

# 學習障礙大學生韌性發展歷程探究

曾瓊禎\*

新北市立義學國中

不分類身心障礙資源班教師

洪儷瑜

臺灣師範大學特教系

教授

本研究主要透過學障大學生生命敘事，獲得當事人內在觀點，用以理解其韌性發展歷程。本研究邀請三位學障大學生（Y, W, J）參與，以六次半結構深度訪談，對學障大學生及其母親收集研究資料，藉由不同發展時空（國中小、高中、大學）、人我社會情境系統（自我、社會、學校）、以及韌性概念基本元素（危險、保護、適應），建構學障大學生韌性經驗敘事探究空間；並以「內容-類別」分析法，將其韌性發展歷程內容進行重述與論述。研究發現，三位學障大學生韌性發展包括抗衡與復原功能，前者意指抗衡學障帶來的危險威脅，後者則是從適應危機中復原；促進韌性發展的保護機制涉及自我與社會系統，是結合情感與專業的社會支持，藉由發展過程裡的情境事件或轉折點，促使自我系統產生螺旋式向上發展的轉變而成。自我覺知是促發學障大學生韌性發展的關鍵；三位學障大學生自我覺知學障經驗內涵包括學業與非學業適應層面，由學障引發的負向情緒反應與自我和社會他人覺知內容的不一致有關，致使對隱形的學障影響機制產生歧異認知或誤解。來自家庭、同儕、有關專業人員的社會支持，能提供不同比重的情感與專業支持力量，促進三位學障大學生在不同發展階段展現韌性。學障鑑定產生的標籤效應並未在三位學障大學生發展過程產生汙名化影響；鑑定後引進的專業資源，能助益學障大學生與社會他人一致共覺學障現象，進而藉由共尋問題解決之道克服適應困難、防止惡化自我表現，藉由成就感發展正向心理，終於展現韌性。學障相關介入考量與建議於文後陳述。

關鍵詞：大學生、敘事研究、韌性、學習障礙

\*本文以曾瓊禎為通訊作者（atsenger2014@gmail.com）。

## 緒論

“The universe is made of stories, not of atoms.”

-Muriel Rukeyser

「宇宙組成是故事，不是原子。」這是物理學大家 Sean Carroll 在〈詩性的宇宙〉開宗明義的論述立場；主張由自然律構成和演變的世界，是由存在事物和發生事情組成，人們所取得的對於世界的真知灼見，其實是倚靠許多講述世界的故事而得。至此，故事可謂理解世界的基本單位；只要以良好談論方式敘說世界，即便敘說內容可能因概念和使用語彙不同而造成差異，也不會減損故事真實性。

是而，當第一作者 2015 年遇見返校參與母校運動會的畢業生時，看見他剛升大學一方面因就讀喜歡科系而雀躍不已，一方面也可能因為成熟因素，在回顧自我求學歷程時產生侃侃而談的說話樣貌，讓聽者很難忽略話語之間的歡欣氣息；當時驚豔他的成長，於是促使敘寫學障生生命故事念頭；期待在敘寫行動裡，可透過所學知識和反思，探索故事中珍貴現象的要件。畢竟，過往研究顯示：學障生除了學習挫敗之外，亦比一般同儕更易出現社會情緒適應困難 (Al-Yangon & Margalit, 2014; Kavale & Forness, 1996; Lerner & Johns, 2009)；個體一旦伴隨學障，則約有 75% 危險性同時出現學業成就和社會技能缺陷 (Kavale & Forness, 1996)。學障生在這般高危險狀態下發展，其心理須面對和歷練的挑戰內容，想必具有獨特於一般同儕的學習價值；想要理解學障生如何創造能夠正向轉圜生命故事的奇蹟，成為本次研究旅程最根本動機。

當研究學障生社會情緒適應議題時，常

見以韌性 (resilience) 理論架構探討自我系統發展 (如：自我價值感) 或情緒適應 (如：憂鬱) 議題；若從學障成人成功適應結果回溯促進正向發展的元素，學者亦常藉韌性理論架構分析危險和保護因子影響機制，用以究竟何種學障特質或展現型態，可能讓個體覺受較少壓力學校經驗、有更多機會接受高等教育、獲得更多支持資源、甚至促進專業生涯發展 (Gregg, 2014)，可知韌性理論在學障教育實務具舉足輕重之位；對於高風險兒童及青少年適應發展預防性介入與問題因應，韌性理論與研究尤其重要 (Van Ryzin, Kumpfer, Fosco, & Greenberg, 2015)。以韌性理論架構分析那些能夠正向看待自我、以正向認知面對自我困境以求成功適應的學障個體，將有助教育實務工作者深入理解在學障高異質性 (heterogeneous) 下，其可能發展的多樣化適應功能 (Margalit, 2004)。

根據教育部 106 年特教統計年報顯示，大專和高中以下教育階段身心障礙學生人數均是學障最多，各占 26.56% 和 30.91%；研究學障生適應發展狀況有其必須。本研究欲透過學障大學生生命故事敘說內容，以韌性理論架構分析學障生適應發展可能面臨的特定危險威脅和保護機制，試圖對國內學障教育相關議題進行反思。

研究目的有二：理解學障大學生生命故事內涵；探究學障大學生韌性發展歷程。

## 文獻探討

### 一、韌性義涵

根據 Merriam-Webster 和 Oxford 字典定義，韌性涉及物理屬性與心理層面壓迫、不

幸/災厄及(被迫)變動,這些狀況可能致使物質改變原有形態、影響生命個體本來生活運作,但卻能從這樣的壓制中,透過行動或能力展現,產生回復、復原、重新振作、調適及適應歷程。

在當今學界,韌性是「一種動態系統中生成的能力;面對威脅系統功能、生存或發展紛擾之際,此能力能促使系統成功適應」(Masten, 2014, p.148);發展中個體是活著的系統(living system),韌性現象包括高風險個體在逆境中依然表現良好能力、成功因應挑戰歷程、從災厄中復原、創傷後成長及達到良好發展結果。

## 二、學障生韌性研究

學障最早期韌性研究是以成功適應成年(職業)生活者為對象,用以分析其中成功因子(e.g. Gerber, Ginsberg, & Reiff, 1992; Goldberg, Higgins, Raskind, & Herman, 2003; Raskind, Goldberg, Higgins, & Herman, 1999);另有以縱貫研究法探究學障生從小到大整體發展狀況,以Werner(1993)著稱。

由於學障影響終生且影響層面不只牽涉學業學習適應面向(Spekman, Goldberg & Herman, 1993),Morrison與Cosden(1997)提議以韌性架構概念化學障生非學業適應議題,包括:兒童及青少年情緒問題、物質濫用、涉入犯罪司法系統、成人職涯與人際關係發展等;爾後Wong(2003)提倡以韌性理論架構找出能預測學障生正、負向適應發展結果相關因子,學者繼而逐漸將生態和發展心理學理論觀點容納至學障生社會情緒適應探究上,不再以缺陷理論模式或個體內觀點,分析其適應困難。

由於學障生韌性功能展現涉及個體內在能力和外在社會環境因素(Margalit,

2004);本研究以自我和社會系統為主軸,將相關研究發現整理如下。

### (一) 自我系統

從成功適應學障成人研究可知(e.g. Gerber, et al., 1992; Goldberg, et al., 2003; Raskind, et al., 1999),成功與非成功學障成人雖都能覺察自己與他人不同,但成功學障成人能區分(compartmentalize)障礙影響,接納學障存在事實,僅將學障視為自我部分而非整體,因而具有足夠自控感,能以前瞻(proactive)視角掌握自我生命發展走向,進而主動投入社會事務或成為領導者;儘管學障成人常面臨生活壓力與情緒崩潰(exhaustion),但成功學障成人具備更多因應策略。Gerber、Reiff與Ginsberg(1996)認為由自我覺知(self-awareness)產生的自我重建(self-reframing)過程(認識、理解、接納學障、發展行動計畫),是成功學障成人掌控學障對成人生活影響的關鍵,也是發展自我倡議(self-advocacy)必要能力。

當探究學障大學生適應議題時,自我決策(self-determination)是首先被提及的能力。自我決策是一種涉及技能、知識、信仰的組合知能,可讓個體投入目標導向、自我調節、以及自主行為(Field, Sarver & Shaw, 2003),得透過自我覺知和自我倡議能力養成逐步建構。Collins與Wolter(2018)研究發現,透過自我決策結合學業(閱讀)技能策略訓練,可助益學障大學生成功銜接大學課程、成功經驗大學生活;Pocock、Lambros、Karvonen、Test、Algozzine、Wood與Martin(2002)認為不僅是學業適應領域,自我決策知能與成功轉銜至成人生活、擁有較佳成人生活品質、較正向的成人發展成果有關。可知促成學障成人或學障大學生成功適應的關鍵,是由自我覺知啟動的

一系列自我接納、自我重建、自我倡議和自我決策的能力。

對學障兒童與青少年而言，與學校經驗息息相關自我概念和自我知覺建構，亦是韌性研究重點 (Ofiesh & Mather, 2013)。Bear、Minke 與 Manning (2002) 後設分析 61 篇自我概念研究，選用研究都含學障生與一般生，自我概念測量須包括：(1) 自我價值 (Self-worth) 和自尊 (self-esteem)、或一般幸福感 / 生活滿意度；(2) 整體學業能力 / 智能、社會接納度、行為能力、以及閱讀 / 書寫 / 拼音 / 數學領域學習等多元面向。研究發現：學障生學業性自我概念比一般生負向且效果量大 ( $d = -.67; k = 47$ )，在閱讀、拼音、書寫、和數學上亦是 ( $d = -.49 \sim -.96; k = 2 \sim 4$ )；學障生一般自我價值感 / 自尊、社會和行為自我概念雖亦比一般生負向，但效果量較小 (自尊  $d = -.22, k = 38$ ；社會  $d = .22, k = 39$ ；行為  $d = .27; k = 28$ )，與 Chapman (1988) 和 Zeleke (2004) 研究相較，僅在學業性自我概念有一致發現。

回顧我國學障大學生適應研究 (王瓊珠, 2017; 李雅瑩, 2018; 黃竹瑩, 2017)，學障大學生學校生活適應整體良好，其中課業學習相對於同儕人際有較多困難 (王瓊珠, 2017; 李雅瑩, 2018)，與學校生活適應呈正相關的因子包括自我概念、依附關係、成功特質等 (王瓊珠, 2017; 李雅瑩, 2018)。無論大專院校或高中以下學障生，其自我概念皆和學校生活適應呈顯著正相關 (王瓊珠, 2017; 引自張萬烽, 2017)；惟學障生自我概念發展有個體差異存在，在轉銜階段自我概念也會有所變化 (張萬烽, 2017)，推測學障生面對發展挑戰或轉銜時刻，其內外危險和保護因子作

用力可能因情境產生變化，致使自我概念產生變動。

得注意的是，國內外學障生自我概念測量構念大有不同，也可能因國內研究學障生適應議題尚未立基韌性理論架構，自我概念測量內容欠缺針對學障生面臨的特定危險脈絡加以考量 (如：對基本學習能力或社會情緒能力的覺知)；自我概念研究結果會因評量工具測量自我知覺的向度不同而有異 (Bear et al., 2002)，學障生自我概念展現會特別在閱讀 / 拼音 / 書寫 / 數學基本學習能力特定面向展現與一般生不同的變化 (Renick & Harter, 1988)，對於學障生自我知覺探究，得考量有別於一般生的思考。

## (二) 社會系統

除了自我知覺，當學障大學生回顧生命經驗時，皆提及學障引致的情緒層面影響 (黃文慧, 2005; Harðardóttir, Júlíusdóttir, & Guðmundsson, 2015; Ingesson, 2007; Orr & Goodman, 2010)；學習殊異性 (learning differently) 在小學 (7~11 歲) 即開始引發脆弱性情感反應 (vulnerable feelings) (Ingesson, 2007)，進而對個體自尊、自我認同、和自我概念發展產生負向危險威脅 (Ingesson, 2007; Ofiesh & Mather, 2013; Orr & Goodman, 2010)，即便已經成功升學高等教育，依然留下持久性情緒傷疤 (lasting emotional scarring) (Orr & Goodman, 2010)。從文獻中可知學障生負向情緒反應包括：以自我麻痺 / 冷漠以對面對標籤影響和學校事務；時時產生諸如笨蠢 (stupid/dumb)、難為情 (ashamed)、羞辱 (humiliation)、困窘 (embarrassed)、不適感 (never fit in)、以及自我懷疑 (feel like an imposter/fraud) 等心理；來自家庭、

師長和同儕的社會支持與連結，是緩和負向情緒影響的保護因子。

家庭支持是學障生正向連結學校事務、維護學習動機、減輕學習壓力、以及發展其他支持系統的基石 (Orr & Goodman, 2010)，母親的支持與鼓勵對回家作業完成和成就動機維持尤其重要 (Harðardóttir, Júlíusdóttir, & Guðmundsson, 2015; Orr & Goodman, 2010)；除了家庭支持，成功適應成人能接受良師益友 (mentor) 指引和鼓勵，用以發展適當自我期許、區分學障對目標設定與完成的影響 (Raskind, et al., 1999; Spekman, et al., 1993)。父母或教師若能開誠布公與學障生討論障礙本質，則可降低負向情緒反應強度與發生頻率、協助覺察真實優弱勢並發展補償性學習策略、進而產生持續升學高等教育的自我追求，對於正向自我意象 (self-image) 建構格外重要 (Harðardóttir, et al., 2015; Ingesson, 2007; Orr & Goodman, 2010)；和家人直接討論學障對生涯發展的長遠影響，亦是學障成人成功適應職業生活的關鍵 (Gregg, 2014)。

若家庭功能不彰，來自教師與朋友的支持與諒解能促進和維護學障生學習動機；老師和同學的同理關懷，能轉圜學障生對於學習的態度和興趣 (Harðardóttir, et al., 2015)；同儕支持能降緩學障生焦慮程度，並透過同儕間非正式互助團體交流，學習主動建構自我支持系統 (如：藉由參與課外活動理解自我障礙本質；發展自尊、社會參與能力和堅韌意志) (Ingesson, 2007; Orr & Goodman, 2010)。至此可知社會支持對學障生韌性展現主要功能在於緩和負向情緒反應，並藉由提升成就動機和情緒穩定度，激發自我支持力量和自我導向的目標追求。

### 三、小結

學障是隱形障礙，其對個體自我認同與生命發展影響，想必有別於其他顯見障礙類別 (如：視 / 聽 / 肢障)；由文獻探討可知，個體如何透過他人和自我認識經驗，培養足以克服隱形障礙滲透生活影響的心理能力，是學障生產適應功能的重要元素；但這些元素如何在不同發展階段出現和運作，則是當前國內研究相對欠缺的關注點。

## 研究方法

### 一、研究取向

本研究以敘事 (narrative) 分析為研究方法。敘事分析重視經驗言說內容的脈絡性，以特定結構分析經驗中呈現的基本意義與真實 (王勇智、鄧明宇譯，2003)。敘說生命故事同時，可提供敘說個體增權賦能機會，促使其對過往經驗進行整理和反思意義，對於自我意識覺知與自我認同命題，終能產生更大範圍與程度的理解 (Atkinson, 2005)。個體生命故事敘事分析，亦可協助理解障礙個體如何與外在支持資源產生非線性互動歷程，讓服務提供者找出可真實參與此歷程的方法，用以提高服務品質 (Hamilton & Atkinson, 2009)。

本研究始終好奇學障大學生韌性發展經驗故事，試圖理解其生命發展內涵、如何經驗學障、以及如何與學障經驗共處的心路歷程；期待藉此敘事研究機會，得以理解學障生”局內人觀點” (insider perspective)，理解他們在不同發展時空和人我社會情境裡，如何建構在學障之下”我是誰”的生命經驗，以及如何克服學障挑戰，在學習困難下發展韌性。本研究亦期盼學障大學生透過生命故事敘說過程，提供機會協助其觀照過

### 表一 訪談大綱

1. 請談談從小到大求學過程中發生什麼事情讓你難忘？
2. 當時面對這些狀況想法或作法為何？
3. 學障對你而言代表什麼意義？學障造成你學習和生活上怎樣影響？
4. 可否談談在整個求學過程中，一些關於學習 / 人際互動上正向經驗？
5. 可否談談自己從過往到現在的轉變？

往發展經驗並賦予意義，進而產生某種自我內在質地改變。

## 二、研究參與者

由於敘事探究取樣重點是擁有典型而豐富的經驗內涵，本研究以立意取樣選取研究參與者，標準如下：

(一) 具教育部特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會「學習障礙」鑑定證明書，且在本研究實行期間持續就讀大專院校者。

(二) 透過自己或重要他人(如：家長、教師)評估，證明擁有滿意大學生活、或在大學階段具有成功適應經驗者。

(三) 口語表達能力佳，能流暢陳述自我經驗。

研究參與者簡稱 Y、W、J，一位是第一作者教過的畢業生，其餘兩位由第二作者從家長團體引薦。

## 三、資料蒐集與處理

本研究資料主要藉由半結構式深度訪談而得。為了確保學障大學生能充實回溯生命故事，預防其因學障本質影響生命故事敘說不完全，另一方面，有些早期發展資料可能需由主要照顧者提供資訊，故本研究除了邀請三位學障大學生，經由同意同時邀請他們自陳發展歷程中最重要他人 -- 母親，一起參與本研究。

每位學障大學生至少進行兩次訪談，每次訪談至少三小時；初次訪談以引導和打開學障大學生敘說生命故事為主要目的，三者皆偕同母親一起受訪，期能在母親陪同建構的安全情境下，產出最大程度生命故事敘說。爾後研究者根據初次訪談中須再澄清、再深化理解的生命故事情節，擬定第二次訪談大綱，以厚實學障大學生生命故事。訪談大綱臚列表一。

所有訪談資料皆轉騰逐字稿。研究者根據研究問題，首先擷取逐字稿中相關敘事內容構成替代文本；替代文本編碼依訪談次數、頁碼、對話回合、起始行進行整理與編碼。如「W1st-P2-W34-53」表 W 君第一次訪談逐字稿第 2 頁、起始於第 53 行第 34 次對話內容；「W1st-P4-WM21-181」表 W 君第一次訪談中，W 君母親第 21 次回答，能於逐字稿第 4 頁、起始第 181 行檢核。

本研究以「類別 - 內容」方式進行敘事分析(吳芝儀譯, 2008)：首先以開放式閱讀分析和理論基礎找出分類項目，將敘事文本中與類別有關的關鍵字句切割成事件單元，使其後續能進行描述分析；爾後透過理論來回閱讀，將學障大學生生命故事中關於韌性發展經驗主題擷取出來，依研究關注議題進行類分。

根據韌性理論架構，個體韌性發展包含「危險脈絡」、「保護機制」、「適應」元

表二 替代文本事件摘要與分類舉例

事件	分類與摘要	編碼	敘事內容
6	A-I-3 G34 師生互動品質欠佳和導師不合	W1 <sup>st</sup> -P1-W9-16	小學三四年級時跟導師不合；那時候就不喜歡，因為老師有時候會對學生偏心，我會覺得老師有點針對我、要我一定要怎麼樣！印象中老師對我態度不是很好。

素 (Masten, 2014)，本研究據此分析學障大學生韌性發展歷程，以 A、B、C 標示。研究者並參照學障生生命故事發展脈絡 (Rodis, 2001)，將經驗到的生命事件以數字 1、2、3 類分「自我系統」、「社會系統」及「教育生態」，再將此結合韌性理論架構，探究學障大學生韌性展現中，其生命經驗可能產生的覺知轉變、以及促發此覺知轉變的歷程。本研究以羅馬數字代表敘述事件發生時間點：「I」代表敘事內容發生於「國中小」階段；「II」表「高中」；「III」表「大學」。替代文本事件摘要與分類陳列表二。例如：編碼「A-I-3」代表發生於研究參與者「國中小」階段，關於「教育生態」之「危險脈絡」的敘事事件。

#### 四、研究檢核

個人敘說內容並不意謂要被視為過去發生事件的一個正確記錄，或是能正確反映外在世界的一面鏡子 (引自王勇智、鄧明宇譯，2003)；Mishler (1990) 主張以研究中被報導的觀察、解釋與歸納內容之「可信賴性」(trustworthiness)，作為檢核敘事研究「有效性」(validation) 憑據。

主要訪問由第一作者進行，訪談前先透過電話和 LINE 方式進行自我介紹，並說

明研究目的、內容、執行合作模式，期望讓三位學障大學生能在初始訪談時獲得最大程度理解；訪談中並透過提問策略，以一種盡可能包含情境、人物、行動、問題、解決結果要素的開放式提問，協助其回溯過往經驗；例如：「你遇到這件事後有什麼感覺或想法？最後結果如何？」；一旦學障大學生回溯內容有限，便邀請母親從旁補充，再藉由親子輪流敘說，互相激發更多生命發展事件回溯內容。除了訪談資料，本研究並透過 Facebook、LINE、E-Mail、Messenger 網路通訊，探問需釐清的重點，以促進資料飽和度。

研究分析內容產出後邀請三位學障大學生及其母親，針對撰寫之生命故事主題內容進行真實性評估，以增本研究報告準確性。第二作者擔任本研究資料協同分析者，透過討論不斷校正三位學障大學生生命故事情節與主題內容編碼 / 撰寫準確性。

#### 五、研究倫理

研究參與者參事前皆填寫訪談同意書；除確保知悉參與權益，亦說明具有隨時退出本研究的自由決定權。訪談皆經同意進行錄音；訪談內容轉騰過程中，所有受訪者姓名、訪談過程談及的個人訊息，全以英文字母編碼，以確保受訪者隱私得到保障；替代文本

亦經參與者同意後分析。

## 結果與討論

本研究以發展時空維度（國中小、高中、大學）、人我社會情境系統（自我、社會、學校）、以及韌性概念基本元素（危險、保護、適應）建構學障大學生韌性經驗敘事探究空間；以下首先陳述三位研究參與者生命故事，再根據其韌性發展歷程進行整合分析，最後進行與文獻呼應的綜合討論。

### 一、學障大學生生命故事

#### （一）Y 君

##### 1. 母親偕同老師從旁呵護

###### （1）早期發展遲緩

Y 君幼時即出現發展遲緩問題：「他到幼稚園都還不會說話，說話就像是玩猜迷！他只會說單音，例如：『謝』，他只說『ㄊ』！」（Y1st-P1-YM1-15），後來發現大腦不正常放電：「小一照腦波才發現他有癲癇！傷到顳葉…」（Y1st-P1-YM1-15），影響記憶發展，進入小學時即被診斷為學障。為了協助孩子在校適應，Y 君母親積極提供專業資訊予學校老師：「我從幼稚園時就主動提供學障資訊給老師…」（Y1st-P1-YM1-24）；彼時學障概念並不普及，除了積極提供專業資訊，Y 君母親也主動到學校當志工媽媽，「希望老師不看僧面看佛面，能多照顧他…」（Y1st-P1-YM1-25）。

###### （2）從資源教室獲得成就感與安全感

學障在 Y 君早期發展顯露現象包括學業與非學業面向；例如：閱讀困難：「我字雖然看得懂，但是不知道文字在說什麼？看書如果很多字會覺得很煩！不想看！」（Y1st-P4-Y5-148）；學習總是缺乏效率：「學習速

度很慢…記性不好…」（Y1st-P4-Y5-148）；永遠有寫不完的家庭作業：「他動作很慢，功課常常寫一行字要寫很久！一個晚上可能就只寫那幾行！」（Y1st-P5-YM5-154）；文字產出有極大問題：「我會一直寫錯字…我會講可是寫就不一定會寫出來！字不會寫，有時候就是要想很久！」（Y2nd-P1-Y4-7）；學習成就表現持久顯著低於一般同儕：「學習上就會想要和同學一樣學得好，可是很困難！我沒辦法改變自己狀況。」（Y1st-P3-Y2-77）；口語表達有限影響人際溝通：「他聽得懂別人在說什麼、但是說不出來！久了也就乾脆不說！」（Y1st-P1-YM1-18）；難以理解人際語言中幽微語意或隱喻，故常在入際互動中產生誤解：「他無法理解語言中的隱喻！比如我們平常開他玩笑，他常常會真的生氣！」（Y1st-P1-YM1-17）。

所幸 Y 君具有良好學習動機與態度，到資源班上課自然成為班上學習表現的佼佼者；除了獲得老師肯定，自己也因有能力幫助相對弱勢同儕而取得成就感和快樂：「在資源班因為能力比較好，會照顧其他比較弱的同學，所以在資源班是助人者，反而是快樂的！但回到原班就是一個受助者。」（Y1st-P2-YM1-37）；在資源班受到教師賞識與自我肯定所獲得的能量，可說是 Y 君國中小就學階段重要的心理資產，能夠平衡在原班環境面對各種適應困難而產生的負向感受與情緒：「以前國中小的時候，他因為到資源班比較快樂，老師也對他很好，所以原班同學對他不好，或者學習跟不上，也都能過得去。」（Y1st-P4-YM4-140）。

###### （3）社會人際適應困難

當 Y 君回溯過往學障造成影響時，是毫不思索直接表達：社會人際適應層面困擾遠大於學業學習適應層面，Y 君幾乎能詳細說起過往被同學排擠、捉弄事件：「小學印象最深刻



的大概就是被排擠吧！五六年級時候…有一次我的書包被倒膠水，我不知道什麼原因…還有就是有人把爛掉的水果放到我的抽屜…」(Y1st-P1-Y1-4)；母親認為同學難以同理 Y 君適應困難和特殊需求是被排擠主因：「別人很難理解學障！看他字看不懂、速度慢，考試申請報讀，數學可以用計算機，同學就說他是作弊鬼，常常受到欺負！同學都給他不好的回應！」(Y1st-P2-YM1-39)，母親無奈表示，社會人際互動上負面經驗其實比學業適應困難的處理還難：「學習上我可以事先主動和老師說明，請老師幫忙一下，但是同學要怎麼對他，其實我們無法控制！我們也很難幫到他！他只能自己面對。」(Y1st-P4-YM4-138)。

## 2. 困難重重陷入絕境

### (1) 受困高壓情境

升上高中後因教育生態與國中小差異很大，Y 君面臨了一系列不小的適應挑戰。高中老師對於學分修業標準有一定嚴格要求，由老師教學要求而產生的學習壓力讓 Y 君在校學習總有恐懼感：「高中最怕被留級！高中忘記帶用具也會被老師扣分…那時候我很擔心被退學。」(Y1st-P3-Y2-86)；彼時雖有接受外加式資源班課程，但平時上課和考試因為都在原班度過，由學習能力低落而展現的學習結果都會在原班毫無遮掩地顯露，致使 Y 君學習情緒受到很大打擊：「他整個跌至谷底！」(Y1st-P2-YM1-58)，因為即便已經投注很大努力了，成績依舊未有起色。

### (2) 孤獨又寂寞

除了學習本身壓力，在高競爭學習情境下自然也生起另一股人際互動壓力：「高中時我很沉默、安靜，和同學在一起有壓力，因為他們學業都很強。」(Y1st-P3-Y2-81)，在同儕群體面前 Y 君幾乎呈現一種自我封閉狀態，不想向外連結交友：「…沒有想交

朋友的感覺，那時候不在乎有沒有朋友。」(Y2nd-P6-Y282-273)，其實也沒有外在他人深入連結 Y 君心理：「班上沒有朋友…那時候朋友是別班的，可是也沒有辦法聊很深。」(Y2nd-P5-Y195-215)；甚至，同儕群體經常透過一些小言行釋放不友善訊息，讓 Y 君不敢輕易接近：「有時候問高中同學問題，他們回答態度很隨便！會直接叫我去問別人，因為他也不知道，可是我覺得那應該是騙人的。」(Y2nd-P6-Y279-271)！Y 君高中在校社會生活幾乎呈現一種孤立的、結繭以保護自我的狀態。

此時，班級導師想好意協助進行”揭露障礙”的行動，竟未能在充分設想狀況下發生，致使 Y 君因未準備好在同儕面前”被揭露障礙”而蒙受更大心理壓力與不舒適，讓本是困難重重的學校生活雪上加霜，此後更害怕面對班上同儕異樣眼光：「被講之後變得更壓抑！…那時候覺得很害怕吧，很害怕進教室…」(Y2nd-P7-Y291-285)，最後 Y 君因為學業成就低落、以及同儕人際生態不足友善的異樣眼光，成為班上邊緣人：「他在高中時總是很孤單地學習！」(Y1st-P4-YM4-141)。

### (3) 憂鬱厭世危機

Y 君高中時無法像過往抽離去資源班上課獲得短暫紓壓及成就感的機會，長期學習挫敗也難透過以前”勤能補拙”方式改善，終於讓 Y 君負向情緒激增！在不斷積累的負向情緒 - 行為反應迴圈裡，Y 君溫馴個性開始轉為暴烈易怒，讓家人擔憂不已：「他的叛逆期就是在高中，他在學校不敢和同學說話，回家就把情緒宣洩在家裡…我們只能陪他耗，很怕他真的哪一天厭世！家裡其實很害怕…」(Y1st-P2-YM1-53)。

高二面對證照考試時，任憑 Y 君怎樣努力、母親再怎樣傾心傾力陪伴練習，最後仍因

動作速度問題而未能通過及格標準；證照考試失敗幾乎成為壓倒 Y 君的最後一根稻草：「美髮證照連考兩次都沒過！那時候我就已經有放棄的感覺，不想再去弄了…那時候就很討厭美髮跟自己吧！」(Y2nd-P5-Y171-202)。Y 君自陳高二開始每天都過得煩悶、不開心：「高二到高三是每天晚上哭。那時候就是每天都心情不好，我不會在別人面前哭，我都是晚上時候哭…」(Y2nd-P5-Y176-206)，過往可以進行自我激勵的正向信念，在高中階段被全盤推翻、不再奉為圭臬，認為自己人生已經無望：「高中時他覺得人生無望，認為以前我們對他的鼓勵都是騙人的！以前他看海倫凱勒故事都還會受到鼓勵，但是高中時他常說我的人生就是這樣失敗！」(Y1st-P2-YM1-50)；看著 Y 君情緒崩潰、跌至谷底，母親除了加緊陪伴，還特別到衛生所尋求專業諮詢，為的是預防悲劇真的發生：「高中是他的灰暗期，家裡甚至常常感覺他有厭世想法！我那時候還到衛生所去問，像他有厭世想法是不是要做一些什麼？！那時候我們都很擔心…」(Y1st-P2-YM1-48)。

所幸透過特教法定服務，Y 君得以獲得教育調整措施，例如：通融學分修習和畢業標準：「學校本來規定要拿張兩張證照才能畢業！我美容有考到，但是美髮沒過！…後來好像是輔導室老師的關係吧，就變成只要我們有考到一個證照、分數有到，就可以過了！那時候老師好像就是看我平常分數。」(Y2nd-P4-Y147-178)；在特教法定服務下，Y 君終於有機會完成高中學習旅程，有驚無險畢業了。

### 3. 因快樂學習而蛻變

#### (1) 遇見知己

大學階段幾乎是 Y 君人生重要轉折點；Y 君自陳升上大學最好的部分就是結交到知心好

友！好友在第一天入學時就主動以真誠態度接近，當 Y 君鼓起勇氣自我揭露學障之際，對方竟也超乎意料地友善回應：「我有直接跟好友講我有學障，動作也比較慢，他就說：『喔，沒關係…我是早產兒…其實我自己也不是很好！』」(Y2nd-P5-Y208-224)。

因著高中深刻的負向經驗，Y 君認為交友最重要的就是讓對方理解自己：「我覺得如果要交朋友，對方應該要先知道我的狀況吧！如果不知道，突然被發現的話，我又不知道要怎麼開口解釋，他一定會很排斥吧。」(Y2nd-P5-Y210-227)，故 Y 君能和好友在相互坦承以對心態之下，產生相互珍惜的友愛情誼：「後來變成如果朋有待在一起就可以一起講心事，也可以問事情，不然就是可以一起約出去玩。」(Y2nd-P3-Y83-126)。透過上課互補相助、以及共遊做伴的生活體驗，讓 Y 君在大學階段體驗前所未有的友誼經驗！大學生活也充實起來！更因為好友相伴與互惠依存的生活模式，讓 Y 君自然表達「幸福」概念語詞：「現在覺得最幸福的是交友，就是能主動找人聊天，有相同的興趣。」(Y1st-P3-Y3-106)。

#### (2) 自主學習初體驗

Y 君大學就讀科系是以實做作品為主要學習目標的科系，上課多半可藉由主動詢問、動作示範、影片教學、實際操作等多元學習策略理解授課內容：「我覺得大學老師講的會讓我聽得懂，不會講得很難懂！不懂的話可以問同學…也可能因為有實作、有示範，老師有時候也會給我們看影片，所以大學老師講的會讓我聽得懂。」(Y2nd-P4-Y125-150)，終於讓 Y 君能在力行勤勉不懈的學習意志中，自主完成老師和自我的期許，不知不覺也擴展正向人際互動經驗：「大學老師比較看出席率，他又是中規中矩的小孩，願意努力，再加上手工成果都能展現出來，同學也可以聊出相同興趣的東

西。」(Y1st-P4-YM3-119)。

### (3) 發現學習的真實快樂

Y君是透過大學實作過程發現長處所在：「課業上現在覺得最幸福的事是有動手做，學得比較好。」(Y1st-P3-Y3-106)，也逐漸透過發現自己真正喜歡做的事情，發展出前所未有的學習樂趣：「目前為止最快樂好像是大學吧！因為大學階段有找到喜歡做的事情啊…」(Y2nd-P3-Y62-104)；研究者探問，是怎樣發現和確定自己的長處？Y君毫不思索回答：「比如說，雖然製作時候大家都說很辛苦，可是我自己覺得做起來好像不覺得累！就覺得好像是樂在其中！如果不會感覺到累，就可能是真心喜歡這樣做吧。」(Y2nd-P3-Y65-109)；作品完成之後的成就感和覺察到的實用感，也是讓Y君得以確認自己是真心喜歡製作手工實品的：「我是做出作品出來才發現原來我喜歡！…比如做包包，一開始覺得那只是作業就交一交，可是我發現，花錢買材料做的成品是有用途的，作品可以實際用得到！我就覺得很有成就感！」(Y2nd-P3-Y65-109)。

由於大學幾乎都是以實作產品創作作為學期評量標準，Y君學業成就展現因而能依自己力量到達中上程度；漸漸地，無論學習自信或在同儕群體的社會地位，皆有明顯提升與翻轉：「上大學以後因為恰好都是做手工，都是他擅長的，他很細心，也有細微的品味，所以做出很多成果都還不錯！…他的努力被看見了，所以就比較有自信，做手工也有成就感！成績也能提升到中間以上！課業有起來，同學也就會有看重你成果的時候，自然而然憂鬱症就好轉了。」(Y1st-P2-YM2-68)。

## (二) W君

### 1. 出生即展開生命戰鬥

#### (1) 早期發展的博鬥

W君母親懷孕後期因一場意外事件致使必須緊急安胎：「我們從小就知道他會有問題…醫生說學步會跌倒嘛，就果真跌倒了！他一兩歲的時候都會常跌倒…兩歲多不會說話，他不會講『爸爸』，只會講『ㄇㄇ』的音。」(W1st-P4-WM21-174)；面對眼前孩子具體可見的發展遲緩現象，W君母親採取的行動意志是竭盡所能地讓孩子接受專業支持與治療：「他出生之後就跟著醫院配合，從兩歲多開始做語言治療，語言治療完就做感覺統合治療…」(W1st-P5-WM24-187)，試圖藉由更廣泛的刺激學習促進W君發展，用以縮短與一般發展水平的距離：「我也另外讓他去上很多課程；例如：腦力開發、幼兒數學…也去上音樂治療、舞蹈訓練…希望他找到喜歡的東西，然後自己再去加深、加廣…」(W1st-P17-WM77-192)；打從一開始，母親便灌輸W君探索自我各種發展可能性的重要性。

#### (2) 隱晦不明的障礙

進入小學面對課室學習任務之際，W君開始出現一些狀況，例如：閱讀和抄寫出現跳行/跳字現象，但卻難以自我覺察而自主修正：「老師要我念課文，我就發現會跳過一些課文…抄課文時候也有發現自己會跳行！可是不是我故意的，就是自己跳行了。」(W1st-P1-W1-1)；注音符號學習出現困難：「譬如說『跳』：ㄊㄨㄛˋ，他就會說ㄊㄨㄛˋ；他知道那個符號、會念，可是拼音拼不出來。」(W1st-P5-WM37-209)，回家作業永遠出現“寫不完”的困窘：「小學寫功課都是要寫到12點。」(W1st-P1-W4-11)。

小學中年級開始，內在基本學習能力困難逐漸明顯、擴大展現在外在學科學習成就與行為表現上，上課開始出現聽不懂狀況：「三四年級慢慢發現國英數開始明顯弱於班上

同學。」(W1st-P1-W11-22)；對於語文訊息的輸入與輸出歷程均見困難：「如果語意抽象，我還是沒辦法了解那個文字想表達什麼。」(W1st-P2-W45-76)；學科之間表現也因學習方式和要求不同而有明顯差異：「他國英數分數雖然都不及格，體育、藝文、美術、音樂、童軍都曾經 100，歷史、社會大都八九十分…」(W1st-P7-WM57-294)；對於「學習」這件事開始產生明顯的情緒反應：「…超不喜歡國英數！因為怎麼學都學不會，那就很有挫折！那個時後還沒有學會分析事情，所以對學科就只是喜歡跟討厭的情緒而已。」(W1st-P1-W26-35)。直到小學高年級，W 君依舊不清楚自己在學業學習上出了什麼問題，自我概念建構在“整體”外在表現評價：「到小學高年級也不太清楚自己的狀況，那時候不會去探討原因是什麼？只是覺得自己就是成績不好。」(W1st-P2-W36-59)。

W 君在校適應困難也包括社會適應層面：「我在國中之前是不會看人家臉色，我不知道什麼叫氣憤，就是白目這樣子，也聽不懂雙關語。」(W1st-P19-W248-871)；「國中的時候才漸漸可以這樣勾背啊，肢體接觸什麼的。」(W1st-P5-W100-193)；重複不明的學習挫敗也持續引發自我內在負向觀感：「面對自己就很負面，因為沒有東西認同你！」(W2nd-P6-W33-240)，這些負面情緒有時是自己產生，有時起源於他人的負面回饋：「…五六年級時候就是有一群學生會捉弄我！那時候覺得很糟！而且老師也沒多說什麼。」(W1st-P2-W30-43)；而這些學校裡自我與外在在人事物交流後所產生的印象或自我意識，在往後發展中轉變成 W 君心中的黑暗面：「面對學習情境中的某些狀況會有陰影，會！因為小時候學習歷程有很多失敗，有時候你也會給你自已一些壓力！」(W2nd-P10-W58-452)。

### (3) 採以繞道而行策略

為了抗衡由學障衍生的負向情緒感受，W 君以畫畫作為自我情緒抒發出口；繪畫世界幾乎就是躲避學習挫敗壓迫的心靈角落：「我沒有學習動機…反正國英數我怎麼考都不及格嘛…那 anyway 我畫畫就好了，國英數就隨他去。」(W2nd-P1-W6-36)。

面對孩子學業挫敗經驗造成的負向情緒，W 君母親選以主動協助孩子連結外在支持，從旁協助在校適應：「我必須要付出當志工，我還曾經禮拜六都要幫忙上課，教母語、教英文、說故事…每個禮拜都有不同的活動，也邀請家長一起參與。」(W1st-P10-WM38-268)，W 君母親後來成為導師和家長之間最好的溝通橋樑，長期透過班級團體動力理解 W 君在校適應狀況。在教養期許方面，W 君母親以“全力發展優勢”作為孩子學習期許和準則：「我跟他說弱勢-學科學習-就跟自己比！你只要進步，一分、兩分我都很開心！那你的優勢就要很厲害！我要求這部分！」(W1st-P10-WM97-463)；W 君母親更持續藉由課外活動安排，讓 W 君透過參與學習獲得成就感，進而從行動過程衍生新的、正向的自我認同與價值感：「我讓他從小參加童子軍…他喜歡操作，到童軍團就會很好啊！後來他也因為參加童軍團說要幫助人，要去當志工…透過身教、境教，他會看到、他會內化、他會自我學習！」(W1st-P17-WM150-767)，期望 W 君能透過優勢潛能的不畏探索，為自己找到生命與生活的立足點與希望感。

面對弱勢能力發展，W 君母親總是想辦法以多元管道帶領 W 君克服問題，例如：想盡辦法“寓教於樂”，找出基本門檻標準，不致使 W 君對於學習喪失學習樂趣：「我都用他可以接受的遊戲的方式學英文、學拼音…還用唱歌學中文…」(W1st-P3-WM40-227)；「我

們還去找一千個平常最可以用到的中文字，最重要的就是讓他能繼續學習…」(W1st-P10-WM92-430)；學校老師後來也遵循語言治療師評估與建議，在 W 君特定學習需求上達成協助共識：「語言治療師就請老師教他打字，我們也跟老師、跟班上導師溝通，只要文章語意通暢就是有分，不能說字錯了就扣一分…」(W1st-P9-WM88-412)，讓 W 君隱晦不明但確實存在的障礙特質，不至於全然啃食學習動機與意願。

## 2. 自我歸零與再建構

### (1) 刻意經營同儕支持網絡

由於小學不甚愉快的師生與生生相處經驗，W 君在小六升學轉銜之際，向母親提出選擇與大部分小學同學不同的國中就讀；W 君特別換上一副白框眼鏡作為升學國中起點的標記，似乎是透過這種儀式，和過往那個活得很不快樂的自我做一個區隔。W 君母親也趁著升學國中的轉捩點，灌輸另類人際相處觀念：無論同儕在校表現是好是壞，期望 W 君能跳脫外在環境所賦予的二元評價，練習把焦點放在同儕“特點”並好好觀察、模仿與學習：「我就去觀察班上某些同學為什麼會成為人群焦點？！不管講什麼大家都會聽他的？！我就開始模仿他們，去跟他們好、跟他們做朋友、去培養感情，去學他們怎麼跟周遭的人聊天，觀察他們的談吐、態度，觀察他們怎樣可以很容易地融入一個團體、或是當 leader 叫大家去完成某一件事情？！我就是從國中開始一直模仿那些同學。」(W1st-P3-W54-91)。

久而久之，W 君漸漸可以藉由自己與他人言行之間的比對和分析過程，透過某種他人演示的“故事”而理解自己，進而產生自己可以和他人自在互動的人際空間：「我國小感覺沒有交朋友的自由…因為那時候我不知道我的問題在哪裡，所以我也沒有辦法把我的問題告

訴給周遭的人。」(W1st-P3-W53-89)。也或許正是因為 W 君珍惜轉換新環境的生涯契機，讓他有機會體驗“歸零”經驗所產生的全新感與自由，不再繼續受困於負向的社會人際適應動力：「小學五六年級時候在學校有那種被壓抑的感覺…跳脫整個環境後，突然就會想通一些事。」(W1st-P3-W55-99)。

### (2) 坦誠面對學習障礙

積極投入自我形象與同儕互動模式改造後，W 君主動選擇向同學告白具有學障的事實：「國中時我就敢直接告訴別人說”我是學習障礙”…那時候就覺得，如果人家跟你已經相處一段時間了，也會發現你好像不太一樣！…我告訴別人我有學障之後，別人就會說，喔，難怪你之前怎麼樣…感覺好像同學也釋懷以前那件事情！」(W2nd-P6-W34-245)；此後，W 君在同儕面前有了更多展現真實自我的機會與空間，因而能主動向同儕表達自我學習需求，開始學會向同儕求助解決基礎學科學習問題：「國三時他想考師大附中美術班，他就跟班上同學說：『我可能是未來的畢卡索！但我國英數有問題，如果碰到不會的你們要馬上教我！』因為他敢這樣說，所以只要他國英數有什麼問題，馬上問旁邊同學，旁邊同學即使正在讀書，也會馬上教他。」(W1st-P9-WM72-360)；至此，同儕友伴支持幾乎成為 W 君在校學習的重要能量來源。

## 3. 以優勢翻轉學習

### (1) 內生自我保護力

由於繪畫是 W 君優勢能力，透過身心障礙學生適性安置服務系統升學的 TT 校廣設科亦是當年名列第一的科系，讓 W 君高中生活有了前所未有的歡樂自信：「我兒子升上高中跟我講：『媽我要念高中了！爽耶！每天都做我開心的事，每天畫我要畫的東西，每天老師講的都是我有興趣的…哇！天天畫

畫了！不眠不休都沒有關係！」…」（W1st-P18-WM159-834）；或許優勢潛能全然發揮讓W君有了支持自我的餘裕，於是能夠進一步自主創造在校適應的正向經驗；例如：改變過往逃避國英數學學習心態、以及被輔導室老師“列管”視角，轉以正視、向輔導老師主動求助的學習態度：「高中抽離課程是我自己提出來說我要的！…經過半個學期我發現自己還是跟不上同學學習，就跟老師主動說我要抽離；高中是我主動去找老師幫忙，願意靠近特教組，也願意主動走到資源教室門口。」（W2nd-P2-W8-52）。

### （2）學校經驗大翻轉

高中同儕因為都經過能力篩選機制而同科系，W君面對在校學習適應表現的比對視窗因而有所不同，也提供機會讓W君發展不同以往的學習信念。故當W君因抽離課程而更熟練數學學習、進而擁有教導同儕經驗時，並努力實現“拚贏班上一位同儕就足夠好”的可能性之際，也讓W君體驗前所未有的學習自信：「他們班女生數學都不太好；他上資源班以後，回原班竟然可以教同學！他還覺得說，TT校是分數很高的！所以他認為『我只要贏一位就很開心了！』」（W1st-P13-WM123-573）；而這樣學業成就的自我評價方式後來也延續到就讀大學，一路助益自己增長學習自信、維持學習投入的動機：「後來我到Y醫大也一樣，我只要贏一位同學就超爽的！印象深刻的是大學畢業時我贏了五個！其中有前三志願高中的！反正就是其他外縣市名校！贏了就超爽！」（W1st-P13-W209-576）。

### （3）互惠式支持社會網絡

升學大學時，W君有機會從設計科轉向牙醫專長發展；與同儕互動時，W君一如慣往積極營建社會支持網絡：善用”身為臺北人”地緣優勢，扮演地陪、導遊身分，帶領大

多數從南部北上求學同學走逛臺北：「我帶同學出去玩，去西門町，去跨年，帶他們旅遊，帶他們買衣服給他們一些時尚觀念…我教他們這些東西，他們教我學科…到最後有同學寫小卡片跟我講謝謝我帶他們到處玩！」（W1st-P16-W229-715），W君對自我問題的坦誠、以及對同儕外地生活的付出，也同步獲得同學學習策略的無私分享，產生一種互惠式人際互動模式：「…有12個同學無私分享他們的學習策略給我。」（W1st-P17-W237-773）；甚而，開創一個機會讓W君體驗助人者的角色扮演：「有一個同學一直帶著我走，他是操作很弱的學生…因為我操作能力強，所以我就幫他操作部分，他就幫我學科部分，我們就這樣互相幫忙。」（W1st-P13-W217-625）；這位好友除了也在與W君互助學習過程中獲益，也或許是因為受到W君生命故事感染，大學畢業後於是開啟了另一條專業發展之路：轉往腦神經科學做研究，也同步引發W君跨專業學習的職志發展意識：「因為我一直受到這個社會的幫助，透過特教服務管道一直升學到現在，所以我想可以回饋的方式就是把醫學和設計做結合，去做輔具或是相關器材，想辦法解決弱勢人問題。」（W1st-P15-W223-665）；藉由「經驗分享-社群回饋-深化自我思維」行動意志，W君得以逐漸具象化跨專業學習的理想：「…透過與教授和業界老師面談，我可以知道別人對於我解決問題方法或能力的看法，那我就可以再進步了！我後來就習慣這樣透過和別人聊天、透過分享去認識自己，然後再提升自己的想法，把想法變更成熟…」（W1st-P15-W225-680）。

## 4. 轉變為和平戰士

### （1）統整式自我覺識

進入大學，同儕友人幾乎是W君生活不可或缺的一環；透過與同儕產生的正向互動，

似乎也自然促發 W 君有勇氣產生更深刻的、前所未有的自我覺識過程，面對「學習障礙」存於自我生命的事實，也能逐漸以積極心態深化反思，並清楚表述自我學習議題：「其實上大學之後我才發現一件事情：我的學習模式其實是需要內化的！我不像其他的人可以用背的！或是說我背的方式叫作『內化成為生活常識』…或者說把知識變成可以應用的形式…」(W1st-P7-W128-299)。統整式的自我覺識除了讓 W 君有機會「把一輩子沒念的書全部補念回來！」(W2nd 訪 -P5-W31-226)，也因此讓 W 君得以深刻投入大學等級的專業知識學習，產生某種脫胎換骨感覺：「就覺得大學學到很多、自己改變很多！」(W2nd-P6-W39-276)。

### (2) 重建學障經驗

當成年 W 君回頭看待過往曾是阻礙自我有效學習的弱點時，已能逐漸選擇用一種欣賞“不完美的完美”視角，重新定義學障存在於自我生命的影響；此時「學習障礙」儼然已非“需強化改造”的生命現象，它反而能新生一種獨一無二的優勢潛質，W 君是而可以篤定而自信地自我宣示「學習障礙是毋需克服的個人特質」。是以，W 君很珍惜自己在設計學海中“總容易創造錯字”的特點，因為有相對較大的自由度進行文字設計：「我可以因為學習困難創造新的東西，可是正常人他學字已經被制約住了…他們變成要故意寫錯字才可以創造！設計人會用一些創意去圖像文字…那其實這就是我的特點！我會做這件事情是因為我沒有被制約住。」(W1st-P12-W194-521)；過往為自己戰鬥的經歷終於讓 W 君轉化出新的自我價值感，能夠驕傲地為自己一路「我就是盡量了解自己，然後把弱點變成優勢」(W2nd-P8-W51-371)的生命發展歷程，找出獨樹一幟的可能性：「臺灣教育就是把很多人塑造成一模一樣！就是會有一個模組！以

為按照這個模組就可以成功！但是事實是這樣嗎？不一定嘛！這是不一定的！」(W2nd-P9-W51-372)，讓他人生命識見得以擴充，因為看見多元可能性而能容納多元成功價值：「Y 醫大同學覺得我特別就是因為我不在這個模組裡面，而且只要跟我聊天就知道我懂的東西很多！只是我不知道怎麼把這些東西量化成文字，但那絕對不是因為我不懂…」(W2nd-P9-W52-376)。

### (三) J 君

#### 1. 透過母親連結外在世界

##### (1) 他人不明所以的情緒

J 君就讀幼稚園時，學校老師便發現在校適應有顯著異於同年齡兒童的表現，覺得他“怪怪的”：「例如有一次老師為了上課需要一點材料，所以下課偷錄音，錄到 J 君講話聲音，老師上課時播放，J 君就當場大哭！」(JM2nd-P2-JM36-70)；也曾出現拒學現象：「中班時他不肯念幼稚園！後來問他，原來是因為早上要跳舞，他很討厭！他就是轉圈圈的時候很容易跌倒！」(JM2nd-P2-JM36-72)。母親後來帶 J 君到醫院做評估，得知具臨界 ADHD，但仍難理解 ADHD 和 J 君無故在幼稚園大哭、轉圈跌倒等事件有何關係？學前 J 君動作協調與情緒適應困難只歸因 ADHD 診斷。

##### (2) 與社會格格不入

J 君在校適應問題一直延續到小學：「低年級時他和同學坐同一張桌子，就發現你跟誰坐同桌？他會說不出一個所以然來！」(JM2nd-P2-JM36-74)；為此，J 君母親自願進班當志工媽媽，就近關照孩子學習生態：「我得幫他連結外面世界！不然他好像都覺得沒他的事這樣。」(JM2nd-P2-JM39-78)「他有他的困難！就是很難主動去和別人連結。」(JM2nd-P2-JM44-86)。

儘管如此，J 君社會適應挑戰和困難仍然

存在，例如：難以有效整合社會互動情境中複雜的信息交流，故從小學開始，J君自陳難以理解一般同儕言行舉止的表徵內容與真正意涵，自然產生與同儕社會格格不入現象：「我是什麼都不懂！…比如說同學做事完全沒邏輯，那不是無厘頭，那是胡搞瞎搞，根本不知道他在幹嘛？或者他是在裝傻？我就是沒辦法和同學相處。」(J1st-P5-J155-226)。J君甚至自述難以忽視心中人際界線的存在，與他人相處會堅持界內與界外回應方式：「…就沒辦法接受別人越過人際界線，這條線以外怎樣都沒關係，以內怎樣都不行。如果人家踏到那條線我會直接離開，可是這樣感覺就會有距離。」(J1st-P8-J256-366)。

小學高年級時，J君被分配到一個堅持傳統教育理念的明星導師班裡，導師未能用不同角度理解非典型孩子的學習特質，以及這些特質對孩子學習可能造成的影響：「G56導師比較迷思，比較傳統，跟他講學障他也聽不懂。」(J1st-P1-JM7-37)；其教學環境中僅有單向要求，少有支持或彈性；同儕在此班級氛圍中也開始出現不友善對待！負向人際互動經驗累積讓J君產生陰影：「人際互動上我都沒有什麼好的經驗…那時後原本和同學就有距離，之後就更有距離…那時候會有陰影啊，到現在都還是。」(J1st-P10-J300-426)。

### (3) 能力與表現存在顯著差距

J君也歷經一些學習問題；例如：作業寫不完：「他小一時候作業寫一半就放棄，作業寫不完！寫到媽媽開始發狂！」(J1st-P1-JM4-30)；注意力困難：「從小到大學習印象最深刻的事就是打開課本後大概幾分鐘就會睡著！每個年級都有！上課、看書大概兩分鐘就睡著了！考試後來都是自己讀。」(J1st-P1-J1-4)，而這等學習認知歷程展現的注意力困難也在考試情境裡造成困擾：「小二時有

一次老師發考卷，他很生氣把桌子一推，把書包通通丟掉！導師後來也非常生氣！J君困難就是：我會，但我寫錯，我不停地寫，但我考不好！寫錯字！寫不完！寫錯答案！我可能算對但答案寫不對，或者我看錯、寫錯但是我會！」(JM2nd-P3-JM47-93)；每逢考試J君便時常溺陷”粗心錯誤→成績低落不滿意→產生負向情緒行為”的反應迴圈。

## 2. 標籤顯現真相

### (1) 獲得釋懷與諒解

升上國中後課業難度增加，上課沒聽懂、光靠自己念的學習效果有限，J君終於在七下接受鑑定，並開始服用藥物改善注意力；沒想到接受專業介入後效果即刻顯現，除了讓J君自己有感，父母也直呼不可思議：「…他說上課聽懂很多…成績也往前跳了一百多名…」

(J1st-P1-JM3-25)；無論J君或同儕，都可在考試評量調整服務過程中，看見特殊需求被滿足後的真實能力水平，讓J君同步獲得自我和同儕的諒解與釋懷：「鑑定對他非常重要！鑑定後他知道自己怎麼回事，同學也知道了，他回來就跟我講：他小考考不完時，老師就讓他在外面寫…有一次發考卷，他考得不好，同學就慰問他：『你是不是又沒寫完？』你知道這個對他來講就是得到原諒、得到諒解！」(JM2nd-P3-JM55-105)。

J君母親曾任特教教師職務，對於特殊孩子學習與心理狀態能建構相當程度的專業識見，故能以教導有效策略為教養重點：「這個障礙是一輩子的，我們要去思考的是，怎麼讓他學到”帶得走的能力”！教的東西盡量少，因為他學習量、能夠儲存的學習量少，所以基本上教他的原則是：教最精簡、可以用到最多面向的東西。」(JM2nd-P2-JM15-43)。也許正是母親能夠同理J君障礙特質、進而發展自助能力的教養期許，終能對J君產生正向循



環的生活動力，潛移默化之間J君竟也能透過自我與同儕間的觀察比對，向弱勢同學提出關於ADHD症狀的關懷與建議，不知不覺展現了覺察外在人事物境、主動敞開心胸關懷弱勢同儕的能力：「我有跟他講什麼是學障！我有講他一個是ADHD、一個是動作問題…他鑑定後有天說他覺得有個同學跟他一樣…就主動向同學說自己的症狀…後來那個同學聽他的話和媽媽去看醫生…診斷出來就是ADHD。」(JM2nd-P3-JM58-113)。

### (2) 積極負向思考

上高中後，因為同儕都是透過競爭激烈的篩選方式升學，J君學業成就表現難如國中小那般能夠輕易保持在中上程度，由課業引起的壓力自是難免。或許這樣的心理壓力累積久了，終於讓J君產生“積極負向思考”：「就是你會主動地、非常地、盡量往不好的方向去想！」(J1st-P4-J126-181)。

即便“積極負向思考”本質上是一個主動把生活事件以負向方式想到極致的過程，但它終究是開啟J君與母親產生公開對話的心理機制；母親在此過程一來如常透過認知澄清策略教導J君覺察自己近況，也會透過選擇相信的方式，肯定J君覺察自我內在世界表現：「如果你問他最近心情怎麼樣？他就會說：『還好，只是就會“積極負向思考”！』…我會跟他解釋什麼叫作情緒掉下去…憂鬱其實有一個特徵就是負向思考很多…如果他說感覺還好、還可以，那我就相信他的判斷。」(JM2nd-P7-JM117-285)；J君母親能夠藉由親子間互相信任的依附關係，引導並認同J君在“積極負向思考”歷程裡陳述的所有內在思緒，甚至藉由J君坦誠以告的言行，給予讚賞和提示：「其實我一直在提示『你應該感覺什麼事』…我一邊問，一邊提示要注意什麼…當他覺察到的時候，我會跟他說：『我尊重你的感覺，我

覺得你能夠覺察這個真的很了不起！』…」(JM2nd-P7-JM119-296)。

## 3. 成年踽踽獨行

### (1) 刻意校正格格不入

J君在大學時期與同儕互動的模式或信念和過往相似，多半一貫保持心理距離：「就不喜歡跟同學相處！可能也不懂他們，不太懂！」(J1st-P2-J45-72)；社會人際脈絡訊息的整合覺知與因應，到了大學時期終究仍是一種困難和挑戰：「我會覺得孤單啊！…所以課業或是一些人際關係是學障比較有影響的地方…我不算是會去和同學交惡，我是和同學根本就沒有互動！就是好的人際互動經驗沒有、壞的也沒有，都沒有。」(J1st-P3-J66-100)；所幸透過大學資源教室連誼活動，J君在社交品質上有明顯改善，除了從重要他人觀察可看出端倪：「大學資源班老師說他有進步！…老師剛開始會找藉口要學生去幫忙做很多事，後來發現J君漸漸會主動問老師：『老師中午了你們要吃什麼？我去幫你買！』哇！這真是非常大和善地大變！他敢去問這種對他來講叫作沒有功能、沒有意義的事情！後來J君會跟資源班學生出去玩…剛開始不太肯去，老師就硬拖著去，後來可以從中午聊到晚上…」(JM2nd-P6-JM103-235)，就連J君自己也有所覺知自己的進步點：「進大學後我有練習跟別人對話，不然我的話是非常少！基本上像現在的這種對談是不可能發生的！」(J1st-P6-J168-261)。

### (2) 遇見適應危機

大二時J君遇見第一次適應危機，父母為此輪流動員協助：「他大二那陣子很糟！念到快放棄！因為當掉滿多！他覺得念不來…我們就分頭教…爸爸教他專業知識，我帶他閱讀英文書…教讀一陣子後，他後來有抓到讀原文書訣竅。」(JM2nd-P3-JM65-133)。

另一次危機是在大五時：J君眼見重修多次仍未通過的學分又要失敗了，一來自知難在時限內完成作業、同時又面臨考試壓力，而求好心切的J君為了自我訓練能夠達到與一般同儕相當的成就標準，竟未事先和教授商討考試時間延長的評量調整措施，致使心理壓力遽增！甚至產生輕生念頭：「有天早上大概五點半，他用LINE問我：『為什麼不可以放棄？！』…我第一次看他這樣子…我根本不敢問！因為你這樣問其實會有提示效果！可能就會往牛角尖鑽…我就說：『因為媽媽很愛你，所以你不能放棄！』…」(JM2nd-P4-JM72-172)；隔日到宿舍時，J君從理頭反鎖，自我封閉到不願接觸外在世界訊息：「…到他宿舍門打不開，找不到他、也叫不到他，他手機不接，我就趕快叫管理員，結果也找不到管理員，我就找資源班老師…」(JM2nd-P4-JM72-172)；在那個節骨眼，J君母親按照過往對孩子的理解，不讓J君在最脆弱時刻面對他人可能造成的僵直反應、加重連結困難：「我和管理員和老師說：『你們都不要進去！我去！我進去了解一下狀況！有什麼狀況我再跟你們講！』…」(JM2nd-P4-JM72-183)；進入宿舍後，J君母親首先冷靜說服J君透過藥物輔助自己放鬆，先解除生理緊繃再想後續可以做的事情；在母親提供的安全情感支持下，J君順從服用百憂解，等睡了一覺醒來，才終於能夠開始與母親親性對話：「我好像好多了…」(JM2nd-P5-JM72-190)；爾後，母親開始小心探問問題癥結：「我問他下午那堂考試老師知不知道你的困難？那堂考試有沒有延長時間？他說沒跟老師講要延長時間！老師不知道！…」(JM2nd-P5-JM72-190)，並且開始分工請求資源班教師向任課教授溝通，想辦法降低J君考試焦慮；後來教授允許全班無限延長考試時間，提供機會讓所有學生發揮最大

表現！考完試後J君就和資源班老師討論接下去要做的事：「那天寫到天都黑了！接著就跟資源班老師約好討論作業的部分。那其實之中我就不需要插嘴了；他就已經可以講話、可以談了，恢復一些能量了，然後他們就決定好怎麼做…」(JM2nd-P5-JM73-197)。面對孩子重大適應危機當刻，J君母親以專業分層概念進行處理；一來，從生理、認知到心理地逐步緩解憂鬱急症狀況，另來，也依危險威脅程度逐步向外連結能夠協助解決適應危機的資源。

## 二、學障大學生韌性發展歷程

從三位學障大學生生命故事可知韌性發展至少包括「抗衡」和「復原」功能；圖一自我與社會系統共同運作產生的保護機制，是在某些具體事件或轉折點發生下產生的螺旋式動態發展歷程。

### (一) 抗衡危險威脅

以抗衡學障造成危險威脅的韌性發展多半起始於國中小階段，並延續至成年階段；如圖一下半部所示，此時三位學障大學生在社會支持構成的保護機制下，促使自我系統產生「調和重複挫敗引發的負向情緒反應」、「覺知學障本質增加自我控制感」、「珍視翻轉/轉折經驗成就表現」、「提升自我價值感」、甚至「轉化對學障經驗的知覺」等行動，最後得以預防學障危險威脅產生更複雜、更大程度影響。

Y君母親向來以營建安全成長環境為主要訴求，會細心呵護孩子在學習與成長過程中心理安適經驗，故於早期發展階段即偕同校內特教服務系統建構支持和保護環境，減緩Y君面對學習時產生的壓力和挫敗感，使其在符應其學習能力水準的教學環境下安全成長。大學就讀科系能自然建構符合Y君學習特質與需

求的教學環境，加上友誼正向經驗使然，讓 Y 君能在此轉折契機下開始覺知真實自我，因內在成就動機而沉浸快樂學習情緒與追求成就感的循環裡，甚至有餘裕擴充自己與他人的社會連結。

W 君從小便遵循母親將優勢潛能發展到極致教誨，故能於繪畫能力養成過程中，不間斷地自我探索成就感追求的可能性；至於弱勢學科學習，則以自己跟自己比、追求自我成長為主要目標。在以母親為主導的社會支持下，透過連結專業支持所供給的能量，W 君得以藉由優勢能力不斷擴張所獲得的正向力量，於國小階段便知道如何調和由學習挫敗引發的負向情緒，甚至勇於在升學國中時跳脫舒適圈，讓自己在全新環境中重新面對和建構學障經驗。當國中階段選擇坦誠面對學障之際，W 君變得擁有更多心理自由度重建自我形象、提升自己於同儕人際的社會地位、建構同儕群體支持網絡、並因自我覺知而理解如何擴充成就追求之道。高中以後 W 君幾乎能夠順應環境中可能出現的轉機或新契機，不斷擴大學業和社會人際成就追求，終於發展自我統和識見、轉化學障經驗知覺。

J 君母親本著個人教育專業，從國中小階段直至大學階段，皆能敏覺 J 君成長與適應需求，致力運用專業知識協助孩子；除了幫忙對外在人 - 事 - 物 - 境產生適當連結，也不斷透過認知澄清策略，建構 J 君生命多元價值觀，以減緩在校學業與非學業生活適應壓力、以及壓力產生的焦慮 / 憂鬱情緒。國中 J 君接受特教鑑定後，除了對自身學習問題產生明確認知，也因此讓同儕和自我釋懷「成就表現 vs 能力水準呈現顯著差距」造成的負向情緒行為反應，一路發展能在母親引領之下，適當接受和認知藥物治療或特教專業介入產生的效益。

#### (二) 從危機中復原

不同於抗衡學障可能引致的潛在危險威脅，學障大學生出現重大適應危機的復原歷程，多半發生於青春晚期的高中和大學階段；如圖一上半部所示，此時面臨的課業學習要求遽增，致使容易產生學習壓力和焦慮 / 憂鬱情緒，在母親融合專業支持的保護機制下，自我系統產生「減緩焦慮 / 憂鬱情緒急性症狀」、「鬆脫自我封閉現象」、「解放和調合壓抑思緒」、以及「回復冷靜面對和因應問題」等行動，最後脫離危機，回復適應。

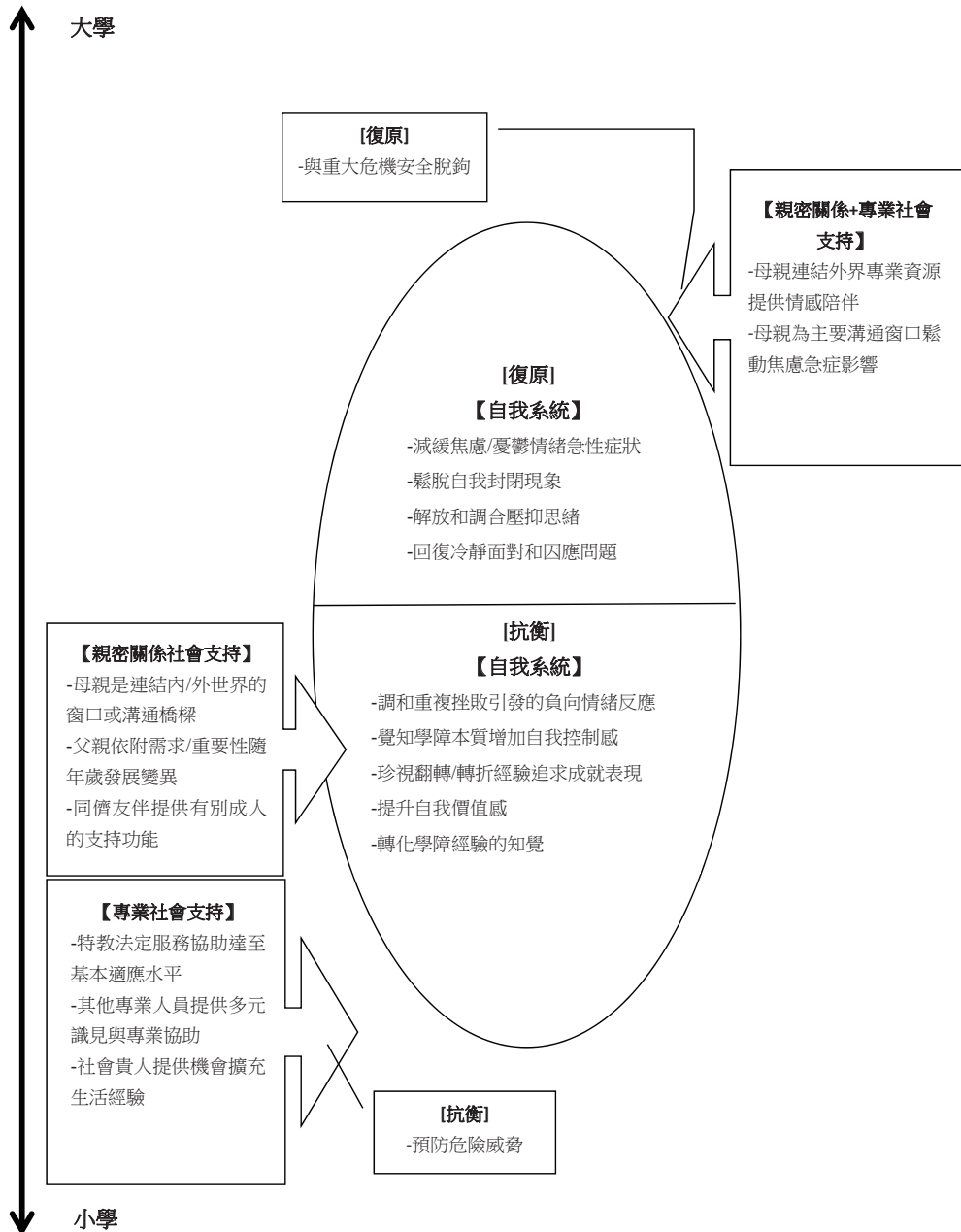
Y 君高中與 J 君大學階段都曾陷入學習低潮；Y 君因高中校內特教服務相對欠足，使其在原班學習歷經前所未有的壓力和挫敗感，加以同儕間學習競爭氛圍，社會人際適應陷入緊繃的情感壓抑狀態，故當學科學習與職能考證失敗接踵而至，由習得無助引發的憂鬱症狀和厭世念頭急遽激增。此時 Y 君母親即時連結心理衛生專業資源，在旁看護孩子情緒健康，家人並提供安全環境陪伴 Y 君走過情緒風暴，最後在特教法定服務下脫離“無法畢業”的心理壓迫與恐懼，終致回復足夠適應能量獲得升學大學新契機。

J 君大學階段適應危機裡，母親即刻連結周遭可用人力資源（如：運用父親專業知識和資源班教師專業知能），在結合情感陪伴與專業支持力量下，引導 J 君降緩焦慮 / 憂鬱情緒急性症狀；包括：與父親分工合作提供認知鷹架助益大學知識學習、以安全情感支持解除心理自我封閉狀態、向外連結專業資源取得分層合作的適當協助，最後協助 J 君重新回復冷靜面對和因應適應危機。

### 三、討論

#### (一) 自我覺知引動適應

從三位學障大學生生命故事中可知，某些生命轉折點（turning points）出現能促使自



圖一 三位學障大學生韌性發展內涵

我系統產生一系列正向轉變；轉折點出現可能由轉銜新環境而創造，也可能隨發展因素自然出現，但皆和自我系統對學障經驗的覺知與有效掌控有關。

Rochat (2003) 認為成人自我覺知發展是持續波動 (constantly fluctuating) 的動態歷程，也會如兒童早期自我覺知發展般，不斷在五階段走渡轉變，包括：分化 (differentiation)、脈絡化 (situation)、識別 (identification)、持久 (permanence)、及自我意識 / 後設性自我覺知 (self-consciousness or meta self-awareness)；自我覺知建構過程難免產生次級性 (secondary) 情緒，例如：困窘 (embarrassment)，此和個體向內覺察自我與外在他人覺察自我產生不一致情狀有關；自我覺知是隨個體內外在世界共覺 (co-aware) 發展而建構，個體會透過外在他人展示的社會鏡 (social mirrors) 進行自我建構。

本研究發現三位學障大學生自我覺知學障內涵包括學業學習與社會人際適應層面，前者例如：成績不好無法改變 (Y/W)、功課寫不完 (Y/W/J)、注意力 / 記憶力困難 (Y/J)、文字訊息吸收 / 產出困難 (Y/W)、成就動機困難 (W)、學習 / 評量表現不均衡 (W/J) 等，後者例如：動作慢 / 協調問題 (Y/J)、難以理解雙關語 / 隱喻 (Y/W)、社會訊息整合 / 社會認知問題 (J)、感覺統合 / 觸覺防禦問題 (W/J)、(考試) 焦慮 / 憂鬱情緒症狀 (Y/J) 等；特教鑑定引進的專業資源與支持能形成相對客觀的社會鏡，促使個體與社會他人共覺的學障經驗能在一致覺知狀況下獲得專業協助，除可減緩次級性情緒問題 (如：因學習挫敗產生困窘 / 不知所措 / 無望 / 憤怒等)，更可透過成功經驗獲得發展正向心理與覺知意識，最後不致溺陷汙名化意識而影響心理健康或惡化自我表現。本研究發現學障鑑定並未在

三位學障大學生生命故事產生汙名化影響，此可能與鑑定後引進的專業支持能實質助益學障大學生克服適應挑戰與困難、建構成熟自我覺知發展自我支持力源有關。

## (二) 情感結合專業知識的社會支持能促進韌性發展

從三位學障大學生生命敘說中，可知“壓抑 / 不自由”、“黑暗面”、“陰影”等負向情緒詞彙，大多和同儕或教師對學習困難的誤解或詮釋認知有關；母親是三位學障大學生最重要的社會他人，母親角色同步結合親密關係與專業支持功能，除了緩和學障經驗所引致的負向情緒影響，也得以透過專業知識轉換出的支持功能，協助學障生覺知和掌握學障影響機制。

同儕友伴支持功能有別於成人，同儕間互惠式學習支持網絡能催化學障生更大程度的目標追求或生活體驗；例如從 W 君與大學學習伙伴互助產生跨專業學習的行動歷程看來，同儕友伴除了是追求成就展現的戰友，也是擴展專業職涯版圖的重要他人，Y 君大學知己也有相似的角色功能。

專業人員可藉由成就經驗翻轉，讓三位學障大學生得以有機會在滿足成就感狀態下，扶正自我系統過往經驗值、進而產生自我成長的欲求與期望；舉凡教師、教授、專業社群貴人等引致的社會互動，皆提供機會翻轉學障大學生過往成就經驗形成的低自我價值感。

本研究發現不同發展階段中，親密關係與專業支持可結合產生不同比重的保護功能；家庭、同儕友伴、教師、及社會貴人在不同發展階段所提供的多元支持，讓學障生適應發展能如 Werner (1993) 建言，透過不同轉銜契機擴張其社會支持豐富度，進而達至更佳發展與適應。

## 結論與建議

### 一、結論

本研究發現學障大學生韌性發展包含抗衡與復原功能；促進學障大學生韌性發展之保護機制，是在某些具體事件或轉折點發生下，藉由結合情感和專業的社會支持，促使自我系統產生螺旋式向上發展的轉變而成。鑑定後標籤作用並未對三位學障大學生發展產生汙名化影響，此與專業知能有助自我覺知歷程有關。成熟的自我覺知歷程是促進三位學障大學生韌性發展關鍵；個體自我與他人若能藉由專業識見建構足夠客觀的社會回應視角，可助學障大學生在不同發展階段掌握其獨特而隱形的障礙現象。三位學障大學生發展過程中負向情緒構成的脆弱性，可能與自我覺知歷程和壓力事件有關，透過個體與社會他人共同覺知與共尋解決之道的行動意志，能促使韌性展現。

### 二、建議

本研究發現學障標籤作用並未產生汙名化，與文獻有異 (e.g. Harðardóttir et al., 2015; Orr & Goodman, 2010)；標籤與汙名化作用對學障生自我發展影響，值得後續探究。Higgins、Raskind、Goldberg 與 Herman (2002) 發現自我接納愈高的學障成人，面對障礙標籤會以中立語言陳述困難，並致力針對障礙所需支持進行意義化理解，以減弱影響範疇；顯示覺知自我優弱勢內涵、將學障視為生活部分而非整體、正視標籤帶來的專業支持與意義，都是重要保護因子；而自我知覺與發展成熟、社會互動經驗有關 (Harter, 2012)，相關介入設計應考量年紀和社會脈絡。

### 三、限制

本研究資料皆由三位學障大學生及其母親共同述說、建構，所得研究發現與結果都是綜合分析三位學障大學生及其母親敘事內容而得；在閱讀和理解本研究陳述之學障大學生韌性發展歷程時，須考量本研究之資料本質。

## 參考文獻

- 王勇智、鄧明宇 (合譯) (2003)：敘說分析 (C. K. Riessman 著：NARRATIVE ANALYSIS: Qualitative research method)。臺北：五南。(原著出版於 1993)。[Riessman, C. K. (2003). *NARRATIVE ANALYSIS: Qualitative research method* (Y. C. Wang, & M. Y. Deng, Trans.). Taipei, Taiwan: Wu-Nan. (Original work published 1993)]
- 王瓊珠 (2017)：學習障礙大學生學校生活適應研究。特殊教育學報，45，1-24。[Wang, Chiung-Chu (2017). School adjustment of college students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 45, 1-24.]
- 吳芝儀 (譯) (2008)：敘事研究：閱讀、分析與詮釋 (A. Lieblich、R. Tuval-Mashiach 與 T. Zilber 著：Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation)。嘉義：濤石文化。(原著出版於 1998)。[Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (2008). *Narrative Research: Reading, Analysis*

- and Interpretation* (C. I. Wu, Trans.). Chiayi, Taiwan: Waterstone. (Original work published 1998)]
- 李雅瑩 (2018) : 大專學習障礙學生依附關係與生活適應之研究 (未出版) 。長庚大學早期療育研究所碩士論文，桃園縣。[Li, Ya-Ying (2018). *The study of school adjustment for students with intellectual disability in universities*. Unpublished master's thesis, Chang Gung University, Taoyuan, Taiwan.]
- 張萬烽 (2017) : 學習障礙學生自我概念與學校適應之縱貫研究。特殊教育研究學刊，42 (3) ，1-32。[Chang, Wan-Feng (2017). Self-Concept and School Adjustment of Students with Learning Disabilities, *Bulletin of Special Education*, 42(3), 1-32.] doi:10.6172/BSE.201711\_42(3).0001
- 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，28，289-312。[Huang, Wen-Hui (2005). Observing traits in daily life stories on a twice-exceptional student. *Bulletin of Special Education*, 28, 289-312.]
- 黃竹瑩 (2017) : 大學身心障礙學生自我概念與學校生活適應關係之研究。國立屏東大學教育心理與輔導學系碩士論文，屏東縣。[Huang, Chu-Ying (2017). *The Relationship between the Self-Concepts and the Adjustability to College Lives of College Students with Mental and Physical Disabilities*. Unpublished master's thesis, National
- Pingtune University, Pingtune, Taiwan.]
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2014). Social cognition of children and adolescents with learning disabilities: Intrapersonal and interpersonal perspectives. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 278-292). New York: The Guilford.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative Research-Unity and Diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), 1-15.
- Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405-427.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concept. *Review of Educational Research*, 58(3), 347-371. doi:10.3102/00346543058003347
- Collins, G., & Wolter, J. A. (2018). Facilitating postsecondary transition and promoting academic success through language/literacy-based self-determination Strategies. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(2), 176-188. doi:10.1044/2017\_LSHSS-17-0061
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113-147. doi:10.1177/1088868314544222

- Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(6), 339-349. doi:10.1177/07419325030240060501
- Gerber, P. J., Ginsberg, R., & Reiff, H. B. (1992). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25*(8), 475-487. doi:10.1177/002221949202500802
- Gerber, P. J., Reiff, H. B., & Ginsberg, R. (1996). Reframing the learning disabilities experience. *Journal of Learning Disabilities, 29*(1), 98-101. doi:10.1177/002221949602900112
- 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 and Practice, 18*(4), 222-236. doi:10.1111/1540-5826.00077
- Gregg, N. (2014). Adults with learning disabilities: Factors contributing to persistence. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2<sup>nd</sup> ed., pp.85-103). New York: The Guilford Press.
- Hamilton, C., & Atkinson, D. (2009). 'A Story to Tell' : learning from the life-stories of older people with intellectual disabilities in Ireland. *British Journal of Learning Disabilities, 37*(4), 316-322. doi:10.1111/j.1468-3156.2009.00588.x
- Harðardóttir, S., Júlíusdóttir, S., & Guðmundsson, H. S. (2015). Understanding resilience in learning difficulties: Unheard voices of secondary school students. *Child and Adolescent Social Work Journal, 32*(4), 351-358. doi:10.1007/s10560-014-0373-1
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: The Guilford Press.
- Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly, 25*(1), 3-18. doi:10.2307/1511187
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International, 28*(5), 574-591. doi:10.1177/0143034307085659
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226-237. doi:10.1177/002221949602900301
- Lerner, L., & Johns, B. (2009). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities* (11<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Margalit, M. (2004). Second-generation



- research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 45-48. doi:10.1111/j.1540-5826.2004.00088.x
- Masten, A. S., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery and transformation. In J. B. Reich, A. J. Zautra, & J. Stuarthall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 213-237). New York: Springer.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.
- Mishler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-443. doi: 10.17763/haer.60.4.n4405243p6635752
- Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20(1), 43-60. doi:10.2307/1511092
- Ofiesh, N., & Mather, N. (2013). Resilience and the child with learning disabilities. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2<sup>nd</sup> ed., pp.329-348). New York: Springer.
- Orr, A. C., & Goodman, N. (2010). "People like me don't go to college:" The legacy of learning disability. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 4(4), 213-225.
- Pocock, A., Lambros, S., Karvonen, M., Test, D. W., Algozzine, B., Wood, W., & Martin, J. E. (2002). Successful strategies for promoting self-advocacy among students with LD: The LEAD group. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 209-216. doi:10.1177/105345120203700403
- Renick, M. J., & Harter, S. (1988). *Self-perception profile for learning disabled students: Manual and Questionnaires*. Retrieved from <https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210>
- Raskind, H. M., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(1), 35-49. doi:10.1207/sldrp1401\_4
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, 12(4), 717-731. doi:10.1016/S1053-8100(03)00081-3
- Rodis, P. (2001). Forging identities, tackling problems, and arguing with culture: Psychotherapy with persons who have learning disabilities. In P. Rodis, A. Garrod, & M. L. Boscardin (Eds.), *Learning Disabilities and Life Stories* (1<sup>st</sup> ed., pp.205-230). Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Spekman, N. J., Herman, K. L., & Vogel, S. A. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: A challenge to the field. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*(1), 59-65.
- Spekman, N. J., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (1993). An exploration of risk and resilience in the lives of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*(1), 11-18.
- Van Ryzin, M. J., Kumpfer, K. L., Fosco, G. M., & Greenberg, M. T. (Eds.) (2015). *Family-based prevention programs for children and adolescents*. New York: Psychology Press. doi:10.4324/9781315764917
- Werner, E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*(1), 28-33.
- Wong, B. Y. L. (2003). General and specific issues for researcher' s consideration in applying the risk and resilience framework to the school domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(2), 68-76. doi:10.1111/1540-5826.00060
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education, 19*(2), 145-170. doi:10.1080/08856250410001678469

收稿日期：2019.05.03

接受日期：2020.04.21

## Development of Resilience in College Students with Learning Disabilities

Chiung-Chen Tseng\*

Resource Room Teacher,  
Center of Teacher Education,  
Yi-Shiue Junior High School

Li-Yu Hung

Professor,  
Dept. of Special Education,  
National Taiwan Normal University

### ABSTRACT

**Purpose:** Understanding experiences of resilience building in college students with learning disabilities (LD) is important because information on the positive dynamics of adaptive systems during the development process could provide insights into preventive measures and intervention for students with LD. In this study, the development of resilience in college students with LD was explored to further understand manifestations of resilience on the basis of the insiders' views on the experiences of living with LD. **Methods:** We used a narrative approach to explore life stories of three college students with LD through six in-depth interviews, with the individuals and their mothers. The participants recognized their mothers as the most important significant others; hence, the mothers were asked to provide sufficient information on resilience development during early time. The participants' life stories concerning resilience-building experiences were analyzed through the categorical-content approach in which participants' narratives were derived from the space constituted by different developmental stages of their life, adaptive systems of self-social context dimensions, and essential elements of resilience framework. **Results/Findings:** Resilience functions of the three participants included resisting or mitigating LD effects, which could potentially disrupt the normal course of development or functioning, and recovering from the crisis worsened by LD and resuming normal functioning relatively quickly. Both the self and social systems played essential roles in building resilience throughout the course of the participants' development. Social support embedded with close relationships and professional knowledge can help such students launch an upward spiral of development and eventually perform protective mechanisms in which transitions and life events might benefit the self-awareness processes. **Conclusions/Implications:** Participant narratives highlighted

that mature self-awareness was the key to resilience building. All participants were aware of the academic and nonacademic challenges in their development. The vulnerability caused by negative emotions might be related to the self-awareness processes when the self and others cannot have identical co-awareness of the LD phenomenon, which leads to misunderstanding or misinterpreting the invisible LD mechanisms. Rather than stigmatizing participants, the eligibility determination process secured appropriate resources and services. Moreover, the participants' resilience was further enhanced by developing adaptive strategies with their significant others to overcome challenges, prevent worsening performance, boost positive psychology by instilling a sense of achievement, and eventually manifest resilience. It may be appropriate to employ resilience framework to design preventive interventions for individuals with LD that can enhance the protective mechanism operations of the self and social systems. With regard to the manifestation of resilience indicated in participants' life stories, educational practitioners are suggested to pay more attention to the self-awareness processes of individuals with LD.

Keywords: college students, learning disabilities, narrative analyse, resilience