



恩歌贝尔教育

# 教师如何 开展行动研究



**JIAOSHIRUHE  
KAIZHAN  
XINGDONGYANJIU**

张晓辉◎主编

如果说教育是海上的帆船，那么开展行动研究将是这艘帆船航行的过程，而教师将是整个过程的掌控者。只有教师和学生共同努力，这艘船才能到达胜利的彼岸。



东北师范大学出版社  
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS  
WWW.NNDUP.COM



# 教师如何开展 行动研究

主编◎张晓辉



东北师范大学出版社  
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS  
WWW.NNDUP.COM

-----  
图书在版编目(CIP)数据

教师如何开展行动研究/张晓辉主编. —长春:东北师范大学出版社,2010.8  
ISBN 978-7-5602-6466-0

I. ①教… II. ①张… III. ①教师-行为科学-研究  
IV. ①G451.6

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 165719 号  
-----

---

责任编辑:刘永枚  
责任校对:谢欣儒  
封面设计:子小  
责任印制:张林

---

东北师范大学出版社出版发行  
长春市净月开发区金宝街 118 号(邮政编码:130117)  
电话:0431-85601108  
传真:0431-85693386  
网址:www.nenup.com  
电子函件:SXXX\_3@163.com

---

万唯编务工作室制版  
北京汇祥印务有限公司印装  
顺义区北务镇北务村北路 99 号(邮政编码:101300)

---

2010 年 8 月第 1 版 2010 年 8 月第 1 次印刷  
开本:650×960 1/16 印张:16 字数:312 千

---

定价:28.00 元

如发现印装质量问题,影响阅读,可直接与承印厂联系调换

# 前 言

随着教育科技体系的不断完善，教育研究工作也已得到了肯定性的发展和提高。据相关资料统计，行动研究最初起源于美国，但当时并不是运用在教育科研领域方面，而是应用于与企业管理相关的方面。直到第二次世界大战之后，教育科研工作才与行动研究相结合，并被逐步广泛发展和应用起来。后来才与教学实际工作相结合并慢慢为相关教育科研人士所认可，之后关于教育行动研究的报告方案也陆续出台。

在本书中教育行动研究的工作主要体现在教师教学实践的相关方面。其中主要阐述了“如何认识并开展教育行动研究的工作”、“在实施教育行动研究工作过程中应注意的问题和行为规范”，以及其制订方案应与教师课堂实际教学经验结合起来。同时，在开展过程中怎样制订其程序与方案，再对其间所遇到的问题进行评估总结，作出反思，为以后能更好地开展教育行动研究工作作铺垫。另外，因人而异，教师或科研教育工作者在开展行动研究的过程中所遇到的困难及解决方式也就不同，这都涉及他们自身的教育研究能力和实际教学经验。如果能很好地结合起来，那么，行动研究工作的开展将会取得优异的成果。

总之，教师开展的行动研究与教育科研、教学教研的工作是一个有机的结合体，抓好教学工作是把教育科研工作进行下

去的前提，所以教师是开展者，也是实施者。希望广大教育工作者能够投身教育科研工作的过程中，也能与接收的主体——学生，很好地互动起来，相信会取得令人瞩目的成效。这样在行动研究工作与教育科研工作之间才能搭建起实质性的桥梁。

编者

# 目 录

<b>第一章 初步认识“行动研究”</b> .....	(1)
第一节 行动研究的来源及含义 .....	(1)
第二节 实施行动研究应注意的问题 .....	(18)
第三节 教育行动研究的实际价值取向 .....	(22)
第四节 行动研究的优势及限制因素 .....	(24)
第五节 行动研究在教育上的应用解析 .....	(27)
<b>第二章 教育行动研究</b> .....	(30)
第一节 教育行动研究的含义及特征 .....	(30)
第二节 教师在教育行动研究中的作用 .....	(33)
第三节 如何正确认识教育行动研究 .....	(36)
第四节 教师专业成长对教育行动研究的重要作用 .....	(44)
第五节 教师应如何解决教育行动研究中的疑难点 .....	(47)
<b>第三章 制订教育行动研究的程序与方法</b> .....	(52)
第一节 如何发现教育行动研究中的问题 .....	(53)
第二节 如何定位教育行动研究中的问题 .....	(59)
第三节 如何解决教育行动研究中的问题 .....	(63)
第四节 评价问题并开展措施行动 .....	(67)

第五节 对问题进行评估并反思 .....	(75)
第六节 总结报告的基本程序 .....	(80)
第四章 教育行动研究的有效应用及价值 .....	(86)
第五章 教学经验在教育行动研究中应实质化 .....	(114)
第一节 正确认识并总结教学经验 .....	(114)
第二节 设计教学经验总结的研究报告 .....	(138)
第三节 从教学经验总结中寻找方法 .....	(163)
第四节 在教育经验中分析教育行动研究 .....	(181)
第五节 经验总结报告在教学经验研究中的作用 .....	(201)
第六章 关于教师研究和现阶段教师继续教育制度的问题 .....	(213)
第一节 认识教学研究 .....	(213)
第二节 教学研究贵在用教育行动方案解决问题 .....	(214)
第三节 教学行动研究在实施时应注意的原则和要求 .....	(227)
第四节 教师的专业性在新的基础教育发展阶段所面 临的危机和挑战 .....	(236)
第五节 我国现阶段的教师继续教育制度及存在的问题 .....	(243)

# 第一章 初步认识“行动研究”

## 第一节 行动研究的来源及含义

### 一、行动研究的基本意义与目的

#### (一) 行动研究的基本意义

行动研究 (action research) 一词首先是由社会心理学家 Lewin 于 1940 年提出的, 对于行动研究的定义, 国内外学者的看法各有不同。例如 Kemmis 与 McTaggart 认为行动研究是在社会情境中自我反省的一种形式, 参与者为实务工作者, 其目的在于促发社会的合理性与正义感, 帮助研究者了解实务工作, 使实务工作实施能更有成效 (引自吴明隆, 2001)。Elliott (1991) 则提出行动研究是社会情境的研究, 是以改善社会情境中行动品质的角度来进行探讨的研究取向。

上述国外学者所强调的行动研究概念较偏重于行动研究能够增进实务工作的品质与成效, 而台湾学者则较强调行动研究对于实际问题的解决能力。例如陈伯璋 (1988) 认为行动研究是指情境的参与者基于实际解决问题的需要, 进行有系统的研究, 以讲求实际解决问题的一种方法; 蔡清田 (2000) 则从实务的观点来看, 认为行动研究是实务工作者所进行的研究。因此, 实务工作者在工作情境下, 除了能对实际的问题加以改善和解决, 更能由研究促进知识的增长和自我的提升。

综合以上学者的观点及行动研究所蕴涵的精神, 所谓的“行动研究”是指“由实务工作者将实际的工作情境和研究相结合, 以改善实务工作为目的, 采取批判、自省、质疑的研究精神, 改进实务工作, 并获得专业的



成长和提升”。另外，近年来由教育实务工作者所从事的行动研究不断增加，也因此出现了“教育行动研究”（educational action research）一词。若将前述行动研究的意涵融入教育情境中，所谓的“教育行动研究”则是指“在教育情境中，由教育实务工作者（通常指教师）进行，目的是改善教育专业的实践，采取批判、自省、质疑的研究精神，借以实践其教育理想并获得专业成长与提升的一种研究”。因而，“教育行动研究”与其说是一种“教育研究”，实际上更应该说是一种“教育实践”的过程（陈惠邦，1998）。

## （二）行动研究的目的

关于行动研究的目的，国外学者 Elliott（1991）认为行动研究是社会情境的研究，主要是改善社会情境。而 Cohen 与 Manion 则将焦点置于教育领域，指出教育行动研究的目的有五项（引自欧用生，1990）：

1. 行动研究是一种手段，对于在特定的情境下所诊疗出来的问题，给予治疗，或是改善某一种特定的环境。

2. 行动研究是一种在职进修的方法，可以提供给教师新的方法，使教师增强分析与自觉的能力。

3. 行动研究将变通的、革新的方法用在现行教育体制当中，是一种工具，在于改革教育的环境。

4. 增进教师实务工作和学术研究之间的沟通，使研究能为实际的状况提供解决的方法。

5. 行动研究可以提供有别于传统科学研究的问题解决方法。

此外，台湾学者蔡清田（2000）也指出教育行动研究可以达到增进教育实务工作者适应教育实务工作情境问题的能力、增进教育实务工作者的专业理解及协助获得“教育实务工作者即研究者”的教育专业地位三种目的。

综合上述学者的观点，可以归纳出行动研究的主要目的。如下：

1. 缩小理论和实务的差距，矫正传统学术的缺失。

2. 发现实务工作的问题，改善实务工作的情境。

3. 促进实务工作者的专业成长，帮助实务工作者成为一位能够独立从事研究的行动研究者。

## 二、行动研究的发展历程与构建方向

### (一) 行动研究的发展历程

行动研究约在第二次世界大战前后兴起，起初是在社会心理学及应用人类学等领域中被采用，随后由于受到时代精神、社会经济变迁与教育政策改变等背景因素的影响，行动研究在不同的年代、学术领域与国家中产生不同的修正方向与发展重点。例如行动研究起源于1930年的美国，Collier与Lewin为两位重要的先驱人物。Collier在致力于美国印第安保留区内的教育重建与生活改善中，让局内的同仁和局外的人士一起进行研究，从而开启了行动研究。他认为研究者在研究过程中所扮演的是“非指导性咨询专家”的角色，其任务在引导团体成员澄清问题、确认变革需求、参与决定历程并建立研究与行动之间的关联，从而使原来可能因抗拒变革而产生的冲突自然排除。因此，Collier的行动研究也被认为是一种十分具有草根性的“社会计划”、“社会工程”活动（陈惠邦，1998；Noffke，1992）。

社会心理学家Lewin则把行动研究视为一种社会工程的管理策略，认为社会科学的研究不只是为了获得理论知识，同时应通过行动研究来形成有效的管理策略，以达成预先设定的变革目标。此外，第二次世界大战后芝加哥大学教授Corey则主张行动研究应被视为一种“合法”的教育研究形式，并积极鼓励教师进行行动研究，使行动研究的概念开始应用到教育和课程发展领域之中（陈惠邦，1998）。然而，20世纪50年代末期行动研究在教育上的应用却因为“研究方法论的粗浅”、“非科学性”、“教师训练不足”、“研究的信效度不高”等因素而受到极大的批评，因而在美国也逐渐衰退。

1970年行动研究复苏于英国，但发展的理念已与美国有一些不同，例如，复苏的行动研究较重视质性研究取向，鼓励教师持续不断地自我反省，教师的行动研究成为教学行为的一部分，亦变成教师专业发展的途径。此外，亦强调实践在教育行动研究当中的重要性，并重视教师在教育改革当中的角色，鼓励由下而上的教育改革途径。

追溯英国教育行动研究的发展，可以溯及1960年中学制度改革和现代

中学崛起后所引发的“以学校为基础的课程改革”及“教师即研究者”的运动。Stenhouse 与 Elliot 是当时英国教育行动研究的两位重要推动者，他们都强调教师的行动研究在课程发展中的重要性。例如 Stenhouse (1975) 所领导的“人文课程计划”(Humanities Curriculum Project) 充分呈现了行动研究的精神，认为只有发展教师的批判性与创造性，才能真正改善学校教学与行政工作，因此首创“教师即研究者”的概念，主张教师应将自己视为研究者。Elliott (1991) 则特别强调“自我反省”与“教育行动”，尤其注重“行动促进反省”的概念，他把教育行动研究视为从个别的、特殊的教育情境转换到教育理论与教育知识之间的诠释性历程。

1980 年各种大型的教育与课程发展计划在英国政府的支持下继续推动，而地方教育局 (Local Education Authority, LEA) 更提供行动研究的高级进修课程给教育相关机构，如办理教育学院、教育系等。教师在修习完行动研究的课程、训练及行动研究的方案后会获颁正式的学位，或是“教育研究证书”(Certificate in Educational Research) 作为进修成果的证明 (陈惠邦, 1998)。

Elliott 与 Stenhouse 两位学者对于行动研究的提倡也影响到澳洲的学者，例如 Kemmis (1988) 便广泛倡导“教育行动研究”，鼓励教师成为自己教育实务的反省性实践者；而 Grundy (1987) 也提出了教育行动研究的三种模式，分别是行动研究的技术模式、实践模式和解放模式。

尽管行动研究的概念在各国的发展中强调的重点不尽相同，但是这种不同只是呈现出不同的精神风貌，而并不代表有高低优劣之分；在采用任何一种行动研究概念的同时，也应重视理论与实践、研究与行动之间的相互结合与呼应，才能凸显出行动研究的实质精神与特色。

## (二) 行动研究的三种构建方向

有关行动研究的取向，Grundy (1987) 根据 Habermas 三种建构知识的兴趣——技术兴趣、实践兴趣、解放兴趣，将行动研究区分为以下三种取向：

### 1. 行动研究的技术构建方向

此种模式又称为工具性行动研究、操作研究，乃是行动研究早期的形式，此种取向的产生受到实证主义极深的影响。19 世纪以来，由于自然科学无与伦比的成就，以实证主义 (positivism) 为典范的自然科学研究方法，

被认为是发现新理论与知识的最有效方法，同时也成为社会学与教育研究的主流。量化研究、实证主义与科学方法几乎为同义语，以可观察的事实、可测量的变因与可证实的命题，作为研究基础的客观探究。量化研究倾向于将观察结果化约成不连续的单元，运用统计分析的数据将各单元作比较分析，以验证研究假设。

行动研究虽然源于对实证主义所产生的问题加以批判，可是就连“行动研究之父”Lewin 为其社会心理研究所发展出的行动研究模式，也仍旧强调方法——目的的工具性（陈惠邦，1998）。行动研究是行动观念的构成、计划、发现事实、执行和监控行为发生与发展的过程，其最终目的在于改善教学技能之精熟或评量技术与态度，以及推广应用某种“教育信念”。Noffke 认为此种行动研究形式将行动研究视为自我发展的手段，协助实务工作者获得科学研究方法与技术，成为一位有能力的实务工作者，以改进实务工作（引自蔡清田，2000）。

承上所述，不难发现由于工具性的行动研究严格要求标准化与普遍化，使得研究结果脱离了自然情境，阻碍教师视实际情况调整行动的可能性。一方面，教师无法将外在的理论与教学相结合；另一方面，此种“客观研究”的本质反映在教学系统上，意味着教师必定被外在的课程所束缚。教师拥有的教学实践皆须服从外来理论的指导，缺乏自主的空间，仅以学生的学习成就评估教师的专业能力，以标准化的测验评量学生的学习，因此在对此现象的变动之下产生了行动研究的第二种构建方向——实践构建方向。

## 2. 行动研究的实践构建方向

至 1970 年后，行动研究在英国、澳洲等地受到修正发展，1950 年以前在美国流行的实证主义典范受到重新批判，教师专业与教育改革的问题受到关注，于是“教师即研究者”运动乃形成发展主轴。Stenhouse（1983）批评工具性行动研究：大部分的研究仍与教师教学实践情境相背离，对教师实际的教学或学校行政工作无应用价值，更无助于教师专业上的彰权益能。

为了改进这一现象，Stenhouse（1975）与 Elliott（1991）等人主张唯有通过实践去理解活动的主观意义，此种研究才能对社会脉络整体

有所理解，而不只是化约式的分析、统计评比、隔离的经验及表象的描述。知识必须以内在或接近经验的方式来描述，此即行动研究的实践构建方向。

此实践构建方向强调协同行动研究，借由对教室内或学校中教育事实与现象的深度“了解”来促成对教育实务的改进。换句话说，即从做中学——由行动实践促成反省、了解与革新，然而，行动研究的实践构建方向并未涉及教育变革与教育行动的价值判断问题，亦即尚未触及对教育制度结构、隐含的意识形态或社会规范存在性等问题的质疑与挑战。另外，由同一知识社群以自己认可的方式所发展出的理解也有问题存在。此种过于依赖同一社群共同建构意义的诠释性研究，可能隐含着自以为是，甚至扭曲知识的倾向，因而产生了行动研究的第三种构建方向，即行动研究的解放构建方向。

### 3. 行动研究的解放构建方向

解放构建方向的行动研究强调反思思考与行动之间的转换，鼓励教师成为具有批判性的行动研究者。教师在其行动研究中反省的焦点不只局限于“方法—目的”的问题，而在于教育价值的批判与厘清，希望教师能对自己与其他教育人员对教学意义的掌握及其对历史与社会的影响进行思考。

Carr 也认为倘若未经解放与批判的历程，实践者对教育价值的理解可能会被政治或经济等非教育力量与压力所瓦解，教育价值的实践也可能因为机构的结构或某种意识形态而受到阻碍（引自陈伯璋，1988）。因此，教师研究者应探究对自己有意义的问题或现象，并在建构与实践的历程中，发展出对教育结构、背景的批判与反省态度。

Winter 认为教育行动研究应视为批判反省与辩证的历程，并强调理论或知识体系与实践行动之间存在着动态的辩证关系，他所关注的是教师针对其教育信念、价值、知识系统等与学校机构间所存在的对立或问题予以批判、反省、澄清或重建，进而实践其信念与理想（引自陈惠邦，1998）。

行动研究的解放构建方向其实正反映出个人希望由外在世界中寻求独立之主体性的强烈需求，只有通过反省的探究，个人才可能从环境中解放。在反省的探究中，研究者与研究对象必须采用合作的方式，才能建构真实、以实践为本的研究，这也正是行动与反省交互作用的呈现，而此互动说明了实践、社会因素及意义建构复杂的本质。经过以上对于行动研究

三种构建方向的概括了解后，下面以表格的形式针对行动研究的技术构建方向、实践构建方向、解放构建方向作一个有系统的比较（详表 1-1）。

表 1-1 行动研究的三种构建方向

项目	技术构建方向	实践构建方向	解放构建方向
主要目的	提升实务效能和效率，促使人员参与和了解，检验其他研究成果的可用性。	改善实务，增进个人专业发展，促使个人独立慎思行动。	改善实务，提升实用专业智慧，培养个人具有批判意识、解放习惯和力行实践。
关注重点	学习技术，获得经验，增进了解实务。	发挥个人的自主性和责任感。	实践人际平等沟通、自由、平等和正义等社会和政治的理念。
行动本质	行动为应用技术的结果，用以了解理念。	行动立基于累积实用智慧和行动者的道德原则。	行动根基于实用性判断和批判的互动。
理论功用	提供指引和规范。	提供参考。	提供参考。
研究议题	促进者提出，非由参与者实务角度考量。	参与者提出，由其实务角度考量。	参与者提出，由其实务角度考量。
选择促进者	局外人担任，多具研究经验和知能。	由具相同实务经验的局外人担任，并有研究知能和经验。	参与者或局外人担任，亦可无促进者。
促进者角色和工作	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 计划制订者：规划议题、形成计划、制订评鉴标准。</li> <li>2. 推动协调者：维持参与者建立承诺和合作。</li> <li>3. 研究咨询者：提供指引和规范。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 计划制订者：提供计划制订等。</li> <li>2. 推动协调者：协助参与者建立承诺和合作。</li> <li>3. 研究咨询者：提供意见，鼓励省思。</li> <li>4. 研究伙伴：参与研究。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 推动协调者：协助发展承诺和共识，了解推动状况。</li> <li>2. 研究咨询者：鼓励省思、批判和培养解放性思维。</li> </ol>

项目	技术构建方向	实践构建方向	解放构建方向
参与者角色和工作	1. 认可议题者。 2. 计划执行者；执行计划，依标准评鉴，认可结果。	1. 计划发展者。 2. 计划执行者。 3. 评鉴认可者。	1. 计划发展者。 2. 计划执行者。 3. 评鉴认可者。
促进者和参与者关系	共同选择，两者共同决定议题，促进者拥有较多知能和权威性。	共同行动，两者地位平等，共同执行研究。	合作，促进者即参与者，两者地位平等。
评鉴标准	促进者提出，具体明确，为改善性标准。	促进者协助参与者自主创订改善性标准，可弹性改变。	参与者合作创订，可弹性变更，为改善性和含自我观点的标准。

资料来源：整理自 Crundy, S. (1987). Curriculum; Product or praxis. Philadelphia: Flamer Press. 书中之相关内容。

注：促进者为指导推动研究者，如专家学者等；参与者指参与研究的实务工作者。

### 三、行动研究的特点

行动研究近年来广为诸多领域所使用，无论是教育界、医学界，甚至许多关于妇女运动的研究都通过行动研究作为一种诊断特定情境问题的手段。许多学者更主张行动研究乃是一种可以促进专业成长的研究方法，将行动研究视为一种改革的工具。这样的论点其实是植基于行动研究本身的特色，以下即对行动研究的特色作一概述（蔡清田，2000；McNiff, Lomax & Whitehead, 1996；Noffke, 1992）：

#### （一）研究者兼具研究者与行动者的角色

传统上学者专家只从事研究的工作，并不直接应用研究的结果，而实务工作者只负责实际工作的执行而不承担研究发展之责，因此研究结果与实际应用之间经常是断裂且分离的。以教育情境为例，教师通常是被分析、被观察、被研究者的角色，然而通过行动研究，教师得以成为研究的参与者、问题的诊断者与研究结果的行动者，这样的转变无疑使教师由被研究的客体转变成为具有自主性的主体，更能成功地跨越理论与应用间的鸿沟。

## （二）行动研究以实务问题之解决为主要导向

行动研究关注的焦点在于实务问题的解决上，并不适合类推到其他的研究情境中，因此行动研究的“实用价值”通常高于其“理论价值”。正是因为这个特点，使得行动者所遭遇到的问题能够立即得到解决。以教育情境为例，当学校教育工作者在学校遭遇课程实施的问题时，教师可借由行动研究对问题进行诊断、评估与改进，这样的历程对于问题解决、改善教育现状具有极大的贡献。

## （三）实施过程兼具研究、行动两大动向

不同于其他的研究方法，明确特定的方法或技巧并不是行动研究的重点，因为行动者需要通过研究与行动不断循环验证的过程，经由不断的反省与检讨以产生新观点，发展出最适合实际情境需要与限制的改善策略。

## （四）对象或问题具有特定性，结论亦只适用于特定情境的改进

由于行动研究所关注的是实际情境中的特定问题，其研究的样本亦只限于特定的对象，因此其结果也只能限定于特定情境中的问题解决。一些研究者认为推论性不足的研究方法，其价值是要打折扣的，然而行动研究的重点原本就不在发展一套理论，也不强调普遍的应用。因此，若想要评鉴行动研究的价值，应侧重于它对实际情境的改善程序，而不是以理论的建立与否来进行评判。

## （五）行动研究重视研究者的自我反省

行动研究的核心思想是鼓励实务工作者从事实务工作的研究，在实务工作当中了解问题，通过反省与探究发展出解决的策略。为了切中问题的核心，所以实务工作者须由多重角度进行思考，因为一个无法自省的研究者是无法发掘问题真相的。行动研究的特点之一正是不断地循环检讨、修正与创新的历程，而其中反省与再规划必须不终止地进行，直到问题得到真正的解决为止。

## 四、行动研究的分类

行动研究依照目的的不同、研究者与成员的参与程度、与学校的关系及实施的成果等而有不同的分类。随着行动研究应用领域的不同，学者尝试以不同的哲学观点发展出不同的研究重点，也对自己所用的方法冠以不同的名称，包括协同行动研究（collaborative action research）、个人行动研



究 (individual action research)、合作探究 (cooperative inquiry)、参与式行动研究 (participatory action research)、解放行动研究 (emancipatory action research)、行动探究 (action inquiry) 等 (张芬芬, 2001)。观诸上述不同名称, 有些是针对执行者/方式所做的分类, 如协同行动研究、个人行动研究、合作探究、参与式行动研究等; 有些则是依据研究目的所做的区分, 如解放行动研究、行动探究等。

在此将采用 Calhoun (1993) 所区分的教育行动研究的三种类型。他认为教育行动研究可以由个别的教师、多人协同, 或是由整个学校集合所有资源来进行, 而形成教育行动研究的三种分类: 个人行动研究、协同行动研究、全校性行动研究。此三种分类的目标与结果都不同, 因此必须根据研究的目的来选择采用哪一种分类来进行研究, 以下将分别针对三种分类的研究目的与过程 (purpose and process)、外部支援 (outside support) 及读者 (audience) 来进行说明。

### (一) 个人行动研究

个人行动研究 (individual action research) 是一种自我反省的探究, 是个别教师在教学的情境中为了改进实务工作, 并且解释实务所发生情境的合理性与公平性而产生的一种自我反省探究形式。

#### 1. 研究目的与过程

由个别教师来进行研究通常会把焦点放在教室情境之中, 教师根据教室管理、教学技巧与策略或是学生的认知与社会行为等来找出有兴趣的研究问题, 进而寻求解决的答案。

#### 2. 外部支援

个别教师研究常常是因为大学课程的要求, 或是受到行动研究文章的激励、校长和教授的鼓励才决定进行行动研究的, 而这些相关的外部机构通常会提供教师所需的支援, 有时也会扮演指导性的角色。

#### 3. 读者

个别教师研究成果最主要的读者便是本身进行研究的教师, 至于研究结果是否呈现在其他人面前则由教师自由选择。

### (二) 协同行动研究

#### 1. 研究目的与过程

协同行动研究 (collaborative action research) 强调民主参与、彼此了