

特殊教育研究學刊
民 96，32 卷 3 期，111-132 頁

迢迢學習路 ——一位學障學生的學習經驗

黃己娥
天母國中教師

王天苗
臺灣師範大學特教系教授

藉由這質性研究，敘說一位學習障礙學生從學前到五專的學習經驗。主角-小傑從幼稚園時「數數是全班最慢的」開始，接著在國小和國中顯現在學科學習、情緒和學習動機上的問題，讓他和父母既困惑又難以忘懷。目前，就讀五專的他，學習困難依然相伴，但是逐漸能自知努力克服。一路上，關心焦急的父母堅信學習不能等待，無悔地陪伴、關心與支持他，更積極尋找學習問題的「答案」，但「學習障礙」的鑑定結果卻在小傑國三才正式獲得。從小傑的學習經驗，提醒我們去深刻感受學障學生的學習先兆和困境，更去省思鑑定過程的問題。

關鍵詞：學習障礙、學習經驗

對一般孩子來說，有些人的學習過程可能不見得輕鬆，有些人可能根本沒困難，但是對許多學習障礙的學生來說，不僅要付出很多努力，學習更是一件事倍功半且充滿挫折的事。在教學的現場，有時會發現看起來聰明、幽默、對答如流的學生，但是卻總是寫出東缺西少的國字或拼不出正確的英文字，只見焦急的父母無法了解為何看似聰明伶俐的孩子但學習總無法上軌道！也看到有讀寫問題的學生，當課業內容愈來愈複雜，為了維持中下的成績，花費比一般學生更多的時間與精力來學，但是卻愈加痛苦和無奈。

在學習的歷程中，無數的挫折伴隨著這些學生而不斷地發生，如影隨形！當學生訴說著：「你知不知道，我每一個字都要背？就算我背了這些字，考試也會全忘光了！」、「我知道答案有什麼用？反正都會因為寫錯字被扣光分數！」、「我何必努力，反正結果都一樣！」我們不禁想問：他們到底經驗了什麼樣的學習歷程？為什麼某些學習對他們來說是如此的困難？關心但又焦急的家長是如何陪伴這些孩子的？

在回答以上的問題之前，或許該先問：我們對「學習障礙」的瞭解有多少？追溯國外研究學習障礙的歷史，從早期（1800-1930）醫學領域探究大腦功能失常對成人閱讀和語言的影響，到後來從心理與教育領域探究兒童的知動和注意力障礙（1930-1960），並開始進行補救教學和訓練。1960-1980 之間，因為教育理論和實務的蓬勃發展，又有法令的促成、學障專業團體的成立和師資培育的普及，學障學生得以獲得適性的教育和相關服務。八〇年代至今，更受了法令、學障專業團體、電腦科技和融合等的影響和推動，學習障礙的定義、鑑定和教學更有突破性的發展（Lerner, 2003）。

儘管不同專業領域從不同的角度研究「學習障礙」，而且已累積一百多年的經驗，但是

它的定義和鑑定方法卻是所有障礙類別中一直最受爭論的，也不斷地被修正。受到美國的影響，國內長久以來依賴「智力測驗」結果和「能力-成就」的差距模式來鑑定學障學生。單延愷和洪儷瑜（2004）雖然為文引述美國學者對運用智力測驗和差距模式的批評，不過仍然認為智力測驗在鑑定學障的角色應具有一席之地，不僅可排除因智能狀況引起的學習困難，也能檢視差距現象，以「更精確地分類學生的問題」。

然而，2002 年美國總統「追求特教卓越委員會」（President's Commission on Excellence in Special Education, 2002）提出的報告書「A New Era: Revitalizing Special Education for Children and Their Families」，強烈建議不必要繼續採用智力測驗和差距模式來鑑定學障。相繼地，2004 年修訂公布的「障礙者教育法案」（IDEA）正式將這項建議納入規定。取而代之的方法包括：採用 Response-to-Intervention（簡稱 RTI）模式的問題解決策略、測量個案的基本心理過程能力（basic psychological processes）和多運用臨床觀察（clinical judgment）（Ahearn, 2003）。其中，RTI 受到特別的重視，其概念也納入 2004 年 IDEA 內。RTI 特別強調普教老師在支援的專家小組成員協助下，透過轉介前的個別化評估、課程設計和教學，共同解決學障生在學習上的問題（Ahearn, 2003; Graner, Faggella-Luby, & Fritschmann, 2005）。

總之，不論學界是多努力地澄清學習障礙的定義和鑑定標準，身為實務界的老師關心的卻是去瞭解學生的學習問題，並且找出協助的對策。正由於學障是異質性的群體（Kavale & Forness, 2004; 邱上真, 1998），老師會隨著不同個案的出現而拼湊著學習障礙的全貌。

對不同的學習障礙學生來說，問題也是因人而異的。有些學生會經歷在拼字、寫字、閱讀或數學等學科上學習的困難，有些對於任何

學過的東西立即就忘、思考散亂無法組織，有些則可能在跑、跳、學騎腳踏車等有困難 (Rogers, 1991; Reid & Button, 1995)。許多孩子被診斷出有學障之前或在小學時，就已經能感受到自己在學業學習上的問題，有些狀況是長期影響著他們的學習 (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000; Specht, Polgar, Willoughby, King, & Brown, 2000)。如果要得到和同儕相同的成果，他們常要承擔更大的壓力並付出比別人更多的努力 (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000)。這也難怪，對學障生來說，在校的學習經驗卻幾乎是負向的 (Specht et al., 2000; Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000)、壓力最大的 (Goldberg, Higgins, Raskind, & Herman, 2003) 和不快樂的 (White, Deshler, Schumaker, Warner, Alley, & Clark, 1983)。

一旦被鑑定為學障，雖然學習問題的原因似乎終於得到解答 (Rogers, 1991)，但是孩子仍然會疑惑自己為什麼無法如其他同學一樣地學習，也會處在希望得到協助卻又希望被當成一般孩子看待的掙扎中 (Reid & Button, 1995)。因為障礙，「孤單」與「和別人不同」的感覺會油然而生 (Reid & Button, 1995)。因為與眾不同，使他們不易在團體中有歸屬感 (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000)。他們因為接受特教服務而上課地點和其他同學不同，就會與同學疏離；因為自己在學習上有問題，就需要去面對被同學誤解、貶低或背後的嘲笑，也會強烈地感覺自己沒有朋友，甚至手足也可能不諒解為何要到特殊地點上課 (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000; Reid & Button, 1995; Specht et al., 2000)。許多學障生在家長或老師眼中，過著度日如年的學校生活 (呂偉白主編, 2001; 林老師, 1998; 柯倩俐, 2003)。這樣痛苦的學習經驗和連帶引發的一些問題，老師們可以深刻地感受到嗎？

除此之外，在學校裡，學障生並不只應付

自己在學習上的困難而已，還可能碰到有些老師因為缺乏相關知能而不了解或不接受自己的情形 (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000; Specht et al., 2000)。有些老師會認為學障生是笨蛋、太懶惰、總是在作夢或沒花時間努力等 (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000); 有些老師甚至為了改變學障生的「懶惰」問題，請家長入校陪讀，反讓孩子感到困窘 (Rogers, 1991); 有些老師在教學障生時會沒有耐心，只看到他們的弱處而一味地指責，讓他們學習的歷程充滿挫折 (Spencer & Boon, 2006)。難怪，有些學障學生認為自己在老師眼中不過是個代號 (just a number) (Gresh, 1995)。

有研究發現，老師是幫助學障學生面對學習困境的關鍵人物，然而最能幫助他們的常是具有幽默感、尊重學生、與學生關係良好的老師，而非專業教學技巧良好的老師 (Spencer & Boon, 2006)。正因為老師對學生的影響甚鉅，老師如何將心比心地去瞭解每個學生，尤其讓學習障礙的學生在學習困境之餘，還能感受到來自老師的理解、尊重和鼓勵？這或許是每位老師該面對的挑戰吧！

至於，身為學障生的家長，他們常是第一個或唯一了解孩子困難的人。有時，當家長告訴老師孩子的問題時，老師多傾向認為家長太過焦慮或小孩太懶惰，以致老師和家長常無法合作來協助學障生學習 (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000)。不過，不一定家長都清楚孩子的情形和感受，有時，孩子已經盡力了，家長卻還希望孩子能再做好一點 (do better) (Reid & Button, 1995)。Hellendoorn 和 Ruijsenaars (2000) 曾強調，父母的支持是學障者成人生活適應的重要預測指標。可見，家長提供支持與協助學障孩子，是多重要。

由文獻發現，學障學生最難熬的階段在小學，因為要學從來不知道的內容，也不知道該如何學習 (Goldberg et al., 2003)。如果真如

Hellendoorn 和 Ruijsenaars (2000) 的研究所稱，有正向小學學習經驗的學障者更能接納自己的障礙，那麼，如何在小學階段就讓學障生有正向的學習經驗呢？如前所述，身為孩子的老師和家長，自然都該責無旁貸吧！尤其，老師在幫孩子和家長之前，就該深刻體會他們所承受的吧！

目前國外有不少以成功學障者或學障成人為研究對象的研究，透過這樣的研究，不但能獲得局內人的觀點、及了解學習障礙對學障者跨生命歷程的影響和他們需要的協助，更可以從學障者的學習經驗釐清學習障礙的概念 (Goldberg, Higgins, Raskind, & Herman, 2003; Gresh, 1995; Reiff, & Gerber, 1996)。

在國內，已有研究探討視障者 (周桂鈴, 2002) 和自閉症者 (郭屏萍, 2003) 的學習經驗。學習障礙學生呢？洪儷瑜、余曉珍、呂美娟、黃裕惠、李玉錦、邱金滿和陳秀芬等人 (1997) 曾研究兩位成功的學障成人，從當事人的角度探討學習障礙對個人在校學習困難與成人適應成功的重要因素。另外，蔡明富 (2001) 探究一位有學障的教師，了解他在學校和工作的生涯發展歷程；黃文慧 (2005) 也研究一位兼有美術天份和學障雙重特殊生的生活經歷。其中，洪儷瑜等人和蔡明富的研究是依學障的定義來陳述學障者的學習問題，一方面，沒能呈現他們在不同階段的學習經驗，另一方面，以成人為研究對象，可能會如 Hellendoorn 和 Ruijsenaars (2000) 所言，因為距離學習經驗時間過久而有記憶模糊的現象發生。至於黃文慧的研究，多著重描述學障者的生活經驗。總之，如果從局內人的觀點來看學習障礙學生的學習歷程，國內現有的研究似乎仍嫌不足。

不同的學障學生卻有相同的問題—他們都為學習所苦，而且因為學習的「結果都一樣」，所以深陷於「再怎麼努力都沒有用」的想法

中，逐漸放棄了學習。對老師或家長來說，陡降的學習動機似乎比學習障礙更令人乏力。學習或許不是一件簡單的事，但是也不應該是一件痛苦的事。如果學習不該是一件痛苦的事，為什麼我們讓學障生找不到學習的快樂？如果進入學校是正式學習的開始，那麼，這過程發生了什麼事，為何會讓孩子對學習缺少興趣和動機？如果這些學障孩子可以是綻放璀璨花朵的向日葵，卻無法或不想向著陽光，那又怎能長得好呢？

因此，如果更貼近了解學障生的學習經驗，藉此更加澄清學障的本質，了解學障對孩子學習歷程的影響和他們需要的協助，那麼，對其他學障者的學習應該是有意義的。

本研究試圖從孩子和重要相關人處，去深入瞭解學障生的學習困難和經歷。藉由質性研究方式，敘說一位學障生從學前到五專的學習經驗。到底學障生在什麼時候開始出現學習的問題？不同的學習階段有哪些學習問題？這些學習困難如何影響學習？又會延伸出什麼其他的問題？父母或老師是如何發現孩子的學習問題？如何才能幫助學障生？他們自己又怎麼面對學習的難題？這些，都是本研究收集資料過程中逐漸歸納出的焦點問題。

研究方法

一、訪談的對象

「成長的歷程—我美麗的負擔」是小傑的父母寫在檔案夾上的標題，讓人印象深刻。厚厚的資料中，有小傑從學前到五專的學習記錄，有父母在過程中重要的決定和想法，更有滿滿的愛、關心和擔心。因為有豐富的文件資料，而小傑仍在學並已夠成熟能描述自己的經歷，第一作者又曾是他國中的輔導老師，與小傑和他的父母有良好而信任的關係，因此在選擇研究對象時，就考慮了他。

訪談從 2005 年四月開始，進行到九月。訪談對象以小傑為核心，由他來陳述不同階段的學習經驗，也訪談一路陪伴的父母。又因為從資料檔案中發現，小傑的家教老師在教學後會記錄他的學習情形，因此隨著資料的擴充，逐步訪談了小傑國小中高年級和國中時的三位導師及小五至國中時的四位家教老師。國中小導師都是普通班很有經驗且帶過特教學生的老師。國小和國一的家教老師是國中小任教的特教老師，國三家教老師則是任教高中某科的老師。本研究共訪談十人。

二、資料的蒐集

本研究的資料主要收集自訪談和家長提供有關小傑的文件：

(一) 訪談

訪談時，除了父母同時接受訪談，其餘都以個別方式進行。研究者訪談小傑三次，共花九小時；訪談父母二次，共八小時；其餘老師接受一次 1~2 小時的訪談。在進行訪談之前，研究者會先打電話說明來意和訪談主題，並且徵求同意。在受訪者方便的時間、地點和方式下，進行訪談與錄音。

訪談的主軸是小傑從學前到五專不同學習階段中的學習經歷。訪談小傑的時候，先從五專的情形談起，再慢慢回溯到國中、國小和學前的學習過程。訪談家長時，請父母從一路陪伴的經驗中述說小傑從小到大的學習情形、學習困難和他們解決問題的過程。訪談家教老師和導師時，則請她們述說觀察到小傑的學習情形、學習問題和運用的策略。

每次訪談完後，會在當天或三天內完成訪談內容的摘要稿，並記錄待釐清的問題。為了能蒐集到更深入的資料，研究者兩人會針對訪談內容進行討論與分析。如果發現有疑問而需要再澄清，就會在下次面談或透過 e-mail 收集更多資料。

(二) 文件資料

文件資料以父母蒐集的小傑在不同學習階段的書面資料為主，包括測驗或診斷資料、家教老師上課紀錄、家長的觀察、心情與想法。另外，也收集小傑在國中小時的鑑定報告及在校學習紀錄。

三、資料的整理與分析

除了完成訪談內容的摘要稿外，每次訪談錄音內容也轉成逐字稿，並校對以確認逐字稿的正確性。最後再把逐字稿和其他文件資料一起進行編號。訪談稿編號的方式是：第一碼是資料的來源（即訪談=I，電子郵件=M，文件資料=D）；第二和第三碼是資料提供者（即小傑=CL、父母=PT、國小家教=小 T、國中家教=中 T、小學導師=小 E、國中導師=中 E、機構或醫院=HO、學校=SC，同學=FR）；第四碼的數字，是指編號；第五碼則指次數。如「I 小 E11」，指「訪談國小第一位導師的第一次記錄」。如果是文件稿，第四和第五碼的數字代表編號，如「DPT01」是指「父母的第一份文件」。

進行主題編碼和歸類時，先運用質性分析工具 Nudist Vivo2.0 整理，再請一位碩士畢業且具教學、行政經驗和修過質性研究的現職特教老師做協同編碼者。研究者與協同編碼者先各自反覆閱讀逐字稿，畫出重要字句或段落後進行初步編碼，再一起比對。當編碼不一致時，透過討論且掌握受訪者的原意後才確定編碼。如果無法達成共識，就先將疑問註記，進一步與受訪者確認原意之後再編碼。

接著，研究者把主題編碼內相似的概念，集成較大的主題。例如，把「有努力卻考不好」、「認真卻考不好」、「認真卻成績不好」等相似概念合併在「十分耕耘三分收穫」概念下。在檢視編碼歸類時，如果無法從編碼名稱中了解該編碼的涵義，則重新檢視原稿，以更

適當的名稱替代。例如，「家長的擔心」改為「擔心跟不上學校功課」。歸類中途，有時會發現好幾個原來無法歸類的編碼可以自成一類或一個編碼可以同時歸在不同分類，就重新歸類。

做完歸類後，再次檢視所有的編碼與分類，並請協同編碼者檢核。如果兩人仍有不同的意見，經討論後確定編碼。最後，歸納出本研究的三個主軸：學習上的問題、問題的確認和解決問題的對策。

四、資料的核對

為了更貼近並完整呈現小傑一路上的學習經驗，必須在蒐集資料的過程中，盡可能讓整個研究過程和蒐集的資料是可信賴的。因此，研究者不斷反省自己的角色對研究資料收集和解釋的影響。

由於第一作者曾是小傑國中的輔導老師，也因此得到小傑和父母的信賴，獲得許多寶貴而豐富的資料。在每次都超過三個小時以上的訪談時間裏，屢被小傑和父母樂於敞開心胸、盡情分享的真誠打動。雖然如此，仍隨時反省自己是否過於主觀？會不會因為老師的角色和過去處理小傑學習問題的經驗，讓研究者在蒐集資料的過程中出現了可能的主觀或盲點？或反省自己會不會太主觀而誤導對方。當小傑的父親說：「老師，這個部分你最清楚」(IPT12)，研究者就會警覺地再澄清清楚。

在整個研究過程中，研究者兩人持續且密集進行討論，檢視會不會因為自己對「學障」的認知而有了侷限？還有沒有遺漏或沒注意到的？收集到的資料足夠敘說小傑的學習故事？藉由不斷反省與修正，希望收集到最豐富、最真實和最完整的資料。在完成此份報告初稿後，也曾將報告交給小傑和小傑的父母審閱，結果，小傑的父母說：「小傑的故事」內容 99.9% 真實呈現了他們的經歷。如他們的建

議，研究者再將「打給別人看—我們真的認真教他」部分敘述內容稍做修改。

另外，為了使資料更正確、更令人信賴，訪談摘要稿都會交給受訪者，讓他們確認或修正內容，避免誤解受訪者原意，企圖更貼近他們的觀點。研究者更透過比對訪談和文件、不同人在不同時期觀察到資料，核對資料的一致性。如果核對後有疑問處，會再以電話或 e-mail 加以澄清。例如，曾為了小傑訪談時提及的壓力和刻板印象問題，以 e-mail 連繫，結果，當天就收到他的回覆。從這樣的過程，釐清了小傑的壓力來源與刻板印象的問題和父母觀察之間的差異。

至於，小傑父母敘說與專家間的過往經驗，原該核對各方說詞，但考量訪談對象曝光可能造成傷害的研究倫理問題，更重要的，我們想聽的是當事人的感受，也就無須核對專家在不同角度下的說詞了。

小傑的學習歷程

看到小傑的第一眼，你會覺得「他應該是在班上當幹部的」(I 中 T31)。在老師的眼中，他是個「有禮貌而且懂事的孩子」(IE 小 11, IE 小 12, D 小 T03, D 中 T01)、「很喜歡聊天」(D 小 T03)、「反應快、有好奇心」、能「生動地表演和講述生活趣事」(D 中 T01)。交待他的工作、作業或擔任班級幹部，他都能認真負責 (D 中 T01, IE 小 11, I 中 E11)。他的人際交往並沒有太大問題，每個學習階段他都有幾個好朋友 (ICL13, IPT01, IE 小 11, IE 小 12, D 中 T01)。平時，他對上網、線上遊戲和下載 MP3 有興趣 (D 中 T03)。總之：「他就像一般孩子一樣」(I 中 T31)！

第一個學習轉彎處—學前

一上學，問題都出來了

上幼稚園之前，小傑並沒特別讓父母操

心，但是「一上學，所有的問題就都出來了」！幼稚園的老師最先告訴父母：小傑數數「在班上是最慢的」(IPT12, DPT01)。另外，還有其他的一些徵兆 (IPT11, IPT12, DPT01)：

「光是 0 到 9 都認不會，不知道為什麼

8 是兩個圈圍連在一起」

「不會認顏色，教很多次，像紅色，要跟他說像媽媽嘴巴上的口紅」

「無法蹲，要蹲的時候，他就會站著，顯得很凸出」

「不喜歡積木、樂高、拼圖、看書、聽收音機故事、繪畫等靜態活動」

「幼稚園的老師曾說小傑上課不專心，專注力較同齡孩子更為短暫，心情煩躁時更容易分心」

「幼稚園上的是背唐詩，他的記憶力是最不好的，每次都是最後一個吃飯」

吃冷飯喝冷湯——就是背不起來

對小傑來說，「記不得」是一件痛苦的經驗！幼稚園裡，要背唐詩或三字經，如果不會背，就不能吃飯。背一首五言絕句，就要花上幾個小時！小傑只要「一聽到要背，就知道又要吃最後一個了」(ICL11)、「每次背不起來就是背不起來！吃冷飯，喝冷湯，便當永遠是冷的，湯也是冷的，我沒有吃過一次熱的」(ICL12)！

記憶裏，小傑覺得永遠只剩下自己一個人在背，「奇怪，為什麼人家十分鐘、三十分鐘就背好，我背一個小時。永遠都是我坐在角落。…我會被自己嚇到，奇怪，為什麼我都背不起來」？直到小四時，小傑告訴父母，他練就了快速吃飯的好功夫，父母才知道他在幼稚園過的是這樣的生活 (IPT12)。

想辦法讓他跟得上

小傑的父母不知道小傑到底怎麼了，他們能做的，就是找家教幫小傑複習幼稚園學的課程，好讓他能跟得上。原本父母想延長家教的

時間，但小傑容易受外界干擾而分心，對背誦的內容很排斥，而且有一半的時間都在嘔氣 (D小 T01)，所以父母就打消了念頭。

尋覓他的優勢

為了要找出小傑的優勢，父母安排他上珠算、畫畫、打擊樂等課程。珠算剛開始還學得煞有其事，但是因為要靠心算來做，到了某程度他就跟不上了：「要是用心算的，他完全就拒絕」。至於學打鼓，因為「背音符」有困難，「他一聽到要背音符他就上不去了」。父母看到，「小傑學得實在有夠痛苦」(IPT12)。在小傑的記憶裏，他只記得當時「碰到什麼都是在學！一本書也好，積木也好，畫畫也好，什麼都是」(ICL13)，這一段初始的學習，對他來說，就已經是困難重重了。

第二個學習轉彎處——小一到小二

不同面貌，相同的問題

奇怪的「國」字

小傑在幼稚園認數字就有狀況，學注音符號時，他感覺它們就像是「象形文字」，要慢慢去背，「有時候，要花很多時間，一直反覆練習」(ICL12)。學國字時，他回憶「所有的字都要記」(ICL12)，真是件辛苦的事。他沒法理解，「為什麼國字的『國』要一個洞，裡面還要寫一大堆奇奇怪怪的東西」(ICL12, IPT11)。也因此，家長和老師發現，小傑很不喜歡閱讀，甚至可說他討厭閱讀 (DPT01)！

讓字看起來很像

接著，父母發現小傑寫的字越來越差，每個字的各部件會分開寫 (DPT01)。到現在，連小傑自己也看不懂以前寫的字 (ICL13)。他記得那時候：「字不會寫，隨便撇幾撇，…寫得很潦草，讓人家感覺很像就對了」(ICL12)。

十分耕耘三分收穫的開始

小一第一次考數學的考卷，讓小傑依然記憶猶新。他在平時練習、做課本習題時，都會

八九成，但那次考試卻只得五十幾分。他回憶，「從那時候開始，就會有類似這種狀況一直在發生」，他認為可能準備了七八成，但到考試就「忘掉更多，可能降到五六成，甚至四成…最後寫出來就沒那麼高」(ICL13)。

拗拗拗—我就是不想學

小傑的情緒「似乎」控制了他的學習意願！他會為了不要上家教、課輔班而鬧脾氣很久，也會因為不想寫作業而「討價還價」。他會用盡各種方法（如身體不適，電話耍賴、哭叫、逃跑，拖延下課集合時間），直到父母退讓 (DPT01)。

小傑記得「小時候每個老師都說我很拗」(ICL12)！為什麼要拗呢？因為「每天都要碰到最不會的東西」、「永遠都是繞在我最差的地方」(ICL11)，所以他根本不想去碰，「我知道我碰了之後，我又不會立即學得會，學不會要花很多時間，…反而累積很多挫折感，所以根本是想逃避！就會拗在這邊，我根本不想學！」(ICL12)。他甚至為了逃避學習，從補習班跑回家。那時，小傑不知道自己「需要什麼幫助，更不知道人家要怎麼幫助我」，也不知道可以向爸媽表達意見，他只知道「我背不起來，我很痛苦」，甚至「沒有辦法接受我有這個狀況，為什麼會跟別人不一樣？」(ICL12)！

打給別人看—我們真的認真教他

看到小傑有學習問題，父母那時候覺得很慌，到處問人、陪讀、請家教、找專家，帶他學才藝、看醫生，「什麼方法都嘗試過」(IPT12)！要用什麼教養態度、方法和標準來陪伴小傑？寫字到底該多工整？每天要讀多少時間？要多專心？要不要訂出學習成果的標準？標準要訂多少？如果孩子成績不好，要如何面對？他沒有自信的話，要怎麼辦？他會不會因為成績差而沒有朋友？他要怎麼度過一天的學校生活？未來他會不會沒有學校唸？(DPT01)。父母有一連串的問題，又唯恐過多、

過高的要求會讓孩子做不到而放棄、沒有自信，也擔心過低或過少的要求會讓他從此荒廢、不再成長。小傑和父母就在「擔心、疑惑和低成就中一路跌撞」(DPT01)。

小一的時候，父母因為不知道他的問題，花了很多的時間努力，但成績都沒有起色，也曾經打了小傑一次，「打到他哭我們也哭」，「我們真的是有認真的啊」！打小傑的這根棍子，父母至今還留著做紀念，因為「看到那一根棍子是痛的，那是對他一個內疚」。這樣的無奈、無助與內心掙扎，實在難為外人道矣(DPT01)！

關心孩子=希望孩子讀建中？

小傑在讀幼稚園時，曾做過感覺統合三個月，每天做丟球、轉圈等規定的動作，但父母覺得沒看到特別效果。小一時，父母找到 A 教授。A 教授請人為小傑做了魏氏智力測驗，做測驗的老師分析測驗的結果：智力正常，常識測驗比同齡兒童低 2/3 個標準差，符號替代測驗低一個標準差，詞彙與理解測驗比同齡高 1 2/3 個標準差，圖形補充高 1 個標準差。她卻沒解答父母有關小傑學習問題的原因。

小二時，父母再帶他到醫院評估。醫生初步認為他可能有「注意力、不專心」的問題，又轉介心理師評估國語文能力和注意力。結果是：「注意力沒有問題，但國語文能力確實低於同年級的學童，尤其是聽覺的短期記憶、文字形的了解與語法能力偏低」(DPT04)。

當父母帶著小傑再度回診時，醫生卻說：「你們這些家長就是希望兒女讀建中..每一個小孩都要讀建中北一女才叫做沒有學障？」(IPT12)、「難道孩子一定要念前幾名才符合你的期望嗎？」(DPT05)。父母永遠忘不了那時的「挫敗感」：

「我鼓起這麼大的勇氣帶孩子去這樣一個一般人投以異樣眼光的科別求診，目的只是想找出小傑付出努力後卻無法得到應有收穫的問題所

在，而醫師給我的是沒有任何建設性的嘲諷」(DPT05)

父母疑惑，難道只因為「很介意孩子」，就如此輕率地把關愛和要孩子上建中畫上等號？父母原先期待醫生幫忙診斷和治療，卻被說成「你沒病，你裝病」(IPT12)！挫折感可想而知！

第三個學習轉彎處——小三到小六

太苦了一轉學

從幼稚園到小二都就讀私立學校的小傑，小三轉到學區的國小就讀。父母本來小一就想讓他轉學，但是因為還存著他是「大雞慢啼」的一絲希望，而且小傑回家也沒有告訴父母他在學校受的挫折，再加上割捨不掉私立學校環境單純和安全的優點，又考慮新學校可能遇到的問題…，也就拖到小三才決定。最主要的，因為小傑在重視文言文背誦和考試的私立學校學習，實在太苦了，也讀不下去了(IPT12)。

熟悉的陌生「字」——總是記不得該怎麼寫

小傑認字的情形並沒有因為轉學而好轉。不論造句、寫作文、寫日記、抄筆記或考試時，他都容易寫錯字、寫同音異字、寫不出字，而且不斷寫錯同樣的字…！在小五、小六，父母特地請了一個小學資源班的 K 老師來教他認字。在 K 老師一年的教學觀察記錄裏紀錄著：小傑在認字上容易混淆，他分不清相似字形、同音異字、破音字、部首等(DPT11)。這些問題一直持續到現在(DPT14, D 中 T01, I 中 T21, I 中 T11, I 中 T31, ICL13, I 中 E11)。

以寫作文來說，因為寫不出字，小傑說：

「我想了第一句，我忘了第二句我要寫什麼，然後還要再花很多時間去想，然後想到什麼擠出一點東西寫下來，結果變成文字不通順」(ICL11)

上課抄筆記也不是一件容易的事！因為沒辦法寫得快，「老師可能說三項，我寫到第

一項，就忘了後面二項」。他更怕老師在講課的時候只是「口頭敘述」，因為他的「致命傷」是：「沒有辦法那麼快就抄下來」。即使是平常用的很簡單的字（如「你」），他也會忘記怎麼寫(ICL12)。

「記不得」的情況也發生在考試！小傑記得，他明明知道答案，但是因為「寫不出完整的字」或「忘記字怎麼寫」而被扣分：

「我知道陶淵明，陶，我知道左邊一個卩，右邊是一個很像勺的這個字，最後的那個字，我可能完全沒有印象，那個字是模糊的！…然後我就會卡在那裏！…會忘記怎麼寫…填充題變成是另外一個弱勢，…都知道答案，不會寫答案」(ICL12)

分心不是我的錯

小傑的導師和家教老師都觀察到他容易受干擾、上課不專心、看著你但神情呆滯、注意力分散(IPT11, D 小 T01, DPT01, I 中 E11)。小傑也知道自己專注力的問題(ICL11)，他說從小到現在他都會「坐不住，一直都會…我會分心，我就會東摸摸、西摸摸，然後看窗外，看到魂都不見了…在上課的話…有時候會恍神」(ICL12)。當他讀書的時候，會有很多「空白期」填充進來，尤其在背一字不漏的東西時更是如此：

「可能又想到某件事情，突然間沒有辦法很專心讓我一直背下去，…就會造成很多空白期。那個空白期就是很多分心的時間會一直出來，應該說分心的時間一直挪進來，一直把我卡在那裡」(ICL12)

因為容易分神，他常會犯一些不小心的錯誤！小傑在數學上最常出現錯誤和問題的是：應用題常常忘了寫單位或單位寫錯、容易因題數多及回答的空間小而發生計算錯誤、數字常抄寫錯誤或答題速度比較緩慢(D 小 T03)。

父母的痛苦 = 小傑學習的痛苦 + 被別人誤解

小三時，在 C 教授的幫忙下，讓兩位特教系學生做他的家教，並進行觀察。這兩位家教師在做完「學習行為特徵檢核表」和「中華智力量表」後，告訴父母：「小傑真的是學障！」，但是教授卻告訴他們不能隨便認定。父母猜測教授或許以為他們有其他的企圖，但是他們只是單純地想瞭解到底孩子的問題在哪裡而已 (DPT02)。父母認為，雖然 C 教授對每個個案都嚴謹認定，並非刻意針對他們，但是嚴謹的程度卻讓父母感到是在找麻煩，「對我這個假設一定是的人，…已經造成我遍體鱗傷，這就是認知上的差距」(IPT12)。

對父母來說，小傑是「看起來不笨但是學習起來又很笨…他日常生活看起來很聰明伶俐，但是碰到學科方面，只要是要學習的、有比較的，他就慢」(IPT12)，所以父母自認為「不是在無病呻吟喔！我們是觀察到那麼的細節」(DPT12)，但似乎「所有的人都不相信我…痛心啊」(IPT12)！

父母在訴說這段往事時，澄清並非要攻擊人，也不想造成任何人的傷害，但是「專家、醫生不僅是治病，心理治療很重要，當他不僅沒有、還羞辱的時候，傷害會是 double 的」(IPT12)。正如父親所說的：「小傑的學習慢讓我們痛苦，他的痛苦帶給我們痛苦，另外，被人家誤解也佔一半」(IPT12)。

柳暗花明又一村—內心確定孩子是學障！

實際上，父母在小傑小一時做智力測驗後，就認為八九不離十了。其間，父母又不斷地閱讀學障相關的書籍，「小傑就像是對號入座一樣進去了」，更加相信小傑有障礙 (ITP12)。小四時，學障協會人員又做了一次鑑定，結果「證明」他是學障。D 教授在閱覽小傑的資料後，也認為他是「典型的學障」(ITP12)。雖然這次學障協會的鑑定不是正式的，但是父母心

裡更確定他有學習障礙！接下來，父母就想著「怎麼治療啊，怎麼讓他變好啊」！這，又開始另一個過程的「跌跌撞撞」(IPT12)。

第四個學習轉彎處—國中

還是記不得—英文單字和課文重點

小傑在認字上遇到的問題，也重覆發生在國中時的英文學習上。小傑回憶說，「都知道要用什麼單字，單字都唸得出來，可是拼不出來」(ICL12)。不過，對他來說，學 ABCD 比學 ㄅ ㄆ ㄇ ㄏ 簡單多了，一方面因為「有 ㄅ ㄆ ㄇ ㄏ 經驗，再放到 ABCD 就比較快」(ICL13)，另一方面，他認為英文字母比較不相似：「中文的 ㄅ 跟 ㄆ，ㄆ 跟 ㄇ 還真有點像，只差一撇而已，ㄇ 跟 ㄏ 只是方向轉一下，ABCD 沒有相關的東西」(ICL13)。

「記不得」的夢魘，並沒有離開過小傑。不論是詩或是文言文，似乎都是一個一個分開的字，尤其文言文的字不白話，讓他「完全不懂它的意思，就好像變成外星語言，你要去一個個背」(ICL13)。對小傑來說，花很多時間去背要考的內容，是家常便飯。例如，光背兩個英文單字，他就會花上三個小時：「apple 和 teacher 這兩個單字，我背不起來就是背不起來」(ICL11)。即使小傑花了很多時間記，但是也忘得快，到要用了，就記不起來。例如，他背英文單字，背過就忘，使得他雖然「每題都認真寫、不留白，但因單字拼錯而導致分數全部被扣光」(D 中 T03)。尤其，原來背的地方不一樣了，要回憶就有困難：

「我記憶的東西是課本上的，今天拿一本新的課本，叫你寫那一題，我寫得出來。可是突然間換一張白紙白卷，然後上面印著那個題目，是一個新的東西，…我覺得一下子我就記不起來」(ICL12)

在數學方面，理解數學觀念對小傑來說不

是問題，但是他總搞不清楚哪個是分母？哪個是分子？(ICL13)。另外，小傑也記不得做操的連續動作。國一學徒手操時，他每個單獨的動作都會做，但要他完整做完操，他會因為「忘記」而做不下去。但，如果瞄到同學的動作，他就立刻會了(ICL12)。

國中學習的內容與份量比起小學更多、更複雜。要弄清楚複雜的內容，對他來說是困難的，要記得那些複雜的內容，更是不易(I中E11, ICL11, D小T03)。更何況老師教學的進度不會等他，有時教得快些，他就更跟不上了(ICL13)。記憶的量越多或是處理的訊息愈複雜，他就學得愈困難，表現就愈差。如果有明確的或小範圍的內容(如隨堂小考)，他就會「很努力去補救、去讀」(I中T11)。但是，他回憶地說，國中教材似乎整本課本都是重點(ICL11)：

「他(老師)跟你畫重點，等到畫完，整個課本..都是畫綠筆的痕跡，全部都是綠的，幾乎每一行都有重點，根本不可能背得完」

只知其一、不知其二——字看得懂卻讀不通

在閱讀上，小傑對白話文中簡單的人事時地物可以理解，也能掌握文章的基本文意，可以推理，但是對具複雜意義的內涵，他理解得比較慢，不過問題並不大(I中T21, D中T01, D小T04)。閱讀長篇或生難字多的文章時，他就無法了解故事重點或整體意涵(D中T03)，尤其閱讀較艱澀的文言文時，更是如此(I中E11)。

事實上，閱讀的問題也影響小傑在其他科目的學習。以數學來說，他常因不能理解題意而寫錯答案，所以國中家教D老師發現，如果數學題目「說給他聽，他會懂」(I中T31)。至於其他如生物和地理等，由於需要較高的閱讀能力，雖然他每個字都看得懂，但還是不理解(D中T03)。至於考試時，他對題目裏相似的答案很難分辨。尤其，國中的考題多是選擇題，他記得答案「很相像」，有時「只差在那一、兩

個字的關鍵字」，就讓他難分辨，當然考試結果自然不好(ICL13)。

雪上加霜——分心又聽不懂

在國中，老師觀察到他有「隱性的分心」(I中T21)，因為他雖分心但回得來。據他描述，他除了很容易「分神」之外，因為聽不懂老師說的內容，只好「選擇發呆」(ICL12)。小傑媽媽也發現，他的分心和他聽不懂有關係：「聽不懂，又沒有任何的成就感，…就跟不上，然後就睜大著眼睛！」(IPT12)。從小，專注力問題就困擾著小傑，隨著課業越來越困難，在聽不懂的狀況下，讓他更無法集中注意力。

不再積極——半放棄的心態

其實，小傑在學習過程中遭遇的困難，讓他感到挫折、沒有成就感，學習意願低落似乎是難避免的。國中的小傑幾乎是「半放棄」，「父母親逼就讀一下，有時候，沒有逼，就放鬆」(ICL11)。他逐漸只期望每次考試的成績「能夠有六十分就好」，他父母也如此要求他(ICL12)。國中階段，他最常做的就是「看時間等下課」，因為「下課就能休息，然後就換下一科目，就逃避啊」(ICL12)！

小傑訴說從前的自己是「不會去找原因出在哪裡，也不想去找」(ICL12)！因為即使考不好，也可以畢業，所以，也就少了那份積極。另一方面，小傑認為回家有家教老師可以重新教他一次，就算「真的聽不懂，沒關係，先把筆記抄好，回去再請家教老師再教我一次」，自然學習動機也就不那麼強(ICL12)。

要一個公道——正式鑑定他是學障！

小傑升國一的時候，小學老師提報給鑑輔會鑑定。測驗結果顯示，小傑在「中文認字量表」、「閱讀理解篩選測驗」、「看注音寫國字」和「基礎數學能力測驗」的基本能力檢核全都通過，魏氏智力測驗結果也在正常水準。因當年「學障」鑑定剛起步，很多老師都才受過訓、仍摸索中，最後在安置會上，所有參加「學障」

鑑定的學生都被歸類為「疑似學障」，當然小傑也是 (IPT12)。當時鑑定結果並沒有澄清：如果他的基本能力檢核和智力都沒問題，但是他卻具有如此明顯的「學習障礙」特徵，這豈是「疑似學障」可以解釋的？難道鑑定結果都要依賴測驗結果才算數？

上了國中之後，父母因為已經幫小傑請了兩位國小特教老師當家教，而且認為上「資源班」會給他「腦袋後面貼個標籤」，所以並不願意讓他接受資源班的課業輔導 (IPT12)。這樣的決定，卻造成父母的困擾！因為其他學障生的家長告訴他們：「如果將來升學想要利用學障管道升學，就必須有兩年在資源班上課的記錄」。這讓父母無法贊同！對父母來說，真正幫助孩子才是最重要的。如果只為了取得資格，他們也可以這樣做，但是因有家教，所以還是堅持自己的做法 (IPT12)。

可是，「證明他有學障」也是重要的！因為「身份」對小傑的升學是有用的。父母要「學障」的鑑定結果，並不是因為要小傑唸好的高中，而是害怕他「沒有學校可以進」，擔心連排名最後的學校都不要他 (IPT12)。雖然特教老師分析小傑的成績應該能考上私立五專，請父母不必太擔心，但父母卻以為老師只不過是在安慰他們 (IPT12)。

另一方面，「證明他有學障」可以解開父母多年來心中的疑慮。因為他們想不通孩子「那麼認真卻成績差」，那種「無知的苦」和「無知的挫折」讓父母想盡快找出答案 (DPT01)。雖然父母心中早已認定他是「學障」，可是升國中時的鑑定結果卻是「疑似學障」。對父母的努力，被 C 教授形容是「over-loading (負荷太過)」，讓他們覺得「情何以堪」(DPT01)。父母就在覺得他不笨卻「花一般人十倍的努力，卻沒有相同的回饋」、又擔心別人以為他們太溺愛孩子等錯綜複雜的心情下，是那麼想藉鑑輔會得到「正式的確証」

(IPT11)。父母覺得，確認了，才能證明給每個老師知道「小傑是不能而非不為」(DPT01)！

就為了能「證明」小傑是「學障」，父母和特教老師努力地收集相關的測驗資料、在校學習狀況、學校老師觀察、在校學習成績、父母訪談資料和歷年來家教老師的觀察紀錄等資料，累積足夠的資料後，小傑終於在國三被鑑輔會確認為「學習障礙—記憶力障礙」。

拿到學障的證明，小傑的心情是複雜的，一半高興、一半擔心，高興的是可以確定不是自己不努力，而是「真的是有哪一方面的障礙存在，讓我沒有辦法很順利」，但是擔心「接下來別人會怎麼看待我」(ICL11)！至於父母，他們認為，如果愈早鑑定、愈早確認障礙，「跌跌撞撞就不用了嘛」(IPT12)！

進路上徬徨的選擇

面對升學，又是另一個重大的選擇。小傑說，因為爸媽不想看他再痛苦一個月，因此只考一次基本學力測驗 (ICL13)。接下來，到底要讀高職還是讀五專呢？當時，父母驚奇地發現「竟然 136 分以上 156 分的學校」而感到有一張「學障證明」的好處，但是他們並沒有選擇用那份證明去得到升學加分的福利。他們害怕萬一未來又要重新鑑定，「教授又不給我了」，不就要「重走國中的那個歷程？」(IPT12)。幾經掙扎，父母選擇讓他就讀五專。因為小傑從小就喜歡電腦，而且爸爸覺得「電腦可以幫助我記憶…反正你記憶力不夠，那就再插一顆硬碟嘛」，還有「活在這個時代，什麼東西都靠電腦」。沒想到「一次就進了，進了就 ok」(ICL12)！

再回首—學習方法

小傑在幼稚園的學習問題，隨著他進入國小、國中後，變成了學科學習、情緒和學習動機上複雜的問題。在這十幾年的學習路上，有父母的關心和支持，有家教們接力式的教導，又有小

傑自己持續的努力，才能度過艱困的日子。

一路有你—父母無悔的陪伴

小傑一踏上學習的路，就遇到許多的困難和挫折，還沒有享受到學習的快樂和成就感，學習的熱忱就削減了大半。幸好，小傑的父母非常關心他，不斷地肯定小傑的進步，要他不強調分數，只強調「和自己比賽」，更注重「生活上的負責」。不僅如此，父母傾全力找特教老師當家教，協助他學習。一路上，也持續和小傑學校的導師溝通，更諮詢很多專家，企圖找出他真正障礙。

正由於父母「一直都沒有放棄，一直鼓勵到現在」，讓小傑願意持續努力，去面對許多學習上的挫折 (ICL11)。尤其，當他面對課業而有情緒的時候，父母就會和他談，「從小談到現在」(ICL11)。現在，小傑可以清楚地告訴父母考不好的原因和改進的方法，也可以很明確地跟父母談每一科的情形，他們只要「適當地提醒或適當地監督」就好 (ICL12)。

小傑在父母濃密的羽翼下成長。父母認為，這樣的愛和一般人是沒有兩樣的 (IPT12)。問他們，是用什麼方法來幫小傑？他們認為：

「不知道耶！到目前為止，我們還沒有什麼好的方法，我們只能這麼講，就是一路陪著他，一路學著用一種包容心，你知道嗎？就是去包容我們的孩子有這樣一個缺陷」(IPT12)

學習領航員—學校老師和家教老師

父母很感謝小傑一路上都遇到很好的導師 (IPT12)。小學導師盡量讓教學「唱做俱佳」，使課堂的學習活潑有趣，又把小傑的座位安排在正中央或走到他旁邊講課，讓他沒辦法分心。如果他分神了，老師會很快把他叫回 (I小E21)。老師也不特別凸顯他的弱處，不讓他覺得是「完全不行」(I小E11)。至於中學導師，給小傑更大的學習空間，不讓他抄寫太多遍，告訴他「瞭解比較重要」(I中E11)。這些，都讓他

一路上能夠穩定學習。

至於家教，除了小五小六時的家教老師專門教他同音異字、五專時的家教老師教他電腦課程之外，從幼稚園開始的家教老師都陪伴他複習學校課程、提示重點、完成作業、檢討考卷、陪讀、解答疑難等，幾乎是全科輔導。有的老師更在他課業外，也教他一些生活的常識。例如，當家教 F 老師看到小傑很少做家事，甚至送一隻刨刀給他當生日禮物。父母很感謝這些老師不只看到小傑的「不會」，而是培養他主動學習的習慣，讓學習成為他該盡的本分 (IPT12)。

家教老師也教他學習態度、學習觀念和學習策略！他唸書的時候，老師會告訴他「唸書不僅要眼到，最好能開口說，手也要跟著寫，多管齊下，效果會更好」(D中T04)！當他急著背古文而沒看完全文，老師會引導他「先說出句意，再一字一字唸到順，再用口背誦，再默寫出來」(D中T04)。當他做功課衝動、不檢查時，老師會告訴他「讀書是一步一腳印的，不應有僥倖或賭博的心態」(D中T04)！當他複習功課只用看而不做講義練習，老師會教他先看課文、後做講義，去檢核自己是否學好 (D中T04)。當小傑心情煩燥唸不下書，家教老師會讓他站起來，邊走邊讀 (D中T04)，讓他知道自己有「不由自主的分心，在心情煩躁時更是如此」的困難，更澄清「這不是你的錯」，要他學會與「它」好好相處 (D中T03)。這種種，一步一腳印地累積小傑的學習。

小傑說，學校老師和家教老師對他都很重要，「少掉一個都沒有辦法變成一條鍊子」(ICL11)。

練功秘笈—學習策略

從小，每個人都教小傑要「有自己的一套」，但是他小時候沒法理解 (ICL11)，覺得學校老師通常只把課教完，並不會教學生學習的方法 (ICL11)。後來發現家教老師都有自己的方

法，他就慢慢學，「累積了幾年的經驗」，逐漸有了自己的學習策略。

小傑經歷過：即使知道有一些方法，卻「不知道怎麼利用」或是「我沒有辦法把同樣的背法拿過來用，…要一直找、一直找」(ICL11)。以背單字為例，他可以哼旋律成功地背會一些單字，可是不能用這個方法去學其他單字。小傑逐漸悟出不能套用所有的方法，要彈性運用。一旦找到方法，就可以解決學習的問題了 (ICL11)。

多管齊下一多感官學習

其實，小傑也有學習優勢，他對於動手做過的生物或理化實驗有深刻印象，能答對大部分實驗的試題 (D 中 T03)，還有，他容易記得有旋律的東西 (ICL13)。

小一的家教老師會以白板教學，不但讓他可以拿筆畫，也讓過程比較有趣 (D 小 T01)。在看書或閱讀課文時，家教老師會教他唸出來 (D 小 T03, D 小 T04) 或是「以鉛筆點字或劃線的方式讀」(D 小 T04)。家教老師解題或講解式子時，會「以圖示法或具體例子輔助說明」(D 小 T03) 或把課本「以圖表呈現或兩件事情做比較」(D 小 T04)。老師也會要求他「要自己寫一次才是真的記起來」(I 中 T11)。就這樣，從聽的、看的、說的和動手做「多管齊下」地學，讓他學習更有效果。

小傑從這些不同管道的學習中，逐漸累積了各種學習策略，也慢慢可以運用這些方法。例如，到了國中，他「突然發覺」背課之前，要「先花十幾分鐘，一直唸一直唸，把文章唸得比較通順以後，然後你都知道它的意思是什麼，再開始一段、一段再背」(ICL11)，或是透過看、嘴唸、大腦想像情境、手寫或用電腦等方法多管齊下，花時間不斷地練習，就有學習效果 (ICL11, ICL12)。

他說，他特別希望老師上課時能寫板書，讓他可以看到，這要比只聽講解還更能掌握老

師講的內容，而且他有時間可以抄下，更加深刻印象 (ICL12)。

學習的左右手—讀寫

因為小傑認字一直有困難，所以小五、小六的家教專門教他同音異字。老師會寫出大的字，讓他先看清楚再抄；又和他一起分析字形結構，比較異同和造詞；也在他常錯的字詞上以色筆圈出容易錯的部分，提醒他注意；把要記的字做成字卡，重複練習，加深印象 (D 小 T03)。這些方法對小傑都很有幫助，認字速度變快 (ICL13)。

至於寫字或寫作文，老師發現他其實有能力寫出工整的字，只是他常為了求快或敷衍，寫得潦草變形 (D 小 T03)。在寫日記或作文的時候，家教老師帶著他學會擬大綱，並且讓他口述出來。不會寫的字，就先隨便他寫，事後再訂正或查電子字典，避免他因為不會寫字就不會寫日記或作文 (I 中 T11, I 中 T12)。小傑學會用別的字詞來替代不會寫的。例如，「何謂生產曲線？我忘記『何謂』怎麼寫，我就改成『請問什麼叫做生產曲線』」(ICL12)。

寫字或作文的問題，在他後來用電腦之後，慢慢就不太大了。在五專，國文老師為了避免學生從網路上下載文章，特別規定不可以用電腦打字。小傑只好先用電腦把作文打出來，然後再謄寫一份交作業 (ICL11)。他知道怎麼解決他的問題了！

消化知識—理解

不論是學習知識或策略，小傑覺得「要了解一件事情，去學習才會快」(ICL11)。家教老師引領他學習時，會把許多的觀念「儘量以具體及容易懂的話語來講解，用字不要太深奧，讓他覺得很熟悉」(D 小 T03)，或是以他理解的方式「換句話說」(I 中 T31)。老師也會把學習內容編成故事，讓他覺得有興趣 (I 中 T31)，或藉由討論讓學習的內容類化到日常生活中的實際情形，直到他瞭解為止 (D 小 T03)。老師這麼

做，無非是為了加強他的「理解」，減少他死背 (D 小 T04)。小傑用這樣的方式來消化知識，有很好的學習效果。

少量多餐—分段學習

老師發現，小傑不是學不會，只是要多點時間去理解，而且答題的時間也要長些 (D 小 T02)。「大範圍」的學習對小傑來說，是一件吃力的事。因此，家教老師試著把學習時間和學習內容分段：「每講解完一個段落，有機會讓他用自己的方式說一遍，內化到自己的認知」(D 小 T03)。

現在的小傑，他認為五專的學習內容比國中少很多，因此他只要再「花很多時間理解」之後，就能夠學習 (ICL11)。最主要，「因為老師給的範圍夠小，所以我再從小範圍裡抓重點，就抓得到」(ICL13)。可見，範圍小的學習讓他建立了過去沒有的自信。

濃縮就是精華—整理重點

小學家教 A 老師發現，小傑比較難「有效地整理或歸納資料與思考」，所以「就幫他畫上重點，寫出筆記，讓他懂得抓重點學習，以及從課文中找出可能會考的重點」(D 小 T03)。透過這樣的方式，慢慢地讓小傑學習如何抓重點！

現在的小傑，看書都習慣會整理出重點 (ICL11)，但是在國中，他做不來。他認為國中老師講得太快，抓不到重點或給太多重點。他驕傲地說，現在五專的同學都靠他整理重點，甚至「我抓出來的重點都是老師要考的東西」。這讓他很得意！他也會把整理重點的方法用在做報告上。從網路上找到的資料，他會把「我覺得最重要的地方 key 上去，有時候用自己的話打出來」(ICL12)。

多一根拐杖—電腦輔助學習

小傑在國中開始學電腦，因為久沒用注音符號，學得很辛苦 (ICL13)，但是他持續練習，「強迫自己把它背起來…習慣成自然。每天

打、每天打，打久你就知道怎麼打」(ICL12)。他終於學會了！

學會之後，電腦的確成了他重要的學習工具。「打錯，你隨時可以再修改」，而且可以檢查錯誤 (ICL11, ICL13)。寫作文的時候，他發現過去「如果我用手寫的話，就會卡在記憶」，現在，他可以把腦袋中所有的想法打出來，速度變快了，時間縮短了，而且錯字少很多 (ICL11)。他學會上課時用電腦做筆記，回家再「花時間去整理，我就能夠跟得上程度」(ICL11)。電腦解決了他許多的學習問題，他認為電腦「到目前為止是幫助記憶會更快的方式」(ICL12)。

偷跑—多學一次

從小，小傑在家教老師的協助下，追趕學校老師教的進度。上了五專，家教老師超前進度教他，希望先讓他有概念後，學校教的時候就會比較容易。結果，小傑因為超前學習而開始享受學習的樂趣 (IPT12)。小傑也感覺「他(家教老師)教完之後，我再去學…，唉呀，好簡單啊！就會了。因為我已經兩次學習了」(ICL12)。因為學得比較快，他不排斥學習，也勤於練習 (IPT12)。

無形的推力—學習態度

在學習的路上，小傑的父母和家教老師都認為培養他認真學習和做事的態度比課業成績更重要，因此非常強調讓他明白學習是自己的事 (IPT12)。即使小傑成績一直都不好，成就感也很低，但是他仍然會完成作業，而且考卷不會敷衍亂寫，答案不留白 (D 中 T03)。

點點滴滴的學習經驗，讓小傑也慢慢體悟到「學習是要花時間的」，實際上他也真的花很多時間讀書，「以前國中讀書五、六個小時，假日要八小時」(ICL11)。五專之後，因為他還是花了很多時間，所以成績能夠維持在前三名。小傑現在終於很自豪地說：「其實我不是沒有努力，我比其他同學努力才有這個結果」

(ICL11)。

遇到不懂或沒聽清楚的地方，小傑慢慢學會問同學、請老師再講一次或追問老師。這樣勤問的學習精神，讓小傑五專的學習更順利。對於學習上的障礙，小傑認為「不能解決，就面對它…反正這就是事實，…自暴自棄也沒有用，而且我發現我去面對它之後，我活得比國中還好」(ICL11)。

繞道而行—BY PASS

面對小傑學習上的困難，父母不斷想知道如何解決。他們認同 C 教授「by pass」(繞道)的觀念，但是這觀念太過抽象，實際執行起來又不知該如何著手，甚至也不敢如此做。畢竟各科的基礎學習都沒辦法忽略！父母覺得，雖然小傑國字有問題，但未來總要能看得懂基本的文章，總要有基本的數學邏輯與運算能力…，他們也不希望小傑學會偷懶。他們真不知道除了教他的之外，還有哪些需要去幫他？哪些又可以繞過而忽略？(IPT12)

在更加確定小傑的學習障礙及他進入五專就讀後，父母體會更多 by pass 的意義，「以前老師來，每一科都要輔導，因為要因應學校的功課，…什麼通通都要。現在念專科有一個好處，我們就讓他針對電腦的方面學」(IPT12)。從多年摸索的經驗裏，父母悟出 by pass 並不等於全部放棄，也不等於弱勢的部分就不教！

回顧與反思

藉由小傑的故事，我們敘說了一位學習障礙學生在不同學習階段遭遇的學習經驗，這些學習上的困擾和挫折，也影響了他的人際關係、生涯選擇或甚至家庭生活。在傾聽當事人(小傑和父母)敘說的過程中，我們可以強烈感受到只有「處於困境」的人才會說出的事情。讀者或許可以將心比心地去感受，但是畢竟我們不是當事人，只有「努力」去體會了。

我們從小傑、父母和老師們的敘說中，找出了一些值得我們深思的問題：

搶得先機—重視學習問題的先兆

小傑在不同的學習階段呈現出不同的學習問題：幼稚園時就出現數數、認數字、認顏色、專注力短、無法背誦等問題；小一和小二時，有認字或注音符號慢、討厭閱讀、數學犯錯、容易分心、考試不理想、逃避學習、反抗等情況發生；小學中高年級，有寫同音異字、分不清形似字、寫作短文有困難、搞不清分子分母位置等問題；到了國中，記不住徒手操的順序、較難理解文意轉折多或文言文的文章，英文拼字不正確、摘要重點有困難，又因學習困難而造成注意力更無法集中、半放棄的學習心態等問題。

小傑的這些問題與國外文獻提及學障生在不同階段的學習問題很類似。這些表現在語言、記憶、注意或動作上有問題的先兆，會因年齡的成長而有不同的問題。以記憶力為例，在學前，學障生可能在學習數字和星期有問題，但是到了小學低年級，他們可能拼字較差、學新東西和回憶的速度慢，到了小學中年級，可能無法自動回憶習得的知識或回憶速度較慢。到了小學高年級，學障生總是為考試和讀書而煩惱、速度慢、累進記憶也很弱(National Center for Learning Disabilities, 1998)。

當孩子對知識的學習上特別慢，在認顏色、學數字或字母有問題，或是記不得日常生活細節等情形發生，可能就必須有所警覺並及早尋求專業的診斷(Hargrove, 1982; Lowenthal, 1998; National Center for Learning Disabilities, 1998; Peltzman, 1992; Pickering, 2002; Steele, 2004)。

無論從小傑的例子或國外有關學障方面的文獻，我們都可以獲知，學障學生在學前就出現許多學習困難的先兆。如果能及早發現孩子有學習障礙，並適時給予積極的協助，不但

可以讓孩子減少學習帶來的挫折，避免消極的「等待失敗」或衍生出情緒問題，更可以減少父母因「不確定感」而引起的焦慮，或甚至因尋覓答案而錯失坦然面對子女問題的先機。正因為及早發現與協助是如此的重要，也提醒我們這些引領實務的學術研究者該投入更多心力，去關注學障兒童在學前階段的「學習問題先兆」這一主題。

難一蹴可及的學習——協助學障孩子學習

研究指出，學障學生最難熬的階段在小學，因為要學習從來不知道的內容，也不知道該如何學習（Goldberg et al, 2003）。從小傑的學習歷程，不難發現學習新的、複雜的內容對一個學障的學生是多麼痛苦、多麼累的一件事。即使家教和班級老師幫助他學習去運用理解、摘要、分段學習或多感官學習等方法，但是他是多麼需要陪伴和引導，並不是短時間內可以速成的。雖然小傑一路上有家長和老師的協助與支持，但是也看到不論是學習的內容也好、學習的策略也好，小傑一直要到五專才比較能夠運用從小累積的學習策略。

身為老師，能瞭解學障孩子這些真實的心境嗎？能容忍他們的慢嗎？會在教學的時候，讓他們能透過看到、聽到、說出或操作等各種不同的學習管道來學？能把學習內容分小段、小範圍地來教他們嗎？能夠讓這些孩子有足夠多成功的學習經驗嗎？又，如何讓他們活得更有自信？從小傑的故事裡，我們看見在他學習的過程中，班級老師和家教有策略地引導他從一陣混亂中，找出學習的線索或對策，更重要的是，能瞭解他的困境、能寬容地不凸顯他的弱處，能告訴他「這不是你的錯」。這不正是 Spencer & Boon（2006）研究的結論一般，對學習困難的學生而言，他們最需要的是能瞭解、尊重和鼓勵他們的老師。

再看小傑的父母，由於他的學習困難，讓父母在拿捏教養態度、尋求問題的原因和陪伴

學習的路上，走得格外艱辛。不過，也因為父母一路上對他無怨無悔的陪伴和關心，提供小傑最豐富的情感和物質支持（家教），所以小傑能一直堅持在學習的路上。這似乎也呼應了王天苗（2004）的研究結果：家庭的環境條件是影響兒童發展和學習的關鍵因素。從另外一個角度來看，小傑有如此豐富的資源協助，卻仍因障礙在學習的路途上受挫。讓人不得不問，對於其他學習資源較少、環境較差、甚或資源缺乏的學生，在面對與克服自己學習上的困難過程中，他們該怎麼辦呢？這，或許是老師該好好深思的問題，或者也加諸於老師更多的責任呢！

心之所向——不能忽視學習困難對情緒與學習動機的影響

隨著學習挫折伴隨而來的，就是小傑的情緒與動機問題。在學前，因為小傑對自己的學習問題尚懵懂，只知道每天的學習都是一種挫敗，只知道學習不快樂，不知道為什麼自己和別人不一樣，不知道為什麼自己學習的時間總要比別人長。因此，持續有情緒拗、逃避和不配合等情形，讓家長和老師花費了許多的時間和心力處理這些問題。即使上了小學，學習的挫折並沒有消失，但小傑在家長、老師和家教的陪伴和教導下，學會了「凡事盡力」的學習態度。但是，學習挫折和沒有成就感的學習，是他每天要面對的，更因為國中課程的份量與難度更甚於小學，國中的小傑也因此處於半放棄的狀態，直到他在五專找到可以發揮的空間——電腦資訊。

是的，對這群在學習上遇到困難卻又被誤解的學障學生來說，除了自己的學習問題之外，還要面對自己的與眾不同（例如，要到「不同」的教室上課），或是遭受同學的誤解與嘲笑（Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000；Reid & Button, 1995；Specht et al., 2000）。如果在學習的過程中，沒有及早介入，這些有學習障礙的

孩子不但潛能難獲得開發、奠定學習的基礎或建立學習的成功經驗，那麼，極有可能造成他們的中輟或衍生焦慮與情緒的問題(National Center for Learning Disabilities, 1998; Steele, 2004)。因此，在協助學障學生時，除了陪伴、學科補救教學、學習策略的教導之外，預防可能衍生的情緒問題，找到孩子可以發揮的優勢與能力，是否更加不容忽視？

面對事實的真相—協助家長調適

家庭的環境條件既是影響兒童發展和學習的關鍵因素(王天苗, 2004)，那麼父母更是重要關鍵人物。Ulrich 和 Bauer (2003) 以家長覺知的程度和改變的經驗為基礎，將家長面對問題的調適歷程分為：嘗試期、適應期、合理化期和自我實現期，藉此說明家有障礙孩子的調適與轉變歷程，讓專業人員與家長的溝通更順暢。

以小傑的父母來說，當小傑進入幼稚園並且在學習上發生問題時，即使還沒有知覺到小傑的問題可能是一種障礙，就已接納孩子，嘗試用各種方法協助他去跟上同儕的學習。例如，讓小傑學各種不同的才藝，想要找到小傑的優勢能力。父母在尋找與嘗試協助小傑和尋求專業協助的過程中，更加清楚小傑的狀況和需要的支持，並且對於這些需要與支持有了自己的觀點。例如，父母逐漸悟出專家提醒的 by pass 原則的真義。

雖然小傑父母在調適歷程的順序與上述文獻相吻合，但是這些過程是相互重疊而難以截然劃分的。可喜的是，小傑的父母最終能進入自我實現期的階段。然而，從這樣的例子，還是讓我們擔憂：並不是每個家長都能在孩子學習的階段調適良好，成為孩子學習的助力。那麼，我們該深思的是，當專業人員面對在不同覺知階段的家長時，可以給家長什麼幫助？又如何提供這些幫助？

不得不承認的事實—學習障礙，永遠相伴

再回首，當我們企圖整理與劃分小傑從學前到五專不同階段的學習歷程時，一個早已知道的事實，卻仍震撼著自己：小傑的學習障礙一直存在著，從來沒有消失過，並且會伴著他人生的路一直持續下去！

就如國外研究發現一樣，學習障礙對個人的影響是跨生命歷程的(Goldberg et al., 2003)。對老師來說，或許不過只教他們幾年或一小段時間，但是學障者在人生的路上是要與他們的障礙持續相處的。我們或許該好好省思的是：怎麼樣做，才更能有效地幫助這些有學習障礙的學生？讓他們及早學會面對障礙、學會與「它」相處之道？

摸石子過河—更待解決的問題

細究小傑父母尋找問題根源的過程來看，有幾點值得我們深入省思：

學習障礙的孩子原本就常被老師或家長誤解，甚至連他們的父母也受牽連。從小傑父母的述說中，可以感受當他們被專家嚴厲地「指責」和「懷疑」時的痛苦。如果說，家長有不少的挫折來自專家，這不是一件很諷刺的事嗎？所謂專家，不是該來「幫助」需要幫助的人嗎？當然，我們會面對形形色色的家長，但是考驗我們的是：我們有多大的寬容心？「權威」或許應該來自「專業」而非「態度」！

尤其，如果專業人員是具有權威角色的人，是被家長期待和尊敬的人，那麼，專業人員的一言一行不是更舉足輕重嗎？因此，與其用專有名詞或測驗結果，不如以平實的話語與父母溝通，讓他們更容易接受；與其用專家的權威，不如設身處地用更好的溝通方式平撫家長的不安；與其用專家的姿態，不如以足夠的專業判斷讓家長瞭解問題。不是嗎？

小傑升國中鑑定時，雖然做了語文和數學基本能力測驗和智力測驗，但是由於這些結果都屬「正常」範圍，因而只得被判定為「疑似

學障」。在安置過程中，教授似乎只以標準化的測驗結果就企圖解釋小傑的問題，家長「貼身」的觀察與家教老師的教學記錄卻不被認可能佐證小傑的學習問題。這樣，會不會太過於草率和薄弱？又由小傑在小一接受魏氏智力測驗的經驗看來，似乎和美國學界批判的一樣，學障的鑑定太過依賴智力測驗。總之，我們需深思：真的只有標準化的測驗工具才能說話嗎？智力測驗真的必要嗎？難道不能從各種多元的資料（特別是觀察的結果）和專業判斷去瞭解孩子和家庭的狀況嗎？

孩子出現問題，往往家長急切地想找出答案，尋找問題根源與等待的漫長過程是艱辛的、痛苦的，更讓他們在教養上的拿捏和心態的調適上是困難的。小傑被判定為「疑似學障」的身份，雖然有提供特教服務的美意，但是對家長來說，不但更困惑、更「跌跌撞撞」，而且質疑是不是「為了讓他證明有學障，並且在功課上有明顯的落差，才能獲得教育局的承認」(DPT01)？此時，「差距標準」的問題不也活生生地發生在國內的個案上？而且，是否真的如 Lerner (2003) 所說的，我們是以「等待失敗」的方式來確定學障學生呢？從小傑的經驗，是不是提醒我們該有更務實的鑑定方式和流程？

小傑在得到「學障身份」之後，並沒有以加分百分之二十五的方式升學。加分後的「福利」對這些學生是好的嗎？雖然本研究沒有答案，但是小傑父母沒有選擇這項福利，而讓他進入私立五專就讀。或許是因為過去學校教育的成效、或許是家長和家教老師的付出有了成果、或許是小傑終於開竅、或許是他讀到適合他的科系和課程，他現在能快樂地、有自信地學習。從這故事，讓我們反思：我們需要給這些特教學生「特權」？還是為他們找到最需要、最適合的教育服務？

當我們在美國「A New Era」報告書中，看

見引述 Vaughn 博士的一段話：「如果我們把智力測驗從學障生鑑定中去除，我們就能把原本用來決定服務合法性的精力和焦點轉移到去確定他們得到所需要的服務上」(U.S. Department of Education, 2002: 22)。以上我們陳述的問題，似乎有了一些答案！如果我們在鑑定學習障礙時，學生的問題不必再以智力測驗與語文或數學成就測驗結果之間的差距來論斷，而且把焦點多放在學生的各種情況或去體會他們經歷的困難，甚至積極地如美國學者強調以 RTI 的行動來協助他們，或許可以及早減少學障生和家長的困難和困惑。

更重要的，身為特教老師的我們，對於「學習障礙」的定義能朗朗上口，對於鑑定的流程或測驗解釋也熟知在心，也瞭解「學習障礙」是異質性的群體，但是我們能傾聽每個孩子和家長「獨特的」心聲嗎？

最後，如同蕭瑞麟 (2006: 56) 在他「不用數字的研究」一書中說的：「質性研究者的任務就是在說故事」，尤其，所說的故事不在於驗證理論，但求讓原本已存在的事件被注意、重新被認識與省思，甚而能夠使原本未被看見的事物被看見。我們透過本研究，敘說著小傑的學習故事！研究或許告一個段落，但是如果我們陳述小傑學習細節和歷程的故事，可以讓大家如小傑希望的「更瞭解學障是什麼」或「可以讓他們不要再走同樣的路」(ICL12)，那麼本研究就值得了。

參考文獻

- 王天苗 (2004)：幼兒發展與學習之影響因素探討。《特殊教育研究學刊》，27，1-18。
- 呂偉白主編 (2001)：《他們的故事第一輯》。臺中：學習障礙資訊站。
- 周桂鈴 (2002)：《視覺障礙學生就讀普通學校的學習經驗與需求》。國立臺灣師範大學特殊教育

- 育研究所碩士論文（未出版）。
- 林老師（1998）：小雅的學習。學習障礙資訊站，**1**，23-27。
- 邱上真（1998）：學習障礙概念的演變。學習障礙資訊站，**3**，4-6。
- 柯倩俐（2003）：教學路上的岔口—記一位識字困難兒童的學習歷程。國教世紀，**207**，95-98。
- 洪儷瑜、余曉珍、呂美娟、黃裕惠、李玉錦、邱金滿和陳秀芬（1997）：從成功的學障成人之觀點看學習障礙教育。1997年海峽兩岸特殊教育學術研討會論文集編（375-303頁）。台北市：臺灣師大特殊教育學系。
- 郭屏萍（2003）：自閉症兒童家長經驗學習歷程之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文（未出版）。
- 單延愷、洪儷瑜（2004）：由操作性概念談學習障礙。特殊教育季刊，**87**，9-17。
- 黃文慧（2005）：從生活看雙重特殊學生之特質？由一位美術才能優異的學障學生生活經歷談起。特殊教育研究學刊，**28**，289-311。
- 蔡明富（2001）：回首「學」時路——一位學障教師生涯歷程及其影響因素的探討。資優教育季刊，**80**，4-15。
- 蕭瑞麟（2006）：不用數字的研究—鍛鍊深度思考力的質性研究。臺北：臺灣培生教育。
- Ahearn, E.A.(2003). *Specific learning disability: Current approaches to identification and proposals for change*. National Association of State Directors of Special Education (NASDSE): Project FORUM.
- 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.
- Graner, P. S., Faggella-Luby, M. N., & Fritschmann, N. S. (2005). An overview of responsiveness to intervention what practitioners ought to know. *Top Lang Disorders*, *25*(2), 93-105.
- Gresh, D. K. (1995). The perceptions of adults with learning disabilities regarding their learning experiences. (ERIC Document Reproduction Service No. ED393277)
- Hargrove, M. L. (1982). Learning disabilities: early identification signals for parents and teachers. *Education*, *102*(4), 366-368.
- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, *21*(4), 227-239.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2004). What definitions of learning disability and don't say: a critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *33*(3), 239-256.
- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lowenthal, B. (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. (ERIC Document Reproduction Services No. ED420375)
- National Center for Learning Disabilities. (1998). General information packet on learning disabilities. (ERIC Document Reproduction Services No. ED461225).
- Peltzman, B. R. (1992). Guidelines for early identification and strategies for early intervention of at-risk learning disabled children. (ERIC Document Reproduction Services No. ED351111).
- Pickering, J. S. (2002). Signals of learning dis-

- abilities at various developmental stages. *Montessori Life*, 14(3), 46-48.
- President's Commission on Excellence in Special Education (2002). *A new era: revitalizing special education for children and their families*. Retrieved from <http://www.ed.gov/inits/commissionboards/whspecialeducation/>.
- Reid, D. K., & Butten, L. J. (1995). Anna's story: narratives of personal experience about being labeled learning disabled. *Journal of Learning Disabilities*, 28(10), 602-614.
- Reiff, H. B., & Gerber, P. J. (1996). What successful adults with learning disabilities can tell us about teaching children. *Teaching Exceptional Children*, 29(2), 10-16.
- Rogers, T. (1991). Dyslexia: a survivor's story. *Journal of Learning Disabilities*, 24(2), 121-123.
- Specht, J. A., Polgar, J. M., Willoughby, C., King, G., & Brown, E. (2000). A retrospective look at the educational experiences of individuals with disabilities. *Exceptionality Education Canada*, 10(3), 25-39.
- Spencer, V. G., & Boon, R. T. (2006). Influencing learning experiences: let's ask the students! *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 244-248.
- Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 75-79.
- Ulrich, M. E. & Bauer, A. M. (2003). Levels of awareness: a closer look at communication between parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 35(6), 20-24.
- White, W. J., Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Warner, M. M., Alley, G. R., & Clark, F. L. (1983). The effects of learning disabilities on post-school adjustment. *Journal of Rehabilitation*, 49(1), 46-50.

The Learning Experiences of a Student with Learning Disabilities

Huang Ji-A

Teacher, Tian-Mu Junior High School

Wang Tien-Miau

Professor, Dept. of Special Education
National Taiwan Normal University

ABSTRACT

This qualitative study described the learning experiences of a junior college student, Jack, who has continuously suffered learning difficulties since kindergarten.

Jack's parents were told by his kindergarten teacher that he was the slowest kid in class and, later on in elementary and junior high school, found him having difficulties in reading and math because of attention and memory problems. Frustrated by these problems, Jack appeared less motivation and even resisted learning sometimes. At present, Jack still has difficulties in learning; however, he seems to have found some strategies for solving his problems. On the other hand, Jack's parents have also experienced much frustration and confusion, especially when no "answers" could be found for Jack's difficulties in learning until the 9th grade, when he was formally identified as having "learning disabilities." Even so, the parents have believed in "learning cannot wait" and kept a close relationship with Jack's teachers, hired home tutors for him, and have been very supportive to Jack for the past ten years or so. This case reminds us to look for early signs of learning problems, to closely observe the difficulties learning disabled students tend to have, and to consider alternative and more effective ways of identifying students with learning disabilities.

Keywords: learning disabilities, learning experiences