

目 錄

壹、前言.....	3
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.....	4
三、行動研究之源起背景及發展歷程.....	6
(一)行動研究之源起背景.....	6
(二)行動研究之發展歷程.....	6
參、行動研究的三大取向 (approach)	9
一、科學行動研究取向.....	9
二、實務行動研究取向.....	10
三、批判行動研究取向.....	11
肆、教育行動研究實施之設計.....	12
一、行動研究模式之發展.....	12
二、行動研究之實施步驟.....	19
三、行動研究報告之撰寫與呈現方式.....	24
伍、行動研究之特色.....	24

陸、行動研究之限制與展望.....	26
(一)行動研究之限制.....	26
(二)行動研究之展望.....	28
柒、參考書目.....	33
附錄、行動研究聯絡網	

壹、前言

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。

在近幾年當中，行動研究所應用的領域甚為廣泛，包括：教育、工業組織、社會工作、警政、醫療衛生、婦女運動等與社會福利有關的「社會實踐」領域中都是行動研究的應用對象（陳惠邦, 1998）。換句話說，也由於置身在變化迅速、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：

「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。

「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）。

「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。

「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。

「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。

「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。

「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。

「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。

「教室行動研究」(classroom action research) :鼓勵老師反思自己的教育實踐，志在提高教育學生的自我反思探究，應用於課程及專業發展，同時在學校改革上，教師更是要積極參與。

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是一要獲得理論知識，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，往往受制於技術理性或工具理性（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

關於行動研究的方法，國內外許多學者提出他們的看法，其中的觀點也不盡相同。本段文章中將介紹幾位學者的觀點，並作簡單的探討。

(一) Lewin「螺旋循環」(Spiral Circle)模式的發展

首先將行動研究的歷程加以模式化描述的學者是社會心理學家 Kurt Lewin(1946，1952)，他創造了*行動研究*這個詞彙的意義，且將行動研究的進行過程描述為一種螺旋循環的步驟，每一個螺旋步驟中包含了計畫(planning)、行動(acting)、觀察(observing)、評鑑行動的結果(evaluating the result of the action)(McTaggart，1997，p.27)。Kemmis and McTaggart 指出 Lewin 螺旋模式是在實施的過程中，首先先由一個待改進或需改變的議題開始。而這個欲改進的議題是全體成員所共同關心而且是已經察覺到的議題。所以，團體是在「關心共同主題」下一起工作的。(McTaggart，1997 p.27)。

Lewin 認為行動研究是由許多迴圈所形成的反省性螺旋 (reflective spirals)，其中每一個迴圈都包含計畫、事實資料探索或偵察 (fact-finding/reconnaissance) 以及行動等步驟，每一個「研究—行動」迴圈會導致另一個「研究—行動」迴圈的進行 (陳惠邦，1998)。由上述中，我們可以知道 Lewin 將行動研究建構在一個連續且不斷演的歷

程。為了讓同學更進一步了解這個螺旋架構，筆者試著由圖 4-1、圖 4-2 來作一簡單說明：

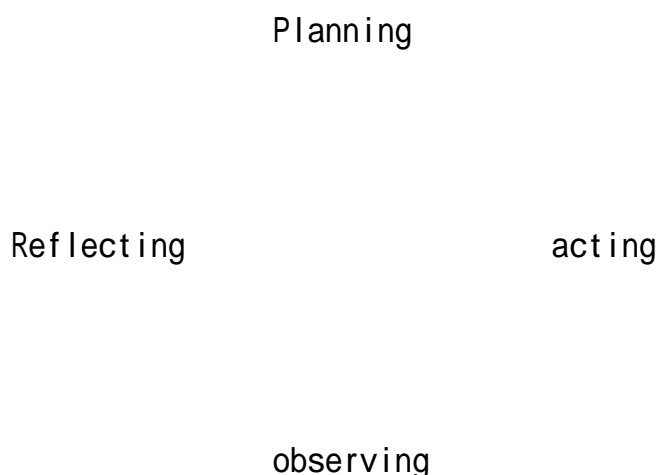


圖 4-1：Kurt Lewin 行動研究螺旋圖

引自 McNiff(1988 , p.22)

根據圖 4-1，茲舉（例一）來說明 Lewin 所提行動研究螺旋循環模式的四個歷程發展，讓讀者進一步了解：

例一（本例引自 McNiff , 1988 , p.22）

計畫：我想要讓辦公室中的溝通更有效率實際，所以我想要在每週發佈一個訊息表給員工。

行動：發佈訊息表。

觀察：透過和員工對話，可以感覺到他們會比以前更專注訊息單所提到的資訊。

反省：但是，我不知道他們內心真正在想什麼？我如何獲得更有效的回饋呢？

上述第四個步驟，就可能引導下一個再計畫、行動、觀察、反省，甚至引發一連串的步骤，如圖 4-2 的發展

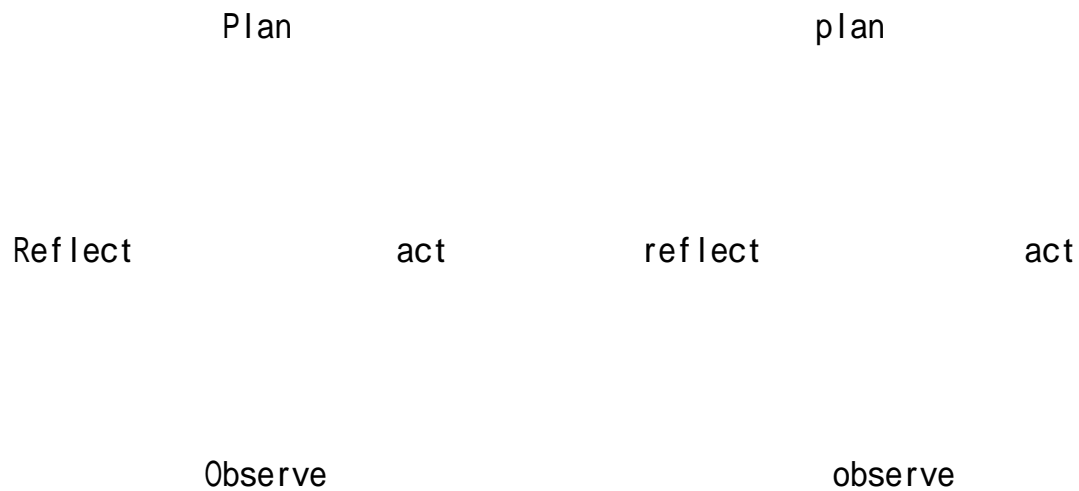


圖 4-2 : Kurt Lewin 行動研究螺旋圖

引自 McNIFF(1988 , p.23)

接續例一，可以延伸出下列的發展

例二（本例引自 McNiff , 1988 , pp.23-24）

計畫：也許我可以建立一些開放的溝通管道

行動：設置建議箱

觀察：對於建議箱的建議，我有下列兩個方案（1）指派一位負責聯絡資訊的職員處理，（2）每週舉辦員工大會

反省：這是個不錯主意，不過我必須小心處理，以免失控

再計畫：我可以邀請一位同事做聯絡主任，宣布員工大會事宜，並邀請員工提出需要討論事項

行動：和聯絡主任傾談有關宜。將員工大會議程貼在公佈欄。

觀察：觀察聯絡主任表現，看看員工有何需求、提議

反省：我如何確定這位聯絡主任不會覺得員工威脅性？

這個循環將會持續下去，藉由這個例子，我們可以很清楚的知道，運用行動研究方法解決問題，很重要的是在一開始要有他人的支持。

(二) Kemmis 和 Elliott 模式

1. Stephen Kemmis 的改革：

Kemmis 的基本理念源自於 Lewin 概念，但在某方面作了修正。Lewin 提出行動研究這個理念時，並未運用在教育上，而 Kemmis 則將行動研究理念運用在教育行動研究上。Kemmis 將 Lewin 系統修改為一螺旋式進程，就是經過計畫、行動、觀察、反思後發覺，計畫需修訂改進，便進行第二階段的修改計畫。和 Lewin 不同的是，Kemmis 採用了自我反思 (self-reflective) 螺旋設計的計畫、行動、觀察、反思、再計畫的構想為解決問題的策略 (McNiff, 1988, p.26)。Kemmis 行動研究螺旋如圖 4-3：

圖 4-3：Kemmis 行動研究螺旋圖

引自張世平、胡夢鯨(1998, p125)

2. John Elliott 的修正

Elliott 他非常支持推廣「教師即為研究者」的觀念，他曾經和 Adleman 實際到教室現場做研究；他們並不只是觀察，而是和老師一起共同研究，他們的目的是：

(1)當老師嘗試著用一些方法來解決和探索問題時，可能在現實與理想中會有落差，他們會協助、引導老師，來縮短這其中的落差。

(2)當老師要解決班級問題時，幫助老師建立行動研究的問題起點。
(McNIFF, 1988, p.29)

Elliott 所提出的行動研究螺旋模式，基本上也是由 Kemmis 的模式下發展出來的，他同意 Kemmis 在螺旋模式中所提”行動反思”的這個步驟，不過 Elliott 的模式架構更精密，有更大的彈性，令行動研究發展進入一個新的發展空間，如圖 4-4

圖 4-4：Elliott 行動研究螺旋模式
引自張世平、胡夢鯨(1998, p.126)

(三) Eubbt t 的可回復性歷程模式

Eubbt 批評 Kemmis 和 Elliott 的模式過於理想化，且也批評 Kemmis 的監控行為只發生在可發現的事實上。在實際情況裡，很多階段的問題是隱而不見的，或做不下去。所以有些行動策略是可重新開始的 (McNIFF, 1988)。Ebbutt 的主要特色就是允許迴圈次序的回復 (looping back)，以及迴圈內與迴圈間的關係 (陳惠邦, 1998, p.244)。如圖 4-5 所示：

圖 4-5：Eubtt 的可回復性歷程模式
引自陳惠邦（1998，p.244）

(四) McNiff 衍生性螺旋循環模式

McNiff 提出衍生性行動研究的概念，是希望尋求更為實際的模式，以代替井然有序但卻脫離實際的螺旋循環。所以 McNiff 批評 Kemmis 和 Elliott 的模式僅具簡化、描述功能，但不具解釋的功能。McNiff 認為教師在教學實際(即教育行動研究進行中)往往必須同時面臨許多問題，而且必須在兼顧教學活動的持續進行之下立即予以處理(陳惠邦，1998，p.245)。McNiff 衍生性螺旋循環模式所呈現的是在主螺旋架構中，會產生許多「分枝螺旋」(spin-off spiral)，如圖 4-6 所示。

圖 4-6：McNiff 衍生性螺旋循環模式

(五) Somekh 的自然螺旋模式

Somekh 根據他的實務經驗，認為自 Lewin 以來用許多清楚劃分的步驟所構成的行動研究迴圈概念，固然可以充分表達行動研究之精神特徵，但卻不一定對從事行動研究的教師有實際幫助；根據 Somekh 的看法，像資料蒐集、分析、解釋等歷程，實際上無法硬加清楚區隔，因為在行動研究的每一階段都可能同時混用者三種過程（陳惠邦，1998，p248）。

Somekh 的自然螺旋模式如圖 4-7 所示，從找尋一個起點為開端，這個點是可以在個人的實務中發展的，也可能是個人有願意投注心力去追求的（見圖 4-7 步驟 A），透過對話、訪談及其他資料蒐集方法，收集到相關資料，然後對收集到的資料加以分析，釐清情境（見圖 4-7 步驟 B）；釐清情境之後，發展相關行動策略，並將策略轉入實踐之中（見圖 4-7 步驟 C）；通常新的行動策略並不一定能馬上解決問題，所以研究者需要檢核之前的行動，從經驗中學習，以更進一步改行行動策略，於是研究過程中又進入一個情境釐清的新階段與步驟，而這些會引導發展出適當的策略，並可以將這些策略再放到實務環境中就中，在發展出新的行動策略（見圖 4-7 步驟 C 到步驟 B 的循環過程）；最後教師研究者把專業知識公開呈現，此行動研究方案才告完成（夏林清，1997，pp9-10）。

圖 4-7：Somekh 的自然螺旋模式

二、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。

圖 4-8：分析過程

引自夏林清 (2000, p.155)

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)。

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、行動研究之特色

行動研究的主要特徵可歸納為以下十項 (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。

陸、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：

(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）。

協同進行的教育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（Johnston，1994）；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（陳惠邦，1998）。

(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（蔡清田，2000）。且教師作為局內人的研究方法不夠嚴謹，教師研究報告中所呈現的教育知識的價值，被認為缺乏教育研究的學術認同（陳惠邦，1998）。

(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（轉引自陳惠邦，1998）。

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（轉引自陳惠邦，1998）。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（蔡清田，2000），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（陳惠邦，1998）。

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（陳惠邦，1998）。

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（轉引自陳惠邦，1998）。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（陳惠邦，1998）。

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（轉引自陳惠邦，1998）；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（陳惠邦，1998）。

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（蔡清田，2000）。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。

柒、參考書目

- 王文科 (1999)。教育研究法。台北：五南。
- 吳明清 (1991)。教育研究：基本觀念與方法分析。台北：五南。
- 胡幼慧 (1996)。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。台北：巨流。
- 夏清林等譯 (2000)。行動研究方法導論：教師動手做研究。台北：遠流。
- 張善智、謝馥蔓合譯 (2000)。組織行為。台北：學富。
- 張世平、胡夢鯨 (1998)。行動研究。輯於楊深坑、賈馥茗：教育研究法的探討與應用。台北：師大書院。
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 黃政傑 (1999)。課程改革。台北：漢文。
- 歐用生 (1994 a)。提昇教師行動研究的能力。研習資訊，2，1 - 6。
- 歐用生 (1994 b)。教師即研究者。研習資訊，4，125 - 136。
- 歐用生 (1999a)。新世紀的學校。台北：台灣書店。
- 歐用生 (1999b)。行動研究與學校教育革新。教育部指導。1999 行動研究國際學術研討會主題論文集(pp.1~16)。國立台東師範學院主辦。1999 年 5 月 19 日至 23 日。
- 蔡清田 (2000a)。行動研究及其在教育研究上的應用。中正大學教育研究所主編：質的研究方法。高雄：麗文。
- 蔡清田 (2000b)。教育行動研究。台北：五南。
- Atweh, B., Kemmis, S., & Weeks, P. (Eds.) (1998) *Action research in practice*. New York: Routledge.
- Argyris, C. & Schon, D. (1978) .*Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass .
- Australia (1999). *Action Research Resources at Southern Cross University* 【WWW page】 URL
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arhome.html> (visited 12/31/2000)
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1982) .*Qualitative research*. New York. : Allyn & Bacon.
- Canada: *Participatory Action Research* of Queen's University. 【WWW page】 URL
<http://www.goshen.edu/soan/soan96p.htm> (visited 12/31/2000)
- Carr, W & Kemmis, S. (1986) .*Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.

- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. RKP
- Carlgren, I., Handal, G., & Vaage, S. (1994). *Teachers' minds and actions: Research on teacher's thinking and practice*. London: The Falmer Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). (Eds). *Strategies of Qualitative Inquiry*.
- Elliott, J. (1981). *Action research: A framework for self-evaluation in schools*. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- McTaggart, R. (1988). *Action Research: A prologue to praxis*. Geelong: Deakin University Press.
- Mckernan, J. (1991a). *Curriculum action research*. London: Kogan Page.
- Mckernan, J. (1991b). *Action inquiry - Studied enactment, in E. C. Short (Ed.), Forms of curriculum inquiry*. New York: SUNY.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. London: Macmillan.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research*. New York: State University of New York Press.
- O'Hanlon, C. (1996). *Professional development through action research in educational settings*. London: The Falmer Press.
- Owens, R. G. (1995). *Organizational behavior in education (Fifth Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Reason, P. (1988). *Human inquiry in action: Developments in new paradigm research*. CA: Sage.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research. *British Journal of Educational Studies*, 29. 103-114.
- Stringer, E. T. (1996). *Action research: A handbook for practitioners*. CA: Sage.
- UK: Collaborative Action Research Network University of East Anglia
 【WWW page】 URL [http://www.uea.ac.uk/care/carn/\(visited 12/31/2000\)](http://www.uea.ac.uk/care/carn/(visited%2012/31/2000))
- UK: Action Research at Bath University 【WWW page】

<http://www.bath.ac.uk/~edsajw/> (visited 12/31/2000)

U.S. (1993): *PARnet of Cornell University* .

【WWW page】 URL <http://www.parnet.org/> (visited 12/31/2000)

Whyte, W. F. (1991). *Participatory action research*. London: Sage .

附錄、行動研究聯絡網

PARnet Cornell University , USA

<http://www.parnet.org/>

此聯絡網是由美國康乃爾大學在 1993 年所成立的，提供來自各個不同國家的學生及研究者許多關於參與性行動研究 (participatory action research) 的相關資料，在裡面還有介紹到 participatory action research laboratory 這樣專業機構的成立及理念。

WEB Links To *Participatory Action Research* Sites (Queen's University)

<http://www.goshen.edu/soan/soan96p.htm>

此乃英國的 Queen's University 所設之關於行動研究的聯絡網，提供了許多豐富新穎的資源，如關於教師研究 (Teacher Research) 教育使成為具有反省思考的參與者 (Educating the Reflective Practitioner) 等等文章的搜尋，同時也提供了許多可供連結的國際行動研究資源的網頁。

Action Research at Bath University (UK)

<http://www.bath.ac.uk/~edsajw/>

此為英國的 Bath University 所成立之行動研究之聯絡網，迄今上網人數將近兩萬六千人左右。在這個網上，放上了這個大學研究生對於行動研究所發表的計畫，可自行 download 下來參考。(最新發表的到 2000 年 6 月)

Collaborative Action Research Network University of East Anglia(UK)

<http://www.uea.ac.uk/care/carn/>

此亦為英國 University of East Anglia 所成立之協同行動探究之聯絡網，這個網頁首先說明何謂 CARN (即協同行動探究)。同時，有興趣者亦藉由此可參加入組織，網頁提供了許多最新的資訊，例如從西元一九九七至兩千年關於協同行動探究討論會的會議記錄，及最新的時事分析。同時，它亦出版相關刊物。如「教育行動研究」(Educational Action Research)，編輯專供教師研究發表的專業雜誌，由倫敦的 Triangle Journal Ltd. 出版，建立了許多由基層教師研究者支持的網路園地。

Action Research Resources at Southern Cross University, Australia

<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arhome.html>

這是澳洲 Southern Cross University 所成立的行動研究的資訊網，裡面提供了非常非常多行動研究及其相關主題之文章，若是對概念不清楚的地方，皆可上此網頁來找尋自己所困惑不懂之處。

綜上所述，國外對於行動研究所成立的聯絡資訊網非常非常多，在此僅是舉幾個較具規模的聯絡網提供給同學參考，同時，大部分的聯絡網都有提供教師或是研究者發表空間的，如英國 University of East Anglia 編輯專供教師研究發表的專業雜誌，由倫敦的 Triangle Journal Ltd. 出版的「教育行動研究」(Educational Action Research)，且每個聯絡網間彼此連結合作是十分便利的。反觀國內，尚未有此如國外所設立的行動研究聯絡網 (Action Research Network) 及針對「教育研究」專業之雜誌出版，也充分的表現了未來仍待需我們努力。