

第二章 文獻探討

規劃自我探索課程，教學者本身應對「自我概念」有所認識。本章目的在透過對「自我概念」的探究，進一步了解設計自我探索課程所應具備之理論基礎與架構內涵，並針對自我效能和生活適應等主題進行更深入的討論。本章共分為四小節，第一節為「自我概念的內涵」；第二節為「自我探索課程」的理論基礎；第三節為「自我效能的理論及相關研究」；第四節為「生活適應的內涵及相關研究」。以下將分別敘述。

第一節 自我概念的內涵

本節以「自我概念」為主題，整理國內外的研究結果，闡述自我概念的內涵，並藉由相關研究的探討以了解「自我概念」的內涵與重要性。

壹、自我概念的定義

「自我」是心理學中重要的議題之一。簡單來說，「自我概念」是個人對自己的看法，學者對於「自我概念」的定義有著不同的看法，簡單將學者對自我概念的看法分為二項，分別說明如下：

一、強調整體性觀點的自我概念

「自我概念」是個體對於自己的整體所持有的主要信念。Rogers 曾指出「自我概念」是一種客體結構而存在的特殊的實體，也就是個體對自己各方面的綜合看法，包括對其能力、個性的看法、個人的成敗經驗與對自己的正負評價（引自郭為藩，1996）。Burns（1979）認為「自我概念」乃是個人對其行為、能力、身體、個人價值感所持有的態度、判斷與價值。陳李綢（1983）認為「自我概念」乃是一個人對於自己的看法、態度、意見和價值判斷的綜合。黃德祥（1994）認為個人藉由組織對自己的理念、情感與態度而產生對自己的整體看法即為「自我概念」。郭為藩（1996）認為自我概念是個人對自己的形象及其人格特質的知覺

與態度，也就是一個人對自己的整體看法。張春興（1989）在張氏心理學辭典中也指出：「自我概念是指個人對自己多方面知覺的總和；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，個人對於處理事物的經驗，以及對生活目標的認識與評價等。」

上述學者主張以「整體性」的看法與觀點來解釋自我概念，認為「自我概念」乃是個體對於整個自我的看法、想法與情感，包括對自己的身體、能力、心理、人格…等整體性的知覺與評估，亦即個人對自己整體的知覺與評估。

二、強調人我互動觀點的自我概念

美國心理學家William James認為自我是個人對自己所有的看法，包含「被認知的自我」(self as known)，與「認知的自我」(self as knower) 兩個部份（郭為藩，1996）。Mead認為自我概念是藉由個體與環境的互動而逐漸形成，個體自我認知來自於與他人的互動經驗，藉由他人的反應增進對自我的了解（林家屏，2002；Burns, 1979）。Cooley認為他人對自己的態度反應就如同鏡子，個體通過他們了解並界定自己，形成彼此相映的自我概念，此過程乃是自我概念形成的機制（Burns, 1979）。Shavelson認為自我概念是一個人對自己的知覺，此中知覺乃經由個人在環境中的經驗及他自己對此經驗所做的解釋而形成。Sullivan則認為個人自我概念的發展主要來自於他人對自己的期望與評價，來自他人的負向評價將損害個人的自我概念（余紫瑛，1999）。

「自我概念」是個人透過他人而間接對自己的一種主觀知覺與評估，邱寬敏（2000）認為自我概念是個體與社會環境交互作用後所形塑出對自己的一種概念；洪聖陽（2001）也主張「自我概念」是指個體經由與環境互動以及他人回饋後對自身的外在形象與內在特質所產生整體的知覺、看法與評價。

上述學者認為：「自我概念」的形成是透過個體與環境的互動逐漸形成。在互動過程中，個體透過周遭他人的眼睛看自己，根據他人對自己的知覺形成對自己的看法，透過環境與他人的回饋產生對自我的評估與價值判斷，而逐漸形成一

套對自己的觀點，強調人我互動對自我概念的影響。

「自我概念」不僅是個體對自我的觀點，更是人格及其建構的重要核心，深深影響著個體的想法與行為。綜合上述學者們的看法可以得知：「自我概念」是個人對自己的看法、想法與情感，是個體在與環境互動之後逐漸形成對自己的行為、能力、身體、態度等整體的認知，個體可以透過這樣的知覺來認識、評估環境，並進而決定行為反應的方式。

貳、自我概念的內涵

「自我概念」是個體對自我的整體認知，但是「自我概念」所涵蓋的層面廣泛，學者們從不同的角度與觀點對自我概念的分析如下：

William James 認為「自我」由三部份組成（引自郭為藩，1996）：1. 物質我：包括最內層的身體，接著是衣物、親族、家庭、財產、創造物等等；2. 社會我：包括友伴的認可、尊重、注意，親友之讚美或榮譽及名聲等等；3. 精神我：一個人的內在與主觀部份，包括心理傾向、思想、感受和行動的意識。

Arkoff (1968) 將自我分成主觀自我、客觀自我、社會自我以及理想自我。「主觀自我」是個人對自己的看法，主要是受父母影響而形成；「客觀自我」是他人對自己的看法；「社會自我」，個人想像別人對自己的看法；「理想自我」則是個人期望能達到的自我形象。Rosenberg 也依此以觀點將自我概念分為三大部分：現在的我、理想的我、公眾的我。「現在的我」是指個體所看到的自我，可分為四方面：自我概念的內涵、自我概念的結構、自我概念的層面和自我概念的界限；「理想的我」是指個體希望看到的自我，包括：理想化的自我意像、承諾的自我意像、道德化的自我意像；「公眾的我」是指個體所展現在他人面前的自我，其目的乃為了達到個人目標或呈現個人價值、為了維護自我的一致性和自尊或者為了呈現符合社會規範的角色（引自趙曉美，2001）。

此外，Fitts (1965) 以臨床經驗所發展而成的田納西自我概念量表 (Tennessee Self-Concept Scale)，對於自我概念有了更精細的陳述，他認為自我概念包括：1. 自我認同，意指個人對自我現況的認識與了解；2. 自我滿意，意指個人對自我現況的滿意或接納程度；3. 自我行動，意指在個人接納或拒絕自

己後，實際採取的因應行為；4. 生理自我，意指個人對自己身體、健康情形、外貌、技能及性方面的看法；5. 道德倫理自我，意指個人對自己的道德、舉止、信仰的看法；6. 個人自我，意指個人對自己的價值評估、情緒與人格特質的看法；7. 家庭自我，意指個人對於自己身為家庭成員的價值及彼此的信任感；8. 社會自我，意指個人與他人交往中的價值感和勝任感（引自邱皓政，2003；盧欽銘，1979）。林邦傑（1970）編製修訂田納西自我概念量表時，在該量表中將「自我概念」分為生理我、道德倫理我、心理我、家庭我、社會我、自我批評、自我認證、自我接納及自我行動等九項，作為了解自我概念的評量工具。

Shavelson與Marsh（1986）認為自我概念不但有多元分化的現象，類似的概念會形成更高階的自我概念特質，使得個體自我概念形成一個複雜的組合，他們認為總體自我概念之下可以分為「學業自我概念」與「非學業自我概念」，其中「非學業自我概念」又可細分為「社群自我概念」、「情緒自我概念」與「身體自我概念」（邱皓政，2003），可見其自我概念的結構上具多元層次性的特色。

國內學者也有一些關於自我概念範疇的闡述。郭為藩（1996）認為自我概念可以分為身體我、社會我、人格我三個部份。「身體我」是個體對自己身體及生理需要的認定；「社會我」是個體在社群中所扮演各種角色的綜合知覺與認定；「人格我」則是指個人對某些信念、理想、行為規準、價值體系的認同。

與Shavelson抱持相似觀點，張春興（1994）主張多元階層的自我概念，認為青少年的自我概念之下可分為兩大類：1. 與學業成就有關的自我概念，例如：一般學業成就、特殊學業成就等；2. 與學業成就無關的自我概念，例如：同儕關係、親子關係、容貌健康等。

綜合上述學者的觀點，「自我概念」的範圍廣大，涵蓋了內在與外在兩個部份。「內在部份」包括對自我的評價而形成的感覺或行為；「外在部份」則強調受到外在人、事、物之影響而形成的看法與態度。本研究將自我概念分為「內在我」與「外在我」兩部分，「內在我」包括：身體我、人格我；「外在我」包括能力我與社會我，並以「內在我」與「外在我」為基本架構進行教學設計，此自我探索課程內容包含了身體我、人格我、社會我、社會我與整體我等五個部份。

參、自我概念的形成與發展

自我的成長與個人生理的成長有關，但最主要的因素還是社會化過程的影響，莊懷義、劉坤輝、曾端真及張鐸嚴（1990）認為「自我概念」乃是個體在成長過程中不斷地累積生活經驗而成，藉由與週遭他人的互動過程中所形成對自己的生理、心理、道德、人格及社會等方面的看法。

個人的自我概念究竟是如何形成的呢？Devito（2003）認為主要透過四項管道，如圖2-1-1所示（引自陳皎眉，2004）：

- 一、自我的評估：個體透過自己的感官知覺、情緒反應與觀察外顯行為來認識自己，了解自己的外表、興趣、能力等。
- 二、他人的反應：我們由他人對自己的反應能感受到自我的特質與能力，尤其是重要他人（如父母等）的看法對我們的自我概念的影響力更大。
- 三、社會比較：與他人進行比較也是另一個發展自我概念的管道，我們常常透過與別人進行比較來評估自己的表現如何。
- 四、文化教化：文化或環境的期望與標準常在不知不覺中影響我們對自我的看法。當表現出所屬文化或組織所期望的行為時，我們會認為自己是成功的。

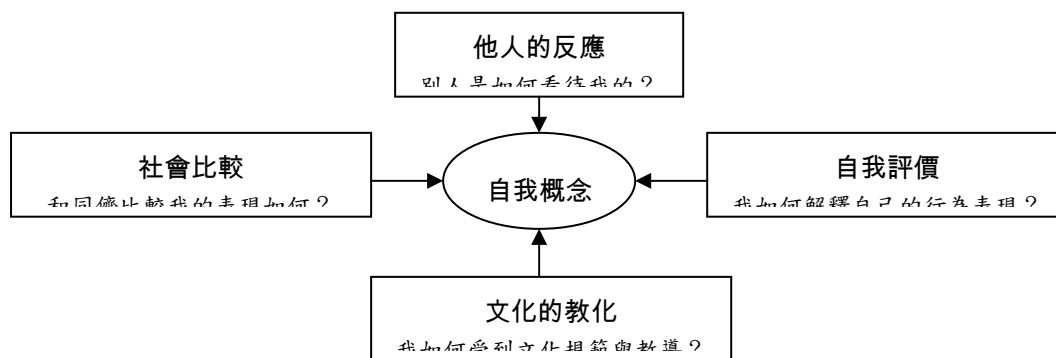


圖2-1-1 自我概念來源圖

資料來源：出自陳皎眉（2004：50）

張滿玲（1999）認為影響自我概念的因素有很多，包括：社會化的經驗、反射性評價、他人的回饋、對自己行為的自我知覺、環境的獨特性、與他人的比較、

社會自我認同等等。廖婉君（2004）認為自我概念是在後天經驗累積的基礎上發展而來，個體自我概念的形成受到人格特質、他人對待方式與他人的看法、所感受到別人對他的態度及他認為自己在他人眼中的形象等因素的影響。

歸納上述研究的看法，「自我概念」並非與生俱來，乃是透過後天的生活經驗與學習過程形塑而成，在形塑的過程中，自我的知覺、重要他人的回饋、社會比較與社會文化等都是重要影響因素。

承上述，自我概念的發展是一生不斷演進的歷程。郭為藩(1996)將自我概念的發展約略分為三個階段，說明如下：

一、惟我中心期(egocentric stage)：

個體從出生開始到三歲的階段，個體發展的重點最主要在適應自然環境，因此自我健全的發展必要要素為「安全感」。

二、客觀化期(objectified state)：

從三歲到青春期為客觀化階段，是社會我發展最重要的時期，個體深深受到社會文化的影響，是團體意識發展的重要時期。

三、主觀化期(subjectified stage)：

從青春期開始到進入成年這段時間是自我概念趨於成熟的階段，此時期的心理我蓬勃發展，同時「軀體我」與「社會我」繼續成熟發展，統合成為完整的自我概念。

綜合上述得知，個體自我概念的形成是一個連續不斷的動態過程，隨著年齡的成熟，個體本身的認知能力也逐漸成熟；另一方面，個體也在與社會環境互動的過程中不斷地產生交互作用，於是，個體與環境兩者的交互作用逐漸形成個體自我概念。個體自我概念發展受到重要他人的回饋、自我評價、與他人比較及社會文化等因素的交互作用與影響。此外，對青少年階段而言，正值自我概念發展的客觀化時期，自我概念的發展受到社會文化與同儕團體的影響，是自我發展的重要關鍵時期。

肆、青少年的自我概念

青少年時期是自我概念發展的重要時期。黃德祥（1994）認為在發展階段，青少年進入心理自我的建立以及社會自我的建立期，其認知發展進入形式運思期，自我概念的發展與認知能力的發展水平相當，因此青少年對自我的描述較會以個人的信念、動機與人際特徵為依據，對自我的陳述也會更細密與深入。在青少年初期階段，比較關心自己在家中的地位及獨立程度，到了青少年末期，他們較能獨立思考，自我概念更加抽象化。此外，由於性別意識的提升與生理成熟度的增加，男女生的自我概念開始有明顯的分化，其中男生較具有自我滿足與成就取向，女生則較具社會性與尋求幫助取向。但是，此階段的青少年的行為與自我概念並非全然一致，會呈現言行不一致的現象。

Erikson 認為青少年時期是自我概念發展的重要時期。影響青少年的自我概念的眾多因素中比較重要的有下列三項因素（朱崑中，1996；莊懷義等，1990；黃德祥，1994）：

一、生理特徵：

青少年對於自己外表的感覺和自我概念的評價似乎相當一致，生理外表所引起的評價影響著青少年的自信與自我滿意度。此生理因素是指對外表的自信、滿意度、身體發展的快慢等。

二、家庭及教養方式：

家庭社經地位與功能的高低、父母婚姻狀況及教養方式對於青少年的自我概念發展有密切的關係。家庭社經地位較差的青少年由於經濟情況與父母職業聲望的影響，容易產生挫折及自卑心。

三、重要他人：

青少年的重要他人以父母為主，並隨著年齡的增長，老師、家庭、朋友、親戚及同儕等都可能是青少年的重要他人。重要他人的評價與關係對青少年有著重要的影響力。

黃德祥（1994）認為青少年通常透過社會比較與自我評估去建立自我概念，這個階段的個體更重視社會的反應，會由別人的觀點看自己，轉而影響對自己的觀點。藉由自我反思與自我覺察，個體逐漸形成較完整的自我體系。說明如圖

2-1-2 :

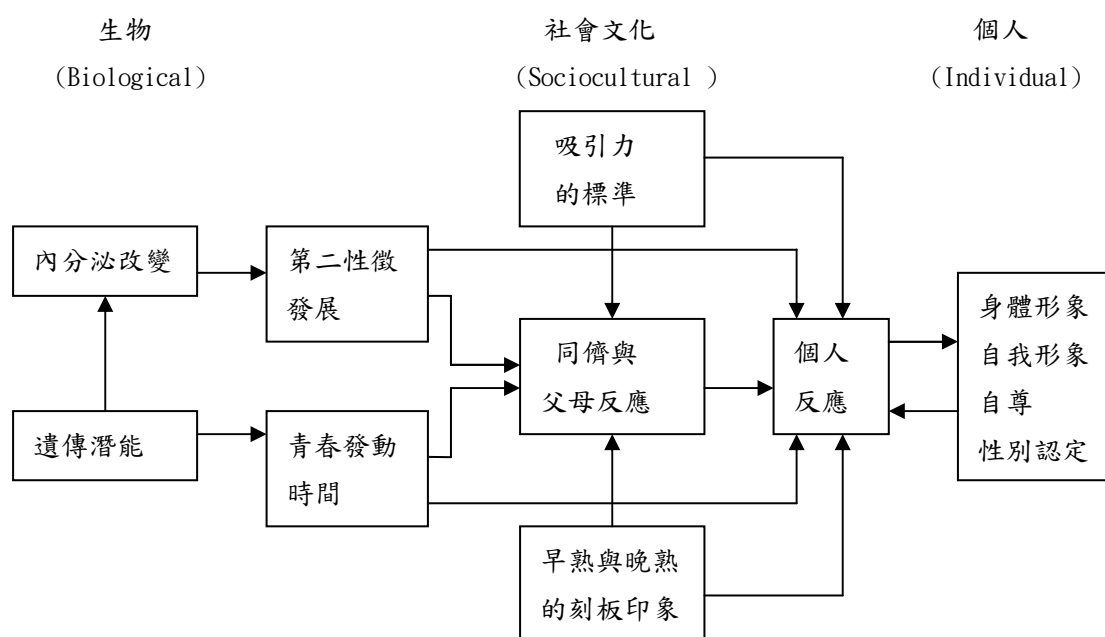


圖 2-1-2 影響青少年自我概念發展的因素圖

資料來源：出自 Peterson & Taylor, 1980；引自黃德祥（1994：321）

綜合上述可以得知：自我概念的建立是日積月累而成的，青少年主要透過下列方法建立自我概念：包括他人對自己的反應與評語、與他人比較的結果、自己過去和現在的相互比較。此外，生理外表、同儕關係、父母教養方式、重要他人回饋與個人能力感的建立都是影響青少年自我概念的主要因素。而青少年階段是自我概念發展的重要時期，除了個體本身進入自我認同與混淆的探索期之，週遭的家庭、同儕、學校等外在環境的影響力也的確不可忽視。

伍、增進自我概念的相關研究

自我概念的形成是經過長時間的累積，成為穩定的狀態，應該透過什麼方法與策略能有效提升自我概念，是許多心理學家與教育學者很關心的議題。

整理相關文獻發現，以增進自我概念為目的的介入方案大部份都藉由運動、理情情緒教育、人際技巧訓練等方式期望能夠增進個人的自我概念，例如吳麗娟（1985）針對國中生實施「理情教育課程」，目的在增進國中生的理性思考、情

緒穩定與自我尊重，進行六週的實驗處理後發現：實驗課程對理性思考、情緒穩定有顯著提升，但對於自我尊重則沒有影響，該研究建議應增加自我了解的課程內容以幫助自尊的提升；謝淑玲（1989）設計「理情團體諮商課程」，以小團體方式進行活動，經過 11 週後發現對增進兒童的自我概念有顯著的影響。

在提升正向自我概念時，個體與環境正向的反應具有不小的影響力。趙曉美（2001）指出，進行以促進自我概念為目的之方案的課程內容，應增加受試者對自己的自我了解與接納，並引導受試者學習人際關係、壓力調節等某些特定技巧以幫助提升自我概念。周愷嫻（2001）以問卷訪談方式研究，發現在青春期自我概念形成重要時期時，如果社會週遭及個人都能給予成長正面的反應，則可以塑造出青少年正面的自我概念。這些社會週遭反應對青少年自我概念的形成的影響性以同儕的影響力最優先，再來是老師和父母。該研究建議從三方面協助青少年建立正向自我：1. 正面的社會反應：如讚美與接納可見少焦慮與壓力；2. 正面的個人心理反應：如接納自己生理的變化；3. 正面的文化社會壓力：如改變文化看待青春期的性別差異。由此可見個體與環境的正向反應對青少年自我概念的正面影響力。

在國外的研究中也有不少與增進自我概念有關的研究：Byrne（1974）認為來自他人的評價與自己的能力感是影響自我概念的重要因素。Peens、Pienaar 及 Nienaber（2008）以 201 位七到九歲的統合失調的兒童為對象，設計三種介入方案（運動介入、自我概念增進方案及心理-運動雙介入方案），並設計有對照組。經過八週的實驗方案後，發現除了自我概念增進方案的實驗處理未達顯著差異之外，其他組別均達到顯著差異，尤其以心理-運動雙介入方案的結果最明顯。該研究建議要提升自我概念，除了幫助學生自我覺察之外，如果也能幫助學習特定領域的技能，會達到更好的效果。Larson（2007）透過研究了解有關自我概念的冒險探索方案對行為偏差青少年的影響。他以 9 到 17 歲有行為偏差的青少年為實驗對象，透過方案的進行了解受試者的改變情形，實驗結果顯示該方案實驗組中 9 到 11 歲這一組受試者的自我概念有達到顯著改變，其他組別則無顯著差異。

雖然自我概念與學業成績、生活成功與否有很密切的關係，但是 Manning (2007) 認為在耗費大量的時間金錢進行各種方案之前，事先了解這樣的努力是否能達到目標是卻是很重要的，他認為與其聚焦在以自我概念防止學生學業問題或行為偏差，不如透過增加學生的能力感與自我覺察來促進他們的自我概念。

由上述研究可知：大部分以增進自我概念為目標的研究，都藉由小團體或課程的方式進行，研究對象涵蓋兒童、青少年、行為偏差者與身心障礙者等。歸納該類研究的結果可以發現，有些研究結果支持課程確實可以提升受試者的自我概念，有些研究則傾向於不支持這樣的結果。本研究的目的即在透過課程設計幫助學生探索自我特質與各項能力，並藉由同儕的回饋來拓展對自我認識與瞭解的深度與廣度，以瞭解能否藉由課程提升受試者的自我效能與生活適應。

第二節 自我探索課程的理論基礎

本節透過探討有關自我概念的理論，形成自我探索課程的理論基礎，藉由理論基礎建構作為設計自我探索課程的參考依據。

壹、自我探索課程的理論基礎

青少年是發展快速且身心變化最急遽的時期，個體在生理及心理皆面臨重大的改變，尤其國中生正值青少年成長的重要階段，如何給予國中學生適切的教育，幫助青少年自我認識與自我探索，一直是學校教育裡備受關切的課題。本研究中的「自我探索課程」設計理念如圖 2-2-1 所示：

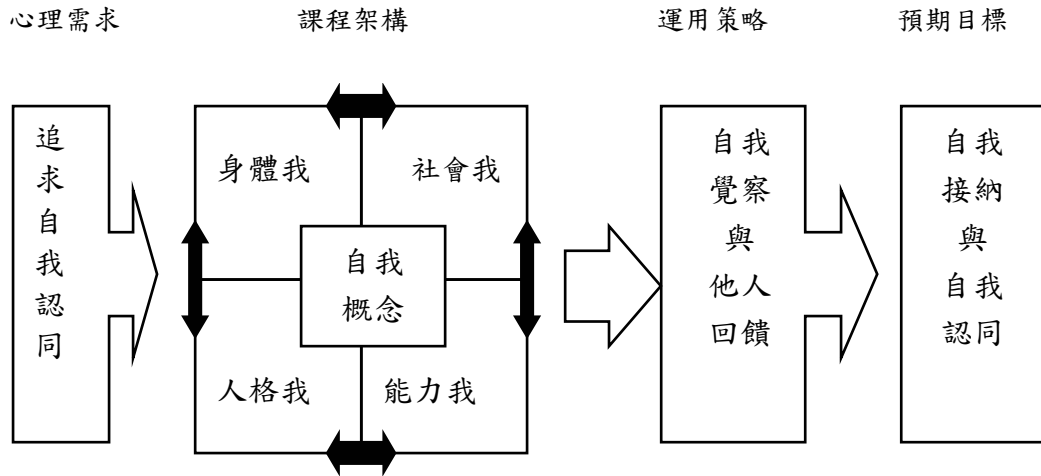


圖 2-2-1 課程設計理念圖

本課程的實施對象為國中生，正值追求自我方向、尋求自我認同的發展階段，在課程架構部分將自我探索的內容分為身體我、社會我、能力我與人格我等四部份，運用周哈里窗以自我覺察與他人回饋等方法來增加開放自我區的概念作為教學時的策略，希望能達到理想我與現實我趨於一致的自我實現目標。分別說明如下：

一、心理需求—Erikson 心理社會發展階段

Erikson 根據經驗提出了心理社會發展階段論，認為個體的發展受到先天環境與社會文化的相互影響，他將個體一生的發展分為八個階段，強調每個階段的發展都會對下一個階段產生影響力，每一個階段是人生發展的危機，也可能是人生的轉機（張春興，1991）。青少年階段是形成自我認同的關鍵期，李茂興（1998）認為個體化（individuation）是青少年時期的認同形成歷程中的重要特徵。青少年正面臨「自我認同」與「角色混淆」的掙扎，內心不斷思考著自己是誰？往何處去？以及未來會如何？「自我認同」或是「角色混淆」是重要的發展課題。他們透過對自我的追尋為以後的發展方向做一準備，在此階段中發展成功與否，決定之後的發展情況，如果在此階段沒有得到充分的發展將形成角色混淆，影響往後其他生命階段的發展。

自我認同所指的是個體人我一致的心理感受（張春興，1991），也就是個體面對環境時將自我的過去經驗、目前的知覺及對未來的期望進行統整，青少年的自我認同感深受家庭、社會、教育的影響，所以如何幫助青少年在關鍵階段了解自己，增加自我認同、自我肯定，是本研究發展自我探索課程的重點。

二、自我探索課程的內涵—身體我、社會我、人格我與能力我

郭為藩（1996）認為自我概念可以分為身體我、社會我、人格我三個部份。「身體我」是個體對自己身體及生理需要的認定與看法；「社會我」是個體在社會生活中所扮演各種角色的認定，包含了個體在家庭、學校、社區等社會團體中所扮演的各種角色的知覺與認定；「人格我」則是指個人對某些信念、理想、行為規準、價值體系的認同。身體我、社會我與人格我三個部分共同構成整體的「自我概念」。郭為藩曾發展出一份針對國高中學生適用的「自我態度問卷」，即以「對自己身體的態度」、「對自己能力與成就的態度」、「對自己人格特質的態度」、「對外界接納的態度」、「對自己價值系統與信念」等向度了解個體對自我的態度，該量表即以身體我、社會我及人格我為基本架構。

本研究的自我探索課程參考郭為藩自我概念的內涵，將自我概念分為「身體我」、「社會我」與「人格我」，再加上「能力我」共四個部分，作為自我探索課程的基本架構，依據此架構規劃並設計自我探索課程。

三、運用策略—周哈里窗的概念

Joseph Luft 與 Harry Ingham 在周哈里窗（Johari Window）的概念中，每個人的自我可以分為四個部份，包括開放自我、盲目自我、隱藏自我及未知自我，如圖 2-2-2 所示（引自陳皎眉，2004）：

	自己知道	自己不知道
別人知道	開放自我	盲目自我
別人不知道	隱藏自我	未知自我

圖 2-2-2 周哈里窗圖
資料來源：出自陳皎眉（2004：66）

- （一）開放自我：是指別人跟自己都知道的相關資訊，例如：姓名、工作、外表等資訊。
- （二）盲目自我是指別人知道，自己卻不自覺的部分，例如：口頭禪、怪癖、某些人格特質等。
- （三）隱藏自我：是指自己心知肚，而別人不知道的部份，例如有意隱瞞的秘密或想法、想表露卻未表達的想法等。
- （四）未知自我：是指自己不知道，而別人也不知道的訊息，例如：個人未察覺的潛能、潛意識等。

每個人的四個自我區域都是整體的一部分，任何一區加大，其他部分就會減少，各個區域的大小變化是受到自我揭露與他人回饋的影響。開放自我越大的人，在人際互動上願意自我開放的程度越多，人際溝通的品質會比較好；反之，開放自我越小的人，自我坦露的程度較低，人際互動情況較不佳，心理健康的程度也偏低。

適時的自我坦露與自我開放有助於幫助彼此回饋與自我認識，因此設計課程時會適時的在活動之後加入分享與回饋的部份，增加學生對自我的認識，達到自我探索的目的。

四、目標—理想我與現實我趨於一致

自我概念是有組織、有連貫的知覺模型。Rogers 以現象學觀點來解釋自我概念，認為所謂「自我概念」即是個人對自己及與其相關環境的關係的了解與看法（車文博，2001），包括：個人對自己的知覺與評價、個人對他人的知覺與評價、個

人對環境的知覺及自己與環境關係的評價等。個人的知覺、意見、態度、價值觀等，構成具有獨特性的「我」。綜合來說，個人的知覺、意見、態度、價值觀等，共同組合而成就是具有獨特性的「我」。

「自我」分為理想我與現實我，「理想我」是指一個人所希望自我形象；「現實我」表示個人本身實際的情況。Rogers 認為當個體的「現實我」和「理想我」越趨於接近時，表示個人對「自己」的察覺和實際情況以及他所希望的形象都相符合，自然會對自己感到滿意。個人對自己的看法未必與自己所具有的客觀條件相符合，有的人客觀能力頗高而且頗有成就，但可能在他自己看來卻是一個失敗者，由此可見，自我概念是個體的主觀看法。當個體的「理想我」與「現實我」愈趨一致，或者「理想我」是以「現實我」為基礎而發展成，則個人的適應將愈良好，生活也將愈幸福。

本研究中的自我探索課程的設計理念，乃是希望藉由活動設計探索「自我概念」的內涵與各個面向，並藉由課程中的自我檢視與他人回饋，以多元化的方式幫助青少年進一步釐清「理想我」與「現實我」的差別，增加其自我接納與對自己的滿意度。

綜合上述，對青少年階段而言，正值自我認同重要的發展階段，有自我探索的需求，本課程期望以「身體我」、「社會我」、「人格我」與「能力我」作為課程的基本架構內涵，藉由自我覺察、自我探索與他人回饋等活動方式與策略幫助國中生在課程中增進自我認識、自我澄清，增進學生釐清「現實我」與「理想我」間的差距，以達成自我接納、自我認同的課程目標。

貳、自我探索課程的意義與重要性

自我概念是藉由成長經驗中學習而來的，是個體在成長過程中逐漸形成，過去學習與經驗的累積結果，經透過與他人的各種關係的社會互動中所形成的一組包括個人生理、心理、道德、人格、社會等層面所組成的心理結構。透過同儕指導與合作學習等班級策略可以增進學生學業能力與對社會支持的知覺，進而有效

提升其自我概念 (Arbor, 2007)。以下從三個部分說明自我探索課程的意義、重要性與影響性：

一、自我探索是青少年的重要發展任務

青少年正處於身心變化急遽的青春期，對自己身心的變化正需要調適，這樣的過渡期可能有利於個體形成清晰的自我形象，但若過度敏感與在意，反而會陷入緊張焦慮的心理狀態 (林文正, 2002)。因此，建立正確適切的自我概念對青少年階段來說，是相當重要的事情。

Arbor (2007) 在研究中指出學生不需要在所有的領域中得到成功經驗才能發展高度自我概念，只需要在某些他們重視的範疇裡經驗到成功的經驗。學生如何辨識自己的興趣與性向並發展自己的潛能？藉由自我探索課程的實施，可以幫助學生對自己有更多的認識，並發展適合自己的領域，展現屬於自己的才能。能夠自我認識並且自我認同的人，才是能夠自我實現的人生。

二、自我概念對個體的發展具有舉足輕重的影響

青少年的自我概念之所以重要，因為它不僅影響個人的行為，也影響了青少年對生活的滿意度。劉若蘭 (1995) 認為個體會在生活中以自我觀念為依據，評量自己的處事待人的經驗。如果所獲得的經驗與自我觀念不符合，將產生焦慮，焦慮累積過多難免引起情緒的困擾。因此，生活適應良好者多能適當的吸收經驗，並調理自我觀念使兩者相符合。理想我與現實我兩者的差距越小，個人的適應將愈良好，生活也將愈幸福。因此如何給予國中階段的學生適切的引導，幫助其建立適切的自我概念，使其順利成長，一直以來是備受關切的課題。了解自我概念不僅可以增進與生活環境人、事、物的關係，也可以影響我們與環境的互動方式及對生活的滿意度。

要如何建立正確的自我概念呢？黃光明 (1987) 認為自我概念是一種「概念性的建構」，透過長期的人際關係交互影響發展而成，而非天生的。黃惠惠

(1998)認為個體可以藉由自我省察、與他人比較及透過別人回饋產生省思等三種方法建立正確的自我概念。因此，透過自我探索課程的實施可以幫助學生增進自我概念的發展。

三、促進自我了解與發展是國民教育的重要目標

李坤崇(2001)認為從國民教育的根本目標來看，國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程。藉由尊重個性發展，激發個人潛能，藉由人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取、與世界觀的健全國民。其中，「了解自我與發展潛能」就是第一項國民教育所欲培養的基本能力，由此可見自我探索課程的重要性與實施的必要性。

第三節 自我效能之理論及相關研究

本節以「自我效能」為主題，整理國內外的研究報告，闡述自我效能的內涵、意義、發展與影響因素，並藉由探討自我效能的相關研究進一步瞭解自我效能與自我概念、生活適應之間的關係。

壹、自我效能的內涵

以下將從自我效能的意義、來源及作用說明自我效能的內涵。

一、自我效能的意義

「自我效能」一詞是由Bandura於西元1977年所提出。Bandura認為最能引發和改變個人認知信念的因素，莫過於成功經驗所獲得的能力感，此「能力感」即所謂的「自我效能」(廖克玲，1982)。

Bandura主張個體的行為反應受到個人的信念、行為和環境三者的交互作用影響，其中，個人的信念扮演著關鍵性的角色。亦即，「自我效能」是個體對於

自己能否獲致成功所具有的信念，而此信念乃是對自己完成某種行為的一種信心或把握程度。此信念不但會影響個人所設立的目標水準、努力程度，也會影響個人採取的行為、任務的選擇和表現的結果（Bandura, 1982）。

Bandura與Wood（1989）認為自我效能包含兩個層面：效能預期（efficacy expectations）和效能信念（expectation belief）。其中，「效能預期」是指個人追求所欲達成的目標時，衡量自己是否有能力達成目標的一種信念，而「效能信念」則是指個人透過自己的實際活動經驗、觀察他人經驗、以及社會的和生理的各種認知歷程，所獲得的自我說服、及對自己學習能力的認知的複雜產物（吳孟鏞，2003）。這兩種信念雖有不同，但皆是自我信心概念中的一部份，也顯示出自我概念與自我效能兩者的關係。

自Bandura提出自我效能之後，許多學者也針對自我效能進行相關研究與探討。「自我效能感」是人們對於能夠有效的完成一件事，具有高度的信心。張春興（1989）認為「自我效能」乃是個人對於自己從事某工作之能力的主觀判斷，以及對該工作可能做到的程度的一種主觀評斷。蔡進雄（2004）指出：擁有高自我效能的人相信自己的能力並且通常會有較佳的表現。林春煌（2002）認為自我效能應是一種知覺，指個人在面對特殊情境下的任務時，表現出確認自己有能力完成的一種信念。

綜合上述，自我效能乃是個體對於自己能否完成某行為的綜合性評估及信心程度。此種自覺的效能感不但會影響個人所設立的目標水準、努力程度，也會影響個人採取的行為、任務的選擇和表現的結果。

二、自我效能的來源

自我效能感是個體對自己與環境發生交互作用的效驗性的一種主觀自我判斷，Bandura（1986）認為個人對其自我效能的認知，無論正確與否，其發展主要來自下列四項訊息來源：實踐的成敗經驗、替代性經驗、口語的說服、生理與情感狀態。茲說明如下：

（一）實踐的成敗經驗（mastery experience）

主要經驗指的是個體從其成功經驗中逐步累積而來的效能信念。過去的成功

經驗可提昇個人的效能預期，而一再重複的失敗則會降低效能預期。但Bandura並不認為成功或失敗的經驗是決定自我效能的唯一因素，他認為還有其他因素也左右著自我效能的建立：

1. 付出的努力：個人表現與其努力程度有關。有時候雖然表現失敗，但若個體自我評估後知道自己對此表現所付出的努力並不多，則對其自我效能的建立影響不大。
2. 分析表現的背景因素及任務困難度：個人對任務困難度的知覺也會影響對其自我效能的評估。當任務對個人而言是簡單的，則不會因為成功的結果而提升個人的自我效能感；而當個人完成困難具挑戰性的任務時，對自我效能的信念則會提高。
3. 選擇性的自我省視與對主要經驗的再建構：有時個人對自我效能的判斷並非來自成敗結果，而是來自於個人選擇性的自我省視，影響他對主要經驗的再建構。若是個人選擇成功經驗的回憶較多，則會提升自我能力感，擁有較高的自我效能。
4. 成就達成的軌跡：能力需要時間逐漸累積而成，個體在成長過程中也是逐漸累積自己的能力，擁有成就達成的軌跡。累積較多成就達成軌跡的人擁有較高的自我效能。

Bandura認為主要經驗是個人所熟悉、真實的生活經驗，是個人自我效能最主要的來源，由主要經驗所建立的自我效能也是最強、最穩固的。

（二）替代性的經驗（vicarious experience）

個體並非完全仰賴個人的成就表現以建立自我效能。有時候，自我效能預期也受到替代性經驗的影響。觀察他人順利從事某項具挑戰性的活動，會使個體產生我也可以像他一樣的預期，因而提高自我效能。同樣的，個體若是觀察到他人的失敗經驗，當自己從事類似的活動時，也會降低個人的自我效能。個人獲得替代經驗的對象不只是與自己相似的個體，也包含電視、影帶等媒材。

(三) 社會性的說服 (social persuasion)

社會性的說服主要是用口語來說服個體，使其相信自己的確有能力完成所欲追求的目標。說服力的強弱與說服者的身分或權威有相當的關係。

(四) 生理和情緒的狀態 (physiological and emotional state)

個體有時候會倚賴生理狀態的訊息以判斷自己的能力，人們通常會因激動的情緒或緊張的狀態而降低表現的水準，因而影響對自我效能預期的高低。

個體藉由上述管道蒐集相關訊息，經由大腦的認知處理轉而成為自我效能的一部分，其中又以「實踐的成敗經驗」對自我效能的影響力最大，此外，替代性經驗也可以提供自我效能的訊息來源之一。

Coutinho (2008) 以問卷調查法研究探討自我效能、後設認知與成就表現之間的關係，結果發現三者之間有很顯著的相關，尤其自我效能與成就表現之間的相關更高於與後設認知的相關。此研究與 Bandura 的觀點一致，認為過去的經驗會影響個體對自我的效能判斷。

本研究的課程設計透過自我覺察與同儕互動的回饋方式，學生一方面自我覺察過去生命中的經驗，另外，也幫助學生藉由他人的回饋提高對自我效能的知覺。

三、自我效能的作用

對 Bandura 而言，個體並非受環境所決定，而是環境、行為與個人三者的交互作用，尤其自我效能就是決定個人因素的一項重要變項，透過多種形式影響個體的行為動機與行動 (陳李綱等，2006)。

Bandura (1982) 將個體「自我效能判斷」與「反應結果判斷」二者的交互關係整理如圖 2-3-1 (引自吳孟錚，2003)：

環境判斷

		-	+
自我效能判斷	+	社會行動主義 (social activism) 抗議 (protest) 抱怨、發牢騷 (grievance) 改變環境 (milieu change)	有自信的、時機適切的行動 (assured opportune action)
	-	放棄、辭職 (resignation) 認命、冷漠 (apathy)	自我貶抑 (self-devaluation) 意志消沈、喪氣 (despondency) 自我貶抑 (self-devaluation) 意志消沈、喪氣 (despondency)

圖2-3-1 自我效能判斷和反應結果判斷對行為和情意反應的交互效果圖

資料來源：出自Bandura (1982:140)

- (一) 當個體知覺自己有充分能力，而反應的結果卻可能是負向的時候，可能會有抱怨抗議或進一步採取激烈的行動以試圖改變環境。
- (二) 當個體知覺自己擁有充分的能力，且預期反應結果也是正向的時候，個體將採取自信適切的積極行動。
- (三) 當個體知覺自己能力不足，或就算有足夠的能力，但是反應的結果卻可能是負向的時候，個體可能因此而產生認命的想法、忍耐或是冷漠的情緒反應。
- (四) 當個體預期結果可能是正向的，但是卻覺得自己能力不足時，個體容易產生自我貶抑、自卑的情緒，而造成抑鬱消極的行為表現。

由上述得知：個體的行為受其對自我效能判斷的影響，而自我效能判斷來自於對自我能力的知覺與判斷。

自我效能藉由認知、動機、情感與選擇等四個過程來影響個體的行為表現，說明如下（引自丁振博，2000）：

- (一) 認知過程：指的是個體評估自我的能力所設定的個人目標，高自我效能的人認為能勝任而選擇具挑戰性的目標，低自我效能的人則設定簡單目標。
- (二) 動機過程：自我效能對於動機的影響包括了努力的程度、堅持度等。高自

我效能的人遭遇困難會選擇更努力更堅持地達到目標，低自我效能的人則會藉由放棄而逃避困難。

(三) 情感過程：指面對困境時所表現出來的情緒而言。高自我效能的人會藉由行動或有效的方式改變焦慮不安的情緒，低自我效能的人則焦慮緊張、鬱鬱寡歡。

(四) 選擇過程：個體會依照自己所能掌握的能力選擇所要的生活或環境，因此不同自我效能的人所選擇的也大不相同。

Wise(2007)的研究也指出：自我效能高的人，在生活中比較能夠參與任務，願意付出較多的嘗試，並且在遭遇挑戰時能夠有毅力面對困難。

由上述可知：個人的自我效能知覺在事件的因果關係中扮演核心角色，自我效能影響著個人目標的設定、問題解決的態度、策略的選擇、結果表現與努力的堅持度。因此，個人的自我效能不但影響了個人的行為表現，也影響了個人的生活適應，高度自我效能的人具有較高的修復力，遭遇困難能用積極的態度與堅持度面對困境，低自我效能的人則較傾向逃避困難、放棄挑戰，面對挫敗時較不容易康復。

貳、自我效能的發展

在成長的過程中，個人自我效能的發展會隨著年齡與經驗的增長而有所不同。在自我效能發展的階段中，每個時期都有不同的挑戰，個體藉由不斷的修正來調整自我效能（廖克玲，1982）。

一、來自家庭的奠基：

個體在幼兒階段透過大量的遊戲活動認識世界，並發展各種動作技巧、社會互動能力、語言與認知技巧等。成人的肯定對於孩童是否能藉由行為獲致成就感與滿足，有很大的影響力。孩童透過親子間的口語互動行程認知與能力的發展。

二、與同儕團體互動的影響

在此階段的個體，對自我效能的判斷開始產生變化，個體會逐漸以自己的實際關係來評斷自己（吳孟錚，2003）。年齡相仿的同儕團體提供自我效能的參照依據與示範，有助個體評估或證實其能力。基本上，同儕之間的影响對於自我效能的發展是互惠合作的。然而，當同儕關係呈現破裂、貧乏的時候，也可能產生相反的效果，使的個體的能力與表現受到低估，而干擾了自我效能的發展。因此，同儕的互動與選擇就顯的格外重要。

三、學校教育的培養

學校是培養個體自我效能的認知與能力的機構。對學生而言，到學校接受教育，除了學習知識、認知能力，學習解決問題的技巧也很重要。學校教育應該幫助學生建立對自己的正確看法，並能學習以積極的態度面對未來。學校的教師應對於學生能力有所了解並能採取合宜的教學方式激勵學生並提升其認知能力，建立其良好的自我效能感。

四、青少年過渡階段的發展

青少年須在此時期學習為成人期作準備，必須學習許多新的技巧以及成人社會的運作方式。此外，還必須學習如何處理異性交往、親子關係、生涯抉擇等重要課題。在這轉變的過渡期中，個體需要學習新的因應技巧與能力，這些都需要依賴先前效能經驗所建立的基礎。

五、成年期的挑戰

成人期必須學習處理來自工作伙伴、婚姻關係、父母角色和生涯抉擇等問題，穩固的自我效能有助於激發並維持個人的動機，以持續努力追求各項成就。中年階段的個體在自我效能方面逐漸穩定，然而科技的發展與社會的變遷，迫使人們得在社會競爭中一再地重新自我評估。因此，處於中年期的人們需要嚴肅的

面對其能力的限制，並積極思考人生與工作的價值。

六、老年期對自我效能的重新評估

進入老年期的人在體力、感覺、記憶力等各方面的生理能力都逐漸降低，因此老年人宜透過適當的參與活動的機會，維持並改善其認知功能，以鞏固良好的自我效能。老年階段不能只以生理來評估其功能，否則反而降低了參與活動的機會行為表現水準，影響其自我效能的評估。

由上述可知：自我效能的發展隨著幼兒、兒童、青少年、成年及老年等不同階段而有不同的發展重點。在青少年階段的學生，一方面透過學校教育與課堂學習提升其認知能力與各項能力，幫助自我效能的建立；另一方面也藉由同儕的互動幫助個體驗證並評估自我能力，擴展其自我效能。在此過渡階段，個體必須透過親子關係、人際關係及生涯抉擇等過程發展自我的效能。

參、自我效能之相關研究

關於自我效能的研究與運用不勝枚舉。數十年來，自我效能的概念被廣泛運用在學業成就、生涯發展、健康體能、煙癮酒癮防治及焦慮憂鬱減壓等各種身心健康議題等研究（陳李綱等，2006）。以下分別就自我效能與自我概念及生活適應等議題的相關研究進行探討。

一、自我效能與自我概念的關係

高申春（2001）指出 Bandura 認為「人」的主體性影響著他的行為表現，他強調「自我概念」對行為的影響，這是與傳統行為主義者最大的不同。

有些實證研究結果顯示自我效能是個體對自己完成某任務或行動的能力，與自尊和自我概念有關。自我效能與正向情緒、工作滿意度和樂觀程度有關，並且可以有效預測面對生活變化的適應情況。知識與行動之間的個人認知歷程，對個體行為表現有很重要的影響。此一認知歷程是以「自我效能」為核心，經由此種

自我能力的知覺與判斷，影響個體的動機與行為（引自孫志麟，2001）。

根據 Feltz & Weiss (1982) 的研究中證實自我效能概念化的說法，個體在特殊情境的能力會增進整體的自我概念，也就是說，自我效能可以影響個體自我概念。Sonstroem & Morgan (1989) 的健身運動自尊模式中也提出，身體自我效能的提高能夠增進個體本身的身體自我概念，進而幫助整體自尊的提升。

江玉卉 (2003) 以實驗設計方式探討實施休閒教育對增進國中學生自我效能感之影響效果，研究結果發現實驗處理可以有效增加受試者的社會性自我效能，對自我調整效能則無明顯影響。透過適當訊息的提供，可以幫助個人發展自我效能，並幫助個人在特定情境中統整所有訊息，對自己的行為能力做出正面的判斷。對個人的自我評估與判斷就是對自己的認識，也就是自我概念的呈現。

上述研究顯示：自我效能與自我概念的關係密切。自我效能是個體對於自己能否完成某項行為的綜合性評估及信心程度。在評估的過程中，個體會透過認知過程並依據自身的能力作為評估的參考，因此，對自我的看法與自我效能兩者之間的關係實在密不可分。

二、自我效能與生活適應的關係

個體對自我效能的評估將決定其面對問題時所採取的行動方向（陳李綢等，2006）。個體自我效能感決定了個體的壓力狀態、焦慮反應和憂鬱的程度等身心反應的過程。在 Bandura 看來，威脅性並不是環境事件固有的一種屬性，而是建立在個體應對效能感和環境潛在危險之間的一種關係屬性。效能感與焦慮反應呈現正相關，無能感往往有強烈的主觀痛苦。

有些研究指出：自我效能較高的人對自己有較高的期望，面對困難時也有較高的努力程度。高申春 (2001) 認為自我效能感會影響到個體活動過程中的努力程度，以及面對挫折障礙的耐力與持久力。因此，強烈的自我效能感對個體的適應具有很大的意義。此外，游壁如 (2005) 以資優生為對象的研究中發現「自我效能」是影響情緒適應的重要因素。具有正向自我效能的人對自己有較高的期

望，願意接受挑戰並努力完成目標，因此其情緒適應較良好。

李娟慧（2000）以問卷調查法探討青少年的自尊、社會支持與社會適應之間的關係，發現「自尊」、「能力感」與「社會適應」之間有高度相關。Moeini 等人（2008）也主張自我效能與心理健康、社會適應之間關係密切，他們以問卷調查的方式探討所知覺之壓力、自我效能與心理健康狀態的關係，發現所知覺之壓力越大者，其自我效能表現越低，心理健康狀態越負面，顯示知覺之壓力、自我效能與心理健康狀態三者之間有密切的關係，也建議學校教育應提供壓力管理及相關訓練等課程，以促進學生心理健康。

此外，吳孟鏗（2003）以 513 位國小五六年級學童為對象，探討自我效能、知覺父母期望、教師期望與行為困擾、學業表現之間的關係，結果發現自我效能中的社交、自我價值觀、認知三個向度與父母期望中的成績關注、親子互動可以有效預測行為困擾，該研究結果可以呼應前述研究，自我效能與心理健康、生活適應的關係密切。

綜合上述可知：個體自我效能不僅可以預測其行為方向，個體對自我效能所抱持的信念也將決定其面對問題的態度、情緒、決定努力的程度與堅持度等。許多研究發現，自我效能越高的人，對自我有較高的能力感，願意面對挑戰，並且選擇以較積極的態度生活，心理困擾程度較低。

第四節 生活適應之內涵及其相關研究

本節以「生活適應」為主題，分別就生活適應的定義與內涵、衡量指標及相關研究探討生活適應的重要內容。

壹、適應的定義

「適應」(adjustment) 的涵義源自於生物學中 adaptation 的概念，意指生物為了生存必須做適度的改變以配合外在環境（賴保禎、張利中、周文欽、張德聰及劉嘉年，1999）。

雖然「適應」是日常生活中常見的用語，但是心理學家們對「適應」的定義有著不一樣的想法，整理相關文獻的結果，大概分為以「結果」和「過程」兩大類型的看法。以「結果」來定義的學者認為「適應」是人與環境互動後的結果或狀態。例如：Lindgren&Fish（1976）認為「適應」是心理與情緒的健康狀態；Coleman（1976）也指出「適應」是個人奮力處理壓力並滿足需求的結果，而適應的結果指的是維持個人與環境間的和諧關係（引自賴保禎等，1999）。

相反地，從「過程」的觀點來解釋的學者認為「適應」是一種過程與歷程。Arkoff（1968）認為「適應」是個人與環境間互動的關係。Piaget認為「適應」是指個體的認知結構或基模受到環境的影響而主動改變的歷程（引自賴保禎等，1999）。Hartment（1958, 1964）主張「適應」是個人終生維護心理平衡的持續過程，以毋需付出太高代價去因應一個具有一般性及可預期性的環境（引自俞筱鈞譯，1996）。朱敬先（1992）適應是指有機體想要滿足自己需求，而與環境發生調和作用的過程，此過程有可能是單向、雙向，也有可能是多向的歷程。適應需要符合以下二項條件：1. 就主體來說，個體的需求獲得滿足。2. 就社會來說，個體需求的滿足方法是社會所認可的。因此，當個體以積極態度適應時，表示其重新擬定一個與原本目標相近的目標；反之，當個體採取消極適應時表示其遇到阻礙時會轉而以補償行為來掩飾失敗。

根據 Theodorsom 的現代社會學辭典中所描述，所謂「適應」乃是「個人與所處的環境之間的規律性與和諧化的狀態，表現在個人與內在的自我及和外環境關係上」（引自廖榮利，1986）。劉焜輝（1976）認為「適應」是有機體想滿足自己的需要，與環境發生調和作用的過程。張春興（1989）在張氏心理學辭典為定義「適應」所下的定義為：「1. 個體為排除障礙、克服困難，以滿足其需求時所表現的各種反應；2. 個體為了與其生活的環境保持和諧狀態所表現的各種反應；3. 除環境中的人、事、物之外，個體為滿足其需求所表現的一切內在（如態度、觀念等）的改變歷程。」

有學者認為「適應行為」是一種處理社會及物理環境的能力表現，也是評斷

個人對社會適應程度的重要指標。就 Erikson 的觀點，所謂的「適應」是指個體能與環境達成良好的互動，從而滿足其心理需求，達成階段性的發展任務。張春興（1989）則從「行為」的觀點提出「適應」乃是個體為了與其生活環境保持和諧狀態所表現的各種反應，強調個體適應自然環境與社會情境的方式與技能。

Lazarus（1976）認為「適應」是一種幫助個體達成環境要求的行為，使個體得以與其內在自我、外在環境間維持和諧的關係，「適應」既是人與環境互動的過程，也是人與環境互動後的一種結果。因此，個體的不適應乃是理想我與現實我不一致的矛盾結果（車文博，2001），一個功能健全的個體，能夠發揮自我的潛能，且與經驗相結合，也能擁有良好的生活適應。

綜合上述學者的看法，所謂的「適應」乃是：人與環境互動過程中遭遇困難與壓力，為了排除困難解除壓力而採取因應方式，達到身心平衡狀態的一個過程。達到良好適應的人在適應環境的過程能隨時調整自我、因應環境，不但能滿足心理需求並能與環境維持良好的互動與關係。因此，「適應」是一種個體與環境的交互作用的過程，是一種達到和諧狀態的結果，也是一種行為或能力的表現。

貳、生活適應的內涵

生活適應是一種心理健康的表徵，表示個體與環境之間能維持和諧的關係，生活適應的人因為自己需求獲得滿足且獲得認可，因而產生快樂幸福的感受，此即是一種心理健康的狀態。

Tallent（1978）認為人生是一連串適應的過程，所謂的「適應」包括對生理上的適應、對社會環境的適應及對自己的適應（引自李佩玲，2002）。Arkoff（1968）認為生活適應包含了家庭適應、學校適應、職業適應與婚姻適應等範疇。劉焜輝（1985）也將生活適應分為個人生活、家庭生活、學校生活、社會生活等方面的適應。個人適應包括自己的能力、條件、情緒與動機，不僅要欣賞自我，還要認知自我價值。家庭生活包括處理家庭問題的成功、快樂程度等。學校生活則是學業成就及個人成長。社會生活則指個人在現實生活中的自我認知與

達成環境的要求。

吳佳霓(2001)認為生活適應是個人對自己、對他人、對環境事物的適切反應。蔡恆翠(2003)則以此概念將生活適應從個人與內外環境來探討，分為「個人適應」與「社會適應」兩大部份。「個人適應」強調個人的需求是否獲得滿足與其對環境的滿意程度，包含了自我概念、自我評價、情緒調節等；「社會適應」則著重在個體與他人或環境是否建立良好的關係，亦指人際關係的和諧程度，包括家庭、學校、社區及社會等。

唐璽惠(2002)提出生活適應的範疇應包括：

- 一、發展方面：指的是生理與身體方面在成長過程中所遭遇的挑戰與困難。
- 二、人際方面：在親子、手足、同儕、師生、異性等人際互動上所面臨的阻礙與困境。
- 三、生活方面：指的是家庭生活、學校生活、社交生活等衍生的問題。
- 四、課業方面：指學業低成就、學習態度不佳等因為學業而產生的挫折。

陳李綢等人(2006)認為國高中學生的生活適應可從個人、家庭、學校、社會及未來等向度，細分為八個部份，分別為自我定向、家庭適應、社會適應、人際關係、學習適應、自我意識、工作適應及自我勝任等。

從上述研究可以得知：「生活適應」所涵蓋的範圍廣泛，小從個體對自己，大到與家庭、學校、社會環境等各方面的調適歷程與結果都是其範疇，而青少年的生活適應約可分為生理、心理與社會三種層面。本研究所要探討的是國中生的生活適應，因此將國中生的生活適應分為自我定向、家庭適應、社會適應、人際關係、學習適應、自我意識、工作適應及自我勝任等部份。

參、生活適應的衡量準則

劉焜輝(1976)認為適應是有機體希望滿足自己的需求，與環境產生調和作用的過程，他認為從適應的狀況，可將生活適應分為良好適應與不良適應。「良

好適應」是指個體以社會認可的方式滿足需求，解除緊張的情緒；「不良適應」是指個體的適應不良或是社會的適應不良，也就是個體的需求未滿足，或是個體所採取的方式是社會不認可的。個體在生活適應的過程中所採取的態度可以分為兩類：積極適應與消極適應。積極適應的人如果遭遇困難或失敗時，會重新擬定與原來目標較接近的目標並重新努力。但是，消極適應的人可能會因為遭遇困難後就放棄原來的目標或改變成與原來不相似的目標。

適應歷程乃是源自於個體與環境互動中所產生的問題、壓力或需求，有些學者以良好適應與不良適應的特徵，作為衡量生活適應的標準。例如，賴保禎等人（1999）認為良好適應的特徵包括：1. 能體驗幸福，並維持情緒的穩定性與一致性；2. 有積極的自我觀念；3. 擁有工作並能體驗工作的意義與價值；4. 能與外在社會環境做又有效及適切的接觸；5. 生活在現實生活中，並時時與過去的經驗和未來的展望相契合。

吳武典及洪有義（1991）認為心理健康就是適應，他認為如果一個人能充分了解自己並接納自己、擁有朋友並能與朋友和諧交往、有工作並且勤奮工作並能勇於面對現實環境，並做出適當回應，則他就是一個適應良好的人。

陳李綢（民 87）將生活適應的評量指標歸納為四大類：

- 一、生活適應分為兩個向度，包括：個人適應與生活適應。
- 二、以「心理健康程度」為指標：其中包含了正向指標如親密人際關係、人際技巧、社交參與、工作滿意度等；負向指標如情緒不穩定、焦慮傾向、自卑傾向等。
- 三、以「行為特徵」為指標：包括攻擊、退縮、冷漠、自我中心行為、反社會行為等。
- 四、以「認知能力」和「心理成熟度」為評定個人生活適應：包括問題解決能力、家庭與朋友交往關係、個人勝任技能、學習適應力、情緒適應力等。

從上述歸納得知，學者在評估生活適應的情況時，大部分都以個體的人格特質、心理健康程度、認知能力、行為表現及心理成熟度等作為評估的指標，評估個體在個人適應與社會適應的情況。

肆、生活適應與「自我」的相關研究

有關「生活適應」的相關文獻與研究大多在探討影響生活適應可能的因素，例如：性別、年級、學業成就、家庭背景與親子關係等研究，發現生活適應的情況受到許多因素的影響，以下將從「自我概念」與「生活適應」的關係探討。

Arkoff 以自知之明、自我認同、自我悅納、自尊自重與自我開放等向度作為心理健康之判定標準，五項標準都以「自我」為中心，可見對自我認識與自我認同乃是心理健康的基石。

王淑俐(1990)認為國中階段的學生處於自我探索並尋求自我認同的階段，開始關心自我及外在的事物的變化，容易產生悲傷、挫折、憤怒、煩惱與自卑等負面情緒，進而產生行為困擾與生活適應的問題。Engels、Hale、Noom 及 Vries (2005)研究大量具代表性的樣本後發現憂鬱情緒、低自尊及低自我效能等現象與青少年吸煙行為有密切的關係，並提出自我效能與情緒適應可作為預測青少年是否吸煙的因素。方紫薇(1986)在「青少年自我統整發展暨價值澄清小團體諮商對高一女生自我統整之影響」的研究中發現：自我統整量表的分數可以有效預測自尊、焦慮及內外控的分數，顯示自我發展與自尊、焦慮情緒等有高度相關。由上述得知：負面的自我概念容易產生情緒適應或行為困擾。

此外，也有不少研究發現自我概念對行為具有影響力，例如 Taylor, Davis-Kean 及 Malanchuk (2007) 透過問卷調查了解自尊、學業自我概念與學校攻擊行為三者之間的相關，研究結果顯示，低自我概念的學生比起高自我概念的學生更容易在學校出現攻擊行為，支持了很多以往的研究結果。擁有正向自我概念的人對自己的各方面抱持正向看法，對自己的各個部分有好的感覺，面對外在威脅事件時能自我調節，不以攻擊行為回應。可見自我概念、自我效能與學校適應的關連性。

針對學校生活適應情況與自我概念的研究幾乎都認為兩者關係密切：陳李綢(1998)對師大學生的調查研究亦發現：師大學生生活適應狀況與自我概念呈正相關；莊榮俊(2001)以國中生為對象探討自我概念、生活適應與自

我傷害的關係，結果發現自我概念越高，生活適應愈好；生活適應越好，自我傷害度越低；對於家庭生活的適應情形也有相同的發現：吳慧玲（2004）以問卷調查法研究國中小單親學生親子關係、自我概念與生活適應之關係。研究發現：單親學生親子關係越好，自我概念越高；單親學生自我概念越高，學生生活適應越好。國民中學學生自我概念不同程度的生理自我、心理自我、家庭自我、學校自我在學生生活適應有顯著差異；自我概念越高，學生生活適應愈好。

吳佳霓（2000）以問卷調查法針對青少年進行研究，發現青少年的自我發展情況與生活適應存在著顯著相關，青少年的自我人格整體發展狀況也會對生活情境中行為困擾的適應有顯著的影響效應。從上述研究可以了解，自我概念與生活適應的關係密切，增進自我概念是似乎提升心理健康的有效對策。

柯永河（1980）曾提出心理健康的公式： $B=E/P$ ，其中 B 表示「症狀出現率」；E 表示「內外壓力總合」；P 表示「自我強度」，可見個人心理不健康與其自我強度成反比，與內外壓力成正比，當個體心理越健康時期自我強度越高。Cohen（1982）的研究指出個人人格特質對壓力及調適最重要的中介變項中與自我強度關係最密切（引自陳李綢，1998）。Bach&Verdile（1975）的研究發現認同危機解決與自我接受、生活適應之間具有正相關。Whitley（1983）曾經在探討性別角色導向與自尊的研究中發現自尊是心理安適的指標之一（引自黃齡萱，2004）。

劉焜輝（1976）指出「認識自己」是預防不良適應、促進心理健康的方法之一，能了解自我的人，能覺察自己的優點，也能接納自己的缺點，對自己有適切的想法，自然也能有健康的自我態度。

從上述的相關研究與文獻探討可以得知：能了解自我的人擁有較好的自我概念，具有較穩定的自我形象，並且能夠接納自己、欣賞自己，能尊重自己也能尊重他人，是心理健康的人，在生活上也擁有較好的適應情況。本研究希望藉由了解自我探索課程的實施能否有效提升學生在學校與家庭等各方面的生活適應。