

# 幼教人看小一生的學校適應及親師之因應

劉慈惠 丁雪茵

國立新竹教育大學幼兒教育系

## 摘要

透過質性研究法，我們以幼教人的觀點探討小一生的學校適應、形塑因素與親師之因應。在本研究中，藍天學校文化較多反映以大人為中心的思惟；銜接中的學童因應環境中的各種要求，多半處在配合成人要求的地位。從開學就在聲聲催促中，被期待快快脫掉「幼稚園的舊衣」，穿上「小學的新衣」，鮮少看到由上向下銜接的觀念與策略。當環境中大人的焦點多在課業時，小一生在社會人際、情緒等面向所需的關切相對地被忽略了。學童的友伴關係、親師互動關係因個體特質的不同而有差異。藍天學校中親師角色分明，之間的互動以溝通孩子議題為主，而互動頻率的高低反映出孩子需關切之問題的多寡。小一家長之於孩子的學習以在家參與為主，到校的參與多為出席活動。

關鍵字：幼小銜接、質性研究、親師互動

## 壹、研究背景與緣起

幼教學者跨到小學情境做研究？為什麼呢？有其重要性嗎？這樣的問題我們以前也沒有認真想過。不過，誠如杜威所說「learning by doing」--當作者之一劉慈惠（2002）完成上一個針對幼稚園大班親師合作與互動之研究案後，一份濃厚的好奇心不斷地在腦海中激盪，尤其當過去幾年來埋首在大量的觀察與訪談資料中，抽絲剝繭著手書寫一個個與幼兒學習及親師合作有關的故事時（劉慈惠，2006，2007；Liou, 2002, 2004），「向上走，走入小學去看個究竟」的想法越來越強烈。這樣強烈想法的萌生是因為這一個研究案的結果使我們深深感悟到，在今日台灣社會中，幼稚園大班家長對幼兒學習的諸多期望中，總脫離不了對幼小銜接的一份關切，既使他們對幼兒發展與學習觀點的看法各有不同，因而對「幼小銜接，接什麼？」有不同的焦點與態度，對親師各自的角色及責任也有不同的認知詮釋與行動。但是無論如何，不可置喙的是，大部分大班幼兒家長對孩子上小學之後的銜接，或多或少都有一份

焦慮與困惑，從不少家長如以下所反映的心聲中，我們深感幼稚園與小學之間存在著教育工作者無法不去正視的落差（劉慈惠，2002）。

我覺得這是教育上的問題，你這時期要給孩子什麼？我覺得現在小學和幼稚園學制之間有點對立，幼稚園強調不要怎麼樣，然後國小說一定要怎麼樣，結果變成各掃門前雪耶。大家〔幼兒家長〕又擔心孩子上小學的問題，我覺得這應該是屬於階段性的，怎麼會一下子落差那麼大？可能是國小出問題，也有可能是幼稚園出問題，兩個怎麼去銜接？我覺得那是教育者應該要去想的。（大班家長，曾任小學老師）

對於幼教學者來說，由於平日研究與接觸過程所涉獵的範圍多半止於幼稚園，因此對於幼兒進入小學一年級後的諸多面向、家長與老師的想法及互動狀況等問題的實際知識和經驗，常感十分不足。因此，在面對幼兒家長和幼兒教師所提出有關幼小銜接的困惑與親師各自的角色為何時，雖然也能侃侃而談，但由於缺乏對小學生活實際涉獵的經驗，大多也只能從理想、一般認知和零星接觸經驗的角度去與之對談。在這樣的過程中，心中常留有一份隔靴搔癢的遺憾，這是形成本研究的動機之一。

從理論上來說，雖然幼小銜接涉及兩個學制，其做法原本理當包括由下（幼稚園）向上（小學）銜接和由上（小學）向下（幼稚園）銜接等兩種方式。不過，在國內當幼小銜接的議題被論及時，大多依循由下向上銜接的思維模式，亦即由幼稚園設計與安排小學的學習內容或上課方式的做法，來幫助幼兒在進入小學之前做好必要的準備。至於由上向下銜接的作法則極少被關注，少數見諸實證研究並較為學界知悉的例子應是盧美貴（1993，1995）以三年為期在台北市的幼小實驗研究。此一實驗結果頗受參與的家長和老師肯定，不過很可惜的是，此一由上向下銜接的理念並未被廣為推展；從該研究結束一晃至今將近十年過去，一般幼小銜接的作法仍以由下向上銜接為主流。

對於幼稚園與小學課程與教學之間存在著斷層與銜接落差之事實，雖然教育部於 1999 年第三七九次部務會報中核定《發展與改進幼兒教育中程計畫》，責成相關單位研議於各縣市設立幼兒實驗學校之可能性，招收四到八歲的學童，以促成幼稚園與小學一、二年級的課程能更順暢的連貫與銜接。不過該政策立意雖佳，但在執行面尚未見廣泛的成效。因為該政策核定至今，也僅有台中縣有實際行動，於 2000 年成立車籠埔幼兒實驗學校，乃為全國第一所。而台北市政府雖亦委託學者透過研究案，研議在該市設置幼兒實驗學校的可能發展方向，但至今仍只停留在萬芳和西湖兩所小學以校中校的方式試辦（陳木金、林育瑋，2001；葉乃華，2002）；這多少反映了透過「幼兒實驗學校」之理念欲解決幼小銜接落差在落實面向上的困難度。因此，就實證研究或政府政策面所發揮之影響力來說，似乎絕大多數之幼兒從幼稚園跨越至小學時，依然不可避免地要面對因著兩學制之間課程與教學之落差而

產生的種種適應問題。

根據教育部（2002）的調查報告顯示，不少學前幼兒家長對於孩子上小學的主要關切與擔憂仍舊在於讀寫算能力。這樣的事實加上以上的論述，我們很好奇：一般時下由下向上進行幼小銜接的作法，是否因缺乏對小學一年級學生全面性學習生活的充份了解，再加上坊間普遍流傳「不要輸在起跑點」迷思的影響下，讀寫算準備度的重要性是被過度渲染了？幼兒進入小學之後的適應歷程中，有些其他面向的問題與需求，是否被老師和家長忽略了？在協助孩子一年級學習生活的互動過程中，家長和老師又各自有什麼想法？這些問題在實證研究上尚少有幼教學者關注。為了延續和探究前一研究案所萌生的問題與好奇，我們進入了小學一年級的情境，試圖尋找一些答案。

## 貳、相關文獻探討

### 一、一年級新生在新學校中的適應

對孩子的一生來說，從幼稚園邁入小學的歷程代表一個很重要的里程碑，銜接與適應的順暢與否影響著個體後續之發展（Entwisle & Hayduk, 1988）。而所謂學校適應主要強調學童對學校的看法及感覺，以及在學校各方面的行為表現（Ladd, 1989）。許多的研究告訴我們，在個體學校教育的適應過程中，從幼稚園進入小學是所有教育銜接中最為關鍵的一環（Sameroff & Haith, 1996），因為在這樣的歷程中，它引發了孩子在課業、社會、情緒及行為上許多第一次不同的經驗、困難與挑戰。多年來學者指出，個體從幼稚園到小學，雖然表面上看起來只是一小步，事實上卻是一大步，因為小小的學童要歷經學習生態與情境的重大改變與調適（Perry & Weinstein, 1998; Sink, Edwards, & Weir, 2007）。就國內相關研究來說，研究者發現兩個學制之間包括了許多面向的不同，例如情境佈置、課程內容、教學方式、班級氣氛、上課時間、作業、教師年齡、學習評量等（台北市教育局，1992；孫扶志，2005）。就學習情境的差異來說，一般幼稚園的教室較有變化及較有家的感覺，而一年級的學習情境往往較為制式而缺之彈性，加上小朋友可以動手操作的機會較少，對學生的學習興趣及動機的引發都是一項新的挑戰（陳龍安、林育璋，1989）。針對兩學制學習情境的不同所可能帶給學童之衝擊，一年級老師所抱持的因應策略不同，有些一年級的老師對於幼稚園的狀況並不是很清楚，對於一年級新生不習慣新的環境認為是很可以理解的，但並不覺得有必要為了學童的適應而改變原來一年級的學習情境（余思靜，1999）。有些老師則願意將教室作比較開放、近似幼稚園學習角的方式規劃空間（李莉華，2002；顏學復，2002）。

除了學習環境的差異所帶來的衝擊之外，學者發現進入小學一年級後，功課與作業的壓力是學童最不能調適的地方；許多新生對於教學進度（尤其注音符號）太快、練習時間不足、功課太多而感到十分吃力（蔡春美，1993；盧美貴，1993；陳怡君，2004）。這樣的現

象其實也存在西方社會中，一些學者（Graue, 1993; Spodek, 1986; Walsh, 1989）指出，幼稚園與小學課程無形中似乎都在改變與加速前進；學校很多時候沒有按照孩子的特質與需求去提供孩子一個合宜的教育，不過他們都認為國小階段存在的幼小課程銜接問題多過在幼稚園。就課業學習上來說，小學一年級新生要面臨的挑戰除了上課時間過長而坐不住之外，尚要學習適應老師對於上課常規的要求與幼稚園階段甚大的差異（孫良誠，1995；孫扶志，2005；蔡春美，1993）。可見，一些與學習相關的常規要求對於剛從課程結構性較低、上課較為自由、走動較被允許的幼稚園大班畢業生來說，是很不容易在短時間內化與遵守的。因此，怎樣達到老師心目中好學生的期許？對於一年級學童而言，勢必是一個有別於幼稚園階段、須重新摸索與調適的過程。

除了上課的學習常規之外，小學老師還看重一般生活常規的要求，其中包括安全問題、升旗集會的秩序和清潔等。較之上課常規而言，兩學制之間對學生一般生活常規要求的差異應是較小的；因為幼兒生活常規的訓練及安全是幼稚園階段中家長和老師都非常看重和強調的（劉慈惠，2006；蔡春美，1993）。因此，幼稚園大班畢業生進入小學一年級後，較容易觸犯的多半是與上課有關的常規，例如上課不專心、愛說話、上課吃東西、隨意走動、玩玩具等（李淑慧，1994；孫良誠，1995）。而班級老師面對小一年級新生常規訓練所採用的班級經營策略不盡相同，老師的個人特質是其中重要的影響因素之一（陳湘玲，2000；張淑慧，2002）。

師生關係與同儕關係是一小新生在學校適應過程中很重要的人際關係。就師生關係來說，由於幼稚園中師生的比例基本上比小學來得低，每一個幼兒得到老師的注意力及關心相對較多。因此小學階段的師生關係比較不似學前階段那般親密，例如蔡春美（1993）的研究發現，多數老師認為小學班級一班只有一位老師，較之幼稚園來說，孩子較無法得到隨時的照顧與支持，這一項因素也影響新生適應歷程。不過小學階段師生關係的親密性也並非是絕對的不如學前階段，它因教師個人特質及信念而會有所差異（王怡甯，2000；吳松樺，2002）。Pianta（1994）發現，老師與學生之間的互動關係不一；與老師維持正向關係的學童，其幼小銜接的經驗通常亦較為正向而順利。整體來說，在一個教室中，班級學童特質、老師特質及老師班級經營方式等因素交織影響，形塑了教室中的師生關係或有助於或侷限了正向關係的發展（Pianta, 1997）。

就同儕關係來說，它是學童從幼稚園進入一年級後另一重要的調適面向。Fabian（2000）在英國透過深度訪談發現，友誼可以幫助個體在新的調適環境中，提供正向而有力的情緒管道去探索陌生的環境；有好朋友陪伴的孩子比缺乏好朋友的孩子來得快樂許多（Hartup, 1994; Ladd, 1989, 1990; Ladd, Buhs, & Troop, 2002）。在臺灣，蔡春美（1993）的調查研究亦發現，小一老師認為同儕關係能發揮幫助孩子適應小學生活的影響力。有些研究者（余思靜，1999；孫良誠，1995；陳俞余，1998）以質性研究法探討一年級學童之學校適應也有相似的發現--人際關係在學童適應過程中為重要影響因素之一，而人際關係的好壞又

受到個人特質、行為表現及情境之影響。例如余思靜（1999）發現，比較愛和別人爭辯、喜歡打小報告、自以為是、不誠實、有暴力傾向等行為特質者的同儕關係通常較差。反之比較不與人爭、會分享、守規矩、友善的孩子受到同學較多的喜愛及歡迎。不過值得注意的是，孩子的同儕關係品質並非是穩定的；它容易受到情境（如座位距離）及其他一些因素的影響（如個人利益及興趣等）而產生變化（Yu, 1994）。

在時空變遷下值得思考的另一個問題是，我國幼小之間課程的落差對學童在學習上所帶來的衝擊，是否在九十學年度起國小一年級全面實施九年一貫新式課程後而有所不同呢？因為照理想上來說，新式課程主要是因應教改人士多年來不斷呼籲減輕學生負擔的急迫性與必要性下所產生，它強調全人發展、各科課程之統整、基本能力與多元智能的發展（吳清基，2001）。今日的一年級學童是否真的受惠於新式課程的實施，而減輕了以前研究者所發現的課業諸多壓力呢？針對新式課程之於學生課業負擔之影響，目前仍尚少被探討，即便少數如孫扶志（2005）略有觸及，但並未深入其中的歷程與脈絡，本研究以教育民族誌身歷其境的探究方式，即希冀增補此方面所欠缺的一些實證知識。

小結來說，幼稚園大班畢業生進入國小一年級會面臨諸多不同面向的挑戰，而適應狀況的良莠乃受到諸多因素交織影響；並非是單一因素所能形塑。有越來越多的學者呼籲，個體各方面的發展與學習是相互關聯而不宜切割的（Bronfenbrenner, 1989; Lamb, 2001），因此研究者在探討幼小之間學童的適應狀況時，有必要從全面性的角度去了解小一生在學業、行為、人際、情緒等方面的發展及調適經驗（Case, 1988; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Perry & Weinstein, 1998）。而綜觀本文所討論的國內幼小銜接相關研究，大多從現行教育體制的現實面去陳述浮現於表面的一些問題；甚少有研究者從兒童本位的觀點去探究，因此本研究從幼教學者對兒童全人發展需求的覺知角度切入，企盼能增添幼小銜接議題中尚待填補的實證知識。

## 二、親師的角色、期待與互動

從 Bronfenbrenner（1979）的文化生態系統觀點來看，家庭與學校兩個小系統之間的互動與連結，是影響學童發展與適應新環境的一個重要中間系統。學童的發展並非只是家庭或學校單方面的責任；家庭、學校及社會大情境等因素彼此間的關係及品質，都深深影響個體發展與學習之優劣（劉慈惠，2007）。幼小學童在銜接與適應的歷程中，仰賴重要他人幫助他們在陌生的環境中去面對新的要求與挑戰（Pianta & Steinberg, 1992）。許多研究都指出，良好的親師互動關係使得家長樂於參與學童的學校教育，對老師的付出及專業能有更多的感激與認同（任秀媚，1984；劉慈惠，2007；Epstein, 1995, 2001; Lareau, 1989; Swap, 1993）。從老師的角度來說，和家長良好的互動關係，能使老師對教學工作更正向積極，也能提升自己對不同處境與背景之家長不同需求的敏感度（劉慈惠，2007）。因此良好的互動合作關係

不但可以使親師雙方都降低對自己所擔負角色的孤立感，而且也能更合宜地協助學童在新環境中的適應及學習。

不過雖然親師的互動對學童的發展與學習是重要的，但是許多研究也指出，親師之間的良好互動並非是渾然天成的事；這其間影響互動的重要因素之一在於老師和家長之於學童關係的不同，影響他們對自己及對方的角色及責任有不同的詮釋與期待，而其間期待的落差會進而影響親師互動的方式。一般來說，由於家長對於孩子在不同階段的學習重點有不同的期待（劉慈惠，2006; Hess, Price, Dickson, & Conroy, 1981; Tobin, Davison, & Wu, 1989），這進而影響他們對於學校教育的功能及所謂「好老師」的期待與界定有所不同。例如在美國，Graue（1993）發現多數家長對於孩子在幼稚園的學習著重於社會性發展與技能方面，但是到了小一則轉移至學業技能；認為小學一年級是真正學校（real school）的開始，因此強調課業之學習，尤其是閱讀方面。而家長對所謂「好老師」的界定，在幼稚園階段較偏重於愛心、關心、照顧，以及了解和尊重孩子等人格特質的面向上，而對於小一老師則明顯著重於其教學熱忱、教室常規、指導學生及溝通等與課業較為相關的能力方面。

從老師的角度來說，在親師合作的關係上，他們對家長亦有所期許。例如，在英國，Sharp 和 Green（1975）以深度訪談探討三個小學三個班級的親師關係，發現老師們對於所謂「好的家長」所應盡到的責任有很相似的想法--能順應及配合學校及老師的要求、應避免干涉、質疑或批判學校、在家裡不以自己的方式主導孩子的學習、孩子每天上學要能穿的乾乾淨淨等基本要求。時隔二十年之後，英國社會一般老師心目中稱職的父母形像似乎並沒有太大的改變，例如根據 Vincent（1996）透過觀察及訪談，探討兩個小學親師關係的研究顯示，多數的老師認為稱職的家長最基本的特質包括--對學校抱持正向態度、了解孩子在學校某些特定行為是被接受的，有些行為是不被接受的、花時間和孩子互動，幫助孩子進入學習狀況。在台灣，小學老師對好家長所勾劃的圖像和西方基本上是類似的，例如孫敏芝（1995）以質性研究探討國小老師對家長的看法，她發現大部分老師認為好的家長會和學校合作、尊重老師的專業知識、負起關心子女的責任、主動詢問孩子在學校的學習活動和行為表現、配合老師的要求去改變孩子偏差的行為或學習問題。

身為孩子學習過程中的重要他人，親師在彼此角色與功能的相互期待下，會發展出不同合作與與互動方式。許多研究都指出，父母參與對於孩子各方面的學習具有不可輕忽的影響（Epstein, 1992; Keyes, 2002; Lareau, 1987; Swap, 1993）。針對家長參與的方式與角色，學者提出諸多不同的歸類，以 Epstein（1992）為例，她將父母參與分為六種：家長基本義務、學校基本義務、到校的參與、在家學習活動的參與、決策的參與、社區組織的參與等。而家長之所以參與，其原因大多是出自於關心孩子在學校不等面向的學習狀況（劉慈惠，2007），不過當孩子進入小學階段後，家長對於課業的關注就遠超過對行為的關注（陳麗欣、鍾任琴，1995）。學者發現，家長在孩子不同的學習階段，其參與的方式及頻率有所不同

同。例如吳璧如（2003）針對國內幼稚園至高中等不同學級之家長參與狀況的調查研究發現，國小家長的參與程度在所有學級中是最高的，參與方式也最多元，而其後隨著子女學齡的增加，參與頻率即有降低的趨勢。其中不論學級，家長參與以女性家長為主，而且皆以家庭本位的參與為最普遍（吳璧如，2002；楊巧玲，2000）。基本上這樣的參與趨勢與西方社會的發現有諸多相似處（Becker & Epstein, 1982; Edwards & Alldred, 2000）。學校方面對於家長參與又抱持什麼樣的看法呢？林明地（1998）針對國中小學校長的調查研究發現，中小學校長對家長參與具正向看法，但普遍較支持傳統式的家長參與，如親師溝通、擔任義工、支持學校活動等，對於涉及學校專業或行政管理、決策等方式則認為較為激進而較不支持。陳麗欣與鍾任琴（1998）的研究也有類似的發現，這樣的現象反映，即便隨著時代變遷、家長教育權的提升，我國中小學對於家長參與的正向功能，除了少數觀念較為開放的學校或教師嘗試鼓勵多元而積極的家長參與外（詹益銘，2002），一般來說仍多傾向定位在傳統性與被動性的角色上。正如劉慈惠（2007）的研究發現，學校的教育理念與親師雙方之於親師合作的信念，深深影響家長參與或往較為開放的方向發展，或朝傳統既定與熟悉的模式運作。

總結來說，本研究之目的在於從幼教人的觀點，進入一所小學中的一個班級，探討小一生在新的學習階段可能呈現的適應狀況，以及帶班老師在過程中的心聲、親師之間的因應。期許這樣的知識可以開啟兩個學制之間更多的對話，以及提供教育工作者在進行由「下向上銜接」和「由上向下銜接」時所需的了解與知識。

## 參、研究方法與歷程

本研究自民國 91 年 8 月至 92 年 6 月，在藍天國小藍天班透過參與觀察、深度訪談以及非正式閒聊、相關書面文件等進行為期一學年的資料收集。藍天小學有六十年以上的歷史，全校共有 54 班。學校位在新竹市邊緣末端，家長的社經背景低中高皆有，不過仍以藍領階層為主。藍天班共有 33 位學生，大多來自雙親、雙薪家庭，家長學歷從初中至研究所以上不等，但以高中畢業者居多。藍天老師是藍天小學新進的兩位女老師之一，剛結束大五實習，因著公費分發來到藍天小學。據藍天老師說，依循藍天國小的慣例，新老師一律教一年級。透過教務主任的引薦，藍天老師在教學的第一年成為我們合作的對象。

在教室的觀察，基本上我們固定坐在教室後面的一角，採低度參與的方式書寫田野觀察記錄及進行錄影，<sup>1</sup>有時因應藍天老師的需要提供幫忙。開學的第一和第二週，我們進行全週全日課程與作息之觀察，第三週及第四週的觀察調整為三天，從第五週開始至研究案結束原則上每週進現場兩次，總計進行 81 次之觀察。

<sup>1</sup> 觀察歷程中之錄影主要做為退出現場後補充當場田野詳盡記錄之用；在現場我們通常以筆記型電腦打下重要的觀察輪廓與重點，但是過程中師生詳細對話或事件的脈絡則透過事後觀看錄影帶來轉譯。

在訪談部分，對象包括藍天老師、藍天班的家長和學生、教務主任等。和藍天老師除了進行 4 次深度訪談外，大部分是透過觀察當天進行非正式閒聊，共 47 次。與家長的訪談在第二學期展開，為了能在事前對學童學進小學前之的學習狀況和家長對孩子一學期下來小一生活的想法，我們設計了一份簡要的問卷，內容主要詢問學童讀幼兒園的經驗、上小一之前讀寫算的學習、開學至今的適應狀況等。除了利用班級活動與出席的家長閒聊外，我們另徵得 6 位家長的同意，到其家中各進行約 2 小時的訪談。與學童訪談部分，在研究歷程中我們陸續大約和 20 位小朋友進行過對話，不過由於小學生活的作息與步調相當緊湊，我們大多是利用下課或打掃的短暫時間，跟著學童的足跡到處移動時零星獲得。<sup>2</sup>

簡要來說，本研究的主要資料來源為參與觀察及與藍天老師的對談；研究過程中，我們經常與藍天老師對話，回應、交換問題與想法，以做為後續觀察與初步分析的參考。本研究資料的收集與分析是一個不斷循環的過程，每次退出田野之後，我們都會撰寫研究手札。在資料的分析上主要透過反覆的閱讀原始資料，試圖對照與回應文獻、統整資料、產生編碼及不斷修正調整，從中了解與研究主題相關所可能呈現的圖像、相關聯之概念，以及重覆出現之類型等，最後將研究結果以主題方式呈現。而 Peshkin (2000) 針對質性研究資料分析之建議，也提供我們許多幫助--透過想像與邏輯化進行詮釋，將我們在田野所習得、感受、發掘及理解的現象或故事，透過選擇、排序、聯結及形塑意義等要素之串連，將之化為讀者可以了解的文字。在分析的過程中不斷檢視：這樣的編碼及所歸納的研究資料是否幫助我們了解參與對象的經驗及想法 (Graue & Walsh, 1998)？

## 肆、結果與討論

藍天小學是一學風相對性來說較為傳統的學校，學校文化在諸多面向上較多反映以大人為中心的思惟與實施模式；學校中的位階畫分很清楚。雖然藍天國小行政各單位為了迎接小一新生的來到，從六月份就展開軟、硬體方面的計畫與預備，不過學校的各項措施與策略大多依循成人的觀點而運作，對於剛從幼稚園進入小一學童的發展能力與特質的考量都顯得不足，以下先就幾個主軸分析討論本研究的主要發現，其中包括小一生的適應面貌、師生互動焦點、家長參與，以及藍天老師擔任小一教師的心聲等。

---

<sup>2</sup> 小學教室中固定的上下課時間及諸多進度、學習活動一項接一項，我們很難有時間與學童從容地聊知他們的想法，這是在幼稚園和在小學進行研究非常不同之處。幼教學者余思靜 (1999) 針對小學一年級生的研究中亦提到這一研究限制。



## 一、被催促快快適應的小一生

透過本研究，我們第一次走入小學了解一年級學童幼小銜接與適應的學習經驗，對幼教人來說，它誠然是一個不小的衝擊。我們發覺，在台灣類似藍天小學比較傳統的學校組織文化中，孩童從幼稚園畢業進入小學一年級，其銜接經驗可能有其類似之處——剛從幼稚園畢業，踏入小學的孩子，在全新的環境中，從一開學就在聲聲催促中，被要求、被期待要快快脫掉「幼稚園的舊衣」，穿上「小學的新衣」。在整個過程中，鮮少看到由上向下銜接的觀念與策略，學童處在新的學習環境中，其現階段的能力及過去的經驗究竟為何，似乎很少被大人了解與考量。在觀察歷程中，我們深深地感受到在幼稚園及小學的時空轉換下，對藍天班小一生而言，學校生活中的許多定義似乎一下子全然不同了。學童本身對於「幼稚園」和「小學」之間不一樣的主觀感知，在我們與一些學童閒聊式的對話中，多少也呼應了我們在歷程中觀察的一些覺知，雖然他們的回答都偏簡短，但以小融與我們之間的對話為例，她的言談反映了在小一生的經驗中，「幼稚園和小學」之間誠然是有許多的不同：<sup>3</sup>

研究者：讀小學和讀幼稚園有什麼不一樣嗎？

小融：好多不一樣啊〔笑〕，以前不用上體育課，現在要啊。(R：還有呢?) 以前遲到沒有關係阿…以前學校比較小，現在學校很大啊。(還有嗎?) 還有，形狀不一樣，那個屋頂啊，以前上面都加個國旗，那裡比較多遊戲和溜滑梯哦。(觀 921201)

從幼稚園進入小學一年級，孩子歷經許多面向的不同，在調適上理應需要一段時間，不過從開學日、各種課堂中，大人（包括家長）都已然對小一生有十足既定的期待與框框，在現場我們最常聽到大人（包括老師和家長）對孩子灌輸的一句話：「這裡不是幼稚園，要記住自己已經是小學生了！」

上課第一天，小容由阿媽帶進教室，阿媽叫他跟老師「說老師早」，小容坐下後，不時地離開座位，阿媽也不時地在窗外叮嚀她：「這不是幼稚園，你要清楚，回去坐好，不要趴趴走」(閩南語)。(觀 920902)

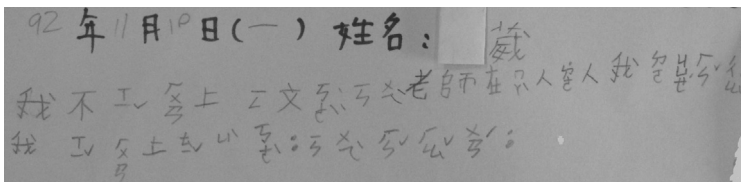
隔天早上約 7:25 阿媽一樣帶著小容進到教室，一樣反覆叮嚀著：「這裡不是幼稚園，要搞清楚。」轉身隨即對老師說：「給她嚴格一點，太愛說話了。」(觀 920903)〔阿媽對小容這樣的叮嚀在往後每天送她上學離去前幾乎都如此反覆交

<sup>3</sup> 當我們聊到「讀小學和讀幼稚園有什麼不一樣呢？」的問題時，多數孩子的回應都是簡短地回應「不一樣」，或者聳聳肩、笑笑說「不知道」，就跑開了，其中只有小融跟我們做了比較長一些的對話。她是老師眼中品學兼優、成熟的好學生。

待]

[上體育課時]，老師重新整隊，對著小宏說：「陳小宏！你已經是一年級了，是大人了！為什麼還要打人呢？下課來找我！」老師接著繼續整隊說：「來，我看看誰是大嘴魚，一直講話！」孩子沒有立即排好隊伍，而且有很多人在說話，老師看到後面的人沒有排好，大聲說：「後面的！排好！」大家都嚇了一跳，靜悄悄地迅速排好，此時老師又說了：「你們已經不是幼稚園了ㄟ！不是大班、小班了，是一年級了ㄟ！陳小宏！」(觀 920910)

從幼稚園大班畢業進入小學，在各種課程中，體育課的上課型式在小一生的感覺中，似乎是與幼稚園最接近的，也是他們最喜歡上的課，這樣的訊息在我們和孩子的閒聊中，以及他們的書面作品中，都經常出現：



小葳：我不喜歡上英文課，因為老師在罵人的時候我覺得很吵。我喜歡上體育課，因為很好玩！（92.11.9）

在小一新的學習環境中諸多的作息流程、課程與要求，對小一生來說是一個不小的衝擊，對於什麼時間該做什麼事？他們理應需要花一段時間去認識、調適與內化。不過在適應過程中，環境中的成人似乎都假設或認為：「講過一次後就應該要知道了，要記住了。」在學習過程中對於什麼時候該做的事，幾乎都是完全由成人決定，孩子則多半是處於被規定、被告知的地位，下一步要做什麼往往並不是很清楚，都必須要問過老師。

13：10 下課鐘響，但孩子們似乎不知道現在可以下課，有人問：「現在是下課嗎？」小鈞說：「老師又沒有說可以起床。」老師說：「現在可以出去上廁所、喝水。」(觀 920908)

9：35 上課鐘響，體育老師來到教室門口，告訴大家先坐好再排隊，有兩三個孩子從座位上起身說要去洗手，老師喊道：「坐好！你們不是幼稚園了，不可以自己走來走去，要做什麼要告訴老師才可以。」(觀 920917)

孩子打從開學起就被要求快快進入小學學習的模式，其間不少人臉上常常夾雜著困惑和不解，但他們並沒有多餘的時間可以問「為什麼？」初期最常見的生活作息困惑包括對校園中不同時間響起的鐘聲代表什麼？—是上課？還是下課？早上八點響三次的鐘聲尤為混淆。

開學第二天，8:40 分時下課鐘響了，老師告訴孩子下課了可以出去玩，打鐘了再

回來。不少孩子異口同聲問道：「什麼是打鐘？」老師：「就是剛剛的聲音啊。」於是孩子們都出去了，有四個人留在教室，小霖和小力坐在位置上畫畫，小君說她不想出去玩，小陞說他不知道要去哪裡玩。(觀 920902)

開學第五天，8：20 鐘聲響起，此時是導師時間。小丞站起來將椅子靠攏說：「下課了。」坐在旁邊的小鈞跟他說：「現在沒有下課啦！」小軒說：「我要去洗手。」小豪舉手問：「老師！下課了嗎？」藍天老師說：「再打一個鐘才下課，還有 20 分鐘。」(觀 0920905)

小一生的學習適應還包括要弄清楚與他們作息相關的一些行政單位（如廚房、保健室、教務處等）的位置，加上一些特定課程（如英語課、鄉土語言課、綜合活動課等）必需換到不同的地點上課等，不少孩子總是搞不清楚、不知道要去那裡上課？有些孩子不清楚到別處上課後，還要不要回到自己的班上？而部分孩子因為鄉土課要到別班上課而感到十分焦慮（好不容易在一個大的學校中認同了藍天班的教室，現在又要離開去到一個陌生的環境）。雖然藍天老師事先解釋過多次，也覺得換教室上課應該是一件很簡單的事，可是從不少孩子困惑的反應來看，「在新環境中的定位和轉換」對他們來說其實是很複雜的過程，師生之間認知落差之大可見一斑。

開學第三周，星期四早上第一節上課鐘響，老師在黑板上教寫ㄅ ㄆ ㄇ 的筆順。小浩拿著帽子走向老師問：「老師什麼時候上課？」老師笑著說：「現在就是在上課啊！回去坐好。」老師上國語課之前提醒學生下一堂課是鄉土語言課，要按照不同的語言到不同的教室上課。雖然老師已經解釋過，孩子們還是不太能理解為什麼他們要去別班上課？為什麼不能留在班上上課；今天小庭哭了，因為她不願意到別班去上課，老師沒多說什麼。不少孩子一直問：「為什麼有的人要去別班？為什麼有人可以留在藍天班？什麼是客家話？」，老師說：「要上客家話的人才可以留在藍天班。」不少孩子紛紛說：「那我要學客家話。」老師說：「那你們要跟爸媽商量。」老師沒再多說，開始上課…一直在啜泣的小庭突然止住哭聲問：「老師，那我們下午去別班上完課還會回來嗎？」老師說：「會，你還要回來收書包回家呀。」(觀 0920918)

在藍天班的情境中有不少事情，包括課業上與生活上，多少反映了一個現象：「大人的一小步，對小一生來說卻是一大步」；而大人因著高估小一生在某些方面的理解及調適能力，而可能忽略了他們在調適上必經的歷程及所需的時間與協助，以及學童個別之間可能存在的差異性。

上數學課時，老師教排列：「再來一次，這次會更難喔，把你的牌打散！」「第一

個水果是檸檬，檸檬後面是香蕉，葡萄柚的前面是草莓，葡萄柚的後面是蘋果。」小浩一舉手懊惱地大聲說：「我聽不懂，老師！」(觀 920924)

上國語課時，老師解釋造詞的題目型態：「後面三題，像這樣我寫ㄉ加一，你就要在格子裡寫"ㄉ一"，然後打圈再造一個詞。像低什麼？低頭。寫上去，有教過的字寫國字和注音哦。」小庭說：「我還是不懂，老師我不懂。」老師解釋：「不用抄題目，我把題目寫在黑板，你直接把它拼起來，然後打圈，然後想一個跟低有關的詞。」小庭說：「造詞嗎？」小冠說：「老師我不懂。」老師再解釋：「不用抄題目，直接把答案寫上去，寫低的拼音，然後造一個詞。不懂的舉手？」約有 10 個人舉起手，連成績一向很好的小融也舉手了，老師只好下去一一協助。(觀 921126)

正如一些學者 (Perry & Weistein, 1998; Sink et al., 2007) 所發現的，小一生在新的學習環境中經歷到諸多不同於幼兒園的步調、要求和期望，對他們來說，在心理與實際面向的適應上並非如環境中成人想像的輕鬆、簡單和容易；即便一個學期快結束或第二學期時，這些小事對某些孩子來說還是個不小的壓力，需要調適的時間比成人預期的要來得長，而且個體之間亦存在著不同的適應的差異性，值得教育工作者重視：

7:50 左右，小融還沒來，老師張望了一下低聲自語：「有人還沒來？遲到，要記下來。」開始打掃沒多久，小宜衝走廊進來教室喊著：「老師，小融在哭。」老師輕聲問道：「怎麼啦？」隨即看到小融的媽媽帶著嚎啕大哭的小融進來，媽媽笑著對老師說：「她說她遲到了，不敢進來。」老師聽了笑著說：「沒這麼嚴重啦！不要哭了哦，妳等一下要上台表演吹笛子耶。不要哭囉…沒關係啦，妳看小霖都還沒來咧。」在老師的一番勸慰後小融不哭了。(觀 921203)

上國語課時，小冠問：「老師，我那個…」老師：「請你舉手！」小冠舉起手來，老師：「好，小冠有什麼事？」小冠：「老師，那個"問"很難寫…」小宜打斷他，說：「"問"很簡單啊！」老師：「"問"不會難寫啊，你沒有學過"門"嗎？」小冠拿起作業簿忙著澄清：「不是，我是說那個"問"寫在這裡很難寫…」(他是指作業簿中間要把字寫上去很難)。」老師：「這個問題你問我幾次了？你每次寫作業都要問我。」小冠開學以來一直問同樣的問題，讓老師覺得有點挫折。後來在下課閒聊時老師感慨地說：「他真的很…迷糊耶，一樣的問題每次都問。你看，(老師翻開他的作業簿給我們看)每一課都問，寫到第七課了還問！〔大笑〕」(觀 921229)

打掃時間，老師有事離開教室，小玫拿著抹布哭著來找我們，問她怎麼了。小玫哭著說了一串話，聽不太懂，小庭、小容圍了過來，小玫繼續邊哭邊說，反覆說

了四、五次我們才終於聽懂：「我本來掃休息室，可是老師叫我跟小琦換工作，老師叫我擦飲水機，可是我不知道飲水機上面的灰塵要怎麼擦？我不知道要去哪裡拿椅子擦？」小庭說：「拿你自己的椅子啊，這麼簡單。」我們向小庭說：「小庭，她很需要幫忙，你幫忙她找一張椅子好不好？」她們去休息室找到了一張椅子。小玫擦完了，也不哭了。我們問為什麼哭？她說：「我害怕。」(觀 930322)

## 二、課業的學習是重點，每天的作業、學習單讓師生都很忙碌

在教室的學習情境中，我們發現藍天學校與老師對小一生適應的重點都比較在課業方面，尤其是國語和數學兩科。就國語的部分，根據我們發給家長的問卷調查顯示，<sup>4</sup>班上大部分孩子在進入小一之前或多或少都學過注音符號和認字，但由於程度參差不齊，帶給老師在教學進度上不小的困擾；因為學習超前和學習落後的孩子皆有之，他們所呈現的問題狀況很不一樣，顧此即失彼，實難以兼顧，很令老師頭痛。在藍天班教室中，我們看到了這些孩子在幼兒園時就提早學習小一課程似乎是很普遍的。然而當一般家長因擔心孩子輸在起跑點，而提早在幼稚園讓孩子學習時，可能始料未及提早學習的孩子到了小一會遭受另一類型的挫折—「上學有夠無聊，老師要教的我都已經會了！」以小宏為例，他是班上學習超前的孩子，由於小一該學的國語及數學在所讀的私立幼稚園都已學會，老師教的東西對他而言都太簡單，無法吸引他的興趣，因而上課時經常不專心，大多埋頭玩自己的東西，也因此常成為老師發脾氣的導火線。再者，小宏在課業上雖然表現的很優秀，但是在情緒控制與同儕相處上卻是問題重重，經常與同學發生語言及肢體衝突，令老師十分頭痛。

上數學課時，老師眼睛瞄到小宏沒有專心，手裡一直畫著剛剛下課在玩的紙條，嘴裡還唸唸有詞，老師提醒了他兩三次，但是小宏沒有什麼反應，於是老師走到他面前將他的紙條沒收。小宏隨後走向老師，說想要拿回那張紙，老師很無奈地說：「我說過很多次了，我們在上課，你在做什麼？」老師說完繼續上課，沒想到小宏站在老師講桌前，慢慢地把手伸到桌面上，還是想把紙條拿回來，老師提高聲量：「你在幹什麼？我有說你可以拿走嗎？上課可以畫東西嗎？為了你一個人，老師要對全班生氣，回去坐好。」

後來上生活課時，小宏突然在他的座位上大聲吼著，原來是有人不小心弄到他的色紙，老師聽了對全班說：「像小宏這樣很生氣地講話，是不是好話？」大家齊聲回答「不是」，老師說：「所以我們不能這樣子哦。」小鈞說：「對！我們不能學他

<sup>4</sup> 根據所回收的問卷顯示，藍天班除了兩個孩子（從美國回來的小揚、隔代教養單親家庭的小霖）外，都有上幼稚園或托兒所，而其中除了 4 個人之外，都是唸私立的。多數家長最擔心的面向為數學和英文的學習，在行為方面，多數家長比較擔心的包括上課不能專心、上課講話、在校安全、上學遲到、沒有點心可吃。

的壞習慣。」老師輕柔地回答：「壞習慣改過來的話，他還是很棒的！」坐在一旁的小豪低聲對著小宏說：「對嘛，你都這麼愛生氣。」(觀 921215)

在藍天小一排定的課表中，每星期的語文課有七堂，數學課三堂，但藍天老師有時會按照學生的學習狀況而彈性調整實際教學內容，並不一定都照課表上課。在教學進度方面，雖然學校有統一的規定，但對班級老師來說：「進度就是考試的範圍，考到那裡就要教到那裡。」老師們在藍天小學感受到教學成效評量的壓力，使得考試領導教學的傾向在這裡是很明顯的。老師為了強化學生學習的效果，除了透過每天有定量的回家作業之外，考試前通常要趕進度，以省下時間幫學生做考前複習。

就小一學校生活的適應與銜接來說，雖然課業似乎總是藍天小學中大人關切的焦點，但是從藍天班學生的月考成績來看，除了極少數考的不理想外，大部分孩子的學習狀況在一段時日之後都沒有什麼問題。<sup>5</sup> 這樣的現象如何解讀呢？我們想：其中原因一方面或許是老師承受與因應了大環境無形與有形的壓力，透過各式作業不斷複習與測量的一個結果，另一方面或許多少也反映了大人對孩子的學習潛能過於低估，以至於對他們在課業上具體學習成果的擔憂遠超過它實際上的必要性呢？從藍天老師在下學期班親會中回應家長所提出關於小一課業學習關切時的回答透露了些許的訊息：「一年級要學的東西很雜，功課上不是太大的問題，主要是態度比較重要，日常生活、體諒別人的心……。」(觀 930227)。藍天老師的回答頗值得玩味，因為當中其實透露了她平時與我們閒聊時經常出現的複雜與矛盾心情——大環境如此那般，身為渺小的基層教師其實沒有太多的選擇，知道是一回事，能做到又是另一回事，在實際的教學過程中還是不得不把心力放在學生被具體評量時看得見、有教學進度壓力的「課業」上，孫扶志（2005）研究中的小一老師也有相似的感受。

我們發覺，在小一的學校生活中，主導作息與步調的老師因著擔負無限的課業壓力與有限的時間與精力之拉距下，小一學童在課業以外許多潛在、較抽象性的需求與發展被嚴重地忽略了。藍天小學對於主科學習與競試之重視，似乎也反映了不能不去正視的一個事實：教育改革十多年下來，由於改革項目太多、速度太快、配套措施不足、缺少全面擘劃之藍圖等，其落實的成效值得商榷與檢討；基層教師仍擺脫不了傳統學科紙筆測量的評量壓力（周祝瑛，2006；劉和然，2006）。至少從本研究中藍天學童被期許的學習重點似乎依然擺脫不了主科學習的範疇來看，在台灣社會一向看重學業成就的傳統價值趨使下，這樣的現象至今

<sup>5</sup> 上學期第一次月考國語考最差的落在 60-70 分之間，有兩個孩子的家裡都有些狀況，家長對於孩子的作業或聯絡簿或學校交待的事情很少給予回應，是老師口中家裡沒有人管的孩子。反之，班上的小揚是從美國回來的孩子，開學時注音符號認識的很少，以上小學前的學習機會來說應該是最少的一個，但是經過一段時間後，第一次月考的國語他就考的相當不錯了。以整學年來說，上學期（考兩次）和下學期（考三次），全班的國語與數學成績平均都在 90 分以上，數學平均成績都比國語好。學生的成績及平常的學習狀況都顯示，藍天班師生在國語學科投注的心力和遭遇的困難似乎是比數學科多；這與家長的認知似乎有些出入，可能家長不了解注音符號的學習只是其中的一小部分，閱讀時對語意的了解對小一生來說是更重要的學習目標。

可能不只存在藍天小學中。

### 三、行為與人際、情緒需求被擠壓，因需關注的事太多時間太少

在藍天班主科教學的田野觀察中，我們看到了較少被討論與關注的幼小銜接問題：小一生行為與人際社會的適應。由於老師的焦點與精力大部分都放在課業學習的成果上，從某一個角度來說，藍天班孩子進入全新的學習環境後，在行為、情緒與社會人際互動等方面所衍生的狀況與適應需求，在老師有限的精力與時間下，都很無奈地被壓縮到次要的位置，只能力求盡速解決問題。小一生進到小學後，在與幼稚園全然不同的物理環境與學習環境下，可能有如劉姥姥進大觀園，許多事物都有待重新出發，但是在新的情境中，什麼是「大事」？什麼是「小事」？都是由大人決定的。在我們的觀察中，藍天大人所界定的大事大多與「課業」、「評量」、「比賽」、「儀式」等事物有關，而舉凡涉及行為、人際、情緒等事宜則落入「小事」的範疇。<sup>6</sup>當大人的時間與精力誠然有限的情況下，優先投注的標地明顯落在「大事」上，而可以用來處理「小事」的時間與耐性，相對就被壓縮了。可是值得深思的是，從全人發展的觀點來看，對於剛進入小一的新生來說，「大事」與「小事」的內容與需求可能剛好是相反的；在適應的歷程中，對於新環境中各種規範的學習與內化，以及因著各種不等原因所引發的人際與情緒問題，他們很需要較長的時間去調適，也需要大人正向與耐心的引導。在藍天班，我們發現藍天老師由於是新手上路，第一次教一年級，再加上個人特質對於秩序性和規律性的重視，使得她對教室中的常規有諸多的要求。雖然其出發點是為了能建立一個受規範的教室秩序，使得孩子的學習可以更有效率，但是由於她常拿捏不準小一生對其規範的理解能力，在教學過程中因著錯估（或高估或低估），而經常要花不少時間處理孩子觸犯常規的行為問題。對年輕、善良的藍天老師來說，在理智上雖然能了解孩子在行為與人際情緒學習上是需要時間的，但在現實層面，却總深感「心有餘而力不足」的無奈，因為諸多與教學相關的事務已然佔據她太多的時間與精力，在所剩無幾的時間與精力的狀況下，面對孩子的負向行為、人際與情緒問題，大多時候她不得不要求孩子要快快進入狀況→修正行為→收起情緒→回到書本。在有一次下課的閒聊中，藍天老師談到班上孩子層出不窮的各種問題時，很無奈地表示：

或許你知道有別的方法可以解決，譬如說他們不交作業的事情，或是說有人一直告狀，你知道你有很多方法可以解決啦…可是當事情接踵而來的時候，你有那麼多事要做，然後你又有個人的情緒在的時候，你很難很理智的去面對。…你知道

<sup>6</sup> 大人眼中的小事例如要記住：每天要帶聯絡簿、不可以遲到、上課不可以隨意走動或說話、上課不能中途說要去尿尿、上課不能喝水、上課不可以想到就大聲表達意見、沒有舉手不能說話、作業一定要寫完、考卷要訂正、完成作業要記得拿給老師檢查並蓋章、下課不是休息，是上廁所用的、上樓梯不可以用跑的、上體育課要自己帶水壺等。這些在小學被視為重要的常規，對剛從幼稚園畢業的孩子來說是很難在短時間內化，因為其中很多的規定在幼稚園的情境中是被允許的，或者不被嚴格要求或期待。

那個小陸，超愛告狀的對不對？他很喜歡告別人的狀，別人也會一直告他的狀。我每次一聽到他來告狀，就是那種在我們看來比較屬於雞毛蒜皮的小事，像『老師他碰到我啦』『老師他把我鉛筆弄在地上啊…』，就是這樣子的事情。有時我覺得沒辦法心平氣和地接受，因為我覺得我會很受不了[笑]。(觀 930109)

在小一生適應的過程中，我們發現其社會人際、情緒與行為等狀況之間，大多時候並不是單獨存在，而是相互交織影響的。以同儕關係來說，正向的人際互動以關懷、安慰、分享和同理最為常見，負向的人際互動則主要包括衝突（肢體、口語）和告狀，其中告狀是最常發生、也最令教室中的大人頭痛。以下各舉一個教室中觀察到的事件：

晨會時間老師去開會，請小莉媽媽幫忙發考卷給孩子小考。一開始寫，小軒和小陸就一直你一句我一句的在鬥嘴，小軒嚷著：「李小陸你不要學我講話，我要報告老師。」…後來小軒看到小陸跳著寫題目，就對小莉媽媽說：「阿姨，有人沒有一題一題寫，他都漏著題目寫。」小莉媽媽說：「要一題一題按照順序寫，不可以跳著寫，不然會漏掉哦。」…小陸壓低聲音：「阿姨，這一題我不會寫。」小莉媽媽說：「要一題一題按照順序寫，不可以跳著寫，不然會漏掉哦。」…小陸壓低聲音：「阿姨，這一題我不會寫。」小軒聽了大聲叫：「阿姨，有人連注音都不會寫，亂撇一通！就是 1 號。」小陸不理小軒，繼續一邊寫，一邊將題目唸出來，小軒又大聲地說：「阿姨！有人把題目唸出來。」…這時小軒媽媽走進來，小軒對著媽媽委屈地說：「媽媽，那個馮小陸他…」小陸大聲地說：「他們都愛管我，我覺得很煩ㄟ…」小軒媽媽對小軒說：「好了好了，不要吵了！趕快寫考卷。」(觀 930112)

下課時間，小容突然蹲在地上大哭，原來是小誠不小心撞到了小容，使她額頭撞到桌子。當時老師不在教室裡，小琦和小玫跑過來輕聲地問：「小容妳怎麼了？」小容站起來哭著說：「徐小誠推我。」研究者摸著小容的額頭說：「我有看到，小誠是不小心的。」小陸也來了，大聲地指著小誠說：「ㄟ又ㄟ！你…」小琦說：「他是不小心的，你不要一直怪他。」小琦和小玫在一旁一直安慰著小容。(觀 930114)

在我們的觀察中發現，小一生之間告狀的諸多行為大概可以分為「事關乎己」與「事不關己」兩類。其中，「事不關己」的發生的頻率遠高過「事關乎己」，但不管是那一類，牽涉其中的當事者因著不高興或不以然的負向情緒，會進而引發告狀者與被告者之間的衝突。

午餐完畢收拾間，不知道為什麼，小文對著小揚唸著：「小氣鬼、喝涼水、喝了涼水變魔鬼！」小揚聽了氣沖沖地說：「我要去跟老師說你罵我。」接著走向老師要



告狀，小冠急忙地大聲嚷著：「小揚，我不是在罵你，我是在唸給你聽。」小揚聽了回到位置，小文說：「我是在告訴你，有人會罵你小氣鬼喝涼水這樣而已。」接著小揚向小霖借面紙要擦餐盤，小文見狀嚷著：「我要告訴老師說你跟別人借衛生紙。」小揚說：「我沒帶衛生紙，所以向她借啊。」(觀 921208)

上體育課做完體操排隊時，副班長小軒檢查沒排好的人，走到小宏前面時，小軒用手輕輕推了小宏一下，示意他站進去一點，沒想到小宏被推了一下生氣地說：「你幹嘛推我肚子？」緊接著大聲說：「老師，副班長他打我肚子。」老師聽了走過來問：「誰？」一旁的小豪和小陸加油添醋地說：「副班長小軒打他肚子。」小陸甚至演示起揮拳頭打小宏肚子的動作給老師看。老師要小軒跟小宏說對不起，小軒很生氣地說他沒有打小宏。(觀 930107)

為什麼小朋友每天都要告別人的狀？而且都是跟自己無關的事情呢？我們發現，有些小朋友可能除了延襲以前在幼稚園就有的習慣外，其中另一個重要的關鍵似乎與老師處理的方式與技巧有關。第一學期時，老師對於小朋友的告狀幾乎是「有告必應」，老師的回應對告狀者轉化為一種增強與注意，無形中小朋友變成老師的另一雙眼睛，在老師看不到的地方，往往樂於扮演小老師的監督者，甚至很多時候完全不是問題的問題，也會盲從的告狀，造成班上越來越倚賴老師公開制裁來解決問題。面對層出不窮、雞毛蒜皮、剪不斷理還亂的告狀行為，藍天老師感到相當懊惱與困擾。針對這一個現象，我們發現小一生獨立解決問題及合宜表達負向情緒能力的薄弱，成為小一生學校適應值得關注的重要面向之一。正如學者呼籲，已經有越來越多的研究證實，語文及數學等認知性的課程應刻意地、大力地與以社會情緒為本的課程融合，如此才能有效地協助學童學校適應及學習準備度的改善及提升 (Fantuzzo et al., 2007)。

#### 四、小一生的友伴關係：跟你玩 vs. 不跟你玩

在新的環境中，「能否交到朋友？」「有沒有人跟你玩？」等友伴狀況也是影響小一生行為與情緒表現的因素之一。但是相較於課業的要求，同儕關係卻是成人最容易忽略、也介入較少的部分。小一生活的同儕互動多發生在下課時間，這段時間是孩子小一生活中短暫可以享受完全自主的時段。不過，從另一個角度來說，也因為成人介入少，在友伴關係的建立這方面，小一生往往必須自求多福，也因此，個人特質自然成為影響友伴關係的重要因素之一。

在藍天班 33 個學生中，除了少數人因唸同一所幼稚園而原本就認識之外，大多數人是進到藍天班後才開始建立友誼關係。在小一生的同儕世界裡，友伴關係的發展因著個體特質的不同而呈現不同的面貌：通常較為主動、外向、具有領導能力等的孩子，很快就交到新朋友，並形成小團體，下課時互相吆喝一聲就成群出去遊戲場玩，或是在教室裡一起讀故事書

或聊天。在藍天班中，有幾個孩子特別是同儕眼中認定喜歡和他們做朋友的人；上課分組搶著跟他一組、下課時希望和他一起玩、有事要一起做等。較為被動、內向的孩子或者落單，或者需花一段時間才能進入友誼的世界。不過我們發現，下課時間身邊常有玩伴的人並不代表上課時仍受歡迎，反之下課有時落單的人也不一定代表他都不受歡迎。

例如，小宏在班上功課總是拿第一名，小一課程對他而言太簡單，以至於上課總是不專心，是老師眼中行為與人際問題多多的頭痛孩子。

上國語課時，老師帶孩子完找朋友的遊戲之後，開始教第七課的生字。小朋友趁老師在找東西的空檔開始講話，有人對著全班說：「請安靜！」小宏大聲回了一句：「不要管人家，你以為你是誰？」老師聽了對小宏說：「什麼叫做“你以為你是誰？”別人請你不要說話是錯的嗎？你為什麼這麼裝大人呢？」(觀 930405)

小宏在班上的問題雖然不少，不過可能因為他很有自信，又甚具領導力，下課後常看到他一吆喝發起遊戲，就有一批同學跟著他跑。但是由於他經常一言不和就用動手表達情緒，以至於常和同學發生衝突，也成為別人常告狀的對象，而且上課分組時有時會找不到人願意跟他一組。反之，有些孩子文文靜靜、不擅言詞，卻有許多小朋友喜歡跟她玩，將之視為好朋友。也有人下課後常一個人四處閒晃，不知道該找誰玩。另外也有少數的孩子下課時常沈迷在自己的想像世界裡，很少找同學玩。

友伴互動比較多發生在下課時段，不過有時在課堂中也可以看到小一生的友伴人緣指數。例如，上數學時，有人忘記帶尺，可以很輕易地得到幫助，也有人找不到人願意借他。上體育課，老師要大家找同學兩人一組時，有人被大家競相力邀，也有人總找不到伴，只能靠老師幫忙分配。

上數學課時，小揚沒有尺，徒手畫線，老師發現了，請他擦掉用尺畫，但他說沒有帶尺來。小霖聽了自告奮勇地說：「小揚我教你。」小冠接著說：「小揚，我尺借你啦。」(觀 921210)

上體育課時，做完體操後老師宣布先找好兩人一組，要先練習五分鐘才可以考試。幾個特別的狀況多少反映班上孩子的友伴關係---小宏硬扯著小浩說要跟他一組，小浩拒絕，跑去找別人；小宏去找小霖，小霖也拒絕而跑去找小君。另外，小揚和小容也找不到同伴。小揚到處嚷著：「有沒有人要跟我一起呀？」小容則到處詢問別人，但是因為大家都已經找好伴了，這兩人先後去找老師求助，老師就把他們兩個人湊成了一組。(觀 921217)

至於小一生常見的告狀行為之於友伴關係又是一個怎樣的面貌呢？我們發現，常被告狀的幾個人是小朋友口中“他很壞”的同學，但是下課時卻還是會有人主動跟他們一起玩，似乎

有時在孩子的世界中「告狀」與「做朋友」是分開的兩回事。另外，我們發現有些小一生的友伴關係存在單向性的現象，例如小容坐在小霖的隔壁，小霖幾乎每天都告小容的狀，上課時動不動就向老師舉發小容的行為，不過小容私下卻告訴我們，小霖是她的好朋友，但是小霖卻不認定小容是她的好朋友。這種現象也顯示兩個孩子對於「好朋友」的定義與朋友之適當對待行為可能有不同的詮釋。諸等個案顯示，座位位置並不必然影響友伴關係的形成，而且小一生對好朋友的認定並不一定是雙向的。這一有趣的現象反映了，小一生的友伴關係影響他們在新環境的適應經驗，而因著學童個人特質的差異，其友伴關係與適應經驗也會因而有所不同（Betts & Rotenberg, 2007）。

## 五、藍天班家長與老師之間：信任中採被動回應與配合

在小一藍天班的世界裡，親師之間的互動關係及狀況反映了西方學者 Swap（1993）所提出「學校主導模式」的背後信念：家長把孩子學校教育的責任委託給學校，教育目標與方式由學校單方面決定與主導，親師雙方認同家庭與學校之間互動與合作是重要的，家庭與學校的角色分明，有各自必須擔負與配合的責任，例如學校要提供幫助孩子走向成功的教育，家長應協助孩子上學、鼓勵孩子把學校的功課做好等（劉慈惠，2007）。在藍天班，親師互動大多是因應實際的需要而產生，例如溝通孩子在學校的情形、出席班上或學校舉行的活動、提供老師所需的協助等。如果沒有任何的需求，親師之間極少有互動。因此一般來說，親師互動頻率的高低反映了孩子在學校問題狀況的多寡，在這過程中，大多是由老師主動聯絡家長，不過也有少數家長因擔心孩子的特定問題，會主動找老師詢問。一般來說，藍天老師與家長之間的互動和諧，對於家長需要了解的狀況多半在第一時間就會主動聯絡家長。我們在教室觀察中，常看到藍天老師在下課空檔時，拿著手機打電話給必須馬上聯絡的家長。對藍天老師來說，第一年任教與家長溝通的經驗大致是良好的，令她比較困擾的少數家長包括對孩子問題的認知存在落差者、對孩子課業要求過於嚴格者、對孩子問題不回應者、孩子生病仍堅持要送來學校上學者。新手上路第一年，藍天老師對於親師之間的互動因著家長特質的不同而有不同的體會與心境，對於一些比較可以溝通的家長，她覺得比較能自在的表達想法，給予意見。碰到意見比較強勢的家長，她通常就會選擇做比較被動的回應與接觸。

從幼稚園到小學一年級，家長關切孩子那一面向的學習呢？根據我們與六位家長的深度訪談及班上聯絡簿的訊息中發現，多數藍天孩子所上的幼稚園或多或少都已先教了一些小一的內容，不過即便如此，家長仍很關切孩子上小學之後課業是否跟的上？或者希望孩子的成績能在達到一定的程度。

小豪 M：因為幼稚園以前就有教他一些一年級的基本東西了，幼稚園是唸私立的，有教一些康軒阿、或是國語拼音，幼稚園有在督他…甚至於九九乘法表他都會背一點…那時候幼稚園也有功課，應該上一年級就比較不會那麼吃力，（訪

930306 )

小軒 M：功課我不會要求他說你一定是 TOP 的，可是我要求你在一個水準之上。一百分不是每個人都可以，我可以容許你小小的錯誤，可是我的要求是九十五分。因為小一給我的感覺其實是很簡單…我們不一定要前三名，可是你要在水準之上。(訪 930223)

除了課業方面的關切之外，家長對於孩子上小學後的獨立性及對親師之間的互動，家長又抱持什麼樣的期望與態度呢？透過聯絡簿親師來往的文字訊息、與家長、老師的接觸和訪談中發覺，藍天班家長之間的想法與態度異中有同，同中有異。最大的相似處在於，我國社會尊師重道的傳統在藍天班的家長群中仍普遍存在（劉慈惠，2007），在訪談中家長提到藍天老師時，他們都是給予肯定的讚許--「藍天老師教的很好、很有愛心、小朋友很喜歡老師、老師很辛苦。」

小軒 M：我自己以前在安親班工作過…18 個小朋友我就已經覺得很吃力了，何況 [藍天] 老師她要帶三十幾個小孩子。我覺得到了小學，本來小朋友就是要自己去學會慢慢去成長…[他]自己一定要去獨立出來阿。(訪 930223)

小豪 M：小一老師應該比較辛苦喔！〔笑〕因為從幼稚園這樣小不隆冬的什麼都不懂，就進入一個…大環境。像藍天老師阿，我覺得她蠻不錯的。(訪 930306)

小宏 F：我們沒有常去參與學校的一些活動啦…大部分是透過連絡簿[和老師聯絡]，大部分都是老師會主動打電話給我們…尤其是他行為比較乖僻的時候，老師就會打電話，我接到這個電話已經接到三四次了！[笑]嘿，通常都是蠻重要的資訊，老師也會希望家長跟她配合怎麼做，那我們就是跟她[合作]。我寫過聯絡簿跟老師說，這個[小宏]吃軟不吃硬的，你凶一點沒有關係。(訪 930327)

言談之間，多數家長對於藍天老師的正向的評價也反映在聯絡簿中，多數人認為老師透過聯絡簿都能把重要的訊息傳遞給家長。在藍天班，家長對老師的體諒多於期許，他們大多認為：家長理應在家負起督導及和老師合作的責任，因為小學班上孩子很多，老師不可能給每一個孩子很多的注意力，孩子上了小學原本就應該要獨立了。因此，藍天班的家多半期許自己的孩子學習進入狀況，對於孩子的學校適應並不會對老師有特別的期許或要求。

基本上來說，本身有能力及時間協助孩子功課的家長通常比較不擔心孩子課業上的學習，會進而關切孩子在學校行為常規及人際情緒方面的狀況，接受訪談的六位學童家長都屬此類。有的家長或因本身對孩子的課業成績要求較高，或因自覺能力不足以協助孩子者，會比較多跟老師談課業方面的問題。而也有極少數的家長，不論老師如何聯絡與溝通，總是沒

有回應，對孩子課業落後或行為問題不聞不問，令藍天老師既無奈又感同情，因為那幾個孩子剛好都是單親家庭，有的又是隔代教養，家裡經濟狀況都很不好，回到家裡幾乎是藍天老師口中感慨與心疼「沒人管」的孩子。

在藍天小學的觀察中，我們深深發覺，在目前我國的社會裡，小一學校生活的銜接與適應，家長協助與督導的角色被賦予、寄予不小的責任與期望，尤其在課業的學習部分。究其原因除了因小一生的課業學習負擔不輕，加上小一生普遍在自主性、自發性及獨立性等之能力並不足，老師指派的作業很少有孩子可以獨自完成，大多需要（也寄望）家長協助與督導上。

小安 M：「他功課我都會在旁邊，不管是寫什麼，一定要有人在旁邊。…有時寫到十一、二點都會有，就會一邊寫一邊會生氣，說為什麼這個字這麼難寫[笑]」（訪 9303517）。

（班親會上家長們討論起孩子寫錯字、教不會的經驗，幾則對話如下：）

小豪 F：「現在家長都要有那種耐性，你寫不好，我擦一次，再寫不好，再擦，第三次寫不好，繼續擦，有時候擦太多次小孩子會生氣…」

姿好爸：「家長是要有耐心…我女兒擦兩次她就發飆了[笑]。」

小好 F：「家長要陪著小孩寫作業，現在父母親很辛苦，…就我來說，有時候都要講三次，她還不懂，何況是老師呢，所以我覺得老師真的辛苦。…小孩是很需要家長陪的，家長要有耐心…」。（930227 班親會）

類似以上案例，家裡如果有父母幫忙盯著功課的，學童完成老師指派的作業及複習上就比較沒有問題，藍天班大多數的孩子屬於此類。而少數家庭有狀況的孩子在功課上就出現非常明顯的落差。因此家庭特質、孩子特質、父母的教育觀，都交織影響著小一生在幼小銜接這條路上的適應狀況。

## 六、藍天家長之於孩子學習的關注：以在家參與為主

藍天班家長，不論社經與教育背景為何，對孩子學習參與的狀況以女性參與為多，且以在家參與的形式為主，到校的參與則以被動出席學校活動為主，鮮少主動參與學校活動規劃。這與國內其他學者（林明地，1998；吳璧如，2002；陳麗欣、鍾任琴，1995）的研究發現大致是一致的。在藍天班，上學期除了有兩位媽媽會在每周一次的晨會時間到教室當義工

外，大部分的家長並不會到班上提供老師協助或當義工。<sup>7</sup>舉例來說，5月1日學校舉行運動會，藍天班大約有10個家長陪著孩子來參加，過程中大部分家長或到教室瀏覽孩子的作品，或停留在休息區觀看，彼此之間極少互動或參與協助。這樣的情形其實反映了藍天班大多數家長對於「家長參與」的理解——在家協助、到校出席為原則。因為隔幾天在觀察後當我們利用孩子們去上體育課的空堂，和藍天老師如常地閒聊時，她提到了運動會當天家長參與的情形，對於班上家長只止於出席，甚少主動幫忙的情形不禁有感而發：

藍天 T：別班的家長都會主動幫忙幹嘛的，我們班的就是一排站在最後面，在那邊看耶。[笑]

研究者：他們會不會是期待老師指示他們做事情？

藍天 T：要怎麼叫他們做事情呢？如果叫三次都沒有反應，那我怎麼繼續叫？  
(觀 930505)

在教室中，兩位曾參與幫忙的媽媽多半督導小朋友進行與課業相關的活動，如抄寫聯絡簿、背弟子規、寫學習單、小考等。到了下學期，其中小莉媽媽因將孩子轉學至其認為較開放的學校，晨會時間的義工只剩下小軒媽媽一人，其和藍天老師的互動也是最為密切。而小軒媽媽和其他班上的家長一樣；當孩子在幼稚園時並不曾當過義工，如今當義工是希望能更多了解孩子在小一的學習狀況：「小軒上一年級是我第一次當義工媽媽，我最主要是想要了解他跟別人的相處的方式，其實我比較擔心他的脾氣有沒有…很嬌？順便也是看看說他和同學之間的互動。」(訪 930223)。我們發現，呼應藍天小學較為傳統的學風，對藍天班多數家長而言，到校提供老師協助或當義工是陌生或不熟悉的經驗，有的家長表示從來沒有想過這個問題，有的家長認為目前大部分家庭為雙薪家庭，家長很難有時間到學校幫忙，最多只能在家關心與協助孩子的學習。藍天老師也覺得班上家長對協助性角色的參與及主動性很低，家長能出席學校辦的活動表示對孩子學校生活的關心似乎就很不錯了。這樣的現象多少反映出，藍天班多數家長對「家長參與」的概念基本上沿襲孩子以前在幼稚園的經驗以及傳統的認知(劉慈惠, 2007)；認為其他方式的到校參與並無其必要性及重要性。

## 七、小一老師心路歷程中的難

### (一) 挫折與壓力之一：小一生的行為問題

由於以前對低年級的孩子完全沒有任何的經驗與了解，藍天老師面對同樣也在摸索與適

<sup>7</sup> 藍天班家長出席活動的人數不等，但都不超過10人，而且也都以媽媽出席為主。其中班級性的活動包括開學日、班親座談會、戶外教學、英文才藝表演、期末同樂會，全校性的包括運動會、親職講座。藍天家長彼此之間沒有橫向的聯絡，參加活動時往往少有互動。

應環境的小一生，在她來說每天班上孩子的問題似乎是不可理解的層出不窮（這些事情不是說過了嗎？為什麼怎麼都說不聽：例如上課愛說話、發言不舉手、隨時走動不專心、回家作業沒寫、聯絡簿沒交、學習單不訂正、打掃時不做自己該做的事情、上課不專心愛講話、指定該帶的東西沒帶、排隊排不好、吃飯吃太慢、芝麻小事的告狀沒完沒了等等）。雖然這一切在幼教人（或有經驗的老師）看來，應是幼小銜接過程中預期及可理解的行為，可是對完全沒有經驗的新手老師而言，卻十足挑戰了她的耐心。面對幾個問題行為重覆再犯，令她不知如何是好的孩子，她也曾經試著以寫信的方式跟孩子溝通、約定，例如以下是她寫給小豪的一封信：

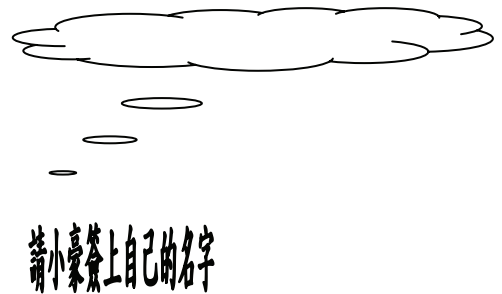
親愛的小豪，你好；（930329）

我是老師，老師有很多話想對你說，所以用寫信的方式告訴你，希望你能了解老師的心情。小豪是個很棒的孩子，老師很喜歡你，只是有時候有些糊塗的小豪，讓老師不知道該怎麼辦才好???

希望小豪和老師能有幾個小約定，如果小豪答應了，就在下面簽上小豪的名字喔！

- 上課時不亂走動，如果要走動請舉手問老師。
- 能把自己的事情趕快做好，不讓老師擔心。
- 能注意聽老師所說的話，不玩自己的東西。

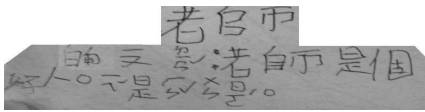
如果都做到了，老師將給小豪一個神秘禮物。



從觀察過程中，我們發覺藍天老師愛心與熱心有餘，但對小一階段孩童發展的知能是較為不足的，這使得她容易錯估孩子的理解能力。再加上求好心切、課室管理策略的不佳，孩子在有聽沒有懂或理性上知道，但卻一時做不到的情況下，相同的不宜行為時常一犯再犯。藍天老師在處理孩子的行為時常容易被激怒，發完脾氣，事過境遷後，又常常很後悔自己不該如此那般。藍天老師第一年的教學情緒有時仿如坐雲霄飛車般高低起伏，情緒平穩時對孩子很溫柔，常會跟孩子開玩笑，因此班上孩子平時大多很喜歡親近她；那時的她和生氣時的她很不一樣。

藍天班自 10 月份起實施班級信箱活動，小朋友可以寫信投到信箱中。有一天國語課下課之前，藍天老師拿著上禮拜以來在信箱收到的信，分享內容。其中一封信

寫道：「老師，我喜歡你，你生氣我就會嚇一跳！」老師唸完之後說：「對啊，我收到這封信之後，就覺得以後我不要在教室裡面罵人，一個人做錯事情，我都全班一起罵，這樣其他乖的小孩也會嚇到，所以以後不乖的話，我要帶到教室外面罵。」第二封信是小陞用拼音寫著：「老師，我上次去大“論”發遇到小晏！」老師寫黑板告訴孩子是大“潤”發，不是大“論”發。還有小融用注音寫著：「老師如果你生氣，我就希望你不要生氣，生氣會變醜！」還有一封不知名的用注音寫著：「老師不要生氣，不要咳嗽！」(觀 9211110)



【孩子寫給老師的卡片：老師的優點：老師是個好人也是很溫柔】【改進：老師我希望你不生氣一點喔】

藍天老師曾感慨自己對小一的孩子好像真的不瞭解，她曾經問過自己：「是不是自己拒絕去瞭解？不然為何每天孩子似乎都有層出不窮的問題？徵結到底何在？為何在諸多努力之後總是不得其門而入？問題總是一而再的出現。」雖然這些問題只是出現在某些特定的孩子身上，可是通常會影響到整個教學的進行及老師挫折情緒的產生，在接近期末一次觀察後的閒聊中，老師回顧班上一些孩子各式各樣的行為問題後，感慨地說：「我覺得教一年級真的是，唉！看到人生百態。[大笑]」(觀 930601)。觀察過程中，我們發現藍天老師是一個求好心切、很有心想要扮演好自己角色的好老師，只是新環境中新角色一切零零總總加起來的壓力，似乎遠超過她所能掌握的，再加上學校環境中並沒有足夠的行政支援，使得她只有在面對孩子時才擁有完全的自我，可能因為如此，她很容易在挫折時不知不覺將壓力轉移到孩子身上。例如在一次觀察後的閒聊中她談到對自己的檢視：

在上次的大學同學會時有人跟我說：「孩子未來會變成什麼樣的人，其實老師的影響並沒有你想像中那麼大，孩子會因為你，本來長大應該當流氓的變成博士嗎？也不會因為你，本來長大是博士的就變成流氓，我覺得老師的影響沒有那麼大！」…我同學都覺得我太把孩子的成敗攬在自己身上了。…很多時候嘴巴在罵他們，但是心裡都覺得是我自己沒有做好的問題。…我想我真的是一個敏感、完美主義的人…我以前很壓抑，會害怕和別人交談，擔心我講錯話、怕講出來的話他們聽起來會有什麼不好的感覺…這一年到後來我已經慢慢試著更放鬆自己、灑脫一點，…現在比較不那麼緊繃。(觀 930607)

藍天老師教書第一年求生期走的有些辛苦。她個性率真，不擅於掩飾，喜怒哀樂常寫在



臉上，本性善良單純的她也常常在自省中希望調整自己與孩子互動的方式與策略，例如在一次閒聊中她主動談到：「我昨晚睡覺前暗暗發誓不要亂罵小孩！結果今天還是發火，唉其實我自己有時太情緒化，尤其是上禮拜很糟糕。」(觀 921028)

## (二) 挫折與壓力之二：課程與教學的負荷

擔任小一老師，對藍天老師而言，每天除了要面對上述教室中常規問題外，教學上也有一些挫折。藍天小學級任導師一週平均要上 21-23 堂課，教學工作本身的負荷就不小，再加上九年一貫實施之後，新的東西要教、舊的東西也不能放，課程和活動排了很多，感覺上老師和學生都變得很忙。對於這一點，教務主任也深有同感，但對教育制度演化過程中衍生的問題，行政者也有他們的無奈，因為政策是從教育部下來的，學校也只能接受與配合，不能做什麼改變和建議。她認為九年一貫之後，最大的幾個改變是教學比較活潑、課程活動增加、老師的互動頻繁。至於新制課程實施後的學習效果究竟如何，教務主任也有些困惑：「在這麼多的表象活動之下，學生的能力真的有提升嗎？」(訪 930623) 藍天老師覺得自己每天在學校裡幾乎沒有休息的一刻，我們在觀察中也誠然感同深受她的忙、忙、忙；<sup>8</sup>因為即使孩子去上科任課的任一空堂，她幾乎都在處理孩子的聯絡簿、學習單、考卷或者打電話給家長，等到工作做完或有時候甚至還沒做完，孩子就回來了。放學後要留下來幫忙班上幾個家裡有狀況的孩子，進行課業輔導。下班回家後稍為休息後往往又要開始構思明天的課程內容、幫孩子強化學習的補充材料、作業等。

其實像小一老師下午 2:00 放學就可以走了，可是或許是新手教師吧，你就要待到五、六點，才有可能走，…學校的事情忙到六點多回去，七點到家，吃個飯八點了，然後看看電視、洗個澡，又要準備明天的東西，因為這些東西對我們來說，完全是新的嘛！還是要在腦海裡面跑過一次明天要做的事情，然後就覺得每天就是這樣。(訪 930324)

藍天老師在教學上對自我要求甚高，平時所出的回家作業和學習單，是下班後花很多的時間收集和製作的。因為作業出的不少，使得藍天老師在教室中只要一有空堂，大多是埋首於作業的批改與聯絡簿的回應中。面對藍天老師所指派的作業份量，大部分家長都沒有意見，只有極少數家長曾詢問她「一年級的課業好像好重？」藍天老師表示，以前自己大四畢業後實習的學校，老師們出的作業份量並不多，而今年在一次大學同學會時她發覺自己出的作業份量是比上不足，比下有餘。而在藍天小一八個班級中，她出的作業並不算多的，身為

<sup>8</sup> 李駱遜(2004)在其研究中亦指出相似的現象—在政府當局在小學教育中展開開放教育與九年一貫課程美好理念的推動時，許多小學教師或因心靈尚未全然開放，或因未能全然理解九年一貫的真諦，至終只變得比以前更忙、更累。

一年級老師，同儕之間也存在一些無形的壓力：

我這邊作業的份量跟其他班級比起來還好…，可能比隔壁班多一點點。不過一年級統一基本的作業就是簿本跟考卷兩種，其它的像圖畫日記、學習單什麼的，就是看班級老師，不過也都大同小異，週末是一定會有圖畫日記，每班都差不多，有時候會有一些額外的學習單，從網路上抓的、或是跟以前實習的輔導老師蒐集的，國語的比較多，像是造加長句，數學比較少，因為一年級的數學本來就比較簡單一點，再加上配課較少。

儘管是一年級，我覺得好像每一班都在看，看誰給的東西比較多…假設是一個閱讀計畫來說好了，那我的閱讀計畫可能是一個學期寫五張閱讀學習單，可是別人〔班〕不是哦，別人是一本！一週一次這樣子！（訪 930607）

「到底多少的作業份量對小一生是合宜的？」藍天老師自己也常感到矛盾，不知標準應放在那裡？因為班上孩子的家庭狀況差異很大，對幾個家庭有問題的孩子而言，回家後也沒有人關心或幫忙盯，完成作業是很困難的。可是因為在藍天學校風氣使然，大家有樣學樣，其他一年級班老師都是那樣出作業，她覺得自己很難選擇與眾不同，只能針對有特殊困難的孩子給予額外的協助或多些體諒。在田野一年的觀察中發現，除了從整個學校文化對看重學科能力而承受的壓力之外，藍天老師因著個性習於自我要求，也給了自己很大的壓力，因為她總是期許自己在教學上要做一个盡責的好老師。

### （三）挫折與壓力之三：與學校行政系統認知上的落差

以上兩個因素雖然都令藍天老師覺得體力上常感疲倦，但那是比較容易調適的，倒是面對來自學校行政種種因素的無法改變，讓她有較多的無奈。這樣的矛盾與挫折多少與她個人對教育抱持一些理想有關，以至於很多時候造成她的認知跟學校一些制式的要求之間有很大的衝突，在這過程中她的言談常常反應出一種掙扎--到底要做一個符合學校既定框框的好老師？還是做一個自己定義中的好老師？在兩者之間她覺得自己常有天人交戰的矛盾：「我覺得最痛苦的是，你知道問題，你想改變，但是你做不到、能力不夠！所以我很羨慕那些沒有意識的老師。」（訪 930505）

從藍天老師的經驗來說，在教改之下，老師的教學方式或作業型式等多少都改變了一些，可是學校的運作及評量方式，仍透露著學校行政體系之於傳統價值模式的固著不變。在她的經驗中，藍天小學的行政措施較多是由上而下，老師的聲音很少被聽見或徵詢：「像開會的時候，其實第一次開會你就會發覺，真的就是一個上對下的下達命令，並不是一個雙向的，不管說什麼都會被打回來，這是我的感覺。」（930221 一年級老師學年會議）藍天小學仍偏向較為傳統的行政運作模式，在一次與教務主任的訪談中她也有透露：

基本上我們[學校]還是比較傳統，就是說校長有什麼樣的想法，他會找主任們開會，把他的想法跟我們討論，討論完後大概會有一個雛形出來，然後他會交辦相關單位，例如會考就是交給教務處，讀經競試或是社團活動就是交給學務處，補救教學就交給輔導室。…決定以後就是希望老師配合，在我們學校是這樣。…我個人本身是屬於那種傳統的師專體系出來，所以我們是非常的聽於命令，服從性很高。(訪 930623)

在藍天老師的感覺中，學校行政較少能實際地支援教學，幾乎都是教學在配合行政的要求，而其中一些要求與制度令老師在理念與執行上常遭遇困難和矛盾。舉例來說，她提及學校競賽這麼多，是比孩子？還是在評老師？大大小小不同的競賽，有些是每週例行的（如秩序、整潔），有些是學期性的（如語文、數學、智力測驗、體適能）。在這些比賽中，學校的標準和要求之於班級實際上的經營與運作往往有落差存在，其中最主要涉及：（1）對於小一學生能力的要求，（2）對於什麼是「好」？什麼是「優良」等之界定的落差，令老師在競賽得名與本身認知信念中常有衝突與掙扎：到底要去符合學校的要求和認定的價值標準以獲得名次？還是要按照自己認知上覺得比較合理的方式來做？對於諸如此類和行政系統要求上的落差，藍天老師覺得學校的溝通管道並不暢通，很多時候都只能消極地選擇遵行與配合。藍天小一老師的經驗反映了學校文化組織對於教師個體的專業成長和學校教育改革的落實有著關鍵性的影響（丁雪茵，2007）。

以第二學期為例，每班要選出 3 位模範生，各式比賽包括（3/9）語文能力競試、（4/3）運動會趣味競賽、（5/24）英語才藝發表、（5/25）數學競試、（6/7）英聽測驗，比起第一學期，第二學期的競賽多了很多。…競賽其實帶來很多[同儕]壓力，因為在評分的時候不是每個班級取前幾名，而是以學年來競賽，無形當中就造成了老師內部的競爭和壓力…，因為家長會在乎結果，話傳出去，變成好像說只有得名的班級老師比較認真或優秀。…對於這樣子的一個制度…也沒有一個合宜的管道可以去發表…基本上學校都是單一的行政命令，我們都只能私底下抱怨。(觀 930211 小一老師學年會議)

…我覺得心裡面真的在交戰，怎麼講？你很希望他們[學生]快樂來上學，可是問題是，在快樂當中你又必須去顧慮到學校的要求…有時候可能是自己價值觀沒有很清楚，就變成自己會滿困惑的！其實像他們[學生]掃地掃的不乾淨，我覺得可以接受，可是我就會想說，如果我不要求他們，他們就不會進步。…又像在早上來到學校[和學生]寒暄一下，我都覺得 OK，可是有時候你跟他們寒暄時，就會想到如果下禮拜再沒有得[秩序]獎，那就很難看耶[笑]！啊如果 20 幾週下來，統計表上整欄都是空白的，就更難看！…我不想去接受教學以外來學校的種種[評

量]，可是又去要求他們的時候，我就不是我…覺得我的痛苦跟壓力應該是來自於這些！…我本來覺得說可以調適到比較能夠接受他們這個樣子，可是後來就覺得說，孩子的一切被量化，一天都被量化了，而且不是只有他們，還包括老師的一天，就是一一直在被評分當中啊，今天他們（孩子）沒得名不代表他們不好，是老師[不好]哦…，（學校）主要是在評老師[苦笑]！（訪 930324）

## 伍、省思、建議與研究限制

本研究從幼教人的專業知能與角度，以教育民族誌的方法探究北部某小學一個小一班級學童的學校適應狀況與問題。綜合前面的結果與討論，以下提出對於幼小銜接議題的一些省思與建議，以及本研究的限制。

### 一、省思與建議

當我們從幼教人的觀點探之，深覺小一情境中一直以來所存在的一些問題似乎並沒有太多的改變；本研究中小一生的幼小銜接經驗，與過去及近年國內相關文獻所反映的「由向下銜接」的模式與現象仍極為類似（蔡春美，1993；盧美貴，1993；孫扶志，2005）。自民國 90 年九年一貫新制課程實施以來至今，照理來說已有一段不短的年日，在教學現場應可以逐漸展現一些不同的幼小銜接面貌，但實則似乎不然。

從孩子的角度來看，從幼稚園到小學一年級，對孩子而言仍然是一大步，因為他們從一個相對性來說較以幼兒為中心、低結構性的環境，進入一個較以成人為中心、高結構性的環境（劉慈惠，2007）。然而在新的學習階段，這群孩子的先前經驗卻很少被考量與重視，在很短的時間內他們就被要求學會當一個「小學生」，環境中的大人總是期待他們要快快進入狀況；表現小學生應有的學習步調與成熟。

身為幼教學者從事幼兒教育師資培育工作多年，透過一年在小一觀察的親身經歷，我們似乎有較充足的立場與把握，認同美國幼教學者在其社會對於幼小銜接問題所提出的呼籲--幼小課程銜接問題的癥結在於小學多過於在幼稚園（Graue,1993; Spodek,1986; Walsh, 1989）。以本研究中的藍天國小為例，其主要的學習作息與步調是由成人安排、主導與掌控，小一學童進入如此既定、特定的新學習環境下，他們大多被要求按照學校與老師所設定的有形與無形（潛在）課程，以配合者的角色，開展他們在小一學校生活中課業、社會人際與情緒、行為與常規等各面向的適應經驗。這樣的現象促使我們去思考一個令人玩味的問題：小一學童所展現高度順從的「被動配合」樣貌，從某個層面來說，這些孩子似乎也認定自己要「主動因應」外在環境對他們的要求；不能被動地停留在自己的認知中期待成人會來了解他們。這似乎也反映了小一學童在新環境中具有不得不一的「主動因應和調適」的潛在

能力。正如有些學者指出，孩子在其文化中是一主動學習的行動者（Vygotsky, 1978），在新的環境中他們自有其應對、克服、忍受和降低壓力的方法（Lam & Pollard, 2006）。只是從幼教人的觀點論之，孩子在新環境中或許具有不得不然的複製、調適或創新的能力與特質，但握有權力的成人是否宜更主動、積極規畫與提供學童「由上向下銜接」的措施與經驗，協助他們銜接的路走的更為順暢？

我們發現，在小一生活中學童唯一比較有自主的部分是下課時間的運用和同儕友伴的互動，不過這些面向通常是被新環境中的成人所忽略或不重視的。然而實證研究卻指出，孩子的同儕關係或友誼發展是提供孩子適當發展、學習社會情緒（余思靜，1999；Denham, 2006）和學校適應的重要媒介（Betts & Rotenberg, 2007），Vygotsky（1978）在其認知發展的相關理論中亦強調，同儕關係和互動可幫助孩子最近發展區間的發展。很可惜的是，藍天小一環境中的成人並未能善加運用此一有助學童學習和適應的利器。在我們的觀察中發現，小一生的友伴關係誠然存在令人感到溫馨的正向互動和友誼，不過不論正向或負面的人際與情緒狀況皆甚少能被當成重要的事去鼓勵或處理，究其原因之一似乎與小一緊湊的課業步調，和教師在教學上已不甚負荷有關。

以幼教學者的專業認知來說，我們發現在目前教育改革聲浪高漲中，孩子求學過程中的第一個銜接情境，似乎仍然是以正式學習的課業表現掛帥，小一生在課業方面的壓力較之從前並未減輕，環境中的大人（行政者、老師、家長、決策者等）對於其在課業以外的非正式學習--人際與情緒面向的了解和關注並不成比例。從幼教學者之於個體全人發展的關切，我們深覺小一生在人際與情緒方面的需求需要得到環境中重要大人更多的協助，因為舉凡先進國家的教育多已從只專注於個體學業成就之評量，轉移至協助個體得以培養終身學習的能量和信心上（Carr & Claxton, 2002）。就這一點來說，我們的小學教育在教育現場的落實面似乎仍有不小待努力的空間。

從藍天小一環境中的重要他人來看，在孩子學習歷程中，家長的參與以家庭本位的參與為主，這點和國內針對中小學的研究相似（吳璧如，2003）。親師之間形成一種各盡其職的分工方式--老師負責在學校把孩子教好，家長負責在家中把孩子教好。家長對於小一老師在照顧或關愛孩子的責任與要求上，很明顯地不同於幼稚園老師（劉慈惠，2007；Graue, 1993）。在本研究中，除了少數家庭功能較為不彰的家長之外，多數家長對於孩子進入小一後，在課業學習上扮演督促與協助的角色與責任似乎都是自動就位的；晚上幫孩子檢查作業、指導功課等與學習成就有關的責任是他們重要的工作之一，這點反映了我國傳統文化中對孩子教育的重視至今仍是十分真實（劉慈惠，2001）；家長從孩子上小一就開始分擔著他們來自課業的壓力。不過這對於一些因著不同原因形成父母被期待的親職功能沒有發揮的孩子來說，他們在學校的學習表現就容易受到影響。

從小一老師的經歷來思考，我們發現老師由於對孩子現階段發展與能力缺乏深入的了

解，導致常未能善用良好的班級經營策略去防患於未然。在課堂與孩子的互動中，比較多的時候只能做滅火的工作，也因而常感到疲於奔命。而老師的挫折與無助感又會進而影響師生雙方的適應歷程與經驗，如此很難避免惡性循環的產生。我們發覺，在師資培育課程方面有必要深化準小學教師對兒童發展的瞭解及應用發展理論於實務教學中的能力，如此能幫助他們對學童發展能力有適當的期望，以及建立適當的課室管理策略，在各種規範的設定及學習步調的安排上，得以考量小一生的先備經驗與能力，運用從上向下的銜接策略，營造以學童為本位的學習情境與歷程，則小一生的學校生活適應經驗或許會有不一樣的面貌。

從行政體系來看，我們認為當學校行政者把師、生兩類新手放在一起時，宜給予老師更為周全的支持與協助，而學校行政者與老師之間的溝通與協調會影響「下情是否能上達」的品質，這一點值得當權者多關切。因為它雖未直接影響小一的銜接適應，卻具有不可輕忽的間接影響力，藍天小學中由行政體系所設定的各式評量、競賽等即是其中一例。我們深深發覺，個體的發展與學習無法擺脫全體學習情境的影響；孩子的學習與發展最佳利益有賴涉及其中的重要大人，學校文化組織的健全與否，都直接或間接影響到相關個體（包括學生、家長、老師）的幼小銜接經驗。

因此我們相信，就教育工作者的角色來說，小一環境中的大人如何提供學童一個「預備好的學校」（ready school），而不只是著眼於要求孩子要達到入學預備度（school readiness），應是一個十分重要的責任與義務，這是西方社會多年來一直在努力的方向（Lam & Pollard, 2006; Graue, 1999; 2006; Kagan, 1994），卻也是我們的社會向來欠缺而極待跟上腳步的一個方向，因為「預備好的學校」指成人可以回應學童成長中的不同需求，其中包括合宜的課程、合宜的教師、合宜年齡、作息、教學方法及內容等之考量（Graue, 1999）。在我們社會中，兩學制中之行之有年的幼小銜接作法與認知，在合宜性上究竟可能各自存在什麼迷思與盲點？小學與幼教專業人員各自的努力空間及修正作法究竟為何？誠然需要進一步的釐清、省思與對話。本研究的成果希望不但能幫助幼稚園老師及小學教育工作者更瞭解幼小銜接過程中的相關現象，也希望能促使教育當局積極促進兩學制的對話與交流、更看重由「上向下銜接」和「由下向上銜接」雙管齊下的必要性。

再者，就教育政策決策面來說，我們發現教改後在九年一貫課程的落實性上誠然需要再思與檢討，因為小一學童的課業壓力不但沒有較以前減輕（孫扶志，2005），而且基層教師在新舊教育價值體系、理想與現實之間擺盪，在教學上存在著許多的困惑、困擾與無奈。尤其當小一生的學習普遍仍以學科取向為主時，師生在課業學習的內容與進度上都承受不小的負荷。而影響學童一生的人際、情緒、人格等重要發展需求，教育中的大人給予的關注是十分不足的，值得教育決策者審慎透過整個課程架構、步調的調整，來回應與重視基礎教育中從學童與教師本位所聆聽到的心聲。

從生態系統的觀點來推論，我們相信台灣小一的學童可能都受到大致相似的大系統（如

傳統文化價值體系)與外系統(如教育制度)的影響,不過因著中間系統(如學校與家庭之間的連結)與小系統(家庭、學校特質)的不同,其所形塑的小一學校生活適應經驗可能會有不同的面貌。雖然本研究所呈現的幼小銜接現象,僅是藍天國小特定場域諸多因素交織下所產生的單一故事,但因國內鮮少有幼教人從幼教觀點進入一小的學習脈絡,此一身歷其境的深度探究應可增添一些實證知識,也提供教育工作者試著從不同於以往的角度來思索幼小銜接的議題。

從後續學術研究的角度來說,期盼本研究結果能促發學者與基層教師攜手合作的重要性--教育現場的困境需要透過實際的行動去找尋可能的策略,因純學術研究的知識對基層教師的幫助誠然有其有限性,也常令之有空談理論、隔靴搔癢之憾。學者如果能與教師以教育夥伴的關係,針對現場的問題進行協同行動研究,如此身歷其境產生的實務知識應更能反映與解決教育的問題與需求,<sup>9</sup>正如知名學者 Elliott (2006)所呼籲的—研究者宜多正視進行對教育現場富有實際意義、打開新的可能性之教育性研究(educational research)的重要性。

## 二、研究限制

在幼小銜接議題的探討上,在國內較少有幼教學者以質性研究的方式,從幼教人的角度探究小一生的學習面貌。不過由於本研究之好奇乃較多從成人(幼教人及班級教師)觀點,去了解小一生的學校生活和其中可能存在的狀況與問題,因此對於「學童銜接過程中有何改變?那部分適應了?如何適應?」等問題並沒有答案,此乃本研究的限制之一。再者我們對幼小銜接歷程中的主角--「學童」本身的聲音,由於受到小一生在學校中擁有的自主性時間極少之故,我們並未能針對學童本身進行系統性的資料蒐集;本研究中一小一生主體性的經驗與感受多半從觀察及零星的閒聊中得知;如果我們可以突破在時間或地點上的侷限,應可提供讀者「小一生怎麼說?怎麼覺知?」等更多豐碩的資料與洞見。

<sup>9</sup> 回應本研究結果所感知小一生在人際與情緒面向上需要協助,我們(劉慈惠、余思靜,2005)於接續的國科會專題研究計畫中,改以協同行動研究的方式,進入另一所小學的小一教室,與帶班老師攜手進行合作。

## 參考文獻

- 丁雪茵（2007）。組織文化與幼兒教育。載於國立台北教育大學幼教系舉辦之「95年度國科會教育學門幼兒教育領域專題計畫成果發表會」（pp.7-32），台北市。
- 王怡甯（2000）。開啟小學生活之門：一年級教師的教師信念之質化研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 台北市教育局（1992）。台北市幼稚園與國小一年級教學銜接之研究。台北市：臺北市教育局。
- 任秀媚（1984）。家長參與幼兒學校學習活動對幼兒社會行為的影響。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 余思靜（1999）。幼稚園大班的畢業生真的準備好上一年級了嗎？國小新生的同儕關係與學校適應。國立台東師院學報，**10**，123-154。
- 吳松樺（2002）。教師教學信念之個案研究：以國小一年級教師為例。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 吳清基（2001）。推動九年一貫新課程教師成長與研究發展。載於中華民國教材研究發展學會舉辦之「邁向課程新紀元（七）：九年一貫課程學習領域研討會」論文集（pp. 17-28），台北市。
- 吳璧如（2002）。家長參與學校教育之性別議題研究（II）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC91-2413-H018-002）。彰化縣：國立彰化師範大學。
- 吳璧如（2003）。家長參與學校教育之縱貫研究（I-III）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC92-2413-H018-008）。彰化縣：國立彰化師範大學。
- 李淑慧（1994）。國小一年級兒童教室生活紀律之研究。國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李莉華（2002）。多元智慧理論運用於國小一年級班級經營之實踐研究。國立台南師範學院輔導教學碩士論文，未出版，台南市。
- 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。
- 周祝瑛（2006）。教改總體檢已是時候。台灣教育，**637**，2-9。
- 林明地（1998）。國民中小學校長對家長參與之態度研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC87-2413-H194-023）。嘉義縣：國立中正大學。
- 孫扶志（2005）。幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略成效之研究。朝陽人文社會學刊，**3**(1)，59-130。
- 孫良誠（1995）。國小一年級學童學校生活適應之研究：一個國小教室的觀察。文化大學兒童福利學系碩士論文，未出版，台南市。
- 孫敏芝（1995）。國民小學教師對班級常規觀點之質化研究。屏東師院學報，**8**，43-70。
- 張淑慧（2002）。從旁觀到實踐：一位準教師面對規訓與自主間的掙扎。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 教育部（2002）。全國幼兒教育普查計畫。教育部委託專案計畫成果報告。台北市：教育部。
- 陳木金、林育璋（2001）。台北市設立幼兒實驗學校之相關因素研究。台北市政府教育局委託之專案研



究報告。台北市：國立台灣師範大學。

- 陳怡君（2004）。台北縣市幼小教師與大班家長對幼小銜接之看法與作法。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳俞余（1998）。國小一年級兒童學校適應之個案研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳湘玲（2000）。國小一年級級任教師班級經營策略之個案研究。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 陳龍安、林育璋（1989）。一年級之愛。台北：夏山書屋。
- 陳麗欣、鍾任琴（1995）。教育革新大型研究計畫---子計畫：國中、小學生家長參與校務發展可行模式之研究（I）---台灣地區國小家長參與校務之現況暨教師與家長對家長參與校務的意見之分析與比較。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC84-2745-H260-001-F6）。南投縣：國立暨南國際大學。
- 陳麗欣、鍾任琴（1998）。教育革新大型研究計畫---子計畫：國中、小學生家長參與校務發展可行模式之研究（II）---台灣地區國中家長參與校務之現況暨教師與家長對家長參與校務的意見之分析與比較。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC87-2413-H260-001-F6）。南投縣：國立暨南國際大學。
- 楊巧玲（2000）。教育鬆綁後學校、家長與社區關係之研究（I）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC89-2413-H017-025）。高雄市：國立高雄師範大學。
- 葉乃華（2002）。我國「幼兒實驗學校」面面觀。國民教育，42（5），31-36。
- 詹益銘（2002）。點燃、點醒、點化－社子國小家長參與學校教育之研究。國立新竹師範學院學校行政碩士論文，未出版，新竹市。
- 劉和然（2006）。台灣十年教改之回顧、省思與再出發。台灣教育，637，16-2。
- 劉慈惠（2001）。現代幼兒母親的教養信念—以大學教育程度者為例。新竹師院學報，14，355-405。
- 劉慈惠（2002）。落實學前親職教育的一個觸角：幼稚園老師和家長對彼此合作關係及幼兒發展之期望的連續性研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告國科會專案補助計劃結案報告（NSC90-2413-H-134-002-F22）。新竹市：國立新竹師範學院。
- 劉慈惠（2006）。學前幼兒被期待學些什麼?---以兩所幼稚園家長為例。師大學報教育類，51(1)，123-153。
- 劉慈惠（2007）。幼兒家庭與學校合作關係—理論與實務。台北市：心理。
- 劉慈惠、余思靜（2005）。協助小一新生在學校中社會情緒調適與學習的協同行動研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC94-2413-H-134-004）。新竹市：國立新竹師範學院。
- 蔡春美（1993）。幼稚園與小學銜接問題調查研究。台北師院學報，6，665-730。
- 盧美貴（1993）。幼稚園與小學課程銜接問題之研究。國立花蓮師院幼兒教育學報，2，215-246。
- 盧美貴（1995）。幼稚園小學銜接與開放教育。教師天地，81，20-25。
- 顏學復（2002）。學校本位課程發展的實踐與反省：以一所開放空間學校為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.

- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). Trustworthiness, friendships and self-control: factors that contribute to young children's school adjustment. *Infant & Child Development, 16*, 5,491-508.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Analns of child development, 6*, 187-249. London: JAI.
- Carr, M., & Claxton, G. (2002). Tracking the development of learning dispositions. *Assessment in Education, 9*(1), 9-37.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: what Is it and how do we assess It? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89.
- Case, R. (1988). The whole child: Toward an integrated view of young children's cognitive, social, and emotional development. In A. Pelligrini (Ed.), *Psychological bases for early education* (pp. 155-184). New York: Wiley.
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centering on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalization and individualization. *British Journal of sociology of Education, 21*(3), 435-456.
- Elliott, J. (2006). Educational research as a form of democratic rationality. *Journal of Philosophy of Education, 40*(2), 169-185.
- Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education, 61*, 147-159.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M.C. Alkin (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed.) (pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*, 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education, 8*(2), 141-153.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007) Investigation of Dimensions of Social-Emotional Classroom Behavior and School Readiness for Low-Income Urban Preschool Children. *School Psychology Review, 36*(1), 44-62.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Graue, M. E. (1993). Expectations and ideas coming to school. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 53-75.
- Graue, M. E. (1999). Diverse perspectives on kindergarten contexts and practices. In R. C. Pianta, & M. J. Cox (Eds.). *The transition to kindergarten* (pp. 109-142). MD: Paul H. Brookes.
- Graue, E. (2006, January). The Answer Is Readiness--Now What Is the Question?. *Early Education and Development, 17*(1), 43-56.
- Graue, M. E., & Walsh, D. (1998). *Study young children in context: Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks, CA:Sage.

- Hartup, W. W. (1994). Having riends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts. *Emergency Librarian*, 21(3), 30-31.
- Hess, R. D., Price, G. G., Dickson, W. P., & Conroy, M. (1981). Different roles for mothers and teachers: Contrasting styles of child care. In S. Kilmer (Ed.), *Advances in early education and day care* (pp. 1-28). Greenwich, CT: JAI Press.
- Kagan, S. L. (1994). Readyng schools for young children. *Phi Delta Kappan*, 76, 226-234. Retrieved May 26, 2008, from Academic Search Premier database.
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177-232.
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-292). Smsterdam:Kluwer Academic Publishers.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 394-415). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Lam, M. S., & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Journal of International Research & Development*, 26(2), 123-141.
- Lamb, W. W. H. (2001). The Whole child in education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(2), 203-217.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage*. New York: Falmer.
- Liou, T. H. (2002). *Cross-Cultural Perspectives on Teaching and Learning with Families as Partners-The Perspective of Taiwan*. Paper presented at ACEI Annual International Conference, San Diego, USA.
- Liou, T. H. (2004). *How Young Children Are Prepared Ready for School in Taiwan?* Paper presented at AERA Annual Meeting, San Diego, USA. (4/12-16)
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194.
- Peshkin, A. (2000). The nature of interpretation in qualitative research. *Educational Researcher*, 29(9), 5-9.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-32.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26.
- Pianta, R., & Steinberg, M. (1992, January 1). Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Sharp, R., & Green, A. (1975). *Education and social control*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Sink, C. A., Edwards, C. N. W., & Weir J. (2007) Helping Children Transition from Kindergarten to First Grade. *Professional School Counseling, 10*(3), 233-237.
- Sameroff, A. J., & Haith, M. M. (Eds.)(1996). *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York: Teachers College.
- Tobin, J., Davison, D. H., & Wu, D. Y. H. (1989). *Preschool in three cultures*. CN: Yale University.
- Vincent, C. (1996). Parents and teachers: Mutual enemies? In C. Vincent (Ed.), *Parents and Teachers, power and participation*. (pp. 91-113). Washington: Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. MA: Harvard University Press.
- Walsh, D. J. (1989). Changes in kindergarten. Why here? Why now? *Early Childhood Research Quarterly, 4*, 377-391.
- Yu, S. C. (1994). *How Chinese children make friends n an American school*. Unpublished Doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.

## 致謝

本研究案承蒙行政院國家科學委員會專題研究計畫（NSC92-2413-H-134-004）經費補助、藍天國小及藍天老師協助、研究助理白宜芳小姐協助觀察及書面資料之收集、整理，才得以順利進行，特此致謝。

## 作者簡介

劉慈惠，國立新竹教育大學幼兒教育系，教授

Tsyr-Huey Liou is a professor of Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University.

E-mail: tliou@mail.nhcue.edu.tw

丁雪茵，國立新竹教育大學幼兒教育系，副教授

Hsueh-Yin Ting is an associate professor of Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University.

E-mail: ting@mail.nhcue.edu.tw

收稿日期：96.06.22

修正日期：97.03.28

接受日期：97.04.15

# Exploring First Graders' School Adjustment & Parents-Teachers Reactions – The Perspectives of Early Childhood Educators

Tsyr-Huey Liou

Hsueh-Yin Ting

Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University

## Abstract

This one-year qualitative study explored the school experiences of first graders in Blue Sky School and the factors that shape their adjustment process. Interactions between parents and teachers were also investigated. The results of the study show that the culture and climate of Blue Sky School seem to be more adult-oriented. Children are mostly given passive roles. In that, they are expected to fit into the new learning patterns of their new environment within a short period of time. Learning strategies and expectations set by the school rarely reflect any consideration of the children's current developmental stage. Yet for these children, many definitions and requirements regarding "learning" seem to be totally different in first grade from what they were in kindergarten. The attention of the adult teachers is mostly focused on academic learning, and thus children's behavioral and social-emotional development are given least attention, due to the constraints on time and energy. The degree of friendship development and parent-teacher interaction varies among children and families. The contacts between parents and teachers are based on needs; the frequency of contacts is often a function of a particular child's evolving problem. The roles of parents and teachers are quite distinctive. Parental involvement mostly takes the form of assisting children with their homework at home, and showing up as an audience member at school activities. The results suggest that children's school experience in first grade could vary from school to school as a function of contextual differences, since many factors combine to shape the process.

**Keywords:** school transition, qualitative study, parent-teacher interaction

