

第一章 緣起與目的

第一節 點燃熱情的引信

超級好動的特殊份子

「老師！你看他！」隨著孩子驚訝的聲音引導，我看見了躺在地板上的先先（化名），他四肢朝天，正努力地將厚厚重重的綠色椅子撐在手腳上，就像要模仿馬戲團裡小丑滾大圓球的戲碼，我站在講台上好氣又好笑地問他說：「你在幹嘛！」，他露出靦腆的笑容回答我：「沒有呀！」，然後開始變換姿勢，兩腳盤腿坐在地板上，用兩手將椅子放在頭頂上，假裝自己正戴頂滑稽帽子，全班同學被他的動作逗得樂不可支。

先先就是這樣的孩子，偶爾會作出讓人意想不到的動作，尤其是他感到無聊的時候。不過，他在課堂中真的坐不住，常常得變換姿勢，坐到地板上更是家常便飯，偶爾還得站起來走動一下。除了坐不住，老師講課時他也常呈現一付神遊的樣子，但問他問題他又能對答如流，對他這樣的特殊行徑，身為教學菜鳥的我真的不知道為什麼他會這樣，我想或許他的資優特質異於其他資優生吧！

而這種所有資優生的特殊表現都歸為資優特質的想法，在我上了研究所有了改變…

跳脫「井底之蛙」之見

回想高中填選志願時，立志將來無論從事什麼行業，這份工作一定要能幫助別人，所以選擇了特殊教育系，一股熱誠想要幫助弱勢。後來當了資優班老師，教了兩年後，漸漸發覺自己所教的一群學生是天之驕子，似乎深受上帝的眷顧，看著他們身上比普通孩子重的擔子，我已越來越不清楚這份教學工作到底有沒有意義，真的是在「幫助」這群學生嗎？此時，幸運地進入台灣師大特殊教育研究所資賦優異組就讀。

經歷一年的研究所課程洗禮後，我知道了原來資優生的心理與情感是非常複雜的概念，資優特質有可能會讓他們無法與他人好好相處、也有可能無法適應生活，所以資優教師有責任輔導與教育這群孩子。不過，直到此時，在我心中「資優生」還是一個統一的群體。

但在碩二時，我修了一門「特殊族群資優教育」，才發現原來資優生還能細分為不同的族群，此

時，我第一次接觸到「身心障礙資優」這個名詞。所謂的「身心障礙資優」是指兼具身心障礙及資優兩種特質的人而言（盧台華，1995）。無論其障礙屬於聽覺障礙、視覺障礙、肢體障礙、情緒困擾或學習障礙，身心障礙資優者必須表現出「資優」定義中的任何一種標準，例如高IQ或具音樂、美術才能，同時亦帶有「身心障礙」定義類別中的一項或多項（Yewchuk & Lupart, 1993）。

認識「身心障礙資優」這個名詞後，我開始細細回想及觀察週遭的資優班學生是否符合身心障礙資優的定義，我第一個就想到先先。先先已經從國小畢業了，某次在公車上巧遇先先的媽媽，她說先先上了國中後，考試成績一直都是班上第一名，但是國中老師很不能接受他的上課行為，因為他常常「不守秩序」，老師的態度讓先先本人感覺很痛苦。這讓我反省：如果當初能辨別出他可能擁有的身心障礙特質，是否就會比較注意，找方法輔導他去調適，而不是忽略或放縱，讓他脫離資優班這個環境後就無法適應了呢！所以我開始注意資優班中表現比較奇特的孩子，找尋他們可能需要協助的地方，但似乎一直都未看到表現出很明顯身心障礙特質的學生，他們到底在哪裡？我真的想為他們做一些事！

後來爲了對身心障礙資優生有更深入的了解，我又選修了「身心障礙資優教育專題研究」這門課，課中曾提到身心障礙資優生內在的資優與障礙能力會互相掩蓋、遮蔽，產生補償作用（Cline & Hegeman, 2001）。我才知道，一個有障礙的孩子爲了補償他不足的部分，和其他正常的孩子比起來，只能表現出「平均」能力，而突顯不出資優一面。那麼身心障礙資優學生是否早就成爲資優教育看不見的一群遺珠之憾呢？

資優班大門為誰開——一路崎嶇的挑戰

目前國內國小資優資源班的鑑定程序包括推介、遴選（團體測驗、個別測驗、入班觀察等）與鑑定三個階段。其中第一關需要有普通班教師或特教老師的推薦，但根據 Bianco（2005）的研究得知：無論是普通班老師或是特教老師，要推薦學生進入資優教育方案時，會因爲學生具有情緒或行爲上的障礙而推薦意願較低，且老師比較願意推薦沒有任何障礙標籤的學生進入資優教育方案。由此可知身心障礙資優學生，可能連第一關都無法突破。就算能進入遴選階段，也很有可能因爲自身能力的遮蔽或施測教師的疏忽而失去進入資優班的機會，而成爲資優舞台的缺席者。

記得我就曾在團體測驗中，多次責罵一位坐在最後面的小男孩，因為他不聽指令就先翻動頁數看題目，等到團體測驗結束，這位小男孩離開時走到我面前，抬起他的頭，一臉期盼地說：「老師，下次我什麼時候可以再來？」。我怔住了！因為我看見他左耳戴著助聽器。後來這位小男孩的團體測驗成績普通，未達進入個別智力測驗的門檻。我不清楚這樣的結果是因為我沒注意到他的特殊需求，或者是因為資優與障礙能力彼此遮蔽，或許也有可能他根本不是資優生，但無論如何，從多次的類似事件中，我體認到身心障礙資優生在邁進資優班大門前，的確得通過一條相當崎嶇的道路。這更引起我想要為這群資優生中的弱勢盡一己之力的決心。

於是我開始思考有沒有遇過明顯具有身心障礙及資優特質的學生卻也被排除於資優班大門之外的孩子呢？我想到了小甫（化名）！

資源班中的聰明孩子

三年前，小甫參加資優班的入學鑑定，推薦表中明確列出他有注意力缺陷過動症（Attention deficit/ hyperactivity disorder，以下簡稱ADHD），正在資源班就讀。當時，小甫個別智力測驗的成績

爲全量表智商121，作業量表智商爲126，雖然不是相當突出，但已到達當時本校資優班的錄取門檻。不過在觀察活動中，他卻只能作出「偷偷將彩色筆內的顏色調換」此類無厘頭的怪異行爲，以致於觀察活動的表現不突出，所以整體成績未能到達進入資優班的標準。我很好奇經過了三年，現在他的狀況到底如何呢？

爲了想知道小甫的近況，我打聽到小甫一直都有到資源班上課，所以我跑去跟資源班教師討論。資源班教師了解我的來意後，告訴我資源班中還有一位智商比小甫更高的學生，全智商量表爲124，作業量表智商高達132，而且恰巧與小甫一樣，都是因爲ADHD而進入資源班，他就是小恩（化名）。

雖然我找到小恩與小甫這兩位似乎具有資優及身心障礙特質的學生，但我對他們的了解只限於智力測驗的分數及知道他們有ADHD，我根本不知道我能爲他們做些什麼？所以我訪問了小甫跟小恩，還有他們的原班導師、資源班導師與家長，想要了解他們的優勢能力爲何？弱勢又爲何？他們對於自己安置於資源班有什麼觀感呢？目前的安置能讓他們充分發揮潛能、改善弱勢嗎？身爲資優班教師，又能爲他們作些什麼？

小甫

與原班導師協商後，我將小甫找到資優班教室裡進行一對一訪談。只見小甫不斷地把玩手中的鋼彈模型，或是注意到地上有個毬子而去撿，訪談過程裡，明顯發現小甫的注意力不太集中。

從小甫的回答及反應中可以得知小甫對自己是資源班學生的標籤很敏感，認為旁人會將資源班學生與笨蛋畫上等號，但他知道自己擅長什麼，對自己有信心。

我拿出錄音筆，告知小甫需要錄音。

小甫：你不要把我當成很笨很笨的笨蛋。雖然我看起來像笨蛋，但我不是智障。

我：你說不要把你當笨蛋，你認為自己是笨蛋嗎？不然為何會看起來這麼生氣呢？

小甫：我沒有生氣，我相信自己有自己的能力但只有幾個朋友會相信。…我不知道我去資源班幹麼，人家都說資源班是啟智班，我不大這樣子認為，我也不知道為什麼別人認為我是笨蛋！

小甫：我是那種一教就會，我希望你能教我歷史，我從小聽世界歷史故事長大的…我都不用準備考試，每次都要被人諷刺，同

學說我偷改，我根本不用偷改…我上課中聽一遍就可以記起來，所以我在上課時寫功課，回家就可以玩電動（訪甫 960525）。

老師及家長都了解小甫的學習特質，且認為小甫的不注意行為的確影響到他的學習表現，甚至是作作業的速度。

他對於班級的常規比較沒有辦法遵守。然後我覺得他在寫的方面，可能在寫字或計算的時候，他動作很慢，他非常容易分心，可能他桌上稍微出現別的東西，他就會把注意力從老師身上轉到那個東西的上面，非常容易分心。像考試，如果老師沒在旁邊看著他，他就會寫得很慢很慢，其實他都會，只是他沒辦法專心完成那件事情（訪甫普師 960515）。

在外面學東西，很容易不注意聽老師上課，問他問題，他又能全部都回答出來，我就不知道他到底有沒有在聽。…他以前背詩會去滾來滾去，他沒辦法乖乖坐著學習。…查字典很慢，查優字，會去注意到別的詞，像是得意，會問這個詞是什麼意思，一個字要查好久（訪

甫父 960522)。

而小甫目前在學習上最明顯的困難點在於言語表達與寫作上的落差。我在訪談小甫時也發現，短短一小時內，他就天花亂墜的講了三段故事。其中一段講到他曾作過百慕達三角洲的實驗，他說：「我拿著一條繩子，圍著三角形的罐子…，裡面的泥土跟水混和會產生沼氣，讓東西腐敗掉，所以不見…」(訪甫 960525)。雖然一聽就知道是假話，但讓人體驗到他編故事的能力。但小甫表示他無法寫出他說的故事，因此長久以來，造成他不斷地感受到挫折，進而討厭寫字。

原班老師每個禮拜都會出一篇日記，十幾分鐘一個字都沒寫。他說：我就不知道怎麼寫，想不出來。他會注意同學發生什麼事情，也會跟我講，我跟他說可以寫下來，我有教他怎麼寫、可以寫什麼，他說他知道了，又愣在那邊，一行寫一個多小時。對他有效的方法，就是跟他說：兩個小時之內寫完，不然就修理你，他才會湊出來，不然不理他，他可以從早上坐到晚上（訪甫父 960522）。

雖然小甫的問題行為清楚可見，但其優異能力

也能明確地表現出來，像是充滿好奇心、記憶力佳、常識豐富、口語表達能力不錯、學習能力強、觀察敏銳…等。

他的記憶力很好，他只要聽過或看過的東西，就能夠記得很清楚，而且背得很熟。像是那些解釋或是歷史典故，他會記得比老師還要熟。…他會不舉手直接回答妳的問題，然後就講說這好簡單。像國語的話也是，就是小朋友還在學的東西他已經會了。數學也是，會直接講說怎麼算或是什麼答案（訪甫普師 960515）。

他好奇心強，走在路邊會蹲下來看蟲…他常看昆蟲圖鑑，看到實際昆蟲就能說出學名…他能侃侃而談昆蟲的事…觀察能力不錯，會注意到很細微的細節，像是觀察出拼圖的位置或是找出破解益智玩具的方法（訪甫父 960522）。

小恩

由小恩的個別化教育計畫(Individual Education Plan，以下簡稱IEP)中，可以看到在小恩歷年來的觀察紀錄表上洋洋灑灑的描述了一堆問題行為，像是動手打人、摔東西、言語恐嚇同學…等，所以我猜想或許在訪談中他會動手或情緒難以控制，因此心

中忐忑不安。但當小恩走進資優班教室時，卻發現小恩第一眼給人的感覺是個純真的大塊頭男孩。在訪談過程中，他也是靦腆地回答所有問題，注意力始終在對答上面，看不出他跟IEP中的紀錄描述是同一个人，也難以看出他跟ADHD有何關聯。

談到對自己的觀感，小恩對以前的自己較不滿意，但能體會出自己的改變。他知道自己表現較不好的一面，像是不專心、情緒不穩定、容易動手打人…等，且雖然知道這些行為不好，但就是沒辦法控制。

以前成績不理想，現在我有上安親班比較好…有些功課我覺得會不如人，我覺得自己體育不如人，我作的美勞東西都很爛…我不常看書，是因為安親班才考得好，我不夠努力。…我專心的話我背書很快，不專心的話不快。…我上課會東張西望或跟同學聊天，就沒有聽到老師說話。…我有攻擊行為，別人罵我我就生氣，我知道這樣不好，我忍耐度很少，忍不住就會打人。…心情不好時會不想學東西。…作業擺在那邊不寫，一直看電視，騙媽媽說我做完了（訪恩960524）。

小恩除了不滿意自己的表現之外，也無法發現自己的優勢能力。他不知道自己主動針對有興趣的事情作研究，也不知道這樣的行為很棒。

我不覺得我有什麼很厲害的地方，老師說我數學厲害，我說還好，我不會驕傲，有時才會炫耀。…我最喜歡上電腦，學校學excel作表格，我回家就把線上遊戲的帳號、分數、發生事件打進表格…是嗎？這樣是作研究喔？這樣很棒嗎（訪恩960524）？

小恩雖然會表現出某些ADHD的特質，但是比較不明顯，所以小恩媽媽覺得自己孩子的問題行為不是在ADHD這一塊，而是說謊及偷竊和情緒控制方面的問題。

他上課很不專心的，雖然不會影響別人，可能是一支筆，他就要去弄它。他不會吵，但就可以看見他在忙別的事情。…他打電動很專心，可以坐四個小時，其他似乎都沒辦法讓他很專心。…上課靜靜的，我不會認為他很好動，他不會有上課起來走動的行為（訪恩普師960516）。

他脾氣暴躁，很喜歡說謊或偷東西…在家都不會看書、複習功課，他說他都會了，我說他他就不高興，出現像是摔東西、握拳頭的行為。…兇的人他也會跟他硬到底，被罵就會動手打回去氣才會消（訪恩母960525）。

小恩的學習能力強、記憶力佳、觀察敏銳，而且喜歡挑戰，數理領域如概念的類推、空間概念、邏輯推理等方面皆有不錯的表現。

他很聰明，只要一次他就記得。數學只要講過一次，他概念就可以舉一反三。…他是個學得很快的人。像社會他不愛背，但我會幫我們班複習社會，妳點他幾次他成績就會跑上來，可能小考70分，月考就95，他就是在家幾乎都沒有在唸書。…當出現班上很多人都不會的問題時，他會試著找出答案，他蠻喜歡挑戰。…他很愛動腦筋，如果問題引起他興趣，他會很認真去想，想不出來時，還會一定要問你為什麼，而其他同學會等標準答案或是坐在那邊，就是很被動（訪恩普師960516）。

他數理能力很強、觀察敏銳、空間概念佳。像是500片拼圖，可以觀察到拼圖上很細微的變

化，他找到的拼圖可以直接拼，不用像一般人還要轉來轉去。玩數獨，一般人會先看每行缺什麼數字寫下來，再一一刪除，但他可以直接寫出來（訪恩資師960518）。

像小恩跟小甫這樣具有資優特質卻只鑑定為ADHD的孩子，安置到資源班是否適合他呢？小恩的資源班老師說：「上資源班時都處於生氣的狀態，幾乎都無法跟他說什麼。…反應就是不反應，不講話，臉都很臭，不然就是嗯！喔！好啦！閉嘴！來資源班反而引發他情緒不好的方面」（訪恩資師960518）。聽起來小恩根本不情願到資源班，而小恩本人對資源班課程的看法也是頗負面：「很無聊，就是看文章，寫一寫，沒事做」（訪恩960524）。

小甫到資源班主要上專注力訓練及社交技巧的課程，資源班老師提及小甫在資源班課程中的反應雖積極，但其表現往往無法達到教學目標。

「社交技巧就是跟其他小朋友互動，但因為他在班上人際關係還OK，所以我比較著重的行為問題上，但回答問題時，跟課程有關、沒關，他就會一直講，講到離題，或大部分時間其他小朋友都在聽他講故事。…正確價值觀他

都知道，但他會故意唱反調、說反話。…因為他很熟悉專注力課程要作的事，所以他會很專心作手邊的事情，但類化到家裡或班上可能會有問題，專注力訓練是一個人，班上就有其他同學會影響他」(訪甫資師960517)。

礙於資源班排課的困難，小甫與小恩會與較低年級的學生一起上社交技巧課，但課程內容的難度可能就不是那麼適合。小甫的普通班導師說小甫曾跟她談過這個情況：「他曾說過資源班上的課太簡單，跟他上的人都是年級比較低的，上的他都會」(訪甫普師960515)。

完成訪談後，我對小甫與小恩已有較深入的了解，確定他們的確有資優特質，但相對的也有問題行為待解決。但是根據研究，學校體系與資源班教師較強調弱勢的補救教學，即使老師發現某些學生有優異的能力，也可能難以挪出時間來發展優勢才能(Winebrenner,2003)，所以難免會有課程的難度無法符合這群身心障礙資優生的情況發生。對於像小恩與小甫這樣有資優特質卻只能在資源班接受補救教學的孩子來說，是不是應讓他們有另一種不同的學習機會呢？如何才能讓小恩與小甫有機會參與資優班的課程呢？

尋求法令的支持

當確定想找小恩與小甫到資優班上課後，我必須先找到能讓他們光明正大來上課的理由。於是我開始尋找國內相關法令。由特殊教育法第 29 條第 2 項：「各級學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導。」以及特殊教育施行細則第 20 條：「鑑定身心障礙之資賦優異學生及社經文化地位不利之資賦優異學生時，應選擇適用該學生之評量工具與程序，得不同於一般資賦優異學生。輔導身心障礙之資賦優異學生及社經文化地位不利之資賦優異學生時，其教育方案應保持最大彈性，不受人數限制，並得跨校實施。學校對於身心障礙之資賦優異學生之教學，應就其身心狀況，予以特殊設計及支援。」(教育部，2006)。可以看出條文中明確指出應加強對身心障礙資優者的鑑定與輔導，以提供身心障礙資優者適性的教育服務。民國 94 年第二次修訂的台北市資優教育白皮書亦強調對身心障礙資優生需提供資優鑑定、安置、評量、教學與輔導之服務。然而雖有法源依據，但國內為身障資優者所擬定的政策、提供的福利與教育服務等措施仍相當有限(盧台華、鄒小蘭、胡宗光，2006)。

我曾在民國 96 年 6 月參與「台北市各級學校身心障礙資優生之鑑定、安置與輔導策略」第一次規劃會議。此時才發現，雖然身心障礙資優教育相關法令已存在多年，但一直都停留在紙上談兵階段，連特殊教育帶頭者的台北市也才剛起步，尚未有明確的規劃，更別談在學校裡實施。既然缺乏一套明確的身心障礙資優教育制度，如何讓小恩與小甫有理由到資優班上課，那只好自己找出一條路。

我先詢問輔導主任學校是否有服務特殊學生的相關制度。主任說明學校有「個案認輔」制度，但通常一星期只能安排一節課，重點也只放在問題行為的輔導，這項制度與我的想法無法切合。思考許久，也詢問過學校的行政人員，發現似乎沒有任何理由能抽資源班的學生來接受資優班教師的教學。

於是，我求助指導教授盧老師，教授建議 IEP 中的理念來思考，也就是個別化教育計畫必須依照學生的個別差異及優弱勢能力，擬定學期和學年的教學目標，滿足學生獨特的教育需求。既然發揮優勢也是目標之一，那麼資優班教師也同屬特教老師，應也有責任提供服務。以此理念再與輔導主任商談，她同意我嘗試這樣的做法，以了解將來推行這樣的理念或制度會發生什麼樣的狀況。

獲得了輔導主任與特教組長的同意，而兩位學生的資源班教師及普通班教師亦同意配合，此外，資優班其他教師更願意隨時提供支援後，我開始思考哪種資優課程最能符合他們的需要？

看不到指引明燈~鼓起勇氣嘗試

當我初步收集國內外相關文獻後，我發現很難找到適合 ADHD 資優生的有效課程之相關文獻。國外針對 ADHD 資優生的文獻大約 50 篇，但大部分都在探討 ADHD、資優與 ADHD 資優的特質，少數的幾篇實徵研究也偏重探討錯誤診斷 ADHD 與資優生的可能性。國內的相關文獻更少，重點也放在鑑定。無論是國內還是國外文獻，針對 ADHD 資優生教育介入作討論的文獻可說是少之又少，而且通常都只是策略、建議或原則，缺乏具體的實徵研究證明哪種課程對 ADHD 資優生來說是有有效的。但是從少數談及 ADHD 資優生有效教學的段落中（Baum, Olenchak & Owen, 1998；Flint, 2001；Leroux & Levitt-Perlman, 2000；Zentall, Moon, Hall, & Grdkovic, 2001），我看到獨立研究的影子，所以我開始思索獨立研究課程是否是最適合小恩與小甫的資優課程。

我所服務的資優班已經設班二十餘年，發展出了一套課程架構，其中三、四年級為基本能力的訓練，搭配語文、數學、自然與情意領域之相關課程，希望讓學生能發現自己所擅長及所喜愛的研究領域，進而於五、六年級能運用所學進行獨立研究。就我幾年的教學經驗，大部分學生無法喜愛所有領域的課程內容，即使於最喜愛的領域中，對個別單元也有不同的反應及表現。我認為短短一學期的教學時間，如果安排領域式的課程，可能無法真正配合小恩與小甫的興趣，也無法完全發揮他們的優勢能力。而小恩與小甫已經六年級了，或許一些基本能力也隨著年齡建立了，也較了解自己喜愛的領域範圍，直接進行獨立研究課程或許比較適合。

Gallagher (1990) 指出當課程無趣刻板時，注意力不足、衝動與好動的問題可能會更加擴大。因此課程之安排必須具有挑戰性。而獨立研究課程是資優教育的重心所在，能找出學生感興趣的領域及提供學生深入研究的機會，且教學內容深度是隨著學生而有個別上的不同，應能滿足課程挑戰性的需求。此外，進行獨立研究課程時，教師可針對學生研究技能不足部分來提供研究方法的訓練，而且獨立研究課程有助於培養能力優異學生工作專注力和毅力（蔡典謨，1998），所以提供獨立研究的課程不

但可以充分讓小恩與小甫在感興趣的領域中發揮，以激發其學習動機及提高其自信心，還能在研究的過程中，就其弱勢方面作策略指導。

我雖有多次指導資優生進行獨立研究的經驗，但從未指導ADHD資優生進行獨立研究。而獨立研究課程雖主要著眼於學生的優勢能力發揮，但過程中教師也需思考如何引導學生，所以在指導ADHD資優生進行獨立研究的過程中，或許想法會有所成長或改變。此外，我任教的學校從未有資優班教師服務資源班學生的情形，勢必在運作上會遇到些狀況。所以除了想知道小恩與小甫在進行獨立研究時的表現如何之外？也想了解教師在教學及相關安排的過程中能獲得哪些想法的轉變及成長？

第二節 研究目的與問題

我的研究簡單來說就是「教導沒有機緣接受資優教育的ADHD資優生進行獨立研究課程」。在論文計畫口試時，口試委員質疑：行動研究應是實務工作者在實際情境中，發現實際問題進行研究。在我的工作情境中，是什麼樣的「實務」問題引觸我進行這樣的研究？坦白說：如果我安於擔任資優班教師的角色，乖乖地教導資優班學生，或許小恩、小甫與

我會永遠沒有交集。

但是，就如我長期以來的想法，我要當位能「幫助」學生的老師，當我發現在資優生中也有弱勢，而且沒有辦法接受適性教育時，我只希望能扭轉他們的情勢，所以才想要幫他們尋找接受資優教育的機會。不過，無論是「讓資源班的學生到資優班上課」或是「教導ADHD資優生進行獨立研究課程」都是很罕見的舉動，在沒有前人經驗可供參考的情況下，起步就是個問題了，更別談過程中會遇到的各種未知的問題與挑戰。而行動研究必須研擬解決問題的策略及方法後實際行動，強調過程中需不斷地加以評鑑、反省、修正，以解決實際問題(蔡清田，2000)，我想這樣的研究法對於我這種必須自己摸索出一條解決之道的研究來說，會是比較適當的選擇。

當我主動觸發出實務情境及實際問題後，研究也就此開展。我的關注焦點是想要了解當長期安置於資源班的ADHD資優生有機會參與獨立研究課程時，會在課程中展現什麼樣的表現，而教師又能從研究過程中獲得哪些教學經驗以及專業成長。希望能提供教育者未來安置與教育此類ADHD資優生一些參考。所以我進行這項研究想要達成的研究目的有：

一、覺察教師給予學生獨立研究課程的過程中，學生之行爲問題對課程的影響以及優勢能力發揮的情況。

二、探討教師在安排及進行獨立研究教學活動過程中，想法的成長與轉變情形。

三、歸納研究發現，提出安置與教育ADHD資優生之建議，以作為相關教育人士參考。

根據研究目的，我有下列五個研究問題：

一、探討資優班教師安排資源班中的ADHD資優生接受資優課程時，會遭遇哪些困難與限制？

二、探討ADHD資優生之行爲問題對獨立研究課程的影響為何？

三、探討ADHD資優生於獨立研究課程中的優勢能力發揮情況為何？

四、探討ADHD資優生接受獨立研究課程的學習成效如何？

五、探討資優班教師為ADHD資優生進行獨立研究課程的過程中，有何想法的轉變與成長？