

台灣教學行動研究運動

一走入鴻流，走出泥淖，邁向新視野

林佩璇

教學行動研究的核心觀點，指出學校教師能從經驗和反省中，表達教學決定過程中所建構的想法，縮短教學理論及實踐間的差距。過去十多年來，基於對教學的批評與省思，加之改革政策的推動和教師專業地位的認定，教師行動研究數量不斷增加。研究者感於教師參與的教學行動研究，多以個案方式進行，缺少一個較整體的討論，因此透過整合研究，提供一個更全面的視野來了解其特性。研究發現行動研究在研究背景上、研究目的、研究場域的決定、研究歷程的規劃、和研究者角色定位上有不少共通性。然而研究也指出當行動研究者逐波之際，很可能會出現一些窘境。最後本研究主張行動研究之可貴在於其能從研究經驗的分享中，更知其然地進行反省，為下一波行動研究注入教學實踐改進的動力；為教師行動研究建立更紮實的專業地位。

關鍵字：行動研究、實踐反省、整合研究

作者現職國立台北教育大學課程與教學研究所副教授

縮短教學理論與實踐上的鴻溝，是教學研究長期致力的方向。行動研究緣自於對傳統學術研究的反思。以往，研究奠基在學術研究基礎上，採取由上而下的研究—推廣—採用模式，以學者專家作為研究主體，研究者負責研究發展工作，易忽略實踐人員主動的角色和知識基礎，而行動研究主張學校教師應發揮自主的功能，不應只是外在知識的傳遞者，更應能從經驗和反省中，作為一個主動個體，表達教學決定過程中所建構的思想和想法。但誠如 Reason & Bradbury (2002) 所說的，行動是要導向實踐的結果，和創造一個新的理解型式，缺乏反省的行動很可能只是一些盲目的活動，為滿足一時的好奇或應付趨向，在幾分鐘熱度後，很快地便會褪色。因應過去十年來教育政策的變革中，台灣的行動研究數量與日俱增，如民國 82 年至 94 年間，就國民小學為場域，以「行動研究」為名的碩士論文，便有 637 篇，形成一股研究鴻流，而教學行動研究自然也參與其中。這些行動研究多是以個案方式進行研究的分享，並未形成一個整體的理解。本研究透過整合研究的理解，提供一個更全面的視野來了解台灣教學行動研究的特性；並據以分析教學行動研究可以再定位的方向。

壹、台灣教學行動研究的發展

任何教育改革都有其歷史背景和條件，過去十多年來台灣教學行動研究受到矚目也有其環境動因（林佩璇，2006）：第一，為社會變遷對學校教育的批評與省思。社會大眾期望學校能突破傳統的窠臼，重新審視學校教學的適切性，讓學生主動創造意義建構自己的學習生活。其次，是教育改革政策的推動。自解嚴後，如台北縣的「開放教育」、「社區有教室」、台北市的「田園教學」、宜蘭縣的「鄉土教學」等強調開放、活潑、以及本土性，不僅改變現有的學校課程結構，更促使學校教師投入設計、規劃的行列。而九年一貫課程政策中，更將行動研究納入課程發展和教學改進的必要動力。第三，教師專業地位的再定義。以往在儒家思想和師資培育軍事化前題下，教師擁有

保障且受尊崇的社會地位。但隨著師資培育體系的開放，社會大眾對教師如何表現的他們的教育品質顯得更直接關心，教師必須透過一個公開方式將其學校活動與關心教育的人士互相磋商，提出有力的證據或理由，此也意味著教師必須不斷地進行反省，行動研究不僅要表現出績效，更要成為知識宣稱的基礎，以展現專業的智能，建立專業地位。

行動研究受到關注以來，研究數相當可觀。分析台灣目前教學行動研究主要可以分為幾個類型：一是由師資培育機構所引導進行的研究，二是由教育行政單位補助，鼓勵進行的研究；三是教師在職進修的學位研究。四、為學校自行規劃的行動研究。這些行動研究，大多在探討教師如何透過行動研究進行課程發展或教學方案的規劃，及其對專業成長的助益。本研究試圖將於將這些研究作一個整理解，分析這些行動研究所關心的教學實踐議題，教師如何將實踐轉化為研究成果，分享個人經驗。

貳、整合研究規劃

本研究進行的「整合研究」(integrative study)，主要基於整合研究比一般研究中文獻探討呈現更有系統性的分析與歸納，成為一獨立完整的報告 (Short, 1991)。研究旨在就民國八十一年至九十三年已完成的教師教學行動研究進行分析。

一、整合研究的性質

整合研究並非意指單一研究類型，Marsh (1991) 曾提出三種類型的整合研究：第一種整合研究涉及從一組問題完全相同的探究中，描述其結果是如何回答該特定的研究問題，看這些研究中有哪裡提及相同結果，而哪裡提及不同的結果；第二種整合研究是將所有與特定主題相關的研究一一回顧，將不同但相關問題的研究以區分、對比的方式組織起來，分析並找出研究的特性。第三種整合研究則較集中關注特定使用者所需的特定知識。本

研究的整合研究偏向第二類型，試圖將台灣教學行動研究加以回顧，並組織起來，以了解課程行動研究的特性。

二、整合研究的程序

在進行整合研究方法時，其研究程序的嚴謹度和一般的研究並無不同 (Jackson, 1980; Cooper, 1989/1999), Jackson (1980) 提出的整合研究六階段，可藉以參照說明本研究的程序。

(一)選擇整合的問題或假設，本研究選擇主題時，以和教學有關的行動研究作出發，研究所界定的教學行動研究所指為該行動研究主要包含：(1)課程發展的行動；(2)教學方案的設計。而不包含未論及課程或教學方法的班級經營、行政管理、或教師專業成長。

(二)整合研究的資料取樣，整合研究者的研究樣本應盡可能來自各種來源，如博碩士論文、教育行政單位補助的研究計畫、研討會論文、及期刊論文等。然因整合研究需依據完整的資料作為分析基礎，因此本研究以博碩士論文為主。一方需考量報告資料較完整，一方面因其經過口試，較具嚴謹性。本研究回溯過民 82 年至 94 年間以國民小學為範疇，以「行動研究」為篇名的論文，計有 637 篇，而後依領域取樣 60 篇作為整合研究樣本 (如表 1)。

(三)呈現研究特徵，依研究者首先將眾多研究依學習領域從事初步分類說明其研究重點。本研究搜尋到的教學行動研究中，涵蓋的研究主題範圍極廣，為使分析體系更明確，研究先依學習領域從事分類，以綜覽研究特徵。茲舉語文領域為例說明：

語文領域的教師行動研究約從民國八十八年開始出現 (林玉鳳, 1999; 鍾添騰, 1999)，而後有漸增的趨勢。分析語文領域中的行動研究，探究主題大致有下列幾個面向。第一，運用故事歌謠 (蔡蕙如, 1999)，或透過歌曲學習英語 (吳曉雯, 2000)、客語 (李雪燕, 2000)，探討有別於傳統語文教學的另一個可能性。第二，注音符號教學，如教師透過遊戲教學增進注音符號的學習 (吳佩芬, 2001)、針對拼音困難兒童設計教學活動 (李慧娥, 2001) 等。另一個研究探究的焦點是創造思考教學，如：創造思考閱讀教學 (劉能賢, 2001)、在國語科內容深究實施創造思考教學 (柯伯儒, 2001) 等。其他研究主題尚有教科書選用 (李麗娥, 2002)、讀寫結合教學 (涂芝嘉, 2000)、多元智慧 (林玉鳳, 1999) 等。

(四)分析發現，分析課程行動研究的研究動因，研究目的、研究場域，研究設計與規劃、研究者角色、及研究品質的討論等角度來分析行動研究的特性。

(五)詮釋結果，確認或檢證現存的發現，提供研究建議。

上述研究階段並非固定，研究歷程也並非線性，而是不斷循環、修正、交互作用的動態歷程，整合的歷程是一系列重疊且重複的階段，實施的歷程不斷地進行重疊或平行檢視。

參、教學行動研究的特性分析

分析研究資料，以下從研究的動因、研究目的、研究場域，研究設計與規劃、研究者角色、及研究品質等方面討論行動研究的特性。

表 1 論文研究取樣

學科領域	語文	健康與體育	數學	生活課程	社會	藝術與人文	自然與生活科技	綜合	其他(議題融入或課程統整等)	總計
計	15	2	8	4	7	3	7	4	10	60

主題文章

一、教師從事行動研究的動因

從實徵研究分析中，發現教師從事行動研究的誘因可能是外引的，即藉由外在環境的引動，作為其行動研究的動推因素；也可能內發的，即出自於教學及專業提昇的需求。

(一)外在環境的引動

1.對傳統課程與教學批評的回應

教育改革中，所面臨的最大批評即是與學生實際生活情境脫節，學生在課堂中所學不能實際應用於生活中。近年來教育改革強調給學生「帶得走的能力」，因此教師對教學內容從事檢討，試圖將課程與生活結合。例如，STS (science-technology-society) 的教學強調科學、技能、社會的結合，研究透過實地探討的教學模式，使學生從實際生活情境應用科學方法，而增進其科學素養（林育沖，2001；張資兩，2001）。如全語文教學、故事教學、兒童文學等，強調真實、完整、與學習者生活相關，也受到教師從事語文課程行動研究的關注（蔡蕙如，1999）。以往強調記憶性知識的教學，也開始有較高層次的思考融入其中，如在學習領域中從事批判思考教學、促進創造力、問題解決能力等（丁昱志，2004；塗文忠，2002；盧咨樺，2002）。

2.九年一貫課程變革的引動

教育部於民國八十七年九月公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」後，將繁雜的學科重新規劃為七大學習領域，另外課程中也納入一些新興議題，因而帶動了行動研究的蓬勃發展。如「生活課程」為有史以來首次出現的課程名稱，以生活課程為主題的行動研究也在近年出現（如李戊益，2001；陳淨宜，2001；廖凌欣，2000）等。再如綜合活動學習領域，期望學校提供各領域學習內容統整的機會，於是有關「統整課程」（如朱韻婷，2001；李毓真，2000；邱玉萍，2000；楊馥綺，2001）、「學校本位課程」的規劃與實施（如洪英，2001；陳麗莉，2000）也都成為行動研究中的新焦

點。九年一貫課程提出資訊教育（如莊淑如，2001；詹慧齡，2001；龔建昌，2001）、環境教育（如吳文德，2000；張淑華，2001）、兩性教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育等議題（如吳雪如，2001；林碧雲，2000；林淑芳，2002），將這些議題融入課程中也是教師行動研究的題材。

3.教育部/局政策的推動

為鼓勵教師從事行動研究以了解面臨之問題，教育部及縣市教育局皆有獎勵計畫。如台北市政府教育局於民國八十九學年度起，舉辦教育行動研究成果發表。教育部中部辦公室亦於民國八十九年提出「中小學教師從事行動研究成果發表暨研習會實施計畫」，期望透過各校行動研究成果發表，互相觀摩學習，促進各校發展。

4.相關教育計畫的促動

近年來，因社會議題日增，因此有許多相關教育計畫因應而生，如為順應資訊科技之迅速發展，提升國家競爭力，教育部電算中心自民國八十六年起，即開始執行「資訊教育基礎建設計畫」，將資訊科技融入各學科（如詹慧齡，2001；周秀卿，2004；彭月香，2005）。再如民國八十三年成立「行政院教育改革審議會」，該會於民國八十五年的教育改革總諮議報告書中建議成立「兩性平等教育委員會」以落實兩性平等教育（如蔡淑玲，2001），正值推展兩性教育之際，學校教師也參選設計規劃兩性教育教材成為行動研究的題材。

(二)內發性的動力

內發的動力主要來自增進教師實務知識，解決教學問題，及教師本身專業成長的需求。

1.增進教師實務知識

在教學進行的過程中，長久以來都存在著研究與實踐分離的現象，理論與實務間的鴻溝一直是教學現場中的教師的難題。如何將理論

應用於實際，也缺乏實務的指引。有鑑於此，教師透過行動研究將應用理論的歷程與實務結合，試圖藉由教師實際教學歷程中所遭遇的困境與解決之道紀錄下來，增進轉化理論的能力，例如：STS 的教學理念目前已有不少引介及研究，然而卻缺乏在國小實際教學的相關探討，因此引起教師應用其理念從事相關課程設計的研究（如林育沖，2001；張資兩，2001）。

2. 解決教學問題

教師獨立處於教學情境中常被形容是「教室王國」，意味著教師鮮少與他人從事交流、討論的活動。從事行動研究的教師中，不少是有感於實際教學經驗中的挫折，而興起研究的動機。例如：語文教學中的注音符號教學（如吳佩芬，2001）、寫作教學（如涂芝嘉，2000；陳怡靜，2001）。其他如課程銜接（如張香莉，2003；楊文達，2004），皆為實際教學中常見的難題，亦為行動研究探究的主題。

3. 教師本身專業成長

教師是否從事行動研究與教師本身的專業或特質有密切關係。許多教師有感於九年一貫課程正式實施後，所需的專業能力不足以及可能面臨的困境，因而採取進修的方式增進專業知識。除了研習活動以外，研究所、教學碩士班等，皆為近年來師資培育院校提供在職教師的進修管道。教師透過論文寫作的方式，對於教學現場的教學問題從事探究。

二、研究目的

綜觀台灣行動研究之研究重點，主要在探討三個問題：課程或教學的發展歷程、教師的成長與轉變、學生的收穫與反應。而其他目的如了解師生互動歷程、家長的反應與意見（如黃坤謨，2000；廖凌欣，2000），亦為少數研究關注的面向，在此暫不作討論。

(一) 探究課程或教學發展的歷程

最普遍的教師行動研究的目的之一，即在於探究課程或教學設計與發展的歷程，如教師

教學模式的發展、課程內容編選過程、教學策略的應用：

1. 教學模式的發展：

研究者關注的主要焦點之一是就某一教學領域發展與建構獨特的教學模式（如沈和芳，2004；陳茂生，2003；潘才石，2003），探究融入的方法（如林碧雲，2000；莊淑如，2001）、教學活動的規劃（如洪英，2001）等。

2. 教學內容的編選：

課程行動研究的另一個焦點是教材內容，如教材編選方式（如沈寶玉，2000；邱玉萍，2000）或課程發展（如王秀津，2003）。

3. 教學策略的運用：

在課程行動研究中，除了教學模式與內容以外，如何實際在教導、傳達這些教學內容給學生之相關教學策略與技巧的應用也是重要的探究面向之一。這類目的包含：教學流程與步驟（如林嘉玲，1999；詹慧齡，2001）、修正與改進策略（如鍾敏龍，2001）、評量方式（如沈寶玉，2002；蕭忠輝，2004）等。

(二) 分析教師的成長與轉變

行動研究除了特定問題和關心的回應之外，最關心的另一個目的，即透過研究作為教師專業成長和改變的機會，因此在研究中大多皆會關注教師研究歷程中的成長與反省，如教師反省內涵的分析、教師專業能力的提昇、教師觀念與教學的轉變、研究心得與收穫等（如廖凌欣，2000；彭月香，2005）。

(三) 瞭解學生的表現與反應

課程與教學的直接對象為學生，當教師投入課程或教學的發展設計時，學校透過這些素材提昇學生表現，自然也是行動研究者另一個目的，如學生的學習情形與表現（如丁昱志，2000；徐惠玲，2000；康馨如，2001），及其對課程的評價與反應等（如詹慧齡，2001；鍾敏

主題文章

龍，2001)。

三、行動研究的場域

教師行動研究源於教師實務情境中，因此研究最佳場域也就是教師的行動領域了。從行動研究報告中分析，研究主要有幾個場域：

(一)以班級為研究情境

1.以研究者任教班級為研究情境

研究者對於研究情境的熟悉與了解有助於研究的計畫、實施與行動，因此，台灣行動研究中，有不少研究者即是在職教師，透過行動研究紀錄教學，改進自己任教班級的課程與教學（如洪銀杏，2000；劉能賢，2001；蔡菁玲，2001等）。

2.以協同研究者任教班級為研究情境

行動研究重視實務工作者的參與，有些研究的行動者並非主要研究者，而是作為協同研究人員，因此出現以協同研究教師任教班級為研究情境的情形。再如有一些研究者並非在職教師，沒有可供實際實施課程的教學現場，另外尋求現職教師的協助（如吳曉雯，2000；龔建昌，2001等）。

(二)以學年為研究情境

有些行動研究因其課程性質涉及整個學年，因此研究焦點便置於同一學年共同的探究，如邱玉萍(2000)發展低年級的統整課程等。

(三)以學校為研究情境

有些行動研究情境是以整個學校為目標，以發展與學校有關的課程，參與人員幾乎涉及全校教師，如全校性的課程統整計畫（如黃坤謨，2000）、鄉土教學的學校本位課程發展（如洪英，2001）等。

四、研究歷程的設計與規劃

分析行動研究報告，研究者都會呈現研究

歷程。在歷程的說明上出現幾個普遍的情形：

(一)行動研究歷程齊一化，研究者找尋行動研究的歷程的參照架構，多概要地從參照文獻架構中說明每個歷程的要義，但此歷程參照架構在該行動研究中的行動特性多未加以脈絡化，普遍形成行動研究歷程的「文獻討論」。

(二)行動研究時程規劃，以為一學期或一年內的行動研究為多，行動研究的進行多有時間緊迫的限制（莊素珍，2001；張世璿，2001）。原因在於這些研究有學位取得時間的壓力，或者教育行動單位補助多以一年為期，因此研究的持續性較未顯示出來。

五、行動研究者的角色

課程行動研究主張以課程實踐者作為研究人員。但若以研究者和實踐者二者為基本變項，研究的類型可區分為二類型：第一類是行動研究即為教學者；第二類型行動研究者非教學者。

第一類行動研究者即實踐者，也可分為兩種型態，一種即行動研究者即該行動方案的學校現職教師，並執行該行動方案。另一情境是行動研究者為非該校的現職教師或是研究生為了進行研究，協調學校當作其研究現場進行課程或教學方案的實施。

而行動研究者非實踐者的情況亦多見於行動研究中，主要的情形為研究案的規劃主要配合其他的校外學者的研究計畫，但教學實施由學校教師進行。學校教師作為該研究案的參與人員，並非該研究的發起人，但因該研究以其教學情境為主，藉此進行的行動研究。

上述三種情況的研究，雖都以行動研究為名，然而出現非實踐場域的人到學校進行行動；或藉由其他研究進行行動研究。因此不難發現部分研究者(李戍益,2001;廖凌欣,2000)說明非研究現場中的教師，對於研究情境的變

化無法掌握，資料蒐集不足或遺漏的情形。此外，也礙於研究現場的時間安排，研究未能進行完整的循環規劃，而影響教學的完整性。

六 研究品質的討論

行動研究的問題通常起於實務情境，行動研究不只將教師視為知識傳播者而已，教師是可以產生知識的，而行動研究所產生的是無人可以取代的教師實踐知識，是不同於傳統研究產生的命題知識。但當行動研究者以公開的形式與人士共同分享實踐知識時，不免又擔心其報告是否具有「學術」品質。研究品質的討論上，最常討論的議題包含：

- (一)認為研究設計未做嚴格控制變因，嚴謹度不足，進而擔心推論不足（如林育沖，2001；洪英，2001；洪銀杏，2000；張世璿，2000；張惠津，2001等）。
- (二)認為以研究者本身為主要研究工具，有太多的主觀意識等（如涂芝嘉，2000；蔡蕙如，1999）。

因此，對研究品質的判斷仍多以命題知識作為檢證的依據，對提出事實、原則、或經驗來檢證自己的理由化基礎相對地較少成為關心的重點。

肆、教學行動研究往前行

行動研究在台灣教育改革過程中不只是耳熟能詳的名詞，確實也有不少實徵研究，當我們欣喜於這些行動研究可能為教學帶來的改進契機的同時，是否也可以平心討論其中的窘境。從整合資料中發現，當教學行動研究走入這股鴻流時，也可能是身陷泥淖而不自知。行動研究所強調的理論和實踐理解不在求立見的功效，而在為教學革新建構一個實踐反省的教學文化（林佩璇，2007）。此如 Deakin 學派所揭示第四代行動研究，說明行動研究要反省的不是程序性的技術或內容的選擇組織而已，而是更具前瞻性地反省「行動研究將往何處」（Grundy，1997）。

一、研究動機外在誘因內在化

傳統上，教學研究獨立於實踐者之外，不能反應出實踐者的責任。相反地，行動研究被視為參與投入的研究，建構一個環境以鼓勵教師主動投入學習和探究的過程中。從整合分析資料中發現，有些教師從事行動研究並非全來自內在的動力，而是基於外在條件的促使所產生的行動。然而行動研究之可貴在於其能超脫權威主義，從參與過程中，協助教師採取行動以了解教學目標、方法和相關的資源，產生新的知識技能和態度重新審視教學。行動研究奠基於實踐的基礎上，而所有的實踐均有其環境的個殊性和資源的有限性。當以外在誘因為前導時，教師在行動研究參與中，可能更易感受「配套措施」不足的窘境（張淑華，2001；李慧娥，2001），然而，當教師能認知到各種的有限性時，也提供機會使教師得以理解不同的觀點，建立起平衡認同感。因此，無論來自個人內在的需求或外在誘因的促發，行動研究導向實踐改進有賴將這些內在或外在的誘因化為持續的內在動力。

二、強化教學情境脈絡的特性

行動研究是一個人特定情境和問題領域中的反省過程（陳惠邦，1998；Kemmis & Wilkinosn，1998；Zeicher & Liston，1987）。從整合分析中發現，研究者在撰寫報告時，都會描寫教學所在研究場境的物理特性（如班級、學校位置及人口統計屬性），但對研究者個人如何在情境中與人互動來改進教學問題，整體的圖像相對地顯得不足。以下的看法有助於將研究脈絡化（吳美枝、何禮恩譯，2001）：

(一)找尋一個焦點

教學實踐過程可能面臨無數關心或問題，而行動研究就是從眾多關心的議題或問題中，選擇一個加以持續關切。或許一開始，研究者無法精確地敘述研究問題，然而在方案進行中，研究者可以漸漸聚焦：

主題文章

- 1.從個人有興趣的關心（concern）作出發，試問以下的問題：我是誰？我關心什麼？我為什麼如此關心？我可以做些什麼？我將何以知道我做得如何？如果研究者將這些問題加以思索，將有助於研究者的能動及將主體性結合在教學情境中。
- 2.從小處著手，讓研究行動更易於管理，如此將有助於了解問題在情境中的作用。
- 3.從「計畫、行動、觀察、反省」的小循環開始，以幫助研究者對議題、想法、假定在更特定的情境中加以討論。

(二)資料蒐集要明確

資料的性質可以協助確認問題的核心；也可以作為證據（吳美枝、何禮恩譯，2001，pp.116-125）：

- 1.資料協助澄清或確立教學問題所在：在聚焦之前，研究者可以蒐集資料協助確認關鍵的核心或領域。
- 2.找尋證據用以了解行動的效力，此種資料要對行動作特別的說明或詮釋。由研究的聚焦屬性說明，和資料證據的分析，將有助於研究者將個人理由或文獻、文件等資料紮根於教學情境中。

三、慎擬教學行動策略

行動研究起源於特定的關心，在確立焦點問題之後，「可以做些什麼？」是研究者下個關心的焦點。亦即，開始一項行動研究方案之前，研究者蒐集資料進行勘察，並加以反思，擬定計畫。

(一)強調教學「計畫」的重要性

行動研究的計畫是即將採取的教學行動，是尚未發生、即將發生的。計畫必須幫助實務工作者跳脫眼前的限制，理解教學可能的潛能。整合分析中發現有些研究的計畫出現不周或是不詳的現象，前者為行動策略計畫含

糊；後者則是未對行動策略加以規劃。研究者進行計畫時，可以留意以下一些特性（Kemmis & McTaggart，1988）：

- 1.慎擬計畫：包含課程或教學活動本身、可能的參與人員、時間的規劃、及資源的需求及運用。
- 2.計畫可以有彈性的，但也要有高瞻遠矚的具象表現。
- 3.選擇批判性的知其然教學行動，而非只是貿然的嘗試。

(二)掌握行動研究的螺旋特性

整合資料中發現，許多行動研究者慣用時間作為螺旋特性的詮釋，如以單元為主（如吳靜佩，2004；盧咨樺，2002）。行動研究的螺旋回饋可以考慮以行動和觀察資料作為基礎，對進行中的行動作立即的回應、檢視和調整，也因此可以更有彈性地因應教學的活潑性，亦即，計畫雖有引導行動，但不是完全控制行動；行動時要不時的考察計畫的合理性，進行交互檢證，加以調整。

(三)行動不忘初衷

和上述以「計畫控制行動」相反的情形，出現了「行動動向不明」的現象。行動研究在於其即行即修，立即回饋的優勢，然而也因教學實施場境充滿許多不可預期的因素，需加以隨時應變。分析一些報告，在隨行隨修的過程中，有些行動研究因情境中新的問題和議題不斷地浮現，研究焦點時有轉移，行動研究之特性之一在對行動進行更有系統的反省，研究者對行動原有的關注核心則有必要隨時加以省察，免於隨波蕩漾。

四、進行更實質的慎思與對話

「對話」的重要性是多數行動研究者共同肯定的要素，然從整合資料中加以分析，發現行動研究中的對話出現許多表象的意義，如為文獻探討而文獻，或協同參與人員掛名現象。

(一)與文獻對話

行動研究的特點在於有系統地規劃出行動計畫或行動策略的規劃。行動策略的規劃，有賴教學經驗的組織。教師的經驗法則有其盲點或限制，此則有賴理論和其他實徵研究作基礎，作為擴展性專業判斷的基礎。在行動研究中，研究者幾乎都會進行文獻探討，作概念上的定義，但與教學行動策略的規劃關係不密切，此類似為文獻而文獻，即文獻作用和行動策略關係間仍存在一道鴻溝。

文獻處理上，存在了另一個問題，即行動研究者普遍認為文獻不足。因行動研究者的研究題材有許多來自實務上的問題或關心，有時會因文獻資料不足遭受困難。如林碧雲(2000)指出九年一貫課程之課程中部份課程概念首創，研究者在進行課程設計時，國內尚無文獻可參考。而張世璿(2001)研究 STS 融入教學模式等，也說明在國內未有相關參考方案。此現象的產生一方面固然礙於文獻的語文限制，另一方面也囿於對概念的擴展較有限，習慣找尋「一模一樣」的名詞文獻，以致又限制了可能的相關的參考資料。

(二)與人對話--研究參與角色

行動研究中協同研究的重要性，是研究者一致肯定的，部份研究指出參與人員的主要務為與研究者共同進行課程的協商、設計與規劃(鍾添騰，1999)，提供反省與回饋(劉能賢，2001)。然有些研究協同教師協助觀察教學(張惠津，2001)，或作為被觀察之對象(如吳曉雯，2000；陳春秀，2001)。一些研究只概要列出參與者的專長和背景並未說明其在研究中所發揮的功能，參與研究者在研究中普遍存在兩種現象：一是傀儡化，協助行動研究者錄影、觀察等打雜事宜；一是花瓶現象，只供掛名，未見對話或參與的機會。行動研究在參與人員的規劃上：首先可以釐清參與研究者的參與特性，如確認哪些是主要的行動參與者？哪些是批判諍友？哪些是督導或檢證人員？其次，記錄協商的情形，讓參與者的聲音及重要

性得以顯現。

(三)與時間對話

從分析的行動研究報告中，行動研究時間以一年內的行動為多，且有時間緊迫的限制。過去囿於課程活動太緊湊，因此缺少時間作系統的反省和思考，行動研究旨在讓教師有機會保持一些時間和空間的距離，檢視實踐的意義，若因行動研究反增加時間負荷，與時間徑走之際，如此思維上的自我對話將可能是另一種奢求。

五、視野的轉化

行動研究其重要性不只是在技術性的處理問題，而是不斷地進行反省，從不同的視野認識教學的本質。

(一)從「問題解決」導向「問題提出」作為改進的動力

分析大部份的行動研究背景，多以問題為出發，問題是一個很不錯的誘發動力，然而誠如 Kemmis & McTaggart (1988, p.21) 所指陳的：

行動研究不只是解決問題(problem-solving)，更含蓋了問題提出(problem posing)，行動研究的起源點並非要以「問題」作為路徑，而在於藉由改變和學習如何改進和了解這些世界作為動力(Kemmis & McTaggart, 1988, p.21)

換言之，研究者的焦點可以嘗試從教學問題解決，回到認識問題本身，如此行動研究更易導向深層的理解，而非只是技術上處理一些難題。

(二)從專業「成長」導向專業「理解」

教學行動研究以教師為主體，許多研究者對自我的專業成長作了分析和檢視，然而，近年來學者也開始憂心地指出，當行動研究太著

主題文章

重個人的專業成長時，很可能導致忽略了行動研究所重視的教學本質。以美國為例，如 Noffke (1997) 說明在 Corey 致力於課程改變的工作之後，行動研究在課程發展上實質的特點漸漸褪色，重心轉向在職教育和教師個人的成長。而在澳大利亞，Adams, McGonagle, Watts, 和 Weiner (1997) 等人也發現因為教師尚未在專業上作自我定位，大多數的行動研究型態建立在忙亂活動的公眾印象，然而卻很少納入有系統有計劃的長期規劃。

台灣的師資過去因著重於能力本位的師資培育有關，習慣從原子論的觀點上，將教育實踐本質化為小單元，能力因此也被界定為一個個小的具體行動，而學校教師很容易將專業視為能力本位，將焦點放於內容的改變而非教學過程的理解。如何將行動研究的專業導向 Stenhouse 所說明的「延展性的專業」(extended professional) 上，將有待教師進一步察覺教育意向和行動間的關係 (Elliot, 1991; Feldman & Atkin, 1995)。

(三)從「個人問題」的理解導向「社會文化」的認識與澄清

教師的教學實踐存在於社會場所中。行動研究中所觸及的議題是個人的，也是社會結構的 (Sach, 2000)。Kemmis & Wilkinosn (1998, p.31) 將實踐的研究分為幾種類型：一是可以客觀分析的個人或群體行為；二是主觀理解的個人或群體行動；三是觸及反省的實踐，是以對話方式來研究，它挑戰個人—社會，主觀—客觀二分的觀點，融入歷史的和社會的更廣的架構中，說明教學是參與社會的過程中，藉由克服扭曲的偏見、不平衡和衝突來改進實踐教學的。

從整合分析資料中，不難發現，行動研究多著眼於個人的教學行為而非更廣的社會活動，雖一些研究也從主觀上來進行意義的詮釋；然而個人專業成長的指標及客觀任務分工的在型塑研究發展中一直具有支配的力量。Corey (1953) 在行動研究發展初期便一再強

調參與合作的關係不僅能增進團體的隸屬感，更有助參與者釋放個人的創造力和批判思考能力，重新建構一個涵蓋更多經驗的新理解。

六、知識宣稱可檢測性

行動研究是教師實踐知識宣稱的有力舞台。行動研究以「我」為主體進行聲音表達和知識的宣稱，許多研究者試著以敘說 (narrative) 的方式呈現研究報告 (如黃連從, 2005; 陳妙瓊, 2005; 陳淑芳, 2005)。然而有些研究，對行動研究資料的鋪陳，卻有流於無的放矢之感，實踐中更核心問題的回應，似有賴讀者大海撈針的功力。

行動研究的知識宣稱不同於靜態的理論 (theory)，是不斷生成化育，不僅有助於教師了解自己的專業，也有助於建立社群知識，和形成公共知識 (public knowledge)、因此應具有檢測性，可作為專業對話的基礎。

(一)有系統地進行資料蒐集與檢證。

行動研究不論因於教師本身的需求或是外在的命令或刺激。許多研究者認為將這些行動的資料加以組織便是行動研究報告。因此不難瞥見報告呈現行動教學資料累積的現象。呼應 Kemmis & McTaggart 的說法：

行動研究並非教師認為他們已經在教學上做過了什麼事，而是基於群體反省，更有系統性與協同性的進行資料證據的蒐集 (1988, p.21)。

當行動研究者先確立關鍵議題，再有系統地進行證據資料的分析討論，資料將更形清晰，如此提供與自己或與讀者對話也將益形容易。

(二)回歸實踐主張，免於自我陶醉

行動研究以教師作為發聲主體。在許多行動研究中，不乏研究是以第一人稱行文，然而

卻也出現另一種現象，即行動研究者關心的是「我」，自己不僅作為敘事者，也是敘事的主要內容，而非在透過研究表達對教學議題的洞見，對教學本質的討論也因此不見踪影。行動研究為實踐的理論化，從意向中不斷地進行反省、對話建立出來的生活哲學。而此生活實踐哲學，需置放在一個共同的空間，與其他人討論對話，藉以重新檢證教學的知識體系，而非只是「我個人」的成長經驗與感情的表述。

(三)保持一些批判的距離，觀看行動

教師進行研究即在為自己保持一點批判的距離(critical distance)，退一步作理論的發展，以觀看自己的行動。其目的不是在說服其他的人採取相同的行動，而是教學中可能的問題、澄清疑義(Eikeland, 2002, p.152)。

整合研究分析發現，行動研究報告中出現兩種情形：一是偏向報喜不報憂；一是較著重耕耘不問收穫。第一種報喜不報憂的情形，出現在該行動研究特別關心行動的效用，對行動效果不斷地作正面的說明，忽略了問題的呈現。行動研究倡導者不斷地指陳：

行動研究並不是一種運用於教學的科學方法。它不在做假設 驗證法，也不是運用資料歸出結論的歸納方法...因為行動研究關注事情、情境的變化，並不只是對現象或情形提出解釋而已。(Kemmis & McTaggart, 1988, p.21)。

第二種情況則是行動研究者沈浸在研究過程的發展和說明中，忽略對行動效果的察

覺，行動本身的重要性超越對原有教學議題的關心，形成一種問耕耘不問收穫的現象。

上述的現象也說明，前者多採用傳統學術研究的判準，顯得專業信心不足；而後者研究者對行動研究的判準無所依歸。行動研究在奠定其專業的歷程中，為行動研究的效度建構一個整體理解的基礎是下一個重要的課題 (Anderson, Herr, & Nihlen, 1994)。

伍、結語

因應教育變革及教師專業化的趨勢，行動研究已取得合法性的地位。研究者感於過去十多年來教師進行的教學行動研究，多以個案方式進行研究的分享，缺少一個較整體的討論，因此透過整合研究，提供一個更全面的視野來了解其特性。本研究亟力主張行動研究不僅要關心教學問題的解決，更在於建立一個共同對話的專業空間。基此，研究意不在作消極的批評，而在理解行動研究運動脈動下，研究上顯現的特性。從整合分析中，發現過去的行動研究在研究背景上、研究目的、研究場域的決定、研究歷程的規劃、和研究者角色定位上有不少共通性。然而從資料分析中也發現，當行動研究者逐波之際，若不更具前瞻性地加以反省，很可能出現一些窘境，如流於技術性的問題解決，計畫不周、教學策略不明、協同研究者的虛名現象、報告偏離初衷、自我陶醉等現象。行動研究在奠定其專業的歷程中，誠如Anderson等人(1994)所呼籲的，建立行動研究的效度，檢證已公開的知識宣稱，建立實踐的紮根論述，將是下一波教師參與教學行動研究有待正視的方向。

參考文獻

- 丁昱志(2004)。Big6 技能融入國小社會學習領域批判思考教學之行動研究。國立中山大學教育研究所。未出版碩士論文。
- 王秀津(2003)。和平課程發展之行動研究-以社會學習領域第三學習階段為例。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版碩士論文。

主題文章

- 朱韻婷(2001)。應用網路專題導向式學習於國小課程統整之行動研究。淡江大學教育科技學系。未出版的碩士論文。
- 李戊益(2001)。九年一貫生活課程教學設計之行動研究~以「玩具 **DIY**」模組為例。臺中師範學院自然科學教育學系。未出版的碩士論文。
- 李光烈(1999)。國小自然科教師應用創造性問題解決的教學策略之行動研究。國立高雄師範大學科學教育研究所。未出版的碩士論文。
- 李雪燕(2000)。國小低年級客家歌謠教學實施之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版的碩士論文。
- 李毓真(2000)。國小統整課程之設計與實施—一位職前教師的行動研究歷程。臺東師範學院教育研究所。未出版的碩士論文。
- 李慧娥(2001)。拼音困難兒童注音符號教學之行動研究-多元智能取向。國立台北師範學院特殊教育學系碩士班。未出版的碩士論文。
- 李麗娥(2002)。國民小學國語科教科書選用之行動研究--以新新國小為例。國立新竹師範學院課程與教學碩士班。未出版的碩士論文。
- 吳文德(2000)。營造校園學習棲地進行校園環境教育之行動研究—以台北市溪山國小為例。國立臺灣師範大學環境教育研究所。未出版的碩士論文。
- 吳佩芬(2001)。注音符號遊戲教學之行動研究。國立嘉義大學國民教育研究所。未出版的碩士論文。
- 吳美枝、何禮恩譯(2001)。行動研究：生活實踐家的研究錦囊(J. McNiff, P. Lomax, & J.Whitehead 原著, 1996 出版)。嘉義：濤石。
- 吳雪如(2001)。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育研究所。未出版的碩士論文。
- 吳曉雯(2000)。成就一個「聲色俱全」的英語教室：研究教師與研究者運用歌曲韻文於國小英語教學之協同行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版的碩士論文。
- 吳澥佩(2004)。資訊科技融入「自然與生活科技」領域之行動研究?以「善變的月姑娘」單元為例。校院名稱：屏東師範學院數理教育研究所。未出版碩士論文。
- 邱玉萍(2000)。國小教師課程探險之旅 ~ 妙妙國小統整課程發展之協同行動研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所。未出版的碩士論文。
- 沈和芳(2004)。學校本位的健康與體育課程發展之行動研究--以雲林縣山水國小四年級躲避球教學為例。國立中正大學教育研究所。未出版碩士論文。
- 沈寶玉(2000)。特殊教育理念融入社會科課程設計之協同行動研究—以「認識特殊需求兒童」課程為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所。未出版的碩士論文。

- 林玉鳳（1999）。原住民地區教師國語教學建構歷程之行動研究--以多元智慧出發。國立花蓮師範學院多元文化研究所。未出版的碩士論文。
- 林育沖（2001）。在國小自然科利用資訊融入 **STS** 專題式教學之行動研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所。未出版的碩士論文。
- 林佩璇（2006年11月11日）。從實踐中反省---教師行動研究的下一步。論文發表於2006第一屆師資培育課程與教學論壇—教學基本能力。國立台北教育大學課程與教學研究所。
- 林佩璇(2007)。教育領導與教學革新, 教育研究月刊, **153**, 18-30。
- 林淑芳（2002）。躍動的生命—國小四年級性侵害防治課程實施之行動研究。國立高雄師範大學性別教育研究所。未出版的碩士論文。
- 林碧雲（2000）。轉化課程的試煉--兩性教育融入社會學習領域課程之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版的碩士論文。
- 林嘉玲（1999）。數學遊戲融入建構教學之協同行動研究。國立花蓮師範學院國小科學教育研究所。未出版的碩士論文。
- 洪英（2001）。鄉土教學學校本位課程發展之行動研究。國立中正大學教育研究所。未出版的碩士論文。
- 周秀卿(2004)。資訊科技融入九年一貫社會領域以問題導向學習課程實施行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版碩士論文。
- 洪銀杏（2000）。「教師即研究者」之行動研究：故事教學在低年級教室之實施。國立嘉義大學國民教育研究所。未出版的碩士論文。
- 柯伯儒（2001）。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。未出版的碩士論文。
- 涂芝嘉（2000）。國小三年級國語科讀寫結合教學之行動研究--以YY班為例。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版的碩士論文。
- 徐惠玲（2000）。後設認知取向數學教學模式之行動研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所。未出版的碩士論文。
- 張世璿（2000）。國小 **STS** 教學中進行合作學習之行動研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所。未出版的碩士論文。
- 張香莉(2003)。國小三、四年級社會學習領域課程銜接之行動研究。國立台北師範學院社會科教育學系。未出版碩士論文。
- 陳淑芬(2005)。悠悠長河~一位國小教師生命教育課程實踐的生命敘說。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版的碩士論文。

主題文章

- 張淑華(2001)。國小教師發展環境教育課程之行動研究--以校園環境步道活動課程為例。臺中師範學院自然科學教育學系。未出版的碩士論文。
- 陳惠邦(1998)。教育行動研究。台北:師大書苑。
- 張惠津(2001)。一個國小班級師生反省教學之研究—以數學科為例。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版的碩士論文。
- 張資兩(2001)。以 **STS** 教育理念發展統整課程之行動研究。臺中師範學院自然科學教育學系。未出版的碩士論文。
- 陳妙瓊(2005)。國二年級數學教科書呈現適切性暨教學策略之行動研究。國立高雄師範大學教育學系。出版的碩士論文。
- 陳怡靜(2001)。國小低年級實施視覺空間智慧取向寫作教學之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版的碩士論文。
- 陳茂生(2003)。「讓愛傳出去」——一個國小藝術與人文學習領域方案教學的行動研究。屏東師範學院視覺藝術教育學系。未出版碩士論文。
- 陳春秀(2001)。探究國小教師之「課程行動研究」。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版的碩士論文。
- 陳淨宜(2001)。環境教育融入生活課程模組開發之行動研究。臺中師範學院自然科學教育學系。未出版的碩士論文。
- 陳麗莉(2000)。學校本位課程發展之行動研究---以屏東縣仕絨國小為例。屏東師範學院國民教育研究所。未出版的碩士論文。
- 莊素珍(2001)。探討國小二年級學童學習校園昆蟲之行動研究。國立台北師範學院數理教育研究所。未出版的碩士論文。
- 莊淑如(2001)。資訊融入國小自然科教學之行動研究。國立台北師範學院數理教育研究所。未出版的碩士論文。
- 彭月香(2005)。資訊科技融入國小六年級數學合作學習之行動研究。中原大學教育研究所。未出版碩士論文。
- 康馨如(2001)。以直笛作為音樂教學之工具—國小四年級教室裡的行動研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所。未出版的碩士論文。
- 塗文忠(2002)。開發培育兒童科學創造力教學模組之行動研究—以「神奇的力」為例。臺中師範學院自然科學教育學系。未出版的碩士論文。
- 黃坤謨(2000)。國民小學課程統整與教學實施之行動研究--以高雄市民權國小為對象。屏東師範學院國民教育研究所。未出版的碩士論文。

- 黃連從(2005)。童詩閱讀教學探究—以<在夢裡愛說童話故事的星星>為例。國立台東師範大學語文教育學系。未出版的碩士論文。
- 楊文達(2004)。國小教師在數學學習領域課程銜接的合作行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版碩士論文。
- 楊馥綺(2001)。「葉子的一生」主題式教學課程發展之行動研究。臺北市立師範學院科學教育研究所。未出版的碩士論文。
- 詹慧齡(2001)。以學習環為基礎將資訊科技融入國小自然科學之行動研究。國立花蓮師範學院國小科學教育研究所。未出版的碩士論文。
- 廖凌欣(2000)。環境教育融入九年一貫課程生活學習領域之行動研究。國立臺灣師範大學/環境教育研究所。未出版的碩士論文。
- 蔡淑玲(2001)。國小實施兩性平等教育之行動研究-以一班三年級為對象。國立嘉義大學國民教育研究所。未出版的碩士論文。
- 蔡菁玲(2001)。國小一年級數學領域實作評量之行動研究。國立花蓮師範學院國小科學教育研究所。未出版的碩士論文。
- 蔡蕙如(1999)。學習外一章：運用兒童讀物實施全語文教學活動之行動研究～以一個課輔班為例。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版的碩士論文。
- 潘才石(2003)。環境教育融入國小自然與生活科技領域之行動研究—以土壤生態環境教學模組為例。屏東科技大學環境工程與科學系。未出版碩士論文。
- 劉能賢(2001)。國小五年級創造思考閱讀教學之行動研究--以「冒險」主題為例。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版碩士論文。
- 盧咨樺(2002)。實施創造性問題解決教學之合作行動研究—以「神奇的力」模組為例。臺中師範學院自然科學教育學系臺中師範學院自然科學教育學系。未出版的碩士論文。
- 鍾敏龍(2001)。國小社會科以爭論性議題中心的批判思考教學之行動研究。國立花蓮師範學院社會科教學碩士班。。未出版的碩士論文。
- 鍾添騰(1999)。國小國語科閱讀指導教學之行動研究--以騰雲班閱讀指導教學為例。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版的碩士論文。
- 蕭忠輝(2004)。應用「課程本位評量」和「合作教學」對融合教育教室中學生數學學習之行動研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系。未出版碩士論文。
- 龔建昌(2001)。資訊科技融入健康與體育學習領域之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所。未出版的碩士論文。
- Adams, E., McGonagle, R., Watts, P., & Weiner, G. (1997). Action research and social justice: some experiences of schools in the inner city. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action*

主題文章

research(pp. 85-99).. Washington, D. C.: Falmer.

Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.

Cooper, H. M. (1989/1999). 研究文獻之回顧與整合 (國立編譯館/高英美譯)。台北：弘智。(原著出版年：1989)

Eikeland, O. (2002). Action research as the hidden curriculum of the western tradition. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp.145-155). London: Sage.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Feldman, A., & Atkin, M. (1995). Embedding action research in professional practice. In S. E. Noffke, & R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp.127-137). New York: Teachers College, Columbia University.

Grundy, S. (1997). Participatory educational research in Australia: The first wave---1976 to 1986. In R. McTaggart (ed.), *Participatory action research* (pp.125-149). State University of New York.

Jackson, G. B. (1980). Methods for integrative reviews. *Review of Educational Research*, 50 (3), 438-460. Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction* (2nd ed.). London: Bergin & Garvey.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Introduction. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action research reader* (3rd ed., pp. 1-23). Victoria: Deakin University.

Kemmis, S., & Wilkionson. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks. (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp.21-36). New York: Routledge.

Marsh, C. J. (1991). Integrative inquiry: Research synthesis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 271-283). NY: State University of New York Press.

Noffke, S. E.(1997). Themes and tensions in US action research: Towards historical analysis. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp.2-16). London: Falmer.

Reason, P. & Bradbury, H. (2002). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of Human aspiration. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative Inquiry and practice* (pp.1-14). London: Sage.

Sach, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. In C. Day., A. Fernandez., T. E. Hauge., & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in Changing*

times (pp.76-89). New York: Falmer

Short, E. C. (Ed.) (1991). *Forms of curriculum inquiry*. NY: State University of New York Press.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

The Movement of Action Research on Teaching in Taiwan – Towards New Understanding

Pei-Hsuan Lin

The main concern of action research on teaching is that teachers could express their thoughts about how to reduce the gap between teaching theories and practice. Based on the reflection of traditional teaching ways and the need of professional identities, teacher action research has been one of the important approaches to improving teaching during the past decade. This study aims to gain whole comprehension about action research implemented in Taiwan by integrative study. This study finds that there are some similar features in action research on teaching done by school teachers , such as research background, purposes, field selection, procedures, and the role of teachers as researchers. However, each feature might have its contractive side when we reflect deeply. Finally, it proposes several suggestions based on the discussion of the contractive view. In sum, the rationale assumption that inform this study—teaching improvement has to take account of deeply active reflection --allow much discussion among practice, and establishing the professional status of teacher action research.

keywords : teacher action research, reflection in/on practice, integrative study

Associate professor, Graduate School of Curriculum & Instruction, National Taipei University of Education