

# 行動研究的概念與實務

國立新竹教育大學教授 林志成博士

壹、溫故知新-行動研究的經驗、觀看與省思 .....	2
貳、行動研究的內涵.....	3
一、行動研究之定義.....	3
二、行動研究相關概念的釐清.....	3
三、行動研究之源起背景及發展歷程.....	5
(一)行動研究之源起背景.....	5
(二)行動研究之發展歷程.....	6
參、行動研究的三大取向(approach).....	8
一、科學行動研究取向.....	8
二、實務行動研究取向.....	9
三、批判行動研究取向.....	9
肆、教育行動研究實施之設計.....	10
一、行動研究模式之發展.....	10
二、教育行動研究的特點與影響因素.....	10
三、行動研究之實施步驟.....	13
(一)尋找一個起點.....	13
(二)釐清情境.....	13
(三)尋找可能的合作夥伴.....	13
(四)收集資料.....	14
(五)資料分析.....	14
(六)發展行動策略並放入實踐中.....	15
(七)公開教師的知識.....	15
三、行動研究報告之撰寫與呈現方式.....	16
(一)行動研究報告的撰寫.....	16
(二)行動研究報告的呈現方式.....	17
伍、行動研究的限制與展望.....	17
一、行動研究之限制.....	17
二、行動研究的展望.....	19
陸、結論.....	21
參考書目(略).....	21
附錄.....	23
附錄一 桃園縣行動研究的分享與討論(筆記).....	23
附錄二 李華玲(2004)。楊梅國小五年一班閱讀教學之研究--以生命教育為主題.....	33
附錄三 彭秀珠(2004)。從班級經營開展賦權增能的協同行動(摘要).....	35

附錄四 吳湘靈(2004)。圖畫故事書在國小一年級國語文領域的應用--情緒教育融入故事教學之實踐(摘要).....	36
附錄五 施並宏(2005)。情境教學論在國小作文教學的實踐與省思—以竹北市光明國小三年級為例(摘要).....	37

## 壹、溫故知新-行動研究的經驗、觀看與省思

### 一、建議先行閱覽影片

(一)林志成(2004)。行動研究在課程與教學之應用。桃園縣校園 SNG 數位影音教學資源系統  
<http://liveshow.tyc.edu.tw/>

(二)成虹飛(2004)。行動研究。台灣 e 教師專業發展學園  
<http://ttdp.lib.nhcue.edu.tw/tl2/login.htm>

二、從行動研究印象、經驗、短片與桃園縣校園 SNG 數位影音教學資源系統的影片觀看中，您看到什麼？想到什麼？

三、行動研究不但是教育研究的一種重要取向，而且對於推動學校教學改革有其特別的意涵與根本的貢獻。行動研究強調系統地探究學校問題、銜接教育理論知識與實際教育問題、提升教學效能與學習效果。

四、行動研究係計畫、研究、理論化、行動學習、有效發展的一系列活動，它括診斷及行動、參與及建議、實徵成原則、實驗科學等研究類型(Cunningham, 1993)。

一般人往往認為所謂「學術」研究大多是以「專家學者」為其主體，而「行動」則是實務工作者的職責，故在其研究目的上也多半是在建立普遍性的原理原則或是可以進一步強化修正原先已建立的理論知識。然而，傳統的研究結果，總是無法直接應用於解決實務工作情境所產生的問題，因為理論與實務之間，往往存在著不可避免的差距(Atweh, Kemmis, & Weeks, 1998)。換句話說，傳統理論往往無法適當地說明或是解決實際工作情境當中所面臨到的真正問題現象，而這也凸顯出了在我們的教育改革中「理想」與「現實」之間的落差。

故在傳統理論無法應用於真正時地問題情境時，行動研究就是要將「行動」與「研究」結合為在一起，由實務工作者在實際工作情境當中，根據自己在實務活動上所遭遇到的問題進行研究，研擬解決問題的途徑方法策略，並透過實際行動付諸實施執行，進而評鑑反省回饋修正，以解決實際問題。行動研究重視實務問題，但是，它同時更重視批判反省思考能力的培養，以增進實務工作者的行動能力及其智慧，企圖建立實踐的理論與理論的實踐，努力縮短「實務」與「理論」之間的差距，減少「行動」和「研究」之間的差異。

行動研究應用的領域甚廣，包括：教育、工業組織、社會工作、社會福利、警政、醫療衛生、婦女運動及各種社會實踐領域等。即在化迅速、重視專業的現代化社會中，如何改善實務工作品質以求得進步，乃成為各行各業的實務工作者之迫切需求，而且

設法運用專業理論來輔助專業實務工作的運作，亦逐漸成為一股風潮。是以，「行動研究」之實踐理念便應運而生。

## 貳、行動研究的內涵

### 一、行動研究之定義

「行動研究」顧名思義就是將「行動」和「研究」結合起來(黃政傑,1999)。行動研究(action research)是在 1940 年代由 Kurt Lewin 及 Stephen M. Corey 等人所倡導之，它是一種研究的方法，強調實務工作者的實際行動與研究的結合(吳明清,1991;王文科,1999;陳惠邦,1998; Atweh,Kemmis, & Weeks,1998)，亦即強調研究的實務層面，較少涉及理論依據。而在每一位學者對於行動研究的定義也各有些許的差異，如：

Lewin(1947)曾說：「行動研究是三種螺旋式的探究過程：1 計畫行動(包括勘查和實情調查);2 採取行動;3 事實搜尋關於行動研究的結果。」(轉引自蔡清田,2000b)

Elliott(1991,p7)：「行動研究乃針對社會情況進行行動並改善之，……整個過程包括四個階段：預診、計畫、執行和反思，在自我評鑑與專業發展間提供了必要的連結。

Kemmis 和 McTaggart(1988,p5)曾說過：「行動研究是一集體和自我批判的探究,由實踐者在社會處境執行,目的是為改善其中的理智性和公義,和了解實踐及其處境。」

Stringer(1996,p4):「行動研究可以產生純學術的成果,為建立理論提供豐富和完全的基礎,和創造知識,但最基本的,它是一解難工具,解決個人\專業或社區的問題。」

國內學者蔡清田(2000)則是從實務觀點、實務反思觀點、專業觀點與專業團體點來加以說明行動研究之意義，認為行動研究即是一種「實務工作者所進行的行動研究」(practitioner action-research)，亦即行動研究是由實務工作者本身發動進行，努力完成與專業工作有關的實務改進，並促成專業理解的加深加廣與專業發展。

綜上所述，行動研究可定義為：「行動研究」強調實務工作者的實際行動與研究的結合，企圖想要解決實際所面臨到的困難，增進對實務工作的理解，以求得專業的成長與進步，而在過程中，實務工作者應採取質疑探究和批判的態度，不斷地反思。

### 二、行動研究相關概念的釐清

依照文獻年代之先後排列，與行動研究相通或相近的名詞有：「互動性研究與發展」(interactive R & D)(轉引自 McKernan,1991)、「行動探究」(action inquiry)、「反省性實踐」(reflective practice)、「行動科學」(action science)(Argyris & Schon,1978)、「行動學習」(action learning)、「協同探究」(collaborative inquiry)、「合作探究」(cooperative inquiry)(Reason,1988)、「參與性研究」(participatory research)(Kemmis&McTaggart, 1982)、「教室行動研究」(classroom action research)(Denzin & Lincoln,1998)。等。以上名詞儘管意義相近，但是在不同作者、不同的文獻背景之下，仍有些差異，是故在此約略作個簡要說明之：

1. 「互動性研究與發展」(interactive R & D)：“R”即 research；“D”即 development。互動性研究與發展的行動研究模式重視研究進行的所有成員之彼此互動，研究計畫本身必須是能密切配合外在社會環境的變化的。
2. 「行動探究」(action inquiry)：係將行動研究視為是一循環式之過程，理論與實務是不斷辯證的。Holter 與 Schwartz-Barcott(1993)對行動研究的定義上，更加重了「民主參與」與「理論發展」。他認為行動研究包含四個特性：(1)研究者與參與者的合作；(2)實際問題的解決方法；(3)改變實際狀況；(4)發展理論(轉引自胡幼慧,1996)。
3. 「反省性實踐」(reflective practice)：強調「自我反省」(self reflection)與教育行動(educational action)的重要性，可以英國 Elliott 為代表。認為「行動促進反省」，在反省與實踐之間是辯證不斷地過程。
4. 「行動科學」(action science)：行動科學認同實踐取向(praxis)，以個人、團體及組織為理論建構與研究設計實施的場域，主要的目的是為了要介入既存社會現況以推動社會正義(social justice)的實現，Argyris 以他和 Schon 共同發展的行動理論(the theory of action)為基礎，建立一套與研究對象**協同探究的方法**，並稱之為行動科學。
5. 「行動學習」(action learning):行動學習是由倡導者 Reg Revans 所發起的，他看見傳統的經營管理研究方式並無助於實際情形的改善，於是他企圖去轉變一個觀點---即以專家(或是領導人)為主導的方向，轉而重視屬於每一個人的專業領域，**行動學習最基本的概念就是要每一個人都能從別人的經驗一同進行成長學習**。
6. 「協同探究」(collaborative inquiry)透過系統性、批判性及創造性的研究達到提高實際專業的品質，協同探究在 1976 年英國中小學發展一項教學計畫(Ford Teaching Project)，自此，吸引了各式各樣不同領域的人，如教育學者、社會福利領域、商業界及公共福利組織等。協同探究強調每一個人負責其專門領域，彼此協調進行研究，最後由研究者進行統合，以改進實際所遭遇到的問題情境。此一方式，強調每個人都能發揮其專長領域，進而與他人共同進行合作。

7. 「合作探究」(cooperative inquiry):成立小組合作的進行行動研究，團體中的每一個人都是共同一起工作的研究者，並沒有地位高低之差別;亦即在團體中的每一個人都是平等的。
8. 「參與性研究」(participatory research):可簡稱"PR"，參與式研究主要是幫助人們去瞭解自己周遭的生活世界，藉由"參與"使得每個人都能有感同身受的實際體驗，進而主動去改善社會或教育現況。
9. 「教室行動研究」(classroom action research):鼓勵老師反思自己的教育實踐，旨在提高自我反思探究，應用於課程及專業發展，使教師積極參與學校改革。

### 三、行動研究之源起背景及發展歷程

#### (一)行動研究之源起背景

行動研究的概念最早的源頭可算是受到杜威進步主義教育的影響(陳惠邦,1998)，不過雖歷經數十年的演變，或因時代之背景、社會政策、文化國情之差異而有所不同的修正方向及發展重點。雖然許多教師對行動研究的概念可能耳熟能詳但往往未必能詳，而在各個不同的專家學者中對其定義甚為分歧，故在此將對行動研究的發展歷史背景及在各國的演變作個說明，使大家對於行動研究能有更深入清楚的瞭解。

行動研究，約在第二次世界大戰源起於美國，經由美國學者 J.Collier、K.Lewin、及 S.M.Corey 的介紹，在 50 年代盛極一時，而後又立即消退。但卻在 60 年代遠播歐洲，英國課程學者 L.Stenhouse、J.Elliott、W.F.Carr 等人的倡導，再經澳洲的 S.Grundy、S.Kemmis 的推廣，使得當時英國、澳洲教育改革運動結合了行動研究，而成為主要的課程發展與教師進修模式，促使行動研究的趨勢在美國、英國及澳洲等地區相當盛行(McTaggart,1997;蔡清田,2000a)。直到 80 年代以後，在英國、澳洲的教育行動研究運動又融入省思取向的教學風潮，轉而強調教師的專業自我成長及反省的精神。在台灣，行動研究亦為許多教師實務工作者所常用。

根據這樣的概念演變，有些學者便把 50 至 60 年代間在美國盛行的行動研究稱為「技術性行動研究」(technical action research)(Kemmis & McTaggart,1982);把 60 至 70 年代間在英國的行動研究發展--「教師即研究者」(teacher as researcher)運動稱之為「實踐行動研究」(practical action research);而把晚近於歐陸方興未艾的教育行動研究概念稱為「批判或解放行動研究」(emancipatory action research)(Mckernan,1991b)。

## (二)行動研究之發展歷程

行動研究起源於美國，此概念是由 J.Collier 在 1945 年所創用，當時他擔任美國聯邦政府印地安人事務部門之主管，負責推動印地安保留區內的教育重建與生活改善計畫(轉引自陳惠邦,1998)。他的行動研究模式主要是運用印地安社區之資源，鼓勵工作同仁採行動研究與局外人事共同合作。Collier 非常強調「研究」和變革行動(change)之間的密切關係，所以他的行動研究也就被認為是一種非常具有草根性(root-grassed)的社會計畫(social planning)(轉引自陳惠邦,1998)。

行動研究的另一位先驅是社會心理學家 K.Lewin。他和 Collier 交往甚密，他是一位遭受納粹迫害的猶太難民，在美國愛荷華兒童福利站(Iowa Child Welfare Station)從事學校民主教育，消弭社會上的種族歧視問題及態度改變等研究。他發現如果要消除這樣的問題必須充分運用對該團體的社會關係與態度進行有系統的描述研究，並運用團體動力，如開放性討論、溝通的方式才能奏效(McTaggart,1997)。Lewin 和 Collier 的觀點相同，他們都是把行動研究視為是一種強調社會改進的管理策略。**Lewin 對行動研究的重要貢獻在於首先提出「行動研究」的名詞以及方法與循環模式概念的建立**(蔡清田,2000b)。他認為社會科學的研究不只要獲得理論知識，同時還應該透過行動研究形成社會情境中有效的管理或行動策略，以達到預先設定的目標。

Lewin 所提的行動研究的循環迴圈概念為後來英國及澳洲等國行動研究理論建立者如 J.Elliott、S.Kemmis 等所宗法。而 Lewin 和 Collier 所提出的行動研究概念直到第二次世界大戰後才開始應用於教育研究與課程發展的領域(Elliott,1991)。不過行動研究在教育上的應用發展到了 50 年代晚期旋即邁入衰退階段。行動研究因為研究方法論的粗淺與「非科學性」的特徵而備受批評，許多教育研究者及從事實務工作的教師也都對行動研究起了質疑。不過在另一方面行動研究卻在企業組織管理及組織發展(organizational development)方面卻越來越受重視(張善智、謝馥蔓,2000;Owens,1995)。

由 Lewin 所提出的行動研究概念與模式之風潮也很快蔓延到英國，Lewin 也隨之被邀請至倫敦從事行動研究在企業組織發展之應用研究，1970 年代可以說是教育行動研究在英國大放異彩的時期，其發展可說是受到教育政策上課程改革運動有關，另一方面則在 80 年代受到當代批判社會理論的影響(Elliott,1991; McTaggart,1997)。

英國教育行動研究可以溯及到 60 年代「以學校為本位課程改革」(School-based curriculum reform)，以及在此改革過程中教師必須共同參與探究教學、學習、評鑑及行政管理的需要而形成了「教師即研究者」(teacher as researcher)運動。首開風氣之先的是由學校諮詢委員會(Schools Council)和拿菲爾德基金會(Nuffield Foundation)共同補助的，由 Laurence Stenhouse 所主持的「人文課程發展計畫」(Humanities Curriculum Project,HCP)(Reason,1988)。而所實行的大型教育改革計畫對象甚至還擴及到其它國家，如澳洲、加拿大……等等。

在國家整個課程發展運動中，Stenhouse 和 Elliott 都同時參與主持工作，並相互激盪有關教育行動研究的理念。Stenhouse(1975,p34)認為：「教育即實驗室；教師就是科學研究社區中的一員。」主要觀念在於：只有發展教師的批判性與創造性力量，才能真正改善學校教學與行政工作。因此首先倡導「教師即研究者」的概念，並廣泛應用

於他所主持的教育改革計畫中，使得教師研究教室情境與其教學行為很快地成為教育研究的新典範(Stenhouse,1975)。同時，Stenhouse 也針對行動研究所受到的誤解和攻訐提出辯護，他認為：教師經由行動研究所得之實際知識並不會因為缺乏科學研究的嚴謹而失之粗糙，因為在教育行動研究中，教師經過自我反省並透過交互批判與公開討論所得的結果，可視為促進專業成長的動力，這是和經由驗證研究假設所得的統計數字之意義是有所不同的。

教育行動研究的另一位代表人物 Elliott(1991,p40)則是認為課程的意思不只是代表著教師選擇社會文化價值，並運用教學技能傳授給學生；而是指師生共同建構價值與知識的歷程。在此歷程中師生是一起共同對教材進行認知，所以「協同行動研究」(collaborative action research)不只是大學與學校，教師與學術研究者，教師與教師之間的合作，甚至應包括教師與學生及所有關切教育活動者之間的協同合作關係。Elliott(1991)特別強調行動研究與教育革新之間的密切關聯，並且以之為教師專業發展的形式。他雖然參與並負責國家課程發展計畫，但卻是以批判性的眼光，針對國家性的課程架構對教師獨立自主的專業發展可能產生的威脅提出警告(Elliott,1991)。

Elliott 和 Stenhouse 雖然都一致強調教師之行動研究在課程發展中的重要性，同時也在原則上接受來自 Lewin 以來所建立的螺旋循環式概念，但他比任何一位行動研究的理論家還要強調「自我反省」(self reflection)與教育行動(educational action)的重要性。「行動促進反省」可說是 Elliott 獨到的創見。他把教育行動研究視為從個別的、特殊的教育情境轉移到教育理論與教育知識之間的詮釋性歷程(hermeneutic process)(Elliott,1991)。而在英國地方教育行政主管機構(LEA)也大力支持推廣以學校為基礎的課程發展和教師進修活動，幾乎所有涉有教育學院或教育系、高等教育機構都參與其中，並提供以行動研究模式為主的高級進修課。而教師在完成規定的課程、訓練以及行動研究方案之後通常都會獲頒正式學位。但目前也有的大學不頒予學術性的學位證書，改以「教育研究證書」(Certificate in Educational Research)作為進修成果的證明。

在英國教育行動研究也受到當時教育社會學研究的影響，包含了民族誌(ethnography)及詮釋學(hermeneutics)研究典範之影響。特別強調「教師即研究者」的角色及「教師即教育改革者」(teacher as reformer)的重要功能(蔡清田,2000)。行動研究浪潮推向澳洲，經由澳洲學者 S.Grundy、S.Kemmis 的推廣，將行動研究結合課程改革的進行，如 Kemmis 和 McTaggart(1982)倡導大學與學校合作，提供系列性以行動研究為模式的學位頒授課程給予教師在職進修之用。此種課程與以往學位資格模式較大的不同點在於其「以學校為本位」的草根性。教師進修的場所主要是在其教學服務的學校以及工作場所，即教室中進行，而非在大學校園中，這就是所謂離開大學校園的進修模式(off campus model)。在 Kemmis 等人的規劃中，為了協助教師進修研究，提供進修課程的機構，特別根據**行動研究螺旋循環的歷程概念**，設計極為詳細的研究指引與實驗設計參考手冊(Kemmis & McTaggart,1982)。

關於行動研究的概念，各國在套用時有其不同的強調重點，因而表現出不同的精神風貌，但這其間並不應有階層高下或是不同價值判斷之分。同時，在套用行動研究的概念時，理論與實際必須是不斷辯證與反省的過程，如此才能更促進教育理想的實現。

## 參、行動研究的三大取向(approach)

行動研究在不同的時期，在不同的社會、政治和經濟背景之下，有不同的研究取向。茲分述如下：

### 一、科學行動研究取向

早期的行動研究和其他形式的教師研究，均推崇使用科學的方法來做研究。這些以量化的觀點來分析資料的研究是起源於：教育科學教育運動和十九世紀末、二十世紀初那些心理計量取向心理學家的作品。這種行動研究形式，早在 1946 年便被受到重視與採用，如 Lippit 和 Radke(1946)極力主張應建構「科學研究工具」，來協助處理搜集到的資料(轉引自 Mckernan, 1991b)。

Kurt Lewin(1946;1947)與他的同僚，曾試圖以科學的觀點來研究各種的社會問題，並以改善人類關係品質做為他們行動研究的成果(轉引自 Mckernan, 1991b)。對 Lewin(1947:333)來說，行動研究的過程就是：行動觀念的構成、計劃、發現事實、執行和監控行為發生結果的過程。被很多人視為是“行動研究之父”的 Lewin，是一個最早的實驗家。Marrow 對 Lewin 在科學成就上的推崇，我們可由以下的評論中，窺見一、二：

臨床心理醫生佛洛伊德(Freud)和實驗家 Lewin 他們二位的名字，將在心理學的時代歷史中，佔有一席之地。他們對比懸殊但互補的見解(insight)，最先使心理學成為一門可以適用於真實人類社會的「科學」(轉引自 Mckernan, 1991b)。

Corey(1953:141)將行動研究定義為：實務工作者為了改善他們在實務工作上所遭遇的問題，而進行的研究。這些研究典型上是希望去：假設或預測經由那些看來實施成效較好的實踐，找出一個可依循的固定答案。Borg 與 Gall(1979:37)強調：行動研究是將科學的方法步驟應用於教室問題的研究。的確，迄今為止，仍有一些研究者繼續使用統計測驗和多種實驗設計來進行研究(Borg 1981)。在美國，科學行動研究傾向於被視為是一種“較不嚴謹的、小規模的實驗研究。它使用統計的方法來檢測假設，以做為繼之而起「實務決定的參考資料」(轉引自 Mckernan, 1991b)。

Noffke(1989)認為此種行動研究形式，將行動研究視為自我發展的手段，協助實務工作者獲得科學研究方法與技術，成為一位有能力的實務工作者，以改進實務工作(轉引自蔡清田, 2000)。認為實際是客觀的，必須從「外面」來看，採用相關的研究或準實驗研究法、描述的和推論的統計，對研究者與被研究者的關係採工具性的看法，從「第三者」的觀點來了解研究場所(歐用生, 1999b)。



## 二、實務行動研究取向

Elliott(1992)認為科學形式的行動研究，往往受制於技術裡性或工具理性(轉引自蔡清田，2000)。一味重視控制與預測，忽略社會文化情境脈絡與社會深層結構的影響因素，未能考慮到行動研究的倫理層面(歐用生，1999b)，如進入研究現場、事件報導、尊重隱私權、以及取得授權的協商交涉；簡言之，即是交涉一個研究的合約(Mckernan，1991b)。

因為對「工具-科學」的反對，而轉向實務的考量，尤其是當它和有關慎思熟慮及反省等人文及實務問題緊緊相扣時，行動研究是一種有關課程選擇的實踐反省形式，目的似乎是要去發展實務工作者個人對專業實踐和理論的詮釋。簡單地說，行動研究的目的是要建立實務工作者對實務的認識論，它必須是有用的或是具有解決社會實際問題的功能(Mckernan，1991b)。

John Elliott 將行動研究定義為：以改善行為品質為前提，對社會情境所進行的研究。對 Elliot 而言，課程研究和發展，其本質上應該是屬於實務上的事，而非理論上的事。他認為行動研究以能在具體的情況下，提供實際的判斷為目的。而且，理論本身的效度很多時候並非取決於用「科學的」檢測方法來驗證事實，而是取決於他們是否可以有用的幫助人們採取更明智、更有技巧的行動。在行動研究中，理論無法獨自被確認或是被套用到實務中，理論是必須在實務中被確認的(Elliott 1981)。

從這個觀點上來說，行動研究就是教師或其他教育實務工作者，在面臨一個實務的問題時，所展開的行動過程(Mckernan，1991a)。旨在提高教師對教育目的和方法的專業判斷，不僅在精緻技能性的能力，更要檢視自己的教育意圖、行動及其與教室行動間的關聯，由此發展教師實際的教學哲學；不僅了解實際，更要改進實際。強調「實際」是一種人的行動，不管是個人的或社會的，不能僅從「行為」去了解，必須採主觀的觀點，採用質性的方法，從情境中的實際工作者的立場來進行(歐用生，1999b)。

## 三、批判行動研究取向

Carr 與 Kemmis 是批判教育行動研究的二位主要倡導擁護者。他們主張行動研究，是由實務工作者在社會情境中，所採取的一種自我反省的探究形式。它的目的是想要：改善實務工作者其實務工作的合理性和公平正義、實務工作者對這些實務的理解，以及這些實務是在何種情境下產生的(Carr & Kemmis，1986)。

批判教育行動研究者似乎是決意要去揭露那些使教師工作受挫、妨礙理性行動及學校教育平等的三公限制。然而，這個模式的概念並非創見，它只是將一些科學行動

研究和實務行動研究的概念帶過來。批判行動研究的模式，綜合了科學行動研究及實務行動研究的概念。由科學行動研究那兒，批判行動研究借用了以科學歸納的歷程來解決問題的概念，而由實務行動研究那兒，批判行動研究則是尋得了如何改進實務及涉入實務的建議(Mckernan, 1991b)。

批判行動研究取向不僅要了解、改進實際，更要審視實際所在的情境，關心影響學校課程和教學的社會脈絡、制度和結構。要反省個人內在的意圖和行動，同時更要檢討和分析限制個人實踐的外在因素(歐用生, 1999b)。

第一種和第二種取向的行動研究都是個人式的，以提昇技術能力為主要目的，但偏重技術能力則忽視教育實際及行動研究所在的社會情境；不將既存的限制加以探討和轉變，則易將行動研究非政治化，並接受現存的制度和社會措施。但質疑這些制度、政治措施並加以挑戰，個人無法完成，必須集體努力，教師要發展相互依賴、共同參與的意識，質疑和檢討對立的價值和利益，並對抗現存的不合理的制度和實際(歐用生, 1999b)。

實務性研究和批判性研究將研究者視為相互參與、相互影響的，因此，行為必須在現場中觀察，並由實際工作者自己研究，這種觀點開啟了「教師即研究者」的實施。實際上，「教師即研究者」的推動力，來自 Stenhouse 所提倡的「課程發展歷程模式」(蔡清田, 2000)，是支持和激勵實務行動研究的一個主要來源。他主張教師教學時，必須以研究者的角色自居，以系統的、以及持續的探究，事先計劃並自我批判，且可以經得起大眾的批評和實地的檢測(Stenhouse, 1981)，簡言之即是：教師管理教室，而教室更是檢測教育理念的最佳實驗室。此外，教師是在一個每次觀察和研究的機會均可以真實地呈現他們自己的自然場合下，進行參與觀察。理論，是需要情境再次的證明的(Mckernan, 1991a)。

## 肆、教育行動研究實施之設計

### 一、行動研究模式之發展

### 二、教育行動研究的特點與影響因素

行動研究的十項主要特徵(Bogdan & Biklen, 1982; Cohen & Manion, 1989; 歐用生, 1994a; Kemmis & Wilkinson, 1998, 引自歐用生, 1999b; 蔡清田, 2000)：

(一)隨情境而異，旨在特定的情境中診斷並解決問題

研究過程的任何時間，要以各種工具，隨時管制研究過程的每一步驟。

將由此產生的回饋轉化為變化、適應，有方向的改變或重新定義，以對目前進行的過程，產生持久性的改革。

## (二)強調問題解決的立即性

行動研究和其他研究方法不一樣，不在確定某一特定的因素，或脫離賦予此一因素意義的情境，單獨來研究這個因素，行動研究是針對每一個特殊的情境去提出特別的解決方法，所以行動研究的結果是可以立即運用的。其強調適切的融入脈絡情境中，首重即時應用，提供改進實際工作與實務工作情境的方法和策略，以便立即解決當前所面臨的實際問題。

## (三)重視實務工作者的研究參與

行動研究是以實務工作者為研究主體，研究成員在進行研究時，直接的或間接的參與，並藉由實務工作者個人親身經驗的介入，以促成實務工作的改進與工作情境的改善。行動研究不是對他人做研究，而是他們個人或團體參與到研究過程中。

## (四)過程重視協同合作

行動研究強調團體成員間彼此的協同與合作，是一種成員間彼此平等的協同合作研究，而不是發號施令的高壓強迫研究，是由情境內的研究者與情境外的研究者採取一致的行動，分析、研究問題本質，再擬定系統性的行動計畫方案，最後順利解決問題，讓工作情境更理想、更適合人性的發展。並注重團體成員彼此之間互助與協同合作的夥伴關係，不只重視實務工作者個人，更從行動觀點重視團體行動與組織學習。

## (五)行動研究的計畫是屬於發展性的反省彈性計畫

行動研究是針對某一個問題的範圍領域去進行的研究，所以當發現研究的方法並不適合的話，可以立即的加以改變，以符合實際狀況的需求。在行動研究的過程中，可以隨時透過反省討論與分析，不斷的反省修正研究問題的假設與研究的方法，以適應實際狀況的需要，時時接收實際情況的需要與限制，做出最適切的反應與改善。

## (六)行動研究的結果除了實務工作情境獲得改進之外，同時也使實際工作人員自身獲得研究解決問題的經驗，可以促成專業成長

行動研究鼓勵實務工作者從事實務工作的研究，從實務工作當中發掘問題，透過批判反省探究，提出解決問題的行動方案，改善實務工作者的工作情境條件，提昇其實務工作成效，並提昇其反省批判能力。換言之，行動研究能夠提昇實務的品質，又能當作實務工作者的一個在職訓練，可透過研究過程培養其從多方向角度瞭解實際問題情境的應變能力，協助實務工作者發展其專業知識技能，以促進實務工作者的專業成長。

## (七)是一種社會過程

參與式的行動研究，審慎地探討個人和社會間的交互作用。它強調沒有社會化就沒有個人化，沒有個人化就沒有社會化。它是個人在教育場所或社區中，了解如何形成或再形成及其相互關聯。

## (八)具批判性的

批判的行動研究使研究者發現教育行動的解釋性的的意義，並能採取行動，克服限制。而教師和其他實際工作者不僅要考慮教育和課程問題，更要考慮他們所生活社會制度和結構的整體問題。不僅要促成學校的反省，並覺醒教師的實際知識，並要將扭曲教師自我了解、壓制學校的教育潛能和道德基礎的社會環境加以消除。

## (九)具解放性的

行動研究可協助個人從限制自我發展和自我決定的社會結構中解放出來。在此過程中，研究者探討社會、文化經濟和政治的結構如何影響他們的實際，並克服這些限制的束縛，有助於結構的再造。

## (十)是反省—辯證的

行動研究是社會情境中的參與者實施的一種形式的、團體的、自我反省的探究，以了解自己的社會實際運作的脈絡，並加以改進。因此，不僅要促進反省的思考，發展教師的實驗哲學，更要減少扭曲教師自我了解、學校的教育潛能和道德基礎的社會條件，以提供給所有學生平等的接近和接受素質教育的機會。

簡要言之，行動研究的特點(吳明清，2005；Cunningham, 1993; Mills, 2003)

### (一)教育行動研究的特點

- 1.研究人員即學校教育人員或教育行動者，教育者能認同(identify)為謀促動學校發展、提升教學效能與學習效果，自己應扮演好研究者的角色。
- 2.因研究主題即學校教育有關之歷程、內容、問題或行動方案內容，研究場域即學校相關之教育行動現場，故教育行動研究人員對參與及解決問題，具有高度的興趣(interest)、清楚的意圖(intention)，並能蒐集相關的資訊(information)、深度的詮釋(interpret)、不斷的內省(introspect)、積極的投入(involve)、有效的介入(intervention)與互動(interaction)。
- 3.研究目的旨在協助學校人員整合(integrate)資源，以解決學校問題或改善(improve)學校品質。

### (二)教育行動研究的影響因素

- 1.研究主持人或核心研究者的專業與權力
- 2.研究團隊的運作與專家的協助

- 3.教育理論與實務問題的辯證張力
- 4.研究成員的素質與授能工作坊
- 5.研究進度、時間安排管理與時間拖延
- 6.教育領導者的專業堅持與支持程度
- 7.對話質量、研究倫理與報告呈現

### 三、行動研究之實施步驟

對於行動研究的實施程序與步驟，在此引用 Somekh 自然模式為主，並結合一些學者的觀點，歸納出下列七個步驟：

#### (一)尋找一個起點

教育行動最主要的精神就是教師要有自我反省，自我批判的態度。在實際的教學過程中，教師平時可以養成寫教師日誌與心得的習慣。當面臨問題時，教師可透過自我省思，和同事間相互討論，相互反省，並閱讀相關文獻，甚至請教專家學者共同討論；藉由這些方式來收集各種資料，來引發對問題的探討，對問題點能有更深的認知、瞭解，將有助於未來在行動研究中該採取何種的步驟(McTaggart, 1997, p34)。

#### (二)釐清情境

當你意識到有問題時，首先就是對問題做一番思考、澄清，以釐清問題情境，或清楚定義問題並進行需求評估，指出可用的資源。藉由專家學者提供問題諮詢，協助老師對於整個問題情境脈絡的掌握與問題焦點診斷。除了藉助專家的引導讓老師能更進一步釐清情況，教育行動研究者面對問題時，也藉由進一步資料蒐集、資料分析的過程來釐清問題。

#### (三)尋找可能的合作夥伴

教育行動研究是一個學習的過程，在個人專業的研究、探索中，教育行動研究不應該是孤立的研究，而是需要許多人共同參與，參與者可能包括學校教育行政主管、學校同事、課程者、學生、家長及教育實務工作者(O'Hanlon, 1996, p.87)。參與教育行動研究的學校老師，可以教師身份作為教育行動研究的主要參與者，以教師的身份作為一個親身體驗者，可以讓學校教育的相關人士瞭解你進行教育行動研究的目的、作法、行為，並進一步促使行動研究的歷程與結果對外公開。教師可以根據不同的原因，在校內以各種不同的方式進行研究(蔡清田, 2000, p.169)。

#### (四)收集資料

首先在資料的收集方法上，陳惠邦(1998，pp.251-252)根據一些學者的觀點(Hopkins, 1985; Woods, 1986; Bell, 1987; Pollard & Tann, 1987)，指出教師在教育行動研究中，為了澄清現象或問題情境而經常採用的資料蒐集方法有以下幾種：

- 1.敘述性記錄(narrative records)：指教學或其他教育問題現場的摘記、教學(反省)札記、行動研究札記(教師研究日誌)的蒐集。
- 2.實習導師(mentor)、視導人員(supervisor)或其他同仁的交互觀察教學或視導記錄。
- 3.相關文件：學生學習與作業、公文書、會議資料、教師之歷程檔案(portfolios)與評鑑(appraisal)資料的蒐集。
- 4.課程或會議活動之觀察筆記。
- 5.問卷、訪談、調查工具所得到的意見(solicited opinion)。
- 6.分析工具(如檢核表)、具前、後測功能之測驗結果。
- 7.個別或「焦點團體」(focus group)的深度晤談。
- 8.影子追蹤研究(shadow study)。
- 9.視聽與科技器材：錄音、照相、錄影分析。
- 10.觀察筆記與晤談記錄之討論。

在研究過程中，透過交流、互動中，我們可以藉由上述方法來收集一些隱喻的資料中，研究者藉此也更能對研究主題有更清楚的認識與理解。(Carlgren, Handal & Vaage, 1994, p.99)

#### (五)資料分析

資料與經驗分析的目的，應該產生對情境更深入理解的結果，並且可以導引出一個可以擴展及存理解的「新」實踐理論。透過分析，資料和經驗可以被再架構，而實踐理論可以更為精緻化。根據夏林清(2000)翻譯自 Altrichter、Posch 和 Somekh 的著作，將資料分析過程的步驟與基本元素摘要如圖 4-8 所示，並簡單解釋如下：

- 「閱讀」資料：資料被「閱讀」(仔細的觀察)，以能回憶所呈現的事件與經驗：做了什麼？說了什麼？真正發生了什麼？
- 選擇資料：區分重要與不重要的資料，聚集相似的資料，將複雜的資料排序、簡化(在可能的範圍內)。
- 呈現資料：被選擇的資料以一種極易了解的方式呈現。可以用圖表或線條的方式強調之。
- 解釋資料及做結論：解釋一些關係及建構一些實際理論(或模式)，以能了解與符合所研究之情境。理論與模式應和研究重點相關連。

這些活動不僅是在分析的單一步驟中進行，也會在整個研究過程發生——每一個階段的決定，影響著後續的作法與結果。這些分析過程對資料蒐集而言更是如此：決定事件被觀察的向度(選擇)、決定資料被儲存的方式(呈現)等。

#### (六)發展行動策略並放入實踐中

在教育行動中，”實踐行動”是研究中不可獲缺的要素。在設計行動策略時，我們先形成一個分析作為一個實踐理論的預設，而在實際的教學中我們發展行動策略時，我們一方面檢驗分析，間接地我們也檢驗了我們預設的理論。從我們仔細策劃之行動策略的成功或失敗(通常二者兼有)的結果，就可以評估我們的實踐理論，並從中找出方法再發展、或修正，甚至徹底修改我們的實踐理論的觀點。換句話說，我們可藉著發展行動策略的方法來運用研究結果，以改善實務。不斷地在行動中做反映思考，或修正行動以符合反思，從反映中發展出的理論及不斷產生的行動策略，都將拓展、通過分析，而更為改善進步(夏林清，2000，pp.199-200)。

教師進行行動研究時，有何種方法可找到各種適用的行動策略？Somekh 提到下列幾個方向：

1. 我們對教學情境分析獲得的新理解。
2. 實際蒐集資料的過程。
3. 不斷的思考身為一個老師的目的、終極目標及價值。
4. 善用外部資源。

學者 Whyte 提一個重要且觀點——「研究聯絡網」(Research network)的建立，他認為建立更系統化的研究方法，有助研究者對該研究專業領域的瞭解與吸引更多的人做相關研究，這種行動策略需要養更好的組織能力與更進一步的訓練(Whyte, 1991, p.144)。

#### (七)公開教師的知識

在傳統上，並不公開老師的知識與學習。因應時代的需求，教師專業地位與教學品質的提升，的確有其需要。但在傳統上，許多人可能會質疑教師究竟有沒有研究的能力？很慶幸教育行動研究的發展，讓老師漸漸有機會參與與投入理論與實務的探討。老師更應該將行動研究中所探究出的問題、知識公開發表。

公開教師的知識有以下幾項好處：

- 1 公開發表可讓教師的知識免於被遺忘。
- 2 教師寫作發表知識的過程增加教師教學反省的品質。
- 3 研究發表的過程中，教師突顯他們的地位，而且藉由理性討論的方式展現具有影響教育決策的力量。
- 4 透過發表，教師符合了專業責任的要求。
- 5 發表教師的研究，可使教師在專業成長與新手教師的教育上扮演更積極的角色。
- 6 藉由提出研究報告，教師強化了自己的專業自信。

7 透過發表研究知識，教師提升專業地位。

上述七個行動研究的實施步驟與一般實證研究的差異並不很大。最主要的不同也可說是行動研究的特色，是在於其問題的發生多在工作的實際情境之中，以及行動研究的發展性，其計畫的內容並非在決定之後就一成不變的直到研究完成，而是容許也必須隨時檢討，不斷修正以符合實際情境的需要，也因而顯示了行動研究中「行動」的意義(張世平、胡夢鯨，1998)。

簡言之，教育行動研究主要包括下列幾項步驟(吳明清，2005；Cunningham, 1993; Mills, 2003)：

1. 學校與教學實務問題之澄清、深入描述、分析、對話、詮釋、聚焦、診斷，使問題意義、價值、內涵、外延更具體明確。
2. 形成核心研究團隊，辦理行動研究授能工作坊，提昇夥伴行動研究能力，使其充分理解研究規範與倫理。
3. 針對研究問題，蒐集相關資料與資訊，從系統理論、實務經驗、現場觀察、分析所得等多元視框，提出改善策略之構想，並研擬務實可行之行動方案。
4. 依「覺↔知↔行↔思」有機螺旋循環、行動科學及科學研究的原則，實施行動方案，並做必要的觀察與監控。
5. 不斷進行對話分享、詮釋溝通，省思執行情形並做必要之調整或修正。
6. 嚴守研究倫理，評量行動研究成效，撰寫行動研究報告。

### 三、行動研究報告之撰寫與呈現方式

#### (一)行動研究報告的撰寫

一般教育研究法的書籍對於研究報告的書寫都列有專章，並且大都針對某些約定俗成、嚴格遵守的規範、格式予以論述。然而教育行動研究報告把這些研究報告或格式所形成的框框都打破，讓教師研究者有充分的揮灑空間，用以表達其教育實踐的經驗、反省思考的啟示，以及內隱的知識、理解。教師可以像學術工作者一樣，用理性客觀的態度描述整個行動研究的過程和結果，但同時仍然保持實務工作者的熱情與感性(陳惠邦，1998，p261)。

在此談到行動研究報告撰寫的方式，可從外在形式與實質內容來看；以外在形式來看，行動研究報告透過學術論文的發表，其與一般研究報告並無太大差異。大致上應呈現相關文獻資料、研究的方法、資料分析技術、行動策略的設計與執行、研究的發現、結論與建議。但是目前許多相關教育行動研究的報告格式並不如一般學術論文報告那麼制式，有時當你閱讀相關行動研究報告時，可能會感覺像在看一個故事的發展。也因為這樣，教師行動研究的成果，常遭受「不夠嚴謹」與「不像報告」的批評。這一點是目前教育行動研究的特色，也是教師行動研究報告需要再思考



的議題。

除了外在形式外，教育行動研究報告應首重行動研究的精神。在報告中，除了描述研究方法、技術及行動建議外，最重要的是要呈現在行動研究中，對教育概念的理解與領悟、價值信念的改變以及如何重構付諸教學實踐當中。並透過實踐行動之評鑑、自我反省、批判及辯證等整個研究過程中，自我改變與成長。此種後設思考更是行動研究中最重要精神，也藉此增進教師自我啟蒙、自我解放與自我專業成長。

## (二)行動研究報告的呈現方式

教育行動研究以迴圈與螺旋循環的概念代替問題思考與解決的直線邏輯觀念。因此報告的重點應在於呈現融合於每一迴圈與螺旋循環中的知、行、思的過程與結果，也就是研究者(教師)本身的專業成長、教育實務的改進以及教育知識體系的啟發(陳惠邦，1998，p.270)。由此可知報告的呈現有語言與非語言的方式，語言的方式如一般書面報告，而非語言的方式是根據行動研究模式中循環圈(cycle)或螺旋(spiral)圖形來輔助呈現。

在語言報告的呈現中，因為教育行動研究方法大都呈現質的研究是教師教學過程中的個案研究，所以許多會採用「敘事」(narration)的方式呈現，才會如前述說有些行動研究報告會在像看故事，亦即研究者用第一人稱的方式寫作。不管以何種方式呈現，教育行動研究報告，應盡量用具體易懂、較口語的方式說明，讓每一位讀者都能理解你要傳達的意見(蔡清田，2000，p248)。

在非語言報告的呈現中，應同時配合或補充語文(書面或口頭)報告為宜，這樣才能更具體、清楚地把寫作者(研究者)心中的意像呈現給其他「聽眾」，否則可能會流於晦澀，反而阻礙他人理解、溝通與共鳴的機會。

總而言之，不管採用何種形式，教育行動研究報告都要能顯示教師在日常生活中忽現即逝的感情、對立或矛盾觀點，及其辨證澄清的結果，同時也要把在教育行動研究中的協同合作關係和知、行、思結果的開放性(open-endedness)加以呈現出來。

## 伍、行動研究的限制與展望

### 一、行動研究之限制

教育行動研究為教師應該融入教學專業的知、行、思歷程中，並與教師的實踐與反省相結合。而教育實務工作者進行教育行動研究時，存在一些可能的限制，茲分述如下(林志成，2005；陳惠邦，1998；歐用生，1999b；蔡清田，2000)：

### (一)教育行動研究結果常流於「微觀」

許多教育行動研究沒有將教學的社會脈絡視為問題，大部分的行動研究都是個人化的，無法發揮揭露學校深層結構的潛力，也忽視了學校和社會的脈絡(歐用生, 1999b)。

教師行動研究常限於個別教師之間的合作，而非整體機構與機構間的協同；也就是限於教室內課程與教學方法的解決，學生問題的處理，而忽略了學校組織文化、組織發發展的考慮、政策與制度的深思，以及教育問題脈絡的批判反省(Johnston, 1994)。

### (二)「效度」與其他方法論的問題尚未解決

教育行動研究，在「理論」上似乎比較脆弱，教育行動研究的效度端視探究者本身的技巧而定，似乎不若基本研究的方法論那麼嚴謹。且部份教師自囿於非研究專業或以局內人自居，研究方法不夠嚴謹，研究報不重視教育知識的價值，故未受教育研究學術所認同。

### (三)教師缺乏實施動力

#### 1.教師在教育研究中的地位與公共期望

在傳統觀念中，並不期望教師去建構教育知識、批判教育理論、評價教育實際情形，這些都是教育學者、督學的權力與能力。近年來，教師研究雖受到鼓勵且增加迅速，但在教育研究的權力階層中仍舊處於不利、邊緣的地位，而由教師研究所累積的知識被實際利用者也甚少。

#### 2.教師的工作條件與工作負擔

在教育行動研究中，強調教育實務工作者本身必須就是研究者，如此才能在實際的教育情境中發現問題。Hancock(1997)指出雖然研究的目的是要改善教學，但教學的工作原本就繁雜而十分耗費心神。如學生數過多，教師必須花費甚大的力氣在教室秩序管理、作業與教學準備、聯繫與諮詢家長和其他教師、行政配合工作之上，導致無暇於教學研究。Little(1990)也指出，由於日常教學與行政負擔工作過於繁重是不爭的事實，相對之下，教師觀察、記錄、討論的時間都會受到影響。因此，教師在教學與行政工作的負擔之下，又必須同時花時間和精力去從事做研究的工作，恐怕難以兼顧兩種角色，教育行動研究可能反而成為加諸教師原有工作上的額外負擔。

#### 3.教師的內在衝突

教師在面對本身多年奉行且習以為常的觀念、信念、態度和行為方式而加以挑戰、質疑時，不管透過交互觀察或自我揭露，教師都難免會產生極為強烈的內在衝突，這種內在衝突混雜著感覺的模糊與態度的不盡一致、對抗變革的潛意識、自我防衛的潛意識與意識行為，對變革價值懷疑，因而導致變革行動的躊躇。

#### 4.教師缺乏表達自我、探究與改善教學問題的信心

Hargreaves(1996)指出通常教師的聲音，包括教師如何思考、教師對學生如何學習的瞭解以及教師所擁有的內在信念、知識、技能等問題都被低估或忽略了。教師心聲不但為教育學者、視導人員、教育行政決策者所忽略，甚至教師自己都忽略其重要性，所以教師自己普遍也都不覺得教學研究的必要與價值。

一般教師並不是在其啟蒙性的教育組織或專業社群中自然組成教育行動研究小組的，而是外力支持或要求的，或因外在的誘因與規範(Carr & Kemmis, 1986)，教師作行動研究也只是實施行政官員或政策決定者設計的改革而已；而如果支持教師研究的資源並非來自於他的專業生活，只是在協助實施而已，教師沒有成就感和信心，很快就會失去研究動機，則研究往往無法持續(歐用生, 1999a)。

#### 5.一般教師很難有效的同時調適教學者與研究者兩種角色

教師實際上缺乏從事「系統性研究」的時間，不易在不干擾其教學角色的情況下遵行一定的研究程序；且在教學專業裡，教師要直接涉入於有感情、有情緒的師生互動，很難完全隱藏感情和情緒。

#### 6.教師與同仁間相互觀摩及交互反省思考有實際的困難

Carr & Kemmis(1986)指出教育研究與教學，在人員、機構與權力上的分離已根深柢固。絕大多數教師所習慣接受的教學孤立性將使教育行動研究的協同研究小組難以形成。如果缺乏協同研究的特徵，則教師進行的教育行動研究只能進行自我批判，而缺乏交互批判與反省辯證的可能。

#### 7.過度依賴外來的專家學者

Johnston(1994)指出大部分教師從事教育行動研究，都會需要外來的專家學者參與教育行動研究小組，並扮演「促進者」的角色，以指導或協助各種問題的探討、澄清與解決。McKernan(1994)從教育行動研究的教學經驗中發現，大部分教師仍然相信外來專家所提供知識的客觀性與權威性，對自己的經驗智慧或教育學知識反而較缺乏信心(轉引自歐用生, 1999b)。

#### 8.學校文化與學校結構

大多數教師是處於學校行政層級組織中的最低隸屬者，如果教師缺乏強力的自我解放動機和團結的專業性團體，則教師很難突破技術層面的格局，深入反省檢視深植於社會文化中的脈絡背景，以及不適切的知識、信念與態度。

## 二、行動研究的展望

教育行動研究是教育實務工作者在教育實務行動過程中進行研究，在研究過程中採取實際革新行動，不僅能解決實際教育問題，並能從教育行動研究經驗當中獲得教育專業成長，由下而上的全面進行教育革新，獲得整體的進步與發展。以下分別自教師、師資培育機構及學校與教育行政機構方面，提出建議，以為未來的展望(陳惠邦, 1998；歐用生, 1994a；歐用生, 1994b；歐用生, 1999b；蔡清田, 2000)：

### (一)在教師方面

#### 1.加強教師研究的信心

推動教育行動研究的一大障礙是教師本身的心理建設，教師往往擔心自己缺少研究技巧和能力，不會做研究。其實教師只要敏感於教室生活和社會現實，就能找到許多研究題目，隨時隨地都可做研究。

## 2. 塑造積極的教師文化

以協同教學打破以往閉門造車的習慣，以多元的角色發展突破自信不足的障礙，使教師在行動研究中扮演更適切的角色，發揮更盡致的功能。

## 3. 提昇教師行動研究的能力

可由培養教師覺知問題的敏感、熟悉研究的基本技巧、隨時搜集資料並思考其意義、擴充參與研究管道等方法來做，以提昇教師行動研究的能力。

## 4. 增強教師角色的反省與批判

行動研究是自我評鑑的，在研究過程不斷檢驗、修正或改進，而且教師集各種角色於一身，研究者、觀察者、訪問者、分析者等，更要隨時反省自己的角色，不僅要做技術性的反省，更要做實際性、批判性的反省，才能不受自己研究場地小宇宙性質的局限，而將研究置於整體的社會情境脈絡中加以詮釋。

### (二) 在大學、師院等師資培育機構方面

師資培育機構應增強教師的專業能力，如基本理論、研究能力、撰寫報告能力的養成等，而師資培育不僅在增進教師的學術素養、技術能力和發展的適當性，更重要的是，許多行動研究沒有將教學的社會脈絡視為問題，大部分的行動研究都是個人化的，無法揭露學校深層結構，也忽視了學校和社會的脈絡，因此行動研究往往被挾持來為工具理性服務，這也是師資培育機構所應重視的。

師資培育機構的學者應與實務工作的教師進行平等的對話、協同建構教育知識，改善師資培育課程與教學，從批判反省的方向培養從事教育行動研究的尖兵教師；尊重與支持教師研究；並且協助輔導區的縣市政府所屬教師研習中心編印行動研究參考手冊、充實圖書資源、成立研究諮詢中心、利用網絡或通訊刊物加強交流等，以有效落實行動研究，使之發揮功效。

### (三) 在學校與教育行政機構方面

#### 1. 建立行動研究社區

學校成為一個行動研究社區，社區中的每一個人，包括行政人員、教師、學生、家長及社區人士等，合作的再建構他們的改革文化，行動研究的焦點要包含這些團體成員的實際，經由這種方式，不同的次級文化才能發展共同的了解，願景的塑造才能考慮到各種團體的聲音。

#### 2. 重塑學校文化

行動研究者一方面對個人的意圖、實際及其結果作內在的自我反省，另一方面對影響這些意圖、實際的、歷史的、結構的力量做外在的反省。為使內在的反省變成公開的，要設計一個支持的環境，讓大家表達真實的聲音，勇於採取專業的冒險，經由

自由的討論，建立信賴、尊敬和了解的關係，形成一個同事的社區，其中充滿關懷的倫理和建設性的批判，對彼此的意圖、信念、了解和行動，相互質疑，但仍然有被接受的歸屬感。

### 3. 推動教育改革理念

教師行政機構應致力於教育改革理念的推動，如學校本位管理(school-based management，簡稱 SBM)、教師彰權益能(empowerment)、小班小校、學習型學校、合理法規的訂定、在職進修的鼓勵等，則較能有效減輕教師負擔、提供教師支援，也提高行動研究發揮效能的可能。

## 陸、結論

### 一、教育行動研究的經驗分享與省思

- 行動研究的主題與內容
- 行動研究方法論之評析
- 行動研究的倫理與限制
- 行動研究在學校興革上的省思

### 二、積極作為

- 發揮領導者、引導者、促動者、研究者、支持者及發展者等多元角色組合的功能，協助教師或行動研究團隊成員掌握行動研究的相關概念，發展行動研究相關概念知能，進而促使行動研究團隊順利且有效的運作。
- 把握「知↔行↔思」有機螺旋循環、行動科學及科學研究的原則，辦理授能工作坊，使夥伴能具有運用理論、證據、來源、資料等多元的檢證能力，發揮行動研究的功能。
- 強調批判與解放的行動研究，協助參與者省思習而不察的防衛性慣習及反教育作為，使其獲得啟蒙及解放；熟悉研究倫理，減少自我表露的風險，降低信任危機的隱憂。

### 【問題省思與對話分享】

- 一、您覺得教學行動研究面臨的最難纏問題、最大的困境或挑戰為何？
- 二、您會不會考慮透過行動研究去解決學校教學問題？為什麼？

## 參考書目(略)

吳芝儀、廖梅花(譯)(2001)。紮根理論研究方法。嘉義：濤石文化。(原著出版年：1990)

- 吳美枝、何禮恩(譯)(2001)。行動研究:生活實踐家的研究錦囊 McNiff, Jean & Lomax, Pamela 著。台北：濤石文化。
- 林志成(2000)。教育行動知識之研究。教育院國家科學委員會專題研究成果報告(編號：NSC88-2414-H-028-001)，未出版。
- 林志成(2002a)。行動知識在教育上之實踐與省思。新竹師學院學報，15，37-68。
- 林志成(2002b)。學校行動智慧的意涵與教學省思。初等教育學報，8，67-99。
- 林志成(2003a)。批判省思、專業對話的理念與做法。學校雙月刊，23，3-14。
- 林志成(2003b)。學校人員專業發展策略暨評鑑之行動研究。教育院國家科學委員會專題研究成果報告(編號：NSC91-2413-H-134-017)，未出版。
- 林志成(2005)。行動研究的分享與討論。**校園 SNG 數位影音教學資源系統**影片內容要點)。
- 林素卿(2002)。教師行動研究導論。高雄：復文。
- 夏林清(1998)。行動研究的探討。族群關係與文化公開學術獎助記錄彙編。東華大學，4，11-17。
- 夏林清(譯)(2000a)。行動研究方法導論。Altrichter, Posch & Somekh 著。台北：遠流。
- 夏林清(譯)(2000b)。行動科學。台北：遠流。
- 陳惠邦(1998)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 陳惠邦(2003)。行動研究在台灣教育場域中的發展與反思。教育研究方法論—觀點與方法學術研討會。台灣師範大學教育研究中心。
- 陳惠邦、李麗霞(2001)。行行重行行。台北：師大書苑。
- 陶蕃瀛(2001)。行動研究的理論基礎。教師行動研究研討會會議手冊。東海大學教育學程中心。
- 麥克尼夫/洛馬克斯/懷特黑德/吳美枝/何禮恩/McNiff, Jean/Lomax, Pamela 2001。行動研究:生活實踐家的研究錦囊。台北：濤石文化。本書提供許多可供參考的表解。
- 趙長寧(2001)。教師與行動研究。教師行動研究研討會會議手冊。東海大學教育學程中心。
- 蔡美華(譯)、王文科(審訂)(2003)。Geoffrey E. Mills 著。行動研究法。*Action Research-A Guide for the Teacher Researcher*。台北：學富文化。
- 蔡清田(2000a)。教育行動研究。台北：五南。
- 蔡清田(2000b)。行動研究及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育學研究所主編：質的研究方法(307—333)。高雄：麗文文化。

- Argyris, C. & Schön, D. (1989). Participatory action research and action science. *American Behavioral scientist*, 32(5), 612-623.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D.M. (1985). *Action science*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bryant, I. (1996). Action research and reflective practice. In D. Scott & R. Usher (Eds.), *Understanding educational research* (pp.106-119). London: Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1993). Action research in Education. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research* (pp. 235-245). Buckingham: Open University press.
- Cunningham, J. Barton. (1993). *Action research and organizational development*. Westport, Conn.: Praeger.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1994). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Kincheloe, J. (1995). Meet me behind the curtain: The struggle for a critical postmodern action research. In P. L. McLaren & J. M. Giarelli (Eds.), *Critical theory and educational research* (pp.71-89). Albany, NY: State University of New York press.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277.
- Geoffrey E. Mills (2003). *Action Research-A Guide for the Teacher Researcher*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-base.
- Stringer, E. T. (1996). *Action research: A Handbook for practitioners*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Torres, C. A. (1995). Participatory action research and popular education in Latin America. In P. L. McLaren & J. M. Giarelli (Eds.), *Critical theory and educational research* (pp.237-254). Albany, NY: State University of New York press.

## 附錄

### 附錄一 桃園縣行動研究的分享與討論(筆記)

(校園SNG數位影音教學資源系統影片內容要點)

#### 壹、溫故知新-行動研究短片的觀看與省思

## 一、從行動研究短片的觀看中，您看到什麼？想到什麼？

\* 行動研究的**實施方法**：文獻分析、實驗、觀察、訪問、問卷調查

\* 行動研究之**目的**：

1. 是幫助我們利用科學的方法來面對、挖掘問題，好有效、確實、精準的解決問題，而且可促進教育發展，掌握教學進度。

2. 老師：

行動研究之目的在於解決當前(如：教學現場)的問題，藉收即時應用之效。行動研究的焦點，強調切近情境中的問題，並即時加以改善與應用，析言之，目的如下：

- (1) 在於改善學校的實務
- (2) 結合研究功能與教師工作
- (3) 藉以提昇教師素質
- (4) 改進教師研究技巧與思維習慣
- (5) 強化教師的專業精神
- (6) **建立優質的教師文化**(詳述見於下文「行動研究與教師文化」)

\* 進行行動研究前：

1. 老師必須先武裝自己，充實、強化「何謂行動研究」的先備知識。

註：何謂「**行動研究**」？師：**「促成有效行動的科學研究」**

2. 構思「如何來推動有效的行動研究」

3. 尋求相關的資源。例：組織「核心團隊」

\* 「行動研究與教師文化」

Hargreaves (1972) 長期觀察，中小學教師在非正式團體規範有三：

- (一) 教師的自主 (the autonomy of the teacher)：即指教師在教室中的行為完全自主，不受外人的干擾。所以，身為教師即使對同事的教學行為或待人處事有其異議，也不便公開批評，僅止於私下閒談而已。
- (二) 忠於同事 (loyalty to the self group)：同仁之間互相信賴，一切利益，以維護群體利益為重。
- (三) 平凡的規範 (mediocrity norm)：此一規範有兩種含意，一指同事間彼此期望在工作表現上步調一致；二指希望其他同事不要對工作過於熱心，因此如果有某一教師表現特別突出，則會招來同事的譏諷。所以，此一規範亦伴隨著教師團體中有一「反智主義」(anti-intellectualism) 的非正式規範，亦即教師間並不討論教育理論，除



非是較狹隘的教材問題或上司最近的政策，而有關電視節目或球賽的情形，則是他們最關心的話題（張芬芬，1988）。

### 1. 行動研究是改善教師文化的有效途徑

(1) 建立核心團隊，有效推展行動研究

(2) 善用行動研究，建立優質的教師文化

◎ 「專業對話」的教師文化：

行動研究雖分「個別型」與「整合型」，但都需要專業對話以提供不同知識角度不同實踐經驗不同看法。

◎ 「積極分享」的教師文化：

深沉的理論基礎「行動科學」強調真誠的「價值意識型態的反省」，積極分享是一種透過解放再建構的過程。

◎ 「實踐反省」的教師文化

◎ 「追求卓越效能」的教師文化

二、行動研究不但是教育研究的一種重要取向，而且對於推動學校教學改革有其特別的意涵與根本的貢獻。

### 行動研究的緣起

1. 教師研究很重要，對傳統學術研究所存在的缺失，更突顯行動研究存在的價值，因它是教師與學校行政人員專業發展，課程與教育改革的重要的、可能的與可行的途徑。

2. 行動研究強調理論與實際的結合，旨在解決教育問題。

3. 行動研究是一種強調認同(教師是一個研究者)、投入(要有熱情、要實際進行，非紙上作業)與改進(identify、involve and improve)的研究態度，非某一特定的研究方法。

三、行動研究強調系統地探究學校問題(從研究角度切入)、銜接教育理論知識與實際教育問題、提升教學效能與學習效果。

註：「行動學習」：是透過行動實踐，它是個學習有效的方法、策略。

四、行動研究係計畫、研究、理論化、行動學習、有效發展的一系列活動，它括診斷及行動、參與及建議、實徵成原則、實驗科學等研究類型(不限任何方法，所用的方法是針對整個研究做設計的)(Cunningham, 1993)。

行動研究的N+1種定義：(一人一義，十人就十義)→行動研究是有它嚴謹的學術定義和造型的但每個人都可以從他的經驗去解釋它的面相。

\* 「行動研究」強調實務工作者的實際行動與研究的結合，企圖想要解決實際所面臨到的困難，增進對實務工作的理解，以求得專業的成長與進步。而在過程

中，實務工作者應採取質疑探究和批判的態度，不斷地反思。

- \* 教學行動旨在探討能否有效的改善現存的問題，教學其實是研究的一部份。換句話說，行動研究是一種教學方式→教學與研究，二者是不可分割的。
- \* 關於行動研究的概念，因各人在套用時有其不同的強調重點，因而表現出不同的精神風貌，但這其間並不應有階層高下、或是不同價值判斷之分。同時在套用行動研究的概念時，理論與實際必須是**不斷辯證與反省**的過程，如此才能更促進教育理想的實現。

## 五、**行動研究的定義**：

- 1.目的：深入的理解根本的或關鍵的實際問題，促進變革與進步(**for the teacher / by the teacher**)
- 2.執行者：實際教育工作者、教育工作者、教師(**主要的**) + 教授(**補充小學教師對研究知能、知識的不足**)
- 3.對象：教育實際中的情境和問題

### **行動與研究**：

- 1.有行動無研究：一般性教學、教學革新、課程發展
- 2.有研究無行動：質化取向或量化取向(**問卷調查，重點不在改善**)的教育研究
- 3.無研究無(有效的)行動：主管的行政命令、形式的或表面的活動計畫
- 4.有(精準的)行動有(科學的)研究：行動研究

### **相近論點**：

- 1.「**互動性研究與發展**」( **interactive R & D** )
  - \* 「R」：research
  - \* 「D」：development
  - \* 「**互動性研究與發展**」的行動研究模式，重視研究進行的所有成員之彼此互動，研究計畫本身必須是能密切配合外在社會環境的變化的。
- 2.「**行動探究**」( **action inquiry** )
  - \* 係將行動研究視為是一種循環式之過程，理論與實務是不斷辯證的。
  - \* **Holter 與 Schwartz-Barcott (1993)**對行動研究的定義上，更加重了「**民主參與**」與「**理論發展**」，他認為行動研究包含四個特性：  
(1)研究者與參與者的合作、(2)實際問題的解決方法、(3)改變實際狀況、(4)發展理論(轉引自胡幼慧，1996)
- 3.「**反省性實踐**」( **reflective practice** )
  - \* 強調「**自我反省**」( **self reflection** )與教育行動( **educational action** )的重要性，可以英國 **Elliott** 為代表。

\* 認為「行為促進反省」，在反省與實踐之門是辯證不斷的過程。

#### 4. 「行動科學」( action science )

\* 「行動科學」認同實踐取向(praxis)，以個人、團體及組織為理論建構與研究設計實施的場域，主要的目的是為了要介入既存社會現況以推動社會正義( social justice )的實現，

Argyris 以他和 Schon 共同發展的行動理論( the theory of action )為基礎，建立一套與研究對象協同探究的方法，並稱之為「行動科學」。

#### 5. 「行動學習」( action learning )：

\* 「行動學習」是由倡導者 Reg. Revans 所發起的，他看見傳統的經營管理研究方式並無助於實際情形的改善，於是他企圖去轉變一個觀點—>即以專家(或是領導人)為主導的方向，轉而重視屬於每一個人的專業領域。

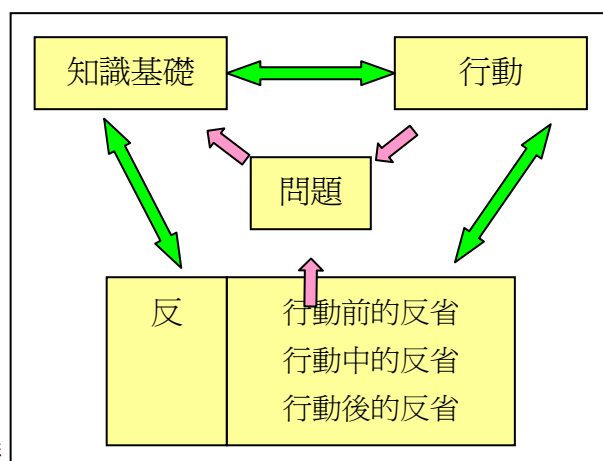
\* 「行動學習」最基本的概念：就是要每一個人都能從別人的經驗一同進行成長學習。

\* 教師如何在行動中或解決問題中學習？

知識基礎的來源與途徑：

1. 從做中學、嚐試錯誤
2. 經驗智慧的累積
3. 藉助於同儕的經驗
4. 正式學習
5. 自修、閱讀文獻
6. 研究活動(觀察、訪問、調查、測驗等)

\* 知行思與教育問題：須具備紮實的知識基礎  
(如右圖)



#### 6. 「協同探究」( collaborative inquiry )

\* 透過系統性、批判性及創造性的研究，達到提高實際專業的品質。

\* 「協同探究」在1976年英國中小學發一項教學計畫(Ford Teaching Project)，自此，吸引了各式各樣不同領域的人，如教育學者、社會福利領域、商業界及公共福利組織等。

\* 「協同探究」強調每一個人負責其專門領域，彼此協調進行研究，最後由研究者進行統合，以改進實際所遭遇到的問題情境。此一方式，強調每個人都能發揮其專長領域，進而與他人共同進行研究。

#### 7. 「合作探究」( cooperative inquiry )

\* 成立小組合作的進行行動研究，團體中的每一個人都是共同一起工作的研究者，並沒有地位高低的差別；亦即在團體中的每一個人都是平等的。

## 8. 「參與性研究」(participatory research)，可簡稱「PR」

\* 「參與性研究」主要是幫助人們去了解自己周遭的生活世界，藉由「參與」使得每個人都能有感同身受的實際體驗，進而主動去改善社會或教育現況。

## 9. 「教室行動研究」(classroom action research)：

\* 鼓勵老師反思自己的教育實踐，旨在提高自我反思探究，應用於課程及專業發展，使教師積極參與學校改革。

### 六、行動的層次與行動研究的類別：

1. 工具—技術的行動研究：從量化思維、用問卷訪談方式來解決問題
2. 實踐的行動研究：強調透過有效的確實行動來解決問題
3. 解放的行動研究：對自我生存、對情境的批判

### 七、研究立場與行研究類別：

1. 個別型：以自己為行動與反省者(自己即是實務工作者)
2. 個別+對話型：以自己為行動與反省者，邀請對話夥伴。
3. 介入型：以他人為行動與反省者(例：主任—>新進教師)
4. 協同型：以團隊為行動與反省者

### 八、教師為什麼要「研究」？

\* 為了獲得真實的教育知識，改進教學成效，提昇教學效能。

1. 改進實際與實務(practice)，使專業發展卓越。
2. 增進從業人員對實際的深層了解(understanding)，提昇專業知能與實踐智慧。
3. 改進實際工作問題與情境，使教師更專業自主用心教學、使學生更快樂自學、使校園更和樂好學。
4. 學者的研究往往在教學策略和學習果效之間，尋找出一些定律／規範。教師只需聽這些學者的建議，使用某種教學策略，便會有某種果效，這類學術研究減低了前線教師的專業判斷。教師需要辨識身處的教學情況，收集證據，從教學中反思，探討對策，改善教與學。因此，行動研究不但不會削弱教師的判斷，反而是賦權給教師，增強了教師的判斷能力，從而作出更理想、更有效的教學決定。

## 貳、教育行動研究的特點、步驟與影響因素

### 教育行動研究是什麼？

1. 是一種教育研究類型(不是某一種特別的研究方法而已)，一種人生哲學與教育哲學，也是一種專業實踐的態度與方法。
2. 是一種教育人員所能／可從事的教學研究與行動科學研究工作。

## 一、教育行動研究的特點與步驟

行動研究的特點與步驟(吳明清, 2005; Cunningham, 1993; Mills, 2003)

### (一)教育行動研究的特點

- 1.研究人員即學校教育人員或教育行動者，教育者能認同(identify)為謀促動學校發展、提升教學效能與學習效果，自己應扮演好研究者的角色。
- 2.因研究主題即學校教育有關之歷程、內容、問題或行動方案內容，研究場域即學校相關之教育行動現場，故教育行動研究人員對參與及解決問題，具有高度的興趣(interest)、清楚的意圖(清楚的知道「為何而做?」)(intention)，並能蒐集相關的資訊(及資料data)(information)、深度的詮釋(interpret)、不斷的內省(introspect)、積極的投入(involve)、有效的介入(要符合研究倫理、規範)(intervention)與互動(interaction)。
- 3.研究目的旨在協助學校人員整合(integrate)資源，以解決學校問題或改善(improve)學校品質。

行動研究的特徵：知、行、思、團、研

#### 1.知：

\* 不只是一種書本之知，文獻探討之知，表面空泛之形式知識；而是一種省思後的深知，一種實踐的真知，一種團隊分享、互為主觀的動態智慧與一種不斷追根究底的嚴謹之知。行動研究中的知識，應是一種全然消化(可針對問題)，而能融入場域的知識，它能告訴我們知識與場域的關連？知識在場域中如何使用？有何用處？有何窒礙難行之處？

\* 所以，透過傳統的文獻探討，可以獲取深博的資料與資訊；但透過行動研究的慧眼，才可看出行動所需的知識與智慧。在學校行政的場域中，我們除了要武裝我們系統化的專業知能(很重要喔!)外，真正的智慧才是我們教育行動的樂源與動力來源，因為當我們的知識獲得啟蒙時，我們會雀躍不已(高峰學習)；而尚我們以統觀的智慧來行動時，我們也會更有信心地面對各種必然的挑戰與困境，而獲得行動智慧的途徑則是「行(實踐)、思(思考)、團(團體知識力量)、研(研究)」

#### 2.行：

\* 教育不但是一門人文社會科學，更是一門行動科學，所以行動與實踐確是教育的主體之一。有些教育先進常說：「我們不是一直都在實踐與行動嗎？」問題是「我們在實踐與行動什麼？」、「在實踐與行動上級的指令嗎？」、「即使那是沒意義的、形式的、甚至是反教育的，我們也在實踐與行動嗎？」、「如果只是一種『習而不察』的盲動，這種實踐與行動有何意義呢？」

\* 我們是否在實踐與行動我們的理想理念？我們的實踐與行動是否經過我們的反

省、思考、深思熟慮、團隊對話？我們的行動有教育意義嗎？有無值得與他人分享之處？我們的實踐與行動是否精益求精、日新又新，一再地蛻化轉變、精緻創新而更具有感動性？更具有有一種動人的姿態？

\* 而這樣的實踐與行動是否使我們外顯的知識更內化成有用的內隱智慧呢？**行動是突顯「知、思、團、研」溫度火候的測度計**，當我們的行動愈動人、愈有活力、熱情與自信、愈有績效、創意與啟發性、愈有教育的深刻意義時，我們也正以另一種行動的語言，分享我們行動的智慧，啟動教改的法輪，喚起更動的願力，支持與投入。—>(有效實踐的行動)

\* Action :

- (1) collaboration 、 participation
- (2) identify 、 committed(願諾)、involved and improve yourself in the imagined solution(改善個人特質、專業....)
- (3) critical yourself
- (4) doing something about it (不達目的，絕不終止)
- (5) impassioned
- (6) improve ， How can I improve .....
- (7) insider and outsider(入乎其內、出乎其外)
- (8) intervening ， intentional
- (9) motivated 、 effective
- (10) core value 、 valued basis purpose

\* 如行政人員專業發展行動研究

- (1) 超越自我、改善自我、建構專業自我
- (2) 改善工作情境

\* 行動研究者的造型：

- (1) **浪漫主義者**？有一個理想的烏托邦、歡欣的孩子、愉快的教師、美麗的校園等，他們只會盼望這個烏托邦的來臨。
- (2) **墨守成規者**？對社會／經濟／文化的改變，全都不聞不問，正所謂「以不變應萬變」。
- (3) **行動研究者**：**抱著務實而懷疑的態度**，懷疑是因為他們不相信什麼翻天覆地的偉大變革，務實是因為他們願意一試：「我會驗證這是否可行」、「我會探討哪種策略奏效」。他們一方面對偉大理論抱著懷疑態度，另一方面亦會從實際考慮其可行性，我們所需要的，正是這些相信從實證變化的人。

3.思：

\* 「反省、思考」是使教育知識有機會轉化成教育智慧的觸媒，也是使教育行動更具有深層教育意義的靈魂，更是教育夥伴深層分享的來源與教育行動的精

髓。「反省、思考」包括省思我們的行動的策略、方法是否有效？我們表達是否夠清楚？別人是否了解我的意思？我是否精簡，但完整地表達我的意義？

(技術層的省思)

- \* 第二層在於省思我們在行動前、行動中、行動後，所知所行的變化，省思我們內心真正的深層的想法，省思活動對己、對人的意義等。(詮釋層的省思)
- \* 第三層在於省思我們的行動是否受我們的思想、經驗、知識深廣度、行動惰性的宰制而不自知。(解放批判層的省思)
- \* 我們當然可以透過自我省思以沉澱我們的所知所行，萃取其中的意義，但經由集體的、對話的批判省思，我們更可不斷浴火重生，不斷自我超越。(所知所行有何改變?)

#### 4.團：

- \* 我們常說：「獨學而無友，則孤陋而寡聞」、「團結力量大」，在教育行動實踐中，專業分享、專業對話、團隊支持是非常重要的，因為它可讓我們體會到知識分享的樂趣，使我們知的更多、更深、更廣、更可觀照彼此「知、行、思、研」的盲點，在行動研究中，我們需要什麼樣的朋友或夥伴呢？
- \* 理想上，理論的、實踐的、批判的(源於知識、深沉了解)等各種朋友都是需要的，不過團隊的組成需要機緣、耐心與時間；而團隊對話所需要的信任、信賴，與平等開放的氣氛也需要用心經營與發展，倫理關係也應特別講究，雖然團隊聚會的時間不易掌握，但宜以定期對話為原則，不定期聚會對話為例外。

#### 5.研：

- \* 研究是一而再、再而三，不斷「上窮碧落下黃泉」(求真求實的態度)、追根究底的探究活動。行動研究除應符合一般研究嚴謹的態度外，它特別強調開放的、有機的螺旋式發展，也惟有這種鍥而不捨的研究精神與嚴謹的態度，我們才得到真智慧、我們的實踐行動才有更大的願力、我們的省思才会有源泉活水、我們的團隊才可日漸茁壯。
- \* 行動研究是一嚴謹的研究，研究的價值是由讀者來判斷。其他教師在閱讀研究報告時若能有所啟發，反思現況，從而觸發他們去正視、了解本身的教學問題，這些研究便十分有用。行動研究最重要的是教師有沒有對教學反思，尋找證據去幫助了解現況，從而做出適切的判斷，改良教學實踐。

#### \* Research

- (1) being careful(嚴謹的)
- (2) clear (清楚)、open (開放)、public & publish(發表、出版是讓人檢證的)
- (3) disciplined (講究證據)
- (4) evidence
- (5) enquire 、inquiring
- (6) informed
- (7) in search of again and again

(8) standing back 、systematic

(9) 正式的

(10) 系統的

\*公開的、受檢證的、受嚴謹挑戰的

## (二)教育行動研究的步驟

\*進行「行動研究」前的步驟：

(1)發現問題—>

(2)確定問題—>

(3)收集相關文獻—>概念性文獻/現場文獻(以確定他人是否已解決你所要提出的問題了)

(4)擬訂計畫

(5)執行計畫

(6)評鑑

1.學校與教學實務問題之澄清(因：當局者迷)、深入描述、分析、對話(以了解別人的看法)、詮釋、聚焦(要小題大作)、診斷，使問題意義、價值、內涵、外延更具體明確。

2.形成核心研究團隊，辦理行動研究授能工作坊，提昇夥伴行動研究能力，使其充分理解研究規範與倫理。

3.針對研究問題，蒐集相關資料與資訊，從系統理論、實務經驗、現場觀察、分析所得等多元視框，提出改善策略之構想，並研擬務實可行之行動方案。(從不同角度看待問題、收集資料)

4.依「知□行□思」有機螺旋循環、行動科學及科學研究的原則，實施行動方案，並做必要的觀察與監控。(須深思熟慮)

5.不斷進行對話分享、詮釋溝通，省思執行情形並做必要之調整或修正。

(做行動研究，如果沒有遇到問題，那可能就做不好了；唯有面對問題、解決問題，才能有所得。)

6.嚴守研究倫理，評量行動研究成效，撰寫行動研究報告。

Q1：老師們不喜歡發表，怎麼辦？

A1：(1)擅用技巧，引導老師發表。

(2)讓老師有內容發表。

(3)營造發表氣氛

(4)心動一定要行動—>文筆不好沒關係，紮實就好；把有感所想寫出來，就會感動人心。



Q2：做行動研究常易發生的缺失為何？

A2：(1)強化行動研究的先備知識

(2)尋求支持與(行政)支援，以免因工作壓力過大而放棄

(3)報告的書寫(要找貴人—> know who 要知道誰可以幫助你?)

## 二、教育行動研究的影響因素

(一)研究主持人或核心研究者的專業與權力

(二)研究團隊的運作與專家的協助

(三)教育理論與實務問題的辯證張力

(四)研究成員的素質與授能工作坊

(五)研究進度、時間安排管理與時間拖延

(六)教育領導者的專業堅持與支持程度

(七)對話質量、研究倫理與報告呈現

## 參、教育行動研究的經驗分享與省思

一、行動研究的主題與內容

二、行動研究方法論之評析

三、行動研究的倫理與限制

四、行動研究在學校興革上的省思

## 肆、結論

一、輔導員應發揮領導者、引導者、促動者、研究者、支持者及發展者等多元角色組合的功能，協助教師或行動研究團隊成員掌握行動研究的相關概念，發展行動研究相關概念知能，進而促使行動研究團隊順利且有效的運作。

二、把握「知□行□思」有機螺旋循環、行動科學及科學研究的原則，辦理授能工作坊，使夥伴能具有運用理論、證據、來源、資料等多元的檢證能力，發揮行動研究的功能。

三、強調批判與解放的行動研究，協助參與者省思習而不察的防衛性慣習及反教育作為，使其獲得啟蒙及解放；熟悉研究倫理，減少自我表露的風險，降低信任危機的隱憂。

## 附錄二 李華玲(2004)。楊梅國小五年一班閱讀教學之研究--以生命教育為主題

本研究以行動研究為研究方法，藉由體驗活動、視聽媒體教學之引導、進行以生命教育為主題的閱讀教學研究。

本研究之目的為：

- 一、了解以生命教育為主題之閱讀教學活動在學生身上產生的收穫及想法。
- 二、呈現國小五年級學童以生命教育為主題的閱讀教學的實踐歷程。
- 三、探討進行以生命教育為主題的閱讀教學活動學生在語文方面的改變。
- 四、探討進行以生命教育為主題的閱讀教學活動時面臨的問題及作法。
- 五、依據研究結果與結論對未來現場教育工作者及學校行政單位提出建議。

本研究之結果如下：

- 一、進行以生命教育為主題之閱讀教學活動後，在學生身上產生的收穫及想法
  - (一) 人與自己：殘障體驗讓學生感受生命的尊貴，因而能夠認真工作、按時完成學校功課以積極的態度參與各種比賽，使自我的潛能得到最好的發揮。
  - (二) 人與他人：同理心的發揮，讓學生能夠互相尊重、互相包容、進而互助合作，培養服務人群的生命觀。
  - (三) 人與萬物：引領學生接近自然，藉著「一人一盆栽」的推動，了解生命的脆弱與美好；藉由照顧寵物的經驗，培養尊重生命的態度。
  - (四) 生死問題：學生能坦然面對生死問題，公開談論死亡議題，以接受、開放的態度表達自我的感受。
- 二、進行以生命教育為主題之閱讀教學活動後，學生在語文方面的改變
  - (一) 閱讀方面
    - 1、學生能具體陳述個人對文章的思維，表達不同意見。
    - 2、學生能培養以文會友的興趣，共同討論、交換心得。
    - 3、學生能欣賞作品的寫作風格、特色及修辭技巧。
    - 4、學生能體會出作品中對週遭人、事、物的尊重與關懷。
    - 5、學生能靈活應用電腦網路，蒐集資料、組織材料並廣泛閱讀。
  - (二) 說話方面
    - 1、學生能用標準的發音、適當的語調，流暢的美讀文章。
    - 2、學生能利用錄音器材練習良好的語言表達
    - 3、學生能主動學習充實說話的內容
  - (三) 聆聽方面
    - 1、學生能養成喜歡觀賞聆聽不同媒材的習慣。
  - (四) 寫作方面
    - 1、學生能了解新詩與記敘文的形式及寫法，並練習寫作。
    - 2、學生能發揮豐富的想像力，並勇於嘗試創作。
    - 3、學生能透過網路，與他人分享寫作的經驗和興趣。
    - 4、學生能在作品中，表現出對生命的關懷。
    - 5、學生能將習得的修辭技巧，適當的運用於寫作中。
- 三、進行以生命教育為主題的閱讀教學活動時面臨的問題及作法
  - (一) 呈現教學歷程時的發現
    - 1、教師宜具備「生命教育」相關的知識與合宜的態度。
    - 2、進行以生命教育為主題的閱讀教學找回教育的熱情。

## (二) 教學中的困境與因應

- 1、任何改變都不是一蹴可幾。
- 2、有意義的生命教育課程應落實在日常生活中。
- 3、情意教學的評量難有客觀標準。

### 附錄三 彭秀珠(2004)。從班級經營開展賦權增能的協同行動(摘要)

賦權增能〈empowerment〉是當前教育改革的重要課題，也是促使教師專業成長的重要方式。本研究以新竹縣心海國小四年忠班之班級經營為題，探討的重點在於研究者以教導主任兼科任教師的立場，與班級導師、實習教師及其他相關教師協同合作行動，解決四忠班級經營的問題；並透過協同合作的班級經營行動，和參與者共同達成賦權增能的理想與協助學生達成學習與成長的目標；同時觀察與記錄研究歷程中賦權增能的知覺及實際情形；更要紀錄與反省研究者在賦權增能歷程中角色知覺的轉變。本研究結果希望提供學校行政人員在賦權增能理想實踐歷程中，對權力運用的反省，以實踐 empowerment 增能與解放的理想。

關鍵字：班級經營、賦權增能、協同行動研究

#### 目 次

第一章	緒論	1
	第一節 研究背景與動機	1
	第二節 研究方法	4
	第三節 協同行動關係的建立	6
第二章	權力的出征	9
	第一節 挑釁	9
	第二節 攜手	12
	第三節 澄清	14
	第四節 行動	16
第三章	前行的號角	19
	第一節 錯愕	19
	第二節 支持	20
	第三節 協同	24
	第四節 對話分享	34
第四章	介入的省思	39
	第一節 相遇	39
	第二節 沮喪	45
	第三節 省思	48
	第四節 再出發	53

第五章	不同的風光	57
	第一節 觀看	57
	第二節 無知	59
	第三節 反映	61
	第四節 回觀	64
第六章	差異的對話	69
	第一節 愛與罰	69
	第二節 關於學習	73
	第三節 因材施教	76
	第四節 公平正義	79
第七章	作為未來的過去	83
	第一節 真相	83
	第二節 覺察	86
	第三節 體悟—代結語	88
參考文獻		92
附錄		
	附錄一 協同研究參與者素	94
	附錄二 小芳回顧札記	97
	附錄三 小玉第二週實習心得	99
	附錄四 書平平常表現檢核表	101
	附錄五 修正後書平平常表現檢核表	102
	附錄六 四忠家庭聯絡簿摘要	103
	附錄七 小玉第九週實習心得	106

附錄四 吳湘靈(2004)。圖畫故事書在國小一年級國語文領域的應用--情緒教育融入故

### 事教學之實踐(摘要)

本研究是一位級任老師在教學現場的實踐性研究。

研究者發現兒童情緒教育有其必要性與急迫性，於是嘗試將「故事」帶進一年級的國語科課室內，利用圖畫故事書當媒材，參考 Solavey 和 Mayer (1990、1997)、Goleman(1995)的理論，以「了解自己和他人情緒」、「情緒的表達與抒發」、「處理他人的情緒」、「情緒的運用」作為本研究情緒教育概念之架構進行構思，將「說故事課程」(Narrative curriculum)融入現行的課程中，發展一套適合研究者任教班級的故事教學方案，藉此了解一年級兒童的情緒世界，促進其情緒的正向發展；也透過真實的語言情境，提升其聽、說、讀、寫等語文能力；更希望透過此「融入式」的教學歷程與師生互動，不斷反省、修正教學，以突破現行課程體制下實施情緒教育的難點。

這是一個行動研究的歷程，每個故事教學方案、行動策略的擬定，都是經過班級師生互動之情境分析、文獻探究及教學省思下所產出的。其目的在於使兒童的情緒能漸次被引導和改變；另一方面希望同時了解「故事教學」在研究者的國語科課室環境中實施的可能性與限制。本研究目的不在預測與推論，而以發展可行的方案為導向，重視故事教學的情境脈絡和過程的紀錄、詮釋與瞭解。其中，孩子平日的言行變化與思想回饋，更是主要線索，因為，孩子的情緒概念就在課室中漸次成型，且表現在人與人的互動中。

研究一路走來，孩子們學會較理性的解決問題，願意嘗試同理他人的想法，以適當的方式的抒發、處理自己與他人的情緒，無形中，班級內的人際關係更為圓融，班級氣氛亦更為溫馨。同時，教師也在實踐與反思的過程中，提升專業知能，調整、修正自己的觀點，讓自己朝教育的理想邁進了一大步。

附錄五 施並宏(2005)。情境教學論在國小作文教學的實踐與省思—以竹北市光明國

小三年級為例(摘要)1.情境教學可行性-利用行動研究法探討「情境教學論」應用於國小三年級語文領域作文教學的可行性及局限性。

2.「情境教學」理論-根據中國江蘇省南通市小學語文特級教師李吉林所倡導的「情境教學」理論，運用「通過情境觀察，引導兒童獲取作文題材」的方式進行教學。

3. 教學四步驟-「選擇最優的觀察客體」、「安排合理的觀察程序」、「設計富有啟發性的導語」、「課堂再現情境，進行必要的語言訓練」。

4. 教學技巧-透過生活、實物演示、圖畫、音樂、表演、語言的教學技巧，引導兒童進行記敘文的寫作。

5. 結果與建議-提出教學結果與建議，以期提供國小教師從事作文教學一套科學性的系統訓練方法。

### 【作者簡介】

學歷

1.國立政治大學教育學博士

2.英國倫敦大學研究

經歷

1.新竹市政府計畫室主任、新竹市文化中心主任、新竹市教育局主任督學

2.國立台灣體育學院副教授兼推廣教育中心主任

- 3.國立空中大學、新竹師院副教授、教授
- 4.校長班主任輔導員