

視障幼兒遊戲行為的觀察研究： 以一所啟明學校附幼為例¹

林聖曦

林慶仁

臺南師範學院幼教系

臺南師範學院特教系

摘 要

本研究主要探討視障幼兒遊戲行為，欲了解視障幼兒的遊戲型態和遊戲發展情形，並探討他們和視力正常幼兒遊戲互動的情形。研究對象為一所啟明學校附設幼稚園的幼兒（共七位幼兒，五位視障幼兒、兩位視力正常）。

研究過程採自然觀察法。在自由遊戲時間內，以攝影機錄下標的幼兒（target child）在教室內的遊戲情形，並用標的幼兒觀察法現場尾隨幼兒，錄音且記錄幼兒遊戲時的語言與非語言行為、選取的遊戲材料、及和友伴互動的對話和行為。每位幼兒共觀察十次，每次約20分鐘，為期三個月。根據錄影帶、錄音帶轉換資料及現場觀察記錄（field notes）以持續漸近比較法（constant comparison method）質化分析視障幼兒的遊戲型態和遊戲互動情形。

研究結果發現，本研究的視障幼兒的遊戲行為及與眼明兒童遊戲互動型態是不同於一般幼兒。五位視障幼兒中，僅有一位視障幼兒B能展現相當發展程度的遊戲行為，其餘四位幼兒（多數兼有語言與認知等障礙）的遊戲行為都以單獨探索自己的身體和物體的特性為主，兼有單純的功能遊戲，無象徵或扮演遊戲出現，在結果的陳述與資料分析就較少。而視障幼兒B能嘗試玩各種玩具，但是不喜和娃娃或布偶玩，其餘視障幼兒則傾向玩他們熟悉的玩具材料，較不喜嘗試玩新的玩具和物體（如娃娃和扮演用的器具），喜歡「立即回饋性」的玩具，如能擠壓產生聲音的球、彈跳的大龍球、和紙製手風琴，玩娃娃和扮演器具的時間較短。而視障幼兒B亦能與兩名眼明幼兒遊戲互動，只是方式略有不同，而且能利用物體引發遊戲扮演，卻不會和填充玩具（如布娃娃或動物）從事扮演活動。

最後提出適合的遊戲環境、遊戲介入的方法、及融合教育的安置原則等建議，供特教界和幼教界人士從事早期介入的參考。

關鍵字：遊戲行為、視障幼兒

壹、緒論

一、問題背景

遊戲是幼兒生活的重心，幼兒花大部分的時間在玩。透過遊戲，幼兒能表達情緒、溝通語言、學習解決問題的能力、練習與同伴相處的社會技巧、以及增進動作肌肉的能力（Garvey, 1990; Piaget, 1962; Rubin, Fein, & Vandenburg, 1983）。因此，遊戲是幼兒學習的重要媒介。藉著遊戲，亦可評量幼兒目前在社會、語言、認知、動作技巧方面的成長階段。對於特殊幼兒而言，遊戲對他們的社會、情意、認知、語言、和動作技能等各方面發展，也同樣的具正面的價值（盧明，民83；Parsons, 1986; Warren, 1984）。對視覺障礙幼兒來說，也正如同其他特殊幼兒般，不但需要遊戲，而且享有和其他幼兒相同的遊戲經驗的權利。研究指出，視障幼兒和眼明幼兒（sighted child）比較，他們之間的遊戲行為不同（e.g., Toster & Brambring, 1994; Warren, 1984）。具體而言，視障幼兒的遊戲行為呈現較不足或發展落後的現象，有人推論此現象和他們在某方面的發展遲緩有關；有的則認為缺乏感官的刺激、缺乏激勵的方式、或受到過度保護；有的學者則認為非單因視障兒本身感官的限制，而主因於視障兒缺乏遊戲（尤其是感官動作遊戲）的經驗。不同的結果發現有不同的歸因結論，也提出不同的「介入」（intervention）方式，來幫助視障幼兒獲得相同的遊戲經驗，以促進正常的成長與發展。

然而，對於視障幼兒來說，不應該以眼明幼兒的發展標準作為遊戲技巧教導的依據，而是應該根據視障幼兒本身特定的發展狀況，來從事介入的工作（Toster & Brambring, 1994）。也就是應該以視障幼兒本身的遊戲發展情況，來從事遊戲介入的工作。因此，有必要探討視

覺障礙幼兒的遊戲行為。

衡諸國內視障幼兒遊戲行為的論述和實證研究方面，相當缺乏。為了有效了解國內視障幼兒，及協助早期的介入點面，實有必要對此做實徵性的觀察研究，並進一步提出早期介入的有效課程方案，促進視障幼兒合宜遊戲行為的發展。

本研究欲在幼兒的自然狀況下一教室內的自由遊戲時一進行，期盼(1)了解所啟明學校附幼視障幼兒們的遊戲模式和遊戲發展情形，以此發展模式作為遊戲介入的依據。(2)透過觀察他們與眼明幼兒的遊戲互動，探討他們與眼明幼兒遊戲型態不同之處。以期尋求有效的遊戲介入方式，和改善視障幼兒遊戲環境及遊戲品質的方式，以作為視障幼兒學習環境和安置的問題研究。

二、研究目的

基於上述問題背景與研究動機，本研究之具體目的有下列幾點：

- (一) 探討一所啟明學校附幼視障幼兒的遊戲型態和遊戲發展情形。
- (二) 探討視障幼兒和眼明幼兒的遊戲互動和互動行為的關係，以及與眼明幼兒遊戲行為不同之處。
- (三) 歸納研究發現與提出建議，供未來遊戲介入與課程設計之參考。

三、重要性

幼兒的遊戲是評量幼兒感覺動作、語言、認知、和社會情意發展等資訊的重要來源（Parsons, 1986; Skellenger & Hill, 1994）。在教育上及協助介入方面，遊戲能提供有系統的指示，並能鼓勵幼兒有較多的環境經驗（Quinn & Rubin, 1984; Skellengon & Hill, 1994）。透過對視障幼兒遊戲行為的觀察，可以獲得視障幼兒在特定發展上的問題和真實的資訊，遊戲

中適當的且有系統的指示 (instructions)，以提昇幼兒各方面的發展。因此，有必要探討視覺障礙幼兒的遊戲行為。

世界國際兒童權利宣言明白記載著：「…所有的幼兒有不容忽視的遊戲權…教育單位或施與教育者，應提供安全舒適的遊戲設施和環境。」視障幼兒和正常幼兒一樣，皆具有遊戲的權利，以及休閒娛樂經驗的權利。因此，當務之急，應先深入探討視障幼兒的遊戲型態，以便能提供和設計適合他們的玩具，以及調整合適的遊戲環境，享受豐富的遊戲經驗，而得以成長與學習，建立他們對環境的適應能力，並透過環境的刺激來學習。以達到利用環境作為達成教育目標之積極、有效的工具。

如上所言，透過各種遊戲行為的觀察，可看出幼兒在各個發展領域的成長進度。對視障幼兒而言，更是顯著。國外對視障幼兒和眼明幼兒的遊戲行為比較，以及針對視障幼兒的遊戲介入，以改善其遊戲發展遲滯的研究不少 (e.g., Troster & Brambring, 1994; Skellenger & Hill, 1994; Rettig, 1994)。然而，多採計量研究分析，罕以質化研究與分析。國內在這方面的研究，更是付之闕如。為了有效了解及協助國內視障幼兒早期的介入點面，實有必要對此做實徵性的觀察研究，並進一步提出早期介入的有效課程方案，促進視障幼兒合宜遊戲行為的發展。

四、名詞解釋

(一) 視障幼兒：本研究所指視障幼兒乃指符合教育部「身心障礙與資賦優異學鑑定原則與鑑定基準」(1999)，所規定之視覺障礙定義，即矯正後優眼的視力未達0.3或視野在二十度以內者。唯此處之視障定義係為法律與醫療臨床之定義，而由實用與教育性的觀點，Barraga 與Erin (2000) 所下

的定義更符合本研究之作法，即所謂的視覺障礙，指一個兒童由於視覺損傷影響其整體的學習與發展，而必須在下列三方面做調整與改變：學習經驗的呈現方式、教材的本質與輔具的使用、或學習環境等。

而依視力使用情形或所謂的障礙程度，可將視障幼兒分為弱視 (low vision) 幼兒與盲 (blind) 幼兒兩種，同樣地，以實用角度言，依照Corn (1996) 的定義，弱視是一種視力程度，即使在標準的眼鏡矯正後，仍干擾一個人的計畫和執行任務與活動。但是，透過光學輔具和非光學輔具的使用、及環境的改變，可增進功能性視力的發揮。而盲幼兒係指無法以視覺管道為主要的學習途徑，必須仰賴其它管道與外在環境接觸學習之幼兒。

(二) 遊戲行為：指幼兒自然產生的、自發的、主動參與，並能產生樂趣、歡樂的活動 (Garvey, 1990; Rubin, Fein, & Vandenburg, 1983)。本研究指的是幼稚園中幼兒在自由遊戲或學習區的自由探索時間內，自由的選取遊戲物體，自發地和遊戲玩伴互動，自然產生的語言和非語言的活動。

貳、文獻探討

一、遊戲的意義、價值與分類

(一) 遊戲的意義與價值

這裡所指的遊戲是，幼兒自然產生的、自發的、主動參與，並能產生樂趣、歡樂的活動 (Garvey, 1990; Rubin, Fein, & Vandenburg, 1983)。學者指出，遊戲促進幼兒的自我概念

成長 (Mead, 1934)、人格的適應和社會化的經驗 (Erickson, 1950)、語言與抽象思考的發展 (Vygotsky, 1976)、問題解決能力 (Bruner, 1972)、以及創造力 (Sutton-Smith, 1986)。再者，幼兒的遊戲是評量幼兒感覺動作、語言、認知、和社會情意發展等資訊的重要來源 (Parsons, 1986; Skellenger & Hill, 1994)。此外，在教育上及協助介入方面，遊戲能提供有系統的指示，並能鼓勵幼兒有較多的環境經驗 (Quinn & Rubin, 1984; Skellenger & Hill, 1994)。因此透過對視障幼兒遊戲行為的觀察，可以獲得視障幼兒在特定發展上的問題和真實的資訊，遊戲中適當的且有系統的指示 (instructions)，以提昇幼兒各方面的發展。

(二) 遊戲的發展與分類

對於幼兒遊戲本身的發展和分類，學者的論述甚多，其中以Piaget (1962)、Smilansky (1968) 和Parten (1932) 對幼兒遊戲行為的分類理論，引起最多的討論與研究，以下評此分類系統與可能產生的問題，並根據文獻提供解決這類問題的可能方法。

1. Smilansky (1968) 的觀點

Piaget (1962) 由認知發展理論的觀點，將幼兒遊戲發展可分為三類，分別是練習遊戲、象徵遊戲和規則遊戲。後來學者 (Smilansky, 1968; Rubin, Watson, & Jambor, 1978) 詮釋Piaget的理論，將遊戲發展的分類擴充為四：功能 (或練習/探索) 遊戲、建構遊戲、戲劇遊戲 (或象徵遊戲)、和規則遊戲。並將此四類遊戲視為評量幼兒發展階段的方法。Smilansky (1968) 認為，第一階段的功能 (練習或探索) 遊戲：指處於感覺動作期的幼兒經常從事某種簡單和重複性的肌肉動作，如拍打；第二階段的建構遊戲指：二歲起幼兒操作物品 (如積木或樂高玩具) 或材料 (顏料、沙或黏土) 作某些結構性的創作或組合；第三階段的戲劇 (或

象徵) 遊戲指：假裝的想像遊戲，或二人以上的扮演活動；第四階段的規則遊戲指：具體運思期幼兒從事既有或調整有規則性的遊戲，如下棋、跳橡皮筋。

2. Parten (1932) 的觀點

Parten (1932) 由社會互動觀點，將遊戲依序分類為無所事事行為、旁觀、單獨遊戲、平行遊戲、聯合遊戲、和合作性的遊戲互動。無所事事行為指：閒逛，沒做什麼特定的事情；旁觀指：在旁看別人玩，或和他們說話，但沒有參與其中；單獨遊戲指：幼兒獨自一人玩；平行遊戲指：幼兒玩的玩具或從事的活動和近旁的幼兒類似或相同，但沒有意圖想和身旁的這些幼兒一起玩；聯合遊戲指：和其他幼兒玩，彼此兼有簡短的交流，或相互借用玩具，但彼此間沒有分工，也沒有共同的目標，仍以個人的興趣為導向；合作性的遊戲指：和其他幼兒一起玩，彼此之間有共同的遊戲目標。如同認知性遊戲分類系統般，此一社會互動遊戲分類廣泛的被運用，企圖經由社會遊戲的發展階段，期望尋找一個發展軌跡，以衡量幼兒的發展層次。例如單獨遊戲的次數隨著年齡增加而減少，而認為此類遊戲型態較不成熟。

Rubin, Watson, & Jambor (1978) 將認知遊戲四個分類層次 (功能、建構、戲劇、和規則)，和修訂社會遊戲分類 (改為單獨、平行、團體) 交叉結合成「社會—認知」配對的遊戲分類系統，以觀察記錄同時產生的社會和認知性遊戲。

3. 對Smilansky (1968) 觀點的疑問

學者以為，單賴Smilansky的分類系統分析幼兒的遊戲或作為評量幼兒發展的依據時，可能產生不少缺失，如：無理論基礎、不精確、未能涵蓋所有的遊戲行為、難以決定何時是建構遊戲？何時是象徵遊戲？且建構遊戲的意義和本質模糊，有待進一步的探

討 (Smith, Takhvar, Gore, & Vollstedt, 1986; Takhvar & Smith, 1990; Reifel & Yeatman, 1993)。茲分述如下：

(1) 判斷發展趨勢、發展成熟度和遊戲層次的問題

Takhvar & Smith (1990) 認為 Smilansky 以四個分類作為四個階段的遊戲行為發展，並作為幼兒成熟度的指標，缺少理論和實證研究的基礎，且找不到理由來證實，此分類是趨向成熟的發展趨勢。再者，Reifel & Yeatman (1993) 認為「功能遊戲停止後，象徵遊戲開始」乃錯誤之說。例如幼兒重複拍打麵團或黏土形成一圓球，這可能是功能遊戲（重複拍打），也可能是象徵遊戲（表徵過去搓湯圓的經驗）。且研究證明，建構遊戲比戲劇遊戲或規則性遊戲較不成熟的假設未獲得證明 (Christie & Johnson, 1987)。事實上，在建構遊戲此分類項目下的發展和變化是極為雜的，且經歷許多狀態的 (Reifel & Greenfield, 1982; Reifel, 1984)。

(2) 缺少涵蓋其他遊戲型態

此分類系統未能涵蓋所有的遊戲型態或內涵，如嬉戲打諢 (rough-and-tumble)、猜謎語之類的語言遊戲 (word play)、開玩笑等未能合適的分置到此分類系統中 (Smith, Takhvar, Gore, & Vollstedt, 1986)。由此，以有限的遊戲型態方式觀看遊戲，有礙於我們了解遊戲複雜的本質，也限制了我們對遊戲全貌和真象的了解，同時也易誤導教師對「什麼是遊戲」的認識。

再者，由於期待看到某一發展階段中的某種特定的遊戲型態的發展，使我們在觀察和判斷幼兒的遊戲行為時產生偏差 (Reifel & Yeatman, 1993)。如幼兒處在

某一發展階段，就聯想且期待他在此階段的遊戲行為出現，欲將某一遊戲型態和某一年齡層（或階段）結合，我們可能會錯過觀看或欣賞幼兒出現了其他不同的遊戲類型，並且忽略了教室中各遊戲型態間的相關性（如建構遊戲和功能、戲劇或規則遊戲的相互關聯）。

(3) 建構遊戲的定義模糊致分類正確性的不易

Christie & Johnson (1987) 探討過去文獻中對建構遊戲定義，一般認為建構遊戲比社會戲劇遊戲或規則遊戲較不複雜，事實上在此分類下有發展上的改變較複雜。根據 Reifel & Greenfield (1982) 以及 Reifel (1984) 研究積木遊戲時發現，幼兒的積木遊戲出現各種不同發展類型，經由許多階段，包括操作/探索材、探索空間、以及象徵符號表徵接著產生社會戲劇遊戲，亦即積木造型作為戲劇遊戲的場地，加入玩具人物造型的扮演，或是幼兒身扮玩具人物造型的角色。

Takhvar & Smith (1990) 同時也強調建構遊戲意義的模糊和問題，他們認為過去 Smilansky (1968) 及 Rubin (1990) 詮釋 Piaget (1945/1962) 而所定義的建構遊戲錯誤，他們認為建構遊戲可能是一種工作型態。但根據 Piaget (1945/1962) 的觀點，建構遊戲伴隨象徵遊戲和規則遊戲產生，並非如 Smilansky 認為建構遊戲先於戲劇遊戲和規則性遊戲。所謂發展的順序「功能-建構-象徵-規則」的說法不是 Piaget (1945/1962) 的觀點，而是他們對 Piaget (1945/1962) 作品可能詮釋錯誤 (Reifel & Yeatman, 1993)。

而象徵遊戲是指兒童以不同的方式來代替或表示 (represent) 真實或想像的經驗，這些經驗可能是來自他們本身發生的事件，曾經玩過的東西，甚至是曾經目睹

過的事物；而他們表達這些經驗的方式不外乎以代替性的材料（如黏土）、物品（如杯子）、動作、手勢或語言來描述，有時甚至是動作、事物或語言混合使用（Bretherton, 1984）。它應包括：象徵性表徵活動（symbolic representation; 如以積木代替炸彈）、想像行為（make-believe）、假扮遊戲（pretend play）、想像遊戲（imaginative play）或社會戲劇遊戲（sociodramatic play）（Reifel & Yeatman, 1993）。因此建構遊戲和象徵遊戲的內涵有重疊之處。

4. 對Parten（1932）觀點的疑問

Parten提出的幼兒社會性遊戲的分類系統常被認為是有發展順序的，以評量幼兒社會發展的成熟度和遊戲的層次。然而，以社會性遊戲連續不一定是有發展順序的。被認為較不成熟的型態，如旁觀或單獨遊戲仍經常發生在一般年紀大的幼兒活動中。而且被認為較不成熟的遊戲，不一定真的較不成熟，如幼兒單獨玩，可能創造許多戲劇角色同時來扮演、單獨玩複雜的樂高組合、堆疊複雜、多樣且具三度空間的積木立體造型。因此，此分類系統無法作為發展和成熟的指標。

再者，Reifel & Yeatman（1993）批評一般應用Parten的分類系統僅用於說明某種情境下的某一種的社會互動關係——只在教室中的同儕互動關係，並未含幼兒在其他的社會互動情境，如師生、親子、兄弟姊妹間、或和鄰里鄉野群體的遊戲互動。他們進一步指出，Parten的分類僅描述幼兒單一的社會生活，無法涵蓋獨特的社會情況，如性別或特殊需要的孩子。

5. 補救方式

如何補救單賴此一分類系統分析或評量幼兒遊戲可能產生的問題呢？筆者以為，以

Smilansky和Parten為主所形成的網狀或交叉型分類系統犯相同的錯誤，仍無法解決問題。茲就文獻提出可能的方法，並討論其可行性

(1) 輔以幼兒的訪談：Smith, Takhvar, Gore, & Vollstedt（1986）認為可訪談幼兒正在玩什麼，或觀察後訪問幼兒剛才玩了什麼，使觀察者在解釋他們的遊戲行為時，避免自己主觀的詮釋。然而訪談可能中斷幼兒的遊戲，並且改變幼兒遊戲的意義（Reifel & Yeatman, 1993）。

(2) 加長觀察的時間，較能觀看遊戲的全貌，並洞察幼兒遊戲的意義。

(3) 注意幼兒由所處的情境（context）。以分類系統配合對幼兒遊戲情境的描述，可能有助於對遊戲進一步的了解，然而此分類系統未能涵蓋所有遊戲的問題仍無法解決（Reifel & Yeatman, 1993）。

(4) 以不同的遊戲理論詮釋遊戲，注意幼兒遊戲所傳遞出的意義。Reifel & Yeatman（1993）建議，為更深入了解幼兒的遊戲，應由單賴遊戲分類系統，移轉至遊戲架構（play as frame）理論的運用和解釋。他們提出認為比較完整涵蓋和解釋幼兒層出不窮和多變化的遊戲行為的遊戲理論（Reifel & Yeatman, 1993）如Bateson（1972）及Vygotsky（1978）的理論。

本研究不單以Piaget（或Smilansky）與Parten的分類系統看視障幼兒的遊戲，而擬注意其遊戲的特色與意義，以及引發遊戲的物理情境（玩物遊具和環境）與社會情境（同儕）。為了對幼兒的遊戲行為和意義的客觀了解和解釋，在觀察中或觀察後隨機訪問老師。

二、各類特殊幼兒的遊戲行為與研究

特殊教育領域人士體認幼兒遊戲對其整體

發展之重要，過去三十年來，亦紛紛關注與研究特殊幼兒在遊戲能力與行為（Tait, 1972; Wing, 1981; Mundy, et.al.; Frost, Wortham, & Reifel, 2001; Hestence & Carroll, 2000; Doctoroff, 2001; 盧明，民83; 林聖曦，民85; 胡致芬，民89; 胡心慈，宋維村，林寶貴，民90）。彼此的焦點在各類的特殊幼兒之發展落後同生理年齡、心理年齡或同語言年齡的一般兒童，在遊戲的表現上是否有其它兒童少有的現象，如重複的、儀式化的、多感官刺激玩法，且缺乏變化、創造性、與樂趣等。不少的學者亦直接指出遊戲環境的特殊安排（含室外遊戲場、遊戲材料與材質的特殊設計）與調整之重要。

尤其，現今融合教育運動之推展，愈來愈多的特殊幼兒在一般的幼兒園就讀，吾人亦特別注意此項安置對一般幼兒與特殊幼兒遊戲互動的衝擊（Hestence & Carroll, 2000）。Hestence 和Carroll（2000）的文獻整理指出，有迫切的必要去探討何種原因，致使融合教育環境下的一般幼兒和特殊幼兒與其同伴展現不同的遊戲行為，過去的生態理論（ecological systems theory）觀點，指向幼兒融合教室的各層面應不只在特殊幼兒本身之特質研究（此兒童特質有兒童的年齡、兒童的障礙與障礙程度、兒童的與同伴互動之意願、兒童對本身障礙的了解情形等），而更應包括環境特質（此環境特質包括環坑的操弄與安排、課程的設計、及幼教老師之因素能否有效介入與適當安排環境與材料）（environment characteristics），而 Hestence 和 Carroll 更考慮前兩者因素結合（joint function）之共同影響，以便合理地解釋與預期特殊幼兒在融合環境下遊戲互動的結果。

不過，Frost, Wortham, 和 Reifel（2001）等人特別指出在研究障礙兒童遊戲行為時的困難，其一為非常不易找出障礙幼兒不同遊戲行為的原因；其二是許多的研究無法分辨特殊幼

兒遊戲行為之差異是來自一般發展的不同或是由某一障礙情況所造成的；其三，受到各類障礙本身心理與生理特質的影響，對特殊幼兒遊戲行為的研究會由不同專業領域的來完成，以達成其不同的目的，並產生不同的研究結果。儘管有上述之限制，研究者仍不斷研究並探討各各種在實務上的意義與作法，以促進特殊幼兒遊戲行為的發展。尤其，教師與成人在整個過程中所扮演的積極角色。

國內特殊教育界在特殊幼兒遊戲方面的研究與探討並不多，有的話亦僅是近年來的事，其中，又以台灣師範大學特教系團隊對自閉症幼兒遊戲行為之研究最引人注意。首先，胡致芬（民89）回顧自閉症兒童在社會互動、語言溝通、和反覆行為等主要發展狀況，尤其是象徵遊戲，不但在發展時間落後，在形式上亦有偏異。而後的內容特別分析象徵遊戲的特色、相關因素與研究方法。胡心慈宋維村與林寶貴（民90）等人，則探討語言理解年齡30-35 個月的自閉症兒童，是否能在引發遊戲時表現出物品替代行為，並比較其不同處理成效。結果發現二十一名兒童中有十六名能被成功引發而表現物品替代遊戲，另外，比較視覺提示和口語提示之不同引發策略，並未發現有不同策略之影響結果。

三、視障幼兒的遊戲行為與相關研究

視覺障礙幼兒無法像同年齡階段眼明幼兒，經視覺感官而模仿學習週遭事物，順利有效的在環境中移動或操作環境（Lowenfeld, 1973）研究指出，對視障或眼盲的幼兒來說，卻不盡然地發展適當的遊戲行為（Skellengon & Hill, 1994）。由於受到視覺的限制，視障幼兒表現出的遊戲行為和眼明的幼兒有顯著的差異（e.g., Toster & Brambring, 1994; Warren, 1984）。根據文獻，視障幼兒和眼明幼兒比較

之後，視障幼兒所表現的遊戲行為如下（Parsons, 1986; Schneekloth, 1989; Tait, 1972b; Toster & Brambring, 1994; Warren, 1984）：

- (1) 視障幼兒較少探索四周環境，及周圍環境中的物體。
- (2) 在嬰兒和學前階段較常單獨地從事反覆動作，或只是一些千篇一律的遊戲動作；如習癖遊戲（stereotyped play）——將玩具反覆放入口中含著，或拍擊玩具、撫弄玩具等。
- (3) 較少出現自發性、自然的遊戲；遠較於眼明幼兒，視障幼兒無法自動自發帶動遊戲，必須有人教他們如何玩。
- (4) 很少或根本不模仿保母的每天例行工作或活動。
- (5) 較少和娃娃或填充玩具玩，也較少把他們當成和人一樣具有靈性（animism），而從事想像扮演活動。
- (6) 較少和同輩友伴玩，卻經常努力和成人玩。
- (7) 很明顯的呈現象徵遊戲行為出現較晚的現象。
- (8) 所從事的遊戲較少具有積極主動（aggressive）的意味。
- (9) 視障幼兒較喜歡玩會發出聲響的玩具，家庭設備玩具（如雞毛撢子），自然物體（如石頭），以及音樂的物體（如卡式錄音機）。然而，眼明幼兒卻喜歡玩象徵性的玩具，建構性的玩具，可觸摸的圖畫書，和蠟筆或黏土等操弄性的材料。
- (10) 在戶外遊戲場上，視障幼兒較少出現大肌肉的活動和社會互動性遊戲。

明顯的，當遊戲的層次越高、越複雜時，視障幼兒與眼明幼兒的差距越大。尤其是，視障幼兒表現象徵遊戲或複雜的功能遊戲的年齡，遠大於眼明的幼兒。

此一差異有很多不同討論或歸因。有一說認為此種差異，顯然的反應了視障幼兒在認知發展和社會發展層次上的落後。持此一解釋

者，認為視障幼兒早期幼年生活中缺乏視力，導致他在探索周遭世界的過程中，受到嚴重的限制（Warren, 1984）。這種限制降低了視障嬰幼兒在認知學習和社會發展的潛能，於是反應在遊戲行為上顯現出發展遲緩的現象。

有學者則認為視障幼兒接觸玩物的管道受到限制，且由於他們操作及協調動作技巧有了困難，導致操作遊戲物體時發生麻煩，尤其是在功能遊戲方面。由於大部分傳統的功能性玩具需要精細動作的技巧來操弄始能完成，而視障幼兒被認為較缺乏精細動作技巧，限制了他觸弄和操作玩物，而產生遊戲上的困難（Fraiberg, 1977）。

而Schneekloth（1989）發現，視障幼兒在大肌肉運動及社會性遊戲的行為出現的次數較少，並非主因於天生感官上的缺陷所致，而是主要在於缺乏與環境互動的經驗。他進一步指出，主要是缺乏提供適合他們探索的遊戲環境。而Troster & Brambring（1994）也發現，視障幼兒在象徵遊戲行為出現的較晚，並不能解釋成他們的表徵智力（representational intelligence）的遲滯（Fraiberg, 1977），因為傳統的象徵玩具（例如：自動汽車和娃娃）並不以真實的觸覺或聽覺來表徵真實的車子或人，只是縮小尺寸，並不一定適合視障幼兒遊玩。

總而言之，以上三種說法無法確定視障幼兒和眼明幼兒在遊戲行為的型態和發展的差異。而Troster & Brambring（1994）解釋此差異為視障幼兒和眼明幼兒在玩傳統遊戲的材料上，所表現的方式不同，也由於遊戲玩具和遊戲環境的提供（Schneekloth, 1989），無法滿足視障幼兒的需要所致。此一說也許較能解答此疑問。

有關視障幼兒遊戲之較新研究，要以Hughes, Dote-Kwan, 和Dolendo（1998）最特別，他們以十三位四十個月大的視障幼兒為

對象，探討其在家中單獨玩時的認知遊戲行為，結果發現視障幼兒在發展組序上和一般幼兒有明顯不同，超過一半的幼兒仍在探索與感覺動作遊戲的發展階段。其結果值得吾人進一步追蹤。

雖然，研究指出，幼兒的認知、社會、情意、動作等方面的技巧，可透過合宜的結構遊戲而激勵產生（Quinn & Rubin, 1983; Rubin, Fein, & Vandenburg, 1983），然而，對於視障幼兒來說，不應該以眼明幼兒的發展標準作為遊戲技巧教導的依據，而是應該根據視障幼兒本身特定的發展狀況，來從事介入的工作。也就是應該以視障幼兒本身的遊戲發展情況，來從事遊戲介入的工作。

國外對視障幼兒和眼明幼兒的遊戲行為比較，以及針對視障幼兒的遊戲介入，以改善其遊戲發展遲滯的研究不少（e.g., Troster & Brambring, 1994; Skellenger & Hill, 1994; Rettig, 1994）。然而，多採計量研究分析，罕以質化研究與分析。國內在這方面的研究，更是付之厥如。為了有效了解及協助國內視障幼兒早期的遊戲行為發展型態，及協助早期的介入點面，實有必要對此做實徵性的觀察研究，並進一步提出早期介入的有效課程方案，促進視障幼兒合宜遊戲行為的發展。本研究欲在幼兒的自然狀況下一教室內的自由遊戲時一進行，期盼(1)了解一所啟明學校附幼的視障幼兒之遊戲型態和發展情形，以此發展情形作為遊戲介入的依據，並界定此一個特定的遊戲型態所適用的特定介入方式。(2)透過觀察他們與眼明幼兒的遊戲互動，探討他們與眼明幼兒遊戲型態不同之處。以期尋求有效的遊戲介入方式，和改善視障幼兒遊戲環境及遊戲品質的方式，以作為視障幼兒學習環境和安置的問題研究。

參、研究方法

透過自然和自發的遊戲狀態，幼兒可以自由無約束的選取遊戲物體、表達語言和非語言行為、以及與同儕互動，故本研究採自然觀察法，觀察記錄七位幼兒在自然的情境—教室內的自由遊戲時間—如何選去取和使用遊戲材料、表達語言和非語言行為、與同儕和遊戲物體互動的情形。以標的幼兒的觀察法，觀察記錄七位幼兒的遊戲情形和偶發事件，以便了解個別幼兒特定的遊戲型態。為深入探討此視障幼兒的遊戲行為，以持續漸進比較法（constant comparison method）做質化分析。茲分別詳述如下：

一、研究地點和時間

選取的學校為一所啟明學校附設幼稚園。觀察時間是每週六的自由遊戲時間（早上9:30至11:00）以及週一的遊戲時間（10:30至11:40）。這兩段時間幼兒可以自由選取遊戲物體、自發的和遊戲玩伴互動、進行語言或非語言活動。進行的地點在幼兒的活動室，研究者未改變情境佈置和玩具的擺放，直到最後二個月加入扮家家酒、醫生扮演和填充玩具等遊戲材料。

二、研究對象

研究中的啟明學校附設幼稚園原共有8名幼兒，包含2位眼明（全男生），6位視障（2女4男），年齡由3至5足歲。經向家長調查，同意接受觀察研究的有兩位眼明幼兒（文中以甲和乙代稱，其中甲是男生，五歲多，乙是男生，三歲半，且乙於研究中期才加入）、五位視障幼兒（文中以B、C、D、E、F代稱）共七位為本研究之對象。

其中幼兒B是五歲男生，全盲；幼兒C是

三歲半女生、全盲；幼兒D是三歲男生，視障（僅有近處影像覺）兼有其他障礙（語言與認知障礙）；幼兒E是五歲男生，視障（僅有光覺）兼有其他障礙（嚴重情緒困擾）；幼兒F也是五歲男生，視障（近處見手指數目）兼有其他障礙（語障與發展遲緩）。經向家長調查，這些視障幼兒多數是出生時由於早產，在保溫過程中造成視障（簡稱早產兒視網膜症；萬明美，民85），其他的原因不明。本研究對象為相當特別之組合，既是混齡又是混著不同發展程度與不同視力之成員，性別部份，則七位中只有一位是女生，呈現不平均的現象，是否產生不一樣的結果，值得觀察。

三、資料收集過程

本研究採自然觀察法，觀察記錄七位幼兒在自然的情境—教室內的自由遊戲時間—如何選去取和使用遊戲材料、表達語言和非語言行為、與同儕和遊戲物體互動的情形。觀察時間是每週六的自由遊戲時間（早上9:30至11:00）或週一的遊戲時間（10:30至11:40），每次觀察20分鐘，三個月內（1996/10-1997/1）共觀察十次。

觀察記錄幼兒在自然的情境—教室內的自由遊戲時間—如何選取和使用遊戲材料、表達語言和非語言行為、與同儕和遊戲物體互動的情形。以標的幼兒的觀察法（target-child observation）三個月內觀察每位幼兒共十次，以便了解個別幼兒特定的遊戲型態，每次觀察此幼兒20分鐘。為了資料收集的確實性，一位研究員以V8拍攝，另一位則尾隨一位標的幼兒至遊戲區域，並未限制幼兒的行動。並錄音和現場記錄該標的幼兒選取的遊具、互動的玩伴、產生的語言和動作以及偶發事件。反覆觀看錄影帶的遊戲情形、並且轉換成對話和行為記錄。為了對幼兒的遊戲行為和意義的客觀了解和解釋，在觀察中或觀察後隨機訪問老師。

四、資料分析

資料分析的來源有：由錄影帶轉換的個別幼兒的遊戲行為記錄、錄音帶成對話和行為記錄、現場筆記（field notes）。採持續漸進比較法（constant comparison method, Glaser & Strauss, 1967; Lincoln & Guba, 1985）質化分析視障幼兒的想像遊戲行為：界定幼兒的遊戲型態，和眼明幼兒的互動情形，從中發現遊戲中斷的原因和維持的方法。

肆、結果與討論

一、結果

研究結果發現，本研究的視障幼兒的遊戲行為及與眼明兒童遊戲互動型態是不同於一般幼兒。五位視障幼兒中，僅有一位視障幼兒B能展現相當發展程度的遊戲行為，其餘四位幼兒（多數兼有語言與認知等障礙）的遊戲行為都以單獨探索自己的身體和物體的特性為主，兼有單純的功能遊戲，無象徵或扮演遊戲出現，在結果的陳述與資料分析之篇幅就較少。茲分述此五位視障幼兒的遊戲型態以及與眼明幼兒的互動如下：（附註：代號甲和乙是眼明幼兒，代號B、C、D、E、F分別是被觀察的視障幼兒，代號X為非標的幼兒的其他視障幼兒，代號T是老師）

第一部份、五位視障幼兒的遊戲型態

一、幼兒B：五歲男生、全盲

研究資料顯示此視障幼兒呈現豐富的想像扮演遊戲，在進一步分析發現想像遊戲情節不長、經常中斷，但是也會試圖維持遊戲，以下茲分想像遊戲的類型、想像遊戲的中斷、和想像遊戲的維持說明。

(一) 想像遊戲的類型

此視障幼兒的想像扮演遊戲可分為三方面：物品扮演、角色扮演、和情節的編擬。每一類型之下，細分不同項目，茲分述如下：

1. 從物品引發扮演

此依照想像扮演的程度分為四個層次：為物品命名（或稱靜態物體表徵，object representation）、物品替代（或稱物體轉換，object transformation）、運用物品引發扮演主題或扮演動作（action plan）、和在扮演中探索物體的特性。

(1) 為物品命名（或稱靜態物體表徵，object representation）：此遊戲情境如B生戴起帽子，說：「我給他取個名字叫小明耶！」。又如發生在建構積木時，B生將三塊長積木參差地堆疊一起，說：「這是一個高樓房，好高，好像城門。」將兩塊積木交叉堆疊一起，說：「我要做一個白色宮殿。」

(2) 物品替代（或稱物體轉換，object transformation）：此情境指依照物品外表相似性的替代（如B生把鈴鼓當成盤子，把響板當成蛋），或是以物體功能性的替代（如把敲積木當成錢幣、龍鬚菜、把電動玩具當成 pizza，把辣椒當成辣椒醬）。

(3) 運用物品引發扮演主題或扮演動作（action plan）：發生的情況如拿大龍球引發買賣活動，並藉此引起同伴的遊戲互動。B拿起大龍球，跳上去，跳來跳去之後，說：「賣大龍球，誰要大龍球？」。又如玩扮家家酒玩具時向老師要鍋爐，接著說：「吃飯囉！已經很晚了，客人為什麼還沒來」轉頭又喊，「菜炒好了」，之後又說：「T，我要煮…，菜來了，哇！裡面還有一隻很大的雞腿呢！」

(4) 在扮演中探索物品的特性，如用法、功

能：此情形如以湯匙敲打鍋具，或是拿刀子切瓦斯爐說在炒菜。又如敲瓦斯爐或切菜板，說：「菜切好了。」或者拿起二個杯子敲一敲，說：「我煮玉米濃湯給你們吃。」又敲一下後，拿右手的杯子給X說：「來玉米濃湯來了。」

明顯地，此幼兒可能在生活中經驗中根據聽到的聲音（炒菜或切菜聲），模仿或揣摩扮演的動作。並且，此幼兒能利用物體引發遊戲扮演，在扮演中探索物體的特性和用法（如揣摩扮演的動作來模仿切菜、煮飯、或炒菜的聲音）。不管替代物的外表或功能相似與否，都能引發物體的扮演。

2. 分派角色

此可分為想像遊戲情境外和遊戲情境內的角色扮演。遊戲情境外的角色扮演有：分派自己或別人角色、和別人商議角色；遊戲情境內的角色扮演如：以角色名稱稱呼別人，自然的將別人納入角色扮演中、界定自己的角色。

遊戲情境外：

(1) 分派自己或別人角色：如假裝扮演成賣螞蟻的人，或是要別人叫他老公公，或者要當裁判。

(2) 與他人商議角色

B生常透過和別人商議角色，來產生遊戲互動。然而，當他與同伴商議角色時，經常為了得到同伴的配合而妥協，聽從甲的指示，從事低位階的角色。如下例：B摸到了娃娃的餵藥器，欲拿來玩，甲過來要拿走，兩人拉拒爭執不下，B靠近甲對甲說：「甲，你當小寶寶？」甲：「不要！」B：「那我當小寶寶？」甲：「唉！」B：「我們玩扮家家酒，你當媽媽，我當爸爸，X小嬰兒，還是我當什麼？」甲：「B，這樣不好，還是我當爸爸，你當小寶寶，我們一起玩。」拉著B

的手和他走。又如甲生在玩洋娃娃，B生趴在軟墊上說：「甲，我當你兒子好了。」甲：「不要！」B：「那我們家有兩個兒子好了。哎呀！糟了！兩個兒子哭了。」甲生拿娃娃的奶瓶走到他處去玩，B仍持續地說：「那你跟小孩說話呀…」

遊戲情境內：

(1)自然納入

此指在遊戲情境內飾演一角色，自然地將別人納入角色情節中。如B生在玩具盒裡拿了幾樣東西走向老師。B對T說「請慢用！」往回走拿了東西。B又說「喔，我這次拿蘋果喔！你們每天都住在我們家」T：「好啊！」。又如B：「賣柳丁喔！還有蘋果。T，你來吃柳丁啊！」T：「等一下！」

(2)以角色名稱稱呼別人：此指自然的將別人納入角色扮演中。如B：「公主不在家嗎？你幹嘛啊」甲自己玩著罐子不理B，B繼續說：「小孩，你不要這樣子嘛！」

(3)描述、界定自己的角色：此指幼兒能在遊戲情境外和遊戲情境內從事角色扮演，而且環繞著家庭角色（如爸、媽和小孩）和幻想故事的角色（公主、小白兔或老婆婆和老公公）如B說：「爸爸煮飯給你吃」。又如B和X一起玩，B煮飯給X吃並且說：「你這小孩，媽媽準備出去了，假裝說不行亂跑。」

3.編擬情節：此幼兒在編擬情節時，運用的方式包含：發端詞的運用、自言自語的想像描述、描述、界定自己所扮演的活動或正進行的事項，或利用語言串連，和別人的對話或行動產生關連，以便架構或發展情節。

(1)發端詞：這類發端語需要別人（眼明幼兒、老師）附和配合，否則無法繼續扮演。如B對X：「說…」「你說…」「你要說…」。

相對的，當他指派對方做什麼事時，較能得到對方（眼明幼兒）的配合。如B拿積木對X說：「做你的公主，我們一起搭好不好，我蓋了一個小宮殿」。X往前走，不小心踢倒B搭好的積木，B：「啊，不小心爛掉了，我要重新蓋一個新宮殿」X：「好，好。」

(2)自言自語的想像描述：此情境指將老師假設為玩伴，但老師並未參與。如B邊玩積木一邊說：「這是飯團，這是果園，有很多果子，我就直接吃下去，這是菜，龍鬚菜，這個給你吃，有沒有燙，變變變，這是炒飯，這是蕃茄，我正在忙著給小寶寶吃飯」當甲叫B的名字，B就說：「你別吵，他還在睡，你別叫醒我寶寶！」

(3)界定自己所扮演的行動，或是解釋自己正進行的事項。如B：「T，我在煮菜，T，我現在在煮菜。客人要到我家呢！我的飯煮好了吃飯了。」仍持續敲打。

(4)以語言和別人的想像對話或扮演行動產生關連，來架構或發展情節。指當A生扮演剝菜的「聲音」時，引起B生產生相關的煮菜扮演行動，藉以加入A生的想像遊戲，同時發展扮演的情節。如甲在剝菜，B就說：「我還要煮青菜！」。或是指甲生請老師吃水果，引起B生類似的扮演，延伸扮演情節時。如甲端了些東西給T，甲說「老師，吃水果。」B拿了另一樣東西，B說：「老師，菜來了，請慢用。你等一下，我把菜都拿來。好，慢用。」

(5)互相模仿說話的語言：如B生：「小孩要變大人耶！」甲生跟著說：「小孩要變大人耶！」B生：「太好囉！」甲生跟著說：「太好囉！」B生站起來跳。

此幼兒善用發端語或自言自語來編擬（narrate）想像遊戲的情節，並且界定自己正在扮演活動，或使用語言和同儕活動產生關連，

來架構和發展情節，然而想像遊戲情節較缺乏延展性。

(二) 想像遊戲的中斷

此幼兒的想像扮演情節和一般幼兒比較起來較短也較不深入，主因是遊戲經常中斷。而想像遊戲中斷的原因：1.同儕未配合、干擾、介入糾正或搶奪物品。2.物品被拿走或被換位置，而他就近摸不到或找不到。3.不知物品的來源。4.老師或同儕的介入糾正。5.受限於物體特性的了解，缺乏探索經驗，缺少相關物件充當扮演物，如紙鈔、秤、籃子…等。

1.同儕未配合、干擾、介入糾正或搶奪物品

(1)同儕未配合

當B想和甲產生關聯，但甲不和B配合，所以只好各玩各的情形。如甲追上B，向前拿回B手上的東西，說：「這還沒切耶！」B聽了，跟著甲回走到放玩具處，靠近甲。甲：「不行，爸爸在廚房，爸爸等一下就煮好了。」B：「我來幫你。」向前也要拿東西。甲：「耶！不要！不要！會燙到啦！」要拿走所有的玩具，開始自顧自玩。

(2)受同儕干擾而中斷遊戲

如甲向B和X展示紙風琴，撞倒了B用積木排好的樓房。B：「你看我蓋一個好高好高電梯，蓋一個高電梯。」甲：「我有一個拉手風琴」B：「你看高樓房，高電梯，我要…」(甲向前看，要找紙風琴) B：「我要蓋高電梯，又倒了，真是麻煩」X：「不要拉了好不好」(對甲說) B：「又倒了，不排了，每次都倒了」(拿了一塊小積木)。

(3)同儕的介入糾正也影響想像遊戲的進行

如甲糾正B所說的水果名。B：「賣柳丁喔！還有蘋果，陳老師，你來吃柳丁啊！」T：「等一下！」甲：「這裡也有一些水果」B：「這個是櫻桃耶！」甲：

「這個是葡萄啦！」B：「你要接住哦！」丟了一水果給甲生。甲：「這不是蘋果耶！」「我再去拿一個東西來給你，這是蘋果。」B：「沒關係，現在我們沒事做嘛！我們去玩個打氣球。」把玩具蘋果弄掉了。

(4)因眼明幼兒的搶奪物品，而無法繼續扮演

如B向前敲盤子，說：「飯好了。」，甲就將盤子整個端走，B摸不到東西，便對甲生說：「刀子給我」甲生：「不要！」把盤子端給T說「飯來了」之後又開始拿刀子切東西。當B生拿到另一盤子，甲生轉身又拿走。又如B想拿杯子，拿到了要走時，甲生捉住B生，說：「爸爸幫你倒茶」拉住B生，不讓B生走。

2.物品被拿走或被換位置，而他就近摸不到或找不到

(1)尋找東西：如B爬向廚具放置處，到處摸，問T「哪個是瓦斯爐呢？」T聽到後把X手中的瓦斯爐拿起來遞給B。

(2)不知物品的來源：如B切菜時對T說：「老師，我沒有水果，請你拿些水果來，我要切水果。」老師：「好，自己來。來拿，看你是要哪一種？」

3.老師或同儕介入糾正：如B生說：「我要喝湯。」拿起鍋子往嘴裡倒，但老師糾正他說：「你這樣喝會被燙到」，被糾正後轉而餵藥器。又如B拿了湯匙在茶杯裡攪動，對甲說：「甲，飯好了，飯來了」把杯子拿給甲，甲拿到杯子便對B說：「什麼飯，這是茶杯」便把杯子丟出去。B撿起杯子說：「那我等一下用水給你喝」不久，甲站起來收拾東西，B也跟著收拾。

4.受限於物體特性(特徵或功能)的了解，缺乏探索經驗，缺少相關物件充當扮演物：如前述例子，買賣水果時，缺乏相關扮演物(如紙鈔，秤，籃子)等，因而除了水果名

外，沒有發展出更精緻的情節。

(三) 想像遊戲的維持：後來的繼續維持端賴1.尋求權威協助2.妥協3.言語的模仿4.同儕的配合，如傳遞物品等。

- 1.尋求權威協助：如B說：「我還要煮青菜。」甲放下手邊的工作走向B，對B說：「我要炒…」(模糊)便拿走了B的平底鍋和鏟子。T對B生：「你的瓦斯爐上怎麼沒有放鍋子？」B：「被甲拿走了。」T對甲說：「你怎麼拿走B的鍋子？」從甲手上拿回給B。甲見鍋子和自己放上去要玩的荷包蛋被老師拿給了B，又站起走向B生，拿了B的鍋子和荷包蛋說是要表演煎荷包蛋的技術。B沒有了鍋子，拿了湯匙又開始敲瓦斯爐，哼啊了幾聲，轉頭對老師說：「老師，我又沒有東西玩，甲他又把我的東西拿走了。」老師聽完，喊甲的名字，甲聽到老師的叫聲，就靠近B，把東西還給B。
- 2.妥協：如甲和B在搶盤子，B發出：「啊！啊！」把東西往後拿，不給甲拿到。甲：「我要把它放好啦！」B拿不到後，伸手向玩具盒拿東西。B就拿另一樣東西：「那我玩這一個。」又如前述，B的餵藥器被甲搶走後說：「甲，那我當小寶寶。」最後成功地產生想像扮演的互動。
- 3.言語的模仿：例如B把玩具橘子弄掉了。甲生跑去撿回橘子，說：「你不要亂弄」B生：「小孩要變大人耶！」甲生跟著說：「小孩要變大人耶！」「太好囉！」甲生水跟著說：「太好囉！」B生站起來跳。又如甲生拿出娃娃的餵藥器、體溫計給B生，自顧自又拿起廚具來玩。甲生：「杯子(台語)」B生摸著甲生給他的東西，嘴裡跟著甲生唸：「杯子(台語)」。
- 4.同儕的配合：如傳遞物品等。如B：「老師，請你拿一隻湯匙給我。」甲向前拿了一

枝紅湯匙遞給B說：「湯匙在這裡」例二：因傳遞物品而引發命名的遊戲

甲：「我有這個。」(一頂帽子，帽子上有突起的裝飾) B：「觸角」B：「螞蟻有觸角，你的觸角好漂亮」甲：「它就是，你頭上有兩個觸角」(B戴上甲的帽子) B：「腳是長在腳上的，不是長在頭上的」甲：「掉了」(B戴的帽子掉下去) B：「在哪裡」甲：「在地上，我給它取個名字，叫小明耶」(撿起來戴在自己的頭上) B：「小明不好，給他取小黃。」

整體而言，此視障幼兒經常運用各種方式引發眼明幼兒的遊戲互動，或欲加入對方的扮演活動，或是把教師視為玩伴，請老師扮演配合扮他的扮演行動。由觀察中也發現，此視障幼兒想像遊戲的啟動經常利用物體和同儕，而中斷的因素也常由於物體的因素(如缺乏探索物體外觀特徵的經驗或是物體被拿走)，或是仰賴同伴的配合或協助，得以繼續和維持。故以下就此二個因素討論：

1.在與物體的互動上

(1)探索物體特性：

此物必須是幼兒熟悉的東西、曾經經驗過的，才能引發他的扮演。所以在他的扮演中時常出現操弄探索的情形。如：邊敲瓦斯爐或刮鍋子邊說菜煮好了，模仿媽媽炒菜的聲音。

(2)物體探索被中斷的因素：

當他在玩某一物體時，如果老師或同儕的糾正他的玩法，他就放棄玩此一物體。

(3)少和娃娃和填充玩具玩：

由多次觀察中，筆者發現：此幼兒較少從事有關娃娃的戲劇扮演活動。可能是因為娃娃未能給予回應，或者根據Retting(1994)的觀察：視障幼兒較少從事泛靈觀的活動。

(4)尋找物體：

在扮演中，若要取用相關的扮演物體時，經常因為不知物體的位置或去向，而求助於老師或同儕。

綜合而言：此幼兒在與物體的互動上，因為缺乏觸摸與操弄的經驗，不熟悉物體的外表特徵和在生活中的使用方式。與正常幼兒比較起來，因為以上因素的影響，他在扮演時的情節較短且較不深入。

2.與他人（含眼明和視障）互動的方式

(1)指派角色來和同儕互動：

他會運用語言將別人的角色與自己的角色串連起來，產生相關連的扮演情節。例如：B要叫甲老公公，甲未回應，蹲下來跳一跳繼續裝狗叫，B繼續說「老公公，今天我忘了要請你吃什麼」，甲繼續裝狗叫，然後爬到B身上，B就說：「狗爬到我頭上做什麼」

(2)請別人說：

請別人說他自編的扮演對話來配合他正在玩的遊戲。例如：在扮演中，幼兒B扮演爸爸，甲是孩子，B生會對甲生說：「你說：爸爸，你就休息下吧！」但甲未回應。

(3)自言自語

當甲不和B互動時，B就會自己架構扮演情節，好像沈浸在自己的扮演情境中。

(4)妥協

B生經常為了得到甲生的配合，妥協或聽從他的指示，有時會成功有時不成功。例如：B要向甲拿茶杯，甲起先不給，隨後提出要求說：「只要你答應我一件事，我就給你。」B問：「什麼事？」甲說：「你去抓老鼠啊！」B作出四處張望、伸手要捉老鼠的樣子，並說：「老鼠給我出來！」甲就把茶杯給B。

二、幼兒C：三歲半女生、全盲

她的遊戲方式主要是坐在地板上的靜態探索物體，例如：摸洋娃娃的眼睛或拿聽診器隨身體前後搖晃；拿鈴鼓在手上把玩翻轉、或左右交換手拿，或在地上敲出聲響等。此操弄、撫觸、翻轉玩物的動作，是為達成熟悉物體之特性，此乃單純的探索遊戲行為。

在探索物體時，經常配合動作或情境發出相關的聲音，如：拿著聽診器發出「啊」的聲音，或邊踏地板邊說「乒乒乓乓」。此不似想像扮演的動作和聲音。

當其他視障幼兒在她旁邊玩或是碰觸到她時，經常沒有反應的坐在地板上。例如幼兒D拍大龍球拍歪了，球彈跳經過幼兒C坐著的腿上後，繼續在幼兒C旁地板彈跳，幼兒C絲毫沒有反應，最後躺下來。幼兒C是唯一的女生，年紀最小，在觀察的時間裡鮮有語言之表達，此特殊的個人背景資料，在檢視其無假扮遊戲表現與不曾出現的與兩位明眼幼兒互動結果，確實值得仔細評估與探究。

三、幼兒D：三歲男生、視障兼其他障礙

幼兒D經常全身趴壓在大龍球上，或拍大龍球之後，向後退聽大龍彈跳的聲音再往前繼續拍，反覆持續約二十分鐘之久。或喜觸彈電子鍵盤，按不同按鍵聽不同類型樂曲的播放。遊戲類型如下：

- 1.探索物體：例如：觸摸荷包蛋模型的蛋黃（凸狀）和蛋白處。
- 2.功能性遊戲：除喜歡壓趴在大龍球上，使身體隨球移動外，經常拍大龍球之後，向後退聽大龍彈跳的聲音再往前繼續拍球，並在往後退時做各式動作（如手向下著地或拍翅狀揮舞），有時試驗退後的方向（往左退或是往右退），或是距離（退一、二步或退很多步），嘗試錯誤中尋找出球的位置，再趨前拍球。雖有時會落空拍不到球，但大部分時候可以掌握球的位置。喜肢體動作的試驗活動，以熟練技巧。

四、幼兒E：五歲男生、視障兼其他障礙

幼兒E喜躺在地板上，或坐著摸雙手、摸腳趾頭，需賴大人提供玩具在他面前，並拉他的手來撫摸玩具，有時踢開玩具，身體不斷地前後搖晃。他的遊戲類型如下：

1. 探索自己的身體：

幼兒E喜摸手，或坐在地板時，以手觸摸腳，或是雙手觸臉、臉觸腳等。

2. 習癖遊戲：如不斷地搖頭，或重複拿杯子靠近臉然後放下、雙腳夾住球然後踢開的舉動，或是身體前傾反覆搖晃。

3. 探索物體遊戲：拿球用力擠壓產生聲音，頭側歪聽著擠壓的聲音，繼續再擠壓；或拿球敲地板，放在地板上使產生擠壓；或是拿到積木左右手交換把玩，沒有堆疊或排列等組合法。

4. 功能遊戲：此活動屬於較認真的探索活動，彷彿透過練習以便精熟新的技巧，例如當拿到「立即增強」的玩具時，如擠出聲音的球或紙製的手風琴，當他由探索中學習到如何使球和紙製的手風琴產生聲音，會不斷的重複這些動作，重複產生聲音，此時的動作教熟練，表情也較認真，這類活動仍屬於單純的聯繫遊戲，還未能結合兩種玩物或是連結積木來建構，甚至未產生想像扮演的動作或是言語出現。

五、幼兒F：五歲男生、視障兼其他障礙

因時間無法配合，僅就兩次的觀察發現：幼兒F常坐跳跳馬上下晃動前進，模仿坐跳跳馬的樣子跳動，或手拿狗布偶上下翻轉、晃動。

幼兒F多從事簡單的操弄玩物活動，此為他主要的探索遊戲方式，如將玩具翻轉、搖晃、或翻開來，或是用手指操弄、拉扯、撫觸，以及在兩手之間抓取，或是丟放物體。

第二部份、和眼明幼兒的互動

五位幼兒中僅幼兒B較常與同儕互動，故研究者以觀察幼兒B和眼明幼兒（代號：幼兒甲和幼兒乙）的互動為主，呈現彼此互動的模式，而幼兒B與甲和乙的互動是截然不同的。幼兒甲六歲；幼兒乙四歲；幼兒B五歲，都是男生。

幼兒甲經常中斷幼兒B的遊戲，通常可分三種情況：第一種情況是拿走、搶奪幼兒B正在玩的物品，或變換物品的位置導致幼兒B找不到。第二種情況是撞倒幼兒B排好的積木造型。第三種情況是一起扮演時不配合幼兒B作該角色應有的適當扮演。但幼兒B也需仰賴幼兒甲的配合和協助以發展和維持遊戲，例如在扮演中，甲會傳遞物品給幼兒B或接受幼兒B的角色指派。幼兒B有時為了引發甲的遊戲互動而扮演低位階角色（如小寶寶或小狗）。

幼兒乙和幼兒甲的共同之處是，經常在扮演中傳遞物品給幼兒B而引發遊戲或豐富遊戲情節。但是，幼兒乙比幼兒甲較常配合或模仿幼兒B的扮演，找尋時機插入動作或加入情節，以融入幼兒B的扮演中。至於幼兒甲和幼兒乙對待幼兒B之不同之處，其它的差異是幼兒乙比較不會對幼兒B有很多捉弄、占便宜的行為，不過，在某種程度亦受到甲的影響也會模仿甲的行為，推測幼兒甲和幼兒乙之不同對待幼兒B行為，與其年紀較小尚未養成熟練的假扮遊戲行為及個人不同的經驗背景有關。

至於幼兒C、D、E、和F幾乎沒有和幼兒甲和乙產生互動，幼兒甲和乙對他們連如上述的奪取物體或變換位置等捉弄方式都沒有，推測原因可能是與長期缺乏精熟遊戲能力和兼有其它障礙因素（如乏口語能力、發展遲緩、與情緒困擾等）有關。

整體而言，本研究的視障幼兒和視力正常幼兒之遊戲互動方式是不同於一般視力正常幼

兒間的遊戲互動方式，所觀察得到的資料顯示，不是沒有互動（如幼兒C、D、E、F未和幼兒甲與乙有互動），就是有互動（如幼兒B和幼兒甲與乙），其互動方式是不同於一般眼明幼兒間的互動方式（盲幼兒由於看不到的緣故，處於被動而無法反擊對方，甚至，為獲得進一步互動的機會，常有委屈求全的情況出現），此點，頗值得幼教人士與推動融合教育者深思與注意。

二、討論

整體發現，就玩具和遊戲材料使用上而言，幼兒B能嘗試玩各種玩物，但是不喜和娃娃或布偶玩，不知道和娃娃或布偶如何對話和扮演，其餘幼兒傾向於玩他們「熟悉」的玩具材料，較不喜嘗試玩新的玩具和物體，此與Recchia（1987）的研究結果相同，他發現視障幼兒喜歡玩家庭設備玩具（如雞毛撢子），本研究其他視障幼兒則偏愛「立即回饋性」的玩具，如能擠壓產生聲音的球、彈跳的大龍球、紙製手風琴，玩娃娃和扮演器具的時間較短，這些玩具的共通點是透過動作施力使其產生聲音。

就遊戲的類型和發展而言，除幼兒B之外，其他幼兒的遊戲行為都以探索自己的身體和物體的特性為主，兼有單純的練習遊戲。深究其因，可能缺乏操弄物體外觀特徵的經驗，而不熟悉物體的外表特徵和在生活中的使用方式。上述因素也連帶影響到B在扮演時的情節與正常幼兒比較起來較短且較不深入。

就遊戲互動而言，幼兒C、D、E、F常單獨玩，且出現單調又重複的刻板遊戲或單純的功能遊戲；而幼兒B在遊戲中喜歡與眼明幼兒和視障幼兒接觸與互動，不常從事重複和刻板的單獨遊戲。教師提到幼兒B平時在家中常和姐姐玩，也許因此和別人的遊戲互動頻繁。幼兒B的遊戲特色可歸納如下：

- （一）經常與眼明幼兒玩。
- （二）遊戲中習慣向成人尋求協助，甚至依賴成人的幫忙而就及物品，如球跑遠了，東西位置改變了。
- （三）常不靠自己移動身體或肢體去尋找，有時東西在旁邊也不自行摸索，多尋找老師協助。
- （四）不和填充玩具（如娃娃或動物）玩，較少從事娃娃扮演的活動，此結果和Toster & Brambring（1994）研究結果相似。研究者就多次觀察而猜測，除可能娃娃無法給予回應，也可能他缺乏自我知覺的表徵經驗（Fraiberg, 1977）。
- （五）較少自然的產生想像遊戲。然進一步發現，若有物品在手較易引發扮演遊戲。
- （六）透過聲音來扮演。具體現象如：想像用語較多，而想像動作、或配合物體的扮演較少；常躺在地板上或坐著摸地板不斷地說，似乎沈浸在自己的想像世界中。
- （七）視障幼兒B經常從事物體探索活動，即使在想像扮演中。如邊敲瓦斯爐或刮鍋子，邊說：「菜煮好了！」可能聽到媽媽炒菜的聲音而模仿聲音，進而揣摩此動作。
- （八）利用語言引發扮演-例如發端詞「說...」「你要說...」要別人附和配合，或利用語言和別人的扮演產生關連，以發編擬（narrate）和發展扮演情節；描述或界定自己正從事的扮演活動，讓同伴配合，否則無法繼續扮演。

至於幼兒C、D、E、F的活動比較，其中幼兒C經常坐、臥、或躺在地板上，屬於靜態的習癖動作和簡單探索物體遊戲居多；幼兒F雖然也坐在地板時間居多，然而他的活動屬於針對玩物功能性的操作和探索，且屬於單純的探索遊戲

活動（重複單調的動作）；幼兒E則較進階性的「實驗」玩物（操弄後發現動作的效用，接著再重複），使產生「立即性效果」（使物體發出聲音或是製造出聲音），並透過重複這些有效用的動作反覆練習，似乎使其技巧熟練；而幼兒D則「較積極性」的探索和嘗試施用玩物的動作，積極的變換和實驗操作動作，如變換玩大龍球的玩法、調整拍大龍球的力道、方向，使其產生不同的結果（彈跳方式和高度），並且能隨球彈跳聲音調整身體趨前或是退後，所以幼兒D較尋求玩法的變化與調整，使產生積極的實驗結果，但未如幼兒B能開始將兩種玩物或零件組合或連結，拿著娃娃或扮演用具時未有想像扮演的聲音和動作出現。幼兒B雖能結合兩種扮演器具進行扮演遊戲，然在積木或樂高等建構玩具的組合和連結上，僅能簡單的排列和堆疊二到三塊積木或樂高玩具，仍不似眼明幼兒熟練的堆疊和排列各種延展和複雜的造型來。

由前述的資料顯示，顯然地，幼兒B必須居於被主導的地位和扮演低位階的角色才能與幼兒甲互動，而與幼兒乙互動時卻能主導遊戲的進行，並獲得幼兒乙的協助與配合。研究者推測可能除了年紀因素之外（甲比B大，乙比B小），個人特質以及與視障幼兒相處的經驗也可能影響他們與幼兒B的互動關係，幼兒乙有個雙胞胎的視障弟弟，他們經常一起玩。

伍、結論與建議

一、結論

就玩具和遊戲材料使用上而言，幼兒B能嘗試玩各種玩物，但是不喜和娃娃或布偶玩，

不知道和娃娃或布偶如何對話和扮演，其餘幼兒傾向於玩他們熟悉的玩具材料，較不喜嘗試玩新的玩具和物體，且喜歡「立即回饋性」的玩具，如能擠壓產生聲音的球、彈跳的大龍球、紙製手風琴，玩娃娃和扮演器具的時間較短。就遊戲發展和型態而言，除幼兒B之外，其他視障幼兒的遊戲行為都以探索自己的身體和物體的特性為主，兼有單純的練習遊戲；且除幼兒B能連結扮演物品或器具，產生簡短的扮演情節，其餘視障幼兒尚未能結合或組合玩具或配件，發展和變化新的遊戲；然而幼兒B的建構玩具組合也僅限於三塊積木的堆疊和排列，無法擴展和延伸如一般幼兒豐富和複雜的造型。就遊戲互動而言，幼兒B與其他視障幼兒不同，幼兒C、D、E、F常單獨玩，且出現單調又重複的刻板遊戲或稱習癖遊戲；而幼兒B喜歡與人接觸互動，不常從事重複和刻板的單獨遊戲。且幼兒B出現較多的想像遊戲，整體而言，幼兒B的特色歸納如上述。

總之，此視障幼兒之遊戲行為與本研究的其它視障幼兒不同，除幼兒B以外的視障幼兒常單獨玩，且出現單調又重複的刻板遊戲或稱習癖遊戲；相反地，幼兒B喜歡與人接觸互動，不常從事重複和刻板的單獨遊戲。將來研究應該收集更多單一視障幼兒的遊戲行為，以了解和歸納視障幼兒遊戲的型態和發展模式。而教師曾提到該幼兒平時在家中常和姐姐玩，也許因此和別人的遊戲互動頻繁。後續的研究應進一步訪問家長，或到家中觀察遊戲情形，以深入了解遊戲的意義和發展。

二、建議

（一）本研究的限制和對將來研究上的建議

針對研究中產生的限制和困難，對於將來欲從事視障幼兒的遊戲研究者，提供以下的建議，作為研究過程的參考：

1.對於視障幼兒的想像遊戲內容和意義的了解

及解釋恐主觀判斷，在遊戲觀察進行後，除了訪問老師外，應該進一步訪談和家長。

2. 應與家長進行訪談，了解在家中父母及家庭成員和此視障幼兒的互動模式，詢問視障幼兒在家與他的兄弟姊妹是否一起遊玩？遊戲互動的模式為何？藉此可以了解視障幼兒遊戲的發展和意義，並提供他們在家遊戲互動和遊戲技巧的資訊。
3. 少數幼兒未能配合在觀察日到園，教師較難額外安排全園的遊戲時間，來補足這些幼兒的觀察時數和次數。
4. 五位視障幼兒中有三位兼有其他障礙（如語障），因此無法斷定此三位幼兒的遊戲型態反映出真正視障幼兒的遊戲？還是否受其他障礙因素的影響？將來可針對單純視障幼兒的遊戲行為進行研究，探討視障程度是否對此類幼兒的遊戲造成的影響。

由於上述第3、4點困難，研究報告僅分別呈現每一視障幼兒的遊戲型態或特色，無法就少數幾位視障幼兒之觀察結果歸納和界定視障幼兒遊戲的特定類型。將來研究應收集更多個別視障幼兒的遊戲型態，界定視障幼兒的遊戲型態和發展，並針對每一個特定的遊戲型態，提出特定的介入方式。

5. 大多數的研究著重於視障幼兒和眼明幼兒的遊戲型態和方式不同，但是忽略視障幼兒遊戲技巧的獨特性。將來研究應注重個別視障幼兒遊戲技巧的發展。
6. 本文研究的現場在一所啟明學校，觀看視障幼兒和僅有的兩位眼明幼兒的遊戲互動，將來研究應擴及視障幼兒在普通幼稚園的遊戲互動，以比較視障幼兒在不同的安置場所所呈現的遊戲互動情形是否相似，以作為幼教界和特教界對視障幼兒的學習環境和安置場所之參考。

（二）教育上的應用

以下根據研究結果提出以下幾項建議，提

供教學與輔導的參考。

本研究中的幼兒C、E、和F多喜靜坐或趴在地板上，經常被動的產生遊戲活動，需要仰賴他人提供物品，少主動摸索取物，以致產生單調重覆同一節奏或同一方式的探索或遊戲動作。此類幼兒在遊戲發展上遲緩主因是較缺乏對周遭環境和環境中的物體探索之故，這可能和該教室內外的遊戲環境是否開放和自由選擇有關。茲就環境安排和遊戲材料提供說明如下：

1. 就環境安排而言

環境安排宜提供探索的經驗和開放的遊戲空間。Piaget（1962）認為探索行為是一切學習的基礎。探索是遊戲的必備技巧和重要技能。Olson（1981）強調探索行為能協助視障幼兒發展和眼明幼兒相當的技巧。Schneekloth（1989）建議在適當的遊戲環境中，充分提供大肌肉動作互動的機會，以利視障幼兒的主動探索環境能力的發展。因此，應該提供視障幼兒多方探索的經驗，例如視障幼兒到戶外環境探索，除了探索空間，以建立空間知覺感之外，亦可以感受和比較氣候或自然景物（如花草樹木）的變化。

另外，應提供視障幼兒其他感官的探索經驗，如聽覺、觸覺、嗅覺、味覺和動覺。如此，他們有機會熟悉物體的外在特性與功能，並且建立他們對這些感覺的表徵概念，藉以豐富他們的扮演情節。

除提供探索環境的機會和經驗外，應該提供豐富材料的環境環境。若環境過於貧脊，則無法學習探索經驗事物、發現物體的特性、或發現事物和他的關連性。遊戲環境若提供充足且豐富的遊戲物體和材料，視障幼兒才能積極地探索和接觸事物，充實他們的生活經驗，進而豐富他們的遊戲內容。

本研究中的幼兒，常不知物品的去向和

來源，而過度依賴別人的協助，或是扮演器具和物品混合收放在大型收納盒中，經常因扮演情節發展需要的玩物須尋找或無法「辨識」，結果取錯而被糾正或中斷他的遊戲扮演。因此操弄和探索的環境除了應具備充足且豐富的遊戲物體和材料之外，應同時具備「自發性」和「可及性」(accessible)的條件。例如依照學習內容和遊戲材料性質分區，且各區位置變動小，除此之外，宜有開架式能自由取拿的空間佈置，更重要的，必須將遊戲物品分類擺設在架上，以利視障幼兒熟悉物品的位置，能依照遊戲扮演的情節，自動且自由取用所需的遊戲材料。

2. 遊戲材料

視障幼兒C、D、E、F偏愛「立即回饋」的玩具，如能擠壓兒產生聲音的球、彈跳的大龍球、紙製手風琴，玩娃娃和扮演器具的時間較短，也出現操弄、搖晃翻轉的探索動作，發現提供的娃娃和扮演器具不夠真實，只縮小尺寸缺乏聲覺和觸覺表徵娃娃和扮演物品，如黃色玉米外表少明顯的顆粒狀，摸索感覺和香蕉類似。故要增加視障幼兒扮演的表徵經驗，應多提供家庭設備玩具，如真實而廢棄的瓦斯爐、鍋子和鏟子等扮家家酒設備。若是提供縮小版的玩具，也應該與原真實物體的外觀和構造相似。

另外，本研究中的幼兒B罕和娃娃或填充玩具玩，也缺乏從事娃娃的扮演活動。除可能娃娃無法給予回應，也可能他缺乏自我知覺的表徵經驗。欲促進視障幼兒的象徵性的表徵活動，並鼓勵他們對自我的感覺和意識之認識，娃娃是理想的玩具，但是也需符合上述的聽覺或觸覺需要，以便他們玩弄娃娃時，娃娃的聲音和觸覺效果能給予他們回應。

再者，聽覺物品提供的量和使用時機要適宜。當音樂或是兒歌播放時、幼兒C、E、

F習慣跟著音樂節奏移動和搖晃身體，即使是手持玩具或玩弄玩物，也會由功能遊戲或是操作探索的活動，轉而出現習癖動作，尤其是敲鼓（或鈴鼓、手響板或木魚）時更是明顯。因此在自由遊戲時間下，儘量減少製造聲音的玩具提供，以免視障幼兒的習癖動作頻凡出現。Rettings (1994) 也提出類似的建議。

3. 以遊戲為基礎的介入

遊戲的介入依(1)與眼明同儕的互動(2)老師的角色(3)對視障幼兒的教育等三方面來談。

(1) 與眼明同儕的互動

本研究中此視障幼兒的想像遊戲經常被眼明幼兒中斷，扮演所需的物品被眼明幼兒技巧性的奪走，可能眼明幼兒未能了解視障幼兒使用的方式和扮演動作，而糾正或奪取其遊戲物品。因此，建議透過合作遊戲，加強眼明幼兒對視障幼兒遊戲中的合作，或學習協助視障幼兒。同時要協助眼明幼兒了解視障幼兒扮演言語和動作所代表的意義，和因先天感官缺陷所造成扮演上的限制。一但有自然的互動產生，則予以增強和鼓勵；而發現有歧視或爭奪的行為，應給予制止。

合流教育的積極目的是，應加強眼明幼兒對視障幼兒的認識與接納。首先眼明幼兒應對視覺障礙體會和了解。例如讓他們帶墨鏡，或神秘箱或神秘袋中放物品，讓他們由觸摸中感受和辨認物品，體會不用視力來認識物體的不方便和困難度。

(2) 老師的角色

遊戲介入用非指導的方式或策略進行，如跟隨幼兒的指示，以便建議他遊戲的點子，並且教師應以幼兒的玩伴之身分，來參與他的想像扮演遊戲。因此，即成人可扮演遊戲中一個角色，且是被動或

低位階的角色，讓視障幼兒仍控制遊戲的情境，而適時地提出疑問或建議，來擴展遊戲的內容。另外，Retting（1994）發現，以遊戲為基礎的介入策略應該環繞著自我意識（sense of self）的認識。

(3)對視障幼兒的教育

本研究發現這些視障幼兒和一般幼兒的遊戲有差異：這些視障幼兒傾向於僅玩一些他們熟悉的玩具，和Recchia（1987）研究一致。因此當他們接觸新玩具或遊戲材料時，需運用他能理解的方式，例如，當他們手撫觸或操弄玩具時，和他們談論對此玩具的認識和感覺。

再者，研究中視障幼兒B常在扮演中夾雜著探索物體特徵的動作，如邊敲瓦斯爐或刮鍋子，邊說：「菜煮好了！」可能聽到媽媽炒菜的聲音而模仿聲音，進而揣摩此動作。對眼明的幼兒而言，可能覺得吵雜，或認為他的動作很奇怪（或是詮釋錯誤），而無從配合，以致想像遊戲中斷。因此，應該指導視障幼兒說出他正在扮演的角色、動作、情節或物體的意義，也就是描述和界定他正進行的扮演活動，讓眼明幼兒充分了解對方扮演的意義。

此外，本研究中的視障幼兒出現不同障礙程度和不同遊戲技巧能力，應針對不同狀況的是障幼兒進行不同遊戲介入方式，使其參與遊戲，並且表達適當的遊戲技巧。整體而言，可引用Gronna & et. al（1996）利用偶（puppet）的戲劇扮演對話方式，來協助視障幼兒學習遊戲技巧，以便參與遊戲，發現幼兒在遊戲參與中強化此類遊戲技巧。針對遊戲層次低或是視障程度嚴重的幼兒則多物品提示或語言提示、或是示範指導等比較教師主導且直接的方式，如拉他的手抓和摸索物品，和他對談，以便了解他對該物品的認識和相關

經驗；接著直接建議他玩法，如我肚子餓了，煮東西給我吃。

遊戲是視障幼兒早期介入的焦點，透過遊戲中，視障幼兒學習語言、自主性、社會能力、溝通技巧、感官能力，進而發展遊戲技巧，以便促進同儕間的互動和強化社會技巧。

註 釋

註1：本研究承蒙國科會經費補助（計畫編號 NSC87-2413-H-024-009），和林怡伶小姐的協助，以及參與研究的幼兒和老師們的配合，在此一併致謝。

陸、參考文獻

一、中文部份

- 世界兒童權利宣言（1943）**幼兒權利知多少**。台北：信誼出版社。
- 柯平順（民83）**嬰幼兒特殊教育**。台北：心理出版社。
- 胡心慈、宋維村、林寶貴（民90）自閉症兒童在引發情境下的表徵性遊戲之研究。**特殊教育研究學刊**，21，89-107。
- 胡致芬（民89）自閉症兒童遊戲能力的發展與缺陷。**特殊教育與復健學報**，8，105-130。
- 林聖曦（民85）視覺障礙幼兒遊戲行為的探討與介入。**教師天地**，82，59-65。
- 林聖曦（民86）**幼兒遊戲分類和評量的迷思**。發表於嘉義師範學院舉辦「二十一世紀台灣幼兒遊戲發展新趨勢學術研討會」。
- 林聖曦（民87a）**視障幼兒的想像遊戲：個案研究**。發表於台東師範學院舉辦「幼兒園中教與學的對談」。
- 林聖曦（民87b）**視障幼兒的遊戲行為的觀察研究：以一所啟明學校附幼為例**。國科會

- 專題研究成果報告，計畫編號87-2413-H-024-009。
- 盧明（民83）特殊幼兒與遊戲。《教師之友》，35卷，2期，69-72頁。
- 傅秀媚（民84）遊戲本位課程對特殊幼兒社會能力的影響，《幼兒教育年刊》，8期，21-31頁。
- 郭秀鳳（民84）障礙幼兒融合式教育之探討，《特殊教育季刊》，57期，1-9頁。
- 萬明美（民85）視覺障礙教育。台北：五南。
- ## 二、英文部份
- Baraaga, N., & Erin, J. (2000). *Visual handicaps and learning* (4th Ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Corn, A. (1996). Terminology. In A. Corn & A. Koenig (Eds.) *Foundation of low vision: Functional and Clinical perspectives* (pp2-13). New York: American Foundation for the Blind.
- Doctoroff, S. (2001). Adapting the physical environment to meet the needs of all young children for play. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 105-109.
- Farrenkopf, C. and others (1995). *Social skills development for preschool children with visual impairments*. Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, Indianapolis, IN, April, 1995. (ED 384 176)
- Favazza, P.C., LaRose, J., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Representing young children with disabilities in classroom environment, *Young Exceptional Children*, 3,2-8.
- Fazzi, D.L., Kirk, S.A., Pearce, R.S., Pogrud, R.L. (1992). Developing socioemotional, play, and self-help skills in young blind and visually impaired children. In R. Pogrud, D.L. Fazzi, & J.S. Lampert (Eds.), *Early focus: Working with young blind and visually impaired children and their families*. New York: American Foundation for the Blind.
- Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind: Comparative studies of blind and sighted infants*. New York: Basics Book.
- Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2001). Play and child development. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hughes, M., Dote-Kwan, J., & Dolendo, J. (1998). A close look at the cognitive play of preschoolers with visual impairments in the home. *Exceptional Children*, 61(4), 451-462.
- Lawenfield, B. (1973). *The visually handicapped child in school*. New York: American Foundation for the Blind.
- Matrs, K. (1990). Toys and experiences for young visually impaired child. In M.D. Klein (Ed.), *Parent articles for*

- early intervention* (p. 85). Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Morris, R.H. (1974). A play environment for blind children: Design and evaluation. *New Outlook for the Blind*, 68, 408-414.
- Nielson, L. (1991). Spatial relations in congenitally blind infants: A study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85, 11-16.
- Parsons, S. (1986). Function of play in low vision children (Part 1): A review of the research and literature. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 627-630.
- Parsons, S. (1986). Function of play in low vision children (Part 2): Emerging patterns of behavior. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 777-784.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Preisler, G. M. (1993). Blind children in nurseries with sighted children. *International Journal of Rehabilitation Research*, 16, 337-339.
- Quinn, J.M., & Rubin, K.H. (1984). The play of handicapped children. In T.D. Yawkey and A.D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and Applied* (pp. 63-80). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rettig, M. (1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and interventions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 410-420.
- Rogers, S.J. & Puchalski, C.B. (1984). Development of symbolic play in visually impaired young children. *Topics of Early Childhood Special Education*, 3(4), 57-63.
- Rogow, S.M. (1991). The dynamics of play: Including children with special needs in mainstreaming early childhood programs. *International Journal of Early Childhood*, 23(4), 50-57.
- Rubin, H., Fein, G. & Vandenburg, B. (1983). Play. In E.M. Hertherton (Ed.) & P.H. Mussen (Series Eds.). *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. (vol 4, pp. 689-774). New York: John Wiley & Sons.
- Schneekloth, L.H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83, 196-201.
- Skellenger, A.C., & Hill, E.W. (1994). Effects of a shared teacher-child play intervention on play skills of three young children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 433-445.
- Satten-Smith, B.(1986). The Spint of play.
- Tai, P. (1992b). Behavior of young blind children in a controlled play session. *Perceptual and Motor Skills*, 34, 963-969.
- Troster, H., & Brambring, M. (1994). The play behavior and play materials of blind and sighted infants and

preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 421-432.
Warren, D. (1984). *Blindness and early*

childhood development. New York: American Foundation for the Blind.

An Observational Study of Play Behaviors of Children with Visual Impairment in a Kindergarten Classroom of a Blind School

Sheng-Hsi Lin

Department of Early Childhood Education

National Tainan Teachers College

Ching-Jen Lin

Department of Special Education

ABSTRACT

The purpose of this study attempts to identify play behaviors of kindergarten children with visual impairments. Specifically, this study identifies play patterns of these children, their play interaction with sighted children, and differences of play patterns between visually impaired children and sighted children. Naturalistic observations and target-child observations were done to seven children, two sighted children and five visually impaired, during free-play time in a kindergarten classroom of a blind school. Each target child was videotaped, audiotaped and taken field-notes for 20 minutes during observations of ten times during three months. Constant comparison method was conducted to analyze transcribed data from videotapes and field notes into play patterns those children. Findings provided early childhood educators and special education teachers with information on developmentally appropriate play environment and play interventions.

Key Words: young children with visual impairments, play behavior