

第一章 緒論

本研究主要在探討國小教師從事行動研究的經驗，以及從事行動研究之後，對其專業發展的影響，共分爲六章。本章緒論首先說明本研究之研究背景與研究動機，其次描述本研究之研究目的與研究問題，而後針對本研究之關鍵字詞進行說明，最後，說明本研究之重要性。

第一節 研究背景與動機

在知識大量生產、科技快速增長、社會日漸多元的現代，資訊每七年即增長一倍，大部分專業領域的知識有一半在五年內會變成過期的知識，從事任何一種專業其知能皆須與時俱進，於工作中不斷充實專業知能以應用於實務工作，一方面提昇自我專業地位，一方面提昇專業實務工作能力。爲了因應現今的教育改革，教育事業更顯複雜，教師的專業需求日益提高，教師專業成長更爲重要，教師對於終身專業進修、自我成長及促進專業發展的需求更加迫切（謝振裕，2000；謝美慧，2001；歐用生，1996）。

Cheng(1996)的研究發現，教師的專業精神（professionalism）對學生的自我概念、學生對同儕、教師及學校的態度及學習態度等都有正向的影響，較不易產生輟學的意念，易言之，當教師認同他的專業規範，則學生對他們自己的概念會較積極、願意與同學建立良好的關係、對教師的態度較爲正向、喜歡他們的學校生活、較有意願學習並且在課業上較積極，同時較不會有輟學的念頭。另外，教師在高專業（high-professionalism）的學校服務，會有較爲正向的工作態度與感覺（feeling）。可見專業的影響非止於學生，教師也深受影響，教育成

敗繫於教師專業，由此窺見教師專業發展的重要性，教師的專業成長不再是教師們應有的自我期許，更是社會大眾對教師們的要求。另外，余民寧、賴姿伶、王淑懿（2002）之研究結果，大學或師資培育機構所給予教師的專業訓練，頂多只夠使用三至五年；之後就須不斷地終身在職進修，才能維持教師的專業程度和證書的繼續有效。除此之外，學校教育之成敗與教師素質息息相關，教師應積極參與進修學習，不斷追求專業精進，教師專業知能成長與教師專業精神發揮，對於教學成效與品質有重要的影響（張振成，2000）。高強華(1992；1996)亦認為教師是成熟而自主的專業人員，自然需能積極主動開展自我導向的學習，才能適應變遷社會中的教學任務。

除工作需求層面之外，在法律層面亦有所規範教師進修、學習之迫切性，例如，民國八十三年公佈之《師資培育法》第三條、民國八十四年公佈《教師法》分別於第十六條、第二十一條規定、第二十二條、民國八十五年公佈了《教師進修獎勵辦法》以及《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》等法令中明確規定教師需提昇教學品質，鼓勵教師進修、研究，所以在職進修不啻為權利，亦為義務。因此，教師需不斷學習、成長，在面對種種的挑戰與需求之時，唯有教師的專業不斷發展，得以與時代共同成長。

促進教師專業發展的進修活動相當多，包括了參加研討會、參加專題演講、教學觀摩、參加讀書會，甚至是進修學位等等，受到九年一貫課程改革與提高教師專業等等呼聲影響，行動研究更被視為是提高教師專業成長的途徑之一，教育行政機關積極鼓勵教師們「動手做研究」，例如台北市政府為了提昇教師專業知能，鼓勵教師做行動研究，於八十八學年度曾撥發十萬元經費予各國小，教育部亦於八十八年起陸續發文，鼓勵學校進行行動研究。

研究者為現職國小教師，曾分別於台北市及台中市服務，在教育現場觀察到邇來受教育政策更新與九年一貫課程改革之影響，許多教師因而主動或被迫動手做行動研究，但對大多數的基層教師而言，繁重的行政事務與雜務占據了大部分的時間與精力，因此，對部分教師來說，動手做行動研究是一項不易的

工作。然而，教育行政機關鼓勵教師從事行動研究必有其道理所在，但值得我們思考的是，教師從事行動研究對教師專業發展有何助益？他們在進行研究的過程中曾經遇到的阻礙為何？研究者試圖藉本研究探討教師從事行動研究的歷程，了解本研究之研究參與者的經驗與想法。

根據上述種種理由，促發我幾個研究目的，分別於下一節陳述說明。

第二節 研究目的與研究問題

基於研究背景與動機及相關文獻之閱讀，擬定本研究旨在了解國小教師參與行動研究的經驗以及做行動研究與專業發展間相關問題之探討，訂定下列幾項具體研究目的：

- 一、探討國小教師從事行動研究之歷程。
- 二、探討國小教師做行動研究對其專業發展之影響。

根據上述之研究目的，提出下列幾項研究問題：

- 一、服務學校有哪些推動行動研究的相關做法？
- 二、國小教師動手做行動研究的原因？
- 三、教師在研究過程中曾遭遇哪些困難？
- 四、影響教師從事行動研究的因素為何？
- 五、教師進行行動研究對其專業發展有何影響？

第三節 名詞解釋

一、行動研究

本研究所稱之「行動研究」意指教師於教學工作現場中，為解決所面臨之實際問題採取行動策略，並透過省思方式將整個歷程紀錄下來，藉此批判、反省。其中定義係參考 Elliott(1991)及 Altrichter, Posch,& Somekh(1993/1997)的想法，行動研究著重在解決每日實務工作中所產生的問題，及即時應用之效，是一種持續不斷的努力，以改進學生學習品質，最重要的是，每個行動研究方案，都有自己的特點。

二、教師專業發展

本研究所稱「教師專業發展」係指教師於教學生涯中，藉由從事行動研究或其他相關進修活動，以求自我反省與瞭解，增進教學知識、技能與態度。其中內涵係參考多位學者(蔡培村，1995；饒見維，1996；陳美玉，1998；謝美慧，2001；吳和堂，2001；Erffmeyer & Martray, 1988)的意見，將教師專業發展的內涵著重於專業知識--例如教師通用知識、學科知識及教育專業知能，專業能力--例如教學、輔導、行政、溝通、研究及批判思考能力等，專業態度--例如教育理念、教育倫理道德及教育規範等。

第四節 研究的重要性

本研究重要性分「對研究者個人意義」及「研究貢獻」兩個部分說明。

就研究者個人意義，研究者本身為國小教師，對專業進修等相關議題深有切身之感，曾於服務期間嘗試著進行行動研究，在研究過程中曾有「力不從心

」的感覺，因而想藉此研究了解他人從事行動研究之經驗，做為鼓勵、激發自我之動力，並企圖探討研究參與者於從事行動研究過程中其專業發展的情形與歷程。

針對研究貢獻部分，教育行動研究正被大力推動，但至目前為止，雖有不少行動研究的相關研究，但有關教師做行動研究與教師專業發展之間的實證研究文獻仍不多，因此欲藉此研究了解國小教師做行動研究之困難處，企能藉此提出良善之解決方案，供相關單位參考，以幫助教師得以更順利進行行動研究。

另外，研究者試圖以本研究回應目前教育相關政策推動以及多位學者對教師做行動研究以提昇教師專業發展的觀點，經過文獻探討，相關教師做行動研究與專業發展關係的研究實不多見，因而本研究具有重要參考價值。

第二章 文獻探討

本研究主要以國小教師的觀點來探討其從事行動研究的經驗，以及了解進行行動研究對其專業發展的影響為何，因此本章針對行動研究及教師專業發展相關議題做探討。

第一節 行動研究之相關研究

本研究關注國小教師從事行動研究對教師專業發展的影響，因此本節將針對行動研究的相關研究進行探討，包含了行動研究的起源、行動研究的定義以及行動研究之經驗研究等。

壹、行動研究的緣起

行動研究(action research)成爲教育工作的一部分已經超過了 50 年(Noffke, 1995)。根據 Corey 的描述，美國在 1930 年代，行動研究的先驅包括 John Collier 以及 Kurt Lewin(摘自陳惠邦，1998)。1933 到 1945 年間，John Collier 擔任美國聯邦政府印地安事務部主管(U.S. Commissioner of Indian Affairs)，在他的職業生涯早期，相當致力於教育工作，協助推動印第安保留區內之教育重建與生活改善計畫；社會心理學家 Kurt Lewin 和他的同事一起將焦點放在了解與改善人類的行動，以減少歧視及推動民主運動，他是基於對民主的信念及團體動力的了解以解決社會問題。行動研究最早期是應用在「應用人類學」(applied anthropology)及社會心理學中，而一直到第二次世界大戰後才開始被應於教育研究當中(Noffke, 1995；Noffke, 1997)。行動研究在美國盛極一時後於 1950 年代

末期逐漸衰退，而在 1960 與 1970 年代復甦於英國，於是教育行動研究在英國逐漸蔚為潮流(Elliott, 1997)。自 1980 年代以來，「行動研究」逐漸風行於世界各地，各國的中小學教師開始在不同的教育情境中，採用行動研究以產生他們專業領域的知識，並且改善自己的實務工作(Altrichter, 1997；陳惠邦，1998)。

近年來在台灣，我們不難發現教育行政機關試著推行教育行動研究，教育部亦撥發研究經費鼓勵教師從事行動研究，謝寶梅(2003)提及台東師院自八十七年起，持續以「行動研究」辦理全國性的研討會，投稿的篇數逐年增加，除學者外，越來越多基層教師投入行動研究並發表論文。另外，教育部中部辦公室擬定鼓勵中小學教師從事行動研究實施要點，自八十九年起連續四年行文至公立高中職及國中小教師提報研究計畫，擇優補助研究，而各縣市教育局也都相繼行文或舉辦研討會或發表會。研究者感興趣的是，研究參與者服務的學校是如何推行行動研究？有哪些相關的方案？本研究將藉由訪談探尋這些問題的答案。

貳、行動研究的定義

行動研究是社會情境的研究，以「改善」社會情境中行動品質的角度來進行研究，只要有關「社會實踐」的領域都是行動研究的應用對象，並與整個社會情境的來龍去脈相關，且是實際參與。行動研究所應用的領域甚為廣泛，包括工作組織、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」領域等。行動研究是社會情境中的實務工作者以自我反省(self-reflective)的方式，試圖改善或了解工作現況，行動研究有重要關鍵在於「行動」，並且在行動之前需仔細思考整個情境脈絡以及脈絡中所牽涉到的所有成員(Stringer, 1996；McNiff, 1988；Elliott, 1991)。在教育領域裡，有許多學者針對教育行動研究的提出其看法與見解，研究者綜合歸納幾位學者的意見(Elliott, 1991；Hopkins, 1993；Mills, 2000；林生傳，2000；張世平、胡夢鯨，1988；周新富，2003)，傳統研究的主要目的在於解釋、預測或控制教育現象，但在教室內或

學校自然情境中，很難控制所有相關教學的因素與變項，行動研究旨不在控制變項或情境，而是根據他們的發現，透過採取行動對教育產生正向的影響。教師一邊發展教學法的行動策略，一邊親自做研究，針對這些充滿脈絡性與動態性的教學法，評估其有效性，增進本身的實踐知識與了解，在自己的教學領域中根據學生的任何資料找出自己覺得可以改進的地方，進行研究以幫助教師研究者(teacher researchers)檢視自己的教學專業表現。

行動研究的目的是在於解決當前全校或任教班級所發生的實際問題，及即時應用之效，改進實務工作，而非只在於知識的生產、製造，或理論的發展，側重於對實際情況所引起之改變歷程，其結果是不具「普遍性」，不可做廣泛的「推論」。教師著手做行動研究時，並不需要開始於一系統嚴謹的學術假說，也不一定是起於一個「問題」(problem)，唯一要做的就是蒐集有助益的資料。綜言之，反省歷程、經驗的特性，始於問題之產生，而終於問題之解決，行動研究是教師在實際工作中遇到問題時，為了解決問題而從事之研究，即以實際行動解決當前問題的研究。

Altrichter, Posch, & Somekh(1993/夏林清譯，1997)認為行動研究是由關心社會情境的人針對社會情境進行研究，並且發起於每日實務工作中所產生的實際問題，必須和學校的教育價值及教師的工作條件具有相容性，以改善教育系統中教師的工作環境，亦提供研究與發展實務的一些簡要策略與方法，它是一持續不斷的努力，最重要的是，每個行動研究方案，不論規模大小，都有自己的特點。陳惠邦(1998)指出教育行動研究(educational action research)特指在教育情境中，由教育專業工作者(通常指教師)進行，以改善教育專業實踐及教育理想，其深植「變革」的概念，其主要特徵在尋求實務變革與進步，同時，行動研究相當重視合作、協同及參與導向，強調教師之間的交互批判思考與共鳴。

綜上所述，行動研究企圖支持教師及教師團體能有效因應實務工作中的挑戰，且以反省(reflective)思考來創新改善困境，這種研究是以解決實務問題為導向，使教師能以理性、客觀的態度面對問題，教師的行動與教學密切結合，由

教學過程中發展出行動策略，進行行動研究工作。行動研究的主要意涵在於持續行動、反省、評鑑與回饋，研究者試圖解釋為尋求創新，找出適合學生的教學、學習策略，同時以提升教學品質、改進實際情境，讓研究者與實際工作者結合。教師--研究者係從自己的角度出發為根本，經由自己的反省思考與實踐行動來修正或改變自己所抱持的主觀理論，而非由局外人士(如：教育決策官員、學者、課程專家等)主導與控制。

研究者有興趣了解的是，參與本研究的教師中，是否在進行研究之前皆具有從事「行動研究」的相關知能？而他們又是為了何種原因而動手做研究？

參、教育研究中的行動研究

目前在國內行動研究之相關研究中，多以課程發展、教學方法或學科領域為探討主題，對教師從事行動研究與專業發展之關係探討者不多。為了能更進一步了解國內行動研究應用在教育領域中的情形，研究者以「行動研究」為主題，於九十三年四月下旬，搜尋國家圖書館之博碩士論文資料庫中「論文名稱」、「關鍵字」與「摘要」部分，刪除非教育相關之論文後，相關教育類別之論文自八十五年至九十二年間共計有 287 篇，若依出版之年份來看，論文的篇數以民國九十一年最多，九十年居次，研究者意外發現在九十二年間的篇數少於前三年，推測可能原因是相關論文還在圖書館內整編，尚未全部整理於資料庫中。此部分整理成表於下(表 2-1)：

表 2-1、國內「教育行動研究」博碩士論文出版之年份

出版年份	85	86	87	88	89	90	91	92
篇數 (287)	5	4	8	14	37	88	99	32

研究者進一步根據論文主題進行分析，大致將國內「教育行動研究」博碩士論文主題分為七大類，分別為教學方法或教學策略、課程發展或課程研究、教師反省、學習策略、成人教育、學校行政及學生的態度等，其中教學方法或教學策略的篇數最多，達 155 篇，占全部的 54%，其次是課程發展或課程研究，有 64 篇，占 22.2%，其總計篇數整理於下表(表 2-2)：

表 2-2、國內「教育行動研究」博碩士論文研究之主題

研究主題	篇數 (287)	所占百分比%
教學方法或教學策略	155	54.0%
課程發展或課程研究	64	22.3%
教師反省	31	10.8%
學習策略	19	6.6%
成人教育	10	3.5%
學校行政	5	1.7%
學生的態度	3	1.1%

綜合以上整理，發現教育領域中，教育行動研究應用在博碩士論文中的情形日漸增加，且研究主題以課程與教學面向者居多，這透露出了行動研究正慢慢被應用於教育現場中。研究者更進一步分析這 287 篇論文的研究場域，大致分為幼稚園、國小、國中、高中、教師或成人教育以及特殊教育等六個場域，總計篇數以國小所進行的行動研究有 158 篇為最多，占有 55%，其次為國中（表 2-3）：

表 2-3、國內「教育行動研究」博碩士論文研究之情境

研究場域	篇數 (287)	所占百分比%
幼稚園	3	1.1%
國小	158	55.0%
國中	60	20.9%
高中	18	6.3%
教師或成人教育	41	14.3%
特殊教育	7	2.4%

謝寶梅(2003)藉由整理分析期刊論文亦發現與大學(專)、高中(職)、國中及幼稚園教師相較，小學教師最為積極參與實務的改善活動，從事行動研究教師人數所占比例較高。

研究者再進一步閱讀相關研究後(張杏合，2003；劉青欣，2003；黃玉茹，2003；柯柏儒，2002；利一奇，2002；詹焜能，2002；洪若馨，2003；徐怡詩，2003；吳雪如，2002；林宜龍，2003)，發現教師從事行動研究過後，成長的面向大致可分為課程教學專業的成長及行動研究知能的成長。

課程教學專業面向的成長，許多研究者提及他們透過自我省思、批判反省、檢討、不斷與同儕及文獻對話、討論、分享，進而得到觀念的改變，更深入了解研究學科及自我的教學觀念，教學活動準備更為專業、自主，自我的批判省思能力也同時得到成長；例如張杏合(2003)的研究，透過行動研究的方式，與研究參與者不斷省思、對話、修正的歷程，了解教師專業成長的需求，發展教師專業成長模式與活動，以促進教師的專業成長，他指出，藉由研究者不斷省思修正做法的歷程，漸由少數老師的轉變，變為多數老師甚至是全體老師投入，這樣的改變讓他出乎意料。

行動研究知能面向的成長部分，有張杏合(2003)、利一奇(2002)、詹焜能(2002)、吳雪如(2002)等人的行動研究經驗認為從事行動研究後，強化了他們的行動研究的知能，且更清楚知道如何做行動研究。黃玉茹(2003)也提及「對話是改變的起點，行動是成長的基石」，這說明教師的成長除了透過對話、討論之外，仍得採取行動才得以成長；陳春秀(2002)以教師自我反省的方式，探討課程行動研究與教師專業成長的關係，發現教師透過行動研究可得到的成長包括有課程觀及行動研究觀的改變、理論與實際關係的新體認、教師可以自己主導研究以及可扮演好「教師即研究者」的角色等。

另外，國外的研究，Sax & Fisher(2001)以 21 位教師為研究對象亦發現，教師透過行動研究所獲得的成長包含有人際溝通能力的增加，對自己的教學更具信心，同時與同儕之間的關係變得更好，最為重要的是，解決了實務工作的問題，除此之外，在過程中，他們漸漸成為反省實務工作者(reflective practitioners)，而且教師也發掘他們在班級上及專業實務中所做的改變，最大的受益者是學生。與此研究相似，Brown & Macatangay(2002)的研究也發現，教師藉由從事行動研究，在工作實務中所得到的專業發展會直接影響學生的學習與表現。

第二節 教師專業發展

教師專業發展由傳統的教師「在職教育」(例如教學相關研究)、「在職訓練」(例如各學科之種子教師訓練)走向教師「專業發展」(professional development)，致使專業發展、在職進修、專業成長等名詞的概念十分接近。歐用生(1996)認為「專業發展」一般都與專業成長(professional growth)、教師發展(teacher development)和教職員發展(staff development)等名詞交互使用，這些都圍繞著教師切身的工作及專業，藉由專業成長、專業發展以達專業目標。

本研究關注於國小教師進行行動研究過程中之專業發展情形，故本節將針對教師專業發展的相關內容進行探討。

壹、教師專業發展的定義

過去的教育從未認為教師持續的專業發展是極為重要的，近幾年，教師在職訓練或其他形式的專業發展皆被視為是促進教育進步的重要關鍵之一(Guskey & Huberman, 1995)。以下將針對教師專業發展的定義做一整理。

「專業」(profession)係指具備高度專門知能以及其它特性而有別於普通的職業(黃嘉莉，2002)，例如醫師、律師、工程師、建築師等；蔡清田(1996)認為「專業」是一方面具有精湛學術與卓越能力，一方面則是服務和奉獻的精神。在三民書局出版的大辭典中，其意涵有三：1.專門研究某種學問，或從事某種事業；2.專精於某種學問或事業；3.具有專門知識、才能和道德的人(三民書局大辭典編纂委員會，1985)。現今社會中，不論從事任何工作，都需持續不斷朝向專業化前進，教師專業亦然。有關教師專業發展的定義，各家學者眾說紛紜，著墨甚多，研究者整理各學者之觀點於下：

Ruth(2001)認為在要定義教師的專業發展之前，須思考三個問題，首先，他針對「發展」提了第一個問題，改變的過程是逐漸、累積的？或是具有戲劇般、革命般的特性？隨著這個問題，他提及幾位著名學者的觀點，例如杜威認為教育是一個發展的過程，皮亞傑認為認知發展的過程是認知結構上的改變，是持續且進步的前進，朝向更複雜、更完整的情境。第二個問題提及專業化(professionalism)的問題，這當中存有兩個不同的觀念，一是視教學為應用科學，而教師是具有理性的技術人員，另一是視教學為一種在特定情境中的反省經驗；第一種是將焦點著重於教師教學的認知層面，第二種觀點則是強調極為尊重教師的教學，因此教師的專業發展與教師的反省技巧以及對價值觀的覺知能力與成長有關，這些最終都會影響教師的教學活動。第三個問題則是專業發展的過程中，教師是在他自己本身所處的教室內或是在整個組織的情境脈絡中？

當我們考慮選擇這兩者答案時，最廣泛且最有系統的方式是重視教師們的終身專業發展，這可同時考慮到教師的個別需求、學校需求及法律明令的需求。

另外，Kelleher(2003)的觀點認為教師專業發展並非單指教師想知道什麼或是學什麼。他提到最近相關教師專業發展的研究顯示，專業發展必須與教師每天的工作相結合，以促進學生學習，並能引導學校委員會及行政官員評估他們投入成人學習的結果。許多學校常忘了教師的專業發展是需要與學生的學習緊緊相扣，在教師的研習課程中，教師所學得的東西或許並非總是與學生的學習有直接的關聯，但確可引導教師們從中習得新想法，刺激教師再思考，進而鼓勵教師進行專業發展。另外，教師專業發展可由兩方面看：一是教師經由主任到校長可視為一種專業成長，另一是教師雖為教師，但無論在教學方法、專業知識、對學生的態度與方法等，都要有所改進。

國內也有幾位學者對教師專業發展提出看法，研究者綜合學者們的意見整理於下(饒見維，1996；吳和堂，2001；黃政傑，1996；李俊湖，1992；蔡碧璉，1993；俞國華，2002)：

教師經歷職前師資培育階段，到在職階段，直到離開教職為止，在整個教學工作生涯過程中都必須持續學習與研究，以及不斷發展專業內涵，透過參加各種進修活動，以期能引導自我反省與瞭解，並且不斷提昇教學知識、專業技能以及專業態度等等各種專業知能，進而促進個人的自我實現，增進教育品質並達成教育目標、改善工作表現的連續性歷程，提高專業精神，逐漸邁向專業圓熟的境界。

綜合以上，本研究所指教師專業發展係指教師在其教學工作生涯中，不斷充實和增進專業知能與專業態度的歷程，並欲透過對 11 位曾從事過行動研究之國小教師進行訪談，試圖了解教師透過行動研究所得專業成長的歷程。

貳、教師專業發展的內涵

教師專業發展的內涵包括了知識、能力及態度等不同面向，教師須具備各種不同面向的知能以應對實務工作。以下將就幾位國內外學者提出教師專業發展的內涵做一陳述，以便對教師專業發展有更進一步的了解。

Hargreaves(1995)提及大部分的人都認為「好老師」的條件是要精通於教學技巧、課程與教材以及教學法等相關知識，以此觀點，教師專業發展就是在討論教師的專業知識與專業技能。針對教師專業發展內涵，亦有數位學者就其觀點予以析論，如沈翠蓮(1994)以教學知能、班級經營、學生輔導及人際溝通等四個層面分析教師專業發展的內涵：

- (一)教學知能：教師於教學歷程中，瞭解學生學習的基本能力，激勵學生的學習動機，運用教學方法以增強學生優秀表現與處理學生問題所具有的專業知能與態度等。
- (二)班級經營：在班級中能善用自治幹部與組織，並使用教室管理策略及獎懲原則技巧以輔導學生學習，讓學生適應學校生活之專業知能與態度。
- (三)學生輔導：教師能瞭解學生的個性與能力，根據學生的性向發展潛能，並有效輔導學生學習。
- (四)人際溝通：指教師與家長、學生的聯繫溝通事項，以及與同事建立和諧氣氛的專業知能與態度。

饒見維(1996)則將教師專業發展內涵整理歸納為四個面向：

- (一)教師通用知能：其中含兩個要項，1.通用知識，如人文、藝術、社會科學等等各種層面的知識；2.通用能力，如人際關係與溝通表達能力、問題解決與個案研究能力、創造思考能力、批判思考能力等。
- (二)學科知能：指教師任教某一學科時，所具備的知識與技能，如選什麼教材、如何詮譯教材、用何種教學法、如何命題評量等。
- (三)教育專業知能：其中包含五個要項：1.教育目標與教育價值的知識；2.課程與教學知能，如一般課程知能、一般教學知能、學科教學知能；3.心理與輔導知能；4.班級經營知能；5.教育環境脈絡的知識等。

(四)教育專業精神：教師認同教育工作後，在工作中表現出認真敬業、主動負責、熱忱服務、精進研究的精神。

除此之外，國內尚有其他學者對教師專業發展的內涵做了相關的論述(蔡培村，1995；陳美玉，1998；呂錘卿，2000；謝美慧，2001；吳和堂，2001；俞國華，2002)，研究者根據其相關論述，將相關教師專業發展內涵整理為三類：

(一)專業知識：教育新知、學科知識、課程與教材、教學方法、學生的發展與學習心理等。

(二)專業技能：教學技巧、教學評量、班級經營、學生輔導、行政管理知能、溝通與表達能力、行動研究知能等。

(三)專業態度：教育理念、專業倫理道德、專業規範、生涯規劃等。

Eraut(1995)則認為教師的專業知識大致可分為兩個領域：

(一)教育相關知識：1.學科專業知識，是以學校的教學大綱為基礎；2.教育知識(包含理論與實務面向)以及社會相關知識(包括生活經驗與常識)。

(二)教學專業技能：班級實務知識、班級相關理論知識、行政管理與其他專業知識(例如課程發展、學生諮商、溝通能力等等)。

Borko & Putnam(1995)提出他們的看法，認為教師的專業知識是要建立在教學上，並將專業發展的內涵分為三個面向：

(一)教育通用知識(General Pedagogical Knowledge)：包括學習環境與教學策略、班級經營、學生與學習的相關知識(knowledge of learners and learning)。

(二)學科專業知識(Subject-Matter knowledge)：豐富的學科知識與組織能力、句法結構(syntactic structures)、專業發展的內容(implications for professional development)。

(三)教學專業知識(Pedagogical Content Knowledge)：整體的學科教學概念與技巧、教學策略與表達能力、課程與教材以及學生學習能力等。

由上述討論發現，雖然不同學者對此議題分類方式不盡相同，但仔細比對仍可大致歸納教師專業發展的內涵可廣義的泛指教師在專業知識、專業能力以及專業態度上的成長。本研究綜合上述討論，將教師專業發展層面的探討定義在專業知識、專業能力以及專業態度。其中專業知識包含教師通用知識、學科知識及教育專業知能；專業能力則含有教學、輔導、行政、溝通、研究及批判思考能力等；專業態度則含括教育理念、教育倫理道德及教育規範等。

教師的專業發展是教育革新的關鍵因素，教育理念的落實需要教師以厚實的專業知識與專業素養為基礎(林進材，2000)，當邁向教師專業成為基層教師致力之目標，教師本身必須清楚了解專業的真正意涵(陳延興，2000)，教師應由被動化主動追求進修機會與求新知，教師角色的轉換也含由被動轉主動，由被動接受資訊、知識，到主動追求成長。

參、教師專業發展的途徑

Guskey(1995)針對此議亦提出看法，認為要成功規劃教師進修課程時需考慮到幾項觀念，首先，學校發展是建基在教師專業發展上，兩者同等重要；任何的改變都會帶來某些程度的焦慮，如同任何領域的專家一樣，教師在尚未確定這些進修課程可以使他們的工作更有成效時，他們會不太願意接受新的訓練課程或做法。成功的專業發展課程應是逐步漸進式的改變，同時可以跟得上時代需求，並建立在宏觀且可達成的長期目標上。除此之外，Guskey 還認為教師需透過團隊合作的方式以促進專業發展，並將專業發展建立在持續進步(continuous improvement)的基準上，此有助於教師專業的提昇。在所有的訓練課程都應針對成果予以回饋，並提供完整的課程訓練。

透過專業發展、自我成長的方式，教師得以回饋社會的認同，完成艱巨的使命，尤其是開放、多元、專業化的社會中，教師成長的需要益形迫切。教師應接受專業訓練，如醫生應受專業訓練，若無接受專業訓練，則不足成為專業人員，所以專業訓練成為專業人員必經過程(詹棟樑，1996)。教師進修之目的亦

隨時代變遷而改變，過去教師進修的目的是補師資教學能力之不足，而後是為提高教師學歷與資格，近年則視之為促進教師專業成長之途徑，強化教師追求專業成長的驅力，激發教師尋求學習管道並接觸教學相長的動機，係提昇教師專業素養的途徑(林進材，2000)。隨著社會進步、時代變遷，教師專業要求進而提增，配合社會需求，教師需不斷檢視其專業行為。

國內教師進修的方式，就進修管道有大學院校的進修、研習機構的進修、以學校為中心的進修以及區域進修，進修方式則分有參加研討會、教學反省批判思考、參加專題演講、教學觀摩或示範教學、協同成長團體、協同行動研究、參與課程設計、教具製作、向專家請益及同儕互動等(林進材，2000；吳清山，1997；吳政憲 2001；陳永和 1999；陳美玉 1998；葉明政 1998；黃藹 1997)。

另外，饒見維(1996)將教師專業發展活動分為下列幾種型態：

- (一)被動發展類：進修研習課程，如專題演講、收看電視節目或錄影帶、短期密集研習課程或講習、系列研習課程或講習、研討會、學分學位課程等。
- (二)省思探究類：1.參觀與觀摩，如校內外教學觀摩、相互教學觀摩與討論、校外參觀訪問或考察等。2.協同成長團體，如讀書會式成長團體、問題導向式成長團體、主題中心式成長團體等。3.協同行動研究，如課程研發式行動研究、改進實務式行動研究、改革情境式行動研究、增進理解式行動研究等。4.自我探究，如省思札記、行動研究、個案建立法、個案討論法、建構個人專業理論等等。

陳惠邦(1998)更進一步指出，教師可藉參與或執行課程與教學的研究，以獲得專業發展，認為基於專業發展之需要，教師應對教學採取「研究」之立場，並可藉此重新獲得「增權」(empower)。增權的意義一方面是主張教師應聯合力量以提昇專業地位，強調擴增教師集體權力，以參與學校之經營與重建。另一方面是強調在教師與其他教育專業工作者協同合作、團體參與的持續過程中，建立相互溝通、理解、尊重、關懷、批判反省等態度，使教師接觸更多教育

資源之機會，並發揮教育專業的影響力，以達成教育的理想、價值。透過進行「行動中的反思」與「行動後的反思」，以獲得「教學相長」之教師專業成長，在教育理念不斷開展建構歷程當中，進而提昇教師專業文化(蔡清田，1998)。透過行動研究告知大眾，教師具研究能力、反省、批判能力，藉以提昇教師的專業地位。除此之外，教師之間的關係亦是個關鍵，相互支持且信任的合作關係將幫助教師發展反省的技巧及自我知識(self-knowledge)，因此他們可以發展他們的實務工作、承認錯誤、改變方法(Frances，2003)，同儕的相互對話在專業中扮演一定的角色。

肆、視行動研究為教師進修的途徑之一

許多的教師進修活動被批評未能切合教師實務工作專業的需求，歐用生(1995)也指出了許多進修活動是由上而下(top-down)、政策導向、權威決定、零散的，教師沒有選擇的自主權，進修的內容遠離教室生活實務，而參加進修的教師只是學生而非研究夥伴；Galbo(1998)認為許多傳統典型的專業發展活動多是「坐著聽」(sitting and getting)的演講課程，且跟參與者沒有直接的互動，「外部專家」(outside expert)試圖教導老師新觀念及技能，但教師仍沒有能力將所「聽」得的技能或知識應用在教學上，因而有學者(歐用生，1995；謝寶梅，2003)提出「教師做行動研究」的進修方式將有助於解決此部分問題。吳宗立(2002)提及教師應將自己視為研究者，教師在教育情境中動手做研究是促進專業成長、發揮教學效能的保證；成虹飛(2000)認為，若教師是一門專業，應具有自己作研究的能力，而非被動地等別人告知該做什麼。事實上，長期以來，「研究」與「學術」總是被刻板的聯結，被認為是高深的學理探索，需要具有相當的研究與學術知能才能從事研究工作，因此，研究工作常令人產生與大學教授「聯結」的聯想。不論大學或中小學教師，都應起身做研究，唯大學教授多進行理論的建立與發展，中小教師則著重理論的實踐與修正。成虹飛進一步指出行動研究者未必是學院中人，而是實務工作者，他們真正關心的不是學術知識的建構

，而是實踐經驗的省思與分享。在《教師法》中對教師進修與研究有明確的規範，明訂參加在職進修與研究是教師的權利與義務。教師從事進修與研究不再如刻板印象，只限於大學教師，中小學教師應藉由研究以促進專業成長。根據蕭勵英(2002)的說法，從行動研究的精神看來，教師專業發展的角色將逐漸變為多元且彈性，漸從過去單一教學工作者的角色，轉變為學習活動的協助者與研究的推動者。在台灣，近幾年由於教育行政機關的推行，漸漸有較多的老師知道何謂「行動研究」，它將成爲一種教師增能(empowerment)的方法(夏林清，2000a)，就繼續專業教育的角度看，Mary(2001)認爲行動研究是一種具有相當有效(powerful)的工具。

教師專業成長使得教師在執行工作時，擁有更多的自主權，引導教師進行教學行爲的自我監控，同時以提昇教師的研究能力與專業地位，增進教學品質。Aaron（2003）認爲專業發展是教師每天都會遇到的，了解並信任教師每天所教的內容將會幫助教師成爲一個有權威的教師。教師需具專業外，更要對自己的專業有信心，否則無法確定其工作的專業性，縱然致力於提升教師專業，但仍無法說服大眾，同時，教師應由被動化主動追求進修機會與求新知。本研究試圖透過實際訪談以了解國小教師從事行動研究對專業發展的影響以及探討教師對行動研究的看法。

伍、教師專業之相關研究

截至目前，有許多有關教師專業成長之研究，但少有探討有關教師進行行動研究與專業發展之間關係的研究，因此本研究欲藉由訪談方式試圖探討國小教師進行行動研究對教師專業發展之影響情形，故藉由蒐集整理教師專業成長之相關研究以進行了解。

一、教師專業成長與行動研究

呂錘卿(2000)綜合學者們的意見，整理出十八個「教師專業成長」的層面，其中「從事行動研究」為專業成長的十八個層面之一，然令人惋惜的是，研究結果顯示基層教師們皆認為目前教師普遍缺乏從事行動研究這項專業能力；另外，俞國華(2002)是以中部四縣市之國民小學教師進行問卷抽樣調查，其研究結果顯示，就專業成長而言，「教育思想觀念與態度」、「人際溝通」、「學生輔導與管理知能」與「教學知能」等層面表現較佳，「行動研究知能」則屬需要努力的層面。

行動研究既屬教師專業發展之一環，教師實際從事行動研究之過程如何？其又帶來哪些專業成長？此為本研究關注之重點，研究者將藉由訪談以探討此問題。

二、教師專業成長與教學效能及學校效能

教師的專業成長與教學效能有相關嗎？江易穎(2002)針對國中音樂教師進行研究，發現音樂教師在「專業成長」與「教學效能」之相關程度方面，不論就整體或各層面之內涵而言，均呈現高度顯著的正相關性；李俊湖(1992)以台灣地區公立國小之教師為問卷抽樣調查之研究對象，此研究以「教學發展」、「個人發展」及「組織發展」三個層面進行研究，結果顯示國小教師專業成長愈高，則其教學效能亦愈高，而任教年資愈高者其教學發展及專業成長亦較高；陳香(2003)以高雄市立國民中學之教師(含組長及主任)為研究對象，進行問卷抽樣調查，此研究以「教學知能」、「班級經營」、「學生輔導」、「專業態度」及「研究發展」五個面向進行探討，發現國中教師服務年資較深的教師在專業成長的知覺高於服務年資較淺的教師；綜言之，教師的教學年資愈高，其專業成長較高，專業成長較高者，其教學效能較高。陳香進一步指出，教師專業成長愈好，則學校效能也愈佳；學校效能愈好，教師專業成長也愈佳；其中學校效能包含有行政管理、課程教學、學生表現、學校文化及公共關係等個面向。沈翠蓮(1994)針對國小教師進行問卷抽樣調查，其研究提出結論認為專業成長在學校效

能有其重要性，規劃前進性的專業成長可使學校導向更有效能，而增強教師專業成長對提升教師教學承諾有幫助。

三、教師專業成長與知識管理

鍾欣男(2001)的研究以台中縣市、彰化縣及南投縣之公立國小教師為對象，進行問卷抽樣調查發現，學校知識管理情形愈佳，則學校本位國小教師專業成長愈佳；另外，俞國華(2002)、李瑪莉(2002)的研究顯示教師知識管理愈佳，專業成長程度愈佳，李瑪莉的研究提出年齡較大、碩士以上畢業、服務年資較久之教師，其所知覺的教師專業成長情況較佳。

四、教師專業成長與教學反省

吳和堂(2001)所進行之研究以國中實習教師為研究對象進行問卷調查研究，研究結果發現教師的教學反省與專業成長有密切關係，反省態度愈佳者，專業成長愈好。行動研究的精神之一在教師的反省思考能力，教師若藉由從事行動研究過程進行批判反省思考，是否亦有助其專業成長？此問題深值探討。

五、教師專業成長與教師在職進修

教師在職進修方式種類多元，研究者整理幾種不同進修型式的相關研究，以了解不同進修方式對教師專業成長的影響。

李茂源(2003)是以主動且持續參與讀書會學習的國中小教師為研究對象，研究指出，國中小教師讀書會的學習特質，例如小團體式的合作學習、自動與自願學習、彈性自主的學習內容、平等互動的討論對話等，可以有效的改進現行教師進修活動的缺點，增進參與教師的專業成長；另外，中小學教師持續參與讀書會的學習後，對其專業成長的影響，例如教師一般知能、教師專業知能、教師專業態度等三面向能力皆有提昇。另外，Hashey & Connors(2003)的研究亦發現，他們以小組討論為起點，透過閱讀並討論期刊、書籍的方式進行，過

程中，除了藉由期刊更新教學相關知識外，更也平衡理論與教學實務之間的差距，與文獻得到有意義的對話。

張美玉(2000)的研究亦顯示教師參與在職進修，例如自我進修、校內研習以及校外研習等，可促進教師通用知能、學科知能、教育專業知能以及教育專業精神的專業發展。韓諾萍(2002)的研究以台東縣市公立國小之教師為對象，針對就讀過研究所與未曾進修研究所之教師進行比較，發現曾經參與研究所就讀之教師在專業發展的各個層面及整體表現上均高於未曾參與研究所進修之教師。吳慧玲(2003)的研究以高雄市國小教師為研究對象，發現教師參與在職進修的方式，包含「學位進修」、「學分進修」及「一般研習進修」，其中就專業成長之「教學策略」層面上，參與學分進修的教師顯著優於參與學位進修的教師，而「學生輔導」層面上，參與一般研習進修的教師表現顯著優於參與學位進修的教師。

綜合上述討論發現，目前有關教師專業成長之相關研究以量化研究所佔比例較多，教師的專業成長可透過參與不同形式的進修方式獲得，同時，教師專業成長將影響教學與學校等各層面，而研究者感到興趣的是，教師透過參與行動研究對其專業成長有何影響？因而欲藉由訪談進行了解。

第三章 研究設計與實施

本章之主要目的在說明本研究之研究方法，敘述本研究所採用之方法與步驟。共分五節來說明：首先依據研究目的及文獻探討，說明本研究之研究取向，並根據研究目的與研究問題提出研究方法；第二，描繪說明研究參與者；第三，敘述研究步驟與研究實施歷程；第四則說明本研究資料整理與分析；第五說明本研究之信度與效度問題。

第一節 研究方法

本節之主要目的在說明本研究所採用之研究取向以及研究方法，茲分列為兩部分，第一部分為敘述採用質性研究方法之原因，第二部分為本研究之研究方法設計。

壹、質性研究方法

本研究主要目的在了解曾經做過行動研究之國小教師，其從事行動研究的經驗以及做行動研究對其專業發展的影響，著重於研究參與者的經驗及看法，希望對整體現象及意義有一深度的了解，而非探討獨立的變項或假設，因此，本研究採用質性的研究方法（qualitative research）。

綜合整理幾位學者的意見（Miller & Crabtree, 1992；Patton, 1990；Merriam, 1998），質的研究方法通常目的在確認（identification）、描述（description）以及解釋（explanation），質性研究善於描述現象的特質及意義，與量化研究相較，質化研究更能深入了解人類經驗的意義，且資料蒐集不受預定分析類別之限制，可增加資料的深度與細度，而研究樣本少，可提供豐富詳細的訊息資料。質

性研究最主要是從研究參與者的觀點來瞭解某一事件或現象，透過質性研究可以幫助我們深入瞭解問題的核心，並取得較完整的資料。

研究者主要關懷點在於「行動研究對國小教師專業發展之影響」，期許從研究中瞭解國小教師從事行動研究之經驗與歷程，以及從事行動研究對其專業發展有何影響？由於研究者將焦點著眼於研究者參與的經驗、想法與心理歷程，故本研究採以質性研究方法為研究根本。

貳、質性訪談

本研究採用之研究方法以質性訪談法為主，Lincoln & Guba (1985) 認為，訪談是指二個人以上進行「有目的的對話」(conversation with a purpose)。而訪談法允許研究者可以再將問題重述、釐清疑點、避免誤解，且可觀察受訪者的非語言反應，以及對話情境（引自林明地，2000）。本研究希望藉由訪談的方式與受訪者進行互動、交流，並在過程中澄清、解釋自己的想法，期能蒐集到最豐富的資料。

Patton (1990) 將訪談方法歸類為四種類型，分別有非正式會話訪談、引導式訪談(interview guide)、標準化開放式訪談以及封閉式、固定反應的訪談。其中訪談引導法之特徵在於訪談所涵括的主題係事先以綱要的形式明定，提供了主題或話題範圍；訪談者於訪談進行中決定問題的順序及字組，可自由地探索、調查和詢問問題，以闡明該特殊話題。本研究基於研究目的採用訪談引導法，事先擬定半結構式的訪談大綱，並考量時間及各方面資源有限，預計訪談 11 位曾做過行動研究之國小教師，以瞭解國小教師進行行動研究與專業發展相關之問題。

第二節 研究參與者

質的研究集中深入地研究精心選擇、數量較小的樣本，有時甚至只有一個個案（Patton, 1990）。本研究之取樣方式採用立意取樣（purposeful sampling），Patton（1990）認為立意取樣之邏輯和效力在於選擇資訊豐富之個案（information-rich cases）作深度的研究，樣本中含有大量對研究目的至關重要的資訊，以說明研究所關注之問題。

本研究希望能深入瞭解國小教師進行行動研究與專業發展間之相關的經驗與問題，故以訪談為主要研究方法，共邀請 11 位曾經做過行動研究之國小教師參與本研究，接受研究者之訪談。

壹、選取研究參與者考量因素

因受到教育改革與教育政策的影響，全省各國小教師做行動研究的風氣漸行，而在選取研究參與者時，考慮下列因素：

一、背景條件

本研究之研究參與者為現職國小教師，其中包括教師兼任組長及主任，並曾經於服務期間做過行動研究之教師。

二、選取範圍

由於研究者衡量各方面資源有限，考量時間及地緣方便性，故以研究者服務縣市之教師為主要研究對象，導訪談之三位教師中，有兩位為服務於台北市，一位服務於台中市，正式訪談則選擇台中地區且曾經做過行動研究之教師為研究參與者。

三、意願配合

由於本研究所探討之問題牽涉到參與者當初做行動研究之動機、經驗、心理歷程等，甚至牽涉到工作情境等個人極為隱私的部分，如此坦露個人內心世界對參與者而言是一項極大的挑戰與掙扎，再加上國小教師所要處理事務極為繁多，欲撥出時間參與研究實為困難，因此，研究者先擬具「研究邀請函」（附錄一）邀請研究參與者，說明本研究動機及相關事宜，研究者在研究過程中，對所有資料做絕對保密外。另外，事先將訪談大綱予參與者，讓參與者能了解在訪談中所需面對之相關問題，最後確定參與者之意願後進行後續研究工作。

貳、研究參與者基本資料

根據上述因素考量，本研究最後選定之研究參與者共計 11 位，於前導訪談(表 3-1)，共訪談了 3 名國小教師，而正式訪談共計訪談 8 位研究參與者，其基本資料如下表(表 3-2)：

表 3-1、前導訪談受訪者資料

代 碼 項 目	J 教師	Y 教師	H 教師
訪談別	前導訪談	前導訪談	前導訪談
性別	女	女	男
出生年次	65 年次	58 年次	57 年次
已/未婚	未婚	已婚	已婚
教學年資	5 年	9 年	11 年
最高學歷	學士 碩士肄業	碩士	碩士 博士肄業
服務地區	台北	台中	台北
現任職務	五年級級任	教學組長	設備組長
訪談日期/時間	92.3.22/12：50pm	92.4.24/1：40pm	93.1.12/1：40pm
第一次訪談時間	53 分鐘	42 分鐘	82 分鐘
第二次訪談日期/時間	93.1.19/10：10am	93.2.6/4：30pm	/
第二次訪談時間	12 分鐘	10 分鐘	0 分鐘

表 3-2、正式訪談受訪者資料

代碼 項目	R 教師	I 教師	S 教師	C 教師	U 教師	W 教師	N 教師	G 教師
性別	女	女	女	女	男	男	男	男
出生年次	64 年次	55 年次	61 年次	65 年次	54 年次	62 年次	62 年次	59 年次
已/未婚	未婚	已婚	未婚	未婚	已婚	已婚	未婚	已婚
教學年資	5 年	17 年	9 年	6 年	19 年	8 年	6 年	11 年
最高學歷	學士	學士	碩士	碩士 博士肄業	學士 碩士肄業	碩士	碩士	碩士 博士肄業
服務地區	台中	台中	台中	台中	台中	台中	台中	台中
現任職務	導師	組長	導師	導師	主任	導師	導師	導師
訪談日期/ 時間	93.3.31 4 : 30pm	93.4.2 8 : 30am	93.4.23 10 : 45am	93.3.31 2 : 00pm	93.4.26 9 : 20am	93.4.12 2 : 10pm	93.4.12 10 : 10am	93.4.1 2 : 00pm
訪談時間	75 分鐘	58 分鐘	67 分鐘	69 分鐘	53 分鐘	56 分鐘	60 分鐘	78 分鐘

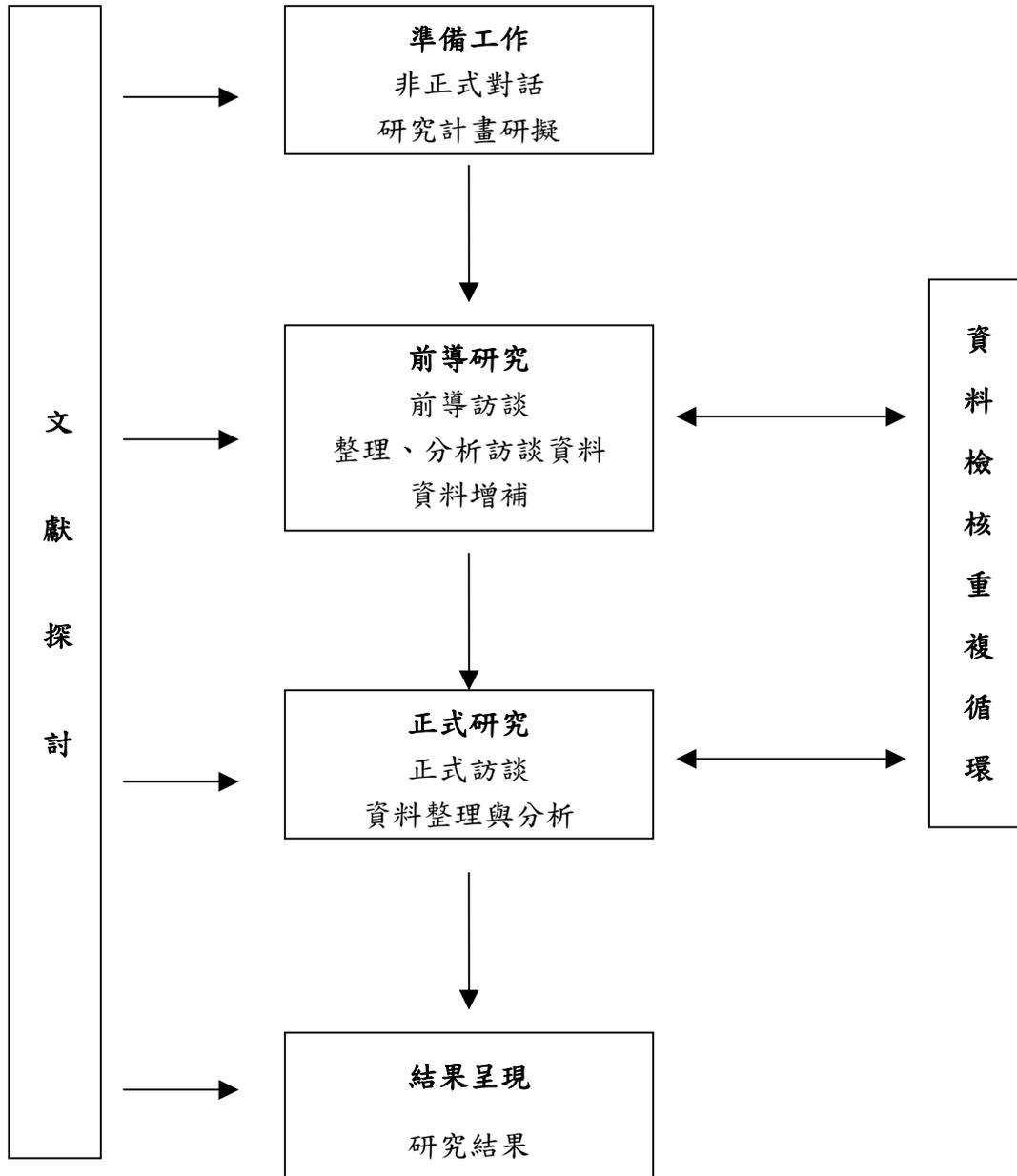
第三節 研究步驟與研究實施歷程

本節將介紹本研究的研究步驟與研究實施歷程，研究實施歷程包括初探期、計劃期、正式研究期及後續整理期。

壹、研究步驟

根據研究目的與文獻探討，研究者擬定本研究步驟，繪出本研究的流程圖（圖 3-1），並說明如下：

圖 3-1、研究流程圖



貳、研究實施歷程

一、初探期

(一)資料蒐集與閱讀

一開始針對研究者有興趣之主題，如教師行動研究、教師專業發展等相關資料進行蒐集與閱讀，漸漸地猶如滾雪球般愈讀愈多；另外，為讓研究者具有研究能力並讓研究更具嚴謹性，在閱讀相關文獻外，也閱讀有關研究方法等相關書籍。同時，亦利用機會與同事及同學進行非正式對話，以釐清研究者的想法，尋找研究問題與焦點。

(二)進行自我訓練、擬訂前導研究之訪談大綱並進行前導研究

研究者對所欲了解之現象與問題有了初步雛型後，隨即找了三位分別於台北市與台中市服務之國小教師進行前導研究訪談，一方面做為研究者對訪談能力與技巧的訓練與培養，一方面做為爾後研究問題、訪談問題的參考，並於訪談結束後讓研究參與者填寫受訪者基本資料(附錄五)，以利資料整理。訪談時間分別為九十二年三月下旬、九十二年四月下旬及九十三年一月中旬；於第一次訪談分析結束後，因資料不夠完整而分別針對研究參與者 J 及 Y 於九十三年一月下旬及二月上旬進行第二次訪談，由於第一次與第二次訪談時間間距過長，因此於第二次訪談前研究者先將第一次訪談之逐字稿給研究參與者參閱。訪談結束後，整理三位教師的經驗與想法後，進而修正前導研究之訪談大綱，擬訂正式研究之訪談大綱(附錄三)。前導研究為本研究之試探性質，目的在確定研究主題的可行性、修正研究設計與缺失，並增加研究、訪談的經驗有助於正式研究進行。根據研究者有興趣之議題，並參考相關文獻，與指導教授商討後，擬訂研究之訪談大綱。

(三)心得與反省

為了確實記錄每次訪談的過程、優缺點及訪談後能回憶訪談當時狀況，並做為爾後資料整理與分析的參考依據，於每次訪談結束後，隨即將訪談心得、感想記錄成「訪談札記」(附錄六)。

二、研究計劃期

(一)閱讀再閱讀

經過先前的閱讀及前導研究漸漸聚焦後，爲讓研究更縝密，再行閱讀更多相關書籍與資料，補充先前不足之處，並根據前導研究及文獻閱讀，擬訂本研究計劃，做爲後續研究步驟之參考。

(二)編擬正式訪談大綱及研究參與邀請函

修正先前研究經驗、進行相關閱讀，並參考前導訪談之資料分析，檢討訪談過程以及訪談技巧之缺失，並檢視訪談所編擬之問題可否達到研究目的、獲得切合之相關資訊，同時參考其他相關研究之訪談大綱，編擬出本研究之正式訪談大綱。

爲了讓研究參與者能對本研究之目的、進行方式等等相關事項得以了解，於邀訪前編擬研究參與邀請函（附錄一），主要說明事項有：1.研究者基本資料及介紹、2.研究動機與目的、3.研究重要性、4.研究方法(錄音必要性)與研究倫理(保密原則)、5.預定次數與時數、6.訪談大綱等。

(三)著手找尋、邀請並確定研究參與者

爲了讓研究資料與結果更具豐富性，於尋覓研究參與者時，盡可能選擇不同之背景條件，例如在性別上男、女各半，在學歷上，盡可能涵蓋學士、碩士及博士學歷者，在教學年資及擔任職務上，亦盡可能平均選擇。

研究者從台中市國教輔導團之網站上查詢曾參加過行動研究論文徵文比賽之名單，另由個人人際脈絡中尋找曾做過行動研究之國小教師，從兩種名單中，列出符合背景條件之教師名單，並逐一取得聯繫，先以電話方式邀請研究參與者，說明研究動機，當受邀之研究參與者對研究表示有興趣時，再另約時間，並將研究參與邀請函、訪談同意書（附錄二）及訪談大綱等文件給受邀者，以了解本研究之目的及相關事項，最後確定受邀者之參與意願，並確定研究參與者之名單。

由於國小教師事務急為繁瑣，在正式研究階段，研究者於邀訪研究參與者過程中頻頻受挫，許多符合本研究受訪條件之教師及主任因準備校務評鑑、準備各項考試或工作極為繁忙而無暇接受訪談，最後八位受訪者中，僅有三位是國教輔導團行動研究徵文比賽得獎者，其餘五位皆是藉由研究者個人人際脈絡煩請服務於其他學校之同學或朋友協尋符合條件且有意願之教師。

三、正式研究期

(一)訪談前置作業

確定受訪名單後，隨即與受訪者約定訪談時間，並於訪談前一週以各種方式與研究參與者聯繫、提醒，同時利用電子郵件等方式，將本研究之訪談大綱寄給受訪者。在正式訪談開始前與受訪者再次說明研究目的與動機，同時強調研究倫理之相關事項，以保護研究參與者。

(二)正式訪談

為了盡可能不讓外界因素干擾，訪談地點盡量在非開放性空間，讓參與者與研究者盡可能可安心、專心地討論、分享經驗，例如研究參與者學校的專任教室或教師休息室，或是研究參與者進修就讀學校之研討室等。

訪談時，研究者依事前編擬之半結構式之正式訪談大綱，依序訪談受訪者，另依受訪者之反應隨時調整問題提問方式或順序，遇有不清楚或前後矛盾之處，則立即發問以澄清想法。於每次訪談時，準備一份小禮物給受訪者，對受訪者表達謝意及受訪者參與的重要性。

(三)訪談結束

每次訪談結束後，研究者立即將訪談當時之情形與心得及受訪者之非語言表情或特殊情況等等記錄下來做成訪談札記（附錄六），做為日後研究分析之參考資料。另外，研究者的時間資源有限，為爭取寶貴時間而煩請他人代為轉騰逐字稿，因此要求訪談謄稿員簽立謄稿同意書(附錄四)，遵守保密原則。為了

確保訪談資料轉謄無誤，研究者於謄稿員於稿件謄畢後，研究者將自行再重新檢閱以確認無誤。

研究者於逐字稿檢閱完畢後，再將文字稿件以 e-mail 的方式寄給研究參與者進行校正檢閱，以確保文字內容符合研究參與者之原意。

肆、後續整理期

將所蒐集得之所有資料予以分析、整理，進行分析比對，不斷反復閱讀、思考與反省檢討，並整合出研究結果與研究結論。

第四節 訪談資料整理與分析

此節將說明訪談資料整理、分析之過程，茲分為訪談內容資料整理、資料分析步驟與編碼、萃取核心主題，以及訪談分析與結論。

壹、訪談內容資料整理

研究者將訪談錄音資料經轉謄為逐字稿並送交研究參與者核對無誤後，依質性研究之編碼原則，先將每位受訪者以英文字母大寫代替，如研究參與者一之代號為 J，研究參與者二之代號為 Y，研究參與者三之代號為 H，而研究者之代號為 L 等。為方便整理分析與檢索，將研究者與研究參與者所述說的語句分別編號，例如：研究者說的第一段話編為 L001，J 研究參與者說的第一段話則為 J001 等；而第二次訪談之句碼編號，J 研究參與者第一句話為 SJ001，Y 研究參與者第一句話為 SY001，研究者為 SL001 等。

訪談逐字稿的格式 (附錄七)，為方便檢視而使用單面印表，並將表格細分為主題、編碼、訪談內容(逐字稿)、初步分析及備註等項目，以方便日後評註及分析。

貳、資料分析步驟與編碼

首先閱讀所有的訪談逐字稿及文件，逐段檢視訪談內容，並依據研究目的進行大類目之編碼，例如：基 1 表示基本資料，目 1 表示第一項研究目的，目 2 代表第二項研究目的等。接著將關鍵句、詞加以標示，例如：J002：「**就是因為接了教學組長的職位之後，因應上面的需求所以就帶領著一群年輕的老師做行動研究。一剛開始的心情當然是覺得被迫啊！可是後來是因為一群老師都有在做嘛！所以覺得跟人家合作的感覺還不錯啊！**」再將關鍵句、詞歸納成小類目，同時命名成不同的主題，例如 J002：「就是因為接了教學組長的職位之後，因應上面的須求所以就帶領著一群年輕的老師做行動研究。」歸納為『做行動研究之動機』，而「一剛開始的心情當然是覺得被迫啊！可是後來是因為一群老師都有在做嘛！所以覺得跟人家合作的感覺還不錯啊！」則歸納為『心情轉變』，並且在不同研究參與者間進行比較、整理，並配合本研究之研究目的與研究問題逐一分析、歸納。

參、萃取核心主題

分析訪談內容核心主題之表格格式細分為主題、內容概念、句碼、編碼及備註等(附錄八)。

將編碼後的資料分門別類，繼續加以分析比較，綜合不同受訪者，將內容相近的一類做有意義的歸納與連結；內容分析以「主題」為主軸，將所有受訪者所談及相關議題之所有句子皆列入，並綜合整理、精簡語句，歸納出概念，例如主題一「做行動研究之原因」，其中內容概念包括：1.學校主管要求；2.為

了完成研究所之作業。而內容概念 1 的語句有 J002、J007、Y002、Y012 等，內容概念 2 的語句有 G018、G019、G020、C001、U010 等。

肆、訪談分析與結論

分析各個核心主題，將所有相同或相異之主題間，做有意義的連結，進而形成研究的結論，結合研究脈絡回應本研究之研究問題，例如本研究將萃取出之「利用晨會公佈公文」、「個學習領域定期交件」、「全校教師做行動研究」以及「教師組讀書會」等概念放在「學校推行行動研究的做法」類目下，用以回應研究問題—「服務學校有哪些推行行動研究的相關方案」。

第五節 研究的信度與效度

效度和信度是傳統實證主義(positivism)量化研究的判定標準(胡幼慧、姚美華，1996)，因此信度與效度自然成爲評鑑研究的重要指標；Alkin 等人認爲質性研究的信度與效度特別決定於研究者本身的素養，因爲研究者既是蒐集資料的主要工具，也是資料內容分析的核心(引自 Patton, 1990)。除此之外，研究結果的信度與效度包括了研究者與研究參與者的互動形式、資料蒐集、紀錄、分析及資料詮釋，這些過程須經由嚴謹的技術與方法予以完成(王文科，1994)，因此敘述詳細之研究過程與分析方法是可信度的指標之一，此部分已於第五節詳加說明。

爲了使研究者於分析、解釋訪談資料時能更貼近研究參與者的真實世界，同時不傷及研究參與者之權益下，本研究另以下述方式增進並確定資料及內容分析之可信度、正確性及真實性。

壹、謹守保密原則

研究參與者在安全、保密、尊重、可信任的情形，將提高意願分享個人切身經驗與想法，在此情境下進行訪談以獲得可信之研究資料。

貳、使用訪談錄音

經研究參與者同意於訪談過程中使用錄音器材，以確保訪談資料之完整性與正確性；另於分析、呈現資料時，研究者直接引述研究參與者之訪談資料，使讀者知道受訪者的談話，以減少推論及自我判斷之錯誤。

參、研究參與者檢核

訪談錄音資料轉謄成逐字稿後，先送請研究參與者檢校，確認內容無誤後始進行資料分析；於初步分析、整理完後再送請研究參與者檢閱，以確定研究者未誤解研究參與者之意思。

肆、詳述研究過程與分析方法

說明清楚研究參與者選取過程與研究實施過程，並交代清楚分析方法，故此部分於本章節做一詳細說明。

伍、三角檢定

研究過程中利用不同資料來源，應用方法說明如下：

- 一、參考研究參與者之行動研究作品，做為訪談時尋找訪談問題與脈絡之參考，將所得資料與多位研究參與者之訪談內容進行交叉分析檢證，以求互相對照驗證。
- 二、應用同儕評論策略，經常與指導教授、同儕研究生以及同事進行討論，以確保資料分析之品質。

三、自我省思：質性研究最重要特徵即研究真實性與研究者的自省能力，著眼於研究者在整個研究過程中須不厭其煩地反覆進行反思與檢視，以避免涉入個人偏見或不當情緒反應而有失客觀，於整個研究過程中盡可能保持中立態度。於每一次訪談結束後，隨即記錄下任何相關資訊，詳細記錄受訪者之非語言表現部分，並檢討得失，同時反覆重聽錄音檔及反覆閱讀逐字稿並回憶訪談當下之情景，以供日後訪談及分析之參考。

第四章 教師從事行動研究的經驗

本研究旨在了解國小教師從事行動研究的經驗以及對專業發展的影響，爲了詳細了解國小教師的行動研究經驗及想法，故第四章與第五章，研究者依序呈現教師從事行動研究的歷程以及對專業成長的影響。

根據訪談結果予以分析，本章主要目的在呈現教師從事行動研究的歷程，探討目前國小推動行動研究的狀況，以及了解教師做行動研究的原因以及研究過程中所遭遇的挑戰等。

第一節 國小推動行動研究之現況

教育行動研究目前正大力地被教育部及各縣市教育局倡導，各國小面對這項任務有何因應策略？本節旨在了解研究參與者的服務學校推動行動研究的方法、學校提供教師們哪些支援以幫助教師從事行動研究，以及教師開始做行動研究的原因。

壹、學校推動行動研究之啓動機制

一、由「國教巡迴輔導」、「校務評鑑」與課程發展委員會觸動

Y 教師服務學校受教育局鼓勵各級學校教師做行動研究影響，再加上教務主任於課程發展委員會中提出巡迴輔導的參訪日期及重點，其輔導評鑑指標之一包含教師做行動研究，因此決議於國教輔導團到校參訪之前需完成該項業務。

是根據教育部的政策開會之後，剛開始是鼓勵台中市所有的學校都做行動研究，回來之後跟主任課長討論過後，在課發會做一個決議看要不要做，…然後給老師大約半年的時間，…我覺得有時候好像是配合著主任，…巡迴輔導是一個關鍵…。這是最大的一個原因，學校要去要這個成果。
(Y016)

而 R 教師與 W 教師情況相似，學校受校務評鑑或教育局影響而要求教師做行動研究。

…等於是說他們(校務評鑑委員會)來學校考察，考察學校做那些，行動研究有那些方面的、那些創新教學…，所以學校才要求老師去做呀！(R058)

學校可能是承接教育局的指示吧！就是要學校老師交幾篇行動研究的報告上去！…(W016)

二、『行動研究』是資訊種子學校重點之一

N 教師服務學校為台中市國小資訊種子學校之一，行動研究是其中一個要項，因此學校的整體教學需配合種子學校的各項要點而完成一件行動研究。

我們學校是資訊種子學校，…包含主題有教學主題探索等等，其中有一項是行動研究的部分，我們(學校)是負責健康與體育領域的，所以我們必須朝健康與體育的方向去做一個行動研究出來。(N002)

貳、學校推行行動研究的做法

一、利用晨會時間公佈公文

S 教師的學校曾利用晨會時間公佈相關訊息，以口頭鼓勵教師做行動研究，且學校並未要求教師一定要交行動研究報告。

…就是反正他就是晨會公佈有這項東西(行動研究)，鼓勵老師可以自己做行動研究。(S021)就是一般公文這樣公佈而已，並沒有說特別要求，或哪一個學年要交，至少要交幾份這樣。(S022)

二、各學習領域定期交件

學校以各學習領域來劃分，要求每個學習領域定期一學期或一個月繳交一件行動研究的作品，但教師的著墨並不多；另外，以 R 教師的經驗，雖然學校以學習領域為繳交作品的單位，但多由年紀輕的教師參與居多。

學校對每個學習領域，每個月會要求做一個行動研究，但是我覺得老師們著墨不多，並沒有很深入的去研究…。(C014)

…只是把它(行動研究)分到各領域去，然後到底誰該做？所以常常各領域還是從年紀小的開始做呀！因為他們一般都會認為年輕人有時間、比較懂，老的什麼都不會…。…什麼創新教學、行動研究，幾乎每個學期、每一年都要交呀！所以它已經變成一種就是年輕老師就要做這個呀！(R037)

三、全校教師做行動研究

Y 教師及 W 教師服務的學校推動的做法是要求全校每一位教師都要做行動研究，並交行動研究報告。

…是根據教育部的政策開會之後，剛開始是鼓勵台中市所有的學校都做行動研究，後來跟主任課長討論過後，在課發會做一個決議看要不要做，後來是決議全校都做。(Y016)

做行動研究是學校那時候推廣，要做行動研究，還規定說每個老師要做一篇…。(W001)

四、教師組讀書會

G 教師曾於指導實習教師那一年，在服務學校內辦了一個讀書會，雖然讀書會一開始並非爲了行動研究，但最後卻也以協同教學及讀書會的方式完成了一篇行動研究報告。

我們學校推的話，比較正式的就只有我帶實習老師那一年，我有開一個讀書會，…也有學校其他老師來參與；…雖然不是行動研究方面的，像有所謂多元評量、課程統整的部分，…那個讀書會雖然不是行動研究，可是我們運用協同教學及讀書會的方式，最後也完成一篇行動研究的報告。(G034)

五、「由上而下」形式化的問題

G 教師認爲有些學校推動行動研究的方式有些偏頗，要求每個老師只交一張 A4 表格的書面資料是不足以稱爲「行動研究」，充其量只是「學生輔導記錄」，他認爲這問題事態嚴重。以他的觀點，有些學校雖然有在推動教師行動研究，但是推動的方向或方式不對，造成一般教師對行動研究產生誤解，致使行動研究成爲教師爲了應付形式的情形產生。

…但有的學校在推的歷程當中它的方向也會走偏，例如像有的學校規定每個老師都要做行動研究，…他們的行動研究報告居然是每位老師只要交一張 A4 的書面資料即可…。(G032)因為那根本不叫行動研究，如果你要做學生問題輔導記錄的話，…這樣是沒有問題的。…我覺得有一些學校推的太過火了，甚至方向都偏了，我覺得這真是一個滿嚴重的問題。…很明顯的嘛，老師根本就不會，然後你上面行政又要推，推的方式又不對，…當然老師也會誤解說，那個東西對我也沒有用啊，我只是應付，所以行動研究到最後變成一個形式化的東西…。(G033)

參、教師從事行動研究過程中所獲得的支持

一、市政府給予經費支持

台北市在推動「教師做行動研究」的第一年，曾提供研究經費補助參與研究的教師做為影印、購買相關書籍等用途，但第二年開始則僅是發公文到各級學校鼓勵教師做行動研究。

…那是第一年做，所以有經費(J006)，第二年好像沒聽說！…好像沒什麼辦法吧！可是好像有來文鼓勵老師做行動研究。(J007)…可是有經費嘛(第一年)！所以也有買相關的書籍。(J008)…可能就是我們要影印一些東西有一些幫助而已嘛！(J016)

N 教師服務的學校是台中市資訊種子學校之一，市政府有撥發經費給各「資訊種子學校」，因此有部分經費供他們進行行動研究之用。

研究經費就是從這個資訊種子學校這個部分來的，裡面有部分的經費給我們，(N023)…研究經費是掛在這個下面的(資訊種子學校)。(N024)

二、學校提供硬體設備

N 教師服務的學校設備新穎，教學相關設備相當完善，同時當教學研究需要用及其他教室時，行政人員會給予全力支援與支持；U 教師服務的學校亦提供教學媒體設備。

我們學校的教學設備滿充足的，比如我們想用到什麼樣的教室(視聽教室)，行政方面會給我們全力的支援…。(N017)

…我現在拍攝教學的攝影機，那就是學校的部分嘛！(U026)…教具部分，你不做研究也可以申請的，因為我本身做的就是跟教學有關…。(U028)

三、教師尋求人力資源

U 教師是國教輔導團自然科領域小組成員之一，而 S 教師的另一個夥伴是負責管理學校教材園的老師，他們皆認識幾位自然科或生態專長的專家，因此在教材或教學上遇到問題，多可請益這些專家，獲得協助。

我本身是在國教輔導團自然科領域小組的成員，我們是有一些同好，…有組織一個學會，…那我會依他們的專長，…看我課堂上有需要的內容部分，我再跟他們請教。(U014)

我另外一個夥伴，教材園就是歸他管，所以他有校外的資源(人力資源)，就是他有認識一個生態專家，…所以有時候我們需要蟲卵或什麼的時候，…他可以供應免費的。(S028)

肆、教師動手做行動研究的原因

教師一開始動手做行動研究的原因大致可分為兩種，一為被動參與，另一是主動參與。

一、被動參與

(一)學校主管要求

J、Y、I 及 N 教師一開始並非主動自發想做行動研究，而是校長或主任要求老師需做行動研究。J 教師及 Y 教師當時是擔任教學組長的職務，J 教師他的校長希望教師能做行動研究，所以便以教學組長帶動教師做行動研究。Y 教師及 I 教師認為，當時若非學校要求，他們不會主動做行動研究。

就是因為接了教學組長的職位之後，因應上面(校長)的需求，所以就帶領著一群年輕的老師做行動研究。一剛開始的心情當然是覺得被迫啊(校長)！(J002)…可是我是覺得是校長想要做這個行動研究，然後就想鼓勵老師，用教學組長的名義來帶動一下這樣子。(J007)

來這個國小滿一年半今年是第二年，然後就接下教學組長的工作…。(Y002)不管是行動研究或以前做過的研究都是有目地的，都是因為學校需要嘛！自己比較不會花時間去做，如果學校不要求，我大概不會去做吧！(Y012)

…這是學校規定，…那時候開始做教學研究是為了要應付學校。(I002)

N 教師則是受校長邀請，校長除了認同 N 教師的能力外，他所考量的另一理由是 N 教師同學年有一位教師的先生為 A 師大的教授，若在研究過程中遇到問題，可以有諮詢的對象。

之前做行動研究的第一個是因為學校的需求。(N001)…大概是校長認為我有這個能力去做吧！然後包含我們學年主任的老公是 A 師大的教授，如果從中有問題的話可以請師大的教授幫忙…。(N008)

(二)爲了完成研究所之作業

受訪的 11 位教師當中，有 3 位正在研究所進修，做行動研究的部分原因是爲了完成研究所的作業。G 教師受自己碩士論文研究經驗的影響，發現相較於其他研究方法，行動研究對在職學生而言是較爲適合從事的研究，因爲行動研究的精神之一是要從實際教學中尋找與解決問題，再加上研究所課業需求，因而動手做行動研究；C 教師亦是因爲進修碩士班研究所時，修了一門行動研究法的課，爲了交這門課的報告；另外，U 教師則是計劃將目前進行的行動研究作爲碩士論文。

…當然教學上是其中一個因素，那自己在研究所所受的一些學業和課業方面也是有一些關係。(G020)那可是在做研究的過程(碩士論文)當中發現，有一些研究的立意或研究的方式對國小老師而言，它的助益不見得會那麼大，所以行動研究是一個滿適當的方式。(G019)我們是在職教師，那行動研究的其中一個精神就是從實際教學中去找出研究問題出來，所以行動研究對於一般在職教師可能比較容易找出研究問題，…比較適合去從事的研究。(G018)

研究所(碩士班)二年級修課(行動研究)，才第一次接觸到行動研究。…爲了要交報告才做行動研究，也才第一次認識行動研究。(C001)

…其實在我做的研究，一方面也是當做一個碩士論文在做研究…。(U010)

二、主動參與

(一)預見未來之趨勢

R 教師第一次做行動研究是因為當時覺得『教師做行動研究』將會是個趨勢，因而自發性地嘗試做行動研究，認為可以先做，以備將來有需要「交作業」，而非因為出於自己對行動研究的興趣。

…我記得不是被逼的，好像有點類似自發性去做，那時候我會想做，就是做行動研究好像就是一個趨勢，那時候可能會想說先把它做起來。(R009)
第一次是自發性，但其實是想到未來，想到以後會用到，所以才去做的，而不是去做是為了自己的興趣呀！(R013)

(二)始於改善教學實務

H 教師及 S 教師做行動研究並非被動地受學校要求或是為了徵文，不是特地為了「做行動研究」而從事行動研究。H 教師是因一群好朋友於日常教學工作中即已融入行動研究的概念，偶然機緣下將平日即有的教學點滴與改變訴諸文字，唯因緣際會參加徵稿活動，再加上「天時地利人和」促成他們得以產生文本寫作；S 教師是因為原本即已在進行課程改進，過程中因為看到了徵文比賽，所以同伴建議將課程改進的過程記錄下來，他們一開始的行動研究皆不是為了徵文或是公文。

…我們當時在做的時候並不是要去發表文章，…我們本來就是在「玩」一些教學上的一些改變，然後就是有個機緣就是看到這樣一個徵稿…。(H007)…所以要強調的是說，今天我如果不是在這個學校，我如果是在這個學校又不是在這個學年，我又沒有遇到這些老師，我們可能什麼都沒有！…什麼都沒有並不是指說他們什麼都沒做，一樣在做教學上的改變跟嘗試，但是它會不會生產這樣的文本出來？其實不會。(H025)

我其實原本並不是為了做行動研究而做行動研究，我們原本是改進一個課程，後來我另一個夥伴說有這樣一個訊息(行動研究徵文)，他說反正我們就是在做改進教學的東西，…不如把我們正在進行的東西就是把它以用行動研究的方式來去做，所以實際上我們不是公文下來才要做行動研究…。(S001)我們已經在規劃這樣子的一個課程改進，…後來那個行動研究是半路冒出來的嘛！(S003)

另外，R 教師及 C 教師的第二及三次行動研究是為了解決教學上所遇到的問題，R 教師的第一次是為了解決將來做準備，第二次做行動研究是因為後來帶班時碰到較多的挑戰，當時覺得非常辛苦，因此下班後會將整個解決問題的過程記錄下來；C 教師的第一、二次行動研究是為了解決研究所的作業，第三次則是為了解決學生的問題。

…後來帶的第二屆，我會覺得問題學生很多…，所以我要去適應他們，…因為那時候剛帶他們很辛苦，…所以回到家我就開始會去思考說怎樣把他一些行為矯正過來，回家之後就開始類似寫記錄…。(R014)

…做學生的方面(行動研究)就沒有學術性，只是為了解決掉心裡面的問題而已。(C002)

(三)個人興趣所在

C 教師第二次的行動研究雖然主要是為了解決研究所的作業，同時亦是因為自己對該議題有興趣而嘗試進行。

第二次做的是性別(主題)，是自己有興趣的東西…，可以來做做看！…做一個女性教師性別覺察的行動研究，那是我有興趣去做的，…我查了很多學術性的研究。(C002)

第二節 教師做行動研究遭遇的挑戰

此節所呈現的是研究參與者於教學實務現場中，從事行動研究過程中曾遭遇到的困難，以及他們如何克服這些困境的相關經驗。

壹、行動研究過程中所遇到的困難

一、對行動研究的認識不明確

(一)缺乏行動研究的能力

在訪談的 11 位研究參與者中，有 7 位教師提及一般教師並沒有行動研究的概念與研究的能力，就算老師知道字面上的意思，但仍不清楚真正的內涵，所以要做行動研究是很困難的，在此有許多教師產生排斥感。除此之外，W 教師則認為雖然行動研究的立意很好，但是在研究過程中，教師自己一個人是不容易確定整個研究設計是否完善，因此結果易令人起疑。

一開始對行動研究名詞有點陌生…，(I005)…沒有學過，這個名詞我連聽都沒聽過。(I006)

…在一般大學或一般老師很少有這樣的概念，所以其實是要他們做行動研究都滿困難的。(G029)

…大約百分之六十(學校老師)的話他沒有辦法去做，因為他們不了解，…他們知道字面的解釋是什麼，但是實際的內涵，如何去做，他們可能還不太去了解…。(N052)

…我想，有的老師可能不知道行動研究是什麼，也沒辦法寫，不是沒有做，可能是沒辦法寫吧！(S023)

…這個過程、立意很好(行動研究)，但是結果是會讓人家非常起疑的。(W022)因為一開始你的研究設計就不知道有沒有很完備、詳實？(W024)…沒有這種行動研究的概念，…所以很多人都會排斥啊…。(W036)

是什麼原因造成教師們缺乏從事行動研究的能力？有教師提到，一方面是在過去的師資培育過程中，並未有這樣的一門課程訓練師資生做行動研究，而服務學校所提供的在職進修亦沒有相關的訓練，除了有再繼續進修研究所的老師之外，對一般教師而言，進行行動研究是有困難的。

…這是這幾年才開始流行的，一般老師大概都是幾年前畢業的，所以對行動研究應該是不熟…。(W020)…一開始就先天不足，因為行動研究以前沒修過這門課啊！所以先天的先備知識就不夠。(W027)

…不但平時沒有接觸的管道，…學校也沒有這方面的相關訓練課程。就好像要求一群沒有槍枝、武器的老百姓，上戰場去打仗一樣。(C018)

也沒有辦這方面的研習，…但是還是不知道它的理論是什麼，沒有一個基礎。(I007)

…除非老師有再進修(研究所)的，他可以有辦法接之外，…但是沒有接受過行動研究的訓練可能就沒有辦法做。(G039)…沒有受過那個訓練，可能對一般老師來說要寫是比較困難的。(G072)

一般來講，在學校裡面，他如果沒有讀書或進修，他是很容易缺乏這樣的知識…。(U008)

值得一提的是，G 教師的經驗認為，就算是受過研究所訓練的教師也未必有概念做行動研究，因為並非所有的研究所課程皆有行動研究的介紹或訓練。

我太太也是○○國教所，…可是她畢業之後，她不做行動研究，因為她不會做，所以說一般老師除非你有受過做行動研究那樣子的一個訓練，…所以我如果沒有進修的話，我大概也不會做，因為我沒有能力去做這樣的東西。(G073)

(二)所做之研究不符合行動研究的定義

J 研究參與者的經驗提及爲了做行動研究而做行動研究，與行動研究真意是爲了解決問題而做研究不同，因而被批評爲非真正的行動研究，對教師們而言是個挑戰。

那時候我們行動研究有被人家批評說其實我們那不算是行動研究，因為我們並不是遭遇到困難才去做，我們是爲了因應行動研究才去做…。其實我們當初做的行動研究並不是很正式的行動研究，有一點像一種研究報告而已啦！(J020)

(三)書寫的困境

一般人在寫行動研究時會遇上一個共同的問題就是寫作格式，有人認為需要以學術論文的方式撰寫，但也有人認為可以用說故事的方式呈現；若以故事方式呈現者，易遭受「不夠嚴謹」的挑戰，同時欲寫出一個令人產生共鳴的好故事是不容易的，但是一般如果沒受過學術研究訓練的教師，若要以學術論文方式撰寫，在書寫研究上是有困難的。

還有就是一般在寫行動研究的人會碰到的問題，例如寫作的格式，…所以就像台中市國教輔導團部分老師上台所發表的論文一樣，有的就照正式論文的格式(APA 格式)，…可是現在有的會以比較敘述典範的那種方式，…到底他覺得要用什麼樣的寫作形式會比較好，這也是一個問題…，如果遇到不同典範的教授，他會覺得你寫的不夠嚴謹…。那另外的話，…我比較會受到研究所時做質性研究的影響，…如果沒有受過一般正式學術研究的老師或實習教師這是很難的，所以行動研究用寫故事的方式立意是很好的，但是要寫出一篇「很好的」、「讓人產生共鳴的」故事其實是滿困難的，所以說在寫作的格式和寫作的方式都可能會碰到問題。(G031)

另外，G 教師也提出了「理論與實務」之間的問題，上級行政人員及學者專家建議教師從事行動研究以提昇教師專業形象，但當教師將作品發表之時，卻又被批評為是難登大雅之堂、不符合學術規準的研究，因此對教師產生極大的挫折感。

…你上面的人或是學者專家說：「老師們要做行動研究才能提升專業形象。」…當老師把研究拿出來發表的時候，卻覺得那些作品是不符合學術規準的，所以那又是給老師一個很大的挫折，他們會問：「你不是要我們拿行動研究出來？現在又講說那些都是不登大雅之堂的東西，那個不是一個

學術的東西…。」(G080)像類似這樣的問題就是學者專家要我們做，好，國小老師也做了，做出來之後，他又不符合學術論文的規格…。(G081)

二、文獻尋找困難

N 教師及 S 教師的經驗認為，有些資料不多，他們需要花大量的時間在文獻蒐尋上，令人懊惱的是雖然花了力氣尋找資料，但卻仍無法找到充足的文獻資料達到自己的要求標準。

…資料的搜集，文獻的探討是比較困難的一點，因為你必須花很多額外的時間探討題目的文獻…。(N030)

…我有去找相關的資料，問題是我找到的資料不多，…那個地方我比較感覺無能為力去做，有找資料但是沒有找到充份的資料去填補那個文獻的部分…。(S044)…找不到的時候就會覺得很懊惱，…可能我找資料的資源不夠，所以沒辦法弄得像我想要的那麼完整…。(S052)

I 教師的困難之一在於理論上的知識較為缺乏，為了填寫教學組所提供的行動研究報告表格，需要花許多時間尋找理論資料，無法馬上進入行動研究的狀況中，同時，也對自己所寫的內容沒有信心，無法確定所寫的是正確的。

…對學理、理論比較不懂，所以才要花時間去找資料，沒有辦法一下子就進入狀況。(I012)…就是教學組給我們的一格一格的一張一張的照著打，它雖然這麼小格可是裡面的項目，我就要找半天什麼理論，…找半天為了這一格，然後寫出來我還會有點心虛不知道寫對了沒有…。(I052)

三、研究主題難尋

J 研究參與者分享他們的經驗，認為一開始做行動研究時對「行動研究」的概念還不甚清楚，也意識到當時他們是為了做行動研究而做行動研究，因此整個小組在尋找共同主題時不甚順利，曾經換過幾個題目；N 教師亦有換過許多題目的經驗。

其實那時候我們第一次在討論的時候主題就很難決定了，…照行動研究的定義是說老師的教學有碰到困難的時候，然後才做行動研究去改善這個困難，這才叫一邊教書一邊做研究。…所以對於主題要怎麼去定就是一個難題。(J009)

我們在八月份的時候討論這個題目，…找了很多其他的題目來討論，…開始題目的訂定就很困難。(N009)

R 教師主要是因為學校要求「交作業」的次數頻繁，致使教師覺得似乎已找不到主題進行研究，甚至覺得要做教學創新只為了「交作業」。

我會覺得太頻繁了(交行動研究報告)，…我會覺得已經找不到什麼主題要去做，快想不出來，你好像要一直不斷的去行動研究的感覺，不斷得去做創新教學出來都是為了交作業。(R040)

四、研究資源有限

H 研究參與者的經驗認為學校行政人員所能提供給老師的資源也相當有限，不論在人力或物力上，學校無法為了教師要做研究而給予實質上的資源，例如無法減課、無法提供研究經費、文獻資料普遍缺乏等等，而精神層面的鼓勵對老師實質的幫助有限。

…他會給你減一整節課嗎？夠實質了吧！他能夠多給你一些任何的薪資嗎？不可能啊！…行政上他們能給你什麼？他們什麼也不能給。(H099)…其實對老師做一件事來講，其實他(行政)很難去給怎麼樣的支持和鼓勵。(H122)…我現在也有在做行政工作，我能夠給老師的資源跟協助其實是非常有限的，不管在人力上，在物力上，都是這樣子。(H124)

Y、W 及 R 教師服務的學校在推動行動研究時只給予教師們精神上的支持與鼓勵，並無任何實質上的經費補助或是提供相關資源。

…這樣講好像太直接了，學校沒有給任何的資源也沒有給任何的經費…，只是報告一下，給精神鼓勵而已。(W018)

…行政人員那邊大概就是精神上的支持呀！…實質上沒有經費，沒有補助！(Y025)

…我實在想不出來他們提供什麼資源！(R060)…頂多你做出來，人家會說你很棒而已啊！那是一種精神上的鼓勵呀！…大部分也不會給你什麼實質上的鼓勵，頂多像你作業交出來給你拍拍手就這樣呀！(R043)

有部分教師的想法認為，學校能提供的資源十分有限，若站在行政人員的立場，他們的日常事務亦相關繁重，要從學校獲得資源是相當有限的，更何況行政人員未必能瞭解老師的需求，進而提供老師們所需要的協助，再加上一般老師的普遍想法認為，能夠不去麻煩他人是最好的，所以也未曾主動向學校要求相關的資源。

…並沒有期待太多的學校資源，因為我想學校也無法提供太多的資源吧！
(C009)…非常貧乏(學校資源)！我做了這幾個行動研究，並沒有用到校方
任何資源。(C019)

…以學校整體運作來講的話，你想要獲得行政方面的資源，其實是非常有
限，因為行政人員有他們自己的事情要做，就一般老師而言的想法是儘量
不要去麻煩到別人，…你麻煩別人，會覺得第一個他不一定會答應或者提
供你想要的，第二個你會覺得說又欠人家情…。(R035)

另外，U 教師視從事行動研究為他個人私事，因此他並沒有向學校提出任
何相關經費申請。

但我沒有特別提說任何經費要做處理，我把它當做研究是一個私事，這是
我本來個人的原則…。(U028)

五、時間瑣碎

國小的教學生態是屬於包班制，所以一般教師所任教的科目相當繁雜，除
此之外，有兼任行政工作的老師仍需處理許多行政業務，扣除上課時間，剩下
零碎的時間多被許多行政雜務給佔滿。

有些老師可能是受限於他課程很繁雜或是他教的課程沒有那麼純粹，那他
應付了一些行政上的工作…。(J029)

…因為我都一直在跑行政的東西，我的心思很雜亂，沒有辦法很靜，就是
很完整的去做一件事情。(Y038)

…我本身是一個行政工作者，有時候跟學生約了時間，就我常常在下課的時間跟他們說抱歉，…因為有些公務是沒有辦法馬上跑開。(U017)

H 教師肯定教師們透過寫作得以深化老師的思維，但在教師的班級事務中，有許多事是非得老師親自處理不可，當老師花費許多時間教學與帶班教導孩子，同時還要付出心力做研究，要付出的時間、精神等代價極高。

…當這個老師他花這麼多力氣在寫的時候，當然我也相信是說透過書寫可以更加去深化我們活在故事裡面的那個思維，但是這個付出的代價實在是太高，在時間上、精神上太高了，…大部分的工作有很多工作是非小學老師去做不可的。(H048)…你如何要求一個老師當他竭盡所有力量去帶孩子的時候，去教孩子這些所謂淺化知識的時候，然後你又他付出更多的時間跟力氣來像大學老師這樣做研究。(H073)

11 位受訪教師中，有 8 位老師提到時間限制的問題，教師認為做研究必定需額外花時間進行文獻閱讀及整理，大部分老師在學校的時間是非常零散，因此常常得利用下班時間進行，無形中需要額外加班，甚至會影響家庭生活，因而就時間觀點，多數老師多會覺得有困難而排斥。

…做研究一定要有嚴謹的程序及步驟，所以你要花一些時間參考文獻呀！(J010)…為了一個研究要花很多時間去準備這種東西，這也是蠻有困難的地方。(J012)

…我所遇到的困難就是沒有足夠的時間去做。還有，我的時間就是分成片段。(Y040)

…老師不是整天沒事做，其實老師整天扣掉上課以外剩下的空堂是瑣碎的。一堂課都只有四十分鐘，…沒辦法去把這些時間去整合起來做完整思考，…當你靜下心要來要做思考可能已經又有瑣事過來了。…所以這個部分的事情我都是回家在去做，可是回家做你就一定會擔誤到家庭…。(I008)…我覺得再叫我再抓時間去做我覺得還是有困難。(I026)…我們都是在職在工作，我們利用瑣碎的時間去做研究，…是覺得有點困難，…等於是無形中在加班…。(I031)

基本上我和他人的訪談都是利用下班時間，…你必須利用自己額外的時間去完成研究工作。(C020)

六、專業對話的時間、空間與對象之缺乏

國小教師常為課務、級務及行政相關業務相當繁瑣，級任老師絕大部分時間多在教室內與學生朝夕相處，一天當中要找出簡短的時間與同儕對話極為困難。

像我們國小現在很缺乏老師互相專業對話的時間呀，如果你今天要做，就是可不可以給老師專業對話的空間跟時間，讓老師有自行研究的能力跟興趣，否則國小老師的事情太瑣碎了，我覺得很多老師很難兼顧。(J031)

另外，H 教師提及他的經驗，在時間與空間有限的情形下，老師們需用力爭取時間進行對話，他們利用早上升旗時間進行討論，但卻影響行政的節奏而產生衝突。若能在校園中提供教師專業對話的時間與空間，對教師做行動研究將有所助益。

…然後我們希望讓老師能夠有一個時間能夠聚在一起的地方。我們當時試圖用早上學生升旗的時候，去把老師找在一起，雖然不長，不過至少有一個機會這樣子。那這樣子呢，就明顯的威脅到(行政安排的節奏)，嚴重威脅嘛！…什麼意思？就是說當學生升旗的時候，老師是不是應該，級任老師是應該要在旁邊的。(H113)…那就我們是希望，老師利用這段時間聚在一起。(H114)

除此之外，在老師進行行動研究過程中，除非是以團隊合作方式進行，否則教師都是各自進行，遇上問題多沒有討論的對象，因而易讓老師產生無助感，覺得孤軍奮戰。

…大家都各自做各自的，只會去問你行動研究怎麼做做出來了沒有。
(I054)

…你做的過程當中，大家好像都自己做自己的，…也沒有人會指導你，…我覺得這是最大的一個盲點，…你做完之後你不知道那個結果是不是正確的，因為沒有人會跟你講，校長、主任、同學年的老師也不會跟你講…。(W022)…遇到問題也沒有人問也沒有，無力無助感會猶然升起。(W027)…在學校可能就是孤軍奮戰、孤苦零丁，就是自己做自己的…。(W044)

貳、影響教師做行動研究的因素

一、研究所的相關訓練

在 11 位受訪教師中，有 5 位教師提及讀研究所給他們做行動研究的幫助，H、C、U、N 和 S 教師對行動研究的概念源於碩士班的進修經驗及自行從書本中尋求。

對行動研究的概念是一直到了讀研究所之後(才有)…。(U004)

…到碩士班才真正知道什麼叫行動研究…，(C047)我覺得在進行行動研究時，如果你要做到很專業的地步，就一定要去唸書(研究所)，…而且你讀的書一定會比較專業，其實去讀書，我覺得才是最大的幫助。(C048)

…對行動研究的概念哦，是在讀書的時候(研究所)吧！就大概去涉獵那個書籍還有文章，去了解，之前也不曉得呀，是在讀書的時候去了解。(N049)

…那個東西我一直有在接觸，可是實際上比較有系統的是在，好像我們有一門課是研究法啦。(S046)…比較有清楚概念是同學報告…。(S048)

另外，研究所的訓練提昇了 S、U 及 N 教師的研究能力，S 及 N 教師覺得讀完研究所後，發現思考能力提高，較有組織規劃研究的能力，且在論文的陳述上較有概念，N 教師更認為沒受過研究所訓練的老師，要完成報告會較為困難。

我覺得讀完研究所，我發現我的思考能力會比較多，…流程我都可以把它規劃的很好，…我覺得我看事情的能力有比較好。(S071)研究所教育有影響你對行動研究做的能力。(S073)

…因為在之前也沒有一個這樣子行動研究的一個訓練，剛好在研究所進修的過程之中，那麼我覺得這樣的方式是不錯的…。(U003)

…讀完研究和沒有讀研究所之間的差異在於你的組織規劃，還有你的內容的一些陳述會比較有大的概念吧，還有研究方法會比較有概念，可能大學畢業的話，他沒有辦法去理解怎麼樣去完成這個報告出來…。(N053)

值得一提的是，S 教師發現，在他服務的學校內，有進修過研究所的教師，他們參與行動研究的次數多於未進修研究所的教師。

…你會發現就是平常會去投這些東西的大概就固定那些人，我發現我們學校，大部分很多研究所那些老師參與(行動研究)的次數會比較高…。(S023)

二、同儕相互支持、合作與討論

N 教師所做的行動研究都是與同事合作的方式進行，研究團隊於固定時間會談，分享自己進行研究之進度並將所面臨之困難與組員討論，並且分工合作、彼此配合，彼此給予有形與無形支持與鼓勵是應對困難與挑戰的策略之一。

…彼此之間的默契，其實我覺得比較重要的是，…那大家彼此的配合，…所以大家分工合作起來，我是覺得滿愉快的。(N048)

三、專家諮詢與引導

J 研究參與者進行行動研究是以小組方式，該組成員中有一位教師在進修博士班，小組成員遇上問題或有任何疑問皆與該位教師分享，討論解決之道。N 教師的校長則是具有行動研究的知能，當老師遇上問題，校長會提供意見。S 教師除了校長具有自然科的專長外，他們還認識一位生態專家，在遇到問題時，他們可有諮詢的對象。

…還有一個博士(同組成員)來領導我們。(J003)…剛好有一個高老師可以讓我們諮詢，就是帶領我們組員的那個老師呀！給我們一些建議。(J013)

…校長還滿有概念的，因為他的碩士論文就是寫行動研究的部分，當時我們也有請教校長，校長也提供很多意見給我們。(N031)…之後我不是說有跟校長討論結果，…然後校長提供意見，…讓我們繼續去推動下去的一個動力這樣。(N047)

…像我們校長是自然科的指導員嘛！有一些問題就會去問他…。(S015)…很好的就是我們已經有一個生態專家在那邊，…我們有一個諮詢專家…，所以我們也有很多可以請教專家，…有問題的時候，我們有諮詢的對象，我覺得這樣滿好的。(S053)

四、行政主管的支持

N 教師的校長相當支持他們做行動研究，定期關心他們研究的情形，讓他們得以順利進行；H 教師當時的教務主任是支持他們小組走下去的靈魂，這也透露出當老師有心在教學上求取改變與進步時，需要有行政主管的支持。

…校長也是滿支持的啦，他也是偶爾會關心一下，並不是給我們很大的壓力，他只是說現在完成到什麼階段啦？定期問一下進行到什麼程度，讓他了解我們的狀況是怎麼樣，給我們壓力並不是很大。(N021)我覺得我們這麼順利，有一部分也是因為校長他滿支持，如果他不支持的話，我們可能也不曉得要怎麼做，至少有一個方向。(N032)

…當時如果沒有當時的教務主任，他如果沒有參加這個團體，這是很難的，教務主任他其實也是在這個團體，扮演很重要的角色。(H117)

H 教師認為在科層體制中，基層老師們很難有強大的能量與力氣跟環境做抗爭或改變環境，因此老師們的作為需在理想與現實間有所調整，這也道出科層體制中缺乏彈性的問題。

因為在學校裡面，其實它本來就設定成一個就是科層體制嘛！…我不是要去跟那個強大的勢力或是那種所謂的結構做抵抗、去改變，而是我要去弄懂你，把你摸清楚了，然後我就順著你的理路來求取我生存的空間。
(H118)

五、不斷地閱讀

J 教師、W 教師及 R 教師認為在研究上碰到問題時，藉由閱讀書籍、參考文獻，仍能克服困難，R 教師提到，在就讀大學時曾經修過質性研究這門課，所以經過閱讀後，認為做行動研究其實不是太困難的。

…我們有去買有關於行動研究的書呀！…然後可能裡面有一些參考文獻，可以幫你順利去做一些前置作業。(J013)…我覺得只要花時間去讀，然後有人可以給你參考，那我就可以把這個困難克服掉。(J014)

…我也是找了很多資料，除了學校提供的資料之外，還有研習發的資料，…行動研究就是你多去看書、找資料。(W020)

其實剛開始接觸是因為其實我也不了解，所以問同事相關方面的事，或者是跟同學借一些書來看。(R060)…問同事，然後去看書，那其實因為我以前學過(質性質究)呀，所以看其實很快，…因為行動研究這個名辭，對我

來講是陌生的。…當你看完人家做行動研究之後，你再看我以前寫的研究論文其實性質很像，…所以我會覺得還好不會說很困難。(R063)

透過不間斷的大量閱讀，在閱讀中所得到的對話更是支持老師走下去的動力。H 教師的經驗認為閱讀的最主要目的不在於印證自己做得對或錯，也不是為了印證自己做得好不好，只是相互參照，在閱讀的過程中得到的共鳴令人獲得相當的快感，更是教師繼續做行動研究的動力。

閱讀它從來沒有斷過的，…如果沒有這些閱讀的話，我也沒有辦法做下去，…沒有透過這些文本，我覺得沒有辦法有繼續往下走的這些動力來源。(H169)它(讀書)不是印證哦，…然後我就相互參看啦。(H166)…你在做的時候，你大概知道怎麼回事，我剛剛說你讀書讀到一半會覺得很爽的原因就是因為，你本來就在那個行動裡面，…可是你不太容易能夠知道那個感覺，你有感覺，可是你說不出來，然後他幫你講出來了。…那你讀他的書就會覺得我的感覺都被他講光了。(H167)…我所在意的東西，他都幫我講到了這樣，那就會燃起你對什麼東西的再往前走。(H170)

H 教師以學芭蕾舞的經驗做為例子來形容他的閱讀與做行動研究之間的關係，基本動作猶如理論架構，但真正表演時是不用 Par，先前的訓練已深化為表演者的一部分，若要做出好的研究需要有理論基礎做支持，當它根深蒂固內化後，理論基礎將很自然地存在，做行動研究時不需刻意思考研究的理論概念。經過閱讀並且內化為自己的知識後，在做行動研究時，不受行動研究概念框圍而有意識的進行教學。

反而行動研究這個概念是來自於書上的，而這個書上的，他就像個鏡子不斷去照照我的，照我的實際或是說行動的脈絡這樣子而已。(H165)我是一

開始根本就不管什麼行動研究。(H161)…但是不管不是說沒有意識，不是蠻幹，而是說不是用一個框框圈圈那種…。(H168)…我就是一開始就是只是想做，所以也不會去管什麼是行動研究。(H170)有沒有看過那種芭蕾舞的經驗，(H173)…這些理論、這些書，就像那個把竿(par)一樣，你要表演得好，你必須要靠這些東西幫你幫你架住…。(H176)可是你久而久之，這些東西，就會變成你自己的，你拿不走，別人也拿不走。(H178)

六、正面思考

I 教師、S 教師及 U 教師認為當他們遇上困難時，去抱怨或逃避是無濟於事，他們會以正面的態度面對問題，盡力完成工作。

…我從來不會想說遇到困難就不去做，…我也不會到處去講「好討厭、好煩…」，我會靜靜的去找資料。(I019)

困難的時候就去找啊！…光在那邊抱怨我也沒有辦法(解決問題)…。(S052)

其實我覺得反正我就是盡力做而已，…我能做多少就多少，那當然可能要有一些時間規劃啦，…就是盡力做而已…。(U019)

第三節 分析與討論

本章主要在針對 11 位研究參與者從事行動研究的歷程，了解現在各學校推行行動研究的現況與教師動手做行動研究的原因，還有教師在過程中所遇到的挑戰。綜合上述兩節的探討，研究者經歸納與比較後，有下列之發現。

壹、學校推行教師行動研究的方式不盡相同

一、推動方式

受訪教師服務學校推動行動研究的啟動機制多受教育行政主管機關影響，例如國教巡迴輔導團的訪視或校務評鑑，另外，其中有一位教師服務的學校是資訊種子學校。受訪教師服務學校在面對上級行政主管機關指示，推動的方法不盡相同，有些學校是要求全校教師全面執行行動研究，部分學校則是要求以各學習領域為單位交行動研究報告，且於規定時間內交件，也有學校沒做任何規定，由教師自行決定參與與否。除此之外，有些學校會利用教師晨會時間轉達公文，鼓勵教師從事行動研究，甚至在所有受訪者中，有一所學校是先以讀書會的方式開始。

另外，有些學校推動的方式不甚恰當，例如要求教師只交一張 A4 表格的行動研究報告，將「教學記錄」或「學生輔導記錄」視為「行動研究報告」，造成教師對行動研究的誤解。然而學校推動的方式有偏頗，或許也是因為學校行政人員並不了解何謂「行動研究」，因此在需要「交差」應付檢查與評鑑情形下，以此方式處理。

二、資源提供

在經費部分，台北市僅在第一年由市政府撥發經費給各個國小外，爾後不再提供任何經費給學校，而台中市政府僅來文鼓勵，除了資訊種子學校之外，

市政府並無提供各校任何相關經費以支持教師做研究。在硬體設備部分，當教師有需求向學校行政人員提出申請，只要學校有相關的資源，例如錄影器材、視聽教室或教學教具等，校方多會給予支持。在人力資源部分，若教師本身、同事或校長有相關學科的專長，或是教師認識相關領域的專家，在研究過程中遇到相關問題時，可有專家提供諮詢以協助進行行動研究。

有教師提及有時候學校僅給教師精神上支持與鼓勵，因為學校的資源有限，無法給予教師很多實質上的協助，也有教師的想法認為盡可能不麻煩他人，或是認為做研究是自己的私事，因而並無向學校提出相關資源的要求。

若市政府或學校能編列相關預算支持教師從事行動研究，或能提供教師充份、彈性的時間，給予相關知能的培訓，且能協助教師尋求相關的人力資源，都將有助於教師做研究，更可提高教師做行動研究的動力。

貳、教師從事行動研究的原因分為被動與主動

一、被動部分

有教師是爲了繳交研究所作業或完成碩士論文而做行動研究。而『教師行動研究』之始推動者爲市政府教育局，由教育行政主管機關來文要求、於各校主管會議中鼓勵教師做行動研究或校務評鑑重點等，其扮演著主要「推手」的角色；再往下推展，各級學校之校長、教務主任及教學組長等，因爲身份與職務需要，所以希望教師們配合業務做研究。誠然，這畢竟是含有一種「由上對下」的教改政策，夏林清（2000b）指出，「制式發文」與「公文帶動」的方式，帶給不少校長、主任「任務不明，交差不易」的焦慮。對許多基層教師亦然，「教師動手做行動研究」的「政令」推展至今已數年了，不難發現實際執行這項「政令」的教師並不多，有許多充其量只不過是「應付」了事。

二、主動部分

有一位教師是預見將來行動研究可能成爲一種趨勢，爲了將來需要「交作業」而做行動研究，更也有教師是爲了解決教學實務問題或是以個人的興趣爲出發而做行動研究，另外，也有教師在平日的實務工作現場，即已不時在解決教學問題，並非一開始即計畫從事研究，唯因緣際會下與一群志同道合的同事一起工作、一同教學，教師將過程記錄下來，最後卻也完成一篇行動研究。這也符合了許多學者的觀點，認爲行動研究是教師在教學實務現場中，針對自己有興趣的問題進行探討與研究，以提出解決方法以改善教學(成虹飛，2000；夏林清，2000a；陳惠邦，1998；張鈿富，2000；趙長寧，2001)。

綜合以上，教師做行動研究最原始的動機有出於自發，也有是被動或被迫者。許多政策於推行之初，多會遭受質疑與反對，然在「不得不」的趨使下執行，其對行動研究的體悟與感受不同於自發主動做研究的老師，前者是爲配合工作需求而動，視行動研究爲一項業務，後者出發點是爲了讓教學更好、改變不滿，視行動研究爲生活的一部分。

根據以上討論，研究者進一步進行交叉比對，研究參與者共有 11 位，其中男性 5 位，女性 6 位，發現教師的婚姻狀況與年資及現任職務對教師從事行動研究的經驗並無明顯的差異。

另外，研究者發現主動參與者與被動參與者並不受學歷與性別影響，主動參與者有 3 位，就學歷來分析，具有學士、碩士及博士肄業學歷者各 1 位；被動參與者共有 8 位，以學歷來看，具有學士學位者有 1 位，具有碩士肄業學歷者有 2 位，具有碩士學位者共 3 位，具有博士肄業學歷者共有 2 位。

除此之外，就學校推行行動研究的作法來看，「學校並無特別推行動研究作法」者有 3 位，其中主動參與者有 2 位，被動參與者有 1 位；其服務學校推行的方式是「部分教師參與」者，有 1 位教師是主動參與行動研究，同時，共有 4 位是被動參與；「全校教師參與」者有 3 位，且這 3 位教師皆爲被動參與行動研究。研究者根據上述發現，當學校對推行行動研究無特別規定時，教師主

動參與的人數為 2 人，部分教師參與及全校教師參與者共 1 人，學校推行行動研究的方式是部分教師參與及全校教師參與者，其教師被動參與者共為 7 人，而學校並特別規定推行行動研究方法者，被動參與者僅有 1 人。

另外，教師對行動研究的認識，有 6 位是於就讀研究所時，藉由修習相關課程或閱讀相關書籍，有 2 位具有碩士學歷的教師，他們對行動研究的認識是在做行動研究時邊做邊學的，由此可見，即使具有碩士學歷，在進修過程中若無修習行動研究相關課程或訓練，仍沒有從事行動研究的能力。

研究者將上述綜合整理於下表(表 4-1)：

表 4-1、交叉分析表(一)

參、教師研究過程碰到的阻力與助力

一、阻力

有些教師於一開始碰上最大的問題就是沒有研究的能力，一般教師，除非受過行動研究相關概念的訓練，否則大都缺乏做行動研究的知能，教育行政單位要求教師做行動研究，但卻未給予教師相關的資訊與訓練，造成教師不知所措與抱怨，甚至排斥，若學校推動方式偏差，更易讓教師對行動研究產生誤會，覺得那是無助於教學，而只是在應付上級罷了。而剛開始不諳「行動研究」及教育相關理論的教師，除了面對找出研究方向、釐清概念、並找到適合且相關的文獻等等挑戰外，更需面對他人的批評。除此之外，「爲了行動研究而做行動研究」是不符合行動研究的原意，也因此面對找尋題目的困難外，更受他人批評爲「非真行動研究」，充其量不過爲「研究報告」，同時，寫作格式也遭受專家學者的質疑，對教師造成打擊。另外，有三位教師提到在相關文獻的尋找上有困難，一方面是相關資料不多，另一方面是教師的相關理論基礎不足而無足夠能力找尋資料，因此，再給教師研究能力訓練的同時，也需訓練教師尋找資料的能力與方法。

國小教師的時間相當零碎，課務及行政工作更是繁雜，不易撥出時間及空間靜心思考與反省教學，再加上學校若無法提供相關的資源與支持，教師欲進行研究實爲不易之事，除了平日大量的例行性工作外，還需額外花時間、費神思考研究工作，尤其對有家庭負擔的教師來說，是一個很大的重擔，若教師不是自發進行行動研究，則行動研究對教師並無太大的助益。此與陳美齡(2004)的研究結果，指出幼兒教師在職進修的主要問題與困難爲進修時間不恰當、家庭無法配合、進修管道不足以及教師缺乏行動研究的能力等有相似之處。另外，Altrichter(1997)在奧地利的研究中，有教師反應行動研究是一項極爲吃力又耗時的工作，大部分的教師都是傾向行動取向，而非研究取向，有些評論者(commentators)認爲這些問題都只是在表達「過度要求實務工作者」；因此，在教師眼裡，真正的困難不在行動研究的問題，而是平日工作量過大。

在封閉的小學校園中，教師同儕間相互對話的空間及時間極為缺乏，少有機會與同事進行專業對話，就行動研究的要義之一，其重視合作、協同及參與導向，同時強調教師之間的交互批判思考與共鳴(陳惠邦，1998)，可惜的是國小校園中，提供教師們互動、專業對話的時間少之又少，此有礙教師發展行動研究及專業成長。

二、助力

幾位讀過研究所的教師則是因碩士班啓蒙了行動研究的概念與能力，因為研究所的訓練讓教師有能力從事行動研究，也因此提高教師參與的動機。對一些排斥做行動研究的教師而言，缺乏研究能力是原因之一。

進行行動研究過程中，遇到問題與困難，若有專家提供諮詢或給予建議，是教師一大福音，使教師的研究更為順利；另外，行動研究若是以小組方式進行，同一團隊的教師於固定時間會談時能相互支持、打氣、分享心得，給予意見與建議，對整個研究過程將有很大的幫助，Guskey(1995)認為教師透過團隊合作以促進專業發展必須建立在持續進步(continuous improvement)的基準上，此將有助於教師專業的提昇。Stott(2003)也認為與同事之間的關係是相互支援、信任則有助於教師發展反省的技巧與自覺(self-knowledge)，教師更可因此探索他們的實務工作、承認自己的錯誤以及改變教學方法等。

此外，克服問題的方式之一仍有賴教師的閱讀及教師本身的專業能力，從實質面看，教師本身即具有相當的專業能力，若再結合相關資料的閱讀，閱讀過程尋求支持，應能克服部分困難，同時，閱讀也是支持教師持續走下去之動力。Horn(2003)認為專業書籍及期刊可以幫助教師精鍊、更新及建立各領域的專業知識，Hashey & Connors(2003)的研究亦發現，他們透過閱讀期刊可以更新教學相關知識外，更也平衡理論與教學實務之間的關係，與文獻得到有意義的對話。

再次，國小校園組織是屬於科層體制，老師有心求取改進教學之際卻受組織限制，因此，教師爲了理想在現實中找出路，是需要尋得主管的支持以助其理念實現，Good(2003)也認爲學校的主管具有獨一無二的職責以尋找各種途徑啓發教師的專業成長，協助教師進步。除此之外，教師更要以正面、積極的態度面對困難，解決問題。

第五章 從事行動研究對專業發展之影響

此部分將針對教師做行動研究對專業發展有何影響做探討，探討教師做過行動研究後對教師專業發展的影響，並了解教師於從事行動研究前後的改變，最後探討教師對推動行動研究的建議。

第一節 由從事行動研究中所獲得之專業成長

壹、教學方面

一、改善教學

J 教師該次的行動研究是以多元評量為主題，他們是以小組合作的方式進行，透過做行動研究，增進教師對多種評量的認識，了解不同評量的使用方式及其優點，吸收不同資訊。

…對於實質教學工作可能就是多了解一種評量的方式。(J019)…然後運用不同的評量方式，覺得以前不會使用這樣，但後來覺得這種評量方式也不錯。(J021)我覺得可以從不同的老師那邊吸收一些不同的資訊，像我們整個的研究是多種評量的方式，可以從不同的老師那邊吸收一些不同的資訊，…你也可以藉由你同事的研究來挖掘說，唉！你其實這些評量也不錯。(J023)

由於 N 教師其學校是資訊種子學校，對他而言，經過這次的行動研究，N 教師學會大量使用教學媒體於教學上，更有辦法將資訊融入教學中，讓他得到成就感。

對於我在教學法上會有較大的成就，因為我會更利用網路，我們這次是強調資訊融入教學，那以前我可能會很少運用到教學媒體的部分，所以我上課讓他們(學生)大量的使用教學媒體…。(N062)

J 教師認為，只要教師具有改變與創新的勇氣，教師可透過創新、嘗試教學改變而獲得成長。教師對行動研究有較深的認知後，發現教師若具有行動研究的能力，有助於了解自己的教學成效進而改善教學模式、教學方法及課程設計，對教材也更能了解與掌握，更明瞭如何引導學生以及如何與孩子互動，上起課來更得心應手，從中獲得成長。

…老師在自己的教法及做法上應該要努力創新嘗試，如果你今天有嘗試改變的話就可能就有所成長這樣子呀，對呀！(J021)後來我自己接觸了這個行動研究，就是認知比較深一點之後，我就發現說其實老師如果有行動研究的能力的話，他是有辦法去改善他的教學模式…。(J024)

…行動研究可以讓老師知道你有那些教學方法需要去改變…。(W045)

…你在蒐集文獻的當中，你可能會涉獵到現在有更新的教學法，…然後你會去實地的運用在你的教學場地…。(N060)…它可以改善你教學實際場地，幫助你專業成長的一個很好的方法。畢竟你可以在這個研究當中找到你的缺點，甚至你可以去了解你所使用的教學方法是有沒有效…。(N058)

…對這個教材可能會比較清楚，…教材的融會貫通，在做之前要看、要分類所以在那方面我們對教材要更了解，那也是一種收穫。(I029)

…課程設計這個部分，會有改進啊，我大概知道說，要怎麼去引導小朋友，怎麼樣去解決這樣一個問題，…我就會盡力想要去解決這個問題，我會比較有動力去找。(S061)

…行動研究用在教學方面，會覺得課堂上比較得心應手吧！要怎樣跟小朋友互動？提升小朋友的興趣？然後課堂上會覺得小朋友比較快樂，他們會比較喜歡上課。(R069)

在教學實務中，每個教師都在思考如何改進教學，進行行動研究，只是缺乏有系統的研究，S 教師發掘做過行動研究後，最大的差別即是自己可以更有系統的改善教學並尋求資源。

我之前對行動研究喔！我就覺得每個老師其實都有在做啊！…想要改進什麼樣的東西，只是說沒有那麼有系統的，…那其實做行動研究之後，我發現就是最大的差別就是，有系統的這樣下去做…，你會去想一些改進的方法，也會去找很多很多的資源…。(S053)

另外，H 教師更認為，經過與以往不同的教學改變後，老師將不再躲在象牙塔裡過日子，也將無法再回頭過以前閉門造車、各過各的生活。

這些改變對我們來說，因為我們是根據我們一些選擇跟判斷，那透過這些東西(協同教學)，老師已經沒有辦法再把門關起來過自己的日子。(H021)

…我就跟你講說，有這樣經驗的人他就沒有辦法回去…。(H181)

二、改進學生的表現

經過行動研究後，發現學生的回饋是超乎老師原先的預期，而小朋友的創造力更令老師驚訝，他們的作品比老師原先預期的要好得多，學生的表現與進步更成為教師的「補藥」，讓教師從中得到成就感，也從中發現學生的可塑性。

…有些學生給你的回饋是超乎你的預期呀！就是你做這個研究發現說，其實學生不是這麼的不能夠改進這樣。(J021)

…小朋友自己去創造出來的東西，是讓你很驚訝的東西。…他們丟出來的回饋當中我就覺得讓我很驚訝。小朋友創造力很夠。(N062)…那你沒想到說小朋友的創造力和思考會比你更新，…小朋友做出來的東西，都會做得比我還要好，令我很汗顏。(N064)

學生進步那是老師一種成就感，至少我會覺得他不是我沒有浪費他兩年…。(R032)…小朋友上起來快樂，老師也會有成就感…。(R071)

R 教師認為老師最大的成就感來自於學生的成長，由學生的進步而得到的成就是值得教師去追求，H 教師也認為學生的改變是讓老師想「玩」下去的動力，這樣的改變同時會影響其他學年的老師。

當一個老師最主要的鼓勵就是來自於學生，學生表現好就是你最大的補藥，…你說校長的一句鼓勵比不上一個學生由不好變成好，那種成就是很大的，尤其一個小朋友變得很貼心，會為別人著想，我覺得那種窩心的感覺更值得老師去追求的吧！(R077)

…因為來自於看到學生的改變會有很高的成就感，然後這些學生的改變同時會，就是它會相互影響的，…然後對這些改變其實也會影響到其他學年。
。(H017)

貳、研究方面

一、更了解行動研究

J 教師後來因為實地做了行動研究後才了解什麼是「行動研究」，而 W 教師覺得做過行動研究後會讓教師更了解行動研究的概念，N 教師認為行動研究不同於一般研究，它可讓教師結合理論與實務，對教師的成長是有所助益的。

…所以像我後來理解的行動研究是說，今天是針對到我有困難譬如說班級常規不好，我才去做這方面的改進及研究，這才是行動研究呀!…(J020)

至少在一些基本概念(行動研究)會比其他的老師更知道這些呀，…你一定比其他老師更了解行動研究在幹嘛!(W051)

它是實地研究，並不是像我們在研究所，…關在研究室寫出來的一個東西，可能就是一個理論而已。但是它是結合理論跟實際在一起的一個研究方式，所以對教師的成長，我覺得會有很大的一個幫助。(N059)

同時，J、C 及 N 教師皆認為，在做行動研究的過程當中，需要閱讀相關文獻，藉由閱讀有助增進行動研究相關知識，對教師專業成長及提高專業自主亦有幫助。

如果你有確實去研讀，…那一定是對你的專業知識有所成長呀!(J025)例如哦!剛開始為了要做研究，…看了有關行動研究方法的書…。(J026)

…我會去閱讀更多的書籍，…相關行動研究的書，…可能就是在這些專業書籍的方面會涉獵更多…。(N086)

…你會閱讀到不少有關行動研究方面的書籍、論文，對專業自主性是很有幫助的…。(C041)

二、提昇研究能力

行動研究提供訓練教師做研究的機會，也提昇了研究能力，增強自信心。同時，教師由從事行動研究中重新整理自己凌亂的思緒而使得思緒更有條理，再面對相同情況可有新的方向重新再來過。

…最重要的收穫就是對於自己的研究能力應該是有所提昇啦！然後可能學到了一些你可能想要改善的方法知識這樣子吧，對呀！(J028)

…我會覺得我做研究能力比較好，而且會比較有信心，我肯定自己的能力…。(S059)

其實行動研究就是要把很凌亂的問題、凌亂的思緒重新作一個整理，然後把它歸納一下。…所以那個成長我想應該是讓自己的思緒有條理、整理更清楚，有了新的方向又可以重新出發。(Y049)

三、增進批判反省思考的能力

行動研究提供了訓練老師理性思考的機會，有助於以客觀的態度分析事情，並學會嘗試從不同角度看待事情，在研究批判的過程中，可加深教師的專業自主性。

…在生活上面，透過研究過程，覺得可以訓練自己更理性。…有時候你去分析一些事情的時候會比較客觀一點。(Y051)

…你需要寫札記，你就會藉由記錄中去反省，…可以幫助你反省及思考…
。(C041)你可以不一樣的觀點來看，和反省思考不大相同，你會用理性的觀點來看待一些事情，而不會一直抱怨不斷…。(C043)…那對學校方面就是你會學習用另外一種角度去看事情，…會換個角度去想。(C050)行動研究本身就是一個批判的過程，…在專業發展方面，一定會加深專業自主…
。(C044)

四、獲得研究成就感

J 教師的學校將所有的研究成果集結成冊，出版成書，讓老師們最後得到辛苦收穫的成果，便覺得苦心沒白費，也從中看到了成就感。教師辛苦完成行動研究後，見到一本出刊的專輯實是一件令人鼓舞的事，老師們從中獲得成就感外，亦達到拋磚引玉之效，帶引其他未加入行列的教師們。R 教師及 N 教師服務的學校雖然並未將他們的作品集結成冊，但他們也都從行動研究的成果當中得到成就感，C 教師也曾嘗試投稿，雖然過程很累，但同樣也從中獲得成就滿足。

…學校有一些經費，…然後學校有幫我們出版行動研究的那一本專輯。
(J017)…可能自己這樣做一做覺得還滿像樣的嘛！有一個成果這樣子。
(J019)…最後得到的是一本那個論文輯。(J027)學校幫你出版了一個刊物，唉！我覺得今天付出的苦心沒有什麼白費。(J028)

…不管你作品做的好不好，你有一份寫出來的研究，也就是你對自己比較肯定一點吧！(R079)

…當我完成這個報告的時候我會覺得很開心，…就是從中得到成就感。

(N088)

…可以投稿，可以交報告，會有成就感，可是很累！…人都需要一點成就滿足。(C053)

參、人際關係方面

一、學生與老師

教室中的老師與學生之間存在有如「權力拔河」的關係，教師常常需要爲了學生的作業或行爲與孩子們鬥智，藉著行動研究可增加師生互動的機會，除了改善教室問題外，更增進師生之間的了解與改善彼此的關係。

…你和學生之間互動會增加，可以互相更瞭解對方，同時增加教學互動，也可以改善教室的問題…。(C041)…我覺得師生之間是一種權力拔河，老師是威權，像是學生不寫作業我們就會跟他鬥到底，這是沒有益處的，藉由行動研究可以改善師生關係…。(C044)

二、老師與老師

小學環境猶如一個孤立的小城堡，教師藉由工作坊或從事行動研究拉近了彼此的距離，遇上教學問題時可以相互討論、分享想法，在彼此身上學習到更多東西，增加教師們知識交流與合作的機會，增進彼此情誼，有助於人際關係的改善。

…從工作坊的進行中，大家都變成好朋友。本來老師們在學校是很孤立的就像是一個小城堡，藉由工作坊，你可以在裡面得到同儕支持，…教學上

有問題，你也可以問這些人，所以對人際關係上是有幫助的。(C045)…在人際關係上，你會多很多和別人合作的機會…。(C050)

…跟同事的感情會更好，因為在你做行動研究當中，會討論，會互相關心，你做得怎樣…。(N071)更能分享彼此之間教學的情形，大家能袒誠佈公的，…做一個知識分享的交流，教學方式的交流。(N072)

那可能又多了一個跟同事、同儕之間接觸的機會，…一般的老師你如果今天進行，然後願意坦開心胸去跟人家討論的話，我想你會多了很多不同的意見，…這個應該也是在人際關係的增進是有幫助的…。(U034)

與同事遇到相同的教學問題時，除了分享資料外，還可以一同設法解決問題，使工作更有效率，同時這種合作的關係讓 S 教師感覺非常愉快。

有時候我們回家找資料，找來之後我們會分享給其他人，我們上的是共同的課程，…我們遇到的問題，有時候別人也會遇到，那我們就可以一起解決，可以節省一些時間，我覺得那時候的合作是非常愉快。(S015)

S 教師更提及在與同事的互動中，經過長期默契培養，他與合作夥伴的合作關係更為良好，同時提高了他對自然科的興趣。

…我覺得這樣一個互動過程，這樣長期培養默契下來，我們是可以從彼此身上學到一些東西，所以我覺得我之所以對自然有興趣，也是跟合作夥伴有關係，就是我們是合作滿愉快的…。(S016)

第二節 從事行動研究前後的轉變

壹、心情上的轉變

一、由「被迫」、「排斥」到「感覺愉快」

J 教師的經驗是一開始感到「被迫」、「排斥」，被迫地做行動研究，但後來與一群年紀相仿的老師合作而感覺愉快，再加上有博士、碩士學歷的教師一同合作，最後接受了做行動研究。Y 教師雖然沒有同儕合作的經驗，但後來也漸漸接受做行動研究。

一剛開始的心情當然是覺得被迫啊！可是後來是因為一群老師都有在做嘛！所以覺得跟人家合作的感覺還不錯啊！（J002）…跟自己年紀相仿的老師呀合作的感覺當然不錯！還有一個博士來領導我們，所以就抱著試試看的心情。（J003）

我覺得做任何事情剛開始都會不習慣，多少心裡面會有點掙扎這樣子，可是後來慢慢地接受了。（Y015）…可能剛開始做的時候心裡面不太願意，後來也都慢慢接受了！（Y027）

二、由「憑印象」到「訴諸文字」而獲得自信心

雖然一直以來都有與同儕討論、修正教學，但過去並沒有將教學想法與過程記錄下來，與他人討論時僅憑記憶，但後來進行較為詳實的記錄後，除了有助於更能深入了解教學情況外，最重要的是在與同事分享時能較具有信心。

之前我不會訴諸文字，那我一樣會跟人家討論，一樣會做修正，一樣會有一些成果，…可是因為這樣有比較詳實的資料記錄，可能我以後講話會比

較有自信一點…。(U037)…之前是憑印象感覺，有時候你的記憶可能有疏失，那你有一個完整的資料，而且你有記錄過，對這個情況的了解事實上是會更深入，所以在討論的時候會有某一些的例子可以跟人家分享，這個時候你整個資料的肯定度是比較高的。(U038)

貳、研究上的轉變

一、行動研究不如想像中困難

J 教師及 R 教師於做行動研究的一開始時，覺得行動研究是困難的工作，但在實際動手做行動研究後，發現它並不如想像中困難，也從中得到了自我肯定。

一開始覺得那好像很難做，…真正自己去嘗試之後才發現，唉！凡事沒那麼難呀！(J027)

那時候想法是很難，…應該是很痛苦的一件事情，耗時耗力…，所以那時候想說做行動研究好辛苦喔！後來有聽同事講，再去看別人做，就覺得耶！好像不是像我原本想的那麼難。(R066)自己做了之後覺得還可以啦！要花時間，但是基本上不會覺得很難…。(R068)

二、發掘自己研究的潛能

J 教師做行動研究當時尚未進修研究所，做了行動研究後，漸漸發現自己具有研究潛能，似乎也成了自己再繼續進修研究所的動力之一。

…好像覺得不是那麼的嚴謹，…可能自己這樣做一做覺得還滿像樣的嘛！
…就覺得那時候可能還沒讀研究所，所以覺得唉！自己可能還能做研究的。
。(J019)

參、觀念上的轉變

一、對自然生態產生興趣

S 教師提及過去的他不會有任何興趣去接觸蝴蝶，但與同事合作後，發現自己漸漸對自然生態的議題產生興趣，且會主動尋找相關資料。

其實那個東西我以前不是會，根本不會想要去接觸的東西，因為我本身會過敏，可是蝴蝶的東西我接觸之後它是沒有影響的…，那我自己越來越有興趣也會自己去找資料…。(S016)

二、對行動研究的看法不同

N 與 G 教師對行動研究的想法都始於正面態度，N 教師經過行動研究後，他從中得到幫助，發現真的印證了原先的想法，更肯定「行動研究融入教學將有助於改善教學」的這個想法。

對行動研究一開始就是抱著正面的態度，在之前就是覺得做行動研究應該是對老師有幫助的，那自己做了之後，才發現剛剛講得那些面向得到不少幫助。(N065)其實在開始大家會覺得這是一個負擔，…所以它真正的內涵是要融入在你的教學課程當中，…因為畢竟它是要改善你的教學方式…。(N067)

而 G 教師的經驗恰好相反，在他做過數篇行動研究且參加過數次的研討會後，他發現行動研究對國小教師的實際教學未必有幫助，因為將做行動研究的時間用來進行教學反省或處理教學及學生問題是更有助益。

…在做行動研究之前，我會覺得行動研究以國小老師來說，是比較有幫助的。那在做了這麼多篇行動研究，又參加了這麼多研討會之後，會發現其實老師對行動研究這東西，它不見得會覺得對他實際的教學真的幫助更大…，他如果把那些時間(做行動研究)拿來做教學反省，對於自己班級的教學或對自己班上的學生，能有更深入的思考跟反省，那其實對於平常教學，那也是滿不錯的，那為什麼一定要生產出可能那個比較沒有價值的知識，那種形式的知識出來，可能對於他的教學反而實際沒有幫忙的東西…。

(G043)

三、改變舊有的想法

C 教師在第二次的行動研究過程中，在他與他的受訪者的互動中發現經過覺察的方式，可以幫助他及他的受訪者改變原先的觀念，在這過程裡，對 C 教師產生了激勵作用，影響他後來對很多事物的看法。

…他(受訪者)有些觀念，還是站在傳統蠻保守的立場去思考，可是有些事情又很棒！所以我會認為經過覺察的方式，類似行動研究的方式，來幫助他瞭解對一些事物的看法，能做到平等(性別)的境界…，能幫助他改正一些在想法上的差距…。(C010)…在我跟他的互動中，可能對他也產生了某種程度的激盪，…真正有產生激勵作用的反而是我，甚至於影響我在後來對很多事情上的看法。(C011)

R 教師提及他的經驗，當教師以原有的觀念看學生的行為而無法改變學生時，到最後，教師會漸漸地改變自己原先的想法去接受學生、認同學生，教師的觀念會隨之改變。

…後來變成說我沒辦法改變他(學生)的行為了，…就變成說我要改變我的想法，不認為那是錯的…。(R048)就變成我認同他的行為，…因為其實在做這些事情的時候，我覺得很多老師的觀念呀什麼也都會跟著在改變吧！(R049)

另外，C 教師的經驗發現學生的改變有些時候是需要等待，或許在努力過後仍發現學生的行為沒有改變，但是再過一段時日會慢慢發現學生的變化，後來他會告訴自己試著等待學生的改變。

就是說你會發現有些事情是你無法改變！…過了一段時間，發現那個學生開始有了一些改變，…有時候改變是需要等待的。…當你發現努力做了這麼多都沒有(進步)，可以試著去『等待』。(C028)

H 教師在教學過程中不斷問自己「我在做什麼？」，當無法接受現狀時將會意識到改變自我的想法，並將周遭所有的資源拉進來一併思考，也因為如此反覆思索讓老師在工作中得到樂趣，他舉了選用學生教科書的例子說明。

…我常常會搞不清楚自己在幹嘛，然後我就會想說，我到底在幹嘛？…這件事情你要不斷去認識你自己。(H181)…選教科書他本來就可以是一個例行公事。我認識完了嘛，然後我接受我就不會改變，因為我沒有辦法接受而去做改變，當我意識到這個改變的時候，我就會去拉我身邊所有的關係跟相關的資源，然後做很多很多的串聯。所以我覺得我這樣教幾年書下來覺得還蠻有趣的，然後做行政的工作也不會覺得很無聊。(H182)…這個改變不是改變別人，而是改變自己(可能的想法)…。(H185)

肆、靜默的改變

上述三項皆為教師意識到的改變，但 H 及 R 教師提到在整個改變過程中，有些部分是老師自身很難察覺的，H 教師的同事將這樣不自覺的改變稱為「靜默的改變」，H 教師例舉一位老師的故事。

…做行動研究的過程中，對自己的成長，其實是很難察覺的…。(R084)

…老師們我們自己不太會意識到自己有什麼改變，可是從別人的角度來看，我覺得(是有改變的)，例如，有一個男老師，他從當老師以來就一直很不想當老師。(H194)…老師這個身分對他來說就是，怎麼簡單怎麼做，怎麼教學怎麼好。當時也是這樣，可是你現在看到他，他不是這樣子，你問他有沒有什麼改變？他告訴你沒有。因為他的著眼點改變了…，開始把學生的利益放進自己的利益裡面…。(H198)…然後會去做一些他之前從來都不會做的事情。(H205)但是他自己沒有什麼樣太大的感覺。…學校的老師就是針對這個寫了一個故事就叫做「靜默的改變」。(H215)

這些改變從何而來？可能來自於學生、同事、家長等給他的肯定，當老師從改變中得到成就感時，在教學上會持續不斷做自己有興趣的改變。

…因為今天旁邊有這群人，他還會再做一些更多的變化，而且會做他有興趣的東西。(H212)…會有很高的成就感，這些改變來自於學生，來自於同事，來自於家長(對他的肯定)，然後他自己會覺得還滿有趣的。(H214)

伍、學校的轉變

前述四項皆為教師從事行動研究過後所產生的轉變，在研究者訪談過程中發現，原來除了教師的轉變之外，學校環境亦會受教師影響而有所改變，教師或許無法直接改變學校，但學校會因教師的改變而有些不同，H 教師在一次搬

洗衣機的經驗當中意識到這個部分。

…他(學校環境)不會隨著你改變，但是他會隨著你而鬆動。(H185)…你說我來這邊五年，學校有沒有什麼改變？不會有什麼改變啦，但是你有沒有可能因為我的這些東搞搞，西搞搞，會不會有一些，不一樣的東西出來？有，那了不起就是鬆動而已。會深刻的意識就是，我們家有一次要換洗衣機，那搬不下來，因為太大了，然後唯一的方式就是把他敲碎這樣。(H187)把它敲爛，然後真的一塊一塊搬下來這樣，那時候就想說，ㄟ，其實學校就是像這樣，因為你大環境不可能改變，但是你把他鬆動之後，他就有改變的可能性。(H188)

第三節 教師對行動研究的建議與看法

本節旨在探討教師親身經歷過行動研究後，針對行動研究提出教師的建議與看法，以及將來是否有意願再做行動研究。

壹、教師對推動行動研究的建議

一、給教育行政的建議

(一)訂定遊戲規則

當要推動行動研究之時，應先訂定遊戲規則及實質獎勵制度，以減少教師的心理反彈。

針對教育部教育局的部分，我覺得應該明文來規定…。(C037)

…那如果說要推動的話其實就是獎勵制度訂出來，…就是你一些比較實質上的獎勵訂出來的話，我想至少當年輕的老師被分配到這項工作時才不會覺得為什麼就是我、為什麼老是我。(R055)

(二)提供教師發聲的機會

若國小教師有機會進行與學術有關的發表，教師會覺得除了教學之外，教師還有進行學術研究的能力，老師可從中得到自我肯定。

…請老師去發表，…我覺得那很好，有機會出去外面，做這樣一個跟學術很有關係的發表，…就是除了教學之外，…我們還有一個學術研究的能力。(S076)…會讓老師有發表的機會…。(S078)

(三)改變師資培育課程

要培育出具備專業素養的師資，首先需改善師資培育者的專業能力，師資培育的專業不夠時是無法培育出具專業素養的教師；另外，還需要師資課程的改進，例如開設行動研究相關知能課程，以訓練師資生從事行動研究，使其具有研究能力，師資培育的課程需能跟得上教育改革的腳步，以教育下一代適應未來的生活。

…我認為師範學院課程要改變，你要訓練學生專業能力，必須要老師先養成專業能力（師院的師資），師範學院老師不專業，如何期許教出來的學生是很專業的。第二，師資培育機構課程要改變，因為現在是九年一貫課程，你不能以舊的觀念來教現在的小孩適應未來的生活，所以課程方面要跟著時代走要改變…。(C056)

二、給學校行政領導的建議

(一)提供做行動研究能力的訓練機會

在推動教師行動研究之初，應先對教師進行觀念宣導及研究方法之相關教育與訓練，或是組讀書會或工作坊，先讓教師有相關的先備知識並且能接受做行動研究，有引導者進行引導與示範，以利日後進行研究，有好的訓練才能讓老師寫出好的研究，而非只是爲了要交差。

…老師其實也不知道，因為沒有廣為宣導嘛！那如果我們想要接受這個新的觀念跟方法，我們是不是要對這個行動研究有所了解。(J014)…行動研究是需要幾個人來帶領的，而不是說自己一個人亂闖亂撞。(J028)你一定要大肆的宣導，然後要有一些拋磚引玉的示範…。學校一開始就應該把行動研究放入研習的規劃當中…，我覺得這種東西都是老師往前做的動力…。(J029)

做一個引導工作坊或讀書會或研討會，…要有固定在進行的，而不是說臨時才做一個專題演講。(Y030)

我是覺得可以辦一個研習或分享，像這學期有個分享我就覺得還不錯，或是請專家來教授也好或是那方面的專家都可以…。(I011)

我如果是主管，我會帶領他們一起先做研究…。或是說我會希望是隨時在做，而不是因為有這樣才有人做，「我們來做一個東西，我們來交差好不好」…。(S074)

第一個一定要讓他知識夠，…要向老師推銷說，行動研究對你的教學是不錯的、有幫助的，…讓老師先去接受它，然後大家安排怎麼研習講座那些，讓老師有一些基本的概念…。(W040)…可以成立什麼教師專業素質成長

營或者是成立一個讀書會也可以呀，就是讀書會的成員可以一起去涉獵這方面的知識，然後互相的切磋…。(W041)

…需給予老師訓練，有訓練才能寫出好東西…。(C033)

另外，當教師於完成一件行動研究後學校應給予教師實質回饋，例如核發研習時數以鼓勵教師，或頒發獎狀、列入積分計算或在職務分配時予以優先等鼓勵，甚至提供研究獎金以激發教師做行動研究之動力。

…學校可能在一些實質的回饋上，可能獎狀吧，那可能你做這個研究你也有績分。(J029)

…我也很希望有足夠的經濟資源可以給老師獎勵、發獎金或什麼的，…如果這樣子的話，我可能會更賣力去做，…我會希望校方可以有這樣的獎勵。(S075)

(二)提供專家諮詢

當教師於研究過程中遇上瓶頸，若有位專家可提供意見與諮詢，適時指引方向、輔導教師，將有助於教師做行動研究。

學校最好有一些專家或請一些專家來諮詢，不然老師不會。我覺得學校如果願意幫老師解決研究上一些阻礙的話，老師應該就比較有興趣。(J030)

…那工作坊的話可能就要比較有專業的人來帶領…。(Y029)

(三)提供研究經費

從事研究是需要大筆金錢支出，對教師來說，都是一個負擔，做研究如果有部分經費做為支持，對整個研究的進行與教師動手做研究的意願將大有幫助，同時可提高教師做研究的興趣，並可運用經費購置圖書以利教師專業成長。

…有一些經費，我覺得這種東西都是老師往前做的動力。(J029)

…給予補助，…我覺得做行動研究，需要訪談、影印文獻、請人打逐字稿，都需要一大筆金錢的支出…，對研究者來說是一個負擔…。(C033)

…有研究經費，比方在搜集資料或是文獻探討方面，更有資源去做，如果沒有那些資源的話，很多老師可能沒有那個意願去做。(N025)

…要有一個預算來支持這些 team 的研究，不管是專書、經費或空間、時間。(Y045)

(四)給予資源協助

學校行政人員應意識到提供相關的資源協助老師，包括行動研究相關資料、時間、空間、人力資源等，讓老師們有共同對話、交流的時間與空間，以減少教師的負擔，讓教師得以更順利地從事行動研究。

再來書面上的資料最好也提供出來，不要讓我們去書局找半天。…我是覺得老師已經在很有限的時間裡面要做這樣的東西，如果說學校可以提供更多的資訊，那可能老師做起來也比較得心應手…。(I046)

…像我們國小現在很缺乏老師互相專業對話的時間，如果你今天要做，就要給老師專業對話的空間跟時間…。(J031)

…老師實際上最需要的第一是減課，因該要讓老師有額外的時間來做研究，不要讓老師覺得是一個沈重的負擔…。(C033)…為什麼我要花這麼多時間來進行研究，何況回到家中還有家庭要忙碌，這是老師會反彈的部分。所以老師的問題要從實際上（減課）去改善，而不是從情感上去安撫。(C036)

行政人員所接觸的資源與機會比老師還豐富，當教師有意想進行動研究時，行政人員若能適時當協助教師尋找各種資源，成為教師與其他資源的媒介，增加教師與各種相關資源的聯結機會。

…如果是(我)行政人員的話，如果是教務主任，或是校長的話，我非但不會卡你，我還會鼓勵，我會想盡辦法去挖一些東西給你…。(H142)因為你在行政這個位置，相對於老師而言，他所接觸到的面向跟所觸及到的資源，是比老師多更多、更複雜，然後你就有更多的機會能夠做判斷。(H145) …還會想辦法去幫他拉關係，拉各種不同的關係跟脈絡，找一個資源給他。(H146)

(五)以鼓勵、營造風氣取代「以上對下」的強迫方式

教師做行動研究應是教師體悟到目前所面臨的問題後，設法解決問題，這過程應屬於教師自發、自主、無負擔與壓力，應先以鼓勵方式，由有興趣之教師帶動以營造風氣而非被迫、被要求要「交作業」，才不失其真意與美意；教師若對行動研究的觀念不清楚、對做研究的態度不夠積極、主動，做行動研究之出發點是「為了交作業」，爾後做行動研究易產生延續性的問題。

…比如說你要推行動研究，那政策來了，那我可能就只好轉達(公文)，…我們不會特別去勉強哪個老師一定要做哪些事，那可能私下會鼓勵，…我們也不會特別去勉強或去強迫他。(U041)

…但是在實施的執行上不要硬性規定老師要做什麼樣的報告，…要讓老師自己去選擇。(I011)

…我覺得也要是積極一點的老師，因為今天老師他可能不知道什麼叫做行動研究，或是他做了，可是沒有辦法持續。(J024)不可能都由上對下要老師做，這種是自發性的，如果有形成風氣的話，我覺得老師自然而然覺得好像凡事沒有這麼難，就會有興趣做…。(J029)

另外，當老師是非主動進行行動研究，爲了「交作業」應付一下，對老師而言不是件難事，除增加老師的負擔外，並無實質效益。

…那你只是要求老師一些文獻上的成果，那老師當然就是抄呀，要應付這種東西，其實很簡單。(J029)

…我不會很鼓吹老師們在一個被要求的狀況下去做。…那這種就是老師要交作業應付一下其實很簡單，抄一抄嘛！它只是增加老師的負擔，它沒有實質上的效益。(H061)我舉一個例子來講，我們去年出了一本老師做的專刊，那出那個專刊太簡單了，我在每個學年邀兩篇。(H063)…那這種就是老師要交作業應付一下其實很簡單，它只是增加老師的負擔，沒有實質上的效益。(H064)

(六)不把行動研究當作考評依據

I 教師覺得不論教師做出來的行動研究是好是壞，都不應把它視為考評的依據，不可以此將老師貼上標籤。

…但是你不能說這個老師做比較深層的績效就比較績優…。(I011)…我是覺得不管行動研究做出來的成果是好是壞，行政人員也不需要給他貼標籤，這個第一名這個第二名第三名這個比較優、比較不優…。(I042)

(七)不否定教師

對教師所提之任何想法應予以支持、尊重，若以否定的方式處理，易造成教師的心理壓力，打擊教師的信心而喪失教師做研究的動力。當教師們有想法、努力爭取對話時間與空間時，學校應給予支持；學校最大的支援就是「不管」，不阻撓教師努力求取成長的機會，相信教師的自主能力與處理級務的專業能力。

我覺得今天如果教師有興趣，也不要否定，老師可以嘗試任何題目，不要覺得說老師他這個主題是能做或不能做。(J030)

…當然上級有時翻翻(老師的作品)沒關係，翻一翻但是不要看得很仔細，雞蛋裡挑骨頭這樣就會讓人感覺有壓力。(I044)

「不管」就是最好的資源！我所謂的不管是指說你不要來砍人家，所謂砍人家就是說當老師有這樣的改變的時候，你不要處處去設防，不要去阻擋就是最大的支援。(H080)擋我的意思就是說，當我們要去動些什麼東西的時候，你不要到處說「不要不要…」，但是我並沒有從你身上拿到什麼樣的條件或資源。(H108)…那就是我們會跟學生安排好，讓學生下去(參加

升旗典禮)，那你就不要說不要，我並沒有跟你要什麼資源。我希望行政人員不要來煩我，就這樣好了。(H116)

三、教師的自省

(一)加強創造批判思考的能力

教師應該多多培養自己的批判思考能力以成爲一個專業工作者，C 教師更認爲教師應避免成爲複製意識型態或文化霸權的機器。

我覺得自覺外，自己也要，也要多加油吧，不管是學識或是其他各方面，可能就是…怎麼講…就是要自己批判思考。(G068)

另外是要加重一些批判思考能力，才能做一個專業知識份子…。…老師批判性不強，變成複製國家意識型態的機器或是複製文化霸權。(C056)

(二)提昇自我反省的能力

行動研究過程中的自我反省是展現教師專業的象徵之一，教師在做任何事情或決定之前若沒有經過思索是無法令人相信他是具有專業的；近年來的教育行政單位除了推動教育革新外，也間接將教師推向一個專業化的職業，漸漸建立教師的專業形象，因此教師應加強自我反省的能力。

然後行動研究是其中一個，展現一個專業這一方面的一個象徵，…藉著自我反省，來要求自己說一定要更進一步的想法…。…這幾年來教育部、教育局推廣九年一貫制或是更早前的小班精神，一直一直推，把老師把學校的部分變成一個更有專業的行業或專業的地點的話，我想行動研究或自我反省的能力是不可或缺的一個因素。(W054)

我覺得老師如果不自省不反省的話，我覺得是不可能的…，但是我相信那個老師如果有思索過，…那我才相信他真的有一個專業形象…。(U043)

G 教師更進一步認為，教師需對自己的專業深具信心，例如當教師遇上教學問題時，於反省過程中，有些教師可能會因此而退讓或修正原先的教育理念，但教師應該要堅持自己的專業。

那尤其我覺得碰到一些問題的話呢，…你可能在進行反省的過程當中，…你可能會退讓，或你可能會修正，可是有的你可能會據理力爭，也不要說據理力爭，也就是你會堅持你的那道「專業」防線…。(G069)

(三)不斷進修、研究、與他人分享知識

教師需要不斷的進修並且進行研究，有相關文章的發表或研究可以讓外界覺得教師是不斷地在尋求成長，而非停滯不前，同時也會減少他人對教師的質疑。

我覺得老師要進修啊！或是說你真的有這些研究的文獻，研究的成果發表，因為家長或社會外面各界對老師應該會有不同的，我們的家長或是其他人，他真的會因為說，你好像有做過研究或做過什麼，對你會有不一樣的感覺，至少比較不會質疑你啦…，你有發表一些東西，…我覺得做研究可以讓外界改變那種看法，至少他們覺得老師是一直在向上的，不是一直停頓在那裡。(S083)

N 教師還認為教師除了應永保學習的態度外，還要與他人分享知識，透過彼此的分享以獲得成長，若老師封閉的關在象牙塔裡閉門造車，將會阻礙教師專業成長。

…不斷的創造思考吧，…我覺得要有一顆學習的心，然後彼此分享，彼此分享才能自我成長。(N082)很多東西是要透過彼此的分享，…在教師專業成長當中，知識分享是很重要的一環…，因為很多老師是閉門造車，…這就是很大的缺點，…然後就變成一個很封閉的缺點…，對你們教師專業成長很大的一個缺點。(N083)

貳、教師對行動研究的看法

一、從事行動研究不等於專業能力的展現

教師做行動研究就等於他有專業能力嗎？R 教師認為國小教師的專業與大學教授的專業立足點不同，展現專業的角度也不盡相同，有高深學問者未必具有國小教師的教學以及和小朋友溝通的能力，因此，國小教師做行動研究未必就等於有專業能力。

我想這該回歸到我們做的行動研究，做這些行動研究就代表教師有專業能力嗎？我覺得這是一個問號呀！…我面對的是小朋友，…你要要求國小老師跟大學教授一樣做研究，那完全是一個不平等的立足點來看這件事，…如果他們回到小學來教小朋友，他們也一樣是在學習呀！不是嗎？他們也是一樣在學習怎樣跟小朋友溝通…不見的說他們有高深的學問，他們就一定會，專業能力所展現的角度是不一樣的…。(R084)

H 教師認為文本的寫作產出有助於老師思考、成長，但行動研究絕無官員想像中可以達到課程及教學的改革之「神奇」成效，教師們在「為了行動研究而做行動研究」的情形中也道出了部分盲點，研究者將此稱為「變調的行動研究」。

到底這些文本對老師來說有沒有實質的幫助？我相信是有的，但是絕對不會像之前像台北市或全國各地把行動研究當作是一個「令符」…。(H028)
…他希望讓國小老師做行動研究來達到課程跟教學的改變，課程改革，讓人家覺得你這樣子就好像可以升天了。沒有這種事情！(H030)…老師為了行動研究而行動研究，不只是這樣，是別人的行動我來研究，就是老師在做一些事情，然後一批不相關的人來做一些研究，這些不相關的人通常有一些權力關係在裡面。(H031)

二、研究與教學緊密關聯會產生共鳴的學習

能讓老師維持做任何研究的關鍵在於他的研究與教學生活是否有關聯，有感覺的行動研究更是建立在老師與外界環境互動中，以教學與研究如同土壤與植物的關係做譬喻，老師的教學就如土壤，行動研究猶如植物，要把植物種得好需從土壤著手，如果種植的節氣不對，植物絕不可能長得好；老師做行動研究亦然，研究需建立在與教學有緊密關聯中，當外界在教師還沒做好準備時要求教師做行動研究，將無法與老師產生共鳴，是沒有「感覺」的行動研究。

…如果有我們小學老師來做所謂的行動研究或任何的研究所的話，他能夠維持的下去，有一個前提關鍵是一定要跟他的教學關聯，跟他在學校的生活情境有緊密的關聯，…等到我後來再去唸書，我沒有辦法容忍說我腦袋想的是一回事，我做的是一回事，我寫的又是另一回事，所以我的博士論文就是寫自己的故事。(H074)…你會有感覺(教書)，它是一個熱情啊，教書需要有些感覺的。(H111)…如果要玩真的有感覺的行動研究，他不會搭在一個智識上的，而是搭在一個老師的教學空間裡面…。但是重點是他要有一個深耕的那個土，(H127)…每個老師他都要教學，都在過學校的生活，所以那個土壤一直都存在，但是他並沒有太多的機會讓東西能夠種下來，他是強行植入的，所以他跟那個土壤是發生不了關係的。(H129)

H 教師更進一步認為，當老師的教學工作與他的學習產生互動與共鳴時，這樣的經驗讓老師的學習永不止息，此種經驗與學習將成爲一種能力伴隨老師，老師的學習更不是爲了生產文本、寫作文章，因爲學習將會一直存在老師身上。

…互相串連(教學相關工作)、互相學習的機會，他只要有這樣的經驗，他就是一個帶著走的能力，他就會一輩子在那，沒有辦法停下來去想說我要過以前的生活。那是不是這樣因爲這個老師一直做研究，然後生產東西？不是，而是他會一直處在一個不斷學習的這個狀態，而這個學習的素材就是來自於他的工作經驗，那存在的工作經驗就是他不斷的跟學生、老師同儕、學校的行政人員、家長、他學科，透過這些東西，作爲他的學習的材料，他這個(學習)是不會停下來。(H132)

三、教師自主學習重於做行動研究

一個老師到底有沒有寫出行動研究並不是重點，關鍵在於老師的學習，可能來自於學生、行政、教學等等，有無「行動研究」的頭銜不再是那麼重要。老師的學習常無法自行主導，由學校安排常被視爲理所當然而忽略了老師學習的自主性，安排週三進修即道出此問題。教師們多希望學校可提供週三下午進修時間讓教師可做研究、與同儕分享、討論，或可讓教師至圖書館查閱相關資料，讓教師有充足的時間可彈性運用，把學習的主導權還給教師。

…因爲行動研究這個概念，對我來說已經不是那麼重要了，那是老師的學習啊！老師來自什麼樣子的學習，來自於他的工作的訓練的學習。(H105)
所以我根本不會管你行動研究不行動研究，這個東西就比較其次的，而是真正在一個是老師的學習，…他是不是要冠上行動研究的名稱我覺得不是

那麼(重要)。(H133)…因為我們在決定一個事情的時候，必須安排教師進修，老師會有一個假設(由學校安排進修活動)，可是這個假設我們都視為理所當然，其實不是這樣子的。我們會期望學校能夠給我們週三進修的這個部分，對不對？像我就不認為說這是你給我的，這本來就是我的。(H105)

…給他幾個週三下午的時間去進修嘛，我覺得這個都有幫助。(J029)

周三下午或看哪些時候沒有課，或者比較有意願的話可能利用寒暑假的時間來做一個引導工作坊或讀書會、研討會。周三下午的運用，可以讓他們去做專業的討論、對談。(Y044)

四、問題解決的急迫性重於產出研究文本

當教師於教學現場碰上問題時，大部分時候需要馬上解決問題，通常問題解決比做行動研究更為急迫，國小教師大多還是將精力投注於教學當中，對他們而言，相較於做研究，教學畢竟還是較於急迫的。

…其實有時候在教學上遇到的問題是沒辦法拖到你做一些研究再去做解決的問題，有時候就是你必須馬上解決…。(I008)

我們國小比較投入於自己的班級教學當中…，所以在教學投入的情況之下，你還要再讓他們做研究或是要他們再…可能…還是不是那麼急迫性啦，…可能課堂中教學還是國小老師最主要的一個部分。(G079)

另外，老師們每天都有層出不窮的問題需要面對與解決，用行動研究解決問題未必是最有效率的方式，花費大量力氣以產出文本的意義對教師而言並非極為重要，因為教師最主要目的只為了解決問題。

…像這種建議其實可以直接跟上面反應就好了，不用透過這種東西再去讓校長看到再去做這樣的事情。(I027)有些事情是用講的、用溝通的會比較有效率。(I028)…我們只是碰到教學上遇到的問題我們要去解決，解決問題的方式很多種不一定要用行動研究這種方式來解決。(I061)

我們通常會針對一個事情，…就是一般的老師遇到問題，我們把它解決了就 o.k. 了。(H037)…但是沒有把它寫成紙筆或文本，那其實不是很需要。(H047)…當要求老師通通綁在他的日常生活瑣事裡面，那我們希望他能撥出一些時間來做這些，或是來寫這些東西的話，對他來講是一個很大的負擔，…那我不知道說老師為什麼要做？因為我只是要解決問題。(H048)

U 及 C 教師更進一步認為，不如把做行動研究的時間與精神放在學生及課程改變上，有無寫出行動研究倒是其次，重點在於教學過程中，教師是否保有行動研究的精神，而非期待教師的學術論述。U 教師認為在教學過程中不斷解決問題、反省教學，這已與行動研究的精神相契合。

其實我在整個教學裡面，我覺得行動研究就是在解決班級上的問題…，那麼無形之中，我覺得這跟一個行動研究的內容精神已經是有點契合的…。(U003)但是我覺得如果把老師要做一個很詳實的記錄下來，…我覺得還不如把時間花在對學生的身上…，或者在課程的改變上多一點，可能相對的有一些問題可能會不見，…但是我覺得行動研究的精神一定要深植每個老師的心中，就是至少對問題的了解會想辦法去解決它，甚至你在有一個反

省過程你找到自己心中的答案，那麼絕對有幫助你的教學，這個精神一定要存在每個老師的心中…。(U040)

…我會覺得放在行動中解決(問題)才是最重要的…，重要的是他的投入與付出，或是他是否有解決到問題，…而不是去期待他會得到什麼專業(學術)的論述。(C055)

也有教師認為，教師的責任感更甚於行動研究的文本產出，教師的教學與帶班使命感讓教師會花心思於教學中，設法解決問題，對 S 及 U 教師來說，行動研究只是附屬於教學之下，不論有沒有做研究，教師的責任就是認真教學，而 I 教師認為，只要教師的態度是負責任的，解決問題不一定要用行動研究的方式。

我覺得就是以一個我當老師的責任吧！我覺得我應該要這麼做，行動研究應該是附加的…。(S063)

…我覺得我的研究是附屬的，我還是比較覺得要對得起學生的一個教學過程，我不管有沒有在做研究我都是要認真教學啦…。(U019)

因為你帶的班級你有責任，…你一定會花很多心力去帶好它，遇到問題你會想辦法去解決它，你不會把問題留在那裡，你一定會做很多事情去處理這件事…。(R087)

…只要他的負責程度對學生負責就好了，那這方面的話，解決問題我是覺得不一定要用這種方式來做…。(I011)

五、行動研究有助於提昇教師專業形象

雖然行動研究未必是解決問題的最佳方式，但 G 教師仍認為行動研究或多或少仍有助於教師專業形象的提昇，W 教師亦認為它的立意很好，可增進教師自我反省的能力。

…那你說做行動研究對於專業地位或形象有沒有提升？我覺得這都是多多少少還是有，至少妳會做嘛！我不會做…。(G066)

行動研究的立意是很好，因為它不僅可以讓老師自我反省的能力(提高)，也可以讓外界對老師的專業素質更提高一些…。(W057)

另外，H 教師提及，雖然教師工作繁重，但是當教師意識到自我的專業認同時，即使吃力地做行動研究，唯一的收穫可能來自於成就感之外，得不到任何物質上的回饋，仍會反省自己及他人如何看待老師們的訓練與專業成長。

我沒事幹嘛會去自發呢？一個觀念就是說到底一個小學老師，當我們在看待我們自己的專業的時候，然後從別人的角度和眼光又如何反應到我們的訓練跟成長？那這例子就是認同的概念。(H066)…在物質上面的報酬根本沒有呀！根本不會有！老師做這個事(行動研究)不會得到太大的回饋，唯一能得的就是在精神上面及工作上，成就感包括在裡面。(H067)

參、再做行動研究的可能性

一、將來仍會再進行行動研究

G、C、S、U 及 N 教師認為將來還是會繼續做行動研究，雖然他們所持的理由不盡相同；G 教師在博士班畢業後仍然會繼續記錄教學過程中的反省歷程與改變；C 教師則提了兩個理由，一方面是因為研究所的課業需求，另一方面

則會選擇自己有興趣的問題進行研究；S 教師則是對行動研究仍抱持很大的興趣，但唯一的條件是需要有「天時地利人和」的配合；U 教師則是會秉持行動研究的精神解決教學上的問題；最後 N 教師覺得在有經費支援的情形下，將會以團體合作的方式進行行動研究，因為經費是讓教師做研究的一個誘因。

畢業之後(博士班)還是會做，可能你在教學歷程當中…類似反省吧，…你還是多多少少在教學歷程會有一些…一些想法跟改變，那個部分我還是會想把它記錄下來。(G076)

第一點，會，因為課業所需，…這是大多數人的想法與需求(交研究所作業)。第二點，我會依照自己的實際需求，不然就依照我自己的興趣去做，或是真的要解決問題。(C054)

其實我對行動研究我還是抱持很大的興趣，我還是會做。(S094)產生興趣是因為「天時地利人和」，就是說當你想要做的時候、你需要資源、你需要夥伴、你需要學生配合、家長配合的時候，反正你都可以你想要什麼都可以適時出現的時候，然後當你遇到困難你都可以得到解決的時候，就是可以給我很大的信心繼續下去。(S097)

我說我的行動研究應該是會持續的，就是秉持那種精神，…因為做行動研究本來就是在解決職場上一個問題嘛…。(U045)

下次有機會我可能還是會找比較好的同事，然後一起來做研究…。(N038)
…我可能是認為有研究經費吧！如果是團體的話啦！如果個人的話，沒有經費的話我也會做。可是有團體的部分，我認為畢竟有那個誘因存在，…我想這才會有一個驅動力存在吧！(N042)

二、若無特殊需要，將不會再做行動研究

對一般教師來說，做行動研究是一項很花時間的工作，大部分有家庭需要照顧的教師，他們下班後多忙於家事，當他們有學校的額外工作需帶回家做時，影響了他們原先的生活步調，例如與家人之間的互動時間變少等等，所以，在非必要的情形下，教師是不會自發再做行動研究。

以後，其實也有點懶了，因為做那個本來就是要花時間的，那除了平常的時間你另外又要花時間做研究。(R080)…我們現在還未婚，我們有比較多的時間去投入，其實以一般的教師來講，他們有家庭，回家要照顧小孩、照顧先生什麼的，…你還要撥時間做這種東西，可能是真的心有餘力呀！…那你看我們年輕人做起來就覺得是一項負擔了，更何況是他們呢！…我覺得不會主動自發的去做，別人說有作業我們才交…。(R081)

…當然可以不要做就不要做。…我回去一定要煮飯，煮完飯一定要收，然後要看他(孩子)的聯絡簿，每天我一定要看一下電視新聞，…弄一弄每天都很晚才睡覺…。我不喜歡這種感覺，像這個禮拜我就跟大家沒有互動，我吃飽飯就上去出我的考題，我就躲在房間裡面對著電腦開始做，我是覺得這個禮拜就跟他們(家人)很疏遠。(I047)…以出考卷為例來講，…一個晚上我可能只做一個大題，那我就要連續作好幾個晚上…。(I048)

第四節 分析與討論

本章主要是針對教師從事過行動研究過程中所獲得的專業成長，與從事行動研究之前後的轉變進行探討，並了解教師對推動行動研究的建議與看法。

壹、教師所獲得的專業成長

Sax & Fisher(2001)以 21 位教師為研究對象發現，教師透過行動研究所獲得的成長包含有下列幾項，首先是人際溝通能力的提增，對自己的教學更具信心，同時與同儕之間的關係變得更好，更重要的是解決了實務工作的問題，另外，在研究過程中，他們漸漸成為反省實務工作者(reflective practitioners)，教師在班級上以及在專業實務中所做的改變，最大的受益者是學生。

在 Brown & Macatangay(2002)的研究中發現，教師在工作實務中所獲得的專業發展將會直接影響學生的學習與表現。本研究，教師經過從事行動研究後，教師發現他們的專業成長包含教學、研究及人際關係等三個主要面向。針對教學的部分，在教學相關知識上更為豐富，吸收更多的教學資訊，同時，藉由大量閱讀相關書籍與文章，增長了教師的專業知識，透過行動研究可以看見其他教師們的想法與研究，從中吸收教學相關資訊與知識，發掘自己可以更有系統的處理教學設計與課程安排，亦改善了教師的教學模式，增進教學，將過去所學的應用於實務工作中。另外，教師更可藉由行動研究激發創意，改變教學進而從中獲得成長，此與學者張世平、胡夢鯨(1988)的想法吻合，認為行動研究可以改變教師的教學態度、改進教學等等。經過不同的教學嘗試，在研究過程中教師改變了舊有的想法，想法上更為包容與接納，同時可發現學生的改變，學生給教師的回饋超乎原先預期，學生的作品更是比想像中要好，這樣的經驗讓老師看見學生的可塑性，並且激發了學生的潛能，亦為老師持續走下去的動力，這種成就感讓教師覺得是值得去追尋的，也讓老師踏上「不歸路」持續擇善固執，即使過程不見得每每順心如意。國小教師的專業在於教學法、與學生的互動，以及將繁複的知識轉化為小朋友所能接受，此與 Guskey(2002)的論述相似，他認為教師的成功與否在於學生的行為及學習表現。

針對研究的部分，做過行動研究後，讓教師對行動研究更了解，知道相關的概念與研究方法，Sax & Fisher(2001)的研究也發現，教師經過從事行動研究

後，教師更了解研究及資料分析方法，同時減少對『研究』的恐懼(fear of research)。研究參與者提到，經過行動研究的訓練與經驗後，讓老師得以自覺到自己後設思考，不把現況視為理所當然，過程中不斷反思問題，並與同儕分享討論，更可多元廣泛察覺問題，增加改進機會。藉由反省日誌或札記的書寫，整理研究的過程中也提昇自我的研究能力、批判思考與反省能力，於研究過程當中需不斷思索、反省與整理思緒，同時也訓練教師得以理性思考的機會，有助於以客觀態度分析事情。此與 Ruchti(2002)的研究相似，他以行動研究做為他的碩士論文，在他研究的過程中不斷書寫日誌及札記，經過研究後，他相信研究日誌對於教師的自我反省(self-reflection)是相當重要且有益的。另外，Brown & Macatangay(2002)的研究也發現，教師透過行動研究，將助於教師對自己的專業發展負責，在他們的研究中，有一個有趣的發現，那些教師研究者(teacher-researchers)認為教學日誌、反省、共同合作以及逐步的發展是行動研究過程中最根本且是必要的特徵。最後，部分學校將全校所有教師的作品集結成冊，出版成書，經過辛苦努力後，可實在看見成果的成就感令人難以忘懷。

針對人際關係部分，本研究發現教師從事行動研究後，對人際關係的改進是有幫助的，不論是教師與學生之間的或是教師與教師之間的；此部分的成長與宋銘豐(2003)的研究相似，他的研究結果發現教師進行同儕合作的教學方式所獲得的成長有解決教學上的困境、減少教師孤立感、減輕單打獨鬥的負擔、提昇省思與檢討能力等等。Sax & Fisher(2001)提到，教師透過與同儕在一起，建立彼此的信任感、討論許多教學問題、分享彼此的經驗與知識等，最後變成了一個學習社群(learning community)。

貳、教師經過行動研究後的轉變

經由教師我自察覺，發現教師從事行動研究前後的轉變可分為心情上的轉變、研究上的轉變、觀念上的不同、靜默的改變以及環境的變化等五個部分。教師改變的過程通常是逐步且不易的，而改變大多意涵著提增教師的能力及增

進學生的學習，但這都需要額外花費相當多的時間與精神(Guskey, 2002)，在本研究中，教師的轉變也有這種現象，以下就教師經過行動研究後的轉變進行探討。

就心情上的轉變來看，在被動、被「強迫」的情形中進行一件自己不願意做的事本是一件苦差事兒，在工作繁忙之餘得撥時間做研究讓老師覺得是一種負擔，剛開始的心情絕非樂意、愉快，抗拒與排斥的心理居多；但真正執行、切實做過後便慢慢的接受這件「差事兒」，尤其與年紀相仿的同儕合作的經驗令人感到愉快，再加上具有博、碩士學歷的老師一同合作，最後多能接受做行動研究，因此，對於被迫從事行動研究之事，大部分都能釋懷。另外，在與其他教師分享教學經驗時發現，從過去的單憑印象到後來的訴諸文字，經過行動研究讓教師更有自信於自己的分享。Stevenson(1991)提及，教師藉由行動研究更能覺察班級事件外，還可增進自尊(self-esteem)及自信心(self-confidence)。

就研究上的轉變來看，對尚未進修碩士學位的教師來說，行動研究提供了證明自己研究能力的機會，也從中發掘自我的研究潛能，更從中激發再繼續讀研究所的動力。透過實際動手做行動研究後，發現從事行動研究不如想像中困難，在這過程中更得到了自信與自我肯定。

就觀念上的轉變看，有教師經過行動研究後對某一領域議題產生興趣，改變了原先認為自然生物可能會造成身體過敏而不去接觸的想法。對行動研究的看法上，有受訪者於剛開始對行動研究抱持正面觀感，覺得行動研究應是有助於小學教師，經驗行動研究後，產生了兩種不同的看法，一是做過行動研究後，印證了之前的想法，教師從行動研究過程中得到了專業成長，另一是做過數篇行動研究後，發現其實它對小學的教師助益並不大，因為小學教師每日都在解決急迫性的問題，花費時間書寫研究對教師解決緊急問題的助益不大。研究者進一步分析，若將教師從事行動研究視為一個歷程看，從尚未從事行動研究、開始動手做、完成一篇行動研究、完成二篇行動研究、完成三篇行動研究…，一直到完成數篇行動研究後，對教師從事行動研究的看法會有所不同，經歷

的每一個歷程所看的重點會有所改變，研究者形容為一種「蛻變」的過程。

另外，教師在教學或研究受挫時，要試著改變自己原有的觀念，漸漸會發現有些改變並非是立即的，改變有時是需要等待的在，Hashey & Connors(2003)的研究中也發現相同的事，他們經過兩年的行動研究後發現，教師需要給學生更多的時間，要有耐心等待學生的改變，且深信這樣的等待是值得的。

教師在一些轉變上可察覺到，但也有教師認為，其實並非所有的轉變都是那麼顯而易見，教師有時候是無法自己察覺的。另外，在研究過程中，教師會不斷地反覆思索，了解環境與自己，尋求改變的可能性，教師在改變過程中常不自覺自身的變化，改變的力量來自於外界給他的成就感，改變的契機在於身處的小團體，因為小團體的力量與氣氛讓老師產生改變的可能而不自覺，事實上，這就是所謂「團體動力」(group dynamic)的影響，黃惠惠(1993)認為團體是動態、有生命的組織，其中重要的組成是「人」和「他們的互動」，而團體過程會產生影響團體成員及整個對體的力量。

就環境的變化看，Guskey(1995)認為若教師的教學技巧及能力沒有提增時，學校組織也將無法獲得進步，所以學校得以成長的前提在於教師。本研究發現學校大環境不會因為一群用心老師的努力改變而改變，也許經過時間的歷鍊後卻會被感染那「改變」的氣氛而鬆動，小團體的力量不足以改造大團體，但卻足以讓大團體有所變化。

參、受訪教師的建議與看法

此部分分為教師對推行行動研究的建議、教師對行動研究的看法以及教師思考將來是否會再做行動研究等三個面向來討論。

一、推動行動研究的建議

針對教育行政部分，教育行政單位在推動「教師行動研究」之初，應先訂定遊戲規則，讓教師有所適從，並減少教師的心理反彈。同時，提供更多讓教

師發聲的機會，使教師們有機會進行研究發表；以澳洲的經驗為例，在澳洲有多種不同專業發展型式，其中一種較受歡迎的方式是討論會或研討會的方式，教師被鼓勵進行研究成爲研究者，並在研討會、研究會或期刊上公開發表自己的研究發現與成果，讓教師有機會進行分享與討論(摘自 Lorraine & Noella, 2001)。另外，師資培育的教師及課程也應要有所改變，跟得上教育改革的步伐，改變數十年如一日的教材。

針對學校部分，在推動鼓勵之初應先提供教師相關概念及能力的訓練機會，規劃相關訓練研習與課程，進行觀念宣導，讓教師們對行動研究有所了解與體悟，並且有先進帶頭示範引導，並給予教師研究者實質回饋等，皆可提高教師做研究的動力。在研究過程中，老師遇上瓶頸時有專家學者提供意見，協助教師克服困難是老師們所期待的；校方若能購置相關書籍、提供時間、空間及人力等等資源以豐富教師的學習成長，增加教師進行同儕專業對話的機會，讓同儕教師之間成立專業成長團體以相互支持與交流，並讓教師彈性運用週三下午進修時間至鄰近圖書館查閱相關資料，讓教師有充足的時間思考、反省。另外，在無壓力、無負擔、自發的情況下進行研究，教師得以盡情發揮，先由有興趣者帶動、營造風氣，若強迫教師「交作業」易失其真意與美意。此部分與王莉玲（2003）的想法相似，行動研究對教師們的必要性，不是要靠行政命令就能讓教師們有所體會，而是須先讓教師們對研究的意義及重要性有所體認後，而產生自發性的研究動機。除此之外，在教師心中，「不否定」即是最大的支持，以正面態度鼓勵教師做行動研究，支持教師的做法與想法、相信教師的專業能力、尊重教師的自主學習等等是老師最大的資源，有教師更覺得，不可把行動研究當作是考評的依據，畢竟行動研究不全等同專業能力的表現。

針對教師部分，首先應先提高教師的創造批判及反省思考能力，可藉由行動研究與教師的自我反省來展現教師專業，並且不斷進修與研究，提高教師專業形象，教師應堅守自己本身的專業防線，避免「盲從」而缺乏教師專業自主性，且應樂於將知識與同儕分享，避免閉門造車。

二、對行動研究的看法

教師隨時在解決問題，產出文本的意義對於只爲了能最有效解決問題的教師而言並非極爲重要，在教學實務工作中，問題解決常是刻不容緩，產出行動研究的急迫性常常不及於解決當下的問題。當然，不可因此而否定寫作對教師的益處，值得反省之處，教師有無產出研究論文並非要點，關鍵在於老師的學習與成長，平日所做的教學改變是否套上「行動研究」名稱不是那麼重要，教師的教學責任感更甚於是否有產出行動研究作品；此與周新富(2003)的觀點相似，行動研究的目的是解決實際問題，不需花長時間撰寫研究報告。

若教師在具有行動研究的概念下進行研究，且與工作經驗緊密串連時，老師的學習將成爲帶得走的能力，永伴隨之，深根的改變將影響長久，帶有欲罷不能的情愫。是什麼關鍵啓動了停不下來的情愫？在於教師強烈意識到自我專業認同及形象，教師所做的學習與改變得不到絲毫的物質報賞時，唯一支撐教師持續走下去的動力在專業認同，雖然從事行動研究對教師來說是一項吃力的工作，但也有教師認爲行動研究是有助於提昇教師的專業形象，學者多認同專業人員的判準條件之一在於他必須投入研究工作，認爲這是教師基本職責(蕭英勵，2001)；Auger & Wideman(2000)針對 42 位職前教師做研究，這些教師發現研究過程對他們成爲一位專業教師是非常有幫助的。教學有時需靠「感覺」，當教師的學習與教學工作緊密結合，產生共鳴的同時也產出了「有感覺的行動研究」，鼓勵教師做研究需像「園丁」用心照顧，「揠苗助長」只會摧毀那等待茁壯的幼苗，若栽種的時節、方法得宜，相信這株幼苗將會茂盛繁衍、根深蒂固。

三、再從事行動研究的可能性

此問題的答案分爲兩類，有教師覺得將來會再做行動研究，爲了記錄教學反省歷程、爲了交研究所的作業、爲了自己的興趣、爲了解決教學問題等等都是讓教師再繼續做行動研究的理由，持肯定答案的教師有 7 人；另外，也有教

師認為做行動研究會造成個人很大的負擔，尤其是對需要照顧家庭者更是，因此在沒有特殊需求下，教師並不會主動做行動研究，持否定答案者有 4 人。

這也可以反應出，有動力做行動研究者多是學習動力較強且多是就讀過研究所之教師，但也不可否認，行動研究確實會是教師在時間、精神上的負擔。

研究者根據上述之分析與討論，進一步進行交叉比對發現，以性別來看，6 位女教師中，有 2 人會再從事行動研究，4 人再從事行動研究的意願不高，而 5 位男性皆持肯定答案，認為將來有意願將會再從事行動研究。因此，在本研究中，男性教師將來從事行動研究的意願高於女性教師。

就教師的學歷觀察，具有碩士以上學歷者共 7 人，有 6 人將來會再從事行動研究，有 1 人將來再從事行動研究的意願不高，具有學士學歷者(含碩士肄業)共有 4 位，有 3 位表示將來再從事行動研究的意願不高，僅有 1 位表示將來會再做行動研究，由此見得，就讀研究所的經驗不但有助於教師從事行動研究，也會影響教師做行動研究的意願。

從進行行動研究的方式來看，以合作方式進行行動研究者有 6 人，獨自進行行動研究者有 5 人。同時，以合作進行行動研究者，將來再從事行動研究的意願者有 5 人，而以獨自進行者僅有 2 人將來願意再從事行動研究，因此，教師將來再從事行動研究的可能性，合作經驗者的人數高於獨自進行者。

在訪談過程中發現，有 5 位教師具有行動研究的投稿經驗，有 6 位教師無行動研究的投稿經驗，有投稿經驗者皆表示將來會再從事行動研究，而 6 位無投稿經驗者，有 2 位表示將來有意願再從事行動研究，其他 4 位則表示將來再做行動研究的意願不高。研究者更發現，5 位具有投稿經驗的教師，皆具有碩士以上的學歷，無投稿經驗的 6 位教師當中，有 2 位教師是具有碩士學歷，有 4 位則是碩士下以的學歷，因此，就本研究看來，具有碩士以上學歷的教師，投稿行動研究作品的人數多於學士學歷(含碩士肄業)者，另外，投稿經驗似乎對教師從事行動研究的意願有正面的影響。

在教師的職務、年資等背景條件，以及教師從事行動研究的主題與透過行動研究所得之專業成長等部分，則無明顯的差異，不論教師所研究的領域為何，皆會產生專業成長，唯其專業成長的內涵將會隨著研究主題的不同而有所改變。研究者將上述綜合整理於下表(表 5-1)：

表 5-1、交叉分析表(二)

第六章 結論與建議

本研究旨在了解行動研究對國小教師專業發展的影響，試瞭解教師做行動研究的經驗與想法，並分析從事行動研究對其專業發展之影響等，本節將綜合上述二章的分析與探討做一研究結論，最後提出建議，並就本研究做一反省與檢討。

第一節 研究參與者之行動研究歷程

本節將針對本研究參與教師從事行動研究的歷程與轉變做一縱貫性的統整描述，以了解本研究參與者在行動研究歷程中的轉變。

壹、R 研究參與者的故事

針對從事行動研究的最初原因，與其他人的想法有所不同的 R 教師，一開始做他的第一篇行動研究的原因是因為覺得「教師做行動研究」將會成為未來的趨勢，再加上所帶班級的學生大致表現皆相當不錯，特殊學生較少，因而有較多的時間處理教學及整理研究記錄。而第二篇與第三篇是於事隔兩年後，帶另一個新的班級時，因為該班的學生資質相當不一致，特殊學生較多，甚至有智能不足之情緒障礙的學生，使他每天下班後都需花許多時間思考如何處理、改善學生的問題與表現，進而亦將過程記錄下來。唯他認為這些行動研究並非相當正式，他的論文並未包含完整的研究動機、文獻探討等等相關理論資料，尤其認為第二、三篇僅是個案輔導記錄。

R 教師談及他輔導班上的個案學生之過程，不斷釐清問題、思考解決策略、與其他的學生們溝通、不斷鼓勵個案學生及班上的學生們，也論及與個案家

長及其他家長溝通的過程，他心情一直在成就感與挫折感中來回，一直到最後請求一位熟識的退休教師利用早自修的時間與個案學生進行一對一的補救教學後，在「多管齊下」的情形下，學生表現才漸趨穩定。

研究過程中，當 R 教師掌握並解決學生問題後，有些問題仍會繼續做一深入探討，同時會與同學年的老師討論學生行為及解決方法，同事的協助、提供意見、分享等，令 R 教師覺得有助於釐清問題而感到助益良多。

貳、I 研究參與者的故事

I 教師認為在平常教學過程中即已含有行動研究的主要概念，當教師們遇上教學問題時，會想辦法解決問題，但未必會將教學過程記錄成書面報告。而他寫的行動研究主要是為了應付學校要求。在開始著手做行動研究之前，對行動研究這個名詞相當陌生，過去並沒有行動研究相關的學習經驗，因此他藉由上網找尋相關資料、閱讀他人作品、到書局找尋相關理論書籍等自學的方式拼湊行動研究的圖像。

當時所做的研究主題是關於植物教學，但學校此部分的教學環境較為貧乏，因此進行這個單元的教學相當困難，他於報告中提及希望學校可以改善此部分教學環境。隔了一個學期，雖然他不確定校長是否看了他的建議或是學校早已有所規劃，校園裡後來增加了許多的校園植物，並規劃了水生植物園區及昆蟲園區，也將這些相關教學資源放入網站供教師參考，這些改變都與 I 教師原先的構想相符。

I 教師自陳他所做的行動研究是「簡易式」的，即教務處發給每位教師一張 A4 大小的表格，由教師填寫表格內容，他自認為那不是一個完整的行動研究，且對於自己所寫出的內容及相關理論是極為缺乏信心，除此之外，他需利用下班時間書寫研究記錄而影響他原先的家庭生活步驟。

參、J 研究參與者的故事

故事的開始是因 J 教師服務學校的校長邀請幾位老師參與會議，說明做行動研究的必行性與原因，J 教師他們共組合了平時較為熟識的六位科任及兼任行政的老師，以小組合作的方式進行，其中有一位是博士研究生。剛開始討論題目時曾遇到困難，由「班級經營」、「教學方法」到「多元智能」等等主題，經過數次的討論，最後他們決定以不同科目的評量做為研究主題，而後每隔一段時間就會開會報告各自的進度並討論所碰上的問題。

開始進行時對行動研究的認識不是很清楚，學校也應要求購置相關專書提供教師們參閱。雖然是團隊合的研究方式，但大多仍是針對各自的科目評量進行，唯在共同章節部份，例如緒論與文獻探討的部分是由大家通力合作寫出來的，過程中小組成員於固定時間聚會討論，分享心得。另外，還要求學校提供週三下午的時間，前後共有三次至圖書館找相關資料。最後的統整、排版工作是一大挑戰，因為對電腦排版的工作不是極為熟悉，為了能如期交件，小組老師們各自利用空堂時間輪流進行最後整合工作。

過程當中，讓 J 教師比較有印象的事，一開始大家多不太願意做行動研究，認為那是額外的件苦差事兒，但因進行研究而增加小組成員相互對話的機會，這樣的經驗令他感覺愉快，雖於正式談話時常沒效率，教師們會不自覺地把話題岔開，但這卻放鬆老師們的心情，更拉近了彼此之間的情誼，於研究結束後，聯誼性的活動增加許多。

最後看見學校把所有成果做成專書出版成冊，雖同事之間仍會開玩笑認為那可能被用來當鍋墊，但內心仍非常高興有這麼一本成果與成就。

肆、U 研究參與者的故事

於平日的學教過程中即以行動研究的精神解決教學上的問題，並不斷修正教學方式，一直到進了研究所且受了相關的訓練後，與指導教授討論，計畫以行動研究方式做為碩士論文。

U 教師針對他於教學過程中所欲改善的問題進行解決、研究，除了課前做教學課程規劃外，於課堂結束後進行教學省思札記的記錄，同時要求任教的學生寫上課心得札記，並且將每次的教學拍攝成錄影帶，雖然仍有少部分的疏漏，例如學生的發言聲音或少部分學生的表現等無法列入鏡頭。另外，亦會固定時間與指導教授會談、討論。他亦提及，雖然欲完全透過學生所寫的札記或與學生的晤談以了解學生的想法或表現是不易的，因為受限於學生的表達能力與語文能力，以及自己的工作繁重、時間有限，但仍可藉由學生上課的表情與表現觀察出學生的想法與變化。

回憶這段過程中，覺得幫助最大的是學生的上課心得札記，讓 U 教師多了一個反省的機會，以及教學錄影帶，除了讓他可針對教學進行修正之外，還可做為他的教學與研究的檢核。

伍、Y 研究參與者的故事

因為學校要求全校每位教師都需在六個月內交一篇行動研究報告，因此針對教學上所遇到的問題進行解決並研究，但因兼任教學組行政工作，除了需繳交一篇行動研究，更要負責推行此項業務，Y 教師認為他工作相當繁忙，常覺得自己分身乏術，無法同時將所有工作都做得完美。

Y 教師是自己一個人獨自完成行動研究，當面對問題時，便閱讀以前讀過的書，單打獨鬥的過程雖然辛苦，但大致上多可自行解決問題。過程中遇到問題時皆需一個人獨自面對、處理而令他感到孤單，他認為如果有同事一同研究，相互討論解決問題，亦可給予彼此精神支持，或許所寫之研究會更好。

最令 Y 教師感動的是，全校幾乎所有的教師都可以在規定的期限內交個人行動研究，讓他覺得相當難得。

陸、S 研究參與者的故事

與 H 教師具相似經驗的 S 教師自陳，他其實並不是爲了做行動研究而做行動研究，與一位合作同事當時皆兼任行政工作，又任教同一年級的自然科，他們原先即已在進行改進課程，但因同事看到了行動研究徵稿的公文，再加上受學校幾位在進行行動研究的老師影響，因而便討論將正在進行的課程教學以行動研究的方式執行。

行動研究一開始是要解決過去小朋友養蠶之後的後續問題，因而改以養蝴蝶，這過程不僅解決了原有的教學問題，也激發學生對自然生態的學習興趣。在教學過程中，每遇上教學相關問題皆會與同事相互討論並分享資料，一同解決問題，同時亦可省去一些教學準備及找尋資料的時間，再加上有熟識的生態專家及自然領域的國教輔導團成員，因而所遇到之相關問題皆可迎刃而解。

另外，與 J、H 教師相似的是，在做行動研究之前，S 教師與合作老師的情感即已相當不錯，而他們這樣長期的互動中，更培養了彼此的默契，並從彼此身上學到彼此的長處，也改變原先誤以爲蝴蝶會造成身體過敏反應的想法，這種合作愉快的經驗同時也激起 S 教師對自然生態產生興趣。

研究的課程結束後，他們仍繼續進行研究資料的整理，最後將所完成的行動研究作品投稿，順利被錄取，這整理個過程讓 S 教師及他的合作夥伴皆獲得了成就感，肯定他自己的能力及專業。

柒、W 研究參與者的故事

一開始會做行動研究的主要原因是受學校要求，再加上當時研究所剛畢業，欲試著將自己的主修(統計)應用於行動研究中，希望可「學以致用」、發揮所長。W 教師於訪談前曾做過兩篇行動研究，但印象較爲深刻的爲第二篇。

當時 W 教師爲級任教師，與他合作行動研究的是任教於他的班上的科任教師，如同 H、S 及 J 教師，在做行動研究之前，與合作教師即爲熟識之同事。於進行研究之前，兩人先達成合作的共識，合作教師負責進行教學活動與蒐

集學生平常小考成績之數據資料，而 W 教師則負責將數據進行統計分所與探討，過程中時常討論與分享，試圖做最好的解釋。

經過行動研究後，他除了印證統計是可以應用於日常教學之外，也印證了當時所學的原理及教學研究的效果。最後，他們亦將作品進行投稿，除了曾發表於國教輔導團所舉辦的行動研究論文發表會上，服務學校亦安排週三下午時間，與同校教師進行心得分享，使之獲得成就感。

捌、N 研究參與者的故事

受到校長的「欽點」，與同學年其他兩位教師一同合作行動研究，三人集思廣益共同討論教學研究主題及課程大綱，就主題決定的部分，老師們花了將近一個月的時間進行探索，在執行教學部分則是各自進行，唯 N 教師負責最後統整之工作。

在研究過程的第一階段是藉由實地調查以及讓學生分組進行資料找尋，並由學生透過資訊媒體或自製海報的方式，於課堂中分組上台報告，而後便針對教學與研究目的抽取幾位學生進行訪談，第二階段再重覆進行實地調查，進行後測以了解經過這樣的教學歷程，學生表現的前後差異，並進行評鑑與檢討。研究過程包含了設計教學活動、進行學生前測、調整教學策略與方法、學生分組找尋資料完成作業並上台報告、教師進行隨機抽樣訪談、前後測等等。

在過程中，校方的全力支持以及團隊的分工與合作的默契，使得研究工作順利進行，N 教師肯定以團隊合作的方式進行行動研究，經過這次的經驗，他認為下次若有機會，他仍會找幾位要好之同事一同進行；在這次的經驗中，令他印象最深的是，發現學生的表現令老師感到意外，除了獲得研究成果的成就感之外，看見學生的作業成果更令教師們感到欣慰與鼓舞。

玖、H 研究參與者的故事

H 教師任教的學年於上學期恰好正進行社會科協同教學，教師們於教學過程中針對教學困難解決問題，到了下學期，巧有機緣看見行動研究徵稿活動的相關資料，這群教師便參加了徵文比賽，記錄幾位老師的故事並獲邀至台東師院發表行動研究論文，H 教師強調他們的研究對他們而言是不同於生產教育知識，同時他們所做的改變也不是因為寫作而來，他們一開始的組合更非以行動研究為出發。H 教師補充說明，他認為以社會實踐的行動研究為出發點，老師們一直都在面對問題、解決問題，這些問題都是來自於實務工作上老師們的親身經歷，透過徵稿讓老師們有機會將自己教學過程中的思慮、解決問題的過程等等記錄下來，也讓他們有機會發出他們自己的聲音。

H 教師做行動研究最後做出心得，約有三、四十次與其中一位同事到處演講，進行經驗分享、與他人討論，他認為當他們與他人談論他們的經驗時，並非是要去吹虛或是去膨脹他們所做的是，而是從學術的觀點認為，行動研究是公開形式的探究，同時強調教師之間的交互批判思考與共鳴。

過了一、二個學年度後，雖然原先一同進行行動研究的教師因為職務調整而不再任教於同一學年，但他們的情誼仍在，畢竟他們一開始的組合即不是為了做行動研究而相聚。

拾、C 研究參與者的故事

C 教師於訪談之前，曾經做過三篇行動研究，第一次做行動研究是因為當時正就讀碩士班，修習行動研究這門課程，直到修習這門課才對行動研究有所認識，同時，也是為了繳交課堂報告而做行動研究，第一篇的主題探討教師的心理需求，因而 C 教師於服務學校組織了一個教師工作坊。第二次的行動研究是以自己有興趣的主題出發，並為將來的碩士論文做暖身，第三次則是為了解決教學上所遇到的實際問題。第一篇與第二篇皆有將作品完成投稿，而投稿的最主要原因是為了準備報考博士班。

C 教師在這三次的行動研究經驗中，印象最為深刻的是第二篇，探討性別角色的相關議題，透過訪談一位女性教師的經驗，試著去瞭解過去的性別經驗是否會影響教學以及對性別的看法，令他感動的是，他的受訪教師非常願意與 C 教師分享他的經驗與看法。透過行動研究的方式，幫助教師自己瞭解對性別的看法，並試圖於教學中做到性別平等。同時，C 教師自陳，該受訪教師所述說的經驗觸及到 C 教師的經驗而引起共鳴，更對他產生激勵與反省的作用，這次的經驗讓 C 教師與受訪者皆獲得了成長。

幾次行動研究的經驗下來，讓 C 教師有些深刻的體悟，例如第一次行動的經驗，他透過工作坊的方式增加同儕相互對話的機會，此有助於增進老師之間的情誼、從中給彼此支持、一同討論解決教學問題，更是情緒及壓力紓發的一個出口。而以學生為主題的行動研究也讓他體悟到，有時候改變學生是需要等待。

拾壹、G 研究參與者的故事

G 教師從事行動研究與發表的經驗相當豐富，至少有五篇以上的研究經驗，而大部份也多有將行動研究的作品公開投稿，並曾經到台東師範學院發表過三次，一次發表是於彰化師範大學舉辦的研討會，另一次則是台中市國教輔導團所舉辦的行動研究論文發表會。

G 教師第一次做行動研究是在博士班二年級時，一方面是為了研究所的課業，另一方面則是為了教學上的需要，他一開始認為行動研究對國小在職教師而言是相當適合的研究方法。

在數次行動研究經驗中，令 G 教師覺得最為特別且方式最為不同的是，輔導他任教班上的實習教師寫行動研究的那次經驗，由於實習教師的師培育學校要求該實習教師需要繳交一篇行動研究作業，但實習教師並無行動研究的相關知能，因此 G 教師特別為此開了一個讀書會，以討論行動研究為主題，並邀請學校的其他教師一同參與，實習教師與輔導教師藉由每天寫札記、讀札記與回

覆札記進行溝通、回饋與解決問題，這樣的方式持續了一年，G 教師卻也意外地藉此寫了一篇身為實習輔導教師的行動研究。當他回憶起這段故事時，覺得那是一段相當累人、辛苦的歷程，但卻是最可貴的經驗，同時也是最為完整的一篇行動研究。

在經驗過數篇行動研究並參加過數場的研討會後，發現這樣的成長或轉變是一種「蛻變」的過程，一開始做行動研究時發現自己的成長較偏向教學與研究面向，但經歷過數篇行動研究，會將焦點著重於議題的探討，到後半期便發覺「文責」的重要性，同時，對自我的研究要求更高。

第二節 結論

本節將針對本研究的結果發現，做一總結歸納，研究者將呈現學校推行行動研究的現況及教師從事研究的情形。

壹、教師從事行動研究的歷程

一、學校推動行動研究的現況

(一)推行做法

學校面對上級行政主管直接或間接要求，各校處理方式不盡相同，部分學校要求全校教師皆要做研究，部分學校則是以分配的方式進行，將行動研究分配於個學習領域中，亦有學校僅採以口頭鼓勵的方式，不做任何規定。

(二)提供相關資源

除了有接受市政府撥給經費之外，一般學校並無相關經費供教師從事行動研究，但學校多會提供原有之設備，部分教師亦會運用相關的人力資源解決教學及研究問題。

二、教師從事行動研究之情形

(一)教師動手做研究的原因

此部分主要分為主動與被動，教師主動做研究的原因有三，一是認為『行動研究』將會是未來之趨勢，因此嘗試做做看，以備將來所需；二是為了解決教學上的困境，以改善教學品質與成效；三是為了個人的興趣，教師針對自己有興趣之議題進行研究。被動從事研究的原因主要有兩種，第一是受到學校的主管要求而做，第二是爲了要完成研究所的作業，包括作業報告與論文兩部分。

(二)教師研究過程中遭遇的問題

教師在做行動研究的過程中遇到的困難大致分為下列幾種，首先，對行動研究的認識不明確，其中包括缺乏研究的能力、所做之行動研究不符合行動研究的定義、書寫格式不易掌握以及作品被認為不符合學術規準；其次為不易尋找相關文獻以及缺乏理論基礎等；另外，研究的資源有限，包括了人力、物力及財力等等；再次，教師的時間瑣碎，課務繁多、行政事物繁瑣等等使得教師需利用下班時間完成研究；複次，教師缺乏同儕對話的時間、空間及對象，對於獨自進行研究的教師更是如此。

(三)影響教師進行研究的因素

影響教師做研究，使教師得以完成行動研究的因素有六項，第一，研究所的相關訓練，這對就讀過研究所的教師來說，此部分占有相當大的影響力；第二，同儕的扶持與討論，對於以團隊合作方式進行的教師，發現同儕的合作與支持可以幫助教師克服部分研究困難；第三，專家提供的諮詢與引導讓教師碰上問題時可以有諮詢、請益的對象；第四，行政主管的支持得是教師繼續走下去的動力之一；第五，不斷地進行閱讀，藉由閱讀找尋答案，尋求對話；第六，正面積極的態度面對問題並解決困難。

貳、行動研究對教師專業發展的影響

一、教師所得到的專業成長

教師透過行動研究所得到的專業成長分為三個面向，一是教學面向，包含改善教學品質以及改進學生的表現等；二是研究面向，包括提昇行動研究的知能、增進理性思考以及獲得研究成就感等；三為人際關係面向，其中包含改善學生與老師之間的人際關係以及促進老師與老師之間的情誼等。

二、行動研究前後的轉變

(一)教師轉變的部分

教師的轉變包括了三向度，首先是心情部分，由原先排斥做行動研究，到後來因為與他人合作愉快的轉變，以及原先與他人分享教學經驗與心得時對自己所述說的內容持有不確定的心態，到後來經研究記錄而能以有自信與肯定的態度與他人討論；其次是研究部分，經過行動研究後，發現它並不如原先想像中困難，且也發掘自我的研究潛能；第三是觀念的部分，除了對行動研究的看法不同之外，教師對於自己的想法也做了調整。

另外，有些改變是不易被教師所覺察，是不知不覺的，有教師稱這種改變為『靜默的改變』。

(二)學校改變的部分

雖然教師的力量不足以改變學校，但學校環境與氣氛會漸漸被一群用心的教師所影響而有所不同，將來學校仍有改變的可能性。

三、教師對行動研究的建議

(一)教師的建議

教師對於推行行動研究的建議，有三個部分，第一，針對教育行政的部分，教育部或教育局應先訂定遊戲規則，明訂推行細則與鼓勵辦法，並提供教師發聲的機會，讓教師有發表、進行經驗與知識分享的機會，同時，需要改變師

資培育的課程，以因應教育潮流。第二，針對學校部分，學校應先提供行動研究能力的訓練機會，並且提供專家諮詢，協助教師從事研究解決問題，同時，需設法提供教師研究經費、給予資源協助，在做法上，應以鼓勵、營造風氣取代「以上對下」的強迫方式，讓教師自行決定參與行動研究與否，另外，不把行動研究當作考評依據，畢竟行動研究不能全然代表教師的教學表現與專業。第三，教師應加強自己的創造批判思考的能力，並提昇自我反省的能力，不斷進修、研究、與他人分享知識以求得專業的成長。

(二)教師的看法

有教師認為做行動研究不全然等於專業能力的展現，研究做得好未必能把教學處理好，當然，也有教師認為行動研究是有助於教師專業形象的提昇，雖然它需花費相當多的時間與精神；研究與教學應緊密關聯，當教師的教與學息息相關，易讓教師產生共鳴使得學習成爲一種能力而持續不斷，同時，教師的自主學習及問題解決的急迫性是重於做行動研究的文本產出。

(三)教師再做研究的可能性

對行動研究有過經驗後，教師未來是否會再做行動研究？有教師認為爲了改善教學、自己的興趣或研究所作業，將會持續從事行動研究，持否定答案的教師則是認爲它是一種負擔，若學校不強迫要求，則教師將不會主動做研究。

第三節 研究限制

本研究主要是透過質性訪談法蒐集研究資料，探討教師從事行動研究的經驗與建議，以及行動研究對教師專業成長的影響等等。研究者一開始尋找研究參與者時，遭遇到相當大的困難，許多國小主任及教師因爲工作業務繁重、時間有限而無法配合研究者的訪談，因而流失許多符合條件之受訪者，致使最後

的研究參與者並未全如原先預期，符合研究者所設定的條件，因而無法進行了解教師做行動研究的經驗或想法是否因不同背景條件而有所不同，例如教學年資、最高學歷及職務等。另外，本研究之研究參與者皆為曾經完成一篇以上行動研究之教師，雖 11 位教師並非全部皆具有行動研究作品投稿之經驗，但本研究並未進行了解曾經參與行動研究，但最後卻未能完成行動研究之教師的經驗與想法，這些教師們於行動研究的過程中，遇上了什麼困難致使無法完成行動研究？而他們的經驗或想法又有何不同？此為研究者覺得此研究有些缺漏之處。

此外，本研究主要係採用研究參與者報導的方式，回溯其從事行動研究的經驗，有些教師距離上次做行動研究的時間已相去甚遠，其中相距時間最長者長達四年，所以在資料蒐集上，難免受限於研究參與者記憶流失的問題，對本研究資料提供恐有部分遺漏而造成不足之處。

第四節 建議

根據研究發現，本研究提出下列幾項建議，以供教育研究單位及教師做參考，冀望對整個推動行動研究的政策方針或教師做行動研有所助益。

壹、教育行政部分

一、制定相關法令規章

教育部在鼓勵教師從事行動研究之前，應先制定有關教師進修或研究的相關法令與配套措施，例如增修『教師進修獎勵辦法』等，針對教師研究部分進行鼓勵與規範，對於有從事行動研究之教師應予以鼓勵，以提增教師從事行動研究之興趣。

二、減少教師授課時數

國小教師在所有教育階段中，每週任課節數最多，要處理的學生雜務與行政事務最為繁瑣，在時間瑣碎且有限的情形下，要老師分身來做研究實有困難。同時，國小教師所擁有的資源，不論人力資源、研究資源或經費資源都明顯偏低，因此應設法減少教師的負擔，協助教師可以順利進行研究。

三、提供教師完整的研究訓練

一般教師普遍缺乏行動研究的專業知能，教育部或教育局在鼓勵之初應先給予教師完整的研究訓練，讓教師有足夠的知識與能力從事行動研究，包括建立教師的理論概念，以及訓練教師具有撰寫研究、找尋資料與文獻等的能力，「要他自己釣魚之前，先要教會他如何釣魚」。

四、提供教師發聲機會

教育行政機關應增加舉辦『教師行動研究論文發表』之次數，增加教師發聲的機會，鼓勵教師發表研究，讓教師有更多的機會進行經驗分享與交流。

貳、學校部分

一、組織教師學習社群

在國小校園中，一般普遍缺乏教師專業對話的時間與空間，學校應規劃適當的時間及空間，鼓勵教師組成長團體或讀書會等相關學習社群，增加教師之間對話的機會，並尋求專家學者提供教師諮詢請益，協助教師進行研究。

二、營造氣氛優於強迫要求

以強迫的方式要求教師從事行動研究易遭致教師的心理反彈，增加教師的心理負擔，因此一開始應不急於要求教師交出行動研究之作品，由鼓勵為始，

並邀請校內有行動研究經驗的教師或學者專家做示範、引導，當教師各方面皆準備好之後，再要求教師做研究。

三、提供相關支持與資源

定期為教師舉辦相關研習、提供相關訊息，同時提供教師研究所需的資源，例如提供人力資源以協助教師解決問題，提供意見；給予研究經費，以作購買相關書籍、影印、資料蒐集等等用途；規劃完整的時間，減少教師時間瑣碎之情形，讓教師有更充份的時間規劃研究設計、與同儕進行專業對話等。除此之外，校長、主任的態度更是影響教師做研究的因素之一，主管若能支持且給予實質與精神上的鼓勵，都會是教師動手做研究的動力。

參、教師部分

一、開放心胸接受新政策

面對開放、多元的社會與教育，教師的心胸也應隨之改變，試著接受新的教育政策，面對新的教育工作時，先冷靜思考、理性分析，讓胸襟更開放接受做行動研究這項新任務。另外，當教師在研究過程中面對困難時，應以正面態度面對挑戰，持續地「抱怨」是無濟於事，所以教師於情緒紓發後，應該以正向的態度設法解決問題，即使最後無法克服困難，但那積極的心態與解決問題過程中的歷程是相當重要的。

二、認同自我專業並積極學習

教師應要意識到自我的專業問題，以終身學習的態度面對教學工作，努力提昇自我專業知識以及專業形象，當教師自覺到教師專業的重要性，教師才有可能邁向專業領域，即便是辛苦地從事研究，仍會覺得值得一試。

肆、未來研究部分

研究者根據結論與研究限制，提供未來有志於從事相關研究者下列建議，以供參考。

- 一、本研究僅以國小教師且做過行動研究為訪談對象，對於曾經做過行動研究，且現在已離開國小教育工作之教師，以及目前尚未做過行動研究的教師，他們的想法為何？未來的研究，可將此部分納入研究範圍內，以進一步了解更為多元背景之教師的經驗與看法。
- 二、此次是以教師為主要受訪對象，對於教育行政層面並未觸及，無法了解行政單位於推行教師行動研究的背後理念及相關辦法的訂定等，所以，未來可增加此面向的研究。
- 三、本研究是以質性訪談為主要研究方法，訪談了十一位國小教師以了解目前教師做行動研究的現況，未來研究可增加研究參與者人數或量化調查研究，比較不同性別、學歷、年資、職務等等之背景條件，讓研究資料更為豐富且多元。

第五節 研究省思

壹、研究後有感

「研究反省與檢討」這標題若更為「我的論文計畫『懷孕』過程錄」或許會更為貼切吧！回溯整個研究過程，從計畫「懷孕」到滿心期待(能順利完成論文)、難產(寫不出論文)、體檢找出問題並改變體質(檢查問題，修正方向與問題)、培育出胚胎(論文雛型)、數次產前檢查、數次與「主治醫師」(指導教授趙老師)請教、商討等；自己看了所做的研究，形同醫生做產前檢查一般，當這「胚胎」似乎長得不甚健康，怎麼看都不順眼時，或許該是與「主治醫師」談談、

討論的時候了，想找趙老師談，也清楚知曉唯有討論過後才能解決目前困境，但常常提不起勇氣！我心裡明白，找了主治醫師的結果，很有可能得要「小產」，再重新期待、孕育另一個新的胚胎產生，這或許是必經過程，仍不免擔心之前所有的努力都將隨風而逝…，但我深信老師會給予我最的幫助，協助我釐清想法、修正我寫作的邏輯，讓整個研究更具架構、更臻於完美。這一路走來，跌跌撞撞，但也因為這切身經驗讓我體悟完成一個研究需如此嚴謹、要求完美與縝密思考，更得隨時提醒確保研究倫理，也更能體會身為研究者的辛苦，因此我告訴自己，「將來如果有研究者需要幫忙，我必要義不容辭給予協助」。

這連續不斷、煎熬的過程實如一位媽媽懷孕，從一開始期待能順利懷孕一直到順利生產出健康、可愛的小寶貝，需經過無數的付出、歷練、檢查、討論、修正想法、分享、記錄…，還有最難熬的陣痛及最痛苦的分娩，當然，若不小心造成「小產」也是常有之事，但不論過程為何，即便是不順、難熬、痛苦，我深信主治醫師會給予我最大的協助得以使我產出健康、可愛的寶貝。

貳、研究者的個人收穫

在訪談過程中，聽到教師的不同想法，整個過程對我來說，猶如一面鏡子，不斷地照著我，讓我回想了過往的經驗，甚至與我產生了共鳴。

研究參與者中的幾位教師，所談到的一些經驗與我相同，例如一開始不知道怎麼著手做行動研究、對這項新的工作及政策有些抱怨，一直到後來經過行動研究後有所收穫，與同事的情誼變得更好、拉近了同儕之間的距離，也從研究成果得到成就感等等，與我個人的經驗相似；當研究參與者訴說著他們的想法時，我也不斷反省自己，例如，有一位教師提到他在意與孩子的相處更甚於自己所擁有的專業知識，他的學生喜歡他，他可以與孩子們玩在一起，同時他會反省自己的教學等等，這令我反省我自己，我是如何與孩子相處的？我要如何才能再把師生關係拉得更近？讓學生上課願意聽我，下課願意與我分享、玩耍？這實實在在給了研究者一個反省的機會。除此之外，還有兩位教師提及要

正向態度面對困難，這也是我該努力學習的，雖然不致於需要如「小媳婦」般不怨天、不尤人，但「以正面思考取代抱怨」、「Just do it！」的想法一定有助於日後我處理各項事情的態度。

有一位教師提及「學生的表現進步值得教師去追求……。」刺激了我再進一步思考，未來我該追求什麼？經過了研究所的訓練，再加上本研究的研究經驗，在研究能力與想法上，我似乎漸漸發掘自己的成長，也讓我再重新思考我未來的教學目標以及人生方向，重新再出發。

經過研究省思，我對行動研究的想法產生了一些化學變化，改變了原先較為負面的想法，將來我會以更為積極的態度看待行動研究與教育工作。

參 考 文 獻

壹、中文部分

- Altrichter, H. , Posch, P. & Somekh, B. (1993/1997). *Teacher investigate their work*. 夏林清等(譯)。行動研究方法導論—教師動手做研究。台北：遠流。
- Patton, M. Q. (1990/1995) . *Qualitative evaluation and research methods*. 吳芝儀、李奉儒(譯)。質的評鑑與研究。台北：桂冠。
- 三民書局大辭典編纂委員會(1985)。大辭典。台北：三民。
- 王文科(1994)。質的教育研究法。台北：師大書苑。
- 王莉玲(2003)。行動研究知多少。國教世紀，206，頁 87-92。
- 江易穎(2002)。國中音樂教師「專業成長」與「教學效能」之研究。國立臺灣師範大學音樂研究所碩士論文(摘要)，全國碩博士論文摘要檢索系統(<http://192.83.186.1/theabs/00/>)，系統編號：90TMTC0576006。
- 成虹飛(2000)。行動研究的書寫與閱讀---困境與可能性(阿美與阿花的對話錄)。教師天地，105，頁 40-47。
- 利一奇(2002)。國小教師實施同儕教練之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 余民寧、賴姿伶、王淑懿(2002)。教師終身進修相關議題之調查研究。教育心理與研究，25，頁 543-584。
- 李茂源(2003)。國民中小學教師參與讀書會對其專業成長影響之研究。私立東海大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 李俊湖(1992)。國小教師專業成長與教師效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 李瑪莉(2002)。國民小學知識管理與教師專業成長關係之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。

- 宋銘豐(2003)。建構同儕合作情境促進教師專業成長。國立台中師範學院自然科學教育學系碩士論文(摘要)，全國碩博士論文摘要檢索系統(<http://192.83.186.1/theabs/00/>)，系統編號：91NTCTC576023。
- 沈翠蓮(1993)。國小教師專業成長、教學承諾與學校效能之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 呂錘卿(2000)。國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 吳宗立(2002)。教師行動研究的實踐。國教天地，149，頁 46-54。
- 吳和堂(2001)。國中實習教師專業成長之研究。教育研究，9，頁 263-273。
- 吳政憲(2001)。教師在職進修的新趨勢：學校本位的教師專業發展。研習資訊，18(1)，頁 29-44。
- 吳清山(1997)。專業自主與專業倫理：建立教師專業權威之探索談專業知能、專業自主與專業倫理。教育資料與研究，19，頁 33-43。
- 吳雪如(2002)。兩性平等教育融入正式課程之行動研究---以國小五年級為例。國立新竹師範學院國民教研究所碩士論文，未出版。
- 吳慧玲(2003)。高雄市國民小學教師不同在職進修方式與其專業成長之比較分析。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林生傳(2000)。新世紀教師行動研究的定位與實機略。教育學刊，16，1-3。
- 林明地(2000)。質的研究實例舉隅：校長領導的參與觀察。載於中正大學教育研究所(主編)，質的研究方法。高雄：麗文。
- 林宜龍(2003)。國小語文領域創造思考寫作教學之研究---一個教學視導人員行動研究。國立嘉義大學教育學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林進材(2000)。邁向教師教學專業成長。國教之友，51(3)，頁 3-8。
- 周新富(2003)。行動研究法在班級經營的應用。國民教育研究學報，10，頁 315-339。

- 胡幼慧、姚美華(1996)。一些質性方法上的思考。載於胡幼慧主編，**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**。台北：巨流。
- 洪若馨(2003)。國小一年級級任教師常規建立之行動研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 柯柏儒(2002)。國小教師運用創造思考教學策略之行動研究---以國語科內容深究為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 俞國華(2002)。國民小學教師知識管理與專業成長之研究。國立台中師範學院教育研究所碩士論文，未出版。
- 夏林清(2000a)。「運動」與「運動會」---我對『行動研究與台灣中小學教師』相遇的渴望與想像。**教育資料與研究**，35，頁 8-9。
- 夏林清(2000b)。行動研究與中小學教師的相遇。**教師天地**，105，頁 4-8。
- 高強華(1992)。樂在學習，樂在工作---談教師的終生學習與專業發展。**教師天地**，57，頁 33-36。
- 高強華(1996)。變遷社會中的教師在職進修。**師範教育的挑戰與展望**，0，頁 205-216。
- 徐怡詩(2003)。國中自然與生活科技教師試行實作評量之行動研究。彰化師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 教育部(1997)。**師資培育法及相關法規選輯**。台北：教育部。
- 陳永和(1999)。淺談教師專業的配套措施。**台灣教育**，578，頁 26-28。
- 陳香(2003)。高雄市國民中學教師專業成長與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 陳美玉(1998)。**教師專業：教學理念與實踐**。高雄：麗文。
- 陳美玉(1999)。**教師專業學習與發展**。台北：師大書苑。
- 陳美齡(2004)。**屏東縣公私立幼兒教師在職進修現況與其專業成長之研究**，國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，(摘要)，全國碩博士論文摘要檢索系統(<http://192.83.186.1/theabs/00/>)，系統編號：92NPTT1576013。

- 陳延興(2000)。教師專業的意識型態。**國教之友**，51(3)，頁 21-28。
- 陳惠邦(1998)。**教育行動研究**。台北：師大書苑。
- 張世平、胡夢鯨(1988)。行動研究。載於賈馥茗、楊深坑主編：**教育研究法的探討與應用**。台北：師大書苑。
- 張杏合(2003)。**促進教師專業成長的方案---一位偏遠小學教導主任的行動研究**。國立嘉義大學教育學院國民教育研究碩士論文，未出版。
- 張美玉(2000)。**國民小學教師專業發展之研究：在職進修教育的經驗與反省**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 張振成(2000)。從社會變遷談教師在職進修的意義及作法。**教育實習輔導季刊**，6(1)，頁 15-19。
- 張鈿富(2000)。行動研究的概念與執行。**教師天地**，105，頁 9-12。
- 黃玉茹(2003)。**教師專業發展之實踐---多元文化教師成長團體之行動研究**。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃政傑(1996)。從課程的角度看教師專業發展。**教師天地**，83，頁 13-17。
- 黃惠惠(1993)。**團體輔導工作概論**。台北：張老師文化。
- 黃嘉莉(2002)。教師專業之「死」：後現代思潮下之反思。**中等教育**，53(1)，頁 142-152。
- 黃藹(1997)。教師專業與教育水準的提昇。**英國文教輯要**，1，頁 7-9。
- 葉明政(1998)。建立專業合作的探究活動：展望教師進修制度的新變革。**師友**，372，頁 48-50。
- 詹棟樑(1996)。教育人員的道德責任與專業精神。載於中華民國師範教育學會主編：**教育專業**。台北：師大書苑。
- 詹焜能(2002)。**合作開發九年一貫生活課程教師專業成長之研究**。國立台中師範學院自然科學教育學系碩士論文，未出版。
- 趙長寧(2001)。教師與行動研究。八十九學年度私立東海大學教育研究所暨教育學程中心舉辦之教師行動研究研討會研習手冊，頁 8-17。

- 歐用生(1995)。中小學教師進修的盲點與突破。**教改通訊**，4，頁 14-15。
- 歐用生(1996)。**教師專業成長**。台北：師大書苑。
- 劉青欣(2003)。**國小英語教學實行合作學習之合作行動研究**。國立嘉義大學教育學院國民教育研究碩士論文，未出版。
- 蔡培村(1995)。**成人教育與生涯發展**。高雄：麗文。
- 蔡清田(1996)。從課程革新的觀點論教師的專業角色。載於中華民國師範教育學會主編：**教育專業**。台北：師大書苑。
- 蔡清田(1998)。從行動研究論教學實習課程與教師專業成長。載於中華民國師範教育學會主編：**教師專業成長：理想與實際**。台北：師大書苑。
- 蔡碧璉(1993)。**國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版。
- 鍾欣男(2001)。**知識管理在學校本位國小教師專業成長運用之研究**。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版。
- 謝美慧(2001)。從終身進修論教師分級制度之建構。**人文及社會學科教學通訊**，12(3)，頁 113-131。
- 謝振裕(2000)。從成人教育理念看教師專業成長。**國教之友**，51(3)，頁 51-56。
- 謝寶梅(2003)。台灣教師參與行動研究之趨勢與評析。**教育資料集刊**，28，頁 389-405。
- 韓諾萍(2002)。**國小教師參與學士後在職進修之動機與其專業發展情形之研究**。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版。
- 饒見維(1996)。**教師專業發展：理論與實務**。台北：五南。
- 蕭勵英(2001)。行動研究與教師專業。**中等教育**，52，頁 100-113。
- 蕭勵英(2002)。行動研究對於教師專業角色的啓示。**教育資料與研究**，46，頁 70-74。

貳、英文部分

- Aaron, P. (2003). The importance of professional development. *Childhood Education*, 79(3), 160-162.
- Altrichter, H. (1997). *Practitioners, higher education and government initiatives in the development of action research: The case of Austria*. In Hollingsworth, S. (eds.), *International action research: A casebook for educational reform*, (p.p. 30-39). London: Falmer Press.
- Auger, W. & Wideman, R. (2000). Using action research to open the door to life-long professional learning. *Education*, 121(1), 120-127.
- Borko, H. & Putnam, R. T. (1995). *Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development*. In Guskey, T. R. & Huberman, M. (eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*, (p.p. 35-66). New York: Teachers College.
- Brown, M. & Macatangay, A. (2002). The impact of action research for professional development: Case studies in two Manchester schools. *Westminster Studies in Education*, 25(1), 35-45.
- Cheng, Y. C. (1996) . Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89, 163-171.
- Elliott, J. (1991) . *Action research for educational change*. Pennsylvania : Open University.
- Elliott, J. (1997). *School-based curriculum development and action research in the United Kingdom*. In Hollingsworth, S. (eds.), *International action research: A casebook for educational reform*, (p.p. 17-29). London: Falmer Press.

- Eraut, M. (1995). *Developing professional knowledge within a client-centered orientation*. In Guskey, T. R. & Huberman, M. (eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*, (p.p. 227-252). New York: Teachers College.
- Erffmeyer, E. S. & Martray, C. R. (1988). *A goal-setting process for evaluating teacher professional growth and development and professional leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service ED293858).
- Frances, S. (2003). Knowledge is not enough. *Scholastic Early Childhood Today* , 17(6), 4-6.
- Galbo, C. (1998). New research on best practices for professional development and how adults learn has important implications for administrators. *Helping Adults Learn*, 27(7), 13-19.
- Good, J. (2003). Involving stakeholders in determining professional development center attendance policies. *The International of Educational Management*, 17(1), 14-18.
- Guskey, T. R. (1995). *Profssional development in education: In search of the optimal mix*. In Guskey, T. R. & Huberman, M. (eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*, (p.p. 114-132). New York: Teachers College.
- Guskey, T. R. (2002). Profssional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A postmodern perspective*. In Guskey, T. R. & Huberman, M. (eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*, (p.p. 9-34). New York: Teachers College.
- Hashey, J. M. & Connors, D. J. (2003). Learn from our journey: Reciprocal teaching action research. *The Reading Teacher*, 57(3), 224-232.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher' s guide to classroom research* .Buckingham [England] : Open University.

- Horn, L. V. (2003). The best ideas in professional development. *Voice Form the Middle*, 10(4), 52-55.
- Kelleher, J. (2003). A model for assessment-driven professional development. *Phi delta kappan*, 84(10), 751-756.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Lorraine, M. L. & Noella, M. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 87-98.
- Mary, Z. (2001). Improving practice through action research. *Adult Learning*, 12(1), 3-4.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. New York: Routledge.
- Merriam, S. & Brockett, R. (1997). *The profession and practice of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, W. L. & Crabtree, B. F. (1992). *Primary care research: A multimethod typology and qualitative road map*. In Crabtree, B. F. & Miller, W. L.(eds.), *Doing qualitative research*, (p.p. 3-30). Newbury Park: Sage.
- Mills, G. E. (2000). *Action research : A guide for the teacher research*. New Jersey: Southern Oregon University.
- Noffke, S. E. (1995). *Action research and democratic schooling*. In Noffke, S. E. & Stevenson, R. B. (eds.), *Educational action research: Becoming practically critical*, (p.p. 1-10). New York: Teachers College.
- Noffke, S. E. (1997). *Themes and tensions in US action research: Towards historical analysis*. In Hollingsworth, S. (eds.), *International action research: A casebook for educational reform*, (p.p. 2-16). London: Falmer Press.

- Ruchti, N. B. (2002). A study journey: A useful example of action research. *Journal of Physical Education New Zealand*, 35(1), 12-24.
- Ruth, Z. (2001). Teachers' professional development: An Israeli perspective. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 133-142.
- Sax, C. & Fisher, D. (2001). Using qualitative action research to effect change: Implications for professional education. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 71-80.
- Stevenson, R. B. (1991). Action research as professional development: A US case study of inquiry-oriented inservice education. *Journal of Education for Teaching*, 17(3), 277-292.
- Stott, F. (2003). Knowledge is not enough. *Scholastic Early Childhood Today*, 17(6), 4-6.
- Stringer, E. T. (1996). *Action research: A handbook for practitioners*. California: Sage Publications.

附 錄

附錄一

研究邀請函

親愛的_____老師先進您好：

我是東海大學教育研究所的研究生林美惠，目前服務於台中市文山國民小學，對於您平日之教學、工作各方面皆表現得用心、積極，令我十分景仰感佩，在此誠摯邀請您參與我的研究，接受我的訪談，深信您寶貴之經驗分享對此研究有極大之貢獻。

我將進行的研究題目為：「行動研究對國小教師專業發展之影響」，旨在探討教師做行動研究的經驗、過程及想法，另欲藉此瞭解國小教師做行動研究對專業發展有何影響，並期望根據研究結果，提出建議供教育相關單位參考。

此研究以訪談為主要研究資料，您的意見與經驗對本研究將非常重要與寶貴，訪談所需時間約一至一個半小時，訪談過程中會先徵得您的同意後，才予以錄音，我也將嚴格遵守研究倫理，訪談過程中所有資料做到絕對保密原則。訪談結束之後，錄音內容將轉謄為逐字稿，並給您過目審視，確認文字描述能真切表達您的想法後再行使用，錄音內容僅做資料分析之用。

本研究將後匿名方式處理，不公開於任何其他資料中，請您放心！對本研究或整個過程中，有任何問題或想法，誠摯歡迎您提供您寶貴意見。

最後，附上本研究之訪談大綱，供您初步參考！非常感謝您的參與！

敬祝 教安

私立東海大學教育研究所

指導教授： 趙長寧 博士

研究生： 林美惠 敬上

中華民國 年 月 日

附錄二

訪談同意書

本人_____經私立東海大學教育研究所之研究生林美惠說明後，已經瞭解此研究目的、性質、方法及過程，我同意接受研究者之邀請，參與此次研究，接受研究者之訪談，提供我個人經驗及想法，以供此次研究進行。

爲了便於研究者於訪談結束後，有效整理並運用訪談資料，我同意在保護我的個人隱私身份之條件下，允許在訪談過程中使用錄音方式做紀錄，而錄音內容於研究完成後銷毀，此訪談資料僅供此次研究之用，不作其他用途。

我瞭解在本研究中我應受到保護與尊重，包括我個人身份及研究資料，皆需加以保密；訪談完後之逐字稿需經我審視、同意後方可使用。

參與者：_____ (簽名)

研究者：_____ (簽名)

日期： 年 月 日

附錄三

正式研究訪談大綱

1. 一剛開始做行動研究的原因(怎麼開始的)？
2. 在您做行動研究的經驗中，您進行的模式是一個人或與他人合作？
3. 開始做行動研究的過程為何？
4. 在行動研究這部分，學校的政策或是辦法為何？
5. 學校對教師做行動研究有什麼鼓勵或獎懲制度？
6. 在進行研究當中，學校給予教師哪些支持、支援與資源？
7. 在進行研究過程當中，曾遇過什麼困難或挑戰？
8. 當您遇到挑戰或困難時有何想法？
9. 如果您是學校的行政人員或是主任或是校長，您會如何推動教師行動研究？
10. 您在做行動研究前，對行動研究之想法？
11. 當做完行動研究後，有哪些地方改變？
12. 您覺得做行動研究，就自己的想法，對「專業發展」有什麼影響(例如：評量、班級經營、批判思考等等)？
13. 在這研究的過程中，您有什麼收穫？
14. 您希望學校或是各級教育單位可以提供哪些支援以方便教師進行行動研究、提高老師的興趣？
15. 未來是否想再做行動研究？原因何在？
16. 您覺得「國小教師」是否為一份專業工作？如何認為？如何提昇專業形象？
17. 還有沒有什麼想說或是想補充的嗎？

附錄四

謄稿同意書

本人_____同意協助私立東海大學教育研究所之研究生林美惠謄錄訪談逐字稿時，確實遵守保密原則，不在公開場所謄錄，謄錄時亦不可有他人
在旁，同時對訪談內容及各種相關資料嚴格保密，以保護受訪者。

謄稿者：_____

研究者：_____

日期：_____年_____月_____日

附錄五

受訪者基本資料

研究參與者基本資料		
研究參與者姓名		
性別	<input type="checkbox"/> 男性 <input type="checkbox"/> 女性	
出生年	民國 年	
婚姻狀況	<input type="checkbox"/> 已婚 <input type="checkbox"/> 未婚	
育有子女數	<input type="checkbox"/> 無 <input type="checkbox"/> 有，____男____女	
學歷	最高學歷： 次高學歷：	
聯絡方式		
電話	(H) (C) (O)	
電子信箱		
教學工作相關資料		
教學年資	共____年	
目前服務縣市	<input type="checkbox"/> 台中市____區 <input type="checkbox"/> 台北市____區	
學校規模	普通班共____班	
目前擔任職務	<input type="checkbox"/> 校長 <input type="checkbox"/> 主任 <input type="checkbox"/> 組長 <input type="checkbox"/> 級任 <input type="checkbox"/> 科任	
做行動研究經驗		
研究時間	研究題目或主題	獨自進行或與他人合作
____學年度____學期		<input type="checkbox"/> 獨作 <input type="checkbox"/> 合作，共____人
____學年度____學期		<input type="checkbox"/> 獨作 <input type="checkbox"/> 合作，共____人
____學年度____學期		<input type="checkbox"/> 獨作 <input type="checkbox"/> 合作，共____人

附錄六

訪談札記表(例)

受訪者姓名/編碼	R	訪談地點	受訪者家中
訪談日期、時間	93.3.31/ 4：10p.m.	紀錄日期	93.3.31
訪談重點	R 教師花許多時間談他與學生之間的事，例如與學生之間的互動、與家長的溝通、如何克服學生行為偏差問題等。		
外在干擾因素	訪談到一半，R 教師的室友返家，雖室友沒有說話，但開門、放東西等等，干擾影響 R 教師及訪談者而有些分心。		
受訪者非語言表現	R 教師所說的每一句話都相當肯定，臉部表情會隨說話內容而變化，而在回想時，眼睛會看著天花板。		
自我檢討	<p>◎訪談技巧：</p> <p>訪談過程中，思緒整理及追問的技巧稍差，尤其是到後半小時。</p> <p>◎訪談問題：</p> <p>R 教師希望由訪談者提問，她自己覺得無法自己想，需要有人引導、發問問題。</p> <p>◎訪談過程：</p> <p>1.研究者到後半小時有些『體力不支』，精神不夠集中，不易掌握她的重點而追問問題。</p> <p>2.R 教師相當樂於分享他的教學經驗及想法。</p> <p>3.於一開始訪談前，R 教師覺得題目有些難，沒有特別的想法而擔心可能談不到半小時，但後來還是樂於分享。</p> <p>◎其他：這是今天第二位訪談者，與上一位訪談者訪談的時間相隔不到一小時，訪談到後來，研究者覺得體力上有些吃力。下次應盡量避免同一天進行一位以上的訪談。</p>		

附錄七

訪談逐字稿表

受訪者：		時間：	地點：	次數：
主題	編碼	訪談內容	初步分析與發現	備註

附錄八

訪談內容核心主題分析表

主題	內含項目	編碼	句碼	備註