

幼兒使用學習區與遊戲行為關係之研究

廖信達

德育醫護管理專科學校

摘要

本研究旨在探討幼兒在不同學習區遊戲行為的表現。研究對象包括 5 歲幼兒 24 位，4 歲幼兒 24 位，合計 48 位幼兒(男女各半)。

本研究採自然觀察法，利用時間取樣的紀錄方式，經由受過觀察訓練的觀察員在幼兒自由活動時間，以不干擾幼兒活動為原則，觀察紀錄幼兒在各學習區的遊戲行為。

主要研究發現如下：

- (一) 幼兒在各學習區的駐足率會因學習區的不同而有所差異。其駐足率的高低依序如下：(1) 美勞區 (2) 玩具區 (3) 益智區 (4) 共同區 (5) 娃娃區 (6) 戶外活動區 (7) 圖書區 (8) 積木區 (9) 無固定區。
- (二) 年齡與學習區的選用有關聯。其中四歲及五歲組均最常駐足美勞區，四歲組也常駐足娃娃區，但五歲組則已偏低。
- (三) 在戶外活動區的駐足率，男生則顯著高於女生。這可說明男生比女生更喜歡在戶外活動區駐足。
- (四) 幼兒社會性遊戲的表現頻率，會因類型不同而有差異。社會性遊戲表現的高低依序為平行遊戲、群體遊戲、非遊戲活動、旁觀 / 無所事事 / 活動轉移及單獨遊戲。
- (五) 五歲及四歲組幼兒呈現最多者均為平行遊戲；五歲組比四歲組幼兒表現更多單獨遊戲。
- (六) 建構遊戲在幼兒活動中是相當普遍的遊戲類型；而規則遊戲在幼兒的自由活動中也已經出現，但似乎並不常發生。

關鍵詞：遊戲行為、遊戲、學習區、幼兒、時間取樣

A Study of the Relationship Between Selecting Learning Areas and Playing Behaviors Among Young Children

Shida Liao

Deh Yu College of Nursing and Management

Abstract

The main purpose of this study was to explore the playing behaviors at different learning areas among young children. There were 24 four- and five-year-old children in the sample respectively, totally were 48 children.

Natural observation with time-sampling record method was used in this study. At children's free time the well-trained observers observed and recorded children's playing behaviors at different learning areas without disturbing children's activity.

The main findings were as following:

1. There were significant differences between learning areas which children staying, the decreasing sequence was : (1)the art area, (2)the toy area, (3) the knowledge area, (4)the public area, (5)the housing area, (6)the outdoor area, (7)the reading area, (8)the block area and (9)the unfixed area.

2. The children's age play a significant role on selecting the learning areas. Significant relativity was found between the age and the learning area they stayed most frequently, the children of four- and five-year-old groups both stayed in the art area most frequently, but it was not the same in the housing area, the four-year-old one was much more than another.

3. The number of staying at the outdoor area indicated that the male more than the female, maybe it could be explained as the male were more interested in staying in outdoor than the female among the children.

4. The differences were founded between different categories of social play, the decreasing sequence was parallel play , grouping, non-play, looking on / nothing to do/activity transferring and playing by oneself.

5. There were most parallel play in both of the age groups, and more playing by oneself in the five-year-old children than four-year-old does.

6. The parallel play were the most popular ones, and the rule play were also found in the children's free time activities, but they seemed not often.

Key words: Playing behavior, Play, Learning area, Young children, Time-sampling

一. 動機與目的

現今幼兒教育的趨勢，強調幼兒具備自動自發的學習能力(廖鳳瑞,民 82;倪用直等譯,民 88)。而從開放教育的觀點而言,重視幼兒在自由開放的環境中遊戲學習的理念也受到相當的肯定(邱志鵬,民 77;盧美貴,民 77;蘇愛秋,民 88;劉玉燕,民 88)。

為提供幼兒能自動自發、主動探索學習,幼稚園托兒所常將教室分成好幾個學習區,或稱為「角落」、「學習角」等。而所謂「學習區」是指一個有規劃且多樣性的學習環境,幼兒能在這裡依自己的興趣、能力,發揮自我學習的本能,同時培養自我糾正的能力,而能有效的完成某種學習活動,或達成某一學習目標(引自戴文青,民 85;Blake 1977;蘇愛秋,民 88)。可見學習區的設置是為幼兒自動自發的學習提供良好的機會;但相對於家長對於幼兒自由遊戲學不到東西的疑慮,實有必要對於幼兒如何選取學習區及其遊戲行為更進一步探討。

從理論中架構出遊戲的型態,首推 Parten(1932)於其研究中由社會參與行為的角度,將幼兒遊戲行為分成:旁觀行為、無所事事行為、單獨遊戲、平行遊戲、聯合遊戲及合作遊戲;Piaget(1962)根據兒童的認知發展階段,將遊戲分成三種型態,分別為:練習遊戲(Practice play)、象徵遊戲(Symbolic play)及規則遊戲(game with rules)。到了七十年代中期,Rubin, Maioni & Hornung(1976)整合了上述 Parten 及 Piaget 的遊戲種類,成為可同時評量社會及認知層次的十二種遊戲種類。而 Smilansky(1968)更將幼兒的扮演遊戲作更深入的探討,他將社會性扮演遊戲歸納成下述五種要素:(一)角色扮演(role play);(二)想像轉換(make believe transformation);(三)社會互動(Social interaction);(四)語言溝通(verbal communication);(五)持續性(persistences)。另外,Carollee Howes(1980)對於幼兒的社會化遊戲,以彼此互動關係的複雜度,分成五種型態:平行遊戲(Parallel play)、共同關係焦點的平行遊戲(Parallel play with mutual regard)、簡單的社會遊戲(simple social play)、共同意識的互補互惠遊戲(complementary and reciprocal social play)(引自

郭靜晃,民 82 年 P.58-60,176-196;江麗莉譯,民 87 年。P.103-127)。

遊戲從研究者關心的方向廣泛地被探討。而有關學習區與幼兒遊戲行為的研究方面: Sheehan & Day 的研究發現,教室內空間的間隔有助於幼兒合作行為。Field 也發現,高層次的社會與認知性遊戲行為出現在有區隔的教室 (Johnson, et al; 1987); 有許多的研究也發現學習區和社會性遊戲類型有關(Rubin 1979a、1977b; 田育芬,民 76; 陳淑琦,民 80)。另外,積木角和娃娃家合併有助於幼兒異性間的互動(Kinsman & Berk, 1979)。一般而言,學習區與幼兒遊戲行為有相關性,但這方面的研究數量卻略顯不足。

國內多篇探討幼兒遊戲有關混齡、單一年齡層幼兒在社會性、認知性遊戲的相關研究(陳娟娟,民 73 年;田育芬,民 76 年;潘慧玲,民 80 年;郭靜晃,民 83 年),但有關幼兒在學習區之遊戲行為的實證研究資料卻非常有限(陳淑琦,民 80 年;李淑惠,民 84 年)。

受到開放教育的影響,幼兒園所在教室內設置學習區供幼兒探索學習;但幼兒園所與家長理念不符、溝通不易等,也是其面臨的主要困難(廖信達等,民 88 年)。而且,筆者多次與保育人員的溝通也發現,不僅家長對於幼兒在學習區的遊戲行為感到疑慮,保育人員也似乎欠缺實證的資料來說服自己及家長有關幼兒在學習區自由遊戲行為的意涵。為使學習區的設置能發揮功能,並解除家長及老師們的疑慮,從而肯定幼兒的學習本質,實有必要對學習區與幼兒的遊戲行為再作進一步實證性的探討。

二、文獻探討

本文獻內容將試圖針對開放教育下的學習區環境及幼兒的遊戲行為進行探討:

(一)、開放教育與學習區

根據黃淑苓(民 81 年)研究台灣地區幼稚園自我標示的課程型態,發現「角落設計」者佔了 47.8%,可見幼稚園中設置學習區之普遍性。近十多年來「開放教育」一詞普遍被運用,「開放教育」與「學習區」幾乎被劃上等號。許多園所以為:只要在教室裡設立幾個「學習區」,不管理念、方法

及老師的態度如何，都認為是在實施「開放教育」(蘇愛秋,民 88 年),正如同廖鳳瑞(民 82 年)也提出,「開放式教學」的幼兒園所在教室內擺設學習區,但未必能表現出開放教育「民主」及「幼兒自主」的精神。因此,開放教育主張空間、時間、結構、內容、方法及溝通上的開放,在課室中採非結構的角落佈置,提供豐富的教材教具,如娃娃家、工作角、語文角、科學角等等,且這些角落是依據幼兒身心發展的特徵與需求來佈置的(陳淑琦,民 80 年)。可見,設置學習區的園所因老師的態度是否開放,或因學習區開放的時間、使用的方便性,教材、教具提供的質與量等,都實質影響學習區能否呈現出開放教育的精神。當然,若從幼兒具有主動學習的教育理念來看待幼兒在開放教育下的學習,那麼,關心幼兒在自由活動時間如何自由選取學習區,及在其中表現的遊戲行為就更值得重視了。

(二)、幼兒的遊戲行為

有關幼兒遊戲與發展的關係,由於研究著眼的重心不同而有不同探討的方向,而一般最熟知的理論為社會性遊戲及認知性遊戲兩大類(Bergen, 1988;陳淑琦,民 80 年),事實上正如 Bakeman & Brownlee, 1980; Monighan, 1985; Rubin, 1982 的研究顯示,當研究兒童遊戲時,此兩類理論皆需特別加以顧慮之(鄭良儀譯,民 88 年)。

1. 幼兒社會性遊戲

Parten(1932)從幼兒社會參與的角度,將幼兒遊戲分類為單獨遊戲、平行遊戲、聯合遊戲及合作遊戲。她以 42 名 2-4 歲幼兒為觀察對象,發現年齡愈長社會行為愈多,三歲以下的幼兒多從事單獨遊戲或旁觀行為。

一般研究者大多發現,幼兒隨著年齡成長,社會互動的遊戲愈多(Smith,1978;Rubin、Waston & Jambor 1978;潘慧玲,民 80 年;陳淑琦,民 80 年;陳娟娟,民 74 年)。不過,幼兒社會行為的成熟度是否依循著 Parten 提出的階段,近年來研究有關幼兒單獨及平行遊戲的表現仍有許多爭議。陳淑琦(民 80 年)、田育芬(民 77 年)及 Barnes(1971)的研究發現,幼兒仍出現較多諸如旁觀、無所事事、活動轉移的行為;另外,雖此研究也支持

Parten(1932)所言:社會性遊戲的類型是有層次性存在的(陳淑琦,民 80 年),但事實上,對於年齡層較大的幼兒而言,並無具體理由可以假設單獨遊戲比互動遊戲來得不成熟(鄭良儀譯,民 88 年)。Moore, Evertson & Brophy (1974); Rubin(1982); Singer(1973)認為,幼兒的單獨遊戲提供了統合智慧活動的機會,對兒童而言,這對他們發展解決問題的技能以及自我控制的信任感有極大的貢獻(引自鄭良儀譯,民 88 年)。而在平行遊戲方面的發現也有不同,Smith(1978)針對幼兒所做的研究發現,年齡較大的幼兒不是單獨遊戲就是群體互動的遊戲,很少看到兩人各玩各的平行遊戲,Smith 因此認為平行遊戲「只在一旁遊戲,卻不與其他孩子共同遊戲」,這發現與國內陳淑琦(民 80 年)、潘慧玲(民 80 年)、陳娟娟(民 74 年)的發現卻不相同,這種差異或許與樣本及其學習環境有關,此值得探究。但不論平行遊戲呈現的情形,就如 Bakeman & Brownlee(1980)所述,平行遊戲是一種可被很有技巧的參與者當作進入遊戲的方法或吸引他人參與遊戲的方法。

由上可知,雖然許多研究同意,幼兒社會性遊戲隨著年齡增長而增加,但也有些研究發現與 Parten 的結果並不一致;另外,對於幼兒所表現出來的單獨及平行遊戲也有爭議,但對其在發展的意涵上另持有些肯定的看法。

2. 幼兒認知性遊戲

皮亞傑是第一位在自然環境中觀察兒童而發展出遊戲理論的研究者。皮亞傑認為遊戲是純粹同化的形式,是一種孩子可藉以練習新形成的象徵性基模的方法。維高斯基(Vygosky)的理論則與皮亞傑相反,他強調遊戲是一種促進發展向前移動的假裝後果。Singer & Singer (1990)也提出很多研究顯示,遊戲不只反應了一般的認知與社會發展,且對其很有貢獻(引自谷瑞勉譯,民 88 年, P.98-100)。

根據皮亞傑的理論(1962),他將遊戲分為練習性(Practice)、扮演性(Dramatic)及規則性(Games with rule)遊戲。但 Smilansky(1968)的研究發現,兒童遊戲不完全符合皮亞傑所述的三階段情形,其中建構性遊戲(Constructive play)在幼兒遊戲中非常普遍,於是他將幼兒的認知性遊戲擴展為:功能性遊戲(Functional play)、扮演性遊戲

(Dramatic play)、建構遊戲(Constructive play)及規則遊戲(Game with rule)。本研究在認知遊戲層次上也將採此四種認知遊戲的類型。

陳淑琦(民 80 年)發現認知遊戲各類型的頻率會因類型不同而有差異。依序為:建構遊戲、功能遊戲、扮演遊戲及規則遊戲,此與 Smilansky(1968)發現建構遊戲在學前階段相當普遍的看法相似;但與陳娟娟(民 74 年)發現以功能遊戲最為普遍,則略有不同。

許多研究顯示,幼兒認知性遊戲類型間亦存有相關性,例如:功能遊戲的次數與建構遊戲或扮演遊戲的次數呈負相關(Rubin & Maioni 1975; Rubin et al, 1983; 陳淑琦, 民 80 年);除此, 陳淑琦(民 80 年)的研究更發現,規則遊戲與扮演遊戲亦呈負相關,此皆可支持皮亞傑的論點:即認知遊戲的種類是有發展次序的。不過陳娟娟(民 74 年)的研究發現,三歲組幼兒比四歲組幼兒呈現更多扮演及規則遊戲。造成研究結果的差異或與研究對象及教保環境有關。

綜合上述的看法,幼兒認知發展大體符合皮亞傑認為發展階段性的論點;但就如前述,幼兒遊戲的探討應從認知與社會的層次同時考量,才更能掌握遊戲的全貌。就如同 Moore Evertson, & Brophy, 1974; Rubin et al., 1978; Smith, 1978 等人使用 Parten/Piaget 的量表發現,孩子隨年齡的成長,其遊戲型態由單獨功能轉到單獨建構,再變成單獨扮演遊戲,而僅有單獨功能遊戲一種才與不成熟的遊戲特性有關(引自郭靜晃譯,民 81 年)。

3. 學習區與遊戲行為：

學習區與遊戲行為相關的研究並不多。有些研究探討區隔與開放空間對幼兒行為的影響, Sheehan & Day 發現,將大的空間作小區隔後,幼兒喧鬧行為減少,而合作行為增加。同樣地,Field 比較空間安排、師生比例與遊戲行為之關係,發現最高層次的社會與認知遊戲行為出現在有間隔的教室,而最低層次的遊戲行為則出現在空間大而開放的教室(引自陳淑敏,民 88 年)。可見把教室設計成學習區比未區隔開放的空間,較有助於幼兒表現高層次的遊戲行為。

Kinsman & Berk(1979)的研究指出,積木角和娃娃家應放在一起,以便能夠同時使用,這樣的安排可使異性同伴間產生更多的互動,尤其是男孩

到娃娃角遊戲的情形顯著增加。學習區的駐足率也會因區域不同而有差異,積木角、美勞角和益智角是幼兒駐足率最高的三區,可能是幼兒處於好動期,且這些區域變動性較大,對幼兒吸引力也較大;而幼兒駐足最少的區域分別為圖書角、音樂角(陳淑琦,民 80 年)。另外,陳淑琦(民 80 年)更進一步發現,學習區與幼兒的社會性遊戲類型有關,其中積木角與娃娃家所引發的團體遊戲最多。同樣地,學習區也與認知性遊戲類型有關,其中美勞角與幼兒的建構遊戲相關最高,此結果與 Rubin(1977)及田育芬(民 76 年)的研究結果相似。

由上可知,設置學習區有助幼兒高層次遊戲行為的表現,不同學習區與幼兒的駐足率及其認知性、社會性遊戲的類型均有關。可見,從幼兒自發性學習的觀點而言,學習區的設置受到肯定,而各學習區吸引孩子或發揮該學習區應有功能的情形卻不盡相同,應多探究、檢視並調整之。

三.研究方法

(一)研究對象

本研究以台北市景美托兒所的幼兒為對象進行觀察記錄。景美托兒所採開放的教學理念,其活動室內設置有各種學習區。本研究從該所大班 71 人,中班 66 人,合計 137 人(男 72 人,女 65 人)中抽樣幼兒 48 人,其中大班幼兒 24 名,男女各半,中班幼兒 24 名,男女各半。

(二)研究工具

本研究採用的研究工具為幼兒遊戲行為觀察表(見附錄一)。本表是根據 Rubin et al (1978) 修訂之 Parten / Piaget 量表,並配合本研究目的修改而成。觀察表的項目戲計 12 種遊戲行為、非遊戲活動、旁觀 / 無所事事 / 活動轉移行為,及學習區等。

(三)研究過程

本研究採自然觀察法,利用時間取樣的方式,在托兒所自由活動時間觀察目標幼兒。整個研究的過程如下:1. 觀察員的訓練, 2. 實地觀察記錄, 3. 資料處理。

1. 觀察員的訓練

利用事前錄影帶拍攝的內容進行觀察員的訓練。本研究的觀察員是由研究者本人及幼保科學生一人，共二人擔任。首先，觀察員先了解所欲觀察的行為及其行為定義(見附錄二)，並認識觀察記錄表及記錄的方式。接著，二位觀察員同時以20秒為一觀察的時間間隔記錄。其中，當20秒內出現兩次行為者，採取記錄的原則如下：(1).在學習區方面，若幼兒在此20秒內轉換學習區，則以記錄後者為原則，(2).在遊戲類型方面，當20秒內出現兩種遊戲類型時，亦以記錄後者為原則，但如果是由遊戲行為轉入非遊戲行為或旁觀 / 無所事事 / 活動轉移者，基本上認定是幼兒在遊戲中暫時的休息或欲轉換遊戲，故以記錄前項遊戲為原則。

在觀察員訓練過程中，觀察員陸續同時進行觀察，並將結果進行多次的百分比一致性考驗，經不斷的練習、討論，當觀察員一致性穩定達80%以上時，才正式進入托兒所進行實地觀察記錄(見表3—1)。

2. 正式現場觀察記錄

觀察時間利用托兒所早上8:00~9:00及下午3:20~4:30的自由活動時間進行，觀察員以目標幼兒為主，在觀察時間內記錄該目標幼兒的行為，不論他(她)在哪裡活動，觀察員均要尾隨其後觀察記錄。

觀察員根據事先排定觀察幼兒，由第1位至第48位的順序進行觀察，如逢有缺席或尚未到所的幼兒則先行跳過，並往下一順位幼兒進行觀察。每位目標幼兒每次觀察2分鐘，其中每20秒為觀察時間，10秒為記錄時間，因此每次觀察可記錄4個行為。如此依序觀察，每位幼兒在整個過程中被觀察20次，共記錄到80個行為。本研究的正式現場記錄由兩位觀察員進行共為期三週，其中有兩位幼兒因請假的關係，於次週亦補記錄完成。

3. 資料處理

本研究觀察記錄的資料經建檔後，應用SPSS/PC套裝軟體進行統計分析，以次數分配、卡方、T-test及相關係數進行考驗，並呈現結果。

四. 結果與討論

根據觀察資料，此次研究之有效觀察次數：在48位幼兒各20次每次4個行為的觀察中，共得到3840個行為(如表4—1)。

表 3—1 觀察員一致性考驗表

項目 次別	遊戲類型	學習區
1	54%	75%
2	62%	82%
3	58%	85%
4	66%	90%
5	75%	92%
6	84%	96%
7	86%	100%
8	88%	96%

表 4—1 幼兒觀察次數分配表

年齡 次數 人數	四歲組	五歲組	總計
男(次數) 人數	960 12	960 12	1920 24
女(次數) 人數	960 12	960 12	1920 24
次數 總計 人數 總計	1920 24	1920 24	3840 48

接著，本研究將從了解幼兒在學習區中出現的情形及其表現的社會性、認知性遊戲的行為進行統計分析及結果的說明。

(一). 學習區的選用

1. 學習區的選用

由表4—2得知，幼兒在各學習區的駐足率經卡方檢定($X^2=1188.30$, $df=8$, $P<0.01$)已達顯著差異，即幼兒在各學習區的駐足率會因學習區的不同而有所差異。其駐足率的高低依序如下：(1)美勞區 (2)玩具區 (3)益智區 (4)共同區 (5)

娃娃區 (6) 戶外活動區 (7) 圖書區 (8) 積木區 (9) 無固定區。

上述結果發現，幼兒較常駐足的區域多為動作與操作為主的區域，此結果與陳淑琦(民 80 年)的發現相類似。惟本研究觀察之托兒所設置之學習區多為操作性質者，只有圖書區較屬靜態性質，而此區被使用之排序亦列在後面。

研究發現，幼兒駐足積木區的比率偏低，此與陳淑琦(民 80 年)或一般的研究發現均不同。根據筆者在觀察過程中及訪問幼兒和老師後，大致認為：積木區駐足率偏低的原因為所提供之積木多屬中小型者，每次使用的數量多，收拾不易；另外，積木區位於行走的動線上，容易被干擾碰撞。因此，如何使幼兒能在較不受干擾的積木區內操作又能方便收拾，值得老師們再行規劃安排。但是否因觀察對象年齡的關係，四或五歲的幼兒轉移了之前熟悉的動作操作積木的興趣，因為觀察的幼兒年齡層不夠，故無法進一步了解。

2. 年齡與學習區的選用

年齡與學習區的選用，根據表 4—2 的卡方檢定可知已達顯著水準 ($X^2=294.48$, $df=8$, $P<.001$)。即年齡與學習區的選用亦有關聯。其中四歲及五歲組均最常駐足美勞區，四歲組也常駐足娃娃區，但五歲組則已偏低。另外，圖書區、積木區與無固定區均為四、五歲幼兒較少駐足的區域，但其中五歲組幼兒在積木區的駐足率比四歲組為多，此與陳淑琦(民 80 年)之發現不同，真正造成差異之原因，在研究中並未進一步探討，但從現場之觀察中，可發現五歲組比四歲組之積木區位置較為不受他人走動干擾之故。由此可知，在探討幼兒使用學習區此一研究主題時，有關學習區本身的主觀條件也應一併被考慮。

接著，以 T 值檢定得知，四歲組幼兒在共同區 ($t=-2.21$, $df=46$) 及娃娃區 ($t=-2.80$, $df=46$) 駐足率顯著高於五歲組；而在玩具區的駐足率則五歲組顯著高於四歲組 ($t=2.60$, $df=46$)。上述，娃娃區的駐足率隨幼兒年齡增長使用率愈低，此發現與陳淑琦(民 80 年)的發現相似。

綜合上述的發現，可說明五歲組幼兒在較多能力與經驗的基礎上，漸漸減少了在較需依靠與他人共同互動的娃娃區活動，及日常活動或生理需要的共同區上，而能較快投入到材料及操作上，

更富於變化、能滿足他們自行動手操作及也能以較彈性化的運用不同社會型態互動的玩具區或美勞區等。

3. 性別與學習區的選用

根據表 4—2 的卡方檢定，不同性別幼兒在學習區的駐足率亦達顯著差異 ($X^2=179.27$, $df=8$, $P<.001$)。即性別和學習區的選擇有關聯。其中男、女生駐足率較高的區域略有不同，男生依序為美勞區、益智區及玩具區；女生則為美勞區、玩具區及益智區。但再進一步以 T 檢定時，則上述駐足率較高的三區均未達顯著差異。不過，在戶外活動區的駐足率，男生則顯著高於女生 ($t=1.97$, $df=46$)。這可說明男生比女生更喜歡在戶外活動區駐足。此現象若再進一步地將男、女生於功能遊戲的表現情形，加以相互對照的話，便更能清楚了解。

(二) 社會性遊戲

1. 社會性遊戲的分佈

由表 4—3 可知，幼兒表現各類型社會性遊戲的卡方檢定 ($X^2=70.04$, $df=4$, $P<.001$) 已達顯著差異。即幼兒社會性遊戲的表現頻率，會因類型不同而有差異。社會性遊戲表現的高低依序為平行遊戲、群體遊戲、非遊戲活動、旁觀 / 無所事事 / 活動轉移及單獨遊戲。其中平行遊戲高於群體遊戲之結果與陳娟娟(民 73 年)的發現相同。另外，或由於研究分類的不同而造成結果的差異，若將非遊戲活動與旁觀 / 無所事事 / 活動轉移二者合計，其次數則佔第一位，此結果與陳淑琦(民 80 年)、田育芬(民 76 年)及 Barnes (1971) 的結果則相類似。但筆者根據 Parten / Piaget 的量表及實地的觀察了解，認為幼兒表現非遊戲活動與旁觀 / 無所事事 / 活動轉移兩者的意涵有所不同(見附錄二)，因此將兩者分別看待應該比較合理。也就是說，在自由活動時間，幼兒雖然從事非遊戲的活動也不少，但其中主要是一些諸如塗色、看書、生活自理、拼圖、聊天或其他一些必須套入既定模式的學習活動，而這些均列為非遊戲的活動，事實上這些活動也都隱含著學習的意義，只是這些活動不被列在遊戲的範圍，但並不代表這些活動不重要。而可能真正比較需要被協助提升的旁觀 / 無所事事 / 活動轉移的次數，則不如陳淑琦(民 80 年)、田育芬(民 76 年)發現

的有那麼高的頻率，這種差異性除了因上述行為分類的差別外，可能與樣本的特性也有關，值得再探究。

2. 社會性遊戲間的關係

從各社會性遊戲類型的相關值可知，平行遊戲與非遊戲活動($r = -.46, n=48, p < .01$)、平行遊戲與旁觀 / 無所事事 / 活動轉移($r = -.33, n=48, p < .05$)均呈負相關。即幼兒表現平行遊戲頻率愈高者，其表現非遊戲活動及旁觀 / 無所事事 / 活動轉移的頻率也就愈低。同時，群體遊戲與旁觀 / 無所事事 / 活動轉移($r = -.49, n=48, p < .01$)亦呈負相關。即群體遊戲頻率愈高者，旁觀 / 無所事事 / 活動轉移的頻率也就愈低。另外，單獨遊戲與非遊戲活動($r = .33, n=48, p < .05$)亦呈負相關。即單獨遊戲的頻率愈高者，非遊戲活動的頻率就愈低。相對的，單獨、平行及群體遊戲三者之間，並沒有發現任何顯著的相關性。

綜合上述，單獨、平行及群體遊戲三者之間，

看不出彼此有高或低的趨勢。即是說並沒有發現單獨、平行及群體遊戲之間存有層次性。但是，幼兒的非遊戲活動及旁觀 / 無所事事 / 活動轉移與單獨平行群體遊戲之間則存有層次性。

3. 年齡與社會性遊戲

由表 4—3 可知，不同年齡幼兒其社會性遊戲經卡方檢定($X^2=70.04, df = 4, P < .001$)已達顯著差異水準。由表得知，五歲及四歲組幼兒呈現最多者均為平行遊戲，此與 Smith(1978)所提幼兒直接由單獨進入團體遊戲的看法不同，但符合 Hartup(1983)發現平行遊戲在幼兒活動中佔很高的比例。更進一步地說，即如 Bakeman & Brownlee(1980)所述：平行遊戲可被很有技巧的參與者，當成進入遊戲的方法或吸引他人參與遊戲的方法(引自鄭良儀譯，民 88 年)。

各遊戲類型中，只有單獨遊戲在進行 T 檢定時($t = 2.51, df = 46$)達到顯著差異。即五歲幼兒的單獨遊戲明顯高於四歲幼兒，這發現與 Rubin(1982)、Singer(1973)的相符合，但與 Parten

表 4—2 幼兒在各學習區之次數分佈及卡方檢定

學習區		學習區									卡方檢定值
		共同區	娃娃區	圖書區	美勞區	積木區	玩具區	益智區	戶外活動區	無固定區	
四歲組	男	147	121	69	215	23	96	153	122	14	*** $X^2=294.48$ df=8
	女	110	144	66	244	71	91	137	78	19	
	小計	257	265	135	459	94	187	290	200	33	
五歲組	男	51	40	46	168	60	246	218	103	28	
	女	87	37	111	295	118	202	86	17	7	
	小計	138	77	157	463	178	448	304	120	35	
性別	男	198	161	115	383	83	342	371	225	42	*** $X^2=179.27$ df=8
	女	197	181	177	539	189	293	223	95	26	
總計		395	342	292	922	272	635	594	320	68	*** $X^2=1180.33$ df=8

***=p<.00

表 4—3 幼兒在社會性遊戲的次數分佈與卡方檢定

樣本	遊戲類型	社會性遊戲					卡方檢定值	
		單獨遊戲	平行遊戲	群體遊戲	非遊戲活動	旁觀 / 活動轉移		
四歲組	男	41	306	251	207	155	*** $X^2=70.04$ df=4	
	女	33	284	208	254	181		
	小計	74	590	459	461	336		
五歲組	男	118	323	242	139	138		*** $X^2=517.88$ df=4
	女	79	192	229	239	221		
	小計	197	515	471	378	359		
性別	男	159	629	493	346	293		
	女	112	476	437	493	402		
總計		271	1105	930	839	695		

***= $p<.00$

(1932)所述的發展趨勢則是不一致了。事實上，有關年齡與社會性遊戲間的關係仍有許多爭議。就本研究發現五歲組比四歲組幼兒表現更多單獨遊戲而言，即如Rubin(1982)提及，單獨遊戲對幼兒在發展解決問題的技能及自我控制的信賴感有極大的貢獻(引自鄭良儀譯，民 88 年)。

綜合上述，本研究發現幼兒年齡與社會性遊戲的發展並未符合Parten(1932)的階段性，值得注意的是是否較大幼兒表現的單獨遊戲與不成熟有關？或者它其實在幼兒的發展上是被正向肯定的？這個問題應結合認知性遊戲一併探討，才能更進一步了解。

4. 性別與社會性遊戲

由表 4—3 得知，男女生在社會性遊戲的卡方檢定($X^2=75.56$, $df=4$, $P<.001$)達到顯著差異。即性別與社會性的類型有關。其中，男生以平行遊戲及群體遊戲為最多，而女生則以非遊戲的活動及平行遊戲為最多。當再進一步以 T 檢定也發

現，男女生在平行遊戲($t=1.94$, $df=46$)、非遊戲活動($t=-1.98$, $df=46$)和旁觀 / 無所事事 / 活動轉移($t=-2.24$, $df=46$)有顯著差異。亦即，女生的非遊戲活動與旁觀 / 無所事事 / 活動轉移的行為明顯高於男生，此與陳淑琦(民 80 年)的發現相同，但與 Johnson & Roopnarine (1983)的發現性別不會造成差異則不相同。至於是什麼原因造成女生與男生在上述行為的差異，由於登錄資料並未細分，故無從了解；但從研究者實際觀察中發現，女生經常三兩成群聊天，可能是形成非遊戲活動高於男生的原因，因為聊天在研究中被列為非遊戲的活動，而不是遊戲行為，所以女生的聊天行為增加了非遊戲活動的次數。因此，當探討遊戲行為在同時考量社會性與認知性的向度時，像不在認知性遊戲情況下的「聊天」行為則會被登錄在非遊戲活動中，這與單純只從探討社會性的向度時，可能有不一致的結果，這樣的差異值得相關的研究者再留意。另外，就女生在旁觀 / 無所事事 / 活動轉移的行為明顯高於男生而言，或可說明女生比男生表現較多低層次的旁觀 / 無所事事 / 活動轉移的行為，但真正的原因無法得知。

(三) 認知性遊戲

本研究觀察幼兒認知性遊戲，包括有功能、建構、扮演、規則遊戲及非認知性遊戲共五種類型。有關認知性遊戲的表現情形，以下將結果與討論呈現。

1. 認知性遊戲的分佈

由表 4-4 得知，在 48 位幼兒總數達 3840 次的觀察記錄中，扣除非認知性遊戲的 1534 次之後，遊戲行為計有 2306 次。認知性遊戲經卡方檢定($X^2=1378.42$, $df=3$, $P<.001$)已達顯著水準。即認知性遊戲各類型的頻率會因類型不同而有差異。其分佈的次序為：建構遊戲最多，扮演遊戲次之，功能遊戲第三，規則遊戲最少。而扮演遊戲的 514 次與功能遊戲的 476 次的差異不大，因此頗類似陳淑琦(民 80 年)發現的建構、功能、扮演及規則的次序。如果再進一步地比照表 4-5，將會發現本研究的建構遊戲主要並非來自於積木區的行為，而主要是來自於美勞區和玩具區的遊戲行為。

由上發現可知，建構遊戲在幼兒活動中是相當普遍的遊戲類型；而規則遊戲在幼兒的自由活

動中也已經出現,但似乎並不常發生。

表 4—4 幼兒在認知性遊戲之次數分佈與卡方檢定

遊戲類型		認 知 性 遊 戲					卡方檢定值	去掉非認知遊戲 之卡方檢定值
		非 認 知 性 遊 戲	功 能 遊 戲	建 構 遊 戲	扮 演 遊 戲	規 則 遊 戲		
四歲組	男	362	168	256	144	30	*** X ² =59.47 df=4	*** X ² =55.60 df=3
	女	435	69	279	173	4		
	小計	797	237	535	317	34		
五歲組	男	277	186	341	97	59	*** X ² =210.71 df=4	*** X ² =141.31 df=3
	女	460	53	336	100	11		
	小計	737	239	677	197	70		
性 別	男	639	354	597	241	89	*** X ² =1789.80 df=4	*** X ² = 1378.42 df=3
	女	895	122	615	273	15		
	小計	1534	476	1212	514	104		
總 計		1534	476	1212	514	104		

***=p<.00

2. 認知性遊戲類型間的關係

由認知性遊戲類型間的相關值得知:非認知性遊戲與功能遊戲 ($r = -.42, n = 48, p < .01$)、建構遊戲 ($r = -.50, n = 48, p < .01$) 及規則遊戲 ($r = -.24, n = 48, p < .05$) 均呈負相關。即非認知性遊戲愈高者,功能、建構與規則遊戲均愈低,反之亦然。另外,建構遊戲與扮演遊戲也呈負相關 ($r = -.46, n = 48, p < .01$)。亦即建構遊戲愈高者,扮演遊戲也就愈低,反之亦然。

由上結果可知,非認知性遊戲與建構及規則遊戲呈負相關,或符合陳淑琦(民 80 年)所提及:幼兒認知性遊戲各類型的頻率,當所謂認知性較低的遊戲(如非認知性遊戲及功能遊戲)低時,認知性較高的遊戲(如建構遊戲)則有較高的趨勢,反之亦然;但本研究同時發現建構遊戲與扮演遊戲也呈現負相關,看來卻無法支持上述的觀點。

3. 年齡與認知性遊戲

從表 4—4 得知,不同年齡幼兒認知性遊戲的卡方檢定 ($X^2 = 55.60, df = 3, P < .001$) 達顯著差異水準。亦即認知性遊戲的類型與年齡有關聯。在五歲組方面,依序為:建構遊戲最多,功能遊戲次之,扮演遊戲第三,規則遊戲最少;而在四歲組方面則依序為建構、扮演、功能及規則遊戲。雖其中五歲組之功能遊戲 239 次與四歲組功能遊戲 237 次可謂相當,然而二者卻在扮演遊戲的次數上較有顯著的差異。經由進一步的 T 檢定也發現,年齡與扮演遊戲呈顯著差異 ($t = -1.77, df = 46$)。即四歲組幼兒之扮演遊戲明顯高於五歲組。此發現亦與前述「年齡與學習區的選用」時發現,四歲組在娃娃區的駐足率顯著高於五歲組來看,頗能相互應證。而其可能的原因也已於前述內容中探討,在此不再重覆。

4. 性別與認知性遊戲

同樣由表 4—4 得知,幼兒性別在認知性遊戲的卡方檢定 ($X^2=141.31$, $df = 3$, $P<.001$)呈顯著差異。即男女幼兒在認知性遊戲的類型有關聯,此結果與陳淑琦(民 80 年)、陳娟娟(民 73 年)的發現不同。再進一步以 T 檢定發現,男女在非認知性遊戲 ($t = -2.97$, $df = 46$)及功能遊戲 ($t = 3.44$, $df = 46$)二者達顯著差異。亦即女生在非認知性遊戲方面明顯高於男生;而男生則在功能遊戲方面明顯高於女生。此發現和 Johnson & Roopnarine(1983)的研究結果相類似。

有關女生表現比男生較多非認知性遊戲的現象,雖未在觀察表格中細分探討,但在筆者實際觀察中常發現女生在非遊戲行為中的聊天行為似乎較普遍。也正如前述以「性別與社會性遊戲」

中所探討發現女生的非遊戲行為高於男生,又因為本研究乃同時考量以社會----認知向度的記錄方式,因此一些必須套入既定模式的活動或其他如「聊天」行為,均被列入於非認知性遊戲內容中,所以不能因女生在非認知性遊戲的次數高於男生,就論斷與不成熟的行為有關。

(四).學習區與遊戲類型

探討幼兒在各學習區表現社會性及認知性遊戲的關係,能更有助於了解學習區內幼兒的遊戲行為。以下將針對學習區與社會性及認知性遊戲各類型間的關係進行探討。(見表 4—5)

由表 4—5 可知,學習區與社會性遊戲之卡方檢定($X^2=1082.87$, $df = 32$, $P<.001$)達顯著差異水準。即學習區與社會性遊戲類型有關聯。

表 4—5 各學習區中社會性遊戲及認知性遊戲類型之次數分佈及卡方檢定值

學習區		共同區	娃娃區	圖書區	美勞區	積木區	玩具區	益智區	戶外活動區	無固定區	總計	卡方檢定值
社會性遊戲	單獨遊戲	12	9	9	46	33	72	46	40	4	271	*** $X^2=1082.87$ $df=32$
	平行遊戲	12	57	32	432	62	244	139	101	26	1105	
	群體遊戲	78	196	29	95	100	183	158	82	9	930	
	非遊戲活動	157	47	171	145	32	60	171	39	17	839	
	旁觀/無所事事/活動轉移	136	33	51	204	45	76	80	58	12	695	
	總計	395	342	292	922	272	635	594	320	68	3840	
認知性遊戲	非認知性遊戲	293	80	222	349	77	136	251	97	29	1534	*** $X^2=3160.75$ $df=32$
	功能遊戲	57	5	22	12	22	91	36	197	34	476	
	建構遊戲	18	2	17	553	117	328	172	5	0	1212	
	扮演遊戲	27	250	29	8	56	66	72	1	5	514	
	規則遊戲	0	5	2	0	0	14	63	20	0	104	
	總計	395	342	292	922	272	635	594	320	68	3840	

***= $p<.00$

從表 4—5 來看,幼兒在共同區最常進行非遊戲活動及旁觀 / 無所事事 / 活動轉移的行為,意味著幼兒在洗手間、鞋櫃附近、個人置物櫃、飲水區---等共同區,進行一些如聊天、日常活動、生活自理或滿足生理需求的動作,同時也看到他們在此表現不少旁觀 / 無所事事 / 活動轉移的行為,可能表示他們在無事可做時準備進入遊戲,

或從遊戲中暫時退出才表現出上述的行為,也許共同區或正代表著可以讓幼兒感覺比較輕鬆的地方。

在娃娃區幼兒最常表現的是群體遊戲,娃娃區也是九個學習區中呈現最多群體遊戲的學習區,亦即幼兒在娃娃區與其他幼兒產生較多的社會互動,這種發現對於社會能力較差的幼兒而言,

老師可多鼓勵幼兒在娃娃區內活動。美勞區是幼兒最常駐足的地方，幼兒在此表現最多的平行遊戲，原因可能是幼兒喜歡與他人在身旁進行美勞活動，但也多各自投入活動，並沒有進一步的社會互動；另外，美勞區內發現有不少旁觀 / 無所事事 / 活動轉移的情形，可能意味著幼兒很快速完成作品而經常轉移其他的活動，因此提供更多元化的材料或工具，或可增加幼兒更多想像、創造的深入活動。當然有些情形是進行美勞活動的幼兒也會暫停下來看看他人的作品，才會造成這類行為較多之故。

在玩具區內，主要出現非遊戲的活動及群體遊戲。益智區的玩具比較是必須套入一定模式，有固定玩法的玩具(例如拼圖)，所以將其記錄為非遊戲的活動。而在益智區活動過程中，幼兒也可能一起玩或改變玩法成為群體的遊戲。值得注意的是幼兒不常駐足積木區，這與一般的研究發現不同。而積木區在有限的 272 次駐足率中，群體遊戲即佔了 100 次，可見積木區頗能促成幼兒的社會互動。本研究發現幼兒不常駐足積木區，除在前述可能與積木區位置不夠獨立而容易被干擾，及擺置的中小型積木不易收拾外，是否因為景美托兒所另設有玩具區，同樣可以滿足幼兒想像、創造的組合操作之需求，而且較不受場地的限制，又能方便收拾，或可再進一步了解。

以上對於學習區與社會性遊戲關係的探討，可提供作為改善學習區功能之參考。或者從研究的方向思考，若能針對學習區內提供的玩物進行相關的探究，則更能進一步地了解幼兒的遊戲行為。

接著，再從學習區與社會性遊戲各類型的相關值分析：

(1).非遊戲活動與共同區($r = .48, n = 48, p < .01$)及圖書區($r = .44, n = 48, p < .01$)呈正相關。即非遊戲活動頻率高者，共同區及圖書區的選用頻率也愈高。這可說明幼兒表現出較多諸如滿足生理需求、聊天...等非遊戲活動次數愈高，則幼兒選用共同區就有愈高的趨勢；同樣地，幼兒看書、聽故事等非遊戲活動愈高，幼兒選用圖書區亦有愈高的趨勢。

(2).旁觀 / 無所事事 / 活動轉移與美勞區($r = .33, n = 48, p < .05$)呈正相關。即旁觀 / 無所

事事 / 活動轉移頻率高者，美勞區的選用頻率也愈高，這可說明幼兒呈現的旁觀 / 無所事事 / 活動轉移以在美勞區時為最多。

(3).平行遊戲與圖書區($r = -.39, n = 48, p < .05$)呈負相關。即平行遊戲頻率高者，圖書區的選用頻率就低，反之亦然。一般而言，幼兒在圖書區的行為多列為非遊戲的活動，而平行遊戲多表現在其他特定的學習區中，因而有此平行遊戲頻率高者選用圖書區頻率低的趨勢。

(4).群體遊戲與共同區($r = -.41, n = 48, p < .01$)及美勞區($r = -.39, n = 48, p < .05$)均呈負相關。即群體遊戲頻率高者，選用共同區及美勞區的頻率就低，反之亦然。可見群體遊戲的進行亦在其他特定的學習區，而有當群體遊戲頻率高則選用共同區及美勞區的頻率低之趨勢。

2.學習區與認知性遊戲

由表 4—5 得知，學習區與認知性遊戲之卡方檢定 ($X^2=3160.75, df = 32, p < .001$) 達顯著差異水準。即學習區與認知性遊戲類型有關聯。從分佈的情形可知，幼兒在美勞區表現最多建構遊戲。在美勞區中提供了各式的紙、筆、黏土及工具...等，幼兒利用這些工具及材料從事畫圖、摺紙、剪貼...等建構性的遊戲，而建構遊戲也被發現在美勞區出現最多。但在美勞區也出現最多的非認知性遊戲，可能意味著幼兒在此區也常出現觀看他人作品或只是與他人聊天的行為。同樣的行為也發生在玩具區，出現最多的行為是建構遊戲與非認知性遊戲，此與玩具區提供的玩具諸如樂高、接接龍、雪花片...等，可讓幼兒隨意組合的玩具應皆有關。同時，美勞區與玩具區也是幼兒最常駐足的兩區，而幼兒在其中表現出最多的建構遊戲與非認知的遊戲，這種情形或可說明在自由開放的學習區中，幼兒最喜歡選擇可以發揮想像、創造且在操作上沒有固定形式與答案的區域，而且他們在其中自由組合、建構，也在其中彼此觀看、聊天等。這樣的結果與 Rubin (1983) 及陳淑琦(民 80 年)的發現類似。

另外，在益智區方面，主要提供固定玩法、單一結果或可讓幼兒競爭比賽的桌上型玩具，因此在此區幼兒表現最多必須套入固定模式玩法的非遊戲活動，但可能也緣於幼兒的創意與想像，幼兒表現了其他各類型的認知性遊戲，其中不僅規

則遊戲是各學習區中出現最多的一區,其他的認知遊戲型態也都普遍地呈現。這種情形讓我們更加肯定幼兒在益智區中發揮想像與創意的遊戲表現。

在幼兒較少出現的學習區方面,他們四處走動於無固定的區域是出現最少的型式,這意味著幼兒大都能於固定的學習區從事某些活動或遊戲。

至於圖書區、積木區及戶外活動區幼兒駐足的頻率也不高。從表 4—5 中可見幼兒在其中也大致能玩出該區設置的功能,但除了戶外活動區,因觀察期間經常下雨的原因外,圖書區及積木區不太受幼兒歡迎的原因應多加留意。

再從學習區與各認知性遊戲類型的相關值分析:

(1). 非認知性遊戲與共同區($r = .42, n = 48, p < .01$)及圖書區($r = .45, n = 48, p < .01$)呈正相關。及非認知性遊戲頻率高者,選用共同區及圖書區的頻率也高。可見幼兒在共同區及圖書區呈現之行為,正符合非認知性遊戲的定義。

(2). 功能性遊戲與娃娃區($r = -.40, n = 48, p < .05$)呈負相關。及功能性遊戲頻率高者,選用娃娃區之頻率愈低,反之亦然;但功能性遊戲與戶外活動區($r = .59, n = 48, p < .01$)則呈正相關。即功能性遊戲頻率高者,選用戶外活動區的頻率也

愈高。幼兒的功能性遊戲大都在戶外活動區進行,這表示戶外較大的活動空間、相關設備或活動的特性提供幼兒表現功能性遊戲的機會。

(3). 建構性遊戲與共同區($r = -.37, n = 48, p < .05$)及圖書區($r = .38, n = 48, p < .05$)呈負相關。即建構性遊戲頻率高者,選用共同區及圖書區的頻率愈低,反之亦然。可見幼兒的建構遊戲表現於其他特定的學習區,而共同區與圖書區則是較少呈現建構遊戲的區域。

(4). 扮演遊戲與娃娃區($r = .88, n = 48, p < .01$)呈正相關。即扮演遊戲頻率高者,選用娃娃區的頻率愈高;但扮演遊戲與美勞區($r = -.53, n = 48, p < .01$)呈負相關。即扮演遊戲頻率高者,選用美勞區之頻率愈低,反之亦然。幼兒在美勞區甚少表現扮演遊戲,可能與幼兒大都使用紙類的畫、貼、黏相關的活動有關,幼兒較各自從事平面式的建構遊戲,比較缺少轉化成扮演遊戲的媒介;但或許此區的特性在於培養幼兒能專注於作品的創作過程,因此不在於引導出扮演遊戲。

(五). 社會性與認知性遊戲的關係

由表 4—6 得知,幼兒社會性遊戲的類型與認知性遊戲的類型卡方檢定($X^2 = 4795.27, df = 16, p < .001$)已達顯著差異水準。即幼兒社會性遊戲類型與認知性遊戲類型有關聯。

表 4—6 社會性遊戲類型與認知性遊戲類型之次數分佈與卡方檢定值

社會性遊戲 認知性遊戲	單獨遊戲	平行遊戲	群體遊戲	非遊戲活動	旁觀/ 無所 事事/ 活動 轉移	卡方檢定值
非認知遊戲	0	0	0	839	695	$\chi^2_{(16)} = 4795.27$ ***
功能遊戲	110	225	141	0	0	
建構遊戲	115	787	310	0	0	
扮演遊戲	35	85	394	0	0	
規則遊戲	11	8	85	0	0	

***= $p < .00$

從上表中得知,在單獨遊戲及平行遊戲下所進行的認知性遊戲排序相同,依序為:建構遊戲最多,功能遊戲次之,扮演遊戲第三,規則遊戲最少。一般而言,單獨的功能遊戲與不成熟的遊戲類型

有關(Rubin et al, 1978 ; Smith, 1978)。而此項的次數佔單獨遊戲的第二順位,值得老師們多留意幼兒在單獨遊戲時的行為表現。群體遊戲下所進行的認知性遊戲,依序為:扮演遊戲最多,建構遊

戲次之，功能遊戲第三，規則遊戲最少。

再從社會性及認知性遊戲各類型的相關值得知：

(1). 平行遊戲與功能遊戲($r = .46, n = 48, p < .01$)及建構遊戲($r = .54, n = 48, p < .01$)呈正相關。即平行遊戲頻率高者，功能及建構遊戲也高；但平行遊戲與非認知性遊戲($r = -.70, n = 48, p < .01$)及扮演遊戲($r = -.31, n = 48, p < .05$)呈負相關。即平行遊戲頻率高者，非認知性及扮演性遊戲頻率愈低，反之亦然。由此可知，當幼兒與他人玩相同或相類似的遊戲，但沒有進一步互動時，以需要想像、創造、動手操作的建構遊戲為主要的呈現方式，這或與幼兒喜歡與他人在一起，而又能各自專注於投入遊戲有關。

(2). 群體遊戲與扮演遊戲($r = .43, n = 48, p < .01$)呈正相關。即群體遊戲頻率高者，扮演遊戲頻率愈高。可見，幼兒的群體遊戲最常以扮演遊戲的方式表現；但群體遊戲與非認知性遊戲($r = -.40, n = 48, p < .01$)呈負相關。即群體遊戲頻率高者，非認知性遊戲愈低，反之亦然。

(3). 非遊戲活動與非認知性遊戲($r = .84, n = 48, p < .01$)呈正相關。即非遊戲活動頻率高者，非認知性遊戲愈高；但非遊戲活動與功能遊戲($r = -.45, n = 48, p < .01$)及建構遊戲($r = -.48, n = 48, p < .01$)均呈負相關。即非遊戲活動頻率高者，功能性及建構性遊戲愈低，反之亦然。

(4). 旁觀 / 無所事事 / 活動轉移與非認知性遊戲($r = .57, n = 48, p < .01$)呈正相關。即旁觀 / 無所事事 / 活動轉移頻率高者，非認知性遊戲愈高；而旁觀 / 無所事事 / 活動轉移與規則遊戲($r = -.54, n = 48, p < .05$)則呈負相關，即旁觀 / 無所事事 / 活動轉移頻率高者，規則遊戲愈低，反之亦然。

五. 研究限制與建議

根據本研究的過程、結果與討論，以下將針對研究的限制與建議分別說明：

(一) 本研究的限制：

1. 本研究觀察的幼兒少部分因請假，無法在原安排的時間內觀察，而另行安排觀察的時間；另因本研究觀察的時間為早上 8:00~9:00 及下午 3:20~4:30，有些幼兒早上晚到或下午早

離開，所以在觀察的時段上較不易掌握，只能配合幼兒實際在的自由活動時段觀察。

2. 本研究本欲一併探討三、四、五歲幼兒的遊戲行為，但受限於人力與時間，只能以四、五歲幼兒為對象進行觀察。
3. 幼兒互動的對象及成人介入的因素，造成對幼兒遊戲行為的影響，本來也是本研究欲關心的重點，但受限於觀察的情境因成人知道正在進行觀察中而減少或改變了與幼兒的互動行為。且觀察者無法掌握與觀察對象互動之幼兒的資料因而作罷。
4. 由於本研究只以景美托兒所的幼兒為觀察對象，所內學習區設置的類項及提供的玩具種類，因缺少其他對照的機構作為比較，故在研究結果的說明上缺乏對照的論點。

(二). 建議

1. 對未來研究的建議

(1). 研究對象：

研究對象可考慮增加不同年齡層以及對不同機構的幼兒行為進行比較。本研究發現五歲組幼兒的單獨遊戲高於四歲組；另外，五歲組幼兒在娃娃家的駐足率明顯少於四歲組...等，這些有趣的發現如果能在觀察對象之年齡層放寬、增加的不同機構進行比較，則更能進一步驗證。

(2). 研究主題：

本研究觀察幼兒在學習區的遊戲行為，從研究中發現探討其中玩具與幼兒的遊戲，或更能深入了解幼兒的遊戲行為。不同的幼兒園所學習區設置的種類、位置，以及各學習區內擺置的玩物類別可能都有所差異。例如，園所可能把拼圖擺放在不同的學習區，如益智區、玩具區或圖書區；或者幼兒拿著圖書區的故事書到積木區去看，此等均難以單獨學習區的駐足率視之。因此，研究幼兒在學習區的遊戲行為，如果能一併記錄幼兒使用的玩物，或直接以玩物而非學習區為主題的話，或許更為直接有效。

2. 對實務應用的建議

根據本研究的發現，茲提供以下建議作為實務應用者的參考：

(1). 從幼兒選用學習區的發現建議：

美勞區、玩具區、益智區是幼兒駐足率最高的區域，可見此三區受幼兒的歡迎；但幼兒駐足積

木區、圖書區的比例偏低，值得老師們留意並且加以規劃安排，使增加使用率以發揮學習區的功能。另外，因年齡與性別上的不同對於學習區的選用也有差異，應多留意滿足在年齡上的需求及減少性別刻板化的影響。

(2).從幼兒社會性遊戲的發現建議：

在社會性遊戲方面，四、五歲組幼兒表現最多者均為平行遊戲，或正如 Bakeman & Brownlee (1980)所述：平行遊戲可被很有技巧的參與者當成進入遊戲的方法或吸引他人參與遊戲的方法(引自鄭良儀譯，民 88 年)；但老師們也應多留意幼兒在平行遊戲中是否有因互動機會不夠或缺乏互動能力的情形，而能提供適當的引導。另外，本研究雖不像有些研究發現旁觀 / 無所事事 / 活動轉移的次數出現很高的頻率，但其出現的次數也遠高於單獨遊戲，因此應多增強學習區對幼兒的吸引力，使其能更有效地投入於遊戲學習中。

(3).從幼兒認知性遊戲的發現建議：

本研究發現建構遊戲是幼兒認知性遊戲中最普遍的類型，而建構遊戲也被認為是較高層次的認知性遊戲，此與老師們發揮自由開放的精神，鼓勵、支持幼兒的自由創造、想像的空間，應有很大的關係，是值得肯定的。另外，雖然本研究對於非認知性遊戲的定義不代表完全的不成熟行為，因為其中包含了非遊戲的活動及旁觀 / 無所事事 / 活動轉移的行為，但這些行為在總數 3840 次中，佔了 1534 次的高比率，同時研究也發現非認知性遊戲與建構及規則遊戲等較高層次的遊戲行為均呈負相關。因此有必要對經常表現出非認知性遊戲的幼兒多加留意並了解原因，以便促進其良好的遊戲發展。

(4).從學習區與遊戲類型的發現建議：

研究結果發現學習區與幼兒的社會性、認知性的遊戲類型均有相關。老師可根據學習區與遊戲類型的相關特性，作為設置學習區的參考，同時針對幼兒不同的需求、能力與遊戲特性，引導並增強其能力或補充不足之處。

(5).從社會性與認知性遊戲關係的發現建議：

扣除非認知—社會性遊戲的類別，就從認知—社會遊戲的層次來看，其中共十二種的遊戲組合中，前三者的排序為：平行建構遊戲最多，群體扮演遊戲次之，群體建構遊戲居三，可見在認知—

社會性遊戲的層次中幼兒表現出較多高層次的遊戲行為。另外，實務工作者對於表現出一般被視為較不成熟的單獨功能遊戲的幼兒，也應多注意並給予適當的引導協助。

參考書目

- 古瑞勉譯(民 88): 鷹架兒童的學習,心理出版社。頁 98-100。
- 田育芬(民 76): 幼稚園活動室的空間安排與幼兒社會互動關係的研究,師範大學家政研究所碩士論文。
- 江麗莉(民 76): 兒童玩物使用之研究。行政院國家科學委員會獎勵論文,NH81-0784。
- 江麗莉等譯(民 87): 兒童遊戲與遊戲環境,五南出版社。頁.103-127。
- 李淑惠(民 84): 幼稚園活動室互動行為之研究—角落與學習區之觀察,文化大學兒研所碩士論文。
- 邱志鵬(民 77): 啟發教學與開發教育,幼教天地,第六期,台北市立師院,頁 213-218。
- 陳正乾(82): 根據維高斯基的活動觀念探討一位幼教老師介入兒童遊戲的方法,行政院國家科學委員會獎勵論文, NH82-0170。
- 陳淑敏(民 88): 幼兒遊戲,心理出版社。
- 陳淑敏(民 81): 學前兒童的遊戲互動與角色取替。行政院國家科學委員會獎勵論文,NH81-0784。
- 陳娟娟(民 73): 學前兒童遊戲行為與社會互動——混齡與同齡編班之比較研究。
- 陳淑琦(民 80): 學習區域與幼兒遊戲行為之研究,華岡理科學報,8 期,頁 131-150。
- 倪用直等譯(民 88): 幼兒教育概論,華騰文化公司。
- 郭靜晃譯(民 81): 兒童遊戲,楊智文化,頁 197-209。
- 鄭良儀譯(民 88): 兒童遊戲與觀察,桂冠圖書公司。
- 潘慧玲(民 80): 兒童遊戲之研究,國科會研究報告。
- 潘慧玲(民 82): 台灣兒童遊戲型態。行政院國家科學委員會獎勵論文,NH82-0655。
- 廖信達(民 88): 幼兒玩物分類表,未出版。
- 廖鳳瑞(民 82): 從幼教趨勢看幼兒教育的發展。載於幼兒教育的實踐與展望,光佑出版社。
- 戴文青(民 85): 學習環境的規畫與運用,心理出版社。
- 盧美貴(民 77): 個別化的教學,幼教天地,第六期,台北市立師院,頁 219-230。
- 蘇愛秋(民 88): 學習角與大學習區。載於幼教課程模式,心理出版社。
- 劉玉燕(民 88): 傳統到開放—佳美主題教學的發展歷程。載於

- 幼教課程模式，心理出版社。
- Athey, I. (1988). The relationship of play to cognitive, language, and moral development. In D. Bergen (Ed.), *Play as a medium for learning and development: A handbook of theory and practice* (pp.81-101). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bakeman, R., & Brownlee, J.R. (1980). The strategic use of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, 51, 873-878.
- Beeghly, M., & Cicchetti, D. (Eds.). (1987, Summer). *Symbolic development in atypical children: New directions for child development*. No. 36 (Whole). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bergen, D. (Ed.) (1988). *Play as a medium for learning and development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Barnes, K.E. (1971). Preschool play norms: A replication. *Developmental Psychology*, 5, 99-103.
- Bloch, M. N. (1988, April). A history of the importance of play in the American kindergarten. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child development*, 58, 1556-1572.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In E.M. Hetherington (Ed.), *P.H. Mussen (Series Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp.103-196). New York: Wiley.
- Hughes, M. (1987). The relationship between symbolic and manipulative (object) play. In D. Grolitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination, and play: On the development of spontaneous cognitive and motivational process* (pp.248-257). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson, J.E., Christie, J.F. & Yawkey, T.D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Kinsman, C.A., & Berk, L.E. (1979). Joining the block and housekeeping areas: Changes in play and social behavior. *Young Children*, 35(1), 66-75.
- Moore, N.V., Evertson, C.M., & Brophy, J.E. (1974). Solitary play: Some functional reconsiderations. *Developmental Psychology*, 10, 830-834.
- Monighan, P. (1985, April). The development of symbolic expression in preschool play and language. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Parten, M.B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood* (C. Gattegno & M.F. Hodgson, Trans.) New York: W.W. Norton.
- Rubin, K.H., & Maioni, T.L. (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity, and classification skills in preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 171-179.
- Rubin, K.H., Watson, K.S. & Jambor, T.W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Rubin, K.H. (1979). Impact of the natural setting on private speech. In *The development of self-regulation through private speech*, ed. G. Zivin, 265-94. New York: Wiley.
- Rubin, K.H. (1982). The private speech of preschoolers who vary with regard to sociability. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, New York.
- Rubin, K.H., Fein, G.G., & Vanderberg, B. (1983). Play. In P.H. Mussen & E. Hetherington (Eds.) *Handbook of child psychology* (Vol.4, pp. 93-774). New York: John Wiley.
- Singer, J.L. (Ed.) (1973). *The child's world of make-believe: Experimental studies of imaginative play*. New York: Academic Press.
- Singer, D.G., & Singer, J.L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: John Wiley & Sons.
- Smith, P.K. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology*, 14, 517-523.

附錄一. 幼兒遊戲行為觀察表

幼兒姓名: _____

性別:男 女

編號: _____

行爲 次數	單 獨				平 行				群 體				非遊戲 活動	旁觀/無 所事事/ 活動轉 移	學習區	備 註
	功 能	建 構	扮 演	規 則	功 能	建 構	扮 演	規 則	功 能	建 構	扮 演	規 則				
1																
2																
3																
4																
5																

附錄二

名詞定義

一. 學習區:指幼兒課室中,依幼兒發展需求所佈置的學習區域(角落)。

1. 共同區:如幼兒工作櫃。
2. 娃娃家:有衣物、家庭設備或可供幼兒扮演的設備。
3. 益智區:有形狀、數字及各種固定操作與固定結果的玩物。
4. 美勞區::有各式的筆、紙張、膠水、膠帶(台)、剪刀、黏土等。
5. 玩具區:各種組合玩物如雪花片、樂高等。
6. 圖書區:有圖畫書、識字圖卡等。
7. 戶外活動區: 戶外活動區設置有綜合遊戲設備、其他體能器材及設備。
8. 積木區:有各式積木供幼兒建構。
9. 無固定區:指當幼兒四處走動,且未在上述區域停留稱之。

二.遊戲類型:

(一) 認知性遊戲類型

- (1) 功能遊戲:重覆性肌肉活動或運動。例如(a)跑跳;(b)收拾或倒出東西;(c)重覆操弄玩物;(d)無規則的遊戲,(有點類似遊行)。
- (2) 建構遊戲:使用積木、樂高、雪花片或其他堆疊玩物組合東西,或使用沙、黏土、顏料及各式各樣的筆做東西。
- (3) 扮演遊戲:角色扮演及(或)想像轉換,如(a)角色扮演—假裝爸爸、媽媽、巫婆、醫生等; (b)想像轉換—使用或沒有使用玩物,表

現出假裝行為。

- (4) 規則遊戲:遵循可了解、認同及接受的規則進行遊戲,如大風吹一二三木頭人、象棋、跳棋等。

(二) 社會性遊戲類型

- (1) 單獨遊戲:自己一個人玩玩物,與附近他人玩的玩物或活動不同,且與他人沒有交談等任何社會互動。
- (2) 平行遊戲:與旁邊的幼兒玩相同或相類似的玩物或遊戲,但彼此並沒有進一步的社會互動。
- (3) 群體遊戲:大家一起玩,其中有角色的分配,應用各種不同的玩物。

非遊戲活動:

必須套入既定模式的一些活動,如看書、學習行為、教師指定的功課等行為。其他如塗色、拼圖、作作業、電腦、教育玩物,非遊戲的聊天等亦歸類為非遊戲的活動。

旁觀/無所事事/活動轉移

- (1) 旁觀:幼兒在一旁觀看他人玩,偶爾向他人提供意見或交談,但自己不參與活動。
- (2) 無所事事:沒有特意要做什麼、東張西望,偶爾跟隨他人背後走動,卻不拿玩物玩。
- (3) 活動轉移:從一個遊戲活動轉到另一個遊戲活動。