

藝術教育治療取向課程對國小高年級學生
自我概念之影響

**The Effect of an Art-Education-Therapy-Oriented
Program on a Sixth Grade Student's Self-Concept**

* 劉櫻婕 Ying-Chieh Liu

** 盧珮綺 Pei-Chi Lu

* 臺北市立大學視覺藝術學系碩士班 碩士

* Master / Department of Visual Arts, University of Taipei

** 臺北市立大學視覺藝術學系 兼任助理教授

** Adjunct Assistant Professor / Department of Visual Arts, University of Taipei

有關本文的意見，請聯繫通訊作者盧珮綺
For correspondence concerning this paper, please contact Pei-Chi Lu
Email: peichilu@gmail.com

摘要

本研究旨在探討藝術教育治療取向課程對於國小高年級學生自我概念相關圖像的發展歷程及影響。本研究採個案研究法，以一名國小六年級普通班學生為研究對象，應用表達性治療連續系統及助人三階段模式等理論，設計 10 次自我概念相關藝術教育治療取向課程，記錄課堂口語及圖像表達等資料，並在每次課後進行創作自述，協助學生統整自我概念。此外，本研究於課程實施前後均進行家長訪談與學生訪談，並輔以「國小兒童自我概念量表」前後測結果，以瞭解藝術教育治療取向課程對個案自我概念之影響。研究結果發現：（1）自我概念議題之視覺化能增進自我覺察；（2）創作媒材之自主選用能提升自我概念覺察與生活經驗連結；（3）藝術教育治療取向課程有助提升個案整體自我概念。最後，提出未來藝術教育及輔導實務與研究建議。

關鍵詞：自我概念、助人三階段模式、表達性治療連續系統、藝術教育治療取向

Abstract

This study is to investigate the process of an art-education-therapy-oriented program and its influence on the 5th-and-6th graders' visual development of self-concept in elementary schools. The method of this study is a case study. A 10-time art-education-therapy-oriented program related to self-concept was developed and conducted in reference to theories such as Expressive Therapies Continuum and a three-stage model of helping. A six-grader was recruited as the research subject. During the research, the verbal and visual expressions of this student in each session were recorded, and the statement of creation was conducted after each session to help the student integrate the enhanced self-concept. Moreover, interviews with the student and interviews with the parents were conducted before and after the program. A pre-test and the post-test of the Elementary School Student Self-Concept Scale were also conducted. All the collected data were later analyzed to explore the influence of the art education program on the student's self-concept. The results showed: (1) the visualization of self-concept issues helps to raise self-awareness, (2) independence in choosing the media for artistic creation can enhance the awareness of self-concept and the association with life experience, and (3) the art-education-therapy-oriented program was favorable in regard to improving the research participant's overall self-concept. Based on the above findings, some suggestions and implications were proposed for art education and counseling practice in the future.

Keywords: self-concept, three-stage model of helping, Expressive Therapies Continuum, art-education-therapy orientation

壹、緒論

一、研究背景與動機

隨著科技的發展，學生透過網路及傳播媒體獲得許多資訊，接收社會媒體所傳輸的概念，自我意象及概念較以往更加複雜。而學生在學校大多被要求學業成就，自我概念的形成及同儕間的互動，需要更多的心力與觀察，適時的給予協助，讓學生對於自我的成長能有所提升（陳玟如，2006）。從發展階段的觀點而言，國小中、高年級學生至國中青少年正值自我概念的關鍵期，除了教師與家長外，同儕的人際互動也是學生建構自我的重要回饋訊息（Shaffer，1999 / 2002）。有鑑於現今學生心理層面受上述因素影響，衍生各種情緒及行為問題，在藝術課程中，引導學生藉由藝術創作抒發及自我表述，或可成為輔導學生之有效途徑。

Viktor Lowenfeld 於 1940 至 1950 年代透過藝術教育奠定兒童發展的心理基礎，於其 1957 年著作 *Creative and Mental Growth* 第三版提出「藝術教育治療」（art education therapy）的概念（Michael，1981），開啓藝術教育結合藝術治療的契機。此後，Margaret Naumburg 及 Edith Kramer 等學者推展藝術教育治療概念並實踐於藝術教學中（Packard，1980）。Kagin、Lusebrink（1978）進一步以 Lowenfeld 理論基礎，發展表達性治療連續系統（Expressive Therapies Continuum，簡稱 ETC），強調藉由藝術媒材運用及創作，協助個體自我覺察。研究指出，在藝術教育課程中融入 ETC 等藝術治療概念與策略，及建構藝術教師與治療師的合作伙伴關係，協助學生透過藝術創作活動表達自我，能使更多一般教學場域的學生受益（Albert，2010；Dunn-Snow、D'Amelio，2000；Kay，2016）。

基於在藝術教學現場的觀察，學生以自身創作進行表述與討論、分享，藉由作品視覺化連結生活經驗的表達過程，能使其得到更多的覺察。相關研究結果亦指出藝術教育治療概念課程對國小高年級學生自我概念發展與輔導有正向影響（李美侖，2007；楊淑貞，2009；錢愈杏，2015；Duranczyk，2015）。因此，本研究認為藝術教育治療取向課程，結合藝術技巧教導及學生自身經驗分享的歷程，對於國小學生自我概念發展可能有所助益。

綜合前述，本研究以一位國小普通班學生為研究對象，設計融入表達性藝術治療連續系統之藝術教育治療取向課程，藉由藝術課程協助個案發展與探索自我概念相關議題的覺察。本研究問題如下：

1. 藝術教育治療取向課程對個案自我概念相關議題發展歷程的影響為何？
2. 藝術教育治療取向課程對個案自我概念的影響為何？

二、名詞解釋

(一) 藝術教育治療取向課程 (Art-Education-Therapy-Oriented Program)

Lowenfeld 以兒童發展的心理觀點，提出「藝術教育治療」的概念 (Drachnik, 1976)。他關注兒童的創造力與心智成長，指出自我表達 (self-expression) 來自個體的感覺、情緒並與其發展階段相關。兒童藝術創作重點不在於作品與技巧，而是孩童透過創作表達自我並獲得滿足與自信 (self-confidence)。此提供兒童繪畫發展進階的基礎，亦為藝術教育的基本目的：透過藝術創作表達以協助個體自我概念 (self-concept) 之正向發展 (Lowenfeld、Brittain, 1987: 18-19)。陸雅青 (2016) 指出，藝術教育治療融入藝術治療與藝術教育理念，是藉由藝術課程設計與安排，協助兒童於課程中增進自我探索、發展自我概念與生活適應能力。本研究藝術教育治療取向課程係以個案研究方式進行，藉由藝術創作結合學生生命經驗，抒發個人相關議題之情感與想法，以整合自我概念。

(二) 自我概念 (Self-Concept)

自我概念是個體對自我形象的認知，關於自己能力與特質的整體心像 (Papalia、Olds、Feldman, 2008 / 2011)。概念形成是連續的，從具體到抽象，從自我到區分自我與他人的不同；經由學習與遊戲的歷程，進而發展到社會脈絡，學習符合社會規範的態度和行為 (楊惠婷, 2005)。本研究以吳裕益、侯雅齡 (2000) 編制「國小兒童自我概念量表」所得分數為自我概念之指標，此量表將自我概念分為「家庭自我概念」、「學校自我概念」、「外貌自我概念」、「身體自我概念」及「情緒自我概念」五項分量表。得分愈高，表示有較高的自我概念，反之則自我概念較低。依據「國小兒童自我概念量表」前後測差異，藉以瞭解藝術教育治療取向課程對於學生在自我概念統整之影響。此外，本研究應用 ETC 概念，於藝術課程活動中，引導學生透過藝術創作及媒材體驗，探索自我概念議題，並參考 Lusebrink (2004, 2010) 提出 ETC 各階層之評估原則，探討學生自我概念相關視覺圖像之發展歷程。

貳、文獻探討

一、藝術教育與藝術治療

Swenson (1991) 闡述藝術教育、藝術治療及特殊教育三者之關係，藝術教育除了富有治療意義和價值，參與藝術活動時，孩子應被鼓勵表現合作行為，減少不適應行為，增加團體向心力，以減少兒童在生活中的壓力與不適應，而藝術表達出內在自我感知、

情緒及行為的感受是最直接及最容易的方式。藝術治療與藝術教育皆運用藝術作為工具與兒童互動，藝術教育較重視作品的成果，而藝術治療較重視創作的過程。創作給予孩子機會表達自己，而藝術教育讓孩子將自己的想法隱藏在創作內，藝術治療給予孩子運用創作為自己陳述。

從 19 世紀開始，教育領域開啓全兒童的發展觀點研究，及從做中學（learning through doing）的教學觀點，而目前新的發展觀點奠基在尊重兒童的創意（Gussak、Rosal，2015）。Lowenfeld 透過藝術奠定了兒童發展的心理基礎，將藝術教育的發展具體在教學上推行，並提出「藝術教育治療」的概念，關注於孩子的創造力和心智成長。以藝術作為促進成長的途徑中，兒童才是最重要的，藝術作品只是輔助（Lowenfeld、Brittain，1987）。此後，Edith Kramer 作為一位藝術治療師及藝術教師，亦認為藝術即是治療（art as therapy）。她強調藝術創作歷程中的內在療癒潛能，藝術治療師的角色是幫助兒童與藝術媒材產生互動，Kramer 更直接將此理念應用於教學中（Packard，1980）。因此，Lowenfeld 將藝術治療帶入藝術教育內，而 Kramer 將藝術教學帶入藝術治療（Drachnik，1976：17）。

藝術具有藉由創作歷程獲得治療與個人成長的特質，以及協助當事人建立挫折容忍度、聚焦和執行的功能，並在安全且涵容的情境中，表達情緒及與他人互動等。而藝術治療是一種結合藝術教育和心理治療的混合式教育，能進一步協助個體透過藝術促進自我覺察與整合自我（Gussak、Rosal，2015）。而以治療為取向的藝術課程能發展手部操作技能、發展動作的模式、社交溝通技巧，透過媒材掌握進而達到內在或對環境的控制感，並鼓勵觀察、刺激想像及自我認同等。此取向強調美術老師應注重學生的個別差異，辨識學生的情緒困擾與異於其他學生的表現，在學校的諮商輔導介入之外，善用藝術活動也能達到療效（陸雅青，2016）。

在藝術課程設計與實施策略方面，McNiff（1997）提出整合藝術治療及其他學科時，有四個主要原則：（1）避免單一模式；（2）保留一切創意的選擇；（3）保持藝術和深度的心理學基礎；（4）和創作的圖像保持密切的搭配。其中第四個原則是回到藝術治療的核心關鍵，相信圖像總會展示出需要及必須知道的部分。Dunn-Snow、D'Amelio（2000）建議藝術教師與學生討論作品時，可依循學科本位藝術教育（Discipline-Based Art Education，簡稱 DBAE）之藝術批評方式，而藝術創作活動與媒材應用則可參考表達性藝術治療連續系統架構。Albert（2010）亦結合 DBAE 課程模式於藝術治療融入藝術教育治療取向課程，教學目標為增進學生的自尊、自信心，及人際溝通，惟其言明在實施方面應更關注學生作品的自我表達。

二、表達性治療連續系統（Expressive Therapies Continuum）

藝術是經由媒材的使用，表達個人感覺、知覺、感受、思考與經驗，而藝術治療與其他治療方式最核心的不同，正在於媒材的運用一個體經由視覺藝術創作的形式表達自我（Malchiodi, 2012）。Kagin、Lusebrink（1978）制定表達性治療連續系統，ETC 的概念提供藝術表達的系統性基礎，並結合神經心理學、發展理論、認知、社會心理學及自我心理學（self psychology）。Kagin 與 Lusebrink 拓展 Lowenfeld 的理論框架，ETC 的各層次為藝術表達的複雜性，並在第四層次「創造性」融入 Lowenfeld 的想法，以創造性經驗整合不同的訊息來源（Lusebrink、Mārtinsonē、Dzilna-Šilova, 2013：80）。ETC 的各層次結合藝術表現系統化模式及媒材運用，使藝術治療師能依照當事人的問題、需求，以及個人生理功能，選擇適合的創作材料（Lusebrink, 1992），ETC 架構如圖 1：

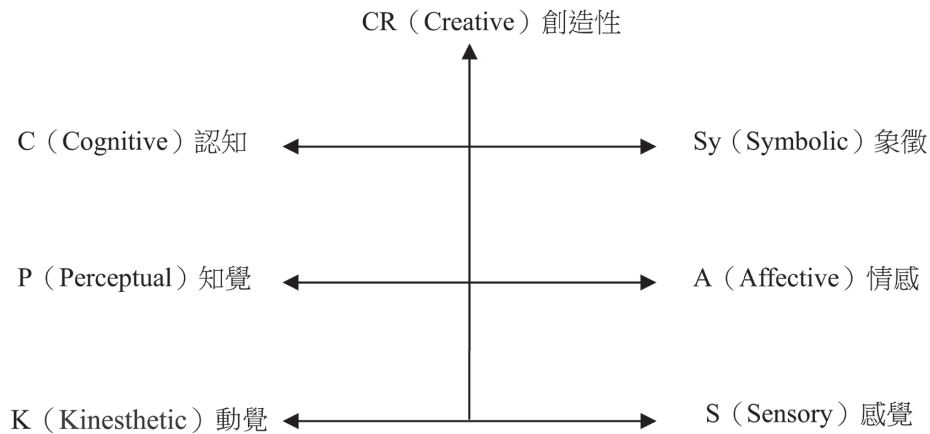


圖 1 表現性治療層次架構示意圖。

資料來源：Lusebrink（1992）。

如圖 1 所示，依照當事人的認知發展概念，以創造性（Creative level，簡稱 CR）為主軸，貫穿整個架構，再依認知和情緒發展的複雜層次分為：動覺 / 感覺（Kinesthetic / Sensory level，簡稱 K / S）、知覺 / 情感（Perceptual / Affective level，簡稱 P / A）、認知 / 象徵（Cognitive / Symbolic level，簡稱 C / Sy）（陸雅青，2000；Kagin、Lusebrink，1978；Lusebrink，1992），分述如下：

（一）動覺 / 感覺（K / S）層次

動覺（K）主要是藉由肢體動作、手勢和創作的行為中表達出來，例如畫圈、黏土的拍打和揉捏動作、顏料運用滴和甩的方式創作等動作觸發動覺感受。感覺（S）是經由和

媒材互動的觸覺、味覺、嗅覺等，包含內在知覺與外在知覺，例如：觸摸黏土的感覺、手直接沾顏料創作、顏料或是黏土的味道等知覺的觸發。

（二）知覺 / 情感（P / A）層次

知覺（P）強調形式、顏色和圖案等呈現的形式要素，讓內在情感的感受經由形式要素具體化，例如色紙的拼貼、麥克筆的圖像創作等方式，呈現出創作者獨特的情感性圖像。情感（A）可以經由媒材的動態運作增強內在感受。例如：強烈的顏色對比、水彩等流動性的材料等可以增加情感的表達。

（三）認知 / 象徵（C / Sy）層次

認知 / 象徵（C / Sy）層次與前述差異在口語的訊息處理，認知（C）包含個體對於訊息處理的分析、邏輯思考、現實考量等，除圖像當中代表的意義外，還加上文字的邏輯推理。象徵（Sy）主要強調表達的隱喻及以自我為主要的部分，象徵的意義是由個人所建構出來的，而個人對於意義的情感部分也賦予象徵意義具有個人代表性，象徵為過去、現在、未來或事件的縮影。

創造性（CR）貫穿所有層次，也表示所有層次都有創新的表現方式，而藝術治療師以支持的態度鼓勵個體經由不同的創作方式表達自己，在面對內在世界和外在刺激時，能開闊自己的知覺，發現新的表現方式或獲得新的經驗。此階段中，個體會達到創新的愉悅感，此特點也能協助個體自我覺察而改變自己面對環境的態度（Lusebrink，1992）。ETC 的架構提示治療師依照個體的不同需求與能力，設計適合個體的計畫，並規劃適合的媒材與創作活動，促使個體透過與媒材之間的互動表達自我。在藝術治療中，重要的是注意媒材的特性與個體間的交互作用，不同的媒材可以表達或隱喻不同的創作經驗，媒材的選擇上可能基於個體的需求或情緒狀態中的表達等（Lusebrink 等，2013）。

Lusebrink 發展 ETC 理論時，也架構媒材層次架構（Media Dimension Variables，簡稱 MDV）搭配使用。媒材層次架構分為媒材使用的複雜度（complexity）、結構性（structure）和媒材本質（pure media properties）等三個概念（陸雅青，2000；Kagin、Lusebrink，1978），分述如下：

1. 複雜度（complexity）：係指活動進行當中操作的程序或步驟，低於三個步驟以下為低複雜度，例如蠟筆、鉛筆、彩色筆等。高於三個步驟以上為高複雜度，例如：水彩、拼貼、版畫等。

2. 結構性 (structure)：在活動中有關行為限制或指令，結構性愈高表示需要個體跟隨及接受指導，非結構性則讓個體自由發揮。
3. 媒材本質 (pure media properties)：媒材本身的結構性及創作時可混合融合的程度，會引發使用者的不同感受，可分為流質及硬質，流質的媒材如水彩、粉彩、廣告顏料等，硬質的媒材如麥克筆、木雕、鉛筆等。

在媒材使用上，有時個體可以直接運用手創作，例如以手指膏為媒材，個體在創作時有較直接的感受。有時則需要運用中介物作為工具，如：水彩創作需要使用水彩筆，水彩筆即為中介物。中介物可使個體產生反應的距離，藉由移動的過程及反應的距離，能讓個體除了和媒材間的距離外，也能和作品維持距離，而能以更宏觀的角度看待作品。除了媒材與個體的適配性，還需要考量性別、文化、年齡及非傳統媒材的使用 (Gussak、Rosal, 2015)。歸納上述，融入 ETC 與 MDV 概念之藝術教育治療取向課程，可透過自我敘說的視覺化與媒材應用以促進兒童在創作歷程中的學習與自我覺察。

三、自我概念相關理論

(一) 自我概念的定義

一般而言，自我概念 (self-concept) 是自我對於自己意象的知覺，這些知覺可以經由個人的行為及環境的互動之下而被感知。Markus (1977) 提出自我基模 (self-schemas) 的概念，透過人際的互動發展出與自己相關的知識結構，當到新的環境，自我訊息也引導出新的自我概念，所以每個人的自我基模因為生活經驗及文化等差異，而有不同的內涵。自我概念會逐漸的複雜且多元化，並經由環境、同儕、師長們的互動與回饋過程，修正或調整，以適應不同的環境。

從社會心理發展的觀點，Erik H. Erikson 認為六歲至 12 歲兒童必須要熟練重要的社會和學業技巧，該階段的兒童會與同儕比較，處理積極主動對上罪惡感的內在衝突，可以讓兒童學習調整過度競爭與追求成就這兩種相反的驅力。青春期的青少年發展主要的任務是「決定我是誰？」並統合自我的角色，發現自我在社會角色中的定位 (Erikson、Erikson, 1998)。此統合感變化包括信賴、自主、積極主動與勤奮，為青少年期內在與自信發展的重心，並為成人期階段奠下基礎。統合較好的自我概念能協助自我有較好的社會適應、較高的自尊且較有彈性 (Papalia 等, 2008 / 2011)。

Shavelson、Hubner、Stanton (1976) 提出自我概念的階層概念，認為自我概念是階層模式的架構，最上層是一般性的自我概念，其下分為學業及非學業自我概念。學業自我概念下分為不同學科自我概念，而非學業自我概念包含社會、情緒、身體的自

我概念。階層的自我概念具有七項特徵（吳裕益、侯雅齡，2000；Shavelson、Bolus，1982），分述如下：

1. 組織性（organization）：對於個人所知覺到有關複雜的自我訊息，個人內在會把相關知覺轉換成較簡單的形式或類別，並加以組織與結構，存在個人認知系統內。
2. 多層面（multifaceted）：對於自我的相關概念是多層面，每一個特殊層面的自我概念與個體經驗與生活情境有關，包含對於學業的自我概念、社會的自我概念、情緒的自我概念及身體的自我概念等方面。
3. 階層性（hierarchy）：自我概念的最上層一般性自我概念可分為學業和非學業的自我概念，又可再往下細分各個層次，最底層為各種特殊情境下的具體行為經驗。
4. 穩定性（stability）：自我概念的穩定性是由上往下遞減，最底層的特殊行為經驗最容易被改變，較上層的一般性自我概念最穩定，也需要較長時間才會有所變更。
5. 發展性（development）：自我概念會隨著個體發展不斷地增加更擴充，幼兒的自我概念是整體且分化的，隨著年齡增長，自我概念逐漸分化出不同的層面。
6. 評價性（evaluation）：個體會在不同的情境下發展出對於自己的不同看法，對於看法進行評估，並感到自尊或自我接納。
7. 區別性（discrimination）：自我概念能與智力、焦慮等心理概念有所區分，而自我概念間的許多構念也能有所區別，如學業成就的高低及學業自我概念相關。

綜上所述，自我概念是個體與環境、人、事、物互動之下，內在自我逐漸修正與調整，此概念的形成受到兒童的發展階段、性別、家庭結構、家庭社經地位、教養態度及學業成就的影響。

本研究個案正值黨群期（9歲至12歲）階段（Lowenfeld、Brittain，1987），陸雅青（2016）提到此期兒童逐漸發現自己是群體成員之一，及同儕間的互動關係內在需求逐漸增加，瞭解團體的力量大於個人，並開始發展獨立自主化，亦出現青春期的兩性互動關係。社會互動的需求增加，有些兒童因其他的優秀成就表現而獲得自信和榮譽，對於周遭世界的改變也較敏銳。而就兒童繪畫發展觀之，該階段兒童的繪畫會出現自己內在的真實世界，反映出力求獨立自主、榮譽感和自尊心的特性。Russell-Bowie（2012）指出，藉由提升藝術的參與，能協助學生有自信、促進人際互動和相互依存，以及對學習有興趣，進而增加自我概念。透過音樂、舞蹈、美術及戲劇等跨學科學習，鼓勵兒童從藝術形式的思考和觀點，整合並提升非學業相關自我概念。

本研究兒童自我概念以Shavelson等（1976）提出自我概念的階層為基礎，並以國內吳裕益、侯雅齡（2000）編制「國小兒童自我概念量表」為測驗工具。該量表係以「多

向度階層化自我概念」理論並佐以本土化實證研究，所編制之適合國內國小四年級至六年級使用之自我概念量表（侯雅齡，2001），藉由本研究藝術教育治療取向課程協助個案統合自我概念。

四、藝術教育治療與兒童自我概念相關研究

本研究蒐集相關文獻，發現大多數研究探討的主題與對象均偏重於藝術治療、心理輔導或特教領域，較少關於藝術教育場域及普通班學生之研究案例。在國內研究部分，多以藝術治療成長團體之模式輔助自我概念發展，著重於心理輔導的應用層面，如李美侖（2007）發現藝術治療活動對國小高年級學生的外貌自我概念部分較有顯著影響。陳淑慧（2008）之研究顯示表達性藝術治療對弱勢學生的自我接納有正向影響，而楊淑貞（2009）則發現成員在「自我概念」回饋部分，81%至90%表示同意與非常同意。此外，亦有特教領域之應用案例，如吳佩諭（2012）探討資源班學生參與藝術治療團體活動的體驗與感受，以及其自我概念的變化情形，結果顯示學生情緒與口語的表達均有增加亦能自主分享。而以藝術教育治療概念融入普通班視覺藝術課程為李杰禧（2002）與錢俞杏（2015）。其中，李杰禧將自我概念為主題之藝術教育治療融入四年級美勞課程，並採不等組前、後測準實驗設計與行動研究方式進行，研究結果顯示藝術教育治療課程有助於實驗組提昇自我概念、同儕關係以及人際互動等。而錢俞杏設計融入自我概念的藝術教育治療課程，以國小六年級學生進行行動研究，發現視覺藝術創作活動能激發學生自我潛能，使其獲得成就感，創作過程中抒發自我情緒，最後達到增進自我概念的目的。

國外研究部分，ETC 架構被廣泛應用於心理諮商與治療課程，研究結果顯示學生能以更自由且創意的方式表達感受，進而更投入參與活動並促進彼此互動（Fernandez、Serrano、Tongson，2014；Ziff、Pierce、Johanson、King，2012）。如 Duranczyk（2015）應用 ETC 概念於青少年藝術治療成長團體課程，學生藉由創作抒發情緒，在自我探索的歷程中獲得掌控與安全感，促進心理健康發展。近年來研究更關注藝術治療與藝術教育結合的課程與實施模式，如 Kay（2016）結合藝術教師、藝術治療師與藝術家共同設計課程與協同教學，成功融合三者的專業角色，形成良好的夥伴關係。她指出藝術教育工作者雖不是治療師，但可藉由藝術課程與藝術創作，使更多學生參與，以視覺化的方式提升其社會互動及自我感知。Alter-Muri（2017）研究亦提到在融合教育現場，結合藝術教育與藝術治療策略之課程設計能協助自閉症兒童的情緒表達，及其與學生間的互動、溝通。

綜合上述，結合藝術教育與藝術治療概念之課程設計，藉由藝術創作及媒材探索歷程，對於國小學生的自我概念發展，具有良好的輔導效果，另相關研究亦顯示在自我概

念的藝術創作過程，對於成員的成長有所助益與覺察，並協助學生對於自我有較多的認識與成長。

參、研究設計與實施

一、研究設計

本研究以一位國小普通班六年級學生為研究對象，規劃設計融入表達性藝術治療連續系統（ETC）之藝術教育治療取向課程，鼓勵研究對象透過創作與媒材探索進行自我表達。本研究方案採取半結構式活動設計，給予更多的自發性進行創作，以藝術課程觀察表（詳見附錄）記錄創作歷程對談、個案自我表達、作品、研究者省思，以及協同研究者（同儕督導與藝術治療專業督導）討論內容等，並於課程結束後訪談學生及其家長，彙整觀察及訪談資料以進行質性分析。而量化部分，本研究於課程前後對個案實施「國小兒童自我概念量表」測驗，評估整體自我概念及分項自我概念前後測差異，後測為避免霍桑效應（Hawthorne Effect），於課程結束後兩週再行施測。最後，本研究綜合課程相關質性與量化資料，以分析藝術教育治療取向課程對於個案自我概念發展的影響。

二、研究對象

本研究進行文獻初探時發現，兒童藝術治療研究大多為特殊學生或輔導議題兒童，自我探索部分研究則多為青少年、大學生或成人，較少針對一般兒童之相關研究。因此，本研究選擇進入青少年階段前的國小高年級學生為研究對象。所選取之個案當時面臨哥哥離家求學及升國中的轉銜期，家長期望透過課程活動協助個案之情緒抒發與自我調整，促進自我成長並增益其學習的穩定性。個案母親透過轉介得知研究活動並主動報名，經與研究者晤談後，認同本研究目的並同意參與。研究個案化名為小千，女性，年齡 11 歲，國小六年級學生，家庭成員有父母親、小千、小千的哥哥。小千為家中么女，父母為主要照顧者，母親是她日常生活的主要溝通對象。她和哥哥相差七歲，關係親密，她的哥哥目前就讀於南部大學，和小千生活互動交集多，哥哥也會教導她課業。而在校表現部分，小千參加游泳社團，須每天參與晨泳及三天課後練習。她樂於助人，喜歡操作和活動的課程。在人際部分，小千屬於慢熟型的孩子，通常她先觀察再表現較熱絡。此外，個案之「國小兒童自我概念量表」前測結果，顯示身體與外貌自我概念的分數較低，需較多的探索。

三、藝術教育治療取向課程設計

本研究藝術課程內容階段規劃參考助人三階段模式（Hill，2009 / 2013），分為探索期、洞察期、行動期。探索期為建立支持性、發展治療關係，鼓勵說故事，協助其探索感覺，洞察期和個案一起工作，瞭解自己、想法、感覺和行為，提升其自我瞭解的程度，而行動期為與個案一起討論想法，增進其覺察，進而產生行動。本研究以促進個案進行自我概念整合為課程總目標，規劃為期六週共計 10 次之課程活動。每一階段規劃二至四次課程，最後一次為結束關係課程。本研究課程設計如表 1。

表 1

本研究藝術教育治療取向課程表

時期	課程目標	ETC 表達層次	日期	課程名稱	課程內容	單元目標	使用媒材
探 索 期	1. 建立關係 2. 鼓勵自我 表達	認知 / 象徵 (C / Sy)	10/1	相見歡	自我表達	藉由作品 表達自己。	半開作品收納袋、 12 色大蠟筆、12 色彩色筆、8 色麥 克筆、13 色旋轉蠟 筆。
		認知 / 象徵 (C / Sy)	10/8	自由繪	自由塗鴉 聯想	表達自我 觀點。	四開圖畫紙、A4 空 白紙張、12 色小蠟 筆、12 色大蠟筆、 多色原子筆。
		動覺 / 感覺 (K / S)	10/8	最佳主角	創作故事 主角	表達觀點 與感受	色紙、12 色小蠟 筆、12 色大蠟筆、 膠水、剪刀。
洞 察 期	1. 討論想法 2. 發現新的 觀點	知覺 / 情感 (P / A)	10/22	繪見我身	描身繪	身體意象 的探討	2 張全開書面紙、 紙膠帶、旋轉蠟 筆、拼貼圖案、雙 面膠、膠水、剪刀、 大黑色塑膠袋。
		動覺 / 感覺 (K / S)	10/22	吾愛吾家	隱喻及期 待	藉由手掌 印畫動物 意象討論 家庭	四開圖畫紙 2 張、 6 色廣告顏料、調 色盤、水彩筆、12 色大蠟筆、水桶、 濕紙巾、紙巾、吹 風機。
		動覺 / 感覺 (K / S)	11/5	你的期待	探討生活 壓力	探討壓力 議題	紙花薄紙、圖樣色 紙、花邊紙、蠟光 單色色紙、一般色 紙、蠟筆、膠水、 保麗龍膠。

表 1

本研究藝術教育治療取向課程表 (續)

時期	課程目標	ETC 表達層次	日期	課程名稱	課程內容	單元目標	使用媒材
		認知 / 象徵 (C / Sy)	11/5	理想我	理想我	探討理想 的身體我 概念	油土、紙板。
		認知 / 象徵 (C / Sy)	11/19	如果我是 一棵樹	運用樹脂 土創作	運用樹的 概念建構 自我意象	樹脂土、白膠、乳 膠泡綿、保麗龍 膠、16 開紙板、毛 根、木製黏土雕刻 刀。
行 動 期	1. 更多的自 我表露與 覺察 2. 連結覺察 與行動	認知 / 象徵 (C / Sy)	11/19	成長環境	複合媒材 運用	探討我與 外在環境	乳膠泡綿、毛根、 芳香乾燥植物、樹 脂土、木製雕刻 刀、保麗龍膠、八 開紙板、第八次活 動作品。
關 係 結 束	整合自我概 念並回顧活 動歷程	認知 / 象徵 (C / Sy)	12/3	回顧與 祝福	活動回顧 與祝福	回顧、討 論長大的 意義與結 束	打洞機、美術紙、 透明及藍色熱縮 片、鑰匙圈、尖嘴 鉗、綿線、保麗龍 膠、紙盒、12 色色 鉛筆、橡皮擦、剪 刀、熱風槍。

如表 1 所示，第一階段探索期（第一次至第三次活動）目標為建立關係並鼓勵自我表達，第二階段洞察期（第四次至第七次活動）目標為探討想法並發展新的觀點。第三階段行動期（第八次及第九次活動）目標以整合為主，促發更多自我表露與覺察，連結覺察與行動。第四階段關係結束（第十次活動）目標在整合自我概念並回顧活動歷程。

四、研究工具

（一）國小兒童自我概念量表

「國小兒童自我概念量表」是心理出版社出版的人格測驗，係由吳裕益、侯雅齡（2000）共同編制。他們係以多向度階層化自我概念為基礎，輔以本土化實徵研究方式建構我國兒童自我概念的內涵，所編制之適合國小四至六年級兒童使用的自我概念量表。量表分為家庭自我概念、學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念及情緒自我概念，其定義分述如下：

1. 家庭自我概念：個人知覺自己與父母、家人及手足間的相處情況及互動情形。

2. 學校自我概念：個人知覺自己在學校與師長、同儕及朋友的關係。
3. 外貌自我概念：個人對於自我體態、長相的知覺。
4. 身體自我概念：個人對於自己在運動、身體狀態的知覺。
5. 情緒自我概念：個人對於自己在日常情緒狀態的知覺。

本量表採取 Likert 五點計分，1 表示「完全不符合」，選 1 者得 1 分，2 表示「大部分不符合」，選 2 者得 2 分，3 表示「有些符合」，選 3 者得 3 分，4 表示「大部分符合」，選 4 者得 4 分，5 表示「完全符合」，選 5 者得 5 分。反向計分題計分則相反。

本量表各分量表的內部一致性係數 Cronbach's α 介於 .83 至 .89 之間，所有題目與總分之相關皆達到 .45 以上，校正後的題目與總分數相關全部高於 .30，各分量表重測信度介於 .76 至 .91 之間，因此在信度部分穩定度高。效度考驗部分以班級社交計量、焦慮量表為效標，進行校標考驗，以初階、高階驗證性因素分析考驗本土兒童自我概念是否為一多向度、階層性的心理構念作為進行建構效度的證據。綜合上述，本量表擁有良好之信效度，且研究者未進行量表題目變更，於取得同意後，直接採用作者信效度。

（二）藝術課程觀察表

本研究藝術課程觀察表（詳見附錄）結合 SOAP 格式化諮商記錄方式（許雅惠，2004），記錄中 S 代表主觀（subject）資料、O 代表客觀（object）資料、A 代表評估（assessment）、P 為計畫（plan）。並增加座位表、圖像記錄、研究者省思、協同研究者（同儕督導、藝術治療督導）討論內容摘要欄位，以記錄創作歷程、圖像及經驗陳述等。

五、研究流程

本研究藝術教育治療取向課程實施自 2016 年 10 月 1 日至 12 月 3 日，每節課程規劃 60 分鐘，課間休息 10 分鐘，每次約 130 分鐘，共計 10 次課程，協助個案增進對自我的認識，並藉由課程提升自我概念。本研究並於課程實施前後與學生、家長進行訪談，此外，本研究對個案學生進行「國小兒童自我概念量表」前後測以瞭解課程活動對個案自我概念發展之影響。

六、資料處理與分析

（一）質性資料

1. 訪談紀錄：本研究訪談對象包含個案學生及家長，研究者於課程實施前後及每次活動結束後訪談學生，以瞭解學生對於自我概念的覺察，並於課前與家長訪談，瞭解學生在家庭、學校表現、同儕互動，以及其認為學生感到困難或需要幫助的

部分。此外，課後訪談為瞭解學生與家人互動、學校表現等行為或態度的改變。本研究將訪談錄音內容謄寫為逐字稿，訪談分析以代碼方式呈現，第一碼為資料類型，如課前訪談「Before Interview」代碼為「BI」，活動訪談記錄為「A1」；第二碼為標示訪談對象，如學生代碼為「S」；第三碼為資料來源，如訪談錄音為「R」，例如：「A1SR01」即為第一次活動學生訪談錄音。

2. 藝術教育治療取向課程相關記錄：藝術教育治療取向課程相關記錄包含書面觀察記錄表及學生作品。研究者於每次活動結束後，記錄個案當日進入研究場域之語言與非語言的表達，並就其表達之圖像及媒材使用，進行文字與圖像記錄，以及研究者反思。同時，摘要內容與協同研究者進行討論，作為課程調整之參考。

七、研究信效度

本研究透過三角檢測法（triangulation）以提升研究信實度，包含資料型式、方法、研究人員等檢驗向度。在資料型式部分，本研究收集質性資料包含：家長及個案的訪談資料、個案之創作自述、作品及相關藝術課程觀察記錄等，量化資料為「國小兒童自我概念量表」前後測統計結果，藉由分析與交叉檢視不同型式的資料，以提升本研究結果詮釋的客觀性。在方法部分，本研究透過觀察與訪談法，記錄藝術課程歷程與回饋內容，並運用量表檢測個案於課程實施前後的自我概念變化，兼採質、量化方法以評估研究結果。而在研究人員部分，研究者本身為活動帶領者，為求研究分析的信實度，另請三位協同研究者共同檢視分析圖像與課程歷程，其中，兩位研究所同學（均具備輔導專業背景及經驗）擔任同儕督導，及一位專業藝術治療師¹擔任藝術治療專業督導。本研究於每次課程結束後，進行課程內口語、圖像表達與自我概念相關議題觀察記錄，為避免研究者對於資料解讀的偏誤，將記錄內容與協同研究者共同討論，並依據討論方向、研究對象發展之主題、課程的前後關連性等彈性調整。同時，藝術專業督導協助於課程規劃、歷程、媒材適配性等給予客觀分析與提醒注意事項，並對後續課程安排提供建議。

八、研究倫理

在研究倫理方面，本研究秉持知後同意原則。在正式研究前，將研究目的、進行方式、研究結果運用等相關資訊充分告知研究對象，由研究對象及其監護人同意後，簽署「家長同意書」及「藝術治療活動參與者同意書」，正式成為本研究對象，並授權作品照片、課程期間拍照記錄，願意在匿名情況下將所有紀錄供作學術研究之用。而受訪者亦瞭解本研究相關資訊及資料運用後，在簽署「訪談同意書」後，進行訪談並運用訪談資料。

¹ 該專業藝術治療師具有多年藝術治療實務經驗並擁有臺灣藝術治療學會專業證照與專業督導認證，以及美國藝術治療證照委員會證照（Art Therapist Board Certification，簡稱 ATR-BC）。

肆、研究結果與討論

一、藝術教育治療取向課程歷程分析

本研究藝術教育治療取向課程歷程依據 Hill 助人三階段模式分成探索期、洞察期、行動期（Hill，2009 / 2013），以及各期課程目標進行分析，分述如下：

（一）探索期：人際與媒材

探索期階段分兩週進行，包含第一次至第三次課程，此階段目標為透過作品表達自我觀點與感受，並建立關係。第一次「相見歡」課程創作以半開西卡紙材質收納袋作單面設計，主題為「自我介紹」，小千可選用各式筆類、色紙及紙膠帶等創作媒材。小千創作選用的硬質媒材分別為蠟筆、彩色筆及麥克筆，小千表示圖 2 右邊女生是自己，對話框書寫「好希望能成為一隻魚」。



圖 2 小千。我想要成為一隻魚。2016 年 10 月 1 日。
半開西卡紙、蠟筆、彩色筆、麥克筆。76 × 52 cm。

課後與協同研究者討論課程創作，小千畫面資訊較少，圖像畫面出現較多空白，圖內物件間有其界線與規範。創作主題魚和小千本身的連結性較強，而魚象徵自由。小千談及哥哥離家就讀，僅能透過網路社群聯繫，出現較落寞的感覺，小千心理感受彷彿失去和父母之間溝通的緩衝，專業督導並建議紙張大小對於小千的感受需列入考量。第二次「自由聯想」課程創作練習如圖 3 與圖 4。

小千的創作圖像多以正面相似表情呈現（如圖 3），圖 4 從左上角開始為第一格，並依序分別命名。第六格運用第一格至第五格命名編寫故事，其中描述字句「隨著時間不斷地成長，我們有了不同的想法，雖然不再像以往……」（20161008 課程觀察記錄），可能為近期與手足間的關係投射。而小千使用多色原子筆書寫，歷程中變成另外專注的焦點，這議題亦延續到下一課程。第三次「最佳主角」課程需閉眼撕紙，藉由撕的動覺



圖3 小千。打領結的小博士。2016年10月。
A4 紙張、蠟筆、原子筆。21 × 29.7 cm。



圖4 小千。自由繪。2016年10月。四
開圖畫紙、蠟筆、原子筆。52 × 38 cm。

(K) 觸發較內在的感受。閉眼撕紙對小千而言是新的創作經歷，第二次嘗試時，她動作較大膽嘗試，觀看撕下紙張時，小千說像魚又像人，並成為後續故事延伸的主角，如圖5，後續故事發展如圖6。

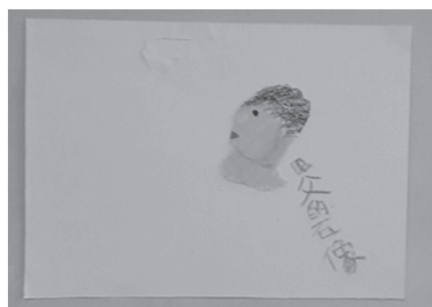


圖5 小千。國父的石像。2016年10月。
16 開圖畫紙、蠟筆。29 × 19 cm。

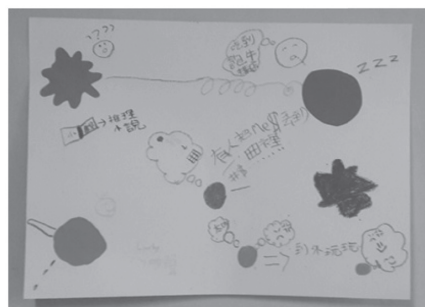


圖6 小千。*Lucky* 不愛吵聲。2016年
10月。四開圖畫紙、色紙、蠟筆。
52 × 38 cm。

註：左上角命名為國父，右上角命名為林國榮。左
下角命名為 Lucky，右下角為事件。

小千將圖5故事主角命名為國父，並主動要求使用原子筆，當研究者婉拒並告知這次課程不使用時，她情緒出現低落感，並表示小字書寫對她而言較自在與舒服。經溝通後，小千選用一支蠟筆代替。圖6故事內容國父與林國榮友誼互動方式，類似她在四年級時，與好友的相處。小千形容自己個性比較像林國榮，個性固執、暴躁及橫衝直撞，而好友個性像國父，個性較圓融及三思而後行，兩個主角性別均是男性。在進行圖畫命名時，故事主角由國父變成 Lucky。Lucky 似乎為故事的代言人，使用第三者的角度看待國父與林國榮之間的關係。專業督導探討小千運用線畫與剪貼創作表現之間的差異，似乎與一般同年齡兒童創作圖畫大於剪貼的方式相反。剪貼圖與線畫圖相對照時，在造型上以相似但概略的方式表達，而剪貼媒材複雜度又高於線畫媒材。此次課程創作較偏向知覺(P)的表達層次，能協助創作者獨特的情感性圖像。

綜合上述探索期階段歷程，研究課程設計以投射及聯想為主，藉以瞭解個案的想法與投射。在媒材部分，第一次提供多樣化材料，讓小千依照自己情況選擇，第二次及第三次課程則運用硬質蠟筆媒材，提升小千的控制感，以使其專注在圖像投射的歷程。觀察及發現彙整如下：

1. 與家人相處的關係，從第二次課程故事內容評估她表達出近期與哥哥分開的感受與情感調適。小千提到：「他對爸爸他們的事情也會比較瞭解啊，所以不耐煩的時候就會找他聊一下。」（A1SR01）及「哥哥比較有耐心，我比較沒有耐心」（A1SR02）。
2. 人際部分，圖像物件彼此間有所秩序與距離感。小千所認同的同儕，似乎有哥哥的特質。小千說道：「像是林國榮（故事主角之一）他有問題，就像是芝麻小事，他是固執而執著，然後國父不會大發脾氣的跟他講……」（A5SR04）。
3. 第一次課程媒材使用及創作方式，小千產生焦慮可能受到紙張大小的影響，她透過挑選硬質媒材，由外在（媒材）的控制逐漸回到內在控制。而筆類書寫對小千在視覺創作有所影響，她說：「我覺得字太大……不知道你們是看小字就得眼花撩亂，我是看大字覺得很不舒服，我會覺得很大看得很辛苦」（A3SR05）。
4. 從前測、第一週與第二週課程觀察，與個案的相處與談話過程，小千能澄清自己感受，研究者與小千的關係應已建立。

本研究修正後續課程時，參考國小兒童自我概念量表前測結果，身體自我概念與外貌自我概念的分數較低，需較多的探索，考量第四次與第五次課程間的相關性，與專業督導商討後，以探討身體訊息感受與運用手掌直接創作方式，作為輔導介入的基礎。

（二）洞察期：身體意象探討

洞察期為期兩週，包含第四次至第七次課程，此階段目標為探討想法與發現新的觀點，並參照「國小兒童自我概念量表」前測結果，關注身體與外貌自我概念的探討，此階段小千遇到學校期中考與游泳隊比賽，納入壓力因應的探討。第四次「描身繪」課程主要探討身體意象，藉由圖像拼貼的方式討論身體感受，在描繪時需躺在紙上。小千描繪完並觀看紙上的身形時，她表示：「好怪！跟我的身形差好多唷！」（A4SR01）。她發現因衣物的關係，無法凸顯腰身的部位。她對圖像的說明從圖 7 左側開始：「手臂是壯壯的，腦袋有點空空蕩蕩的，覺得心裡很安靜，旁邊有朋友的陪伴。肚子常常覺得很餓，需要食物。大腿靠近膝蓋部分放洋蔥圖。腳會抽筋到想哭，酸酸的像洋蔥的味道，腳掌的體重計是整個身體的重量」。

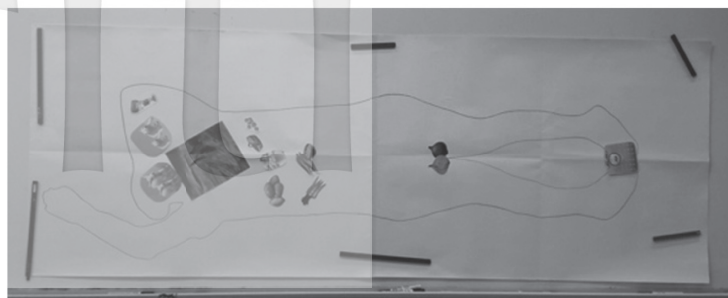


圖 7 小千。描身繪。2016 年 10 月。雙全開圖畫紙、蠟筆、圖片。76 × 208 cm。

洋蔥圖擺放位置為大腿內側部分，象徵腳抽筋的感覺就像生洋蔥一樣。專業督導提到此與女性性生理發展意象相關，可能與長大議題相關。當小千說明羊與熊的圖時，提到兩位班上行為較特殊的學生，她說：「就會覺得泳池就是大大的，就是會在這邊，然後就因為旁邊會有朋友一起游，一起接力的，不孤單」（A4SR06）。顯示目前小千主要人際可能以泳隊成員為主，也可能是她的理想夥伴。第五次「手掌印」課程設計，藉由創作過程進入到動覺／感覺（K / S）階段，使個案在創作中，直接表達內在的感受。圖 8 練習手掌塗顏料的操作讓她進入到動覺／感覺（K / S）表達層次，進而聯想之前和媽媽玩皮革染及蝶古巴特的經驗。她表示：「我曾自己畫過貓頭鷹，以媽媽的當範本，媽媽畫的貓頭鷹，然後我自己看著描。我自己畫，感覺還蠻可愛的」（A5SR04）。



圖 8 小千。手掌印練習。2016 年 10 月。四開圖畫紙、廣告顏料。52 × 38 cm。

她說明圖 9 左下角紅色公雞是自己，旁邊綠色大眼蛙是哥哥，左上咖啡色貓頭鷹是爸爸，旁邊白灰部分北極熊是媽媽。同儕督導提到父母代表圖像較中間的主要位置，邊界部分也較清晰，她與哥哥的圖像較模糊，似乎習慣將主角擺放在角落。而專業督導探討此次個案對廣告顏料水分控制與使用原子筆的需求等媒材表現，避免失控對小千似乎有所意義。

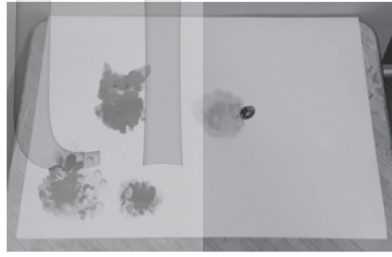


圖 9 小千。吾愛吾家。2016 年 10 月。四開圖畫紙、廣告顏料。52 × 38cm。

第六次「你的期待」課程探討因應生活壓力事件的方式，準備可選用媒材含：油土、色紙、特殊材質的紙及不織布。研究者並教導油土如何運用推的方式，讓油土產生較流動的感受，最後小千挑選紙花薄紙及色紙創作。創作前段小千呈現較多情緒肢體動作，如揉紙與撕紙，中段製作獎學金象徵物時，小千邊創作邊哼歌，研究者感受到她的情緒轉換。她說明圖 10 作品中間白色為腦袋，黑色點點為腦想法，旁邊的象徵緊張。綠色信封是腦袋的想法，裝著獎學金及給自己的一封信。



圖 10 小千。爲了獎學金而努力。2016 年 11 月。
八開紙板、色紙、薄紙、蠟筆。26 × 38 cm。

同儕督導表示「給自己的一封信」似乎是小千因應壓力的方式，藉以自我調整與鼓勵。信的內容是：「就是不管遇到什麼困難，就是，之前的困難也都熬過了，所以現在的困難你都不可以放棄」（A6SR02）。而研究者和專業督導討論媒材使用方式，可能與控制有關，例如雙頭膠水的使用方式，她只使用尖端細頭。圖 10 中間白色腦紙張有裂縫，她已發現但不修補。白色腦袋的裂痕類似孵化即將破殼，而蛋殼上有所裂痕的意象，孵化需要時間及溫度的催化，將內容物催化出來。這也是研究者在歷程中需協助與催化小千發現的部分。第七次「理想我」課程主要探討理想的身體我概念，小千主動表達想使用油土創作，討論後，以理想的自己為創作發想。前段創作時間，小千對於油土的混色過程興趣大於創作主題，並對運用推的手法製作頭髮產生挫折，再次教導後，她嘗試之後決定放棄，並改用堆疊的方式因應這樣的挫敗感。在陳述作品時，小千強調外在身體的變化。圖 11 左上角 T 代表游泳教練及老師，是小千理想的職業。



圖 11 小千。理想我。2016 年 11 月。A4 紙板、油土。21 × 29.7 cm。

研究者與專業督導探討課程歷程，提問引導將小千與圖像的距離拉過近，想像空間可能被口語問題導引過度接近真實的自己，導致現實與想像被設限，當想像與真實太過接近，此時研究者應將個案重新帶回檢視作品，過程中兩者間的焦慮感覺都需要維持住，讓焦點重新回到作品重啟討論。可能現實生活經驗少而造成理想我的聯想較少，研究者需思考如何藉由創作拓展小千的生活經驗。

洞察期課程以探究身體意象為主，就身體意象及外貌自我概念部分進行探討。課後訪談時，小千特別提到第四次描身繪課程中，挑選代表身體感受圖，學會等待，多些思考及等待，對於好與壞的事物可以有所彈性。此階段小千似對人際關係有所覺察，她說：「可以改變，可以改變好跟壞，可以變得更可以把它好的會更好啊！或是用別的方法啊！」（AISR01），這延伸到她的人際相處過程。

個案在此期創作圖依照 ETC 架構偏向認知 / 象徵（C / Sy）的圖像表達，較多隱喻、圖像邏輯或個人象徵意義表達，課程設計亦減少結構性的指導，讓小千有較多的自由發揮。她透過圖像呈現較多的成長象徵，需要時間進行自我調整與調適，面對目前的壓力，她擁有自我鼓勵的因應方式，也繼續努力不讓自己後悔。在媒材使用部分，小千需要較多時間演練熟悉媒材，降低對於媒材運用的挫敗感，並連結生活經驗。

（三）行動期：控制與長大

行動期為期一週，第八次至第九次課程，階段目標為更多的自我表露與覺察，以及連結覺察與行動，行動的改變包含想法、行動及感受（Hill, 2009），參照洞察期媒材使用與圖像內容討論，此階段整合第八次與第九次的作品創作，在媒材運用部分，使個案從平面逐漸發展至創作立體作品，連結我與環境的觀察，討論長大對於小千的意義。第八次「如果我是一棵樹」課程，主要創作材料準備毛根、免燒陶土及樹脂土供小千選擇，在研究者說明媒材特性並讓小千感受質感後，選用樹脂土為主要創作媒材。此次教學將樹脂土與上次油土材料連結，剛開始熟悉材料時，小千創作出小香菇，並將自己定位為

小樹。小千改用樹脂土捏小球堆疊的方式創作樹葉，並用白膠作為黏著劑。此次的改變，是創作上較特殊的表現，作品如圖 12。此外，在等待白膠凝固的過程，研究者藉由膠類的特性，談到成長需要時間。

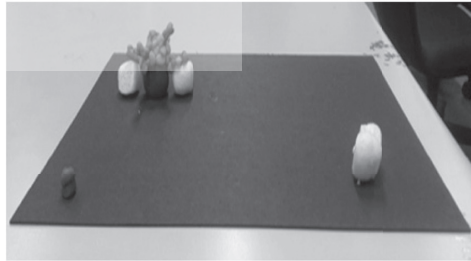


圖 12 小千。苔苔正面圖。2016 年 11 月。樹脂土、泡綿。苔苔 $4 \times 6 \times 4$ cm。

小香菇 $1 \times 1 \times 1$ cm。標誌 $2 \times 3.2 \times 2$ cm。

註：左上角為代表小千的苔苔，左下角嘗試的小香菇作品，右下角為特製標誌。

第九次「成長環境」課程提供不同顏色的底紙讓小千挑選，另提供其他顏色的美術紙讓她可以更換，最後挑選喜歡的淺藍色，媒材提供部分除上節課材料外，增加自然乾燥素材，小千運用複合式媒材有較多的嘗試與編排，如圖 13。

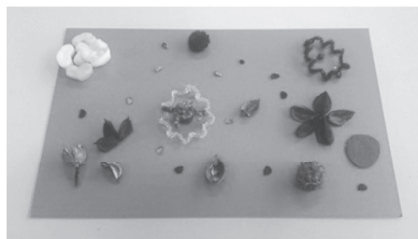


圖 13 小千。苔*二香菇家。2016 年 11 月。

八開紙板、樹脂土、毛根、泡綿、乾燥植物。 27.2×39.2 cm。

研究者與專業督導回顧之前課程的媒材使用，發現運用習得的經驗和新材料的結合，能促發小千更多的創作動能，是一種統整的經驗。與傳統的媒材的描繪特質相較，複合式媒材連結小千過往的經驗，亦創造出新的體驗，這樣的經驗帶領著她問題因應。行動期的目的是希望促進個案更多的自我表露與覺察，連結覺察與行動，然而觀察課程歷程，她在媒材的運用出現彈性與接受，亦使她有更多的覺察，實質行為改變尚未出現。

（四）結束階段：回顧與關係結束

結束階段主要處理研究者與研究對象關係的結束，從第一次到第九次的創作回顧與討論，再次整合長大議題。小千作品如圖 14，左邊為第一次嘗試創作。中間為第二次嘗

試，中間因邊角加熱過程產生沾黏，右邊為最後完成作品。課後訪談前，小千又創作另外一個作品，如圖 15。



圖 14 小千。鑰匙圈。2016 年 12 月。
熱縮片、打洞器、色鉛筆、鑰匙圈。
左：5.5 × 4 cm、中：5.3 × 4.5 cm、
右：5.8 × 3 cm。



圖 15 小千。課程後訪談前創作。2016
年 12 月。熱縮片、造型打洞器。
3.7 × 3.8 cm。

課後訪談結束後，小千選擇帶回作品包含：「打領結的小博士」（圖 3）、「吾愛吾家」（圖 9）、「爲了獎學金而努力」（圖 10）及「苦 * 二香菇家」（圖 13）。同儕督導推估圖 13 對於她的核心價值可能分別代表家人、自己與腦袋，而專業督導另提出圖 3 可能代表她外在被要求或內在認同的需求。回顧課程歷程，小千的表現從一開始較拘謹到自在地表達自己，逐漸表現較多孩子氣的狀態，對於長大這件事情似乎還沒有完全的準備好。然而課程涵容她在言語、肢體及行爲上的退化及幼稚行爲，讓她開始學習思考與接受他人的規勸或是言詞。

整體而言，本研究課程協助小千熟悉創作媒材的操作，媒材選用以小千曾使用或國小視覺藝術課程較常應用材料爲主，能協助其在原有的經驗上，增加不同的觸角。另透過運用媒材經驗與特性協助自我覺察，發現較不同的觀點，並拓展到人我相處的歷程。小千創作的圖像表達以認知 / 象徵 (C / Sy) 層次爲主，較多對個人意義、情感表達或生活事件的縮影，需要小千較多的說明才能與其生活連結。而小千多挑選較硬質媒材，即使運用流質媒材，也會運用自己的方式降低媒材的流動性。此外，研究者發現在創作間談話、自陳作品與討論相關議題的過程，藉由想像、故事陳述等給予較多的遊戲空間，能降低其防衛。

二、自我概念議題分析

(一) 自我概念量表前後測分析

本研究於 2016 年 9 月 23 日對個案進行「國小兒童自我概念量表」前測，並於課程結束後，12 月 15 日進行量表後測，前後測各分量表及全測驗總分及常模分數如表 2。

表 2
國小兒童自我概念量表前後測分數

自我概念向度	前測 得分	前測 百分等級	前測 t 分數 (N)	後測 得分	後測 百分等級	後測 t 分數 (N)
家庭自我概念	73	60.2	53	85	99.1	74
學校自我概念	66	90.0	63	70	98.8	73
外貌自我概念	27	30.9	45	41	87.4	62
身體自我概念	43	54.2	51	54	90.4	63
情緒自我概念	37	74.5	57	45	99.1	74
自我概念總分	246	70.4	55	295	99.0	73

如表 2 所示，小千在前測整體的自我概念百分等級常模為 70.4，常態化 t 分數為 55，因此小千的自我概念較平均值佳，介於平均值和一個標準差之間。整體而言，自我概念尚稱良好。進一步檢視小千在各分量表與常模分數，可以發現在外貌自我概念部分 t 分數為 45，低於平均值並介於一個標準差的位置，身體自我概念部分 t 分數為 51，超出平均值並介於一個標準差的位置，此為課程多關注的部分。

而小千在後測整體的自我概念百分等級常模為 99，常態化 t 分數介於 73 至 75 之間，故小千的自我概念較平均值佳，高於兩個標準差。整體而言，自我概念在課程實施後有提升。其中前後測分數在「外貌自我」與「身體自我」概念部分，小千在外貌自我概念前測 t 分數為 45，分數低於平均值並介於一個標準差的位置，後測 t 分數為 62，分數介於一個標準差至兩個標準差之間，身體自我概念部分前測 t 分數為 51，分數超出平均值一點並介於一個標準差的位置，後測 t 分數為 63，分數介於一個標準差至兩個標準差之間，此兩項分數皆有提升。前後測 t 分數差異折線圖如圖 16。

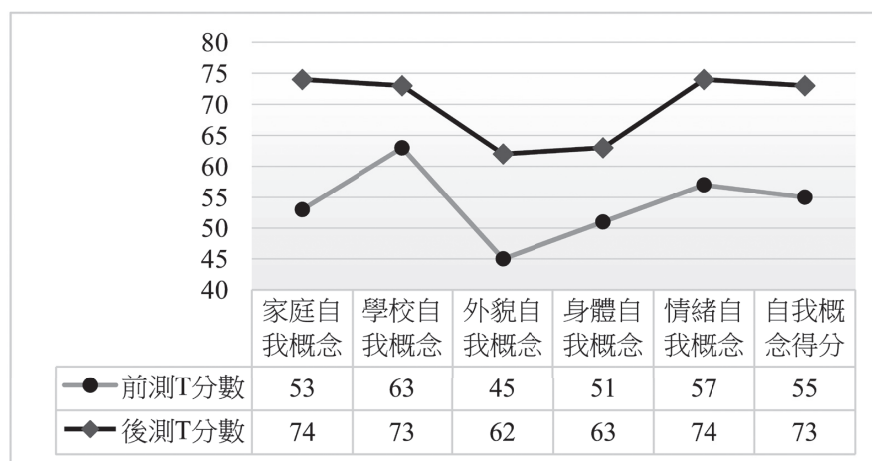


圖 16 自我概念量表前後測 t 分數差異圖。

然研究者經比對前後測紙本資料，小千書寫後測資料時間較短，及作答出現偏好以 1 與 5 極端選擇，較少出現 2 與 4 的回應，推論研究結果仍無法避免小千自我期許與實驗處理的交互作用、量表前後測練習效果、答題偏好，及感受到研究者的期待等因素影響。

研究者彙整創作歷程間及課後訪談資料，以探討個案自我概念的發展，含家庭、學校、外貌、身體及情緒等自我概念面向，分析如下。

1. 家庭自我概念

第一次相見歡課程創作時，小千談及與父母、手足間的互動，特別是她與哥哥在生活上互動較多。她提到：

就因為我跟哥哥差蠻多歲的，所以他對爸爸他們的事情也會比較瞭解啊，所以不耐煩的時候就會找他聊一下，然後他有時候會說，你要體諒啊。（A1SR01）

今年因哥哥到南部大學就讀需住校，小千曾運用孤獨的字詞說出對於哥哥離家的感受，日常雖透過通訊軟體聯繫，但沒有自己的手機，她只能運用有限的時間把握與哥哥聯繫。創作時小千也提到與母親的互動，如第五次手掌印課程，廣告顏料讓小千聯想和母親一起創作的經驗。而貓頭鷹象徵爸爸與哥哥的智慧，並描述父親與哥哥的不同特質，她說：「就是大頭蛙的話就會比較溫柔的敘述，可是貓頭鷹的話就是會有點嚴格。就是那種有點兇的口氣」（A5SR11）。在課後訪談中，母親提到從小千陳述中，發現原來爸爸也在她的世界內。她表示：「有一件作品裡面我就問她，她就說她有畫哥哥和爸爸，然後我就說那其他的人勒？然後其實她心裡的主導已經有慢慢的轉移，因為其實我們一直以為她就只有哥哥而已，沒有爸爸」（AIPR07）。

母親並觀察小千家人的互動，她說：「她比較不會有以前的爭執，應該是說爭論點啦，就是以前會比較有個人的意識，比較爭論點，發現其實現在她會，嗯！比較多元化，比較客觀的去說，就是會，好像也會比較包容」（AIPR01）。上述內容可以得知家庭對於她來說是重要的支援系統，圖 9「吾愛吾家」是她選擇帶回的作品之一，象徵家人是她必須要帶走的部分，同時也表示家庭給予小千足夠的支持。

2. 學校自我概念

第三次最佳主角課程（參圖 6），小千的創作表達出她與同學的相處方式，故事的友誼可能是小千比較認同的互動。她提到：「就是互相幫助……明明就是你（林國榮）錯，你為什麼不承認？他（國父）會跟他（林國榮）講清楚，就是用另外一種方式跟他講，希望他改進。」（A5SR04）。觀察課程作品內排列圖像的方式，也象徵小千的人際界線，

彼此是有所距離，又不會太緊密，此與探索期的觀察呈現一致性。如第九次成長環境課程，談到「小樹苦苦」與「香菇」兩物件的關聯時，她說：「要互相陪伴，但又不會太緊」（A9SR02）。同儕陪伴對小千而言也是重要的，第四次描身繪課程作品（參圖 7）左邊象徵朋友的動物，小千描述：「就是覺得雖然空空的，但還是有人陪……當然就是朋友啊！」（A10SR01）。經過六週的課程，小千與同儕的相處方式，也逐漸有所彈性。課後訪談時，她表示：「跟朋友相處的想法，然後團體討論的上面的討論方法……別人的意見。就是大家的意見可以一起調整啊！」（AISR05）。

3. 外貌與身體自我概念

洞察期課程著重於外貌與身體自我概念的探討。最後訪談詢問到小千最滿意自己外貌的地方時，她說：「只有腰身而已，沒有體型，之前很肥。之前的肥是這樣凸（直向），不是這樣凸（橫向）……過敏的皮膚不滿意，然後皮膚的顏色」（AISR06）。從小千對於自己外貌與身體的描述，關注在母親及哥哥提過的腰身，也是她最滿意的部分，同時腰身也是她與同儕發展所呈現較不同的部分。而她最不滿意的是皮膚的過敏反應，因為容易引發別人的關注。在內在控制議題部分，對於體重控制與食慾的控制，是她最快能掌握的部分。小千並觀察到自己與同儕不同的部分，她說：「我運動完之後就會吃不下啊。然後你們說運動完後一個小時之後狂吃的話就會一直變胖啊，我就沒有啊！」（A4SR03）。

4. 情緒自我概念

情緒自我概念部分，第五次課程研究者原先規劃透過廣告顏料本身流動性特質，帶動小千的內在情感，實際操作時，她反而運用較控制的指印畫方式創作。可能小千的情緒表達及控制的議題有所關連，當壓力事件出現時，她需要掌控焦慮的感受，藉由外在的掌控進而達到內在的控制，並有目標的自我鼓勵，最後能有所成果，是她目前因應的方式。

這次訪談中，母親提到近日小千與班上同學發生的事情，小千的表達方式與以往不同，母親說：「她以前是不會去表達，她這次的表達是用另外一個側面的方式讓我們去注意到。」（AIPR02），歷程中小千學會等待並調整自己，課程創作她曾提到自己衝動的個性，她覺察到自己看待事情的彈性變大，也運用不同的方式處理事情。第六次「你的期待」課程作品（參圖 10）表達面對壓力事件的因應方式，小千運用自我對答的方式達到自我鼓勵，有關放棄的想法，她表示要提醒自己不要後悔，她說：「就是怕自己以後會後悔，為什麼當時這麼努力，但中途又要斷掉。就會感覺很後悔」（A6SR03）。

從上述的觀察及小千課程作品，分別代表著她的核心價值：自己、家人、目標、夥伴：

而這四個價值也各自存在著小千對於自己自我概念組成。對她而言，如同作品中的白色腦袋，對於自己的整體感受還需要時間孵化及孕育，她目前以自我鼓勵的方式因應，而身邊的人、事、物均為她的資源。例如「苦 * 二香菇家」（圖 13），小千運用「苦」字連結友誼，而小樹苦苦生長的環境滋養她長大。而小千最大的支持來自於家庭系統，如「打領結的小博士」（圖 3），對於小千而言，小博士可能是她認同的哥哥，也可能是她對於自我的期許。「吾愛吾家」（圖 9）代表著家人在一起的感受，雖然圖像中創作的外型較模糊，也可能是整合前的模糊與探索。

伍、結論與建議

一、結論

（一）自我概念議題之視覺化能增進自我覺察

根據研究結果，發現個案經由藝術表達創造性（CR），將她在不同層次的表現視覺化，透過象徵（Sy）表達層次，將個人內在情感意義表達於創作中。自我概念相關議題亦藉由創作視覺化留下紀錄，使個案在回顧時，誘發不同觀點的觀察。此反映 Lusebrink（2004，2010）論點：ETC 各表達層次發展即為自我表述的視覺化歷程。個案透過創作圖像以增進自我覺察，藉此瞭解自己的衝動特質，並調整人際互動及處事彈性。此外，個案作品呈現較多的硬質且控制性的媒材創作，透過外在媒材掌握以增進其內在的安全感。

（二）創作媒材之自主選用能提升自我概念覺察與生活經驗連結

本研究課程從認知 / 象徵（C / Sy）表達層次開始，逐漸加入剪貼、拼貼、揉、撕等創作手法，進而至知覺 / 情感（P / A）及動覺 / 感覺（K / S）表達層次。藉由多樣性媒材，使個案體驗不同肢體感受、與媒材互動的知覺感受，以及表現的創作成果。個案透過外在感受連結到內在情感，而自由選擇媒材使她得到想要的尊重，經由媒材挑選及膠類乾燥的經驗亦使個案感受到等待的意義。此外，在藝術創作歷程中，藉由媒材使用，給予個案在感覺（S）表達層次的知覺，觸發不同的生命經驗，以增進自我調整。此與 Duranczyk（2015）研究結果一致，藉由創作與媒材探索，提供青少年表達自我進而獲得自信與安全感。

（三）藝術教育治療取向課程有助提升個案整體自我概念

參照自我概念量表前後測結果，個案整體自我概念 t 分數從 55 提升至 73，家庭自我概念 t 分數從 53 提升至 74；學校自我概念 t 分數從 63 提升至 73，情緒自我概念 t 分數從 57 提升至 74；需介入的外貌自我概念 t 分數從 45 提升至 62，身體自我概念 t 分數從

51 提升至 63，顯示藝術教育治療取向課程有助提升個案自我概念，此與李美侖（2007）、楊淑貞（2009）研究結果相符。而分析訪談資料，顯示個案與同儕間的相處較有彈性，也較開朗。在藝術課程中，抒發個案對於長大與外界評價的害怕，協助其坦誠面對成長的議題。家長亦發現個案與家人間相處爭執減少，並能運用不同的角度思考，調整與家人的溝通方式。整體而言，個案對自我概念的覺察有所調整與發現。

二、建議

（一）藝術教育與輔導實務工作建議

1. 研究結果顯示，視覺化自我議題及媒材自主選擇能增進個案的自我覺察，進而提升整體自我概念。建議於一般藝術課程與教學場域中，應用 ETC 架構設計策略，以協助學生透過自我表述的視覺化的歷程，促進自我成長。
2. 藝術教師可尋求藝術治療師或相關資源協助，在課程設計中結合藝術治療概念以幫助更多一般學生解決情緒及心理問題。
3. 除個人自我概念探索外，亦能運用小團體的方式進行課程，增加團體成員的回饋及互動方式，提供不同思考的觀點。
4. 課程規劃需考量參與者藝術執行能力、生理發展狀況、前後課程間的主題與使用媒材的經驗，以增加媒材在藝術教育治療取向課程的促發。
5. 課程規劃及實際執行時，需留意時間控制，增加案主陳述作品概念，面對案主自發性創作需求，提供討論的機會與尊重其自發性的動機。

（二）後續研究建議

本研究以國小六年級女學生為對象進行個案探討，因此，未來研究建議包含：（1）進行不同性別、年齡的自我概念研究；（2）可進行自我概念探索團體，從多方角度觀察與訪談，豐富研究內容及多元參考價值。

綜合上述，本研究透過藝術教育治療取向課程，融入表達性治療連續系統（ETC）及助人三階段模式等理論，協助個案藉由媒材應用及藝術創作進行自我表達，抒發情緒並整合自我概念。結果顯示在藝術創作歷程中，多元媒材觸發的生命經驗連結與自我概念的視覺化，確實有助於研究個案檢視自身，從而獲得自我概念的成長。而本研究對象為國小普通班學生，期盼研究結果未來能提供一般學生（非特教、輔導個案）輔導，以及藝術教育結合藝術治療課程設計與研究之參考。透過藝術教師與藝術治療師、輔導教師等跨領域專業的整合模式，以協助更多有潛在輔導需求的學生，獲得適切處遇以增益其身心健全發展。

引用文獻

中文部分：

- Hill, C. E. (2013)。《助人技巧：探索、洞察與行動的催化》（第三版，林美珠、田秀蘭譯）。臺北市：學富文化。（原著出版於 2009 年）
- Hill, C. E. (2013). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action* (3rd ed.; Lin, Meei-Ju, & Tien, Hsiu-Lan Shelley, Trans.). Taipei: PRO-ED (Original work published 2009)
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2011)。《人類發展：兒童心理學》（張慧芝譯）。臺北市：桂冠。（原著出版於 2008 年）
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2011). *Human development* (Chang, Hui-Chin, Trans.). Taipei: Laureate. (Original work published 2008)
- Shaffer, D. R. (2002)。《發展心理學》（王雪貞、林翠涓、連廷嘉、黃俊豪譯）。臺北市：學富文化。（原著出版於 1999 年）
- Shaffer, D. R. (2002). *Developmental psychology* (Wang, Xue-Zhen, Lin, Cui-Mei, Lian, Ting-Jia, & Huang, Jiun-Hau, Trans.). Taipei: PRO-ED. (Original work published 1999)
- 吳佩諭 (2012)。《藝術治療團體活動運用於國小身心障礙兒童自我概念之研究》（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系，臺中市。
- Wu, Pei-Yu (2012). *The study of handicapped students' self-concept in elementary school by art group therapy activities* (Unpublished master's thesis). Department of Counseling and Applied Psychology, National Taichung University of Education, Taichung.
- 吳裕益、侯雅齡（編）（2000）。《國小兒童自我概念量表》。臺北市：心理。
- Wu, Yuh-Yih, & Hou, Ya-Ling (Eds.). (2000). *Elementary school student self-concept scale*. Taipei: Psychological.
- 李杰禧 (2002)。《藝術教育治療的實施對國小中年級學生自我概念與同儕關係之影響：一位國小導師的教學行動研究》（未出版碩士論文）。臺北市立師範學院視覺藝術研究所，臺北市。
- Li, Jie-Xi (2002). *Effects of art education therapy on self-concept and peer relationship of the middle-grader at elementary school: An action research of a homeroom teacher at elementary school* (Unpublished master's thesis). Department of Visual Arts, National Taipei Teachers College, Taipei.
- 李美侖 (2007)。《藝術治療取向自我概念成長團體之研究》（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學藝術學系，臺北市。
- Lee, Mei-Lun (2007). *A study on the effects of the self-concept developed group of art therapy approach* (Unpublished master's thesis). Department of Arts, National Taipei University of Education, Taipei.
- 侯雅齡 (2001)。《兒童自我概念量表之發展》。《測驗年刊》，48(1)，141-166。

- Hou, Ya-Ling (2001). The development of the self concept scale for elementary school children. *Psychological Testing*, 48(1), 141-166.
- 陳玟如 (2006)。國小學童網路成癮與自我概念之相關研究 (未出版碩士論文)。國立中山大學教育研究所，高雄市。
- Chen, Wen-Ju (2006). *A study of Internet addiction and self-concept on elementary school students* (Unpublished master's thesis). Institute of Education, National Sun Yat-sen University, Kaohsiung.
- 許雅惠 (2004)。格式化諮商記錄：SOAP 在諮商記錄之使用。《諮商與輔導》，225，24-27。
- Hsu, Ya-Huei (2004). Style-shift counseling: Using SOAP notes. *Counseling & Guidance*, 225, 24-27.
- 陳淑慧 (2008)。表達性藝術團體之實施對提昇弱勢兒童自我概念之效果研究 (未出版碩士論文)。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系，屏東市。
- Chen, Shu-Hui (2008). *The study on the effects of "the group in the disadvantaged children" through the expressive art program* (Unpublished master's thesis). Department of Educational Psychology and Counseling, National Pingtung University of Education, Pingtung.
- 陸雅青 (2000)。藝術治療團體治療實務研究：以破碎家庭兒童為例。臺北市：五南。
- Lu, Liona (2000). *The practical research of art therapy groups: Taking broken family and children as examples*. Taipei: Wu-nan.
- 陸雅青 (2016)。藝術治療：繪畫詮釋：從美術進入孩子的心靈世界 (第四版)。臺北市：心理。
- Lu, Liona (2016). *Art therapy: Interpretation of paintings* (4th ed.). Taipei: Psychological.
- 楊淑貞 (2009)。表達性藝術治療兒童自我成長團體實施歷程探討。《臺灣藝術治療學刊》，1(2)，31-45。
- Yang, Shu-Jane (2009). A discussion of expressive art therapy in children's self-growth groups. *Journal of Taiwan Art Therapy*, 1(2), 31-45.
- 楊惠婷 (2005)。國小兒童同儕關係與自我概念、利社會行為之相關研究 (未出版碩士論文)。國立屏東師範學院教育行政研究所，屏東市。
- Yang, Hui-Ting (2005). *A study of the relationship among peers' relation, self-concept, and prosocial behavior in elementary school* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung Teachers College, Pingtung.
- 錢俞杏 (2015)。自我概念議題融入視覺藝術教學之研究：以新豐國小高年級為例 (未出版碩士論文)。國立新竹教育大學藝術與設計學系，新竹市。
- Chien, Yu-Hsin (2015). *A study of visual art education with self concept: An example of senior students in Hsin-Fong Elementary School* (Unpublished master's thesis). Department of Arts and Design, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.

外文部分：

- Albert, R. (2010). Being both: An integrated model of art therapy and alternative art education.

- Journal of the American Art Therapy Association*, 27(2), 90-95.
- Alter-Muri, S. B. (2017). Art education and art therapy strategies for Autism spectrum disorder students. *Art Education*, 70(5), 20-25.
- Drachnik, C. (1976). A historical relationship between art therapy and art education and the possibilities for future integration. *Art Education*, 29(7), 16-19.
- Dunn-Snow, P., & D'Amelio, G. (2000). How art teachers can enhance artmaking as a therapeutic experience: Art therapy and art education. *Art Education*, 53(3), 46-54.
- Duranczyk, D. (2015). Using art therapy to nurture resilience in teens. *Reclaiming Children and Youth*, 24(2), 21-23.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed*. New York, NY: W. W. Norton.
- Fernandez, K. T. G., Serrano, K. C. M., & Tongson, M. C. C. (2014). An intervention in treating selective mutism using the expressive therapies continuum framework. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(1), 19-32.
- Gussak, D. E., & Rosal, M. L. (2015). *The Wiley handbook of art therapy*. New York, NY: Wiley.
- Hill, C. E. (2009). *Helping skills: Facilitating, exploration, insight, and action* (3rd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kagin, S., & Lusebrink, V. B. (1978). The expressive therapies continuum. *Art Psychotherapy*, 5(4), 171-180.
- Kay, L. (2016). Constructing, modeling, and engaging in a successful educational partnership. *Art Education*, 69(5), 26-30.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). New York, NY: Macmillan.
- Lusebrink, V. B. (1992). A systems oriented approach to the expressive therapies: The expressive therapies continuum. *The Arts in Psychotherapy*, 18(5), 395-403.
- Lusebrink, V. B. (2004). Art therapy and the brain: An attempt to understand the underlying processes of art expression in therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 21(3), 125-135.
- Lusebrink, V. B. (2010). Assessment and therapeutic application of the expressive therapies continuum: Implications for brain structures and functions. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27(4), 168-177.
- Lusebrink, V. B., Mārtinsonē, K., & Džilna-Šilova, I. (2013). The expressive therapies continuum (ETC): Interdisciplinary bases of the ETC. *International Journal of Art Therapy: Formerly Inscape*, 18(2), 75-85.
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.
- McNiff, S. (1997). Art therapy: A spectrum of partnerships. *The Arts in Psychotherapy*, 24(1), 37-44.

- Michael, J. A. (1981). Viktor Lowenfeld: Pioneer in art education therapy. *Studies in Art Education*, 22(2), 7-19.
- Packard, S. (1980). The history of art therapy education. *Art Education*, 33(4), 10-13.
- Russell-Bowie, D. (2012). Wombat stew: Enhancing self concept through an integrated arts project. *International Journal of Education & the Arts*, 14(17), 1-11.
- Shavelcon, R. J., & Bolu, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Swenson, A. B. (1991). Relationships: Art education, art therapy and special education. *Perceptual and Motor Skills*, 72(1), 40-42.
- Ziff, K., Pierce, L., Johanson, S., & King, M. (2012). ArtBreak: A creative group counseling program for children. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(1), 107-121.

附錄 藝術課程觀察表

課程主題		活動次數	
課程日期			
課程地點			
座位表			
創作作品			
媒材使用			
主述內容			
非語言的觀察			
評估與診斷			
下次課程計畫			
研究者省思			
同儕督導摘要			
藝術治療督導摘要			

The Effect of an Art-Education-Therapy-Oriented Program on a Sixth Grade Student's Self-Concept

Ying-Chieh Liu¹

Pei-Chi Lu²

Summary

Viktor Lowenfeld, a pioneer in art education, laid the psychological foundation of child development through art in the 1940s and 1950s. He proposed the concept of art education therapy, initiating the combination of art education and art therapy (Drachnik, 1976; Michael, 1981). Kagin and Lusebrink (1978) further adopted Lowenfeld's theoretical foundation to develop the expressive therapies continuum (ETC), which stresses the use of art media in artistic creation to facilitate individual self-awareness. Studies have shown that introducing the concepts and strategies of art therapy (e.g., ETC) into art education programs, building partnerships between art teachers and therapists, and assisting students in self-expression through artistic creative activities can benefit more students in ordinary teaching spaces (Albert, 2010; Dunn-Snow & D'Amelio, 2000; Kay, 2016). The researcher interviewed the recruited student during internship, taught her artistic skills in the process, and guided her to associate artistic creation with previous self-expressions in order to explore her internal self-concept. Moreover, the author found that visualizing the process of artwork discussion can evoke more awareness.

In sum, the researcher adopted theories such as the ETC (Kagin & Lusebrink, 1978) and the three-stage model of helping (Hill, 2009) to design a 10-session art-education-therapy-oriented program focusing on self-concept. Recruiting a 6th-grade female student from regular classes as a research participant, this study is to investigate the process of an art-education-therapy-oriented program and its influence on the student's visual development of self-concept. Using a case study method in this research, both the verbal and visual expressions of the student in

¹ Master / Department of Visual Arts, University of Taipei

² Adjunct Assistant Professor / Department of Visual Arts, University of Taipei

each session were recorded, and the statement of creation was conducted after each session to help the student integrate the enhanced self-concept. In addition, interviews with the student and interviews with her parents were conducted before and after the program, and a pretest and posttest of the Elementary School Student Self-Concept Scale were performed as well. All the qualitative and quantitative data were collected and analyzed to determine the influence of the art-education-therapy-oriented program on the student's self-concept.

The findings of this study are as follows:

1. The visualization of self-concept issues can enhance self-awareness: The research participant, Qian (an alias), underwent 10 sessions of artistic creation to express her creativity (CR), visualized her expressions at different levels and stages, and conveyed personal meanings and feelings in creative works through symbolic (Sy) expressions. Self-concept issues were also recorded through creative visualization for Qian to reminisce about, thus evoking her different perspectives and observations. This result reflects the argument of Lusebrink (2004, 2010) that the development of each ETC level involves the process of visualizing self-expressions and improving self-awareness through creating images. By understanding and adjusting herself, Qian was expected to become more flexible in setting her interpersonal boundaries. Moreover, she mostly selected hard and controllable media for her works, using and controlling external media to increase her internal sense of security.
2. Independence in choosing the media for artistic creation can enhance the awareness of self-concept and the association with life experience: The designed education program begins at the cognitive/symbolic (C/Sy) level, gradually proceeds to include techniques such as clipping and pasting, collage, rubbing, and tearing, and finally reaches the perceptual/affective (P/A) and kinesthetic/sensory (K/S) levels. The diverse media enabled Qian to experience different bodily perceptions and the feelings of interacting with media, and present the results of creative works and expressions, thus associating external perceptions with internal feelings. In this study, the freedom to choose media provided Qian with the respect she desired. During the process of artistic creation, the observations of the media primed her to self-adjust and adopt flexible attitudes and perspectives toward things and people around her. This result corresponded with Duranczyk's (2015) study in that artistic creation and exploration of media can provide adolescents with a means for self-expression and thus self-confidence and a sense of security.
3. The art-education-therapy-oriented program was favorable in regard to improving the research participant's overall self-concept: According to the pretest and posttest results of the self-concept scale, the T-scores of the student's overall, family, school, and emotional self-

concepts increased respectively from 55, 53, 63, and 57 to 73, 74, 73, and 74. The *t*-scores of the student's appearance and bodily self-concepts after intervention increased respectively from 45 and 51 to 62 and 63. These results indicated that the art-education-therapy-oriented program was favorable in improving the student's self-concept, which corresponded with the findings of Lee (2007) and Yang (2009). In addition, after analyzing the interview data, this study found that the student acquired and adjusted her awareness of self-concept, became more flexible in thinking and more cheerful in disposition, and could communicate with her family from different perspectives.

Finally, suggestions on future art education and counseling are proposed, as follows. First, in ordinary art programs and teaching spaces, the ETC model can be applied as a course design strategy to help students attain self-growth through the visualization of self-expression. Second, art teachers can turn to art therapists or related resources, and incorporate the concepts of art therapy in course designs to help more students solve emotional and psychological programs. Third, group discussion can be adopted in class to encourage group members' feedback and interactions, as well as evoke different viewpoints. Fourth, course planners should consider students' artistic execution ability, their physiological development, topics throughout the course, and their experience in using media, in order to boost the media's priming effects in art education programs. Fifth, course planners and executors should mind time management to allow students to explain the concepts behind their works, consider their need for spontaneous creation, create opportunities for discussion, and respect the motivations behind their spontaneous expressions and actions.