Transition（前後發展階段的銜接）或 Articulation（不同方案間的銜接關係）之意（蔡春美，1993；Spodek, 1986）。

「幼小銜接」乃指幼兒從學前教育階段邁向小學教育階段，於兩個場域之間的接續過程與協助幼兒順利渡過此轉換階段之銜接活動（陳惠珍，2009）。是以本研究之「幼小銜接」意指幼兒在進入國小一年級前，幼兒園教保服務人員於幼兒園大班的學習場域中，有計劃地在各方面進行符合幼兒身心發展且有利於幼兒適應未來學校的所有銜接活動。

## 第五節 研究範圍

本研究旨在探究臺中市公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接研究，茲將本研究之範圍加以說明如下：

### 一、研究地區

本研究之地區是以臺中市的國民小學之附設幼兒園，不包括市立公幼和私幼。市立公幼系指原市（區）立公托依據幼兒園與其分班設立變更及管理辦法（2017）規定之公立類型幼兒園。

### 二、研究對象

本研究之對象是以 107 學年度於臺中市國小附幼現場任教之教師和教保員，不包括實習教師和廚工。



## 第二章 文獻探討

為探討臺中市教保服務人員於幼小銜接困境與策略之現況與差異，本章將針對於幼小銜接之相關文獻加以整理，內容共分三節：第一節為幼小銜接之內涵；第二節為幼小銜接之相關理論；第三節為幼小銜接之相關研究。

### 第一節 幼小銜接之內涵

依據行政院主計總處於 2015 年十月的「婦女婚育與就業調查統計」中顯示：15 歲至 49 歲已婚之生育女性近年出生之最小年齡子女，在 3 歲至未滿 6 歲之間的實際照顧方式，是以「私立幼兒園或托嬰中心」托育方式為主，比率為 39.20%，高於理想之比率 24.34%；而以「自己或丈夫」（小孩之母親與父親同居人）為主的比率為 24.52%，則是低於理想之比率 33.95%。就現況而言，絕大部份 3 至 6 歲之兒童都進入學齡前教育機構就讀。因此，在與小學的銜接上，幼兒園須有相當程度的規劃和準備，以協助幼兒順利完成幼小銜接。

由幼兒園到小學，在成人眼中看來，只是換一間教室，換一位老師而已，但在幼兒的角度，是其人生中的一大步，但卻在這相差一歲當中發生(蔡春美，1993)。從學前教育到國小教育是啟蒙的黃金期，若能陪伴幼兒順利渡過此銜接關鍵期，對幼兒未來的學習將有相當大的幫助(吳清山，1998)。因此良好的幼兒園和國小一年級間的幼小銜接有其必要性。

良好的銜接活動，將能促使幼兒在未來的學習更加成功，藉由幼兒園與小學之間的聯結，以及家庭與學校之間的合作，將幫助幼兒減低在銜接適應上可能遇到的困難，幼兒在幼小銜接的經驗就能發展得較為順利(McGann & Clark, 2010)。研究者參考王為國(2005)、李靜秋(2006)、林娟伊(2017)、吳

麗君（2003）、洪鈺棉（2013）、陳宜君（2014）等相關研究，將「銜接」的面向整理如下：

### 一、外在環境的銜接

從外在環境觀之，幼兒園和小學的規模與設施皆有差異，幼兒園在教室的位置會依活動的性質而有不同，小學則大多是固定的排排坐，所帶來的是師生關係、同儕團體、班級氣氛、教學風格等的不同（丁雪茵，1998）。若欲達到一個銜接（articulation）的狀態，幼兒園與國民小學等不同文化與風格的環境，應如同手掌、手臂到肩膀一樣，雖各司其職，執行不同的功能，但在藉由神經、肌肉與關節的連結，讓各部位得以相互傳遞訊息，並配合運作，進而達到最佳的運作功能。

### 二、內在學習的銜接

對內在學習而言，美國全國幼兒教育協會（National Association for the Education of Young Children, NAEYC）綜合幼教發展相關理論，於1987年發行《0-8歲幼兒教育課程的發展合宜實務》（*Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*），並於1996年又重新編訂。值得一提的是，六至八歲的兒童在心智發展上仍隸屬幼兒教育範疇，故在課程設計上，應對此年齡特性做合宜且具統整性的安排，運用舊經驗與已知概念為基礎以建構鷹架。藉由幼小銜接活動的設計，兒童的學習是連接的、繼續的，此即為銜接（continuity）的精神，雖然從幼兒園轉換到國小，但兒童感受到的是一貫的教育目標，接續性的學習內容和一致的期待。

### 三、不同發展階段的銜接

Neuman（2002）認為兒童從家庭進入幼兒園，再從幼兒園進入小學，此為歷經「垂直的銜接」（vertical transitions）；以及早上離家就學，下午放學回家，每天的生活中轉換場所，此為「水平性的銜接」（horizontal transitions）。

幼兒在身心發展兼具連續性和階段性的過程，漸進地在質量上產生變化，歷經幼兒園及小學的銜接（transition）階段，此銜接應像一列車廂各自獨立但節節相扣的火車，朝著目標相互牽引前進。

在教育體制上，學前教育和小學教育著實不同，學前教育招收六歲前的幼兒，小學教育則是招收六歲後的兒童，兩者在各方面都有明顯的差異，若將幼兒園教材教法運用在小學生態是不適合的，同理將小學模式套用在幼兒園運作也不恰當，應在重要時期調整兩者以符合並銜接兒童的發展與學習（李駱遜，2004）。根據多項研究，在幼小銜接上所產生的適應問題包括：學校作息的改變、老師對於生活常規的要求有落差、整體學習環境的不同、專注力不夠、沒有點心時間、生活自理能力待加強、需要老師一再提醒待辦事宜等（李駱遜，2004；洪鈺棉，2013；孫扶志，2004；曹美華，2014；陳俞余，1998；蔡春美，1993）。因此，順應幼兒的發展，進行幼兒園和小學之間的整體幼小銜接規劃，在現今具有相當重要性，研究者參考國內外相關幼小銜接的文獻，發現幼小銜接一直備受重視，但早年和近年在定義上略有些許不同，茲將「幼小銜接」的內涵加以彙整。

在早些年代，一般提及「幼小銜接」，涵蓋範圍大多是幼童、教師與學校，當然教師與學校將涉及幼兒園和國小前後兩個階段。幼小銜接意指從幼兒階段接續到小學階段，如何銜接得順理成章，亦即如何依據幼兒的身心發展特點，以協助幼兒能順利從一個教育階段，過渡到另一個教育階段（蔡春美，1998）。幼小銜接的意義即在做好幼兒進入小學之準備，以協助幼兒能夠順利地從學前教育階段轉換到小學教育階段。而此種全面性的準備，包含所有幼兒年齡特徵之身心條件上的成熟、經驗、生活自主與學習能力等多方面的基礎，而非只有智力水準或學科能力上的準備（孫扶志，2004）。幼小銜接係指幼兒從學前教育階段至小學教育階段，所發生的「場所轉換」或「角色轉換」過程（Sink, Edwards,& Weir, 2007）。「銜接」系旨兒童在成長和發展中，從一個較為基

礎的學習場域（幼兒園），轉換到另一個較高層次的學習場域（小學）；而「幼小銜接」則是兒童在幼兒園大班畢業之後進入小學的接續過程（湯梓辰、周靜羚、許淑英、許淑裕，2008）。「幼小銜接」的意義為幼兒進入國小一年級的過程中，幼兒園和國小在銜接課程之設計、班級經營之策略、教學策略之介入、教室情境之佈置、親師間之溝通與互動等，所進行合宜幼兒身心發展及行為適應的所有轉換活動（江惠珍，2009）。幼小銜接是幼兒園與國民小學的雙向連結，幼兒園應該重視課程的合宜性；國民小學亦需要調整課程與設備，瞭解幼小銜接的意涵及重要性，共同協助幼兒適應小學的新生活（劉瓊玫，2011）。

在近年，「幼小銜接」的內涵逐漸被加廣加深，家長參與的意願變高，於是家庭教育的一部分功能提升，更擴大至社會文化與生態環境等概念。幼小銜接時，家長也應同時在兒童入學前，積極地參加學校間各種服務與方案；另一方面，學校必須為幼兒準備各種課程活動，幫助幼兒做好銜接工作（Mangione & Speth, 1998）。幼小銜接為一個兒童（與其家庭）從一個場域轉銜到另一個場域的改變過程（Fabian & Dunlop, 2002）。幼小銜接意指幼兒從幼兒園到國小的學習，強調一種連續性的課程設計，而且應該涵蓋校內不同年級或班級之間的銜接，以及校際或社區之間的銜接（王為國，2005）。幼小銜接係經由家庭、學校、社區配合兒童成長發展的需求，共同規劃與設計良好的教育環境，使兒童能獲得前後一致的、連續一貫的教育目標、學習內容和期待（趙淑君，2007）。幼小銜接系指孩子、家庭及教育機構之間的互助合作，透過幼兒持續性的經驗，提供教育環境及連續性課程的規劃與設計，配合幼兒發展的需求，使幼兒感到一致的教育目標與期待，在「幼」、「小」轉換的過程中，減低幼兒對新環境的的挫折感與焦慮，順利銜接進入國民小學（洪鈺棉，2013）。幼小銜接為幼兒從幼兒園轉換至國民小學之間，須在兩種文化差異之間進行調整和適應的過程（幸曼玲等人，2015）。幼小銜接是學前和小學教育搭起橋樑，是一種隨時間慢慢改變而持續不斷影響個體狀態的動態關係（陳英豪，2017）。

綜合上述，幼小銜接系指從幼兒園接續到小學，依據幼兒的身心發展特點，從一個教育階段另一個教育階段，涵蓋外在環境、內在學習、不同發展階段等各方面的轉換，涉及自幼童本身、學校、家庭到社會文化與生態環境。幼小銜接不應僅於教育單位所關注的課綱調整，家長和教師應針對生活作息、學習方式、學習內容和學習環境等所產生的問題，規劃適宜的、接續的因應策略，來協助幼兒適應幼兒園與小學之間的差距（徐于婷、洪福財，2012）。幼兒園階段和小學階段在生活常規、自理能力、課業學習、學習環境、師生互動與同儕關係等部分都有落差，要在短時間內瞭解、接受、調整並適應，確實不是一件容易的事情，尤其是對剛離開幼兒園而踏進小學的小一新鮮人。是以本研究之「幼小銜接」意指幼兒在進入國小一年級前，幼兒園教保服務人員於幼兒園大班的學習場域中，有計劃地在各方面進行符合幼兒身心發展且有利於幼兒適應未來學校的所有銜接活動。

## 第二節 幼小銜接之相關理論

兒童身心發展是一個錯綜複雜的過程，既有連續性亦有階段性，也是一個從不明顯的漸進性「量變」到明顯跳躍性「質變」的過程（吳文侃、楊漢清，1992）。提及幼小銜接之相關理論，先以家喻戶曉的 Piaget 之認知發展階段論（Cognitive-Development theory）和近代廣為討論的 Bronfenbrenner 之生態系統理論（Ecological System Theory）作為探討之開端。

Piaget 認知結構這一概念涉及基模（scheme）、同化（assimilation）、順應（accommodation）和平衡（equilibrium）四個基本概念（孫佳曆、華意蓉，1986）。圖式系指動作的結構，是人類認識事物的基礎；同化和順應意指個體適應環境的兩項機制；平衡是指同化和順應彼此取得穩定關係。Piaget 把兒童心理的發展劃分為四大階段，即出生至二歲的感覺動作期 Sensory-motor period、



二至七歲的前運思期 Pre-operational thought period、七至十一歲的具體運思期 Concrete-operations period 和十一歲以上的形式運思期 Formal-operations period (Piaget, 1964)。Piaget 認為兒童的心理發展顯現為連續階段，每一階段是前一階段的延伸，是在新的標準上把前階段進行改組，並以不斷增長的程度超越前階段（引自孫佳曆、華意蓉，1986）。是以每一階段的組織都淵源於前一階段的整體，幼兒園到小學一年級的時間，認知結構相近，但在各方面卻有差距，因此幼小銜接的重要性不在話下。

Bronfenbrenner 認為一個生態轉銜發生於當一個人在其生態環境的位置因角色、情境，或兩者同時變化而被改變的時候（引自曾淑賢、劉凱、陳淑芳，2010）。生態環境是一個層層相疊的狀態，就像俄羅斯套組，打開一個又見一個，最外層的是整個大環境或廣泛的概念，而最內層則是最親密與最相關的部分。Bronfenbrenner 將生態系統理論由內而外，劃分為微觀系統(Microsystem)、居間系統(Mesosystem)、外圍系統(Exosystem)與鉅觀系統(Macrosystem)，個體與此四系統皆又受到時間系統(Chronosystem)之影響。一個兒童在一年級學習閱讀的能力，可能不僅取決於他如何被教，而且還取決於學校和家庭是否有連結和連結的本質如何（曾淑賢、劉凱、陳淑芳，2010）。每個層次的系統都會影響幼童的幼小銜接連續狀況，從家庭、學校、社區至社會，身為教育工作者，實須了解各系統對幼童所帶來之影響，並嘗試協助幼童改善其整體學習環境。

為順利進行幼小銜接，應做全面性的準備，順應幼兒發展上的特徵，包括身心的成熟、新舊經驗的交織、能生活自理和主動學習等，而非僅是強調智力表現和學科能力（孫扶志，2004）。研究者參考相關文獻，整理幼小銜接之相關理論，研究者以身體動作、認知學習、語言溝通、社會人格、情緒發展等幾項發展特徵與生態系統層面以進行幼小銜接理論之探討。

## 一、身體動作

「身體動作」指的是靈活掌握身體自主的行動，「健康」是促進身體、心理以及社會幸福感完好狀態的積極作為。身體動作與健康領域是協助幼兒靈活掌握身體，體驗健康生活，展現健康行動；並對於所處環境，做出安全的回應。若要能靈活掌握身體自主的行動，就須有能力掌握身體在動態與靜態狀態中的平衡與協調，要能展現健康行動，也須有能力自我照顧，參與健康促進的活動（教育部，2016）。

身體動作與健康部分涵蓋能在日常生活中照顧自己，且在無需他人的協助下能進行基本的吃飯、上廁所、保管物品（陳佳萍，2016）。著有《愛彌兒：論教育》（*Émile: ou De l'éducation*）的教育思想家 Rousseau 認為幼小銜接時期的幼童介於體育期（0-5 歲）和感官期（5-12 歲）之間，注重於身體養護與體育、經驗、感官。華德福教育的創辦人 Steiner 認為此階段的幼童位於身體成熟期（0-7 歲），此時是身體發育的重要時期，幼童需要健康飲食和遊戲運動來成長與自我照顧。幼兒在此階段應具有基本的生活自理能力（如能吃飯、自己上廁所、穿脫衣物等）及能夠辨識危險情形以保護自身安全的基本認知（如不在馬路上嬉戲、不玩火等）（林娟伊，2018）。

丹佛發展篩檢量表（Denver Developmental Screening Tests, DDST）為最常用來測量兒童發展的方法，由弗蘭肯堡（Frankenburg, 1990）修正發表，經多次的改編及標準化後發展為 DDST II。在 5、6 歲這幼小銜接時期，粗大動作（俗稱大肌肉動作，係指運用大肌肉系統的動作，亦即由大肌肉群所產生的全身性運動）的發展已趨近成熟，例如：跑步動作、跳躍動作等，但精細動作（俗稱小肌肉動作，係指肌肉控制及協調的發展，是幼兒視覺和手部動作之間的協調能力或者只是手指及手腕的操作能力）因各項因素影響而有差異，例如：繫鞋帶、適當的使用鉛筆或蠟筆畫畫等。幼童於六歲時的體力相較於五歲時，是大有進展的，粗大動作組織持續發展並開始發展精細動作，可以與他人丟、接

球，有較佳的活動力，但小肌肉的發展不如大肌肉良好（Seefeldt & Barbour, 1990）。

大班至小一的幼童，因手部肌肉發展尚未完全，握筆較吃力，所以開學初不宜有太多的紙筆作業，應根據各項發展和幼童的興趣與喜好去設計課程，循序漸進，融入肢動課程於各項教學活動，由做中學，使幼童能經由身體活動以舒展體能，而非刻意強調動作標準。發展學家認為人的發展是接續不斷的，無法明確以年齡或階段加以劃分，幼童在四到八歲期間的身體動作、大小肌肉的生理發展特徵類似，八歲後在質與量上的改變則有極大差異（洪蘭譯，2001）。綜合以上，期許讓幼童能靈活展現基本動作技能並能維護自身安全、擁有健康的身體及良好的生活習慣，以及喜歡運動與樂於展現動作創意（教育部，2016）。

## 二、認知學習

「認知」指的是處理訊息的思考歷程。訊息主要源自於我們看到、聽到、嚐到、觸碰到及聞到，存在於環境時空中的一切。在生活環境中充滿訊息，幼兒探索和處理這些訊息，並建構知識與想法。基於幼兒在生活環境中會面對許多問題，透過解決這些問題的歷程，幼兒會將所覺察探索的訊息，處理轉化為生活的知能（教育部，2016）。

幼小銜接階段的兒童發展位於 Piaget 的認知發展階段論（Cognitive Development Theory）中的前運思期（Pre-operational thought period，2-7 歲）與具體運思期（Concrete operations period，7-11 歲）之間。其 4 到 7 歲間為直覺期，此階段的孩子多數仍具自我中心的傾向，於是面對問題時，多從自己的觀點出發，無法考慮他人的看法；開始有數量與分類的基本概念，但並無數量守恆的概念，依據直覺進行判斷，因此多以「做中學」為學習基礎（張欣茂、林淑玲、李明芝譯，2014；張春興，1992；Seefeldt & Barbour, 1990）。Piaget

認為兒童會依序經歷四種階段，但發展狀況會依據個體內外在影響而有所差異，因此年齡僅是約略區分，而非絕對，而且將有所重疊（引自陳珍蘭，2008）。

依據 Piaget 之劃分，幼兒園大班幼兒仍處於運思前期階段，而一年級學童約在前運思期與具體運思期之交界，逐漸由直覺性思考邁向藉由具體事物學習判斷及推理，並藉由調適、適應和平衡其經驗以運用於現實生活（張春興，1997；盧美貴，1993；Seefeldt & Barbour, 1990）。在時間概念方面的發展上，幼小銜接時期的兒童對於時間的意義仍然模糊不清，無法理解一小時與五分鐘的差別（黃慧真，1992；Seefeldt & Barbour, 1990）。因此大班幼兒毫無時間觀念，而小一學童則時常出現還沒到放學時間就準備背書包要回家的狀況，諸如此類各項抽象的概念，須藉由具體的事物來加以輔助，透過實際生活經驗或課程活動來體驗與結合。

而在學習注意力的發展上，此階段幼童容易受到外在環境的因素影響而分心，往往直接顯現好奇的直接反應，因此注意力集中的控制力較低，並不適合進行長時間且缺乏變化的課程與教學（孫扶志，2005）。長時間缺乏變化的四十分鐘教學活動，容易造成初次接觸正規學習的一年級新生無法適應，可在學期初藉由幼童的經驗及興趣作為引起動機，彈性調整活動的動靜態與上課時間，將有助於提升小一新生的上課專注力與持續力（曹美華，2014）。所以幼小銜接階段的學習方式可採動靜交錯，大班時期嘗試增加靜態活動，小一時期彈性調整動態活動，同時不宜學習過多的課程。

幼小銜接階段的兒童發展位於 Bruner 之認知表徵理論（System of Representation Theory）中的圖像表徵期（Iconic Representation，3-5 歲）與符號表徵期（Symbolic Representation，5 歲後），認為學齡前兒童是經由對物體知覺留在記憶中的心像（Mental Image），或靠照片圖形等，即可獲得知識，而學齡兒童能運用符號語言文字為依據的求知方式。Bruner 認為五歲前是幼兒智力發展之關鍵期，尤其環境與照顧者是影響幼兒智力發展的重要因素（孫扶志，

2004)。是故，離開幼兒園而進入小學的幼童，逐漸脫離圖像表徵期，邁向符號表徵期，幼小銜接階段的學童應在家長與教師之協助下，藉由舊經驗出發，藉由多元學習方式，獲得新知識，以符合學童的認知發展。

四至八歲學童基於認知心理發展基礎，具不可切割特性，為求減少幼兒園與小學的差異，使各項教育措施符合兒童發展，學齡前和學齡階段的教師應提供一貫的遊戲活動協助學習，跳脫依據年齡劃分的學制，力求統整性及連續性（林朝鳳，1992）。綜合以上，期許讓幼童能擁有主動探索的習慣，展現有系統思考的能力並樂於，以及與他人溝通並共同合作解決問題（教育部，2016）。

### 三、語言溝通

語文可看成是一種社會溝通系統。嬰兒在母腹中就已經處於這個系統之內，一出生就「正式」進入這個社會溝通系統。之後對幼兒來說，二到六歲這段時光，也正是學習有效、合宜與快樂地參與這個社會溝通系統的歷程（教育部，2016）。

心理學家 Stern 認為幼兒在 0 到 3 歲之間以驚人的速度發展其語言，尤其在 1.5 歲到 2 歲之間為語言爆炸期，此時名詞量快速增闊，幼童約在 4 到 6 歲時語彙達 1700 多個，幾乎能完整表達，與成人語言無異。丹佛發展篩檢量表也顯示，幼童的語言發展 6 歲以前為關鍵時期，尤以 2 至 4 歲為語言發展的重要時期。依據上述理論，幼小銜接幼童在發展語言上已趨近成熟，除了理解與表達，仍須練習思考與推理，透過不斷的語言來回，幼童將訊息加以組織成為概念或基模並儲存，以供日後因應不同的情況來使用。

語言溝通應涵蓋幼兒在與人互動時，除能表達想法，亦能理解他人說話。幼兒若經常豐富地使用並發展語言技巧，有助幼兒在幼小銜接過程中順利發展新人際關係並融入新團體生活（陳佳萍，2015）。Chomsky 認為人類生來就具有複雜的語言習得結構，這些結構組成了一個「語言獲得裝置」（Language

Acquisition Device, LAD) ，這裝置分析語言輸入的知覺和認知能力，若有適當的語言刺激，幼兒就能將語言加以整理，自然而且很快地學會複雜的語言系統（許秀萍、張玲芬、丘嘉慧、梁珀華、蘇慧菁譯，2015）。而 Vygotsky 認為語言學習是社會化或文化的行為，其提出「最近發展區」（Zone of Proximal Development, ZPD) 的概念，採鷹架學習理論，透過同儕或成人的引導與支持，讓幼兒在真實與有意義的情境中自然地探索和經驗，進而提升語言能力（張欣戊等人，2014）。兩項理論顯示，幼小銜接時期幼童在有適當的引導或刺激的情況下，能更自然並有意義地加深加廣其語言能力，故教師應提供幼童參與語言學習的機會，經由課程活動過程中的討論和對話，聆聽他人的意見並說出自己的想法，讓語言不僅存在於文字表層，更能傳遞抽象的意義。

教師應提供良好的語言習得情境，注重並使用多元類型的語言遊戲，或提供閱讀、視聽或繪畫等媒材，以提昇幼童語言能力，亦滿足並增加幼童喜歡參與語言的經驗，如有節奏感、有韻律的語言活動（郭靜晃、陳正乾譯，1998）。綜合以上，期許讓幼童能體驗並覺知語文的趣味與功能、合宜參與日常社會互動情境、慣於敘說經驗與編織故事、喜歡閱讀並展現個人觀點，以及認識並欣賞社會中使用多種語文的情形（教育部，2016）。

#### 四、社會人格

「社會」可看成是人際互動交織而成的脈絡，個體透過實際參與的行動建構社會中的規範和價值體系。幼兒則透過參與人際互動情境和累積與環境人事物互動的經驗，習得所處文化的價值、信念和行動。這樣的「社會能力」指的是幼兒在參與人際脈絡中，建構有意義互動的能力。透過積極自主的人際互動與社會參與，幼兒發展良好的自我概念與和諧的人際關係，擁有正向的情緒感受，成為內在心靈和諧安適的健康個體，是建構心理健康的重要基石（教育部，2016）。

社會人格攸關幼兒社會關係的發展，涵蓋具同理心、能遵守規則、與他人建立正向關係、幫助他人解決問題等（施玠羽，2007）。心理學家 Freud 認為人格是一個整體，含括三個部分，分別稱為本我（id）、自我（ego）、超我（superego），彼此之間相互影響，在不同的時間內，對個體產生作用。幼小銜接時期位於 Freud 的性心理發展（Psychosexual Development）的性器期（Phallic stage，3-6 歲）和潛伏期（Latent stage，6-12 歲）。Freud 認為五、六歲的幼童彼此之間開始有競爭行為，並有輸贏概念，是兒童期社會發展最重要的時期。進入小學一年級後，將有明顯的區辨性別角色之社會行為；七、八歲後在友誼形式逐漸改變，形成較強結構性的小團體，並相互產生歸屬感（洪蘭譯，2001；Seefeldt & Barbour, 1990）。

接受 Freud 的觀念但有所調整的 Erikson 提出心理社會發展理論（Psychosocial Developmental Theory），而大班與小一的幼童年齡落在此理論的第三階段（自動自發與羞愧懷疑，3-6 歲）和第四階段（勤奮進取與自貶自卑，6-12 歲）。Erikson 認為個體從幼稚到成熟之成長歷程中，在不同的年齡階段會產生不同性質的心理危機，個體必須學習自我調適，進而符合社會要求；調適自我後，得以化解危機，獲得進一步的自我成長。幼童不再只停留在自我中心，而開始在意教師或同儕的想法並加以調整自己，幼童是否肯定自我或產生自卑感，都受到社會人際相處和學業成就表現的影響。此時，幼童在人際互動中，學習表達和聆聽、溝通和商量，能同理他人想法，並顧及自己與他人的感受下調整作為並和諧相處（林娟伊，2018）。

提及人格的道德發展，以 Piaget 和 Kohlberg 為最具代表性人物。Piaget 認為四至八歲幼童處於「他律期」（heteronomous morality）階段，其表現是否符合道德，是以其後果為依據，而非動機；一年級學童的自律性行為逐漸發展，能夠留意週遭人物與情境，在意同儕間的公平和平等，互助合作的精神逐漸發展（李丹，1998）。而幼小階段落在 Kohlberg 提出之道德發展階段（Lawrence

Kohlberg's stages of moral development) 中的「道德成規前期」(preconventional level)，特徵為遵守規範、順從權威，具有避罰服從及相對功利的導向，依據行為後果（而非行為動機）來判斷行為的對或錯。對道德發展的看法為避罰服從（punishment-obedience orientation）和相對功利（instrumental-relativist orientation），認為幼童於此時欠缺是非善惡觀念，服從教師權威僅是為求避免處罰和獲得獎勵（張春興，1997）。

大班與一年級的幼童在人格道德發展為一個整體，雖稍有劃分階段，但實有連續性，逐漸從自我邁向超我，從自動與羞愧到進取與自貶，但同處於他律進而自律，也介於避罰服從及相對功利的階段，所以幼小教師可在瞭解幼童的發展後，利用班級經營的技巧，對個別或群體使用不同的方法，有助幼童在各方面長進，使幼童對自己、他人和團體有共識和默契。任何有效的團體秩序，皆建立在團體成員對行為規範的共識，方能獲得成員信賴且共同執行(張春興，1997)。綜合以上，期許讓幼童能肯定自己並照顧自己、關愛親人、樂於與他人相處並展現友愛情懷、樂於體驗文化的多元現象，以及親近自然並尊重生命（教育部，2016）。

## 五、情緒發展

「情緒」指的是個體解讀內外刺激而產生的生理與心理的整體反應。情緒的出現，須先有內外刺激，有事件的發生，而且有個人情緒能力與這件事互動的感受或想法，才會出現情緒。在此過程中，幼兒不斷地經由內外的事件與自身情緒能力的互動中發展及學習處理情緒的能力（教育部，2016）。

情緒層面涵蓋瞭解他人情緒、對他人情緒做出反應及調整自己的情緒，情緒能力包含表達情緒、辨識情緒和調節情緒等（Halberstadt, Denham and Dunsmore, 2001）。華德福教育的創辦人 Steiner 認為幼小銜接階段的幼童介於身體成熟期（0-7 歲）與情感成熟期（7-14 歲），顯示在情緒部分尚未成熟，



不論是理解或表達，都還在學習，幼小教師應透過多元方式予以引導，讓幼童學習表達與理解自己與他人的情緒。幼兒在此階段應能辨識自己的情緒（如快樂、難過等）及具備挫折容忍力並調整自己的情緒（如不亂發脾氣、接受他人提醒和糾正等）（林娟伊，2018）。

近年來，幼童情緒的研究受到更多的注意，因此在幼兒園課程大綱和十二年國教課綱裡都占有一席之地。學齡前階段為情緒能力發展的重要時期，幼兒的重要社會能力發展與其有緊密的連結。研究發現，情緒能力較佳的幼兒有較多的利社會行為（Carlo, Knight, Eisenberg & Rotenburg, 1991；Denham, 1986）。於幼兒時期，具有情緒理解能力的幼兒較能瞭解他人的感受、解釋他人的行為，並知道如何透過合宜的途徑在生活中表達自己的情緒，此時可謂為幼兒社會情緒發展的關鍵期（Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990）。至幼兒晚期或學齡期以後，反省性的情緒能力有所進展，例如：知道情緒是可以隱藏的、相異或對立的情緒是可以同時並存的，以及分辨道德情緒的存在等，隨著經驗的累積與認知的成熟，情緒能力發展才陸續成熟（Harris, 2000）。幼童在幼小銜接階段，學習不再以自我為中心，開始能夠試著以同理心面對他人，因此，教師應協助幼童以穩定的方式表達和理解不同的情緒，嘗試自我掌控，並站在他人的立場思考，以建立良善的社交發展。

情緒系指個體受到外在某種刺激引起的心理失衡狀態或現象。除個體會有主觀自覺，在生理上也會因情緒的反應有所改變，如感到生氣時，心跳加速（張春興，1989）。幼童的情緒發展隨著年齡增長而有所變化，可經由幼童的外顯行為改變與內在情感表達而得知。五、六歲的幼童嘗試以周遭所認同的方式來表達情緒，情緒起伏大；七、八歲的幼童雖能以同理心瞭解他人處境，但如被同儕嘲笑或被教師指責時，仍會產生不被認同、未具歸屬的負面想法。而六、七歲幼童雖能接受長輩賦予的任務，但八歲幼童的堅持度與耐心仍較為進步（Seefeldt & Barbour, 1990）。在幼小銜接階段的幼童，在人、事、物等各方

面皆有所轉變，因此幼小教師有必要正視其情緒的變化與調整，若幼童能以合宜與正向的方式處理情緒，將有助其適應從幼兒園到小學的銜接。綜合以上，期許讓幼童能接納自己的情緒、以正向態度面對困境、擁有安定的情緒並自在地表達感受，以及關懷及理解他人的情緒（教育部，2016）。

## 六、生態系統

幼小銜接涉及到幼童與環境之間交互影響的關係，美國心理學家 Bronfenbrenner 於 1992 年提出的生態系統理論（Ecological System Theory）為解釋個體與環境交錯互動最詳盡的理論（林豐材，2005）。Bronfenbrenner（1992）認為多重系統環境對人類行為與發展具有影響，依據空間、環境、與社會的距離，分成不同系統。個人被放置於系統的核心，受到外圍不同系統層層相扣。此理論顯示在特定區域中，個體受環境影響，以及個體影響環境的概念（李青芬、唐先梅，2007；許素彬，2006）。

生態系統理論由內而外依序為微觀系統（Microsystem）、居間系統（Mesosystem）、外圍系統（Exosystem）與鉅觀系統（Macrosystem），個體與此四項系統皆會受到時間系統（Chronosystem）的影響，而產生出動態的效果。以下簡要闡述四項系統的內涵（洪鈺棉，2013；陳英豪，2017；Bronfenbrenner, 1986）：

### （一）微觀系統（Microsystem）

是與個體密切的系統，從個人出生開始，直接置身於特定物理特性的情境，所經歷的角色、活動、關係、脈絡等，是最靠近、最重要、最頻繁的系統，如：家庭、學校、同儕團體等。

### （二）居間系統（Mesosystem）

是至少兩個以上的微觀系統所相互聯繫的互動系統，所發生的關係、過程、連結，個體每邁入一項新環境，就會延伸出一項居間系統，幼童藉此系統來發

展與適應，如：家庭與學校、家庭與社區、家長與教師等。

### (三) 外圍系統 (Exosystem)

是兩個或兩個以上的環境所造成的過程與連結，其中至少一個環境並非個體所積極參與的，因此影響其關係，對幼童的發展形成間接影響，如：父母的工作場所、社區支援、社會制度等。

### (四) 鉅觀系統 (Macrosystem)

是支配前三項系統的運作基礎，受到大環境中的各種文化、意識形態等社會脈絡所影響，雖未直接觸動幼童，但將透過前三項系統影響其價值觀，如：信念、宗教、制度等。

對幼童來說，從幼兒園至小學是一種生態環境的變換與跨越，家長與幼小教師等所造成的相關系統應協助幼童適應。影響幼小銜接適應問題的因素有(孫扶志, 2005)：幼小形態轉換、幼童個體內與個體間的差異、家長支持、幼兒園教師與小一教師，以及幼兒園環境與小學環境等。幼小銜接階段，越重視家庭、學校、社區等系統間之連結者，越能對家庭在教養幼童之適應上帶來正向影響，亦對幼童在適應家庭與學校間帶來更有效的協助(周美慧, 2006)。

當個體進行角色變換或場所跨越之際，亦即所謂「生態轉銜」(ecological transition)時，若居間系統中此類場所間的連結與互動越強時，個體發展的力量則越強，也就更有益於個體的發展；而家庭與其他環境之間互動的性質與強度，將在個體生命前二十年裡，影響發展最重要的因素之一；生態系統若能銜接順利，對幼童未來的學習將有決定性的影響(Bronfenbrenner, 1986)。生態系統的觀點特別強調環境對人類發展的影響，從幼童自身為出發點，基於幼童的人權和需求，關注其發展過程中各種系統間互動與幼童是否順利發展的脈絡與關係，透過具有層次的系統架構，觀察幼童與其成長環境之間的連結，以了解影響幼童是否順利完成發展任務的各種因素，進而完整掌握幼童的成長與學

習（馮燕，2009）。

依據 Bronfenbrenner 提出的生態系統理論，其中的居間系統觀點，從家庭到學校，從家長到幼兒園教師、國小教師，以及和社區的互動與合作，應提早提出幼小銜接因應策略（陳英豪，2017）。綜合以上，幼小銜接有其必要性，生態系統的觀點對人們所居的環境提供完整的視野，為協助幼童順利從幼兒園銜接到小學，除了緊密連結家庭、學校到社區之外，師資培育、教育政策等接環環相扣，都應加以重視。

綜合上述幼小銜接的相關理論之文獻探討，幼童自幼兒園至小學階段，不論在身體動作、認知學習、語言溝通、社會人格、情緒發展及生態系統，或許在歷程上稍有年齡或階段上的劃分，但同時卻是連續漸進且相互重疊的發展。就學制而言，雖區分為幼兒園階段和國小階段，但以發展觀之，界線其實模糊不明確。若以五歲學齡前教育與六歲學齡教育如此懸殊差異的學習模式加以分割，將使幼童因整體環境的突然轉變而手足無措，進而出現無法適應與抗拒就學的困擾（林朝鳳，1992）。因此幼小教師應與家長攜手合作，了解幼小銜接的相關理論，以幼童發展為基礎，重視各方面的統整性及接續性，共同協助幼童順利進行幼小銜接。

### 第三節 幼小銜接之相關研究

本節透過相關實徵研究之探討，蒐集近十年（2008 年至 2017 年）之相關幼小銜接之研究，依據幼童個體發展、幼小教師間互動、家長與教師間溝通、幼小作息與課程、幼小環境與氛圍等五方面，進行實行幼小銜接之困境與策略兩部分之探討，歸納目前幼小銜接之現況與差異。排除研究主題不符與研究發現未相關之文獻，本研究最終利用 14 篇資料進行歸納。

## 一、幼童個體發展

幼童個體內和個體間均存在差異，於是在幼小銜接的實行帶來困境，像是何佳靜（2016）指出幼童身心發展有個別差異；洪鈺棉（2013）認為幼童在社交上需要協助；顏君佩（2014）在研究中顯示出大班幼童不瞭解國小的生存環境、短暫注意力及自我中心；李麗鳳（2012）也發現幼兒園與國小的學生發表方式不同。而幼童的生長環境理所當然也造就幼童在發展上的差異，例如許麗娟（2009）與郭碧娟（2012）均認為幼小銜接整體適應問題因幼童差異與家庭條件兩項背景變項而有差異並相關；林娟伊（2017）發現幼童學習背景因素有落差；曹美華（2014）在研究中也發現幼童需要調適的時間比大人預期的要來得長，並需要大人協助。

在此部分，以下研究中也顯示出有可行的幼小銜接策略。在幼童本身，李麗鳳（2012）認為舉行歡迎儀式、幼兒輔導與個案紀錄移交及座談、設計幼小銜接之課程將有所幫助；顏君佩（2014）指出應幫助幼童瞭解國小狀況、加強生活自理能力及社會能力；洪鈺棉（2013）亦說明應多元因應幼童人際關係適應問題；何佳靜（2016）認為教師應培養幼童良好的生活自理能力、社交能力與專注力；曹美華（2014）則發現大人應持續耐心的等待、包容與引導將有助改善。而針對幼童及其身處周遭，許麗娟（2009）和郭碧娟（2012）均認為教師應了解並關注幼童差異與其家庭背景；林娟伊（2017）則發現應了解幼童學習背景因素。

## 二、幼小教師間互動

幼兒園教師和國小低年級教師部分，在實行幼小銜接也存在著困境。首先，在幼師與幼師之間、小一師與小一師之間，由於教師本身背景不同，想法和做法可能就有些許差異，像是張雅嵐（2016）提出不同背景變項之教保服務人員在幼小銜接之認知、態度與做法上有差異；陳宜君（2013）認為不同背景之小

一教師在幼小銜接之認知與做法上有差異；盧郁雯（2016）的研究中也顯示不同背景變項之小一師在整體幼小銜接策略和整體教師專業成長需求兩部分均有差異。再者，幼兒園教師與小一教師彼此之間也有著不同的認知，例如何佳靜（2016）、林秀錦（2012）、洪鈺棉（2013）與顏君佩（2014）均顯示幼小教師對幼童能力期望不同，班級經營與教學方式上亦有落差；李麗鳳（2012）發現幼兒園與國小的師生互動方式不同；曹美華（2014）則指出幼小老師有各自重視的看法與作法；而趙于萱（2017）則認為國小和幼兒園老師在幼小銜接課程推動上未一致。

欲解決幼小師間所形成的落差，亦有研究顯示出實行幼小銜接之策略。首先，無論幼兒園老師或小一教師，都應保持正向的認知，如張雅嵐（2016）指出教保服務人員應有正向幼小銜接之認知、態度與做法；陳宜君（2013）認為小一教師亦然，應有正向的幼小銜接之認知與做法；盧郁雯（2016）更詳細點出，小一師應有正向的幼小銜接策略和正向的教師專業成長需求；何佳靜（2016）與顏君佩（2014）均認為教師的教學方式和班級經營方式需多元。再者，幼兒園教師和小一教師應保持雙向交流，如李麗鳳（2012）研究中指出，幼小師應共同研究課程、設置幼小教師共同研究的場所、老師間定期相互拜訪；曹美華（2014）、莊曉玲（2016）和張玟君（2012）均認為幼小兩階段的教師應彼此互動與了解和交流聯繫、接續交流；林秀錦（2012）發現幼小師應同時培養幼童生活自理能力、問題解決能力及建立生活常規；洪鈺棉（2013）更指出教師應重視學習態度勝於課業學習能力，運用多元班級經營與教學技巧；趙于萱（2017）則指出國小和幼兒園老師在幼小銜接課程推動上應一致。

### 三、家長與教師間溝通

關於親師間實行幼小銜接之困境，在於家長與教師各自有不同的角度。林秀錦（2012）點出幼童與家長對老師的態度存有刻板印象；曹美華（2014）發現家長常因害怕輸在起跑點而徒增幼童壓力；許麗娟（2009）指出家長對幼小

銜接的態度及期望和實際作為有所不同；洪鈺棉（2013）認為幼兒園或家長提供幼童過多的服務，導致生活自理適應困難。由於少子化，家長呵護幼童理所當然，但教師擁有教育專業，嘗試提升幼童能力，兩者間若沒溝通，容易造成誤解。林娟伊（2017）、洪鈺棉（2013）、許麗娟（2009）、顏君佩（2014）均指出教師與家長之間的教育期許有落差、管教態度不一致，形成親師間溝通問題複雜；郭碧娟（2012）發現教師在各層面及整體適應問題的得分皆顯著高於家長；趙于萱（2017）認為親師間未雙向互動而帶來銜接困難；張玟君（2012）提出幼師、小師和家長三方對幼童的自理能力、語言表達能力、閱讀能力、數量能力、課業學習能力等方面皆有觀點和作法上的落差；而莊曉玲（2016）的研究中呈現小一老師、幼教師與家長在生活適應和課程適應兩部分的認知與作法均有落差。

究竟親師之間在幼小銜接的實行上有何策略？家長與教師應嘗試站在對方的立場，以同理心作試想。林秀錦（2012）指出家長應建立完整的家庭結構，教師應舉辦親子講座。許麗娟（2009）發現教師應了解家長對幼小銜接的態度和期望；李麗鳳（2012）認為教師應提供家長相關經驗分享。互相了解之後，並建立起良善的互動管道，是多項研究一致的結果。林秀錦（2012）、林娟伊（2017）、莊曉玲（2016）、許麗娟（2009）、張玟君（2012）、趙于萱（2017）、顏君佩（2014）均發現家長與教師之間應該相互溝通、有良好的雙向交流管道，並保持多項合作；許麗娟（2009）更點出幼兒園、小學和家庭應共同協助幼童；洪鈺棉（2013）認為可採多元親師溝通方式；郭碧娟（2012）則指出教師和家長應共同使用多元策略以因應問題。

#### 四、幼小作息與課程

最常引起家長反應的就在此部分，注音符號的話題多年始終存在，而幼小作息與課程在幼小銜接實行上確實有其困境。林秀錦（2012）提出幼兒園與小學的生活型態有所改變；郭碧娟（2012）更說到幼小銜接適應問題為課業學習、

生活常規、人際關係；李麗鳳（2012）也點出幼小的學習方式、認知學習、作息時間均有不同；曹美華（2014）發現幼小的課程並未完善銜接；顏君佩（2014）的研究中顯示，幼兒園與國小的學校作息及上課常規實因體制不同而有差異。

在近年國內研究中，針對此項熱門話題，有幾項可行之幼小銜接策略的大方向。洪鈺棉（2013）認為應發展一系列漸進式的生活適應操作活動；顏君佩（2014）提出應幫助幼童認識注音符號的學習等；林秀錦（2012）與莊曉玲（2016）在研究中均指出，應同時重視幼童生活和課程兩方適應狀況並調整幼童作息和教師上課方式；曹美華（2014）點出幼小銜接重心應在生活作息調適、提升生活自理能力、常規及人際關係，而非課業的學習至上，且幼小課程應確實銜接；李麗鳳（2012）與何佳靜（2016）更發現應該設計幼小銜接課程以利幼童接續適應。

## 五、幼小環境

在幼兒園與國小的環境上，常見的狀況就是教室的座位擺設，在空間與氛圍的差異都形成幼小銜接之實行困境。林秀錦（2012）點出幼小在活動與空間上均有改變；李麗鳳（2012）發現幼兒園與國小的學習環境規劃有不同；何佳靜（2016）點出幼小在課程與環境均有落差；而曹美華（2014）則憂心教師未得到完善的行政資源。

在幼小的環境上，無論是具體還是抽象的落差，均有待大家一起計畫相對應的幼小銜接策略並加以執行。顏君佩（2014）提出應幫助幼童認識校園環境等；林秀錦（2012）更細指幼兒園應辦理參觀學區內的國小，而國小應舉辦新生入學典禮；何佳靜（2016）認為教師應依據幼童身心發展而規劃幼小銜接環境；李麗鳳（2012）更發現改變教室環境規劃、應設置幼小教師共同研究的場所；曹美華（2014）則建議學校的行政支援應善盡職責。



綜合上述，在實施幼小銜接之困境部分，幼童在身心發展具有個體內和個別間差異，幼小教師間和親師間的態度與期望著實有落差，幼小的生活作息和課業學習不一致，幼小的空間與氛圍也不盡相同等多方面困難點；而在實施幼小銜接之策略部分，可依據幼童身心發展進行多元幼小銜接活動，幼教師、小一教師和家長間應盡可能雙向並經常交流，幼小體制與環境可前後調整以接續等多方面可行策略。

## 第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討臺中市公立幼兒園教保服務人員於幼小銜接困境與策略之現況與差異，經過前章節的文獻探討，研究者進行相關資料的統整，對臺中市公立幼兒園教保服務人員進行「臺中市公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接研究問卷」調查。本章共分為五節，第一節為研究架構與歷程，第二節為研究假設，第三節為研究對象，第四節為研究方法與工具，第五節為資料整理與分析。

### 第一節 研究架構與歷程

研究者依據研究背景與動機、研究目的與待答問題，並參考相關文獻資料，建立本研究之研究架構與的研究歷程。

#### 一、研究架構

本研究以臺中市公立幼兒園教保服務人員為研究對象，探討在個人因素（包含：職稱、性別、年齡、婚姻狀況、子女狀況、教育程度、服務總年資）與學校因素（包含：學校區域、幼兒園班級數、幼兒園課程模式、國小低年級班級數、行政資源）的不同背景下的教保服務人員，對幼小銜接困境與策略之現況與差異。本研究架構如圖 3-1 所示：

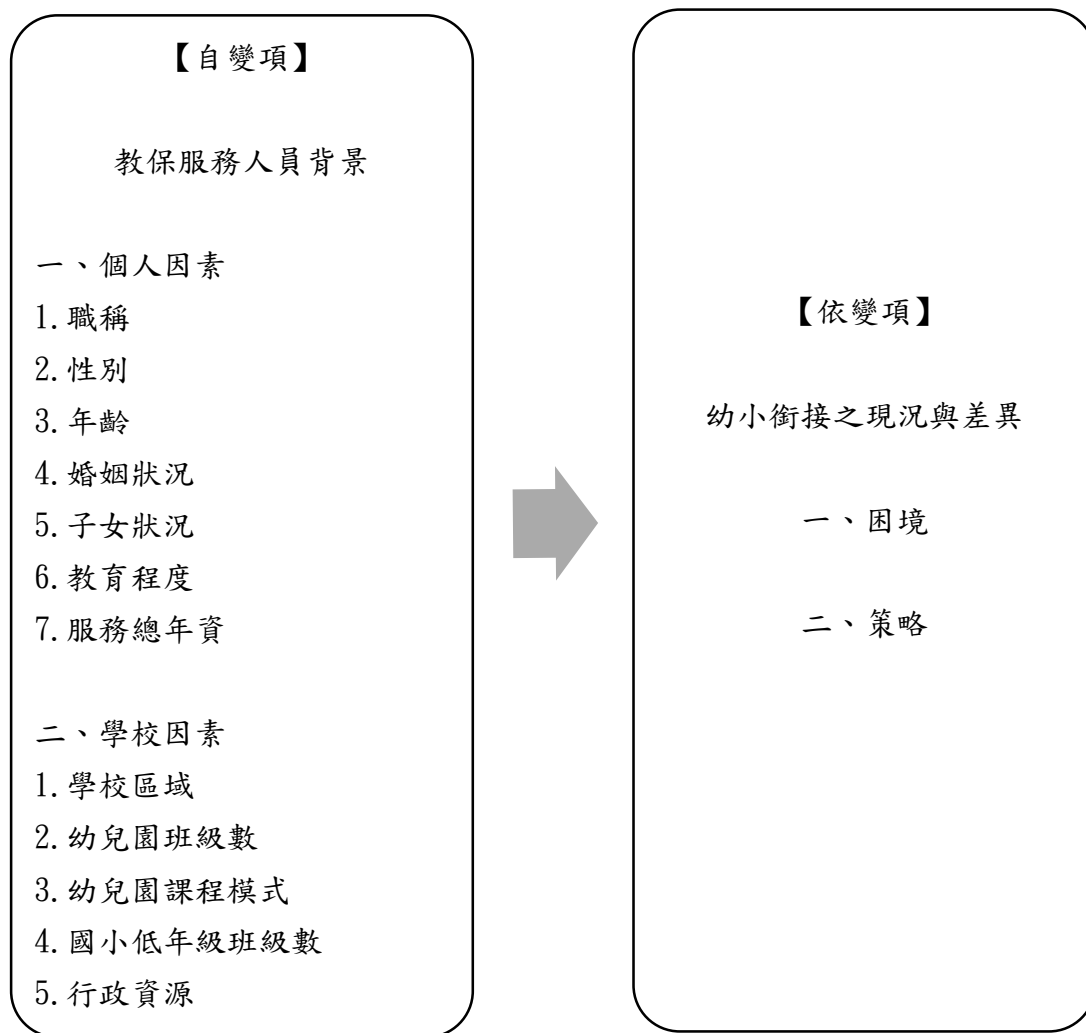


圖 3-1 研究架構圖

## 二、研究歷程

本研究之實施程序可分為七個部份：文獻探討、擬定研究主題、確定研究目的與方法、提出論文計畫、進行問卷調查、資料整理與分析、撰寫研究論文，其中以文獻探討貫穿研究歷程。本研究架歷程如圖 3-2 所示：

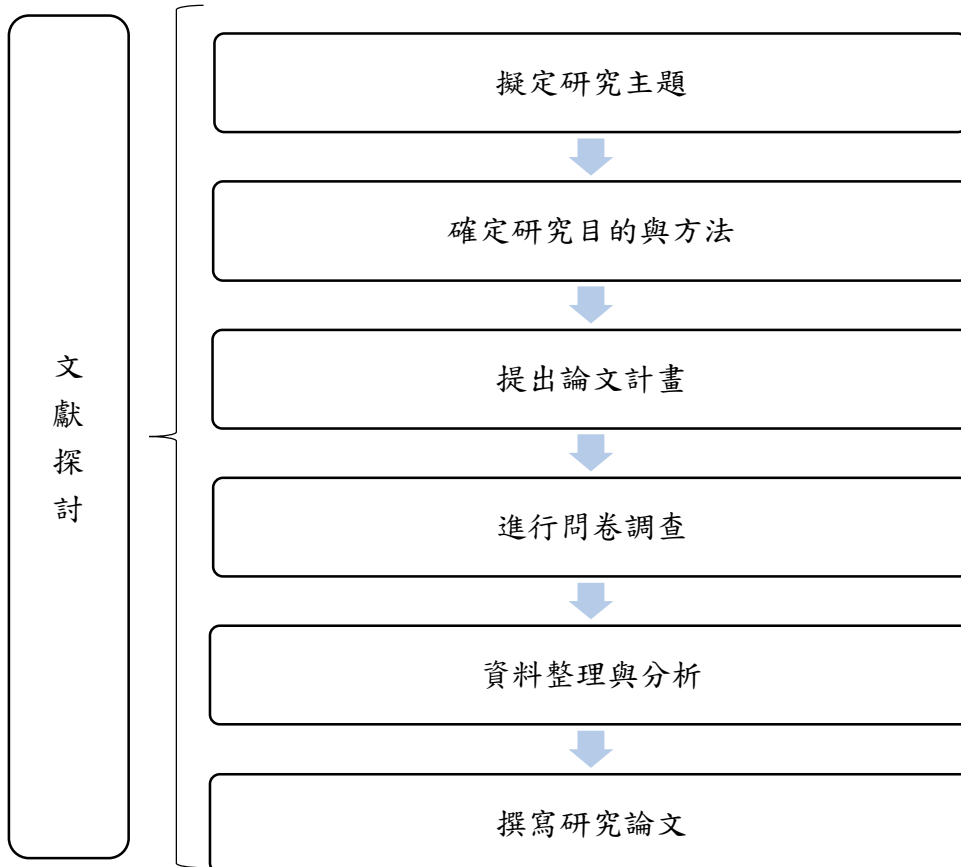


圖 3-2 研究歷程圖

基於上述之研究歷程，研究者列出研究進度甘特圖，自 2018 年 7 月著手進行，2019 年 1 月提出論文計畫，並於 2019 年 6 月完成。本研究進度甘特圖如圖 3-3 所示：

時間 進度	107 年				108 年			
	5-6 月	7-8 月	9-10 月	11-12 月	1-2 月	3-4 月	5-6 月	7-8 月
文獻探討	██							
擬定研究主題		████████████████████						
確定研究目的與方法			████████████████████					
提出論文計畫					████			
進行問卷調查					██████████			
資料整理與分析						████████████████		
撰寫研究論文			██					

圖 3-3 研究進度甘特圖

## 第二節 研究假設

本節依據研究目的、待答問題，以及研究架構，提出下列研究假設，分別列述如下：

假設一：教保服務人員對幼小銜接之困境現況為中上程度。

假設二：教保服務人員對幼小銜接之策略現況為中上程度。

假設三：不同背景因素的教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。

3-1：不同職稱之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。

3-2：不同性別之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。

- 3-3：不同年齡之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。
- 3-4：不同婚姻狀況之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。
- 3-5：不同子女狀況之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。
- 3-6：不同教育程度之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。
- 3-7：不同服務總年資之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。
- 3-8：不同學校區域之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。
- 3-9：不同幼兒園班級數之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。
- 3-10：不同幼兒園課程模式之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。
- 3-11：不同國小低年級班級數之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。
- 3-12：不同行政資源之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。
- 假設四：不同背景因素的教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。
- 4-1：不同職稱之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。
- 4-2：不同性別之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。
- 4-3：不同年齡之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。
- 4-4：不同婚姻狀況之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。
- 4-5：不同子女狀況之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。
- 4-6：不同教育程度之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。
- 4-7：不同服務總年資之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。
- 4-8：不同學校區域之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。
- 4-9：不同幼兒園班級數之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。

4-10：不同幼兒園課程模式之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。

4-11：不同國小低年級班級數之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。

4-12：不同行政資源之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異。

### 第三節 研究對象

本研究以臺中市公立幼兒園教保服務人員為研究對象，探討其對幼小銜接困境與策略之現況與差異。

#### 一、母群體

本研究以臺中市國小附幼現場任教之教師和教保員為研究對象，以問卷調查進行資料之蒐集，以郵寄或親送書面進行施測。參考臺中市政府資料開放平台（2018）資料得知，107 學年度國小附幼之教保服務人員總數約為 836 人；且依據教育部統計處性別統計指標彙總性資料（2018）顯示，教保服務人員數明顯以教師多於教保員、女性多於男性。

#### 二、抽樣方式

本研究以臺中市國小附幼現場任教之教師和教保員為研究對象，參考臺中市政府資料開放平台（2018）資料得知，107 學年度國小附幼之教保服務人員總數約為 836 人。Gay, Mills 和 Airasian 認為實際施測樣本，須佔母群體的 10%；如母群體少（如少於 500 人），樣本至少須佔 20%；如母群體在 100 人以下，則宜全部實施（王文科、王智弘，2017）。故本研究的實際施測樣本預估為 120 人。

## 第四節 研究方法與工具

### 一、研究方法

本研究採量化之問卷調查法為研究方法，以「臺中市公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接研究問卷」（如附錄一、附錄二）為研究工具，探討目前幼小銜接困境與策略之現況與差異。

### 二、研究工具

本研究之問卷，參考李麗鳳（2012）研究之「幼兒園與國小低年級銜接問題調查問卷」，藉由陳雅鈴、莊勳娟、黃鳳芬和鄭瑞菁等專家學者的指導以建構內容效度，信度分析採 Cronbach  $\alpha$  係數來考驗量表內部一致性。

#### （一）問卷內容

本研究之問卷名稱為「臺中市公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接研究問卷」，共分為三部分，第一部分為「填答者基本資料」，第二部分為「目前幼小銜接問題之困難點」，第三部分為「您認為可行之銜接策略」，茲將填答內容與計分方式說明如下：

填答者基本資料之調查目的乃在蒐集參與者之重要背景資料，以了解不同背景變項之教師對於幼小銜接之現況與差異，此部分又分為七項「個人背景」與五項「學校背景」。

幼小銜接問題困難點之調查目的乃在蒐集參與者對於幼兒園與國小之間差異的實際情形，此部分包含幼兒園與國小的學習方式不同、幼兒園與國小的作息時間不同、幼兒園與國小的班級經營方式不同等九項內容。

可行銜接策略之調查目的乃在蒐集參與者對於執行幼小銜接執行方法的實際情形，此部分包含舉辦家長座談會、幼小師共同研究課程、設計幼小銜接



之課程、發行親師輔導簡訊或班訊的方式等十四項內容。

## (二) 填答與計分方式

本調查問卷共分為三個部分，第一部分為填答者基本資料，第二部分為目前幼小銜接問題之困難點，第三部分為其認為幼小銜接之可行策略；三部分皆請教保服務人員依其實際情形以填答，並在適當的選項□中打✓。本調查研究採用李克特式四點量表 (Likert-type scales)，採用「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」四種選項，並分別給予 4 分、3 分、2 分、1 分。

## 第五節 資料整理與分析

本研究以量的統計分析為主，以「臺中市公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接研究問卷」為依據資料。在正式施測後，以有效樣本輸入量化數值，以 IBM SPSS 20.0 統計套裝軟體進行統計及整理、分析。資料整理與分析的項目如下：

### 一、描述性統計

根據蒐集到的問卷原始資料，進行整理與分析，並以圓餅圖、百分比、平均數及標準差等方式，呈現樣本資料的特性，藉以得知臺中市公立幼兒園教保服務人員對於幼小銜接困境與策略之現況與差異。

### 二、獨立樣本 *t* 檢定 (Independent Samples *t*-test)

獨立樣本 *t* 檢定之目的乃為比較兩個互為獨立的母群的平均數差異。在本研究中，考驗教師個人背景中的性別、婚姻狀況、子女狀況與學校因素中的行政資源之變數下，教保服務人員對於幼小銜接之困境與策略的平均數是否存在差異。

### 三、單因子變異數分析 (One-way Analysis of Variance)

單因子變異數分析之目的乃為比較三個(含)以上互為獨立的母群的平均數差異。在本研究中，考驗教師個人背景中的職稱、年齡、教育程度、服務總年資與學校因素中的學校區域、幼兒園班級數、幼兒園課程模式、國小低年級班級數之變數下，教保服務人員對於幼小銜接之困境與策略的平均數是否存在差異。若差異達到顯著，則以 Scheffé Method 進行事後檢定多重比較，以了解各變數細項與群組間之差異是否具有顯著性。



## 第四章 研究結果與分析

本章使用問卷調查所得之資料，依據研究目的與假設，採用 IBM SPSS 20.0 統計套裝軟體進行統計及整理、分析。本章共分為四節，第一節為樣本資料的描述性統計分析；第二節為教保服務人員於幼小銜接困境與策略之現況的描述性統計分析；第三節為不同背景之教保服務人員於幼小銜接困境的差異分析；第四節為不同背景之教保服務人員的於幼小銜接策略的差異分析。

### 第一節 樣本資料

本研究問卷發放時間為 2019 年 2 月下旬至 2019 年 3 月下旬，為期一個月，以臺中市公立幼兒園教保服務人員為樣本，採郵寄或親送的方式，委託各校相關人員發放及回收，共計發出 120 份問卷，回收 114 份問卷，並無填寫不完整之無效問卷，故回收率達 95.00%。針對本研究回收之問卷，分別就樣本之個人背景資料與學校背景資料，整理樣本分佈狀況，茲以描述性統計分別說明如下：

## 一、樣本個人背景資料之描述性統計分析

### (一) 樣本職稱

由圖 4-1 顯示，在教保服務人員的職稱部分，總數為 114 人，其中教師為 94 人，所占百分比為 82.46%，而教保員為 20 人，所占百分比為 17.54%，本研究樣本中，教師占了很大比例。

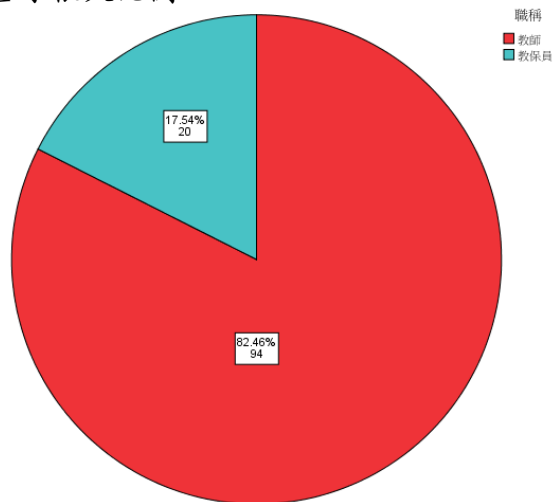


圖 4-1 樣本職稱圓餅圖 (個數/百分比)

### (二) 樣本性別

由圖 4-2 顯示，在教保服務人員的性別部分，總數為 114 人，其中女性為 110 人，所占百分比為 96.49%，而男性為 4 人，所占百分比為 3.51%，本研究樣本中，女性占了很大比例。

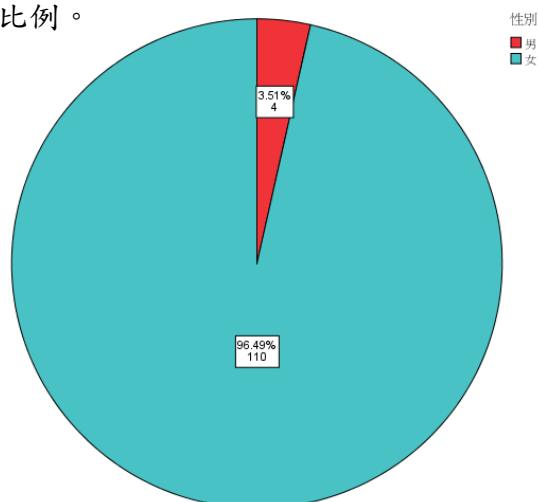


圖 4-2 樣本性別圓餅圖 (個數/百分比)

### (三) 樣本年齡

由圖 4-3 顯示，在教保服務人員的年齡部分，總數為 114 人，其中 30 歲（含）以下為 24 人，所占百分比為 21.05%，31~40 歲為 44 人，所占百分比為 38.60%，41~50 歲為 35 人，所占百分比為 30.70%，而 50 歲（含）以上為 11 人，所占百分比為 9.65%，本研究樣本中，31~40 歲占最大比例，50 歲（含）以上占最小比例。

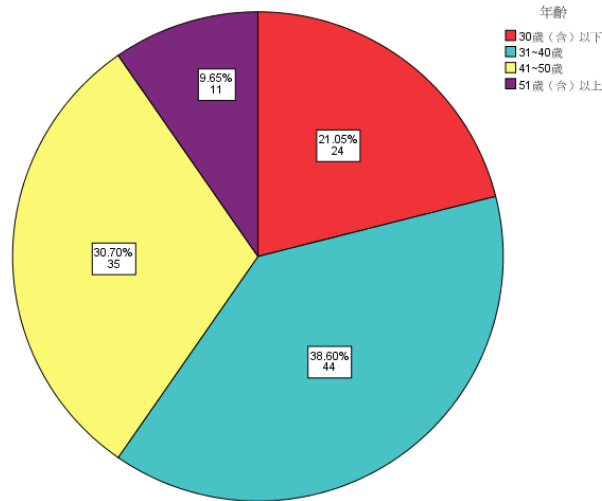


圖 4-3 樣本年齡圓餅圖（個數/百分比）

### (四) 樣本婚姻狀況

由圖 4-4 顯示，在教保服務人員的婚姻狀況部分，總數為 114 人，其中已婚為 66 人，所占百分比為 57.89%，而未婚為 48 人，所占百分比為 42.11%，本研究樣本中，已婚占了較大比例。

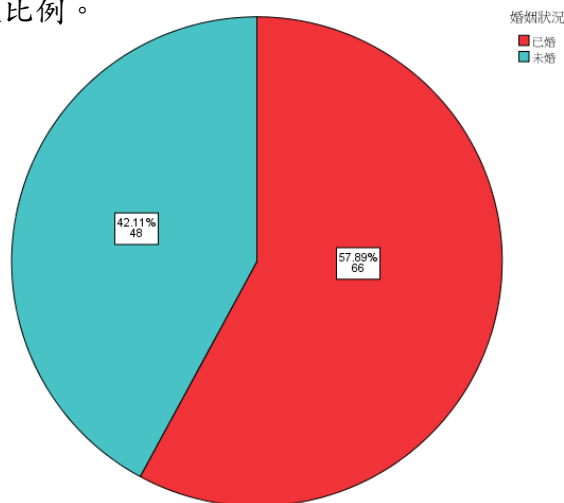


圖 4-4 樣本婚姻狀況圓餅圖（個數/百分比）

#### (五) 樣本子女狀況

由圖4-5顯示，在教保服務人員的子女狀況部分，總數為114人，其中有子女為56人，所占百分比為49.12%，而無子女為58人，所占百分比為50.88%，本研究樣本中，有子女和無子女比例差不多。

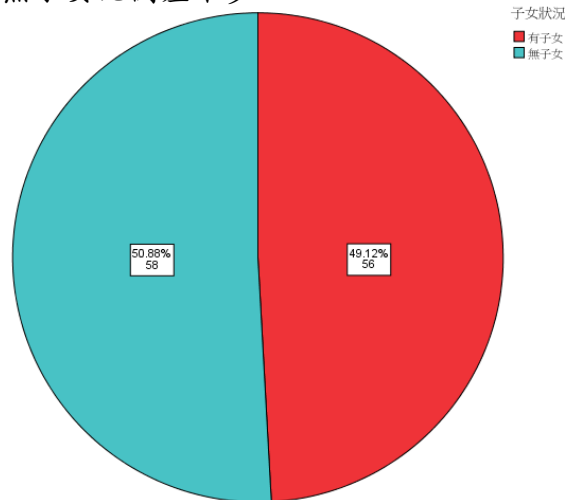


圖 4-5 樣本子女狀況圓餅圖 (個數/百分比)

#### (六) 樣本教育程度

由圖4-6顯示，在教保服務人員的教育程度部分，總數為114人，其中碩士(含)以上為47人，所占百分比為41.23%，教育大學(師專/師院)為44人，所占百分比為38.60%，而一般大學修習教育學程(學士後師資班)為23人，所占百分比為20.18%，本研究樣本中，碩士(含)以上和教育大學(師專/師院)比例相近並占較大比例，一般大學修習教育學程(學士後師資班)占較小比例。

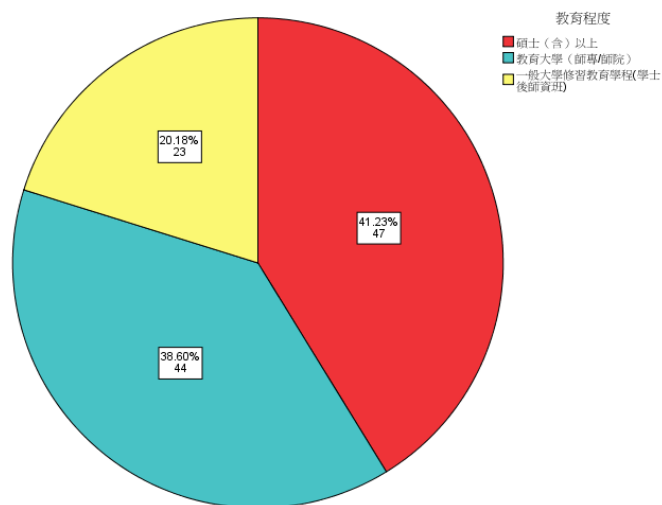


圖 4-6 樣本教育程度圓餅圖 (個數/百分比)

### (七) 樣本服務總年資

由圖4-7顯示，在教保服務人員的服務總年資部分，總數為114人，其中5年(含)以下為25人，所占百分比為21.93%，6~10年為41人，所占百分比為35.96%，11~15年為17人，所占百分比為14.91%，16~20年為11人，所占百分比為9.65%，而20年(含)以上為20人，所占百分比為17.54%，本研究樣本中，6~10年占最大比例，16~20年占最小比例。

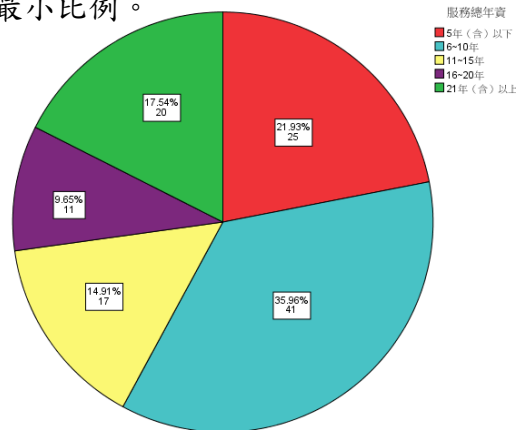


圖 4-7 樣本服務總年資圓餅圖 (個數/百分比)

## 二、樣本學校背景資料之敘述性統計分析

### (一) 樣本學校區域

由圖4-8顯示，在教保服務人員的學校區域部分，總數為114人，其中市區為30人，所占百分比為26.32%，山線為28人，所占百分比為24.56%，屯區為27人，所占百分比為23.68%，而海線為29人，所占百分比為25.44%，本研究樣本中，四區比例相近，人數由多到少的順序為：市區、海線、山線、屯區。

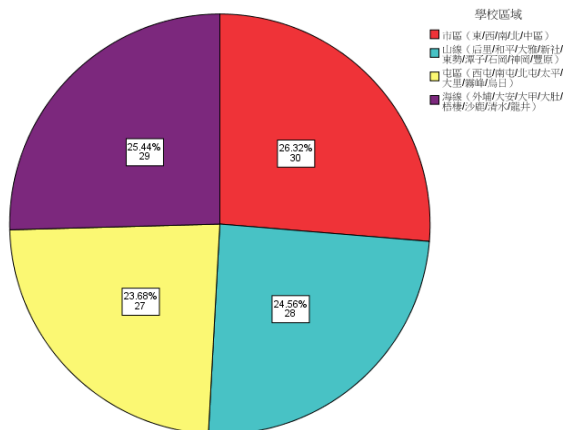


圖 4-8 樣本學校區域圓餅圖 (個數/百分比)



## （二）樣本幼兒園班級數

由圖4-9顯示，在教保服務人員的幼兒園班級數部分，總數為114人，其中2班以下為41人，所占百分比為35.96%，3~4班為27人，所占百分比為23.68%，5~6班為32人，所占百分比為28.07%，而7班以上為14人，所占百分比為12.28%，本研究樣本中，2班以下占最大比例，7班以上占最小比例。

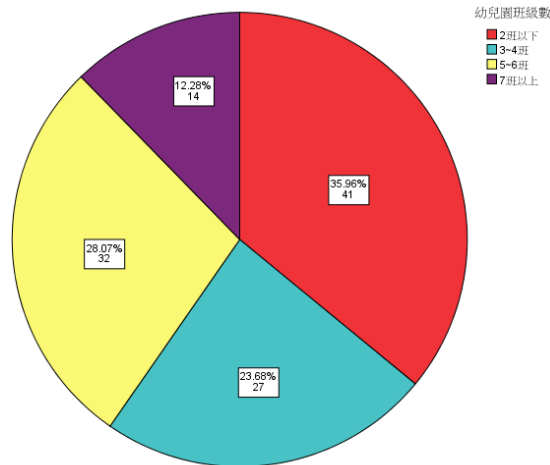


圖 4-9 樣本幼兒園班級數圓餅圖（個數/百分比）

## （三）樣本幼兒園課程模式

由圖4-10顯示，在教保服務人員的幼兒園課程模式部分，總數為114人，其中單元教學為8人，所占百分比為7.02%，主題教學為102人，所占百分比為89.47%，方案教學為2人，所占百分比為1.75%，而其他（主題和角落）為2人，所占百分比為1.75%，本研究樣本中，主題教學占最大比例，方案教學和其他（主題和角落）比例相同並占最小比例。

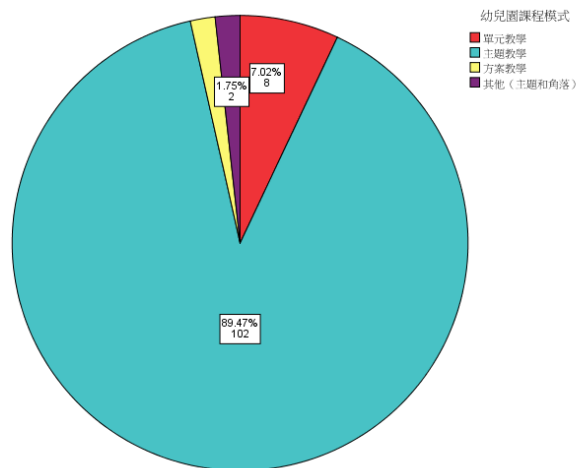


圖 4-10 樣本幼兒園課程模式圓餅圖（個數/百分比）

#### (四) 樣本國小低年級班級數

由圖4-11顯示，在教保服務人員的幼兒園班級數部分，總數為114人，其中2班以下17人，所占百分比為14.91%，3~4班為20人，所占百分比為17.54%，5~6班為32人，所占百分比為28.07%，而7班以上為45人，所占百分比為39.47%，本研究樣本中，7班以下占最大比例，2班以上占最小比例。

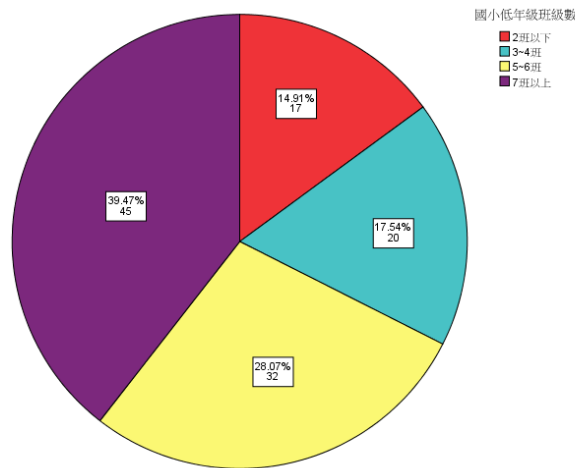


圖 4-11 樣本國小班級數圓餅圖（個數/百分比）

#### (五) 樣本行政資源

由圖4-12顯示，在教保服務人員的行政資源部分，總數為114人，其中有行政資源（行政人員有參與規劃支援幼小銜接活動）為99人，所占百分比為86.84%，而無行政資源（行政人員無參與規劃支援幼小銜接活動）為15人，所占百分比為13.16%，本研究樣本中，有行政資源占了很大比例。

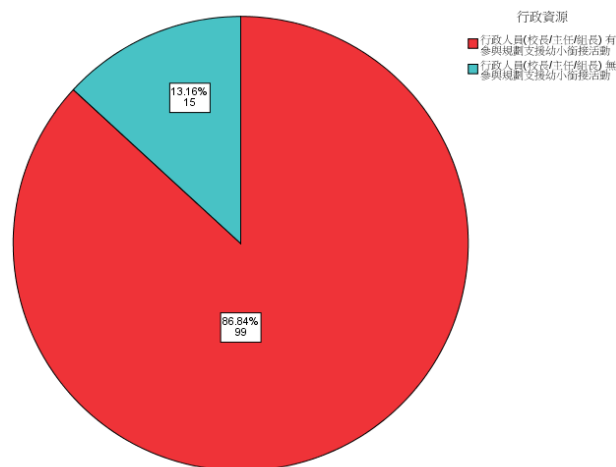


圖 4-12 樣本行政資源圓餅圖（個數/百分比）

綜合上述，幼兒園教保服務人員的樣本資料中，在個人背景部分，在「職稱」與「性別」上有明顯的樣本比例差距；而在學校背景部分，「幼兒園課程模式」與「行政資源」上有明顯的樣本比例差距。

## 第二節 教保服務人員於幼小銜接困境與策略之現況

針對問卷資料，採描述性統計分析求得各項內容的平均值與標準差，藉以明瞭教保服務人員對於幼小銜接「困境」與「策略」兩變數的知覺感受程度。

教保服務人員對幼小銜接之困境與策略是以「臺中市公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接研究問卷」為研究工具，問卷填答方式採用「李克特式四點量表」，採用「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」四種選項，分別給予4分、3分、2分、1分。在「臺中市公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接研究問卷」的得分情形，在「困境」部分，3.37分是為平均值，而在「策略」部分，3.22分是為平均值，並分別將得分情形區分為高、中上、中下、低四種程度。

茲就「教保服務人員對幼小銜接之困境」及「教保服務人員對幼小銜接之策略」兩變數分別說明如下：

### 一、教保服務人員對幼小銜接之困境分析

由表 4-1 所示，教保服務人員對幼小銜接之困境變數內容共計九題。由統計結果顯示：

3.37 分是為平均值，因此將得分情形分為高、中上、中下、低四種程度區別，得分 3.87 以上者屬高程度；得分 3.37~3.87 之間屬中上程度；得分 3.37~2.87 偶之間屬中下程度，得分 2.87 分以下者屬低程度。

無困境內容位於得分 3.87 以上者屬高程度者。困境內容位於得分 3.37~3.87 之間，屬中上程度者為：困境 1「幼兒園與國小的學習方式不同」、困境 3「幼兒園與國小的認知學習要求不同」、困境 4「幼兒園與國小的學習環境規劃不同」、困境 5「幼兒園與國小的學習步調不同」、困境 8「幼兒園與國小的作息時間不同」。困境內容位於得分 3.37~2.87 偶之間，屬中下程度者為：困境 2「幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同」、困境 6「幼兒園與國小的學生發表方式不同」、困境 7「幼兒園與國小的師生互動方式不同」、困境 9「幼兒園與國小的班級經營方式不同」。無困境內容位於得分 2.87 分以下者屬低程度者。

表 4-1

教保服務人員對幼小銜接困境之平均值與標準差 (N=114)

困境	平均數	標準差
1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	3.47	.536
2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	3.18	.641
3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	3.42	.563
4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	3.51	.552
5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	3.49	.552
6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	3.04	.721
7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	3.08	.718
8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	3.61	.509
9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	3.21	.671
總平均	3.37	.972

綜合上述，教保服務人員對幼小銜接困境之平均值偏高，表示教保服務人員對幼小銜接的執行仍有眾多困境。教保服務人員對於幼小銜接困境內容之得分多屬中上程度者，表示教保服務人員認為在學習方式、認知學習要求、學習環境規劃、學習步調和作息時間等方面，都是目前幼小銜接的困難點。

## 二、教保服務人員對幼小銜接之策略分析

由表 4-2 所示，教保服務人員對幼小銜接之策略變數內容共計十四題。由統計結果顯示：

3.22 分是為平均值，因此將得分情形分為高、中上、中下、低四種程度區別，得分 3.72 以上者屬高程度；得分 3.22~3.72 之間屬中上程度；得分 3.22~2.72 分之間屬中下程度，得分 2.72 分以下者屬低程度。

無策略內容位於得分 3.72 以上者屬高程度者。策略內容位於得分 3.22~3.72 之間，屬中上程度者為：策略 1「舉辦家長座談會」、策略 2「舉行歡迎儀式」、策略 3「教師籌辦班親會議」、策略 5「幼兒輔導與個案紀錄移交及座談」、策略 7「提供家長相關經驗分享」、策略 10「設計幼小銜接之課程」。策略內容位於得分 3.22~2.72 分之間，屬中下程度者：策略 4「幼小師共同研究課程」、策略 6「設置幼小教師共同研究的場所」、策略 8「改變教室環境規劃」、策略 9「老師定期相互拜訪」、策略 11「改變教學方式」、策略 12「改變師生互動方式」、策略 13「改變班級經營方式」、策略 14「發行親師輔導簡訊或班訊的方式」。無策略內容位於得分 2.72 分以下者屬低程度者。

表 4-2

教保服務人員對幼小銜接策略之平均值與標準差 (N=114)

策略	平均數	標準差
1. 舉辦家長座談會	3.54	.534
2. 舉行歡迎儀式	3.34	.622
3. 教師籌辦班親會議	3.44	.610
4. 幼小師共同研究課程	3.13	.659
5. 幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	3.40	.620
6. 設置幼小教師共同研究的場所	3.04	.677
7. 提供家長相關經驗分享	3.50	.536

8. 改變教室環境規劃	3.16	.646
9. 老師定期相互拜訪	3.04	.623
10. 設計幼小銜接之課程	3.54	.518
11. 改變教學方式	2.96	.733
12. 改變師生互動方式	2.86	.739
13. 改變班級經營方式	2.89	.701
14. 發行親師輔導簡訊或班訊的方式	3.04	.630
總平均	3.22	.784

綜合上述，教保服務人員對幼小銜接策略之平均值偏高，表示教保服務人員對幼小銜接的執行仍有眾多策略。教保服務人員對於幼小銜接策略內容之得分多屬中下程度者，表示教保服務人員不認為在幼小師共同研究課程、設置幼小教師共同研究的場所、改變教室環境規劃、老師定期相互拜訪、改變教學方式、改變師生互動方式、改變班級經營方式、發行親師輔導簡訊或班訊的方式等方面，不是目前幼小銜接的可行策略，而認為舉辦家長座談會、歡迎儀式、班親會議、幼兒輔導與個案紀錄移交及座談、提供家長相關經驗分享、設計幼小銜接之課程等方面，才是幼小銜接的可行策略。

### 第三節 不同背景之教保服務人員於幼小銜接困境的差異分析

本節在探討不同教保服務人員對於實行幼小銜接困境之差異情形，以下分別就教保服務人員不同背景變項（職稱、性別、年齡、婚姻狀況、子女狀況、教育程度、服務總年資等個人背景因素與學校區域、幼兒園班級數、幼兒園課程模式、國小低年級班級數、行政資源等學校背景因素）為自變項，以教保服務人員之幼小銜接困境為依變項，進行獨立樣本  $t$  檢定、單因子變異數分析。

## 一、個人背景因素部分

### (一) 職稱

本研究以獨立樣本  $t$  檢定來考驗不同職稱之教保服務人員對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-3 所示：

表 4-3  
職稱與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	職稱	個數	平均數	標準差	$t$ 值	顯著性
困境	1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	教師	94	3.48	0.543	.217	.829
		教保員	20	3.45	0.510		
	2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	教師	94	3.14	0.666	-1.345	.181
		教保員	20	3.35	0.489		
	3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	教師	94	3.39	0.572	-1.130	.261
		教保員	20	3.55	0.510		
	4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	教師	94	3.51	0.563	.078	.938
		教保員	20	3.50	0.513		
	5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	教師	94	3.49	0.563	-.078	.938
		教保員	20	3.50	0.513		
	6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	教師	94	3.01	0.755	-1.067	.288
		教保員	20	3.20	0.523		
	7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	教師	94	3.07	0.751	-.144	.886
		教保員	20	3.10	0.553		
	8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	教師	94	3.63	0.508	1.019	.310
		教保員	20	3.50	0.513		
	9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	教師	94	3.20	0.697	-.288	.774
		教保員	20	3.25	0.550		

從表 4-3 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「職稱」對幼小銜接之困境內容均沒有顯著性的效果，意即不同職稱之教保服務人員對幼小銜接之困境沒有顯著差異，故研究假設 3-1 未獲得支持。

### (二) 性別

本研究以獨立樣本  $t$  檢定來考驗不同性別之教保服務人員對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-4 所示：

表 4-4

性別與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	性別	個數	平均數	標準差	t 值	顯著性																																																																																												
困境	1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	男	4	3.50	.577	.100	.921																																																																																												
		女	110	3.47	.537				2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	男	4	3.00	.816	-.555	.580	女	110	3.18	.638		3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	男	4	3.25	.500	-.617	.538	女	110	3.43	.566		4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	男	4	3.50	.577	-.032	.974	女	110	3.51	.554		5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	男	4	3.25	.500	-.888	.376	女	110	3.50	.554		6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	男	4	2.75	.500	-.828	.409	女	110	3.05	.727		7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	男	4	2.50	.577	-1.654	.101	女	110	3.10	.716		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	男	4	3.75	.500	.578	.565	女	110	3.60	.510		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	男	4	3.00	.816	-.637	.526
	2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	男	4	3.00	.816	-.555	.580																																																																																												
		女	110	3.18	.638				3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	男	4	3.25	.500	-.617	.538	女	110	3.43	.566		4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	男	4	3.50	.577	-.032	.974	女	110	3.51	.554		5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	男	4	3.25	.500	-.888	.376	女	110	3.50	.554		6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	男	4	2.75	.500	-.828	.409	女	110	3.05	.727		7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	男	4	2.50	.577	-1.654	.101	女	110	3.10	.716		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	男	4	3.75	.500	.578	.565	女	110	3.60	.510		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	男	4	3.00	.816	-.637	.526	女	110	3.22	.669								
	3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	男	4	3.25	.500	-.617	.538																																																																																												
		女	110	3.43	.566				4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	男	4	3.50	.577	-.032	.974	女	110	3.51	.554		5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	男	4	3.25	.500	-.888	.376	女	110	3.50	.554		6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	男	4	2.75	.500	-.828	.409	女	110	3.05	.727		7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	男	4	2.50	.577	-1.654	.101	女	110	3.10	.716		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	男	4	3.75	.500	.578	.565	女	110	3.60	.510		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	男	4	3.00	.816	-.637	.526	女	110	3.22	.669																				
	4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	男	4	3.50	.577	-.032	.974																																																																																												
		女	110	3.51	.554				5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	男	4	3.25	.500	-.888	.376	女	110	3.50	.554		6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	男	4	2.75	.500	-.828	.409	女	110	3.05	.727		7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	男	4	2.50	.577	-1.654	.101	女	110	3.10	.716		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	男	4	3.75	.500	.578	.565	女	110	3.60	.510		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	男	4	3.00	.816	-.637	.526	女	110	3.22	.669																																
	5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	男	4	3.25	.500	-.888	.376																																																																																												
		女	110	3.50	.554				6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	男	4	2.75	.500	-.828	.409	女	110	3.05	.727		7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	男	4	2.50	.577	-1.654	.101	女	110	3.10	.716		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	男	4	3.75	.500	.578	.565	女	110	3.60	.510		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	男	4	3.00	.816	-.637	.526	女	110	3.22	.669																																												
	6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	男	4	2.75	.500	-.828	.409																																																																																												
		女	110	3.05	.727				7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	男	4	2.50	.577	-1.654	.101	女	110	3.10	.716		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	男	4	3.75	.500	.578	.565	女	110	3.60	.510		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	男	4	3.00	.816	-.637	.526	女	110	3.22	.669																																																								
	7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	男	4	2.50	.577	-1.654	.101																																																																																												
		女	110	3.10	.716				8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	男	4	3.75	.500	.578	.565	女	110	3.60	.510		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	男	4	3.00	.816	-.637	.526	女	110	3.22	.669																																																																				
	8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	男	4	3.75	.500	.578	.565																																																																																												
		女	110	3.60	.510				9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	男	4	3.00	.816	-.637	.526	女	110	3.22	.669																																																																																
	9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	男	4	3.00	.816	-.637	.526																																																																																												
		女	110	3.22	.669																																																																																														

從表 4-4 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「性別」對幼小銜接之困境內容均沒有顯著性的效果，意即不同性別之教保服務人員對幼小銜接之困境沒有顯著差異，故研究假設 3-2 未獲得支持。

### (三) 年齡

本研究以單因子變異數分析來考驗不同性別之教保服務人員對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-5 所示：



表 4-5

年齡與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	年齡	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
困境	1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	30 歲 (含) 以下	24	3.50	.590	.177	.912
		31~40 歲	44	3.48	.505		
		41~50 歲	35	3.49	.507		
		51 歲 (含) 以上	11	3.36	.674		
	2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	30 歲 (含) 以下	24	3.33	.565	1.419	.241
		31~40 歲	44	3.05	.680		
		41~50 歲	35	3.17	.618		
		51 歲 (含) 以上	11	3.36	.674		
	3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	30 歲 (含) 以下	24	3.50	.590	.499	.684
		31~40 歲	44	3.36	.574		
		41~50 歲	35	3.40	.553		
		51 歲 (含) 以上	11	3.55	.522		
	4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	30 歲 (含) 以下	24	3.58	.504	.225	.879
		31~40 歲	44	3.48	.549		
		41~50 歲	35	3.51	.562		
		51 歲 (含) 以上	11	3.45	.688		
	5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	30 歲 (含) 以下	24	3.58	.584	.596	.619
		31~40 歲	44	3.41	.583		
		41~50 歲	35	3.51	.507		
		51 歲 (含) 以上	11	3.55	.522		
	6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	30 歲 (含) 以下	24	3.17	.702	.470	.704
		31~40 歲	44	3.05	.645		
		41~50 歲	35	2.94	.802		
		51 歲 (含) 以上	11	3.09	.831		
	7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	30 歲 (含) 以下	24	3.08	.654	.087	.967
		31~40 歲	44	3.11	.689		
		41~50 歲	35	3.06	.725		
		51 歲 (含) 以上	11	3.00	1.000		
	8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	30 歲 (含) 以下	24	3.58	.504	.410	.746
		31~40 歲	44	3.64	.487		
		41~50 歲	35	3.63	.547		
		51 歲 (含) 以上	11	3.45	.522		
	9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	30 歲 (含) 以下	24	3.29	.690	.870	.459
		31~40 歲	44	3.23	.605		
		41~50 歲	35	3.23	.598		
		51 歲 (含) 以上	11	2.91	1.044		

從表 4-5 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「年齡」對幼小銜接之困境內容均沒有顯著性的效果，意即不同年齡之教保服務人員對幼小銜接之困境沒有顯著差異，故研究假設 3-3 未獲得支持。

#### (四) 婚姻狀況

本研究以獨立樣本 *t* 檢定來考驗不同婚姻狀況之教保服務人員對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-6 所示：

表 4-6  
婚姻狀況與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	婚姻狀況	個數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	顯著性
困境	1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	已婚	66	3.47	.533	-.093	.926
		未婚	48	3.48	.545		
	2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	已婚	66	3.21	.668	.714	.476
		未婚	48	3.13	.606		
	3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	已婚	66	3.42	.556	.071	.944
		未婚	48	3.42	.577		
	4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	已婚	66	3.50	.588	-1.198	.843
		未婚	48	3.52	.505		
	5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	已婚	66	3.50	.562	.198	.843
		未婚	48	3.48	.545		
	6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	已婚	66	3.03	.744	-.234	.815
		未婚	48	3.06	.697		
	7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	已婚	66	3.14	.742	1.001	.319
		未婚	48	3.00	.684		
	8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	已婚	66	3.62	.519	.391	.696
		未婚	48	3.58	.498		
	9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	已婚	66	3.26	.664	.876	.383
		未婚	48	3.15	.684		

從表 4-6 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「婚姻狀況」對幼小銜接之困境內容均沒有顯著性的效果，意即不同婚姻狀況之教保服務人員對幼小銜接之困境沒有顯著差異，故研究假設 3-4 未獲得支持。

### (五) 子女狀況

本研究以獨立樣本 *t* 檢定來考驗不同子女狀況之教保服務人員對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-7 所示：

表 4-7

子女狀況與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	子女狀況	個數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	顯著性
困境	1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	有子女	56	3.46	.538	-.183	.855
		無子女	58	3.48	.538		
	2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	有子女	56	3.23	.632	.927	.356
		無子女	58	3.12	.651		
	3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	有子女	56	3.43	.499	.140	.889
		無子女	58	3.41	.622		
	4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	有子女	56	3.52	.572	.172	.864
		無子女	58	3.50	.538		
	5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	有子女	56	3.54	.538	.844	.401
		無子女	58	3.45	.567		
	6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	有子女	56	3.02	.751	-.377	.707
		無子女	58	3.07	.697		
	7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	有子女	56	3.13	.740	.671	.504
		無子女	58	3.03	.700		
	8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	有子女	56	3.59	.532	-.328	.743
		無子女	58	3.62	.489		
	9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	有子女	56	3.23	.660	.336	.737
		無子女	58	3.19	.687		

從表 4-7 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「子女狀況」對幼小銜接之困境內容均沒有顯著性的效果，意即不同子女狀況之教保服務人員對幼小銜接之困境沒有顯著差異，故研究假設 3-5 未獲得支持。

### (六) 教育程度

本研究以單因子變異數分析來考驗不同子女狀況之教保服務人員對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-8 所示：

表 4-8

教育程度與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	教育程度	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
困境	1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	碩士(含)以上	47	3.32	.556	4.360*	.015
		教育大學(師專/師院)	44	3.52	.505		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.70	.470		
	2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	碩士(含)以上	47	3.06	.639	2.054	.133
		教育大學(師專/師院)	44	3.18	.657		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.39	.583		
	3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	碩士(含)以上	47	3.30	.587	1.960	.146
		教育大學(師專/師院)	44	3.50	.506		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.52	.593		
	4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	碩士(含)以上	47	3.38	.610	2.175	.118
		教育大學(師專/師院)	44	3.61	.493		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.57	.507		
	5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	碩士(含)以上	47	3.38	.573	1.550	.217
		教育大學(師專/師院)	44	3.57	.501		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.57	.590		
	6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	碩士(含)以上	47	2.85	.691	3.202*	.044
		教育大學(師專/師院)	44	3.14	.734		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.26	.689		
	7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	碩士(含)以上	47	2.85	.751	4.424*	.014
		教育大學(師專/師院)	44	3.20	.668		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.30	.635		
	8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	碩士(含)以上	47	3.49	.547	2.123	.125
		教育大學(師專/師院)	44	3.68	.471		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.70	.470		
	9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	碩士(含)以上	47	3.13	.647	.654	.522
		教育大學(師專/師院)	44	3.25	.719		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.30	.635		

\* $p < .05$

從表 4-8 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「教育程度」對幼小銜接之困境內容中，困境 1「幼兒園與國小的學習方式不同」、困境 6「幼兒園與國小的學生發表方式不同」和困境 7「幼兒園與國小的師生互動方式不同」具有顯著性的效果，意即不同教育程度之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異，故研究假設 3-6 獲得支持。

使用 Scheffé 法進行事後檢定多重比較，困境 1「幼兒園與國小的學習方式不同」中，碩士以上與一般大學修習教育學程的顯著性為.020，一般大學比碩士顯著；困境 6「幼兒園與國小的學生發表方式不同」中，在此並無顯著差異；困境 7「幼兒園與國小的師生互動方式不同」中，碩士與一般大學的顯著性為.042，一般大學比碩士顯著。

#### (七) 服務總年資

本研究以單因子變異數分析來考驗不同服務總年資之教保服務人員對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-9 所示：

表 4-9  
服務總年資與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	服務總年資	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
困境 1	1.幼兒園與國小的學習方式不同。	5 年(含)以下	25	3.52	.586	.972	.426
		6~10 年	41	3.56	.502		
		11~15 年	17	3.47	.514		
		16~20 年	11	3.27	.467		
		21 年(含)以上	20	3.35	.587		
困境 2	2.幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	5 年(含)以下	25	3.28	.614	.902	.465
		6~10 年	41	3.24	.663		
		11~15 年	17	3.06	.748		
		16~20 年	11	2.91	.539		
		21 年(含)以上	20	3.15	.587		
困境 3	3.幼兒園與國小的認知學習要求不同。	5 年(含)以下	25	3.44	.651	1.011	.405
		6~10 年	41	3.54	.505		
		11~15 年	17	3.24	.562		
		16~20 年	11	3.36	.505		
		21 年(含)以上	20	3.35	.587		

變數名稱	內容	服務總年資	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
困境	4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	5 年 (含) 以下	25	3.64	.490	1.470	.216
		6~10 年	41	3.59	.499		
		11~15 年	17	3.35	.702		
		16~20 年	11	3.27	.467		
		21 年 (含) 以上	20	3.45	.605		
	5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	5 年 (含) 以下	25	3.52	.653	.883	.477
		6~10 年	41	3.59	.499		
		11~15 年	17	3.47	.624		
		16~20 年	11	3.27	.467		
		21 年 (含) 以上	20	3.40	.503		
	6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	5 年 (含) 以下	25	3.08	.812	.674	.612
		6~10 年	41	3.15	.573		
		11~15 年	17	3.06	.748		
		16~20 年	11	2.91	.701		
		21 年 (含) 以上	20	2.85	.875		
	7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	5 年 (含) 以下	25	3.12	.781	1.006	.408
		6~10 年	41	3.22	.613		
		11~15 年	17	3.00	.707		
		16~20 年	11	3.00	.632		
		21 年 (含) 以上	20	2.85	.875		
	8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	5 年 (含) 以下	25	3.76	.436	.985	.419
		6~10 年	41	3.56	.502		
		11~15 年	17	3.65	.606		
		16~20 年	11	3.45	.522		
		21 年 (含) 以上	20	3.55	.510		
	9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	5 年 (含) 以下	25	3.44	.712	1.159	.333
		6~10 年	41	3.20	.601		
		11~15 年	17	3.18	.636		
		16~20 年	11	3.00	.447		
		21 年 (含) 以上	20	3.10	.852		

從表 4-9 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「服務總年資」對幼小銜接之困境內容均沒有顯著性的效果，意即不同服務總年資之教保服務人員對幼小銜接之困境沒有顯著差異，故研究假設 3-7 未獲得支持。

## 二、學校背景因素部分

### (一) 學校區域

本研究以單因子變異數分析來考驗不同學校區域之教保服務人員對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-10 所示：

表 4-10

學校區域與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	學校區域	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
困境	1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	市區	30	3.37	.556	.670	.572
		山線	28	3.46	.576		
		屯區	27	3.56	.506		
		海線	29	3.52	.509		
	2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	市區	30	3.20	.551	1.063	.368
		山線	28	3.29	.713		
		屯區	27	3.22	.641		
		海線	29	3.00	.655		
	3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	市區	30	3.33	.547	3.341*	.022
		山線	28	3.57	.573		
		屯區	27	3.59	.572		
		海線	29	3.21	.491		
	4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	市區	30	3.33	.479	2.289	.082
		山線	28	3.68	.548		
		屯區	27	3.59	.572		
		海線	29	3.45	.572		
	5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	市區	30	3.47	.507	.422	.738
		山線	28	3.57	.573		
		屯區	27	3.52	.580		
		海線	29	3.41	.568		
	6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	市區	30	2.97	.850	1.594	.195
		山線	28	3.25	.752		
		屯區	27	3.11	.577		
		海線	29	2.86	.639		
	7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	市區	30	3.03	.765	1.033	.381
		山線	28	3.11	.737		
		屯區	27	3.26	.656		
		海線	29	2.93	.704		
	8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	市區	30	3.53	.507	1.021	.386
		山線	28	3.68	.476		
		屯區	27	3.70	.465		
		海線	29	3.52	.574		
	9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	市區	30	3.20	.610	6.735***	.000
		山線	28	3.46	.637		
		屯區	27	3.41	.636		
		海線	29	2.79	.620		

\* $p < .05$  \*\*\* $p < .005$

從表 4-10 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「學校區域」對幼小銜接之困境內容中，困境 3「幼兒園與國小的認知學習要求不同」和困境 9「幼兒園與國小的班級經營方式不同」具有顯著性的效果，意即不同學校區域之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異，故研究假設 3-8 獲得支持。

使用 Scheffé 法進行事後檢定多重比較，困境 3「幼兒園與國小的認知學習要求不同」中，並無顯著差異；困境 9「幼兒園與國小的班級經營方式不同」中，山線與海線的顯著性為.002，山線比海線顯著；屯區與海線的顯著性為.005，屯區比海線顯著。

## (二) 幼兒園班級數

本研究以單因子變異數分析來考驗不同幼兒園班級數之教保服務人員對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-11 所示：

表 4-11

幼兒園班級數與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	幼兒園班級數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
困境	1.幼兒園與國小的學習方式不同。	2 班以下	41	3.54	.505	.761	.518
		3~4 班	27	3.48	.580		
		5~6 班	32	3.47	.507		
		7 班以上	14	3.29	.611		
	2.幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	2 班以下	41	3.20	.679	1.546	.207
		3~4 班	27	3.37	.629		
		5~6 班	32	3.06	.619		
		7 班以上	14	3.00	.555		
	3.幼兒園與國小的認知學習要求不同。	2 班以下	41	3.34	.575	.853	.468
		3~4 班	27	3.56	.577		
		5~6 班	32	3.44	.504		
		7 班以上	14	3.36	.633		
	4.幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	2 班以下	41	3.49	.597	.086	.968
		3~4 班	27	3.56	.577		
		5~6 班	32	3.50	.508		
		7 班以上	14	3.50	.519		

(續下頁)



變數名稱	內容	幼兒園班級數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
困境	5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	2 班以下	41	3.46	.552	.409	.747
		3~4 班	27	3.59	.501		
		5~6 班	32	3.47	.567		
		7 班以上	14	3.43	.646		
	6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	2 班以下	41	3.02	.689	.035	.991
		3~4 班	27	3.07	.781		
		5~6 班	32	3.03	.695		
		7 班以上	14	3.07	.829		
	7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	2 班以下	41	3.00	.632	.288	.834
		3~4 班	27	3.15	.818		
		5~6 班	32	3.13	.751		
		7 班以上	14	3.07	.730		
	8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	2 班以下	41	3.61	.542	.120	.948
		3~4 班	27	3.63	.492		
		5~6 班	32	3.56	.504		
		7 班以上	14	3.64	.497		
	9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	2 班以下	41	3.17	.667	1.149	.333
		3~4 班	27	3.41	.694		
		5~6 班	32	3.09	.689		
		7 班以上	14	3.21	.579		

從表 4-11 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「幼兒園班級數」對幼小銜接之困境內容均沒有顯著性的效果，意即不同幼兒園班級數之教保服務人員對幼小銜接之困境沒有顯著差異，故研究假設 3-9 未獲得支持。

### (三) 幼兒園課程模式

本研究以單因子變異數分析來考驗不同幼兒園課程模式之教保服務人員對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-12 所示：

表 4-12

幼兒園課程模式與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	幼兒園課程模式	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
困境	1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	單元教學	8	3.13	.641	1.848	.143
		主題教學	102	3.51	.522		
		方案教學	2	3.00	.000		
		其他(主題和角落)	2	3.50	.707		
	2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	單元教學	8	2.88	.641	1.596	.194
		主題教學	102	3.21	.635		
		方案教學	2	2.50	.707		
		其他(主題和角落)	2	3.50	.707		

3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	單元教學	8	3.50	.535	1.145	.334
	主題教學	102	3.41	.569		
	方案教學	2	3.00	.000		
	其他(主題和角落)	2	4.00	.000		
4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	單元教學	8	3.13	.641	4.622***	.004
	主題教學	102	3.55	.519		
	方案教學	2	2.50	.707		
	其他(主題和角落)	2	4.00	.000		
5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	單元教學	8	3.13	.354	2.444	.068
	主題教學	102	3.52	.558		
	方案教學	2	3.00	.000		
	其他(主題和角落)	2	4.00	.000		
6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	單元教學	8	2.63	.916	1.651	.182
	主題教學	102	3.08	.699		
	方案教學	2	2.50	.707		
	其他(主題和角落)	2	3.50	.707		
7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	單元教學	8	2.50	.926	2.493	.064
	主題教學	102	3.14	.675		
	方案教學	2	2.50	.707		
	其他(主題和角落)	2	3.00	1.414		
8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	單元教學	8	3.38	.518	1.683	.175
	主題教學	102	3.64	.503		
	方案教學	2	3.00	.000		
	其他(主題和角落)	2	3.50	.707		
9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	單元教學	8	2.75	.886	1.557	.204
	主題教學	102	3.25	.652		
	方案教學	2	3.00	.000		
	其他(主題和角落)	2	3.50	.707		

\*\*\* $p < .005$

從表 4-12 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「幼兒園課程模式」對幼小銜接之困境內容中，困境 4「幼兒園與國小的學習環境規劃不同」具有顯著性的差效果，意即不同幼兒園課程模式之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異，故研究假設 3-10 獲得支持。

使用 Scheffé 法進行事後檢定多重比較，困境 4「幼兒園與國小的學習環境規劃不同」中，方案教學與其他(主題與角落)的顯著性為.050，其他(主題與角落)比方案教學顯著。

(四) 國小低年級班級數

本研究以單因子變異數分析來考驗不同幼兒園課程模式之教保服務人員

對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-13 所示：

表 4-13

國小低年級班級數與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	國小低年級班級數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
困境	1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	2 班以下	17	3.65	.493	2.244	.087
		3~4 班	20	3.45	.605		
		5~6 班	32	3.59	.499		
		7 班以上	45	3.33	.522		
	2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	2 班以下	17	3.18	.809	3.100*	.030
		3~4 班	20	3.45	.510		
		5~6 班	32	3.28	.634		
		7 班以上	45	2.98	.583		
	3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	2 班以下	17	3.35	.606	2.673	.051
		3~4 班	20	3.60	.503		
		5~6 班	32	3.56	.504		
		7 班以上	45	3.27	.580		
	4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	2 班以下	17	3.47	.717	.825	.483
		3~4 班	20	3.60	.598		
		5~6 班	32	3.59	.499		
		7 班以上	45	3.42	.499		
	5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	2 班以下	17	3.53	.624	.386	.763
		3~4 班	20	3.55	.510		
		5~6 班	32	3.53	.567		
		7 班以上	45	3.42	.543		
	6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	2 班以下	17	3.00	.866	.817	.487
		3~4 班	20	3.20	.768		
		5~6 班	32	3.13	.554		
		7 班以上	45	2.93	.751		
	7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	2 班以下	17	3.06	.827	1.060	.369
		3~4 班	20	3.10	.788		
		5~6 班	32	3.25	.622		
		7 班以上	45	2.96	.706		
	8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	2 班以下	17	3.65	.606	.128	.943
		3~4 班	20	3.60	.503		
		5~6 班	32	3.56	.504		
		7 班以上	45	3.62	.490		
	9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	2 班以下	17	3.12	.781	.227	.877
		3~4 班	20	3.30	.733		
		5~6 班	32	3.22	.659		
		7 班以上	45	3.20	.625		

\* $p < .05$

從表 4-13 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「國小低年級班級數」對幼小銜接之困境內容中，困境 2「幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同」具有顯著性的效果，意即不同國小低年級班級數之教保服務人員對幼小銜接之困境有顯著差異。

使用 Scheffé 法進行事後檢定多重比較，困境 2「幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同」中，並無顯著差異，故研究假設 3-11 未獲得支持。

#### (五) 行政資源

本研究以獨立樣本 *t* 檢定來考驗不同行政資源之教保服務人員對幼小銜接之困境的差異情形，其統計結果如表 4-14 所示：

表 4-14

行政資源與幼小銜接困境之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	行政資源	個數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	顯著性																																																																																												
困境	1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	有	99	3.46	.540	-.461	.646																																																																																												
		無	15	3.53	.516				2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	有	99	3.15	.645	-1.023	.308	無	15	3.33	.617		3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	有	99	3.41	.553	-.336	.738	無	15	3.47	.640		4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	有	99	3.51	.560	-.184	.854	無	15	3.53	.516		5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	有	99	3.49	.560	.184	.854	無	15	3.47	.516		6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	有	99	3.04	.713	-.131	.896	無	15	3.07	.799		7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	有	99	3.06	.726	-.699	.486	無	15	3.20	.676		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	有	99	3.61	.511	.043	.966	無	15	3.60	.507		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	有	99	3.19	.680	-.759	.450
	2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	有	99	3.15	.645	-1.023	.308																																																																																												
		無	15	3.33	.617				3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	有	99	3.41	.553	-.336	.738	無	15	3.47	.640		4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	有	99	3.51	.560	-.184	.854	無	15	3.53	.516		5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	有	99	3.49	.560	.184	.854	無	15	3.47	.516		6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	有	99	3.04	.713	-.131	.896	無	15	3.07	.799		7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	有	99	3.06	.726	-.699	.486	無	15	3.20	.676		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	有	99	3.61	.511	.043	.966	無	15	3.60	.507		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	有	99	3.19	.680	-.759	.450	無	15	3.33	.617								
	3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	有	99	3.41	.553	-.336	.738																																																																																												
		無	15	3.47	.640				4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	有	99	3.51	.560	-.184	.854	無	15	3.53	.516		5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	有	99	3.49	.560	.184	.854	無	15	3.47	.516		6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	有	99	3.04	.713	-.131	.896	無	15	3.07	.799		7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	有	99	3.06	.726	-.699	.486	無	15	3.20	.676		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	有	99	3.61	.511	.043	.966	無	15	3.60	.507		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	有	99	3.19	.680	-.759	.450	無	15	3.33	.617																				
	4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	有	99	3.51	.560	-.184	.854																																																																																												
		無	15	3.53	.516				5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	有	99	3.49	.560	.184	.854	無	15	3.47	.516		6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	有	99	3.04	.713	-.131	.896	無	15	3.07	.799		7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	有	99	3.06	.726	-.699	.486	無	15	3.20	.676		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	有	99	3.61	.511	.043	.966	無	15	3.60	.507		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	有	99	3.19	.680	-.759	.450	無	15	3.33	.617																																
	5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	有	99	3.49	.560	.184	.854																																																																																												
		無	15	3.47	.516				6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	有	99	3.04	.713	-.131	.896	無	15	3.07	.799		7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	有	99	3.06	.726	-.699	.486	無	15	3.20	.676		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	有	99	3.61	.511	.043	.966	無	15	3.60	.507		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	有	99	3.19	.680	-.759	.450	無	15	3.33	.617																																												
	6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	有	99	3.04	.713	-.131	.896																																																																																												
		無	15	3.07	.799				7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	有	99	3.06	.726	-.699	.486	無	15	3.20	.676		8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	有	99	3.61	.511	.043	.966	無	15	3.60	.507		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	有	99	3.19	.680	-.759	.450	無	15	3.33	.617																																																								
	7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	有	99	3.06	.726	-.699	.486																																																																																												
		無	15	3.20	.676				8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	有	99	3.61	.511	.043	.966	無	15	3.60	.507		9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	有	99	3.19	.680	-.759	.450	無	15	3.33	.617																																																																				
	8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	有	99	3.61	.511	.043	.966																																																																																												
		無	15	3.60	.507				9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	有	99	3.19	.680	-.759	.450	無	15	3.33	.617																																																																																
	9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	有	99	3.19	.680	-.759	.450																																																																																												
		無	15	3.33	.617																																																																																														

從表 4-14 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「行政資源」對幼小銜接之困境內容均沒有顯著性的效果，意即不同行政資源之教保服務人員對幼小銜接之困境沒有顯著差異，故研究假設 3-12 未獲得支持。

綜合上述，不同背景因素的教保服務人員對於幼小銜接困境，個人背景因素中，「教育程度」具有預測力；而在學校背景因素中，「學校區域」、「幼兒園課程模式」具有預測力。

#### 第四節 不同背景之教保服務人員於幼小銜接策略的差異分析

本節在探討不同教保服務人員對於實行幼小銜接策略之差異情形，以下分別就教保服務人員不同背景變項（職稱、性別、年齡、婚姻狀況、子女狀況、教育程度、服務總年資等個人背景因素與學校區域、幼兒園班級數、幼兒園課程模式、國小低年級班級數、行政資源等學校背景因素）為自變項，以教保服務人員之幼小銜接策略為依變項，進行獨立樣本 *t* 檢定、單因子變異數分析。

##### 一、個人背景因素部分

##### （一）職稱

本研究以獨立樣本 *t* 檢定來考驗不同職稱之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-15 所示：

表 4-15  
職稱與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	職稱	個數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	顯著性
策略	1.舉辦家長座談會	教師	94	3.62	0.510	3.305***	.001
		教保員	20	3.20	0.523		
	2.舉行歡迎儀式	教師	94	3.40	0.645	2.361*	.020
		教保員	20	3.05	0.394		
	3.教師籌辦班親會議	教師	94	3.48	0.617	1.531	.129
		教保員	20	3.25	0.550		

4.幼小師共同研究課程	教師	94	3.14	0.666	.235	.815
	教保員	20	3.10	0.641		
5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	教師	94	3.47	0.599	2.464*	.015
	教保員	20	3.10	0.641		
6.設置幼小教師共同研究的場所	教師	94	3.03	0.679	-.108	.914
	教保員	20	3.05	0.686		
7.提供家長相關經驗分享	教師	94	3.56	0.499	2.840***	.005
	教保員	20	3.20	0.616		
8.改變教室環境規劃	教師	94	3.18	0.655	.821	.413
	教保員	20	3.05	0.605		
9.老師定期相互拜訪	教師	94	3.05	0.611	.671	.504
	教保員	20	2.95	0.686		
10.設計幼小銜接之課程	教師	94	3.56	0.520	1.287	.201
	教保員	20	3.40	0.503		
11.改變教學方式	教師	94	2.94	0.745	-.629	.531
	教保員	20	3.05	0.686		
12.改變師生互動方式	教師	94	2.83	0.757	-.935	.352
	教保員	20	3.00	0.649		
13.改變班級經營方式	教師	94	2.85	0.718	-1.154	.251
	教保員	20	3.05	0.605		
14.發行親師輔導簡訊或班訊的方式	教師	94	3.10	0.606	1.931	.056
	教保員	20	2.80	0.696		

\* $p < .05$  \*\*\* $p < .005$

從表 4-15 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「職稱」對幼小銜接之策略內容中，策略 1「舉辦家長座談會」、策略 2「幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同」、策略 5「幼兒輔導與個案紀錄移交及座談」和策略 7「提供家長相關經驗分享」具有顯著性的效果，意即不同職稱之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異，故研究假設 4-1 獲得支持。

## (二) 性別

本研究以獨立樣本  $t$  檢定來考驗不同性別之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-16 所示：

表 4-16

性別與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	性別	個數	平均數	標準差	t 值	顯著性																										
策略	1.舉辦家長座談會	男	4	3.75	.500	.784	.435																										
		女	110	3.54	.536																												
	2.舉行歡迎儀式	男	4	3.25	.957			-.300	.764																								
		女	110	3.35	.612																												
	3.教師籌辦班親會議	男	4	3.75	.500					1.039	.301																						
		女	110	3.43	.613																												
	4.幼小師共同研究課程	男	4	3.00	.816							-.405	.686																				
		女	110	3.14	.656																												
	5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	男	4	3.50	.577									.316	.753																		
		女	110	3.40	.624																												
	6.設置幼小教師共同研究的場所	男	4	3.00	1.155											-.105	.917																
		女	110	3.04	.663																												
	7.提供家長相關經驗分享	男	4	3.50	.577													0.000	1.000														
		女	110	3.50	.538																												
	8.改變教室環境規劃	男	4	3.25	.957															.289	.773												
		女	110	3.15	.638																												
	9.老師定期相互拜訪	男	4	2.75	.957																	-.931	.354										
		女	110	3.05	.612																												
	10.設計幼小銜接之課程	男	4	3.75	.500																			.843	.401								
		女	110	3.53	.520																												
	11.改變教學方式	男	4	3.50	.577																					1.519	.132						
		女	110	2.94	.733																												
	12.改變師生互動方式	男	4	3.00	.000																							.385	.701				
		女	110	2.85	.752																												
	13.改變班級經營方式	男	4	3.00	.000																									.330	.742		
		女	110	2.88	.713																												
	14.發行親師輔導簡訊或班訊的方式	男	4	2.75	.500																											-.950	.344
		女	110	3.05	.633																												

從表 4-16 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「性別」對幼小銜接之策略內容均沒有顯著性的效果，意即不同性別之教保服務人員對幼小銜接之策略沒有顯著差異，故研究假設 4-2 未獲得支持。

### (三) 年齡

本研究以單因子變異數分析來考驗不同年齡之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-17 所示：

表 4-17

年齡與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	年齡	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略	1.舉辦家長座談會	30歲(含)以下	24	3.54	.509	.235	.872
		31~40歲	44	3.50	.550		
		41~50歲	35	3.57	.558		
		51歲(含)以上	11	3.64	.505		
	2.舉行歡迎儀式	30歲(含)以下	24	3.38	.495	.113	.952
		31~40歲	44	3.32	.639		
		41~50歲	35	3.37	.598		
		51歲(含)以上	11	3.27	.905		
	3.教師籌辦班親會議	30歲(含)以下	24	3.54	.509	1.173	.323
		31~40歲	44	3.50	.506		
		41~50歲	35	3.37	.690		
		51歲(含)以上	11	3.18	.874		
	4.幼小師共同研究課程	30歲(含)以下	24	3.13	.612	1.832	.146
		31~40歲	44	3.30	.632		
		41~50歲	35	3.00	.728		
		51歲(含)以上	11	2.91	.539		
	5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	30歲(含)以下	24	3.54	.509	.667	.574
		31~40歲	44	3.41	.622		
		41~50歲	35	3.34	.684		
		51歲(含)以上	11	3.27	.647		
	6.設置幼小教師共同研究的場所	30歲(含)以下	24	3.17	.565	.376	.771
		31~40歲	44	3.00	.682		
		41~50歲	35	3.00	.767		
		51歲(含)以上	11	3.00	.632		
	7.提供家長相關經驗分享	30歲(含)以下	24	3.54	.588	.107	.956
		31~40歲	44	3.48	.549		
		41~50歲	35	3.49	.507		
		51歲(含)以上	11	3.55	.522		
	8.改變教室環境規劃	30歲(含)以下	24	3.21	.509	.699	.555
		31~40歲	44	3.16	.680		
		41~50歲	35	3.06	.684		
		51歲(含)以上	11	3.36	.674		
	9.老師定期相互拜訪	30歲(含)以下	24	3.13	.537	1.539	.208
		31~40歲	44	3.14	.702		
		41~50歲	35	2.86	.601		
		51歲(含)以上	11	3.00	.447		
	10.設計幼小銜接之課程	30歲(含)以下	24	3.58	.504	.318	.813
		31~40歲	44	3.57	.501		
		41~50歲	35	3.49	.562		
		51歲(含)以上	11	3.45	.522		

(續下頁)



變數名稱	內容	年齡	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略	11.改變教學方式	30歲(含)以下	24	3.08	.654	1.610	.191
		31~40歲	44	3.07	.661		
		41~50歲	35	2.74	.780		
		51歲(含)以上	11	2.91	.944		
	12.改變師生互動方式	30歲(含)以下	24	3.04	.751	1.741	.163
		31~40歲	44	2.95	.680		
		41~50歲	35	2.69	.758		
		51歲(含)以上	11	2.64	.809		
	13.改變班級經營方式	30歲(含)以下	24	3.08	.717	.998	.397
		31~40歲	44	2.89	.618		
		41~50歲	35	2.80	.759		
		51歲(含)以上	11	2.73	.786		
	14.發行親師輔導簡訊或班訊的方式	30歲(含)以下	24	3.04	.550	.140	.936
		31~40歲	44	3.00	.682		
		41~50歲	35	3.09	.658		
		51歲(含)以上	11	3.09	.539		

從表 4-17 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「年齡」對幼小銜接之策略內容均沒有顯著性的差異效果，意即不同年齡之教保服務人員對幼小銜接之策略沒有顯著差異，故研究假設 4-3 未獲得支持。

#### (四) 婚姻狀況

本研究以獨立樣本 *t* 檢定來考驗不同婚姻狀況之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-18 所示：

表 4-18

婚姻狀況與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	婚姻狀況	個數	平均數	標準差	t 值	顯著性
策略	1.舉辦家長座談會	已婚	66	3.55	.502	.037	.970
		未婚	48	3.54	.582		
	2.舉行歡迎儀式	已婚	66	3.33	.616	-.176	.861
		未婚	48	3.35	.635		
	3.教師籌辦班親會議	已婚	66	3.36	.624	-1.548	.125
		未婚	48	3.54	.582		
	4.幼小師共同研究課程	已婚	66	3.15	.685	.377	.707
		未婚	48	3.10	.627		
	5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	已婚	66	3.41	.632	.112	.911
		未婚	48	3.40	.610		
	6.設置幼小教師共同研究的場所	已婚	66	3.06	.721	.470	.639
		未婚	48	3.00	.619		
	7.提供家長相關經驗分享	已婚	66	3.55	.502	1.062	.291
		未婚	48	3.44	.580		
	8.改變教室環境規劃	已婚	66	3.21	.691	1.051	.295
		未婚	48	3.08	.577		
	9.老師定期相互拜訪	已婚	66	3.03	.632	-.096	.924
		未婚	48	3.04	.617		
	10.設計幼小銜接之課程	已婚	66	3.53	.533	-.115	.909
		未婚	48	3.54	.504		
	11.改變教學方式	已婚	66	2.88	.775	-1.325	.188
		未婚	48	3.06	.665		
	12.改變師生互動方式	已婚	66	2.86	.782	.067	.947
		未婚	48	2.85	.684		
	13.改變班級經營方式	已婚	66	2.88	.713	-.128	.899
		未婚	48	2.90	.692		
	14.發行親師輔導簡訊或班訊的方式	已婚	66	3.09	.626	.935	.352
		未婚	48	2.98	.635		

從表 4-18 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「婚姻狀況」對幼小銜接之策略內容均沒有顯著性的效果，意即不同婚姻狀況之教保服務人員對幼小銜接之策略沒有顯著差異，故研究假設 4-4 未獲得支持。

(五) 子女狀況

本研究以獨立樣本 *t* 檢定來考驗不同幼兒園子女狀況之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-19 所示：

表 4-19  
子女狀況與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	子女狀況	個數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	顯著性		
策略	1.舉辦家長座談會	有子女	56	3.57	.499	.539	.591		
		無子女	58	3.52	.569				
	2.舉行歡迎儀式	有子女	56	3.34	.640				
		無子女	58	3.34	.608				
	3.教師籌辦班親會議	有子女	56	3.38	.648				
		無子女	58	3.50	.570				
	4.幼小師共同研究課程	有子女	56	3.09	.695				
		無子女	58	3.17	.625				
	5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	有子女	56	3.39	.652				
		無子女	58	3.41	.593				
	6.設置幼小教師共同研究的場所	有子女	56	3.07	.735				
		無子女	58	3.00	.621				
	7.提供家長相關經驗分享	有子女	56	3.57	.499			1.403	.163
		無子女	58	3.43	.565				
	8.改變教室環境規劃	有子女	56	3.21	.706			.915	.362
		無子女	58	3.10	.583				
	9.老師定期相互拜訪	有子女	56	2.98	.646			-.891	.375
		無子女	58	3.09	.601				
	10.設計幼小銜接之課程	有子女	56	3.57	.535			.734	.464
		無子女	58	3.50	.504				
	11.改變教學方式	有子女	56	2.86	.796			-1.423	.158
		無子女	58	3.05	.660				
	12.改變師生互動方式	有子女	56	2.86	.796			-.035	.972
		無子女	58	2.86	.687				
	13.改變班級經營方式	有子女	56	2.86	.724			-.430	.668
		無子女	58	2.91	.683				
	14.發行親師輔導簡訊或班訊的方式	有子女	56	3.09	.611			.756	.451
		無子女	58	3.00	.649				

從表 4-19 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「子女狀況」對幼小銜接之策略內容均沒有顯著性的效果，意即不同子女狀況之教保服務人員對幼小銜接之策略沒有顯著差異，故研究假設 4-5 未獲得支持。

(六) 教育程度

本研究以單因子變異數分析來考驗不同幼兒園子女狀況之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-20 所示：

表 4-20  
教育程度與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	教育程度	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略	1.舉辦家長座談會	碩士(含)以上	47	3.51	.585	1.234	.295
		教育大學(師專/師院)	44	3.64	.487		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.43	.507		
	2.舉行歡迎儀式	碩士(含)以上	47	3.28	.682	.513	.600
		教育大學(師專/師院)	44	3.41	.583		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.35	.573		
	3.教師籌辦班親會議	碩士(含)以上	47	3.36	.673	2.356	.100
		教育大學(師專/師院)	44	3.59	.542		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.30	.559		
	4.幼小師共同研究課程	碩士(含)以上	47	2.98	.707	2.219	.114
		教育大學(師專/師院)	44	3.25	.615		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.22	.600		
	5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	碩士(含)以上	47	3.40	.496	4.861**	.009
		教育大學(師專/師院)	44	3.57	.545		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.09	.848		
	6.設置幼小教師共同研究的場所	碩士(含)以上	47	2.94	.639	.876	.419
		教育大學(師專/師院)	44	3.09	.741		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.13	.626		
	7.提供家長相關經驗分享	碩士(含)以上	47	3.51	.505	.636	.532
		教育大學(師專/師院)	44	3.55	.548		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.39	.583		
	8.改變教室環境規劃	碩士(含)以上	47	3.13	.679	.087	.916
		教育大學(師專/師院)	44	3.18	.657		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.17	.576		

(續下頁)

變數名稱	內容	教育程度	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略 9. 老師定期相互拜訪		碩士(含)以上	47	2.96	.550	.983	.378
		教育大學(師專/師院)	44	3.14	.632		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.00	.739		
10. 設計幼小銜接之課程		碩士(含)以上	47	3.40	.538	2.889	.060
		教育大學(師專/師院)	44	3.66	.479		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.57	.507		
11. 改變教學方式		碩士(含)以上	47	2.79	.806	2.170	.119
		教育大學(師專/師院)	44	3.07	.695		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	3.09	.596		
12. 改變師生互動方式		碩士(含)以上	47	2.66	.788	3.300*	.041
		教育大學(師專/師院)	44	3.05	.680		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	2.91	.668		
13. 改變班級經營方式		碩士(含)以上	47	2.72	.713	2.268	.108
		教育大學(師專/師院)	44	3.02	.698		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	2.96	.638		
14. 發行親師輔導簡訊或班訊的方式		碩士(含)以上	47	3.02	.571	2.530	.084
		教育大學(師專/師院)	44	3.18	.657		
		一般大學修習教育學程(學士後師資班)	23	2.83	.650		

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

從表 4-20 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「教育程度」對幼小銜接之策略內容中，策略 5「幼兒輔導與個案紀錄移交及座談」和策略 12「改變師生互動方式」具有顯著性的效果，意即不同教育程度之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異，故研究假設 4-6 獲得支持。

使用 Scheffé 法進行事後檢定多重比較，策略 5「幼兒輔導與個案紀錄移交及座談」中，教育大學與一般大學修習教育學程的顯著性為.009，教育大學比一般大學顯著；策略 12「改變師生互動方式」中，碩士與教育大學的顯著性為.044，教育大學比碩士顯著。

(七) 服務總年資

本研究以單因子變異數分析來考驗不同服務總年資之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-21 所示：

表 4-21

服務總年資與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	服務總年資	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略	1.舉辦家長座談會	5 年 (含) 以下	25	3.56	.507	1.127	.348
		6~10 年	41	3.51	.553		
		11~15 年	17	3.41	.507		
		16~20 年	11	3.45	.688		
		21 年 (含) 以上	20	3.75	.444		
	2.舉行歡迎儀式	5 年 (含) 以下	25	3.36	.569	.217	.928
		6~10 年	41	3.37	.581		
		11~15 年	17	3.24	.664		
		16~20 年	11	3.27	.647		
		21 年 (含) 以上	20	3.40	.754		
	3.教師籌辦班親會議	5 年 (含) 以下	25	3.60	.500	.971	.427
		6~10 年	41	3.41	.547		
		11~15 年	17	3.47	.514		
		16~20 年	11	3.18	.751		
		21 年 (含) 以上	20	3.40	.821		
	4.幼小師共同研究課程	5 年 (含) 以下	25	3.20	.645	1.806	.133
		6~10 年	41	3.27	.708		
		11~15 年	17	3.18	.529		
		16~20 年	11	2.91	.539		
		21 年 (含) 以上	20	2.85	.671		
	5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	5 年 (含) 以下	25	3.56	.712	.703	.592
		6~10 年	41	3.34	.656		
		11~15 年	17	3.47	.514		
		16~20 年	11	3.27	.467		
		21 年 (含) 以上	20	3.35	.587		
	6.設置幼小教師共同研究的場所	5 年 (含) 以下	25	3.20	.645	1.560	.190
		6~10 年	41	3.15	.691		
		11~15 年	17	2.82	.636		
		16~20 年	11	2.91	.539		
		21 年 (含) 以上	20	2.85	.745		

(續下頁)

變數名稱	內容	服務總年資	個數	平均數	標準差	F檢定	顯著性
策略	7.提供家長相關經驗分享	5年(含)以下	25	3.56	.651	.196	.940
		6~10年	41	3.46	.505		
		11~15年	17	3.47	.514		
		16~20年	11	3.45	.522		
		21年(含)以上	20	3.55	.510		
	8.改變教室環境規劃	5年(含)以下	25	3.32	.557	1.366	.250
		6~10年	41	3.10	.664		
		11~15年	17	3.18	.636		
		16~20年	11	2.82	.751		
		21年(含)以上	20	3.25	.639		
	9.老師定期相互拜訪	5年(含)以下	25	3.16	.746	1.634	.171
		6~10年	41	3.15	.615		
		11~15年	17	2.88	.600		
		16~20年	11	2.73	.467		
		21年(含)以上	20	2.95	.510		
	10.設計幼小銜接之課程	5年(含)以下	25	3.64	.490	1.094	.363
		6~10年	41	3.56	.502		
		11~15年	17	3.47	.514		
		16~20年	11	3.64	.505		
		21年(含)以上	20	3.35	.587		
	11.改變教學方式	5年(含)以下	25	3.28	.678	2.265	.067
		6~10年	41	2.93	.648		
		11~15年	17	3.00	.707		
		16~20年	11	2.64	.674		
		21年(含)以上	20	2.75	.910		
	12.改變師生互動方式	5年(含)以下	25	3.08	.812	1.755	.143
		6~10年	41	2.93	.648		
		11~15年	17	2.82	.728		
		16~20年	11	2.45	.688		
		21年(含)以上	20	2.70	.801		
	13.改變班級經營方式	5年(含)以下	25	3.08	.702	1.670	.162
		6~10年	41	2.93	.608		
		11~15年	17	2.88	.697		
		16~20年	11	2.45	.688		
		21年(含)以上	20	2.80	.834		
	14.發行親師輔導簡訊或班訊的方式	5年(含)以下	25	3.08	.572	.165	.956
		6~10年	41	3.07	.685		
		11~15年	17	2.94	.659		
		16~20年	11	3.00	.632		
		21年(含)以上	20	3.05	.605		

從表 4-21 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「服務總年資」對幼小銜接之策略內容均沒有顯著性的效果，意即不同服務總年資之教保服務人員對幼小銜接之策略沒有顯著差異，故研究假設 4-7 未獲得支持。

## 二、學校背景因素部分

### (一) 學校區域

本研究以單因子變異數分析來考驗不同學校區域之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-22 所示：

表 4-22

學校區域與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	學校區域	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略	1.舉辦家長座談會	市區	30	3.50	.572	.542	.654
		山線	28	3.46	.508		
		屯區	27	3.59	.501		
		海線	29	3.62	.561		
	2.舉行歡迎儀式	市區	30	3.17	.699	1.776	.156
		山線	28	3.29	.535		
		屯區	27	3.41	.572		
		海線	29	3.52	.634		
	3.教師籌辦班親會議	市區	30	3.23	.774	1.832	.145
		山線	28	3.50	.509		
		屯區	27	3.44	.577		
		海線	29	3.59	.501		
	4.幼小師共同研究課程	市區	30	2.97	.669	.857	.466
		山線	28	3.18	.670		
		屯區	27	3.19	.681		
		海線	29	3.21	.620		
	5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	市區	30	3.30	.651	.472	.702
		山線	28	3.39	.567		
		屯區	27	3.44	.506		
		海線	29	3.48	.738		
	6.設置幼小教師共同研究的場所	市區	30	2.87	.629	.966	.411
		山線	28	3.04	.693		
		屯區	27	3.15	.602		
		海線	29	3.10	.772		

(續下頁)



變數名稱	內容	學校區域	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略	7.提供家長相關經驗分享	市區	30	3.43	.504	1.422	.240
		山線	28	3.39	.567		
		屯區	27	3.67	.480		
		海線	29	3.52	.574		
	8.改變教室環境規劃	市區	30	3.07	.583	1.310	.275
		山線	28	3.11	.685		
		屯區	27	3.37	.629		
		海線	29	3.10	.673		
	9.老師定期相互拜訪	市區	30	2.87	.507	2.368	.075
		山線	28	2.93	.604		
		屯區	27	3.26	.526		
		海線	29	3.10	.772		
	10.設計幼小銜接之課程	市區	30	3.37	.556	1.993	.119
		山線	28	3.50	.509		
		屯區	27	3.67	.480		
		海線	29	3.62	.494		
	11.改變教學方式	市區	30	2.80	.847	1.085	.359
		山線	28	2.96	.693		
		屯區	27	3.15	.662		
		海線	29	2.93	.704		
	12.改變師生互動方式	市區	30	2.70	.837	.891	.448
		山線	28	3.00	.720		
		屯區	27	2.93	.675		
		海線	29	2.83	.711		
	13.改變班級經營方式	市區	30	2.70	.750	1.258	.292
		山線	28	2.96	.693		
		屯區	27	3.04	.649		
		海線	29	2.86	.693		
	14.發行親師輔導簡訊或班訊的方式	市區	30	2.73	.583	3.724*	.014
		山線	28	3.14	.651		
		屯區	27	3.22	.506		
		海線	29	3.10	.673		

\* $p < .05$

從表 4-22 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「學校區域」對幼小銜接之策略內容中，策略 14「發行親師輔導簡訊或班訊的方式」具有顯著性的效果，意即不同學校區域之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異，故研究假設 4-8 獲得支持。

使用 Scheffé 法進行事後檢定多重比較，策略 14「發行親師輔導簡訊或班訊的方式」中，市區與屯區的顯著性為.031，屯區比市區顯著。

## (二) 幼兒園班級數

本研究以單因子變異數分析來考驗不同幼兒園班級數之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-23 所示：

表 4-23

幼兒園班級數與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	幼兒園班級數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略	1.舉辦家長座談會	2 班以下	41	3.51	.506	.236	.871
		3~4 班	27	3.52	.580		
		5~6 班	32	3.56	.564		
		7 班以上	14	3.64	.497		
	2.舉行歡迎儀式	2 班以下	41	3.34	.656	.307	.820
		3~4 班	27	3.33	.620		
		5~6 班	32	3.41	.665		
		7 班以上	14	3.21	.426		
	3.教師籌辦班親會議	2 班以下	41	3.41	.591	.591	.622
		3~4 班	27	3.41	.572		
		5~6 班	32	3.41	.712		
		7 班以上	14	3.64	.497		
	4.幼小師共同研究課程	2 班以下	41	3.17	.667	1.937	.128
		3~4 班	27	3.26	.656		
		5~6 班	32	2.91	.588		
		7 班以上	14	3.29	.726		
	5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	2 班以下	41	3.41	.670	.034	.992
		3~4 班	27	3.41	.572		
		5~6 班	32	3.38	.660		
		7 班以上	14	3.43	.514		
	6.設置幼小教師共同研究的場所	2 班以下	41	3.10	.768	1.389	.250
		3~4 班	27	3.00	.620		
		5~6 班	32	2.88	.660		
		7 班以上	14	3.29	.469		
	7.提供家長相關經驗分享	2 班以下	41	3.46	.596	.408	.747
		3~4 班	27	3.59	.501		
		5~6 班	32	3.50	.508		
		7 班以上	14	3.43	.514		

(續下頁)

變數名稱	內容	幼兒園班級數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略	8.改變教室環境規劃	2 班以下	41	3.02	.651	1.144	.335
		3~4 班	27	3.22	.698		
		5~6 班	32	3.19	.644		
		7 班以上	14	3.36	.497		
9.老師定期相互拜訪	9.老師定期相互拜訪	2 班以下	41	3.00	.742	.188	.904
		3~4 班	27	3.11	.577		
		5~6 班	32	3.03	.538		
		7 班以上	14	3.00	.555		
10.設計幼小銜接之課程	10.設計幼小銜接之課程	2 班以下	41	3.51	.553	.063	.979
		3~4 班	27	3.56	.506		
		5~6 班	32	3.53	.507		
		7 班以上	14	3.57	.514		
11.改變教學方式	11.改變教學方式	2 班以下	41	2.88	.748	.811	.491
		3~4 班	27	3.00	.734		
		5~6 班	32	2.91	.734		
		7 班以上	14	3.21	.699		
12.改變師生互動方式	12.改變師生互動方式	2 班以下	41	2.68	.756	1.426	.239
		3~4 班	27	2.89	.751		
		5~6 班	32	2.97	.695		
		7 班以上	14	3.07	.730		
13.改變班級經營方式	13.改變班級經營方式	2 班以下	41	2.73	.672	1.084	.359
		3~4 班	27	3.00	.784		
		5~6 班	32	2.94	.669		
		7 班以上	14	3.00	.679		
14.發行親師輔導簡訊或班訊的方式	14.發行親師輔導簡訊或班訊的方式	2 班以下	41	3.05	.631	.496	.686
		3~4 班	27	2.93	.730		
		5~6 班	32	3.13	.609		
		7 班以上	14	3.07	.475		

從表 4-23 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「幼兒園班級數」對幼小銜接之策略內容均沒有顯著性的效果，意即不同幼兒園班級數之教保服務人員對幼小銜接之策略沒有顯著差異，故研究假設 4-9 未獲得支持。

### (三) 幼兒園課程模式

本研究以單因子變異數分析來考驗不同幼兒園班級數之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-24 所示：

表 4-24

幼兒園課程模式與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	幼兒園課程模式	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略	1.舉辦家長座談會	單元教學	8	3.50	.535	1.203	.312
		主題教學	102	3.55	.538		
		方案教學	2	3.00	.000		
		其他(主題和角落)	2	4.00	.000		
	2.舉行歡迎儀式	單元教學	8	3.13	.835	1.705	.170
		主題教學	102	3.37	.596		
		方案教學	2	2.50	.707		
		其他(主題和角落)	2	3.50	.707		
	3.教師籌辦班親會議	單元教學	8	3.38	.518	.937	.426
		主題教學	102	3.44	.623		
		方案教學	2	3.00	.000		
		其他(主題和角落)	2	4.00	.000		
	4.幼小師共同研究課程	單元教學	8	3.00	.535	1.509	.216
		主題教學	102	3.12	.664		
		方案教學	2	3.50	.707		
		其他(主題和角落)	2	4.00	.000		
	5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	單元教學	8	3.25	.463	.792	.501
		主題教學	102	3.40	.633		
		方案教學	2	3.50	.707		
		其他(主題和角落)	2	4.00	.000		
	6.設置幼小教師共同研究的場所	單元教學	8	2.63	.744	2.930*	.037
		主題教學	102	3.06	.657		
		方案教學	2	2.50	.707		
		其他(主題和角落)	2	4.00	.000		
	7.提供家長相關經驗分享	單元教學	8	3.38	.518	1.327	.269
		主題教學	102	3.51	.540		
		方案教學	2	3.00	.000		
		其他(主題和角落)	2	4.00	.000		
	8.改變教室環境規劃	單元教學	8	2.88	.835	1.474	.226
		主題教學	102	3.19	.625		
		方案教學	2	2.50	.707		
		其他(主題和角落)	2	3.50	.707		

(續下頁)

變數名稱	內容	幼兒園課程模式	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略 9. 老師定期相互拜訪		單元教學	8	2.88	.641	.714	.546
		主題教學	102	3.06	.627		
		方案教學	2	2.50	.707		
		其他(主題和角落)	2	3.00	.000		
10. 設計幼小銜接之課程		單元教學	8	3.25	.463	2.192	.093
		主題教學	102	3.56	.518		
		方案教學	2	3.00	.000		
		其他(主題和角落)	2	4.00	.000		
11. 改變教學方式		單元教學	8	2.50	.756	1.455	.231
		主題教學	102	2.98	.731		
		方案教學	2	3.00	.000		
		其他(主題和角落)	2	3.50	.707		
12. 改變師生互動方式		單元教學	8	2.38	.916	2.907*	.038
		主題教學	102	2.87	.713		
		方案教學	2	3.00	.000		
		其他(主題和角落)	2	4.00	.000		
13. 改變班級經營方式		單元教學	8	2.38	.916	2.048	.111
		主題教學	102	2.91	.676		
		方案教學	2	3.00	.000		
		其他(主題和角落)	2	3.50	.707		
14. 發行親師輔導簡訊或班訊的方式		單元教學	8	2.50	.535	2.237	.088
		主題教學	102	3.09	.615		
		方案教學	2	3.00	1.414		
		其他(主題和角落)	2	3.00	.000		

\* $p < .05$

從表 4-24 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「幼兒園課程模式」對幼小銜接之策略內容中，策略 6「設置幼小教師共同研究的場所」和策略 12「改變師生互動方式」具有顯著性的效果，意即不同幼兒園課程模式之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異，故研究假設 4-10 獲得支持。

使用 Scheffé 法進行事後檢定多重比較，策略 6「設置幼小教師共同研究的場所」中，並無顯著差異；策略 12「改變師生互動方式」中，單元教學與其他(主題與角落)的顯著性為.049，其他(主題與角落)比單元教學顯著。

(四) 國小低年級班級數

本研究以單因子變異數分析來考驗不同國小低年級班級數之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-25 所示：

表 4-25

國小低年級班級數與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	國小低年級班級數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略	1.舉辦家長座談會	2 班以下	17	3.47	.514	.246	.864
		3~4 班	20	3.50	.607		
		5~6 班	32	3.59	.499		
		7 班以上	45	3.56	.546		
	2.舉行歡迎儀式	2 班以下	17	3.29	.686	.654	.582
		3~4 班	20	3.25	.639		
		5~6 班	32	3.47	.507		
		7 班以上	45	3.31	.668		
	3.教師籌辦班親會議	2 班以下	17	3.47	.514	.610	.610
		3~4 班	20	3.30	.657		
		5~6 班	32	3.53	.507		
		7 班以上	45	3.42	.690		
	4.幼小師共同研究課程	2 班以下	17	3.29	.588	2.314	.080
		3~4 班	20	2.90	.641		
		5~6 班	32	3.31	.592		
		7 班以上	45	3.04	.706		
	5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	2 班以下	17	3.35	.862	2.227	.089
		3~4 班	20	3.15	.745		
		5~6 班	32	3.59	.499		
		7 班以上	45	3.40	.495		
	6.設置幼小教師共同研究的場所	2 班以下	17	3.18	.728	1.912	.132
		3~4 班	20	2.85	.671		
		5~6 班	32	3.22	.608		
		7 班以上	45	2.93	.688		
	7.提供家長相關經驗分享	2 班以下	17	3.47	.624	1.306	.276
		3~4 班	20	3.45	.605		
		5~6 班	32	3.66	.483		
		7 班以上	45	3.42	.499		
	8.改變教室環境規劃	2 班以下	17	3.24	.664	.377	.770
		3~4 班	20	3.05	.759		
		5~6 班	32	3.22	.608		
		7 班以上	45	3.13	.625		

(續下頁)

變數名稱	內容	國小低年級 班級數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性
策略	9.老師定期相互拜訪	2 班以下	17	2.94	.827	2.405	.071
		3~4 班	20	2.95	.686		
		5~6 班	32	3.28	.523		
		7 班以上	45	2.93	.539		
	10.設計幼小銜接之課程	2 班以下	17	3.59	.507	1.222	.305
		3~4 班	20	3.40	.503		
		5~6 班	32	3.66	.483		
		7 班以上	45	3.49	.549		
	11.改變教學方式	2 班以下	17	2.94	.659	1.394	.248
		3~4 班	20	2.75	.716		
		5~6 班	32	3.16	.677		
		7 班以上	45	2.91	.793		
	12.改變師生互動方式	2 班以下	17	2.76	.752	1.961	.124
		3~4 班	20	2.75	.639		
		5~6 班	32	3.13	.707		
		7 班以上	45	2.76	.773		
	13.改變班級經營方式	2 班以下	17	2.88	.600	1.205	.311
		3~4 班	20	2.90	.788		
		5~6 班	32	3.06	.669		
		7 班以上	45	2.76	.712		
	14.發行親師輔導簡訊或班訊的方式	2 班以下	17	2.94	.748	1.201	.313
		3~4 班	20	2.95	.759		
		5~6 班	32	3.22	.491		
		7 班以上	45	3.00	.603		

從表 4-25 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「國小低年級班級數」對幼小銜接之策略內容均沒有顯著性的效果，意即不同國小低年級班級數之教保服務人員對幼小銜接之策略沒有顯著差異，故研究假設 4-11 未獲得支持。

#### (五) 行政資源

本研究以獨立樣本 *t* 檢定來考驗不同行政資源之教保服務人員對幼小銜接之策略的差異情形，其統計結果如表 4-26 所示：

表 4-26  
行政資源與幼小銜接策略之差異分析 (N=114)

變數名稱	內容	行政資源	個數	平均數	標準差	t 值	顯著性	
策略	1.舉辦家長座談會	有	99	3.60	.493	2.750**	.007	
		無	15	3.20	.676			
	2.舉行歡迎儀式	有	99	3.40	.570	2.816**		.006
		無	15	2.93	.799			
	3.教師籌辦班親會議	有	99	3.52	.541	3.621***		.000
		無	15	2.93	.799			
	4.幼小師共同研究課程	有	99	3.15	.676	.829		.409
		無	15	3.00	.535			
	5.幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	有	99	3.44	.575	1.830		.070
		無	15	3.13	.834			
	6.設置幼小教師共同研究的場所	有	99	3.04	.684	.214		.831
		無	15	3.00	.655			
	7.提供家長相關經驗分享	有	99	3.54	.521	1.827		.070
		無	15	3.27	.594			
	8.改變教室環境規劃	有	99	3.19	.634	1.452		.149
		無	15	2.93	.704			
	9.老師定期相互拜訪	有	99	3.08	.617	2.041*		.044
		無	15	2.73	.594			
	10.設計幼小銜接之課程	有	99	3.56	.519	1.084		.281
		無	15	3.40	.507			
	11.改變教學方式	有	99	2.99	.735	1.266		.208
		無	15	2.73	.704			
	12.改變師生互動方式	有	99	2.93	.732	2.652**		.009
		無	15	2.40	.632			
	13.改變班級經營方式	有	99	2.95	.691	2.546*		.012
		無	15	2.47	.640			
	14.發行親師輔導簡訊或班訊的方式	有	99	3.10	.631	2.550*		.012
		無	15	2.67	.488			

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .005$

從表 4-26 所示，其統計結果顯示教保服務人員的「行政資源」對幼小銜接之策略內容中，策略 1「舉辦家長座談會」、策略 2「舉行歡迎儀式」、策略 3「教師籌辦班親會議」、策略 9「老師定期相互拜訪」、策略 12「改變師生互動方式」、策略 13「改變班級經營方式」和策略 14「發行親師輔導簡訊或班訊的方式」具有顯著性的效果，意即不同行政資源之教保服務人員對幼小銜接之策略有顯著差異，故研究假設 4-12 獲得支持。



綜合上述，不同背景因素的教保服務人員對於幼小銜接策略，個人背景因素中，「職稱」、「教育程度」具有預測力；而在學校背景因素中，「學校區域」、「幼兒園課程模式」、「行政資源」具有預測力。

## 第五章 研究結論與建議

本研究在探討臺中市公立幼兒園教保服務人員對於幼小銜接之現況、困境與策略，以臺中市公立幼兒園教保服務人員為研究對象，實施行問卷調查，於問卷資料加以整理，依分析結果進行討論。本章根據文獻探討、研究發現及研究結果，綜合歸納本研究之結論及建議，以提供幼兒園教保服務人員等幼小銜接相關人員及未來研究者之參考。以下茲以結論及建議二節分述之。

### 第一節 結論

本研究在了解臺中市公立幼兒園教保服務人員對於幼小銜接之現況，以及不同背景因素下之教保服務人員對幼小銜接之差異情形，本研究以「臺中市公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接研究問卷」為研究工具，以 107 學年度臺中市教保服務人員為樣本，依據第四章研究之分析與結果，茲將主要研究發現與結論整理歸納如下：

#### 一、教保服務人員對幼小銜接之困境現況多屬中上程度

為探討教保服務人員於幼小銜接困境之現況，在「教保服務人員對幼小銜接之困境」部分，變數內容共計九項，教保服務人員在此九項內容之得分平均數由高至低依序為：幼兒園與國小的作息時間不同、學習環境規劃不同、學習步調不同、學習方式不同、認知學習要求不同、班級經營方式不同、紀律要求及規範方式不同、師生互動方式不同、學生發表方式不同。由統計結果顯示：屬於中上程度的有「幼兒園與國小的學習方式不同」、「幼兒園與國小的認知學習要求不同」、「幼兒園與國小的學習環境規劃不同」、「幼兒園與國小的學習步調不同」、「幼兒園與國小的作息時間不同」五項；屬於中下程度的有

「幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同」、「幼兒園與國小的學生發表方式不同」、「幼兒園與國小的師生互動方式不同」、「幼兒園與國小的班級經營方式不同」四項。

研究發現，教保服務人員對幼小銜接之困境多屬中上程度，亦即教保服務人員認為在學習方式、認知學習要求、學習環境規劃、學習步調和作息時間等方面，都是目前幼小銜接的困境，此研究結果與國內部分研究相似，何佳靜（2016）、林秀錦（2012）、洪鈺棉（2013）與顏君佩（2014）均顯示幼小教師對幼童能力期望不同，班級經營與教學方式上亦有落差；林秀錦（2012）提出幼兒園與小學的生活型態有所改變，也點出幼小在活動與空間上均有改變；李麗鳳（2012）指出幼小的學習方式、認知學習、作息時間均有不同，也發現幼兒園與國小的學習環境規劃有不同。因此，幼小銜接相關人員應重視幼童從幼兒園邁入小一期間，善用多元教材教法，學習要求前後一貫，調整教室環境、學習步調幼小搭配和銜接生活作息時間等。

## 二、教保服務人員對幼小銜接之策略現況多屬中下程度

為探討教保服務人員於幼小銜接策略之現況，在「教保服務人員對幼小銜接之策略」，變數內容共計十四項，教保服務人員在此十四項內容之得分平均數由高至低依序為：舉辦家長座談會和設計幼小銜接之課程並列最高、提供家長相關經驗分享、教師籌辦班親會議、幼兒輔導與個案紀錄移交及座談、舉行歡迎儀式、改變教室環境規劃、幼小師共同研究課程、設置幼小教師共同研究的場所和老師定期相互拜訪和發行親師輔導簡訊或班訊的方式三者並列、改變教學方式、改變班級經營方式、改變師生互動方式。由統計結果顯示：屬於中上程度的有「舉辦家長座談會」、「舉行歡迎儀式」、「教師籌辦班親會議」、「幼兒輔導與個案紀錄移交及座談」、「提供家長相關經驗分享」、「設計幼小銜接之課程」六項；屬於中下程度的有「幼小師共同研究課程」、「設置幼小教師共同研究的場所」、「改變教室環境規劃」、「老師定期相互拜訪」、

「改變教學方式」、「改變師生互動方式」、「改變班級經營方式」、「發行親師輔導簡訊或班訊的方式」八項。

研究發現，教保服務人員對幼小銜接之策略多屬中下程度，亦即教保服務人員不認為在幼小師共同研究課程、設置幼小教師共同研究的場所、改變教室環境規劃、老師定期相互拜訪、改變教學方式、改變師生互動方式、改變班級經營方式、發行親師輔導簡訊或班訊的方式等方面，不是目前幼小銜接的策略，而認為舉辦家長座談會、歡迎儀式、班親會議、幼兒輔導與個案紀錄移交及座談、提供家長相關經驗分享、設計幼小銜接之課程等方面，才是幼小銜接的策略，此研究結果與國內部分研究相似，林秀錦（2012）、林娟伊（2017）、莊曉玲（2016）、許麗娟（2009）、張玟君（2012）、趙于萱（2017）、顏君佩（2014）均發現家長與教師之間應該相互溝通、有良好的雙向交流管道，並保持多項合作；何佳靜（2016）認為教師應依據幼童身心發展而規劃幼小銜接環境。因此，幼小銜接相關人員應在開學前後進行密切的家長座談、開學當天進行有趣的歡迎儀式、籌辦班親會議做雙向溝通、藉由座談移交幼兒輔導與個案紀錄、經由口頭或書面等管道與家長經驗分享和共同規劃幼小銜接活動等。

### 三、教保服務人員對幼小銜接困境之差異分析

為比較不同背景因素之教保服務人員於幼小銜接困境之差異，針對臺中市公立幼兒園教保服務人員，於「目前幼小銜接問題之困境」，經由獨立樣本  $t$  檢定和單因子變異數分析的考驗，研究發現如下：

（一）個人背景因素中，在「職稱」、「性別」、「年齡」、「婚姻狀況」、「子女狀況」和「服務總年資」六部分，與幼小銜接困境之間均無顯著差異。

（二）個人背景因素中，在「教育程度」部分，與幼小銜接困境中的「幼兒園與國小的學習方式不同」和「幼兒園與國小的師生互動方式不同」均具有顯著差異。在「幼兒園與國小的學習方式不同」，一般大學比碩士顯著；在「幼兒

園與國小的師生互動方式不同」，一般大學比碩士顯著。

(三) 學校背景因素中，在「幼兒園班級數」、「國小低年級班級數」和「行政資源」三部分，與幼小銜接困境之間均無顯著差異。

(四) 學校背景因素中，在「學校區域」部分，與幼小銜接困境中的「幼兒園與國小的班級經營方式不同」具有顯著差異，且山線比海線顯著，屯區比海線顯著。

(五) 學校背景因素中，在「幼兒園課程模式」部分，與幼小銜接困境中的「幼兒園與國小的學習環境規劃不同」具有顯著差異，且其他（主題與角落）比方案教學顯著。

在幼小銜接上所產生的適應問題包括：學校作息的改變、老師對於生活常規的要求有落差、整體學習環境的不同、專注力不夠、沒有點心時間、生活自理能力待加強、需要老師一再提醒待辦事宜等（李駱遜，2004；洪鈺棉，2013；孫扶志，2004；曹美華，2014；陳俞余，1998；蔡春美，1993）。從外在環境觀之，幼兒園和小學的規模與設施皆有差異，幼兒園在教室的位置會依活動的性質而有不同，小學則大多是固定的排排坐，所帶來的是師生關係、同儕團體、班級氣氛、教學風格等的不同（丁雪茵，1998）。在實施幼小銜接之困難點部分，幼童在身心發展具有個體內和個別間差異，幼小教師間和親師間的態度與期望著實有落差，幼小的生活作息和課業學習不一致，幼小的空間與氛圍也不盡相同等多方面困難等。

根據研究結果發現，臺中市公立幼兒園教保服務人員，對於目前幼小銜接問題之困境，在個人背景因素，教育程度具有顯著差異，且一般大學程度者比碩士程度者較覺得有其困難度；而在學校背景因素，學校區域和幼兒課程模式具有顯著差異，前者中，山線區域者覺得比海線區域者較覺得有其困難度，屯區區域者覺得比海線區域者較覺得有其困難度，後者中，其他（主題與角落）

模式者比方案教學模式者較覺得有其困難度。本研究結果亦與部分國內研究相符合，林娟伊（2017）、洪鈺棉（2013）、許麗娟（2009）、顏君佩（2014）均指出教師與家長之間的教育期許有落差、管教態度不一致，形成親師間溝通問題複雜；何佳靜（2016）點出幼小在課程與環境均有落差。為減少幼小銜接困難度，幼小銜接相關人員應了解教師進修有其必要性、增進區域間的交流 and 調整教學模式等。

#### 四、教保服務人員對幼小銜接策略之差異分析

為比較不同背景因素之教保服務人員於幼小銜接策略之差異，針對臺中市公立幼兒園教保服務人員，於「認為可行的幼小銜接策略」，經由獨立樣本 *t* 檢定和單因子變異數分析的考驗，研究發現如下：

（一）個人背景因素中，在「性別」、「年齡」、「婚姻狀況」、「子女狀況」和「服務總年資」五部分，與幼小銜接策略之間均無顯著差異。

（二）個人背景因素中，在「職稱」部分，與幼小銜接策略中的「舉辦家長座談會」、「舉行歡迎儀式」、「幼兒輔導與個案紀錄移交及座談」、「提供家長相關經驗分享」均具有顯著差異，且在此中，都是教師比教保員顯著。

（三）個人背景因素中，在「教育程度」部分，與幼小銜接策略中的「幼兒輔導與個案紀錄移交及座談」、「改變師生互動方式」均具有顯著差異。在「幼兒輔導與個案紀錄移交及座談」，教育大學比一般大學顯著；在「改變師生互動方式」，教育大學比碩士顯著。

（四）學校背景因素中，在「幼兒園班級數」和「國小低年級班級數」二部分，與幼小銜接策略之間均無顯著差異。

（五）學校背景因素中，在「學校區域」部分，與幼小銜接策略中的「發行親師輔導簡訊或班訊的方式」具有顯著差異，且屯區比市區顯著。

(六)學校背景因素中，在「幼兒園課程模式」部分，與幼小銜接策略中的「改變師生互動方式」具有顯著差異，且其他（主題與角落）比單元教學顯著。

(七)學校背景因素中，在「行政資源」部分，與幼小銜接策略中的「舉辦家長座談會」、「舉行歡迎儀式」、「教師籌辦班親會議」、「老師定期相互拜訪」、「改變師生互動方式」、「改變班級經營方式」、「發行親師輔導簡訊或班訊的方式」均具有顯著差異，且在此中，都是有行政資源比無行政資源顯著。

幼小銜接不應僅於教育單位所關注的課綱調整，家長和教師應針對生活作息、學習方式、學習內容和學習環境等所產生的問題，規劃適宜的、接續的因應策略，來協助幼兒適應幼兒園與小學之間的差距（徐于婷、洪福財，2012）。在教育體制上，學前教育和小學教育著實不同，學前教育招收六歲前的幼兒，小學教育則是招收六歲後的兒童，兩者在各方面都有明顯的差異，若將幼兒園教材教法運用在小學生態是不適合的，同理將小學模式套用在幼兒園運作也不恰當，應在重要時期調整兩者以符合並銜接兒童的發展與學習（李駱遜，2004）。在實施幼小銜接之策略部分，可依據幼童身心發展進行多元幼小銜接活動，幼教師、小一教師和家長間應盡可能雙向並經常交流，幼小體制與環境可前後調整以接續等多方面可行策略。

根據研究結果發現，臺中市公立幼兒園教保服務人員，對於認為可行的幼小銜接策略，在個人背景因素，職稱與教育程度具有顯著差異，前者中，教師職稱者比教保員職稱者較覺得有其策略，後者中，教育大學程度者比一般大學程度者或碩士程度者都較覺得有其策略；而在學校背景因素，學校區域、幼兒課程模式和行政資源皆具有顯著差異，前者中，屯區區域者覺得比市區區域者較覺得有其策略，再者中，其他（主題與角落）模式者比單元教學模式者較覺得有其策略，後者中，有行政資源者比無行政資源者較覺得有其策略。本研究結果亦與部分國內研究相符合，林秀錦（2012）指出幼兒園應辦理參觀學區內

的國小；李麗鳳(2012)提出應設置幼小教師共同研究的場所；趙于萱(2017)發現國小和幼兒園老師在幼小銜接課程推動上應一致；曹美華(2014)建議學校的行政支援應善盡職責。為增加幼小銜接可行策略，幼小銜接相關人員應提升教保專業的修習、了解教師進修有其必要性、增進區域間的交流、調整教學模式和提高行政人員支援等。

## 第二節 建議

本研究在了解臺中市公立幼兒園教保服務人員對幼小銜接之現況，以及不同背景因素下之教保服務人員對幼小銜接之差異情形，本節依據前述研究結果與分析，以及綜合討論歸納之發現與結論提出建議，提供幼兒園教保服務人員等幼小銜接相關人員以及未來研究者之參考。

### 一、對幼小銜接相關人員之建議

#### (一) 幼兒園教保服務人員與國小低年級教師部分

首先，雖然幼兒園和國小分屬兩階段，但確實需要教保服務人員與低年級教師的相互交流與合作，例如幼兒輔導與個案紀錄移交及座談、幼小師共同研究課程、老師定期相互拜訪與設計幼小銜接之課程；再者，必要時可以稍微改變教室環境規劃、教學方式、師生互動方式與班級經營方式，教保服務人員可在幼童即將畢業前，進行各方面微調讓幼童嘗試國小生活，低年級教師可在幼童剛入學時，運用技巧讓幼童逐漸脫離幼兒園模式；第三，透過研習等進修，充實師資的專業，並藉由教師籌辦班親會議、發行親師輔導簡訊或班訊的方式與提供家長相關經驗分享，有助幼童適應幼小銜接。



## （二）行政人員部分

本研究發現，行政人員（校長/主任/組長）是否有參與規劃支援幼小銜接活動，多項具有顯著差異，亦即幼小師在具備行政資源的策劃與支持下，著實能更加順利地進行幼小銜接活動。首先，在開學時期舉辦家長座談會和舉行歡迎儀式，讓親、師、生能有機會在愉悅和諧的情境下建立起溝通的橋樑；再者，協助幼小師建立幼兒輔導與個案紀錄移交及座談、設置幼小教師共同研究的場所與設計幼小銜接之課程，提供教學者堅厚的實力；第三，提供書面或網路等多元管道，鼓勵教師發行親師輔導簡訊或班訊的方式與提供家長相關經驗分享，並鼓勵家長了解並參與班級或學校活動，以促進幼小師與家長彼此交換意見，以利幼童面對幼小銜接。

## （三）家長部分

家庭為幼童第一個接受教育的環境，家長是幼童的首任教育者，若能與學校、幼小師共同策劃進行，將加強幼小銜接成效。首先，期盼家長能積極參與學校舉辦的家長座談會與歡迎儀式，陪伴幼童一同感受成長的喜悅和迎接學習的挑戰；再者，主動參與教師籌辦的班親會議、詳閱親師輔導簡訊或班訊，了解幼小師想與家長分享相關經驗的熱忱，也期待家長能熱情回應與支持；第三，建議家長能清楚學校的作息和氣氛，並共同設計幼小銜接之課程與環境，幫助幼童順利渡過幼小銜接時期。

綜合以上，為使幼小銜接順利以助幼童跨階段的適應，教師應根據幼童發展予以鷹架；幼兒園教師與國小低年級教師能藉由各項活動進行交流；家長亦應積極參與學校的方案與服務；教師與家長應多元溝通；幼小銜接作息與課程應採向上與向下銜接雙管齊下；親師生應共同建立友善的幼小環境與氣氛；行政人員能提供相關幼小銜接資源。

## 二、對未來研究者之建議

### (一) 研究對象

本研究以現任公立幼兒園教保服務人員作為研究對象，未來可以考慮擴及市立幼兒園、私立幼兒園，甚至是非營利幼兒園等樣本，以廣納更多不同背景變項人員之想法。

### (二) 研究方法

本研究為問卷調查之量性研究方法，可能較無法使樣本詳細表達意見，或清楚呈現現況，未來可以考慮採用觀察或訪談等質性研究方法以相輔，有利於蒐集更完成的研究資料，增加幼小銜接探討的廣度與深度。

### (三) 研究時間

本研究問卷發放時間是在 2、3 月，考量幼兒園大班幼小銜接活動多規劃在 5、6 月，國小低年級幼小銜接活動多規劃在 9、10 月，未來可以考慮將大班鄰近畢業與小一剛入學的此兩段期間設為研究時間，如此或許更能有助於呈現有貼近真實的狀況與感受。

### (四) 研究區域

本研究僅以臺中市作為研究區域，考量各縣市有其在地特色文化，未來可以考慮擴及其他縣市，取得更多樣化的樣本，或許能展現不同區域的實施情形，並加以整理歸納其異同，提供相關幼小銜接之單位參考。



## 參考文獻

### 一、中文部分

丁雪茵 (1998)。從幼稚園到小學—讓孩子走得更穩健。國教世紀, 179, 21-25。

王文科、王智弘 (2017)。教育研究法 (十七版)。臺北市: 五南。

王為國 (2003)。幼稚園與小學銜接現況與專業知能之研究。朝陽科技大學專題研究。

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

幼兒教育及照顧法 (2018年06月27日)。

幼兒園與其分班設立變更及管理辦法 (2017年11月30日)。

江惠珍 (2009)。南投縣國民小學低年級教師實施幼小銜接因應策略與教學效能相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學, 臺中市。

行政院主計總處 (2015)。婦女婚育與就業調查統計表。中華民國統計資訊網。

取自 <https://www.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=41362&ctNode=1853&mp=4>

吳文侃、楊漢清 (1992)。比較教育學。臺北市: 五南。

吳清山 (1998)。教育革新研究。臺北市: 師大。

吳碧芳 (2016)。幼小銜接關鍵七問。親子天下。取自

<https://www.parenting.com.tw/article/5049879-%E5%B9%BC%E5%B0%8F%E9%8A%9C%E6%8E%A5%E9%97%9C%E9%8D%B57%E5%95%8F%E2%94%80%E7%94%9F%E6%B4%BB%E5%B8%B8%E8%A6%8F%E7%AF%87/>

吳麗君 (2003)。幼小銜接在萬芳-我的觀望。載於萬芳國小主編, 幼稚園暨國小課程銜接與教師專業互動方案之建構研討會手冊。臺北市: 臺北市政府教育局。

李丹 (1998)。兒童發展。臺北市: 五南。

- 李青芬、唐先梅 (2007)。以發展理論及生態系統觀點探討家長對托育滿意度之看法—以臺北縣為例。《**幼教研究彙刊創刊號**》，1(1)，42-62。
- 李靜秋 (2006)。小學一年級進行幼小銜接的合作式行動研究—全語言取向的實踐 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 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。
- 李麗鳳 (2012)。公立幼兒園與國小低年級銜接問題之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 何佳靜 (2016)。國民小學低年級與幼兒園教師對幼小銜接問題觀點之研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- 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 (下)**》。臺北市：教育部。
- 林秀錦 (2012)。幼小銜接適應問題與輔導—家長、幼兒園教師與國小教師 (未出版之碩士論文)。靜宜大學，臺中市。
- 林娟伊 (2018)。中部地區幼兒園大班幼兒幼小銜接入學準備度與家長教育期望及教養策略之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林朝鳳 (1992)。我國國民教育向下延伸之探討。《**師大學報**》，37，19-63。
- 林豐材 (2015)。試以生態學觀點談影響藥物濫用者的可能原因。《**網路社會學通訊期刊**》，48。取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/48/48-59.htm>。
- 周美慧 (2006)。從生態系統觀點探討新台灣之子的生活適應—以台中縣國小學童為例 (未出版之碩士論文)。靜宜大學，臺中市。
- 施玠羽 (2007)。幼兒就學準備度相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。

- 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，臺中市。
- 洪蘭譯 (2001)。心理學 (H.Gleitman著)。臺北市：遠流。
- 信誼編輯部 (2015)。該不該提早學ㄅㄆㄇ？～注音符號的學習難題。信誼學前教育月刊。取自  
[http://parent.kimy.com.tw/new/article.aspx?g\\_id=3&id=1359](http://parent.kimy.com.tw/new/article.aspx?g_id=3&id=1359)
- 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-以臺北市語新北市為例。幼兒教育，308，46-63。
- 孫扶志 (2004)。幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略效果之研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，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效果之研究。朝陽人文社會學刊，3(1)，59-129。
- 孫佳曆、華意蓉譯 (1986)。兒童心理學 (Jean Piaget & Barbel Inhelder 著)。臺北市：五洲。
- 師資培育法 (2017年06月14日)。
- 教育部 (2017)。幼兒園教保活動課程大綱。臺北市：教育部。
- 教育部 (2018)。十二年國教課程綱要。臺北市：教育部。
- 教育部統計處 (2018)。臺灣合格幼兒園教保服務人員數-按性別、職務與學校所在縣市別分。取自  
<http://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=C1EE66D2D9BD36A5>
- 陳佳萍 (2015)。小一新生入學準備度、父母親教養態度、學校適應與學習程效關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 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，屏東縣。

- 陳珍蘭 (2008)。國小一年級教師對幼小銜接認知與班級常規經營策略之研究—以高高屏三縣市為例 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 陳俞余 (1998)。國小一年級兒童學校適應之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，臺北市。
- 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。
- 陳惠珍 (2009)。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。
- 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，屏東縣。
- 莊曉玲 (2016)。幼小銜接生活適應與課程適應之研究—以雙峰國小為例 (未出版之碩士論文)。中華大學，新竹市。
- 許秀萍、張玲芬、丘嘉慧、梁珀華、蘇慧菁譯 (2015)。兒童發展 (Robert S. Feldman 著)。臺北市，心理。
- 許素彬 (2006)。從生態系統觀點探討保育機構於融合教育實施過程之困境。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育學報，23，85-104。
- 許麗娟 (2009)。學前教育機構家長對幼小銜接活動的態度和期望 (未出版之碩士論文)。國立臺北護理學院，臺北市。
- 郭碧娟 (2012)。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，臺中市。
- 馮燕 (2009)。從生態觀點看幼兒托育發展。幼兒教保研究期刊，3，1-15。
- 曾淑賢、劉凱、陳淑芳譯 (2010)。人類發展生態學 (Urie Bronfenbrenner 著)。臺北市：心理。

- 張欣茂、林淑玲、林明芝譯 (2014)。發展心理學 (David R. Shaffer, Katherine kipp 著)。臺北市：學富。
- 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，屏東縣。
- 張春興 (1989)。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 張春興 (1992)。心理學概要。臺北市：東華。
- 張春興 (1997)。教育心理學(六版)。臺北市：東華書局。
- 張雅嵐 (2017)。幼小銜接認知、態度與作法之研究—以基隆市教保服務人員為例 (未出版之碩士論文)。中華大學，新竹市。
- 郭靜晁、陳正乾譯 (1998)。幼兒教育：適合 3-8 歲幼兒的教學方法 (Bernard Spodek、Olivia, N. Saracho 著)。臺北市：揚智。
- 湯梓辰，周靜玲，許淑英，許淑裕 (2012)。落實幼小銜接之基本能力評量融入園本課程研究。臺灣教師專業發展學會學刊，1，117-156。
- 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，52。取自 [http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm\\_no=52&content\\_no=1465](http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=52&content_no=1465)
- 彭詩文 (2012)。幼小銜接之研究—教學文化觀點 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃慧真 (1992)。學前教育。臺北市：桂冠。
- 趙于萱 (2018)。從小一新生學習適應來探討幼小銜接之重要性 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，臺中市。
- 趙淑君 (2007)。國小英語教師對小一英語課程與教學銜接看法之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 臺中市政府 (2018)。臺中市公立幼兒園教保服務人員總數。臺中市政府資料



開放平台。取自

<http://opendata.taichung.gov.tw/dataset/3ad48849-1a9f-11e8-8f43-00155d021202/resource/0f88f824-9fe5-41d6-aa7e-f9cf14c87b58>

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。

劉瓊玫(2011)。公立幼兒園實施幼小銜接課程之個案研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。

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(1994)。開放教育的本土實踐—幼稚園與小學低年級的教學銜接。北縣教育，2，14-16。

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，臺中市。

顏君佩(2014)。從小一新生學校適應看幼小銜接的做法(未出版之碩士論文)。中臺科技大學，臺中市。

## 二、英文部分

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N., & Rotenburg, K. L. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Development Psychology*, 27, 456-461.

Denham, S. A. (1986). Social cognition, pro-social behavior, and emotion in

- preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotion and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Einarsdottir, J. (2006). From preschool to primary school: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 165-184.
- Fabian H. & Dunlop A.W.A. (2002). Conclusion: Debating transitions, continuity and progression in the early years. In Fabian H. & Dunlop A.W.A. (Eds.), *Transition in the early years: debating continuity and progression for young children in early education* (pp.146-154). London: RoutledgeFalmer.
- Halberstadt, A., Denham, S. A., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Harris, P. L. (2000). *Understanding emotion*. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 281-292). New York: Guilford Press.
- Mangione, P.L. & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), 381-397.
- McGann, J. F. & Clark P. (2010). Fostering positive transitions for school success. *Early Childhood Education*, 30(32), 144-145.
- Neuman, M. J. (2002). The wider context: An international overview of transition issues. In Fabian H. & Dunlop A.W.A. (Eds.), *Transitions in the early years:*

- Debating continuity and progression for young children in early education* (pp.8-22). London: RoutledgeFalmer.
- Piaget, J. (1964). Development and Learning. In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget Rediscovered*, 7-20.
- Seefeldt, C., & Barbour, N. (1990). *Early childhood education: An introduction*. Columbus: Merrill.
- 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.
- Spodek, B. (1986). Development, values, and knowledge in the kindergarten curriculum. In B. Spodek (Ed.), *Today's kindergarten: Exploring the knowledge base, expanding the curriculum* (pp. 32-47). New York: Teachers College Press.

## 附錄

### 附錄一 問卷使用授權

刪除 回信 全部回信 轉寄 操作選項 套用 上一封 下一封

**Re: 李老師好~我是宣安~**

寄件者: "李麗鳳" <[redacted]>

收件者: [redacted]

-----原始郵件-----

From: [redacted]  
Sent: Thu, 21 Feb 2019 22:36:08 +0800  
To: [redacted]  
Subject: 李老師好~我是宣安~

李麗鳳老師  
您好！  
感謝您讓宣安請益相關幼小銜接之事宜，  
也請授權讓宣安在相關幼小銜接的碩士論文中，  
使用您於「公立幼兒園與國小低年級銜接問題之調查研究」論文中所著之問卷。  
謝謝李老師，祝順心！  
宣安敬上

\*本人李麗鳳同意宣安使用「公立幼兒園與國小低年級銜接問題之調查研究」論文中所著之問卷無誤\*

## 臺中市公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接研究問卷

親愛的老師您好：

本研究是為了解公立幼兒園教保服務人員之幼小銜接現況，包含目前幼小銜接問題之困難點與您認為可行之銜接策略，請您詳盡回答並提供寶貴意見，您填寫的資料僅供學術研究之用，對於您的基本資料，將會絕對保密，謝謝您的撥空填寫。

敬祝

教安！

東海大學教育研究所碩士班

研究生：潘宣安敬上

指導教授：陳鶴元博士

中華民國 108 年 2 月

【第一部份】填答者基本資料（請在適當的選項□中打√）

### 一、個人背景

1. 職稱：教師 教保員
2. 性別：男 女
3. 年齡：30歲（含）以下 31~40歲 41~50歲 51歲（含）以上
4. 婚姻狀況：已婚 未婚
5. 子女狀況：有子女 無子女
6. 教育程度：碩士（含）以上 教育大學（師專/師院）  
一般大學修習教育學程(學士後師資班) 高中（職）
7. 服務總年資：5年（含）以下 6~10年 11~15年  
16~20年 21年（含）以上

※ 請接下頁 ※

## 二、學校背景

### 1. 學校區域（依據縣市合併後之大行政區劃分）：

市區（東/西/南/北/中區）山線（后里/和平/大雅/新社/東勢/潭子/石岡/神岡/豐原）

屯區（西屯/南屯/北屯/太平/大里/霧峰/烏日）海線（外埔/大安/大甲/大肚/梧棲/沙鹿/清水/龍井）

### 2. 幼兒園班級數：2班以下 3~4班 5~6班 7班以上

### 3. 幼兒園課程模式：單元教學 主題教學 方案教學 蒙特梭利教學 娃德福教學 其他（請說明）\_\_\_\_\_

### 4. 國小低年級班級數：2班以下 3~4班 5~6班 7班以上

### 5. 行政資源：行政人員(校長/主任/組長)有參與規劃支援幼小銜接活動

行政人員(校長/主任/組長)無參與規劃支援幼小銜接活動

### 【第二部份】目前幼小銜接問題之困難點

	非常 同意	同 意	不 同 意	非常 不 同意
1. 幼兒園與國小的學習方式不同。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 幼兒園與國小的紀律要求及規範方式不同。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 幼兒園與國小的認知學習要求不同。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 幼兒園與國小的學習環境規劃不同。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 幼兒園與國小的學習步調不同。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 幼兒園與國小的學生發表方式不同。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 幼兒園與國小的師生互動方式不同。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 幼兒園與國小的作息時間不同。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 幼兒園與國小的班級經營方式不同。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

【第三部份】您認為可行之銜接策略

	非常 同意	同 意	不 同 意	非 常 不 同 意
1. 舉辦家長座談會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 舉行歡迎儀式	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 教師籌辦班親會議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 幼小師共同研究課程	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 幼兒輔導與個案紀錄移交及座談	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 設置幼小教師共同研究的場所	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 提供家長相關經驗分享	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 改變教室環境規劃	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 老師定期相互拜訪	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 設計幼小銜接之課程	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 改變教學方式	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 改變師生互動方式	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 改變班級經營方式	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 發行親師輔導簡訊或班訊的方式	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

※ 問卷到此結束，辛苦您了！再次感謝您的協助！ ※