



教師行動研究導論

林素卿 著

教師行動研究導論

林素卿 著

麗文文化事業

教師行動研究導論 / 林素卿著. 再版. -- 高雄市 :
麗文文化, 2012.05
面 : 公分
參考書目:面
ISBN 978-957-748-492-5 (平裝)

1.教育研究法

520.31

101009528

教師行動研究導論

初版一刷・2012年5月

| | |
|-------|------------------------|
| 著者 | 林素卿 |
| 責任編輯 | 李麗娟 |
| 封面設計 | 鐘珮瑄 |
| 發行人 | 楊曉祺 |
| 總編輯 | 蔡國彬 |
| 出版者 | 麗文文化事業股份有限公司 |
| 地址 | 80252高雄市苓雅區五福一路57號2樓之2 |
| 電話 | 07-2265267 |
| 傳真 | 07-2264697 |
| 網址 | www.liwen.com.tw |
| 電子信箱 | liwen@liwen.com.tw |
| 劃撥帳號 | 41423894 |
| 臺北分公司 | 23445新北市永和區秀朗路一段41號 |
| 電話 | 02-29229075 |
| 傳真 | 02-29220464 |
| 法律顧問 | 林廷隆律師 |
| 電話 | 02-29658212 |

行政院新聞局出版事業登記證局版台業字第5692號

ISBN 978-957-748-492-5 (平裝)

定價：420元

再版序

本書第一版由高雄復文圖書出版社於西元 2002 年出版，然隨著學術領域不斷的創新，有關行動研究的中西書籍與期刊文章陸續出版，相較於十年前，此領域不論是量的擴充或質的提升，均見斐然有成，使得本書有相形見絀之感，亟待增修，因此決定重新撰寫。與第一版相同，本書試圖提供讀者綜合性的觀點，統整行動研究的理論與實務，藉由闡述行動研究的歷史發展脈絡、典範、定義、特徵、模式與專業發展的關係，使讀者掌握行動研究的理念與精神，其次藉由各類資料蒐集技術的介紹及行動研究的指引，讓讀者了解進行行動研究時，資料蒐集的方法及研究的各階段所應注意的事項，同時提出實例說明行動研究的實施步驟，以作為教育人員從事行動研究時的參考。但相較於第一版，本書做了大幅的修改，期使對讀者有更多的助益，修正部分說明如下：

一、本書第一版內容分為三篇：「理論基礎篇」、「資料蒐集技術篇」、「專業發展應用篇」，共計十四章。第二版則調整為「理論基礎篇」（一～四章）、「資料蒐集方法篇」（五～九章）、「專業實踐篇」（十～十二章），共計十二章。

二、第二版另於「理論基礎篇」增加以下內容：(1)在第一版第二章「行動研究的歷史」部分，增加英國教師研究運動、巴西弗雷勒啟發式的參與研究、北美與澳洲教師即研究者運動、行動科學、自我研究與自身人種誌的行動研究、從學術傳統到社會運動的行動研究等內容。再者，於此章增加「行動研究的典範」一節，探討行動研究的典範、理論在行動研究中的定位、行動研究是不是科學的研究、未來

發展趨勢等探討議題；(2)在第一版第三章「行動研究的類型」方面，增加前瞻性的行動研究與回應式的行動研究類型的介紹；(3)重新改寫第一版第三篇第十章「行動研究與專業發展」的內容，增加教師專業發展傳統取向與行動取向之比較，擴充教師行動與反省的內容，整併行動研究與在職教師專業發展、職前師資培育的內容成為一節，並重新調整本章的順序為第二版「理論基礎篇」之第四章。

三、本書第二版在「資料蒐集方法篇」做了以下的增刪：(1)刪除第一版第六章個案研究、第八章態度量表、投射技術等方法；(2)於第一版第六章增加了行動研究常使用的檔案文件；(3)重新改寫第一版第九章「行動研究資料的分析與效度」該章的內容，將內容擴充為二章，分別為第二版第九章「行動研究資料的分析與詮釋」，分質性資料分析與量化資料分析二節說明；第二版第十章「行動研究的效度與研究倫理」，分二節，第一節行動研究效度刪除原先的內容，增加影響行動研究效度的因素、三角檢證、12種行動研究效度的規準；第二節增加「行動研究的倫理」，探討行動研究的倫理面向與作法，第二版將本章歸類為「專業實踐篇」。

四、第二版在「專業實踐篇」做了以下的調整：(1)刪除第一版第十二章「行動研究之應用實例」與第十三章「行動研究的過程及結果的呈現」；(2)增加第二版第十一章「問題解決與行動實踐」一章，探討解決問題的障礙、確認問題成因的步驟與控管改革等議題，並舉例說明行動研究實踐的過程；(3)增加第二版第十二章「進行行動研究的指引與評鑑」一章，從諍友的角色與行動研究的過程提出一些指引，並分別針對行動研究評鑑的範疇、行動研究方法的評鑑、行動研究論文的評鑑加以探討。

五、刪除本書第一版索引。

本第二版是為修習行動研究的學生而撰寫的。然，本書也提供了很多行動研究實務性的指引和建議，對於教育實務工作者亦頗多助

益。本書內容呈現的順序原則如下：始於行動研究理論層面的探究，其後的章節則論述行動研究之方法與步驟，最後則是行動研究的指引與評鑑。每章末的問題討論是提供進一步澄清該章重要的論述與思考實務上的應用，並喚起對某些議題的關注。期盼本書對教授行動研究之教學者及修習之學生能有所助益。

本書的完成，首先要感謝修習行動研究的研究生們，透過與研究生們在課堂上的相互激盪，幫助筆者的思考成形；感謝師長的鼓勵，特別是王文科教授多年來提攜與不斷提供筆者專業研究的新知；感謝彰師大同仁的相互切磋；感謝家人給予的支持與鼓舞。特別還要感謝麗文文化事業楊麗源董事長慨允出版本書，產品部蔡博文經理與編輯部李麗娟經理的統籌與處理出版事宜，頗費心力，使本書得以順利付梓，僅此一併致謝！本書雖盡力統整行動研究的理論與實務，試圖提供讀者綜合性的觀點，但疏漏之處恐難避免，敬祈先進，不吝指正。

林素卿 謹誌

於彰化師範大學教育研究所

2012年4月25日

Contents

再版序 1

理論基礎篇

第一章 認識行動研究 003

第一節 行動研究的定義與目的 003

第二節 行動研究之特性與原則 013

第二章 行動研究的歷史與典範 029

第一節 行動研究的歷史 029

第二節 行動研究的典範 047

第三章 行動研究的類型、模式與歷程 065

第一節 行動研究的類型 065

第二節 行動研究的模式與歷程 076

第四章 教師行動研究與專業發展 091

第一節 行動研究取向的專業發展 091

第二節 行動研究於師資教育之應用 101

資料蒐集方法篇

第五章 行動研究與文獻探討 117

第一節 文獻探討的目的與步驟 117

第二節 文獻探討的注意事項與撰寫 124

第六章 行動研究資料蒐集的方法（一） 133

第一節 訪談法 133

第二節 參與觀察法 145

第七章 行動研究資料蒐集的方法（二） 159

第一節 日誌 159

第二節 軼事記錄法 165

第三節 卷宗和文件 169

第八章 行動研究資料蒐集的方法（三） 177

第一節 問卷調查法 177

| | | |
|--------------|---------------------|------------|
| 第二節 | 檢核表 | 185 |
| 第三節 | 評定量表與互動議定書 | 190 |
| 第九章 | 行動研究資料的分析與詮釋 | 203 |
| 第一節 | 行動研究質性資料的分析 | 203 |
| 第二節 | 行動研究量化資料的分析 | 220 |
| | | |
| 專業實踐篇 | | |
| | | |
| 第十章 | 行動研究的效度與研究倫理 | 235 |
| 第一節 | 行動研究的效度 | 235 |
| 第二節 | 行動研究的研究倫理 | 248 |
| | | |
| 第十一章 | 問題解決與行動實踐 | 259 |
| 第一節 | 採取行動解決問題 | 259 |
| 第二節 | 行動研究的實踐 | 267 |
| | | |
| 第十二章 | 行動研究的指引與評鑑 | 283 |
| 第一節 | 行動研究的指引 | 283 |
| 第二節 | 行動研究之評鑑 | 296 |
| | | |
| | 參考文獻 | 307 |



理論基礎篇

第一章 認識行動研究

第二章 行動研究的歷史與典範

第三章 行動研究的類型、模式與歷程

第四章 教師行動研究與專業發展

認識行動研究

第一節 行動研究的定義與目的

壹、前言

什麼樣的教育研究方能對個別教室裡的教師和學生產生影響呢？長久以來，教育研究一直面臨科學與實務間兩難的問題，科學要求教育知識的產生必須是嚴謹的，恪遵科學探究的原則，如此所產生的知識才能被推論，使廣大的教育社群無需直接經歷某特定的事件，就可以分享並運用該知識。然而，許多教育工作者質疑從物理科學而來的量化和實驗研究，無法解決教育現場的問題，不能回應教育重要的議題（Pine, 2009）。眾所皆知，教育的實務是多面向、多層次的，涉及到不同的人和政治的壓力，充斥著各種不同的價值觀，且與特定場域中的情境脈絡緊密關聯，教育工作者身處其中，必須持續不斷地投入心力，不斷改變做法，方能回應教育現場的需求。這些需求可能來自社會組織間（如學校和大學；社區和家庭）互動所產生的結果，也可能來自物理、社會、文化、經濟、歷史環境等脈絡的因素，而這些脈絡的因素常常影響教育研究的結果。

Anderson、Herr 與 Nihlen（2007）指出多數的教育研究者不是藉由去脈絡化的變項（如量化研究），就是經由自然情境的觀察（如質性研究），企圖研究各種的社會現象（reality）。這種去脈絡化的變項研究或旁觀者的研究，雖是量化或質性研究方法之客觀性的品質保證，但也造成

教育研究與教育實務間的落差（gap），所得的研究結果對於教育的改進貢獻有限，也很難對學校教育產生實質的影響（Bok, 1987; Eisner, 1985），如Pine（2009）所言雖然人們總是假定教育研究和教育實務應該是緊密相連的，但事實則不然，教育研究常常遠離實際的教育情境，與教育實務間似乎是分離的、各自獨立無所關聯。再者，傳統的學術研究充滿了艱澀的學術語言和複雜的統計公式，無法為教育現場的教師所理解，因此對教學實務之改進裨益不大。Pine指出倘若教育研究要能有助於教育問題的改善，對教育實務有真正的影響，教育研究者必須回到教育的現場，身入其境用心觀察現場的人事物及所發生的事件；必須發展教育情境中可以理解的語言；必須尋找適合教育場域的探究方法。

回顧人類發展的歷史，Stephen Kemmis 將教育研究發展分為四個階段。第一階段，稱之為詮釋研究（interpretive research）階段，此階段的研究特徵是教育學者和哲學家經由實務的了解發展教育理論。第二階段稱為技術的階段，其特徵是研究者開始使用科學的原則和技術來檢驗和改進教育實務，此階段研究者的想法是樂觀的，他們相信透過科學工具和方法的應用能夠解決教育的問題。第三階段稱為悲觀的階段，因為此階段的研究者認為教育實務與理論是分離的，亦即，理論的建構脫離真實的情境。因此研究者對學校裡生活的了解有限，以致於教育研究的結果與教育實務之間的關聯性甚少。基此，教育研究邁入第四階段，稱為自我省思（self-reflective）階段，此階段鼓勵實務工作者（即教師）以場域專家的知識和技術投入實務的檢驗和理論的澄清，行動研究是屬於此階段的教育研究（Oja & Smulyan, 1989）。

由以上教育研究發展的階段可知，行動研究（教師即研究者）理念之提倡是因為教育實務與理論的分離，造成去脈絡化的研究，致使研究結果對教學之改進助益不大。誠如McKernan（1991a）所言：「經歷真實情境者，即是最適合的探究者」（p.5），教師是教育的第一線工作者，較能了解學生的需要與教學所面臨的困境，覺知問題之所在，教師對於教育現場問題的判斷是無人可取代的（黃政傑，1999；歐用生，1996）。換言

之，教師才是教育專業問題的最好探究者。因此，近年來，行動研究繼量化與質性研究後，成為教育研究的第三股勢力，鼓勵教師從事研究，透過自我反省與批判，產生自己的知識，建構適合於自我教室情境的教學理論，進而改進教學的技巧與實務。本節將根據不同學者的觀點，探討行動研究的定義與目的，使讀者對行動研究有更深的認識。

貳、行動研究的定義與目的

許多學者對行動研究提出不同的界定，分述如下：

一、行動研究是實務工作者 (*practitioner*) 為了改進自我工作實務所進行的研究

Elliott (1987) 界定行動研究是實務工作者為了改進自我工作情境內部活動的品質所從事的研究。Richardson (1994) 視行動研究為實用性的探究 (*practical inquiry*)，著重於實務的改善。McKernan (1991a) 持相同的看法，將行動研究界定為由實務工作者所從事的研究，著眼於解決自身的問題和改進工作的實務，經由尋求對事件、情境和問題的理解，以增加其解決實際問題的有效性。

二、行動研究是實務工作者為了改進社會、實踐教育的公平和正義，所進行的集體反思的探究

Kemmis 和 McTaggart (1982)、Carr 和 Kemmis (1986) 則從批判解放的觀點，界定行動研究是實務工作者為了改進自身所處的社會、實踐教育的公平和正義所進行的集體（共同）反思的探究。參與的群體可能是教師、學生、校長、家長和其他的社群，團體共同分享所關注的問題，同心協力批判檢視個別群體成員的行動，以達成社會的改變。如 Craig (2009) 所言，行動研究屬不同群體間互動的研究，此研究過程是實用性

的（practical）、參與性的（participative）、暫時性的（tentative）也是批判性的（critical）。實用性是指經由資料的蒐集和分析，確認問題的原因，尋求改進（或改變）的策略。行動研究的過程也是參與性的，因為社會的改進是團體共同的目的和願景，因此鼓勵參與者相互合作。行動研究的過程是也暫時性的，對於行動後所導致特定情境的改變，需要不斷的加以確認。行動研究的過程對實務工作者而言，也是批判性的，唯有不斷批判反思，才能解決或改進實務的問題。

Reason 和 Bradbury（2008）持類似的觀點，認為行動研究是一種參與和民主的過程，關注人類有意義目的的追求，強調發展以參與者世界觀為主的實務知識。在此過程中，行動研究企圖結合行動與反思、理論與實務，堅持「沒有反思和理解的行動是盲目的，只有理論沒有行動是無意義的」信念，企圖尋求實際回應人們所關注的議題與促進人類社會的繁榮。基此，行動研究也可以被視為系統發展實務認知和知識（knowing and knowledge）的過程，其主要目的是產生對人們日常生活中有用的實務知識，經由這些實務知識的應用，增進人類的福祉。

三、行動研究是實務工作者自我反思探究與尋求外來證據支持之研究

Schmuck（2006）與 Sprinthall、Schmuck 和 Sirois（1991）從行動研究的歷程來定義行動研究。Sprinthall 等人認為行動研究是一種有彈性的研究過程，研究者可能運用任何的方法解決實際的問題。Schmuck 則強調行動研究是一種有計畫、持續不斷、有系統的步驟蒐尋資訊、觀點和知識的探究過程，既是一種內部的、主觀性的自我反思探究（self-reflective inquiry），也是一種以外來的、證據為主（data based）之探究導向的實踐（inquiry-based practice）。換言之，行動研究即實務工作者在自我的工作場域所進行的研究，是屬於內部人員的研究（insider research），強調反思的歷程，此種反思不同於孤立、任意的反思，而是慎思熟慮、有系統

地進行，通常需要提出某種形式的證據、經驗和論述來支持。行動研究進行的步驟，包括計畫行動、付諸行動、觀察行動的效果、觀察後的反思等要素。這些要素形成一系列螺旋狀的循環（spiral cycle），在不斷的循環中，研究者使研究問題更加精確（refinements），進而解決問題，也造成研究者與參與者觀點的改變（transformation）。然而，Anderson、Herr 與 Nihlen（2007）指出雖然大多數實務工作者期望行動研究可以改進他們的實務，但是對於改進與否並非不證自明（self-evident）。行動研究的過程充滿了價值負載（value-laden），特別是對於教育場域而言，許多人對於教育的目的很難產生共識，各有各的立場與標準。因此，在教育場域所進行的行動研究，反應出社會價值觀的衝突和資源與權力間不平等的分配特性，對於迷戀標準化測驗分數與績效責任制的教育工作者而言，恐怕很難從實務工作者的觀點，思考如何改進或看待學校的成就。

四、行動研究是在特定的情境和脈絡中所從事的研究，兼顧實務的改進與知識的創造

Argyris 和 Schön（1991）認為行動研究是以實務工作者在其工作環境中所察覺的懷疑（question）、困惑（confusion）及疑難問題（problem）為探究的線索，探究的問題與地方的情境脈絡有密切的關聯，經由研究者描述脈絡中的實務，試圖建立理論，並經由行動的介入試驗（intervention experiments）加以驗證理論。行動研究關注兩方面：一是行動，即發展改進實務與社會的行動；二是研究，即創造關於實務的有效知識。行動研究者將「知識」視為一種暫時性的（tentative）、可能性的（probabilistic）和持續修正的對象，將「不知道」（not knowing）或「含糊不清」（ambiguity）的情況視為學習的契機。行動研究紮根於學校、教室、教師和學生等實體中，經由不斷的探究產生行動，導致對教學產生影響，搭起實踐、學習、反思間的橋樑。行動研究也反應出深思熟慮的特性，研究者經常反思自己的所作所為和所扮演的角色。經由行動研究的過程，研究者

（教師）能理性和感性的充實自我、經營課室和培育學生，賦於課堂和學校新的意義，使其成爲分享理解和創造知識的園地（Pine, 2009）。

Grungy（1994）則從方法論的特性來界定行動研究，認爲行動研究是一種不同於傳統的研究，它挑戰某些傳統研究的假設，包括研究者和被研究者、研究與行動、知識控制與教育改革之間的關係。不同於傳統研究，行動研究是藉由人（by）、偕同人（with）、爲了人（for）而做的研究，「人」不是僅是研究對象而已（Reason & Bradbury, 2008）。在行動研究中，教師在自己的工作場域從事某主題的研究，因爲是自我的工作場域，因此教師享有特別的權利，可以採取介入的行動，將研究與行動加以結合，如同 Lewin 的格言：「沒有行動的研究是空的、沒有研究的行動是盲的」（No research without action— No action without research）（引自 Pine, 2009, p. 31）。行動研究強調知行合一，經由行動研究的過程，研究者從中產生知識且付諸行動，改變事實。Whitehead（1989）認爲來自學校內部的教師對於教育的影響力，勝過外來由上而下強加壓力的改革。經由行動研究，教師藉由事實的力量超越權力的事實（teachers transcend the truth of power through the power of truth）。

雖然，行動研究者可能從學院爲主的研究（university-based research）借用適當的研究方法，但行動研究不同於學院式的學術研究，它是屬於內部人員的研究，其所具備與脈絡環境緊密相連的地方知識（local knowledge），是內隱的知識（tacit knowledge），非外來者所能獲得，此對內部研究者而言是明顯的優勢，但相對的，要能客觀冷靜地檢視環境脈絡與研究問題間的關係是不容易的，其原因之一是主觀性，所謂「當局者迷，旁觀者清」。因此，Anderson、Herr 與 Nihlen（2007）建議實務工作者和外來者或具批判力的朋友（諍友）共同合作，讓外來者或諍友扮演批判性的角色（devil's advocate role），協助實務工作者釐清脈絡因素，找出造成實務問題的主因，方能對症下藥，有效改善實務。

Pine（2009）亦從方法論的觀點，指出行動研究是一種研究的典範（paradigm），不是一種研究的方法（method）。做爲一種研究典範，