

 <p>小學教育國際研討會 2009 小學教育 您我關切 25-27 / 11 / 2009 • 香港</p>	
<i>Presentation Title</i>	《幼小銜接議題之研究》論文三：幼小銜接之注音符號教學之研究
<i>Format</i>	Symposium [4.07]
<i>Sub-theme</i>	Supporting Transition – Interfaces at Pre-primary, Primary and Secondary Levels

幼小銜接之注音符號教學之研究

陳素喜

國立東華大學幼兒教育學系研究生

高傳正

國立東華大學幼兒教育學系副教授

摘要

本研究旨在探討幼小銜接之注音符號教學研究。研究將採質性研究，以某縣國小一年級教師、家長及幼稚園大班教師各 5 名為研究對象。資料蒐集包括：訪談教師及家長、省思札記、學習單及幼兒作品、相關文件等，並以三角檢証法，檢核本研究之嚴謹性。

本研究結果發現：

- 一、在幼稚園教師方面：有兩位幼稚園教師以融入式教學進行注音符號學習，另三位則因家長要求進行非融入式注音符號教學。
- 二、關於小學老師方面：4 位國小教師傾以前十週正常化教學為主，只有 1 位國小老師以為，需在學前完成注音符號之學習。
- 三、關於家長方面：3 位家長以為不須提早學習，但其他家長則認為應在學前階段學會認、唸、拼及書寫的能力。
- 四、本研究另提有關注音符號學習之建議。

關鍵字：幼小銜接、注音符號

壹、研究動機

所謂幼小銜接是指，「幼兒階段到小學階段，如何協接才順理成章，亦即如何依照幼兒身心發展的特點，協助幼兒順利從一個教育階段，過渡到另一個教育階段」（蔡春美，1998）。因此，幼小銜接除了是學校機構的轉換，亦須根據幼兒身心理的發展特點進行調適，使處於該階段幼童適應環境的同時，在心態上也同樣轉換。

在幼小銜接中的最受幼小銜接相關人員關注的銜接議題之一為「注音符號學習」（陳怡君，2003）。根據幼稚園課程標準（教育部，1987）中的提及幼稚教育不得為國民小學課程的預習與熟練，以免影響幼兒身心的正常發展。並應以學齡前階段幼兒所需，其課程設計應符合幼教目標，根據課程領域，以活動課程設計型態做統整性實施。但是，因為家長的「望子乘龍」及「不要輸在起跑點」的心態和幼教市場機制，學齡前學習注音符號的人數，佔全班人數約90%以上（教育部，2002；洪玉玲，2008）。

相關實證研究對此議題則出現截然極端之看法；以為學前不應、也不須提早學習注音符號（吳明雄，1995；陳麗如，1999；葉宜珍，2003；許碩方，2006），及時勢所趨和考量以目前小學開學前十周完成注音符號的學習是有時間緊迫之困窘，故擬學前學習注音符號的建議（洪玉玲，2008）。反對學齡前幼兒學習注音符號的原因大抵是顧慮幼兒生理發展未臻成熟和養成不良之學習習慣與學習態度日後糾正大不易及師資良莠不齊等問題。

另外，研究者本身是合格幼稚園教師亦擔任幼稚園老師多年，在現場中進行注音符號學習教學，就其過程經歷中，家長的心態、孩子的學習狀況和與小一老師的互動情形均呈現不同的觀感，因此引發研究者想一探在幼小協接的相關人員之想法。再者，研究者所蒐集文獻大多以小學老師的角度來探討注音符號學習，以幼稚園老師的角度討論注音符號學習則如鳳毛麟角，因此，對於幼稚園老師如何看待幼小銜階注音符號學習，亦引發成為本研究的另一個動機。

貳、相關文獻探討

一、注音符號的內容

注音符號係指民國二十一年教育部公佈國音內容，包括二十一個聲符，十六個韻符，二十二個結合韻，以及四個聲調。

二、注音符號教學方法探究

注音符號教學法是指利用三十七個注音符號，包含二十一個聲符、十六個韻符、二十二個結合韻，再配合四個聲調進行拼音教學，達成能認讀、拼音符號所採用之教學法。綜合歸納注音符號之教學方法共有綜合法、分析法、折衷法、新式注音符號教學法四大類。以下分述之：

(一) 綜合法

教育部訂定之課程綱要明確規定應採用綜合法，由完整語句入手，再分析各個符號的音與形。所謂綜合法是指，先讀有意義的注音符號課文，再逐漸進入注音符號句、詞、拼音、單音之學習，拼音則強調直拼法，不做各單音間之拼音練習（胡永崇，2001），也就是先整體、再部分、再整理；或先具體、再抽象、再具體（顧大我，1992）。

傳統綜合教學法符合心理發展，從完形心理學的理论而言，兒童認識字、句、符號，是由具體形象事物開始，而其教材編選和組織，乃是依照兒童的學習需求，採用綜合的、生活的、有趣的、心理組織方式，因此，使用綜合教學法來教注音符號，用之於兒童頗為合適（顧大我，1992；賴惠美，2008）。

(二) 分析法

先認識各個注音符號，再逐漸學習注音符號的拼音、字音、詞、句、有意義，拼音則較重視各單音之拼音練習（祁致賢，1973；胡永崇，2001）；易言之，分析法是先分析，再綜合；或是先部分，再整體；或先抽象，再具體（顧大我，1992）。

分析法單學無意義的符號，易感刻板枯燥，不易引起學習興趣，在兒童注音符號教學不適合，但是卻因為重理論而有系統的教學方式，教學程序，先部份而後整體，先分析而後綜合，先特殊而後普遍，反到比較適合有知識的成人來學習（顧大我，1992，賴惠美，2008）。

(三) 折衷法

折中法乃是由字音開始教，再逐漸教詞、句、課文。拼音亦強調直拼法（祁致賢，1997，胡永崇，2001）。簡言之，乃是採行綜合分析並用的方式，以「字音」為主，從有意義的單字或單詞教起，凡由一個或兩個注音符號排成的單字或單音詞都當作一單位來教，不再分析，凡由三個符號排成的字，教時則加以分析。這種方法所費學習時間比綜合法少，比分析法多，不如綜合法有趣，但也不像分析法枯燥乏味（常雅珍，1997）。

(四) 隨機教學法

在一年級新生入學，一開始就教國語課本，教國語課本之同時，隨機認識注音符號，這種方法叫「隨機教學法」（常雅珍，1998，洪玉玲，2008）。

(五) 精緻化教學法

精緻化教學法乃是根據認知心理學之精緻化記憶策略為主，配合語言學、兒童哲學，教學理論及國音學為理論基礎，以動作化、故事化、遊戲化的教學情境，啟發兒童的學習興趣，將抽象的注音符號意義化（常又仁，1998，常雅珍，2000）。其教學原則又可分為，注音符號認讀教學法及聲調教學法。注音符號認讀教學法乃是將注音符號學習分為視覺心像、發音特色、聽覺心像、關鍵字法、動作法等五大教學策略。1. 視覺心像：依照符號的外在形狀給人的視覺感受來設計情境。2. 發音特色：依照注音符號的發音特色來設計故事情境，傳統的綜合教學法根據國音學理論，然而卻無法將抽象的理論化為實際淺單易懂的方式。3. 聽覺心像：依照注音符號的聽覺感受來設計故事情境。4. 關鍵字法：根據與注音符號連用的常用語詞。5. 動作表徵法：針對每一各注音符號所運用的視覺心像、聽覺心像、發音特色、關鍵字法的特色設計每一個注音符號動作，以加深記憶，增添趣味，相得益彰（常雅珍，2000）。

下列為綜合法、分析法、隨機教學法、折中法、精緻化教學法之方法步驟與適用對象：

表 2-1 注音符號教學法整理

教學法	方法步驟	適用對象
綜合法	先綜合，後分析，再綜合。	兒童
分析法	先分析，後綜合。	知識份子
隨機教學法	依課文出現隨機教學。	任何學習者
折中法	綜合分析並用。	成年的失學民眾
精緻化教學法	將符號及聲調予以意義化。	學齡前兒童

資料來源：洪玉玲（2008：44）

注音符號教學法目前仍是以分析法、綜合法、折中法三種最常為教學者所使用，以表 2-1 而言，除隨機教學法適宜各種年齡外，其餘教學法則因教學步驟而有不同的適用對象；分析法與折衷法適合於年齡層稍長的學習者；綜合法則較適用於兒童階段，至於學齡前階段則以精緻化教學法為最合宜。

三、學齡前注音符號教學探究

（一）從幼稚園課程標準及其內涵來看注音符號學習

幼稚園課程標準（教育部國民教育司（編），1987）明文記載「幼稚教育之實施，應以健康教育、生活教育及倫理教育為主，並與家庭教育密切配合，達成下列目標：一、維護兒童身心健康；二、養成兒童良好習性；三、充實兒童生活經驗；四、增進兒童倫理觀念；五、培養兒童合群習性」。關於課程編制的實施通則中提及「幼稚教育不得為國民小學課程的預習與熟練，以免影響幼兒身心的正常發展」、「課程設計應符合幼教目標，根據課程領域，以活動課程設計型態做統整性實施」。而語文領域中的範圍而言分為：故事和歌謠；說話及閱讀。從上述的明文規定並無出現與注音符號相關聯的字眼，因此幼稚教育應以幼兒為本位，讓孩子與家庭教育密切配合下養成身心理健全的人，並實施符合其發展特性的活動內容，不應該為小學的學習做準備。

（二）從幼兒身心發展及幼教理論來看注音符號學習

從生理展的角度而言；學習注音符號前所需具備的生心理準備狀態包括：成熟、發音器官、骨骼發展、小肌肉的操作控制等另外，幼兒學習興趣及動機、家長的態度等（劉淑秋，1994）亦是影響的關鍵。雖然，幼稚園幼兒大小肌肉發展視覺區辨能力、空間概念之發展均有其個別差異，但是，有關視覺功能發展須至五歲其眼睛靈活運轉能力才能達到成人水準，六至七歲能分辨自己的左右相對關係，七到十一歲視覺追蹤能力方可隨閱讀發展（高麗芷，2003）。而語言能力發展的基礎是大腦的發展，配合大腦發展實施語文訓練，如果大腦發展上為達到成熟階段，勉強指導是有害無意的（李文龍，2003）

從語言發展的觀點而言；語言能力發展的基礎是大腦的發展，配合大腦發展實施語文訓練，如果大腦發展上為達到成熟階段，勉強指導是有害無意的（李文龍，2003）另

外，再從語言心理學觀點來看；注音符號只是代表一個抽象的、看不到摸不到的聲音，而這個聲音本身並不代表何特定意義，學習注音符號最主要須具備辨別語音的能力，其次是字形和筆畫的辨別能力及國字和注音用途的概念，再者，所需的認知思考能力層次偏高，實非學齡階段幼兒所能具備（吳敏而，1990）。因此建議從注音符號教學轉移到「語音辨別」的準備工作。

從幼教理論「全語言」與「讀寫萌發」的角度而言；注音符號或書寫，在學齡前都是可以教的，而且只要孩子隨時隨地有興趣都可以進行，止不過重點是「用什麼方式」教？而所有的拼音與書寫活動，都應在自然情境中出現（房柏成，2005）。全語言認為書寫語言和口說語言的學習是一樣自然的，強調提供閱讀者有意義的閱讀教材及教學，而且教材『完整的、全面的』，讓學習者覺得有意義，想主動去探索、了解的。（李錦華,2001;陳淑琴,1998;Goodman1986）。

而所謂讀寫萌發是讀寫(literacy)，是指閱讀和寫字，亦即指書寫語言的運用過程；幼兒在進入學校以前，已經從日常生活中接觸了文字的刺激，並主動的假設、驗證、發明、和建構與文字有關的讀寫知識，就如他們主動地學習口語的聽和說一樣。幼兒讀寫能力的習得，因此是一個自然地萌發呈現的過程，這種早期讀寫能力的發展，即稱為「讀寫萌發」(emergent literacy)(黃瑞琴，1993)。

以下引自房柏成（2005）對於以讀寫萌發觀點

表 2-2 傳統讀寫與讀寫萌發觀點之比較

	傳統讀寫觀點	讀寫萌發觀點
語言學習時間	等待孩子成熟（特定時刻）	生命早期即開始（逐漸進展萌發）
語言準備度	一無所知	已有認知
課程選擇	成人觀點為主	幼兒本身
孩子角色	被動學習	主動建構
課程觀	分科	統整
課程角色	孤立的讀寫活動，機械式的練習、重技巧的獲得。	對幼兒有其意義與功能性，將技巧視為整體讀寫發展的交互連繫。

資料來源：房柏成（2005：180-181）

「讀寫萌發」的觀點中，語言是全面性的、整體的、自然生成的，非正式的；是主動的、全面的，非一成不變的。強調讀與寫的一致發展，孩子是主動建構者，所以在其尚未建立語言規則時，應給予孩子嘗試錯誤的時間與機會，並在錯誤中自我探索與學習。

綜上所述，以幼稚教育課程標準與身心發展的角度而言，在學前階段是不適宜學習注音符號的學習。不過，從「全語言」與「讀寫萌發」的理論中，讓孩子於豐富的語言環境中，自然而然學習注音符號，不因學習而學習，而是讓孩子主動且有意義學習的方式，或許能為「不能」與「可以」的全然二分法，找到學前學習注音符號的平衡點。

四、注音符號學習之相關實證研究

研究者運用國家圖書館全國博碩士論文資訊網系統查詢，關鍵字「注音符號」相關文獻，共計五十篇；關鍵字「注音符號教學」相關論文九篇。九篇中研究者將其分類為：「資訊科技類」(黃淑敏，2006；鐘靜媛，2007)、「特殊教育類」(李慧娥，2001；黃梓佑，2006)及「注音符號教學類」(賴惠美，2008；田建中，2002；洪玉玲，2007；許珮儀，2007；杜雨芝，2008)。其中，因為「資訊科技類」及「特殊教育類」不在本研究的討論範圍，因此，未列入。另外，增列研究者在「注音符號」50篇的文獻中所進行分類的「注音符號學習類」(陳麗如，1999；常雅珍，1998；吳佩芬，2001，李佳宜，1998)。詳細實證研究資料以研究所需內容進行探討如下：

賴惠美(2008)針對幼稚園教師及幼稚園畢業生，以觀察、訪談、問卷調查等方法進行幼稚園注音符號教學之現況研究，研究結果發現；1.注音符號教學已普遍在幼稚園實施，且開始實施之階段差異性極大。2.幼稚園注音符號教學，師資良莠不齊，具有注音符號教學專業知能的教師為少數。3.幼稚園的注音符號教學，差異性非常大。4.幼稚園畢業生普遍具有「能熟習並認念、書寫注音符號」、「能利用注音符號，提昇說話及閱讀能力」等基本能力。5.幼稚園學生學習上較嚴重的困難為：執筆困難、專心度不易持久。

洪玉玲(2007)針對小學一年級全班學童及國小一年級教師及公私立幼稚園教師，以觀察、訪談及問卷調查等方式欲了解國小以年級注音符號的教學情形，研究結果發現；1.國小一年級學生入學前學過注音符號的比例高達九成以上。2.已學過注音符號的學生課堂表現明顯較未學過的學生主動。3.目前國小一年級教師在注音符號教學上的困境為學生程度不一。

許珮儀(2007)針對國小一年級學童，以問卷、訪談、觀察等研究法試圖探究一年級學通學前即一年級注音符號學習的情形，研究結果發現；學童對注音符號認知有限，且個別差異大。

杜雨芝(2007)試圖探討不同的中西注音符號教學法所帶來之影響；其中綜合法與英語字母拼讀法(phonics)中的 Analytic 教學法相似，而傳統教學以單獨教注音符號的方式與英語字母拼讀法(phonics)中的 Synthetic 教學法相似。研究者採行字母拼讀法的 Synthetic 為實驗研究教學，經過研究後發現實驗組學生在注音符號學習表現學生對於注音符號掌握得到提升、學生學習表現水準進步。

田建中(2002)與國小一年級教師進行「合作研究語文科教學」首冊注音符號教學探究，其研究目的乃為九年一貫課程課程與教學實務與重塑學校文化，並參照質性資料蒐集與分析程序，研究者最後從「行政方面要營造支持安全的學習型環境」、「以學校為本位的進修能滿足教師們實際的需要」、「行動研究功能普遍的受到教師認同」、「九年一貫課程初步實施的檢討」與「語文領域首冊教學的建議與期許」等方面進行論述。

而在幼小銜接中關於學前階段學習注音符號的情況，有陳麗如(1999)採自編測驗及問卷方式，進行兩班國小一年級學生為對象之研究，其研究結果發現；1.幼稚園教學注音符號方式、正音班型式、學前注音符號學習歷程、幼稚園課程開放程度對小一注音

符號學習成就、語文理解能力、朗讀正確率無顯著影響。

另外，針對教學方法上則有常雅珍（1998）與吳佩芬（2001）進行的相關注音符號教學方法之探討；常雅珍（1998）以準實驗研究法，針對國小一年級進行「精緻化教學法」與「傳統教學法」之比較研究，研究結果發現：「精緻化教學法」在注音符號認讀、聲調、認讀五大記憶策略的教學成效上優於「傳統綜合教學法」。吳佩芬（2001）則以34名一年級學生進行注音符號遊戲教學的實施成效研究：以訪談、錄影紀錄與相關文件進行研究資料的搜集；其中發現：.實施注音符號遊戲教學可以轉換學習情境及改變活動型態，提升學生學習意願。

李佳宜（1998）探究國小一年級學童注音符號學習之現象，採參與觀察法，並輔以訪談、文件分析、問卷調查，探究學童、教師、家長的觀點，期以豐富的資料來詮釋國小一年級學童之注音符號學習現象。並針對學童出現之注音符號學習現象之相關因素進行探討。

透過以上實證研究結果，首先就其研究對象而言；以小學學童、幼稚園老師及小學一年級老師為研究對象者居多，以幼稚園畢業生為研究對象的論文只有賴惠美（2008）一篇，而訪談家長部份目前僅李佳宜（1998）一篇，幼稚園老師則亦僅有洪玉玲（2007）一篇，本篇依研究目的進行家長、小一老師及幼稚園老師三類相關人員訪談則目前無相關文獻。就研究法而言；已有四篇以訪談為主（賴惠美，2008；洪玉玲，2007；許珮儀，2007；吳佩芬，2001），其餘則以實驗研究法、行動研究法等為其研究方法。整體而言，實證研究顯示，學童對注音符號認知有限，且呈現個別差異大（許珮儀，2007），使國小一年級教師在教學上出現學生程度不一，難以授課困境（洪玉玲，2007）。再者，師資良莠不齊，教學差異性非常大（賴惠美，2008）均是小一學習注音符號的隱憂。以上均是以小學一年級教師對注音符號學習的觀感，而僅有洪玉玲（2007）呈現幼稚園老師的相關研究資料。

因此，本研究採以質性研究法進行探討幼小銜接之注音符號教學研究。

叁、研究設計與方法

一、研究方法

本研究旨在探討幼小銜接之注音符號教學研究。本研究採行質性研究，與研究對象進行半結構性訪談，並輔以各式文件資料之搜集，以獲得全面性資料及解釋。透過不斷檢視反思與分析所收集到的豐富資料，期望將幼小銜接之相關人員的主體經驗記錄下來，並完成對本研究主題之深入瞭解與洞悉。

二、研究對象

本研究對象的選取乃是先以立意取樣的方式針對某國小一年級教師進行抽樣，再採滾雪球取樣法，請小一老師協助推薦就讀小學一年級家長。再由小一家長推薦大班幼稚園老師。其中大班幼稚園老師五名，國小一年級教師五名，小一家長五名，總共十五名

研究對象。

三、資料蒐集

資料是被研究者視為有關且能對要研究的議題提供證據。對研究者而言，資料使之接近所欲調查的現實，用以呈現現實（夏林清等譯，1997）。本研究的蒐集資料的方法分為以下：一、訪談紀錄；二、文件分析：（一）省思札誌，（二）相關文件。

（一）訪談

本研究採用半結構式訪談，訪談期間從 98 年 10 月起到 12 月截止，每次訪談時間大約 60-90 分鐘。訪談前先以電話邀訪或親自拜訪做為初步關係的建立，並徵求受訪者答應於訪談過程中全程錄音，訪談後將逐字稿交由受訪者確認訪談內容無誤。

（二）省思札記

以紙筆紀錄為輔，記下重要、關鍵的細節、研究者感受及想法等，作為日後資料分析之需。在訪談結束後，立即寫下個人省思札記，從札記中反思自己的價值觀及研究角色。研究者將自己所看到的現況以及看到後的想法，紀錄於省思札記中，作為日後資料分析之需。

（三）文件檔案

蒐集之文件包含學習單及幼兒作品、相關文件等

四、資料整理與分析

「整理和分析資料」指的是對所蒐集的原始資料進行加工，使其逐步趨於系統化和條理化的過程（陳向明，2002：181）。至於分析的目的其一是，找到「吻合」（fit）理解的解釋，以能夠在情緒上覺得合理，再者，對解釋有所檢核與測驗（夏林清（譯），1997：153）。

在資料整理方面，研究者將省思札記、錄音紀錄、相關文件等三種資料蒐集後進行標號，以利後續資料整理、分析與編碼。研究中所採用之標號如下：

表 3-1 轉譯表

資料		編碼
訪談紀錄		「訪*年*月*日」表示*年*月*日的訪談紀錄。 例如：「971213」表示 97 年 12 月 13 日訪談紀錄。 「E」表示小學老師、「C」表示幼稚園老師、「P」表示家長。
文件	省思札記	「省*年*月*日」表示*年*月*日的省思札記。 例如：「省*年*月*日」表示*年*月*日的省思札記。
	相關檔案	「學習單*年*月*日」表示*年*月*日的學習單。 例如：「學習單 97 年 12 月 14 日」表示 97 年 12 月 14 日的學習單。 「作*年*月*日」表示*年*月*日的幼兒作品。 例如：「作 97 年 12 月 16 日」表示 97 年 12 月 16 日的幼兒作品。 「文*年*月*日」表示*年*月*日的相關文件。 例如：「文 97 年 12 月 17 日」表示 97 年 12 月 17 日的相關文件。

資料來源：研究者自己整理

至於研究資料的分析方式如下：

陳向明（2002）以為資料分析主要以如下步驟：閱讀原始資料、登錄、尋找本土概念、資料的系統化。因此，研究者閱讀所蒐集的文件並在過程中不斷的閱讀文獻以刺激思考，從現有的理論中去發展出一個重要的脈絡來連貫並統整所有資料，然後選擇有利回答研究問題的概念進行類屬分析進而將資料系統化並得到結論。

五、資料的信實度

陳向明（2002）以為：效度指的是一種「關係」，及研究結果與研究其他部分（包括研究者、研究的問題、目的、對象、方法和情境）之間的一種「一致性」。以上幼生均求家長同意進行本研究及蒐集與研究相關的資料，並簽立研究同意書，謹守研究倫理全數資料僅作為研究搜集資料用。

（一）三角檢核法（Triangulation）

乃是一特定情境的資料是由三個觀點收集而成（夏林清（譯）1999）。本研究在蒐集相關文件、訪談資料及省思札記等資料進行檢定。

（二）提供豐富的原始資料

提供豐富的原始資料可以為研究的結論提供充分的論證依據，進而提高研究結論的效度（陳向明，2002：285）。研究者將訪談的全部內容經轉碼後將全部內容一字不漏的記錄下來，且針對訪談中的細節及有關人物的行為仔細紀錄下來，讓研究者於初步研究結論以後，再回到原始材料對結論進行檢驗。

（三）成員檢驗法

「成員」指的是參與研究的人，「成員檢驗法」指的是：研究者將研究結果反饋到被研究者，看他們有什麼反應（陳向明，2002）。在本研究得到初步結論時，請研究者對結論進行檢核，並尊重被研究者的看法及意見進行必要修改。

綜上所述，本研究採用提供三角檢核法、厚實的描述及成員檢驗法，進行研究資料之檢核，以提高研究資料的可信賴度。

肆、研究發現與討論

一、在幼稚園教師方面

因為家長的「望子乘龍」及「不要輸在起跑點」的心態與整體幼教市場考量下，多數園所進行注音符號教學。而研究者所訪談的五位幼稚園老師則印證此現象，亦與洪玉玲（2007）研究發現結果相同；國小一年級學生入學前學過注音符號的比例高達九成以上。本研究中計有兩位幼稚園教師以融入式教學進行注音符號學習，另三位則因家長要求進行非融入式注音符號教學。

（一）在日常生活中，以遊戲方式融入學習，並掌握孩子的學習動機

兩名老師採用融入式教學，讓孩子在日常生活中，以遊戲方式學習注音符號，如其中一位老師所說的：

我們的方式是讓孩子透過圖畫書的閱讀和老師設計的生活記錄，從使用注音中學會注音。(訪 C01-081001)

另一名老師也運用相同的教學方式，並且，相信學習的動力來自於興趣與快樂的學習：

這麼小的孩子，不一定要去正音班學注音符號，在學校裡也可以快樂的學習。比如：我就在我們班到處貼字卡，跟小朋友玩找找看；再沙盤上寫字或是用玩具去拼出注音；像是丁、一、口、冂，孩子都可以很快拼出來，還有畫著色畫；玩翻撲克牌的記憶遊戲；把字卡藏在各處玩尋寶；給他注音符號磁鐵玩；常常唸繪本給孩子聽，我是覺得學習一定要孩子有興趣。(訪 C03-081015)

上述研究結果與吳佩芬(2001)所研究的結果相同；實施注音符號遊戲教學，可以轉換學習情境及改變活動型態，提升學生學習意願。亦與房柏成(2005)認為；注音符號或書寫，在學齡前都是可以教的，而且只要孩子隨時隨地有興趣都可以進行，只不過重點是「用什麼方式」教？而所有的拼音與書寫活動，都應在自然情境中出現的想法相同。

(二) 幼教市場生態與招生壓力下，因應家長要求教學注音符號

少子化及招生壓力下，使得部分園所屈就家長需求及市場競爭，三位老師都提到如此的狀況，其中一位老師就提到，如果不能滿足家長需求，就只能流失學生了：

這些年來，我的態度有了一些改變，家長要求我們一定要教，不教就換園就讀，可以說是在現實下，不得不採取了妥協的立場。(訪 C02-081009)

另一名老師也同樣遇到相同的情形，明知幼稚園是不適合教注音符號，卻也難抵現實的考量：

其實，幼稚園是不適合教注音符號的，所以幼稚園不教注音符號很正常，但是因為趨勢的逼迫，還有幼小銜接的問題，很多國小一年級老師都會要求學校的附設幼稚園教注音符號，所以目前其實都有在教的，但是，幼稚園還是多多少少還是會教啦，因為招生壓力，所以一定會教！(訪 C04-081023)

另一名老師反應者就業市場的需求與當初所學背馳時，也應映大環境的改變而進行注音符號，甚至因為家長要求要老師增加課程，以該名老師為例：

當幼稚園老師一定會遇到的難題，就是：要不要教注音!教書的第一年，嫩嫩的新手老師，依著大學時所學的理论、遵照教育部的規定，不教注音；第二年，也就是

現在，換了新學校，配合大家的步伐，開始教注音，由於學校的意思是要我們安排每個禮拜一個的進度讓孩子接觸注音，但什麼都不要求，不過家長急死了，還向園方反應老師教得太少、整天都在畫畫，學校表明希望增加注音課程，畢竟家長要看到的是成效，要合乎市場的競爭力，就要比別人教得多。(訪 C05-081029)

二、關於小學老師方面

相關實證研究發現，小一學童對注音符號認知有限，且個別差異大(許珮儀, 2007)，使國小一年級教師在教學上出現學生程度不一，難以授課困境(洪玉玲, 2007)。再者，學前師資良莠不齊，教學差異性非常大(賴惠美, 2008)均是小一學習注音符號的隱憂。這與本研究訪談的四位國小教師想法相同；甚怕不正確學習態度與習慣影響其學習，因此，傾向前十週正常化教學為主，只有一位國小老師以為，需在學前完成注音符號之學習。

(一) 課程緊湊，無法適時進行完善之課後輔導。

其中一名老師反應小學因授課時間的改變以及學生事先學習會增加信心而認為須事先學習。以該名老師為例：

現在小一新生一入學，幾乎一半以上都已經學過注音符號，這些小朋友教起來很快就進入狀況了，而那些完全沒學過的孩子，教起來非常困難，每天課程都很緊湊，就算要幫孩子加強也是有限，孩子課業上表現不好，連帶影響自信心，所以孩子還是得先教才好。(訪 E02-081210)

(二) 學生程度不一，造成授課困擾。

小學老師對於已於學前學過注音符號之學童，會發現學習態度上的問題，例如：上課專心度欠缺、學習態度不佳等。以其中一名老師為例：

在幼稚園就學過注音符號的學生，在小一前十週國語課的學習狀況，並不是很好，甚至漫不經心，他們多認為老師教的在幼稚園已經學過了。問題是他們有些地方是沒有學好的，需要矯正的，然而，孩子們卻覺得「我已經會了」。(訪紀 Ete04-081224)

另一名老師亦反應相同的情形；部分學童因學前以學過注音符號而產生偏差的態度，以致影響日後的學習：

幼稚園就學過注意的孩子，上課容易不專心，不注意聽老師的話，反而不利長遠學習。認為不須提早學習注意符號的專家們，是因為看到很多孩子在幼稚園就已經學習注音符號，等到進入小學後，反而產生「我已經會了」的錯誤心態，導致孩子不專心上課的後果。這樣一來，反而會因此而耽誤其他課程的學習。(訪 E05-081231)

反倒是入小學才開始學習的學童表現較佳，誠如該名老師所陳述：

有一小部分的學生，他們在幼稚園沒什麼學，對注音符號的感覺是很陌生的，但這些孩子反而在課堂上都很認真在學。(訪 E04-081224)

上述與賴惠美(2008)所研究的結果相同；幼稚園學生學習上的問題之一為專心度不易持久。而洪玉玲(2007)也提出已學過注音符號的學生課堂表現明顯較未學過的學生主動，與上述小學老師的反應如出一轍。另外，錯誤的學習，糾正不易也使小學老師困擾，並認為需花時間修正：

我非常認同幼稚園不學注音符號這件事，接了幾屆一年級，發現幼稚園教注音符號非常普遍，但是那麼抽象的東西，對他們來說只是死記，而且很多發音、寫法都需要花很多時間改正。(訪 E04-081224)

小學前十周注音符號能正常教學亦是老師共同的心聲，並希望學童能按部就班進行前十周注音符號的學習，誠如其中一名老師所說：

不管學生有無學過，小一老師按規定，前十周一定要教注音符號，且是從頭教起，每次上課的內容不多，也避免太早筆試，用遊戲活動檢驗孩子是否熟練，只要按部就班學，通常沒問題。(訪 E05-081231)

另一名老師亦將小一前十周的注音符號教學視為小一正常課程內容：

提前學會注音的孩子，上小學後的成績不一定落後於上過注音的孩子，不須要在上小學前學注音，因為不論學生以前是否學過，都需要從頭教，況且這個部份本來就屬小一課程。(訪 E01-081204)

三、關於家長方面

如前所述，本研究中，幼稚園老師反應家長偏差心態和幼教市場機制，導致五名老師於學前均進行注音符號教學，但以本研究訪談的家長而言；卻有三位家長認為讓孩子的身心發展準備狀態下學習，遠勝於注音符號拼讀，因此，以為不須提早學習，其他家長則考量小學師生比例和奠基於已學習注音符號的基礎上，可再加深加廣其他領域之學習，因此覺得應在幼稚園就先學會認、唸、拼及書寫的能力。

(一) 身心成熟，生活自理能力學習及快樂上學，比學習注音更重要。

等待孩子的身心成熟，學習是事半功倍的，從小的生活的經驗，自理能力及人際互動，亦比拼讀注音符號來的重要，誠如這位家長所說：

依據孩子的能力，成熟了學習什麼都比較輕鬆，在幼稚園只要玩就好，注音符號小學再教就好，我比較相信小朋友的能力，反正我覺得，注音符號都一樣孩子學了就會，童年只有一次不需要太早學注音符號，生活經驗、自理能力與人際，從小培養是比較重要的。(訪 P04—081124)

上述內容符合劉淑秋(1994)從生理展的角度的看法；亦即學習注音符號前所需具備的生心理準備狀態包括：成熟、發音器官、骨骼發展、小肌肉的操作控制等另外，幼兒學習興趣及動機、家長的態度等。另外，快樂上學且學習到正確的拼讀亦同樣重要，例如其中一位家長的想法：

我沒有讓孩子寫幼稚園注音的功課,就是要讓孩子上小一學習正確拼音及寫法,由於,大部分幼稚園在中班就開始教,甚至考試,再加上許多小學教師認為小朋友已經學會了,所以,都教的很快,如果,孩子在幼稚園如果沒把拼音學好的,一定上起來非常吃力,不過我覺得我想讓孩子快樂上學。(訪 P01—081104)

無獨有偶的,另外一位家長除了希望孩子能快樂上學外,亦覺得學習是要快樂的,且與同儕相處互動亦同樣重要:

我覺得該給孩子學很多東西,還是讓孩子快樂上學,我想我會選擇的是孩子快樂上學,如果連上學對他們來說都是痛苦的,那還談什麼學習,為什麼一定要讓孩子不要輸在起跑點?為什麼要急於讓孩子學許多數學、學注音符號、學英文、學會唸故事書、學許多不見得大人都知道的東西,我覺得他們只要快樂上學,會和小朋友玩就夠了。(訪 P02—081114)

(二) 師生比例，無法兼顧個別需要，造成孩子挫折。

小學教室中老師跟學生的人數比例差距，也因此造成家長思考是否要先學注音符號，以該名家長而言，深怕如此的師生比例，老師無法兼顧個別需要，因此，跟不上的孩子產生挫折而影響學習，如其所述：

不學注音符號，上了小學會跟不上。因為，現在小一學生學習注音符號只有十周的時間，一學完就開始寫國字、學造詞，對於那些完全沒接觸過注音符號的小朋友來說，根本完全無法跟上進度，所以，要先學會認唸拼音。再來小學一班學生那麼多，老師不容易注意到小朋友的學習，大部分孩子都學過了，若沒學會會造成老師困擾。既然大家都「偷跑」，也只能自力救濟否則到學校去，發現只有大家都會只有他不，那種挫折是很驚人的。(訪 P03—081121)

(三) 學習有事先基礎，可以再擴充其他領域之學習

而另一名家長想法則符應前述；幼稚園老師受到家長要求在學前階段教注音符號，

如下所述：

現在孩子都很聰明，學習能力強適應力強，學習能力也越來越好，如果入小學前就先學習，進入小學以後，就可以學別的。而且，打好基礎及心理準備，入小學更能加深印象。(訪 P05-090324)

綜上所述，學齡前應針對生活自理能力、人際互動、等為學習重點，學前培養良好的學習態度是日後影響的關鍵，讓孩子快樂學習並擁有動機，均會對日學習影響深遠廣大。注音符號本是小一的課程內容，提前學習，往往造成錯誤的學習，形成日後糾正事半功倍，且造成孩子的學習不專心及養成偏差心態，父母秉持正確的教養態度，不但不會讓孩子輸在起跑點，還可能因為掌握「關鍵的先機」而「贏得成績」。

伍、結論與建議

一、結論

本研究採質性研究，藉由訪談省思札記及文件資料，探討幼小銜接之注音符號教學研究。本節根據研究目的與問題做出結論，並針對研究結果提出建議

(一) 在幼稚園教師方面

有兩位幼稚園教師以融入式教學進行注音符號學習，另三位則因家長要求進行非融入式注音符號教學。

兩名老師採用融入式教學，讓孩子在日常生活中，以遊戲方式學習注音符號，另一名老師也運用相同的教學方式，並且，相信學習的動力來自於興趣與快樂的學習。上述研究結果與吳佩芬(2001)所研究的結果相同；實施注音符號遊戲教學，可以轉換學習情境及改變活動型態，提升學生學習意願。亦符合房柏成(2005)的看法，即在學齡前學習注音符號或書寫，只要方法與教法合宜，均可以讓孩子在自然情境中隨時隨地的進行拼音與書寫活動。然而，少子化及招生壓力下，使得部分園所屈就家長需求及市場競爭，三位老師都提到如此的狀況；當就業市場的需求與當初所學背馳時，明知幼稚園是不適合教注音符號，卻也難抵現實的考量；若無法滿足家長需求，就僅有流失學生，因此，園所及老師大多因應大環境的改變而進行注音符號教學，甚至因為家長要求而增加課程。

(二) 關於小學老師方面

4位國小教師傾以前十週正常化教學為主，只有1位國小老師以為，需在學前完成注音符號之學習。

根據研究學齡前就已學過注音符號的學童，在上小學一年級後，所產生的學習態度問題，例如：上課專心度欠缺(賴惠美, 2008)、學習態度不佳及偏差等，均可能影響日後的學習。另外，陳麗如(1999)發現幼稚園教學注音符號方式、正音班型式、學前

注音符號學習歷程及幼稚園課程開放程度對小一注音符號學習成就、語文理解能力、朗讀正確率並無顯著影響，因此，不須在學齡前學習注音符號，此乃符應國小四名老師傾以前十週正常化教學為主的看法，再者，學前教授注音符號方法與形式眾多，往往錯誤的學習糾正不易，形成小學老師面對學生程度不一在授課上的困擾。唯，本研究中的一名老師卻認為；因為注音符號授課時間不足，其他課程內容過多，因此，較無多餘時間施行補救教學，並以爲學生事先學習會增加信心因而認爲須事先學習。此意見是與另外四名老師所不同的看法。

(三) 關於家長方面

3位家長以爲不須提早學習，但其他家長則認爲應在學前階段學會認、唸、拼及書寫的能力。

家長以爲；等待孩子的身心成熟，學習是事半功倍的，從小的生活經驗，自理能力及人際互動等，比拼讀注音符號來的重要。上述內容符合劉淑秋（1994）從生理展的角度的看法；亦即學習注音符號前所需具備的生心理準備狀態包括：成熟、發音器官、骨骼發展、小肌肉的操作控制等另外，幼兒學習興趣及動機、家長的態度等。另外，快樂上學且學習到正確的拼讀及與同儕相處互動亦同樣重要。而持相反意見的家長認爲；小學教室中老師跟學生的人數比例差距，造成他們思考是否要先學注音符號的原因之一，深怕如此的師生比例，小學老師無法兼顧個別需要，因此，對於跟不上的孩子易產生挫折而影響學習，另外，傳統「望子成龍」的想法，使兩名家長以爲奠基於已學習注音符號的基礎上，可再加深加廣其他領域之學習，因此覺得應在幼稚園就先學會認、唸、拼及書寫的能力。

二、建議

(一) 對幼稚園園長、老師的建議

就其整體幼教生態的經營角度而言；公立幼稚園的資源與經費由政府補助，而私立幼稚園需考量「市場取向」，因此產生招生壓力，學生來源與家長的需求爲經營的指標。在公私立幼稚園不同的經營下，如何走出屬於各園所的特色，並做好「家長教育，教育家長」的親職活動，讓家長能有正確知識，對於整體環境具有指標的作用。因此，學前階段之學習內容應秉「幼稚園課程標準」之內容設計符合幼兒身心發展的統整式課程，讓孩子多多運用感官實際操作，並把握學期及發展階段的關鍵期，勿以學前教育爲小學之先修班。另外，對於在幼稚園階段自理能力的養成、社會情緒發展與人際互動等均影響日後學習深劇，因此，宜透過日常生活及機會教育，讓孩子進行學習，以銜接小學生活並具備相關之基本能力。針對家長要求教學注音符號，可廣增親職教育管道；例如：親子手冊、學者專家座談會及面對面的溝通等，讓家長瞭解學習注音符號的相關正確知識。

(二) 對小學一年級老師的建議

小學爲國民義務教育的啓蒙年，對於日後的學習佔有重要地位，因此，小一老師的

教導深具意義性，良好與正確的學習態度與習慣均須由此培養。學童從不同的環境中轉換，在生心理均需過渡期，在學習的內容上亦相同，宜選用適切的學習方法與內容，引發學童學習的動機進而產生學習興趣。因此，小一的注音符號教學宜按部就班讓前十周注音符號教學正常化，勿因多數學前學過注音符號即草率教學，而引發家長恐慌，除此，亦應瞭解學童學習的起始行為，針對不同學習狀況予以不同的施教方式及補救教學，上課形式則可實施注音符號遊戲教學，藉由轉換學習情境及改變活動型態，提升學生學習意願，關於學習態度的養成可採隨機教學及機會教育方式，在日常生活中採長期且循序漸進方式協助學童建立。

（三）對家長的建議

家庭是孩子第一個非正式的學習機構，父母亦是孩子第一個人生的導師，良好親子關係建立更顯其重要，從 Mslow 需求階段論而言；家庭提供個人生理需求、安全需求與愛與隸屬需求，而每一階段奠基於前一階段，學前階段乃是各種社會、情緒、人際能力的關鍵期，學習重點應多放在自理能力與同儕互動上，並應多加充實孩子的生活經驗。注音符號乃為抽象符號，於日常中並不常出現，孩子亦在生活中很少運用，關於注音符號的學習亦需構築於生心理的發展成熟，因此，勿強迫幼稚園教注音符號，並因考慮考慮教授注音符號的師資合格性與專業性，學前養成錯誤的學習態度及觀念，除需多花時間糾正外，亦因造成挫折而影響孩子日後學習，因此家長不可不慎重看待，勿因「贏在起跑點卻輸在人生的終點」。

（四）師資培育機構的建議

在幼兒教育系或幼兒保育系的師資的養成多著重專業知能的培養，而大四前學生對於幼教職場的認識大多從實習場所而來，然而實習場所的挑選大多已具規模或上軌道之見習園所，學生對於就業市場的實際狀況的認知不足，一旦踏入職場不管公私立園所，均會遇到與所學有違之狀況，往往產生理論與實務衝擊的震撼，因此流失培育四年的師資成本，對此，職前教育機構應重新思考，除養成幼教專業態度與知能，如何培養職前教師了解就業市場需求，對於有志從事此一專業的幼教老師能減少就業時的落差，豐厚就業市場專業師資的素質。

參考文獻

- 吳敏而 (1990a)。入小學的第一個危機 (上) — 未雨綢繆談注音。《學前教育月刊》，13 (1)，16-17。
- 吳敏而 (1990b)。入小學的第一個危機 (下) — 未雨綢繆談注音。《學前教育月刊》，13 (2)，20-21。
- 吳佩芬 (2001)。《注音符號遊戲教學之行動研究》。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 李文龍 (2003)。幼兒心智能力的發展。《親子教育》，108，27-28。
- 李錦華 (2002)。《台東大學行動研究論文集：一個教室中的全語言教學研究》。
- 房柏成 (2005)。遊戲々々口 — 基礎語文讀寫教學新思維。《人文及社會學科教學通訊》，16，178-183。
- 祁致賢 (1973)。《國語教育》。台北：國語日報出版部。
- 洪玉玲 (2008)。《國小一年級注音符號教學現況研究》。國立臺中教育大學語文教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺中。
- 胡永崇 (2001)。國小一年級閱讀障礙學生注音符號學習的相關因素及意義化注音符號教學成效之研究。《屏東師院學報》，15，101-140。
- 胡建雄 (1991)。國小注音符號教學探討。《國教月刊》，37 (5)，1-6。
- 夏林清等 (譯) (1999)。Altrichter、Posch & Somekh 著。《行動研究方法導論 — 教師動手做研究 (Teachers investigate their work)》。台北：遠流。
- 高麗芷 (2003)。奠定超強記憶的基礎 — 認識視知覺系統。《學前教育》，28 (6)，82-82。
- 常又仁 (1998)。《注音符號教學新法：「精緻化教學法」教學活動設計》。高雄：復文。
- 常雅珍 (1998)。《國語注音符號「精緻化教學法」與傳統「綜合教學法」之比較研究》。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，嘉義。
- 常雅珍 (2000)。《注音符號教學新法 — 精緻化教學法》。《國教天地》，137，33-40。
- 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。
- 許珮儀 (2007)。《國小一年級注音符號教學之研究》。國立臺東大學教育學系(所)碩士論文，未出版，臺東。
- 許碩方 (2006)。《家長因應小一新生幼小銜接適應問題之研究》。國立嘉義大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳向明 (2002)。《教師如何作質的研究》。台北：洪葉。
- 陳麗如 (1999)。《幼稚園與小學一年級注音符號學習銜接問題研究》。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 陳怡君 (2003)。《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，臺北市。
- 陳向明 (2002)。《教師如何作質的研究》。台北：洪葉。
- 陳淑琴 (2000)。《幼兒語文教材教法》。臺北：光佑。

- 黃瑞琴 (1993)。幼兒讀寫萌發課程。台北：五南。
- 葉宜珍 (2003)。小一學童學校生活適應與學習表現研究－以台東縣某國小幼小銜接活動為例。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 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)，131-158。
- 劉慈惠、丁雪茵 (2008) 幼教人看小一生的學校適應及親師之因應。師大學報教育類，**53** (2)，131-167。
- 劉淑秋 (1994)。提前學習好嗎？－談幼兒學習注音符號。國教輔導，**33** (3)，8-9。
- 蔡春美 (1998a)。幼小銜接教育的爭議與真義 (上)。國語日報，9月14日13版。
- 蔡春美 (1998b)。幼小銜接教育的爭議與真義 (下)。國語日報，9月21日13版。
- 賴惠美 (2009)。創造三贏－談幼小銜接課程。幼教資訊，**219**，12-16。
- 賴惠美 (2008)。幼稚園注音符號教學現況研究－以台中縣烏日鄉為例。國立台中教育大學語文教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 賴美惠 (2008)。幼稚園適用的注音符號教學法。幼教資訊，**217**，48-53。
- 顧大我 (1992)。注音符號教學的基本認識。北師與文教育通訊，**1**，47-73。
- Goodman, Y. (1989) Roots of the whole language movement. *The Elementary School Journal*, **90** (2), 113-127.

作者

陳素喜

國立東華大學幼兒教育學系研究生

高傳正

國立東華大學幼兒教育學系副教授