

教學行動研究及其對中學教師專業成長 態度影響之研究

張德銳* 丁一顧**

本研究旨在瞭解教學行動研究的實施，對中學教師專業成長態度之影響情形。研究採準實驗設計，以 116 位中學教師為研究對象，實驗組與控制組各 58 人，實驗組實施教學行動研究研習與實作，控制組則否。研究工具為教師專業成長態度量表，資料分析方法則採單因子共變數分析。其次，則抽取 15 位教師進行訪談，以了解教學行動研究研習與實作，對教師專業成長態度之影響。研究結果發現：實驗組在「角色期待」及「整體教師專業成長態度」上，比控制組有顯著正向改變，而訪談結果也與量化研究的結果吻合。最後，根據研究結果，提出若干建議，以作為教學行動研究實務推動及未來研究的參考。

關鍵字：教學行動研究、專業成長態度、中學教師

* 作者現職：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

**作者現職：臺北市立教育大學師資培育中心助理教授

壹、緒論

一、研究動機

Darling-Hammond、Lieberman、McLaughlin 與 Miller (1993) 認為，促進學校成功的因素應該包括：(1)重新思考建構最佳教育實務的策略；(2)提供教師持續進行專業發展與成長。其中，尤以第二個因素較為重要，因為在學校中，對於學生最具影響的因素，莫過於是教師個人與專業的成長 (Barth, 1993)，顯見教師專業成長的重要性。

思想是行為的指揮，並是影響行為表現的關鍵 (Alseike, 1997)，也就是說，個體對事情的看法與態度，會深深影響其行為的表現。而 Mayer 亦指出，態度是對人或物的一種喜歡或不喜歡評價性反應，表現在人的信念、情感和行為傾向上 (林清山譯, 1998)，所以，如能對教師專業成長態度有所瞭解與掌握，就大致可瞭解教師在專業成長上的行為傾向，相對地，對於未來規劃與推動教師專業成長定有相當大的助益，而此乃為本研究的一個研究動機。

其次，教師除了發揮其在教學上之專業角色外，也需逐漸滿足社會大眾對教師的角色期望，從「被動的學習者」轉換成「主動的研究者」。而此種教師即研究者 (吳明清, 1991；歐用生, 1996；蔡清田, 1997、2001) 的教育改革理念，乃是教學行動研究的重要特色之一。此外，教學行動研究不但能促進教師的專業成長 (吳明隆, 2000、2001b；徐世瑜, 2001；葉興華, 2001；吳宗立, 2002；Noffke, 1997)，更可讓參與行動研究者，態度上會變得更開放、思考上會更有彈性、能以新的想法去解決問題 (Pine, 1981)。由此可見，教學行動研究的實施似乎能對教師專業態度有所改變。

在臺灣，雖然有為數不少研究者投入行動研究理論與研究的探究，成效也顯著 (廖瓊雯, 1999；王令行, 2002；黃玉枝, 2002；陳俊延, 2003；潘世尊, 2003；林美惠, 2004；張靜儀, 2004；陳英娥、林福來, 2004；劉仲文, 2004)。然而，有關教學行動研究實施對教師專業成長態度影響之相關實徵研究，卻仍不多見，顯見此主題的研究有其開發的必要性，而此則為本研究的另一究動機。

二、研究目的與問題

本研究旨在瞭解教學行動研究實施，對中學教師專業成長態度的影響。具體而言，本研究之研究問題為：

- (一)中學教師的專業成長態度概況為何？

(二)教學行動研究的實施對於中學教師在「個人成長與專業需求」的影響效果為何？

(三)教學行動研究的實施對於中學教師在「角色期望」的影響效果為何？

(四)教學行動研究的實施對於中學教師在「整體專業成長態度」的影響效果為何？

三、名詞釋義

(一)教學行動研究

「教學行動研究」即是教師在教學情境中，覺察、瞭解教學實務問題，且針對問題進行探究，進一步研擬相關策略，落實於教學實務中，並透過省思、回饋與修正等方式，達到解決問題之目的，用以改善教師教學，進而增進教師專業及效能，以實踐其教學理想。

而本研究所稱之「教學行動研究」係指教師參與本研究所辦理的六天行動研究研習活動，並於教學情境中，透過「發現問題」、「診斷問題」、「擬定與實施行動策略」、「選擇方法與分析資料覺察」及「結論與省思」等五個階段的實際操作，完成教學行動研究的實作及解決教學問題，並與其他教師進行成果分享。

(二)教師專業成長態度

係指教師對專業成長所表現出在認知、情意、行為三個方面的傾向，具有一致、持久之特性。而本研究中之教師專業成長態度，是指「中學教師專業成長態度」量表的得分而言。量表分數愈高者，即代表其教師專業成長態度愈高；量表分數愈低者，即代表其教師專業成長態度較低。

貳、文獻探討

「行動研究」(action research)於 1930 年代起源於美國，由 Collier 與 Lewin 首先提倡 (McKay, 1992)。1980 年代之後逐漸風行於世界各地，對於教師實踐知識的發展，提供許多實質的協助 (夏林清、中華民國基層教師協會，1997；陳惠邦，1998；甄曉蘭，1995；Kemmis & Grundy, 1997)。

行動研究係由實務工作者，運用科學方法探究其行動，以解決個人實務工作上所遭遇問題的一種研究歷程 (吳明隆，2001a；Corey, 1953; Sagor, 2000)，

專論

亦即，行動研究可以說是一種「為行動而研究」、「在行動中研究」、「由行動者研究」的獨特研究方法（夏林清、中華民國基層教師協會譯，1997；吳明清，2001）。

而教學行動研究乃是指以日常的教學情境為研究情境，以教師為研究者，以教學相關活動為研究題材，目的在改進教學（吳明清，2001；林天祐，2005；Stenhouse, 1975）、促進教師專業發展（吳明隆，2001b）、提升教育品質（蔡清田，2003）。詳而論之，教學行動研究具有下述之內涵：(1)研究者即教學實務工作者；(2)研究情境即真實教學情境；(3)研究型態強調教師間的協同合作；(4)研究資料重視質或量多元資料；(5)研究歷程的持續循環；(6)強調研究結果的立即應用性；(7)研究目的在促進教師成長、增進教師能力、提升教育品質、推動教育革新、以及聯結教育理論與實務（吳明隆，2000、2001a；張鈺富，2000；蔡清田，2003；Altrichter, Posch, & Somekh, 1993; Somekh, 1995）。

至於教師專業成長乃是教師在教育工作者生涯中，以自願、積極、主動的態度，參與各種正式與非正式的進修學習活動，致力於教育專業知識、技能、情意、以及專業態度等內容之學習與成長，並持續不斷地透過自我反省思考提昇自我成長，達成個人自我實現的最終目標（李俊湖，1992；蔡碧璉，1993；沈翠蓮，1994；白穗儀，1999；陳惠邦、李麗霞，2001；謝建成，2001；艾淑美，2002；陳奕安，2002；王有煌，2003；宋銘豐，2003；陳香，2003；林蘭櫻，2004；蕭秀玉，2004）。而態度是個體對人、對事、對周圍世界所抱持較穩定的看法（張春興，1996；洪蘭，1997），包含認知、情感與行為三種成分（林清山譯，1998；Taylor, Peplau, & Sears, 1994）。

教師專業成長態度係指教師對專業成長的意見與看法（梁坤明，1999；Vest, 1986），詳而言之，教師專業成長態度應是教師對專業成長所表現出在認知、情意、行為三個方面的傾向，較具有一致、穩定的看法（郭金池，1989；陳奕安，2002；廖金培，2005）。至於，教師專業成長態度的內涵，有以專業成長活動為主軸，細分為參與動機（吳政憲，2001）、權利義務（梁坤明，1999）、內容、過程、以及激勵措施（梁坤明，1999；吳政憲，2001）；有從個人、教學（陳奕安，2002；廖金培，2005）、研究需求（廖金培，2005）、以及角色期待（陳奕安，2002；廖金培，2005）來分類。然而，「專業成長活動」其實都是與個人或教學專業有相關的，且「研究需求」亦是要符膺個人或教學專業上的需求，所以，本研究乃採陳奕安（2002）的看法，認為教師專業成長態度內容可包括「個人成長與專業需求」與「角色期待」兩個層面。在個人成長與專業需求方面，包括獲取新知、人際關係、發展自我潛能、增進親師溝通與班級經營能力等方面的態度；角色期待部分，則包含自己、同儕、家長、社區與社會大眾對教師應有專業成長期待之態度。

目前國內在教學行動研究與專業成長態度之相關實徵性研究僅有三篇（楊玉琴，2001；呂雅惠，2005；簡蓮潔，2005），進一步從研究對象、方法、與結果來分析：(1)研究對象：大多以國小教師為研究對象，只有一個個案為中學教師，顯然以中學教師為對象的研究似乎有其驗證的必要性；(2)研究方法：主要採取的研究方法則為行動研究法、以及實驗研究法結合問卷調查與訪談，不過以現在研究強調三角檢測的觀點來看，結合兩種以上研究方法似乎是必要的，此外，實驗研究法乃是各種研究法中較科學的方法，因此，採用（準）實驗研究法，並結合半結構訪談，應該是一種質量並重的研究方法；(3)研究結果：都尚稱正向，例如，教師實施教學行動研究能提升整體專業成長態度（楊玉琴，2001；呂雅惠，2005；簡蓮潔，2005）、提高個人成長與專業需求（簡蓮潔，2005）、強化教師角色期待（簡蓮潔，2005）、教師較有責任感與成就感（Brown & Macatangay, 2002）等，然整體研究結果並不完全一致，因此，有必要進一步探究。

另綜合相關論述性文獻後發現，教師進行教學行動研究，其所產生的正向功能包括：(1)個人成長與專業需求：促進教師的專業成長（吳明隆，2000、2001b；徐世瑜，2001；葉興華，2001；吳宗立，2002；Noffke, 1997）；(2)角色期待：提昇教師的專業地位（吳明隆，2001a）、建立專業能力與信心，增進專業知能（梁淑娟、黃鴻博，2001；游志弘，2004）、改變教師對於專業技能、角色的定義及研究的態度、增加教師自我的價值與自信（Noffke & Zeichner, 1987）。此外，Pine（1981）的研究也指出，教育者投入行動研究，態度上會變得更開放、思考上會更有彈性、能以新的想法去解決問題。

叁、研究設計與實施

一、研究架構

圖 1 為本研究架構圖，由圖 1 可知，本研究的自變項為教師是否參與教學行動研究研習，並確實實施教學行動研究解決教學問題者；依變項是參與實驗教師（含實驗組與控制組教師）的專業成長態度（包括教師個人成長與專業需求、角色期待度）後測得分；而共變項則為參與實驗教師在專業成長態度量表的前測分數，所以，研究乃是探討教學行動研究的實施對教師專業成長態度的影響情形。

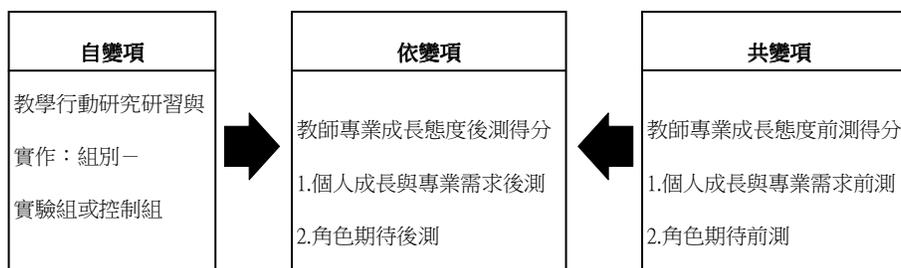


圖 1 研究架構圖

二、實驗設計

本研究採不等組前後測準實驗設計（詳如表 1），X 表示實驗組教師接受實驗處理，而控制組則未予實驗介入， O_1 、 O_3 分別表示實施教學行動研究研習與實作之前，實驗組與控制組在教師專業成長態度量表的前測分數；而 O_2 、 O_4 則分別表示實施教學行動研究研習與實作之後，實驗組與控制組在教師專業成長態度量表上的後測分數。

表 1 不等組前後測準實驗設計

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	O_1	X	O_2
控制組	O_3	—	O_4

本研究之實驗處理，主要是由中學教師參與教學行動研究工作坊研習、實際進行教學行動研究、以及研究者至各校的協助與輔導。教學行動研習共計五天，課程則是以張德銳等人（2004）所設計的教學行動研究系統為主，內容包括「發現問題」（半天）、「診斷問題」（一天）、「擬定與實施行動策略」（半天）、「選擇方法與分析資料」（一天）、「結論與省思」（一天）等理論與實作的課程，其後，教師再以自身於教學中所遭遇的問題為主題，實際進行教學行動研究實作，最後再將實作成果進行「實作分享與成果發表」（一天），而至各校的協助輔導，主要則是研究者針對實驗組教師教學行動研究實作的不定時諮詢與輔導，以協助其完成教學行動研究的實作。

此外，因實驗組教師所實施的乃是協同式教學行動研究，也就是約三至五個人一組實施教學行動研究的實作，因此，從研習活動的進行、教學問題的發現、乃至教學行動研究的實施與完成各個歷程，都會進行同小組教師的省思、

對話、與分享，以確保整個教學行動研究的過程是不斷修正與改變，並達成教學問題的最適化解決。

三、研究對象

本研究對象為五所臺北市國高中計 116 位教師，其中，58 位為實驗組、58 位為控制組。

(一)實驗組：實驗組教師為對教學行動研究有興趣，並自願參與本研究所舉辦的教學行動研究工作坊研習，且於研習後，在其實際教學情境中，確實完成教學行動研究者。

(二)控制組：乃是從實驗組教師的學校中，在背景因素方面（性別、年資、學歷、職務）與實驗組相似的教師，並確認其未曾參與過教學行動研究相關研習，也尚未從事教學行動研究。

此外，本研究也以立意抽樣的方式，從完成教學行動研究的實驗組教師中，抽取 3 位高中教師、12 位國中教師，合計 15 位教師，進行半結構式訪談，其中，服務年資在三年以內的初任教師有七位、三年以上的則有八位。訪談採個別式一對一方式，於受訪者學校教室中進行訪談，每位訪談大約一小時。而為保護受訪者並遵守研究倫理，受訪對象乃以代號表示：A、B、C、D、.....、N、O 教師。

四、研究工具

(一)教師專業成長態度量表

本研究採用自編「教師專業成長態度量表」，來評量教師的專業成長態度。此量表共有 13 題，包括兩個分量表：「個人成長與專業需求」有八題；「角色期待」有五題。

在信效度考驗上，本問卷各題之臨界比 (t) 介於 7.09-14.43，皆超過習慣上 3.5 之標準，表示各分量表題目具有良好之鑑別度。而在邀請 10 位專家學者，針對各題進行內容效度分析，各題為適合及修正後適合的比率都達 92.3% 以上，顯示本問卷有不錯的內容效度。此外，兩分量表之 Cronbach α 係數分別為 .94、.84，總量表之 Cronbach α 係數則為 .93，亦顯示本量表具有良好信度。

本問卷採用李克特式的五點量表，選項包括：「非常符合」、「大致符合」、「有些符合」、「不太符合」與「很不符合」，分別以 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分計算分數。問卷的填答則是請受試教師在各題的五個選項上，選擇最適合自我情

形的選項加以勾選。

(二)教學行動研究對專業成長態度影響之訪談大綱

本研究質性資料之蒐集，乃是以「教學行動研究對專業成長態度影響之訪談大綱」為工具。

訪談大綱共有兩大部份，其內容主要在於了解受訪教師於參加教學行動研究研習與實作後，對其專業成長需求的影響為何？以及參與教學行動研究研習與實作的經驗對其作為一位好老師自我期許的影響為何？藉以瞭解教學行動研究研習與實作對教師專業成長態度的影響，並作為量化研究結果的比較分析。

五、實施程序

(一)工具編製

本研究於 94 年 8 月進行文獻及相關問卷之蒐集與研讀，最後編修成「教師專業成長態度量表」、以及「教學行動研究對專業成長態度影響之訪談大綱」。

(二)實施前測

94 年 10 月針對兩組教師實施「教師專業成長態度量表」之前測，以作為後測得分比較的共變項。

(三)實驗處理

94 年 10 月中旬開始，實驗組教師依本研究的實驗處理，進行教學行動研究研習、實作、協助輔導以及結果分享，控制組教師則未介入，並持續確定其未參與教學行動研究相關研習與實作。

(四)實施後測

95 年 5 月對兩組教師實施「教師專業成長態度量表」之後測，以了解教學行動研究實驗處理的效果。

(五)進行訪談

95 年 5 月立意取樣 15 位實驗組教師進行半結構式訪談，以了解實驗組教師於實施教學行動研究後，對教師專業成長態度的看法。

(六)資料分析

量化與質性資料於 95 年五月底回收後，則進行資料處理與分析。

六、資料處理與分析

本研究之教師專業成長態度量表在回收後，首先進行量表檢視以初步瞭解問卷填答情形，再將量表各題目選項加以編碼與建檔，其後以 SPSS 12.0 for Windows 版套裝軟體加以統計分析。本研究依研究問題，採平均數、標準差、以及共變數分析等統計分析方法，以達研究目的。

半結構訪談結束後，將檔案轉成逐字稿後，再將資料進行編碼，其後，將已編碼的資料進行剪輯與分類，最後，針對本研究之研究問題歸納出若干主題，並整理出系統化的理念架構。

肆、結果與討論

一、教師專業成長態度得分概況分析

表 2 乃是教師專業成長態度得分概況，從表中可知，就整體來看，實驗組的前測得分平均數為 3.60 分，後測得分平均數為 3.87 分。而在個人成長與專業需求、以及角色期待兩分量表，其前後測得分介於 3.25-3.98；至於，控制組前後平均分數也都在 3.49 以上。

上述得分狀況以五點量表來看，4.51 以上表示「非常符合」、3.51 至 4.50 表示「大致符合」、2.51 至 3.50 表示「有些符合」、1.51 至 2.50 表示「不太符合」、1.50 以下表示「很不符合」。因此，除實驗組角色期待之前測得分是屬於「有些符合」外，其餘得分都是屬於「大致符合」。

表 3 是教師於教師專業成長態度問卷上各題項的前後測得分平均數（前八題屬「個人成長與專業需求」分量表，後五題為「角色期待」分量表）。就實驗組而言，其前測各題得分介於 2.75-4.15、而後測則介於 3.32-4.18；就控制組來看，其前測各題得分則介於 3.17-4.22、而後測則介於 3.17-4.08。

其中，實驗組前測得分有五題（有四題是屬「角色期待」分量表）是低於「有些符合」的程度、後測則只有兩題低於「有些符合」的程度；而控制組不管是前後測得分，都只有兩題是低於「有些符合」的程度。

表 2 教師專業成長態度分量表得分概況分析表

量表向度	組別	N	前測		後測	
			M	SD	M	SD
個人成長與專業需求	實驗組	58	3.83	0.60	3.98	0.68
	控制組	58	3.86	0.82	3.82	0.79
角色期待	實驗組	58	3.25	0.65	3.68	0.74
	控制組	58	3.49	0.98	3.51	0.85
整體量表	實驗組	58	3.60	0.54	3.87	0.65
	控制組	58	3.72	0.82	3.70	0.76

表 3 教師專業成長態度各題項得分概況分析表

教師專業成長態度各題項	實驗組(n=58)		控制組(n=58)	
	前測 (M)	後測 (M)	前測 (M)	後測 (M)
1.我應該參加專業成長以汲取新知	4.13	4.17	4.22	4.08
2.我樂於參加各種教師進修活動來提昇自我的創造力	4.07	4.18	4.08	3.88
3.我覺得不斷地專業成長能使工作變得富有挑戰性	4.15	4.18	4.12	4.00
4.我喜愛參加各種研修活動來豐富我的教師生涯	3.93	4.00	4.03	3.82
5.我會參加各種研習活動以改善我的教學技巧	3.73	3.92	3.83	3.82
6.我會參加各種教育研討會以瞭解新課程的設計	3.50	3.78	3.60	3.77
7.我喜愛參加各種教學研修活動，以培養設計課程的能力	3.73	3.82	3.72	3.67
8.我會參加各種成長團體來學習與學生溝通的技巧	3.57	3.82	3.58	3.57
9.我會參與各種研習活動，以符合社會對一個好老師的期待	3.37	3.82	3.55	3.53
10.我覺得進行專業成長有助於教師在同儕間地位的提昇	3.32	3.57	3.62	3.58

表 3 教師專業成長態度各題項得分概況分析表（續）

11.我覺得樂於參加各種研修活動的教師，在同事間是較受歡迎的	2.78	3.32	3.17	3.17
12.我覺得積極參與各種專業研修活動的教師，是較受家長歡迎的	2.75	3.50	3.29	3.36
13.我會從教育工作中獲得滿足感與成就感	4.10	4.17	4.05	3.88

二、教學行動研究對教師專業成長態度影響之分析

(一)組內迴歸係數同質性檢定

本研究採用單因子共變數分析法，以瞭解實驗組與控制組教師在專業成長態度上的差異。由於共變數分析結合了迴歸分析與變異數分析的統計方法，因此除了變異數同質性的基本假定，尚須符合「組內迴歸係數同質性假定」。

從表 4 可知，教師整體專業成長態度及兩個向度的 F 值均未達顯著水準，顯示符合組內迴歸係數同質性假設，因此可以進一步進行共變數分析。

表 4 組內迴歸係數同質性檢定摘要表

向度	SS	df	MS	F 值
個人成長與專業需求	0.25	1	0.25	0.79
角色期待	0.12	1	0.12	0.28
整體量表	0.04	1	0.04	0.15

(二)共變數分析

1.教學行動研究對個人成長與專業需求之影響

經共變數考驗發現，在「個人成長與專業需求」向度的 F 值為 3.10，未達顯著（詳見表 5），表示實驗組與控制組教師在「個人成長與專業需求」向度的改變情形沒有顯著的差異。

表 5 教師專業成長態度之共變數分析摘要表

向度	組別	人數	調整後平均數	F 值
個人成長與 專業需求	實驗組	58	3.99	3.10
	控制組	58	3.81	
角色期待	實驗組	58	3.75	6.02*
	控制組	58	3.45	
整體量表	實驗組	58	3.90	5.65*
	控制組	58	3.67	

* $p < .05$

進一步檢視訪談資料發現，受訪者認為經過行動研究研習與實作後，對於個人專業成長與需求肯定有影響的有五人，肯定沒影響的也有五人，部份有影響（趨向肯定）為三人，另部份有影響（趨向沒有）的則為兩人（詳見表 6），由此資料可知，行動研究研習與實作後，對教師個人專業成長與需求影響情形是有無參半，也就是說，兩組之間可能有點差異，但卻未達統計上的顯著差異，而此結果也與前面量化研究結果相互驗證。

表 6 教學行動研究研習與實作對個人成長與專業需求影響之訪談結果分析表

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
肯定有影響(++)				✓				✓	✓		✓				✓
部份影響(+)	✓		✓									✓			
部份影響(-)					✓									✓	
肯定沒影響(--)		✓				✓	✓			✓			✓		

++：肯定有影響；+-：部份影響，趨向肯定；-+：部份影響，趨向沒有；--：肯定沒影響

從多數受訪教師的訪談中，可以發現教學行動研究研習與實作對其專業成長需求並沒有影響的主要原因，大概是因為教師本身原來即對專業成長有其需求，所以，都會參與不同的成長活動，例如：「從實習開始就會（參加研習活動），……，其實比較無關（與教學行動研究研習與實作），因為我本身就喜歡去研習。」（教師 F），類似的觀點從其他教師的訪談資料中也可了解：

自己在任教生涯中，已經有一定的成長模式，每個星期一下午會去校外參加成長團體，而這種方式也還能有效支持自己教學上的需要，因此並未因為這次的研習（與實作）而有特別的感覺。（教師 B）

其實沒有耶（沒有影響）！……，對，只要我的時間可以允許，在不耽誤…我自己有家庭有小孩，不耽誤我家庭的原則之下，又不耽誤學生課程的原則之下，只要有吸引我的，我其實都會去。（教師 J）

我覺得是差不多的，這個是沒有改變，因為我本來就是很喜歡參加研習的人，對，然後…所以只要有機會可以出去，我就會想要研習，除非說時間沒辦法，那現在我還是有機會就想要研習，所以我覺得這個行動研究對我來講我覺得好像沒有很大的改變。（教師 M）

當然，也有受訪教師認為此次行動研究研習與實作，更加強化其對於某些知能的需求與學習動機，例如：

這次行動研究之後讓我覺得我有很多都還不會，我應該要去參加更多的研習，就需求突然變很大，我還沒參加行動研究之前我不知道說有這麼多行動研究的方法，我不知道有這麼多的資料庫，如國家圖書館這麼多的網路資料庫，也不知道有這麼多的策略還有一些表格，還有一些訪談的問題的敘述，問題如何設計、可以問到什麼樣的內容，我發現這個部分我都很弱，因為這次的研習發現我很多很弱的地方，而這些地方是我想要參加研習來增强的部分。（教師 H）

由此可知，受訪者大多原就具參與專業成長的動機與需求，且會透過參加研習活動支持自己教學上的需求，所以，受試者對自己在教學相關表現上的看法，（諸如問卷所提及：參加進修研習活動來改善課程設計、教學技巧、師生溝通、以及讓工作富有挑戰性、並提升自我創造力等），顯然就不會有太大的改變。

2.教學行動研究對角色期待之影響

在「角色期待」向度方面，根據共變數分析結果， F 值為 6.02 ($p < .05$)，已達顯著水準，代表實驗組與控制組教師在「角色期待」向度的改變具有顯著差異，亦即實作教學行動研究的教師，對於本身的專業角色有較高的期待。

深入分析訪談資料發現，受訪者認為經過教學行動研究研習與實作後，對

專論

於個人角色期待肯定有影響的有八人，肯定沒影響的只有二人，部份有影響（趨向肯定）為三人，另部份有影響（趨向沒有）的則為二人（詳見表 7），由此資料可知，教學行動研究研習與實作後，對教師個人角色期待的影響是偏向積極與正向，而此結果又恰與前面量化研究結果是一致的。

表 7 行動研究研習與實作對角色期待影響之訪談結果分析表

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
肯定有影響(++)	✓		✓					✓	✓		✓	✓	✓	✓	
部份影響(+)					✓	✓									✓
部份影響(--)		✓					✓								
肯定沒影響(--)				✓						✓					

++：肯定有影響；+-：部份影響，趨向肯定；-+：部份影響，趨向沒有；--：肯定沒影響

認為教學行動研究研習與實作對教師角色期待有正向影響的，大致可從下述訪談札記中發現：

經過這一次的行動研究我發現說，……，覺得未來的道路比較不像以前會發生什麼狀況是我無法處理的，也許這個問題出現了我會有這一套處理的方法去處理這個事情，然後就會比較不害怕，然後就會比較有自信一點，更有自信和能力去處理未來發生的事情，然後覺得自己幫助學生的能力又增強了一點，然後覺得自己的成就感又好一點，覺得真的還不錯。（教師 H）

……，這次的行動研究經驗是增強我成為好老師的自我期許。在這研究的過程當中，我覺得我學習等待，包括等待孩子的每一個行為，光是他要練習交作業，先告訴他然後帶他一個步驟一個步驟來的時候，我學習的是耐心，等孩子成長有時需要更多的耐心，等家長的成長也需要耐心，就像他們也在包容我的成長，一個老師其實是累積許多錯誤經驗然後慢慢獲得成熟，在這樣的一個研究當中，我學習到其實一個老師需要不斷的進步。（教師 I）

會呀，當然會（有影響）啊，……，因為研究歷程有做省思，尤其在教的過程當中有做省思，我覺得有反省就會去同時自我評鑑自己是不是對

的，……，是不是自己標準的那個好老師。(教師 L)

我覺得參加行動研究是有影響的，對，那會讓我做一個好老師，因為我會覺得做行動研究好像就是讓事情有不同的可能性，……，我覺得這個東西會拓展原本處理事情的視野跟想法，……，成就感應該也是有，……就是…因為也不是每一個人都在做，所以能做行動研究會覺得說，好像做一個研究出來還滿有成就感的，……有一點這種感覺，因為一個好老師就是要不斷的進步，那做行動研究其實也是一個好像省思跟進步的方式，我覺得這個部分應該是…是符合社會期待的。(教師 M)

由上可知，受訪教師認為教學行動研究對其角色期待有正向影響的主要原因，大致可包括：(1)獲得問題解決策略，面對學生更有信心；(2)協助學生解決問題，提升成就感；(3)透過省思過程，期待自己成為好老師；(4)產出型研究，於同儕間感覺有成就感；(5)不斷省思與進步，符合社會期望。尤其，由於教學行動研究是一種具省思的專業活動，且本研究又強調其實作與成果，所以，對教師而言，不僅能讓其成為一位好老師，也能提高在同儕間的地位，更因而受家長的歡迎，進而獲得滿足感與成就感。

3.教學行動研究對整體教師專業成長態度之影響

由表 5 可知，實驗組教師與控制組教師在整體專業成長態度的 F 值已達顯著水準，表示實驗組與控制組教師在整體專業成長態度的改變上有顯著差異，而且實驗組的專業成長態度改變顯著大於控制組。

而如以 3、2、1、0 分別代表「肯定有影響」、「部份有影響，趨向肯定」、「部份有影響，趨向沒有」、「肯定沒影響」，並將前述「個人成長與專業需求」、「角色期待」兩部份之質性訪談結果得分以予加總後平均（詳見表 8），則可發現，行動研究研習與實作對整體專業成長態度肯定有影響（平均分數為 3）的有三人，「部分有影響，趨向肯定」（平均得分高於 2，低於 3）有五人，接近「部份有影響，趨向肯定」（平均得分為 1.5）有三位，顯示超過三分之二的受訪者認為，行動研究研習與實作對整體專業成長態度有較正向的影響，而此恰又與前述量化結果一致。

表 8 行動研究研習與實作對整體專業成長態度影響之訪談平均結果分析表

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
個人成長與 專業需求	2	0	2	3	1	0	0	3	3	0	3	2	0	1	3
角色期待	3	1	3	0	2	2	1	3	3	0	3	3	3	3	2
平均(整體專業成長態度)	2.5	0.5	2.5	1.5	1.5	1	0.5	3	3	0	3	2.5	1.5	2	2.5

++(3)：肯定有影響；+- (2)：部份影響，趨向肯定；-+(1)：部份影響，趨向沒有；
--(0)：肯定沒影響

三、綜合討論

本研究發現，實驗組與控制組教師在教師專業成長態度方面有不錯的表現，這或許與近年來學生行為問題漸增，社會大眾對教師角色高度期待，以及應因各教育改革活動所產生的結果，促使教師為提升本身教學專業，因此對進修或成長活動的需求性增加，並期盼能滿足自我、學生、同儕及社會的期望。

此外，本研究問卷與訪談結果分析也瞭解，經過教學行動研究研習與實作後，實驗組教師在「整體教師專業成長態度」、以及「角色期待」二個向度的正向改變，顯著大於控制組教師。進一步分析發現，前者的研究結果，與楊玉琴（2001）、呂雅惠（2005）、簡蓮潔（2005）的研究發現相類似，因為三者的研究發現，教師透過行動研究學習，在專業知識、技能、態度上會有正向影響，而且觀念會隨著行動研究的實施而有所改變，並會提升其專業成長態度，此外，也與 Pine（1981）的研究相似，認為教學行動研究實施後，能促使教師態度變得更開放、思考上會更有彈性、能以新的想法去解決問題。此等發現顯示，經過教學行動研究研習與實作後，不管是研究過程的收穫、省思的實施、研究結果解決教學困境等，都有可能促使教師瞭解自己的不足，進而想持續進行專業成長，因此，其對專業成長的態度就較有可能產生正向的改變。

而後者的研究結果，則和簡蓮潔（2005）、Brown 與 Macatangay（2002）的研究發現大致一樣，認為行動研究會讓教師變得更有責任感，教師也會獲得成就感，並提高其角色期待；亦和吳明隆（2001a）、梁淑娟與黃鴻博（2001）、游志弘（2004）、以及 Noffke 與 Zeichner（1987）等的研究結果相大致類似，認為實施教學行動研究後，能提昇教師的專業地位、建立專業能力與信心，增進專業知能、改變教師對於專業技能、角色的定義及研究的態度、增加教師自我的價值與自信。這樣的結果當然也許就是經由教學行動研究研習與實作後，不管是因行動研究作品的產出，或是對學生問題的有效解決，還是同儕專業對

話等的進行，都在在顯示教師專業能力的提升，不只因而獲得成就感，更能符膺社會對教師角色的期待。

至於，本研究亦發現，在「個人成長與專業需求」上，兩組的改變則沒有什麼不同，這樣的結果則與吳明隆（2000、2001b）、徐世瑜（2001）、葉興華（2001）、吳宗立（2002）、簡蓮潔（2005）、Noffke（1997）等之研究發現不一。造成這樣結果的可能原因有三，其一為研究對象不同，前者為國小教師，本研究為中學教師；其二乃是於學校現場進行研究方案時，有眾多變項不見得能完全掌控，導致對實驗成效有所影響；其三，很有可能是因為許多老師面對社會急劇變遷，教學現場複雜多變，學生問題行為的突增等現象，因此，不管是實驗組或控制組教師平常就會對個人成長與專業需求的有所期待，也會於課餘之際參與各種動靜態成長活動，所以，其間的差異可能因此就不大。

伍、結論與建議

一、結論

(一)中學教師專業成長態度趨於正向。

本研究發現，中學教師的專業成長態度大多趨於正向，也就是說，不管是實驗組或控制組教師，其專業成長態度的前後測得分大多屬於「大致符合」的情況，表示整體中學教師大多有不錯的專業成長態度表現。

(二)教學行動研究能提升教師部份專業成長態度。

1.教學行動研究實施後，實驗組與控制組教師在「個人成長與專業需求」上並無顯著差異。

問卷研究及訪談結果發現，教學行動研究研習與實作後，實驗組與控制組教師在「個人成長與專業需求」上得分並沒有什麼不同，顯示行動研究研習與實作對中學教師個人成長與專業需求的提升，沒有顯著的效果。

2.教學行動研究實施後，實驗組比控制組教師在「角色期待」上得分更有顯著提升。

問卷調查及訪談結果發現，教學行動研究研習與實作後，實驗組與控制組教師在「角色期待」上是有所不同的，亦即，經過教學行動研究研習與實作後，實驗組比控制組教師對於本身的專業角色有較高的期待。

3.教學行動研究實施後，實驗組比控制組教師在「整體教師專業成長態度」上得分更有顯著提升。

本研究發現，教學行動研究研習與實作後，實驗組與控制組教師在「整體專業成長態度」的改變上有顯著差異，換句話說，經過教學行動研究研習與實作後，實驗組比控制組教師對於「整體專業成長態度」有顯著的正向效果。

二、建議

(一)實務推動上的建議

1.辦理教學行動研究相關活動，提供教師參與及展現機會

本研究發現，教學行動研究的實施，能提高教師整體的專業成長態度、以及角色期待，所以，應當是一種相當值得倡導的教育改活動。準此而論，本研究建議，未來不管是教育行政機關、師資培育機構、或是中小學校，皆應積極推展教學行動研究，諸如，開設教學行動研究理論與實作課程、辦理產出型行動研究研習或工作坊、舉行行動研究比賽或發表會等，藉以強化教師行動研究知能，並提供教師參與行動研究及展現自我成就的機會。

2.發現問題致力教學行動研究，提升教師個人專業成長態度

本研究發現，教學行動研究的實施，確實可以提升教師的整體專業成長態度、以及角色期待，所以，對教師的專業形象的提升定有不錯的功效。因此，本研究建議，教師個人應主動於教學情境中發現待解決問題，並積極將此問題轉化成教學行動研究的主題、及研擬行動方案，並實際進行教學行動研究，解決與省思教學困境，並進而提升個人之專業成長態度。

(二)未來研究上的建議

1.實施大學與中小學協作式研究方案，提高教學行動研究之成效

本研究研究結果雖顯現部份正向的效果，卻也有未達顯著差異者，而造成此種結果或許是因實驗介入強度、以及進行研究方案時，有部份學校中的變項不見得能完全掌控，導致影響實驗成效。準此，本研究建議，未來於中小學推展教學行動研究時，可實施協作方案模式，由研究團隊小組成員以較長期且固定參與方式，至教學現場帶領教師共同發現問題、討論解決方案、實施行動策略，隨時支援必要的協助，並掌控不必要的變數，以提高教學行動研究之成效。

2.實施個案研究，深入瞭解教學行動研究相關研究的效益

本研究結果顯示，教學行動研究確實會對教師部份專業成長態度產生正向影響，不過亦有部份結果卻是沒有顯著差異。主要是因為態度是一種較穩定的特質，問卷不見得能完全瞭解真正改變的情況，而本研究雖也輔以訪談，但亦僅是立意抽樣，其效果或許有限。因此，本研究建議，未來進行行動研究相關研究之際，可採取個案研究的方式，深入記錄或觀察教師專業能力上的改變情形，並輔以多次訪談的進行，相信對於教學行動研究結果的瞭解，將更深入且全面。

參考文獻

- 王令行（2002）。**臺北市國民小學教師行動研究狀況及其內容之分析研究**。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，臺北市，未出版。
- 王有煌（2003）。**彰化縣校教學領導行為與教師專業成長關係之研究**。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，南投市。
- 白穗儀（1999）。**國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 艾淑美（2002）。**學習型組織與教師專業成長之研究－以桃園縣國民小學為例**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳宗立（2002）。教師行動研究的實踐。**國教天地**，149，46-54。
- 吳政憲（2001）。**台中縣國小教師參與學校本位專業發展之態度、現況與成效知覺研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 吳明清（1991）。**教育研究－基本觀念與方法分析**。臺北市：五南。
- 吳明清（2001）。學校教育的行動研究。載於吳明清（主編），**教育向前跑（續）－教育改革的思維與實踐**（頁 213-222）。臺北市：師大書苑。
- 吳明隆（2000）。教育行動研究。**公教資訊季刊**，4(3)，25-42。
- 吳明隆（2001a）。**教育行動研究導論－理論與實務**。臺北市：五南
- 吳明隆（2001b）。教師動手做研究－教育行動研究的實踐。**公教資訊季刊**，5(1)，41-60。
- 呂雅惠（2005）。**中部地區國小科學教師行動研究態度與經驗之研究**。國立臺

專論

- 中師範學院自然科學教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺中市。
- 宋銘豐（2003）。**國民小學學校本位課程發展與教師專業成長關係之研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 李俊湖（1992）。**國小教師專業成長與教學效能關係之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 沈翠蓮（1994）。**國民小學教師專業成長、教學承諾與教學效能關係之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林天祐（2005）。教師行動研究準則：普及化的基石。**學校行政**，**35**，1-16。
- 林美惠（2004）。**國小教師參與行動研究之經驗與專業發展之影響**。私立東海大學教育研究所碩士論文，未出版，臺中縣。
- 林清山譯（1998）。**教育心理學：認知取向**。（Richard E. Mayer 原著，1993 出版）。臺北市：遠流。
- 林蘭櫻（2004）。**國民小學教師專業成長策略與教師效能之研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 洪蘭（1997）。**心理學**。臺北市：遠流。
- 夏林清、中華民國基層教師協會譯（1997）。**行動研究方法導論－教師動手做研究**（Herbert Altrichter, Peter Posch, & Bridget Somekh 原著，1993 年出版）。臺北市：遠流。
- 徐世瑜（2001）。輔導國小教師從事行動研究之歷程探討。**課程與教學季刊**，**4(3)**，89-102。
- 張春興（1996）。**教育心理學－三化取向的理論與實踐**。臺北：東華。
- 張鈿富（2000）。行動研究的觀念與執行。**教師天地**，**105**，9-12。
- 張德銳、李俊達、李建民、李惠芬、林芳如、高敏麗、張淑娟、鄒小蘭、蔡美錦、簡賢昌（2004）。**教學行動研究專業發展研習班**。臺北市：教師研習中心。
- 張靜儀（2004）。以合作行動研究探討知識管理與科學教師專業成長團之運作。**臺北市立師範學院學報**，**35(2)**，231-358。

- 梁坤明 (1999)。臺北縣國民小學教師專業發展態度、活動型式與實施成效之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 梁淑娟、黃鴻博 (2001)。於九年一貫生活課程教學中成長之行動研究。載於國立彰化師範大學科學教育研究所 (主編)，落實九年一貫課程數理教學及師資培育研討會論文集 (頁 191-197)。彰化市：彰化師範大學。
- 陳俊延 (2003)。高雄縣國小教師行動研究現況之調查研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄縣。
- 陳奕安 (2002)。基隆市國民中小學教師文化與教師專業成長態度之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳英娥、林福來 (2004)。行動研究促進初任數學教師的教學成長。科學教育期刊，12(1)，83-105。
- 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研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。臺北市：師大書苑。
- 陳惠邦、李麗霞 (2001)。行行重行行－協同行動研究。臺北市：師大書苑。
- 游志弘 (2004)。國小教師參與學校本位課程發展之歷程與專業成長。國立臺中師範學院自然科學教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃玉枝 (2002)。協同行動研究與教學推理模式對聽障組實習教師教學知能發展之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 郭金池 (1989)。國民小學教師、價值觀念與進修態度之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 楊玉琴 (2001)。學校本位教師專業成長之研究---以一所國小週三進修為例。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 葉興華 (2001)。臺北市國小推展行動研究之探究－從《臺北市第一屆教育行動研究成果發表會論文集》分析。臺北市立師範學院學報，32，211-236。
- 廖金培 (2005)。臺北縣市國小教師教學協助系統需求性與專業發展態度之關係。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 廖瓊雯 (1999)。探討四位一年級教師在協同行動研究取向的成長團體之下的

- 數學信念**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 甄曉蘭（1995）。合作行動研究—進行教育研究的另一種方式。**嘉義師院學報**，**9**，297-318。
- 劉仲文（2004）。**團隊學習在學校教師行動研究之應用-以臺中縣大明國民小學為例**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 歐用生（1996）。**教師專業成長**。臺北市：師大書苑。
- 潘世尊（2003）。**一個行動研究者的雙重追尋：改善教學與對行動研究的認識**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄縣。
- 蔡清田（1997）。以行動研究為依據的教師在職進修與專業成長。載於中華民國師範教育學會（主編），**教學專業與師資培育**（頁 323-351）。臺北市：師大書苑。
- 蔡清田（2001）。教師如何進教育行動研究：「教師即研究者」的理想與實踐。**國教之友**，**52(3)**，3-18。
- 蔡清田（2003）。**教育行動研究**。臺北市：五南。
- 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，臺北市。
- 蕭秀玉（2004）。**雲嘉地區國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 謝建成（2001）。**臺北縣國民小學校長教學領導與教師專業成長之調查研究**。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 簡蓮潔（2005）。**教學行動研究對國民小學教師專業成長態度之影響**。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- Alseike, B. U. (1997). *Cognitive coaching: Its influences on teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Colorado.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Brown, M., & Macatangay, A. (2002). The impact of action research for professional development: Case study in two Manchester schools. *Westminster Studies in*

- Education*, 25(1), 35-45.
- Barth, R. (1993). Reflection on a conversation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 52-58.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practice*. New York: Teacher College Press.
- Darling-Hammond, L., Lieberman, A., McLaughlin, M., & Miller, L. (1993). *Professional development and restructuring*. National Center for Restructuring Education, School, and Teaching. New York: Teachers College Press.
- Kemmis, S., & Grundy, S. (1997). Educational action research in Australia: Organization and practice. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp. 1-16). London: Falmer Press.
- McKay, J. A. (1992). Professional development through action research. *Journal of Staff Development*, 13(1), 18-21.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, personal, and political dimension of action research. *Review of research in education*, 22, 305-342.
- Noffke, S. E., & Zeichner, K. M. (1987). *Action research and teacher thinking: The first phase of action research on action research project at the University of Wisconsin- Madison*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED295939).
- Pine, G. L. (1981). *Collaborative action research: The integration of research and service*. Paper presented at the American Association of College Teacher of Education, Detroit.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavors: A position paper on action research methodology. *British Education Research Journal*, 21(3), 339-356.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum and development*. London: Heinemann.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (1994). *Social psychology*. Englewood

專論

Cliffs, N J: Prentice Hall.

Vest, J. N. (1986). *The relationship between school organizational climate and professional growth and development attitudes of high school teachers*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Tennessee, Tennessee.

The Impact of Teaching Action Research on Secondary School Teachers' Attitude toward Professional Growth

Derray Chang* Yi-Ku Ting**

The main purpose of this study was to examine whether teaching action research has an impact on secondary school teachers' attitude toward professional growth. Quasi-experimental method was used in the study. The population consisted of 116 secondary school teachers, 58 in the treatment group and 58 in the comparison group. The results were analyzed by using ANCOVA statistical procedure. In addition, a semi-structured interview was used to collect the teachers' perception about professional growth.

The main findings of this study were as follows: (1) No significant difference was found between the two groups in the sub-scale of personal growing and professional needs. (2) There was significant difference between the groups in the sub-scale of role expectations. (3) There was significant difference between the groups in the whole-scale of professional growth attitude.

Based on the its findings, the present study proposed several suggestions for educational implementation and further study.

Keywords: teaching action research, professional growth attitude, secondary school teacher

* Derray Chang, Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education

** Yi-Ku Ting, Assistant Professor, Center for Teacher Education, Taipei Municipal University of Education

