

潘慧玲 (1992)。我國兒童之遊戲行為。師大學報, 37, 111-131。

我國兒童之遊戲行為

壹、緒論

自有人類以來，遊戲的活動就不曾間斷過，尤其學齡前的兒童更是透過遊戲從事其大部份的學習活動。然而對此重要之人類活動，直至一九七 年代之後，西方學者方予其應有之重視，從事大量之研究。深究兒童遊戲在初始時不受重視之原因，與古時之文化背景有關。西方清教徒將遊戲視為墮落之象徵，而我國亦有「學精於勤，荒於嬉」之古諺，故可知，不論中西方，遊戲在從前並不被視為學業之正途，甚且是有礙正式學習的。儘管自本世紀以來，西方學者便陸續從事兒童遊戲之研究，然在初始時，兒童遊戲之研究卻是不易令人掌握與理解的。有的學者以為遊戲並不重要，且不與兒童發展有關 (Montessori, 1973; Schlosberg, 1947)，然方另一方面，有些學者則以為遊戲有助於兒童自我概念的成長 (Mead, 1934)、人格的適應 (Erikson, 1950)、語言與思考的發展 (Vygotsky, 1967) 以及問題解決能力之增長 (Bruner, 1972)。另有關於兒童遊戲之理論，綜合歷年來學者所提出之主張，大致可歸為三類 (Hayford, 1970)：(一) 本能遺傳說 (instinct/heredity theory)；(二) 成熟心理分析說 (maturational/psychological theory) 以及 (三) 認知發展說 (cognitive/developmental theory)。第一類之理論包括四種不同之遊戲主張，亦即過剩精力說 (the surplus energy theory)、鬆弛說 (the relaxation and recreation theory)、本能實踐說 (the instinct-practice theory) 與複演說 (the recapitulation theory)。過剩精力說者以為遊戲乃是「無目的消耗精力的過程」(Schiller, 1954)；鬆弛說者以為遊戲之產生乃因人類需要休閒以減輕心理的疲累 (Patrick, 1916)；本能實踐說者則認為遊戲是為未來成年的生活做準備 (Singer, 1973)；而複演說者認為 遊戲乃由人類遺傳而來，遊戲可使人類歷史複製或重演 (Gulick, 1898; Hall, 1906)。上述四種之遊戲理論，一般被歸為遊戲之古典理論 (classical theories)。直至二十世紀，方有第二類與第三類之理論出現，其分別由心理分析與發展理論觀點探視遊戲。心理分析學者 Freud (1960) 認為遊戲可宣洩焦慮、滿足需要；Piaget (1962) 則以為遊戲與認知是平行成長發展的，隨著認知之增進，遊戲型態亦將有所不同。Smilansky (1968) 根據 Piaget 之認知理論，發展其遊戲之主張，進而將遊戲劃分為功能遊戲 (functional play)、建構遊戲

(constructive play)。想像遊戲 (dramatic play) 與規則遊戲 (games with rules)。

遊戲之相關研究在過去二十年中成長迅速，Sutton-Smith(1983)曾論及在一九七 年代以遊戲為題所出版之文獻，大約超過二百篇之學術論文與二十多本之專書，其研究範圍大致可分為四方面 (Johnson, Christie & Yawkey, 1987)：(一) 定義性研究 (definitional studies)：此類研究試圖去定義遊戲，區分遊戲與非遊戲之別；(二) 相關研究 (correlational studies)：此為探討遊戲對於社會、情緒與認知發展之影響；(三) 個別差異研究 (individual difference studies)：重點在於了解遊戲是否因年齡、性別或文化背景而有所差異；(四) 環境研究 (ecological studies)：旨在探求情境或玩具與遊戲之關聯。而對於遊戲之研究，早期學者僅關注於遊戲的某一層面 社會性或認知性的探討，直至一九七 年代中期，Rubin 及其同僚方將社會性與認知性遊戲一起合併加以探究。

有關認知性遊戲之分類，Piaget(1962)將之分為練習遊戲(Practice play)、象徵遊戲 (Symbolic play) 與規則遊戲 (games)，後來 Smilansky(1968)採 Piaget(1962)之分類架構，另修改為四類之認知性遊戲：功能遊戲、建構遊戲、想像遊戲以及規則遊戲。至於社會性遊戲之分類，首由 Parten(1932)提出，其觀察幼兒遊戲狀況，將幼兒遊戲依年齡成長，分為六個階段：(一) 無所事事行為 (unoccupied behavior)、(二) 旁觀行為 (onlooked behavior)、(三) 單獨遊戲 (solitary play)、(四) 平行遊戲 (parallel play)、(五) 聯合遊戲 (associative play) 與 (六) 合作遊戲 (cooperative play)。後來至一九七 年代中期，Rubin, Maioni 與 Hornung (1976) 採用 Smilansky (1968) 與 Parten (1932) 之分類架構，同時觀察兒童所從事之認知性與社會性遊戲。此架構後做稍許之修正，其將 Parten 分類架構中的聯合與合作遊戲合併為一類，稱之為團體遊戲，故認知性遊戲與社會性遊戲便交織成為十二種不同類型之遊戲：獨立 功能遊戲、獨立 建構遊戲、獨立 想像遊戲、獨立 規則遊戲、平行 功能遊戲、平行 建構遊戲、平行 想像遊戲、平行 規則遊戲、團體 功能遊戲、團體 建構遊戲、團體 想像遊戲，及團體 規則遊戲 (Rubin, Watson & Jambor, 1978)。此遊戲分類架構後為一些學者所沿用或稍做修正後應用 (e.g., Johnson, Ershler & Bell, 1980; Johnson & Ershler, 1981)。

縱觀歷年來有關兒童年齡、性別、智力、社經地位、認知能力 尤其是角色取替能力與遊戲類型之相關研究相當多，唯因各研究之設計情境不同，以致有歧異之研究結果。不過一般而言，可以發現隨

著年齡的成長，兒童遊戲類型亦隨之不同(Parten,1932; Smilansky, 1968)。Parten(1932)以為兒童從事之遊戲呈現其階段性，其由單獨遊戲（二至二歲半）進展至平行遊戲（二歲半至三歲半）聯合遊戲（三歲半至四歲），最後是合作遊戲（四歲半以後），而此社會性遊戲發展階段的架構更成為後來學者用以衡量兒童社會發展的指標(Sponseller & Jaworski,1979; Tizard, Philips & Plewis, 1976)，唯其後來遭到一些學者之質疑。 Moore, Everston & Brophy (1974)、Rubin (1977)在其研究中均發現單獨遊戲與一些成熟之工作行為成正相關，並非為一不成熟之遊戲型態。另有關平行遊戲之定位，亦有學者有不同於Parten(1932)之看法。Bakeman 與 Brownlee (1979)認為平行遊戲可視為由單獨遊戲過渡到團體遊戲之橋梁，故其代表的並非是不成熟之意涵。另Rubin 在其 1982 年的研究中指出，平行 建構遊戲與同儕受歡迎度及老師評定之社會能力具有正相關。故由上述發現，可知Parten (1932) 所提出的社會遊戲發展階段並無法完全評量兒童之社會成熟度。其次，有關旁觀行為之早期研究，往往將之與無所事事併為一類進行現等，故旁觀行為便被視為負面發展之指標，唯近來，有些學者指出學齡前兒童之旁觀行為有其積極性之角色，例如兒童可透過模倣從事社會學習(Rothstein,1985)，或是旁觀行為可幫助認知之發展(Mouledox,1977)。

除了Parten (1932) 指出年齡與社會性遊戲發展有其關聯外，Smilansky (1968)亦提出，兒童隨著年齡的增長，其認知性遊戲，亦由功能遊戲、進渡至建構遊戲、想像遊戲、最後是規則遊戲。Rubin、Watson & Jambor (1978)同時檢視社會性與認知性遊戲，發現學前學校(preschool) 兒童較幼稚園(kindergarten)兒童展現出較多的單獨 功能遊戲與平行 功能遊戲，但卻較少的平行 建構、平行 想像與互助 想像遊戲。另有關性別的差異，學者亦指出在自由遊戲時間內，學前的女童從事較多的建構遊戲(Moore, Evertson & Brophy, 1974; Rubin, Maioni & Hornung,1976)，男童則從事較多的功能遊戲(Freedman, 1971; Rubin, Maioni & Hornung, 1976)。但另有些學者則未發現性別間在遊戲型態上有系統性之差異 (Rubin, 1977 ; Smith,1977)。以上各研究之不同發現，部分原因可能是由於提供之玩具、男女孩比率不同或者成人行為所導致。

至於社經背景是否與遊戲型態有關之相關文獻亦不罕見，然研究所得結果亦呈現歧異之狀態。有些研究報告顯示中產階層兒童從事較多的想像遊戲(Fein,Stork,1981;Rosen,1974)，然而有些研究結果卻指出中產階層兒童所從事的想像遊戲與低收入及工人家庭兒童無甚大差別(Golomb,1979;Stern, Bragdon & Gordon,1976)。究其歧異發現之因，大致可歸因於歷年來學者們所用之研究方法有其缺陷，其可歸

納為四部份(Mcloyd, 1982) : (一) 社經背景之定義不明確, 僅有少數之研究使用了標準化之社經背景測量法 ; (二) 忽略兒童遊戲亦受文化因素之影響 ; (三) 有些研究缺乏統計考驗之應用 ; (四) 忽略控制教室或學校情境因素。

此外, 遊戲與認知變項 智力、角色取替能力之相關研究顯示, 社會想像遊戲(social fantasy play) 與語文智力測驗上的得分, 呈正相關(Johnson, 1976), 想像遊戲與空間角色取替能力具有正相關; 擬情(empathy) 角色取替能力與規則遊戲呈正相關, 但與功能遊戲呈負相關(Rubin & Maioni, 1975)。另 Connolly(1980)在控制年齡、性別、智力與非想像社會活動之層次 (level of nonpretend social activity) 後, 發現社會想像遊戲能預測兒童之角色取替能力。

衡諸一九七 年代以來, 有關遊戲之研究雖不勝枚舉, 然其中或因研究法之缺陷, 或因未能全面檢視個人因素 (如性別、智力、社經背景、認知能力等) 情境因素與發展因素 (如年齡) 如何交互地影響遊戲型態, 故而呈現不同的研究結果。有鑒於此, 本研究乃擬進一步地以更嚴謹之研究方法檢視兒童年齡、性別、智力、社經背景、角色取替能力、學校型態與其遊戲型態之關聯。另基於遊戲有傳遞文化功能的假設, 社會心理學家曾提出兒童遊戲會因文化背景之異而有所不同, 而國內日前所做之有關兒童遊戲行為之研究鮮為人見, 有的僅如李鳳姿 (兒童遊戲興趣的研究, 民 62), 葉紹國 (幼兒想像遊戲研究, 民 67), 郭靜晃 (遊戲對兒童合作行為之影響研究, 民 71) 以及陳娟娟 (學校兒童遊戲行為與社會互動 混齡與同齡編班之比較研究, 民 73) 等人之研究, 唯上述研究或未對我國兒童所從事之遊戲型態做一全面性之探討, 或未全面考量性別、年齡、智力、社經背景、角色取替能力與遊戲型態之關聯, 故而本研究乃期以學齡前兒童為對象, 以探究我國學前兒童一般所從事之遊戲類型以及與遊戲類型相關之因素。具體言之, 本研究之目有下列三點:

一、了解我國學齡前兒童遊戲之型態, 並比較中西兒童遊戲類型之差異。

二、探討兒童年齡、性別、智力、社經水準、角色取替能力、學校類型與兒童遊戲之關聯性。

三、以實證研究之結果, 提供家長、教師輔導兒童遊戲之依據。

貳、方法

本研究採橫斷式(cross-sectional) 研究設計。使用時間取樣 (time-sampling) 觀察法瞭解兒童之遊戲行為; 使用晤談法 (interview method) 測量兒童智力與角色取替能力; 使用問卷調查兒童之社

經水準。以下分述研究對象與工具。

一、研究對象

本研究樣本取自台北市公私立全日班幼稚園各一所。此二校在教學理念、分班方式（均採分齡教學，分大、中、小班）上甚為相近，唯在自由遊戲時間的安排上略有不同。一採分齡角落遊戲（即於原來班級進行）；一採混齡角落遊戲（打破班級界限，兒童不分年齡自由選擇角落遊戲）。所採樣本學校一計有 30 名，其中男生 16 名，女生 14 名；學校二計有樣本 32 名，其中男、女各 16 名。故總計樣本 62 名，其中男生 32 名，女生 30 名；大、中、小班各 21、21、20 名；年齡自 41 至 78 個月。

二、研究工具

（一）兒童遊戲行為觀察表

此觀察表主要用於本研究之第一部份，旨在瞭解兒童所從事之遊戲類型，其設計係以 Rubin, Watson & Jambor(1978)之遊戲分類架構為基礎，並修正 Johnson(1987) 之觀察表格而得。在本觀察表內，係將認知性遊戲（功能、建構、想像、規則遊戲）與社會性遊戲（單獨、平行、互動遊戲）交織成為十二種(4x3)類型之遊戲，亦即單獨功能、單獨 建構、單獨 想像、單獨 規則、平行 功能、平行 建構、平行 想像、平行 規則、互動 功能、互動 建構、互動 想像、與互動 規則遊戲等十二類，另亦將旁觀行為、無所事事行為與非遊戲三類併入觀察。

此外，針對兒童遊戲時之行為狀態，如觀看、說話、交談、手持物品、使用物品、望別處、四處觀望等亦列入紀錄，而教師在兒童從事遊戲時所扮演的角色（如在場、不在場、幫忙、帶領或一起玩等），亦為觀察之對象（兒童遊戲行為觀察表詳見附錄一），以下茲就各項遊戲行為類型與兒童遊戲時各種行為狀態之意義釋述之（Johnson, 1987; Johnson, Christie & Yawkey, 1987, P.150）：

1. 認知性遊戲

(1) 功能性遊戲(Functional Play)

不管是否使用物品，從事簡單或重複性的肌肉之動作或以固定之方式玩某一物品，其可如：(1).跑、跳、追逐，(2).將玩具一個一個丟進玩具籃或把玩具從玩具籃中倒出或拋丟，(3).沒明顯目的地操弄物品，例如在紙上亂畫；玩積木時，看不出明顯的目的在造某樣東西 如房子、汽車等，僅是隨便地將積木堆起來，(4).以固定方式玩某一物品，例如

將玩具小汽車在地上滾動，讓汽車向前跑。

(2) 建構遊戲(Constructive Play)

有目的地建構或製造物品。其如有目的地玩積木(blocks)、樂高玩具(logos)、沙或黏土等，以做出某些東西；另如有目的地畫畫。

(3) 想像遊戲(Dramatic Play)

角色扮演或者牽涉到想像過程之轉換(make-believe transformation)。其如：(1). 角色扮演：將自己扮演成英雄、怪物，扮家家酒，扮演爸爸、媽媽或嬰兒的角色，(2). 想像過程之轉換：將手臂動一動，假裝自己在開飛機（事實上並無任何飛機實物在），或是把積木當成蛋糕，來慶祝生日。

(4) 規則遊戲(Games with Rules)

此類遊戲有其規則，而規則可能是兒童自訂的或原本就已既定的，兒童必須接受並遵守規則以從事此類遊戲。其如玩跳棋、玩躲避球等。

2. 社會性遊戲

(1) 單獨遊戲 (Solitary Play)

自己獨自一個人玩，不與他人交談，所玩的玩具與附近其他的兒童不同。

(2) 平行遊戲(Parallel play)

與其他鄰近的兒童所玩的東西或所從事的活動類似或相同，但其只是在其他的兒童旁邊玩，並無意圖與其他兒童一起玩。

(3) 互動遊戲(Interactive Play)

與其他兒童一起玩，通常會有口語與動作的溝通。

3. 非遊戲型態

(1) 旁觀行為(Onlooker Behavior)

在旁觀看別人遊戲，自己並不參與遊戲。

(2) 無所事事行為 (Unoccupied Behavior)

毫無目的地在教室裡遊蕩，或處於教室之一角呆望。

(3) 非遊戲(Nonplay)

轉移性的活動(transitional activity，如結束某一活動過渡到另一活動)、讀書、著色、打電腦或從事老師指定的工作等均屬非遊戲活動。

本觀察表共分四個區段，每個區段 15 秒鐘（其中 10 秒鐘觀察，5 秒鐘做為紀錄用），故每份觀察表觀察時間共為時 1 分鐘。每個兒童共需觀察 20 次，因之，兒童遊戲行為之計分為累計每位兒童在 20 次的觀察中，其所從事上述十五項遊戲行為類型之總次數，另功能、建構

、想像、規則、單獨、平行與互動遊戲之各大類次數亦累計之。

參與本研究之觀察員共有六位，經過訓練後，在六位觀察員兩兩配對所做的觀察一致性係數均達 .90 後，才開始進行正式觀察。為求正式觀察資料一致性之考驗係數，本研究採用全部觀察資料的 12 % 檢視之，結果做完兩兩配對的一致性係數考驗後，發現全部 15 個一致性係數介於 .90 至 .95 之間。

(二) 智力測驗

本研究採用民國六十六年，國內第四次所修訂的比奈西蒙量表，以測試兒童之智力。該量表在國內共經四次之修訂，其各於民國十三年、二十五年、五十二年與六十五年完成，第四次之修訂量表於民國六十六年出版。此量表旨在測量受試者的普通能力，所有的測驗題依年齡編列，整個量表共分二十個年齡組，自二歲至五歲之間，每半歲為一個年齡組，六歲起至十四歲，則以每一歲為一個年齡組，此外，尚有普通成人組與優秀成人、 組。每一年齡組各有正測驗六題，交替測驗一題，總計共有一百四十題（教育部國教司，民 66；陳明終等，民 77）。

本研究樣本在比西量表上，各得智商與心理年齡兩個分數。本研究之所以另採心理年齡分數代表兒童智力發展狀況，乃因國外許多遊戲相關研究，多以 Peabody Picture Verbal Test（為一智力語文測驗）所得之心理年齡為智力之指標，故為使本研究之發現能與國外研究做比較，乃以智商與心理年齡二變項為兒童智力之指標。

(三) 角色取替能力測驗

本研究之角色取替能力測驗係修正 Edelstein, Keller & Wahlen (1984)之量表而得，其包含兩個故事以測驗兒童角色取替能力是否有其不同的發展層次。其一為攻擊的故事，另一則為難過的故事，每個故事各含六張圖片。在攻擊的故事中，大致描述有個男孩蓋了一個沙堡，十分高興，可是這個沙堡被一個騎腳車經過的小女孩撞壞了，這個男孩覺得很難過，因此將另一個男孩給他看的紙屋子弄壞了；在另一個難過的故事中，大致敘述有個男孩陪著爸爸到飛機場，結果爸爸搭飛機離開，使得這個男孩覺得很難過，有一天，當這個男孩收到郵差寄來的玩具飛機包裹時，哭了起來。在這個測驗中，主要乃在測試兒童六個不同角色取替能力的層次，其依最低至最高層次各為：

1. 能了解整個故事所發生的事情，故測驗問題為「這六張圖片裡發生了什麼事？」

2. 能知覺出故事中的主人翁，其情緒狀態，測驗問題為「這個男孩覺得怎麼樣？」（測試者手指著第三張圖片）

3. 能了解簡單的因果關聯，亦即了解主人翁為何生氣難過？測驗的題目為「為什麼這個男孩會生氣 / 難過？」

4. 能了解部份與全體之關係，亦即明瞭每張圖片中所出現的主人翁雖有不同的情緒狀態，但實為一人，此部份無既定問題，端視兒童能否貫穿整個故事。

5. 能了解較複雜的心理因果關係，亦即明瞭主人翁為何弄壞別人的紙房子 / 為何主人翁打開包裹後哭了起來。測驗題目是「為什麼這個男孩要弄壞了另一個男孩的紙房子」 / 「為什麼這個男孩手拿著飛機，哭了起來？」

6. 能了解旁觀者如何推理以知道主人翁之行為，亦即能明瞭那個被弄壞紙房子的男孩，如何知道主人翁要弄壞他的房子 / 能知道郵差了解主人翁哭的原因。測驗的題目是「另一個男孩知不知道這個男孩為什麼要弄壞紙房子，為什麼？」 / 「郵差知不知道這個男孩為什麼會哭，為什麼？」

有關此測驗之計分方式，乃視受試者能否作答兩個故事中的各六個題目，凡通過者給 1 分，不通過者以 0 分計，故本測驗分數之分配可能自 0 分至 12 分。本研究樣本經施測後，得到的分數全距是 4 分至 12 分。

擔任本測驗之兩位測試員以所有資料的 20% 進行評分者一致性考驗，結果發現一致性達到百分之百。

(四) 兒童社經水準調查表

由於園方沒有兒童家長詳細之教育水準與職業類別資料，故本研究乃擬就一份「兒童遊戲研究家長基本資料表」，由學校轉發家長填寫。

在家長基本資料調查表中，父母均需勾選其實際之教育水準與所從事之職業類別。父母親之教育水準共分八個等級：1. 不識字，2. 小學或雖未上學但識字，3. 初中或初職，4. 高中或高職，5. 專科學校，6. 大學，7. 碩士，8. 博士。在本研究中之所以將教育水準區分得較為詳細，乃因參與本研究樣本之家長，其教育水準一般性地偏高，故為區別大專以上不同之教育程度，故而將專科、大學、碩士、博士各自分類，以讓家長勾選。

父母親的職業共分為五個等級：1. 無技術或非技術工人，其包括工廠工人、學徒、小販、佃農等十六類。2. 技術性工人，其包括技工、水電匠、店員、小店主等十八類。3. 半專業或一般公務員，其包括技術員、技佐、委任級公務員、科員等二十類。4. 專業或中級行政人員，其包括中小學校長、中小學教師、會計師、法官等二十三類。5. 高級專業人員或高級行政人員，其包括大專校長、大專教師、醫師、大法官等十三類。最後另增加一類（其他），依填答者之作答，再參照以上分類標準加以分類。

兒童社經水準之指數係以家庭中父母二人指數較高者為資料，計算指數公式乃採 Hollingshead 之雙因子社會地位指數法 (Two-factor index of social position)，將教育水準乘以 4，再加上職業等級乘以 7 (魏麗敏，民 77)。

在本研究中，家長之教育程度為高中(職)以上，其中大學與研究所比例佔了全部樣本的 71.3%。另有關家長之職業類別，僅包括第二至五等級，其中第四、五等級所佔比例亦偏高，為全部樣本的 78%。

參、研究結果與討論

一、兒童之遊戲型態

有關兒童遊戲之類型，若依認知性遊戲分類來看，可發現兒童從事建構遊戲者最多(M=28.50, SD=10.71)，次為功能遊戲(M=15.98, SD=9.51)，再次為想像遊戲(M=7.95, SD=6.57)，從事規則遊戲者最少(M=1.47, SD=3.87)。若按照社會性遊戲分類之架構分析，則可發現本研究中從事平行遊戲者最多(M=27.76, SD=10.10)，次為單獨遊戲(M=16.18, SD=9.73)，最少者為互動遊戲(M=9.95, SD=7.64)。至於旁觀行為之平均次數則為 8.60(SD=5.80)，從事無所事事行為之次數較少，其平均為 1.47(SD=2.56)，而非遊戲之行為次數較高，平均為 16.05(SD=7.13)，本研究中兒童所從事之非遊戲行為多為閱讀、行動轉換或從事老師所指定之工作。

若將認知性遊戲與社會性遊戲交織成十二類型做探討，可發現平行規則遊戲與單獨規則遊戲發生次數為零，至於其他類別，則以平行一建構遊戲之發生次數為最高(M=18.92, SD=10.86)，次為單獨建構遊戲(M=7.71, SD=7.40)、單獨功能遊戲(M=6.95, SD=5.91)、平行功能遊戲(M=6.61, SD=5.67)、互動一想像遊戲(M=4.21, SD=4.61)、互動功能遊戲(M=2.42, SD=3.31)、平行想像遊戲(M=2.23, SD=2.83)、互動建構遊戲(M=1.87, SD=2.92)、單獨想像遊戲(M=1.52, SD=2.32)、從事遊戲類型次數最少者為互動規則遊戲(M=1.47, SD=3.87)。本研究中的規則遊戲僅發生互動規則遊戲一類，其他單獨規則與平行規則遊戲均未見發生。

本研究中建構遊戲約佔所有認知性遊戲的 53%，此發現與 Rubin, Maioni & Hornung (1976)、Hetherington, Cox & Cox(1979)等人之研究雷同；建構遊戲為四、五、六歲兒童活動中最普遍的形式。此狀況可能與學校中所提供的玩具大半是適於建構遊戲之從事有關。另者，本研究中單獨遊戲約佔所有社會性遊戲(累計單獨、平行、互動、

旁觀與無所事事行為之次數) 的 25%，平行遊戲約佔 43%，互動遊戲則約佔 16%。此單獨、互動遊戲比例較類於 Barnes (1971) 之發現。Barnes(1971) 以為 1970 年代兒童遊戲不似 1920 年代 Parten(1932) 所發現的聯合與合作遊戲佔了高達 40% 之比例，Barnes(1971) 僅發現聯合與合作遊戲約佔 25% 的比例，單獨遊戲則約佔 27% 之比例。Rubin, Maioni & Hornung(1976) 後來雖提出支持 Parten(1932) 之發現，但本研究之結果卻較類於 Barnes(1971) 之研究。

表 1 兒童各類遊戲之平均數與標準差

變項	平均數	標準差	全距
遊戲類型			
功能遊戲	15.98	9.51	0-44
建構遊戲	28.50	10.71	4-59
想像遊戲	7.95	6.57	0-30
規則遊戲	1.47	3.87	0-20
單獨遊戲	16.18	9.73	1-40
平行遊戲	27.76	10.10	9-50
互動遊戲	9.95	7.64	0-30
旁觀	8.60	5.80	0-25
無所事事	1.47	2.56	0-11
非遊戲	16.05	7.13	2-42
單獨 功能遊戲	6.95	5.91	0-27
單獨 建構遊戲	7.71	7.40	0-32
單獨 想像遊戲	1.52	2.32	0-9
平行 功能遊戲	6.61	5.67	0-25
平行 建構遊戲	18.92	10.86	0-45
平行 想像遊戲	2.23	2.83	0-16
互動 功能遊戲	2.42	3.31	0-15
互動 建構遊戲	1.87	2.92	0-15
互動 想像遊戲	4.21	4.61	0-25
互動 規則遊戲	1.47	3.87	0-20

二、學校與兒童生理年齡、性別、心理年齡、智商、社經水準、角色取替能力之關聯

本研究主要研究之目的，乃在了解兒童生理年齡、性別、智力、社經水準、角色取替能力是否與其遊戲型態有所關聯，唯參與本研究

之樣本取自兩所幼稚園，雖然在研究初始進行取樣時，已儘可能地找尋兩所在教育哲學理念、設備與分班制度上相近之幼稚園，但此二幼稚園在自由遊戲時間時所採之角落選擇方式不同。一所乃依原本之年齡分班，在原來班上進行自由選角之遊戲活動；另一所幼稚園則不分幼兒年齡，依其興趣選擇至不同教室（每個教室代表一個角落）進行遊戲時間，故後者在自由遊戲時間內，實施的是混齡之活動方式，與前者分齡實施之方式不同。因之，為充分掌握兒童遊戲型態是否會受到生理年齡、性別、智商、心理年齡、社經水準以及角色取替能力之影響時，必須先了解上述六個變項——生理年齡、性別、智商、心理年齡、社經水準以及角色取替能力是否因學校而有所不同，以避免學校類型成為一干擾因素，影響了研究結果，以致無法掌握上述六個變項與遊戲型態之間真正的關聯性。

為檢視學校類型與生理年齡、智商、心理年齡、社經水準與角色取替能力之關聯時，使用了五組 t 考驗，結果發現在本研究中，兒童生理年齡($t=.64, P>.05$)、智商($t=1.12, P>.05$)、心理年齡($t=1.30, P>.05$)、社經水準($t=.14, P>.05$)以及角色取替能力($t=1.83, P>.05$)之平均分數並未因不同學校而有所差異。另為探究性別與學校之關聯性，則使用卡方考驗檢視之，結果亦發現性別與學校類型間之關係並未達顯著水準($X=0.0007, P>.05$)，亦即在本研究中，兩所幼稚園之男女分配比例並無顯著差異。

三、學校與兒童遊戲型態之關聯

由前面之分析得知本研究之自變項（兒童生理年齡、心理年齡、性別、智商、社經水準、角色取替能力）並未與學校型態有顯著之關係，故為探討學校與兒童遊戲型態之關聯時，乃不需控制自變項。本研究採用獨立樣本 t 考驗，以了解本研究兒童之遊戲型態是否在兩所幼稚園中有所不同。結果發現兒童僅在互動 功能遊戲($t=-2.40, P<.05$)與單獨 建構遊戲上($t=2.64, P<.05$)表現次數有所不同（見表 2），亦即在混齡角落遊戲之幼稚園中，兒童從事較多之互動 功能遊戲；而在分齡角落遊戲之幼稚園中，兒童從事較多之單獨 建構遊戲。

根據陳娟娟（民 73）的研究發現，混齡編班之兒童所從事的團體遊戲、團體 建構遊戲及團體 扮演遊戲較同齡編班的兒童為多，但所從事的單獨 建構遊戲及平行 建構遊戲則較同齡編班的兒童為少。本研究樣本平常上課採同齡編班，僅在遊戲時，方有混齡與分齡兩種角落遊戲方式，此狀況雖與陳娟娟研究中的分班制度（平時上課即有混齡與分齡兩種方式）不同，但本研究中亦見混齡兒童由於有大的兒童帶領，較容易表現出互動行為的傾向；反之，分齡兒童則較傾向

從事單獨 建構的遊戲。

表 2 遊戲類型在不同學校中發生次數之比較

變 項	平 均 數		自由度	t 值
	學校一	學校二		
旁 觀	9.40	7.84	60	1.06
無所事事	1.23	1.69	60	-.70
非 遊 戲	15.83	16.25	60	-.23
功能遊戲	14.47	17.41	60	-1.22
建構遊戲	29.73	27.34	60	.88
想像遊戲	7.70	8.19	60	-.29
規則遊戲	1.67	1.28	60	.39
單獨遊戲	17.53	14.91	60	1.05
平行遊戲	27.83	27.69	60	.06
互動遊戲	8.20	11.63	60	-1.80
單獨 功能遊戲	6.07	7.78	60	-1.13
單獨 建構遊戲	10.20	5.38	42	2.64[*]
單獨 想像遊戲	1.27	1.75	60	-.82
平行 功能遊戲	6.97	6.28	60	.48
平行 建構遊戲	17.93	19.84	60	-.69
平行 想像遊戲	2.93	1.56	60	1.91
互動 功能遊戲	1.43	3.34	48	-2.40[*]
互動 建構遊戲	1.60	2.13	60	-.70
互動 想像遊戲	3.50	4.88	60	-1.17
互動 規則遊戲	1.67	1.28	60	.38

* $p < .05$

四、兒童生理年齡、性別、智商、心理年齡、社經水準、角色取替能力與遊戲型態之關聯

由前面之分析，得知本研究之自變項（兒童生理年齡、心理年齡、性別、智商、社經水準、角色取替能力）與控制變項（學校）並無顯著之關係，故為了解自變項與遊戲型態之關聯時，乃不需控制學校一因素。表 3 所呈現的是本研究中兒童生理年齡、性別、智商、心理

年齡、社經水準、角色取替能力與其遊戲型態之相關係數表。由之可知在認知遊戲類型中，兒童生理年齡與功能遊戲呈負相關($r = -.441, P < .001$)，但與建構遊戲以及規則遊戲呈正相關(r 值分別為 $.307, P < .05$; $.315, P < .05$)。在社會性遊戲類型中，生理年齡與單獨遊戲呈負相關($r = -.547, P < .001$)，與平行遊戲呈正相關($r = .363, P < .01$)。另如檢視認知遊戲與社會遊戲的交織類型，可發現生理年齡與單獨功能遊戲($r = -.352, P < .01$)、單獨建構遊戲($r = -.359, P < .01$)、平行功能遊戲($r = -.395, P < .01$)呈負相關，然與平行建構遊戲($r = .550, p < .001$)以及互動規則遊戲($r = .315, p < .05$)呈正相關。故由上可知，隨著生理年齡的增長，兒童從事建構遊戲、規則遊戲(本研究之規則遊戲僅發生互動規則遊戲)、平行遊戲以及平行建構遊戲的次數愈多，但從事功能遊戲、單獨遊戲、單獨功能遊戲、單獨建構遊戲、以及平行功能遊戲之次數愈少。綜言之，兒童年齡愈大，所從事的遊戲傾向於較成熟的形式，如建構、規則、平行、互動遊戲，單獨與功能遊戲所從事的則較少。以上之發現與過去的研究大致吻合。Rubin, Maioni, & Hornung(1976)指出隨著年齡的增長，兒童所從事的建構遊戲增多，功能遊戲則減少。Johnson, Ershler & Bell(1980)亦發現上述年齡與功能遊戲之負向關聯。此外，Rubin, Watson & Jambor(1978)在其研究中提及較年幼之兒童所從事的單獨功能與平行功能遊戲較年長兒童為多，然其所展現的平行建構、平行想像與互動想像遊戲則較年長兒童為少。

另本研究並未發現兒童遊戲型態與性別、社經水準有顯著性之關聯。有關性別與遊戲型態未具顯著關聯性的發現與Barnes(1971)、Parten(1932)、Rubin & Maioni(1975)以及Smilansky(1968)等人之研究結果一致。然與Moore, Evertson & Brophy(1974), Rubin, Maioni & Hornung(1976)、Rubin, Watson & Jambor(1975)與Johnson, Ershler & Bell(1980)等人的研究不相吻合，上述的研究中指出女孩從事較多的建構、平行建構遊戲，男孩則從事較多的功能、想像與平行想像遊戲。此外本研究未能發現社經水準與遊戲之間具顯著之關係，此與Golomb(1979)之研究結果一致，但不吻合Rosen(1974)之發現。Rosen(1974)指出低收入家庭兒童所從事的想像遊戲較中產階層兒童為少。

至於智商與遊戲型態之關聯，僅發現智商與無所事事行為呈負相關($r = -.373, P < .01$)，亦即智商愈高者，所從事無所事事行為愈少。而心理年齡與遊戲型態之相關，與上述所論及生理年齡與遊戲型態之相關狀況大致雷同。兒童心理年齡愈長，其所從事之規則遊戲(即互動-規則遊戲)($r = .420, P < .001$)、平行遊戲($r = .296, P < .05$)、互動遊戲($r = .299, P < .05$)與平行建構遊戲($r = .411, P < .01$)愈多；反之，

所從事之功能遊戲($r=-.349, p<.01$)、單獨遊戲($r=-.490, p<.001$)、
 單獨 功能遊戲($r=-.395, P<.01$)與單獨 建構遊戲($r=-.284, p<.05$
)則愈少。由上述之發現可知，心理年齡與遊戲間之相關型態類於生
 理年齡與遊戲間者；心理年齡愈大者，所從事之遊戲型態亦較成熟。
 Johnson, Ershler 與 Lawton (1982) 亦發現智力與建構遊戲呈顯著
 之正相關。

表 3 生理年齡，性別，智商，心理年齡，社經水準，角色取替能力與
 遊戲型態之相關係數表

	生理年齡	性別	智商	心理年齡	社經水準	角色取替能力
旁觀	.041	-.112	-.114	-.032	-.218	.059
無所事事	.191	.051	-.373[**]	-.097	-.017	-.061
非遊戲	.001	-.007	.010	.022	.057	-.115
功能遊戲	-.441[***]	-.142	.091	-.349[**]	.154	-.142
建構遊戲	.307[*]	.155	-.096	.218	-.106	.120
想像遊戲	-.096	.007	.104	-.018	.128	.009
規則遊戲	.315[*]	-.034	.204	.420[***]	-.036	.276[*]
單獨遊戲	-.547[***]	.002	.073	-.490[***]	-.036	-.166
平行遊戲	.363[**]	.088	-.084	.296[*]	.120	.087
互動遊戲	.175	-.090	.189	.299[*]	.018	.230
單獨 功能遊戲	-.352[**]	.003	-.061	-.395[**]	.232	-.055
單獨 建構遊戲	-.359[**]	.078	.084	-.284[*]	-.244	-.093
單獨 想像遊戲	-.249	-.245	.197	-.136	.037	-.254
平行 功能遊戲	-.395[**]	-.146	.146	-.236	.009	-.190
平行 建構遊戲	.550[***]	.121	-.140	.411[**]	.049	.151
平行 想像遊戲	-.025	.141	-.051	-.046	.225	.104
互動 功能遊戲	.039	-.163	.123	.105	.006	.016
互動 建構遊戲	-.010	-.080	-.054	-.013	.055	.138
互動 想像遊戲	.004	.047	.080	.072	.025	.079
互動 規則遊戲	.315[*]	-.034	.204	.420[***]	-.036	.276[*]

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

此外，有關角色取替能力與遊戲型態之關聯狀況，在表 3 中，呈
 現角色取替能力與規則遊戲（即互動 - 規則遊戲）($r=.276, p<.05$)呈
 正相關($r=.276, p<.05$)，亦即在角色取替能力測驗上得分愈高者，其
 所從事之互動 規則遊戲愈多。此發現符應於 Piaget (1962) 所提出之

主張，亦即兒童在認知能力增加後，能認知、接受與服從規則，方能從事規則遊戲。

肆、結論與建議

一、結論

有關本研究之發現結果，分述如下：

(一) 我國學前兒童之遊戲型態

在認知性遊戲方面，以建構遊戲之發生次數最高，次為功能遊戲、想像遊戲與規則遊戲。在社會性遊戲方面，最常見的是平行遊戲，次為單獨遊戲與互動遊戲。在認知性遊戲與社會性遊戲交織的十二種類型中，以平行-建構遊戲最常發生，次為單獨-建構與單獨-功能遊戲。此外，本研究之非遊戲亦十分常見，其類別多為閱讀或從事老師指定的工作或是行動的轉換。

(二) 學校型態與兒童遊戲之關聯

在分析本研究中兒童是否因不同的學校型態 混齡、分齡角落遊戲幼稚園，而展現不同的遊戲行為時，有如下之發現：

1. 混齡角落遊戲之幼稚園中，兒童從事較多之互動 功能遊戲。
2. 分齡角落遊戲之幼稚園中，兒童從事較多之單獨 建構遊戲。

(三) 兒童生理年齡、心理年齡、性別、智商、社經水準與角色取替能力之相互關聯性

由皮爾遜積差相關的分析中得知：

1. 生理年齡愈大，兒童所從事的建構、平行、平行-建構與互動-規則遊戲愈多；所從事的功能、單獨、單獨-功能、單獨-建構與平行-功能遊戲則愈少。
2. 兒童心理年齡愈大，所從事的平行、互動、平行-建構與互動-規則遊戲愈多；功能、單獨、單獨-功能、單獨-建構遊戲則愈少。
3. 智商愈高者，所從事的無所事事行為愈少。
4. 角色取替能力愈高者，所從事的互動 規則遊戲亦愈多。
5. 性別、社經水準均未與遊戲型態產生顯著性之關聯。

二、建議

(一) 研究方面

1. 本研究係以 Rubin, Watson & Jambor (1978) 所發展之遊戲分類架構為依據，進行我國學前兒童遊戲類型之探討，研究結果雖有助於吾人瞭解在此分類架構下，中西兒童之遊戲類型有何不同，然對於在不同文化下，較細微深入的遊戲內涵則不易看出。

故今後之研究可更進一步探究在不同的文化下，兒童遊戲內涵是否有所差異。

2. 本研究係採非參與式觀察法以瞭解兒童之遊戲行為，唯此方法限制了觀察之深入性，故今後有關遊戲行為之探討，可兼採質的研究方法進行分析。
3. 參與本研究之樣本多來自於中、高社經水準之家庭，以致於社經水準與遊戲型態之關係無法在本研究中充分顯現出來。故今後之研究，在抽取樣本時，當儘量納入各類社經水準之樣本。
4. 為全面性地瞭解我國兒童之遊戲行為，今後之研究可採較大之樣本進行探討。
5. 在進行角色取替能力的文獻探討時，發現國內尚無一套較妥善之測量工具可用來測試兒童之角色取替能力。在此狀況下，本研究限於時間與經費，僅能就研究者認為較適合之國外量表加以修訂而應用於本研究中，唯今後有志於此方面之研究者，當致力於發展一套適合測量國內不同年齡層兒童之角色取替能力測驗。

(二) 教育方面

1. 遊戲對於兒童的認知發展，具有重要之貢獻，故國內的幼教工作者，不當再忽略兒童遊戲之價值，應提供兒童遊戲之時間，幫助兒童在遊戲中成長。
2. 目前的幼稚園課程標準將遊戲單獨設置為一課程領域，與健康、音樂、工作、語文以及常識（自然社會與數的概念）並列，不太適當。蓋遊戲應當融入各課程領域，成為學習的一種方式。
3. 有關遊戲與兒童發展之相關研究，可提供吾人觀察兒童遊戲行為之依據，藉以了解兒童是否偏好某一類型遊戲，而該類遊戲行為是否具有特殊涵意，是否與其行為發展有關。故觀察兒童遊戲行為，有助於吾人診斷兒童的行為發展，進而可做適當之輔導。
4. 幼稚園應當提供充分的空間與設備供兒童遊戲。
5. 教師或父母應當提供不同的遊戲器材，鼓勵兒童行事遊戲。另教師或父母可鼓勵兒童從事互動與想像遊戲，蓋此類遊戲涉及人際的溝通與象徵能力的表達，有助於兒童社會能力與認知能力的發展。

參考書目

中文參考書目：

- 李鳳姿(民 62)．兒童遊戲興趣的研究．臺北：市立女師專研究報告。
- 郭靜晃(民 71)．遊戲對與兒童合作行為之影響研究．臺北：中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 教育部國民教育司(民 66)．比奈西蒙智力量表第四次修訂本指導手冊．臺北：中國行為科學社。
- 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．臺北：中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 張千惠(民 65)．幼兒與遊戲之研究．臺北：實踐家專學報第七期。
- 陳明終、許勝哲、吳清山、林天祐編著(民 77)．我國心理與教育測驗彙編．高雄：復文。
- 項必蒂(民 78)．遊戲與兒童發展．國民教育．30 卷 3,4 期．頁 21-28。
- 葉紹國(民 67)．兒童想像遊戲之研究．臺北：師範大學教育研究所碩士論文．
- 賀慧玲(民 79)．兒童之玩具選擇偏好研究．臺北：師範大學教育研究所碩士論文．
- 潘慧玲(民 76)．社經背景對兒童想像遊戲之影響．教師天地雙月刊 27 期．頁 60-63．
- 魏麗敏(民 77)．國小學生數學焦慮，數學態度與數學成就之關係暨數學學習團體諮商之效果研究．台北：國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

西文參考書目：

- Bakeman, R., & Brownlee, R. (1979). The strategic use of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, 51, 873-878.
- Barnes, K. E. (1971). Preschool play norms: A replication. *Developmental Psychology*, 5, 99-103.
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.) (1976). *Play: Its role in development and evolution*. NY: Penguin.
- Connolly, J. (1980). The relationship between social pretend

- play and social competence in preschoolers: Correlational and experimental studies. Unpublished doctoral dissertation, Concordia University.
- Edelstein, W., Keller, M., & Wahlen, K. (1984). Structure and content in social cognition: Conceptual and empirical analysis. *Child Development*, 55, 1514-1526.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. NY: Norton.
- Fein, G. G., & Stork. L. (1981). Sociodramatic play: Social class effects in integrated preschool classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 267-279.
- Freedman, D. G. (1971). The development of social hierarchies. Paper presented at the meeting of the World Health Organization on Society, Stress, and Disease : Childhood and Adolescence. Stockholm, Sweden.
- Freud, S. (1960). Jokes and their relation to unconscious. In J. Strachey (Eds.), *The standard edition of the complete works of Sigmund Freud (Vol. VIII)*. London: Hogarth. (Originally published, 1905).
- Golomb, C. (1979). Pretense play: A cognitive perspective. In N. Smith & M. Franklin (Eds.), *Symbolic Functioning in childhood*. New York: Wiley.
- Gulick, L. H. (1898). *A philosophy of play*. New York: Scribners.
- Hall, G. S. (1920). *Youth*. New York: Appleton.
- Hayford, J. (1972). Three views of play: Instinctual, maturational and cognitive-developmental. Unpublished paper.
- Hetherington, C. M., Cox, M., & Cox, R. (1979). Play and social interaction in children following divorce. *Journal of Social Issues*, 35, 26-49.
- Johnson, J. E. (1976). Relations of divergent thinking and intelligence tests scores with social and nonsocial make-believe play of preschool children. *Child Development*, 47, 1200-1203.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, Ill: Scott, Foresman and Company.
- Johnson, J. E., & Ershler, J. (1981). Developmental trends in preschool play as a function of classroom setting and child gender. *Child Development*. 52, 995-1004.

- Johnson, J. E., Ershler, J., and Bell, C. (1980). Play behavior in a discovery-based and a formal-education preschool program. *Child Development*, 51, 271-274.
- Johnson, J. E., Ershler, J. and Lawton, J. T. (1982). Intellectual correlations of preschoolers' spontaneous play. *The Journal of General Psychology*, 106, 115-122.
- Mcloyd, V. (1982). Social class differences in sociodramatic play: A critical review. *Developmental Review*, 2, 1-30.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Montessori, M. (1973). *The Montessori method*. Cambridge, Mass: Bentley, Inc.
- Moore, N. V., Evertson, C. M., & Brophy, J. E. (1974). Solitary play: Some functional reconsiderations. *Developmental Psychology*, 10, 830-834.
- Mouledoux, E. D. (1977). The development of play in childhood: An application of the classifications of Piaget and Caillois in developmental research. In P. Stevens Jr. (Ed.), *Studies in the Anthropology of play: Paper in memory of Allan Tindall*. West Point: Leisure Press.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 234-269.
- Piaget, J. (1962). *Play dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Rosen, C. E. (1974). The Effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged children. *Child Development*, 45, 920-927.
- Rothstein, L. (1985). Two-year old's imitation of modeling play sequences: A cognitive-affective analysis. Paper presented at the Association for the Anthropological Study of Play, Washington, D. C.
- Rubin, K. H. (1977). The play behaviors of young children. *Young Children*, 32, 16-24.
- Rubin, K. H. & Maioni, T. (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 171-179.

- Rubin, K. H. & Maioni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47, 414-419.
- Rubin, K. H., Watson, K., & Jambor, T. (1972). Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Schiller, F. (1954). *On the aesthetic education of man*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Schlosberg, H. (1947). The concept of play. *Psychological Review*, 54, 229-231.
- Schwartzmann, H. B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum.
- Singer, J. L. (Ed.) (1973). *The child's world of make-believe: Experimental studies of imaginative play*. New York: Academic Press.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Smith, P. K. (1977). Social and fantasy play in young children. In B. Tizard & D. Havey (Eds.), *Biology of Play*. London: Heinemann.
- Sponseller, D. B., & Jaworski, A. P. (1979). Social and cognitive complexity in young children's play. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April.
- Stern, V., Bragdon, N., & Gordon, A. (1976). Cognitive aspects of young children's symbolic play. Unpublished paper. Bank Street College on Education.
- Sutton-Smith, B. (1983). One hundred years of change in play research. *TAASPN Newsletter*, (2), 13-17.
- Tizard, B., Philips, J. & Plewis, I. (1976). Play in preschool centres-I. Play measures and their relation to age, sex and I.Q. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 251-264.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 62-76.