

## 行動研究—— 課程改革的「解藥」或「安慰劑」？

王嘉陵

行動研究是當前課程改革推行的重點之一，本文首先由行動研究自身方法論的問題，如標準不夠明確、研究者身兼參與者的難處、研究效度難以達成、批判解放陳義過高，以及實際落實於課程改革所面臨的問題，如只停留於技術層次的運作、時間不足、協同合作不易、專家角色混淆、由上而下的推行模式難以成功等，從兩個層面來分析行動研究之所以成為「安慰劑」，無法具有成效的理由；最後試圖提出從行動中了解行動研究、要求行動研究的嚴謹度、提升技術層次至文化層次、開發教育實務工作者的發聲管道，以及加強教師的職前與在職教育等幾個推行行動研究的可行途徑，以期待行動研究成為課程改革「解藥」的可能性。

**關鍵字：**行動研究、課程改革、方法論

本文作者現為高師大教育系博士班研究生

## 前言

值此九年一貫課程推行得如火如荼之際，行動研究彷彿變成一種口號，與課程改革、學校本位課程發展、教師發展和質的課程評鑑等結合起來（歐用生，1999：3），成為各校推展的重點，教師角色一下子從「被研究者」，晉升為「研究者」（teacher-as-researcher），從「知識的消費者」躍升為「知識的生產者」。教師即研究者的概念鼓勵教師成為修正課程、改善工作環境、教學專業化和發展政策的共同研究者（Beverly, 1993:3），然而，在這樣的觀念下，行動研究真能有益於課程改革以及教師專業發展嗎？它究竟是課程改革成功的「解藥」？抑或只是讓人誤以為有效，卻無實際療效的「安慰劑」？

本文嘗試從行動研究自身方法論的問題，以及實際落實課程改革所面臨的問題兩個層面來分析行動研究之所以成為「安慰劑」，無法具有成效的理由；最後試圖提出幾個推行行動研究的可行途徑，以探討行動研究成為課程改革「解藥」的可能性。

### 壹、行動研究成為課程改革「安慰劑」的成因

一九四〇年代，行動研究在美國教育舞台上正式展開（黃政傑，1999:350），到目前為止，已將近六十年的發展歷史，但查詢「中華民國期刊論文索引」，發現國內行動研究相關著作多集中於近五年內，且相關文章或論文也陸續如雨後春筍般的冒出，其近年來受重視的程度可見一斑。然而，此種教學實際過程中的「介入」改造行動（陳伯璋，1998:68），是否隨著數量增加而有顯著效果？難道是因為在課程改革過程中，的確具有解決問題的功能，才引起眾人紛紛投入？答案或許並非如此樂觀，行動研究想要促進個人或專業的成長、增進學生學習的實踐，以及提升教師專業（Mayberr, 1995），是一種幾近理想的奢求，當中存在著許多無法突破的困境。以下將分別探討在行動研究方法論方面，以及實際落實於課程改革層面所面臨的問題。

#### 一、行動研究方法論的問題

行動研究是一種尚屬年輕的研究取向，由於發展未臻成熟，各方對其詮釋角度不盡相同，在沒有共識的情形下，使得行動研究處於學術邊緣，甚至淪為「次級研究」

(林佩璇, 2002:89)的地位。其強調「行動」與「研究」的結合(陳伯璋, 1998; 黃政傑, 1999), 因是以行動為成果, 其知識是實踐的知識, 透過行動明顯地導入, 這和理想知識是命題的、抽象的和理論的屬性完全不同, 所需要的是一種新的知識觀點(Graham, 1993), 和以往眾人對於研究的看法並不相同, 也因此造成理解上的誤差。以下將分別從標準不夠明確、研究者身兼參與者的難處、研究效度難以達成, 以及批判解放陳義過高這四個行動研究方法論本身的問題, 分析其在課程改革中不易推行的不利因素。

### (一) 標準不夠明確

偏向實證主義的量化研究可以按圖索驥, 照著固定研究程序依樣畫葫蘆, 但行動研究本身沒有所屬的方法論(Small, 1995), 行動研究是基於個人或共同探究者的技能, 而不是方法論的教條(Badger, 2000), 通常只有一些類似以解決實務問題為目的、以行動為方法等定義籠統的宣稱。其實施歷程雖大致可整合為: 找出需要改變的問題、研擬及採取行動方案, 以及反省歷程與結果的循環(蔡清田, 2000a:59-61; Kemmis & Wilkinson, 1998:21-22), 但對於身處不同教育情境的研究者而言, 只有觀念提示作用, 無法作為實際操作之參考, 每人在實務工作現場所面臨的問題未必相同, 該如何進行研究時常是「抉擇」的問題, 而非「應然」的問題; 同樣地, 近年來國內關於行動研究的技術書籍(如夏林清譯, 1999; 吳美枝、何禮恩譯, 2001), 也並非如操作手冊般的好用。

另外, 研究者之間對於優良行動研究的判斷標準, 有著相當大的爭論(吳美枝、何禮恩譯 2001:1), 各個學派都有其不同看法, 例如: 批判理論取向的學者認為, 評鑑的標準應該是: 行動、實踐、與該研究發現所具有的歷史定位性。後現代與後結構取向的學者, 則主張應該要以感情性、主體性的理解、對話文本、與研究對象建立的長期信任的關係等, 作為評鑑報告的標準。建構主義學者主張用值得信賴度與真實性, 作為評鑑標準(張芬芬, 2001:19)。由於標準不明確, 令人難以有明確的方法可以遵循, 也造成優良行動研究產出的困難。

從另一方面來看, 沒有固定的評鑑標準未必不是一件好事, 可以有更多元、開放的空間供研究者任意驅馳, 但目前發表的行動研究, 在沒有標準之下, 還是有某些不成文的標準, 說故事, 有時說的是同一類型或相同格式的故事, 因襲者多, 具創意者

## 專論

少，是較可惜之處。

### (二) 研究者身兼參與者的難處

「行動」與「研究」的結合，亦是「研究者」與「參與者」的結合，但這樣的結合真的那麼適配嗎？首先面臨的是研究者「球員兼裁判」的事實，難以脫離研究的自行應驗效果（陳伯璋，1998:164），行動之後的成效也不易界定。

再者，當研究者與圈內人（insider）兩種角色產生衝突時，研究者又應如何自處？例如，在 Sardo & Welsh (1995)的研究中，舉出一個實例：有一個老師關心小學內關於日常課表的爭議性改變，但她害怕校內支持這項改變的行政人員，會透過正式或非正式的管道進行報復，且所有參與者都認為這樣的研究會被認為在「製造麻煩」(making trouble)，其阻礙就在於從事這樣的工作會造成教師「自曝其短」(exposing the dirty laundry)的恐懼，並使學校遭受外人的批評。這個例子說明，行動研究的研究者角色，可能不被團體認同，或許會加深自己與同事的距離，甚至被視為是出賣同事的人，研究者必須在其中作一番掙扎。當行動研究是用來企圖揭發貪污、毀謗、不公正時，賭注可能很高，人們的工作與生活方式都成為賭注（黃光雄等譯，2002: 336）。

就資料蒐集的客觀性，行動研究也是時常被質疑的。教師的角色有其受限之處，對上，是否能擺脫學校行政主管或校長對於研究方向、過程或結果的影響力？對下，學生能否在不受教師權威影響下，真實地發聲？實有待考驗。研究者雖有保守機密的義務（Winter, 1989:24）但是否要保守機密或匿名，是相當複雜的問題（Tickle, 2001:349-350），行動研究者難以從情境中移開，若需要採取有效的行動，機密很難不公開，或留下可供人尋找的線索。這些都是研究者身兼參與者需要思考、解決的難題。

### (三) 研究效度難以達成

關於行動研究的效度，不同學者間有不同的見解，行動研究者常以三角校正（triangulation）的方式來證明所收集資料的效度，但有學者質疑，三角校正並非好的決定效度的方式，因三角校正只決定資料的產生，而非決定資料的適切性。就協同行動研究而言，Habermas 的「理想言談情境」(ideal speech situation)，談到的四種效度聲明（分別為可理解性、真理、發言者是真誠的、發言者的語言行動是適切且合乎邏輯的）或可保障效度的存在，但其對於效度的決定也是有問題存在的，如未考慮成員間

的派系分化、反個人主義，以及忽略影響團體考慮歷程的其他社會因素（Graham, 1993）。

在行動場域中，效度時常難以確保，常見的情形是人們因為害怕別人會沮喪或困窘而保留了自己的異議；有時也會被人們各種不同的例行防衛（defensive routine）所威脅，包括了自我批評及面子維護等（夏林清譯，2000:51）。

不論如何，行動研究自身應量身訂作一套適用的信效度評鑑標準，讓研究者有可以遵循的標準，而非沿用傳統科學觀所謂的信效度觀點。

#### （四）批判解放陳義過高

Stringer(1996)曾言，行動研究是基於四種主要價值：民主（democracy）、平等（equity）、解放（liberation），以及改善生活（life enhancement）(DePoy & Hartman, 1999)。近年來，許多協同行動研究朝向批判解放形式發展，其過程是希望協助實務工作的參與者獲得「賦權」（empowering）的解放歷程（蔡清田，2000b:32）。但批判解放本身是一種極高遠的理想，實務工作者如何批判？如何解放？批判誰？解放誰？在還沒有學會如何自我啟蒙、自我開放之前，談批判、解放就像是空中的樓閣。

參與的研究常是一種偏向支持弱勢的歷程（Hall, 2001:175），就在我們為處於權利外圍的「他者」（others）發聲之時，「他者」的聲音真能完整呈現嗎？尤其當協同研究者之間是處於不平等的權力關係時，所發的聲音是否有可能是遭扭曲的聲音呢？有時候，行動研究也可能是另一種型式的剝削（exploitation）研究者視他者為改變的目標，而非由參與者的需要和關心的事物著手（Badger, 2000），此時的批判解放只能視為一種帶有政治性目的的美麗偽裝而已。

從效度、研究者角色和研究目的來看，行動研究有許多成為「安慰劑」的機會與可能，唯有透過本身在方法論上不斷地反省與精進，才能解決在課程上實際應用所面臨的困難。

## 二、落實於課程改革所面臨的問題

即使行動研究常被提起，但多數教育實務工作者仍對它敬而遠之，忘而生畏。為跟隨九年一貫課程的腳步，近兩三年各縣市陸續針對行動研究，舉辦多場所謂「產出型」研習，但似乎效果也僅只於參與研習的教師，難以推廣至校內其他老師；而且作

## 專論

業繳交之後，也不見後續動作，當中的問題又出在哪裡？

Sardo & Welsh (1995) 等人曾針對十六位女性中小學教師進行訪談，結果得出進行行動研究的障礙分別為：對研究技術的焦慮、學者專家主導，對研究歷程無法掌握，在學校中，很少時間和同事共同處理專業議題，怕揭露自身教學能力的負面訊息，以及行政和機構的抗拒等。國內行動研究的推行，也多少有類似的問題，茲整理分析如下。

### (一) 停留於技術層次的運作

行動研究早期發展可溯及 1940 年代的 Kurt Lewin (Beverly, 1993:3)，Lewin 與工作同仁發展出的行動研究是屬於「科學技術形式的行動研究」，目的在協助實務工作者獲得科學研究方法與技術，成為一位有能力的實務工作者，以改進實務工作（蔡清田，2000a:56）。可見早期的行動研究較著重於技術層次的運作，以改善實務問題為主，但當前對於行動研究的定義不再強調以技術改變社會系統中的知識，而是提升知覺、賦權（empowerment），以及協同合作（Badger, 2000）。

就國內情形而言，許多人對行動研究的期待仍停留在技術層次，以問題解決為滿足，不幸的是，即使專注於技術層面，也未必具備良好的研究技能；再者，無視於增權賦能的意涵，以及偏重工具理性的思考，使得行動研究的運用範疇變得狹隘，當實務問題無法透過行動研究解決時，行動研究的價值自然被貶低。也由於著眼技術層次的運作，顯現於許多研究報告當中的則是批判、反省能力的缺乏，白白流失了研究者自我成長契機。

### (二) 時間不足

多數行動研究需要對於歷程與反省作詳實的記錄，但實務工作者是忙碌的，他們不太可能被期待去記錄他們所聽到或看到的每一件事的細節（黃光雄等譯，2002:339）；中小學教師的工作更是如此，除授課外，每天還有處理不完的學生問題、交辦事項，在時間缺乏的情況下，如何做到厚實的描述？結果就造成研究者和教育工作者兩種角色的衝突、干擾。況且在忙碌的工作中，一群人難得有時間坐下來好好對談，造成協同研究進行的阻礙。

資源不足的問題尚可以用克難的方式替代，但時間不足的問題無法解決，很難期

待讓教師能透過行動研究促成專業成長。

### （三）協同合作不易

在行動研究中，受試（subjects）已被參與者（participants）所取代（Rowan, 2000），良好的情形是合作探究。合作行動研究可以幫助消除教學情境中的孤立現象，促成專業對話，並創造校內更專業的文化（Beverly, 1993:3）；以三角校正（triangulation）的觀點，多人合作的行動研究亦比個人的行動研究更具有效度，但在校園內，協同研究有其實質困難存在。

除上述的時間問題外，對話社群（dialogical community）的建立亦相當不易，首先需要能夠找到一群志同道合的人；再者，也牽涉到組織文化的問題，雖說行動研究的進行有助於改變學校的文化（Atweb & Kemmis, 1989:13），但也經常受制於學校組織文化。傳統班級王國的孤立教學環境有礙對話社群的形成，成員間的互動不足，各自為政，也是不易協同合作的成因之一。

### （四）專家角色混淆

學校推行行動研究時，時常有機會邀請校外專家協助，尤其剛開始時，在懵懂未知的情形下，需要有人扮演輔導者角色，提供研究方向及研究方法的建議。但專家學者的意見甚具影響力時，會出現反客為主的情形（黃政傑，2001:229），因專具有學術權威，校內成員會不自覺的「聽命行事」，協同關係不對等，相互間很難是平等的「分享關係」，達不到主體與主體之間生命經驗的共同分享與了解（成虹飛，1996:92），解放、增權賦能的目標自然也難以實現。況且學校所面臨的課程問題，經常是獨特的，而且需要立即處理，校外專家學者並不了解問題產生的脈絡，無法對症下藥（黃政傑，1999:349），是故，專家角色有重新界定的必要。

行動研究是為了行動而研究，而不是為了研究而行動（成虹飛，2000:3），但從以往發表行動研究文章的情形來看，發表的作者多是大專院校教師或現職教師在研究所進修的研究生，沒有學術研究背景的基層教師較少發表相關文章，這會不會使得行動研究又變成學術權威的另一種形式的包裝、化身？或是只屬於某些社群的專利？是有待檢討的。

### (五) 由上而下的推行模式難以成功

行動研究是一種由下而上的專業取向；Elliott(1991)認為，革新的渴望和為應用而作的改變是行動研究的前提（Badger, 2000），簡言之，行動研究應是自發的成長歷程，而非外在賦與的使命。但目前行動研究常是透過行政手段由上而下的推行，以致於所生產的文本常是「向上迎合的文本」（成虹飛，2001:186），目的在取悅行政人員或上級長官，並非一種反省的實踐（reflective practice），真是名副其實的「安慰劑」。課程改革變成也只是表面的改革，而不是行動、文化的改革，不具實質意義，社會實踐的目標也變得理想而高遠，難以落實。

上述這些問題，造成了行動研究只能成為課程改革「安慰劑」的宿命，劑量用得再多，頂多只能產生虛幻的心理治療效用，或許這對於課程改革過程中的問題解決有些許助益，但說到效果顯著，仍有一段差距。

## 貳、行動研究作為課程改革「解藥」的可行途徑

校內課程改革的相關問題或許除了行動研究之外，有其他更有效的解藥，但不能否認的，行動研究的發展目的之一是要對課程改革形成貢獻，特別是肇始於英國的課程發展方案運動。歷經了那麼多年的發展，行動研究在課程改革、課程發展上的運用確有其優點和效益，有成為「解藥」的可能性，端看如何服用它，使它能發揮藥效。以下就作者自身的看法，探討行動研究作為課程改革「解藥」的可行途徑。

### 一、從行動中了解行動研究

Jean McNiff 等人在其所著的“*You and Your Action Research Project*”（吳美枝、何禮恩譯, 2001:1）一書的緒論中即提到：「沒有人可以告訴其他人如何去進行行動研究，沒有人可以詳細說明行動研究的整套原則、過程與程序，每個人都必須親自去體驗整個行動研究歷程，才能獲致深刻的理解。」由於每個人所處的行動場域皆有其特殊性，有關行動研究歷程或概念的論述，充其量只能作為參考，即使明列詳細研究步驟的書籍也不見得適用在每位研究者身上；專家學者的意見，同樣地，只能當參考用。最好的方式，是從行動中去了解行動研究，嘗試運用各種方法，針對每個歷程加以反省，才能找出適合自己的研究方式和取向，且在研究中尋求專業成長，對當前的課程改革



有所助益。所以應適時鼓勵教師或行政人員，對行動研究進行各項嘗試，使他們具有行動研究經驗，並進而體會當中的意義和樂趣。

## 二、要求行動研究的嚴謹度

雖然行動研究沒有固定標準，但身為一種「研究」，還是必須有它的嚴謹度存在，這裡所談的「嚴謹度」不是適用於量化研究的類似追求絕對客觀、可推論全體的嚴謹度，而是適用於行動研究自身的嚴謹度。杜威曾指出：「我們不是從經驗中學習，而是從經驗的反省中學習。」唯有結合經驗與反省，成長才得以發生（Mayberr, J, B, 1995），所以研究者要透過行動與省思的循環與再循環，以達成「程序效度」(validity of procedure)（張芬芬，2001:13）；過程中也最好隨時與伙伴或專業社群相互討論、分享，才能具有「社會效度」(social validity)。

另外，Waterman(1998)也提出行動研究的三種效度（Badger, 2000）分別是：

1. 辯證效度 (dialectical validity)：行動和理論之間不斷地分析、報導，透過研究和實踐檢視情境中的緊張、矛盾和複雜性。
2. 批判效度 (critical validity)：分析改變的歷程。效度的測量並非基於有效改變的程度，而在於意圖和行動的分析。
3. 反省效度 (reflexive validity)：研究者對於偏見的認知和探究，對詮釋的歷程進行思考。

此三種效度也是需要研究者盡力去達成的。

由於行動研究的研究者身兼參與者、行動者等多重角色，不可能達到絕對客觀，但研究者須學習批判性地看透自己的主觀 (subjectivity)，進而開始看透自己的偏見所造成的扭曲，從較不具省思性的主觀，走向一種批判性的主觀 (critical subjectivity)（張芬芬，2001:13）。

## 三、提升技術層次至文化層次

就組織文化的觀點而言，行動研究若要成功，不只是器物、制度層次的改變，更應是組織文化的改變。學校組織氣候或組織文化會影響教師研究風氣與意願，並間接影響教育行動研究之主題的廣度，資料蒐集的方式與深度，以及研究結果成效（陳惠邦，1998:152）。學校內部行動研究的推展，不應只停留在「協助教師擁有行動研究能

## 專論

力」這樣的思惟，它雖是基本條件，卻不是最終目標，行動研究的目的雖在解決問題，但若只限於探究問題解決的技術，將又回到工具理性的思惟，忽略了行動實踐的意義。

較好的作法是從器物和制度層面著手，培養具有協同合作習慣的組織文化，目前許多學校的做法是以行政力量成立班群組織，或在校園內提供教師聚會的場所，結果明顯有助於班群教師間的協同合作，得以促進課程改革。但合作模式的建立、衝突的解決、彼此的調適，都需要在過程中不斷地學習。

行政方面，也可以透過各種獎勵或措施，給予足夠的時間和資源，鼓勵校內進行行動研究，不要急於要求繳交成果，不然只是又生產許多向上迎合的公關文本。最好的情況是校內具有行動研究理念的帶頭教師，帶領其他教師進行對話與研究，學校並提供機會讓校內同仁發表研究成果，從不斷地實作與發表中逐漸提升校內的研究意願與風氣。

## 四、開發教育實務工作者的發聲管道

許多教育實務工作者本身即具有行動研究精神，在自己工作崗位上持續地改進與創新，可惜的是，並未將他們的實務知識公開或訴諸文字。Kemmis(1982)認為應將行動研究的成果寫成報告，一方面可以讓自身的想法更具體化，另一方面可以為未來的行動提供有益的洞悉（Winter, 1989:25），所以鼓勵行動研究成果的發表是必要的。

由於少了學術語言和科學方法的防護盔甲（成虹飛，2000:6），行動研究相關文章難以通過一般學術期刊的審查，雖然近兩三年在期刊與學術研討會上，行動研究報告已很常見，也有專為發表行動研究報告所舉辦的研討會（如台東師院每年固定舉辦行動研究學術研討會），但發表園地的開拓是有必要的。國外已有教育行動研究的專門期刊（如 Educational Action Research），國內則尚未成形，待有心人士共同努力。網際網路也是一種很好的溝通管道，可透過它進行教育專業社群的對話與意見交流，國內有人正致力於創造一個協同行動研究的對話平台（如南台灣的思摩特網站：<http://sctnet.edu.tw/index.htm>），值得實務工作者投入參與。

## 五、加強教師的職前與在職教育

依據 John Elliot 的看法，行動研究關心的應是教師所經驗的日常實際問題，而非理論上的問題（Beverly, 1993:3）；行動研究所研究的，也應是實務知識，而非理論性

### 行動研究——課程改革的「解藥」或「安慰劑」？

的知識。但目前不管是教育相關系所或教育學程，所傳授的仍是以理論知識為主，缺乏實務經驗的傳授；教師在職進修或研習，過去也多是空談理論，近幾年由於九年一貫課程的推行，情況明顯改善，經常邀請實務工作者分享課程設計、教學或學校經營的經驗，增加實務對話的機會。

一位教師在師資培育過程或在職進修中，很少有機會被授與行動研究的相關技能或概念，以致沒有利用行動研究進行課程、教學革新的能力與意願。未來應增加教育工作者接觸行動研究相關課程的機會，教師的回流教育也應強調這方面的課程，唯有經由進修改變教師的觀念和想法，課程改革才有成功的可能。

## 結語

行動研究究竟是課程改革的「解藥」或「安慰劑」？由當前的實際情形看來，它似乎只具有「安慰劑」的效用，所紓解的是病人的心理狀態，而非身體上的病痛；或許可以說，只是紓解教育行政人員、上級長官的心情，而難以解決課程改革過程中衍生的實際問題，不過，至少多食無害，不怕服用劑量過多的問題。

行動研究離「解藥」的目標還很遙遠，我們應努力擴展教育人員的行動研究經驗、要求行動研究的嚴謹程度、將只著重問題解決的技術層次提升至學校組織文化層次的改變、致力於開發教育實務工作者的多重發聲管道，以及在教師的職前與在職教育方面加強行動研究的相關知能，以期發揮行動研究的「解藥」功效，有益於教師的「教」，以及學生的「學」。

## ※參考書目

成虹飛（1996）。以行動研究作為師資培育模式的策略與反省：一群師院生的例子。

行政院國科會專題研究計畫成果報告，NSC85-2745-H-134-001 F6。

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）。

**教育資料與研究**，35，1-7。

成虹飛（2001）。行動研究中閱讀／看的問題：一篇重寫的稿子。載於中華民國課程與教學學會（主編）**行動研究與課程教學革新**（175-198頁）。台北：揚智。

吳美枝、何禮恩譯（2001）。**行動研究：生活實踐家的研究錦囊**。McNiff, J., Lomax, P. &

## 專論

- Whitehead, J. 著：You and Your Action Research Project。嘉義：濤石。
- 夏林清譯（1999）。**行動研究方法導論——教師動手作研究**。Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. 著：Teachers Investigate Their Work. 台北：遠流。
- 張芬芬（2001）。研究者必須中立客觀嗎？行動研究的知識論與幾個關鍵問題。載於中華民國課程與教學學會（主編）**行動研究與課程教學革新**（3-32 頁）。台北：揚智。
- 陳伯璋（1998）。**教育研究方法的新取向——質的研究方法**。台北：南宏圖書。
- 陳惠邦（1998）。**教育行動研究**。台北：師大書苑。
- 黃光雄等譯（2002）。Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 著： *Qualitative Research For Education*, 3<sup>rd</sup>ed。嘉義：濤石。
- 黃政傑（1999）。**課程改革**。台北：漢文書店。
- 黃政傑（2001）。課程行動研究的問題與展望。載於中華民國課程與教學學會（主編）**行動研究與課程教學革新**（225-239 頁）。台北：揚智。
- 歐用生（1999）。行動研究與學校教育革新。**國民教育**，5，2-12。
- 蔡清田（2000a）。行動研究及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育學研究所（主編）**質的研究方法**（53-76 頁）。高雄：麗文文化。
- 蔡清田（2000b）。**教育行動研究**。台北：五南。
- Atweh, B & Kemmis, S (1989). 'From Meta-Project to Network', in Atweh, B. & Kemmis, S. & Weeks, P. (eds), *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education*. London: Routledge.
- Badger, T. G. (2000). Action research, change and methodological rigour. *Journal of Nursing Management*, 8(4), 201-207. Derived from EBSCOhost.
- Beverly, J. (1993). *Teacher-as-Researcher*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 355205).
- DePoy, E. & Hartman, A. (1999). Critical Action Research: A Model for Social Work Knowing. *Social Work*, 44(6), 560-569. Derived from EBSCOhost.
- Graham, M. (1993). *Reflections on the nature of action-research*. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 173-184. Derived from EBSCOhost.

- Hall, B. L. (2001). 'I Wish This Were a Poem of Practices of Participatory Research', in Reason, P. & Bradbury, H. (eds), *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications. pp.171-178.
- Kemmis, S & Wilkinson, M (1998). 'Participatory Action Research and the Study of Practice', in Atweh, B. & Kemmis, S. & Weeks, P. (eds), *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education*. London: Routledge.
- Mayberr, J. B. (1995) . Why conduct action research? *Teaching & Change*, 3(1), 90-105. Derived from EBSCOhost.
- Rowan, J. (2000). Research Ethics. *International Journal of Psychotherapy*, 5(2), 103-111. Derived from EBSCOhost.
- Small, S. A. (1995). Action-oriented research: Models and methods. *Journal of Marriage & Family*, 57(4), 941-955. Derived from EBSCOhost.
- Sardo-Brown, D. & Welsh, L. (1995). Practical Strategies of Facilitating Classroom Teachers' Involvement in Action Research. *Education*, 115(4), 553-559. Derived from EBSCOhost.
- Tickle, L. (2001). Opening Windows, Closing Doors: Ethical Dilemmas in Educational Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 345-359.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience: Principles and practice in Action-Research*. London: The Falmer Press.

專論