

# 提升輕度智能障礙兒童 自我概念的重要性

葉玉婷

澎湖縣馬公國民小學特教教師

## 摘要

自我概念也稱為自我觀念，是指個人對自己多方面知覺的總合，其中包括個人對自己性格、能力、興趣、慾望的了解，個人與別人和環境的關係，個人對處理事務的經驗以及對生活目標的認識與評價（張春興、林清山，1998）。自我概念是兒童發展的重要關鍵因素，也深深影響著身心障礙兒童，目前有許多的身心障礙兒童因為融合教育的積極推動被安置於普通班就讀，特別是輕度智能障礙兒童，在普通班就讀已經是一個很普遍的現象，然而這些特殊兒童在普通班級中總顯得較為弱勢，他們除了必須面對與普通班兒童如何相處的問題，也必須要在學習過程中找出自己的定位及價值（李玫玲，2004）。但往往在這樣的探索過程中，造成他們對自己的價值感到懷疑，缺乏自信心，對自己的看法也是消極的；所以教導學生讓他們能接納自己的身心狀況、給予成功的經驗、重要他人語言的說服以及提供替代經驗，增進普通班輕度智能障礙兒童正向之自我概念，是不可忽視的重要任務。

**中文關鍵詞：**輕度智能障礙兒童、自我概念

**英文關鍵詞：**mild intellectual disability, Self-Concept

## 壹、前言

我（I）怎麼去看待我（me）？我是誰？是每個人一生中一直不停探索思考的問題，而這個問題的回應，將會影響到一個人對自己的自我滿意度、幸福感和成

就，甚至是健康狀況；以心理學的專有名詞來說，這個回應即是自我概念（呂俐安、黃瑞瑛、張黛眉、楊雅明、楊俐容，2007）。自我概念是一個人對於自己的看法、態度、意見和行為價值判斷的總合（辜綉晶，1999），也是人格結構中的核心概念，它支配著個人一切行為的表現，也影響一個人

的成功與失敗（李輝，1994）。

然而，自我概念並不穩定，它會隨著生活經驗的變動而在生命週期中有所改變（Lynch, Norem-Hebeisen, & Gergen, 1981），特別是正在成長中的國小階段兒童，漸漸脫離了主觀化時期，受到家庭生活方式、學校學習模式與同儕團體互動的相互影響，逐漸發展出客觀化自我，形成自我概念，並反應於實際生活情境中（辜琇晶，1999；伍啓良，2004）。所以，自我概念的建立被認為是兒童時期極為重要的發展任務（信誼基金會，1991），若在這段時期能及時協助兒童提升個人正向的自我概念，則能增強其在生活各方面的適應能力，並提升各種行為的表現，也將有助於青春人格我的健全發展（張錦花、夏如春，1988；吳裕益、侯雅齡，2000）。教育部在民國九十七年所公佈之「國民中小學九年一貫課程綱要」中，其第一項課程目標即是「增進自我的了解，發展個人潛能」，顯示出培養健康的自我概念的是教育的主要目標，也是學校道德上不可推卸的責任。

自我概念是兒童人格發展過程中的重要關鍵因素，相同的也會深深影響著身心障礙兒童的整體發展。目前有許多的身心障礙兒童因為融合教育的積極推動被安置於普通班就讀，特別是輕度智能障礙兒童，在普通班就讀已經是一個很普遍的現象，然而這些特殊兒童在普通班級中總顯得較為弱勢，他們除了必須面對與普通班兒童如何相處的問題，也必須要在學習過程中找出自己的定位及價值（李玫玲，

2004）。但往往在這樣的過程中，會造成他們對自己的價值感到懷疑，缺乏自信心，對自己的看法也是消極的；所以增進普通班輕度智能障礙兒童正向之自我概念，是不可忽視的重要任務。

本文先探討自我概念的架構與內涵，接著探討自我概念的發展與影響因素，輕度智能障礙兒童自我概念之特徵，最後再提出增進自我概念之策略，期望有助於教育工作者教學之參考。

## 貳、自我概念的架構與內涵

Shavelson、Hubner 和 Stanton (1976) 針對自我概念的架構與內涵，提出了「自我概念階層模式」，認為自我概念是一多向度的心理建構，依階層型態由上往下排列順序，且不同向度的自我概念彼此之間具有相關，亦可分開來個別解釋，是近年來所提出的多向度建構理論相關論述中最完整的（吳裕益、侯雅齡，2000）。其架構是逐級分化的，位居階層最頂端的是一般性自我概念，其下可區分為學業自我概念與非學業自我概念兩大類；學業自我概念之下因不同學科形成不同的學科自我概念；非學業自我概念之下則包含了社會、情緒、身體的自我概念，在其下又再細分許多更具體、更特殊的向度，最後最底端則是許多具體行為表現的落實（洪若和，1993）。其組織架構如圖 2-1：

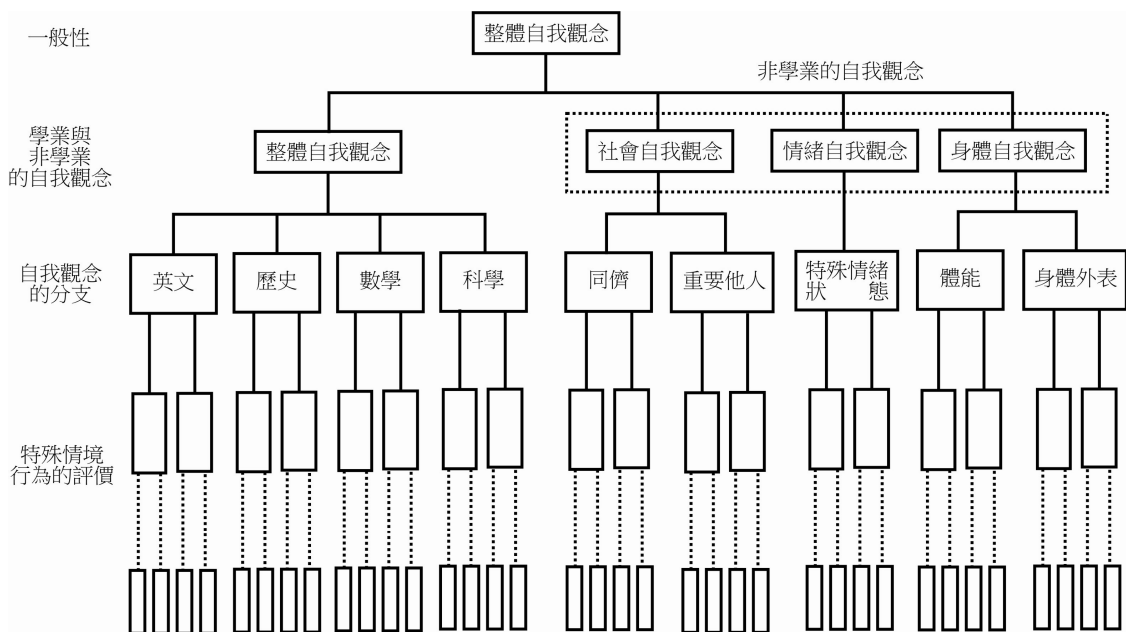


圖 2-1 Shavelson、Hubner 和 Stanton (1976)的自我概念階層模式圖

資料來源：洪若和（1993）。國小兒童自我概念之相關研究。中華輔導學報，1，131-157。

近年來，自我概念已由傳統所認為的單一概念漸漸支持多向度的自我概念 (Hattie, 1992; Marsh, 1992)。並且由於心理輔導界典範的轉移，建構理論受到極高的重視，而 Shavelson 等人所提出之「自我概念階層模式」的多向度自我概念觀念，正好符合建構理論所強調，個人是在與環境的交互作用下，逐漸形成對自我的了解之主張，所以有許多工具的發展也依循著此模式來建構（引自侯雅齡、吳裕益，2000）。

### 參、自我概念的發展

自我概念是在社會化過程中逐步形成的，其發展約略可分為三個階段：

#### 一、客體化期 - 身體我的出現

自我概念的發展始於個體開始有身體我的意識；身體我的概念是指個人對自己身體的認識，意識到這個軀體是屬於我的，對自己身體有種種感覺的認知，包括了視覺、聽覺、觸覺、嗅覺、痛覺，飢餓感...等，進而產生一種整體的軀體感。身體我的概念是個體幼兒期透過人際互動的過程，隨著知覺動作能力的成熟而逐漸出現，並非與生俱來，是經驗學習的結果 (郭為藩，1996；朱敬先，1995)。

此時期最重要的功能在滿足身體實際的需要以維持生存，所以影響此階段自我概念健全發展的關鍵因素在於安全感，安全感對於嬰兒而言，代表著溫馨而穩定的環境，母親在有需求時適時的照顧，能解

除其內在生理緊張的狀態（郭為藩，1996）。

## 二、客觀化期 - 社會我的發展

從三歲到青春期之前，個體開始擴大其人際關係而有最初步的社會生活，也開始認同各種社會角色，所以是個體接受社會文化最深，團體意識發展最重要的時期（郭為藩，1996）。

社會我以各種角色概念為內容，包括性別角色、家庭角色、友群團體角色、學校角色等，藉由一連串角色的認定，使自我能較客觀，並從他人的立場來衡量自己的行為，使行為的表現與社會的標準一致，形成社會我（洪若和，1992）。

遊戲與學校生活是影響此階段自我概念發展的重要因素，因為這時期個體都有強烈的歸屬感的需求，憂慮不受父母喜愛、不為老師與同學的重視，期望自己能夠被家庭與團體所接納（郭怡汎，2004）。

## 三、主觀化期 - 人格我的茁長

從青春期開始到成年大約十年時間，自我概念趨於成熟，促使自我概念趨向主觀性，我們稱為主觀化期，是人格我發展的階段（郭為藩，1996；朱敬先，1995）。

在這個階段，個體在身心方面急速發展，如性的成熟與覺醒、第二性徵的出現、想像力與邏輯推理能力的發展、感受的敏銳...等，且面臨許多重要的抉擇，如升學問題、職業的選擇、以及婚姻大事...等（洪若和，1992）。一方面此階段的個體逐漸脫離對成人的依賴，培養獨立自主的思考；另一方面常會強調自己獨特人格的重要

性，主觀認定自己人格特質的知覺客體，包括價值觀、興趣、信仰、人生信念、社會態度、生活方式...等，而統整成一自我價值體系，成為自己人格中不可分割的部份，屬於自我概念中的精神層面，這一層面也最能突顯一個人的人格特質（郭為藩，1996；朱敬先，1995）。

人格我是社會我發展的必然產物，個體自我概念進入到主觀化期後，透過追求自我認定的過程中，積極營造有個性的人格，直到人格我發展成熟，同時，身體我與社會我也會繼續充實臻於成熟，融會成一個統整的自我概念（郭為藩，1996）。

綜合前述，自我概念的發展是經歷生命全程，剛出生的嬰兒並不具備自我概念，而是在成長過程中一個階段接著一個階段慢慢形成，直到青年期自我觀念才趨於成熟；嬰幼兒時期是自我概念的萌芽期，當個體能辨別出我與非我，或者我與外界環境的區別時，自我概念才開始發展（李輝，1994；洪若和，1992）。然而，在不同的發展階段，個體自我概念的內涵並不相同，每個階段自我的發展都有其重要任務，也會面臨所謂的發展危機，若前期自我概念發展的不完全或形成負向的，常會導致後期自我概念的不完整（蘇建文，1998）。

自我概念的發展是綿延持續的，它一直在生命週期中發展著，每個時期發展的重點不同；整體而言，由具體而抽象、由外在而內在、由概括至分類、由變動而穩定。自我概念的成長是代表個性化的歷程，是成熟與學習的結果，讓每個人成為

獨立自主的個體，但是它並不穩定，會隨著生活經驗的變動而有所改變 (Lynch et al.,1981)。

## 肆、影響自我概念發展之因素

影響自我概念發展的因素很多，大體上可以分成三類：

### 一、個人身心特質

自我概念的重要成分之一，就是我們如何看待自己的身體，個人對自己所擁有的能力、身心特質與各項表現的看法，會影響其自我概念 (林彥好、郭利百加等，1997)。所以影響自我概念的個人身心特質大致上包括年齡、智力、身體外貌、焦慮、活動能力等；其中以智力和焦慮因素影響自我概念發展較大 (李輝，1994)。

智力是個體學習的基礎，也是去適應環境的能力 (曾文星、徐靜，1991)。智力較高的人，學習能力較強，對自己與環境的認識比較清楚，較懂得如何與人相處，獲得成功的經驗較多，因而提升了對自我的看法，自我概念也較正向積極；相對的，智力較低的人，學習能力差，不易將事情處理妥當，較常受到挫折，因而對自己缺乏自信，自我概念就顯得較負向消極。

焦慮是人類普遍都有經驗過的情緒反應，是由於個體感覺到一種非特定的、不知是因何種事物所引起、不愉快的感覺狀態，在這種狀態下，個人意識或潛意識地覺得有某件可怕的事情將要發生，而造成緊張、不安、憂愁和恐懼的感覺 (朱敬先，1995)。適度的焦慮可以協助提高操作的效

能，促進學習和問題的解決；但過度的焦慮，會導致不能鎮靜、無法集中注意力、不能持久思考，長久下來，可能影響個體做事常常失敗而備受挫折，因而造成「令人無能」的效應 (李輝，1994)。目前已發現不論是大人或小孩，具有正向自我概念者焦慮程度較低，而負向自我概念者焦慮程度較高，因為焦慮被視為心理疾病的基礎，所以此發現格外重要 [林彥好、郭利百加等 (譯)，1997]。

### 二、家庭因素

家庭是影響兒童自我概念最早、最深的因素，大致上包含了家庭氣氛、家庭社經地位、父母管教子女的態度、兄弟姊妹之關係等，其中以家庭社經地位、父母管教態度影響較大 (李輝，1994)。

如果家庭社經地位較高，父母能選擇較好的環境來教育子女，兒童處於優渥的環境中，容易獲得期望的要求，獲得成就，肯定自我，因此而形成良好的自我概念 (黃惠芳，2007)。朱經明 (1981) 的研究也發現高社經階層的學童，自我概念較佳，自我肯定程度亦較高；相反的，家庭社經地位較差的兒童，因父母無法提供較好的教育環境，無法滿足兒童的期望與要求，兒童較無法發揮所長與肯定自我，遂逐漸形成不良的自我概念。

父母管教態度適當與否與兒童自我概念發展有很大的關聯性，若父母對於兒童漠不關心，沒有給予良好的照顧，缺乏愛的兒童，會顯得較沒有安全感，沒有自信心，也較無法自我肯定；若父母對於兒童期望過高，嚴厲管教，兒童則會較畏縮膽

怯，而且因無法達成父母的期望而較自卑消沉；若父母過於寵愛兒童，會養成他們依賴的個性，無法獨立及適應環境(李輝，1994)。反之，父母能給予兒童關心照顧，孩子就能形成安全感，也比較會有自信；對於兒童的期望適當，兒童能達到期望就能較肯定自我；採取民主開放的管教態度，孩子較能獨立自主，形成正向積極的自我概念(李輝，1994；劉婉鶯，2005)。

### 三、學校相關因素

除了家庭以外，學校是學童另一個生活的主要場所，學童許多的成敗經驗皆來自於學校生活(蔡佩君，2005)。影響個體自我概念的學校相關因素方面包括學業成就、教師領導方式、同儕關係、學校環境適應等，其中以學業成就與教師領導方式的影響較大。

兒童進入學校生活之後，會認為其主要的成就應表現在學業方面，兒童會藉由在校成績好的成功經驗肯定自我的能力，增加自信心，自我概念積極明朗；反之，若學業成就低落，挫折感會讓兒童缺乏安全感，失去信心，自我概念則會較消極(李輝，1994)。

就教師領導方式而言，權威式的領導方式，兒童易形成依賴、無主見；放任的領導方式，兒童在缺乏指導情形下摸索，易造成失敗經驗多於成功經驗，而使兒童感到挫折、焦慮、缺乏自信，而形成消極的自我概念；民主的領導方式，給予尊重與接納，兒童會較願意發揮所長，貢獻力量，逐漸形成自信與積極進取的精神，也會增進其自我概念(李輝，1994)。因此，

教師對學生的自我概念甚至未來成就影響極大，來自老師的鼓勵和稱讚能改善學生的自我概念與成就表現〔林彥好、郭利百加等(譯)，1997〕。

綜上所述，我們可以了解到自我概念這種自己對自我的認識與情感，表面上看起來似乎是屬於個人的事情，實質上卻是個人與他人的互動而形成，是社會化的結果，並非與生俱來的；自我概念的改變是成熟和學習的結果，所以透過教學的介入，身心障礙兒童的自我概念是可能獲得改善的。

### 伍、輕度智能障礙兒童自我概念之特徵

輕度智能障礙學生一般在學前的表現和普通兒童懸殊不大，但是進入學齡階段後，因為學科內容日漸加深，學習材料日漸抽象，開始與普通兒童的表現有明顯的差異，才會被鑑定出來。

在普通班的智能障礙學生由於在學業方面長期經歷挫敗，容易對自己感到自卑，不喜歡自己的身體、缺乏自我意識，易形成負向的自我概念，並較具退縮的反應，易出現與社會疏離的心態。遇到事情時容易緊張、焦慮、缺乏彈性，因而出現拒絕、退縮、固執、壓抑等行為來處理所面臨的衝突。有較強的「外控制握信念」，將事物的成敗歸諸於外界因素，如命運、機會或其他人等，不認為自己可以主宰外界事物。在解決問題上，有預期失敗的心理，為了避免失敗，習慣性求助他人的暗

示指導，所以比較容易模仿別人的行爲，而不是靠自己的能力解決問題（何華國，2003；王文科，2001）。因此，在班級中幫助輕度智能障礙學生建立正向的自我概念，將有助於他在各項身心方面都會有良好的發展。

## 陸、增進自我概念的輔導策略

一個人的自我概念可能是正確的，也可能會是扭曲的。前者意指這個人對自己的評價與其實際的表現或他人對他的評價相符。而扭曲的自我概念則又可概分為過高與過低兩種情況，過高的自我概念指一個人高估了自己的能力、價值等，過低的自我概念則反之，指一個人貶低了自己的能力與價值。

Rogers (1951)曾指出，當個體經驗到與其自我概念不一致的行爲時，會有焦慮、緊張的情緒，爲了保護自己並與威脅相抗衡，因而會去否認、扭曲這些經驗，而形成扭曲的自我概念，結果使他不但無法了解自己，也無法了解他人，並造成個人的適應不良。因此，教導學童認識現實我，適度的調理想我，使兩者進以利於自我評價而後自我接納，是培養學童擁有正確自我概念的基本原則。而如何提升輕度智能障礙學童之自我概念，作者統整 Burns (1984)、Woolfolk (1987) 和 Bandura [周曉虹(譯)，1995]的建議，以及參考智能障礙學生的輔導策略，提出下列幾項原則：

- 一、使其接納自己的身心狀況：指個人對自己身心狀況的正確評估，輕度智能障礙學生若是沒有透過特意的教學、指導，他們從環境中所接受到的對於自我之了解其實是模糊的，所以需要透過反覆的教學與練習，讓學生先確實的了解自己的基本資料，自己的身心特徵爲何，優點和缺點爲何，知道自己喜歡什麼、討厭什麼，在別人眼中的自己和自己眼中的自己的差別在那裡...等。當他能正確認識自己，自我認同之後，進而才能接納自己，喜歡自己，給予自己正向的自我評價，此時才能再進一步指導他去思考如何改變自己，讓自己更好，到達自我理想的階段。
- 二、讓孩子獲得成功的經驗：給予個體成功的直接經驗，成功的經驗能提供學生對自己操控與能力水準的預測，證明自己的能力並增強自我效能感。因爲輕度智能障礙學生在學業學習方面遭遇過多的失敗經驗，而容易造成他缺乏自信，追求成功的動機低落。而一個人的自信大部分來自於把別人交付你工作做好，所以，老師的工作就是幫助學生發展勝任感，對於困難的工作，幫助他訂定明確的過程與目標，並安排機會讓他做一些勝任愉快的任務，以建立他的自信，讓他也能擁有自我實現感，進而提升他正向的自我評價。
- 三、語言的說服：也就是重要他人給予的實際評價，可透過閱讀獲取書本上的

知識，或跟別人交往得到的經驗。由於自我概念是在成長的過程中藉由與他人互動發展而成的，相關或重要他人的語言回饋是個人判斷自己能力的一個重要參照來源，它會影響行爲，也會受外界的反應而改變，是一個持續發展的動態歷程。所以提供各種活動參與的機會，增加生活經驗，在與父母，老師或是同儕相處的過程中，給予他正面的回饋與鼓勵，可激發學生對自我的期望，也有助於學生發展正向的自我概念。

四、提供替代經驗：藉由觀察學習，間接學得別人的經驗。看到他人成功的表現，特別是看到能力類似的人成功時，會加強自我效能感。因此，有效的楷模對於自我能力的影響非常重要。所以，在日常教育中可以透過繪本介紹勵志人物的努力過程，或是與學生有相似能力的人成功經驗的故事分享，提供各種角色楷模，讓輕度智能障礙學生觀察到跟自己類似的人有成功的表現，從中學得經驗，以激勵自己也要努力學習，提高其對自我正向的思考。

## 柒、結論與建議

大體來說，自我概念是多向度的，並且各面向之間是有關聯性的，彼此互相的影響著；如同多元智慧理論，每個學生都有其優勢與弱勢能力，藉由老師設計的活動、課程，引領學童從各個層面去發現自

己的優點，讓學童以其優勢層面的自我概念去連結其弱勢層面的自我概念並予以增強，達到培養其正向自我概念之功效（邱亮基，2007）。

整體而言，我們了解到影響自我概念的發展並不是單純的個人問題，而是與週遭環境人事物都有相關，主要影響因素包括了個人的身心特質、家庭及學校的因素，所以欲培養兒童正向的自我概念時，必須參考上列的因素加以輔導。在兒童的人格發展過程中，欲幫助兒童發展積極的自我概念，學習與別人建立良好的關係，在學校的機會似乎是最多的；因此，學校若能提供兒童認識自我、覺察自我、肯定自我的自我概念課程是很重要的，對於身心障礙學生而言更是如此，因為他們更是深受這些因素的影響，更容易因而造成負向自我概念的情況。在學校環境中，老師和兒童每天都有直接的接觸，是影響學生自我概念的重要他人之一，事實上老師也每天在影響學生的自我概念，所以老師的任務應是讓學生能正向的看待自己的經驗，老師透過各種教學方式輔導身心障礙學生，發揮其正面的影響力，一定可以提升學生之自信心，減低焦慮的情緒，並發展正向的自我概念，擁有健全的人格。

## 參考文獻

- 王文科（2001）。**教育研究法**。台北：五南。
- 伍啓良（2004）。**自我成長團體活動對國小注意力缺陷過動症學童自我概念**



- 之影響（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 朱敬先（1995）。**健康心理學**。台北：五南。
- 朱經明（1981）。**國中學生自我概念、友伴關係及其相關因素之研究**（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北市。
- 何華國（2003）。**啓智教育研究**。台北：五南。
- 李玫玲（2004）。**靜思語教學對國小六年級學童自我概念之影響**（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 李輝（1994）。影響國小兒童自我觀念發展之重要因素。**國民教育**，34，6-9。
- 呂俐安、黃瑞瑛、張黛眉、楊雅明、楊俐容（2007）。**我真的很不錯：提升孩子的自我概念**。台北：心靈工坊。
- 吳裕益、侯雅齡（2000）。**國小兒童自我概念量表—指導手冊**。臺北：心理。
- 林彥好、郭利百加等（譯）（1997）。**心理衛生：現代生活的心理適應**（原作者：V.J.Derlega,L.H.Janda）。台北：桂冠。
- 周曉虹（譯）（1995）。**社會學習理論**（原作者：Bandura,A.）。台北：桂冠。
- 邱亮基（2007）。**電影式生命教育課程對國小學童自我概念影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立台東大學，台東縣。
- 洪若和（1992）。自我概念的發展。**國教之聲**，26（2），41-45。
- 洪若和（1993）。國小兒童自我概念之相關研究。**中華輔導學報**，1，131-157。
- 信誼基金會（1991）。**幼兒讀物之概念分析研究—以自我概念、人際關係及自然生態為例**。信誼基金會學前兒童教育研究發展中心。
- 郭怡汎（2004）。**屏東縣市國小普通班學童自我概念與利社會行為之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 郭為藩（1996）。**自我心理學**。台北：師大書苑。
- 張春興、林清山（1998）。**教育心理學**。台北：東華書局。
- 張錦花、夏如春（1988）。性別、學業成就、父母管教態度對民族國小兒童自我概念之影響。**臺南師院學生學刊**，10，85-94。
- 曾文星、徐靜（1991）。**兒童發展與心理衛生**。台北：水牛。
- 辜琇晶（1999）。讀書治療對國小兒童自我概念與人際關係之輔導效果。**國民教育研究所集刊**，5，375-408。
- 黃惠芳（2007）。**國小 ADHD 學童自我概念與人際關係之相關研究**（未出版之碩士論文）。台北市立教育大學，台北市。
- 蔡佩君（2005）。**社會技巧訓練團體對受同儕忽視兒童之社會技巧與自我概念輔導效果之研究**（未出版之碩士論文）。國立台中師範學院，台中市。
- 劉婉鶯（2005）。**繪本教學對學習障礙兒童自我概念影響之研究**（未出版之碩

- 士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 蘇建文 (1998)。發展心理學。台北：心理。
- Burns, R. B. (1984). *The self-concept in theory, measurement, development and behavior*. New York: Congman .
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lynch, M. D., Norem-Hebeisen, A.A., & Gergen, K.J. (1981) . *self-concept ,advances in theory and research*. Ballinger Publishing Company. Cambridge, MS : A subsidiary of Harper & Row,Publishers .
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Education Psychology, 84*,(1), 35-42.
- Rogers,C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Woolfolk, A. E. (1987). *Educational psychology (3 th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.