

針對讀寫障礙學生的教學策略

香港教育学院 语文教育中心 李黄萍

摘要：因材施教是語言教育中的一項重要原則，教師需要因應學生的實際情況制定相應的教學策略，才能達到最好的教學效果。學界對於漢語教學方面的研究成果已經非常豐富，可是針對讀寫障礙學生的漢語教學研究卻仍然處於初級階段。本文將在前人的基礎上，通過對讀寫障礙學生的教學案例分析，發掘相關的教學策略調整方案。

關鍵詞 漢語教學 教學策略 案例分析 讀寫障礙

引言

據香港特殊學習障礙協會及申訴專員公署的資料，截止2008年為止，全香港共有8869名中小學生登記證實患有讀寫障礙，占全港學童的一成二。¹很多人都有這樣一個誤解，就是認為有讀寫障礙的學生一般進不了大學，因此大學不需提供相關的支援。可是事實上，根據香港大學的報導，在2010年，全校共有5名學生向校方報告有讀寫障礙。加上隱藏的個案，香港大學估計全港每所大學平均都有20到30名有讀寫障礙的學生。²可是問題是就像港大所估計的那樣，很多有讀寫障礙的學生都不願意向校方求助，因為他們怕被同學認為他們借此博取同情，甚至被同學歧視。因此老師需要主動發現隱藏個案，才可以針對性的作出教學調整。在以往的教學中，就曾遇到過讀寫障礙的個案，我希望借著這個個案的經驗，分享如何為有讀寫障礙的同學設計一個有針對性的教學計劃。

針對讀寫障礙學生的教學策略

因材施教是教育中的一項重要原則，指的是教師應該從學生的實際情況以及個別差異出發，選擇適合的教學方法。因此我們不能忽視對有讀寫障礙的同學的援助。相對於其他學生，有讀寫障礙的學生在閱讀以及書寫方面會遭遇更大的困難。林德葛蘭與馬德萊娜（Signe-Anita Lindgren and Matti Laine, 2011）在芬蘭埃博學術大學進行了一項研究，研究讀寫障礙對於語言學習的影響。³他們挑選了有讀寫障礙以及沒有讀寫障礙的學生一共

¹ 蔡崇玲、梁嘉蕊：《讀寫無障礙—有讀寫障礙的人也可以讀大學？》，《教育情報》，2010年第5期，第19-20頁

² 《港大加強輔導讀寫障礙學生》，《星島日報》，2010年4月6日

³ Signe-Anita Lindgren, Matti Laine (2011). Multilingual dyslexia in university students: Reading and writing

二十位，通過語言測試來測量他們的三種語言水平：英語、瑞典語以及芬蘭語。結果反映如果給予同樣的時間，有讀寫障礙的學生的準確率將遠遠低於一般學生。

瑞典于默真大學的研究員有著類似的發現。(Ake Olofsson, Astrid Ahl, Karin Taube, 2012)⁴他們選取了瑞典北部三所大學的老師進行訪問，並對有讀寫障礙的學生進行測試。結果證明如果限制學生的回答時間，學生的正確率就會大幅下降；可是如果給予他們足夠的時間，他們的成績其實與瑞典學生的平均水平無異。他們訪問了表現優秀的學生，希望能夠了解這些學生的學習策略，以下是他們的成果：

1. 有讀寫障礙的學生需要花費比一般學生更多的精神和時間去完成學習任務；
2. 為了方便複習，學生會選擇學習重點，然後將之製作成一個複習摘要；
3. 利用不同的方法幫助記憶，包括：畫圖、利用不同的顏色標記不同的概念；
4. 其中一個後來成為了老師的受訪者表示，學生在學習過程中最重要的就是坦誠。只有讓老師了解自己的問題，自己才能得到相應的幫助。

簡·雷 (Jane Wray) 同樣認為，如果有讀寫障礙的學生能得到適當的支援，他們並不遜色與其他學生。她引用了赫爾大學對有讀寫障礙的護理系學生進行的一項研究。這項研究邀請了 69 位有讀寫障礙的學生，為他們提供學習技巧課程。這些課程由這方面的專家所制定，內容包括記筆記、閱讀、寫作、時間管理等。這項研究的結果表示出席率高於一半的同學在學期結束以後，其學習成績能趕上其他沒有讀寫障礙的同學；而出席率低於一半的同學則表現遜色很多。這個結果證明如果有讀寫障礙的學生，能得到適當的支援，其實他們的學習能力並不會弱於其他學生。根據這項研究的結果，簡·雷 (Jane Wray) 認為若有讀寫障礙的學生能得到以下幾項的支援，他們的學習狀況可以得到很大的改善：⁵

1. 與學生討論如何讓他們最好的展現自己的能力；
2. 為學生提供需要的設備或儀器以幫助他們；
3. 鼓勵學生在實習的時候也要繼續使用大學的支援；
4. 明白每個學生都有不同的學習需要。

陳亮也曾提出過相關的五個教學建議：1. 情感化的教學目標定位；2. 個別化的教學計劃制定；3. 簡明化的教學內容安排；4. 互助化的教學方法設計；5. 檔案化的教學評價體系。陳亮的文章主要是針對智障兒童，可是他的建議對於其他有特殊教育需要的學生，也非常有幫助。因此我參考了他的框架，並為有讀寫障礙的學生制定了相關的教學策略。

首先是情感化的教學目標定位。情感化的教學是所有東西中最重要。因為有特殊教育需要的學生，往往會缺乏自信，情緒緊張甚至有著巨大的心理壓力。這些種種的因素都

patterns in three languages. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 25(9):753-766.

⁴ Ake Olofsson, Astrid Ahl, Karin Taube (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 1184-1193.

⁵ Jane Wray (2009). Reading the signs: Nursing students with dyslexia perform better at university with tailored support. *Nursing Standard*, 23(52), 61.

會對他們的學習產生負面的影響。事實上，我們不難發現在學校裡，往往有一兩個學生會遭到同學的杯葛，而這些受杯葛的學生由於每天都承受著很大的壓力，這大大的削弱了他們的學習動機，很多這樣的同學不得不尋找其他的學習環境。而對於這些特殊學生來說，他們遭受的壓力將會更大，因此如果我們想要這些同學真正能融入課堂的學習，首先我們就要讓他們能真正感受到別人的關愛。因此，老師在幫助這些學生之餘，也應該引導其他學生與特殊學生的相處之道，消除他們對特殊學生的歧視，並能夠主動幫助他們，使這些特殊學生可以真正的融入到課堂當中。只有當同學以及老師都能為他們營造一種良好的學習環境的時候，特殊學生才能真正的進行學習。

第二就是個別化的教學計劃制定，其中一個方法是為特殊學生建立“個人學習歷程檔案”。通過觀察學生的日常學習狀況，分析學生的學習障礙以及他們的優勢，並制定針對性的教學計劃。這種個人學習歷程檔案的建立是非常重要的，老師在日常課堂中的教學往往未必能完全因應特殊學生的進度來進行，因為如果只為了個別學生而影響其他學生的學習進度，這無疑是本末倒置的。因此折衷的辦法就是為特殊學生提供適時的反饋（也就是所謂的學習歷程檔案），讓學生瞭解到自己需要改進的地方，並為他們提供相應的學習計劃甚至教學輔導，使得他們能夠跟上日常的教學進度。

第三就是簡明化的學習內容安排，老師可以為學生安排較簡單的學習內容。可是這樣的弊端是不利於學生的學習。這樣會使得特殊學生產生自卑感，因為他們在課堂上遭到區別對待。有見及此老師可以對特殊學生採取與普通學生同樣的標準，只是特殊學生可以以其他的方式完成目標。比如說當普通學生需要進行粵語詞彙與普通話詞彙對譯的作業時，老師可以讓學生用錄音的方式完成作業。可這裡要注意的是，老師在進行這樣的教學安排時，應該為學生提供清晰的指引。

第四互助化的教學方法設計。老師應該發揮同學間的互助精神，使得特殊學生能夠得到朋輩的幫助。實際的做法就是避免讓特殊學生坐在邊上的位置，並且安排成績較優異的學生在其旁邊，使他們能夠得到同學的幫助。另外，針對有讀寫障礙的學生，在教學的時候，應該詳盡細緻，使得學生可以不用查閱書本。必要的時候，可以建議學生在課堂上進行錄音，以便他們可以在課堂外進行複習。

最後就是檔案化的教學評價體系，在教學時老師不需要刻意的降低學生的學習要求，而是應該以“個人學習歷程檔案”為依據，就學生的優勢來制定相應的教學安排。比如說對有讀寫障礙的同學，老師在安排練習的時候，刻意著重對他們的聽寫訓練，甚至以錄音、

對話代替聽寫。這樣的安排，既可以使得這些學生可以被公平的對待，保存了學生的尊嚴。

康士坦蒂娜 (Konstantina Michail, 2010) 對英國伯明翰三所高校里有讀寫障礙的學生進行了訪問調查。⁶大部分的受訪學生認為以下的支援對於他們的學習很有幫助：

1. 要求老師在考試的時候給予更多的回答時間；
2. 在做作業的時候，尋求朋友或家人的幫忙進行校對；
3. 利用錄音設備以代替筆記；
4. 利用語音輸入設備以代替寫作。

可是康士坦蒂娜也意識到這些學生所面對的一些問題。首先是寫筆記，為了方便課後複習，很多學生都會選擇在課上記筆記。可是記筆記對於有讀寫障礙的同學來說卻是一件相對困難的事情。根據康士坦蒂娜的訪問，很多學生都希望老師能提供筆記。可是這些學生的請求往往被老師拒絕，其原因有二：1. 有的老師認為課程的筆記是一種知識產權，因此不願意隨便交給學生；2. 老師認為如果學生得到了這些筆記之後，就不會來上課了。另外一個問題是學生不希望被區別對待。其中一個學生拒絕延長考試的時間，因為她不想有特殊待遇，她希望能與其他同學的考試時間相同。最後就是設備的問題，雖然現在有很多語音輸入設備可以代替寫作，可是有學生反映這些設備往往不是很可靠，其輸出的字詞往往會出現偏差。

下面我會結合上述學者的建議以及阿明的個案，來說明教師可以如何通過上述的建議，結合其他的教學理論來調整教學策略。

個案分析

阿明是一個有讀寫障礙的學生，兩年前，他選修了我任教的基礎普通話課程。跟很多有讀寫障礙的學生一樣，阿明並沒有尋求校方的協助。因此一開始我並不知道他有讀寫方面的問題。

發現問題

辨別有讀寫障礙的學生，往往是一個漫長而艱巨的過程。因為這些學生會採取不同的策略迴避教師和學生的注意，這些同學因此經常被老師誤以為是懶惰者或者是智力稍遜者。事實上，發現阿明的個案也是一個巧合。

阿明在第一節課開始之前，就已經向我表示希望能在課堂上錄音，以便回去複習。一

⁶ Konstantina Michail (2010). *Dyslexia: The experiences of university students with dyslexia*. Unpublished doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham, Britain.

開始我並不為意，因為之前也有同學曾經提出過同樣的要求。由於提出這些要求的同學往往都很努力學習，因此我也非常支持他們的做法。阿明當然也是非常用功的同學，他會經常在課堂上主動回答問題，並積極參與課堂活動。

表面上，阿明跟其他同學沒有甚麼區別，他只是一個比較用功的學生而已。可是阿明的語音練習課業反映的卻是另外一種情況，他的語音練習往往錯漏百出。而且與常見的偏誤不一樣，阿明的錯誤經常出現在一些很簡單、明顯的地方，比如說聲調的位置。而真正發現阿明的問題是在一次課堂活動上。那節課的內容是粵普對譯，同學們需要在指定的篇章中找出含有粵語方言的詞彙，將其改變為對應的普通話詞彙並標上普通話拼音。這應該是一個很簡單的任務，因為那些詞彙之前都教過，可是阿明卻感到很困難。在完成任務之後，學生需要將答案寫在白板上，大部分學生都能填寫正確答案，而阿明卻答錯了。我感到很奇怪，因為可以看出來阿明是一個勤奮的學生，可是他的課堂表現卻與其努力不成正比。因此我在課後找了阿明單獨談了他的問題，深入瞭解下，方知阿明有讀寫障礙的問題。

困難分析

與阿明交談後，我發現阿明在學習普通話過程中所遇到的三個方面的問題。首先是複習，對於香港同學來說，其實學習普通話當中最大的困難在於語音。因此，我們建議同學們在複習詞語或者篇章的時候，最好對照著拼音跟着錄音朗讀。因為拼音閱讀對於同學們來說還是比較困難的，同學需要同時顧及聲、韻、調，致使學生閱讀拼音的速度遠比閱讀漢字要慢。這種問題對有讀寫障礙的學生來說更是一大挑戰，加上拼音的字體往往比正常字體要小，大大增加了他們學習的難度。

第二個問題是評核，初階普通話評核包括階段性評估和總評估。評核主要還是採取筆試和口試混合的方式，包括拼音和口語。以拼音為主的評核方式對於一般的學生來說，固然是沒有太大問題，可是對於阿明來說就很困難。他很擔心自己讀寫能力的問題，是否能應付階段評估及總評估。

第三個是課堂活動的問題。普通話課上，我常會佈置一些課堂活動。這些課堂活動包括小組討論、課堂報告，也包括上面提到的朗讀篇章。其中有的活動會要求學生在課堂上閱讀短文，然後按指示完成不同的說話任務。由於課堂的時間有限，因此課堂活動也必須被限制在一定時間內，這就使得阿明往往不能在指定時間完成任務。其次，小組活動是另外一個很大的挑戰。個人的任務即使未完成了，也沒有太大關係。可是如果由於個人的原

因而影響到小組的表現的話，這將影響阿明和同學的關係，也會對他學習普通話造成很大的影響。

重新審視課程目標

爲了給阿明提供適當的幫助，因此我希望對原來的教學計劃進行調整。但在進行教學計劃調整之前，首先需要重新審視課程的教學目標。對於課程的教學目標，一般會將其分類為三種層次。安德森（Anderson）提出的三個教學目標層次，包括：概括目標（Global Objective）、教育目標（Educational Objective）以及教學目標（Instructional Objective）。⁷在此以基礎普通話單元七為例，說明教學目標。

表一：普通話教學目標

	概括目標 (Global Objective)	教育目標 (Educational Objective)	教學目標 (Instructional Objective)
學習範圍	基礎普通話、中級普通話或拼音與正音	基礎普通話（拼音、聆聽、口語等技能）	三聲變調（單元七） 後鼻音
學習目的	在修讀完基礎普通話和中級普通話課程後，學生可以在日常、工作和學術交流上靈活運用普通話，並且掌握自主學習的能力	學生可以通過一學期的學習，在普通話拼音、聆聽、口語等各方面達到基本的標準，能用規範的普通話，表達自己的看法。	歸納三聲變調的規律，用規範的普通話進行情境對話

從上面的目標中，我們可以看到這個課程的長期目標（概括目標）的重點其實在於提高學生日後的普通話溝通能力以及自學能力。而中、短期目標（教育目標以及教學目標）則在於完成課程所規定的內容。由於這些同學都不是中文主修的，他們學習普通話都是爲了方便他們日後工作、社交之用。因此對學生溝通能力方面的要求，要比語音方面的要求高。

另外，由於粵語和普通話在書面語分別不大，因此香港學生的普通話教學重點應放在口語上。從這個角度來看，其實普通話的教學及評核的重點不應偏重拼寫，而應該注重口語訓練。假如減少拼寫，增加口語訓練，對於有讀寫障礙的同學來說，學習效率也將會大大提高。

⁷ Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*, New York, Longmans, 1969: 32

教學計劃的調整

在重新審視了教學目標之後，發現兩個主要問題：1. 以拼寫為主的傳統教學方法並非唯一符合教學目標的方法；2. 以拼寫為主的傳統教學方法將嚴重影響有讀寫障礙的同學的學習普通話的過程。因此我按照這個發現，對原來的教學計劃進行了調整。為了使得像阿明這樣的同學能有一個更好的學習環境，我在新的教學計劃中加入了布魯姆(Bloom, L. A.)的“融合”(Inclusion)概念。布魯姆等人在1999年提出了“融合”的概念(Bloom, L. A., Perlmutter and Burrell, 1999)，他們認為通過“融合”，學生、家庭、教師以及學校可以一起建立一個包容、有歸屬感的社區環境。⁸艾伯特和巴格特(Elbert & Baggett, 2003)把這種容納的觀念進一步延伸到特殊教育(Special Learning Need, SLD)當中。他們主張“融合”的概念應該基於四個主要原則：1. 差異(Diversity)；2. 個人需要(Individual Needs)；3. 回饋(Reflective Practice)；4. 合作(Collaboration)。⁹

表二：融合原則

差異 (Diversity)	傳統學生與 SLD 學生的融合與互動
個人需要 (Individual Needs)	SLD 學生的學習目標
回饋 (Reflective Practice)	教師必須掌握幫助 SLD 學生的能力
合作 (Collaboration)	教師與家長、專家以及社區間的合作與互動

對原來的教學計劃作出了兩方面的調整。一個是教學活動的調整，另外一個是評核的調整。

表三：教學活動調整

教學活動(TLA)	達成的目標
<ul style="list-style-type: none">播放粵語和普通話影片同學四人為一組，記錄影片中的粵語詞彙與普通話詞彙、進行粵普對譯及分析其規律	同學能自主進行分析與評估
<ul style="list-style-type: none">要求同學課後搜集資料，從國內媒體中找出與粵語不同的用詞，並整理成作業於下節課展示。	使同學能從生活中的材料中進行學習

以單元八的教學活動為例，說明融合原則下的教學活動如何幫助有讀寫障礙的學生學習。這個單元的教學活動主要體現了兩個融合原則：1. 差異原則，2. 個人需要原則。首先，第一個小組活動主要是希望有讀寫障礙的同學能與其他同學一起合作，完成任務。這個小組活動可以避免阿明之前遇到的一些合作上的困難，相反的，學生們可以盡展所長。有讀寫障礙的同學可以幫忙在影片中找出相應的詞彙，並進行分析，而記錄的工作則可以交由其他同學負責。這樣的課堂活動不但能體現有讀寫障礙的同學的價值，同時也使得他們可以真正融入到課堂的學習當中。

另外，第二個教學活動主要是希望訓練同學自主學習的能力。這是由於自主學習是這

⁸ Bloom, L. A., Perlmutter, J., & Burrell, L. (1999). *The general educator: Applying constructivism to inclusive classrooms. Intervention in School and Clinic*, 34(3), 132-136.

⁹ Elbert, C. D., & Baggett, C. D. (2003). Teacher competence for working with disabled students as perceived by secondary level agricultural instructors in Pennsylvania. *Journal of Agricultural Education*, 44(1), 105-115.

個課程的一個主要目標。通過這個活動，希望有讀寫障礙的同學明白，他們可以從很多不同的途徑中學習到普通話，比如說電視劇、電影等。由於本科目只是基礎課程，學生如果真正要應付未來的需要，就需要具備自主學習的能力，也就是個人需要的原則。

評估的調整

表四：評估設計

評核課業	評估模式	所佔比重 (%)
總評估 (口語)	總結性評估	60%
中期評估 (拼音與聆聽)	總結性評估	20%
學生篇章朗讀錄音自檢報告(口語)	形成性評估	10%
學生參與課堂表現 (能提出、回答問題, 積極參與同儕活動, 投入課堂討論)	形成性評估	10%

調整後的評估設計主要體現了回饋的原則。首先，如前所述，針對香港學生的普通話課程，其著重點應該在於口語交流的訓練上面。因此我們總評估方式，改以口語的方式進行評核。另外，也加入了自檢報告的部份。因為，除了老師應該針對學生的進度作出回饋之前，學生自己也應該具備同樣的能力。只有當學生也具備同樣回饋的能力的時候，他們才可以真正的自主學習。

需要強調的是，評核的調整並非單單為了遷就有讀寫障礙的同學。因為如果僅僅為了遷就這些同學而影響其他同學的學習進度，這無疑是本末倒置的。評核之所以做出這樣的調整，是因為通過對課程目標的重新審視之後，發現傳統的教學計劃可能已經不適合了。新的評估設計在照顧到有讀寫障礙的同學之餘，也更貼近課程的目標。

教學策略調整的成果與啟示

在我發現阿明的問題之後，我對他提供了多方面的協助。除了對教學計劃進行了一些調整之外，還針對上面提到的問題為他提供了援助，包括：調整拼音字體的大小、延長錄音提交的時間等措施。在整個學期的學習過程，阿明慢慢追上了課程進度，並在最後的評估中獲取較優異的成績。阿明最後的總分比全班的平均分還高一些。這證明了我的教學策略是可行的，因此我希望通過阿明的個案為將來的教學提供一點啟示。

現在對於讀寫障礙的研究主要集中在中小學教育層面，對於高等教育尤其是語言學習方面的研究則相對欠缺。本文雖然只引用了阿明的個案，這主要是受研究對象缺乏所限。本文希望能通過阿明的個案，能為將來語言學習方面的教學提供一點線索。透過阿明的個案，結合以往學者的研究，我們可以得到以下幾點啟示：

首先，在讀寫障礙問題的診斷方面。現在香港的高校都依賴學生主動申報讀寫障礙問題。根據之前的資料顯示，其實有很多有困難的學生並不願意主動尋求幫助。這就對老師的教學造成了很大的困擾。在阿明的個案當中，我是通過觀察他的前測成績以及他的課堂表現來得出我的判斷的。我認為作為一個不是這個領域的專家，一個普通的老師是很難發

現學生在讀寫障礙方面的問題的。因此我認為老師可以做的，就是為成績落後的學生提供更多的關注與幫助。通過這個過程，我們或許可以發現有讀寫障礙的學生。

其次，就像簡·雷所提到的那樣，老師應該了解不同學生的學習需要，這也是我們所說的因材施教。學術界目前對於高等教育方面的讀寫障礙問題的成果不是很多，不同學科的學生所面對的問題也不盡相同，因此教師在發現學生有讀寫障礙之後，需要做的是了解學生的困難以及需要。這需要通過老師不斷的與學生溝通，通過學生的回饋來發現問題。

最後，是融合的問題。老師如何能在不影響其他同學學習進度的前提下，為有讀寫障礙的學生提供課堂上的援助。我在阿明的案例中給出了一個答案，就是通過調整教學計劃。這樣一個新的教學計劃有著幾個特點：1. 教學計劃需要以教學目標為根據，其改動不能偏離了原來的教學目標；2. 通過設計新的教學活動，在幫助一般學生學習之餘，也能照顧有讀寫障礙的學生。我們之所以需要一個新的教學計劃，是由於舊的教學計劃往往並沒有考慮到有讀寫障礙的學生。而一個新的教學計劃並不代表犧牲一般學生的利益，因為這個新的教學計劃也是因應教學目標而制定的。新的教學計劃的不同之處只是在於加入了“融合”的概念，使有讀寫障礙與沒有讀寫障礙的同學能在同一課堂上共同學習，共同進步。

總結

為了設計一套適合有讀寫障礙的學生的教學計劃，我們重新審視了基礎普通話課程的目標，通過加入“融合”的概念，對原來的教學活動以及評核做出了調整。這種調整不單單對有讀寫障礙的學生來說更適合，同時也更貼近其他學生的需要。

事實上，有讀寫障礙的學生往往比普通學生更有毅力和決心。因為他們需要比別人花更多倍的時間學習才可能考進大學。這些學生需要的不是一、兩個笑話去吸引他們的注意力，他們需要的只是一個能夠展現自己的平臺。

參考文獻

- ◆ Ake Olofsson, Astrid Ahl, Karin Taube (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 1184-1193.
- ◆ Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*, New York, Longmans, 1969: 32
- ◆ Bloom, L. A., Perlmutter, J., & Burrell, L. (1999). *The general educator: Applying constructivism to inclusive classrooms. Intervention in School and Clinic*, 34(3), 132-136.
- ◆ Elbert, C. D., & Baggett, C. D. (2003). Teacher competence for working with disabled students as perceived by secondary level agricultural instructors in Pennsylvania. *Journal of Agricultural Education*, 44(1), 105-115.

- ◆ Jane Wray (2009). Reading the signs: Nursing students with dyslexia perform better at university with tailored support. *Nursing Standard*, 23(52), 61.
- ◆ Konstantina Michail (2010). *Dyslexia: The experiences of university students with dyslexia*. Unpublished doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham, Britain.
- ◆ Signe-Anita Lindgren, Matti Laine (2011). Multilingual dyslexia in university students: Reading and writing patterns in three languages. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 25(9):753-766.
- ◆ 陳亮 (2012) :〈漢語教學在香港〉,《現代特殊教育》, 2012. 7-8。
- ◆ 《港大加強輔導讀寫障礙學生》,《星島日報》, 2010年4月6日
- ◆ 梁嘉蕊:《讀寫無障礙—有讀寫障礙的人也可以讀大學?》,《教育情報》, 2010年第5期, 19-20