

幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角的遊戲行爲

許錦雲¹、廖佩珊²

摘要

本研究旨在探究幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角所表現的社會、認知遊戲行爲與遊戲品質的情況。研究中採用兩種遊戲觀察量表，實際在三家托兒所觀察與攝影 3-6 歲幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角所進行的遊戲。上下學期共觀察 14 週，每個班級每週觀察一次，每次分別觀察五位幼兒。在傳統娃娃角共拍攝 67 例，主題扮演角共 49 例，共得 745 人次的觀察記錄。結果顯示：(1)幼兒生在認知遊戲方面以戲劇性遊戲居多；在社會遊戲方面則以團體遊戲居多，亦即在兩個角落裡都以社會戲劇性遊戲出現最多；(2) 比較兩種角落情境所出現的遊戲行爲，幼兒在主題扮演角比在傳統娃娃角出現更多社會戲劇性遊戲；(3) 而遊戲品質的七個項目中，使用玩物器材的類型、裝扮行爲與情境、與人互動，以及語言溝通等四項的遊戲品質在兩種角落之間有顯著差異，幼兒遊戲的品質在主題扮演角出現高階的比例比在傳統娃娃角高。

關鍵詞：傳統娃娃角、主題扮演角、遊戲行爲、遊戲品質

¹輔仁大學兒童與家庭學系

²輔仁大學應用統計研究所

壹、緒論

遊戲是孩子的最愛，幼兒似乎生來就有遊戲的能力，遊戲讓幼兒有許多學習，對幼兒身心各方面的發展都有幫助。早在西元前五世紀時，柏拉圖 (427 BC -347 BC)在其著作中就大力支持讓孩子在遊戲中學習 (Wolfe, 2000)，多位教育思想家或實踐者如 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)、Maria Montessori (1870-1952)、Friedrich Froebel (1782-1852)、John Dewey (1859-1952)、Rudolf Steiner (1861-1925) 等人也都肯定遊戲對兒童的意義與重要性 (Wood & Attfield, 2005)。而遊戲中學習的概念被大力宣揚則是始於 Froebel，他的開展說 (Theory of Unfolding)強調兒童的內在潛力若能藉由適當教育方式予以開展，兒童將會有好的成就，他認為透過遊戲學習是最適當的教育方式。因此往後很多幼稚園將遊戲納入課程中 (Morrison, 2004)，我國的幼稚園課程標準中也將「遊戲」列入六大課程領域之中 (教育部國民教育司，1987)。

一、社會性遊戲

Parten 在 1932 年從社會行爲的觀點觀察兒童的遊戲，發現兒童遊戲過程中出現無所事事行爲 (unoccupied behavior)、旁觀者行爲 (onlooker behavior)、單獨遊戲 (solitary play)、平行遊戲 (parallel play)、聯合遊戲 (associative play) 以及合作遊戲 (cooperative play) 等情況。無所事事的行爲是指幼兒沒有明顯參與任何遊戲活動或社會性互動；旁觀者行爲是指幼兒在一旁觀看別人遊戲，自己並沒有加入；單獨遊戲是幼兒獨自一個人玩，所玩的跟其他人沒有關係，也沒有跟別人互動；平行遊戲也是幼兒獨自玩，但玩的東西和所進行的活動跟在附近的幼兒類似或相同，只是彼此並沒有關聯；聯合遊戲是幼兒與其他同伴一起玩，進行相同或相似的活動，但彼此並沒有分工也沒有共同的目標；合作性遊戲則是一種有組織的遊戲，幼兒會與其他同伴一起玩，大家有共同的目標，且彼此分工相輔相成 (吳幸玲，2003；邱志鵬，2001；陳淑敏，1999；黃瑞琴，2002；Johnson, Christie, & Yawkey, 1998)，這些社會遊戲的發展階段常被用來做為衡量幼兒社會發展層次的依據。

二、認知性遊戲

Piaget 認為幼兒在遊戲方面的發展與其智慧發展有密切關係，他指出兒童期的認知發展依年齡的不同分別處於感覺動作 (sensori-motor)、前運思 (preoperational)，以及運思 (operational) 等時期，對應此三時期兒童所表現的遊戲分別是功能或練習性遊戲 (functional or practice play)、象徵或假裝遊戲 (symbolic or pretend play) 以及規則性遊戲 (game with rules)，這些階段顯示了遊戲形態與心智結構的發展順序 (Jones, 2004；Piaget, 1962)。在二歲到七歲之間的幼兒，對應認知發展的前運思期，是處於象徵遊戲的階段，這時期的表徵能力讓幼兒有能力從事「假裝」的想像性遊戲，幼兒透過以自己代替某人、以此物代替彼物，充分展現了他們的想像力與創造力，不需要真實的人或物存在眼前 (Piaget, 1962；Vukelich, 1990)。因此遊戲不只是一種行爲活動，也是幼兒思考能力的表現 (Hatcher & Petty, 2004)。

Vygotsky (1978) 認為遊戲是幼兒社會性合作的產物，它是增進幼兒認知能力的一種活動。Vygotsky 也強調假裝遊戲在生命早期中對幼兒發展扮演重要的角色，他認為象徵或戲劇性遊戲有助於提升幼兒的抽象思考能力。Vygotsky 也從社會文化的脈絡來看兒童的遊戲，他認為遊戲反映了孩子所生存的社會與文化情境，在此社會文化中有成人或同儕的共同參與

(Hughes, 2003)。根據 Vygotsky 的觀點，因著成人或同儕的共同參與以及彼此互動，假裝遊戲提供孩子一個可以提升其認知發展的情境，是孩子擴增其認知技巧的重要途徑 (Johnson, Christie, & Yawkey, 1998; Piaget, 1962; Trawick-Smith, 1994)，在 Cemore 和 Herwing (2005) 的研究中也顯示，假裝遊戲有利於幼兒的社會心理發展，比較常玩假裝或扮演遊戲的幼兒在面臨新的情境時較能適應，他們看起來也比較快樂；Cemore 和 Herwing 的研究結果也同時發現，常玩這類遊戲的幼兒比較能延宕欲望，比較有等待的能耐。Hatcher 和 Petty (2004) 則指出，成人從幼兒的假裝遊戲或扮演遊戲中可以瞭解幼兒眼中的世界，他們特別強調這類遊戲對幼兒發展的益處，同時認為老師應該正視幼兒的遊戲，並為幼兒營造一個合適的遊戲環境。

三、社會-認知遊戲

在認知遊戲方面，Smilansky (1968) 根據 Piaget 的理論將遊戲區分為功能性、建構性、戲劇性以及規則性等四類，而 Rubin、Watson 和 Jambor (1978) 則將這四個層次的認知遊戲與修訂自 Parten 而得的單獨、平行、與團體等三個層次的社會遊戲，交互結合成 3x4 向度、12 個「社會—認知」的遊戲類別 (黃瑞琴, 2002; Frost & Klen, 1979; 引自 Frost, 1997;)。用這個遊戲架構可以同時觀察幼兒認知性與社會性的遊戲行為。若合併來看社會-認知遊戲，則以社會戲劇性遊戲(sociodramatic play, 即團體戲劇性遊戲)最常出現，這種遊戲是指二或三人以上主動參與的社會戲劇遊戲活動 (Musthafa, 2006)。此種遊戲讓幼兒透過對象徵性物體的操弄，將其思考、想法和角色具體表現在遊戲行為中，此種具象化的過程促進幼兒的思考和分析 (Bredenkamp & Copple, 1997)，也因著與同儕的互動促進社會發展，對幼兒的認知與社會發展都有幫助。Frost 和 Klen (1979) 認為社會戲劇性遊戲是最高層次的象徵遊戲，此種遊戲是幼兒認知、社會能力發展的指標。Van Hoorn、Nourot、Scales 和 Alward (2003) 也指出，社會戲劇性遊戲除了對促進孩子的認知發展有所幫助之外，也有利於孩子社會、情緒與道德發展。Smilansky (1968) 以(1)角色扮演、(2)玩物器材的使用、(3)裝扮行為與情境、(4)角色扮演持續時間、(5)與人互動、以及(6)語言溝通等六個向度來評斷扮演遊戲的品質，其中(5)和(6)兩項即是構成社會戲劇遊戲的要素 (Corner, 1986; Frost, Wortham, & Reifel, 2005)，此兩要素的出現顯示了幼兒高層次的扮演行為。

四、社會戲劇性遊戲

社會戲劇性遊戲最常發生在娃娃角或扮演角 (也有稱裝扮角、戲劇角)，要將遊戲落實於幼兒的學習中，設置娃娃角或扮演角應是值得鼓勵的方式。很多有進行角落活動的幼兒園，常會安排這類學習區域。有些幼兒園所安排的是傳統娃娃角，裡面有幼兒熟悉的與家庭生活相關的用品。此種角落規劃不受教學主題的影響和限制，幼兒可以在這裡玩家人與日常生活的遊戲，Seefeldt (1993) 認為設計安排這種角落學習是基於幼兒生活經驗的考慮，因為家與家人是幼兒最熟悉的議題，而如果從 Sigmund Freud 和 Erik Erikson 所認為的遊戲有益社會和心理發展的角度來看，傳統娃娃角的設置提供了一個讓幼兒熟悉與安全的環境 (引自 Bagley & Klass, 1997; Scales, Almy, Nicolopoulou, & Ervin-Tripp, 1993)，在此種安全熟悉的環境中，幼兒可以學習面對與處理各樣不同生活情境中的自我需求。有些老師則會配合教學安排有主題的扮演角，在裡面擺放與教學主題相關的物品，幼兒在裡面扮演與該主題相關的

角色，例如在醫院角扮演醫生、護士、病人。這類有主題的扮演角可以提供幼兒多方面的經驗，增廣其對生活周遭環境與事物的認識 (Roskos & Vukelich, 1991; Vukelich, 1990)，對幼兒身心方面的發展有正面的影響。Hendrick (1988) 也從幼兒全人發展的角度，將扮演或假裝遊戲的學習融入幼教現場中，他認為這類遊戲活動是讓幼兒融合學習經驗與自我以達完整學習的最佳途徑。

五、環境影響幼兒遊戲行爲表現

幼兒的遊戲行爲表現會受到遊戲環境的影響 (Bagley & Klass, 1997)，有研究顯示在此兩種角落裡幼兒的遊戲行爲表現有所不同。例如 Howe、Moller、Chambers 和 Petrakos (1993) 在其觀察研究中提到，Dodge 和 Howes 於 1991 年的研究發現傳統娃娃角並不能增進幼兒進行較高層次與較複雜的假裝遊戲，也就是說傳統娃娃角對幼兒而言較不具挑戰性。因此 Howe、Moller、Chambers 和 Petrakos 在他們自己的研究中假設幼兒在有主題、比傳統娃娃角較為新奇的扮演角中會有較多戲劇性遊戲，他們讓實習生在教室裡安排佈置傳統娃娃角和主題扮演角，然後觀察幼兒在此兩種角落的遊戲行爲，結果顯示幼兒在熟悉的傳統娃娃角所進行的戲劇性遊戲比在不熟悉的主題扮演角多，此結果並不符合他們原先的假設。Bagley 和 Klass (1997) 比較幼兒在娃娃角與扮演角遊戲品質的研究中則發現，比起傳統娃娃角，主題扮演角讓幼兒有機會嘗試扮演不同角色，幼兒在主題扮演角所使用的教具和器材也較為多樣化，同時用了更多象徵性的道具，顯示教室內的主題扮演角對幼兒認知方面的發展較有幫助。

然而，從 Howe 等人 (1993) 在娃娃角與扮演角社會-認知遊戲行爲類別的實驗情境觀察，以及 Bagley 和 Klass (1997) 在娃娃角與扮演角針對遊戲品質的自然情境觀察，並沒有一致的結論顯示究竟傳統娃娃角或主題扮演角何者較能引發幼兒的社會戲劇扮演遊戲。那麼同樣是可以進行戲劇扮演遊戲的角落，到底要提供孩子熟悉的娃娃角或是比較新奇或陌生的主題扮演角？究竟幼兒在這兩種角落裡所表現的遊戲行爲會不會有所不同？會有什麼樣的不同？是研究者曾經在幼教現場多年，長時間觀察幼兒的角落活動所產生的疑惑和關注，前面所提到的國外相關研究結果並不一致，而國內與遊戲有關的研究很多，但到目前為止並沒有找到與本議題相關者。故而本研究嘗試在自然情境中觀察幼兒在沒有特定主題的傳統娃娃角與配合教學主題的扮演角的遊戲行爲表現，希望能對幼兒在娃娃角與扮演角的遊戲情況有所瞭解，以提供幼兒教師選擇與規劃角落的參考，期能對幼兒遊戲中學習有所幫助。為達此目的，本研究擬探究下列問題：

1. 幼兒在傳統娃娃角（主要擺放家庭用品及用來扮演家人角色的物品）與主題扮演角（配合教學擺放與教學主題相關的物品）所表現的遊戲(與非遊戲)行爲為何？在此兩種角落所表現的遊戲行爲有何差別？
2. 幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角所表現的遊戲品質為何？在此兩種角落所表現的遊戲品質有何差別？

上述問題中之遊戲行爲是指各類認知遊戲與社會遊戲，遊戲品質則指幼兒在 Smilansky (1968) 所提出的角色扮演、使用物品、裝扮行爲與情境、角色扮演持續時間、與人互動、以及語言溝通等六個向度的社會戲劇性遊戲表現情況，以下研究設計中有各項目之詳細說明。

貳、研究設計

本研究主要目的是要探究幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角所表現的遊戲行為與遊戲的品質。以下就研究參與者與現場、研究方法與進行方式，以及資料整理與分析等進行說明。

一、研究參與者與現場

由於要比較幼兒在娃娃角與扮演角的遊戲情況，本研究採立意取樣方式，選取臺北市甲、乙、丙三個有安排角落活動且設有娃娃角的托兒所，針對 3-6 歲幼兒進行實地觀察。甲是公立社區托兒所，座落於臺北市東北區；乙是公設民營托兒所，座落於臺北市南區；丙是私立托兒所，座落於臺北市西區。每家托兒所的幼兒均來自高、中、低等不同社經地位的家庭。

甲托兒所安排的是傳統娃娃角，共觀察 5 個班(2 大、2 中、1 小)；乙、丙托兒所則是配合教學主題規劃扮演角，乙托兒所共觀察 3 個班(大中小各 1 班)，不過小班上學期是安排傳統娃娃角，下學期才有配合主題規劃扮演角；丙托兒所觀察 4 個班(2 大 1 中 1 小)。因此，上學期觀察傳統娃娃角與主題扮演角各 6 班，下學期觀察傳統娃娃角 5 班與主題扮演角 7 班。

二、研究方法與進行方式

本研究採現場實地觀察的方式，在取得托兒所同意，並請托兒所取得家長同意之後，配合各所各班教學情況，於上學期連續觀察六至七周，下學期連續觀察六至八周，每週每個托兒所每班觀察一次幼兒在傳統娃娃角或主題扮演角的遊戲情況。觀察者會事先預備好攝影機，並選好觀察攝影的合適位置，在角落活動時間進行觀察攝影。配合各班活動進行情況，每次觀察攝影前後共約 20-30 分鐘，攝影前會先將角落情境與角落內的設備器材做描述性記錄，攝影結束也會立刻簡要記錄角落活動進行的過程，以做為資料分析時的參考。

本研究以時間取樣 (time sampling) 方式，根據觀察攝影記錄幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角不同類別遊戲行為出現的次數。本研究參考 Rubin (2001) 所編製的遊戲觀察記錄表 (Play Observation Scale, POS)，內含單獨、平行與團體等 3 種社會性遊戲，以及功能性、建構性、戲劇性與規則性等 4 種認知性遊戲，共同建構出 12 種社會-認知遊戲行為；此外幼兒無論獨自或與他人遊戲過程中常會出現探索行為，探索也可以與社會性遊戲建構出 3 種遊戲行為，因此最後社會性與認知性兩個向度的遊戲共建構出 15 種社會-認知遊戲行為(請參考表 3 所列)。

在 POS 中尚包含 9 種非遊戲行為：離開角落、銜接或轉換、無所事事、旁觀、與同伴交談、與老師交談、攻擊、打鬧以及閒晃，其中閒晃與無所事事因難以區分故而刪除，因此研究中所觀察的非遊戲行為只有 8 種。每種遊戲與非遊戲行為根據原量表的說明界定如表 1。

每次觀察記錄人數以五人為限，沒有特定的觀察目標，而是以開始觀察時最先進入角落的前五位幼兒為主要的觀察對象。每位幼兒觀察記錄 10 秒，10 秒內同一行為無論出現幾次都只記錄一次，依序觀察記錄 5 位幼兒共 50 秒後休息 10 秒。然後按原來觀察記錄幼兒的順序重複此循環。考慮每位幼兒觀察頻率的一致性，不滿 5 位時仍以此速率觀察記錄之。每筆攝影資料記錄其中的 15 分鐘，因此每位幼兒在每次觀察中共有 15 次資料。

表 1 遊戲與非遊戲行爲的界定

遊戲與非遊戲行爲	行爲界定
單獨	獨自一個人玩，玩的跟其他人所玩的沒有關係，也沒有跟別人互動。
平行	獨自玩，玩的東西和所進行的活動跟附近的幼兒類似或相同，但彼此之間並沒有關聯。
團體	跟一位或一位以上的同伴一起玩，彼此之間有合作分享。
探索	只爲了從物品中獲得視覺或聽覺的訊息。
功能性	只爲了好玩單純地重複肢體動作活動。
建構性	建構或創造某些東西。
戲劇性	假裝或扮演生活中的人事物或情境。
規則性	從事有既定規則的遊戲或活動。
離開角落	離開娃娃角或扮演角。
銜接或轉換	準備進行下一個活動，或從一個活動轉而進行另一個活動。
無所事事	沒有目標或焦點的行爲。
旁觀	在一旁聽或看別人玩。
與同伴或老師交談	與同伴或老師有口語的互動。
攻擊	對別人有使其不愉快的身體互動，如打、踢、搶等。
打鬧	進行嘻鬧的肢體活動。

在遊戲品質方面，採用 Smilansky (1968) 的社會扮演遊戲觀察表，該表包含 (1) 角色扮演(有角色選擇、如何進行角色扮演兩項)、(2) 物品的使用(有物品的類型、如何使用物品兩項)、(3) 裝扮行爲與情境、(4) 角色扮演持續時間、(5) 與人互動、(6) 語言溝通等六個向度八個項目，每一個項目根據行爲與使用玩物器材的象徵程度以及談話重點和社會技巧區分爲初級和高級階段，每個項目兩階段的界定如表 2 所示。由於角色扮演第二項「如何進行角色扮演」的評估內涵與「裝扮行爲與情境」極爲類似，在進行資料分析時很難明確劃分，遂將兩者合併考慮，因此最後遊戲品質僅有七個項目。

上下學期在遊戲行爲部分共觀察 745 人次，其中傳統娃娃角 334 人次(男生 158，女生 176)，主題扮演角 411 人次(男生 240，女生 171)。在遊戲品質部分剔除不易分辨的資料之後，共得有效資料 718 人次，其中傳統娃娃角 306 人次(男生 130，女生 176)，主題扮演角 412 人次(男生 233，女生 179)。

三、資料搜集與分析

本研究於上學期在傳統娃娃角共拍攝 39 例(每次觀察攝影算一例)，主題扮演角 38 例；下學期在傳統娃娃角共拍攝 31 例，主題扮演角 49 例。不過傳統娃娃角有 3 例因攝影品質不佳而捨棄，最後共得 67 例做爲資料分析之用，主題扮演角 87 例則全部採用。每次觀察攝影之後會立刻將影片資料輸入電腦，並註明托兒所名稱、班別、觀察日期與時間。然後由研究者

教導助理進行觀察資料的分析與登錄，在遊戲行為類別部分，先找三例與兩位助理分別實際進行時間取樣的記錄，直到兩位助理與研究者記錄的一致性達 90%以上才正式開始進行觀察記錄。爲了提高資料的可信度，所有記錄均由兩位助理分別進行，剛開始所有評估記錄的一致性爲 94%~100%，兩位也會針對未達 100%的資料進行討論以取得共識，必要時研究者會參與討論，直到所有記錄均達 100%一致性爲止。遊戲品質部分則是由研究者與另一位研究助理進行分析記錄，以每位幼兒從遊戲開始至結束爲觀察記錄與分析的單位，依據表 2 所界定的遊戲行為表現情況判斷該遊戲行為是屬於初階或高階，直到他能掌握時才獨自進行，最後再由研究者進行檢視確認。

所有觀察資料登錄之後，使用下列統計方法進行分析：(一)以次數、百分比瞭解幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角所表現遊戲行為與遊戲品質的情況；(二)以卡方考驗分析幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角所表現的遊戲行為與遊戲品質之差異情況。

表 2 社會扮演遊戲觀察記錄表內容說明

觀察準則	初級階段	高級階段
1.角色扮演		
* 角色選擇	所扮演的角色大都是經常接觸，與切身有關的人物或是與主題相關的角色	所扮演的角色無所不包，甚至有空想、捏造的
(* 如何進行角色扮演)	只有模仿一、兩樣該角色的特質	幼兒融入該角色所具有的行為特徵，並有劇情
2.使用物品		
* 物品類型	使用真正的東西或模型玩具	會使用任何東西象徵所需的物品或是用語言和動作來代表物品
* 如何使用物品	沉浸在把玩、操弄物品的樂趣中	把道具用來作為扮演內容的一部份
3.裝扮行為與情境	模仿特定角色的一些簡單動作	裝扮行為融入扮演情節內容
4.角色扮演持續時間	走馬看花的型態	實際參與扮演遊戲
5.與人互動	單獨扮演與平行扮演	繞著一個主題與他人合作扮演(有 2 個人以上互動即是)
6.語言溝通	談話的重點圍繞在玩物器材的使用方面，或與情境不符合的談話	交談重點以扮演的內容爲中心，而且切合所扮演角色的特質，或甚至包含後設溝通

參考自 Corner (1986) 與 Van Hoorn、Nourot、Scales 和 Alward (2003) 並經研究者修改。

參、研究結果與討論

本研究主要目的在探究幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角的遊戲行爲表現情況，包括所表現的認知與社會性遊戲類別以及遊戲的品質，以下依序分別就幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角的遊戲與非遊戲行爲、幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角遊戲行爲表現的差異、幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角的遊戲品質等三個部分，說明資料分析所得結果並加以討論。

一、幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角的遊戲與非遊戲行爲

無論在傳統娃娃角或在主題扮演角，從表 3 可看到，幼兒所從事的遊戲行爲(64.2%和 62.8%)比非遊戲行爲(35.8%和 37.2%)都要來得多。在認知遊戲方面，幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角都以從事戲劇性遊戲最多，分別占 48.7%和 51.9%，然後依序是探索、功能性遊戲、建構性遊戲，規則性遊戲最少。社會遊戲方面，在兩種角落情境中都以團體遊戲為最多，分別占 36.7%和 37.6%，然後依序是平行遊戲、單獨遊戲，此結果與 Rubin 等人(1978)的研究結果相符。在非遊戲行爲方面則都以離開角落的次數最多。

表 3 幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角遊戲與非遊戲行爲次數與百分比

角落	傳統娃娃角		主題扮演角	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
遊戲行爲總計	3917	64.2	4932	62.8
非遊戲行爲總計	2182	35.8	2923	37.2
認知遊戲				
探索	538	8.8	575	7.3
功能性	185	3.0	152	1.9
建構性	183	3.0	76	1.0
戲劇性	2971	48.7	4077	51.9
規則性	40	0.7	52	0.7
社會遊戲				
單獨	361	5.9	283	3.6
平行	1319	21.6	1696	21.6
團體	2237	36.7	2953	37.6
社會-認知遊戲				
單獨探索	176	2.9	167	2.1
單獨功能	33	0.5	24	0.3
單獨建構	15	0.2	2	0.0
單獨戲劇	131	2.1	76	1.0
單獨規則	6	0.1	14	0.2
平行探索	186	3.0	233	3.0
平行功能	98	1.6	51	0.6
平行建構	29	0.5	8	0.1
平行戲劇	995	16.3	1371	17.4

平行規則	11	0.2	33	0.4
團體探索	176	2.9	175	2.2
團體功能	54	0.9	77	1.0
團體建構	139	2.3	66	0.8
團體戲劇	1845	30.3	2630	33.5
團體規則	23	0.4	5	0.1
非遊戲行爲				
離開角落	1136	18.6	1545	19.7
銜接或轉換	74	1.2	57	0.7
無所事事	226	3.7	326	4.2
旁觀	399	6.5	499	6.4
與同伴交談	230	3.8	296	3.8
與老師交談	24	0.4	62	0.8
攻擊	51	0.8	57	0.7
打鬧	42	0.7	81	1.0
總計	6099	100.0	7855	100.0

在學習角落中，娃娃角與扮演角的設計目的之一是在鼓勵幼兒從事假裝或扮演遊戲，從上述研究結果顯示在兩種角落內都以戲劇性遊戲居多可以證實這樣的目的。值得注意的是，在認知遊戲方面無論是在傳統娃娃角或是在主題扮演角，探索的百分比都比戲劇性遊戲以外的其他幾種認知遊戲高，研究者檢視實際觀察記錄發現，主要原因是多數幼兒在角落時會尋索與檢視各項玩物，然後再選定玩物進行扮演遊戲，也就是幼兒大多會先看一下有什麼東西，再決定要玩些什麼。此外，1978 年 Rubin 等人提到設計娃娃角或扮演角有一項目的是為了要促進幼兒的團體互動(引自 Howe et al., 1993)，本研究的社會遊戲中以團體遊戲居首的結果可以證實這樣的說法。這樣的結果也顯示娃娃角或扮演角可以鼓勵幼兒的社會互動。而從團體戲劇遊戲出現比例居多的情況來看，可以推測娃娃角或扮演角有助於引發幼兒從事高層次的社會戲劇遊戲。

研究中同時也顯示幼兒離開角落的百分比頗高，研究者細看觀察記錄時發現，幼兒離開角落大多是去找其他幼兒講話、看別人在做些什麼，或是去別處拿東西到娃娃角或扮演角玩。從 Howe 等人(1993)的實驗研究報告中可看出，幼兒所從事的非遊戲行爲並沒有出現離開角落的情況，推測或許是與該研究有限制角落人數有關，而本研究所觀察的三個托兒所都沒有限制角落人數，幼兒不用擔心一旦離開角落會被別人取代，因此容易有進進出出的情況。這樣的結果是否意味著有了人數的限制可以讓幼兒事先做好慎重的考慮，選擇自己最喜歡玩的角落，以至於能更專心從事遊戲活動，值得進一步探究。另外，研究者在詢問園所時得知，有些老師允許角落之間物品可以流通，因此幼兒會去別處拿東西到娃娃角或扮演角玩，此種情況是否因角落裡物品的數量與種類不夠滿足幼兒的需求，以至於他們需要向外尋求其他資源，也值得進一步瞭解。不過，由這些情況可知，老師所設定的角落規則會影響幼兒的遊戲行爲。而撇開離開角落的行爲，幼兒在傳統娃娃角或主題扮演角「旁觀」都是非遊戲行爲中出現率次高的，此結果則與 Howe 等人的研究結果相同，或許幼兒除了自己遊戲，也喜歡「觀

察”別人遊戲。

另外一個引起研究者注意的是，從表 3 可看出，幼兒在非遊戲行爲中「與老師交談」的比例都非常低，甚至比攻擊和打鬧的比例低。角落活動是一種由幼兒主動自發的開放式學習活動安排，而幼兒在進行角落活動時，老師理應扮演觀察、引導、輔導等角色，同時需要配合幼兒的需求適時參與和介入幼兒的學習活動中。然而從表中「與老師交談」的極低比例來看，老師在幼兒進行角落活動時參與和介入的程度很低。Morrow(1990)在其有關幼兒語文學習成效的研究發現，扮演遊戲對幼兒學習語文的效果有益，而且有老師引導比沒有老師引導效果更好。Vygotsky 從社會建構理論來看遊戲時也認為兒童的遊戲需要成人的介入以及與同儕的互動，使遊戲達到更高層次的認知功能。如此看來，幼兒無論在有沒有配合主題的戲劇扮演角遊戲學習，除了有較多機會與同儕互動之外，若能有老師適時的引導、參與和介入，應該會有更好的學習效果。

二、幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角遊戲行爲表現的差異

幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角的認知遊戲，從交叉表 4 可看出都是以戲劇性遊戲出現的百分比最高。另由卡方檢定可知，各遊戲類別的出現情況在兩種角落遊戲情境之間有顯著的差異(卡方值為 108.8，顯著性 p 值接近 0)。由表 4 中調整後的殘差可知，在傳統娃娃角中，探索性、功能性與建構性遊戲出現的比例偏高(13.7%、4.7%及 4.7%對全體的 12.6%、3.8%與 2.9%)，在主題扮演角中則是戲劇性遊戲出現的比例偏高(82.7%對全體的 79.6%)，亦即幼兒在主題扮演角比在傳統娃娃角出現更多戲劇性遊戲。而從交叉表 5 可看出，幼兒的社會遊戲行爲在傳統娃娃角與主題扮演角都是以團體遊戲居多，但兩種角落情境之間也有顯著的差異(卡方值為 39.46，顯著性 p 值接近 0)。由表 5 中調整後的殘差可知，在傳統娃娃角中單獨遊戲出現的比例偏高(9.2%對全體的 7.3%)，在主題扮演角中則是團體遊戲出現的比例偏高(59.9%對全體的 58.6%)，亦即幼兒在主題扮演角比在傳統娃娃角出現更多團體遊戲。

表 4 幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角認知遊戲之卡方分析

遊戲	探索	功能性	建構性	戲劇性	規則性	合計
角落	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	調整後殘差	調整後殘	調整後殘	調整後殘	調整後殘	
	【註】	差	差	差	差	
傳統	538	185	183	2971	40	3917
娃娃角	13.7	4.7	4.7	75.8	1.0	100
	2.9	4.0	8.7	-7.9	-2	
主題	575	152	76	4077	52	4932
扮演角	11.7	3.1	1.5	82.7	1.1	100
	-2.9	-4.0	-8.7	7.9	.2	
合計	1113	337	259	7047	92	8849
	12.6%	3.8%	2.9%	79.6%	1.0%	
	$X^2=108.8^{***}$		$df=4$			

*** $p < .001$

[註] 在 0.05 的顯著水準下，調整後殘差絕對值大於 1.96 的格子顯示兩變數在此類別的組合之

相關達到統計顯著。調整後殘差值為正(負)，表示觀測值顯著高(低)於獨立假設下的期望值 (Haberman, 1973)。

表 5 幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角內社會遊戲之卡方分析

遊戲	單獨	平行	團體	合計
角落	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	%	%	%	%
	調整後殘差【註】	調整後殘差	調整後殘差	
傳統	361	1319	2237	3917
娃娃角	9.2	33.7	57.1	100
	6.3	-.7	-2.6	
主題	283	1696	2953	4932
扮演角	5.7	34.4	59.9	100
	-6.3	.7	2.6	
合計	644	3015	5190	8849
	7.3%	34.1%	58.6%	
$X^2 = 39.46^{***}$ $df=2$ $p=.000$				

*** $p < .001$ 【註】同表 4

Howe 等人(1993)的研究假設幼兒在有主題、比傳統娃娃角較為新奇的主題扮演角中會有較多戲劇性遊戲，不過研究結果卻顯示幼兒在熟悉的傳統娃娃角中所進行的戲劇性遊戲比在主題扮演角多。本研究的結果證實了 Howe 等人的假設，但與他們的研究結果不同。對於幼兒在熟悉的傳統娃娃角中所進行的戲劇性遊戲比在主題扮演角多的現象，Howe 等人認為是因為傳統娃娃角中有幼兒熟悉的物品，這些物品是促使幼兒進行戲劇扮演遊戲的重要媒介，而主題扮演角的物品則是根據主題所配置的，相較之下幼兒較不熟悉。檢視本研究的觀察記錄時發現，在乙和丙托兒所中主題扮演角雖然擺放了配合主題的物品，但仍有許多傳統娃娃角的東西，也就是老師並不是配合主題規劃一個全新的角落，而是在原有的娃娃角內加一些與主題相關的物品。在較為新奇的主題扮演角加入幼兒熟悉的道具器材，會讓幼兒感覺比較自在，也讓幼兒有機會扮演更多的劇情(Johnson, Christie, & Yawkey, 1998)，也就是說有熟悉的物品為基礎，再加上一些較為新奇物品的吸引和挑戰，使得幼兒在主題扮演角有更多的戲劇性遊戲，這或許是本研究幼兒在主題扮演角內出現較多戲劇性遊戲的原因。

三、幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角的遊戲品質

從上述幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角所從事的遊戲情況來看，經卡方檢定之後從交叉表 6 可看出，在七項社會戲劇遊戲品質的項目中，使用物品的類型、裝扮行為與情境、與人互動以及語言溝通等四項的遊戲行為表現之品質在兩種角落情境之間有顯著差異(卡方值分別是 13.01、15.59、4.56 與 14.07，顯著性 p 值接近 0 或 $< .05$)。在使用物品的類型方面，在兩個角落所表現的遊戲品質都大多屬初級階段，也就是幼兒大多使用真正的東西或模型，而較少使用象徵性物品或用語言或動作取代。但兩種角落之間的表现情況有顯著差異，從調整後的

殘差可知，在傳統娃娃角遊戲品質出現初階的比例偏高(87.9%對全體的 81.9%)，在主題扮演角則出現高階的比例偏高(22.6%對全體的 18.1%)，顯示幼兒在主題扮演角比在傳統娃娃角更多使用象徵性物品或更多以語言或動作取代。

在裝扮行爲與情境這一項，在兩種角落中多數幼兒的表現都達高級階段，亦即幼兒不僅僅是模仿特定角色的動作，而是會將動作融入故事情境中，也就是說幼兒真正在玩“戲劇性”遊戲。另由調整後的殘差可知，在傳統娃娃角出現初階的比例偏高(36.0%對全體的 28.2%)，在主題扮演角則是出現高階的比例偏高(77.5%對全體的 71.8%)，顯示幼兒在主題扮演角比在傳統娃娃角有更多融入劇情的情況發生。

在與人互動方面，兩個角落裡的遊戲表現都有九成以上屬高級階段，也就是絕大多數幼兒都會繞著一個主題與他人合作進行扮演遊戲，而不是單獨或平行扮演。不過從調整後的殘差可知，在傳統娃娃角幼兒表現初階的比例偏高(9.5%對全體的 7.1%)，在主題扮演角則表現高階的比例偏高(94.7%對全體的 92.9%)，顯示幼兒在主題扮演角比在傳統娃娃角出現更多合作扮演的行爲。

在語言溝通方面，兩個角落裡的幼兒遊戲中語言的溝通都有一半以上屬高級階段，也就是多數幼兒彼此談話重點是以扮演的內容為中心，而且與扮演角色的特質相符，甚至有後設溝通的情況。不過從調整後的殘差可知，在傳統娃娃角幼兒表現初階的比例偏高(47.8%對全體的 39.8%)，在主題扮演角則表現高階的比例偏高(66.2%對全體的 60.2%)，顯示幼兒在主題扮演角比在傳統娃娃角出現更多以高階語言溝通的情況。

在兩種角落情境遊戲品質表現沒有顯著差異的三個項目中，從表 6 可看出，無論是在傳統娃娃角或在主題扮演角，幼兒選擇角色幾乎都屬初級階段(99.7%和 98.1%)。也就是幼兒所扮演的角色大多是經常接觸，與切身有關的人物，而較少扮演多類型甚至是假想出來的角色。然而幼兒在使用物品的方式上，則絕大多數達高級階段(98.4%和 97.3%)，也就是會將所使用的物品融入戲劇扮演遊戲中，把道具用來作為扮演內容的一部分，而不是只有在把玩和操弄物品。至於在時間的長短方面，無論是在傳統娃娃角或在主題扮演角，幼兒都認真地投入扮演遊戲，而不是走馬看花。

表 6 幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角遊戲品質之比較

等級	初級階段	高級階段	合計
品質項目	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
	調整後殘差	調整後殘差	
角色扮演-角色選擇			
傳統娃娃角	305(99.7)	1(0.3)	306(100)
	1.9	-1.9	
主題扮演角	404(98.1)	8(1.9)	412(100)
	-1.9	1.9	

合 計	709(98.7)	9(1.3)	718(100)
$X^2=3.70$ $df=1$ $p=.054$			
使用物品--物品的類型			
傳統娃娃角	269(87.9)	37(12.1)	306(100)
	3.6	-3.6	
主題扮演角	319(77.4)	93(22.6)	412(100)
	-3.6	3.6	
合 計	588(81.9)	130(18.1)	718(100)
$X^2=13.01***$ $df=1$ $p=.000$			
使用物品-如何使用物品			
傳統娃娃角	5(1.6)	301(98.4)	306(100)
	-.9	.9	
主題扮演角	11(2.7)	401(97.3)	412(100)
	.9	-.9	
合 計	16(2.2)	710(97.8)	718(100)
$X^2=0.87$ $df=1$ $p=.352$			
裝扮行為與情境			
傳統娃娃角	108(36.0)	192(64.0)	300(100)
	3.9	-3.9	
主題扮演角	92(22.5)	317(77.5)	409(100)
	-3.9	3.9	
合 計	200(28.2)	509(71.8)	709(100)
$X^2=15.59***$ $df=1$ $p=.000$			
角色扮演持續時間			
傳統娃娃角	0(0)	306(100)	306(100)
	-1.5	1.5	
主題扮演角	3(0.7)	409(99.3)	412(100)
	1.5	-1.5	
合 計	3(0.4)	715(99.6)	718(100)
$X^2=2.24$ $df=1$ $p=.135$			
與人互動			
傳統娃娃角	29(9.5)	277(90.5)	306(100)
	2.1	-2.1	
主題扮演角	22(5.3)	390(94.7)	412(100)
	-2.1	2.1	
合 計	51(7.1)	667(92.9)	718(100)
$X^2=4.56*$ $df=1$ $p=.033$			
語言溝通			
傳統娃娃角	143(47.8)	156(52.2)	299(100)

	3.8	-3.8	
主題扮演角	137(33.8)	268(66.2)	405(100)
	-3.8	3.8	
合計	280(39.8)	424(60.2)	704(100)
$X^2 = 14.07^{***}$ $df = 1$ $p = .000$			

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

從上述研究結果可知，在遊戲品質的七個項目中，幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角的情況，在使用物品的類型、裝扮行爲與情境、與人互動、語言溝通等四項上所表現的遊戲品質達顯著差異，在角色的選擇、使用物品的方式與遊戲時間的長短三項的差異則未達顯著。而在四個差異的項目中，都顯示在主題扮演角所表現的遊戲品質比在傳統娃娃角有提升的趨勢。比起傳統娃娃角，在主題扮演角的幼兒較多使用象徵性物品，扮演遊戲的表現也比較多是會融入劇情中，此外幼兒出現合作性遊戲的情況也比較多，而且彼此間的談話也大多圍繞著劇情，顯示幼兒在主題扮演角進行社會戲劇遊戲的比例較高，品質層次也較高。Bagley 和 Klass(1997)的研究則是在角色的選擇、使用物品的方式、裝扮行爲與情境，以及角色扮演持續時間等四項上達顯著差異，不過同樣都顯示是在主題扮演角的遊戲品質層次較高。

對應 Piaget 認知發展的前運思期，幼兒在二到七歲之間是處於象徵遊戲的階段，而社會戲劇遊戲則是最高層次的象徵遊戲，由此可知，本研究中幼兒在主題扮演角比在傳統娃娃角有更高層次的遊戲行爲表現。Doge 和 Howes(1991)在他們的研究中發現，傳統娃娃角並不能增進幼兒進行較高層次與較複雜的假裝遊戲(引自 Howe et al., 1993)，Vygotsky 從社會建構理論來看遊戲，認為兒童的遊戲需要成人的介入以及同儕的互動，使遊戲可以達更高層次的認知功能，從 Bagley 和 Klass(1997)與本研究的結果來看，似乎證實了 Vygotsky 的看法，因為主題扮演角通常是由老師配合主題進行規劃，而且由於是配合教學主題，通常會有老師的引導，因此，比起傳統娃娃角來說老師的參與會較多。如此看來，主題扮演角的規劃對幼兒認知方面的發展應該是較有幫助。不過，究竟是因為在主題扮演角有較多樣和新奇的玩物也較有組織，還是因為主題、所安排的道具，以及情境有所不同這種差異性引發孩子去嘗試扮演不同的角色，而導致不同的遊戲品質與內涵，是可以再深究的。

另外值得注意的是，在三個未達顯著差異的項目中，在兩種角落情境中「角色的選擇」這一項，幼兒的表現幾乎都是在初級階段。研究者在詳閱描述性觀察記錄時看到，幼兒最常扮演的是家人(爸爸、媽媽、小孩)與醫生等角色，Pellegrini 和 Jones(1994)在整理多篇有關玩物遊戲的研究報告時發現，玩物會影響幼兒的遊戲行爲，而且當幼兒玩與真實物品越相似的東西時，遊戲的內涵就越會是與那些物品的屬性有關。從觀察記錄也可看出，無論是安排傳統娃娃角的甲托兒所，或是安排主題扮演角的乙和丙托兒所，老師在角落裡所擺放的大多是與日常生活相關的物品，因此幼兒很自然玩起家庭的遊戲，畢竟家庭是他們經驗中最為熟悉的部分。由此可見，玩物器材的屬性會影響幼兒遊戲的方式與內涵。

Smilansky(1968)將遊戲品質各項目中之「與人互動」和「語言溝通」兩項視為構成社會戲劇遊戲的要素，認為此兩要素是決定幼兒扮演行爲層次的重要指標。本研究從此兩項目在

兩種角落情境的表現均顯著差異來看，明確顯示幼兒在主題扮演角比在傳統娃娃角表現更高層次的社會戲劇遊戲。

肆、結論與建議

統整上述研究結果得到以下結論：

幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角出現的遊戲行為比非遊戲行為多，而且在遊戲行為中，幼兒在認知遊戲方面以戲劇性遊戲居多，在社會遊戲方面則以團體遊戲居多，合併兩個向度來看則以團體戲劇最多，也就是幼兒在兩種角落情境中都大多從事社會戲劇性遊戲。在非遊戲行為中以離開角落最常出現，其次是旁觀。此外，比較兩種角落情境的遊戲行為表現，幼兒在主題扮演角比在傳統娃娃角出現更多戲劇遊戲、團體遊戲，以及團體戲劇性遊戲(社會戲劇性遊戲)。

幼兒在傳統娃娃角與主題扮演角所表現的遊戲品質方面，在七個項目中，角色的選擇與使用物品的類型兩項遊戲大多處於初級階段，其餘五項的表現則大多屬高級階段。而七個項目中，使用物品的類型、裝扮行為與情境、與人互動，以及語言溝通等四項的遊戲品質在兩種角落之間有顯著差異，幼兒遊戲的品質在主題扮演角出現高階的比例都比在傳統娃娃角高。

根據上述結論得知，幼兒在主題扮演角社會戲劇性遊戲出現的比例比在傳統娃娃角要高，而且表現出遊戲品質層次較高的機率較大，如果說社會戲劇性遊戲是最高等級的假裝扮演遊戲，有助於提升幼兒抽象思考能力，那麼鼓勵老師可以配合教學主題規劃主題扮演角，以擴增幼兒的生活與認知經驗，但也建議能在主題扮演角擺放一些幼兒原本熟悉的傳統娃娃角的道具器材，讓幼兒在部分熟悉部分新奇的環境規劃中，能以既有的經驗為基礎進行想像與創造，使遊戲的內容更為豐富，也讓幼兒在遊戲中有更多學習。再者，由於角落裡的玩物會導引幼兒遊戲的方式與內涵，建議幼兒老師在規劃娃娃角或扮演角時不要都擺一些具體形象的擬真複製類玩物，也要放一些象徵性較高的玩物器材，讓幼兒有機會發揮想像力，使遊戲的品質可以提升。

此外，研究中也觀察到幼兒離開角落比例不低，可能是與老師所設定的角落規則，以及擺放物品的種類和數量有關，有興趣的研究者可針對此兩議題進行研究，或許可能幫助幼兒在角落活動時更能專注，以至能有更多學習。

致謝

本研究得以順利完成，要衷心感謝輔仁大學研究發展處提供許錦雲經費補助。

參考資料

- 邱志鵬 (2001)。臺灣幼稚教育百科辭典。台北：五南。
教育部國民教育司 (1987)。幼稚園課程標準。台北：正中。
陳淑敏 (1999)。幼兒遊戲。台北：心理。
黃瑞琴 (2002)。幼稚園的遊戲課程。台北：心理。

- Bagley, D., & Klass, P. H. (1997). Comparison of the quality of preschoolers' play in housekeeping and thematic sociodramatic play centers. *Journal of Research in Childhood Education, 12*(1), 71-77.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cemore, J. J., & Herwing, J. E. (2005). Delay of gratification and make-believe play of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education, 19*(3), 251-277.
- Corner, H. (1986). *娃娃家設計與使用* (張招譯)。台北：信誼。
- Frost, J. L. (1997). *兒童遊戲與遊戲環境* (江麗莉等譯)。台北：五南。(原著出版日期：1992)。
- Frost, J. L., & Klen, B. L. (1979). *Children's play and play grounds*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2003). *幼兒遊戲與發展理論* (吳麗媛等譯)。台北：華騰。(原著出版日期：2001)。
- Hatcher, B., & Petty, K. (2004). Visible thought in dramatic play. *YC Young Children, 59*(6), 79-82.
- Haberman, S. J. (1973). The analysis of residuals in cross classified tables. *Biometrics, 29*, 205-220.
- Hendrick, J. (1988). *The whole child: New trends in early childhood*. Toronto: Mosby.
- Howe, N., Moller, L., Chambers, B., & Petrakos, H. (1993). The ecology of dramatic play centers and children's social and cognitive play. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 235-251.
- Hughes, F. (2003). Sensitivity to the social and cultural contexts of the play of young children. In J.P. Isenberg & M.R. Jalongo (Eds.). *Major Trends and Issues in Early Childhood Education* (2nd ed.). (pp. 126-135). NY: Teachers College.
- Johnson, L. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1998). *Play and early childhood development* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Jones, B. L. (2004). Play in early childhood. In T. Maynard & N. Thomas (Eds.). *An introduction to early childhood studies* (pp.192-204). Thousand Oaks: Sage.
- Morrison, G. S. (2004). *Early childhood education today* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment of promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly, 5*, 537-554.
- Musthafa, B. (2006). *Sociodramatic play and literacy development: Instructional perspective*. Retrieved December 7, 2006 from <http://www.geocities.com/upis3/bm/sociodramatic.htm>.
- Pellegrini, A. D., & Jones, I. (1994). Play, toys, and language. In J. H. Goldstein (Ed.), *Toys, plays and child development* (pp. 26-45). Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in children*. New York: Norton.
- Roskos, K., & Vukelich, C. (1991). Promoting literacy in play. *Day Care and Early Education, 19*(1), 14-18.

19(1), 30-34.

- Rubin, K. H. (2001). *The play observation scale (POS)*. Center for children, relationships, and culture, University of Maryland. Retrieved February 28, 2007 from <http://www.rubin-lab.umd.edu/Coding%20Schemes/POS%20Coding%20Scheme%202001.pdf>
- Scales, B., Almy, M., Nicolopoulou, A., & Ervin-Tripp, S. (1993). *Play and the social context development in early care and education*. New York: Teachers College Press.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: John Wiley & Sons.
- Trawick-Smith, J. (1994). *Interactions in the classroom: Facilitating play in the early years*. New York: Merrill.
- Van Hoorn, J., Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. (2003). *Play at the center of the curriculum*(3rd ed.). New York: Merrill.
- Vukelich, C. (1990). Where's the paper? Literacy during dramatic play. *Childhood Education*, 66(4), 205-209.
- Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & G. Souberman (Eds.). *Mind in society, pp.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.

Young Children's Play Behaviors in Traditional Housekeeping and Thematic Dramatic Play Centers

Ching-Yun Hsu¹、Pei-Shan Liao²

Abstract

The purpose of this study was to explore young children's play behaviors in traditional housekeeping and thematic dramatic play centers. Two types of play observational scales were adopted to observe play behaviors of 3- to 6-year old children in three early childhood settings for about 14 weeks within two semesters. One observation was taken for each class per week, and in this observation, 5 children were observed individually. Seventy six cases of video were taken in traditional housekeeping play centers, and forty nine cases in thematic dramatic play centers, and then 745 observational records were obtained. The results showed that (1) Children engaged in more dramatic plays among the cognitive play and more group play among the social play. That means children engaged in social dramatic plays most in both traditional housekeeping and thematic dramatic play centers. (2) Children engaged in more dramatic and group plays in the thematic dramatic play center than in the traditional housekeeping play center. (3) The thematic dramatic play center resulted in higher quality sociodramatic play in which children enacted more advanced level of the props utilized, the role-play, interaction, and communication.

Key words: traditional housekeeping play center, thematic dramatic play center, play behaviors, quality of play

¹ Department of Child and Family Studies Fu-Jen Catholic University

² Department of Applied Statistics Fu-Jen Catholic University