

# 幼兒表徵遊戲中文語言溝通之探究— 以雙語班與半日全美班個案為例

廖宜筠

朝陽科技大學幼兒保育所研究生

梁珀華

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

## 中文摘要

本研究之主要目的在探究接受不同英語教學方式之幼兒在進行表徵遊戲時的中文語言溝通情況。研究方式係以個案研究方式，以台中市某私立幼稚園雙語班及半日全美班之兩位幼兒為主要研究對象，並以質量並重之研究方法，採用教室自然情境觀察，並配合角落時間記錄表、教師與父母訪談等方式進行研究資料蒐集。

本研究之結果發現：雙語班妮妮在表徵遊戲的語言溝通表現上，與半日全美班菲菲之表現相似，兩位都屬於遊戲持續性極佳的幼兒，皆參與了大量的社會戲劇遊戲，並有豐富的中文語言溝通。此外，雙語班妮妮在表徵遊戲之語言溝通類型中，是以假裝溝通中的「符合其所扮演角色的溝通」次數最高，次數最少的則是後設溝通中的「表徵替代物的認定」；半日全美班菲菲在表徵遊戲之語言溝通類型中，也是以假裝溝通中的「符合其所扮演角色的溝通」次數較高，但是，次數最少的則是後設溝通中的「分配角色」。在語言溝通的特色部份，雙語班妮妮呈現出「善於表達」、「配合度高之語言



互動」、「重視禮儀的語言溝通」，以及「勇於表達以捍衛自我權益」等四項特色；半美班菲菲則呈現出「語言豐富且創意十足」、「語朝氣專制且強勢」、「善於溝通且喜好發問」等三項特色。

**關鍵字：**中文語言溝通、半日全美班、社會戲劇遊戲、表徵遊戲、雙語班



# **Young Children's Chinese Language Communication in Representational Play: Cases of Bilingual and Half-day English Classes**

**Yi-Yun Liao**

Department of Early Childhood Development and Education

**Poh-Hwa Liang**

Chaoyang University of Technology

## **Abstract**

The purposes of this study are to investigate how two children from two types of classes, bilingual and half-day English classes, communicated with peers in representational play. The researcher used qualitative and quantitative research methods to explore the types of communication they engaged and the characteristics of the communication in the play.

The results of this study are stated as follows: (1) Nini and Fifi both liked to participate in representational play. They also exhibited persistence and rich verbal communication in play. (2) As to the types of verbal communication, Nini exhibited the most amount of “pretend communication statements are appropriate for the role that the child has adopted”, and the least amount of “designating the make-believe



identities of objects”. Fifi also exhibited the most amount of “pretend communication statements are appropriate for the role that the child has adopted”, however, the least amount of “assigning roles”. (3) Nini, the one in bilingual class, exhibited four characteristics while playing, including: an expert of expressing thoughts, good communications with peers, showing respect while communicating with peers, and an exhibition of courage to defend self-rights and interests”. Fifi, the one in half-day English class, exhibited three characteristics: creative and rich language expression, communication with authoritative tone, and make the best use of communications to satisfy curiosity.

**Key words:** Bilingual Class, Chinese Language Communication,  
Half-Day English Class, Representational Play,  
Sociodramatic Play



## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

孩子自呱呱墜地，就開始利用其發聲器官，藉由探索的方式，試圖發出一些聲音，而父母則是以猜測的方式來瞭解孩子可能的需求，當嘗試表達的過渡期經過後，孩子已經慢慢的學會使用語言，知道藉由語言與文字來清楚的表達自己的想法，並與他人溝通。受到全球化浪潮與地球村概念的影響，許多在台灣幼兒園的家長期望自己的孩子不要輸在起跑點上，紛紛將孩子送到設有雙語班或全美班的學校。根據張鑑如、張湘君、與顏宏如（2001）的研究發現，有77%的幼兒家長贊成將英語列入幼稚園正式課程，只有11.9%反對，其它11.1%則是沒意見。而周慧菁（2004）針對家有學前幼兒至國中小孩的家長進行家長對孩子英語學習的態度調查發現，有34.3%的家長讓小孩在幼稚園或之前就開始學英語，而其中目前就讀幼稚園孩子的家庭，則有79.8%的小孩已經開始學英語，顯示臺灣兒童學英語的年齡層越來越早。英語學習的年齡向下延伸似乎已經成為無法抵擋的風潮，除了部份公立和偏遠的幼兒園之外，幾乎已經找不到不教英語的學校（許月貴，2001；張鑑如、張湘君、顏宏如，2001）。然而，就讀「雙語班」與「全美班」的學齡前幼兒（此處所指的「雙語班」與「全美班」為一般幼兒園常見之班級名稱，與語言學習理論中的定義不同，本研究中之定義請參考以下之名詞釋義），其中文口語表達與溝通能力為何？學齡前幼兒英語的學習方式是否影響其中文口語溝通能力？相關的議題值得進一步探究。因此，研究者藉由個案研究的方式，觀察幼兒在教室角落進行表徵遊戲之中文語言溝通，以探究接受「雙語」與「半日全美」等不同英語教學方式之幼兒，在自然情境下進行表徵遊戲時中文語言溝通的



情況。本研究之研究問題，敘述如下：

- (一) 幼稚園「雙語班」與「半日全美班」幼兒自由遊戲時間之角落選擇與表徵遊戲的持續性為何？
- (二) 幼稚園「雙語班」與「半日全美班」幼兒表徵遊戲之語言溝通情形為何？
  1. 「雙語班」與「半日全美班」幼兒表徵遊戲之語言溝通 類型為何？
  2. 「雙語班」與「半日全美班」幼兒表徵遊戲之語言溝通特色為何？

## 二、名詞釋義

### (一) 雙語班

本研究所指的「雙語班」是指在幼稚園中所有活動皆以中文為主，但每週固定有三次大約 30 分鐘的英語課程的班級。

### (二) 半日全美班

本研究所指的「半日全美班」是指幼稚園之上午課程皆以英語為主，幼兒必須以英語發言及交談，下午時間則是以中文為主要語言的班級。

### (三) 表徵遊戲

依據 Smilansky 之定義，群體的表徵遊戲具有五項要素，包括：角色扮演、想像轉換、社會互動、語言溝通、與持續性(引自 Johnson, Christie, & Yawkey, 1999)。

### (四) 語言溝通

本研究所指的語言溝通是指幼兒在進行表徵遊戲中的語言對話，包括後設溝通與假裝溝通 (Johnson, Christie, & Yawkey, 1999)。其中，後設溝通包含了表徵替代物的認定 (例如：讓我們假裝這繩子是一條蛇)、角色分配、計畫故事情節、以及指正其他幼兒不符其



扮演角色的行為；假裝溝通指的則是符合其扮演角色的語言溝通。

## 貳、文獻探討

在幼兒的日常生活當中，無時無刻都可以看見幼兒進行各種活動，對幼兒來說，這些活動正是他們感興趣的遊戲，幼兒可以透過遊戲的方式，抒發情緒、學習認知、促進大小肌肉的發展，並透過語言的溝通與傳遞，拓展社會的人際互動。由此可知，遊戲對孩子的生活與學習來說是相當重要的，其中，表徵遊戲又在幼兒語言發展扮演相當重要的角色。以下將探討幼兒表徵遊戲之意義以及幼兒表徵遊戲與語言發展之關係。

### 一、幼兒表徵遊戲之意義

莎士比亞曾說：「遊戲是兒童的工作」。遊戲的確是幼兒在日常生活中很重要的一部份。但是遊戲究竟是什麼？人類又為何要遊戲呢？在1960年代之前，遊戲如果沒有教師的介入，便會被認為是不適當的(Christie,1985)。Williamson和Silvern(1991)則指出遊戲若有成人的介入，便會失去「自願性」，也就不是真正的遊戲了。根據發展的觀點來看，兒童應被允許自己選擇遊戲，因為透過孩子選擇遊戲的主題，便能反應出他們想要探索和掌握的問題或是好奇(Wright, Black, & Bacigalupa, 2008)。

而表徵遊戲(representational play)又可稱為象徵遊戲(symbolic play)、裝扮遊戲(make-believe play)、假裝遊戲(pretend play)、想像遊戲(imaginative play)、幻想遊戲(fantasy play)、與戲劇遊戲(dramatic play)。幼兒的表徵能力約萌發於一至兩歲期間，會具備以一個物品來代表另一個物品的假裝能力，並隨著年齡的增長，幼兒以單獨遊戲為主的表徵遊戲型態會逐漸轉變成較多群體性的表徵遊戲



(Johnson, Christie, & Wardle, 2005)。幼兒在二到七歲時，由於正處於 Piaget 提出的運思預備期階段，因此開始表徵(representation)的能力，也就是會開始進行假裝(as if)的想像遊戲，扮演不同角色的對話或情境，以及動作(黃瑞琴，2001)。此階段的幼兒在遊戲過程中具有模仿(模仿現實生活中的事物)和想像(想像非現實生活中的人事)兩種特點(蔡淑苓，2004)。Mages (2008)認為幼兒在扮演遊戲裡，會利用他們的想像力，去探索幻想的世界。Friedman 和 Leslie (2007)則認為表徵遊戲從一開始就具備了社會和交際的性質。幼兒將事物的某些方面作表徵性的轉換，其主要的發展指標包括了表徵動作的複雜性以及角色替換的複雜性。

幼兒在兩、三歲時，通常獨自進行戲劇遊戲，從三歲之後，便會開始以群體的方式進行表徵遊戲，也就是所謂的社會戲劇遊戲(sociodramatic play)，其主題則是由兩人以上溝通協調後，經由行動及語言產生互動，其中，所謂的「扮家家酒」遊戲就是典型的社會戲劇遊戲的方式(黃瑞琴，2001)。依據 Smilansky 之定義，社會戲劇遊戲包括：角色扮演(role playing)、想像轉換(make-believe transformation)、社會互動(social interaction)、語言溝通(verbal communication)、與持續性(persistence)等五項要素(引自 Johnson, Christie, & Yawkey, 1999)。而 Hughes 和 Dunn(1997)的觀察研究指出，幼兒是由分享開始他們的友誼，並會以共同興趣的社會扮演主題來選擇朋友，尤其若以扮演的角色與他人遊戲，會比以自己的角色進行遊戲，有更久的持續性並且更加的和諧。而社會戲劇遊戲雖看似簡單，但實際上卻包含了複雜的認知、語言、與社會功能，因此，可被視為幼兒高度發展與最重要的遊戲型態之一(Johnson, Christie, & Yawkey, 1999)。



## 二、幼兒表徵遊戲與語言發展之關係

在嬰兒時期，發音與發聲是嬰兒最早的語言遊戲，兒童的遊戲活動有助於其語言的發展（吳幸玲，2003）。而幼兒時期是語言發展的重要階段，幼兒的生活情境即是遊戲，幼兒透過遊戲便可以增加許多語言互動的機會（陳淑敏，1999）。幼兒的遊戲與其語言表達的關聯性可歸納為以下三個層面。首先，幼兒喜愛玩不同的語言遊戲，並嘗試改變不同的語言表達方式來自得其樂，其目的在於練習新學習的語言與增加其語言知覺能力。其次是在表徵遊戲中，幼兒會以語言聲音代表不同的行動、物體、特性、與情境。第三則是在遊戲情境中，幼兒常需展現出他們最佳的語言能力以使遊戲順利進行（Johnson, Christie, & Yawkey, 1999）。

學齡前幼兒的語言是開始於社會戲劇遊戲，包含遊戲的過程以及他們談論遊戲時的後設溝通能力（Frost, Wortham, & Reifel, 2001）。Pellegrini (1991)發現，兒童在角落中進行戲劇遊戲，比在建構遊戲中有更多的語言產出(language production)。而 Johnson、Christie 與 Yawkey (1999)改編 Smilansky 的社會戲劇遊戲觀察表格，將幼兒進行社會戲劇遊戲時之語言溝通區分為後設溝通(metacommunication)與假裝溝通(pretend communication)，其中，後設溝通包含了表徵替代物的認定（例如：讓我們假裝這繩子是一條蛇）、角色分配、計畫故事情節、以及指正其他幼兒不符其扮演角色的行為；假裝溝通指的則是符合其扮演角色的語言溝通。Smilansky 認為兒童在遊戲時，可藉由成人語言的模仿、佯裝、解決及要求或討論遊戲的功能來幫助語言的學習（引自吳幸玲，2003）。Bruner (1983)則認為幼兒遊戲中呈現了最複雜的文法及實用的語言結構；而幼兒會因為參與遊戲而增加自身的語言發展(Garvey, 1974)。另外，Kardash 與 Wright (1987)、Podlozny (2000)、以及 Vitz (1983)等人的



研究也指出，幼兒參與戲劇遊戲有助於他們的語言發展。

此外，Goodson 和 Greenfield (1975) 針對二到六歲幼兒對於平行遊戲與語言發展之研究，Mueller 和 Brenner (1977) 針對嬰兒在團體遊戲中互動之研究，以及 McCuune-Nicolich (1981) 針對一到三歲扮演遊戲與語言發展之研究都發現，遊戲與幼兒語言的表現有正向關係。Smith 和 Syddall (1978)、以及 Taharally (1991) 的研究則發現，在接受社會戲劇遊戲訓練之後，幼兒的語言能力顯著增進；而 Pellegrini (1980) 和 Wolfgang (1974) 的研究也發現，說故事與讀寫能力較佳的幼兒，較常進行社會戲劇遊戲。因為戲劇遊戲活動可以增加孩子對故事內容的瞭解，因此，幼兒在扮演遊戲過程中所使用的後設溝通和象徵能力，均與其讀寫能力有關 (Pellegrini & Galda, 1982)。

因此，幼兒的語言發展與其群體性的表徵遊戲有著密切的關係，表徵遊戲能幫助幼兒在語言上的發展，包括：語言能力、說故事能力、對故事內容的瞭解、讀寫能力的增加，以及能與他人作更為有效的溝通，尤其是表徵遊戲持續性佳的幼兒，常能與同儕發展出較完整與複雜的故事情節，幼兒也因而能在遊戲中展現其發展中的語言能力。因此，本研究之目的即在於探究不同英語學習方式的兩位幼兒，在進行表徵遊戲時之語言溝通情況。研究者經由記錄並觀察幼兒在自然遊戲情境中之角落選擇（進行表徵遊戲佔總遊戲時間之比例），與表徵遊戲之持續性，以及分析兩位幼兒在表徵遊戲進行之語言溝通類型與特色，試圖勾勒出兩位幼兒在教室自由遊戲時間中文語言溝通之完整圖像。



## 參、研究方法

本研究之研究方法可分為四個部份說明，一為研究方法；二為研究場域；三為研究參與對象，四為資料蒐集、分析與檢證。

### 一、研究方法

為探究本研究的目的與問題，研究者採取質量並重的研究方式，蒐集資料的方法採用參與式的觀察法、文件分析法、訪談等方式。參與觀察法起源於人類學家在現場的田野工作(潘慧玲, 2003)，故又稱作「田野觀察法」(field observation)、「質性觀察法」或「直接觀察法」(direct observation)，指的是「研究者為針對某一人類群落(human association)發展科學化理解，而在此群落的自然場景中，建立並維繫多重面向、期限較長的關係之過程」(任凱、王佳煌譯, 2005: 24)。因此，研究者本身就是研究工具，研究者應在儘量不干擾現場的互動和溝通方式下，蒐集現場自然發生的事件資料，從資料蒐集的過程中發展和歸納概念、理論或洞察力。

在本研究中，研究者藉由參與式的觀察，透過現場筆記、錄影，觀察幼兒在教室角落的自由遊戲情形，並記錄幼兒之間的語言溝通互動表現，經由每週兩次的觀察，瞭解幼兒的語言溝通表現；與觀察個案之父母進行訪談，瞭解個案在家中遊戲與語文方面的表現情況；並使用角落時間記錄表做記錄，因而研究者可發現不同幼兒對於角落選擇的興趣，也可藉此探究不同的角落遊戲內容與幼兒的語言溝通的關係，最後再將蒐集到的影像檔轉譯成逐字稿，並進行資料編碼與分析。



## 二、研究場域

### (一) 進入研究現場

研究者在進入現場前，除了以電話聯繫園長之外，並發放家長同意書，經由家長的同意，讓孩子可以參與研究者的研究。研究者在2007年9月進入研究現場觀察，至學期結束2008年1月底為止，總計觀察期間達一個學期。

### (二) 幼稚園環境

希望（化名）幼稚園於民國九十年三月成立，共有四個班級，編班方式採分齡編班，雙語班大班一班，半日美語班大班一班，中班與小班各一班。

幼稚園的整體環境，包含行政中心、圖書室、遊樂場、小劇場、室內遊戲室、美陶教室、廚房等。以下將分別針對雙語班與半日全美班的教室環境、作息時間、課程三部份進行說明。

#### 1. 雙語班

在物理環境部份，教室中共有五個角落，包括：積木區、扮演區、益智區、語文區、與藝術創作區。另外，在心理環境與社會環境部份，教室中主要是以中文語言溝通為主，但教師也不會限制幼兒說英語，一切尊重幼兒的語言表達方式，教師和幼兒溝通的主要方式也以中文為主，除了英語課程，教師不會鼓勵幼兒以英語交談。在每日作息部份，雙語班早上從早餐、簽到時間、團體討論、主題課程進行、午餐、午休、體能/戲劇/美陶/音樂課、角落時間、放學，角落時間通常都是在下午三點半後進行。在課程部份採主題教學法，由帶班中籍教師進行課程的規劃與安排，每週則有一位專任中籍英語教師至教室進行三次30分鐘的英語課程。

#### 2. 半日全美班

在物理環境部份，教室中共有五個角落區：積木區、扮演區、



益智區、語文區、與藝術創作區。另外在心理環境與社會環境部份，教室中是以中文和英語為主要溝通方式，上午時間外籍教師（以下簡稱外師）會要求幼兒以英語進行溝通，下午時段中籍教師（以下簡稱中師）則是不強迫幼兒一定要以英語溝通，但幼兒有時候與幼兒或老師溝通，也會以美語穿插中文進行對話。而中師在下午時段雖然是以中文為主要溝通語言，但仍會鼓勵幼兒運用英語進行溝通，或是複習早上外師教過的英語單字。在每日作息部份，半日全美班早上從早餐後，進行英語的主題課程、戶外活動時間、午餐、午休、體能/戲劇/美陶/音樂課、角落時間、放學，角落時間通常都是在下午三點半後進行。在課程部份採主題教學法，由帶班中師與外師共同討論課程，早上皆由外師以全美語方式進行課程，下午則是由中師搭配上上午的主題課程進行活動，每天下午大約會安排將近30分鐘的注音符號課程。

### 三、研究參與對象

本研究由於研究問題的考量，所以研究參與園所的選擇主要有兩個因素，一為以同時具有雙語班與半日全美班的園所為主，另一因素則為園所能夠同意研究者進入班級長時間觀察。另外，由於大班年紀的孩子在語言能力發展上已較為成熟，對於園所的環境及生活作息也已適應，因此，研究者選取「雙語班」及「半日全美班」大班各一班，做為本研究的參與對象，以下將分別說明雙語班與半日全美班幼兒的相關背景資料。

#### （一）雙語班幼兒

雙語班共有十二位幼兒，其中有五位男生以及七位女生，他們的年齡大約五至六歲不等，其中妮妮（化名）是雙語班的主要研究對象，由於研究者發現妮妮在課堂表現上的發言相當踴躍，在自由



遊戲時間也經常進行表徵遊戲，並且與其他幼兒皆有良好互動，加上與帶班教師詢問及討論的結果，因此，最後選定妮妮為本研究之主要研究對象。

雙語班妮妮，實際年齡為四歲十一個月，為家中的獨生女，沒有其他的兄弟姐妹。妮妮平常主要的玩伴是每周一次聚會的兩位乾哥哥，根據媽媽表示，妮妮在不同的階段會有不同興趣的遊戲，大部份妮妮在家是玩建構式的遊戲居多，也會玩體能遊戲（打籃球、騎腳踏車等）或是電腦的遊戲軟體，鮮少玩表徵遊戲（比例不超過30%），但是妮妮卻曾跟媽媽要求過希望園所可以設置一個娃娃家，因為她最喜歡玩賣東西的遊戲。根據媽媽的描述，她平常在家中經常主動閱讀繪本，若是在學校閱讀過的繪本，也會在回家後與媽媽分享，對於適用於中高年級沒有注音的課外書，妮妮會主動請教媽媽，在媽媽解說過其意義之後，她便會將相關的詞彙或成語運用在適當的地方，若發音上有所錯誤，經由媽媽示範教學後，她通常能很快的修正並運用；另外，根據教師的描述，妮妮口語表達能力清楚，對於教師問的問題，也都能針對問題具體回答，教師覺得妮妮對於圖案多及色彩豐富的童話書較為感興趣，經常會拿著書自己講故事（模仿老師講故事給小朋友聽一樣），雖然不一定會依照故事的內容逐字唸出，卻會以自己說故事的方式將該故事書的內容陳述出來。而妮妮之前的英語學習經驗，包含在小班時就讀一年的雙語班，每週接觸三堂 30 分鐘之英語課程，並在上下學途中，每天共約 40 分鐘的開車時間聆聽與學校英語教學主題相關的 CD 教材。

## （二）半日全美班幼兒

半日全美班共有八位幼兒，分別有四位男生及四位女生，他們的年齡大約五至六歲不等，其中，菲菲（化名）是半日全班的主要研究對象，由於研究者發現菲菲在課堂表現上的發言相當踴躍，在自由遊戲時間也經常進行表徵遊戲，並且與其他幼兒皆有良好互



動，加上與帶班教師詢問及討論的結果，因而在最後選定菲菲為本研究之主要研究對象。

半日全美班菲菲，實際年齡為五歲一個月，有一位相差四歲就讀國小的哥哥。菲菲在家中的主要玩伴是哥哥，她最喜歡和哥哥一起玩戶外遊戲，例如：騎腳踏車、捉迷藏等，有時也會要求哥哥一起玩大富翁等益智遊戲，但是只要哥哥願意和菲菲一起遊戲，菲菲任何型式的遊戲都會非常喜歡。此外，在家中菲菲喜歡獨自與玩偶一起玩遊戲，菲菲喜歡扮演媽媽照顧玩偶。根據媽媽的描述，菲菲的語言能力很好，她在一歲時就已經會講話了，可能大四歲的哥哥與她經常互動有很大的關係，在家中媽媽提供許多繪本給菲菲閱讀，她經常會主動拿繪本來閱讀，菲菲對於注音跟認識國字的速度很快。另外，菲菲的幼稚園教師帶她已有一年的時間，教師認為菲菲本身的表達能力就很好，是一個很聰明的小孩，學習吸收能力也很快，在教室中只要教師教過的繪本，她都會主動去拿來翻閱。教師認為她認識的字很多可能源自於有一位唸小學的哥哥，父母都是大學教授可能也有影響。而菲菲之前的英語學習經驗包含在小班就讀一年雙語班，每週接觸三堂 30 分鐘之英語課程，以及中班就讀一年之半日全美班，每天 3 小時每週五天共約 15 小時的英語課程。

#### 四、資料蒐集、分析與檢證

有關本研究資料之蒐集與整理、資料分析、與資料檢證部份則依點分別說明：

##### (一) 資料蒐集與整理

##### 1. 參與觀察之資料

研究者蒐集觀察的主要方式為錄影、錄音及文字記錄，每次教師在進行團體討論以及幼兒進行角落時間時，研究者皆會架設錄影



機記錄其過程，包括幼兒在角落時間的語言表達之內容與其互動的情形，並在每一次觀察後，將影像內容打成逐字稿，加以編碼分析，儲存於電腦當中。另外，研究者並利用教師開放角落遊戲時間時，進行角落時間觀察之記錄，瞭解幼兒的角落選擇，並且觀察幼兒自由遊戲的表現，透過幼兒進行遊戲的時間瞭解幼兒選擇角落的持續性，從中觀察幼兒在不同遊戲時的語言表現。

## 2. 家長訪談

研究者以電話訪談方式，針對個案在語文及遊戲表現方面詢問家長之看法，作為輔助性的資料，在訪談之後，研究者以重點式的方式整理成文字敘述，訪談重點如下：(1) 個案在家中的語文能力如何？例如：與家人溝通之情況…等。(2) 個案在家中的閱讀習慣如何？家中提供的書籍種類有哪些？個案通常選擇哪一類的書籍來閱讀？(3) 個案在家中是否有主要玩伴？個案最常進行的遊戲有哪些？(4) 個案之前的英語學習經驗為何？

## 3. 教師訪談

研究者以電話訪談方式，針對個案在語文及遊戲表現方面詢問教師之看法，作為輔助性的資料，在訪談之後，研究者以重點式的方式整理成文字敘述，訪談重點如下：(1) 關於個案在學校裡的語文能力如何？例如：上課口頭發表的情形或與同儕互動的狀況等。(2) 個案平時的閱讀習慣如何？大多是看哪一類的書籍？

### (二) 資料分析

在蒐集資料的過程中，研究者再三閱讀研究資料，並對於研究資料不足的部份，回到現場蒐集予以補足。此外，研究者將資料進行概念化的分析，運用編碼登錄的技巧，逐步將概念發展成主軸概念，編碼登錄過程包括三個步驟，依序為開放性譯碼(open coding)、主軸性譯碼(axial coding)、選擇性譯碼(selective coding)，茲將本研究的資料與編碼步驟說明如下：



### 1. 開放性譯碼

在此階段，研究者針對所蒐集的資料進行逐字逐句的登錄，把所有資料依其本身原有的面貌呈現，在逐字稿旁將有意義性的語言進行初步的編碼，例如：幼兒互動間的言談、幼兒之情緒表達與反應、幼兒間之衝突等過程。反覆的閱讀思考過後，對於已無法再繼續進行初步編碼之資料，便停止開放性編碼之步驟，並進入第二階段的主軸性譯碼。

### 2. 主軸性譯碼

在此階段，研究者重新檢視逐字稿，將先前所列之編碼打散，使其依本研究相關的各個問題來分類，將分屬不同類別的資料分類登錄，例如：研究者依照開放性譯碼的編碼資料，將表徵遊戲的語言溝通行為先分為五大類別，包括：主動性高之正向行為、主動性高之負向行為、主動性低之正向行為、角色平等之正向行為、角色平等之負向行為，再根據個案表現突出的部份作一登錄，以便進行選擇性譯碼之分析。

### 3. 選擇性譯碼

在此階段，研究者將主軸性編碼表整理出來後，再將各類目中相似核心概念的類目抽出，抓出其核心概念，給予一個綱要式的標題，形成選擇性編碼，並予以命名。例如：將菲菲在表徵遊戲中主動性較高的正向語言溝通行為：主動編排劇情、物品的分配與認定、與教導等行為歸納為「語言豐富且創意十足」。

### （三）資料檢證

本研究資料的來源及蒐集方法採多元化方式，包括觀察紀錄、角落記錄表、訪談等文件資料，對於資料的細節詳細的呈現，藉以提高研究資料與分析的可信賴度。並進行三角檢證，使資料的來源多樣化，並系統性的建檔留存，得以進行交叉驗證，以不同的觀點多方檢視，提高本研究資料的可確認性。而在研究過程中，研究者



與相關領域學者以及瞭解本研究的相關人員討論研究進度與心得，並聽取他人的意見與建議，適度的調整研究方式，並邀請其他人員共同進行編碼分析，以提高本研究之信度。

## 肆、研究結果與討論

研究者依據研究問題，將研究結果分為：妮妮與菲菲之角落選擇與表徵遊戲之持續性、語言溝通類型、與語言溝通特色等三部份來說明。

### 一、妮妮與菲菲之角落選擇與表徵遊戲持續性

雙語班妮妮在教室選擇角落時間的自由遊戲活動裡，以扮演區的比例最高（如表 1），超過了七成(77%)，可見妮妮對於扮演遊戲的熱愛與興趣，其次則是積木區的 72.5 分鐘(12%)，選擇時間最少的則分別為益智區的 30 分鐘(5%)、語文區的 26.5 分鐘(5%)以及藝術創作區的 5.5 分鐘(1%)。另外，在表徵遊戲持續性上的表現而言，妮妮在扮演區的活動時間從 8.5 分鐘到 68 分鐘不等，但大都能夠持續在 15 分鐘以上。由此可知，雙語班幼兒妮妮的遊戲持續性表現極佳，對於自身感興趣的遊戲，便能專心且投入其中，其中又是以扮演區的社會戲劇遊戲為其最主要的活動。

表 1 雙語班妮妮之角落時間記錄表

日期	角落區	扮演區	語文區	積木區	益智區	藝術創作區
持續性表現	10/2	9 分				
	10/16	20 分	6.5 分			5.5 分
	10/22	58 分				
	10/23	15 分				
	10/30	8.5 分				
	11/6	18.5 分				



日期	角落區	扮演區	語文區	積木區	益智區	藝術創作區
持續性表現	11/6	18分				
	11/13			11分		
	11/13			35分		
	11/19	44.5分				
	12/4	10分		10分		
	12/11		20分	16.5分		
	12/17	60分				
	12/24	16分				
	12/24	63分				
	12/25	68分				
	1/8	60分				
	1/29					30分
活動時間	450.5分	26.5分	72.5分	30分	5.5分	
合計時間	585分					
百分比%	77%	5%	12%	5%	1%	

註：活動時間為觀察角落進行的總時間。

半日全美班菲菲也經常選擇扮演區做為遊戲的角落（如表2），在教室共有655分鐘的角落活動時間中，菲菲參與扮演區的比例最高，共約456分鐘，將近70%，在18次的教室活動觀察裡，便有11次的機會菲菲都會至扮演區遊戲，其次則是益智區的161分鐘（25%），選擇時間最少的則分別為語文區的30分鐘（4%）、積木區的8分鐘（1%），以及完全沒有參與的藝術創作區。而且菲菲在表徵遊戲的持續性頗佳，皆能持續22分鐘以上。半日全美班幼兒菲菲的遊戲持續性表現與雙語班幼兒妮妮類似，都屬於持續性極佳的幼兒，菲菲對於自身感興趣的遊戲，一樣能專心且投入其中，其中又是以扮演區的社會戲劇遊戲為其最主要的活動。



表 2 半日全美班菲菲之角落時間記錄表

日期	角落區	扮演區	語文區	積木區	益智區	藝術創作區
	10/15	32 分				
	10/22	45 分				
	10/29				19.5 分	
	11/6				25 分	
	11/12	30 分				
	11/19	30 分				
	11/26	60 分				
	12/3				42 分	
	12/10	50 分				
	12/17	63 分				
	12/24	50.5 分				
	12/25	45.5 分				
	12/31				48.5 分	
	1/7	28 分				
	1/21	22 分		8 分	26 分	
	1/29		30 分			
	活動時間	456 分	30 分	8 分	161 分	0 分
	合計時間	655 分				
	百分比%	70%	4%	1%	25%	0%

註：活動時間為觀察角落進行的總時間。

## 二、妮妮與菲菲之語言溝通類型

根據表 3 所呈現的表徵遊戲之語言溝通內容來看，雙語班妮妮表徵遊戲語言溝通的兩種類型：後設溝通與假裝溝通來看，妮妮之後設溝通次數共有 516 次，佔總溝通次數的 40%，假裝溝通次數高達了 785 次之多，佔了總溝通次數的 60%。其中，後設溝通中的「計畫故事情節」部份，次數為 246 次，佔了 19%；「分配角色」及「指正其他幼兒不符其扮演角色的行為」皆為 114 次，佔了 9%；次數最少的則是「表徵替代物的認定」部份，只出現 42 次，佔 3%。



表 3 雙語班妮妮語言溝通類型次數表

語文溝通 類別 次數	後設溝通				假裝溝通
	1-1	1-2	1-3	1-4	2-1
類別次數 (%)	42(3%)	114(9%)	246(19%)	114(9%)	785(60%)
分項次數 (%)	516(40%)				785(60%)
總次數 (%)	1301(100%)				

註：1-1 表徵替代物的認定。1-2 分配角色。1-3 計畫故事情節。

1-4 指正其他幼兒不符其扮演角色的行為。2-1 符合其所扮演角色的溝通。

而依表 4 所顯示，半日全美班菲菲在語言溝通類型中，後設溝通共出現了 917 次之多，佔總溝通次數的 58%，而假裝溝通的次數達到 656 次，佔了總溝通次數的 42%。其中，後設溝通之「計畫故事情節」部份，次數為 456 次，佔了 29%；其次為「指正其他幼兒不符其扮演角色的行為」，共出現 180 次，佔了 11%；以及次數最少的「分配角色」共 141 次，佔了 9%，與「表徵替代物的認定」部份，只出現 140 次，佔 9%。

表 4 半日全美班菲菲語言溝通類型次數表

語文溝通 類別 次數	後設溝通				假裝溝通
	1-1	1-2	1-3	1-4	2-1
類別次數 (%)	141(9%)	140(9%)	456(29%)	180(11%)	656(42%)
分項次數 (%)	917(58%)				656(42%)
總次數 (%)	1573(100%)				

註：1-1 表徵替代物的認定。1-2 分配角色。1-3 計畫故事情節。

1-4 指正其他幼兒不符其扮演角色的行為。2-1 符合其所扮演角色的溝通。



### 三、妮妮與菲菲之語言溝通特色

#### (一) 專注投入扮演遊戲中的演員—妮妮

雙語班妮妮之語言表達可分為以下幾個角色與面向加以說明，包括：善於表達、配合度高之語言互動、重視禮儀的語言溝通、勇於表達以捍衛自我權益等四個面向。

##### 1. 善於表達

妮妮對於自己所思所想，皆能勇於表達，與他人共同協商，並提出自我的想法，妮妮表現的方式及內容包括以下幾個面向：

##### (1) 分配任務

由於妮妮在班上的表現良好，因此她經常是先選角落的幼兒，她最喜歡進行的角落遊戲便是當賣東西的老闆，也因此對於後來加入的幼兒，她都會分配工作與角色給對方，使遊戲能夠更加的順利進行：

妮妮：這是我們養的小狗狗。

宗翰：我來裝食物給牠吃。

孟婷：我當媽媽。

宗翰：我要來煮飯給牠吃。

妮妮：我來負責煮菜。

孟婷：我也想要ㄝ！

宗翰：不行了！

妮妮：那你來負責嚐看看味道。(觀察記錄 20071016 扮演區—雙語班)

##### (2) 說明故事情節

妮妮有時候對於剛進入遊戲或在旁觀看的幼兒，都會主動說明講解遊戲的情況，一部份是想藉此吸引想玩遊戲的其他幼兒參與此遊戲，另一部份也是告知對方不能改變現在的遊戲型態，由於研究者觀察到她對於賣魯味老闆的角色詮釋的很好，除了費用以外，還



可以分辨出加熱與不加熱的魯味，以及加辣的程度是要大辣、中辣還是小辣，在研究者詢問家長之後，才發現是因為媽媽有一陣子常帶妮妮買魯味吃，可見妮妮將其生活經驗由扮演遊戲中表現出來：

妮妮：我需要一個叉子。

孟婷：好！（宗翰給了一個叉子，孟婷也給）

妮妮：沒關係！宗翰這個你拿去啦！我去拿一張椅子。

孟婷：妮妮，刀子。

妮妮：我不用刀子。

孟婷：這個是另外一個用來切的。

妮妮：不是，這個是來撈的。我們是來賣熱的魯味。

孟婷：對！來，給你吃（拿給研究者）。來，我們要煮給 Mandy 老師吃。（觀察記錄 20071016 扮演區—雙語班）

### （3）主動提議

妮妮對於自己想進行的遊戲會很有概念與想法，所以當她與其他幼兒決定好遊戲的主題之後，妮妮便會提出很多意見來搭配遊戲，而其他幼兒也由於投入遊戲之中，對於妮妮提出來的意見也大多能接受與配合：

妮妮：恩惠，這是我們化妝的地方。

恩惠：嗯！

妮妮：嗯！然後我們的包包藏在下面。

妮妮：快點喔！媽媽要去上課了。

小妃：我也想要跟你們玩。

恩惠：好啊！可是你要當姐姐，我當小的。

小妃：我當國小的姐姐，二年級。

妮妮：二年一班。

恩惠：你一年級，我二年級啦！



小妃：那我的包包是哪一個？

恩惠：你的包包就隨便拿啊！

小妃：還有一個啊！

妮妮：這個是我的。

小妃：那假裝我也有錢。（觀察記錄 20071022 扮演區—雙語班）

#### (4) 勇於指正

妮妮對於其他人誤解正在進行的遊戲，或是進行不符合她所期待的活動時，妮妮便會跳出來清楚的聲明遊戲的情況，在整個遊戲活動過程中，妮妮能透過語言清楚的表達活動的概念、要如何進行，尤其是在構思分配任務部份，表現突出，也能夠有耐心的說明與講解活動，給予遊戲更具體的提議與指正：

妮妮：不是，我們是來賣魯味的。我來弄食物，我負責弄食物。

孟婷：那我呢？那我來負責弄碗對不對？

妮妮：我要一個叉子。這邊有兩個人。

孟婷：這是湯這是碗。（觀察記錄 20071016 扮演區—雙語班）

#### 2. 配合度高之語言互動

妮妮在與同儕共同進行遊戲時，對於同儕間的要求總能夠高度配合，使遊戲順利進行下去，並且豐富了遊戲的內容。在遊戲過程中，當別人要求妮妮做某一些事情時，妮妮也會配合著去做，因為妮妮相當投入遊戲當中，因此，妮妮在遊戲活動的過程中，只要與一同遊戲的同儕達到共識，妮妮對於角色之扮演，或是同儕所提出之要求，能附和他人，因此，其配合度相當高，不但能使與妮妮共同遊戲的同儕參與度提高，也能使整個遊戲更順利的進行：

憶瑜：狗狗給我去睡覺。

憶瑜：吵死了，昨天我在睡覺的時候叫個不停。

憶瑜：你現在變成妹妹了。

恩惠：我要先去上課，我的便當呢？



憶瑜：好。

妮妮：汪汪。

憶瑜：假裝你喜歡這個東西，然後我每天把你的這個東西藏起來。  
(妮妮裝小嬰兒哭)

憶瑜：然後你一直哭，假裝我拿回來你就不哭了。

恩惠：憶瑜，我要跟你一起去、一起去。(妮妮像小學步兒追著憶瑜要她的狗狗玩偶，拿到小狗狗很開心的樣子)

憶瑜：假裝我們什麼都會變。

憶瑜：我變成姐姐了。

妮妮：變成姐姐。(觀察記錄 20071106 扮演區 — 雙語班)

### 3. 重視禮儀的語言溝通

妮妮在遊戲過程中，雖然常處於領導者的地位，但有時候其他幼兒也會提出自己的想法和意見，對於共同參與遊戲之同儕的對話，妮妮皆會以較有禮貌的態度，給予適宜的回應，這樣的互動方式帶給參與遊戲的同儕有備受尊重的感受，使其彼此間有更良好的互動並維持友善之關係：

妮妮：這是我們養的小狗狗，牠最乖了！

宗翰：我那裡還有早餐。這些可以讓牠吃。

妮妮：好！

孟婷：牠最喜歡吃的魚魚。

妮妮：(抱著狗狗在地上)坐下來吃早餐。老師！這是很新鮮的晚餐。

宗翰：ㄟ~那我準備的。這是小狗狗吃的。

妮妮：把牠放在地上。小狗狗快點吃喔！

孟婷：小狗狗小乖乖。牠是我們養的最可愛的狗。

妮妮：假裝牠都不會長大。

宗翰：這個也是，這個全部給牠吃。

妮妮：好！謝謝！(觀察記錄 20071022 扮演區 — 雙語班)



#### 4. 勇於表達以捍衛自我權益

妮妮在遊戲過程當中，雖然懂得回應並附和他人，但當妮妮的權益受到威脅時，她依舊會替自己爭取權益，由於她非常清楚知道自己要的東西，因此也會據理力爭。妮妮在此部份之表現方式及內容包括以下兩個層面：

##### (1) 拒絕

妮妮對於故意干擾她遊戲或不願意與她玩相同遊戲的幼兒，便會拒絕與對方進行遊戲：

凱凱：啊！啊！啊！啊！啊！

妮妮：啊什麼啊！

憶瑜：恩惠，我幫你裝，來，給我。

妮妮：吼！為什麼你很多籃了ㄝ！

凱凱：哼！

妮妮：你更多籃，我們只有這一些而已ㄝ！

凱凱：有什麼關係，大家一起玩啊！

妮妮：這也不是你帶來的玩具啊！

凱凱：又沒有關係。

妮妮：Mandy 老師，那個凱凱他很多籃。

研究者：好，那你們就一起玩啊！

妮妮：不要，我不想跟他玩。（觀察記錄 20071224-2 扮演區—雙語班）

##### (2) 據理力爭

妮妮因為有自己既定的遊戲玩法，因此當其他幼兒不符合她的期待時，她便會表達自己的意見，希望藉由自己的表達，改變他人的玩法或做法：

孟婷：憶瑜，這個掉了可不可以貼。

憶瑜：不行。你要給我來加調味料啦！

妮妮：你不要用太擠啦！



恩惠：給我玩又沒有關係。

妮妮：那誰叫你要那麼兇。

憶瑜：對啊！為什麼你每次都要那麼兇？因為你都沒有有一次溫柔的講話對不對？（觀察記錄 20071224 扮演區—雙語班）

因此，妮妮在遊戲活動過程中之語言溝通，具備以下四點特色，包括：（1）善於表達，妮妮對於遊戲不但有想法，也能夠清楚表達；（2）配合度高之語言互動，妮妮對於遊戲中同儕的建議，大多能配合並專注投入遊戲中；（3）重視禮儀的語言溝通，妮妮在遊戲中，仍會以禮貌的態度回應對方，讓遊戲的氣氛更加的愉快；（4）勇於表達以捍衛自我權益，由於妮妮非常清楚知道自己想要進行的遊戲概念為何，因此當有同儕採用較不合理之行為，想要介入妮妮所進行的遊戲活動時，妮妮便會為了捍衛自身的權益，而與同儕間產生衝突，甚至進而拒絕對方加入自己正在進行的遊戲活動。

## （二）具備多元語言溝通技巧的小老師—菲菲

半日全美班菲菲之語言表達可分為以下幾個角色與面向加以說明，包括：語言豐富且創意十足、語氣專制且強勢、善用溝通且喜好發問等三個面向。

### 1. 語言豐富且創意十足

半日全美班菲菲在遊戲的過程當中，總像個小老師一般的教導其他幼兒，並能發揮十足的想像力，為遊戲編排劇情，也會給不同的物品下一個定義。菲菲在此部份之表現方式及內容包括以下三個層面：

#### （1）主動編排劇情

每次菲菲在進行角落遊戲時，總是會自己開始假設情境，安排劇情，尤其是在同儕尚未開口討論想要進行的遊戲主題時，菲菲便



會開始描述與說明，期待一同遊戲的幼兒能和她一起進行她設計的劇情遊戲：

菲菲：醫生，我那瓶藥已經吃完了，假裝你有時候都會用這個，還帶一個糖果可以先吃一下，然後還有帶一杯水。

志賢：對吃糖果的意見是不健康的喔！

菲菲：這是水，假裝吃的時候要先喝水。

菲菲：假裝你要先準備好，然後我就用用用，我要打針嗎？

志賢：你要打一點點。

菲菲：打哪裡？

志賢：先看一下你的肚肚，嗚~這邊好像有一點點在叫。

菲菲：假裝你說要打針，然後你就幫我打針。

志賢：第一個就是先。

菲菲：這樣子是這邊是最高，用到這裡就是，假裝要用在這裡樣子(示範量腋溫)。

志賢：好。喔！滿嚴重的嘛！（觀察記錄 20071015 扮演區一半美班）

## (2) 物品的分配與認定

菲菲在進行遊戲的過程當中，習慣將所有的物品自行定義，菲菲經常會將日常生活中的真實物品之用途，用來作為遊戲中真實物品的用途，並會給予一個情境描述，但有時菲菲也會將真實物品轉換成其他用途於遊戲中進行：

菲菲：可不可以假裝當老師？然後假裝我們要去戶外教學啊！假裝我們要去住飯店，然後你就說要去那邊，然後假裝我們就帶東西好不好？

志賢：ㄟ！那是我當醫生的電話ㄝ！

菲菲：假裝這是飯店，飯店電話。

志賢：你想要拿醫生的電話。

志賢：今天你想要當媽媽。



菲菲：我當姐姐。（觀察記錄 20081015 扮演區—半美班）

(3) 教導同儕

菲菲在進行遊戲的過程中，像極了一位小老師，經常教導同儕哪些工作應該怎麼做，當同儕做錯了，有時候還會自己示範一次給其他幼兒看，有時也會一直提醒同儕做事情的方法，偶爾也會因為這樣，引起其他幼兒的不滿之情緒，但菲菲總能聰明的化解原本尷尬的氣氛，讓生氣不想與她遊戲的同儕，繼續參與正在進行的遊戲活動：

志賢：哇！全部都是醫生的東西。

志賢：然後這個又是醫生的東西。

志賢：什麼！這是奶嘴啊！

菲菲：那不是奶嘴，那也可以打針。

志賢：那這個是吃藥藥的。

菲菲：那不是啦！那個是醬。對啦！那個藥。

志賢：這個也是打針，打什麼啦！好奇怪的東西喔！

志賢：以前我還沒有來這裡之前，醫生有沒有電話？

菲菲：有。

志賢：嗚！這是看牙齒嘛！沒錯，打針，嗯！這什麼？嗚！沒想到狗狗也要看醫生喔！真的滿酷的。

志賢：嗚！這是燒燙水嘛！

菲菲：呵呵！燒燙水喔！那個是那個量這裡的啦！那不是燙水。

志賢：那個，我玩玩看。

菲菲：喔！你用錯了啦！你還是不會玩啦！這樣子啦(示範聽診器的帶法)！（觀察記錄 20071015 扮演區—半美班）

2. 語氣專制且強勢

菲菲在遊戲過程中，不只會像個小老師，有時候更會出現指責



或命令他人的情況，要求其他幼兒必須依照她的想法去執行。菲菲在此部份之表現方式及內容包括以下三個層面：

### (1) 抱怨

菲菲在進行遊戲過程中，如果遊戲的方式不如她預期，她便會以自言自語的方式，一直說著她認為不公平的事情，希望替自己爭取到更符合她期待的遊戲方式，如果無法符合她的期待，之後她便會繼續遊戲：

菲菲： 怎麼那麼少錢？

逸群： 那是因為那個是我們剛剛給你的啊！

菲菲： 怎麼那麼少？怎麼那麼少啊！

志賢： 本來就是啊！

逸群： 對啊！～

菲菲： 因為我那麼少錢，因為我那麼少錢，等一下等一下。

逸群： 因為我還要買電話ㄝ！電話要幾塊？最多不行超過一千喔！

(觀察記錄 20071210 扮演區—半美班)

### (2) 責備他人

菲菲在進行遊戲的過程中，由於有著自己期待的遊戲劇情，當其他幼兒也同樣投入遊戲中，便會適時的給予回應，產生互動，但倘若其他幼兒並未實際做出菲菲認為應該做的行為或舉動，菲菲便認為其他幼兒是隨便回應她的，因此會對其他幼兒有較為兇悍的態度，並責備對方沒有做到該行為：

菲菲： ～我的碗洗了沒？我的碗洗了沒？我的碗洗了沒？我的碗洗了沒？

妮妮： 洗了。

菲菲： ～沒有放東西，沒有放東西ㄝ！你還說什麼有洗了。

菲菲： 快點啊！你快點倒掉啊！倒到裡面，不要倒裡面，你沒看到裡面有東西啊！



妮妮： 假裝我們在玩一個整人的遊戲。

菲菲： 我的碗在裡面，小 baby 裡面要帶去學校，裡面怎麼有東西。

妮妮： 你不能亂拿東西喔！這不是你的碗喔！這是我的鋼櫃。

菲菲： 那我的碗呢？

妮妮： 隨便拿一個。（觀察記錄 20071217 扮演區—半美班）

### (3) 命令他人

菲菲在進行遊戲的過程中，若有人無法依照她期待的遊戲方式進行活動，他會以命令的口氣要求對方照著她的指令去做，有時候甚至會將音量放大，態度強硬並清楚的告知對方該如何做，會讓人感覺不是協商，而是命令式的語氣：

菲菲： 對啊！我來分的。

蕙樺： 那為什麼你自己分那麼多？

菲菲： 啊你就不自己找啊！

菲菲： 啊有三個啊！那就把它切一半就好了啊！可是就是不能切一半啊！

蕙樺： 那你給我一個。

菲菲： 再說再說再說就不要。

蕙樺： 好啊！那我不要玩了啊！

菲菲： 我沒有說，我說的意思是你、你這樣我就更不想給你。

蕙樺： 好啊！不要玩啊！

菲菲： 如果你沒有講的話我就會給你。

（觀察記錄 20071231 益智區—半美班）

### 3. 善用溝通且喜好發問

菲菲在遊戲過程中，總需要先釐清每個人扮演的角色為何，以及分工情況，在她詢問完後，才會幫自己想一個適當又不重複的角色，以幫助她自己能夠順利加入遊戲。菲菲很喜歡在進行遊戲活動之前，全盤瞭解參與遊戲的其他幼兒，每個人所扮演的角色，以及



分配的工作為何，好讓菲菲自己可以安插一個不衝突的角色或工作，當她確定所有遊戲內容之後，仍舊會繼續提出自己在這次遊戲中的情境假設，並專心投入其中：

菲菲：我可以跟你們玩嗎？

小媛：那你這一個包包要借我看。

菲菲：可是裡面有東西ㄝ！而且很多ㄝ！

小媛：好，那你當妹妹。(菲菲把包包丟給小媛)

菲菲：那你當什麼？

小媛：那我當我當我當哥哥，你當零歲的妹妹。(恩惠裝小嬰兒的聲音講聽不懂的話)

菲菲：我當一歲，一歲就是小 baby ㄝ！那蕙樺呢？

菲菲：先不要拿那個玩。

菲菲：那凱凱當什麼？

恩惠：他當爸爸。

小媛：凱凱他沒有要當。

菲菲：那貞瑤呢？

小媛：貞瑤他當哥哥，也跟我一樣是雙胞胎。

菲菲：那蕙樺要當什麼？

小媛：鐵板燒的主人。

菲菲：啊？

小媛：鐵板燒的主人。(觀察記錄 20071225 扮演區一半美班)

總而言之，菲菲在遊戲活動過程中的語言溝通，具備以下三點特色，包括：(1)語言豐富且創意十足，菲菲對於劇情的編排總是有著自己的想法，不但充滿創意，也會運用各種方式將劇情表達清楚，讓其他參與的幼兒也能專注投入其中；(2)語氣專制且強勢，菲菲由於很有自己的想法，因此對於共同參與遊戲的幼兒，也會提供較多



的意見，並且要求對方加以配合；(3)善用溝通且喜好發問，菲菲對於遊戲總是充滿熱情與興趣，因此在遊戲中會更積極的運用有效的溝通方式，瞭解遊戲的內容。

#### 四、綜合討論

Hughes 和 Dunn(1997)之研究曾指出幼兒以扮演的角色與他人遊戲，其持續性較佳，彼此間的互動也會更加的和諧。而 Smilansky 衡量幼兒社會戲劇遊戲的品質之五項要素中即包含持續性(引自 Johnson, Christie, & Yawkey, 1999)，另外，陳淑敏(1999)也指出社會遊戲與語文能力關係的研究中多半顯示兩者之間呈現正相關，其中又以表徵遊戲提供幼兒最多的語言練習機會，其原因在於通常幼兒進行群體扮演遊戲的時間長，幼兒會較有時間與同儕計畫故事情節，並溝通協調其中之角色人物的扮演，因此，幼兒所扮演的故事情節會較複雜，語言表達也會更豐富。而 Pellegrini (1991)也發現兒童在角落中進行戲劇遊戲，比在建構遊戲中有更多的語言產出，而說故事與讀寫能力較佳的幼兒也都經常進行社會戲劇遊戲(Wolfgang, 1974)。從本研究之結果來看，雙語班妮妮在角落學習區遊戲持續性之表現佳，其中又以扮演區為主要的遊戲區；半日全美班菲菲在角落學習區遊戲持續性表現上，其持續性則與雙語班妮妮表現相似，且同樣是以扮演區為主要遊戲區，因此，她們在教室自由遊戲時間的語言溝通機會頗多，也容易展現較為豐富之語言表達。在 Kardash 和 Wright (1987)、Podlozn (2000)、以及 Vitz (1983)之研究中指出，幼兒參與戲劇遊戲有助於幼兒的語言發展，Smith 和 Syddall (1978) 以及 Taharally (1991)的研究也發現在接受社會戲劇遊戲訓練之後，幼兒的語言能力顯著增進，因此，妮妮與菲菲在教室表徵遊戲的語言溝通表現也可能是因為她們經常參與表徵遊戲，而



有助其語言的發展。本研究中的兩位幼兒透過扮演遊戲的過程，使其語言發展能力表現突出，更印證了 Garvey (1974) 研究發現幼兒會因為參與遊戲而增加自身的語言發展，Mueller 和 Brenner (1977)、Goodson 和 Greenfield (1975)、McCuune-Nicolich (1981)、及吳幸玲 (2003) 研究中，幼兒遊戲與其語言發展具有正向關係的發現。

此外，由雙語班妮妮在角落學習區遊戲之參與情況，研究者發現妮妮既懂得思考也善於表達，妮妮總能適時的給予他人回應，使同儕備受尊重，但看似有想法又好相處的妮妮，也不會輕言妥協不合理的要求，對於自身的權益，更能勇於表達出自己的想法，為自己爭取屬於她的權益。而研究者根據半日全美班菲菲在角落學習區遊戲之參與情況則發現，菲菲在進行遊戲時所出現的「後設溝通」類型之語言溝通比例高達百分之五十八，一般而言，幼兒的後設溝通能力與其高層次的後設認知發展有關 (Johnson, Christie, & Yawkey, 1999)，在菲菲的語言溝通特色方面，研究者觀察到她不但具高度的創意，對於編排劇情的表現尤其突出，然而創意十足的同時，菲菲在與同儕共同遊戲時，態度也較為強勢專制，對於整個遊戲活動，總是希望可以掌控主權，全盤瞭解情況後再參與並投入其中。

整體而言，本研究結果發現雙語班妮妮在遊戲的語言溝通表現上，與半日全美班菲菲之表現相似，例如：她們兩位皆參與了大量的社會戲劇遊戲，在語言表達之型態上也有豐富的溝通，就讀雙語班與半日全美班似乎對她們的中文語言溝通能力並沒有絕對的影響，而其原因可能在於本研究中的兩位個案平時在教室的自由遊戲時間皆參與了大量的社會戲劇遊戲；從研究者所記錄的角落時間記錄表的內容也顯示，兩位幼兒除了皆選擇扮演角為其主要之自由遊戲角落，她們在表徵遊戲的持續性方面亦有很好的表現，因此，教室的扮演角提供了她們進行中文語言溝通的機會與情境。

此外，家長也是幼兒學習語言的過程中，影響幼兒語言學習的



重要因素之一，根據毛連塏與湯梅英(1992)的研究發現，提早學習英語的幼兒，其家長的教育程度都偏高；Amaral (2001)之研究也指出教育程度較高之家長皆傾向為孩子選擇雙語課程的模式。研究者於家長訪談中發現，由於妮妮與菲菲之父母皆為高學歷的教育工作者，並且提供大量的中文繪本給妮妮和菲菲在家中閱讀，似乎也幫助了兩位個案在中文語言能力上的發展。另一方面，Snow、Hemphill與Barnes (1991)之研究就曾發現家中的童書數目以及母親的教育程度與其孩童小學學業表現成正相關。在本研究中就讀半日全美班菲菲，也有類似的家庭語文環境，因此，菲菲並不會因為在幼稚園中上英語課的時間較長，而影響了她在中文語言溝通上的學習與發展。

## 伍、結論與建議

根據研究的結果與發現，研究者歸納了以下的結論與對未來研究的建議：

### 一、結論

(一) 半日全美班幼兒菲菲的遊戲持續性表現同雙語班幼兒妮妮一樣，都屬於持續性極佳的幼兒，菲菲對於自身感興趣的遊戲，一樣能專心且投入其中，其中又是以扮演區的社會戲劇遊戲為最主要的活動。

(二) 就雙語班妮妮與半日全美班菲菲在表徵遊戲之整體語言溝通類型表現而言，妮妮出現較多與故事情節對話有關的假裝溝通，而菲菲則有較多與高層次認知能力相關的後設溝通之語言表現。其中，就兩人個別之語言溝通類型而言，妮妮以假裝溝通中的「符合其所扮演角色的溝通」次數最高；其次是後設溝通中的「計畫故事情節」，次數最少的則是後設溝通中的「表徵替代物的認定」。菲菲則是以假



裝溝通中的「符合其所扮演角色的溝通」次數較高，其次是後設溝通中的「計畫故事情節」，次數最少的則是後設溝通中的「分配角色」。

(三) 雙語班妮妮呈現出來的語言溝通特色是「善於表達其思想」、「語言跟從之高配合度」、「重視禮儀的語言溝通」，以及「勇於表達以捍衛自我權益」等四項特色，半日全美班菲菲則呈現出「語言豐富且創意十足」、「語氣專制且強勢」、「善用溝通且喜好發問」等三項特色。在角落學習區遊戲之參與表現情況中，雙語班妮妮與半日全美班菲菲在其語言溝通方面都有相當良好的表現，差別只在於兩者所呈現出來的語言表達方式不一樣。

## 二、對於未來研究之建議

(一) 由於本研究的研究對象來自高社經父母之家庭，並對中文語言溝通具有濃厚興趣，因此，建議未來研究者可探究不同家庭背景或是學習特性的幼兒，以瞭解不同的個案間之差異。

(二) 本研究之研究對象僅限於臺中市一家私立幼稚園，未來研究者可考慮擴大研究的範圍，將研究對象延伸至其它園所及地區，並以準實驗研究方式針對班級做量化觀察，來比較雙語班與半日全美班或是全美班幼兒在中文語言表達能力上是否有所差異性，以得到更具代表性的研究結果。



## 參考文獻

### 中文部份

- 毛連塹、湯梅英(1992)。兒童學習英語之時機成效及相關研究。臺北市立師範學院學報，23，23-36。
- 任凱、王佳煌(譯)(2005)。John Lofland 與 Lyn H. Lofland 著。質性研究法—社會情境的觀察與分析。臺北：學富。
- 吳幸玲(2003)。兒童遊戲與發展。臺北：揚智。
- 周慧菁(2004)。臺灣家長對英語究竟有多熱？。天下雜誌，311，116-121。
- 陳淑敏(1999)。幼兒遊戲。臺北：心理。
- 許月貴(2001)。幼兒教育階段實施英語教學之探討。國際兒童教育協會中華民國分會「幼兒發展第二語言的理論與實施」研討會。
- 黃瑞琴(2001)。幼兒遊戲課程。臺北：心理。
- 張鑑如、張湘君、顏宏如(2001)。臺灣幼兒英語教育之現況與問題—從幼兒家長的觀點談起。國際兒童教育協會中華民國分會「幼兒發展第二語言的理論與實施」研討會。
- 潘慧玲(2003)。教育研究的取徑概念與應用。臺北：高等教育。
- 蔡淑苓(2004)。遊戲理論與應用—以幼兒遊戲與幼兒教師教學為例。臺北：五南。

### 英文部份

- Amaral, O. M. (2001). Parents' decisions about bilingual program models. *Bilingual Research Journal*, 25 (1/2), 215-237.



- Burner (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60 (3), 60-69.
- Christie, J. F. (1985). Training of symbolic play. *Early Child Development and Care*, 19 (1-2), 43-52.
- Friedman, O., & Leslie, A. M. (2007). The conceptual underpinnings of pretense: Pretending is not 'behaving-as-if'. *Cognition*, 105, 103-124.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2001). *Play and child development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Garvey, C. (1974). Some properties of social play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 20, 63-180.
- Goodson, B., & Greenfield, P. (1975). The search for structural principles in children's play. *Child Development*, 39, 734-746.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1997). "Pretend you didn't know": Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*, 12, 477-499.
- Johnson, Christie, & Yawkey (1999). *Play and Early Childhood Development*. New York: Longman.
- Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Longman.
- Kardash, C. A. M., & Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students? A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1(3), 11-18.
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78 (1), 124-152.



- McCuune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development, 52*, 785-797.
- Mueller, E., & Brenner, J. (1977). The origins of social skills and interaction among play group toddlers. *Child Development, 48*, 854-861.
- Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between kindergarteners' play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the Schools, 17*, 530-535.
- Pellegrini, A., & Golda, L. (1982). The effects of thematically fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal, 19*, 443-452.
- Pellegrini, A. D. (1991). Communicating in and about play: The effect of play centers on preschools' explicit language. In G. Fein & M. Rivkin (Eds.), *The young child at play (2nd ed., pp.79-91)*. Washington, DC: National Association of Young Children.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education, 34* (3-4), 239-275.
- Smith, P. K., & Syddall, S. (1978). Play and non-play tutoring in preschool children: Is it play or tutoring which matters? *British Journal of Educational Psychology, 48*, 315-325.
- Snow, C. E., Hemphill, L., & Barnes, W. S. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vitz, K. (1983). A review of empirical research in drama and language. *Children's Theatre Review, 32* (4), 17-25.



- Taharally, L. C. (1991). Fantasy play, language and cognitive ability of four-year-old children in Guyana, South America. *Child Study Journal*, 21, 37-71.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T., & Burton, M. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education*, 35 (4), 363-369.
- Williamson, P. A., & Silvern, S. B. (1991). Thematic-fantasy play and story comprehension. In J. F. Christie (Ed.), *Play and early literacy development* (pp.70-90). Albany: State University of New York Press.
- Wolfgang, C. (1974). An exploration of the relationship between the cognitive area of reading and selected development aspects of children's play. *Psychology in the Schools*, 11, 338-343.

