

## 輔導國小教師從事行動 研究之歷程探討

徐世瑜

本文檢視筆者過去一年多來輔導國小教師從事行動研究之歷程。筆者首先闡述教師行動研究之意涵，其次說明所採用的三種模式：「專題演講」、「講演輔以互動示例」、「對話互動」。

「專題演講」模式是以知識為本位的專業訓練模式。「講演輔以互動示例」的模式中，筆者透過專題演講傳遞行動研究的專業知識，繼而經由討論與分享，以教師的舊經驗為出發點，讓教師在互動中參與知識社會建構的歷程。「對話互動」的模式則透過自我反省、分析、與對話的方式，讓教師從內在動力出發，尋求自我的更新與發展。

筆者的輔導歷程印證了唯有以教師的舊經驗為出發點，重視經驗的連續性與互動性，也就是以「教師為本位」的進修模式，才能有效促進教師的專業能力、激發教師的內在動力。

**關鍵字：**行動研究、教師在職進修、專業發展

---

本文作者現任台北市師範學院初等教育系助理教授；美國哥倫比亞大學教育學博士；學術專長為課程與教學

# 壹、前言

一位教師從師資培育機構離開之後，進入現場教學，通常會有幾十年的服務時間。過去有人以「萬年教師」一詞，暗喻數十年來，教法如一日之教師。然而，面對今日詭譎多變的社會，教育的理念與主張也隨著時代的潮流不斷更新，教師也因而必須具備再學習與反省教學的能力。因此，在教育改革聲浪不斷的現代社會，如何協助教師在漫長的教學生涯中，持續性的提升專業能力、從事專業發展已成為不容忽視的議題。

教師的專業能力包含兩個層面的涵義：一是教師「有能力」理解變化多端的教學情境，做出理智的專業決定，並實踐於教學活動中；二是教師「有機會」將專業知能，展現在課程、教學、班級經營等與專業有關的決定上（陳美玉，民86）。有鑑於此，台北市教育局於民國八十八學年度起，倡導「教師即研究者」的理念，鼓勵國小教師從事行動研究。其目的即在於激發教師的研究責任、提升教師專業判斷的能力。

筆者在過去一年多來，應邀至台北縣市近十所國民小學，利用週三下午教師進修時間，輔導國小教師從事行動研究。在這段輔導過程中，筆者根據參與進修之國小教師所給予的回饋，不斷調整輔導的策略與方式，企圖激發國小教師從事行動研究的能力、意願與熱忱。本文的主旨即在於回顧與探討這段輔導國小教師從事行動研究的歷程。

在本文中，筆者首先說明教師行動研究之意涵，其次將過去一年多來的輔導歷程中所運用的三種輔導模式詳加敘述，同時對此三種模式進行自我反省與評析，最後提出建議與結語，希冀能提供學校教育人員之參考。

## 貳、教師行動研究之意涵

在本段中，筆者首先定義教師行動研究的意義，說明行動研究的特色，並歸納行動研究的實施步驟。

### 一、教師行動研究的意義

傳統的學校教育中，教師的角色往往被認為是消極被動的，只要根據教

科書照本宣科的講述，便可進行教學，因此，由學校教師自己實施研究，是為鳳毛麟角（歐用生，民85）。事實上，教師是學校教育的靈魂人物，置身於複雜高端的教學情境、面對每一天千頭萬緒的教學實務，對於教育的實際問題與困難最為清楚，而教師所做的每一個決定更影響教學的實踐。過去的教育研究活動，由研究人員負責學術研究、而由基層教師負責研究結果的執行，因而「研究」與「實務」之間往往脫節。教師行動研究即是為了彌補此一缺點，將研究者與執行者合而為一，由教師針對實際問題進行研究，以謀求解決實際所遭遇的問題（夏林清，民86；黃光雄、簡茂發，民86）。

教師行動研究的範圍很廣，舉凡課程的研究發展、教學方法、班級經營、學生行為、親師關係、學校行政等各種在學校生活所面臨的問題，均可成為行動研究的主题。行動研究的目的是在於解決當前問題；換言之，其焦點在於即時的應用，而不在理論的發展或普遍的應用（王文科，民79；Glickman, Gordon, Ross-Gordon, 1995）。

## 二、教師行動研究的特色

綜合有關行動研究的論著，筆者將教師行動研究的特色歸納為以下六點（夏林清，民86；黃光雄、簡茂發，民86；王文科，民79）：

### (一)以「問題解決」為導向

行動研究發起於每日教育工作中所產生的實際問題。教師透過文獻探討、對話、訪談、觀察、問卷調查等方法，蒐集相關資料，並對蒐集到的資訊加以分析，釐清問題情境，繼而發展策略並付諸實踐，因此可以說是以解決問題為導向，亦是一種實用取向的研究歷程。

### (二)實務工作者亦就是研究者

行動研究是在問題發生的真實情境中進行研究，學校教師或行政人員就是從事研究、執行行動策略、應用研究結果的人員。教師在改進實際教育現場的同時，亦促進其發展個人的專業知識。

### (三)是一個團體互動的歷程

行動研究鼓勵群體性的研究，凡與研究主題有關的學校人員，可以共同參與行動研究，透過彼此的互助與合作，改善現況（Glickman, Gordon,

and Ross-Gordon, 1995)。此外，執行個別研究的教師，亦可透過與其他同儕教師以及學者專家的諮詢、討論，增進行動研究的效能。在研究過程中，所有參與者的觀念、態度都會相互影響，因而受惠的也是整個群體組織。

#### (四)研究的問題或對象具有特殊性

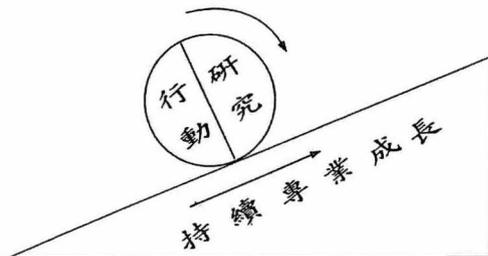
行動研究的目的是在於解決實務工作者當前所面臨的特定問題，研究的樣本亦有特定的對象。行動研究中隨時要針對改善現況的可能性進行評估，當研究完成之際，也正是該特定問題解決之時。一般的學術研究強調研究結果的普遍應用性，行動研究的焦點則在特殊情境中的特殊問題，著重將結果直接應用於當時的工作情境。

#### (五)促進研究和行動不斷循環的檢證

行動研究的問題發生在實際的工作情境中，其所擬定的行動策略也必須隨時檢討、不斷修正以符合實際情況的需求。教師透過研究與省思，開發出行動的新策略，而此新策略也在行動中被檢驗，由此促進研究和行動不斷循環的檢證。

#### (六)促進教師的專業成長。

行動研究是一種持續不斷的努力，教師致力於研究、實踐、與省思之間的緊密聯繫，由此促進教師反省個人行動意識與潛意識作為。當研究告一段落，問題獲得解決時，教師自身也獲得了研究與解決問題的知能與經驗。因此，行動研究可算是促進教師專業成長的一種方式（見圖一）。



圖一 行動研究促進教師專業成長

### 三、教師行動研究的步驟

綜合相關的論著（夏林清，民86；黃光雄、簡茂發，民86；王文科，民79；Glickman, Gordon, and Ross-Gordon, 1995），筆者將行動研究的歷程歸納為七個步驟：發現問題、文獻探討與討論、擬定研究計畫、執行研究計畫、發展行動策略並付諸實踐、反省與檢討、記錄與發表（見圖二）。這七個步驟提供一個原則性的基本架構，教師可以根據實際情況做彈性的調整。舉例來說：當行動策略無法如預期般解決問題時，教師須要檢核其行動之歷程，因此可能循環至步驟二，再度審核問題的情境，深入調查、探索問題的癥結，發展出適當的新策略，並將這些策略再放到實務中，繼而透過反省與檢討來評估其效果，直到問題解決、並把行動研究之歷程透過記錄與發表、公諸大眾之時，行動研究才算真正結束。關於行動研究之實施步驟，筆者將於以下詳加說明。

發現問題
文獻探討與討論
擬定研究計畫
執行研究計畫
發展行動策略
並付諸實踐
反省與解釋
記錄與發表

圖二 行動研究的步驟

行動研究的第一步是發現問題，這些問題是學校情境中足以引起教師困擾，或干擾其教學的部份（夏林清，民86）。舉例來說：教師對於學生說謊、偷竊的行為感到困擾、或者對於九年一貫課程中所提倡的統整課程之設計與教學感到疑惑、或者教師本身想要加強其經營班級的技巧與能力等，這些問題都可以是行動研究的起點。

確立行動研究的問題後，筆者建議教師可以透過「6W1H」的方法，來釐清情境。「6W1H」的概念包括何時（when）、何地（where）、誰（who）、對誰（whom）、有什麼需要（what）、為什麼（why）、如何做（how）。教師透過相關文章的閱讀、以及與學者專家、同儕教師的討論、或者透過問卷調查、訪談、觀察、文件蒐集等研究方法來釐清問題。舉例來說，如果教師對於上課時，學生吵鬧的現象感到困擾，教師可以透過觀察，記錄學生何

時開始吵？誰在吵？為何而吵？在什麼教室上課時最吵？透過這些現象的分析，可以協助教師釐清問題的癥結所在。

行動研究的過程結合了對問題的「研究」和採取「行動策略」兩部份。教師透過文獻閱讀、討論、觀察、資料分析等研究方法，釐清問題的情境，甚至對該情境有了新的覺察之後，提出行動策略，進而採取行動、嘗試解決問題。通常可以預見的是，新的行動策略無法立即解決問題，此時，教師可以循環至之前的步驟，審慎評估，從經驗中學習，再更進一步的發展適切的行動策略。舉例來說，筆者輔導的學校中，有一位主任對於學生在校園內亂丟垃圾的現象感到困擾，於是以此為行動研究的主題。透過觀察記錄，該名主任發現：晨間時間與早上第二節下課時間，垃圾製造量最大，而垃圾的種類以早餐袋與鋁箔包裝飲料為主，垃圾量最多的地方為川堂與合作社通往操場的走道。在問題的情境得以釐清之後，該名主任研擬出數個可能的解決方案，包括：在垃圾量多的定點設置垃圾桶、籲請各班教師向學生宣導維護環境整潔的重要性、向家長宣導讓孩子在家吃完早餐再上學（避免學生在上學途中，邊走邊吃早餐，並在進入校園後，隨手將早餐袋扔在川堂）、以及明令學生必須在座位上吃東西的規定等。如此透過不斷的研究與行動之循環檢證，直至問題獲得解決為止。

教師透過記錄與發表，將行動研究的歷程公開後，方案才算真正結束（夏林清，民86）。教師或許質疑，既然行動研究的問題與對象具有特殊性，其目的不在於普遍的應用性，那麼將歷程記錄下來、公諸大眾的用意何在。筆者想舉一個例子：許多人都閱讀過偉人傳記，也深知即使我們付出與偉人一般多的努力，刻意選擇偉人曾奮鬥過的途徑，仍不能保證我們能擁有與偉人一樣的成就；然而，在閱讀偉人傳記的同時，我們獲得了許多啓示，而這些啓示與知識將協助我們完成自己的人生。教師所從事的行動研究亦是如此，在面臨相同的問題時，或許其他教師認為適用的策略不一定能解決自己教學上的問題，但是其他教師的經驗與知識，可以啓發我們省思個人的行動意識、發展個人的知識。更重要地，透過對於過程的紀錄與發表，教師得以再次反省其教學行為。在提升教學反省品質的同時，讓教師的知識也免於被遺忘，確立教師的專業形象、強化教師的專業自信。

總言之，行動研究的貢獻在於由教師與同儕、學者專家的攜手合作，透過研究和行動不斷循環的檢證，增進教師反省教學之能力、提升教師的教學品質、促進教師個人的專業成長、更進而奠定教師集體專業發展的基礎。

## 參、輔導國小教師從事行動研究之三個模式

筆者在過去一年多來，利用週三下午教師進修時間，輔導國小教師從事行動研究。在這一年多來的輔導歷程中，筆者共運用了三種模式，分別為：「專題演講」、「講演輔以互動示例」、「對話互動」模式。以下分別說明之：

### (一)「專題演講」模式

自民國八十八學年度上學期起，筆者開始應邀至國小輔導教師從事行動研究。當時學校希望筆者能藉由一次週三下午的進修時間，協助教師建構對行動研究的理解與認知，讓教師在進修活動結束後，能自行開始找尋行動研究的起點，甚或開始實踐行動研究；當筆者第二次到校輔導時（其間間隔二～三個月），則可以針對教師訂定的主題，協助教師評估其可行性、或協助已開始實踐行動研究者解決其所面臨的相關疑惑及困難。

瞭解學校的需求之後，筆者將各校的第一次輔導定位為專題演講的型態。希冀透過兩小時左右的專題演講，能協助教師充分瞭解行動研究之意涵。專題演講的內容包括：行動研究的意義、特色、範圍、實施步驟、與其貢獻（內容詳見前段）。筆者在專題演講的開始時會強調：許多教師或許不清楚行動研究的定義，但本身已是行動研究的實踐者。希望藉此開場白拉近教師與行動研究間的距離。同時，為了避免流於過度理論與學術性，筆者在介紹行動研究的流程、研究方法、以及實施步驟間的循環特性時，會輔以實例來說明。演講中所舉之實例，多是筆者熟識的國小教師所提供、或者筆者自身的實務經驗，其目的在於協助教師產生共鳴，同時因而獲得靈感、找到行動研究的起點。

專題演講後，筆者會開放一些時間，讓教師問問題。一般而言，教師提問的情形並不踴躍。距離第一次專題演講兩個月後，筆者到同一所學校進行第二次的輔導。當時預定的輔導計畫，是由該校的教師個別或小組提出行動研究的主題，並簡短報告所欲採行的研究計劃或行動策略，然後由筆者以外來諮詢者的身份提供建議。當天進行口頭報告的教師中，有幾位教師非常坦承的表示：在聽了筆者第一次的演講後，仍不清楚何謂行動研究，而是在教務主任前一日的催促下，匆忙詢問其他同儕教師，才選定主題、繳交計劃書，但對於所選定的主題是否恰當、以及過程的實施方式，仍存疑慮。

這幾位國小教師的表白，對於筆者而言，無疑是當頭棒喝，因為筆者當時認為專題演講的內容充實，對於教師應有一定程度的幫助，豈料仍有部份教師並未從該場演講中受益。筆者在驚訝與難過之餘，當下決定調整對於其他學校的輔導策略，力求提升教師對於行動研究之知能。

## (二)「講演輔以互動示例」模式

自八十八學年度下學期起，筆者改採「講演輔以互動示例」之模式。在這個時期的輔導歷程中，筆者決定增加與國小教師互動的機會，希望透過討論、溝通、與分享，協助教師澄清概念、充分瞭解行動研究的內涵與實施歷程。

筆者將兩小時的週三進修時間分為兩部份，在第一部份中，仍以專題演講的型態呈現，演講的內容與前一時期相似，唯一的差別在於減少實例的說明，留下時間在第二部份，直接邀請現場教師根據自身的教學經驗，提出行動研究的起點，再由筆者帶領教師一起討論其可能的實施流程。

在「專題演講」的輔導模式中，雖然筆者以許多實例來輔助說明行動研究的實施歷程，然筆者體認：實例再多，卻未必能引起現場聽講教師之共鳴。因此，在「講演輔以互動示例」的模式中，筆者決定以教師之經驗為出發點，邀請國小教師現場提出行動研究起點，希冀透過與國小教師經驗交流的方式，能增進教師從事行動研究的能力。

為了避免出現無人提問的窘境，筆者在演講前，會情商該校的教務主任或組長，當無人提問時，能帶頭提出一個行動研究的起點，之後，筆者會帶領與會教師一起分析該問題的情境，提出可能運用的研究方法或行動策略，藉此說明行動研究之實施流程。

根據筆者的經驗，大部份的學校會有二、三名教師自願發表，少數則須由主任帶頭發言。教師所提出的問題包括：學生遲交或缺交作業的問題、學生程度差異大造成教學的困擾等。問題提出後，筆者會邀請所有與會教師共同針對該問題加以分析，透過腦力激盪，提供可能的解決方案。當教師提出的問題能引起大部份教師的共鳴時，其討論與發表的情形會相當熱絡。當發言的情形不踴躍時，筆者會提供短暫時間讓教師分組討論，之後再請教師發言。最後則由筆者透過實施步驟的投影片（見圖二），來歸納該行動研究之實施流程。

根據筆者的經驗，在歷時約40分鐘的第二部份，可以討論、歸納2~4位

教師所提的行動研究方案。而且在進修結束後，通常會有幾位教師前來和筆者討論其構想的研究起點，並詢問該方案之可行性。這些現象顯示：「講演輔以互動示例」的模式似乎比「專題演講」的模式，更能激發教師尋找研究起點的靈感。同時，曾有教師在演講結束後向筆者表示：該場次的進修協助其澄清行動研究的內涵；更重要地，他們發現：行動研究並不如想像中的可怕。

透過講演之後的互動歷程，筆者可以明顯發現：多數與會教師對於行動研究已具備基本認知。筆者因此延用此輔導模式長達一個時期。直到有一次（八十九學年度上學期），筆者在進修結束的回程途中，憶及當天演講時，曾看到教師打瞌睡的現象，因而開始思考是否有可能再調整輔導型態，讓教師得以受益更多。最近一次的週三輔導（九十年一月），筆者應邀至台北縣一所小型學校進行以「行動研究」為主題的進修活動，由於該校一個年段只有一班，全校教師總數約10人，筆者因此興起念頭嘗試「對話互動」的模式。

### （三）「對話互動」模式

在這一個時期，筆者以座談會的型式取代專題演講的方式。會場座位的安排是以馬蹄型的方式排列，便於面對面的交流。座談會一開始，筆者開宗明義的說明：行動研究的目的是在於解決教師在教學上所碰到的問題或困境。筆者隨即邀請在場的教師分享其在教學上所碰到的困難。第一位教師提及，班上一名過動兒的踰矩行為，嚴重影響其他學生在課堂上的學習，造成其教學上的困擾。筆者接著邀請其他教師分享其看法或建議。或許由於該校是小型學校，教師彼此之間的熟識度高，較能打開心房暢所欲言，在場的教師，包括校長在內，紛紛提出其自身的經驗與看法，協助該名教師透視問題的癥結、或提供可能的解決策略。當意見交流告一段落後，筆者隨即利用投影片，以方才的實例來說明行動研究的實施步驟，同時根據討論結果，歸納整理出幾個可能的實踐方案，供該名教師參考。

之後，筆者陸續邀請其他教師提出其在教學上所面臨的困境，教師提出的問題包括對統整教學的質疑、如何兼顧必授課程與學生學習興趣的兩難困境等。教師提出問題後，筆者依循前例，先邀請其他教師提供意見，繼而整理歸納可能的實施方案。不同方案的實踐須運用不同的研究方法，筆者順勢介紹各種可運用的研究方法，包括觀察、訪談、問卷調查、文件蒐集等。同

時，筆者不斷強調文獻探討的重要性，鼓勵教師針對問題，閱讀相關文獻，以增進對該問題的瞭解與認知。

當在場的教師一一分享完畢後，該校的校長有感而發的說道：教育的工作，真是處處都是學問呀！由於筆者在之前的輔導經驗中，發現不少教師對所提的問題缺乏信心，會質疑其是否足以做為一個行動研究的起點，因此也特別藉此說明：「教師在工作上所面臨的任何問題，不論問題的大小，只要讓教師感到困擾，都是重要的問題，都可以做為行動研究的起點。」筆者的用意在於讓教師體會：教育有著無限的可能性，等著教師們去嘗試、探索，小問題也可能會有大發現。每一個問題的解決，對教師而言，都是一大突破，而最大的受惠者將會是學生。

值得說明的是，對於行動研究記錄與發表的方式，筆者認為除了以論文書寫的型態呈現，記敘文也是一種適合採用的文體。根據筆者的經驗，許多國小教師對於書寫論文型式的報告，有著強烈的恐懼。既然行動研究記錄與發表的目的在於教育知識的累積與經驗的交流，文體的型態或許並不是重點，焦點應在於教師是否能清楚描述行動研究的實踐歷程、並提出省思與建議，以供其他教育人員之參考。

所謂「對話互動」的模式，其特色在於由教師的經驗為出發點，在引導教師討論、分享與歸納的互動過程中，教師已在無形中瞭解行動研究的流程與實踐方式。該場次的座談會結束前，幾乎每位教師都已確定行動研究的起點，筆者可以感受到與會教師對於行動研究已有相當程度的瞭解。當筆者表示非常希望在未來能閱讀教師們所發表的研究記錄時，也在教師們的臉上看到熱忱與信心。最讓筆者感動的是當場有一位教師脫口而出：大夥一起努力，加油！

這正是行動研究的精神，也是教育的希望所在。

## 肆、輔導歷程之評析

筆者過去一年多來，共運用了三種模式來輔導國小教師從事行動研究：「專題演講」、「講演輔以互動示例」、以及「對話互動」模式。在這三種模式中，國小教師的參與度依順序增加：「專題演講」的模式中，教師的參與度最低；「對話互動」採座談會形式，教師的參與度最高。另一方面，筆

者在這三種模式中的主導性則依序減低：「專題演講」模式中，筆者的主導性最高；「對話互動」模式中，筆者的主導性相對的最低。

根據與會教師當時所給與的口頭回饋、以及筆者至各校の後續輔導經驗中，筆者發現：和教師互動的比率愈高，愈能協助教師增進對於行動研究的知能，同時也愈能激發教師從事行動研究的意願。此推理源自筆者本身的實務經驗，雖未經過嚴謹的學術研究加以印證，但對於有意輔導教師從事行動研究之教育人員，仍有其參考價值。筆者將於下文針對這三個模式加以評析：

### (一)「專題演講」模式之評析

在這個模式中，筆者透過演講將關於行動研究的知識與技能傳遞給教師，與會教師所扮演的角色是被動的接受者，因此，這種模式的特色是由上而下、單向輸送。

國內學者曾將教師在職進修的模式分為專業訓練（professional training）、專業發展（professional development）、與自我更新發展（self-renewal development）三種（林明地，民87）。「專業訓練」的模式重視知識的複製與記憶，教師（往往被強迫）參加學校規劃的訓練方案，在訓練過程中，教師必須學習既定的知識與技能，結訓回到工作崗位後，則須應用所學。「專業發展」的模式強調教師的承諾、投入、以及應用專業知識的重要性。而「自我更新發展」則重視教師的自我反省、自我剖析、自我規劃、以及與同儕對話互享的歷程，讓教師從內在動力出發，尋求自我的更新與發展。

顯而易見的，筆者採用的「專題演講」模式是教師在職進修中「專業訓練」的一種。學者指出：專業訓練的模式將知識定位在教師之上，假定教師是被動的、不足的、需要被強迫進修，所以知識可以告訴教師如何作為，教師被視為知識的消費者（林明地，民87）。這種進修方式雖有其功效，但亦有其缺失，包括：(1)動力來自外在，教師進修意願不高；(2)無法促使教師作自我反省與規劃；(3)未能善用教師的寶貴經驗，來促進其專業成長；(4)假設課程內容適合所有教師，缺乏彈性與適應性等（歐用生，民85；林明地，民87）。

筆者一開始所採用的輔導策略是單向傳遞式的演講、較缺乏和教師的互動與交流、又未能善用教師本身的教學經驗來輔助其瞭解行動研究的內涵。雖然筆者在演講中以許多實例來佐證，但這些實例終究不是與會教師自身的

經驗。換言之，筆者的輔導方式未能將知識的建構奠基在教師的舊經驗上，因此與會教師在聆聽演講時，可能抱著應付了事的心態，覺得事不關己，輔導成效當然不佳。

## (二)「講演輔以互動示例」模式之評析

在此模式中，筆者採用專題演講輔以互動示例的模式。專題演講之後，筆者邀請教師根據自身需求，提出行動研究的起點，再透過與會教師的討論與經驗分享，歸納可實施之方案，並進而印證專題演講時所介紹的行動研究之實施流程與方式。

筆者所採用的「互動示例」之策略正符合教師在職進修模式中「專業發展」的特性。這種模式假定教師在知識之上，知識只是教師作決定的參考（林明地，民87）。筆者在專題演講後，首先鼓勵教師根據各班情形，找出行動研究的起點，繼而透過討論與分享，釐清問題情境，找出可行的解決之道。在此，筆者與教師之間是一種平等、專業的關係，教師的角色是知識的建構者，而學校教師之間也因為經驗交流與互動，形成一個教學的專業團體。

教育學者杜威曾指出：教育是一個永續成長的歷程，而成長的關鍵來自於經驗的累積（Dewey, 1938）。杜威同時強調：教育所提供的學習經驗應具有連續性（continuity）與互動性（interaction）。經驗的連續性意指每一個當下的經驗是奠基在過去的舊經驗，同時會影響未來的新經驗。經驗的互動性則強調人是社會的一份子，因此，學習的經驗不能忽略與他人接觸、溝通、交流的重要性，同時，唯有透過內在學習（學習者已有的先備知識與技能）與外在學習（外在的學習情境）的有效互動，學習才算真正發生。申言之，當學習者的經驗不被重視時（如筆者在先前所採行的專題演講模式），成長往往是沒有發生的。因此，在有效學習中，學習者的舊經驗與自然想法應受到重視，在新的問題情境中，一方面鼓勵學習者反省、思辨，另一方面鼓勵合作學習。換言之，透過個體個別心智建構、以及群體質疑、討論的社會互動歷程，促進教育性的成長。

「互動示例」的輔導策略，正是以教師的舊經驗為出發點。在此，筆者成為知識建構的促進者，讓教師在討論與溝通中，對問題情境有了新的覺察。當教師主動參與知識社會建構的歷程，而不是被動地接受已結構好的知識包裹時，知識的成長成爲一種「質」的改變，每一次的建構歷程都是一次知識的創造與發明。透過知識建構的歷程，教師的經驗得以擴展與累積，促進教師個人的專業發展。

### (三)「對話互動」模式之評析

至此，筆者放棄實用的專題演講、完全以座談會的方式來呈現，強調與教師之間的對話和互動。座談會一開始，即邀請教師分享其教學上所遭遇的困境與問題，以教師的舊經驗為出發點，符合杜威主張的教育經驗之「連續性」。之後，筆者提供教師討論、分享、經驗交流的機會，此則符合杜威強調的教育經驗之「互動性」。最後，筆者歸納教師的討論內容，同時藉此實例來說明行動研究的實施步驟與方式，這種作法則反映經驗之連續性（教師以既有的概念與經驗為基礎，進而建構對於行動研究的瞭解與認知）與互動性（教師內在的先備認知與筆者提供的外在支持性的環境刺激產生有效互動）。此外，研究亦指出：有效能的專業成長方案應提供教師與同儕專業對話、討論、分享的機會（Guskey & Huberman, 1995）。因為，群體對話互動的情境鼓勵教師做知能分享、以及參與知識的建構和批判的活動。在專業互動中，教師得以聚焦在既定的目標上，達到專業成長的目的。

另一方面，這種輔導模式亦反映學者所提出的教師在職進修中「自我更新發展」模式（林明地，民87）。此模式強調知識是個人的，是個人與他人、以及個人與其所從事的教育工作的連結，所以，發展自我與發展專業同時重要。在這種主張之下，教師是知識的內化者，透過教師的自我反省、自我分析、與對話等方式，從內在動力出發，尋求自我的更新與發展。因此，對於教師內在動力的激發，其效果應比「專業訓練」與「專業發展」的模式顯著。

## 伍、結語與建議

「教師即研究者」的理念，鼓勵教師透過行動研究，改進在實際教學工作上所遭遇的問題。在本文中，筆者檢視過去一年多來輔導國小教師從事行動研究之歷程，歸納出三種輔導的模式：「專題演講」、「講演輔以互動示例」、「對話互動」模式。

「專題演講」模式是以知識為本位的專業訓練模式，忽略教師面對工作環境所進行的反省、批判、研究等能力之培養。「講演輔以互動示例」的模式中，筆者透過專題演講傳遞行動研究的專業知識，繼而以教師的舊經驗為出發點，讓教師在討論、互動中參與知識社會建構的歷程。教師除了得以印證之前所獲得的專業知識，經驗更獲得擴展與累積，促進其個人的專業發

展。「對話互動」模式則透過自我反省、分析、與對話的方式，讓教師從內在動力出發，尋求自我的更新與發展。值得一提的是，筆者目前僅在小型學校運用過「對話互動」的模式，在中、大型的學校中如何能讓全體教師得以經驗自我反省、對話、分析的歷程，是值得加以深入探究的議題。

筆者在輔導歷程中也發現：與教師的對話、互動比率愈高，愈能協助教師增進對行動研究之知能、也愈能激發其從事行動研究的意願。然而，這項推理乃歸納自筆者的輔導經驗，未來尚待嚴謹的研究設計來應證。

當一波波的教改提出以「學生為本位」的教育方式時，國內教師在職進修卻仍多停留在以「知識為本位」的模式。以講演為主的進修模式並未能符合杜威主張的教育經驗之「連續性」與「互動性」。筆者的輔導歷程亦印證了唯有以教師的舊經驗為出發點，也就是以「教師為本位」的進修模式，才能有效促進教師的專業能力、激發教師的內在動力。

當教師的內在動力被激發，能自我檢視教學的歷程，進而謀求改變與成長時，教師的專業自主能力已被啟動，在「研究」與「行動」的同時，提升教學的品質，創造教育的一方活水。

## 參考文獻

- 林明地（民87）。從自我更新取向的專業發展看教師在職進修。論文發表於八十七學年度教育學術研討會。主辦單位：教育部。
- 夏林清（民86）。行動研究方法導論：教師動手做研究。台北：遠流。
- 陳美玉（民86）。教師專業：教學理念與實踐。高雄：麗文文化。
- 歐用生（民85）。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 王文科（民79）。教育研究法。台北：五南。
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. NY: Collier Macmillan Publishers.
- Glickman, C., Gordon, S., and Ross-Gordon, J. (1995). *Supervision of Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Guskey, T. & Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education*. NY: Teachers College, Columbia University.

（收稿日期：90.3.20；修改完成日期：90.5.5）

## An Analysis of Promoting Professional Development for Elementary School Teachers on the Topic of Action Research

*Hsu, Shih-Yu*

The purpose of this article is to examine the process of promoting professional development for elementary school teachers on the topic of action research. The author first defines the meaning of action research. Next, three types of professional development are described: lectures, accompanied by interactive discussions, as well as interactive dialogue. The first type of professional development is knowledge-based, delivered through lectures. The second type of professional development attempts to enhance teachers' competencies of self-reflection and self-research and is presented through both lectures and discussions.

The third type of professional development attempts to enhance teachers' competencies of self-renewal and is presented through dialogues.

Based on the results of self-reflection, the author provides some practical suggestions regarding professional development for elementary school teachers.

**Keywords:** action research, in-service training, professional development