

学习不良儿童自我概念的实验干预

张宝山¹, 朱月龙²

(1.中国科学院心理研究所, 北京 100101; 2.苏州大学教育学院, 江苏 苏州 215021)

【摘要】 目的: 用不同的方法改善学习不良儿童的自我概念。方法: 选取 27 名五年级学习不良儿童作为实验对象, 随机分配到三个实验组, 另选 12 名学习不良儿童作为对照组。用三种不同的干预方法对三组儿童进行为期 3 个月的实验干预, 干预前后进行测验, 干预结束 6 周后进行延时测验。结果: 经过 3 个月的实验干预, 学习不良儿童的学业自我概念得到了显著的提高; 延时后测数据表明, 自我概念有下降的趋势, 但除数学子维度外, 其他维度维持在后测的水平。结论: 干预方法对自我概念的改善是有效的, 并且具有较强的针对性; 不同的干预方法对自我概念的影响是不同的。

【关键词】 学习不良; 自我概念; 实验干预

中图分类号: R395.5

文献标识码: A

文章编号: 1005-3611(2007)03-0329-03

The Experiment Intervention for the Self- concept of the Children with Learning Disabilities

ZHANG Bao- shan, ZHU Yue- long

Institute of Psychology, Chinese Academy of Sciences, Beijing 100101, China

【Abstract】 Objective: To improve the self- concept of the learning disabilities by different methods. Methods: 27 children with learning disabilities from grade 5 were selected as the subjects and allotted into 3 groups randomly. Meanwhile another 12 learning disabilities were chosen as the comparing group. Three methods had been applied to the three experiment groups for 3 months. A pre /post- test were given before and post the experiment. After 6 weeks of the experiment a deferred test was given to the experiment group. Results: The academic self- concept of the learning disabilities was improved by the end of the intervention. The data of the deferred test showed that the self- concept declined, but except the math sub dimension, the other aspects of the self- concept remained in the level of the post test. Conclusion: The methods can improve the self- concept of the learning disabilities, and different method has different influence on self- concept.

【Key words】 Learning disability; Self- concept; Experiment intervention

儿童的自我概念与儿童的心理健康、学业成就存在着密切的联系, 是个体社会功能的一个重要的方面^[1]。学习不良儿童作为一个特殊群体, 由于其在学习上存在的持续困难, 可能会导致消极的自我认知和自我评价, 影响自我概念的正常发展。众多学习不良儿童自我概念特点的研究得出了不一致的结论: 如俞国良和李艳红的研究得出学习不良儿童自我概念的各个维度都显著低于一般儿童^[2,3]; 国外的 Bear 等和 Cosden 等的研究分别证实了学习不良儿童学业自我概念低于一般儿童, 但非学业自我概念和一般自我与正常儿童没有显著的差异^[4,5]; 邢淑芬的研究表明, 学习不良儿童的学业自我概念低于一般儿童, 其他方面与正常儿童没有显著的差异^[6]; 曾守铨综合国内外最近研究得到较一致的结论, 与非学习不良儿童相比, 学习不良儿童的学业自我比较消极, 非学业自我和一般自我不存在差异^[7]。

学习不良儿童消极学业自我概念的形成受到多

方面因素的影响。Shavelson 等人认为自我概念是通过对环境的经验和解释形成的, 它们受他人的评价、他人对自己行为的反馈和归因的影响^[8]; John 等人认为学习不良儿童自我概念受到诸多因素的影响, 如认知、注意和行为缺陷, 并从教师、父母、同伴那里得到消极的反馈^[9]; Sullivan 提出父母兄弟姐妹、教师的接纳是儿童积极自我概念形成的基础, 学校环境在自我概念形成中起着重要作用^[10]。结合以上观点, 笔者认为造成学习不良儿童消极学业自我概念的原因主要包括三个方面: 首先, 消极归因方式带来的消极情绪反应; 第二, 教师、同伴的负面反馈; 第三, 无效的学习策略导致学习行为效率低, 造成学习不良儿童否定自我能力。

1 对象与方法

1.1 基本思路

消极的学业自我概念是学习不良儿童自我概念的主要特点, 因此, 提高学业自我概念是改善学习不良儿童自我概念的基础。本研究以消极学业自我概

念的三个成因,即消极的归因方式、较低自我效能感和自我评价、无效的学习策略为依据,设计出三套方案对学习不良儿童的自我概念进行实验干预,分别是归因训练、故事阅读和学习策略辅导。

设置三个实验组,对应三套干预方案,每组接受其中一种;另设置一个对照组。

1.2 实验干预方案

1.2.1 归因训练方案 归因训练方案主要针对学习不良儿童消极的成败归因方式进行干预,以期改变他们对不良成绩的能力归因倾向,使其转为无论成功与失败均归因于努力,以提高他们的自信心,获得较高的学业自我效能感,提高学业自我概念。活动形式主要包括游戏、讨论、阅读并分析故事等;活动主题包括“原因决定结果”、“我能干我成功”、“天才还是努力”、“真棒的我”、“成败有原因”等共十项。

1.2.2 故事阅读干预方案 故事阅读方案主要针对较低的学业自我效能感以及低自信心进行干预,选取了许多名人的学习故事。在讲述每个故事之前,对故事中主人公的成就进行简要介绍,引起学生对主人公的崇敬,为认同主人公的行为打下基础,然后讲述主人公学习中或是生活中不平凡的经历,引导学生将自己的情况与他们对比,获得各种学习条件上的优越感,从而提高自信心,树立在学习上只要自己不放弃,努力学习就可以成功的信念。讲述形式是将每个故事制成 PPT 演示稿,加入与故事相关的图片或是动画片,运用多媒体,将视、听、读、讨论融为一体。主题包括“天才是天生的吗”、“自古勤奋出英才”、“对待学习要认真”、“天王也有泪”、“成功路上多坎坷”等共十项。

1.2.3 学习策略辅导方案 主要针对学习不良儿童无效的学习方法及消极的学业成败归因方式,对学生进行辅导。我们选择写作技巧、数学中常见难点问题解决策略作为辅导的主要内容。之所以选择这两个方面,是出于以下考虑:首先,根据实践经验及任课教师的反映,学习不良儿童写作能力一般很差,如果提高写作能力,成绩会有明显的进步,而学生看到学习成绩的提高会获得自信心;其次,将数学中较难的问题用巧妙的方法轻松的解决,对学生自信心的提升有较大的促进作用。训练形式采用传统的课堂讲授以及学生练习的方式进行,不同的是,在每课最后一段时间中进行归因训练,针对课上的内容,引导学生将以前做类似题目成绩不理想的原因归于努力不够和错误的解题策略,增强自信。训练主题包括“有效的记忆方法”、“简算策略”、“善于观察”、“巧解

应用题”、“想象作文”等十项。

实验最后一项训练,是三组学生一起活动,参观某大学校园。通过这次活动来激发学生学习的热情和学习动机。三套训练都是每周一次,每次 40-60 分钟,共十一次。

1.3 被试

实验组被试来源于某普通小学五年级学生,实验组和对照组被试的选取标准如下:第一,四年级第二学期期末三科主课总成绩排在全班的后 27%;第二,无明显的智力障碍;第三,无行为障碍。

实验组学生,采用教师提名,学生自愿的方式报名,随机分配到各实验组。排除部分缺勤次数太多的学生,共获得有效被试 27 人。其中归因训练组 10 人,故事阅读组 8 人,学习策略辅导组 9 人。

对照组被试取自该学校分校五年级学生,笔者与班主任进行充分沟通,在了解每个学生情况的基础上,确定 12 名学生为对照组被试。

1.4 评估工具

自我描述问卷,该问卷由 76 个项目组成,分为运动能力、生理外貌、同伴关系、亲子关系、一般自我、阅读、数学、一般学校表现等八个子量表。其中阅读、数学、一般学校表现组合成总体学术自我分量表;其余五个子量表组合成总体非学术自我;总体学术自我和总体非学术自我综合构成总体自我。

2 结 果

2.1 实验组后测与前测的比较

经过三个月实验干预,实验组学生的总体自我、总体学术自我和总体非学术自我均有显著的提高。子维度方面,学术自我子维度的数学和一般学校表现显著高于实验前。

表 1 实验组前后测验比较($\bar{x} \pm s$)

	前测成绩	后测成绩	t
总体自我	259.11 ± 38.76	280.33 ± 40.52	3.63***
总体学术自我	104.07 ± 16.19	114.96 ± 16.91	3.92***
总体非学术自我	155.04 ± 26.52	165.37 ± 31.38	2.12*
生理自我	27.96 ± 7.60	31.26 ± 10.83	1.51
一般学校表现	33.30 ± 6.59	36.89 ± 6.54	3.92***
运动	30.78 ± 7.37	32.37 ± 8.65	1.16
阅读	35.52 ± 7.72	37.74 ± 8.12	1.60
亲子关系	36.04 ± 7.10	37.15 ± 11.07	.53
数学	35.26 ± 7.96	40.33 ± 7.53	4.21***
同伴关系	28.89 ± 8.40	30.63 ± 9.84	1.12
一般自我	31.37 ± 6.25	33.96 ± 7.16	1.60

注: * $P < 0.05$, ** $P < 0.01$, *** $P < 0.001$,下同。

2.2 不同干预方案的干预效果

单因素方差分析的结果显示三个组的自我概念的各个维度后侧增值均不存在显著的差异。这表明

三套训练方案对三个组自我概念所起的作用没差别。

其次,用三个实验组与对照组进行比较,分析各组不同维度是否发生了变化。三个实验组与对照组后测增值方差分析的结果见表 2。

前面的比较发现,三个实验组各个维度的后测增值组间差异不显著,结合表 2 结果,与对照组相比,三个实验组总体自我、总体学术自我有显著提高;子维度中数学有显著的提高;总体非学术自我没有发生显著的变化。

最后,以对照组后测增值作为参照的基准,用其

他各组后测增值分别与对照组比较,检验不同方案对自我概念不同维度产生的影响。在方差分析的基础上,应用最小显著差异法(LSD)进行多重比较,其结果显示,归因训练组和学习策略辅导组的总体自我(MD=28.30, MD=31.81, $P<0.05$)和总体学术自我(MD=16.28, MD=19.81, $P<0.05$)显著高于对照组;在子维度方面,归因训练组的阅读和数学显著高于对照组(MD=6.05, MD=6.73, $P<0.05$),故事阅读组的数学显著高于对照组(MD=6.96, $P<0.05$),学习策略辅导组一般学校表现和数学显著高于对照组(MD=6.28, MD=8.56, $P<0.05$)。

表 2 后测验增值的方差分析($\bar{x}\pm s$)

	对照组增值	归因训练组增值	故事阅读组增值	学习策略辅导组增值	F
总体自我	-6.70 ± 14.09	21.60 ± 31.88	16.38 ± 25.46	25.11 ± 35.31	3.07*
总体学术自我	-5.58 ± 13.21	10.70 ± 10.79	7.38 ± 16.01	14.22 ± 17.16	4.02*
总体非学术自我	-1.12 ± 12.21	10.90 ± 24.33	9.00 ± 30.39	10.89 ± 24.51	0.71
生理自我	-0.62 ± 4.55	2.00 ± 4.40	3.38 ± 11.39	4.67 ± 16.69	0.53
一般学校表现	-0.50 ± 6.20	3.00 ± 3.33	1.88 ± 4.61	5.78 ± 5.80	2.59
运动能力	-0.67 ± 6.58	0.50 ± 4.45	1.75 ± 4.50	2.67 ± 11.07	0.43
阅读	-2.75 ± 4.18	3.30 ± 4.95	0.88 ± 8.39	2.22 ± 8.71	1.78
亲子关系	-0.75 ± 4.83	1.40 ± 17.26	-0.13 ± 3.14	1.89 ± 6.81	0.16
数学	-2.33 ± 6.91	4.40 ± 7.23	4.63 ± 5.85	6.22 ± 6.04	3.62*
同伴关系	0.58 ± 5.52	2.80 ± 5.33	1.25 ± 13.24	1.00 ± 5.00	0.17
一般自我	0.33 ± 4.70	4.20 ± 6.11	2.75 ± 10.17	0.67 ± 9.55	0.58

表 3 延时后测预后测相关样本 t 检验

	后测成绩	延时后测	t(延时后测-后测)
总体自我	280.33 ± 40.52	275.96 ± 48.00	-0.63
总体学术自我	114.96 ± 16.91	111.56 ± 18.67	-1.22
总体非学术自我	165.37 ± 31.38	164.41 ± 35.11	-0.20
生理自我	31.26 ± 10.83	30.37 ± 10.14	-0.61
一般学校表现	36.89 ± 6.54	35.85 ± 8.01	-0.86
运动	32.37 ± 8.65	31.30 ± 8.95	-0.67
阅读	37.74 ± 8.12	37.33 ± 6.16	-0.34
亲子关系	37.15 ± 11.07	36.19 ± 8.17	-0.48
数学	40.33 ± 7.53	38.37 ± 7.92	-2.11*
同伴关系	30.63 ± 9.84	30.59 ± 8.71	-0.03
一般自我	33.96 ± 7.16	35.96 ± 7.87	1.61

2.3 实验组学生延时后测的结果

为了检验实验干预效果的稳定程度,在干预结束的六周后,我们对实验组的自我概念又进行了一次测试。表 3 显示,实验组学生自我概念在实验后六周再测时有下降的趋势,但除数学子维度外,其他各维度延时后测成绩与后测成绩没有显著的差异。

3 讨 论

以往有过很多对学习不良儿童自我概念的干预研究,如 Boskie 等人设计了 6 个星期的针对学习不良儿童自我概念的训练方案,这些方案包括了从画自己到讨论自己的未来等多种训练方式,共有来自于二到五年级的 22 个学生参与了实验研究,后测结果显示学生的自我概念没有显著的变化^[11]; Spencer

利用体育课采用合作游戏的方式对学习不良儿童自我概念进行为期 6 周的训练,与对照组相比,实验组学生自我概念没有显著变化^[12]。这些研究均没达到理想效果,笔者认为有几点原因:首先是干预时间短;其次是干预方案的针对性不强,如 Boskie 的干预方案侧重一般自我的干预,但是学习不良儿童的消极自我概念表现在学业自我概念上,一般自我概念与一般儿童无差异;第三,来自于多个年级实验学生使用同一套方案,由于接受能力不同,造成干预的整体效果不理想。

鉴于以上教训,我们首先针对消极学业自我概念形成的原因设计三套训练方案,每套训练方案只以往训练方案主要方法(归因训练、故事阅读、学习辅导)中的一种,这样既可以鉴别不同干预方法对自我概念各维度产生的不同的影响,又可以使一种干预方法有足够长的时间充分发挥效用;其次是干预时间延长到三个月;第三,训练方案针对五年级学生的接受能力而设计。通过以上改进,干预对学习不良儿童自我概念的提高起到了明显的效果。通过与对照组的比较,我们发现并不是各种方案对自我概念的各个维度的影响效果都是一样的。学习策略辅导方案的效果最明显,故事阅读的效果要差些,但总体上三种方案对学习不良儿童学业自我概念的转变都有明显的促进作用。

- Help-seeking behavior of native American Indian high school students. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1996, 27(5): 495- 499
- 15 Blazina C, Watkins CE. Masculine gender role conflict: Effects on college men's psychological well-being, chemical substance usage, and attitudes toward help-seeking. *Journal of Counseling Psychology*, 1996, 43(4): 461- 465
 - 16 Derlega VJ, Metts S, Petronio S, Margulis ST. Self-disclosure. Newbury Park, 1993
 - 17 Etsuko Asano. Help-seeking attitudes of international Japanese students. Handouts of 16th International Conference on the First-Year Experience in Vancouver BC, Canada, 2003
 - 18 Good GE, Dell DM, Mintz LB. Male role and gender role conflict: Relations to help seeking in men. *Journal of Counseling Psychology*, 1989, 36(3): 295- 300
 - 19 Kelly AE, Achter JA. Self-concealment and attitudes toward counseling in university students. *Journal of Counseling Psychology*, 1995, 42(1): 40- 46
 - 20 Knipscheer JW, Kleber PJ. Help-seeking attitudes and utilization patterns for mental health problems of surinamese migrants in the netherlands. *Journal of Counseling Psychology*, 2001, 48(1): 28- 38
 - 21 Komiya N, Good GE, Sherrod NB. Emotional openness as a predictor of college students' attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 2000, 47(1): 138- 143
 - 22 Lopez FG, Melendez MC, Sauer EM, Berger E, Wyssmann J. Internal working models, self-reported problems, and help-seeking attitudes among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 1998, 45(1): 79- 83
 - 23 Nickerson KJ, Helms JE, Terrell F. Cultural mistrust, opinions about mental illness, and black students' attitudes toward seeking psychological help from white counselors. *Journal of Counseling Psychology*, 1994, 41(3): 378- 385
 - 24 Omarzu J. A disclosure decision model: Determining how and when individuals will self-disclose. *Personality and Social Psychology Review*, 2000, 4(1): 174- 185
 - 25 Ortega AN. Self-Reliance, mental health need, and the use of mental healthcare among island Puerto Ricans. *Mental Health Services Research*, 2002, 4(3): 131- 140
 - 26 Ponterotto JG, Rao V, Zweig J, Rieger BP, et al. The relationship of acculturation and gender to attitudes toward counseling in Italian and Greek American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2001, 7(4): 362- 375
 - 27 Robertson JM, Fitzgerald LF. Overcoming the masculine mystique: Preferences for alternative forms of assistance among men who avoid counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 1992, 39(2): 240- 246
 - 28 Tata SP, Leong Frederick TL. Individualism-collectivism, social-network orientation, and acculturation as predictors of attitudes toward seeking professional psychological help among chinese americans. *Journal of Counseling Psychology*, 1994, 41(3): 280- 287
 - 29 Vogel DL, Wester SR. To seek help or not to seek help: The risks of self-disclosure. *Journal of Counseling Psychology*, 2003, 50(3): 351- 361
 - 30 Yeh CJ. Taiwanese students' gender, age, interdependent and independent self-construal, and collective self-esteem as predictors of professional psychological help-seeking attitudes. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2002, 8(1): 19- 29
 - 31 Gilligan C. In a Different Voice. Cambridge, MA Harvard, 1982

(收稿日期: 2006- 11- 24)

(上接第 331 页)

参 考 文 献

- 1 张文新. 儿童社会性发展. 北京. 北京师范大学出版社, 1999. 382- 390
- 2 俞国良, 辛自强. 学习不良儿童与一般儿童社会性发展的比较. 陈恒之, 梁觉主编: 《迈进中的华人心理学》. 香港中文大学出版社, 2000. 335- 343
- 3 李艳红. 学习不良儿童自我概念、归因风格与心理健康的相关研究. 通化师范学院学报, 2003, 4(3): 25- 27
- 4 Bear GG, Minke KM, riffin SM, Deemer SA. Achievement-related Perceptions of Children with Learning Disabilities and Normal Achievement: Group and Developmental Differences. *Journal of Learning Disabilities*, 1998, 31: 91- 104
- 5 Cosden MA, Mcnamara J. Self-concept and Perceived Social Support Among College Student With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 1997, 20: 2- 12
- 6 邢淑芬. 小学 3- 5 年级学习不良儿童的自我概念研究. 中国临床心理学杂志, 2006, 14(4): 393- 394
- 7 曾守锤, 吴华清. 学习不良儿童自我概念研究综述. 中国特殊教育, 2004, 5(47): 85- 90
- 8 Shavelson RJ. Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 1976, 46: 407- 441
- 9 John RK. Self-concept and IQ as Predictors of Remedial Success in Children with Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1990, 23(6):
- 10 Sullivan HS. The Interpersonal Theory of Psychiatry. New York. WW Norton, 1953
- 11 Boskie DA. Development and Evaluation of a Self-concept Enhancement Program For Students with Learning Disabilities. MA, San Jose State University, 1994
- 12 Spencer P. A Study of The Effects of Cooperative Games on Self-concept and Social Acceptability of Students With Learning Disabilities. MS, Southern Connecticut State University, 1990

(收稿日期: 2006- 11- 06)