

那些年我們一起努力學習讀書寫字： 我與兩位學習障礙學生的讀寫學習歷程

陳惠玲

苗栗縣竹南鎮竹興國民小學教師

林玟秀

國立東華大學特殊教育學系助理教授

摘 要

本質性研究敘說二位讀寫亞型的學習障礙學生，從小學階段安置資源班開始，一連串努力學習讀與寫的歷程。同為學習障礙的主角-大大與小小在普通教室相識，隨著讀寫困難的因緣在資源教室相知，彼此共學互勵。小學四年在資源教室的學習不但建立了他們讀寫的基本能力，也引發了他們挑戰自我障礙的決定，然終因其各自學障特質、學習態度與成敗歸因的差異，而在學習成就上有了不同的表現。高三這年，大大、小小面臨就學或就業的轉銜階段，回首自身讀寫的學習歷程，展望未來的學習之路，一個信心滿滿，一個徬徨躊躇。研究者在小學階段一路陪伴大大、小小在讀與寫的學習上下功夫，從一場已經發生的讀寫學習行動中，企圖理解學習障礙學生識字和寫字的學習問題並協助他們克服己身的讀寫困難，從而瞭解學習障礙者克服讀寫困難的方式。

關鍵詞：學習障礙、讀寫障礙、讀寫學習

人生中最重要不是握有一手好牌，而是把壞牌打好。(Life is not so much a matter of holding good cards, but of playing a poor hand well. By Robert Louis Stevenson, 1850-1894)

前 言

投身特殊教育行列十年，在資源教室裡，最是讓我感到不捨的是那群具有正常智能，卻屢次在學習路上跌跌撞撞的學障學生，這群學生個個智能正常，卻又偏偏學習不行，這種矛盾的現象，使得他們在學習的道路上心靈飽受煎熬，其中又以讀寫障礙學生的學習處境最是狼狽（教育部，1998；教育部，2014；Cramer & Ellis, 1996；Shaywitz, 2003）。身處特殊教育教學現場，面對學習障礙學生無所適從的學習困境，不僅學生手足無措，身為教師的我有時亦會感到無奈與徬徨。教學之餘，暗自思忖，究竟該「給孩子魚還是釣竿」，是要提供讀寫障礙學生一條繞道而行（bypass）的便道，協助他們以打字方式替代寫字訓練的煎熬，抑或是營造一種克服困境的信念，提供他們一個帶著走的智慧？因此，我試著學習做個研究者，以自己在資源教室教學場域所遇到的學習障礙學生為研究對象，期待經由質性研究揭露並瞭解學習障礙學生讀寫困難的現象與問題，以求對提升學習障礙學生讀寫成就的研究範疇有所貢獻。

一、面對障礙，迎向挑戰

（一）聰明的笨蛋

「這個小孩我看他很聰明呀，腦筋也很靈活，奇怪，怎麼讀起書來能力這麼差？」小小的父親向我問起。其實不只是小小的父親有此疑問，「一臉聰明相，讀書沒半樣」幾乎是所有學障學童家長們心中共同存在的疑惑。面對此類問題，我習慣回以：「是的，只要把他們放對舞台，他們真的很聰明。」

學習障礙者因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果（教育部，2013）。該類學童往往智商正常，但卻學習不行，也因此導致許多家長甚至普通班教師對其產生誤解，認為他們是懶惰、不學，何來學習困難之有。殊不知在學習路上，學障學童其實是不能而非不為也。正因沒有任何外表缺陷顯示其障礙特徵，學障學童飽受內在神經心理異常的苦悶就只能暗自默默承受，長期下來，學障學童在學習方面經常是有苦說不出，其實就算想說也經常說不出個所以然，也因此若要扭轉其存在一般人心目中懶散的負面印象，恐怕不是件容易的事。

「學習障礙」（learning disabilities）一詞由美國的 Samuel A. Kirk 於 1963 年首次提出（Lerner, 2003）。在此之前，不同領域間使用的名稱通常有別，從「教育殘障」（educationally handicapped）、「腦傷」（brain injured）、「輕微腦功能失調」（minimal brain dysfunction）、「知

覺損傷」(perceptually handicapped)、「語言異常」(language disorder)、「心理語言能力缺陷」(psycholinguistic disability)到失語症(aphasia)、失用症(aprasia)、失認症(agnosia)、認名困難症(dysnomia)、閱讀困難症(dyslexia)、書寫困難症(dysgraphia)、計算困難症(dyscalculia)等都曾被使用,而目前美國各洲較常使用的名詞則僅限於學習障礙(learning disabilities)、特殊學習障礙(specific learning disabilities)與知覺損傷(perceptual impaired)等(洪儷瑜, 1999; Lerner, 2003)。

學習障礙是一個高異質性的群體,個體間的差異很大,也因此每一個個體經常伴隨著許多不同的特徵出現,且每一位學習障礙者都是那麼的獨特,而經常被發現的特徵也未必會出現在每一個學障者的身上(Lerner, 2003)。學習障礙學童具有正常的智力、情緒、社會適應、感官、動作能力,以及文化環境因素,卻無法有效的學習,且在能力與成就間顯現顯著差距的低成就或學習問題;而異質性特徵則指學習障礙定義內涵中的心理歷程標準,主要乃是其學習問題或障礙的類型、性質和程度相當複雜,且並非每一個學障學童都顯現出相同或全部的異質性特徵(Lerner, 2003)。

學習障礙學童的學習問題常因人而異,有拼字、寫字、閱讀或數學等語文型學習困難;也有社會人際、動作協調、以及空間組織的非語文型學習困難(Lerner, 2003; Thompson, 1997)。而許多學障學童伴隨的學習困難問題,持續影響著他們人生的各個階段,甚至終其一生。對大多數的學障生而言,學校生活的學習經驗幾乎都是負向的、壓力最大和不快樂

的(黃己娥、王天苗, 2006)。

(二) 聰明的笨蛋學讀寫

識字教學

讀、寫是為學習之基本能力,倘若讀寫出現困難,其他科目的學習也將受到影響,且隨著年級的提升,其影響範圍將更形擴大。識字與理解困難更是造成學障學童坎坷學習路程的主要原因,一但閱讀發生困難,則所有學科的學習都將會是窒礙難行。閱讀障礙學童在學習閱讀時,常無法習得並自動化辨認或產出字音字形的能力,也因此識字花去他們大半的時間,他們逐字的辨認,卻總是認到後面,卻又忘了前面,字無法組成詞,詞更無法串成句。該種現象到了中高年級,由於課程內容加深,閱讀理解能力在學習的重要性逐漸增加的情況下,低年級的識字缺陷將連帶影響學童的閱讀理解能力(洪儷瑜, 1999)。

詞(word)可以被定義為一個完整的意義概念。中文的「詞」是由漢字字元(characters)組成,詞可以是單一個字元,亦可以由兩個以上的字元組成,而目前大部分的中文詞彙都是由雙字元構成。中文書寫的詞與詞之間距離相同,也因此中文詞彙的詞界限(word boundary)不易一眼看出,學童閱讀中文時必須藉助其既有的語彙,以其口語知識、字的識別(sight words)和相關的背景知識來幫助了解文意與適當斷詞,然而閱讀障礙學童卻難以利用語音把好似不相關的字串起成為一個有意義的詞(曾志朗、洪蘭, 1993; 曾世杰, 2006)。

陪伴大大、小小識字,最初的兩年(94-95學年)間,教學大都採「由下而上」模式(bottom-up models)進行,先教語詞認讀,

其次是語詞書寫，接著進行課文閱讀，目的在增強學生的識字與閱讀能力。第三年(96 學年)開始，考慮大大、小小認讀能力已經提升至可以閱讀原班課文的程度，且發現大大、小小閱讀時的處理單位，經常不是個別的漢字，而是詞，例如看到「過」，就想到教過的「過年」。從大大、小小這種符合道理的語意錯誤中可以看出他們閱讀時充分利用先備知識，偏重由上而下的歷程，乃改採「由上而下」模式(top-down models)進行教學，學生無須精確的辨認每一個字，憑藉其已經具備的語言知識，猜測可能的意義，並完成閱讀的任務，而閱讀理解訓練也成了當時學習的主要目標(曾世杰，2006)。

此外根據大大、小小詞內漢字倒轉的現象，例，「昏」念成「黃」，我推測大大、小小是先引意義較具體、明顯清楚的「詞、句」來認字，先透過漢詞中字與字之間的聯想觸發全詞閱讀，然後才再次分解嘗試達成單字閱讀，於是我接著採以先備知識認字的策略，使用「字族識字」的方式教導學生識字(魏金財，1998；吳慧聆，2007；王瓊珠、洪儷瑜、陳秀珠，2007)。

寫字教學

就閱讀能力而言，識字是閱讀的基本解碼能力，但就字形的學習而言，讀、寫字的習得是字形發展的延續。讀寫障礙(dyslexia)定義也明文指出解碼能力的缺陷將影響其拼字，因此在討論識字的評量也包括有寫字。書寫是語言系統中最成熟且複雜的一項成就，也是語言發展過程中最後的一個學習階段(Lerner, 2003)。在語言的聽、說、讀、寫四

大範疇中，寫也幾乎是最為困難的一環(楊坤堂，2004)。

運筆書寫是國小低年級學童的重要學習目標，然而書寫障礙學童卻經常在書寫方面遭遇挫折，或是握筆不當、運筆緩慢、肌肉協調性不佳，亦或是書寫品質不佳、筆畫增減、位置錯誤、形音相似錯別字、字序顛倒、鏡描錯誤等等。進入中高年級以後，學障學童在作文書寫、字彙運用、表達概念、內容或主題的連結和完整性皆較一般學童差，而文法錯誤更是屢見不鮮。倘若學童視知覺異常但語文能力正常，則可能出現口語表達能力很好但是卻書寫不行的情形；而口語表達不流暢或是不完整的學生，其在書寫語文的表現勢必感到更加困難(洪儷瑜，1999)。

書寫工作在認知心理學的訊息處理模式中是為一項繁瑣的心理活動歷程。人類經由感官覺察、注意、辨識、轉換、記憶等內在心理活動歷程吸收並運用知識(張春興，2000)，一旦個體訊息處理的歷程出現問題，則「我手寫我口」的動作將成為一項艱困的工作，書寫障礙者的許多窘境也由此產生。對於個體的負面影響，小至寫字技巧大到自我認同，身為特殊教育工作者一員的我對於書寫障礙所可能引發的問題實不可等閒視之(林千惠，2001b)。

書寫肩負著知識傳承的重要使命，在學習的過程中不可或缺，透過書寫，學生得以在課業表現與自我表達方面盡情展現，對於同儕中自信心與自尊心的建立有其一定的影響力(林千惠，2001b)。顏秉璵、吳錦釵、蔡長盛與李文珍(1988)亦認為中國字有其實用性與藝術性，如果能夠寫得一手好字，不但能增強學童的成就感與自信心，對於日後的就業謀職與人

際關係發展都有其深遠的影響。即使在今日的校園裏，電腦文書處理已是相當普及，寫字（handwriting）仍是一項絕對必要的能力。透過寫字，學生得以向老師傳達其學習成效；而日常的諸多情況，寫字更是如影隨行的伴隨著人類的生活（Lerner, 2000）。雖然電腦文書處理軟體日新月異，書寫無法脫離人們的日常生活仍是個不爭的事實。

（三）聰明的笨蛋拒絕異樣的眼光

普通班級裡的學童對於身心障礙範疇的認知有限，不求甚解與人云亦云的結果，經常可以在校園裡聽見「資源班就是資源回收班」、「智障」、「白痴」等言語的出現。這些話傳進這群智力正常的學障學童耳裡，內心早已存在的低自尊不自覺的又降低了許多，普通學童隨意脫口而出的一些無心言語，卻經常將這群學障學童損得遍體鱗傷。長期處在一個受挫的學習環境下，面對同儕甚至老師無法同理的言詞，內在的心靈早已是千瘡百孔，他們只希望大家別再把焦點放在他們身上。他們多麼渴望和班級同儕一樣，聽得懂老師課堂上講授的內容，說得出內心真正想表達的想法，讀得懂指定的閱讀文本，以及寫得出書面文字（呂翠華、鄭玉疊、潘慶輝，2006）。也因此學障學童內心深處不斷地吶喊：「我不是懶，只是這些工作太難；我真的想準時完成老師交代的作業，奈何時間總是不夠用；我也不想丟三落四，只是腦袋瓜中的思緒總是一再飛出。」（SLR9806121）

「異樣的眼光」不僅是一種壓力，對於敏感的學童甚至形成一股殺傷力。小小曾經不只一次的將「死一死算了」掛在嘴邊，初次聽聞

此言，內心相當的生氣，這孩子怎麼可以如此地輕視自己的生命，然而腦海隨之浮現的是：「究竟是什麼樣的可怕魔力，竟然將一個正不識愁滋味年紀的孩子推向尋短之念？」（TRJ9606301）這個問題在我心中迴盪千百遍，總算讓我悟出—這股壓力來自孩子學習場域中異樣眼光負向能量的集合，其強度足以讓一株稚嫩的芽苗瞬間摧黃枯死。

有時過度注意也是一種壓力源，在資源班教學的日子裡，我觀察到學障學童很不喜歡原班級老師將焦點放在他們身上，亦不希望得到老師們特別的關注，其排斥的程度與其年齡成正比。我私下在想是不是因為這樣的舉動會把他們「標籤化」—時時提醒著他們的「與眾不同」，亦或是那樣的差別對待會增加他們與同儕相處的困難度？誠如研究發現，孩子們並不排斥老師提供的協助，只是他們想跟班上其他的同學一樣，受到老師們齊頭式平等的對待，或許對他們而言，那樣的學習模式才是最自在的（呂翠華，2008）。

（四）全力以赴的過人勇氣

在為大大與小小找一條自在的路時，2007年暑期研修，經由國立花蓮教育大學楊熾康教授的介紹認識了中文語音辨識系統（Via Voice），這套系統的開發是為了要讓雙手無法書寫或寫不出字但具有口語能力的身心障礙者，輔助其抒情表意或是參與認知學習時使用（林宏旻、簡妙真，2006）。考慮大大、小小的書寫困境遲遲無法突破，我企圖把這套語音輸入系統介紹給大大與小小使用，豈料這兩位學生竟然異口同聲的表示他們想要學「寫」字，不想以語音輸入或是鍵盤打字的方式來替

代握筆寫字的能力。大大、小小即將邁入青春時期，對於獲取同儕認同這件事相當在乎，他們想要跟原班同學一樣以握筆寫字的方式來完成書面作業，即使有更便利的替代方式亦然。此外，無障礙評量議題雖已日益受到重視，然而身處現今這樣一個以紙筆評量為主的學習環境，普通課堂裡會針對書寫障礙學童評量方式做出調整者仍屬少見，對於大半時間皆處於普通班學習環境的大大、小小而言，書寫能力仍有其必要性與不可替代性。至此，書寫障礙所面臨的窘境幾乎無所遁逃，迎向前去挑戰極限成了唯一的去路。

主張透過「繞道」(bypass)方式解決學生問題的學者認為透過電腦，讀寫障礙學童能夠不受時空限制隨心所欲的使用電腦來學習，而且又得以避開己身的障礙，將更多的精神投注在學習上(Lerner, 2003)。上述方法雖然已獲得大多數人的認同與採用，但若是能夠協助讀寫障礙學童找到適當的學習策略，讓學生突破困難，對於讀寫障礙學童在普通班級甚或社會等的自然環境中獲得自我認同，將有其正向的影響力。畢竟「獲得高自尊的最可靠途徑，就是從一個人覺得困難的某件事情中去建立成就感」，「每當我們偷走一位孩子的努力，也同時偷走他找回自信的機會，他們必須學習去做困難的事情，才會對自己產生好感」(Sylvia Rimm, 引自呂翠華, 2008)，而且 Lerner(2003)亦認為生命的精采之處在於從困頓中脫出而非手中握有優渥的條件。

相較於口語能力的發展，書寫能力的發展是人為的結果，而非自然成熟的現象。在文明社會中，書寫能力可以帶給人們機會與希望，對於人類繼續學習與生活品質有著重大影

響。至此，書寫行動不再只是表面上挑戰書寫障礙的事實，行動背後所隱含的尊嚴、認同、機會與希望也都成了重點所在。

二、研究方法

(一) 研究對象

九十四學年度，我轉任資源班教師，初次接觸學習障礙學童，對於學習障礙學童讀寫不行的問題甚感興趣，乃嘗試以資源教室兩位讀寫障礙學生(大大、小小)為研究對象，從小學三年級的轉介前介入階段進入資源班接受特教服務開始，一路陪伴兩位學障學生進行讀與寫的學習，並從中記錄、觀察、探討學障學童讀寫的學習經驗與歷程，甚至在學生不服輸的意念下，興起陪伴學生挑戰自我障礙的想法。身處未知困難壓力的情況下，我與大大、小小做了迎向挑戰的選擇。

(二) 資料蒐集

本研究資料蒐集方式以研究者的文件資料與訪談紀錄等兩種方式進行。研究者於實際教學場域中，蒐集大大、小小安置資源班期間與讀寫學習有關的書面資料，包括學生個別化教育計畫(IEP)、學生學習觀察紀錄、學生輔導紀錄、學生學習檔案與教師反思日誌，並分別對大大、小小進行個別訪談。研究者訪談大大一次，共花1小時19分鐘；與小小訪談一次，共花2小時18分鐘。在進行訪談之前，研究者先打電話說明來意，並告知訪談主題，且徵求同意。選擇受訪者允許的時間、地點、方式下進行訪談與錄音。訪談的主軸是大大、小小在國小、國中到高中等不同學習階段中關

於己身讀寫困難的學習經驗，先從目前的高中階段談起，再慢慢回溯到國小、國中階段的讀寫學習歷程。

(三) 資料整理與分析

把所有蒐集的文字與訪談資料進行編碼。編碼的方式分別以資料來源(即學生個別化教育計畫檔案=IEP、學生學習觀察紀錄=SLR、學生輔導紀錄=SCR、學生學習檔案=SLF、教師反思日誌=TRJ、晤談紀錄=INT)、學生(D-大大/S-小小)，每項資料編碼後，以年月日標註日期，再以一個阿拉伯數字標註資料次數等方式進行。以「TRJ9409301」為例，表示該筆資料為「94年9月30日第一筆教師反思日誌」。

(四) 資料核對

訪談結束後，由我，即研究者兼大大、小小的國小資源班授課教師，親自將訪談錄音檔轉譯為逐字稿，反覆閱讀並記錄重點摘要，如有疑問或是待澄清部分則以電話或是臉書(facebook)發私訊方式，蒐集更為完整的資料。為了真實呈現大大、小小的讀寫學習歷程，我也盡可能保有整個研究過程中所蒐集資料的完整性與可信賴性。

三、大大、小小的讀寫學習歷程

(一) 等待救援

遇見

九十四學年度，我轉任資源班教師，與讀寫障礙邂逅，也開啟我和大大、小小的漫漫學習路。那一年大大和小小經苗栗縣鑑輔會鑑定

為疑似學障，我參考鑑定安置建議，轉介前介入階段(pre-referral intervention)，在轉介至特殊教育之前的補救教學規劃裡，把大大和小小編排在同一個學習小組，幾次課堂教學後，我察覺到大大和小小共同面臨的困境是在於他們的感官似乎永遠與國字符號擦身而過，大腦也無法進行字形聚焦辨識工作(教育部，1998; Berninger & Abbott, 1994; Cramer & Ellis, 1996; Vellutino et al., 1996; Fuchs & Fuchs, 1998; Vellutino, Scanlon, & Tanzman, 1998; Shaywitz, 2003)。該種現象不僅出現在閱讀，也出現在寫字方面。這種「讀也不行，寫也不能」的無助與無奈，我想我是可以理解的，就如同去到一個陌生的國度，讀著一堆看不懂的文字符號，腦袋瓜裡已是一堆理不清的文字組成規則，卻又得將這些符號藉由雙手寫出，這是一件多麼困難的差事(Cramer & Ellis, 1996; Shaywitz, 2003)。課堂教學時，我幾度被學生臉部苦悶的神情震懾住，空氣似乎也在瞬間凝結，氣氛頓時沉重不已，有著一股令人感到窒息的壓迫感，而我勢必得尋找一個出口來釋放那股令人不安的壓力，解救學生也解救陷入教學壓力漩渦的我。

大大與小小雖然同齡，但學習態度卻南轅北轍，學習表現也就大相逕庭。教學過程中，曾經幾次我高張的教學自信幾乎被小小消極的學習態度澆熄殲滅。小小口中不經意脫口而出的「我又沒有說我要學，是你自己要教的。」(SLR9409301)更像一場鞭笞，重重打在我心上，我憤慨的幾乎想咆哮：「這是一個多麼不識好歹的傢伙！」(TRJ9409301)隨著時間的過去，就在一次次的課堂相處中，我對小小有了更深一層的了解。小小那帶刺的言語其實

是一種自我保護機制，用以保留住自己重挫時的一點殘存自尊，也因此我對小小無禮犯上的言語釋懷了，且開始憐惜起這樣一個陷入困境的孩子。

尋獲學習自信

當時大大、小小本國語文讀寫的起點能力實在太過低落，識字與寫字能力與班上同儕相較，明顯落後許多，這代表著原年段的國語文本內容已經超出大大和小小所能負荷的極限，若是硬逼這兩個學生學習原班級的課程，就如同要一個年幼的稚子扛起百斤沙包一樣的殘忍，因此課程調整也就有其必要性與迫切性了。

我當時急欲提升學生的讀寫能力，且有鑑於視覺接收性語言（閱讀能力）較視覺表達性語言（書寫能力）發展的早（楊坤堂，2004）。故在「讀若不行，寫亦不能」的考量下，大大、小小入班後的第一個學期我將教學重點放在識字能力的提升，至於寫字部分則暫不重視，僅限於國字描寫與仿寫等正確國字筆畫書寫習慣的養成（楊坤堂，2004；Smith, 1991）。

教材設計上，我嘗試保留原班國語課文內容大意，利用常用語詞為基本要素進行課文的重編改寫，希冀在大大、小小既有的起點能力基準下提升其識字量。使用改編教材進行教學之初，大大和小小對於課文中的文字感到相當陌生，不過文章難度既已降低，我認為他們當時應該不至於對課文中的文字感到排斥，頂多只是沒感覺而已。我認為這是大大、小小學習必經的學習歷程，畢竟一個從未真正和文字打過交道的人怎麼可能在頃刻之間和它熟識起來。看字是一種習慣，這種習慣的養成是需要

時間醞釀的，急不得（曾世杰，2006）。

最初我將教學目標訂在每課課文中八個常用語詞的認讀上，選擇「語詞」方式是因為漢字辨識有其詞優效應（word superior effect），亦即，單獨的漢字比較不容易辨識，詞裡的漢字則比較容易辨識（曾世杰，2006）。教學觀察發現語詞的意思遠比單字明確，較容易與圖像產生連結而利於記憶，且具像名詞的選擇又優於抽象名詞，也因此挑選教學語詞時並未將高頻字列為參考依據，而是以改編課文中的常用語詞為主。秉持「積沙成塔、聚少成多」的信念，一學期下來大大和小小認識的語詞數量也接近了一百個，而這又是多麼一件令人振奮的事。

此外，為了找回大大、小小學業表現上長期失落的自信，我在月考評量的試題上作了適性的調整。試題呈現方式與上課教材內容相似，搭配選擇、配合、填空、認讀等作答方式，如此的考題對孩子而言適性多了，大約是他們的能力可以負荷的，「從此考試不再是一場煎熬，而是機會，一個得以展現自我能力的機會。」（TRJ9410141）

隨著第一個學期將近一百多個日子接近尾聲，大大、小小識字的基本能力也已逐步提升。

（大大）已能正確無誤的認讀每課語詞，亦可獨立認讀已教過的改編課文語句；寫字部分則可獨立寫出教過的語詞，惟國字筆畫順序錯誤頻仍；拼音能力雖可，但聲調與部分韻母仍容易混淆使用，例如，ㄝ和ㄝ，ㄣ和ㄣ，ㄣ和ㄣ與ㄣ和ㄣ等。（IEPD9501181）

（小小）已能獨立認讀每課語詞，課文認讀能力雖仍感吃力，但有些許進步；寫字能力

仍感困難，只能寫出少數一、兩個剛教過的語詞，久了卻又完全記不住了；拼音是孩子最感困難的部分，本學期教學偏重識字能力的培養，對於拼音能力則未予強調。(IEPS9501181)

已經指導小小課後輔導將近四年的安親班 A 老師在本學期期末 IEP 會議中表示小小在學業方面的自信心正逐漸提升中，適性的教材與學習內容使得小小不再拒絕學習，在學習方面已能化被動為主動。(IEPS9501181)

(二) 各行其學習之道

能力分組

九十四學年度第二學期，大大、小小因為學習能力明顯差異，各自被安置在適合自己能力的學習小組。這樣的安排，對大大、小小的心理多少產生了一些影響。小學階段的前兩年，大大、小小身處同一個班級，月考成績向來是敬陪末座，兩個難兄難弟攜手走過那一段苦澀的學習歲月，彼此在感受上其實是有一定程度的交集。三年級上學期雖被編排至不同班級，但是在資源班的時間還可以在一起學習，心靈上總多份安定與熟悉的感覺，如今要被拆開，內心的不適是可想而知的。而小小與大大彼此在學習上有著「既競爭又相依」的砥礪作用，兩人儼然是彼此間學習成長不可或缺的推手。

關於大大

分組後，我開始加強訓練大大的寫字能力。大大的字跡稱得上是工整漂亮的，只是國字筆畫順序錯誤頗多，也許正因如此，大大寫字能力的進步情形與其他能力相較顯得落後許多，寫字能力也僅限於寫出當課教學的語

詞，時間一久則又記不住了。

為了使大大得以將全部的注意力集中在目標語詞的書寫學習上，我先行將課文中的目標語詞挑選出來並整理表列以降低課文語句中不相關文字的干擾，再將該份語詞表打印成學習單供大大練習。在大大自行練習之前，我會將語詞以鏤空字的形式放大呈現，要大大握拿彩色筆依照國字筆畫書寫規則來書寫練習，期使養成大大國字筆畫的正確書寫習慣。字形放大之後，大大在每一筆畫上停留的時間增加，下筆不再匆促，又輔以我從旁對筆畫順序的口訣提示，大大在很短的時間內隨即修正其國字筆畫錯誤書寫的習慣，但是獨立寫出目標語詞的能力卻仍未獲建立。

關於小小

大大與小小分組上課這件事，對小小造成了一些衝擊，小小一再問我：「為什麼大大這學期沒有跟我同一組？」小小似乎也敏感的意識到了什麼不對勁，我告訴他：「大大被調整到比較適合他學習的那一組。」「那為什麼我沒有？」他反問我。「因為這一組比較適合你學習呀。」不知道這個答案他是否能夠理解，總之他沒有再追問下去了。(TRJ9503071)

情緒變化球

小小在課堂上偶爾會有情緒失控的情形出現，該種現象主要是內心受到原生家庭、普通班級與習得無助等多重因素交互影響下所顯現於外的情緒反應。「情緒」因素在小小的學習上具有關鍵性的影響力，情緒佳的時候，上起課來氣氛愉悅，春風得意，皆大歡喜，識字、寫字學習效果彰顯；情緒差的時候，如臨

大敵，互相廝殺，兩敗俱傷，更談不上有何學習成效了。而我這個資源班教師面對課堂上的這顆「情緒」變化球，總得在適切時機做出最好的因應模式，以確保小小激動的情緒得以得到妥善的安撫。

課堂中或課堂間小小經常會有意無意的向我透露家中的一些瑣事，起初並不以為意，直到有一次他說道：「我爸說要用瓦斯放火把全家燒了。」(SCR9504281) 這句話引起了我的注意，我仔細回想小小之前跟我說的話，並把那一個個的片段拼湊起來，意識到小小似乎身處在一個充滿暴力的家庭環境。這是一個未經證實的疑慮，如果直接開口向小小的母親詢問又顯得有點揭人隱私，於是我先向級任導師詢問，在導師亦不知情的情況下只好轉向安親班 A 老師尋求答案。得知小小的父親有酗酒的惡習，酒後毆妻罵子已經成為一種習慣。那麼，承受如此家庭壓力的小小在課堂上出現怒目相視與拳頭緊握的情緒性自我防衛行為也就不足為奇了。

跨出

拿起紙筆精算一下，一個學期能在資源班學習的時間總合其實並不長。那個學期在有限的時間內，大大嘗試閱讀原班課文，對於已能獨立認讀改編課文的他而言，認讀原班課文仍然是一項很大的挑戰。他翻開課本一個字一個字吃力的認，從字到詞，從詞到句，句再到文，他總是那樣的小心翼翼，深怕一不留神就會犯錯。一開始，我將重點放在認讀的正確性而非流暢性，即使課文語句因為他的識字過少而被拆解的支離破碎，我也不以為意，只要他能念出課文中的字詞就好。大大的識字能力就在一

次又一次的認讀聲中進步了，姑且不論其認讀時的流暢性如何，至少他已有能力獨立認讀一篇文章了。

(三) 戰戰兢兢學讀寫

挑戰寫字

大大、小小也同時存在著一個不易解決的問題——寫字困難。當時的我初次接觸學習障礙領域，在教學經驗不足的情況下，對於大大、小小的寫字問題亦感到相當惶恐與無助。腦海中不斷回想著在國立新竹師範學院（現更名為國立新竹教育大學）修習特教學分時，孟瑛如教授課堂上講授的寫字教學策略——拼字法、鏤空字描寫法、基本字帶字、部首教學法、部件教學法等等（呂美娟，2000；洪麗瑜、黃冠穎，2006）。當我正因找尋寫字策略而陷入愁思狀態之際，資源班協同教師 B 老師察覺到了我的困頓。

B 老師畢業於國立臺中師範學院（現更名為國立臺中教育大學）語文教育學系，擔任教學工作達十餘年，她建議我試試「筆畫教學法」。她語帶肯定的說：「妳可以試試『筆畫教學法』。在我實習那一年，當時的輔導老師傳授我這個教學法，至今仍讓我在寫字教學上受益無窮。進行筆畫教學時務必要求學生一邊寫一邊念出每一個筆畫的名稱，例如，橫（一）、豎（丨）、撇（丿）、點（丶）…等，而不是讓學生依序念出一、二、三…的筆畫順序。」(TRJ9412051) 她補充說道：「在我的教學經驗裡，一年級新生只要受過這種寫字方法訓練，從來就沒有出現過字寫不出來的情形。」(TRJ9412051) 雖然 B 老師說得十分肯定，但我卻是聽得半信半疑，相信筆畫名稱記誦絕

對可以加深學生對國字字形的印象，卻也不禁懷疑起筆畫教學法的神奇功效，如果該法真的這麼好用，又哪來如此多的學童陷入寫字困難的泥淖之中。心中雖抱持懷疑態度，但我還是依循 B 老師的建議，開始進行起「筆畫教學法」，畢竟「嘗試的背後總有可能與機會」（余昭玟，2000；李進裕，2000；李瑩均，2004；洪榮照、林信香，2005；賈文玲，1997；楊千慧，2008；鄭傳耀，2000；羅榮枝，1996）。

筆畫教學法介入後，大大書寫筆畫錯誤的情形果然在短時間內隨即獲得改善，然而小小的情形卻又是另一個故事了。

畫一個字

寫字這件事對小小而言是一件吃力不討好的苦差事，他經常花費比別人多的時間，卻「寫」出一堆肯定遭挨罵的字跡。如此一來，寫字這件事就顯得更具不具吸引力了，惡性循環的結果，小小對於提筆寫字這件事顯得相當意興闌珊。關於小小寫字這件事，我總覺得他的動作不太像寫字，倒是比較像「畫」字，他試圖用鉛筆畫出一個又一個的圖像文字，而這中間的畫字規則就只有他自己清楚了。

「小小寫字時下筆很重，經常劃破紙張；經過我一年的指導，學生對於國字書寫筆畫順序與國字書寫原則已有概念，但總不容易更改其『畫字』的習慣，獨立寫出語詞的能力較寫出獨體字的能力好。若要求其寫出獨體字時，小小會主動問我『是不是某一個語詞中的字』，接著還會問『是上面，還是下面（那個字）』。小小透過自己的方式記憶字形，一年來看得見緩慢的進步。我也努力分析著學生的錯誤類型、協助學生找到學習策略，讓寫字工作

不再如此沉重。」（TRJ9510131）

國字基本筆畫是構成國字的基本元件，若能先熟悉這些組字的基本要素，也清楚這些筆畫的寫法，再釐清國字書寫的基本規則，那麼寫字這件事應該是不致於太難（吳玉珍、楊淑蘭，2006）。也因此筆畫教學法介入之初，筆畫名稱的教導確實幫了小小不少忙。教學的過程裡，小小逐漸領悟到點（丶）與撇（丿），撇（丿）與挑（乚）等筆畫是有區別的。不過知道是一回事，至於是否能實際落實於寫字活動中則又是另外一回事了。可能是受長期不良寫字習慣的影響，只要我的目光一離開，小小的寫字就會再次轉成畫字，當我注意到並再次提醒他時，他會邊寫邊回應我的話：「我知道要這樣、這樣、這樣，對不對！」（SLR9511141）是啊，這孩子其實已經很清楚每一個筆畫的方向性與寫字規則，但是他就是「不願意」乖乖的按照筆順、依照規則好好寫下每一個字。

回饋

本以為小小上課時漫不經心的態度根本無法將所學的知識記住，而這個想法卻在小小幾次的課堂發言中遭到否定。「老師這個語詞妳之前教過了。」（SLR9511171）有時我會故意露出困惑的表情反問他：「有嗎？」「有啦，妳教『什麼樹』（〈小樅樹的命運〉），反正就是跟聖誕節有關的那一課，妳就教過了！」「妳還說要注意那個地方（手指黑板上的語詞），不要寫錯了。」（SLR9511171）諸如此類的對話在那個學年發生了好幾次。感謝老天，這些日子的苦心堅持並沒有白費，刺激終究還是輸入了，只是過程艱辛了些。

寫字瓶頸

九五學年度太太與小小以著學習障礙一書寫亞型名義正式安置資源班，那個學年教學是採讀寫並重的，除了識字教學持續進行，閱讀理解能力的訓練也受到重視；此外，已經能夠正確寫出國字筆順的太太，接著需要的是獨立書寫能力的訓練。那時太太就如同一塊海綿，無論我給多少，他總能吸附。教與學、施與受的節奏變得如此流暢而愉悅，教導太太學習這件事儼然成為一種樂趣與一種享受。太太讀與寫的能力持續快速進步，學年終了他已經可以流暢的讀出整課課文而不需要我提供任何協助；語詞書寫的部分也同樣有著驚人的進步，課堂上的筆畫教學佐以回家的自行練習，使得再次回班上課的太太總是可以正確無誤的寫出課程中的目標語詞。

太太的學習問題似乎已經獲得解決了，其實不然，在太太具備了基本讀寫能力之後，我才發現讀寫障礙問題的核心所在，其實太太根本無法使用文字寫出心中所欲表達的想法，即使只是使用一般常用的語詞亦然。這個現象可以從課堂上的造句活動中窺見，因為在師生共同腦力激盪下，我們合作構思出一個想法，接著便是將這個想法表達出來，太太右手緊緊握住鉛筆試圖將心中的想法透過筆尖的文字傳遞出來，奈何這個被一般學童視為易如反掌的工作，對他而言卻是難如登天。寫句子對太太而言是一項極為勞心費神的事，看著他筆尖的字體逐漸成形，文字幾乎是呼之欲出，體內的腎上腺素也隨之激亢，就只差那臨門一腳了，但期待出現的字形卻往往以相似字或是同音字替代轉出，興奮的心情亦隨之消退，取而代之的是困惑與不解；太太能夠獨立寫出艱澀的

課本目標語詞，卻無法將心中構思的常用語詞化成文字，這著實是一項瓶頸，需要太太與我共同努力加以突破。

好景不常

同樣在步入資源班就讀的第二個學年，小小的學習態度卻每況愈下，學習動機逐漸退去之後，上課遲到的頻率也隨之增加，作業更是無法準時完成，學習表現也幾乎退回原點。

那個學年除了繼續加強識字與寫字教學之外，又應小小母親的要求新增了注音符號認讀與拼音教學。起初還挺樂意前來學習的小小，經過幾次上課之後，竟然提出不想繼續學習的請求，學習態度也因此每況愈下。問明原委之後，我向小小母親提出終止小小注音符號課程的建議，當時的期末 IEP 檢討會議有這麼一段紀錄：

（小小）母親於學期初時提出加強小小注音符號認讀與拼音的請求，經過將近一個月的教學，老師發現小小對注音符號學習產生排斥感，心裡頭總認為那是一年級的課程內容，他已經四年級了，不想再學一年級的課程，而且都會被弟弟笑。老師認為怕被弟弟嘲笑應該是小小拒絕學注音符號與拼音課程的主因，然礙於排課時間因素，老師無法再撥出其他時間幫小小上拼音課。與一年級組一起上課，小小顯得有些優越感，起初並不排斥，中期之後學習態度每況愈下，學習成效也不彰顯。老師建議母親以小小現在的程度與年紀，應該將時間花在常用字的識字與寫字上面，而非把精神耗在注音符號的學習。老師會將小小的教材加上注音，並適時給予指導，相信這種教學方式對小小應該較有助益。（IEPS9512071）

情緒牢籠

小小的學習態度日漸惡化，與初入班時相較簡直是天南地北，強烈的求知欲已蕩然無存，取而代之的是無心與散漫，而課堂上一發不可收拾的情緒也在考驗著我的教學智慧。情緒問題一直是小小學習方面的絆腳石，課堂上甚至是考試時，小小只要情緒一來，不但教學課程無法進行，安撫孩子激動情緒更是佔去了教學的大部份時間。小小的情緒管理若是得宜，學習表現應當會有較為正向的成效。

在小小幾次課堂上出現的情緒反應中，我感覺到了他身上背負的壓力，隨著一次又一次的情緒潰堤，我對小小也有了愈來愈深入的了解。

有好幾次我被小小散漫的學習態度惹惱，課堂上教訓起他來，小小心情好的時候，就跟著我打馬虎眼，說著一些讀書沒用之類的話語來敷衍我的訓斥；然而一旦心情不好，緊握的雙拳，怒視的雙眼，他十足像是一頭被激怒的野獸，猛對著我咆哮：「我又沒有說我要學，是妳自己要教的。」(SLR9601121)這種劍拔弩張的氣氛，往往會在我厲聲斥責與曉以大義之下化解。小小的心底大概明白我訓誡他的用意，所謂愛之深，責之切，在激昂的情緒逐漸消退之後，他總能再次心悅誠服的接受我的教導。

又一次他的情緒再起，不過這次咆哮的對象不是我，而是資源班的搭檔教師 C，只聽到教室的另一端傳來：「你每次上課都沒有教，就叫人家自己算！」(SLR9601151)語氣十分的憤慨激昂。當小小的咆哮與情緒失控讓一時不知所措的 C 老師求助於我時，我試圖攬他的肩，見他沒有排斥，於是拉起他的手走

向特教中心辦公室。找到位子坐下後，他告訴我：「我不想學乘法！」見他情緒已漸趨平緩，我試圖開導他，並允諾會將他的想法轉達給 C 老師知道。

某日晨間導師時間，校園裡突然傳出學童的咆哮聲，我豎起耳朵一聽，這聲音好熟悉，不會又是小小吧？正做如此推測時，遠遠便看見小小的級任導師 D 領著小小往資源教室方向走來，一進入教室，D 老師一副理所當然的說：「陳老師，小小現在情緒不太穩定，讓他先待在您這邊，等情緒平復之後再讓他回到班上。」(TRJ9603081)我還來不及回應，D 老師已轉向小小說道：「你先待在這裡看書，我回班上去處理一些事情。」(TRJ9603081)資源教室的環境是小小相當熟悉的，他轉身走向閱讀角，選了一本喜愛的書坐下來靜靜的閱讀。我沒有追問他發生了什麼事，只因我在他落寞的神情中讀到了受傷的意味。

那次晨間咆哮事件之後，又有幾次也在校園內聽到類似的聲音，但我並不清楚那是怎麼一回事。有一天早上整潔工作時間，D 老師又帶著小小來找我，他說：「陳老師，我班上的人手太多，以後整潔時間就讓小小來您這邊幫忙好了。」(TRJ9603231)我說：「我教室已經有負責打掃的學生，小小留在原班教室幫忙就可以了。」(TRJ9603231)但無論我如何婉拒，D 老師就是堅持要讓小小留在資源教室幫忙，慨歎自己當時只是一名剛調任到該所學校的「菜鳥」老師，最後也只得無聲妥協於 D 老師的堅持之下。D 老師接著又說：「如果可以的話，盡量幫他多排一些資源班的課，反正他在班上也沒在聽課，跟同學又相處不來，倒不如讓他到您這邊來多學一點東西。」

(TRJ9603231) 聽聞此言，我心裡感到既生氣又難過。小小如果不知如何跟同學相處，那就更應該製造機會讓他多跟同儕互動，怎麼會是他把他隔離到資源教室呢？而善感的當事人小小內心不知又作何感想？

(四) 見賢思齊，結伴而行

觸類旁通

小學五年級時，已具有獨立閱讀能力的大大在學習方面的重點也由識字轉移到寫字，為了建立大大獨立寫字的能力，我採用孟瑛如教授的建議在課堂中帶進「基本字帶字」與字族教學，試圖解決大大相似字形容易混淆的困擾（呂美娟，2000）。剛開始，我幫大大找出課文中帶有「基本字」的國字，表列整理出所有相關的字群，然後造出常用的語詞以輔佐記憶。經過一學期的訓練，大大對於相似字形已經不太容易混淆，到了下學期，甚至有時我尚未進行教學，他便已先行主動找出需要比較的基本字，也嘗試獨立寫出相關字族與造詞，不過當時的他，寫錯字的頻率還是頗高的。

學童若能在參與學習活動之前、期間和之後去思考關於自己的思考。當考量哪種策略可用來完成該學習活動時，後設認知（metacognition）便開始了。隨著選擇最有效的策略及之後決定成果是否符合標準，後設認知仍繼續進行著。當選擇策略成為學習過程中不可或缺的部分時，即使各種策略的教導花費再多時間，學生也將有所回報（呂翠華，2008）。暗自竊喜識字學習的後設認知策略已逐漸在大大的學習中浮現，倘若大大在學習歷程中能對自己的思考監控，便能覺察自己如何思考，而當不了解某些事物時若能有所認知，

則能相應地調整思考，真正的學習也才得以出現（何東墀、胡永崇，1996；呂翠華，2008）。

大大無法獨立寫出常用語詞的問題仍然存在，不過情況似乎有好轉的跡象，經過「基本字帶字」與字族的教學訓練，大大書寫時在相似字形上犯錯的頻率逐漸降低，然受限詞彙不足因素，同音字部分仍容易出錯。此外，向來不善造句的他，也逐漸可以寫出品質不錯的文句，讓我更加堅信只要賦予學生能力，並且提供適當機會，然後耐心等待他，希望總是存在的。

更上層樓

小小問題解決的能力算是不錯的，無法識得題目中所有的字，他會依據關鍵字推敲題目的意思；無法辨認文章中全部的字，他會依據上下文意找到問題的答案。就連級任導師 E 都認為「小小以後在社會上求生存是絕對沒問題的。」（IEPS9706181）或許是家庭籠罩的暴力氣氛，或許是長期重挫的習得無助，也或許是經常被老師曲解謾罵的影響，小小瘦小的外表下似乎潛藏著一顆成熟世故的心。觀察力敏銳的他總能在事情出現端倪時便有所覺察，然後做出因應措施；善於察顏觀色的他屢次在我面露慍色之際，收斂自身行為並向同組同學發出警告訊號。小小的心思細膩敏感，輔導教師的心緒在他面前幾乎無所遁形。對於信服的教學者，他雖未必言聽計從，但也還算是心悅誠服；至於無法信服的教學者，他則選擇隨波逐流，自甘墮落。而我這樣一名資源班教師在他心中的地位應該是屬於前者，他總在壞了規矩惹惱我之後又頻頻向我示好，面對這樣一位學生，我心中懷著愛恨交織的情愫，喜愛他的善

解人意、貼心懂事，卻又對他散漫的學習態度感到頭疼。

在大大、小小升上六年級前夕，我對這兩名孩子日益增進的識字力感到驕傲，但是對於其原地打轉的書寫能力則始終耿耿於懷。已有能力學習原班部分課程的小小在步入小學階段最後一個學年的前夕再次向我提出要與大大同組上課的請求，而我也欣然答應。這兩個學生在各自的學習路上前進了一年半，如今兩人的軌道再次交會，胼手胝足，嘗試突破書寫的困境，期待語文能力的再一次晉級。

再度共學

小學階段的最後一年，應小小的要求，大大、小小再次同組上課，這是小小安置資源班以來首度以外加式的方式參與課程。此時的大大、小小在讀寫能力已有一段差距，同組上課時，大大顯得有些自滿，而小小也經常對大大自滿的表現嗤之以鼻，大大的學習表現已呈現穩定狀態，而小小的學習表現則隨著其學習態度的落差而起起伏伏。彼此差異的學習能力應該對小小造成了壓力，小小在緊跟大大學習步調之後呈現出喘不過氣的感覺而數度想放棄，然在我一貫的堅持原則下，小小找到了繼續往前邁進的目標，為一圓未來的廚師夢做準備而繼續努力學習讀和寫。

與大大相較，小小的學習態度顯得消極許多，語文能力的進步情形也不如大大那般快速。不過小學階段在資源班學習的四年中，最是我引以為傲的是最後的兩個學期，小小的語文能力已提升到得以閱讀原班課文，漫漫四十分鐘的課堂教學時間，他不再無所事事，正式告別課堂中「客人」的身份而入主原班級課

堂教學活動，這樣的進步其實也是很令人振奮的。然而內心深處總有個聲音不斷地響起——「小小的能力絕對不是僅止於此」（TRJ9803021）。小小安置資源班的前三年，只有初入班時為期將近一年的蜜月期，學習態度表現較為積極正向之外，其餘兩年的學習都是我近乎脅迫的非自願狀態下進行的。居處這樣一個被動消極的學習態度劣勢，小小的語文能力仍得以從幾近目不識丁的狀態進步到足以獨立閱讀原班課文，就算文章中仍有一些認不得的字，孩子這樣的學習力難道還不夠好？在幾次小小學習動機跌落谷底之際，捫心自問，我也曾經想要放棄，心想：「孩子自己都不在乎了，我為何還要如此堅持？」（TRJ9803021）但是念頭隨即一轉：「就因為他只是個孩子，我更加不能放棄。」（TRJ9803021）或許是上天愛憐我，正當我苦思對策之際，小小又在課堂上興高采烈的聊起他的下廚經驗，一絲念頭閃過腦際，我何不就著他的這個興趣，順勢提升他的學習動機。我嘗試幫他打造了一個飯店廚師的未來夢想——「如果有一天你開了一家餐廳，可是卻無法辨識菜單內容，或是無法記下客人點餐的項目，是不是很不方便？所以現在增強自己的讀寫能力其實就是在替未來的廚師生涯做準備，千萬別等到屆時讀寫不行時再來後悔，那就為時已晚了！」（TRJ9803271）沒想到那一回苦口婆心的勸說總算是敲進了他的心坎裡，小小的學習態度從此有了良性的轉變，暗自感謝小小在推我陷入教學困境後又助我自窘境中脫身。（TRJ9604301）

四、回首來時路

(一) 凡走過必留下痕跡

希望

記憶猶新的是九十六學年度第二學期第三次月考午後，當時的小學生遇到學校月考的下午時段通常是不必上課的，突如其來的一聲「老師」，把沉浸於教材編輯世界中的我喚起，只見滿身大汗的太太手中緊緊握著一張捲成圓筒狀的紙張，興奮異常的朝我跑來。「老師妳看！」，太太在我身邊停下腳步，同時遞出手中的紙張，我接過那張紙，攤開一看，這不是太太這次月考的原班國語考卷嗎？再往右下角一瞥，印入眼簾的是一個搶眼的紅色「97」，瞬間我覺得這兩個數字逐漸擴大、膨脹，直到我發現幾滴淚珠不知何時已悄悄佔據我眼角。兩個再簡單不過的數字組合卻給了太太和我無比的感動和喜悅，是誰說學習障礙學童在學業表現上無法有所突破？

那個「97」有如一劑強心針打在我身上，令人振奮不已，也肯定了自己資源班的經營成效。只是那次的97分是因為考卷上需要「寫字」的題型不多，那麼這個97分的獲得是有條件的，是避開他寫字的弱勢、反應識字、理解優勢的「條件式成功」。儘管如此，有了這劑強心劑，望向太太離去的背影，一個極具挑戰性的想法在我心頭萌生——我要陪伴太太克服他的寫字障礙。

太太好勝與不服輸的個性，不僅表現在其擅長的跑步方面，在居處劣勢地位的學習方面亦是如此，在資源班裡表現出的積極學習態度與其對學習成果的在意，使得我在教導太太的過程中得以連年獲得驚喜。太太在資源班的前

三年期間，每一個學年總會有著一次大幅度的讀寫能力改變，他從識字不多到可以獨立閱讀原班課文，從寫不出字到可以獨立寫出句子，即使句子裡的錯別字依舊頻仍，但仍然可以從原班成績未曾及格到接近滿分。對於一位讀寫障礙學生這是多麼一件不容易辦到的事，但是好勝積極的太太做到了。對於太太而言，這個努力充滿了自我實現的成就感；而對於身為他資源班輔導教師的我而言，更是一項強而有力的增強，我下定決心要領著他攻向特教界的「美夢」——「挑戰」讀寫障礙。

一步一腳印

升上五年級的小小，頻頻向我強烈表示想上原班課程內容的意願——「我要上原班的（課程內容），不要再上這種的（原班改編課程）！」（SLR9609201）——再三斟酌之後，我答應了他的請求。以小小當時的能力根本無法獨立閱讀原班課文，但是面對一心想學習原班課程的小小，我也不忍潑其冷水，因此在教學方式上做了些改變與調整。我先從課本中挑選出合適的課文，再從課文中擷取小小能力得以閱讀的文章段落進行教學。對於已稍具基本識字能力的小小，我不再逐字逐句引領著他念讀，在呈現文章段落之前，我會先列出幾個與文意內容相關的問題，要求小小先行閱讀題目，待其清楚明白題意之後，我才讓他開始閱讀文章內容，並請他從文章中找出問題的答案。這樣的學習方式，小小不會因為看不懂文章中的某些字詞而無法回答問題，但在找尋答案的過程中卻又必須在文章的字裡行間反覆來回探究，也因此得以再次強化他的識字能力。

洪蘭（2004）認為每一個孩子的學習基因

都不同，後天環境也不同，在教室的學習並不能等同論之。小小依循著自己的學習模式，踩踏著自己的學習步伐，在一步又一步的識字足跡中拼湊出屬於自己的信心版圖。

（二）讀寫學習之外

學習方面的拙劣表現並不影響學習障礙者其他能力的展現，大大、小小雖然在讀寫學習方面居處劣勢地位，但是在其他能力方面則擁其優勢條件。大大是田徑場上的短跑好手，學校田徑活動的跑步項目中總可以看見他奮力衝刺的身影，表現雖不總是最頂尖，但是在強烈好勝心與不服輸個性的驅使下，只要是能力內足以勝任的任務他往往都會全力以赴；小小則對週遭人事物的觀察力相當敏銳，心思細膩敏感，小小年紀的他對於烹飪很感興趣，母親不在家的日子，飢腸轆轆的時刻，他總會自己下廚煮麵吃，課堂上一有機會便滔滔不絕的談論自己下廚的經驗，他告訴我以後想要就讀鄰近一家高職學校的餐飲科。

每一個存在的個體皆有其異於他人的優勢，有經驗的教學者會在教學介入之前針對特殊學童的優弱勢加以分析並找出其特殊需求，依著學童的優勢因勢利導，以其優勢輔助劣勢，並佐以適當的學習策略，以滿足其教育需求。該種教學法則運用在學障學童身上尤其適切，經由此道，這群被謔稱為聰明笨蛋的孩子在學習方面應當是有機會得以改造劣勢並突破困境，而在不為與不能之外又多了另一項可能—突破不能而為之。

（三）背後的支持力量

老師的堅持

或許是來自家庭的壓力，或許是來自班級的壓力，也或許是己身的怠惰，那個學年（95學年），小小的表現讓我感到相當失望。教學課程依舊按照 IEP 計畫執行，但我對小小的期待卻隨著他消極的學習態度而日漸減少，我當時心想：「這孩子的起點能力已經這麼弱了，學習態度又這麼差，何時才得以看見學習成效？」（TRJ9606141）對他的期待降低並不表示要求也跟著下降，我向來秉持教師權威體不容逾越的信念，師生間的關係可以像朋友般的親近，但是雙方約定的規矩則不容踰越，賞罰一定得分明。

輔導小小的過程是相當辛苦的，小小總是遲到，我就堅持「遲到幾分鐘就慢幾分鐘下課」；小小上課時喜歡閒扯淡，我就堅持「要上完今天的進度才可以下課」；小小曠課，我就堅持「通報校方，並且補課」；小小作業不寫，我就堅持「留班補寫」。在我一貫「堅持」的原則下，小小放肆的行為變得較為收斂，也許是領悟出「逃得了一時，逃不了一世」的道理吧。不過說實在的，這樣的堅持倒是經常把我自己搞得筋疲力盡、人仰馬翻，而小小對這一切似乎也有所感覺，每當我要執行堅持原則時，他總會笑嘻嘻的說：「啊！又被發現了，完蛋了！」語調是愉悅的，也許他不當行為的真正用意只是用來引起他人的注意而非對學習感到排斥？（SCR9606291）

中年級到高年級，依照校內規定需再重新編班，為了減輕小小身上承受的班級氣氛壓力，我逕向校方請求將小小安排在包容力較強

的班級裡，處室主任要我自行去向帶班老師請託，在聽我敘明原委之後，E 老師毫不猶豫的答應接下小小，就這樣小小進入了 E 老師的班級，也改寫了他小學階段的普通班生活日記。小小對於這次的班級安排應當是適應的，處在一個包容力極強的班級裡，他的行為表現不再被扭曲誤解，然而有原則的 E 老師也不會放縱小小不當行為的出現。在合理的要求下，小小的問題行為得到妥善的處理，因為管教合理，小小的情緒也不再恣意爆發，與同儕的互動更因此而熱絡了起來，漸漸的在普通班級裡有了一兩位堪稱死黨的好朋友，而這一切的改變對於小小的學習也有著絕對正向的影響。

家長的支持

九十五學年度下學期，一個接近下班時間的黃昏時刻，教室突然來了一位不速之客——小小的父親，他在自我介紹後向我說明來意。本以為父親會對小小貶多於褒，孰料他竟娓娓道出這一年來他觀察到小小國語文能力進步的情形。「他現在看得懂字了，也愈來愈愛看新聞，他會刻意去認下面（字幕）的字，耶，好像都看得懂了！」「老師，我覺得認字與寫字的能力真的很重要，小小可不可以乾脆不要上數學課了，妳再幫他多上一點國語課，看他不可不可再多進步一點？」(TRJ9603151) 父親總算願意對小小的學習給予正面回饋了，也難怪該學年即將結束之際，小小在學習態度上有了極大的轉變，也開始在乎起考試評量的成績。

小小的情緒與表現深受父親言語與行為影響，孩子將對父親暴力行徑的不滿藉由問題行為來發洩，然而父親言語上的鼓勵卻又成了孩子最喜愛的增強方式。

嘴上經常掛著「我討厭我爸」的小小其實內心深處還是渴望得到父親的認同，父親簡單幾個鼓勵的字眼遠勝過我與母親苦口婆心的規勸，父親的鼓勵對他而言是向上的動力，而我與母親的勸導則成了煩人的「嘮叨」，不過我想孩子口中的這個「嘮叨」應該是內心企盼關愛的一種反向表達方式。

由文獻發現，因為對學習內容與學習方法的一無所知，小學是學障學童最難熬的學習階段 (Goldberg et al., 2003)。在這樣一個習得無助的場域中，學校老師與家庭父母的正向支持對學障學生的自我接納是有正向影響力的 (黃己娥、王天苗, 2007)。

同儕的影響

大多數的普通教師對於資源班學生的描述多半是「他們在班上是有沒有聲音的，有時幾乎成了隱形人。」普通教室裡長期受挫的學習經驗讓大大、小小內心承受著無比的壓力，努力的背後總帶著一種徒勞無功的惆悵感，彼此內心對於學習這件事的感受應該是相類似的。也因此小小與大大彼此在學習上有著互相競爭與砥礪的作用，大大儼然是小小學習成長不可忽視的因素，同儕間彼此既合作又競爭的微妙關係對於大大、小小在資源教室的學習也產生了正面的影響力。這在每次月考評量之後，學生急切的想得知彼此的成績可看出端倪，在資源教室裡，學障學童得以享受其無法在普通教室裡獲得的同儕競爭力。

五、多年以後再回首

(一) 堅持努力的大大

再一次相聚，就讀高職資訊科三年級的大大對未來充滿許多憧憬，選擇半工半讀的建教班就學，畢業後想繼續升學，「因為這是一個重學歷的社會，底薪就是不一樣，如果可以的話想選擇繼續念二專或是四技。」

國中畢業之後本想就讀高職汽修科，卻因分數未達錄取標準退而選擇資訊科就讀。即便已具備打字的基本能力，他仍堅信「握筆寫字」依然是必要的。清楚自己的障礙，但卻不因此而自我侷限，偶爾還是會因為讀書、寫字或打字速度較慢而感到些許的自卑，不過這種感覺並不會持續很久，也因此障礙並沒有帶給他太多負面的影響。

「心裡想跟同學做一樣的事，學一樣的東西」，就算能力比別人慢，但只要比別人努力，最終一樣可以和同儕平分秋色，不分軒輊。談話中大大娓娓道出國小階段資源班對他的助益，他的讀寫能力幾乎都是在那個階段建立的，「讀書寫字對求學階段很重要，因為如果國小沒有念好，升到國中或高中會比較難懂那些意思和那些字。讀寫能力在國小階段最重要，如果國小沒念好，認識那些字，升到國中和高中就沒辦法學上去，讀那些字和寫那些字。國小念好基礎對國中高中的影響就不會那麼大了。」

在他鏡片下的眼神中我讀到了「可能」，他不只一次的告訴我，「只要努力就可以成功」。讀寫是自己學習上的限制，但是大大選擇「不斷學習不想受限制影響往下拉，想要跟大家一樣，別人拿得到的東西，我也可以拿得

到。只要我不斷的學習，認真聽老師上課，跟老師互動。父母不太會叮嚀我，自己告訴自己要這樣做，再努力一點就可以跟大家一樣，我願意花比別人多的時間去準備考試。」

是怎樣的一個動力驅使著這樣一位擁有學習障礙的學童不斷邁向前去？我想應該是學生好勝的個性與成功經驗的交互作用。

(INTD10309111)

(二) 沉潛等待的小小

目前休學的小小，依然很有自己的想法，「還在想自己要幹嘛」，對於有沒有畢業「我覺得又沒什麼差，沒差」，關於想不想復學念自己當初選填的唯一志願—餐飲科，「問題是又沒什麼差呀」，「我知道我媽要我繼續念完……其實我覺得又沒差，可以學到東西就好了，不管學什麼。」

小學堅持要從事餐飲業，現在卻說都可以，「學科困難……術科就這樣『鬼混鬼混』就過了。」升上高一那一年，小小曾經返校來找我，當時的他眉飛色舞的談著他的餐飲夢，兩年過去，現在的他卻是一副「無所謂……隨便……」的樣子，直覺這期間一定發生了什麼事，雖然小小口中不說。

小小對自己的成績應該是沒自信的，選擇正規班餐飲科沒有選擇建教班是因為「贊助廠商也是有成績的，成績不好就沒有贊助廠商」，「不管是在學校、贊助廠商，什麼都要看成績，成績又不能當飯吃，幹嘛那麼在乎？我覺得學得到東西才是重點，贊助廠商工作，實際工作，為何還在乎成績？」多麼憤世嫉俗的一段話！原來自己早已預測自己成績會不好，這應該與自己長期以來學業上的挫敗經驗

有很大的關係。

關於未來，「有啊，有目標啊，就是賺錢啊！」，「規劃好現在工作存錢，學技術，自己開業，開業成本比較低的……快炒……做小生意。」小小看似莫不在乎的外表下，其實對自己的事都很纖細敏感，口中一再重複「還在想」，「沒差了」，其實應該還是有著許多的期待吧！（INTS10309131）

六、回顧與反思

（一）與學習障礙和平共存

學障學童的神經心理功能異常是一種事實，也是一種無法改變的宿命，但就如同命理學中「命不可改，運得以改」的道理一般，我總認為透過努力，學障學童還是有機會得以扭轉其既有之內在劣勢能力，展現其優勢學習的一面。在我的思維裡，學障學童與普通學童在學習上是可以殊途同歸的，在擁有適當教學資源與學習策略的情況下，我不容許他們因自慚形穢而妄自菲薄。我不喜歡把來資源班上課的學童標上「障礙」的記號，觀察發現他們也非常排斥這個標記，他們願意嘗試那些對普通學童而言易如反掌的學習模式，即使這些模式可能耗損他們大半的學習自信，他們亦奮力前往。

大部分的學習障礙學生都喜歡在資源班學習，也因此資源班在輔導學障學生尋找自我學習策略的過程中扮演著相當關鍵的地位，然其卻不是學障學童最佳的安置環境；資源班如同學習障礙學童的充電站，待其醞釀足夠的學習能量之後，就得放手讓學童回到普通班級中盡情展現自我，資源班終究不能成為學障學童

最後的安置環境，只因同儕的認同是他們所深切企盼的（呂翠華，2008；黃秋霞，2008）。

而我這樣一個在資源班從事教學的工作者也經常自我警惕一切勿漠視學生的障礙，但也無需因為學生的障礙而提供他們繞道（bypass）而行的便道。若能協助大大、小小找到適當的讀寫策略，協助他們克服讀寫障礙，並輔佐他們在普通班級裡高自尊的學習，我想那樣子的融合學習模式應該是智能與普通學童無異的大大、小小所深切企盼的。也因此，我與大大、小小在語文學習的課堂上共勉，彼此的默契因信任而契合，教學舞步順暢之後，美麗的舞姿在師生的生命舞臺上舞出閃亮的回憶。

（二）不容小覷的歸因

多年以後，回想自己的讀寫學習經驗，大大認為「只要努力就可以成功」（INTD10309111），小小也覺得「只要努力就可以跟別人一樣，跟別人不一樣就是不夠努力，只要花時間學就可以跟別人一樣。」「看不懂字不是缺陷，自己最大的缺陷是自己不夠努力。」（INTS10309131）長期經歷學業挫敗的學童傾向把成功歸於運氣，或是別人的協助。漫長的學習路上，學習困難學童總是抱持「我不能」的想法，這種成敗歸因讓學習障礙學童對學習感到無助與無力。

「歸因再訓練」（attribution retraining）得以有效處理習得無助感，透過歸因再訓練引導學童跳脫負面的對話（self-talk），期待學童學著把事情的結果歸因於是否努力、是否做出選擇與使用有效策略，並對自己的表現做出正確的自我評價（呂翠華，2008）。教師若能協助

學童改變成敗的歸因，協助學童改變想法，將「我不能」的想法轉念為「這個策略對我沒效，我要用不同策略再試一次」，意念轉變，正向行動力也將隨之出現。我想大大、小小在這個部分的訓練是成功的，大大、小小的正向歸因，驅使著他們在過去努力的挑戰自我的讀寫障礙，面對未來也信心滿滿的要以「努力」繼續征服未知的挑戰。

(三) 路要自己走

回顧過去的學習經驗，大大覺得「父母不太會叮嚀我，自己告訴自己要這樣做，再努力一點就可以跟大家一樣」(INTD10309111)，小小覺得學習「應該要靠自己」(INTS10309131)。

學習障礙學童因自身的學習弱勢致使其在學習路上屢屢受挫，在坎坷的學習路上，支持的力量就顯得格外重要，只要給予正確的支持與介入，學障學童不僅能夠在課業上有所傑出表現，就連日後的職業生涯亦將有一番非凡成就(Lerner, 2003)。

家長與老師憑藉著對學童弱勢能力的了解與對其優勢能力的強化，將能有效助其邁向成功之道，而學校、家庭甚至同儕的支持力量都是學障學童勇敢克服學習困境的行動泉源，在充滿正向支持力量的護持下，學障孩子終究得以理出「應該靠自己」的積極行動力，努力闖出屬於自己的一片天。

(四) 同儕共學找到競爭力

走過不同的學習階段，小小有感而發的談著學習。學習時若有同儕競爭的壓力會學的比較好，回想小學的學習夥伴「是大大吧，互相

競爭，人都是要互相比較才會進步。」(INTS10309131)喜歡兩個人的小組教學模式，認為「兩個最好了，兩個人就會想往前跑。國小想要看更多的(字)，因為想要贏大大。」「大大也會給自己壓力，我會去比較呀，我就不知道為什麼他會認得字，那時候就會去比較，會覺得有壓力。」(INTS10309131)

即將邁入弱冠之年，仍與學障相伴的小小依舊堅信學習還是得努力。「只要努力就可以跟別人一樣，跟別人不一樣就是不夠努力，只要花時間學就可以跟別人一樣。」「看不懂字不是缺陷，自己最大的缺陷是自己不夠努力。」(INTS10309131)

高中階段的小小雖然選擇最愛的餐飲科系就讀，奈何卻在餐飲科中休學脫逃，這或許是小小口中的成績因素，但也或許是小小高中階段沒有遇到類似大大這類得以共學互勵同儕的遺憾吧！

結 語

十年前初任資源班教學工作，當時的我鎮日忙碌的編撰教材。資深的特教中心F主任在當時曾經建議我「不要一直教課本的生字、語詞，不要一直寫學習單。要依照學生的障別進行教學呀！」當時的我在資源班教學的年資雖淺，但是對F主任的這一番話也有自己的看法：「姑且不論學生的障別是如何，當學生沒有基本的識字和寫字能力，其餘的能力要如何建立？」(TRJ9501181)

小學階段是基本學力的養成期，學生的能力從無到有，基本的讀寫能力倘若未獲建立，如何得以進行閱讀理解與書寫表達能力的訓

練？學習課本的生字、語詞看似浪費時間，但在學障學生心裡這是挑戰自我障礙的一項重要指標，資源教室提供諸多學習策略倘若無法與普通教室的學習內容相關，學生才會覺得不安與浪費時間。

資源班教師建立學障學童自信的方法，目前最普遍的方式乃是「教簡單一些，學童容易學會，信心找回來，學習的動力就有了」。雖然簡化的課程確實讓學童學習時的成功機會增加了，但是走出資源班後的挫折感依舊；學習障礙兒童成長後要面對的現實世界與普通兒童相似，資源班教師應該提供學障兒童自我挑戰的機會（呂翠華、鄭玉疊、潘慶輝，2006）。

讀寫是學障學童建立自我信心的一項重要能力，期待大大、小小捨繞道（bypass）方式就讀寫挑戰的歷程故事得以引發更多學障學童教師與家長的關注，在孩子的挑戰行動中提供其正向的支持力並耐心陪伴他們勇闖艱辛的讀寫學習之道。

參考文獻

一、中文部分

王瓊珠、洪儷瑜、陳秀珠（2007）。低識字能力學生識字量發展之研究—馬太效應之可能表現，*特殊教育研究學刊*，**32**（3），1-16。

何東墀、胡永崇（1996）。後設認知策略教學對國小閱讀障礙學童閱讀理解成效之研究。*特殊教育學報*，**11**，173-210。

余昭玟（2000）。談硬筆字的教學。*中國語文*，**522**，81-85。

吳玉珍、楊淑蘭（2006）。寫字教學。*特殊教育季刊*，**99**，13-18。

吳慧聆（2007）。字族文識字策略對國小學習障礙學童識字學習成效之研究。*特殊教育學報*，**2**，1-30。

呂美娟（2000）。基本字帶字識字教學對國小識字困難學生識字成效之探討。*特殊教育研究學刊*，**18**，207-235。

呂翠華、鄭玉疊、潘慶輝（2006）。和普通班教師一起跳探戈：前瞻資源班教師在學障兒童補救教學的合作-諮詢角色。載於國立臺北教育大學師資培育中心（主編），*熱情卓越新典範*，（177-196）。臺北市：國立臺北教育大學師資培育中心。

呂翠華（譯）（2008）。*普通班教師的教學魔法書：改造學習困難的孩子*（原作者：Susan, W.）。臺北市：心理。

李進裕（2000）。九年一貫課程綱要中有關國民小學寫字（書法）教學要點評析。*語文教育通訊*，**1**，60-70。

李瑩均（2004）。寫字困難學生寫字特徵之分析。*師大學報*，**49**（2），43-64。

身心障礙及資賦優異學生鑑定原則與鑑定基準（民87年10月19日）。

身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（民102年9月2日）。

林千惠（2001b）。重視國小學童的書寫問題。*國小特殊教育*，**31**，30-35。

林宏旻、簡妙真（2006）。語音辨識系統在特殊教育上的運用。*臺東特教*，**23**，26-29。

洪榮照、林信香（2005）。國小學習障礙學生自我概念及生活適應之研究。*特殊教育與復健學報*，**14**，55-84。

- 洪蘭 (譯) (2004)。天性與教養：先天基因與後天環境的交互作用 (原作者：Ridley, M.)。臺北市：商周。
- 洪儷瑜 (1999)。學習障礙者教育。臺北市：心理。
- 洪儷瑜、黃冠穎 (2006)。兩種取向的部件識字教學法對國小低年級語文低成就學生之成效比較。特殊教育研究學刊，**31**，43-71。
- 張春興 (2000)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北市：東華。
- 教育部 (2013)。國民教育階段特殊教育課程綱要總綱。臺北市：教育部特殊教育工作小組。
- 曾世杰 (2006)。聲韻覺識、唸名速度與中文閱讀障礙。臺北市：心理。
- 曾志朗、洪蘭 (1993)。從信息處理看漢字閱讀。國外語言學，**1**，26-33。
- 黃己娥、王天苗 (2007)。迢迢學習路—一位學障學生的學習經驗。特殊教育研究學刊，**32** (3)，111-132。
- 黃秋霞等 (譯) (2008)。學習障礙 (原作者：Bender, W. N.)。臺北市：心理。
- 楊千慧 (2008)。學習障礙伴隨寫字問題與一般學生書寫表現之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 楊坤堂 (2004)。書寫語文學習障礙。臺北市：心理。
- 賈文玲 (1997)。策略化的寫字教學。研習資訊，**14** (6)，76-79。
- 鄭傳耀 (2000)。行動研究—國小學生硬筆練習之行為研究。國教輔導，**39** (5)，24-33。
- 顏炳璵、吳錦釵、蔡長盛、李文珍 (1988)。國民小學學童硬筆字書寫研究。新竹市：臺灣省立新竹師範學院。
- 魏金財 (1998)。字詞彙的教與學—認知觀與系統分析。臺灣省國民學校教師研習會。
- 羅榮枝 (1996)。國小兒童硬筆字的教學—國字書寫要領。北師語文教育通訊，**4**，45-49。

二、英文部分

- Bender, W. N. (2004). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Berninger & Abbott (1994). Redefining learning disabilities. In G. R. Lyon (ED.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: new views on measurement issues* (p163-183). Baltimore: Brookes.
- Cramer, S. C., & Ellis, W. (1996). *Learning disabilities: Lifelong issues*. Brookes Publishing Co.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, **13**(4), 204-219.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: a qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, **18**(4),

- 222-236.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies* (8th ed.). NY: Houghton Mifflin.
- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theory, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia*. Vintage Books New York.
- Smith, C. R. (1991). *Learning Disabilities: The Interaction of Learn, Tasks, and Setting*. Boston: Allyn & Bacon.
- Thompson, S. (1997). *The source for nonverbal learning disorders*. East Moline, IL: Lingui-Systems.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Tanzman, M. S. (1998). The case for early intervention in diagnosing specific reading disability. *Journal of School Psychology, 36*(4), 367-397.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of special reading disability. *Journal of Educational Psychology, 88*(4), 601-638.

We Tried Our Best to Learn to Read and Write in the Past Years-The Learning Process of Two Students with Learning Disabilities

Hui-Ling Chen

Teacher

Ju-Shing Elementary School

Wen-Hsiu Lin

Assistant Professor

Department of Special Education

National Don Hwa University

Abstract

This qualitative study describes the learning process of Da-da and Siao-Siao- who have learning disabilities. Both of them have suffered learning difficulties in reading and writing. They have made effort to learn to read and write in the resource classroom from the 3rd grade in elementary school. They have tried their best to learn to read and write in the past ten years. However, their achievements in learning were quite different because of the differences in learning character, learning attitude, and attribution of success or failure. They have made great progress in reading and writing, and even tried to challenge themselves to overcome their disabilities in leaning instead of taking the bypass way. In the last year of senior high school, Da-da is working hard for the Joint College Entrance Examination, but Siao-Siao was suspended from school for a year. As a researcher, I tried to figure out how does their strategy for solving the reading and writing problems. Furthermore, I have found that parents, teachers, and even the classmates play great roles in their learning, and have influences on it.

Keywords: learning disabilities, reading disabilities, writing disabilities