

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心
特殊教育研究學刊，民91，22期，75-101頁

鷹架式遊戲團體對高功能自閉症兒童 象徵遊戲影響之個案研究

吳淑琴

楊宗仁

臺北縣莒光國小

國立臺北師範學院

本研究旨在探索高功能自閉症兒童在鷹架式遊戲團體中的遊戲能力表現，並瞭解在鷹架式遊戲團體中，提供給高功能自閉症兒童之鷹架。

本研究採用個案研究，遊戲團體由二位高功能自閉症兒童和三位普通班兒童共同組成，但只以其中一位高功能自閉症女生進行資料分析。

鷹架式遊戲團體係指根據兒童的能力，透過同儕、老師、玩具、遊戲情境的安排，給予兒童遊戲時不同層次的遊戲協助，遊戲團體進行時間為每週兩次、每次40分鐘、共21週，每次遊戲時都做錄影並撰寫觀察日誌，針對個案的象徵遊戲進行量與質的分析。

本研究的主要發現如下：

1. 個案的遊戲行為

- (1) 透過鷹架式遊戲團體，個案由功能性遊戲提昇到假裝性遊戲。
- (2) 個案發展出假裝性遊戲後，遊戲內涵的豐富性可以繼續提昇。

2. 遊戲鷹架

- (1) 同儕是遊戲團體中最重要的鷹架。
- (2) 教師的引導有助於同儕與個案的互動。
- (3) 玩具與兒童的遊戲主題息息相關。
- (4) 遊戲情境會影響遊戲的進行，遊戲空間過大影響互動。

本研究並針對遊戲團體、研究設計及推廣部分提出建議。

關鍵詞：鷹架式遊戲團體、高功能自閉症兒童、象徵遊戲

緒論

遊戲是兒童的天賦本能與學習媒介，透過遊戲兒童與周遭人事物產生互動，兒童在

遊戲中成長，在遊戲中學習，遊戲對於兒童的身心發展扮演著重要角色。Vygotsky (1966, 1978) 認為透過引導與協助，兒童由遊戲中發展出最近發展區 (Zone of Proximal Develop-

ment, ZPD)，遊戲的想像情境可以幫助兒童發展抽象思考。Vygotsky (1978) 提出遊戲能讓兒童實現真實生活無法實現的願望，遊戲代表兒童想像力的發展，也是創造力的表現。

根據美國精神醫學協會 (American Psychiatric Association, APA) 的DSM-IV診斷標準，指出自閉症兒童三歲以前，在下列的領域中至少一項遲緩或功能上的異常：(1)社會互動，(2)社會溝通時的語言使用，(3)象徵性或想像性遊戲。Atlas (1990) 指出自閉症兒童對玩具有固定的刻板行為傾向，並缺乏假裝遊戲 (Pretend Play)。一些研究者認為自閉症兒童功能遊戲和象徵遊戲有障礙 (如：Jarrod, Boucher, & Smith, 1996；Lewis & Boucher, 1988)，其他研究發現自閉症兒童只有象徵遊戲的障礙，如：Baron-Cohen, 1987；Gould, 1986 (引自 Libby, Powell, Messer & Jordan, 1998)。Jarrod等人 (1993) 提出自閉症兒童自發性的象徵遊戲有障礙，如果教導自閉症兒童遊戲，他們也能擁有象徵遊戲的能力；一般而言都可以接受自閉症兒童缺乏象徵遊戲，但並不意味自閉症兒童在假裝能力有特定的缺陷，而是反映出自閉症兒童可能有更多認知和社會方面的缺陷，並缺乏與他人一起遊戲的動機，而妨礙了遊戲發展。

Wolfberg (1993, 1994) 透過整合性遊戲團體 (Integrated Play Group)，以逐步漸進的方式來增進自閉症兒童社會遊戲與象徵遊戲，研究結果發現自閉症兒童在同儕的協助與引導下，能克服障礙提昇遊戲能力。自閉症兒童單獨玩和刻板性玩法減少，功能性玩法及與同儕的互動行為增加了，甚至出現象徵遊戲。

本研究是依據Wolfberg的整合性遊戲團體，而設計出鷹架式遊戲團體，研究目的有二：

1. 探索高功能自閉症兒童在鷹架式遊戲團體中的遊戲能力表現。
2. 瞭解在鷹架式遊戲團體中，提供給高功能自閉症兒童之鷹架。

名詞解釋

一、鷹架式遊戲團體

鷹架式遊戲團體係指進行遊戲團體時，根據兒童的能力透過同儕、老師、玩具、遊戲情境四個鷹架的安排，給予兒童遊戲時不同層次的協助。

二、遊戲的社會層次

1. 單獨玩 (Isolate)：兒童表現出心不在焉或未察覺到他人的存在，自己一個人玩。

2. 注視 (Orientation)：兒童眼睛注視著其他兒童，可以推知他們明顯意識到同儕的存在，但並不與同儕一起玩。

3. 平行 (Parallel)：在同儕旁邊玩，但不與同儕共同遊戲。與同儕使用同樣的空間或玩具，偶爾會有模仿的行為、拿東西給他人看。

4. 共同焦點 (Common focus)：兒童參加同儕的活動，包括一來一往、幫忙或引導，主動和他人分享，遊戲時兒童的注意力焦點相同。

三、遊戲的認知層次

(一) 象徵層次

假裝性 (Pretend)：兒童假裝做事、假扮他人等等，將事物的某些方面做象徵性轉換，來象徵其他的事情，以角色扮演、動作姿態、聲音或言語來代表真實。如：(1)物品替代：把物品替代為別的東西，如：以布代替門、積木代替樹。(2)賦予屬性：賦予物品不存在的屬性，假裝飯很燙、很香，茶是熱的。(3)無中生有：假裝不存在的物體是存在的，想像空杯子裡有茶、假裝手上有食物拿起來吃。

(二) 非象徵層次

1. 不玩 (No interaction)：兒童不玩玩具，做些與玩具無關的行為。如：眼睛死盯著手、搖晃身體、揮手或拍手。

2. 操弄 (Manipulation)：探索玩具、玩法從簡單到複雜都有，兒童表現出對玩具的興

趣，但並非以玩具的功能來玩，如：搖晃或敲打玩具。

3.功能性 (Functional)：兒童以被大家接受與可預期的方式來玩玩具，配合玩具的特性及其在生活中的功能來玩，如：按玩具電話、打開冰箱放入食物。

4.非遊戲行爲：兒童原本以功能性或假裝性玩玩具，停止自己所玩的玩具，轉頭看同儕玩或對話，但沒有參與。

文獻探討

一、高功能自閉症兒童

國際疾病分類診斷系統第十版 (ICD-10) 和精神疾病診斷與統計手冊 (DSM-IV) 中，並未對高功能自閉症兒童 (High-Functioning Autism) 提出明確的定義以及診斷標準。Tsai (1992) 根據國際疾病分類診斷系統第十版 (ICD-10) 提出高功能自閉症的定義和診斷標準。高功能自閉症係指廣泛性發展障礙，在社會互動和溝通方面有輕微的異常或發展障礙，且會有特殊偏好和重複性的行爲。這些異常的功能會在三歲以前表現出來，在家庭、學校、職業和社會功能方面會有一些困難，但是也會有一些有意義的人際關係。

二、自閉症遊戲的研究

自閉症兒童遊戲的玩法很固定，常依自己的方式玩，如：搖晃小汽車，缺乏功能性玩法。自閉症兒童遊戲時呈現相似的特徵，缺乏自發性、彈性、想像力和社會能力 (Wolfberg, 1993)。給予自閉症兒童自由遊戲的機會，自閉症兒童有重複的刻板性行爲出現 (Frith, 1989)。Sigman 與 Ungerer (1984) 研究指出自閉症兒童不論在結構化或非結構化的情境下，功能性活動及象徵遊戲的表現，均較相同心理年齡的智障兒童及一般兒童差。自閉症兒童常被同儕排斥，使得他們的障礙更加嚴重，當他們有機

會自由玩耍時，傾向於重覆地玩相同的活動，以滿足自己的興趣，少有假裝性遊戲，遊戲能力比其他兒童遲緩。以下從遊戲的象徵層次和社會層次來認識自閉症兒童的遊戲行爲：

(一) 遊戲的象徵層次

自閉症兒童遊戲的共同特徵是以刻板形式操弄物體，操弄遊戲比功能性和象徵遊戲的比率高，操弄玩法由簡單到複雜，如：搖晃敲打玩具、將玩具疊高或排成一排。自閉症兒童在假裝性遊戲有顯著障礙，缺乏想像和象徵遊戲，特別是自發性的假裝遊戲 (Capps, & Smith, 1997; Jarrold, Boucher & Smith, 1993)。

自閉症兒童的象徵遊戲一般都是在下列兩種情境評量：(1)非結構、自發性情境。(2)結構、提示或引導情境；研究顯示在非結構、自發性情境，自閉症兒童假裝遊戲的出現有障礙 (Riguet, Taylor, Benaroya, & Klein, 1981; Baron-Cohen, 1987; Lewis & Boucher, 1988)，在提示情境下自閉症兒童假裝遊戲較少障礙，給兒童提示自閉症兒童也能出現一些假裝遊戲 (Lewis & Boucher 1988; Charman & Baron-Cohen, 1997)，Harris (1993) 指出提供更多的外在結構和鷹架協助，能增加假裝和功能遊戲 (引自 Charman & Baron-Cohen, 1997)，給予自閉症兒童提示與引導，自閉症兒童有較佳的遊戲能力表現。

Leslie (1987) 提出假裝的三種形式：(a)物體替代：使用一個物體替代另一樣東西，如：以手帕代替毯子、積木代替香皂。(b)假想沒有的屬性：假裝桌子是濕的、娃娃生病了。(c)想像物體是存在：想像空杯子裡有茶、開車通過假想的橋。Leslie 的標準很重要，一般都接受這三種形式為象徵遊戲定義 (Jarrold, Boucher & Smith, 1993)。

Doherty 和 Rosenfeld (1984) 觀察 15 名伴隨重度語言障礙兒童的象徵遊戲，其中有 7 名兒童也被診斷為自閉症，其他的 8 名兒童有各

種語言障礙，研究方法為自由遊戲觀察和父母晤談，以感官動作、功能、象徵遊戲三種等級來評估兒童的遊戲。研究結果發現2位自閉症兒童有象徵遊戲，但所有自閉症兒童的父母說他們缺乏象徵遊戲；其他的8名兒童中有7位有象徵遊戲的能力。Doherty和Rosenfeld認為遊戲評量是有用的工具，可以用於區別診斷語言障礙兒童和自閉症兒童。

Atlas (1990) 以26名自閉症兒童和22名精神分裂症為樣本，使用無象徵遊戲、刻板遊戲、假裝遊戲，來評估兒童的自由遊戲，自閉症兒童13名沒有象徵遊戲、10名是顯示刻板遊戲、3名顯示象徵遊戲，精神分裂症兒童有4名沒有象徵遊戲、4名顯示刻板遊戲、14名是顯示象徵遊戲。自閉症兒童花較少時間玩，較少象徵遊戲。

Stone等人(1990)調查學前自閉症兒童的遊戲和模仿能力，並與其他障礙兒童比較，研究對象包括22名自閉症兒童、12名聽覺障礙、19名語言障礙、15名智能障礙和20名非障礙兒童，觀察紀錄兒童的自由遊戲、花在玩遊戲的時間和玩玩具的層次(如：功能性、象徵性)，自閉症兒童比其他團體花較少時間遊戲，也較少功能遊戲和象徵遊戲。

以上的研究是在自發性和自由遊戲情境下，自閉症兒童所顯示出的象徵遊戲，並未做任何引導與提示的介入。Sigman & Ungerer (1984) 研究對象為16名自閉症兒童，控制組為智能障礙和普通兒童，以心理年齡來配對，觀察三種情境下的遊戲行為：(1)自由遊戲，(2)結構情境下引導遊戲，(3)結構情境下教導遊戲。在結構化遊戲情境下，自閉症兒童有更多複雜和各種象徵遊戲，自發性和自由遊戲情境並無法讓兒童發揮所有的潛力。

Baron-Cohen (1987) 研究自閉症兒童的假裝遊戲，因受Leslie的影響而將假裝遊戲當成象徵遊戲的替代名詞。研究對象為10名自閉症

兒童，並與唐氏症和正常兒童做比較，觀察兒童玩三類玩具(布偶和積木、玩具廚房的器具和玩具電話、玩偶)，自閉症組缺乏假裝遊戲和控制組達到顯著差異，20%的自閉症兒童、80%唐氏症兒童、90%的普通兒童出現假裝遊戲。

Stahmer (1995) 以7名自閉症兒童為對象，使用跨受試者單一受試者多基準設計，兒童接受象徵遊戲訓練(SPT)和語言訓練(LT)，每週三次每次一小時，SPT是呈現兒童感興趣的玩具、根據兒童興趣隨時修改玩具、示範象徵遊戲、增強兒童、輪流增加互動等。7名自閉症兒童在SPT之後，象徵遊戲和複雜程度都增加了，有兩位兒童出現良好的象徵遊戲、複雜劇本和自發性，並有更多的互動行為，所以象徵遊戲訓練對促進兒童技巧改變是必要的。LT之後兒童的象徵遊戲和社會互動並未增加，訓練前自閉症兒童的遊戲行為顯著少於普通兒童，自閉症兒童的遊戲行為隨著時間而增加，自閉症兒童訓練前的遊戲行為，與訓練後及追蹤期都達到顯著差異。大部分兒童能類化至新情境、新玩具和新玩伴，在三個月後的追蹤期仍有象徵遊戲。

Charman和Baron-Cohen (1997) 以22名自閉症兒童為樣本，19名智能障礙兒童為控制組，將玩具放在受試者前方的桌子上，給予一系列的提示直到兒童有反應，提示包括開放性提示(如：你可以怎麼玩?)、特定提示(如：讓我們假裝給娃娃喝果汁)，示範功能遊戲或假裝遊戲並給特定提示，提示後給兒童二十秒的反應時間；兩個團體在開放性提示時大部分受試者出現功能遊戲，少數受試者在開放性提示後出現象徵遊戲，無論如何這兩個團體都有出現象徵遊戲的例子，智能障礙兒童出現一個口語的假裝遊戲有5名，出現兩個口語假裝遊戲有6名，只有4名自閉症兒童出現一個口語假裝遊戲。Charman和Baron-Cohen認為提供提示

給學齡自閉症兒童和自閉症成人，與智能障礙的控制組在功能遊戲和象徵遊戲沒有差別，研究結果與 Lewis & Boucher (1988) 和 Jarrold 等人 (1996) 的研究相同，給予提示自閉症兒童在功能遊戲和象徵遊戲沒有障礙。

Libby 等人 (1997) 以 10 名自閉症兒童、10 名唐氏症、10 名普通兒童為研究對象，使用口語年齡做配對，各組間的語言理解與表達沒有差異，研究兒童單一假裝和多重假裝的模仿能力。結果顯示單一假裝模仿自閉症兒童的正確反應顯著高於普通兒童，達到 .05 顯著水準。多重假裝模仿自閉症兒童比其他兩組有較少的正確反應，但未達到顯著水準。自閉症兒童能模仿象徵遊戲，在單一假裝模仿甚至比其他兩組好，自閉症兒童很少針對物體或行為出現口語反駁，如：「這不是球、不是杯子」，自閉症兒童有象徵模仿的能力，但仍保留在複製的水準，並未對所做的行為有完整瞭解；多重假裝模仿顯示自閉症兒童對經驗意義與感覺擴展有困難，使用迴響並缺乏認知策略對所接收訊息做處理。Libby 等人 (1998) 的研究結果發現，自閉症兒童所出現的象徵遊戲主要是物品替代，在賦予物品屬性和沒有存在物體的假裝，顯著少於另外兩組，物品替代是象徵發展的第一種形式，自閉症兒童沒有困難只是遲緩，與其他兩組相較自閉症兒童的象徵遊戲有困難。

胡致芬 (89) 研究 28 名語言理解年齡 30~35 個月的自閉症兒童，在自由遊戲及引發遊戲時的遊戲行為。先經五分鐘之自由遊戲再經四個引發遊戲，分別以口語指令、視覺提示及口語提示引發。研究發現在自由遊戲時，所有受試者在自由遊戲時，以表現出功能遊戲及練習性遊戲居多、其次為不碰觸玩具、再其次表徵性遊戲及排序性遊戲、最少的是建構性遊戲，自由遊戲時遊戲行為及玩具選用較少樣、固定，能表徵性遊戲者比不能表徵性遊戲者有較

高的溝通商數。在引發遊戲部分 21 名受試有 16 名，至少在一次 (含) 的引發中能被成功表現物品替代遊戲。比較視覺提示和口語提示不同的引發策略，對自閉症兒童表現物品替代遊戲的效果，發現其間並無顯著差異存在。

綜合以上發現自閉症兒童遊戲行為的發展較同年齡兒童落後，較多刻板性玩法，較少功能性和象徵性玩法，但給予兒童提示、誘發和結構化情境，自閉症兒童會有較佳的表現。所以自閉症兒童在象徵遊戲方面雖然有缺陷，但若能夠為自閉症兒童設計結構化情境，透過引導與提示，自閉症兒童在象徵遊戲方面的進步是可以預期的。

(二) 遊戲的社會層次

根據 DSM-IV 診斷標準自閉症兒童在社會互動方面有質的障礙，許多自閉症兒童在五歲後社會化有顯著的進步，但社會障礙仍影響同儕遊戲。遊戲時對他人的社會反應程度，取決於社會障礙程度，與特定同儕和遊戲事件的熟悉與經驗。在自由遊戲情境，自閉症兒童常逃避或抗拒社會接觸，很少自發性進入遊戲團體及接近同儕 (Lord, 1986)。自閉症兒童缺乏與同儕社會互動的慾望與技能、共同遊戲的社會技能、遊戲興趣的溝通、社會線索的解讀，對同儕的社會友好無法瞭解與適當回應，以異常方式表達參與社會的意圖，自閉症兒童缺乏適當技能與策略，接近團體、參與團體 (Wolfberg, 1993)。同儕團體遊戲惡化了自閉症兒童的社會孤離，同儕無法領會自閉症兒童的特殊行為，所以擴大彼此間的鴻溝，同儕團體排斥自閉症兒童 (Firth, 1989)，Wolfberg (1993) 提出高功能自閉症兒童童年時，因為無法與他人一起遊戲及建立友誼，感到挫折。

Wooten 和 Mesibov (1986) 研究發現以非障礙兒童教導自閉症兒童社會技巧的班級模式，能增進自閉症兒童更多適當社會行為、互動及遊戲技巧，老師雖然能在一對一情境下教

導自閉症兒童眼神接觸、遵照指令、溝通等技巧，但無法讓學生類化技巧及更多自發性的使用，非障礙學生進入班級，自閉症學生在自然發生的情境中使用社會技巧，學生在各種情境中能練習並類化各種技巧。

自閉症兒童雖然對社會線索的解讀有困難，讓自閉症兒童與普通班學生一同遊戲，教師給予引導與協助，自閉症兒童也能擁良好的人際關係。

三、整合性遊戲團體的基本理念與研究

整合性遊戲團體是根據 Vygotsky (1966, 1978) 理論而來，認為遊戲是發展的核心，強調社會與文化對心智形成的重要，社會假裝遊戲是建構分享和使用適當社會知識的策略；遊戲是學會象徵能力、人際技巧及社會知識最重要的社會及文化活動。整合性遊戲團體讓兒童在遊戲團體中能盡情遊戲，遊戲是無法以工作分析來呈現，透過同儕遊戲的支持系統，加入較高比例有社會能力的兒童做為社會支持，「引導式參與」為其特色，兒童在各種不同能力同儕的引導與支持下，提供各種機會讓兒童在共同活動中模仿與練習遊戲。

Wolfberg (1993) 透過整合性遊戲團體 (Integrated Play Group) 來促進自閉症兒童社會層次與象徵層次遊戲，研究對象為三位自閉症兒童 (7.7~7.10歲)，以質 (觀察和訪談) 量並用方法、跨參與者的多重探測設計，研究結果顯示自閉症兒童遊戲的社會層次和象徵層次有進步，所有參與者刻板玩法減少，功能性玩法增加，除此外所有參與者減少單獨遊戲，有更多共同焦點和平行遊戲。經由與父母和老師訪談發現遊戲行為的進步不受限於遊戲團體，並推廣到家裡。

Wolfberg (1994) 以三位自閉症兒童的縱貫性民俗誌個案研究，證明了兒童在遊戲的社會層次及象徵層次、說話、寫作、繪畫都有進步。質性研究顯示自閉症兒童十一年間的遊戲

發展歷程 (從5~16歲)，其中二年 (9~11歲) 參加整合性遊戲團體。結果顯示兒童運用社會性協助，以相似階段性克服障礙。1. 社會遊戲的進步是先由單獨玩沒有互動，進步到注視與平行的接觸，再進步到與同儕協調合作及持續性互動建立友誼；2. 象徵遊戲的轉變，由刻板的操弄及功能遊戲，進步到有彈性的、複雜的假裝遊戲；3. 同時兒童也在說話、寫作及繪畫上產生轉變。自閉症兒童與同儕發展出友誼。

自閉症兒童缺乏與他人相處時的社會技能與社會理解，對社會線索的解讀有困難，無法做出適當的回應，而讓同儕誤解他們。教師在旁給予適時的引導與協助，自閉症兒童在遊戲情境中練習社會技巧，他們也能與同儕建立友誼關係。

四、鷹架理論

Vygotsky (1978) 對「最近發展區」的界定是「實際的發展層次」(real level of development) 和「潛在的發展層次」(potential level of development) 之間的差距。實際發展水準與潛在發展水準之間的差距，藉由有效的教學引導，促進學習者實際發展水準，學習者若能獲得來自他人或專家的協助，其潛在的發展性將優於未接受協助的學習者 (引自陳淑敏，民84)。

「鷹架」是由 Wood 等人 (1976) 提出，主張由教師採取一個暫時性的支持架構，以協助學習者學習能力的發展，此種導引稱之為「鷹架」(引自張宛珍，民87)。給予兒童動態式的協助，非常敏感的融入孩子的需要，供給孩子精熟活動所需要的協助，隨著兒童能力的增加調整協助的形式，當兒童能獨立解決問題時，鷹架就可以撤除了。

鷹架包含了一種快樂溫暖的互動關係，在合作的過程中，成人支持孩子的自動性；藉著提供孩子可能的和敏感的協助，促進孩子的象徵及策略思考，並在孩子能力增加時，讓他負

起更多的學習責任（谷瑞勉，民88）。透過互動使個體的「最近發展區」得到刺激與成長的機會，兒童現在必須在他人的協助下才會做的工作，未來就能獨立完成。

研究方法

一、研究對象與遊戲場所

(一)個案選擇

本研究的「高功能自閉症兒童」均符合下列五項條件：1.經公私立醫院診斷為自閉症；2.目前就讀於國小普通班；3.魏氏兒童智力量表測驗之分數不低於平均數以下兩個標準差；4.

修訂畢保德圖畫詞彙測驗之語文理解分數不低於平均數以下一個標準差；5.學齡兒童語言障礙量表不低於平均數以下一個標準差。依據以上標準，本研究挑選了兩位高功能自閉症兒童（男女生各一名），皆有口語能力、能與同儕溝通，但在遊戲方面較同年齡發展緩慢。本研究之資料分析只限於其中一位（化名小畫）。另挑選三位年齡相近之普通同儕志願參與，組成遊戲團體。其中，有一位同儕小正因未能善加引導自閉症兒童一起遊戲，所以在10月19日將小正換成小穎。表一為研究對象的基本資料及特徵描述，資料來源為研究者約一個月每星期兩次的遊戲觀察結果。

表一 研究對象基本資料

姓名	性別	生理年齡	年級	特徵
小璿	女	七歲 10月	二年級	能與同儕進行角色扮演遊戲、劇情豐富，如：餅乾燒焦了、媽媽我要去旅行了、我們一起去參加宴會等，與同儕產生良好互動、有共同目標一起遊戲，更會主動邀請自閉症兒童一起玩，如：你要演什麼？
小婷	女	六歲 11月	一年級	能與同儕進行角色扮演遊戲、有良好表達，如：媽媽我要去買東西了，妹妹你肚子餓了嗎？與同儕產生良好互動、有共同目標一起遊戲。
小穎	男	七歲 2月	二年級	玩積木時能與同儕一起將積木堆成城堡、砲臺，會說敵軍來了有子彈、快跑；玩扮家家酒時會說肚子餓了，假裝煮東西、吃東西。
小正	男	六歲 9月	一年級	會與同儕一起玩積木、車子，玩車子時會搖動軌道，假裝地震來了，個性好動遊戲中喜歡跑來跑去，較不容易定下心來，所以10/19開始更換為小穎。
小志	男	六歲 1月	一年級	<ol style="list-style-type: none"> 1. 高功能自閉症兒童就讀普通班。 2. 魏氏智力測驗全量表智商 95、語文智商 80、作業智商 116。 3. 修訂畢保德圖畫詞彙測驗標準分數 140、百分等級 99。 4. 學齡兒童語言障礙量表全量表百分等級 79、語言理解分量表百分等級82、語言表達分量表百分等級 64。 5. 有口語能力，會邀請同性同儕（男生）一起遊戲，如：你跟我一起玩好不好。 6. 較常與同性同儕一起遊戲，但對於遊戲劇情的發展缺乏主動性，多配合同儕的玩法。 7. 對於恐龍、車子有很豐富的功能性玩法。

表一 研究對象基本資料（續）

姓名	性別	生理年齡	年級	特徵
小畫	女	七歲 11月	二年級	<ol style="list-style-type: none"> 1. 高功能自閉症兒童就讀普通班。 2. 魏氏智力測驗全量表智商73、語文智商65、作業智商86。 3. 修訂畢保德圖畫詞彙測驗標準分數 99、百分等級 47。 4. 學齡兒童語言障礙量表全量表百分等級 49、語言理解分量表百分等級 55、語言表達分量表百分等級 53。 5. 有口語能力，缺乏主動加入遊戲、邀請同儕。 6. 會坐在同儕身邊，與同儕玩相同玩具，如：玩廚房用具，眼神偶爾會看一看同伴玩廚房，再轉回來自己玩自己的。 7. 與同伴間缺乏共同焦點或共同目標的遊戲，常常不停的變換各種玩具，每種玩具玩的時間短。 8. 對於玩具能有功能性玩法但缺乏變化。 9. 能說出自己所要扮演的角色，但不會進行角色扮演，所以無法順利發展出角色的劇情。 10. 喜歡玩樂高積木、將各種顏色積木整齊排列、高度相同。 11. 未發現兒童有假裝性的玩法。

(二)遊戲場所

遊戲場所位於研究者所任教學校的團體諮商室，每一扇窗戶皆有窗簾可拉上，遊戲進行時間正好為上課時間，十分安靜、不會受到他人干擾；研究者能在不受任何干擾下進行研究，觀察兒童遊戲、收集兒童遊戲的資料。

二、研究設計

本研究採用個案研究，探索高功能自閉症兒童在鷹架式遊戲團體中的遊戲能力表現，並瞭解在鷹架式遊戲團體中，提供給高功能自閉症兒童之鷹架。本研究為依據 Wolfberg (1993, 1994, 1999) 的整合性遊戲團體，而設計出鷹架式遊戲團體，鷹架式遊戲團體進行時間為每週兩次、每次40分鐘，因遊戲成員有空的共同時間為星期四、五下午，所以遊戲時間固定於每週星期四、五，下午 2 點 30 分至 3 點 10 分進行。

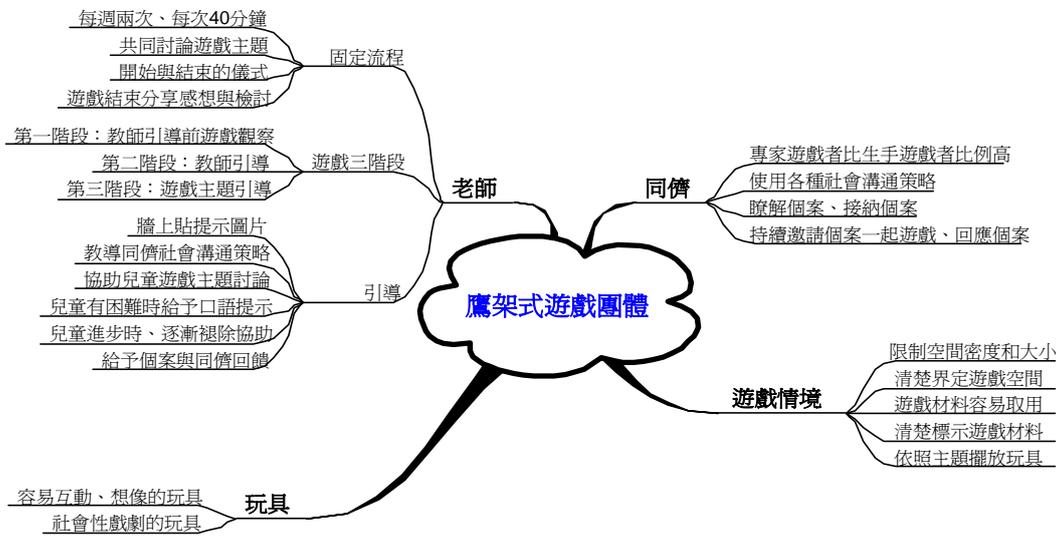
鷹架式遊戲團體（圖一）係指透過同儕、老師、玩具和遊戲情境的安排，同時給予自閉

症兒童遊戲時不同層次的協助，研究者教導同儕各種社會溝通策略（圖二），讓同儕有能力成為自閉症兒童遊戲時的鷹架、並一起遊戲。

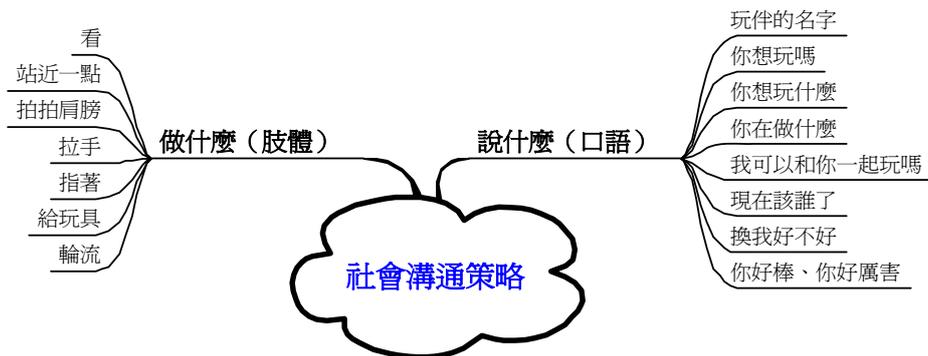
(一)同儕

同儕是指有社會能力和遊戲能力的兒童（如：普通班兒童），同儕的比例比需要社會支持的兒童（如：自閉症兒童）高。本遊戲團體為二位高功能自閉症兒童，與三位普通班兒童共同組成。經觀察三位普通班兒童能進行角色扮演遊戲、想像力豐富，能自己發展遊戲劇情，與同儕產生良好互動、共同遊戲。本研究以五位兒童（二位自閉症兒童、三位遊戲同儕）共同組成遊戲團體，並以混合性別設計，遊戲中兒童有多種的遊戲組合，當自閉症兒童被忽略時，能有更多機會被同儕注意，而給予引導及協助，增加互動機會。

第二階段每次遊戲團體開始前，教師利用貼在牆上的社會溝通圖卡，教導同儕與個案溝通的技巧，讓同儕能與個案成功溝通。



圖一 鷹架式遊戲團體結構圖



圖二 社會溝通策略的圖示

(二) 遊戲情境

1. 適當的空間密度和大小：遊戲空間太大會影響兒童的互動，容易造成追逐奔跑情形發生，若遊戲空間太小、太擁擠，容易增加人際衝突。

2. 清楚界定遊戲空間：可以利用房間或教室的三面牆壁來清楚界定遊戲區域，也可以使用擺放玩具的玩具櫃做間隔。

3. 玩具容易取用：玩具櫃高度要能符合兒童身高，兒童坐在地板玩時，能清楚看到玩

具櫃裡有哪些玩具，只要一伸手就可以很容易拿到玩具。

4. 清楚標示玩具：每一樣物品放在特定的地方，玩具櫃以文字來清楚標示，不僅幫助兒童知道東西在哪裡，遊戲結束也易於整理。

5. 依照主題擺放玩具：遊戲玩具依照活動及遊戲的主題擺放，給予合理地組織，能很容易的取用相關的玩具用品，如：將扮家家酒的玩具放在一起。

(三) 玩具的選擇

Wolfberg (1993) 認為玩具的真實性和結構性會影響遊戲的進行，真實性是指類似真實生活的玩具，結構性是指有特定用途的玩具，例如：救火車是真實的玩具，只會被用來當成救火車，但有四個輪子的積木，能當成各種交通工具。當兒童尚未發展出表徵能力 (representational skills) 時，要有更多的真實複製品，來發展假裝能力；當已有表徵能力時，就可使用更多非真實性玩具及低結構的玩具來促進假裝能力。陳淑敏 (88) 提出的玩物分類中，象徵遊戲玩物的主要目的在激發幼兒運用想像能力的表現，包括玩偶、填充玩具、角色扮演的玩物、玩具交通工具。黃瑞琴 (81) 年

齡較小的幼兒由於缺乏表徵的技巧 (representational skills)，在開始玩戲劇遊戲時，需要與主題有關的真實複製品，而當他們年齡漸長，表徵的技巧亦隨著成長，即較不需要倚賴真實的玩具來扮演。經由觀察個案尚未出現象徵遊戲的能力，綜合以上學者的意見，並參考 Johnson, Christie 和 Yawkey (1987) 所列出的遊戲材料與遊戲類型 (表二)，而選擇兒童遊戲時較容易出現團體遊戲和象徵遊戲的玩具。本研究中的玩具大部分皆為塑膠製的模型物，例如：車子、辦家家酒的各種食物與鍋子皆真實性高，表三為玩具擺放位置圖：

表二 遊戲材料和遊戲類型的關係

遊戲材料	社會層次		認知層次		
	非社會性*	團體	功能性	建構性	戲劇性
扮家家酒		+			+
娃娃		+			+
裝扮用衣服		+			+
車輛		+			+
積木	+	+		+	+
拼圖	+			+	
穿珠	+		+		
美術用品	+			+	
黏土	+		+		
沙和水	+		+		

*非社會性係指單獨玩與平行遊戲，引自 (Johnson, Christie & Yawkey, 1987, p.179)。

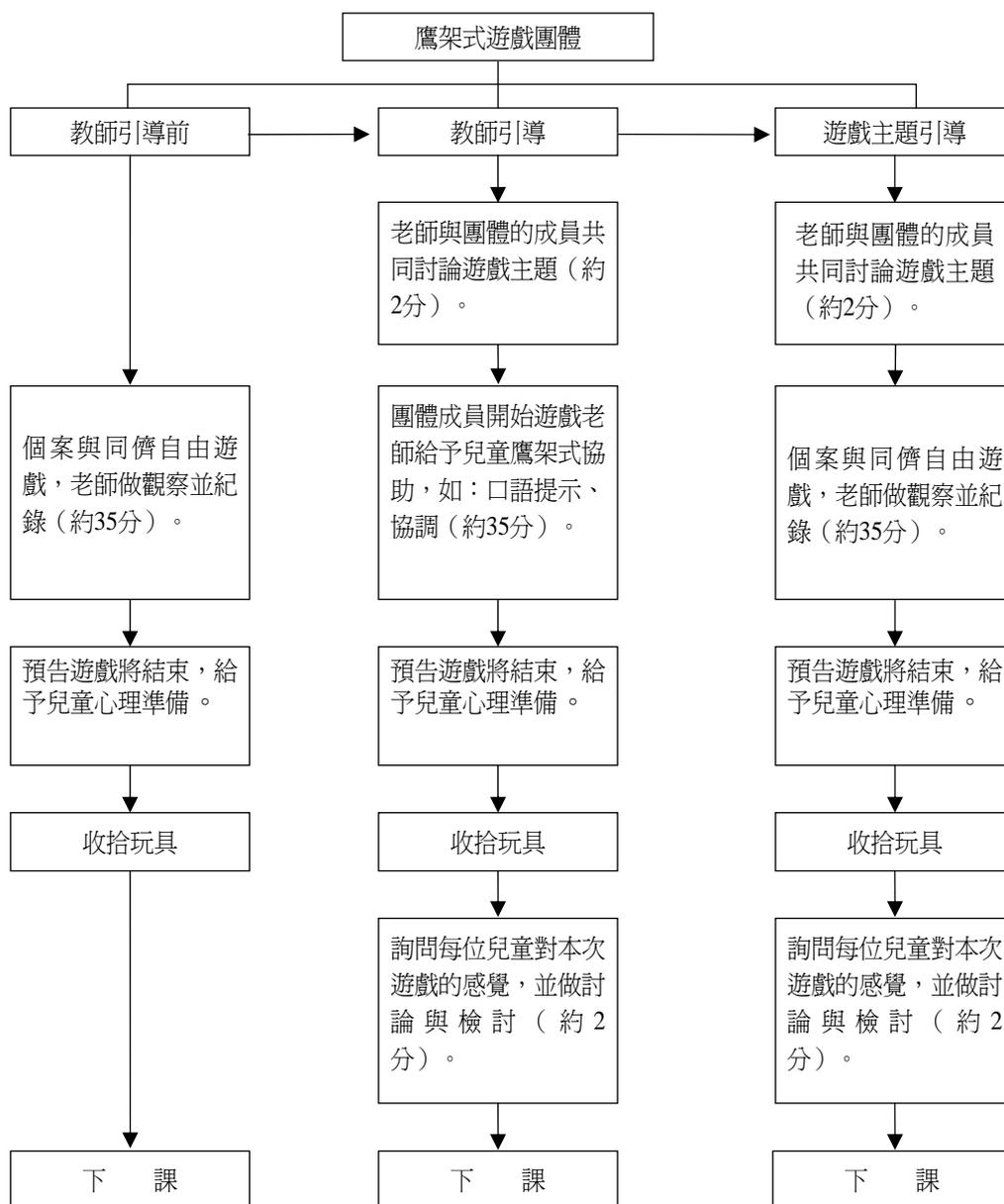
表三 玩具擺放位置圖

小寶寶 娃娃車	洋娃娃	娃娃 裝飾品	刀叉	碗盤	鍋子 瓦斯	7-11店面櫃
布	布偶	動物	蔬果	肉類	玩具屋	
汽車	飛機		家電		家具	玩具 收銀機 購物車
樂高	木頭 積木	疊疊樂	保齡球	軍人	醫生 工具箱	

(四)教師引導

遊戲團體每週進行二次，每次大約40分鐘，事先向兒童說明遊戲進行時間，每個遊戲開始時大家圍成一個圓圈一起討論遊戲主題，達成主題共識後，大家手握著手、一起歡呼「1、2、3、開始」，在遊戲結束前3分鐘，教

師預告遊戲結束，大家一起收拾玩具，玩具收拾完大家圍成一個圓圈，老師請團體成員分享今天的感覺，做簡單討論與檢討，最後大家一起歡呼「下課了」，本次遊戲團體便結束。遊戲團體共分為三個階段，以圖三說明鷹架式遊戲團體的三個階段。



圖三 鷹架式遊戲團體的三個階段

1. 第一階段：教師引導前的遊戲觀察

遊戲開始時，老師沒有提供任何指導，告訴團體成員可以自由的和任何人遊戲，及使用任何玩具，瞭解個案在教師引導前的遊戲行為，時間為一個月。

2. 第二階段：教師引導

接下來的兩個月期間為教師介入時間，本研究的研究者即為遊戲團體的教學者；因避免兒童對固定玩具感到厭煩，而缺乏遊戲動機，本階段增加一組童心園所出的扮家家酒玩具，第三階段會將所增加的童心園玩具移除，所以第三階段的玩具與第一階段相同，也可以避免練習的效應出現。

由同儕主導遊戲主題的進行，研究者只是引導者角色，適時介入引導同儕邀請自閉症兒童一起遊戲。研究者對兒童提供鷹架式協助，依個別差異來提供協助與引導，當兒童能力增加時，逐漸褪除協助。一開始研究者協助兒童彼此瞭解，決定同儕給予自閉症兒童協助的型態與程度，如：口語提示、示範，研究者和遊戲成員一起討論遊戲主題，遊戲進行中當同儕無法瞭解個案的言行時，且個案無法瞭解同儕的言行、社會訊息，因而出現排斥缺乏互動時，教師介入給予口頭提示，讓遊戲能順利進行。

當兒童逐漸熟悉遊戲的進行，研究者慢慢移至遊戲區邊緣，讓兒童自己協議與合作，只有當兒童陷入衝突時，才給予口頭提示。團體成員能一起愉快的遊戲，教師就不必再給兒童任何口語提示。

每一次遊戲團體開始前，研究者先教導或複習同儕有關社會溝通策略（圖二），讓同儕能對自閉症兒童提供直接支持和引導，將社會溝通引導方法製成圖卡貼在牆上，讓兒童可以清楚看見，當兒童能將社會溝通逐漸內化、在遊戲中自然使用社會溝通策略時，圖卡即可移除。

3. 第三階段：遊戲主題引導

在本階段因兒童尚無法自己討論遊戲主題，所以教師仍協助兒童討論遊戲主題、達成共識。遊戲開始後教師完全不介入，讓自閉症兒童與同儕自由遊戲，時間為兩個月，研究者只從旁觀察做記錄。

三、資料搜集與分析

資料來源包括研究者觀察日誌、錄影及與家長訪談。

1. 質的資料分析：

研究者將全部 38 次的教學錄影帶都謄成約十三萬字的逐字稿，以便進行特定主題發展、角色轉換和鷹架分析。

2. 量的資料分析

量的分析為從 38 卷遊戲團體的錄影帶，以星期為單位隨機抽取一卷，若該星期僅進行一次遊戲團體，即以該卷進行分析，共抽出 21 捲。在一卷 40 分鐘的遊戲錄影帶中，截取中間的 30 分鐘，再以 5 分鐘為間距，共分成 6 個單位，以時間取樣方式隨機抽出一單位 5 分鐘，並以 10 秒為時距進行編碼，共有 30 個間距。

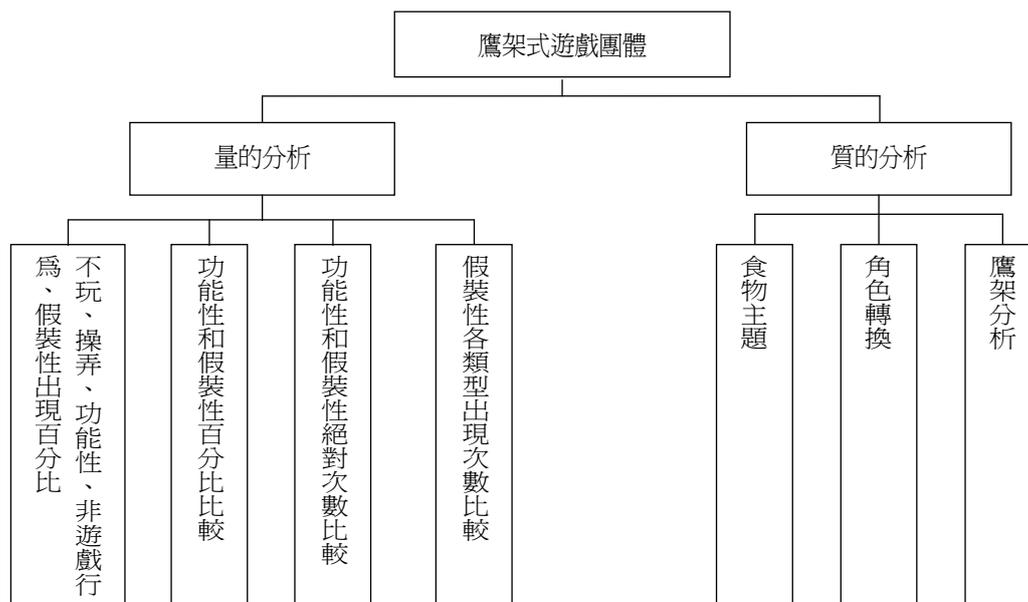
觀察者信度是由 21 捲錄影帶中隨機抽出 5 捲，再由研究者及另一位研究生分別進行編碼而得。觀察者信度平均數在遊戲的象徵層次部分為 0.97，在功能性和假裝性遊戲的絕對次數部分為 0.93。

結果與討論

本研究主要在分析高功能自閉症兒童（簡稱個案）在遊戲時認知層次的表現。首先就量的資料進行分析，探討個案在三個遊戲階段裡，認知層次遊戲行為出現的百分比變化，及功能性和假裝性絕對次數變化，瞭解鷹架式遊戲團體是否增進了個案認知層次的表現。其次為特定主題資料分析，鷹架式遊戲團體所出現的遊戲主題包括：食物主題、看病主題、購物

主題、車子主題、木頭積木主題、樂高積木主題、芭比主題、睡覺主題，其中以食物主題出現頻率最多，所以以食物主題進行深入分析，透過實例說明個案在三個遊戲階段裡假裝性遊

戲的表現。第三為角色轉換，瞭解個案在遊戲團體中所扮演的各種角色。第四為鷹架分析，探討個案在鷹架式遊戲團體中所需要的鷹架式協助。以圖四說明分析架構：



圖四 鷹架式遊戲團體的分析架構

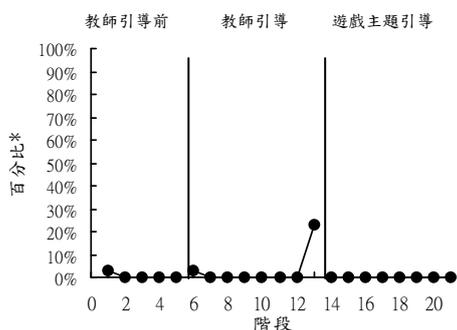
一、量的資料分析

量的資料分析，探討個案在三個遊戲階段裡，認知遊戲行為出現的變化。量的分析是從38卷遊戲團體的錄影帶中，以星期為單位隨機抽取一卷，若該星期僅進行一次遊戲團體，即以該卷進行分析，共抽出21捲錄影帶來進行分析，從40分鐘的遊戲時間，取中間的30分鐘，再以5分鐘為間距，共分成6個單位，以時間取樣方式隨機抽出5分鐘，每10秒為時距做編碼，共有30個間隔，再以各類別出現次數，除以30，計算出各類別百分比，編碼類別包括：不玩、操弄、功能性、假裝性、非遊戲行為等遊戲層次，編碼時取其較高的認知層次。

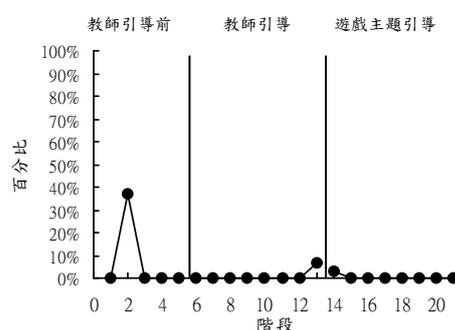
因研究是為了解個案的進步情形、最高層次的表現，所以編碼時取其較高的認知層次，將個案遊戲行為編碼為最高層次的表現，但容易忽略個案較低認知層次的表現。也就是說在10秒時距裡，若同時出現功能性和假裝性，則編碼為假裝性，所以當個案的遊戲行為編碼為功能性或假裝性時，並不表示個案未出現不玩、操弄、非遊戲行為。因計算各認知層次的絕對次數，對於個案的任何言行、一舉一動皆編碼，行為界定有困難編碼不易，信度考驗更有困難。基於個案的遊戲行為以功能性和假裝性為主，所以再針對個案的功能性和假裝性計算絕對次數。

透過量的分析發現個案的認知遊戲行為以功能性和假裝性為主，不玩（圖五）、操弄（圖六）、非遊戲行為（圖七）層次出現次數極少。個案所出現的認知層次以功能性和假裝性（圖八）為主，由圖八可知個案在第一階段教師引導前的遊戲觀察裡，並沒有出現假裝性的遊戲行為，個案大部分的玩法為功能性。第

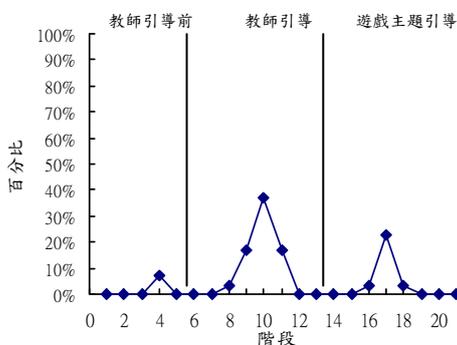
二階段教師介入，個案假裝性行為百分比逐漸增加。第三階段教師協助僅剩遊戲主題引導，讓個案與同儕自由遊戲，個案繼續出現更多的假裝性行為，而其功能性行為較第二階段減少。三個階段裡 21 次的遊戲團體，「功能性百分比」和「假裝性百分比」的相關為-0.89，達到 .01 顯著水準。



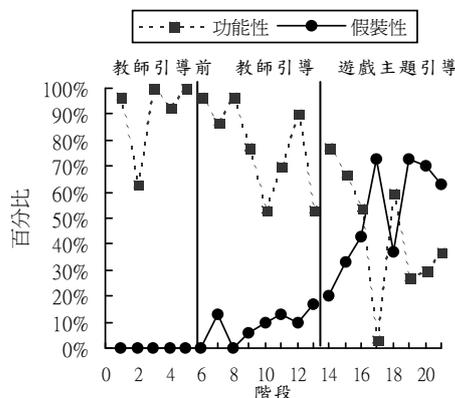
圖五 不玩的百分比



圖六 操弄遊戲的百分比



圖七 非遊戲行為的百分比

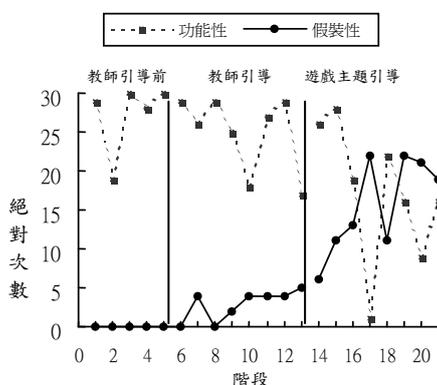


圖八 功能性和假裝性遊戲行為百分比

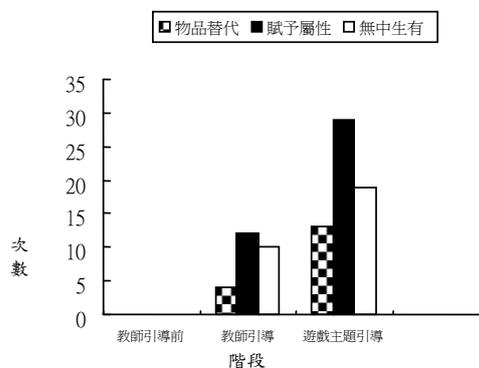
圖九顯示功能性和假裝性遊戲行為絕對次數的比較，個案在第一階段並沒有出現假裝性的遊戲行為，個案大部分的玩法為功能性。第二階段當教師介入給予鷹架式協助時，可以發現個案假裝性絕對次數逐漸增加。第三階段教師協助僅剩遊戲主題引導，讓個案與同儕自由遊戲，個案繼續出現更多的假裝性。三個階段

裡 21 次的遊戲團體，「功能性絕對次數」和「假裝性絕對次數」的相關為-0.79，達到 .01 顯著水準。

另根據錄影帶轉騰的逐字稿分析個案的假裝性遊戲類型，發現個案出現的假裝性遊戲共有三種類型，包括物品替代、賦予屬性、無中生有，圖十為個案在三個遊戲階段裡，三種假



圖九 功能性和假裝性遊戲行為對次數



圖十 假裝性各種類型出現次數

裝性類型出現總次數的長條圖，發現第二階段和第三階段都以賦予屬性出現次數最多，無中生有次之，物品替代最少；無中生有個案必須以語言或動作，來代表完全不存在的物品或情況，比賦予屬性來的更抽象，所以出現次數較少，物品替代出現次數最少的原因可能是玩具真實性太高。

綜合以上個案的遊戲行為不玩、操弄、非遊戲行為出現次數極少，遊戲行為以功能性和假裝性為主，其功能性和假裝性間為負相關。假裝性出現的類別以賦予屬性出現次數最多，無中生有次之，物品替代最少。

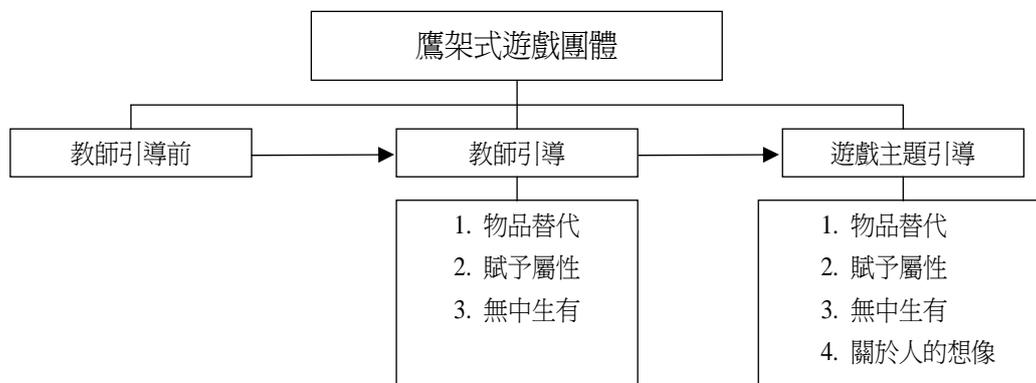
二、特定遊戲主題分析—以食物主題為例

鷹架式遊戲團體兒童所出現的遊戲主題以食物主題、看病主題出現頻率最多，因篇幅關係，只深入分析食物主題，探討個案假裝性遊戲的發展，以圖十一呈現個案在三個遊戲階段裡，在食物主題中所出現的假裝性類型：

(一)食物主題

1.教師引導前遊戲觀察

在第一階段，研究者讓自閉症個案與同儕自由遊戲，研究者在旁做觀察紀錄，不做任何建議或介入，觀察中發現個案遊戲時，不玩和操弄的情形出現極少，對於玩具是以功能性玩法，玩法固定、缺乏變化，個案大部分時間都是自己玩，缺乏假裝性的表現：



圖十一 食物主題的假裝性表現分析

●實例（89.9.22影）

小璿、小婷玩芭比娃娃，小正、小志玩車子。

小畫打開冰箱門又關上，拿著盤子在玩具桌子上排一直排，拿罐子在盤子上倒一倒。打開牛奶盒模型在盤子上倒一倒，把水果一個一個塞入牛奶盒子中。

●家長訪談（89.10.6訪）

小畫讀了小學以後，回家就是寫功課和畫畫，幾乎沒有在玩玩具，她很喜歡畫畫，只要給他筆和紙，他可以自己一直畫，不去打斷他可以連續畫三、四個小時，而且畫得很好，有各種不同姿勢、表情的人。

●現場日誌（89.9.28誌）

由現場遊戲觀察中發現，個案幾乎都是自己一個人玩，自己一個人按收銀機、把食物放購物車、開冰箱的門放入食物再拿出來，以功能性玩法自己玩，沒有和遊戲同儕產生互動，偶爾會看一看同儕在玩什麼，又低頭玩自己的玩具。同儕覺得「是他不跟我們玩，不是我們不跟他玩」，同儕因為不瞭解個案的特質，所以難以產生互動。

與家長訪談，發現個案非常喜歡畫畫，只要有筆和紙可以一直很專心的畫畫，讀小學後在家中幾乎都在寫功課和畫畫，哥哥已高中較少一起玩。個案對每一個玩具的持續時間不長，玩一會兒又換玩具，大部分時間都是個案自己一個人玩，沒有和同儕一起遊戲，個案對於家家酒的玩具都以功能性的玩法，如：鍋子、碗、盤子、罐子，以一般預期方式和功能來使用，喜歡把各容器倒來倒去，如：罐子在盤子上倒一倒，卻未再擴展出劇情與想像，把盤子端給別人吃或自己吃，都是功能性玩法缺乏假裝性玩法，未發展出廚師客人或媽媽小孩的角色扮演，大家一起來煮食物，再一起分享。

2.教師引導

本階段研究者教導同儕與個案遊戲時的社會溝通策略，研究者的介入以語言的建議、提示為主，以貼在牆上的視覺提示及言語給予兒童提醒，來協同同儕與個案共同遊戲。遊戲的自主權屬於遊戲團體中的每一個兒童，兒童安排自己遊戲的活動，決定自己要玩什麼、要做什麼，研究者只幫助同儕對個案的行為與言語有更多的瞭解，研究者盡量讓兒童自己解決各種情況，當兒童無法解決遊戲困境時，如：無法瞭解彼此的社會訊息，或個案單獨玩很久，同儕都沒有邀請個案一起玩，教師才適時介入給予口頭提示。

同儕與個案一起玩時，因為同儕對個案的言行缺乏瞭解，所以出現同儕不願意跟個案一起玩的情形發生：

●實例（89.10.27影）

老師：「小璿你要不要跟小畫一起玩？」小璿：「有啊！可是他都不理我。」小婷：「我跟他玩一下下，他就不跟我玩。」小璿：「每次都這樣，我跟他玩一下下他就不理我！」老師：「那你們覺得為什麼會這樣？」小婷、小璿：「不知道。」老師：「你跟他玩一下下，他就不理你們了。」小婷、小璿：「對！」小婷：「小畫我給他吃，他說謝謝，然後就不理我了。」...

個案對於遊戲時所要扮演的角色，常常不知道下一步所要做的事、所要說的話，較缺乏劇情發展的能力，再加上同儕對個案還沒有足夠的瞭解，不知如何與個案相處及協助他，所以在遊戲過程中容易出現一些爭執，出現個案不理人，而個案自己單獨玩的現象，當遊戲同儕沒有跟個案一起玩時，研究者適時的介入，跟遊戲成員討論個案的行為，利用遊戲團體下課後，跟同儕介紹自閉症兒童的行為特徵，大家一起練習貼在牆上的社會溝通策略，教導同儕如何與自閉症兒童溝通，瞭解自閉症的行為模式。

隨著研究者幫助同儕對個案的行為與言語有更多的瞭解，遊戲中適時給予口語提示，如：小婷你要不要請小畫一起玩，並以牆壁上貼的社會溝通策略圖示，教導同儕去瞭解個案、幫助個案，在遊戲開始前做各種社會溝通策略的練習，慢慢發現個案較少自己玩，並逐漸出現一些假裝性玩法：

(1)物品替代：以一個物品當成另一種物品，如：以圓形餅乾當蔥油餅，以積木當魚。

●實例（89.11.3影）

小璿轉頭看小畫：「小畫你好嗎？我帶了一隻魚來。」小穎：「那是烤的魚。」小畫：「魚在哪裡？」小璿將積木放地板：「在這裡你要不要吃？」小畫拿起積木吃：「好好吃！」吃完積木給小璿，老師：「小畫你好厲害喔！」小璿：「下次我再帶來，再見！」小畫低頭拼積木沒有回應……

●現場日誌（89.11.3誌）

今天小畫把積木當成魚來吃，還說好好吃，心中欣喜無比，小畫同時成功做了物品替代（積木當成魚）和賦予屬性（好好吃），一開始同儕和個案各玩各的，我帶著失望的語氣說：「我覺得你們表現的不是很好！」沒想到當同儕注意小畫，並把積木給小畫吃，小畫成功的發揮想像、出現假裝性遊戲，我忍不住說出：「小畫你好厲害喔！」

有時同儕和個案會分成兩個團體，各玩各的，個案玩了一會兒，若同儕還無法注意到個案又落單了，此時研究者會給予口語的提示，讓同儕注意到個案在做什麼，請同儕邀請他一起玩，或把自己玩的東西與他分享。

個案將相同形狀的圓形餅乾當成蔥油餅，放在鍋子裡煮，把積木當成魚，在遊戲中個案已逐漸出現假裝能力，順著鷹架慢慢發揮想像力，能將物品做替代，個案對於同儕所做的言行，也給予了適時的回應。

(2)賦予屬性：賦予物品所沒有的屬性，假想屬性是存在的，如：聞水果很香，吃飯時覺得飯很香、好燙，巧克力甜甜脆脆。

●實例（89.11.23影）

小畫打開電鍋將飯舀出放在碗裡，小璿：「舀舀。」小畫舀飯在碗裡，小璿：「小畫你吃飯飯。」小畫用湯匙舀飯吃：「好香！」……小畫小璿一起用湯匙舀起飯吃，小畫：「好燙喔！」……

●實例（89.11.23影）

小畫手拿巧克力：「這誰的？」小璿：「巧克力。」小畫拿巧克力：「巧克力、甜甜脆脆。」

●現場日誌（89.11.23誌）

小畫今天有很豐富的表現，除了做出各種假裝吃以外，更會回答同儕「好燙喔、好香、好好吃喔、吃玩了、還沒吃完！」小畫逐漸展現他的想像能力，和同儕持續互動、一起玩，研究者漸漸退出遊戲，只需在旁做一個觀察者。

小璿是一個很好的引導者，會教小畫玩、也會回應小畫的言行，所以遊戲的劇情能順利進展，教師介入時最好能以開放式問句，如：「味道怎樣？」以期引導個案更多想像，而非限制他的想像。

這些假的飯和積木，沒有任何屬性，但個案在遊戲時能將平時吃的生活經驗帶到遊戲中，而感覺到遊戲中水果聞起來香香的，飯吃起來很香、很燙，並不是無色無味、冷冰冰的，而巧克力也是甜甜脆脆的，個案能將實際的生活經驗延伸到遊戲中，在遊戲中做真實生活的想像與假裝，已投入遊戲情境。

(3)無中生有：對於不存在的物體，想像存在的，如：想像空的碗裡有蛋，手中沒有任何東西，假裝手上有東西拿起來吃。

●實例（89.11.23影）

小璿：「我們來煮湯好不好？」小畫看小璿：「煮湯。」小畫拿打蛋器，小璿給小畫一個空碗：「沒有蛋，假裝這裡面是蛋好不好？」碗裡沒有蛋，小畫用打蛋器在空碗裡打蛋，小璿拿了一顆蛋放碗裡，小畫繼續在碗裡打蛋。

● 家長訪談 (89. 11. 23談)

小畫會主動提醒媽媽，我們今天要去莒光國小，小畫喜歡來和小朋友一起玩，也會在家中說遊戲時所發生的事情，他很喜欢這些小朋友。

● 現場日誌 (89. 11. 30誌)

當小璿要喝紅茶，小畫用水壺在杯子倒一倒，假裝杯子裡有紅茶給小璿喝，也會用手假裝撥巧克力再給小璿吃，當小璿製造了某些遊戲情境，小畫可以透過想像力，解決遊戲中的問題，符合情境的要求，讓遊戲情節順利杜撰，出現各種假裝性的表現。

同儕回應個案的言行，一來一往間的對話，杜撰出遊戲情節，有共同焦點和遊戲主題，當個案有特殊表現時，同儕不吝嗇的適時給予讚美，研究者不需介入，個案和同儕也可以互動良好，同儕提供了一個良好鷹架。

3. 遊戲主題引導

在第三階段，因兒童尚無法自己討論遊戲主題，教師協助兒童討論遊戲主題，大家一起討論今天是要玩什麼主題的遊戲，例如：醫生看病、扮家家酒、車子、積木等遊戲主題，研究者協助遊戲團體成員討論並達成共識，當遊戲開始後教師完全不介入，讓個案與同儕自由的遊戲，在本階段發現個案仍持續出現假裝性遊戲：

(1) 物品替代：以一個物品當成另一種物品，如：以木頭當貓咪、狗狗，以刀子當鹽。

● 實例 (90. 1. 18影)

小婷夾豆子給小畫看：「小畫這是什麼？」

小璿：「是葡萄柚嗎？」小畫：「不是。」小婷：「小畫這是什麼？味道有點怪怪的加一點鹽。」小璿拿一個罐子：「假裝這是鹽。」小畫蹲下從盤子拿一把刀子：「這鹽。」小畫搖動刀子，小璿：「灑灑灑。」……

● 實例 (90. 2. 15影)

小璿給小畫一個碗，裡面沒有食物：「給你吃青菜湯。」小婷告訴小畫：「裡面有毒藥。」小畫：「不要吃毒藥。」小婷拿一個水果：「這是解藥，吃下去。」小畫拿水果：「解藥是什麼？」小婷：「解藥就是可以把你的病治好，不要真的吃。」小畫：「不像解藥，是醬油藥」小畫吃水果。

小璿：「醬油藥。」小畫：「好好吃的醬油藥！」小婷、小璿一起看著小畫笑……

個案和同儕一起發展遊戲的情節，透過對話與玩具的使用，兒童的想像力發揮了，個案很有自己的想法，個案搖動刀子，假裝刀子是鹽巴罐灑鹽巴在葡萄柚，認為水果是醬油藥不是解藥，可能是沒有吃毒藥也就不必要解藥，個案在遊戲中有了更多自己的想法，想要做跟同儕不一樣的物體替代，有了更多主見。本研究投稿的過程中，審稿的教授認為將刀子當成鹽、水果當成醬油藥，其中表徵的意義全無，擔心個案是否未來都變成這種毫無意義的聯結法，這是在研究過程與資料分析中未省思的問題，是本研究的疏失與缺點。

(2) 賦予屬性：賦予物品所沒有的屬性，假想屬性是存在的，如：青椒脆脆的、杯子裡的水很燙、鍋子裡的食物是熱的：

● 實例 (89. 12. 22影)：

小畫拿青椒：「這是什麼？」小璿：「這是青椒。」小璿拿小畫手上青椒放地板，小畫再拿青椒：「很有營養。」小璿：「對、很又營養」小畫：「我吃青椒。」小璿：

「好。」小畫吃青椒：「脆脆的。」……

●實例（89.12.28影）

小婷：「小畫你要不要喝水？我幫你倒。」

小畫給小婷一個杯子並說：「燙喔！」……

●實例（90.2.23影）

小畫用鐵鎚敲櫃子，小婷給小畫一個裝著食物的鍋子：「謝謝你幫我們釘好了，給你一些食物。」小畫：「熱的喔！」小婷：「你要吃掉。」小畫接過來靠近嘴巴吃……

個案和同儕互相對話、彼此互相回應、持續維持互動，有共同焦點和遊戲主題，彼此從遊戲中激發出想像力。

(3)無中生有：對於不存在的物體，想像是存在的，如：想像空的鍋子裡有鍋貼、吃到蔥、假裝手上有薯條拿起來吃。

●實例（89.12.28影）：

小畫將空鍋子給小璿看：「這裡有鍋貼。」小璿：「鍋貼鍋貼白白的、這個白白的。」把白色飯團放在小畫鍋子，小畫拿出飯丟在地板：「不是這個」小畫將空鍋子給小璿看：「這裡假裝是鍋貼ㄟ。」小璿：「好！假裝！」

●現場日誌（90.12.28誌）：

小畫用語言及動作做出完全抽象的想像，空手放入嘴巴吃、空的鍋子裡說有鍋貼，還會說吃到蔥了，小畫有自己獨特而豐富的想像力，他的表現絲毫不輸同儕。

●實例（90.2.15影）：

小畫站起來至玩具櫃拿茶壺，走回來將茶壺給小璿看：「巧克力奶茶。」小璿將手上的碗靠近小畫，小畫倒茶至小璿碗裡。小璿：「小畫這個湯給你喝。」小畫接過碗喝湯：「好好喝！」喝完把碗給小璿。

無中生有的想像是完全抽象，離實際情況越來越遠，卻也讓遊戲更富假裝性，擺脫現有

玩具的特性束縛，同儕認同並回應小畫的想像，讓小畫的想像力可以自由的伸展。個案也沒有被物品性質所限制，空手假裝拿了薯條吃，克服了薯條玩具無法分開的特性限制，個案在遊戲中的假裝能力呈現了更多有創意、富變化的假裝。

(4)關於人的想像：說出對象為人的想像，如：好餓、給同儕香蕉吃並說「你是猴子」、一點點餓不會昏倒。

●實例（90.2.15影）

小婷至玩具櫃拿茶壺，小璿：「一杯紅茶。」小畫：「我要10元。」

小畫：「綠茶要10元，我要兩杯，我要茶杯給我。」

小璿給小畫杯子，小畫接過杯子喝茶：「謝謝、好餓！」小畫拍一拍肚子……

●實例（90.2.15影）

小畫給小璿一根香蕉：「香蕉給你吃才不會肚子餓。」小璿吃香蕉。小畫對小璿說：「你是猴子。」小璿笑著說：「猴子。」……

●實例（90.2.22影）

小畫手中拿著洋蔥對小璿說：「給我錢。」小璿：「給我（洋蔥）。」小畫：「給我錢，一點點餓不會昏倒。」小璿：「洋蔥給我，其他都給你。」……

個案開始變成遊戲的主導者，掌握著遊戲進行，同儕隨著個案所想像的情節做反應。

個案大部分都是物品導向的，以物品來做各種想像，如：物品替代、賦予屬性及無中生有等，在此發現個案也可以對於人出現想像，邊喝茶邊說「好餓」，好餓是自己的感覺，跟以前所說的物品屬性「好燙、好香」是不一樣的，個案更進一步假裝自己的感覺。為了洋蔥和同儕爭論，一定要同儕給他錢才給他洋蔥，而告訴同儕「一點點餓不會昏倒」，等同儕給

他錢才給洋蔥。故意給同儕吃香蕉再告訴他「你是猴子」，個案隨機應變的能力令人莞爾，杜撰情節和想像力絲毫不輸給同儕。

三、角色轉換

角色轉換意指兒童以自己來代表現實生活角色或虛構的角色，認同自己所扮演的角色，而不只是模仿該角色的行為（陳淑敏,民88）。根據逐字稿將角色轉換分為三種類別：人物、動物、其他，個案在遊戲中將自己轉換成各種角色，關於人物的角色有爸爸、弟弟、姊姊、媽媽、老闆、廚師、客人、醫生共有八種角色，看病主題中個案常被打針及看牙齒，角色轉換分析中發現個案很想做醫生角色，角色分配時幾乎都是表達要做醫生，但同儕都要他做

病人，所以個案在遊戲中都被分派為病人角色，很少扮演醫生角色。關於動物的角色包括暴龍、小鳥、小豬、貓咪、老虎，其他的則有惡魔，個案扮演角色時還會加上符合該角色的各種動作。

四、遊戲的鷹架分析

遊戲團體中所給予個案的鷹架包括玩具、遊戲情境、教師、同儕，因為玩具、遊戲情境是固定的，並未隨著團體成員行為的表現，而有任何改變，但教師與同儕所給個案的鷹架式協助，卻隨著每次遊戲狀況、兒童表現而不斷改變、修正，而給予不同形式的引導與協助，並適時褪除協助，以下舉一個同儕鷹架與教師鷹架的實例（表四）：

表四 同儕鷹架與教師鷹架的實例說明（89. 11. 10 影）

實 例	鷹架協助
<p>●實例（89. 11. 10影）</p> <p>小畫按收銀機，小婷：「小畫你不要一直玩那個，我們來煮菜好不好（邀請）？」小畫：「不要」老師：「小畫你要玩什麼（詢問個案意見）？」小畫：「水果、菜」老師：「小婷跟你一起玩水果、菜好不好（詢問個案意見）？」小畫用收銀機假裝刷水果條碼，計算價錢，再把水果放購物車，收銀機發出thank you聲音。</p> <p>小璿：「他都不理我，我怎麼跟他玩？」老師蹲小畫前面：「小畫、小璿跟你玩好不好（詢問個案意見）？」小畫：「我是老闆。」老師：「那芭比去買菜好不好？買水果好不好（詢問個案意見）？」小畫：「芭比是客人。」老師：「好、芭比是客人。」老師：「你看小畫知道，芭比去你店裡買菜好不好（說明）？」小畫：「這是7-11」老師：「好」小畫：「我們好多東西喔！」小婷：「那你告訴我們你賣什麼東西（詢問）？」老師離開（褪除），小畫用收銀機假裝刷水果條碼再放購物車.....</p> <p>小璿手拿著芭比走到小畫身邊（接近個案）：「我要去小畫的7-11買東西（劇情購物）。」小婷：「小畫我要買紅蘿蔔（劇情購物）。」.....</p>	<p>同儕鷹架</p> <ul style="list-style-type: none"> ●邀請個案一起玩 ●把個案的玩具納入遊戲劇情中、回應個案 ●接近個案 ●編撰劇情 <p>教師鷹架</p> <ul style="list-style-type: none"> ●詢問個案意見 ●回應同儕的情緒 ●解釋個案所說的話 ●邀請個案和同儕一起玩 ●兒童開始互動時教師離開

Vygotsky (1966, 1978) 提出文化對人的影響，認為高層次心理發展是需透過社會互動，人隨著成長會越來越受文化、社會互動所影

響。透過引導與協助，兒童由遊戲中發展出最近發展區，遊戲的想像情境，可以幫助兒童發展抽象思考。圖十二為實際遊戲教學中教師鷹

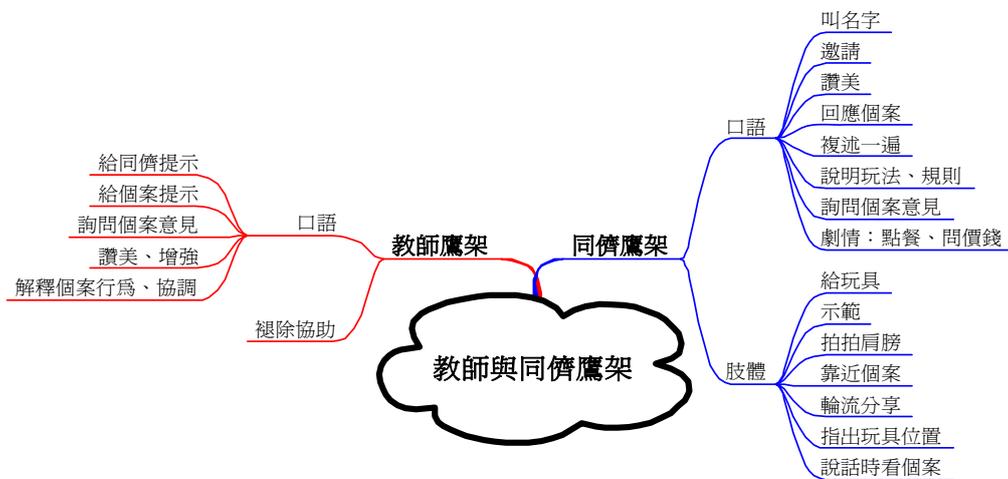
架（鷹架對象為同儕和個案）與同儕鷹架（鷹架對象為個案）。本鷹架為整合性探討，也就是同時包括教師與同儕對個案在象徵層面和社會層面的影響，透過與同儕的互動與引導，個案逐漸開始出現假裝性遊戲。教師鷹架以口語為主，教師同時給予同儕和個案協助的鷹架，增進同儕與個案間遊戲情況。同儕給與個案的鷹架包括口語與肢體。教師在第二階段教導同儕社會溝通策略，增進同儕與個案溝通的能力，並在遊戲過程中適時介入，口語提醒同儕邀請個案一起遊戲、回應個案、給予同儕讚美、解釋個案行為、協調等等，隨著個案與同儕的進步，教師逐漸不再做任何介入。透過一連串鷹架式協助，我們可以發現同儕慢慢接納個案的各種言行，願意與個案一起遊戲，彼此間持續互動互相回應，即使教師不介入，遊戲團體成員也能共同遊戲。

鷹架式遊戲團體的要素包括教師、同儕、玩具、遊戲情境（參見圖二），鷹架式遊戲團體依據四種鷹架來進行每一次的遊戲，本研究的結果分析歸納出教師與同儕所給予個案的鷹架（參見圖十二），與第二階段教師所教導的社會溝通策略（參見圖二）略有差異，遊戲成員在遊戲中所給個案的引導，並非完全侷限於教師所教導的社會溝通策略。

教師以牆上貼的社會溝通策略來教導遊戲同儕，但在遊戲過程中可以發現遊戲同儕的表現並不侷限於教師所教導的策略，同儕能根據遊戲劇情邀請個案、回應個案、給予個案各種引導與協助。為深入同儕實際使用之社會溝通策略及教師教導之社會溝通策略之間的異同，特以表格形式進行比較，比較結果請參見表五。

因為個案尚未有假裝性的遊戲能力，為了讓兒童遊戲時較容易出現假裝性遊戲和團體遊戲，所以玩具的選擇真實性較高，且扮家家酒的玩具偏多，也造成食物主題出現最多，所以玩具和遊戲主題可能存在某種程度的關連，玩具影響了兒童遊戲中的主題。

本研究的地點為研究者所任教學校的團體諮商室，研究者布置遊戲情境，清楚標示遊戲材料、依照主題擺放玩具、玩具讓兒童容易取用、清楚界定遊戲空間等，但團體諮商室空間約半間教室大小，因空間過大容易造成兒童疏離，所以研究者在地板以有顏色膠帶貼出一條分隔線，以限制遊戲空間，未使用玩具櫃做間隔，乃是因為當兒童面向玩具櫃遊戲時，容易造成錄影時的死角、只拍攝到兒童背部。在實際教學中，發現膠帶並非很明確的標示，兒童常常玩到分隔線外或跑來跑去，兒童彼此間距



圖十二 教師鷹架與同儕鷹架分析

表五 教師教導的社會溝通策略與同儕的實際表現之比較

	教導的社會溝通策略	同儕的實際表現
說什麼 (口語)	叫名字 你想玩嗎 你想玩什麼 你在做什麼 我可以和你一起玩嗎 現在該誰了 換我好不好 你好棒、你好厲害	叫名字 邀請 詢問個案意見 如：你當○○好不好？ 我們玩○○好不好？ 你要不要吃○○？ 好不好吃？ 你要玩什麼？ 遊戲成員直接分享或輪流，未特別詢問「現在該誰了」。 輪流購物 如：換我買你的了 讚美。如：其實他煮的也很好吃ㄟ，小畫一百分。
新增		說明玩具的玩法並示範 回應個案 複述一遍 劇情：點餐、問價錢
做什麼 (肢體)	看 站近一點 拍拍肩膀 拉手 指著 給玩具 輪流	看個案 靠近個案：遊戲同儕接近個案、同儕將玩具移近個案 拍拍肩膀：個案未注意時、同儕拍拍個案肩膀 未發現 指出玩具位置 給玩具 輪流分享食物

離過大影響互動，所以若能克服錄影時的死角，以玩具櫃做間隔較為恰當，或若能找到約一般教室四分之一大小的空間為遊戲場所則更佳。

本研究依據 Wolfberg (1993, 1994, 1995, 1999) 提出的整合性遊戲團體，而設計出鷹架式遊戲團體，整合性遊戲團體的要素細分為十項要素，對於遊戲團體有十分詳盡的說明、考

慮完善，Wolfberg 長期以三組遊戲團體（遊戲團體由兩位自閉症兒童與三位同儕共同組成）從事整合性遊戲團體研究，所以建構出完整的整合性遊戲團體內涵，而本研究僅針對高功能自閉症兒童初步建構出鷹架式遊戲團體，並未針對較低功能自閉症兒童遊戲中所需要的協助進行設計，基於研究目的研究者歸納出老師、同儕、玩具、遊戲情境四個要素（請參考圖一

鷹架式遊戲團體結構圖)，依據高功能自閉症個案的能力，透過這四個鷹架給予兒童遊戲時的協助與引導。

結論與建議

一、結論

根據以上之研究發現，本研究有以下兩大結論：

(一)個案的遊戲行為

1. 透過鷹架式遊戲團體，個案由功能性遊戲提升到假裝性遊戲。個案在鷹架式遊戲團體介入前，並未出現假裝性遊戲，透過鷹架式遊戲團體，個案出現假裝性遊戲行為，第三階段當教師不再介入引導時，假裝性仍出現。

2. 個案發展出假裝性遊戲後，遊戲內涵的豐富性可以繼續提升。

(二)遊戲鷹架

1. 同儕是遊戲團體中最重要鷹架：在遊戲中，同儕學習去瞭解個案，引導個案一起遊戲、給予各種協助，當教師褪除時，同儕的引導讓個案的假裝性遊戲仍持續維持。

2. 教師的引導有助於同儕與個案的互相瞭解、維持互動。

3. 玩具與兒童所從事的遊戲主題息息相關：研究中所使用的玩具以扮家家酒的玩具最多，因此遊戲中食物主題出現最多，兒童以這些玩具發展出食物主題與豐富的劇情。

4. 遊戲情境會影響遊戲的進行：研究者布置遊戲情境，未克服實際場地限制，遊戲環境過大造成兒童跑來跑去，空間距離過大影響互動。

二、建議

根據研究分析及結論進行下列三方面建議：

(一)遊戲團體教學上的建議

1. 要好好地訓練遊戲同儕社會性溝通策略。

2. 給予兒童時間，讓兒童自己解決遊戲中所遇到的問題，教師不宜急著介入。

3. 教師介入時，可詢問兒童開放式的問題，並給予兒童動態的協助。

4. 慎選有耐心、喜歡玩遊戲並幫助他人者為遊戲同儕。

(二)研究設計上的建議

1. 研究對象可選擇校內同學，聯絡較為方便。

2. 將研究對象擴及功能較低的自閉症兒童。

3. 以單一受試者實驗設計，探討鷹架式遊戲團體對自閉症兒童遊戲發展的影響，優點為可以進行複製，本研究只有單一個案無法證實對其他兒童有效。

(三)推廣部分

1. 進行家庭式遊戲團體，以製造同儕或兄弟姊妹與自閉症兒童一起遊戲的機會。

2. 教導普通班兒童瞭解自閉症兒童，以幫助他們自閉症學生。

3. 充分且深入地瞭解兒童的能力，以便給予兒童動態的協助。

4. 可在自閉症兒童所就讀的普通班級裡進行遊戲團體。

5. 家長可利用家中的空間設計遊戲環境，透過遊戲增進兒童的想像力和社會互動能力，以充分發展自閉症兒童的潛能。

參考書目

一、中文部分

谷瑞勉（民88）：鷹架兒童的學習—維高斯基與幼兒教育。臺北：心理出版社。

陳淑敏（民84）：Vygotsky「最近發展區」概念內涵的探討。屏東師院學報，8，503-526。

陳淑敏（民88）：幼兒遊戲。臺北：心理出版社。

張莞珍 (民87)：從終身學習的觀點：論鷹架理論在關鍵學習能力教學實務之應用。松高學報，1，145-159。

黃瑞琴 (民81)：幼稚園的遊戲課程。臺北：心理出版社

二、英文部分

Atlas, J. A. (1990). Play in assessment and intervention in the childhood psychoses. *Child Psychiatry and Human Development*, *21*, 119-133.

Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *The British Psychological Society*, *5*, 139-148.

Capps, L., & Sigman, M., (1997). *Children with autism -- A developmental perspective*. London : Harvard University Press.

Charman, T, & Baron-Cohen, S. (1997). Brief report : Prompted pretend play in autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *27* (3), 325-332.

Doherty, M. B., & Rosenfeld, A. A. (1984). Play assessment in the differential diagnosis of autism and other causes of severe language disorder. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *5*, 26-29.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, UK : Blackwell.

Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *23*(2), 281-307.

Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. (1996). Generatively deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, *14*, 275-300.

Johnson, J. E, Christie, J. F., & Yawkey, T. D.

(1987). *Play and early childhood development*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

Lewis, V., & Boucher, J. (1988). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, *6*, 325-339.

Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1997). Imitation of pretend play acts by children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *27*(4), 365-383.

Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *28*(6), 487-497.

Lord, C. (1984). Development of peer relations in children with autism. In F. Morrison, C. Lord, & D. Keating (Eds.), *Applied developmental psychology*. New York: Academic Press.

Riguet, C. B., Taylor, N. d., Benaroya, S., & Klein, L. S. (1981). Symbolic play in autistic, Down's and normal children of equivalent mental age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *11*, 439-448.

Sigman, M., & Ungerer, J. A. (1984). Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded, and normal children. *Developmental Psychology*, *20*, 293-302.

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *25*(2), 123-141.

- Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez, M. C., & Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics*, *86*, 267-272.
- Tsai, L. Y. (1992). Diagnostic issue in high-functioning autism. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *High-functioning individual with autism*. New York: Plenum Press.
- Wolfberg P. J. (1992). *Integrated play groups resource manual*. San Francisco State University Department of Special Education.
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups : A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *23*(3), 467-489.
- Wolfberg , P. J. (1994). *Case illustrations of emerging social relations and symbolic activity in children with autism through supported peer play*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Berkeley with San Francisco State University.
- Wolfberg, P. J. (1995). Enhancing children's play. In K. A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism – Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. New York: Teacher College Press.
- Wooten, M., & Mesibov, G. B. (1986). Social skill training for elementary school autistic children with normal peers. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S.(1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, *12*, 6-18.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

THE INFLUENCE OF A SCAFFOLDING PLAY GROUP ON THE SYMBOLIC PLAY OF A HIGH-FUNCTIONING AUTISTIC: A CASE STUDY

Shu-Chin Wu

Tsung-Ren Yang

Jeu-Guang Elementa School

National Taipei Teachers College

ABSTRACT

This research investigated the play performance of a high-functioning autistic and what kinds of scaffolding the high-functioning autistic received. A case study approach was adopted in this research. Two children with autism and three normally developing children formed a scaffolding play group. However, the researchers only analyzed the data of one girl with autism among all participants.

Based on the ability of children with autism, individualized scaffoldings, including peers, toys, teacher's guidance, and environment arrangement, were provided in each stage in the scaffolding play group. The scaffolding play group ran two sessions a week, 40 minutes each session for 21 weeks. Each session was video-taped and observation notes were also taken. Both qualitative and quantitative analysis were conducted.

Main findings were as follows:

1. The performance of the autistic child's play:

(1) Through scaffolding, the autistic child promotes her play level from functional plays to pretended plays.

(2) When the autistic child's pretended play emerges, there are still rooms to enhance the varieties and complexities of her play.

2. Scaffoldings of the play

(1) Peers were the most important scaffolding in the scaffolding play group.

(2) Teacher's guidance did help interactions between the peers and the children with autism.

(3) The toys used in the play group were closely linked to the themes of play.

(4) Environment arrangements did affect the children's play. The large space had a negative effect on the children's interactions in the study.

Recommendations are provided for future studies, play interventions and its generalization.

Key words: scaffolding play group, high-functioning autistic, symbolic play.