

幼教老師與幼兒 對打鬧遊戲行為的認知

張 麗 芬*

摘 要

打鬧遊戲在幼稚園中並不少見，若仔細觀察，可以發現它與真正的攻擊行為有所區別。為澄清打鬧遊戲的價值，必須要能區別兩者的不同，因此本研究的目的即在探討幼教老師與幼兒對打鬧遊戲行為的認知，並比較他們的認知是否相同。本研究的對象是 80 位幼教老師及 71 位 5、6 歲幼兒，方法是請受試者在觀看完 10 個幼兒在教室內自由遊玩的錄影片段後，判斷這些片段是打鬧遊戲或真正的打架，並說明判斷的理由。研究結果發現：(1) 幼教老師部分，只有「目前擔任職務」一變項的差異達顯著水準，園長或主任及幼兒教師對打鬧遊戲行為的認知顯著優於保育人員。(2) 6 歲幼兒對打鬧遊戲行為的認知顯著優於 5 歲幼兒。(3) 幼教老師對打鬧遊戲行為的認知顯著優於幼兒。他們所用的判斷標準也頗一致，依序為：肢體動作、臉部表情及推論行動、意圖或以上兩者。

關鍵詞：打鬧遊戲

*張麗芬：屏東師範學院幼兒教育學系副教授

壹、緒論

一、研究動機與目的

打打鬧鬧、相互追逐的行為在幼稚園中相當常見。而許多幼教老師也指出，這種亂跑、相互追逐的行為是幼兒在自由活動及戶外遊戲時間中經常出現，卻也深為困擾的教室管理問題(簡楚瑛，1996)，因為有時在打打鬧鬧中，就有人哭或受傷，甚至演變成攻擊行為。

這種對兒童打鬧遊戲(rough-and-tumble play)的研究是起源自早期學者對動物行為的觀察，例如 Groos(1901)、Harlow 和 Harlow(1962；引自 Pellegrini, 1987)。但自本世紀初以後，一直到 1970 年代之前，就很少有學者注意到兒童的這種行為，原因之一就是許多現代遊戲理論大多依認知及 / 或社會性向度分類遊戲行為，而打鬧遊戲這種帶有想像的追逐或打架的行為經常無法完全包含在這兩度中，因而被忽略。

近來許多學者，例如 Pellegrini 及 Humphreys 等人，則開始有系統研究這種以往不為大家所重視的遊戲行為，他們的研究大致得到兩個重要結論，第一是打鬧遊戲對幼兒的社會發展具有重要影響；第二是打鬧遊戲與真正的攻擊行為是不同的。

兒童在玩打鬧遊戲時可以練習肌肉的成長與生理能力，這些都有助於其生理發展。除此之外，它對兒童的社會發展更具有重大意義，例如打鬧遊戲中常有互換角色情形，因此與角色取替(role-taking)能力的發展應有相關。其次，打鬧遊戲提供兒童與他人溝通、互動與合作的機會，有助於兒童練習社會技巧，處理人際關係；而在這種遊戲中，兒童的行為都很有彈性，應能幫助兒童解決所面對的社會問題，例如如何加入團體、維持友誼等。

由於兒童經常與好朋友一起玩打鬧遊戲，有可能因此鞏固了彼此的友誼。兒童也能利用玩這種遊戲而贏得個人在團體中的社會地位，或維持自己較高的社會地位。兒童更能在這種遊戲中學習如何發出並理解適當的社會訊號，以增加適應團體的能力，由此可知，打鬧遊戲對兒童的發展具有重要意義。

除了探討打鬧遊戲的價值外，學者也著重在區分它與攻擊行為的差異，以便更能釐清打鬧遊戲與兒童發展的關係。攻擊行為與打鬧遊戲有許多共同的行為要素，例如扭打、踢、追逐等，但是這兩者發生的情境與行為都不同，在幼兒身上很容易發現這種差異。例如以發生情境而言，攻擊常發生於爭奪玩具或物品，而打鬧遊戲並不會發生在這種情境。

以發生的行為而言，打鬧遊戲經常因為好玩而發生，而且常伴隨著笑臉和笑聲，而且兒童會很有節制的使力，甚至有時還會自願「吃虧」，或者會互換彼此的角色；由於它是好玩的性質，常可能會引來其他兒童的參與，但是旁邊卻少有人旁觀，即使有，旁觀者也常會想加入其中，而且玩完後，參與者會繼續玩在一起。所以它是一種友善、但非攻擊的行為(Costabile, Smith, Matheson, Aston, Hunter, & Boulton, 1991)。

但攻擊行為則不同，攻擊行為經常是一對一發生，而且常有怒目相視或互罵、嚎啕大哭的聲音，參與者還會使盡全力去打擊對方，非佔上風不可。因為雙方互不相讓，常引來許多旁觀者，因此若沒有其他人介入，將持續較長時間，而且事件結束後，雙方常互相仇視而分開(Costabile, et al.,1991)。

當然也有許多人認為這兩種行為很難區分，畢竟其間的差異實在很小，但是辨別這些細微的差異在教育上又有其重要性，因為區分這種差異有助於瞭解它們的不同，以及它們對兒童發展的影響。此外幼教老師或其他成人若能區分這種差異，也才能不誤解兒童在遊戲中的互動，甚或避免在還未區分是那種行為前即加以禁止。因此本研究的目的即在探討幼教老師與學前兒童如何認知並分辨這兩種行為的不同。

國內有關兒童攻擊行為的研究文獻並不少，但探討打鬧遊戲的文獻或研究並不多，僅有簡楚瑛(1993)、張麗芬(1998)的介紹，以及邱華慧(1994)研究幼教老師與家長對幼兒攻擊行為的認識。本研究認為，幼兒經常玩這類打鬧遊戲，那就該瞭解幼兒如何分辨其他幼兒究竟是在玩打架遊戲或是真的在打架。此外瞭解幼教老師如何認知這兩種行

為也很重要，因為這種判斷會影響他／她對幼兒行為的處理。因此本研究探討的問題有三：

(一)探討不同個體變項的幼教老師對打鬧遊戲行為的認知是否有差異。

(二)探討不同年齡與性別的幼兒對打鬧遊戲行為的認知是否有差異。

(三)比較幼教老師與幼兒對打鬧遊戲行為的認知是否有差異。

基於以上的研究問題，本研究的目的是有四：

(一)探討不同個體變項的幼教老師對打鬧遊戲行為的認知。

(二)探討不同年齡與性別的幼兒對打鬧遊戲行為的認知。

(三)比較幼教老師與幼兒對打鬧遊戲行為的認知。

(四)將研究結果提供幼教老師及其他成人，作為處理幼兒互動行為的參考。

二、重要名詞釋義

本研究中使用的重要名詞詮譯如下：

(一)幼教老師：指於八十七學年度就讀於屏東師院進修部幼教系夜間部及暑期部的幼稚園或托兒所教師。

(二)幼兒：本研究中指的是 5 至 6 歲的學前兒童。

(三)打鬧遊戲行為：是指一種友善、好玩的遊戲行為，包含了身體接觸的扭打行為及沒有身體接觸的追逐行為(Humphreys, & Smith, 1984)，它與真正的打架行為雖然類似，但卻是不相同的。

(四)打鬧遊戲行為的認知：指受試者區分打鬧遊戲與攻擊行為的能力，是以受試者對十個幼兒遊戲行為片段影片的判斷來測量，影片中包含打鬧遊戲與攻擊行為各五個。若受試者判斷正確則得 1 分，最高分為 10 分。

三、研究限制

本研究嘗試結合受試者對幼兒遊戲行為片段的判斷及訪談法來測量受試者對打鬧遊戲行為的認知，雖然在發展研究材料時已儘可能挑選畫面清晰、人物可辨，且收音效果較佳的片段，但受試者的判斷仍

可能受影片拍攝品質的影響。此外，因為使用訪談法，所以也有可能受限於幼兒有限的字彙及口語表達能力。

貳、文獻探討

文獻探討部份將探討打鬧遊戲的意義、其理論基礎與重要性、影響打鬧遊戲的因素，及分析打鬧遊戲與攻擊行為的差異。

一、打鬧遊戲的意義

(一)打鬧遊戲的研究淵源

打鬧遊戲是在許多物種中所觀察到的行為。事實上，早期有系統的打鬧遊戲資料是來自對動物的觀察，例如 Groos(1901)、Harlow 和 Harlow(1962；引自 Pellegrini, 1987)。之後許多學者再將這種動物行為學 (ethological method) 用來研究兒童的行為，例如 Blurton Jones(1972)，McGrew, Smith 等人(Pellegrini, 1987)。首先有系統地觀察及討論兒童打鬧遊戲的是一位動物行為學者 Blurton Jones，他採用了 Harlow 在研究恆河猴的遊戲行為時所用的詞，以打鬧遊戲指稱一種類似掙扎(quasi-agonistic)的行為，在這種遊戲中參與者會出現許多粗動作的活動，例如玩打架(play fighting)及追逐(chasing)，但目的並不在傷害其他人，所以本質上它是一種好玩且無攻擊性的行為(Pellegrini, 1987)。之後 Aldis 在 Play Fighting(1975)一書中則同時談論到人類與動物的這種遊戲(引自 Humphreys, & Smith, 1984)。

在本世紀初 Groos(1901)的研究之後，一直到 1970 年代間很少有學者注意到打鬧遊戲，原因之一是從 1920 年代之後的現代遊戲理論，很少提及這類行為，他們不是把遊戲依認知向度來分類(例如 Piaget, Smilansky)，就是依社會性向度來分類(例如 Parten)，或綜合這兩種向度來劃分(例如 Rubin, Maioni, & Hornung, 1976；引自郭靜晃，1992)。而打鬧遊戲這種帶有想像的追逐或打架行為常被分類為互動 戲劇遊戲(Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983)，但打鬧遊戲行為並無法完全包含在這些分類中，所以常被忽略了(Pellegrini, 1987)。它經常被視為是一種無目的、無組織或不必要的活動(Humphreys, & Smith, 1984)。

近來學者肯定打鬧遊戲對兒童社會發展有重要影響，許多學者也著重在研究它與兒童社會能力及它與攻擊行為的關係、研究性別差異的情形、以及如何區別它與真正攻擊行為的不同，這些資料將在下文中呈現。

(二)打鬧遊戲的意義

兒童打鬧遊戲的行為並不少見，但它真的是遊戲嗎？根據 Smith 與 Vollstedt(1985)，遊戲有五項特質：內在動機、正面的情意、不求實際(即是在「假裝」的架構中)、著重過程(的感受)而非結果、有彈性(因情境與材料有不同的組合與變化)。若從這些特質加以分析：打鬧遊戲常出自兒童自發的動機、自己選擇的行為，而且在遊戲中兒童只注意遊戲行為本身，因此常有愉悅及歡笑，其中更含有假裝的非真實性行為，因此它是一種遊戲。

雖然如此，但是學者有關打鬧遊戲的定義並不是很一致，例如 Mathews 和 Mathews(1982；引自簡楚瑛，1993)把打鬧遊戲定義為打架遊戲(fighting play)，是一種以開玩笑方式互相抓、扭鬥、擊打對方的遊戲行為。DiPietro(1980)則認為這種行為是「模仿有目的的攻擊行動」，但是伴隨著笑聲與事件後參與者仍玩在一起。Ladd(1983)則把打鬧遊戲定義為「與他人所玩的沒有組織的掙扎活動，例如格鬥、嘲笑、扭打、推擠等」，但這個定義與攻擊行為有混淆。Pellegrini(1993，p244)則依循 Blurton Jones(1972)的研究，從三個向度來定義打鬧遊戲：(1)它是由以下行為構成：戲弄、捶打、踢、碰觸、突襲(sneak-up)、抱住別人、假裝打架、疊在一起、追逐、推及抓；(2)打鬧遊戲中有好感的成份，常可以見到玩的人有笑臉；(3)玩的人會互換角色，打鬧遊戲應符合這三項標準。但是打鬧遊戲中又經常出現大的肢體動作，似乎又是一種運動遊戲(exercise play, Pellegrini, & Smith, 1998)。由於有這些混淆，以下將透過它與運動遊戲及攻擊行為的差異來突顯它的意義。

1.打鬧遊戲與運動遊戲

打鬧遊戲中有許多肢體動作，例如打鬥、踢等，但它與運動遊戲

不同。根據 Pellegrini 和 Smith(1998)的分類，運動遊戲是指在遊戲中的粗動作運動，它使用到身體的力氣，但它可能具有社會性，也可能不具有社會性。運動遊戲起源於嬰兒一歲將結束時，然後逐漸增多，最高峰可能出現在 4 或 5 歲時，但是當兒童進入小學後這種遊戲就逐漸減少。

而打鬧遊戲指的是一些精力旺盛的行為，看起來像是攻擊，但卻是在遊戲的情境下產生，有時它還包括追逐行為，而且它是具有社會性的。它從學前階段開始上升，而在小學中、高年級時(約 8 至 10 歲)達到高峰，然後就逐漸減少，因此它與運動遊戲有些不同。此外，有些幼兒的打鬧遊戲中還有假裝的性質，例如假裝是大野狼追小羊，所以在學前階段，它可能比較像功能性遊戲與假裝遊戲的綜合(Pellegrini, 1987)。

2.打鬧遊戲與攻擊行為

攻擊行為中包含：緊鎖眉頭、握緊拳頭、抓打、推擠、搶奪、罵髒話、侮辱等(Humphreys, & Smith, 1987)，其中的行為要素與打鬧遊戲行為很類似，但實際上並不相同，因為這兩者發生的情境與行為都不同，這種差異在幼兒身上更容易區分。例如 Blurton Jones(1972；引自 Humphreys, & Smith, 1984)發現，幼兒的攻擊常發生於爭奪物品或玩具，並且經常出現與物品有關的行為，例如搶走、拿走，而打鬧遊戲並不會發生在這種情境。此外，經由仔細觀察，也可以發現兩者的差異，例如以打的行為而言，在打鬧遊戲中，幼兒的手是張開的；但在攻擊時，則是拳頭緊握(Costabile, et al., 1991)。其他重要的不同行為要素將第四部份加以說明。

總之，打鬧遊戲因為具有社會性，所以即使有肢體動作，但它還是與運動遊戲不同，且它發生的情境及行為都與真正的攻擊不同。

二、打鬧遊戲的理論與重要性

兒童為什麼要玩打鬧遊戲？有兩種古典學派遊戲理論可以解釋，早期學者(例如 Spencer)認為，這是因為兒童有過多剩餘精力，而藉著玩打鬧遊戲消耗出來，此即剩餘精力論(surplus energy theory)。Spencer

的看法基本上源自達爾文學派，他認為低等動物花許多時間與精力以維持生存，而高等動物(別是靈長類動物)不需花太多時間在維生活動上，因此藉著遊戲來消耗多餘精力(郭靜晃，1992)。

但 Groos(1901)的看法則不同，他認為其他動物年幼時的搏鬥是為練習將來獵食所需的技巧，而高等動物所需的維生技能更複雜，所以需有更長時間的練習，而遊戲則提供一種安全的方法，協助兒童練習日後所需的技能，並使之更趨完善，因此大肢體活動基本上的功用是作身體練習之用，是為演練論(*practice theory*；郭靜晃，1992)。

不論兒童玩打鬧遊戲是為消耗精力，或是演練日後所需技能，兒童在打鬧遊戲中可以練習肌肉的成長及生理能力，這些都有助於兒童的生理發展。但現代遊戲理論則較注重探討遊戲與兒童發展的關係，許多研究都指出，打鬧遊戲對兒童的社會發展具有重大意義，其重要性可以分述如下：

(一)發展角色取替能力

在打鬧遊戲中常有互換角色及正面效果(例如笑容及笑聲)，這種角色的互換表示了兒童之間有合作性的社會互動，因此可以預期角色取替能力與打鬧遊戲之間應有正相關(Pellegrini, 1987)。

(二)發展及練習社會技巧

在兒童打打鬧鬧的遊戲中，兒童正用他們的方式學習與他人溝通、互動、合作，他們學會如何瞭解同儕、接受同儕並與他們互動，這些社會技巧是將來兒童進入社會時處理人際關係的基石。而且打鬧遊戲所提供的發展及練習社會技巧的機會，可以讓兒童在好玩及不受外在目的的限制下，去實驗不同的社會策略；並且在這個過程中學習到同儕對這些策略的反應方式，如果策略成功，兒童會將它應用在新情境(Pellegrini, 1987)。

(三)提昇解決社會問題的能力

在打鬧遊戲中，兒童的行為都很有彈性(例如角色互換)，所以它應該會與兒童解決社會問題的能力有關，這個假設已獲得

Pellegrini(1988, 1989, 1993)研究所支持，受歡迎的幼稚園及國小兒童的打鬧遊戲次數與社會問題解決能力有正相關，他們能提出各種策略來解決或協商問題；但在被拒絕兒童身上卻未見有此相關，甚至有輕微、未達顯著的負相關，而且被拒絕兒童的打鬧遊戲次數與反社會行為有正相關。Pellegrini(1989)確實也發現，與受歡迎兒童比起來，被同儕拒絕的兒童也比較無法正確區分攻擊與打鬧遊戲。

(四)增進兒童間的親善關係

打鬧遊戲是一種讓兒童覺得好玩又不會造成傷害的遊戲，許多社會計量與觀察研究也指出，學前及小學中、低年級兒童都喜歡與好朋友玩打鬧遊戲(Smith, & Boulton, 1990)。此外，似乎被評為受歡迎的7歲兒童(特別是男孩)都喜歡玩打鬧遊戲，因為他們能與同伴合作，而不受歡迎或退縮兒童則無此種情形(Pellegrini, 1989)。

兒童常和好朋友玩打鬧遊戲，這支持了兒童在打鬧遊戲時的互動主要是非攻擊的行為，當然這也有可能是打鬧遊戲強固了他們之間的友誼(Humphreys, & Smith, 1987; Smith, & Boulton, 1990)。

(五)學習產生及辨認社會訊號

如前所述，學前幼兒即可分辨打鬧遊戲與攻擊行為，所以他們常以遊戲方式回應打鬧遊戲的邀請，而負面地回應攻擊(Humphreys, & Smith, 1984)，缺乏這種技巧的學前兒童常因誤解他人發出邀請的社會訊號，導致社會互動破裂，造成適應上的問題，所以能產生並理解適當社會訊號的能力似與社會適應行為有關(Humphreys, & Smith, 1984)。Sluckin(1981)就發現，那些無法區分打鬧遊戲與真正攻擊的兒童會誤解打鬧遊戲中的社會線索，他們可能需要施以社會技巧訓練。

(六)贏得個人的社會地位

Smith 與 Lewis(1985; 引自 Costabile, et al., 1991)分別探討學前兒童打鬧遊戲及攻擊與社會地位的相關，結果發現打鬧遊戲與社會地位有正相關，而攻擊與社會地位的相關是負的。Pellegrini(1989)也發現，7歲兒童的打鬧遊戲與受歡迎度(social preference)有正相關，這可能是

因為打鬧遊戲提供兒童在好玩及友善的氣氛中練習並發展某些社會技巧。

(七)建立並維持個人的支配地位

Pellegrini 與 Smith(1998)指出，打鬧遊戲(特別是指男孩子的)能建立並且維持同儕團體的支配(dominance)關係，打鬧遊戲以兩種方式影響同儕的支配關係，第一種間接方式是它提供機會讓參與者評估其他人的力氣大小。因為打鬧遊戲經常發生在相稱(指有相等支配地位)的團體，或發生在朋友間(Humphreys, & Smith, 1987)，而且團體人數大多 3 至 4 人(Pellegrini, 1993)。這些發現都指出，它是讓兒童展現力氣的安全方法。第二種較直接的方式是兒童使用打鬧遊戲展現自己較大的力氣或表現支配能力，並使同伴在團體中居於一個較低地位，也就是藉由這種遊戲使自己居於「贏」的地位。

以年齡發展來說，實證研究發現，青春期以前的兒童經常會找有相似支配地位的兒童玩打鬧遊戲，以建立自己的支配地位；這種地位一旦建立，這種地位階層會降低攻擊行為，而且打鬧遊戲也會減少(Pellegrini, 1993)。

總之，打鬧遊戲除了有助於兒童的生理發展外，藉由兒童合作玩打打鬧鬧的遊戲，兒童可以發展角色取替能力，並練習與同儕溝通的技巧，也可以提昇解決社會問題的能力，增進彼此間的親善關係，或藉以贏得個人的社會地位，更可以讓兒童學習辨識社會訊號，所以它應在兒童的社會發展上佔有重要地位。

三、影響打鬧遊戲的因素

兒童是否會出現打鬧遊戲主要受到個別差異變項(例如年齡、性別)及環境變項(例如空間密度、課程組織、遊戲材料、遊戲場所等)的影響，以下將分析這些主要變項對打鬧遊戲的影響。

(一)年齡

Konner(1972)和 Aldis(1975)二人都主張，同儕間的打鬧遊戲是源自大約 1 歲多時親子間追逐遊戲的互動行為(引自 Humphreys, & Smith,

1984)。打鬧遊戲則出現在 3 歲左右，一直持續到青少年時。Goldman 與 Ross(1978；引自 Humphreys, & Smith, 1984)認為，較大兒童在玩打鬧遊戲時，必須能瞭解遊戲的目的及遊戲的訊號，早期的親子遊戲則提供兒童學習這些訊號的機會。

打鬧遊戲在學前到青少年階段相當普遍，它的出現率隨年齡的成長呈倒 U 型的發展(Humphreys, & Smith, 1984; Pellegrini, & Smith, 1998)。兒童中期後打鬧遊戲的減少伴隨著有規則遊戲的增加(Rubin, et al., 1983)，而且性質上也有些改變，Neill(1976；引自 Humphreys, & Smith, 1987)發現隨著年齡的增長，大約在 12、13 歲左右，兒童的打鬧遊戲與攻擊會相伴出現，使得兩者的界線逐漸模糊，不是那麼容易區分，而且接近青春期兒童的打鬧遊戲行為可能帶有惡意及真的打架。

事實上有關打鬧遊戲的研究也大多針對學前兒童，較少研究年紀較大的兒童，原因之一可能是對年紀較大兒童使用觀察法的問題，他們可能因為成人在場而較少出現這種遊戲，因為成人不贊許。原因之二可能是學校所設立的規則也大多禁止兒童玩這種遊戲(Humphreys, & Smith, 1984, 1987)。

(二)性別

一般而言，獨處時男孩的活動量比女孩大，而同性別同儕的出現又容易使兒童(特別是男孩)玩大肌肉活動(Eaton, & Keats, 1982)，因此可以預測打鬧遊戲會經常出現在男孩身上。而實際上，學者對不同背景、不同情境學前兒童研究的結果也相當一致的指出，不論在室內或戶外，男孩確實比女孩玩更多的打鬧遊戲(Heaton, 1983; DiPietro, 1981; Pellegrini, 1985, 1989; Rubin, et al., 1983)。這種性別差異在追逐遊戲中較不明顯，但在身體接觸的扭打行為中則相當明顯(DiPietro, 1981; Hines, Kaufman, 1991; Hughes, 1991; Humphreys, & Smith, 1984)，這種差異也可以在所有年齡兒童身上發現，但特別是國小兒童(DiPietro, 1981; Humphreys, & Smith, 1987)。

學者大多是以兩種理由來解釋這種性別差異(Humphreys, & Smith, 1987; Hughes, 1991)，第一種看法強調文化的影響，並將這種差異歸

因到父母或其他成人對兒童玩打鬧遊戲的不同增強方式。成人大致以下列方式增強了男孩的打鬧遊戲：(1)成人對男女兒童的行為作出不同的反應；(2)父母與子女遊戲的型態不同；(3)透過性別角色的習得。

第二種看法則從生理角度來解釋這種差異，認為是受荷爾蒙的影響。有學者認為在母親懷孕時，男胎較高的男性荷爾蒙影響未來腦部的發展，使男孩會享受、喜歡打鬧遊戲(Hughes, 1991)。但這些研究結果主要是針對動物研究，而且有方法上的問題。或許比較肯定的說法是，先天生理因素與後天環境因素共同造成這種差異。

(三)班級人數

Smith 與 Connolly(1980；引自 Pellegrini, 1987)發現，如果教室大小相當，人數較少的團體比較不會有打鬧遊戲發生，而且遊戲團體的人數愈多，打鬧遊戲出現的頻率也愈高。

(四)空間密度

教室中每個兒童擁有的空間大小(即空間密度)會影響兒童的遊戲行為。McGrew(1972；引自 Rubin, et al., 1983)發現，若團體人數保持一定，則遊戲空間的減少會導致奔跑行為的減少及身體接觸的增加。Smith 與 Connolly(1980；引自 Rubin, et al., 1983)發現，當每個兒童的遊戲空間從 75 平方呎降到 50 平方呎，再降至 25 平方呎時，打鬧遊戲就會減少，但攻擊行為會顯著增加。但有關空間密度對打鬧遊戲的影響，目前文獻仍不多。

(五)課程組織

學者用不同研究方法探討學前課程組織對幼兒打鬧遊戲的影響，結果一致的指出，在比較不具結構的教室中，比那些較具結構的教室中，幼兒會玩更多打鬧遊戲(Pellegrini, 1987)。原因可能是：(1)高結構性課程中，兒童的遊戲行為範圍較小，可變性較小，表現層次也較固定，而在低結構課程中會有較多想像遊戲(郭靜晃，1992)。(2)在高結構性教室中，老師會抑制吵鬧行為，使幼兒能專心在老師指定的功課上。(3)3 歲以後的幼兒似已瞭解老師 / 成人在場或高結構課程下，

玩打鬧遊戲似乎是不恰當的(Pellegrini, 1987)。

除了課程組織外，可能也與課程時間的長短有關，Smith 與 Hagan(1980；引自 Pellegrini, & Davis, 1983)發現，在經過較長的室內活動後，兒童玩更多精力旺盛的活動，但隨著戶外活動時間的增加，精力旺盛活動的情形降低了。

(六)遊戲材料

Pellegrini(1984；引自 Pellegrini, 1987)觀察了幼兒在角落玩遊戲的情形發現，這些幼兒在裝扮角時比在積木角與工作角玩更多打鬧遊戲。Humphreys 與 Smith(1984)也發現，兒童會在裝扮角玩更多幻想導向的打鬧遊戲。但是觀察兒童在自然情境中的遊戲則發現，遊戲材料對遊戲的影響常與兒童對玩具的偏好這個因素相混淆，因此也難以確定是對材料的偏好或是遊戲材料本身影響了兒童在這些角落裡的行為，最好能經由實驗法來澄清。

(七)遊戲場所

男孩較喜歡戶外遊戲，而戶外的廣大空間也比較可能玩精力旺盛的活動，所以男孩在戶外可能有較多打鬧遊戲(Pellegrini, 1987, 1989)。但這也必須視其他因素而定，例如兒童在戶外活動前的活動是高結構性或低結構性(見前(五)、課程組織部份)、或是時間的長短(見前述 (五)課程組織中 Smith 與 Hagan 的研究)。

另外環境的物理特性也有關，打鬧遊戲經常發生在軟的地面(Humphreys, & Smith, 1987,研究一；Pellegrini, 1989)，原因是避免對方受傷。Haywood 等人(1984；引自 Pellegrini, 1987)也發現，現代遊戲場比冒險性遊戲場引起更多打鬧遊戲，而在傳統遊戲場中則未發生，這都表示遊戲場所的物理特性確實與兒童的打鬧遊戲有關。

綜合以上文獻可知，年齡、性別、班人數、空間密度、課程組織、遊戲材料及場地等因素都會影響兒童是否出現打鬧遊戲。

四、打鬧遊戲與攻擊的差異

打鬧遊戲與攻擊雖然很相似，但兩者在許多細微部份也有差異，

這些不同行為要素可以分析如下(Costabile, et al., 1991)：

1. 臉部表情與口語表達：打鬧遊戲經常伴隨著笑臉和笑聲，這些訊息表示幼兒玩的是好玩、非攻擊的行為。而在真正的攻擊行為中，幼兒會有怒目相視、緊皺眉頭、面紅耳赤等表情，可能還會有互罵、啜泣、嚎啕大哭的聲音。
2. 事件結果：打鬧遊戲結束後，兒童彼此還是好朋友，會繼續玩在一起。但真正的打架後，結果常是彼此分開，或者互相仇視(Humphreys, & Smith, 1987)。而這個標準結合臉部表情與口語表達則是幼兒用來分辨兩者差異的最重要因素(Smith, & Lewis, 1985；引自簡楚瑛，1993)。
3. 自願對自己不利(self-handicapping)：在打鬧遊戲中，較強壯或年紀較大兒童有時會自願屈居下風，讓弱小或較小孩子壓在他們身上、捶打他們，或故意放慢速度讓其他兒童抓到。而攻擊行為中是不會有這種情形的。
4. 自我節制(restraint)：打鬧遊戲中，兒童會裝腔作勢，他們不會真正去捶打、扭擰對方；即使有身體上的接觸，也都很輕，不會很大力，他們會有所節制，以免對方受傷(Humphreys, & Smith, 1987)，因此結束後才有可能又玩在一起。而真正打架時，兒童常使盡全力打對方，缺乏節制(雖兒童有時也會有所節制)。
5. 互換角色(reversals)：打鬧遊戲中，兒童會互換角色，例如互相輪流做追的人或逃的人，而攻擊時兒童是不會互換角色的。
6. 玩伴人數：參與打鬧遊戲的常不只兩位兒童，但真正的攻擊行為則是一對一的。
7. 旁觀者的反應：打鬧遊戲中很少有旁觀者，即使有旁觀者也會很想加入；而真正打架時，很容易引來許多兒童旁觀。
8. 目的：打鬧遊戲的兒童常因好玩而參加，且比較常出現在戶外。而真正的打架的目的可能在造成對方的傷害或贏得玩具或增加空間。
9. 事件的持續時間：兒童玩打鬧遊戲的時間並不長，而攻擊行為若沒有他人介入則會持續較久。

至於其他的不同，請見表一所列。

表一 用以區分打鬧遊戲與真正攻擊的標準

標準	定義
事件的持續時間	指雙方接觸的持續時間(例如「如果真是打架，應該會持續久一些」及「時間太短了，雙方不可能真正打架！」)
事件結果	指雙方接觸結束後，參與者的行動(例如「那些男孩子在打架，因為事後他們不玩在一起！」及「他們在玩，因為事情過後，他們仍玩在一起！」)
臉部表情	指參與者的臉部表情(例如「他們是在玩打鬧遊戲，因為他們在笑！」及「你可以從他們生氣的臉上看得出來，他們真的在打架！」)
肢體動作	指有無肢體動作或限制，(例如「他們只是在玩，因為這個男孩並沒有真打他！」及「他們真的在打架，因為他追著另一個跑並且用腳踢他！」)
壓在地上	指參與者有沒有把其他人壓倒在地(例如「他們真的在打架，因為他們把另一個孩子壓倒在地上！」)
旁觀者	指有沒有旁觀者(例如「他們真的在打架，因為其他孩子都跑來看！」及「他們只是在玩，因為其他孩子根本沒有人在看他們玩！」)
其他同儕的行動	指其他孩子的行動(例如「那是真的打架，因為他的朋友想把他們勸開！」及「他們只是在玩，因為另一個孩子也想加入！」)
對結果的推論	指在不論其他標準的情形下，推論參與者的結果(例如「他們真的在打架，因為他們都很生氣！」及「他們只是在玩，因為他並不在意另一個孩子怎麼做！」)
推論行動、意圖或以上兩者	推論參與者的行動、意圖或以上兩者(例如「那只是在玩，因為他不會傷害另一個孩子！」及「他們在打架，因為他們用盡全力在打另一個孩子！」)
互換角色	指孩子在活動中如何輪流(例如「那只是在玩，因為他先騎在另一個孩子身上，然後換過來，由他當馬被騎！」)
口語表達	指孩子間的交談(例如「那是真的打架，因為那個女孩說他打她，而且她不要再和那男孩玩了！」)
刻板印象	指孩子認為，那些事情通常會發生(例如「他們只是在玩，因為女孩不會和男孩打架！」及「那真的是攻擊行為，因為他們真的生氣了！」)
對參與者的瞭解	指參與者以往的行為表現(例如「他們只是在玩，因為我認識他們，他們兩個是好朋友！」及「那真的是打架，因為他總是欺負另一個孩子，他總是欺侮弱小！」)
其他	除了以上所列標準之外的其他反應
說不出原因	孩子說不出其他判斷的理由

資料來源：整理自 Costabile, et al., 1991,p883; Humphreys, & Smith, 1987;

Pellegrini, 1988;Smith, & Boulton, 1990 ; 邱華慧, 1994, 頁 114-115.

最後，有關打鬧遊戲與攻擊行為的不同，還有兩點需說明，第一，在某些情況下，打鬧遊戲與打架仍有很大的關聯，例如 Smith 和 Boulton(1990)發現，78%的兒童肯定的認為打鬧遊戲會造成打架傷害。第二，這兩者的差異實在很小，但兒童辨別這些細微差異似乎並不困難，倒是成人常只注意這種行為本身，忽略了引發這種行為的情境，而常常誤解了兒童間的互動，將這類行為歸類為攻擊而加以制止。

研究者常用兩種方法研究成人與兒童如何分辨打鬧遊戲與攻擊 (Smith,&Boulton,1990)，第一種方法是讓兒童觀看這類行為的錄影片段，並要求他們判斷每個片段是好玩的打架或真正的打架，並說明判斷的理由。第二種方法是訪問兒童對打鬧遊戲的看法，及如何判斷兒童是在玩或是在打架。

使用第一種研究方法的研究者(如 Smith 與 Lewis, 1985；引自 Costabile, et al., 1991)發現，8 位四歲幼兒與 2 位成人的判斷一致性很高，成人的判斷理由中提及意圖(如「他想騎三輪車！」)或肢體動作。這個結果與國內邱華慧(1994)對幼教老師的研究結果一致。而幼兒不是無法說出理由，就是即使說了也都指出肢體動作。但這個研究的受試者太少，幼兒與成人的判斷是否一致仍可再研究。

至於對較大兒童的研究，Boulton(1993)以 8 及 11 歲國小兒童在看完影片後，指出影片中的兒童是在打架或玩遊戲。結果發現 8 及 11 歲兒童的判斷非常一致，而且幾乎都正確。至於他們所持的判斷理由有：肢體動作(43%)、意圖的推論(9%)、結果(8%)、臉部表情(5%)。而且資料顯示，當採用「其他同儕的行動」及「臉部表情」來判斷時最不容易出錯。此外 Costabile 等人(1991，研究一)也有相同發現。

但是使用這個方法有一些限制，例如對象若為幼兒，則幼兒常只能指出動作的特徵，無法說出判斷的理由。其次，受試者的判斷常受錄影品質的影響，而且有時因為拍攝角度的關係，常使現場收音不佳，或無法看清錄影帶中人物的表情，許多研究者都發現這個問題 (Boulton, 1993；Costabile, et al., 1991；邱華慧，1994)，這或許可以解釋為何 Smith 與 Boulton(1990)認為臉部表情這個標準很重要，但兒童又很少使用它來作判斷。

若用訪問法，Costabile 等人(1991，研究二)發現，不論是義大利或英國的 8 到 11 歲兒童判斷的標準依序是：臉部表情、打的力量及笑聲。Smith 與 Boulton(1990)也發現，兒童判斷的重要標準依序是：出現笑聲或哭聲、臉部表情、自我節制、口語表達。這些結果和觀看錄影帶的結果有些一致，表示在實際生活中，臉部表情與口語表達、笑聲仍是兒童最常使用的判斷標準(Costabile, et al., 1991)。

綜合以上所述可以知道，基本上打鬧遊戲是一種友善、非攻擊的行為，它是一種含有功能性與假裝性的遊戲行為。研究者常以觀看錄影帶或訪問的方法，研究成人與兒童如何分辨打鬧遊戲與真正打架的細微差異，因而教師瞭解這種差異是很重要的，因為打鬧遊戲對兒童的社會發展有重大意義。

本文在以上部份探討打鬧遊戲的意義、其理論基礎與重要性、影響因素，並分析打鬧遊戲與攻擊的差異。經過以上文獻，針對先前的研究問題，本研究作成如下假設，以供統計考驗：

- 一、不同個體變項的幼教老師對打鬧遊戲行為的認知有顯著差異。
- 二、不同年齡、性別的幼兒對打鬧遊戲行為的認知有顯著差異。
- 三、幼教老師與幼兒對打鬧遊戲行為的認知有顯著差異。

參、研究方法

一、受試者

本研究的第一類受試者包含了 80 位現職幼教老師，他們於八十七學年度就讀於屏東師院進修部幼教系暑期班或夜間班，全數皆為女性。

本研究的第二類受者包含 81 位 5、6 歲幼兒，刪除資料不全及完全一樣答案且未說明理由的幼兒 10 人，實際的受試者為 71 人。這些幼兒就讀於屏東市某私立幼稚園的中、大班，男女約各半。其中 5 歲幼兒有 33 位，年齡從 5 歲 0 月到 5 歲 11 月，平均 5 歲 7 月。6 歲幼兒有 38 位，年齡從 6 歲 0 月到 6 歲 7 月，平均 6 歲 4 月。

二、研究材料

本研究所用的研究材料是一卷包含十個幼兒遊戲片段的錄影帶，這些遊戲片段是研究者及研究助理事先到三個不同幼稚園大班所拍攝，拍攝內容是幼兒在室內自由遊戲時間的情形。因為這段時間內，幼兒可以自由選擇要玩的項目與玩伴，而且幼兒間的互動也最多。拍攝時請老師在非必要時，不要干預幼兒的遊戲。拍攝完之後，研究者自拍攝回來的影片中挑出人物清晰、事件完整、且聲音可辨認的片段 10 個，其中攻擊行為與打鬧遊戲的片段各有 5 個，這些影片片段的內容見表二的描述。這些片段的時間最短的有 16 秒，最長有 37 秒，每個片段間隔 2 秒，每個片段並且重複放映 2 次，影帶總長度約有 10 分鐘。

表二 研究材料中影帶片段的內容

影片順序	行為類型	事件內容描述
1	打鬧遊戲	兩個男孩笑著互打互踢，然後其中一個跌坐地上。
2	打鬧遊戲	兩個女孩互相追逐，並且一起跌坐在地上，然後又開始追逐、拉扯。
3	攻擊	三個男孩在地上扭打，其中兩個男孩打第三個男孩，這個男孩隨後又踢其中一個，最後被踢到的男孩哭了。
4	打鬧遊戲	三個男孩圍著桌子追逐，其中一個假裝自己是大野狼，用腳踢另兩個男孩的肚子(肚子中裝了沙包)。
5	攻擊	一個男孩用積木丟第二個男孩，第二個男孩準備以積木還擊，第一個男孩立即報告老師。
6	攻擊	兩個男孩以拳頭互打，並且互踢，之後一個男孩跑開，另一個男孩追擊。
7	打鬧遊戲	兩個男孩在偶台輪流互打、其中一個並假裝自己是鱷魚，追咬另一男孩。
8	攻擊	兩個男孩互相推擠，而扯掉了其中一個男孩的圍兜，那個男孩大聲喊：「老師」
9	攻擊	三個男孩在地上扭打，其中一個並踢另兩個男孩，之後各自散開。
10	打鬧遊戲	兩個男孩輪流把對方壓在地上，之後還一起搭肩坐在椅子上。

這 10 個影片片段是打鬧遊戲或攻擊行為的判斷是依據研究者個人的專業判斷及事件前後的因果關係，另外並請 29 位幼教系四年級學

生作判斷，結果其中在 8 個片段中有 80% 以上的學生與研究者的判斷一致，但其中二個較為模糊的事件(片段 6 與 9)也被選入。

三、研究過程

(一) 幼教老師部份

請參與研究的幼教老師觀看研究材料的錄影帶，在放映時，請受試者特別注意目標兒童(即事件主角)的行為，每個片段重複放映 2 次後就暫停，請受試者回答「幼兒遊戲行為問卷」上的三個問題：

1. 你認為影片中的幼兒是在玩打架遊戲或是真正在打架？(若受試者覺得很難判斷，則仍請他判斷比較像那一種情形。)
2. 為什麼你會這麼認為？(請受試者寫出判斷的理由。)
3. 在這個事件中，還有那些方法可以判斷幼兒是在玩打架或是真正在打架？(請受試者寫出判斷幼兒行為的其他方法。)

以同樣的步驟將影片全部看完，在回答完 10 個影片的問題後，再請受試者回答開放式問題「你覺得玩打架遊戲和真正的打架有什麼不同？」

最後請受試者回答問卷最後的基本資料，包括年齡、任教年資、教育程度、任教機構、擔任職務、園方是否排有自由遊戲時間等。

(二) 幼兒部份

幼兒部份的施測是以個別方式進行。先將幼兒帶到幼稚園內的安靜房間，向受試者說明要觀看錄影帶，並請幼兒仔細看。接著放映影片，放映時請幼兒注意目標兒童的行為，每個片段放映 2 次後就暫停，然後詢問受試者如問卷上的三個問題，並將受試者的回答錄音，稍後再轉譯為文字。全部過程約須 15 分鐘。

四、資料處理

(一) 資料收集

1. 根據幼教老師及幼兒對影片中每一片段所作判斷的正確性加以計分，作為受試者對打鬧遊戲行為的認知，每一正確判斷得 1 分，總

計 10 分。

2.根據表一用以區分打鬧遊戲與真正攻擊的標準，將受試者作出判斷的理由加以分類，統計兩組受試者使用每一標準的人數與排序。

(二)資料處理

1.考驗假設一

以幼教老師的個體變項(年齡、教育程度、任教機構、擔任職務、有無自由遊戲時間、任教年資)為自變項，正確判斷得分為依變項，進行單因子變異數分析，探討不同個體變項的幼教老師對打鬧遊戲行為的認知是否有差異。若有顯著差異，再進行事後比較。

2.考驗假設二

以幼兒的個體變項(年齡、性別)為自變項，正確判斷的得分為依變項，進行單因子變異數分析，探討不同年齡、性別的幼兒對打鬧遊戲行為的認知是否有差異。若有顯著差異，再進行事後比較。

3.考驗假設三

以受試者的組別(幼教老師、幼兒)為自變項，正確判斷的得分為依變項，進行單因子變異數分析，比較幼教老師與幼兒對打鬧遊戲行為的認知是否有差異。若有顯著差異，再進行事後比較。此外並比較兩組受試者所持的各項判斷標準的人數及排序，以瞭解兩者所持的判斷標準是否有差異。

肆、結果與討論

一、幼教老師對打鬧遊戲行為的認知

本研究假設一為：不同個體變項的幼教老師對打鬧遊戲行為的認知有顯著差異，經以不同個體變項為自變項，以打鬧遊戲行為的認知為依變項，進行單因子變異數分析，結果列於表三。由表三可以看出年齡、教育程度、任教機構、任教年資等個體變項的差異都未達到顯著水準，只有「目前擔任職務」一項的差異達顯著水準($F=4.873, p < .05$)，事後比較結果顯示，園長或主任及幼兒教師對打鬧遊戲行為

的認知顯著優於保育人員，不過這個結果也有可能是因為保育人員人數太少造成。

至於園方於正式課程中是否安排有自由遊戲時間，這並不會影響幼教老師對打鬧遊戲行為的認知。

表三 不同個體變項的幼教老師對打鬧遊戲行為認知的平均數及變異數分析摘要表

變項	人數	平均數	F	事後比較	
年齡	20~29 歲	22	8.273	0.143	
	30~39 歲	37	8.297		
	40 歲及以上 ^a	17	8.471		
	合計	76 ^b	8.329		
教育程度	大學幼教系	3	7.667	0.487	
	幼二專	55	8.327		
	幼教學分班	6	8.500		
	合計	64	8.312		
任教機構	公立幼稚園	17	8.588	1.381	
	私立幼稚園	37	8.432		
	托兒所	10	7.800		
	合計	64	8.375		
擔任職務	園長或主任	13	8.385	4.873*	園長或主任 > 保育人員*
	幼兒教師	45	8.422		幼兒教師 > 保育人員*
	保育人員	4	6.500		
	合計	62	8.290		
任教年資	1~5 年	20	8.200	0.173	
	5~10 年	17	8.294		
	10~15 年	11	8.546		
	15 年以上	16	8.313		
	合計	64	8.313		
自由遊戲	有安排	64	8.297	0.594	
	無安排	2	9.000		
	合計	66	8.318		

*P<0.05

a.回卷中的「50 歲以上」幼教老師的資料由於人數少，故併入「40~49 歲」一組成為「40 歲以上」。

b.在每一個變項中人數不一致是因為有缺失資料造成的。

二、幼兒對打鬧遊戲行為的認知

本研究假設二為：不同年齡、性別的幼兒對打鬧遊戲行為的認知有顯著差異，經以不同年齡、性別為自變項，對打鬧遊戲行為的認知為依變項，進行單因子變異數分析，結果列於表四。由表四可以看出年齡變項的差異有達到顯著水準($F=4.058, p < .05$)，事後比較結果顯示，6歲幼兒對打鬧遊戲行為的認知顯著於5歲幼兒，顯然6歲幼兒的判斷比較正確，但也只正確判斷了3/4的影片，當然這有可能是受錄影帶拍攝品質的影響。

此外，在性別方面的差異並未達顯著，這表示即使男生經常玩打鬧遊戲，但男生與女生在判斷打鬧遊戲的正確性上並無不同。

表四 不同年齡、性別的幼兒對打鬧遊戲行為認知的平均數及變異數分析摘要表

變項		人數	平均數	F	事後比較
年齡	5歲	33	6.636	4.058*	6歲>5歲*
	6歲	38	7.395		
	合計	71	7.042		
性別	男生	36	7.250	1.210	
	女生	35	6.829		
	合計	71	7.042		

* $P < .05$

三、幼教老師與幼兒對打鬧遊戲行為認知的差異

本研究假設三為：幼教老師與幼兒對打鬧遊戲行為的認知有顯著差異，經以組別為自變項，以打鬧遊戲行為的認知為依變項，進行單因子變異數分析，結果列於表五。此外也以表一區別打鬧遊戲與攻擊行為的標準為依據，分別計算在判斷時，正確判斷者使用每種標準的人數及排序，結果列於表六。

(一)兩組認知的差異

由表五可以看出，幼教老師與幼兒對打鬧遊戲行為認知的差異有達到顯著水準($F=29.605, p < .001$)，事後比較結果顯示，幼教老師的判斷($N=76, M=8.329$)顯著地比幼兒($N=71, M=7.042$)正確。

表五 幼教老師與幼兒對打鬧遊戲行為認知的變異數分析摘要表

變項來源	離均差平方和	自由度	均方	F	事後比較
組間	60.772	1	60.772	29.605***	幼教老師>幼兒***
組內	297.650	145	2.053		
總和	358.422	146			

***P<.001

(二)兩組判斷標準的差異

比較幼教老師與幼兒在判斷每個影片時所用的標準是否有差異，是根據他們所提出的理由，將這些理由依表一的 15 種標準加以統計。但實際統計時發現有些理由很少被受試者提及，所以就把標準作了一些合併，「壓在地上」併入「肢體動作」；「對參與者的瞭解」併入「其他」；「旁觀者」併入「其他同儕的行動」。此外許多受試者提到「報告老師」的理由，所以再增列這個標準，成為 13 個標準(見表六)。

1.第一段影片

由表六可以看出，在第一段影片中幼教老師幾乎全部判斷正確，他們使用的標準與幼兒頗一致：臉部表情、肢體動作。在這段影片中，幼兒臉上的表情相當清晰，動作也相當清楚，因而有許多受試者採用「臉部表情」與「肢體動作」這兩個標準。但也有相當多判斷錯誤的幼兒(17 人)光憑「肢體動作」作判斷，忽略了幼兒臉上的表情，因而有所誤解。

2.第二段影片

在第二段影片中，幼教老師與幼兒所持的判斷標準大致一樣：臉部表情、肢體動作及推論行動、意圖或以上兩者，只是排序有所不同。這段影片中，有兩位女孩在互相追逐、拉扯，臉上表情是愉悅的，同第一段影片相同的情形，有些判斷錯誤的幼兒(10 人)只憑動作，卻忽略了女孩臉上的表情，而老師大多依賴表情作判斷。

表六 判斷正確的幼教老師與幼兒在十段影片判斷標準的人數與排序

判斷標準	影片		組別		人數	
	一	二	三	四	五	
	幼教老師	幼教老師	幼教老師	幼教老師	幼教老師	幼兒
	幼兒	幼兒	幼兒	幼兒	幼兒	幼兒
事件的持續時間	-	-	-	-	-	-
事件結果	-	-	-	-	-	-
臉部表情	62(1) ^a 9(1)	36(1) 8(3)	14(3) 8(3)	35(1) 14(3)	28(2) 4(3)	
肢體動作	18(2) 8(2)	19(2) 26(1)	46(1) 48(1)	26(2) 15(2)	34(1) 45(1)	
其他同儕的行動	-	-	-	-	-	-
對結果的推論	1 1	5 -	1 1	- 2	2 -	
推論行動、意圖 或以上兩者或以上者	4 1	11(3) 8(3)	17(2) 2	25(3) 19(1)	11 1	
互換角色	-	-	-	3 -	-	-
口語表達	4 3	3 2	12 14(2)	7 3	7 1	
刻板印象	-	- 2	3 -	-	-	-
報告老師	-	- 1	-	-	18(3) 14(2)	
其他	7(3) 5(3)	7 2	2 2	3 1	4 1	
說不出原因	2 9(1)	3 9(2)	1 4	4 10	- 2	

a.人數(排序)。

(接前表)

判斷的標準	影片組別		六	七	八	九	十
	人數		幼教老師 幼兒	幼教老師 幼兒	幼教老師 幼兒	幼教老師 幼兒	幼教老師 幼兒
事件的持續時間	-	-	-	1 -	- -	- -	-
事件結果	2 -	- -	1 -	- -	1 -	1 -	28(2) 12(3)
臉部表情	15(3) 3	7 7(3)	12(3) 3	7 7(3)	11(2) 3(3)	11(2) 3(3)	39(1) 16(2)
肢體動作	21(1) 34(1)	8(3) 11(2)	26(1) 35(1)	8(3) 11(2)	14(1) 29(1)	14(1) 29(1)	20(3) 26(1)
其他同儕的行動	- -	- -	- -	- -	2 -	- -	- -
對結果的推論	- -	9(2) 1	5 3	9(2) 1	1 -	1 -	4 -
推論行動、意圖或以上兩者或以上者	16(2) 4(3)	37(1) 14(1)	15(2) 1	37(1) 14(1)	3 3(3)	3 3(3)	7 5
互換角色	- -	1 -	- -	1 -	- -	- -	2 1
口語表達	2 1	6 3	1 1	6 3	- 3(3)	- 3(3)	4 2
刻板印象	- -	- -	- 1	- -	1 2	1 2	- -
報告老師	- -	- -	8 12(2)	- -	8 12(2)	8(3) 3(3)	- -
其他	2 -	5 2	1 3	5 2	4 6(2)	4 6(2)	2 1
說不出原因	1 5(2)	4 5	3 6(3)	4 5	- 6(2)	- 6(2)	1 8

3. 第三段影片

在第三段影片中，幼教老師與幼兒大多依「肢體動作」作判斷，但許多老師用「推論行動、意圖或以上兩者」，而幼兒卻比較注意到「口語表達」。在這段影片中，有三位男孩在地上扭打，出現許多激烈動作，最後其中一位男孩哭了，所以受試者都注意到這些動作。另外許多老師會推論這些幼兒的意圖(兩人好像在搶東西!)，而幼兒比較注意到結果(有人哭了!)。

4. 第四段影片

在第四段影片中，幼教老師與幼兒的標準非常一致：臉部表情、肢體動作、推論行動、意圖或以上兩者，只是排序不同，老師比較著重表情，而幼兒比較著重在推論意圖。影片中有三個男孩在玩假裝遊戲，雖然也有許多激烈動作，但動作都很有節制，而且滿臉笑容。所以受試者除了從動作、表情判斷外，也會推測幼兒的意圖，例如「他們在扮演大野狼！」。

5. 第五段影片

在第五段影片中，幼教老師與幼兒判斷的標準相當一致：臉部表情、肢體動作及報告老師，但排序不同，絕大多數的幼兒是依動作來判斷，而老師則依據表情與動作。影片中一個男孩以積木丟擲第二個男孩，後者也準備還擊，此時第一個男孩立即報告老師，也才有「報告老師」這個標準出現。

6. 第六段影片

在第六段影片中，幼教老師與幼兒所持的判標準較不一致。這段影片呈現的事件比較模糊，有兩個男孩互相追打、互踢，動作雖不激烈，但表情、口氣極不悅，因此受試者的判斷較不正確。老師仍以肢體動作、臉部表情及推論行動、意圖或以上兩者來判斷，而幼兒則大多依賴肢體動作為標準。

7. 第七段影片

在第七段影片中，幼教老師與幼兒所持的判斷標準頗一致。影片中有兩個男孩在偶台玩扮演遊戲，其中一位男孩還以布製道具打另一個演鱷魚的男孩，動作雖然很大，但工具並無傷害性，可能也因此造

成許多判斷錯誤的幼兒(25人)依肢體動作作判斷，而誤認他們正在打架。但絕大多數的幼教老師推論他們是在演戲，不是打架。

8.第八段影片

在第八段影片中，幼教老師與幼兒所持的理由較分歧，但大多數是以肢體動作來判斷。在影片中，有兩個男孩有劇烈的推擠，使得其中一個男孩大喊「老師！」，所以有許多老師及幼兒依肢體動作來判斷。但幼教老師還注意到幼兒的臉部表情及推論行動、意圖或以上兩者的標準，而幼兒則以報告老師或說不出原因為標準。

9.第九段影片

在第九段影片中，絕大多數的幼教老師與幼兒還是以肢體動作作判斷。影片中有三位男孩在地上扭打，最後各自散開，旁觀者警告說要報告老師。這個片段比較模糊，判斷正確的老師除注意到肢體動作外，也參照表情、報告老師，但幼兒大多只注意到動作。其實判斷不正確的老師與幼兒也注意到動作(各有12人,10人)，只是他們所作的詮釋不同，例如「他們倆打來打去，他們都沒哭！」。但有趣的是，幼兒的判斷比老師還正確，這點值得再研究。

10.第十段影片

在第十段影片中，幼教老師與幼兒所持的判斷標準是一致的：臉部表情、肢體動作、事件結果，只是排序不同，老師著重用表情，幼兒較依賴動作。影片中兩位男孩輪流把對方壓在地上，他們表情愉快，最後還搭肩一起離開，所以受者也注意到了結果(兩人仍玩在一起！)。

11.影片判斷標準的排序比較

由表六也可以看出，幼教老師在判斷影片中幼兒的行為是打鬧遊戲或攻擊時採用的標準以「肢體動作」和「臉部表情」最多，其次是「推論行動、意圖或以上兩者」。這個發現與 Smith 和 Lewis(1985)的研究結果相似，但本研究中的老師更會參照臉部表情來判斷。但與邱華慧(1994)以同樣方法對幼教老師所作的研究結果有些不同，邱華慧發現，幼教老師最常用來判斷的理由是「行動和意圖的推論」，其次是「肢體動作」，再其次是「沒有理由」。造成這些不同發現的原因可能是，邱華慧用的是戶外活動的影片，可能因為拍攝角度的關係，

致使影片中幼兒的動作、臉部表情不清楚。而本研究中因拍攝幼兒室內活動情形，可能使幼兒的動作、表情較清晰可辨，也使得本研究中的幼教老師較少使用「說不出原因」這個標準。

而判斷正確幼兒的標準則以「肢體動作」最多，其次是「臉部表情」，再其次是「推論行動、意圖或以上兩者」及「說不出原」。這個發現與 Smith 和 Lewis(1985)的研究有些不同，雖然幼兒大多以肢體動作來判斷，本研究中發現，仍有許多幼兒會注意到表情或推論意圖。這與 Boulton(1993)以較大兒童(8 到 11 歲)所作的研究結果類似，只是本研究中的幼兒年齡更小。可能是本研究中事件較完整、畫面較清晰，以致幼兒也能採用如較大兒童的標準。但有趣的是幼兒雖然大多以「肢體動作」為標準，但顯然肢體動作在攻擊和打鬧遊戲中的意義不同，最好還能參考其他線索來作判斷，而這正是幼兒難以做到的。

比較幼教老師與幼兒的差異可以發現，兩組所持的判斷標準蠻一致，使用的標準依序是：肢體動作、臉部表情、推論行動、意圖或以上兩者。只是若以後兩個標準來判斷，對幼兒仍有一些困難。此外可能受限於語言能力，仍有許多幼兒無法說出判斷的原因。

若比較幼教老師與幼兒在各段影片所持的標準可以發現，受試者所持的判斷仍會受影片的品質與內容所影響，例如在事件清楚、畫面清晰的片段(第一、四、五、十段影片)，幼教老師與幼兒的判斷標準相當一致；但在較模糊事件中(第六、七、八、九段影片)，他們的判斷就比較不正確，而且所持的標準就較分散。

12. 影片的難度分析

表七列出影片的難度分析，難度的計算是以判斷正確人數 / 全部人數。由表中可以看出，