

國立彰化師範大學特殊教育學系

特殊教育學報，民 102，37 期，頁 29—60

以結構方程模式驗證高職階段中度智能 障礙學生自我概念與自我擁護之關係

林美玲

中臺科技大學護理系

吳訓生

國立彰化師範大學特殊教育學系

摘要

本研究根據理論與相關研究提出高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護模式，該模式假設個體之自我概念與自我擁護具有相關性。因此，研究者以自編問卷針對臺灣地區 347 位的高職階段中度智能障礙學生進行調查，並以結構方程模式評鑑蒐集的資料是否適配本研究所提出之理論模式。結果發現研究者所建構之高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護模式得到驗證與支持，自我概念與自我擁護是二階因素概念，自我概念與自我擁護的相關為.81，顯示高職階段中度智能障礙學生的自我概念與自我擁護具有相關性。最後，根據研究結果提出各項建議，以供高職階段中度智能障礙學生、家長、教師與輔導工作者實務上及未來研究參考。

關鍵字：中度智能障礙、自我概念、自我擁護



壹、緒論

一、研究動機與背景

臺灣地區以智能障礙學生為主要安置對象的各啓智學校及特殊教育學校高職部的智能障礙學生共有 2,782 人，而中度智能障礙學生就有 1,444 人，佔有一半人數之多（教育部特殊教育通報網，2011）。高職階段中度智能障礙學生正處於青少年時期，依 Erikson (1968) 人類八大階段中青少年會面臨自我認同與角色模糊的困境，所以高職階段正是中度智能障礙學生發展自我概念的關鍵期，再者建立正向自我概念也是協助學生順利轉銜至生涯各階段的重要課題。近年來有關智能障礙青少年自我概念的研究也有逐漸成長的趨勢（林惠芬，2004；邱進興等，2011；洪清一，1997；張君如、鄭政宗、陳國濱，2008；Jones, 2009）。但是相關文獻卻少能針對高職階段中度智能障礙學生探討自我概念的狀況，就國內已累積的寶貴資訊中，利用中度智能障礙、中度、智能障礙、智力障礙、智能不足、心智遲緩、自我和自我概念等關鍵字於中華民國期刊論文索引系統、臺灣博碩士論文知識增值系統、教育論文全文索引資料庫、教育論文線上資料庫和科學教育期刊文獻資料庫查詢，截至 2011 年 3 月僅有一篇文獻探討高職階段中度智能障礙學生自我概念的研究，此篇文獻是介入一輪車運動對數位中度智能障礙學生自我概念的影響（邱進興等，2011）。有鑑於此，採取大樣本，讓學生自我表述自我概念的量化研究設計，或許更能整體且全面性的一窺臺灣地區高職階段中度智能障礙學生

的自我概念狀況，同時也進一步探究臺灣地區高職階段中度智能障礙學生自我概念是否具有特定不同次領域的分化，以瞭解學生對自己的看法，對周遭人、事、物與環境的感受。為此採用多構面的觀點探討高職階段中度智能障礙學生自我概念的要素結構有其必要性。

在維護高職階段中度智能障礙學生的人格權、生存權、生活權、教育權及工作權，除了關注自我概念之外，自我擁護的狀況更是不容忽視。然而針對中度智能障礙學生探討自我擁護的研究則仍十分少見（蘇皇妃，2008；Test, Fowler, Brewer, & Brewer, 2005）。就我國的狀況，利用中度智能障礙、中度、智能障礙、智力障礙、智能不足、心智遲緩、擁護、自我擁護、倡議和自我倡議等關鍵字於電子資料庫查詢，截至 2011 年 3 月有兩篇文獻的研究對象包含高職階段中度智能障礙學生自我擁護的研究（王明泉，2000；林宏熾，2003），可見這領域尚有努力的必要。至於評量方式，王明泉(2000)以自編的自我擁護問卷請教師依照平時觀察高職階段智能障礙學生自我擁護的狀況進行評量，研究結果發現中度智能障礙學生在自我擁護的得分顯著低於輕度智能障礙學生，由旁觀者的角度來看，可見高職階段中度智能障礙學生其自我擁護能力仍有待提升；之後也有林宏熾(2003)探討高中職身心障礙學生的自我擁護狀況，至於中重度障礙的學生無法自行作答者，也是請教師依照平時觀察學生來評量障礙學生的自我擁護狀況。雖然上述兩篇文獻所探討的研究對象裡含括中度智能障礙學生，唯評量中度智能障礙學生的方式皆採取旁觀者的角度，意即係由



第三者依照平日觀察學生的情形，評量中度智能障礙學生的自我擁護情況。如此第三者很可能無法完整瞭解受試者本身，所得結果即未能直接反映受試者本身的特性 (Nonnenmacher, 2008)。因此設計一個能直接由中度智能障礙學生自我表述的評量工具有其必要性，此理念是來自於智能障礙學生在瞭解題意後，自行作答的能力並非全無，應該開發學生溝通的潛能 (Maiano, Bégarie, Morin, & Ninot, 2009; Nonnenmacher, 2008; Perry, 2004)。

由於個別探究中度智能障礙學生自我概念與自我擁護的文獻已不多見，探討中度智能障礙學生自我概念與自我擁護關聯性的文獻更見缺乏，不過從有關身心障礙者的研究中可知自我概念與自我擁護彼此之間具有影響力。Sundar (2007)曾發現自我概念負向或自我認同不佳的身心障礙者可透過自我擁護訓練克服其心理因素的問題。也有研究指出身心障礙者自我擁護能力越高者，自我概念越正向 (Appleby, 1994; Beart, Hardy, & Buchan, 2004; Bos & Van Reusen, 1988; Gilmartin & Slevin, 2010; Goodley, 2005)。研究者於是想藉由實際資料瞭解臺灣地區高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護之間的關係。

二、研究目的

基於國內尚無研究直接針對高職階段中度智能障礙學生進行自我概念與自我擁護模式的建構，因此本研究目的為(1)瞭解臺灣地區高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護的狀況，並且(2)建構臺灣地區高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護關聯模式。本研究透過文獻分析，閱讀國內外相關文獻，探究自我概念

與自我擁護構面與測量指標，並採用研究對象即評量者的方式，編製一個能直接由高職階段中度智能障礙學生自評之自我概念與自我擁護的研究工具，並且透過結構方程模式分析本研究所建構的自我概念與自我擁護的關聯模式與學生自評資料的契合情形。期望本研究結果能運用在教育、科技、醫療與社會等跨領域，有助於未來高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護相關實務的推展。

貳、文獻探討

學術界對於自我概念與自我擁護皆無公認一致的分法，因此進行自我概念與自我擁護定義、構面與評量的探討，以及闡述自我概念與自我擁護理論模式的建構。

一、自我概念定義、構面與評量

自我概念的因素結構在 1960 年代開始是集中在自尊此「單一構面」，自 1980 年代起即強調自我概念應具多構面或是多構面多階層 (Donohue, 2008)。自我概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、興趣的瞭解，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 (張春興, 2002)。自我概念具有可學習、可組織、動態性等特性，個人於成長過程中不斷藉由群己互動的歷程，使自我概念逐漸成形，整個發展歷程為動態的 (Freeman, 2003)。

Shavelson、Hubner 與 Stanton (1976)是第一個提出多構面多階層的自我概念，認為自我概念是一種階層性的結構，最上層是整體自我概念，再區分為學業性(acade-



mic)與非學業性(non-academic)自我概念，在這些學業和非學業自我概念之下還可再細分成更具體、特定的層面。Fitts (1965)將「非學業自我概念」區分為外在和內在參照構面，內在參照構面強調自我評價而形成的感覺或行為包括自我滿意、自我認同與自我行動，外在參照構面強調外在事物及人物影響個人所形成的看法和態度包括生理自我、道德倫理自我、人格自我、家庭自我、社會自我，而形成3×5類別的雙維自我概念架構。不同研究對象其自我概念的內容可能會有所不同，或者是自我概念的因素結構會隨著個人成長而有所變化，因此面對不同的研究對象，應該注意挑選恰當的構面與使用時機（邱皓政，2003）。

從過往探討智能障礙自我概念的文獻中得知常用的量表有自我態度問卷、自我觀念測驗、自編的自我概念量表、田納西自我概念量表、圖片量表、兒童自我知覺量表(Self Perception Profile for Children)、皮哈二氏兒童自我概念量表(Piers-Harris children's self-concept scale)、自我描述量表——我個別施測版(Self Description Questionnaire-I Individual Administration, SD QI-IA)、自編的短式身體自我概念量表等（洪清一，1997；徐慰筠，1979；許天威，1998；張君如等，2008；陳宣蓉，2003；Appleby, 1994；Campbell-Whatley, 2008；Donohue, 2008；Elias, Vermeer, & Hart, 2005；Glenn & Cunningham, 2004；Jones, 2009；Maïano et al., 2009；Tracey & Marsh, 2002；Zetlin, Herriot, & Turner, 1985）。這些研究對象大多是探討輕度智能障礙者或唐氏症青少年，量表所包含的構面、題型和

填答類型不全適用於高職階段中度智能障礙學生在瞭解題意後自行作答。

爲了獲取測量高職階段中度智能障礙學生自我概念的構面，進一步分析用於測量智能障礙者自我概念量表的構面，結果有外觀自我、體能自我、心理自我、家庭自我、同儕自我、社會自我、道德倫理自我、自我認同、自我滿意、自我行動、學校自我、語文自我和數理自我等13個構面。依據Shavelson等(1976)的觀點，最上層是整體自我概念，屬於學業自我概念的有一般學校自我、語文和數理自我，屬於非學業自我概念的有外觀自我、體能自我、同儕自我、家庭自我、社會自我、心理自我、道德倫理自我、自我認同、自我滿意和自我行動等十構面。依據Fitts (1965)的觀點，非學業自我概念屬於外在參照構面有外觀自我、體能自我、心理自我、家庭自我、同儕自我和道德倫理自我等六構面，非學業自我概念屬於內在參照構面包括自我認同、自我滿意和自我行動（如表1所示）。可知國內外評量智能障礙者學業自我概念的構面偏向一般學業性，也就是學校自我相對較多；非學業自我概念偏向外在參照構面，以外觀自我、體能自我、心理自我、同儕自我和家庭自我等五構面相對較多。從表1分析結果，再依據學者建議問卷所測量的最好是4—13個構面(Harter, 1982; Harter & Pike, 1984)，以及Maïano等(2009)研究發現輕度和中度智能障礙青少年身體自我概念的結構模式是比一般青少年較少複雜性。從相關研究得知適合探討高職階段中度智能障礙學生自我概念包括學校自我、外觀自我、體能自我、心理自我、同儕自我和家庭自我等六構面。



國內外探討輕度智能障礙者自我概念的評量方式分析如下,林惠芬(2004)、Campbell-Whatley (2008)、Zetlin 等(1985)探討智能障礙者自我概念所使用的評量工具之填答類型(response format)是採用「是」或「否」二分法,但是 Perry (2004)說明以「是」或「否」二分法的填答類型所獲得的研究結果較為籠統。Tracey 與 Marsh (2002)探討智能障礙學生所使用的評量工具的填答類

型是採用雙重二分法(double binary response),但是此量表題型僅用文字呈現。邱進興等(2011)、洪清一(1997)、張君如等(2008)、陳宣蓉(2003)、和 Appleby (1994)所使用的評量工具的題型是文字敘述,填答類型是李克特氏評定,填答者需理解文字意義才能自行作答。Donohue (2008)、Elias 等(2005)、Glenn 與 Cunningham (2004)則使用圖片陳述問題的評量工具調查智能

表 1

國內外研究智能障礙者自我概念的構面分析摘要表

年代	研究者	自我概念												
		整 體			自 我					概 念				
		學	業	非	學	外 在 參照構面			內 在 參照構面					
學 校 自 我	語 文 自 我	數 理 自 我	外 觀 自 我	體 能 自 我	心 理 自 我	家 庭 自 我	同 儕 自 我	道 德 倫 理 自 我	社 會 自 我	自 我 認 同	自 我 滿 意	自 我 行 動		
1979	徐慰筠			✓				✓				✓		✓
1982	洪有義											✓	✓	✓
1997	洪清一							✓	✓			✓	✓	✓
1998	許天威	✓							✓					✓
2003	陳宣蓉									✓				
2004	林惠芬			✓								✓		
2008	張君如等			✓	✓			✓				✓	✓	✓
2011	邱進興等			✓	✓					✓				
1985	Silon & Harter	✓		✓	✓					✓				✓
1985	Zetlin et al.	✓		✓				✓						✓
1988	Damon & Hart			✓	✓			✓						✓
1994	Appleby			✓	✓			✓				✓	✓	✓
2002	Tracey & Marsh	✓	✓	✓				✓						
2004	Glenn & Cunningham			✓	✓					✓				
2008	Campbell-Whatley			✓				✓						✓
2008	Donohue	✓	✓	✓				✓						
2009	Maiano et al.			✓	✓							✓		
2009	Jones	✓		✓	✓			✓						✓









障礙者的自我概念，但是此研究工具的試題在描述同一件事物時，同時採用兩極端的問法，該研究結果提出如此兩極端的問法會讓填答者有所混淆。

Maïano 等(2009)以自編的短式身體自我概念量表來探討輕度和中度智能障礙青少年對身體的自我概念，研究對象輕度智能障礙學生 201 位和中度智能障礙學生 141 位，年齡介於 12—18 歲，問卷設計除了考量用簡單易懂語法和肯定句，填答類型的設計在第一次研究僅採用李克特氏六點量尺來記分，從「從不」至「完全」來

表示，卻發現效果不彰。於是第二次研究在問卷設計時，除了考量用簡單易懂語法陳述問題之外，也修正填答類型的設計，改採用融合圖示等級量表(graphical rating scale)和李克特氏六點量尺兩種形式的填答類型，如表 2 所示。圖示等級量表的面部表情則是由 Wong 與 Baker (1988)發展而來，但是圖示等級量表的面部表情有六個選項，再加上六個臉部表情變化差異小，對於中度智能障礙學生而言不易區別程度上的差異。

表 2
融合李克特氏六點量尺和圖示等級量表

題 目	從不	一些	有點	足夠	很多	完全
我比其他強壯						

資料來源：Maïano, C., Bégarie, J., Morin, A. J. S., & Ninot, G. (2009). Assessment of physical self-concept in adolescents with intellectual disability: Content and factor validity of the very short form of the physical self-inventory. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 39(5), 778.

上述的研究工具設計理念和評量方式各有其優缺點，但是不全適用高職階段中度智能障礙者在瞭解題意後可以自行作答，因此依據上述研究的構面和評量方式的優缺點加以省思，發展成適合高職階段中度智能障礙學生自評的問卷，以全面一窺自我概念的狀況。

二、自我擁護定義、構面與評量

擁護運動歷經三波，第一波是專業人員擁護(professional advocacy)此時期並不重視身心障礙者的想法與需求，僅在於針對身心障礙者提供治療(Dowse, 2007)。第二波是家庭擁護(family advocacy)強調透過父母為身心障礙者代為主張，卻發現增加身



心障礙者的依賴性、憂鬱、低自尊、缺乏自信心，以及難以行使自我擁護等害處，因此逐漸形成反對父母替子女擁護的聲浪(Mantooth, 2006)。現今則邁入第三波自我擁護時代(age of self advocacy)，轉變成是身心障礙者為自己的權利採取行動(Van-Belle, Marks, Martin, & Chun, 2006; Wehmeyer, Bersani, & Gagne, 2000)。自我擁護意指表達自己的思考、感覺、權利，並且為自己做決定和為自己負責任(Lan, 2007)。自我擁護是需要提供機會給予障礙者伸張權利和責任，並且為自己的生活作選擇(Hammer, 2004)。自我擁護運動關心身心障礙者被社會排斥的問題，期望提供身心障礙者更多工作機會、工作職責和權利(Dowes, 2007)。所以自我擁護時代強調常態化(normalization)，不再只是考量異常或是疾病，而是將身心障礙者視為獨立的個體，強調身心障礙者有權利以正常步調過生活和發展生涯(Wehmeyer et al., 2000)。

以人為先(people first)的觀點來看自我擁護，所強調的是在必要時給予支援，身心障礙者也是做的到，因此不認同身心障礙者無能力做任何事情；反而認為身心障礙者和其他公民一樣，擁有同等權利，站在自己的立場來擁護自己的需求與喜好，離棄所憎惡的事務(Gray & Jackson, 2002)。就特教領域而言，自我擁護係指身心障礙者個人權利與控制權，由外在代理實體移轉至接受服務的消費者身上的一種歷程(林宏熾, 1999)。就輔導和社會工作者而言，自我擁護包含權利與選擇、機會與控制、獨立與自主、描述當時情況、說出自己的意見和影響他人，認為自我擁護是身心障礙者維護與保障自己在社會上

應享所有權利的一種自我促進的歷程(Appleby, 1994)。就醫護領域而言，自我擁護在慢性病患者和生命飽受威脅的患者常是以自助(self-help)稱之，醫護專業人員要站在患者權利的立場，了解患者所想要與渴望，還要告知病情和治療方式，讓患者可以為自己的健康選擇治療方式(Sellin, 1995)。由此可見不管應用的領域為何，自我擁護的精神在於以人為先，在公平情況下，給予機會表達。自我擁護傾向強調身心障礙者有權利在需求未被瞭解與未被滿足時，可以自我倡導與表達個人權益，適時提供協助，讓身心障礙者得以選擇一個常態化的生活模式。

為了獲取測量高職階段中度智能障礙學生自我擁護的構面，讓高職階段中度智能障礙學生表達其個人權益，進一步分析相關的研究，結果有 Balcazar、Fawcett 與 Seekins (1991)、Bregman (1984)、Foxy、Faw、Taylor、Davis 與 Fulia (1993)、Nezu、Nezu 與 Arean (1991)僅以溝通此構面探討自我擁護的情形。Abery、Rudrud、Arndt、Schauben 與 Eggebeen (1995)、Sievert、Cuvo 與 Davis (1988)採用認識權利與溝通探討自我擁護的情形。王明泉(2000)、Test 與 Neale (2004)等人結合自我知識、認識權利與溝通等構面探討自我擁護的情形。Allen、Smith、Test、Flowers 與 Wood (2001)採用自我知識、溝通與領導等構面探討自我擁護的情形。Powers 等(2001)、Test、Fowler、Wood 等(2005)、Wehmeyer 與 Lawrence (1995)運用自我知識、認識權利、溝通與領導等構面探討自我擁護。林宏熾(2003)、Appleby (1994)、Brown (2000)、Schreiner (2007)和 Van-Belle 等(2006)藉由自我知識、



認識權利、溝通與經驗等構面探討自我擁護的情形。從上述可知評量智能障礙者自我擁護包含自我知識、認識權利、溝通、領導與經驗等五構面。茲以此五構面做為分類標準，再次歸納本研究蒐集文獻(如表 3 所示)，得知自我知識、溝通和認識權利等構面為過往文獻較常探討的構面。Epstein (1981)研究結果提出個人能自我認識與溝通才能有效擁護。而 Johnson (1999) 和 Test、Fowler、Wood 等(2005)皆認為即使個人無法成為領導者來為他人或團體擁護，個人仍可有效為自己擁護，故本研究不將領導納入中度智能障礙學生自我擁護的評量構面。綜上所述，本研究探討高職階段中度智能障礙學生自我擁護採用的構面包括自我知識、認識權利、溝通和經驗等四個構面。

至於探討智能障礙者自我擁護的評量方式分析如下，Brown (2000)探討自我擁護技巧訓練後對中學障礙學生自我擁護的影響，研究對象來自 18 所高中的輕度和中度障礙學生共 29 位，當中有 15 位學生是智能障礙者，評量方式採用選擇題。Schreiner (2007)則由選擇題和開放式問題型瞭解學生遇到困難時如何表達需要、感受與協助。Finlay 與 Lyons (2002)說明研究對象是智能障礙者時，必須考量理解程度，因為無法理解問題，也就無法提供可接受的答案。

王明泉(2000)採用問卷調查法探討高職階段輕度、中度和重度智能障礙學生的自我決策能力，其中有一部分是探討自我擁護，自我擁護量表的題目是用文字敘述，填答類型是李克特氏五點量尺，請教師依照平時觀察學生來評量高職階段輕度、中度和重度智能障礙學生的自我擁

護，研究結果中重度智能障礙學生的自我擁護能力比輕度智能障礙學生弱。林宏熾(2003)探討高中職身心障礙青年自我擁護與自我決策之研究，研究對象中包含探討高職階段中度智能障礙學生自我擁護，自我擁護量表的題目是用文字敘述，填答類型是李克特氏四點量尺，在量表的填答上，若中重度障礙學生無法在協助下完成量表的填答，則請教師依照平時對學生的觀察來填寫。唯由第三者評量所得的結果，未能直接反映受試者本身的特性(Nonnenmacher, 2008)。何華國(2005)指出中度智能障礙者的認知發展所能達到的最高階段是運思前期，對於抽象事物上的學習有困難，但是只要提供明顯的線索，中度智能障礙者就能進行思考。

因此依據上述研究的構面和評量方式的優缺點加以省思，並且運用中度智能障礙者認知發展至運思前期，提供明顯的線索，發展適合高職階段中度智能障礙學生自評的問卷，以全面一窺自我擁護的狀況。

三、自我概念與自我擁護理論模式的建構

由於個別探究中度智能障礙學生自我概念與自我擁護的文獻已不多見，探討中度智能障礙學生自我概念與自我擁護關聯性的文獻更見缺乏，本研究依據相關文獻的研究結果說明自我概念與自我擁護之間的關係。

林宏熾、丘思平、江佩珊、吳季樺與林佩蓁(2003)訪問五位高職智能障礙學生擁護時的自我概念，分成自我表露、自我覺察和自我接納。研究結果顯示有兩位個案不大表露心中真正的感覺，這與其個性可能有密切的關係，而其他三位學生則依身處情境的不同，其自我表露的程度有所



表 3

探討自我擁護的研究對象包含智能障礙者之構面分析摘要表

年代	作者	自我擁護的構面				
		自我知識	認識權利	溝通	領導	經驗
2000	王明泉	✓	✓	✓		
2003	林宏熾	✓	✓	✓		✓
1984	Bregman			✓		
1988	Sievert et al.		✓	✓		
1991	Balcazar et al.			✓		
1991	Nezu et al.			✓		
1993	Foxx et al.			✓		
1994	Appleby	✓	✓	✓		✓
1995	Abery et al.		✓	✓		
1995	Wehmeyer & Lawrence	✓	✓	✓	✓	
2000	Brown	✓	✓	✓		✓
2001	Allen et al.	✓		✓	✓	
2001	Powers et al.	✓	✓	✓	✓	
2004	Test & Neale	✓	✓	✓		
2005	Test, Fowler, Wood et al.	✓	✓	✓	✓	
2006	Van-Belle et al.	✓	✓	✓		✓
2007	Schreiner	✓	✓	✓		✓

不同，大部分障礙者未進入特殊教育系統之前因周圍人事物的不支持，自我表露程度很低，不過在進入特殊教育系統後則有很大的改善。自我覺察方面，五位個案對自己的慾望方面皆十分清楚，知道自己喜歡的事物為何，對於物質很容易滿足。自我接納的部分，大部分個案都清楚自身的障礙程度，在進入特殊教育統之後，勇於自我表露自己的需求，也就能持積極正向的態度看待自己。

Beart 等(2004)以紮根理論探討八位智能障礙者參與自我擁護團體改變自我的情形。訪問內容包括參與者加入自我擁護團體的經驗、自我擁護對智能障礙者的意義、加入自我擁護團體對智能障礙者日常

生活的衝擊，以及朋友、家人及同事對於參與者加入自我擁護團體的反應。研究結果湧現六個主題，包含加入自我擁護團體、學習和執行自我擁護、認同自我擁護團體及目標、正向社會環境、改變自我概念與未來的我和自我擁護團體做內在的連結。從研究結果提出建議，認為應該教導智能障礙者如何自我擁護，透過認同自我擁護團體及目標、了解這些是有意義的、獲取新角色和責任，有助於建立正向自我概念。如圖 1 所示，自我概念與自我擁護具有關聯性的，智能障礙者參與自我擁護團體，經由團隊的正向支持，自我概念改變後，自我概念愈正向，越會與他人分享



自我擁護的經驗，進而期許「未來的我」和自我擁護團體做內在的連結。

Goodley (2005)以質性研究方式瞭解所提供的自我擁護集會對智能障礙者的重要性，研究過程發現自我擁護集會初期看起來是混亂、毫無組織。不過研究發現若是智能障礙者在自我擁護過程中，可以自

己決定是洗澡或是和某人說話，雖然這些決定對某些人可能難以理解和想像其重要性，但是對智能障礙者而言卻是相當有價值。因為在自我擁護集會當中，智能障礙者可以交朋友、建立和分享共同興趣、做選擇和試著和重建人性化的元素。

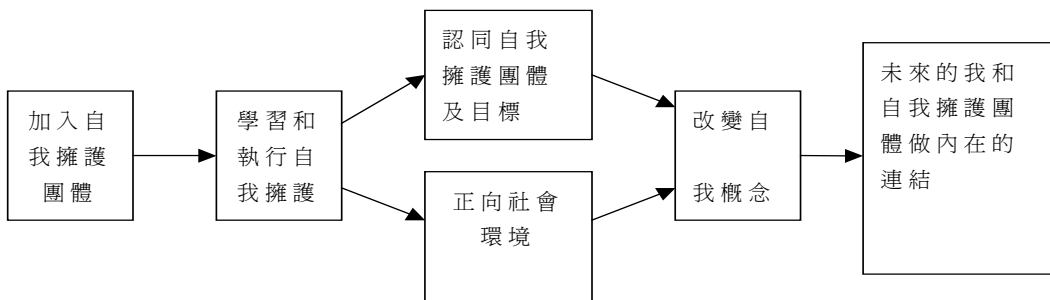


圖1 自我概念與自我擁護的關係圖。

Gilmartin 與 Slevin (2010)以現象學探討 13 位智能障礙者參與自我擁護團體的生活經驗。研究結果發現自我擁護團體提供智能障礙者情感抒發、自我主張的機會、做決定的機會和成員間互動的環境。至於參與自我擁護團體的經驗對生活的影響，包括賦權增能給予智能障礙者、增加個人自我認同、擴展社會網絡，進而智能障礙者會開始幫助他人。

Van-Belle 等(2006)探討高中認知發展障礙學生在教師和家人的支持下介入自我擁護教學的成效。自我擁護教學內容包括認識興趣、優點和支援需求、高中畢業後要做什麼、如何尋找他人幫忙達成目標、快樂的和朋友相處等。接受自我擁護的教學後，其中有一位唐氏症的學生拿起手機打電話，其聲音強而有力地告訴父親說「爹

地，我有一件事要告訴您，我想要自己做決定」，從其強而有力的聲音，可知學生愈能自我擁護，則學生對自己越有自信心。

Watkins (2006)探討介入資源方案和學習中心方案對高中階段就讀於特殊教育學校的障礙學生自我概念與自我擁護的影響。研究結果指出介入資源方案和學習中心方案對學生的自我擁護技能有正向的影響。在自我認識方面，更清楚明白自己學習風格上的優點和缺點。由於適時獲得學習支援，在自在而不感到困窘的學習環境下，進而提升學生的自我概念。所以自我概念與自我擁護彼此具有相互的影響力，應該教導學生自我擁護的技能。

Campbell-Whately (2008)探討介入自我擁護與自我決策教學對九位中學的智能障礙學生和學習障礙學生自我概念的影



響。教學課程包括認識自己的障礙、認識成功的障礙者、障礙的特性、參與特殊教育計畫、認識自己的優缺點、自我擁護的方式和控制脾氣的方法等。採用皮哈二氏自我概念量表，由教師觀察評量學生在教學前、後自我概念改變的情形。研究結果顯示，當學生愈能自我擁護，則學生的自我概念越正向。

從上述可知，自我概念與自我擁護之間彼此具有相互的影響力，但是臺灣至今尚無針對高職階段中度智能障礙學生的自我概念與自我擁護兩者之間的關聯性進行整體模式的建構，於是本研究經由相關文獻提出自我概念與自我擁護具有相關性的結構模式進行探討。

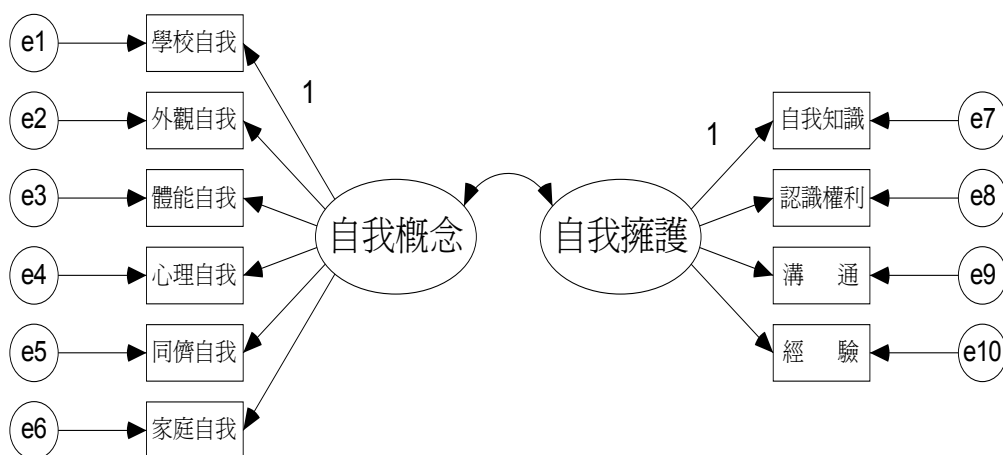


圖 2 自我概念與自我擁護結構模式圖。

參、研究方法

分別就研究設計及研究架構、研究對象、研究工具、資料處理與分析加以說明。

一、研究設計與研究架構

依據文獻建立自我概念與自我擁護的理論模式，如圖 2 所示。

二、研究對象

教育部特殊教育通報網(2011)公佈臺灣地區高職階段特殊教育概況時，將臺灣地區劃分為北部、中部和南部。以中度智能障礙學生為主要安置對象的各啓智學校

高職部及特殊教育學校高職部共 17 所，持有身心障礙手冊，手冊記載為中度智能障礙共有 1,444 人。北部七所學校高職階段中度智能障礙學生有 664 人（佔 46%）、中部五所學校有 519 人（佔 36%）、南部五所學校有 216 人（佔 18%）。

預試階段問卷回收 120 份，扣除遺漏未填，則學生自評方式測量的有效問卷 115 份。

正式施測階段問卷回收 360 份，但是扣除遺漏未填，則學生自評方式測量的有效問卷 347 份，北部有 141 份（佔 41%）、中部 131 份（佔 38%）、南部 75 份（佔



21%)，採用卡方適合度檢定正式施測階段研究樣本與母群體各區人數的百分比未達顯著差異，見表 4。正式施測階段的研究樣本背景變項資料的狀況分析，如表 5 所示。

三、研究工具

(一) 編寫量表初稿

自我概念問卷分成學校自我、外觀自我、體能自我、心理自我、同儕自我和家

庭自我等六個分量表，題項係參考林邦傑(1989)田納西自我概念量表修訂本、林惠芬(2004)自我概念量表、邱皓政(2003)自我概念量表、邱進興等(2011)自我概念量表、洪清一(1997)自我概念量表、許天威(1998)自我概念量表、自我描述量表——我個別施測版、Maïano 等(2009)身體自我概念調查問卷(physical self-inventory)和依據 Donohue (2008)、Jones (2009)、Tracey

表 4

母群體與正式施測階段研究樣本各區人數百分比一致性之檢定

區域	母群體各區人數與百分比	樣本各區人數與百分比	χ^2	df	p 值
北部	664 人(46%)	141 人(41%)	5.63	2	.06
中部	519 人(36%)	131 人(38%)			
南部	261 人(18%)	75 人(21%)			
總計	1,444 人(100%)	347 人(100%)			

表 5

高職階段中度智能障礙學生背景變項資料的狀況分析

變 項	類 別	人 數	百分比
性別	男	188	54
	女	159	46
年級	一年級	130	37
	二年級	130	37
	三年級	87	26
最主要照顧者	父親	66	19
	母親	235	68
	其他照顧者	46	13
家庭社經地位	低家庭社經地位	256	74
	中家庭社經地位	59	17
	高家庭社經地位	32	9
學校區域	北部	141	41
	中部	131	38
	南部	75	21
國中階段安置型態	資源班	98	28
	特殊班	106	31
	特殊教育學校	143	41



與 Marsh (2002)等相關文獻的指標編寫而成，其中有四題設計成反向題。

自我擁護問卷分成自我知識、認識權利、溝通與經驗等四個分量表，初稿的題項係參考王明泉(2000)自我擁護分量表、林宏熾(2003)的研究中所發展出的自我擁護量表、Appleby (1994)自我擁護量表、Test、Fowler、Wood 等(2005)的身心障礙學生自我擁護的架構和依據 Brown (2000)、Hammer (2004)、Schreiner (2007)和 Van-Belle 等(2006)相關文獻所提出的指標逐一分析與探討後編寫而成，其中有兩題設計成反向題，反向題主要是為了避免受試者填答時產生習慣性反應。

(二) 問卷填答類型與計分方式

問卷的填答類型是融合雙重二分法及圖示等級量表兩種形式來呈現，如圖 3 所示。

雙重二分法意指進行施測時，學生瞭解題意後依自己的情況，先回答「是」或「不」，接下來「是」者再分為「普通」或「非常」，「不」者再分為「普通不」或「非常不」，也就是利用兩次簡單的二分法。另外本研究在問卷填答類型「是」和「不」的選項中間處加粗框線，讓學生可以明確區別出肯定選項組和否定選項組的區塊。

圖示等級量表則是為了利用臉部表情變化提供受試者線索，藉此高職階段中度智能障礙學生能勾選出最貼切的選項。於是本研究再對應兩個不同肯定程度選項的表情圖示和兩個不同否定程度選項的表情圖示，表情圖示為了生活化，係參考 7-EL EVEN OPEN 小將加以改編，並將表情圖示的臉部表情的變化差異加大，如此可以減少學生無法區別程度上的差異，而不知

如何下筆而猶豫的情形(林美玲, 2012)。至於計分方式「是，非常」、「是，普通」、「不，普通不」和「不，非常不」分別給予 4、3、2、1 分，若是反向題則反向計分。當得分愈高，表示高職階段中度智能障礙學生自評之自我概念愈正向，自我擁護能力愈強。

(三) 問卷的實施程序

學生自評問卷的實施程序是採用一對一進行個別施測，施測者先說明問卷施測目的，然後把問卷擺在學生的面前，先翻到「舉例說明的例題」加以說明。實施步驟(1)由施測者唸出題目，學生在聽題目的同時觀看該溝通圖，此時施測者不給予任何提示；(2)學生依自己的情況，先予選「是」主要肯定選項或「不」主要否定選項其中一者；(3)若選主要肯定選項，施測者再繼續接問該等肯定選項，學生觀看該等肯定表情圖示，勾選最符合自己情況的肯定表情圖示其中一者；及(4)若選主要否定選項，施測者再繼續接問該等否定選項，學生觀看該等否定表情圖示，勾選最符合自己情況的否定表情圖示其中一者。

(四) 效度分析

1. 內容效度考驗

經過多次內容及題目的修飾後，完成本問卷的初稿，商請五位具輔導、智能障礙教育領域的專家學者，針對問卷初稿進行評鑑，依專家的建議修正題意和填答類型。隨後選取九位高職階段中度智能障礙學生進行試探性的研究，並請導師評量這九位學生的狀況，從學生自評和導師評量，發現學生可以接受與理解調查的內容及填答方式，故形成預試階段的調查問卷。








溝通圖	題 目	不		是	
		非常不喜歡	普通不喜歡	普通喜歡	非常喜歡
	我喜歡我自己				

圖 3 問卷的溝通圖與填答類型之範例。

自我概念的預試問卷共 24 題，四題學校自我（喜歡上學、參加活動、在校表現和學校生活）、四題外觀自我（容貌、整潔、身高和體重）、四題體能自我（健康、力氣、運動和體力）、四題心理自我（討厭自己、心情差、緊張和生氣）、四題同儕自我（交友能力、朋友多寡、相處情況和受歡迎）、四題家庭自我（家庭氣氛、家人關心、家人溝通和喜歡家人）。

自我擁護的預試問卷共 20 題，五題自我知識（優點、興趣、目標、支援需求和責任）、五題認識權利（個人權利、醫療服務權利、消費權利、教育權利和社區權利）、五題溝通（主張、明確表達、請求幫忙、說服和妥協）、五題經驗（找得到人幫忙、他人願意幫忙、學校環境氛圍、不公平對待的經驗、被欺負經驗）。

2. 建構效度與項目分析

每一構面需要多少試題才算足夠？Kenny (1979) 提出兩個測量指標還好 (fine)、三個測量指標更好 (better)、四個測量指標最好 (best)，再多的都是肉汁 (gravy)。本研究刪除不能有效衡量該構面試題之標準是遵循下列條件：刪除因素負荷量 .45 以下的測量指標變項、刪除有共線性存在的觀察變數、刪除殘差不獨立的變項 (Jöreskog & Sörbom, 1989)。

預試階段，自我概念經由一階驗證性因素分析的結果學校自我、外觀自我、體能自我、心理自我、同儕自我和家庭自我等六個測量模型皆具有良好的配適度，刪除因素負荷量 .45 以下的題項「參加活動」，所以自我概念正式調查問卷共 23 題，本研究提出待檢驗的自我概念二階六構面的因素結構，詳見圖 4。

預試階段，自我擁護經由一階驗證性因素分析的結果自我知識、認識權利、溝通、和經驗等四個測量模型皆具有良好的配適度，刪除因素負荷量 .45 以下的題項「支援需求」、「說服」、「妥協」、「不公平」、「被欺負」五題，自我擁護正式調查問卷共 15 題，本研究提出待檢驗的自我擁護二階四構面的因素結構，詳見圖 5。

(五) 信度分析

在預試階段，自我概念六構面的組合信度在 .62 到 .80 間，自我擁護問卷四構面的組合信度在 .64 到 .75 間，皆達到 .6 的最低標準，表示試題內部一致性高。

預試階段自我概念全量表 Cronbach's α 係數 .84，自我擁護問卷的 Cronbach's α 係數是 .86，表示內部一致性高。

四、資料處理與分析

問卷回收後先行剔除遺漏未填，將原始資料予以編碼登錄於電腦上建立資料庫，



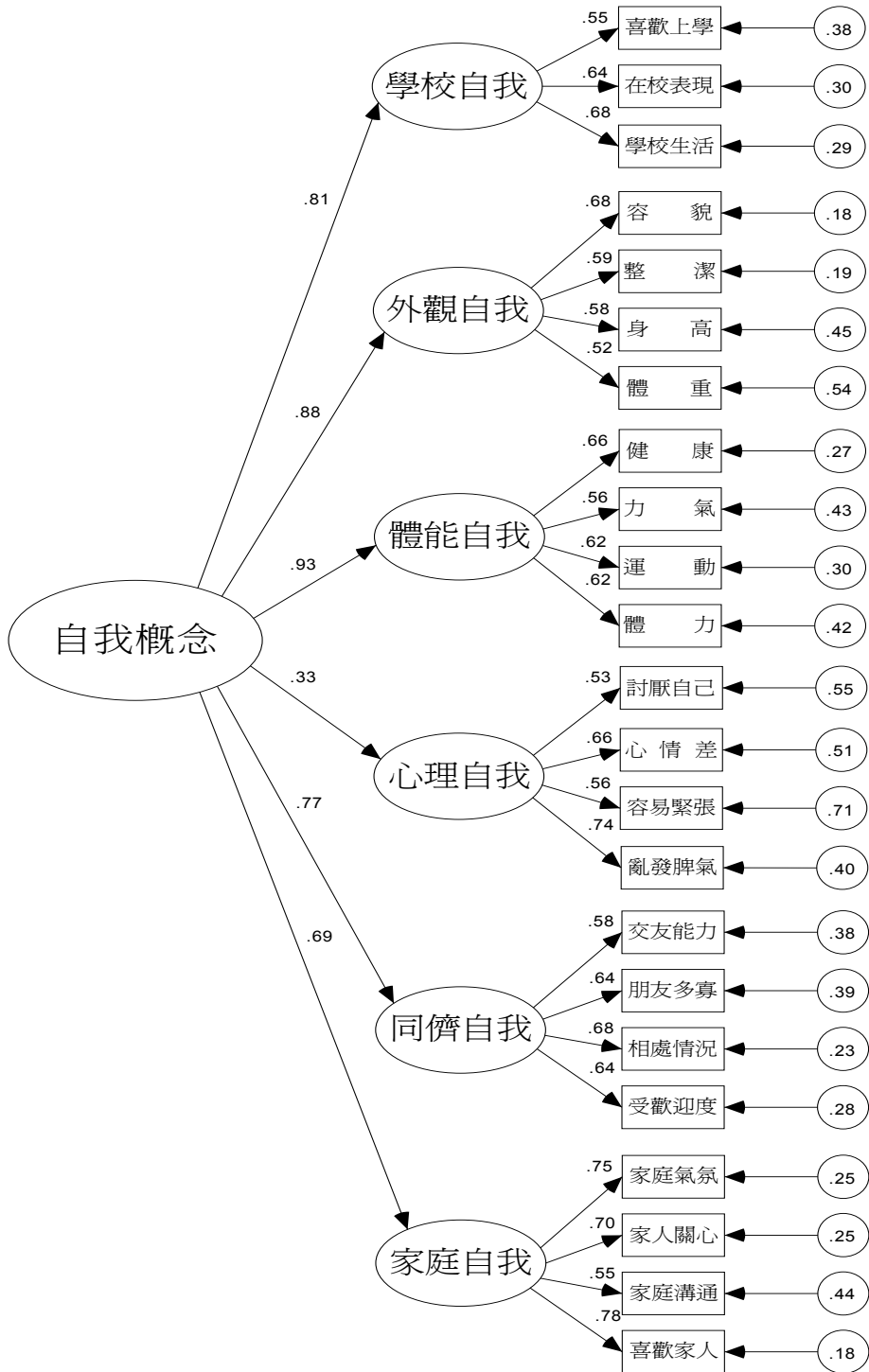


圖4 自我概念的因素結構圖。



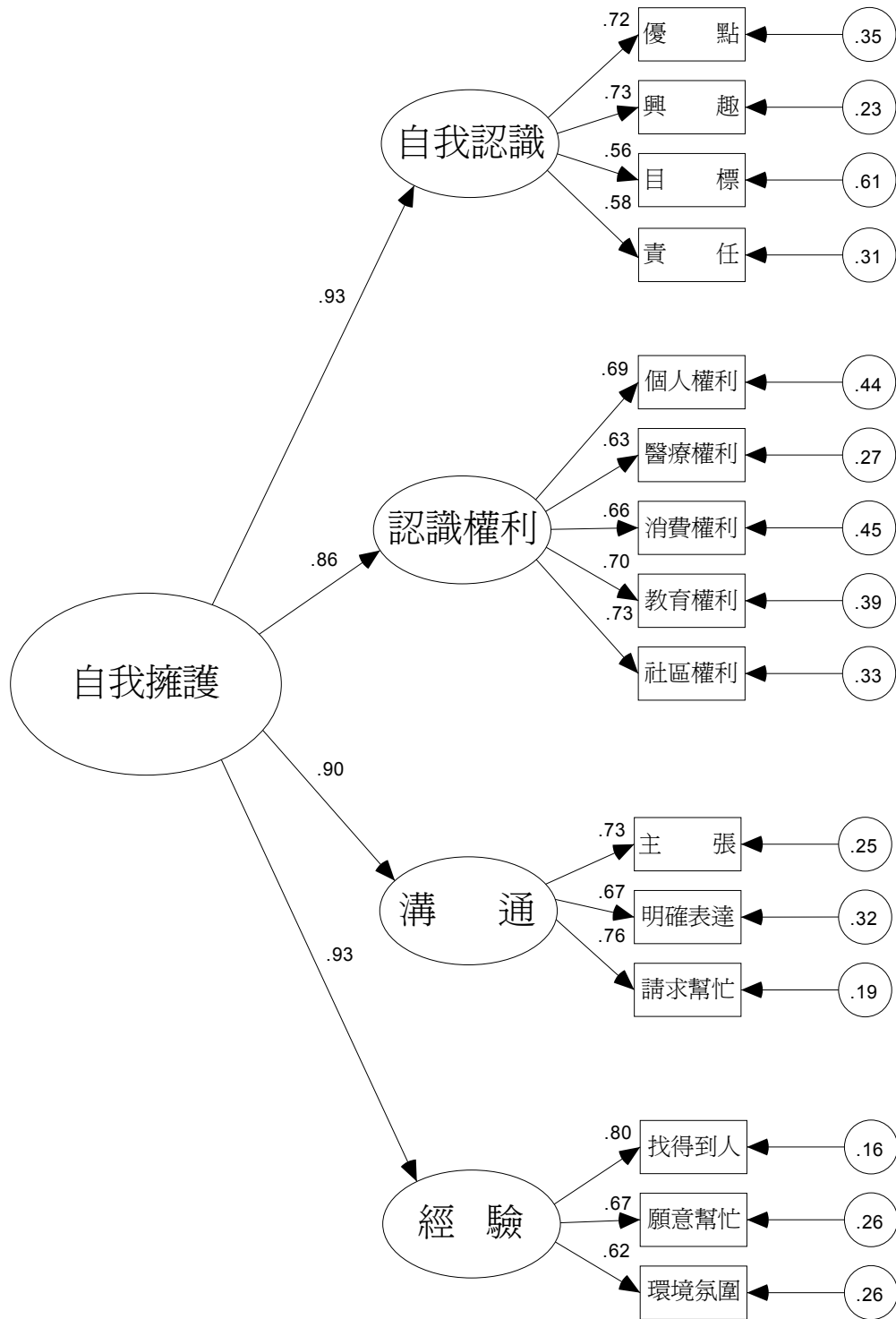


圖 5 自我擁護的因素結構圖。



再校對登陸的原始資料，並確認無誤後，以 SPSS17.0 及 Amos19.0 版軟體進行資料的分析與回答各項研究目地，主要以結構方程模式進行模式的適配度考驗。

驗證性因素分析(confirmatory factor analysis, CFA)為結構方程模式分析的一部分，主要功用是驗證以理論為基礎所建構的潛在變項與測量指標間之關係式是否合適。模式適配度評鑑，在進行評鑑前會先檢查有無違犯估計，檢查項目包含模式內是否有不良參數估計值，估計參數之間相關的絕對值不能太接近 1、不能有負的誤差變異、而且誤差變異必須達顯著水準。無違犯估計時，再進行整體模式適配度評鑑。本研究所採用的整體模型配適度指標包含絕對適配指標、相對適配指標和精簡適配指標。絕對適配指標包括配適度指標(GFI)、修正的配適度指標(AGFI)、標準化均方根殘差(SRMR)、均方根近似誤差(RMSEA)、期望交叉效度指標(ECVI)；相對適配指標包括正規化適配度指標(NFI)、相對適配指標(RFI)、增值適配指標(IFI)、非正規化適配度指標(NNFI)、比較適配指標(CFI)；精簡適配指標包括精簡配適度指標(PGFI)、精簡正規化適配度指標(PNFI)、Akaike 訊息效標(AIC)、穩定的 Akaike 訊息效標(CAIC)、適當樣本數(CN)等(黃芳銘, 2004; Kline, 2005)。

肆、結果與討論

t 檢定、單因子變異數分析、迴歸分析和路徑分析等統計方式的假定是變項不可以有測量誤差存在，但此假定往往與事實不符(余民寧, 2006)。結構方程模式

的特性之一是探討變項之間關係的時候，測量過程所產生的誤差會包含在分析的過程當中，其進行分析時主原理是採用變異數與共變數，運用共變結構的分析，導出特定的參數(母數)，進行整體模式的評鑑與分析(邱皓政, 2008)。估計參數的方法有很多種，本研究使用最大概似估計法(maximum likelihood, ML)估計各參數，最大概似估計法是有效率的不偏估計法，但利用最大概似估計法時資料必須符合常態的假定(余民寧, 2006; 邱皓政, 2008; Kline, 2005)。

一、常態性檢定與模式估計方法的選擇

偏態(skew)是資料對稱與否的指標，峰度(kurtosis)是資料分佈形狀峰度有多高的指標。實務上判斷變項的資料是否符合常態分佈，偏態絕對值小於 2，峰度絕對值小於 7，則資料符合常態分佈(Kline, 2005)。

從表 6 得知，自我概念各指標變項的偏態絕對值介於.27 到 1.87 皆小於 2，自我概念各指標變項的峰度絕對值介於.20 到 3.53 皆小於 7。自我擁護各指標變項的偏態絕對值介於.86 到 1.66 皆小於 2，自我擁護各指標變項的峰度絕對值介於.03 到 2.65 皆小於 7。自我概念與自我擁護各指標變項的資料符合常態分佈，本研究可採用最大概似估計法進行參數估計。

二、違犯估計的檢查

圖 4 中自我概念因素結構中的參數估計值由左而右，分別是自我概念每一構面的標準化因素負荷量、每一試題的標準化因素負荷量和誤差變異。從圖 4 可知，每一構面的標準化因素負荷量介於.33 - .93 間；而每一試題的標準化因素負荷量介於



表 6

自我概念與自我擁護資料的常態性檢定與表現

變項名稱	構面名稱	指標名稱	平均數	標準差	偏態	峰度
自我概念	學校自我	喜歡上學	3.50	.73	-1.57	2.25
		在校表現	3.45	.73	-1.43	2.29
		學校生活	3.52	.72	-1.64	2.61
	外觀自我	容貌	3.56	.57	-.88	-.23
		整潔	3.68	.54	-1.68	3.10
		身高	3.38	.81	-1.27	1.00
		體重	3.27	.85	-1.07	.46
	體能自我	健康	3.51	.68	-1.49	2.38
		力氣	3.37	.79	-1.25	1.12
		運動	3.58	.69	-1.87	3.53
		體力	3.32	.83	-1.13	.66
	心理自我	喜歡自己	3.23	.87	-.99	.23
		心情好	3.06	.94	-.77	-.37
		不易緊張	2.70	1.02	-.27	-1.03
		好脾氣	2.93	.94	-.58	-.54
	同儕自我	交友能力	3.29	.76	-.84	.20
		朋友多寡	3.33	.81	-1.10	.60
		朋友相處	3.54	.66	-1.48	2.28
		受歡迎	3.40	.69	-.98	.66
	家庭自我	家庭氣氛	3.48	.76	-1.57	2.18
家人關心		3.53	.69	-1.63	2.79	
家人溝通		3.40	.79	-1.26	.96	
喜歡家人		3.55	.68	-1.64	2.84	
自我擁護	自我知識	優點	3.24	.85	-1.02	.44
		興趣	3.51	.70	-1.38	1.53
		目標	3.23	.95	-1.07	.13
		責任	3.50	.68	-1.46	2.37
	認識權利	個人權利	3.16	.92	-.86	-.17
		醫療服務	3.58	.67	-1.66	2.65
		消費權利	3.29	.90	-1.03	.03
		教育權利	3.30	.89	-1.16	.52
		社區資源	3.35	.84	-1.18	.62
	溝通	主張	3.50	.72	-1.35	1.24
		明確表達	3.40	.76	-1.16	.88
		請求幫忙	3.51	.68	-1.38	1.84
	經驗	找得到人	3.46	.66	-1.09	.97
		願意幫忙	3.48	.69	-1.29	1.54
		環境氛圍	3.51	.65	-1.28	1.81



.52-.78 間，達到.5 的最低標準，且無大於.9；每一試題的誤差變異介於.18-.71 間，且誤差變異都達顯著水準；每一試題之間相關係數介於.07-.59 間，沒有接近 1。從上述可知，自我概念每一試題的標準化因素負荷量達到.5 的最低標準且無大於.9、每一試題無負的誤差變異且達到顯著水準、各試題之間的相關係數無太接近 1，表示無違犯估計。

圖 5 中自我擁護因素結構的參數估計值由左而右，分別是自我擁護每一構面的標準化因素負荷量、每一試題的標準化因素負荷量和誤差變異。從圖 5 可知，每一構面的標準化因素負荷量介於.86-.93 間；每一試題的標準化因素負荷量介於.56-.80 間，標準化因素負荷量達到.5 的最低標準且無大於.9；每一試題的誤差變異介於.16-.61 間，且誤差變異都達顯著水準；各試題之間相關絕對值介於.28-.55 間沒有接近 1。從上述可知，自我擁護每一試題的標準化因素負荷量的標準化因素負荷量達到.5 的最低標準且無大於.9、每一試題無負的誤差變異且達到顯著水準、各試題之間的相關係數無太接近 1，表示無違犯估計。

三、自我概念因素結構與自我擁護因素結構的整體模式適配評鑑

檢查無違犯估計後，進行因素結構的整體模式適配評鑑。因素結構的整體模式適配評鑑主要是瞭解的因素結構與學生自評資料之間的適配程度。

自我概念因素結構的整體適配指標，本研究結果的卡方值為 431，自由度 224，達顯著水準($p = .00$)，表示理論上的共變數矩陣與觀察資料相符的假設必須予以拒

絕，然而卡方值只要樣本數夠大，幾乎所有的模式都可能被拒絕（余民寧，2006；邱皓政，2008）。而本研究在正式施測階段的研究對象有 347 人，所以卡方值的顯著性只做為參考之用。因此再參酌本研究結果的卡方自由度比值(χ^2 / df)為 1.93，小於適配標準 5（黃芳銘，2004），顯示「自我概念因素結構」與資料之間是適配的；再從適配度指標(GFI)為.90、比較適配指標(CFI)為.91 和增值適配指標(IFI)為.91 等，皆大於適配標準.9。均方根近似誤差(RMSEA).05，小於適配標準.08。顯示本研究的「自我概念因素結構」與高職階段中度智能障礙學生自評資料之間是適配良好的。

自我擁護因素結構的整體模式適配評鑑，本研究結果的卡方值為 221，自由度 86，達顯著水準($p = .00$)，表示理論上的共變數矩陣與觀察資料相符的假設必須予以拒絕，而本研究在正式施測階段的研究對象有 347 人，所以卡方值的顯著性只做為參考之用。因此再參酌本研究結果的卡方自由度比值(χ^2 / df)為 2.57，小於適配標準 5，顯示「自我擁護因素結構」與資料之間是適配的；再從適配度指標(GFI)為.92、正規化配度指標(NFI)為.90、非正規化適配度指標(NNFI)為.92、比較適配指標(CFI)和增值適配指標(IFI) 為.94 等皆大於適配標準.9，均方根近似誤差(RMSEA).07 小於適配標準.08，顯示本研究「自我擁護因素結構」與高職階段中度智能障礙學生自評資料之間是適配良好的。

從上述可知高職階段中度智能障礙學生的自我概念是二階六構面的因素結構成



立，自我擁護是二階四構面的因素結構成立。

四、自我概念與自我擁護具有相關性之整體模式適配度評鑑

依據相關文獻的研究結果，本研究提出自我概念與自我擁護關聯模式。採用最大似估計法估計參數，進行自我概念與自我擁護關聯模式的適配考驗。圖 6 中的參數估計值由左而右，分別是自我概念每一構面的誤差變異、自我概念每一構面的標準化因素負荷量、自我概念與自我擁護之間的相關係數、自我擁護每一構面的標準化因素負荷量，以及自我擁護每一構面的誤差變異。從圖 6 可知，自我概念與自我擁護每一構面的誤差變異介於.10— .45 間，且誤差變異都達顯著水準；自我概念與自我擁護每一構面的標準化因素負荷量介於.27— .81 間；自我概念與自我擁護之間的相關係數.81。

再進行自我概念與自我擁護關聯模式的整體模式適配評鑑。本研究結果的卡方值為 77，自由度 34，達顯著水準($p = .00$)，表示理論上的共變數矩陣與觀察資料相符的假設必須予以拒絕，然而卡方值只要樣本數夠大，幾乎所有的模式都可能被拒絕（余民寧，2006；邱皓政，2008）。而本研究在正式施測階段的研究對象有 347 人，所以卡方值的顯著性只做為參考之用，因此再參酌卡方自由度比值(χ^2 / df)為 2.28，小於適配標準 5，顯示「自我概念與自我擁護關聯模式」與資料之間是適配的；從適配度指標(GFI)為.95、修正的配適度指標(AGFI)為.92、正規化適配度指標(NFI)為.94、相對配適度指標(RFI)為.92、增值適配指標(IFI)為.96、非正規化適配度指標

(NNFI)為.95 和比較適配指標(CFI)為.96 等，皆大於適配標準.9。標準化均方根殘差(SRMR).01，小於適配標準.08。均方根近似誤差(RMSEA).07，小於適配標準.08。表 7 顯示「自我概念與自我擁護具有相關性結構模式」與高職階段中度智能障礙學生自評資料之間是適配良好的。

從上述可知，自我概念與自我擁護具有相關性的結構模式成立，就自我概念與自我擁護具有相關性的結構模式而言，本研究所建構的理論模式是國內外第一個有關高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護具有相關性的結構模式，該模式獲得實際的觀察資料所支持。從圖 6 可知，學生自評之自我概念與自我擁護的相關係數.81，意味著高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護彼此相互的影響是正相關，當學生自我概念愈正向，則學生自我擁護能力愈強；當學生的自我擁護能力愈強時，則學生自我概念愈正向。

五、模式內在結構適配度評鑑

(一) 標準化因素負荷量

標準化因素負荷量是檢定試題是否能有效反映其要測得的潛在構念。表 8 顯示自我概念問卷所有試題的標準化因素負荷量在.52 到.78 之間，自我擁護問卷所有試題的標準化因素負荷量在.56 到.80 之間，反映出各題之因素負荷量皆在.50 以上，且 t 值達顯著差異，代表各試題尚能有效反映其要測得的因素構念。

(二) 個別項目信度

個別項目信度(individual item reliability)乃是以測量指標的 R 平方值(R^2)做為每一題的信度指標， R 平方值愈高且達統計



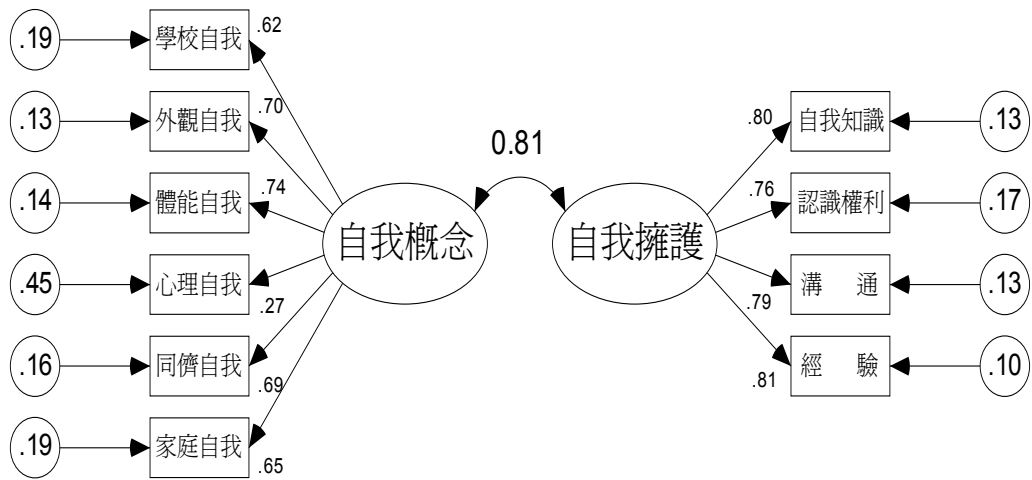


圖 6 自我概念與自我擁護具有相關性的結構模式圖。

表 7

自我概念與自我擁護具有相關性之整體模式適配度評鑑

評估指標	適配標準	評鑑結果
絕對適配指標		
配適度指標(GFI)	> .9	.95
修正的配適度指標(AGFI)	> .9	.92
標準化均方根殘差(SRMR)	<.05	.01
均方根近似誤差(RMSEA)	<.08	.07
期望交叉效度指標(ECVI)	<獨立模式	.37 < 4.35
相對適配指標		
正規化適配度指標(NFI)	> .9	.94
相對適配指標(RFI)	> .9	.92
增值適配指標(IFI)	> .9	.96
非正規化適配度指標(NNFI)	> .9	.95
比較適配指標(CFI)	> .9	.96
精簡適配指標		
精簡配適度指標(PGFI)	>.5	.59
精簡正規化適配度指標(PNFI)	>.5	.71
Akaike 訊息效標(AIC)	<獨立模式	128 < 1,504
穩定的 Akaike 訊息效標(CAIC)	<獨立模式	229 < 1,553
適當樣本數(CN)	>200	226



學上.01 顯著水準,即表示該試題具有較高的信度(余民寧,2006)。

表 8 顯示自我概念問卷的個別項目信度在.28 到.61 之間,自我擁護問卷的個別項目信度在.33 到.64 之間,皆達統計學上顯著水準,即表示這些試題具有信度。

(三) 組合信度

組合信度(composite reliability, ρ_c)又稱建構信度(construct reliability)是同一概念所有測量指標變項信度的組成,來表示潛在變項所有測量指標變項的內部一致性,組合信度愈高顯示這些測量指標變項的內部一致性愈高,表示衡量相同的潛在變項,組合信度建議值為大於.6。組合信度計算方式為,每個構面各試題的因素負荷量(λ)與測量誤差(θ)所構成(余民寧,2006)。

表 8 顯示自我概念問卷在學校自我、外觀自我、體能自我、心理自我、同儕自我、家庭自我等構面的組合信度在.66 到.79 間,表示自我概念六構面的試題其內部一致性高。自我擁護問卷在自我知識、認識權利、溝通、經驗等構面的組合信度在.75 到.82 間,表示自我擁護四構面的試題其內部一致性高。

(四) 平均變異數萃取量

平均變異數萃取量(average variance extracted, AVE)是指同一潛在構念內所有測量指標變項對該潛在構念的平均變異解釋能力。

表 8 顯示自我概念問卷在學校自我、外觀自我、體能自我、心理自我、同儕自我和家庭自我等構面的平均變異抽取量在.36 到.50 間,顯示這些試題足以測得 36%到 50%所建構的變異量。自我擁護問

卷在自我知識、認識權利、溝通、經驗等構面的平均變異抽取量在.43 到.52 間,顯示這些試題足以測得 43%到 52%所建構的變異量。

六、綜合討論

(一) 自我概念因素結構與自我擁護因素結構的討論

有關高職階段中度智能障礙學生自我概念的因素結構是過往研究較少探討的主題,為此本研究分析高職階段中度智能障礙學生自我概念的因素結構。研究發現自我概念的因素結構與學生自評的資料適配。可知高職階段中度智能障礙學生自我概念屬多構面的理論適配,表示高職階段中度智能障礙學生自我概念具有特定不同次領域的分化,而且可以用一個更高階的因素涵蓋此六構面,顯示自我概念是多構面多階層的因素結構適配。此結果呼應 Marsh (1990)、Shavelson 等(1976)與 Sun (2005)強調自我概念是多構面多階層的因素結構。意味著高職階段中度智能障礙學生隨著生活經驗而分化成學校自我、外觀自我、體能自我、心理自我、同儕自我和家庭自我等。

現今邁入自我擁護時代,從主張父母為身心障礙者伸張權益,轉變成是身心障礙者為自己的權利採取行動(Van-Belle et al., 2006)。為此本研究探討高職階段中度智能障礙學生自我擁護的狀況,然而有關高職階段中度智能障礙學生自我擁護的因素結構是過往研究較少探討的主題,本研究透過文獻分析後,以自我擁護二階四構面的因素結構進行研究。研究結果發現自我擁護二階四構面的因素結構與學生自評的資料適配,可知高職階段中度智能障礙



表 8

自我概念與自我擁護資料的因素負荷量、組合信度與平均變異數萃取量

變項名稱	構面名稱	指標名稱	因素負荷量	個別項目信度	組合信度	平均變異數萃取量	
自我概念	學校自我	喜歡上學	.55	.30	.66	.40	
		在校表現	.64	.41			
		學校生活	.68	.46			
	外觀自我	容貌	整潔	.68	.46	.69	.36
			身高	.59	.35		
		體重	體重	.58	.34		
			體重	.52	.27		
	體能自我	健康	力氣	.66	.44	.71	.38
			運動	.56	.33		
		體力	運動	.62	.39		
			體力	.62	.39		
	心理自我	喜歡自己	心情好	.53	.28	.72	.40
			不易緊張	.66	.44		
		好脾氣	好脾氣	.56	.33		
			好脾氣	.74	.55		
	同儕自我	交友能力	朋友多寡	.58	.34	.73	.41
			朋友相處	.64	.41		
		受歡迎	朋友相處	.68	.46		
			受歡迎	.64	.41		
	家庭自我	家庭氣氛	家人關心	.75	.53	.79	.50
家人溝通			.70	.49			
喜歡家人		家人溝通	.55	.31			
		喜歡家人	.78	.61			
自我擁護	自我知識	優點	.72	.52	.75	.43	
		興趣	.73	.53			
		目標	.56	.33			
		責任	.58	.34			
	認識權利	個人權利	醫療服務	.69	.48	.82	.47
			消費權利	.63	.40		
		教育權利	消費權利	.66	.44		
			教育權利	.70	.49		
		社區資源	.73	.53			
	溝通	主張	明確表達	.73	.53	.77	.52
			請求幫忙	.67	.45		
		經驗	請求幫忙	.76	.58		
	經驗	找得到人	願意幫忙	.80	.64	.75	.50
			環境氛圍	.67	.45		
		環境氛圍	環境氛圍	.62	.38		



學生自我擁護時是需要自我認識、認識權利、溝通和經驗。

(二) 自我概念與自我擁護關係的討論

有關高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護之間的關係是過往研究較少探討的主題，為此本研究結果自我概念與自我擁護具有正相關性的結構模式與學生自評的資料適配。就自我概念與自我擁護具有相關性的結構模式而言，本研究所建構的理論模式是國內外第一個有關高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護具有相關性的結構模式，該模式不僅獲得實際的觀察資料所支持，也確認了前述文獻探討專家學者對潛在變項間關係的論述或研究的正確，且關係有意義並皆達到顯著的正相關。此研究結果符合學者主張自我概念與自我擁護具有相關性(Beart, et al., 2004; Lan, 2007; Watkins, 2006)。亦符合學者(Appleby, 1994; Bos & Van Reusen, 1988; Goodley, 2005; Mirels & McPeck, 1977)指出自我擁護能力越高者，擁有越正向的自我概念。Sundar (2007)發現當障礙者自我概念負向時或自我認同不佳時，可透過自我擁護訓練克服其心理因素的問題。Appleby (1994)說明提出理論模式的用意與益處，在於教師與相關人員可依據此理論模式的方針輔導學生，引導學生掌握自己的生活。因此可以運用本研究自我概念與自我擁護具有相關性的結構模式，輔導和引導學生掌握自己的生活。

(三) 評量方式的討論

本研究問卷題目與填答類型參考相關研究加以設計，評量方式的特色包括(1)簡化題意並且在題目旁輔佐與題意相互呼應的溝通圖；(2)自我概念 23 題、自我擁護

15 題，題數少對於學生在評量時不會感受到負擔；(3)融合雙重二分法和圖示等級量表的填答類型，利用兩次簡單的二分法和及相對應不同的表情變化，提供受試者線索，在導師協助下學生自行勾選作答。運用上述的評量方式，本研究除了有效問卷比率高之外，自我概念與自我擁護的因素結構和學生自評的資料適配，此研究結果說明高職階段中度智能障礙學生可自我表述，而且「自己說，不是透過別人來說」也正是展現自我擁護的理念。

伍、結論與建議

一、結論

自我概念二階六構面的因素結構與學生自評資料契合，表示高職階段中度智能障礙學生自我概念具有特定不同次領域的分化，而且可以用一個更高階的因素涵蓋此六構面，顯示高職階段中度智能障礙學生自我概念是多構面多階層的因素結構。

自我擁護二階四構面的因素結構與學生自評資料契合，可知高職階段中度智能障礙學生自我擁護時是需要自我認識、認識權利、溝通和經驗。

自我概念與自我擁護模式與學生自評資料契合，而且自我概念與自我擁護之間的關係是顯著的正相關，說明高職階段中度智能障礙學生的自我概念與自我擁護彼此相互影響。而且自我概念與自我擁護關聯模式的內在結構經評鑑後也相當理想，顯示本研究的模式具有相當優良的內、外在品質。

本研究運用簡化題意、題目旁邊輔佐與題意呼應的溝通圖的問卷，再請導師唸



出題目，利用雙重二分法和圖示等級量表的填答類型等評量方式，說明高職階段中度智能障礙學生可自我表述。

二、建議

本研究發展的自我概念與自我擁護問卷係一具有良好信、效度之問卷，融合雙重二分法和圖示等級的填答類型，可幫助高職階段中度智能障礙學生自陳自我概念與自我擁護的狀況。但是本研究的溝通圖和圖示等級量表的臉部表情是採用黑白圖像，建議未來研究可改成彩色圖像、彩色照片或是彩色影片進行探討。至於問卷的題目內容，建議未來研究可增加情境進行探討。

本研究是首度以高職階段中度智能障礙學生為對象來建構自我概念與自我擁護具有相關性的結構模式，從研究結果可知自我概念與自我擁護的關係從相關係數來看是正相關。加上本研究發現高職階段中度智能障礙學生自我概念具有特定不同次領域的分化，自我擁護時是需要自我認識、認識權利、溝通和經驗。而自我概念與自我擁護可以透過教導而發展，因此可據此架構發展自我概念與自我擁護教材與課程，輔導和引導學生掌握自己的生活。

本研究取樣僅以民國一百年就讀於臺灣地區北、中、南等三個區域以智能障礙學生為主要安置對象的各啓智學校及特殊教育學校高職部的學生，持有身心障礙手冊，手冊記載為中度智能障礙，未來研究可以將對象擴及全國各高職部不同智能障礙程度的學生。此外，也可探討其他教育階段的中度智能障礙學生或不同類別的身心障礙學生，並與本研究做差異比較，如此可以了解高職部不同智能障礙程度的學

生、不同教育階段的中度智能障礙學生、或是不同類別的身心障礙學生其自我概念與自我擁護概念模式是否不同。

本研究結果整體屬於橫斷面分析，這只能說明某一時間點下的母群體適用於此一模式，無法說明其他時期的群體也同樣適用。事實上影響高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護因素繁多，且會隨時間、社會環境變化而改變，因此後續的研究可以嘗試進行長期縱斷面分析、或採不同時間點進行施測高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護的變化趨勢，以提升整個理論模式的價值與應用層面。

參考文獻

- 王明泉(2000)。高職階段智能障礙學生自我決策能力相關影響因素及教學方案成效之研究(未出版博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 余民寧(2006)。潛在變項模式：SIMPLIS的應用。臺北市：高等教育。
- 何華國(2005)。特殊兒童心理與教育(第四版)。臺北市：五南。
- 林邦傑(1989)。田納西自我概念量表。臺北市：正昇。
- 林宏熾(1999)。身心障礙者自我擁護與自我決策之探討。特殊教育季刊，73，1-13。



- 林宏熾(2003)。身心障礙青年自我擁護與自我決策之研究：高中職身心障礙青年自我擁護與自我決策之研究(1)。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(NSC91-2413-H-018-009)，未出版。
- 林宏熾、丘思平、江佩珊、吳季樺、林佩蓁(2003)。高職輕度智能障礙學生自我決策狀況之分析。東臺灣特殊教育學報，5，25—46。
- 林美玲(2012)。高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護之研究(未出版博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 林惠芬(2004)。高職輕度智能障礙學生學校生活適應之研究。特殊教育學報，19，57—85。
- 邱皓政(2003)。青少年自我概念構面與成份雙維理論之效度檢驗與相關因素研究。教育與心理研究，26，85—131。
- 邱皓政(2008)。結構方程模式：LISREL的理論、技術與應用。臺北市：雙葉。
- 邱進興、周玫君、王志全、黃瑞陵、林示安、蕭素美、岳祥文、施仁森(2011)。一輪車運動對智能障礙青少年自我概念與人際關係影響之行動研究。中特園地，32，6—10。
- 洪有義(1982)。國中智能不足與資賦優異學生心理特質之比較研究。教育心理學報，15，167—194。
- 洪清一(1997)。阿美族民俗舞蹈對原住民智能障礙學生之自我概念與人格適應影響之研究(未出版博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 徐慰筠(1979)。臺北市國中益智班與普通班學生自我觀念的比較。研究輔導月刊，15，30—44。
- 許天威(1998)。臺灣地區智能障礙青年「學校生活素質」之研究。行政院國家科學委員會專題研究(NSC87-2413-H-018-004-F8)，未出版。
- 張君如、鄭政宗、陳國濱(2008)。園藝活動對高職智能障礙學生自我概念之影響。朝陽學報，13，205—224。
- 張春興(2002)。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 教育部特殊教育通報網(2011)。特教概況。取自 https://www.set.edu.tw/static/comm/99taiwan/south_f.htm
- 陳宣蓉(2003)。音樂治療活動應用於智能障礙兒童自我概念及人際關係之研究(未出版碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。



- 黃芳銘(2004)。《社會科學方法學——結構方程模式》。臺北市：五南。
- 蘇皇妃(2008)。《高職階段特殊教育學校智能障礙學生生涯轉銜課程分析與課程模式之研究》(未出版博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- Abery, B., Rudrud, L., Arndt, K., Schauben, L., & Eggebeen, A. (1995). Evaluating a multi component program for enhancing the self-determination of youth with disabilities. *Intervention in School and Clinic, 30*, 170-179.
- Allen, S., Smith, A., Test, D., Flowers, C., & Wood, W. (2001). The effects of "Self-Directed" IEP on student participation in IEP meetings. *Career Development for Exceptional Individuals, 24*, 107-120.
- Appleby, E. T. (1994). *The relationship between self-advocacy and self-concept among college students with disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, New York.
- Balcazar, F. E., Fawcett, S. B., & Seekins, T. (1991). Teaching people with disabilities to recruit help to attain personal goals. *Rehabilitation Psychology, 36*, 31-41.
- Beart, S., Hardy, G. E., & Buchan, L. (2004). Changing selves: A grounded theory of belonging to a self advocacy group for people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 17*, 91-100.
- Bos, C. S. & Van Reusen, A. K. (1988). Empowering learning disabled adolescents in educational decision making. *The Educational Therapist, 9*, 6-10.
- Bregman, S. (1984). Assertiveness training for mentally retarded adults. *Mental Retardation, 22*, 12-16.
- Brown, H. A. (2000). *An assessment of a self-advocacy skills training program for secondary students with disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). State University of Auburn, Alabama.
- Campbell-Whatley, G. D. (2008). Teaching students about their disabilities: Increasing self-determination skills and self-concept. *International Journal of Special Education, 28*, 137-145.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self understanding in childhood and adolescence*. New York, NY: Cambridge University Press.



- Donohue, D. K. (2008). *Self-concept in children with intellectual disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). State University of Georgia, Atlanta, Georgia.
- Dowse, L. (2007). *Stand up and give me the right of their life a study of intellectual disability and the emergence and practice of self-advocacy* (Unpublished doctoral dissertation). University of New South Wales, Sydney, Australian.
- Elias, C., Vermeer A., & Hart, H. (2005). Measurement of perceived competence in Dutch children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*, 288-295.
- Epstein, I. (1981). Advocates on advocacy: An exploratory study. *Social Work Research and Abstracts, 17*, 5-12.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton Company.
- Finlay, W. M. L. & Lyons, E. (2002). Acquiescence in interviews with people who have mental retardation. *Mental Retardation, 40*, 14-29.
- Fitts, W. H. (1965). *Manual: Tennessee Self-Concept Scale*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.
- Foxx, R. M., Faw, G. D., Taylor, S., Davis, P. K., & Fulia, R. (1993). Would I be able to? Teaching clients to assess the availability of their community living life style preferences. *American Journal on Mental Retardation, 98*, 235-248.
- Freeman, G. D. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research, 96*, 131-139.
- Gilmartin, A. & Slevin, E. (2010). Being a member of a self-advocacy group: Experiences of intellectually disabled people. *British Journal of Learning, 38*, 152-159.
- Glenn, S. & Cunningham, C. (2004). Self-awareness in young adults with Down syndrome: II. self-understanding. *International Journal of Disability Development and Education, 51*, 363-381.
- Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities, 9*, 333-343.
- Gray, B. & Jackson, R. (2002). *Advocacy and learning disability*. London: Jessica Kingsley.
- Hammer, M. R. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase student part-



- icipation in IEP conferences. *Intervention in School and Clinic*, 39, 295-300.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Johnson, J. R. (1999). Leadership and self-determination. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 4-16.
- Jones, J. (2009). *Influences on the self-concept of adolescents with intellectual disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). State University of Oklahoma, Stillwater, Oklahoma.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Kenny, D. A. (1979). *Correlation and causation*. New York: John Wiley.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Lan, Y. S. (2007). *Self-advocacy movement of persons with learning disabilities: A case study in the Malaysian context* (Unpublished master's thesis). University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysian.
- Mañano, C., Bégarie, J., Morin, A. J. S., & Ninot, G. (2009). Assessment of physical self-concept in adolescents with intellectual disability: Content and factor validity of the very short form of the physical self-inventory. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 39, 775-787.
- Mantooth, K. S. (2006). *Finding a powerful voice. Emergent self-determination in the intellectually disabled: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Mirels, H. L. & McPeck, R. W. (1977). Self-advocacy and self-esteem. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 1132-1138.



- Nezu, C. M., Nezu, A. M., & Arean, P. (1991). Assertiveness and problem solving training for mildly mentally retarded persons with dual diagnoses. *Research in Developmental Disabilities, 12*, 371-386.
- Nonnenmacher, S. (2008). *I am supposed to be in charge: Self-advocates' perspectives on supporting their self-determination* (Unpublished doctoral dissertation). Lehigh University, Bethlehem, Pennsylvania.
- Perry, J. (2004). Interviewing people with intellectual disabilities. In E. Emerson, C. Hatton, T. Parmenter, & T. Thompson (Eds.), *International handbook of applied research in intellectual disabilities* (pp. 115-132). Chichester, UK: Wiley.
- Powers, L., Turner, A., Westwood, D., Maluszewski, J., Wilson, R., & Phillips, A. (2001). Take Charge for the future: A controlled field test of a model to promote student involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals, 24*, 89-104.
- Schreiner, M. B. (2007). Effective self-advocacy: What students and special educators need to know. *Intervention in School and Clinic, 42*, 300-304.
- Sellin, S. C. (1995). Out of a limb: A qualitative study of patient advocacy in institutional nursing. *Nursing Ethics, 2*, 19-29.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Sievert, A. L., Cuvo, A. J., & Davis, K. A. (1988). Training self-advocacy skills to adults with mild handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*, 299-309.
- Silon, E. L. & Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology, 77*, 217-230.
- Sun, G. (2005). *The use of Piers-Harris children's self-concept scale to measure the multidimensional structural model of self-concept for children in second grade* (Unpublished doctoral dissertation). State University of Iowa, Ames, Iowa.
- Sundar, V. (2007). *Development of an instrument for the evaluation of independent living skills in adults with disabilities* (Unpublished doctoral dissertation).



- tation). State University of New York, New York.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Brewer, D. M., & Brewer, W. M. (2005). A content and methodological review of self-advocacy intervention studies. *Exceptional Children*, 72, 101-125.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Denise, M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 26, 43-53.
- Test, D. W. & Neale, M. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase middle graders' IEP participation. *Journal of Behavioral Education*, 13, 135-145.
- Tracey, D. K. & Marsh, H. W. (2002). Self-concepts of preadolescents with mild intellectual disability: Multidimensionality, measurement, and support for the big fish little pond effect. *Self-Concept Research: Driving International Research Agendas*, 35, 419-427.
- Van-Belle, J., Marks, S., Martin, R., & Chun, M. (2006). Voicing one's dreams: High school students with developmental disabilities learn about self-advocacy. *Teaching Exceptional Children*, 38, 40-46.
- Watkins, E. (2006). *Self-advocacy skills in adolescents: Comparison of a learning center model to a pull out program in the high school environment* (Unpublished master's thesis). State University of California, Fullerton, California.
- Wehmeyer, M., Bersani, H., & Gagne, R. (2000). Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy in the 21 century. *Focus on Autism and Other Disabilities*, 13, 150-164.
- Wehmeyer, M. & Lawrence, M. (1995). Whose future is it anyway? Promoting student involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 18, 69-83.
- Wong, D. L. & Baker, C. M. (1988). Pain in children: Comparison of assessment scales. *Pediatric Nursing*, 14, 9-17.
- Zetlin, A. G., Herriot, M. J., & Turner, J. L. (1985). Self-concept measurement in mentally retarded adults: A micro-analysis of response styles. *Applied Research in Mental Retardation*, 6, 113-125.



Using Structural Equation Modeling to Validate The Relationships Between Self Concept and Self Advocacy for Vocational High School Students with Moderate Intellectual Disabilities

Mei-Ling Lin

Department of Nursing,
Central Taiwan University of
Science and Technology

Shiunn-Sheng Wu

Department of Special Education,
Changhua University of
Education

Abstract

Based on relevant theories and earlier studies, this study proposed a “self concept and self advocacy model” of vocational high school students with moderate intellectual disabilities. This model assumed that individual’s self concept and self advocacy were correlated. Self-designed questionnaires were used to survey vocational high school students with moderate intellectual disabilities in Taiwan. The sample set was analyzed by structure equation modeling in order to evaluate the fit between the collected data and proposed theoretical model. The confirmatory factor analysis (CFA) supported a two-order factor model for self concept and self advocacy. A relationship between self concept and self advocacy was .81. Implications of the results were discussed and suggestions were made regarding vocational high school students with moderate intellectual disabilities, parents, teachers, vocational high school counselors, and future research.

Key words: moderate intellectual disabilities, self concept, self advocacy

