

从教育行动研究论师资培育的教育革新

蔡清田

中正大学课程所师资培育中心 教授

摘要

本文旨在从教育行动研究的学理论述师资培育的教育革新，特别是论述教师如何透过「教育行动研究」，成为教育情境中的「教师即研究者」，甚至成为「教师研究者」。作者首先阐述教育行动研究可以作为转化教师角色之仙女棒，协助教师成为研究者，并且说明教育行动研究的主角、教育行动研究的内容、教育行动研究的情境、教育行动研究的目的、教育行动研究的方法与教育行动研究的时间等课题。作者进而指出教师进行教育行动研究的点金棒，说明教育行动研究的程序步骤，亦即，确定教育行动研究的问题领域焦点、规划解决问题的行动方案、寻求合作伙伴、采取行动实施监控与搜集资料证据、并进行评鉴与回馈、发表教育行动研究成果以促进师资培育的教育革新。

【关键词】：教育行动研究、教育革新、教师即研究者、师资培育

壹、绪论

从行动研究的学理论师资培育的教育革新而言，台湾多年来受到国民中学毕业之后的高中职入学之基本学力测验，与后期中等教育毕业之后的大学入学考试等升学联考、统一命题、统一分发，以及国立编译馆统一编辑并审查教科书的传统制度之束缚，多数教师往往认为课程是政府公布课程纲要或课程标准之规定与统一编辑发行的教科书，或是民间出版社根据课程纲要或课程标准之官方规定而编辑且经政府审查通过的教科书（蔡清田，2011）。此种观点认为课程是政府规定的官方文件或教科书，甚至认为教科书就是课程的全部，容易忽略了课程计划、目标与经验等层面的意义（黄光雄、蔡清田，2009），而且往往认为教师角色只在于将政府规定的课程内容加以照本宣科，进行忠实的课程实施。不仅未能从情境的观点界定课程（蔡清田，2006），

更漠视课程涉及教育实务的反省批判（蔡清田，2008; McKernan, 2008）。

从教育革新的观点而言，在此种狭隘界定的课程意义与教师角色之下，多数中小学教师并未真正感受到被鼓励参与课程研究发展，不易主动针对学校课程进行创意革新与弹性调整（林淑女，2011）。由于课程研究发展的任务被认为是「政府」及「学者」与「专家」的职权，因此主动积极针对学校课程进行长期研发的中小学教师并不普遍，教师的角色也往往被认为是消极被动的，不需进行课程研究发展（McNamara, 2002）。因此，从教师专业观点来探讨教师的课程专业工作和学校教师专业文化的研究，仅处于萌芽的阶段，而且由教师自己进行长期课程研究发展，更属凤毛麟角（蔡清田，2000）。

过去所谓的研究，通常是指受过「科学」理论方法训练的「专家」与「学者」的传统势力范围，而且在教育界当中，也一直有所谓的「研究者」与「被研究者」之间的区分（McKernan 1996）。然而，行动研究的理念（Elliott, 2007），则根据行动学习源自于经验学习理论的一连串学习与反思的连续过程，勇敢地挑战此种传统概念区分的逻辑（Eryaman, 2007）。行动研究的教育改革理念，则是将传统分立的「行动」与「研究」两者加以结合，主张实务工作者应该进行研究，以改进本身的实务工作（蔡清田，2007），因此，从事研究也是属于实务工作的份内工作（Anderson, Herr & Niheln, 2007）。此种行动研究的理想，旨在引导实务工作变革，企图解决实际问题，最后并增进实务工作者本身的理解（McNiff, Lomax & Whitehead, 1996）。

就教育革新而言，行动研究系由实际从事教育工作者，在参与真实事件的运作过程当中担任研究工作，系统地搜集数据、分析问题、提出改进方案、付诸实施、仔细评鉴行动方案的影响。在教育研究领域当中，教育行动研究往往强调以学校或教室内亟待改进的教育实际问题为研究内容，以改进教育实务为目的。因此，在研究当中采取改革行动，在行动当中实施研究，极适合教师使用。近年来所谓「教师即研究者」的教育改革理念，甚至强调「教师研究者」就是行动研究的主要特色（蔡清田，2004a; 2004b; 2008）。

贰、教育行动研究的仙女棒：协助教师成为研究者

台湾教育当局每年皆鼓励或补助教育研究之进行，然而，学校教育仍有许多层出不穷的实际问题（林淑女，2011），因此，教育部、教育局处与学校当局，或可考虑进一步鼓励教育工作者采取行动研究，针对教育实务进行研究，改进教育实际问题。下述课题的探究，可以增进教育人员对行动研究理念之认识，运用教育行动研究的仙女棒，协助教师成为研究者。

一、由谁进行教育行动研究：教师是教育行动研究的主角

学校教师是课程的实际运作者，对于课程的相关问题困难与成效，最为清楚。在这种情况下，身为教室实际工作者的教师，应该扮演甚至「教师研究者」的角色，遇到问题与困难时，不是交给外来的专家，而是要透过教师自己在教室情境当中进行研究，寻求答案和解决之道，此种现象在英美与纽澳相当盛行（蔡清田，2008；Stenhouse, 1975；Carr & Kemmis, 1986；Elliott, 1998；McKernan, 1996；Winter, 1995；McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996）。

就台湾而言，中小学教师资质优异，特别是过去由师范校院与师范专科学校学生，都是第一志愿入学就读的优秀学生，可见教师资质优良，具有从事研究的潜力。而且多数教师以自行进修和参与研究的经验居多，解决问题是教师研究成果的主要应用途径（蔡清田，2007）。教师面临学校教育实际情境，最能了解学校教育实务工作的实际问题与困难所在之处，如果能在获得适切的指导与协助之下，采取适当研究途径，可以在学校教育实际工作情境当中，改进实务问题。因此，可以教师是行动研究的主角，而且行动研究可以有效结合教师的进修、研究与教学，有助于改进学校教育质量，协助学校教师获得教育专业发展（Burgess-Macey & Rose, 1997），建立「教师即研究者」的地位（Stenhouse, 1975；Elliott, 1998），强调「教师研究者」的专业形象，进而采取学校本位的教师在职进修教育（McNiff, 1995），提升学校教育质量。

二、什么值得进行教育行动研究：教育行动研究的内容

教育行动研究的探究问题，是实际的实务工作问题（蔡清田，2002）。教育行动研究的过程是希望能够改进实务工作。教育行动研究关心教师或学校教育实务工作者所经年累月所经常面对的实际问题。而且教育行动研究主张，针对行动研究者能力范围之内所能解决的问题，进行研究，不是要求学校教育工作者解决学校层面无法克服的国家政策巨大问题。例如，学生家长社会经济地位、家庭背景等社会问题，诸如劳资关系对立、经济不景气与政治党派偏见等全国性的问题，不能光靠学校层面所进行的教育行动研究所能克服，更不是少数教师所能解决的教育行动研究问题范围。

学校层面所要处理的教育实际问题，是那些经常使学校教育实务工作者在日常工作中遭受挫折的工作事项，如学校行政、课程规划设计、各学习领域内容的选择组织、教科用书的选用与评鉴、教学媒体制作与资源管理、教学方法的选择运用、学习结果的评鉴回馈、班级经营、校规班规之制订、学生潜能开发与辅导等，这些问题领域是特别值得学校实务工作者设法努力克服之行动研究重要问题领域（蔡清田，2003）。

三、何处进行教育行动研究：教育行动研究的情境

教育行动研究重视实务工作者的实际问题，必须在实际情境当中进行。因此，行动研究者必须确定所探究的工作情境之周遭环境是适当的。教育行动研究必须在实际

问题发生的情境当中进行探究，因此，行动研究者有专业责任，维护行动研究的适当情境。

教育行动研究的进行，势必明显地导致社会现象情境当中所发生的事件之改变与重新建构（McKernan 1996）。因此，传统的实证研究所强调的变项控制方法，可能不适用于行动研究，因为如果以保持过远的距离方式，进行无关脉络情境之探究，则可能误解实务工作第一现场实际问题情境的影响因素。

教育行动研究不应该是孤立的，必须取得他人的合作，特别是共同进行行动研究工作的相关人员。行动研究通常牵涉到成群的个体，是以团体为依据基础的合作。尤其是「批判的行动研究者」主张所有的行动研究，皆是以团体探究为依据的（Carr & Kemmis, 1986）。当工作同仁遭遇一个共同问题情境，进而产生一个共同的信念，亦即，「我们需要更深入取了解问题，并且采取行动，以改进目前的情形」。此种协同合作行动研究在美国相当普遍（Oja & Smulyan, 1989）。

四、为何进行教育行动研究：教育行动研究的目的

教育行动研究的目的是为了透过实际行动，改进实务问题与改善工作情境，行动研究并不同于价值中立客观与保持距离的科技实证研究。行动研究的理念，涉及一种对专业实务工作的伦理价值之承诺，行动研究是「规约的」研究，规范追求进步的行动方向，也是努力获得改善的研究，充满正面鼓励与积极向上的价值引导。因此，当任何个体置身于问题情境当中的实务反应，将会有一种规范的立场，亦即，「在此情境之下，我该怎么办？」实务工作者将会以规约的用词来陈述这些规范的价值（蔡清田，2005）。

另一方面，教育行动研究更是反省的实务工作者对教育实务工作的专业响应，行动研究的理想旨在引导实务工作的变革与改进，企图解决实际问题，最后并增进实务工作者本身的理解。因此，行动研究是一种从经验求知的过程，更是一种从经验中获得学习的过程。实务工作者必须首先努力了解自己所遭遇的实际问题，才能有效地运用解决问题策略，并从经验中求知，从经验中学习，透过实际行动，解决所面临的实际问题之过程。行动研究的结果很重要，但是发现问题的领域与焦点、规划解决问题的行动方案、实践行动过程与评鉴回馈过程当中的自我发展，更是重要。

五、如何进行教育行动研究：教育行动研究的方法

教育行动研究鼓励实务工作者，采取研究的立场，面对自己的实务工作。行动研究的最主要限制与障碍，是来自于缺乏适当的研究技巧。究竟何种方法，可以协助教师进行资料搜集与分析。近年来，行动研究方法论有显著的发展（蔡清田, 2006; Nixon, 1981; Hopkins, 1985; Hustler, Cassidy, & Cuff, 1986; McKernan, 1996; Winter, 1995; McNiff, Lomax & Whitehead, 1996）。例如，日记、工作现场之笔记、录音或录像之

纪录数据、三角交叉检证、问卷调查表、简短的个案研究记录等等皆是可供选用的研究技巧。

特别是教育行动研究是一种从经验求知的过程，行动研究更是一种从经验中获得学习的过程。实务工作者必须不断地作记录与保持登录，这是行动研究主要活动之一，因此，行动研究者最好保持每天作笔记的习惯，利用日记与行动日志可以纪录下深思熟虑、轶事数据、行程纪录数据、个人观点、事实、观念澄清以及概念分析等宝贵数据。而且纪录所发生事件的日记，是一项纪录原先计划与实际发生实况纪录的有用方法，可以用来定期地回顾检视行动历程与结果。

从事行动研究，必须了解不是什么事都会平顺如预期理想，学校教育生活如同人生一般有许多不可预期的事件。是以太过于依赖以人为主方法，有其潜在的困难。如一个以访谈人物为主的研究，可能会过于偏重人的因素，可能会因受访者的异常与偏差而产生人为极端的错误（McNiff, 1995）。而且可能需要的研究工具不在现场，时程表突然改变，有人缺席请假，观察者与被观察者未做好事前准备。因此，行动研究在方法论上采取折衷统合的途径方法，其优点是可以运用多种不同方法。教师可以根据不同的原因，在校内以各种不同的方式进行研究。例如，一位教师可能利用文件分析，如学校某一学科领域部门的开会记录文件，并依据其内容，进一步进行学校师生访谈，并将此与教室观察的现象加以连结。因此，三角交叉检证，变成为一种十分有利的研究工具。行动研究的方法、行动者、理论与资料都应透过三角交叉检证的历程，使其发挥最高效用。藉由录像数据、逐字誊录的轶事录、工作现场的笔记、照片与不同行动者的不同观点，以各种不同的理论，使用折衷统合的方法，将可阐明并促进所探究问题的深层理解（蔡清田，2007）。

六、何时进行教育行动研究：教育行动研究的时间

教育行动研究强调在实际情境中的实务工作者，根据适当方法，研究自己所面临实际问题，寻求工作改进与问题解决之道。在行动研究过程中，不断修正反省、不断评估判断，使得解决问题的研究方案能够达到预期的结果。因此，进行行动研究必须考虑可能的时间范围与所需的时间期限。其次，工作期间应该依据每个学年度不同学期的工作量，加以修正。尽管规划阶段可能相当漫长，积极主动执行研究，可能只是一段短期而相当密集的行动（Elliott, 1998）。

就反省的实务工作者而言，时间是在日常工作当中一项非常宝贵的资源（McNiff, 1995），教师与行政人员，往往缺乏充裕的时间，针对学校教育的问题加以深入探究，进行原创性的研究。对实务工作者而言，拥有充裕的时间以便进行研究，是一项非常明显的实际限制（McKernan, 1996）。因此，教育行政主管当局应该设法协助学校教育实务工作者的教师与学校行政人员，获得足够的时间以便改进其实务工作。

参、教育行动研究的点金棒：教育行动研究的程序步骤

行动学习是经验学习的一种形式，行动学习也是一连串学习与反思的过程（Eryaman, 2007），特别是行动研究是系统的，需要经过系统规划设计，并不是任意随兴的问题解决。行动研究更是一种不断反省的实务，因此，在行动研究过程中，并无「研究的历程」与「被研究的实务历程」之区分。如果实务工作者将其实务工作视为被研究的对象，则研究工作与实务工作两者之间是一体的两面，皆是「反省的实务工作者」的角色份内工作（蔡清田，2001）。

教育行动研究的程序，包括指出确定所要研究的问题领域焦点，规划解决问题的行动方案，寻求合作、采取行动实施监控与搜集资料证据，并进行评鉴与回馈（蔡清田，2000）：

一、陈述所关注的教育行动研究问题

在进行教育行动研究之初，「教师研究者」应该确定所要研究的问题领域与焦点，并分条陈述说明其意图目的。例如，身为一位中学英语教师，想要进行实际生活情境模拟的英语对话练习，增进中学生的英语会话沟通表达能力，但是在目前联考升学压力之下，仍然面临必须重视英语教科书内容的讲解，甚至要求学生记忆背诵课文要点等传统教学问题之要求。因此，下列的问题有助于厘清行动研究的重点，特别是开始进行之际，有必要指出教育价值理想在实际工作情境中，所遭遇的困难与所产生的问题。

（一）请说明问题情境背景？

请说明您所关注问题的性质与背景，如学校所在地区特色、学校性质、年级、班级属性、科目、学生性别等情境背景因素。

（二）请说明问题的领域？如行政、课程教材、资源媒体、教法、学习活动等。

（三）请说明问题的焦点？例如，想要加强小学年级五学生的英语会话的学习动机与表达能力。

（四）请说明您为什么关心此问题？此问题有何重要性？

（五）请说明您对于上述问题您能作些什么？并说明您预期达成的目标。

二、规划解决问题的教育行动方案

如果已经确定研究问题的本质与问题领域焦点，则教师有必要进行行动研究方案的规划。行动研究是以继续不断的行动与讨论反省为依据，努力解决所面临的问题。因此，规划行动方案与维持继续讨论反省的相关程序与时间安排，是相当重要的。行动研究方案的规划，可以厘清实施行动程序的先后顺序，确保在最后时间底线之内

完成行动。规划富有弹性的行动研究计划方案或解决问题议程，便是可用来持续进行行动与反省的途径方法与策略，旨在避免零散混乱与破碎残缺不全的行动与反省。因此，在仔细规划阶段，需要考虑的是行动方案的途径方法与策略步骤，并构思可以运用何种方式搜集资料。下列问题将有助于厘清行动方案：

- (一) 您所构思的可能解决问题之远程途径方法：
- (二) 您所构思的可能解决问题之中程行动策略：
- (三) 您所构思的可能解决问题之近程行动步骤：
- (四) 请您指出您可以透过什么方法搜集到何种可能的资料证据？

三、寻求可能的合作对象

如果教师希望在校内进行研究，其第一项任务便是决定选择适当咨询人选，以便进行请益。例如，一位小学五年级教师，想要研究何种教学方式可提升班级学生的英语会话学习兴趣，因此，所面对的主要研究对象是学生，而且也必须取得其它教师同仁的支持与协助。假设进行该研究并不影响原班级的日常活动，该教师无须特别动用其它时间、无须使用其它额外教材、不会介入或牵涉其它人。尽管如此，为了礼貌的关系，该教师应该向级任导师、学年主任、英语科学科主任以及该研究有关的学校教育人员请教。因为在行动研究过程中，如将行动研究方案构想向其它相关教师请教，则一来可得到其它教师的配合，二来如果这些教师也遇到同样的问题时，彼此可互相合作，共同研究解决问题的方法，或是彼此分享研究的结果（McNiff, Lomax & Whitehead, 1996）。

在行动研究中，通常可以透过一些具有批判能力的诤友对行动研究提供建议与咨询（Stenhouse, 1975）。这些咨询的顾问可以是您的工作同仁或亲朋好友或家人，也是真正想帮助您解决问题的伙伴，您与他们交谈时也不会有压力，所以对您想要进行解决的问题，通常有很大的帮助。站在实用的观点而论，在行动研究的过程中，通常会产生许多问题与阻碍，此时也可以向学者专家请教，以减少自己摸索与尝试错误的时间，通常这些顾问经验丰富，而且问题意识强，因此当他们提出建议时，如果与您的观点不符时，最好不要马上完全摒弃别人的观点，一意孤行。因为如此可能得罪他人，造成日后不合作态度的产生。而且将别人的建议融入您的研究中，尽管结果不是非常令人满意，也不需责备别人，因为行动研究的方式就是不断的修正，透过行动努力解决问题。因此，您原先的构想，可能已经过咨议而不断修正。

特别是当要决定所使用的方法时，有必要征询参与者的意见观点。因为自己考虑方法策略时，有可能搜集太多的数据，因此，应该透过征询决定运用合适的方法策略，搜集有用的资料。如果无法决定使用何种方法策略，则可以计划进行短期试用，以比较选用各种方法策略。但是不管使用何种方法，皆有两大问题有待解决，亦即，此种

方法策略是否适合与于参与者，换言之，参与者是否有能力执行？参与者是否喜欢此种方法策略？此种方法策略是否能提供必要信息（Elliott, 1998）？因此，为了争取合作，您有必要在仔细规划阶段向学生、家长、学校同仁、辅导教师或指导教授征询意见，或向您认为可以信赖而且愿意支持您的人寻求合作与协助，并请他们从批判观点讨论您所提出的问题解决方案之可行性，共同研拟可行的解决方案。因此，下列的问题，可以协助您澄清行动研究过程当中的寻求合作之任务：

- (一) 请说明您合作的主要对象是谁？
- (二) 请说明您的合作对象在您的行动研究过程中扮演何种角色，对您的行动研究有何影响与贡献？
- (三) 您的合作对象所同意认为可行的解决问题之远程途径方法：
- (四) 您的合作对象所同意认为可行的解决问题之中程行动策略：
- (五) 您的合作对象所同意认为可行的解决问题之近程行动步骤：
- (六) 您的合作对象所同意认为可以透过什么方法搜集到何种数据证据？

四、采取教育行动实施方案

如果已经与合作对象建立必要的共识，则可进一步采取具体实际行动，实施问题解决方案。任何形式的实施，最重要的一部份便是持续不断地监控其进步情形，因此，在实施过程中，必须开始搜集各种可能的数据证据，证明您已经开始努力采取具体的问题解决行动（McNiff, Lomax & Whitehead, 1996）。因为行动研究奠基于证据基础之上，实务工作者若能妥善运用问题情境当中所获得的资料，将能增进对问题情境的理解，并且做为已经改进实务工作的进步证据。例如，学生的活动照片、学生作业作品、档案文件、观察记录与工作现场笔记练习手稿等等皆可以作为探究的证据。行动研究者必须在实施过程中搜集蕴含着价值取向的进步证据，是以实务工作者的批判反省立场是相当重要的。下列的问题将有助于行动研究者采取实际行动，实施行动方案与搜集证据。

- (一) 请您指出所搜集的资料证据是什么？例如，访谈记录、教室观察记录、学生辅导记录、学生考卷、学生作品、教学活动照片、自我省思杂记、日记等。
- (二) 请举例说明这些证据的内容是什么。例如，学生发问的次数增加、学生回答问题的正确比例增加、学生更热烈参与上课讨论的内容、学习考试成绩的进步、师生互动频率的增加等。
- (三) 请您指出如何进行资料证据的搜集？例如，观察、访谈、评量等。
- (四) 请您说明利用何种工具进行数据与证据的搜集？
- (五) 这些证据可以证明您达成何种目的或解决何种实际问题？

五、教育行动研究的评鉴回馈

行动研究的一个重要阶段程序乃是透过评鉴与回馈，以获致结论。当进行评鉴分析时，必须避免刻意安排预先指定的结果。因为教育问题未能获得适当的解决，便是因为许多人一开始便有偏颇的假设立场，并且刻意选择特定数据，加以证明支持其原有的立场（Elliott, 1998）。行动研究者不应采取单一而固定僵化的偏见，因此在行动研究过程中，必须允许更多的讨论空间，有必要确保并尊重不同的价值与观点，以呈现未被注意到的论点，甚至，接纳威胁挑战研究方案的既有共识。因此，在评鉴与回馈阶段，应该纳入其它相关人员的评鉴观点。如此，则将能增加不同的省思角度。特别是，如果所研究的问题是一个具有争议的问题领域，则若能囊括涵盖其它参与者的评鉴，则其结果可能将更让人接受。

为了让别人更确定您的行动研究成果，以及是否已改善您的问题，使您主张的知识宣称更具说服力，通常是由行动研究的效度检证小组来评估您所进行的行动研究成果（McNiff, Lomax & Whitehead, 1996）。行动研究的效度检证小组可以由进行行动研究的学校教师同仁、校长主任、专家或学者所组成。但是，不要对效度检证小组有着不切实际的期望，不要一味设想行动研究检证小组会完全支持您的论点，因为他们不会接受缺乏水平的研究，而且他们将希望看到您以充分而坚强的证据支持您所主张的知识宣称。是以对行动研究效度检证小组所提出的评论，不要消极逃避或负面抗拒，而应该积极地面对其所提出的批评与建议，并适切地加以响应。因为其职责便是确保您是否能运用真实而明确的证据，提升行动研究的效度。

就行动研究的效度而言，教师进行行动研究的效度是什么（McKernan, 1996）？行动研究的介入，将导致何种改变？行动研究最后是否真正能造成所经验问题的改变？学生的学习是否变得更好？教师的教学是否变得更有效能？行动研究增加了学生、教师与行政人员何种教育利益？行动研究的问题解决方案之方法策略与行动步骤，可以类推应用到其它的问题情境吗？在行动研究过程中，有必要说明行动方案结果是否真正有效？下列的问题将有助于厘清如何进行评鉴回馈：

（一）您在行动研究结束之后，提出了何种结论主张与结果宣称？

1. 您的结论主张与结果宣称是：
2. 您认为是否解决了您所关注的问题？
3. 您认为是否改进您的实际工作？
4. 您认为是否改善您的实务工作情境等？
5. 您是否增进本身对教育专业的理解？请说出您的心得与收获。

（二）您根据何种教育专业规范来判断您的主张宣称的有效性？

1. 您在哪个层面获得教育专业发展？
2. 您有无举出证据支持自己的论点？

3. 您所举出的证据适当吗？
4. 您所举出的证据充分吗？
5. 您的合作对象是否认同您的行动研究成效？

（三）再关注

通常行动研究者会事前设定期望，但是真正进行行动研究之后很快就发现实际与理想的差异，必定涉及更进一步的磋商协调与修正。因此，可能须改变原先的想法。实际上，行动研究也是从不断的行动反省修正中逐步获得预期的成果（McNiff, 1995）。从第一循环的行动研究实施，可能引发更第二循环的研究，如此便形成继续不断的历程。行动研究应该是开放的，不断依据行动研究证据与结果，持续进行发展修正与重整，进而形成更进一步的再度重新关注问题的焦点。因此，您应该根据评鉴的结果，判断是否解决原先您所关注的问题。

1. 您确定已经解决了您所关注的问题了吗？如已解决，则可以关注另一个相关衍生的教育问题，作为下学期另一个行动研究计划的起点。
2. 如未能解决原先问题，请您说明目前的失败情形与失败的可能原因，并请继续努力，作为下阶段行动研究继续探究的问题，请「修正」原先所关注问题的焦点，研拟更适切的方案，并再度采取行动与评鉴，有效解决问题。

六、发表教育行动研究证据

研究成果的发表是行动研究者最好的回忆记录。行动研究结果的发表是非常重要，然而，究竟应该如何呈现结果？既然行动研究，若能被称为研究，应该是经得起公众的审查与批判。如果参与研究者能有适当管道将其行动与结果，向特定问题的利害相关人员或行动研究社群说明，将有助于类似问题的解决。而且也应该仔细考虑如何呈现数据，同时慎重考虑其最有效的时间、态度与地点。因为如果是在周末来临之前的周五下午之紧密议程当中，安排简略的呈现，恐怕很难引发热烈的讨论与关注。

教育行动研究通常述说一个故事，行动研究者必须善于口头报告陈述。这是在行动研究者正式提笔写作有关其行动所发生经历事件的真实案例之前，必须具备的原则（蔡清田，2000）。而且反省是一种重要的行动研究历程，因此专业人员是持续不断地进行反省判断。行动研究者必须习惯于批判自我的反省陈述，而且在发表与呈现结果的过程当中，涉及公开地陈述与反省地陈述，如此，才能增进反省陈述的效度（Winter, 1995）。行动研究的探究应该是大部分奠基于参与者在实际问题情境当中的讨论与对话。这个故事所使用的语言，应该是实务工作者寻常普通的讨论与对话，并使用实务工作者的语言，来描述与诠释行动研究的历程与结果，而不是使用科学理论家的抽象概念结构（Elliott, 1998）。

写作是作为未来的理论化或回溯性地理解事件与特定事项的主要凭借工具（蔡清

田, 2010)。因此, 个案研究与简短的报告, 可能是行动研究的最佳沟通与推广的媒介。换言之, 应该尽可能地以简单明了的方式呈现, 并且使用实务工作者日常工作现场活动的语言与对话, 撰写行动研究专题研究报告, 并且设法加以公开推广, 甚至上网广为倡导。

肆、结论

教育行动研究的主要目的, 是从情境当中进行学习, 因此, 采取探索的与心胸开阔、气度恢弘的立场是必要的, 而且包容力及幽默感是进行教育行动研究所需要的特质。为了促使教育行动研究者的理解之发展增进, 一开始必须避免以僵化的理论宰制行动研究的进行。因此, 教育行动研究者可以提出解决问题的研究假设与行动策略, 但不是以中型或巨型理论作为研究的开端, 教育行动研究是属于一种扎根理论或落地生根的理论 (蔡清田, 2000)。行动发生在理论成型之前, 进行实际行动之后才开始逐渐建构形成中的理论, 而且教育行动研究所建构的教育理论是植基于教育实务工作的理想之实践 (黄光雄、蔡清田, 2009)。

教育行动研究者, 透过行动研究一方面努力解决实际问题 (蔡清田, 2001), 另一方面也透过教育革新而发展专业能力 (蔡清田, 2006)。教育行动研究者可以从别人暂时阻挠的挫折或「失败」情境当中, 获得因应挫折的宝贵教训。因为「失败」是成功之母, 教育行动研究者更可以从「失败」中获取教训, 获得更多的发展与进步经验, 并且可以进一步经由不同探究途径方法策略与步骤, 理解自己所面临实际问题与情境, 促成教育专业发展 (蔡清田, 2008), 并透过论文写作的通关密码 (蔡清田, 2010), 奠定「教师即研究者」与「教师研究者」的教育专业地位。

参考文献

- 林淑女 (2011) 台北市教师行动研究之批判论述分析。国立台北教育大学教育经营管理研究所博士论文 (未出版)。
- 黄光雄、蔡清田 (2009) 课程发展与设计。台北: 五南。
- 蔡清田 (2000) 教育行动研究。台北: 五南。
- 蔡清田 (2001) 课程改革实验。台北: 五南。
- 蔡清田 (2002) 学校整体课程经营。台北: 五南。
- 蔡清田 (2003) 课程政策决定。台北: 五南。
- 蔡清田 (2004a) 课程发展行动研究。台北: 五南。

- 蔡清田（2004b）课程统整与行动研究。台北：五南。
- 蔡清田（2005）课程领导与学校本位课程发展。台北：五南。
- 蔡清田（2006）课程创新。台北：五南。
- 蔡清田（2007）学校本位课程发展的新猷与教务课程领导。台北：五南。
- 蔡清田（2008）课程学。台北：五南。
- 蔡清田（2010）论文写作的通关密码。台北：高教出版社。
- 蔡清田（2011）素养：课程改革的DNA。台北：高教出版社。
- 蔡清田主译（2004）课程行动研究。高雄：丽文。
- Anderson, G. L. Herr, K. Niheln, A. S. (2007) . Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research (2nd edition) . Thousand Oaks, Ca.:Corwin Press.
- Burgess-Macey, C. & Rose, J. (1997) Breaking through the barriers: Professional development, action research and the early years. Educational Action Research, 5 (1) , 137-146.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) Becoming critical: Knowing through action research. Victoria: Deakin University Presss.
- Elliott, J. (1998) The curriculum experiment. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2007) Reflecting where the action is. London: Routledge.
- Eryaman, M. (2007) . From reflective practice to practical wisdom: Toward a post-foundational teacher education. International Journal of Progressive Education, 3 (1) , 1-36.
- Hopkins, D. (1985) . A teacher's guide to classroom research. Milton Keynes: Open University Press.
- Hustler, D., Cassidy, A. & Cuff, E. (Eds.) (1986) Action research in classrooms and schools. London: Allen & Unwin.
- McGill, I. & Beaty, L. (1992) Action Learning: A practitioner's guide. London: Kogan Page.
- Mckernan, J.(1996). Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner. London: Kogan Page.
- Mckernan, J. (2008) Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action. London: Routledge.
- McNamara, O. (Ed) (2002) Becoming an evidence-based practitioner. London: Routledge.
- McNiff, J. (1995) Action research. London: Routledge.

- McNiff, J; Lomax, P. & Whitehead , J. (1996) You and your action research project.
London: Routledge.
- Nixon, J. (1985) A teacher's guide to action research: Evaluation, enquiry and development in the classroom. London: grant McIntyre.
- Oja, S. N. & Smulyan, L. (1989) . Collaborative action research : A developmental approach. London: Falmer.
- Stenhouse, L. (1975) An introduction to curriculum research and development.
London: Heinemann.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990) Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. London: SAGE .
- Winter, R. (1995) . Learning from experience: Principles and practice in action-research.
London: Falmer.