

# 行動研究及其在教師專業發展與學校課程發展之啟示

蔡清田

國立中正大學課程研究所教授兼所長

雲大維

國立中正大學課程研究所博士生

## 摘要

學校課程發展是以學校為研究基地，慎思熟慮考量學校實際發展需要，激發教師課程與教學的專業能力，促進學校課程革新。行動研究是用於教育實務工作情境中，根據實務上所遭遇到的瓶頸進行研究，並研擬解決的策略及方法，透過一步一腳印、實際地付出行動執行，改善學習情境，進而評鑑、回饋、省思、再修正的循環歷程。職是之故，本文首先探討行動研究的內涵，進而闡述教師從事行動研究與教師專業發展的面向，並分析課程發展與行動研究之關係，最後論述教師行動研究及其在學校課程發展之啟示。

**關鍵詞：**行動研究、學校課程發展、教師專業發展

## 壹、緒論

2001年八月啟動教育改革，實施國民教育階段的新課程以來，其課程改革(curriculumreform)涉及三個主要的課程理念，亦即立基於學校課程發展、課程統整及教育行動研究(黃光雄主譯，2001a)。相關研究亦指出，行動研究是促進教師專業發展的可行途徑(孫志麟，2004；蔡清田，2003a，2004；McKernan，1996，2008)。本文乃根據上述理念與實務觀點，主要關注焦點係在於探討透過教師行動研究結合學校課程發展，提昇教師專業發展，解決教育現況問題，精進教師課堂教學能力，進而帶好每位學生，讓每位學生都能學得會的，帶得走的及因應未來環境需要的基本能力。

學校課程發展重視情境分析(Skilbeck，1984)，並強調教師針對課程專業自主與課程鬆綁之增權賦能(教育部，2003a)。同時是以學校為中心，轉化學校成為課程改革的主體，而教師是課程專業自主的推動者，甚至是課程發展的建構者；過去在傳統上教師對於結合課程理論與實務，及課程發展策略認知稍嫌欠缺，致使學校課程發展亟待突破困境。

承上言，配合課程綱要之規範，透過「課程發展委員會」及「學習領域課程小組」慎思熟慮考量學校發展需要(教育部，2003b)，可激發教師課程與教學的專業能力，促進學校課程革新(教育部，2003a)，鼓勵教師成為「教師即研究者」(teacherasresearcher)(蔡清田，2000；Elliott,1991，1992；Stenhouse，1975；McKernan，2008)、「教師即設計者」(teacherasdesigner)(蔡清田，2004；McKernan，2008)及「教師即自我省思者」(teacherasself-reflector)(蔡清田，2004；McKernan，1996；Schon，1983)。因此，教師的課程發展之角色，乃在於強調瞭解有關的課程趨勢，藉由掌握情境的變化，建構學校課程發展願景，進一步引領學生及家長進行學校課程發展。

而行動研究系結合知—思—行的「行動研究」取向，縮短實務與理論的差距(林素卿，2002；陳惠邦，1998；陳伯璋，1988，2001a；甄曉蘭，2003；潘淑滿，2006；蔡清田，2003a；Elliott,1991，1992；McKernan，1991，1996，2008)。當教師從事行動研究，必須把歷程當成研究，而且更須將蒐集所獲得的資料轉化為證據(黃光雄主譯，2001b)。因此，結合行動研究是用於教育實務工作情境中，根據實務上所遭遇到的瓶頸進行研究，並研擬解決的策略及方法，透過一步一腳印、實際地付出行動執行，改善工作情境，進而評鑑、回饋、省思、再修正的循環歷程。學校在推動課程發展時，透過行動研究可避免盲目地採取制式化的課程方案，才能勾勒出學校課程發展目標，協助學生獲取最大的學習效率與效能。

爰於以上論述，學校課程發展是促進教師專業發展的經驗累增，教師透過行動研究參與學校課程發展歷程，除了需要有足夠的時間，在課程改革部分不斷省思回饋及吸收新的改變契機；還必須在課程發展歷程中融入課程專業理解，這樣參與者才能在投入的歷程獲得發展，也才能充實專業能力。

綜上所言，教師理應掌握時代脈動，具備宏觀的教育行動研究視野，強化教師專業發展能力，重新詮釋課程，規劃學校課程發展之目標，建構學校課程遠景。職是之故，本文首先探討行動研究的內涵，進而闡述教師從事行動研究與專業發展的面向，並分析課程發展與行動研究之關係，最後論述教師行動研究及其在學校課程發展之啟示。

## 貳、行動研究的內涵

行動研究可以協助教師在遭遇教學困境時，透過行動與研究的歷程，嘗試解決現場問題；同時，獲得解決實務的經驗累增，增進教師自身的專業理解(McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996)。教師能夠反省與主動探究，是行動研究的構成要素(林素卿，2002)。因此，行動研究是一種研究的形式，強調透過「行動」與「研究」相結合，培養教師面對教育實務情境反省檢討，提昇教師專業發展的能力以解決教育的實際問題(陳伯璋，1988；歐用生，1996；蔡清田，2000；蔡清田主譯，2004)。

### 一、行動研究的意義

行動研究一詞是由社會心理學家 K.Lewin 於 1940 年代所提出的。研究者深信行動研究是提昇教師專業發展的良好途徑，對於行動研究的定義，國外學者提出不同的界定，例如：行動研究即是一種參與協同合作與集體自我反思探究的形式，為了改善實務問題，並且改善社會環境中的生活品質(McKernan, 2008：112)。Elliott(1998)則認為行動研究是一種社會情境的研究，其觀點在於改善其中的行動品質。又 Rapoport(1970)主張行動研究為一種特定的應用研究類型，涉及參與者透過實際經驗的問題，直接找尋一種解答。

Halsey(1972)將行動研究界定為在真實世界的運作中，進行小規模介入，並謹慎地驗證這種介入的效用。另外 Carr 和 Kemmis(1986)認為行動研究是參與者所進行的自我反省之探究形式，其目的是為了改進實務工作的情境。McKernan(1991, 1996)從教育情境的角度，主張行動研究是由教師所發動的研究，目的是為了解決課室教育現場問題並尋求解決方法。

又國內學者對於行動研究的定義則提出有：行動研究是指參與者在實際情境中，立基於解決現場實務問題，進行有系統的研究，尋求解決問題的方法(陳伯璋，1988)。其次從實務觀點提出，行動研究是在實務工作情境下，試著對實際遭遇到的問題加以改善和解決，同時提昇參與者的專業發展(蔡清田，2000)。另外從行動研究所蘊涵的精神，指出行動研究是由實務工作者融合工作情境和研究，透過批判、省思、質疑的精神，希望改善實務工作環境，並獲得專業發展和提昇(潘慧玲主編，2004)。再者從教學研究角度分析，行動研究著重於特定情境的特殊問題，具有相當彈性及適應性，而且對於研究結果可以立即應用，確實適合教師解決個別教學的難題而使用(賈馥茗、楊深坑主編，2004：397)。

根據上述許多國內外學者對於行動研究提出不同的界定，本文歸納學者論述，認為行動研究的意義乃係實務工作者所進行有系統性且是自我省思的科學探究，基於對特定情境的特殊問題進行批判、反省的歷程；這種研究是經由實務工作者所主導完成的，其目在於改善教育實務現場的品質，提昇參與者的專業發展。

### 二、行動研究的特徵

透過行動研究，有助於教育人員進行課程發展，實踐課程改革理念(蔡清田，2007)，是一種持續省思、回饋、循環的行動與研究之動態歷程(陳伯璋，2001a；黃政傑，2005；

歐用生，2003)。行動研究必須在實際現場操作，且學校是一個動態的教育現場實務情境(McKernan, 1998)；透過行動研究可以協助教師在遭遇課程與教學困境時，運用行動與研究的歷程，嘗試解決實務問題，增進教師對學校課程發展的專業理解(蔡清田，2003a)。因此，倘若教師能夠成為「教師研究者」，深耕行動研究的專業能力，對於教師專業發展將有莫大的助益(潘慧玲主編，2004)。

行動研究在方法上，有別於一般教育研究，強調知思行合一，自有其獨特的性質，不可與傳統研究混為一談。本文臚列國內學者所持意見對於行動研究的特徵，分述如下：張世平(1996：347~351)認為行動研究的特徵有：(1)行動研究以解決問題為主要導向；(2)主要從事行動研究的人員就是實際工作的人員；(3)從事研究的人員就是應用研究結果的人員；(4)行動研究的環境就是真實的工作環境；(5)行動研究結合了對問題的「研究」與「解決」；(6)行動研究有時須仰賴專家的協助唯專家只是從旁指導；(7)行動研究的過程採取共同計劃，執行與評鑑的方式進行；(8)研究的問題或對象具有特殊性；(9)行動研究的計劃是屬於發展性的計劃；(10)行動研究獲得的結論只應用於工作進行的場所，不作理論上一般性的推論；(11)行動研究的結果除了使現狀獲得改進之外，同時也使實際工作人員自身獲得專業發展；(12)評論行動研究的價值，側重於對實際情況引發的改善程度，而不在於知識量增加之多寡。

林素卿(2002：7)指出行動研究的特點有：(1)是從業者對於特定場域中對特殊問題的研究；(2)是一種自我專業反省的探究過程；(3)研究過程並無統一的模式或特定方法；(4)強調計畫、行動、觀察和反省循環的週期和形式，由第一次循環進入另一次的循環，在重新修正計畫、修訂行動和觀察與反省之螺旋式的循環過程；(5)研究結果僅適用於研究實施的情境；(6)是平等參與和合作的過程；(7)著重詮釋和批判。

蔡清田(2003a：17~23)提出行動研究的特點有：(1)行動研究以實務問題為主要導向；(2)重視實務工作者的研究參與；(3)從事行動研究的人員就是應用研究結果的人員；(4)行動研究的情境就是實務工作情境；(5)行動研究的過程重視協同合作；(6)強調問題解決的立即性；(7)行動研究的問題或對象具有情境特定性；(8)行動研究的計畫是屬於發展性的反省彈性計畫；(9)行動研究所獲得的結論只適用於特定實務工作情境的解放，其目的不在於作理論上的一般推論；(10)行動研究的結果除了實務工作情境獲得改進之外，同時也使實際工作人員自身獲得研究解決問題的經驗，可以促成專業發展。

歸納上述學者所持論點，研究者認為行動研究的特徵有：(1)行動研究在於促使教育實務工作者，溝通觀念並發掘教育現場問題；(2)行動研究鼓勵教師專業對話，瞭解其教學現場值得探索與省思的教學歷程；(3)行動研究凝聚同儕協同合作的力量，讓理想與現實情境距離拉近；(4)行動研究透過時間表的安排與規劃，呈現預期效益及成果展現；(5)從事行動研究應慎選教育議題，進一步蒐集相關資料，同時請專家學者從旁指導；(6)將行動研究的方法與精神，應用於教育實務之中，讓經驗累增成為學校教育行動研究的一環。

### 三、基礎研究與行動研究的差異

比較基礎研究與行動研究的相異處，目的在協助本文在教育研究觀點上，對於教育對象本質是「人」而不是「物質」的釐清，並針對行動研究之教育思潮，進行窮本探源、條理論述的分析，希冀從事行動研究實務工作者能以慎思熟慮的態度面對。本文綜合相

關文獻(張世平，1996：353；蔡清田，2003a：13)，臚列「表 1」分述如下：

表 1 基礎研究與行動研究之相異處比較

項 目	基 礎 研 究	行 動 研 究
1.在研究者所須專業上的訓練方面	研究者在測量、統計學和研究方法需要接受廣泛的專業訓練。	實務工作者受限於專業上的訓練，可藉由專家學者幫助其進行行動研究。
2.在研究目的方面	所獲取的知識，可以普遍應用於母群體，旨在發展和考驗理論。	所獲取的知識可以馬上應用於教育實務現場，同時提供研究參與者專業理解及在職訓練。
3.在研究問題的探究方面	藉用各種方法認定問題、了解問題，惟研究者不涉入該研究問題。	認定的問題是教育情境之中，引起研究者困擾、滯礙的教學部分。
4.在研究假設提出方面	透過操作型定義界定，將假設付諸考驗。	解決實務問題的重要說明，常被視為研究假設；理念上，行動研究假設是嚴謹的，可以接受考驗。
5.在文獻探討方面	研究者必須直接閱讀資料，確實瞭解該領域現有情況，並建立他人所累積的知識經驗。	對於研究者而言，並不嚴格要求實務工作者，直接對相關資料深入瞭解與探討。
6.在抽樣方面	研究者從母群體當中，隨機抽取樣本。	教育實務工作者通常以該校教育問題的教師、學生或研究者本身，作為受試對象。
7.在研究設計方面	在開始研究之前，詳細規劃是必要的；並注意維持供比較用的條件，減低錯誤與偏見，控制不相關的變項。	在展開研究之前，依一般的方式規劃程序，研究者進入研究情境，有時過於投入導致立場失真。
8.在測量的要求方面	選擇有效的測量工具，並在進行研究之前用這些測量工具作預試工作。	對測量工具的評鑑較不嚴謹，參與者往往缺乏使用與評鑑教育測量工具的訓練，惟可在諮詢者幫助下，進行相關研究。
9.在資料分析方面	通常要求複雜的分析，強調統計的顯著性。	通常作簡單的分析，強調實用的顯著性，而不是統計的顯著性，重視參與者主觀所提供資料與建議。
10.在研究結果應用方面	可將研究結果普遍應用，但有些發現，不能直接應用到教育現場，理想與實際仍有差距。	可將研究結果立即應用於教育現場，而且可連續不斷持久性的改善；研究結果之應用，甚少超出研究者控制的範圍。

資料來源：研究者自行整理

衡諸上表 1 所述，綜合學者意見，研究者認為學校教育之廣續發展，其核心價值在於創造無限的可能性，教師可透過教育行動研究之精神，發揮教師個人課程專業魅力、展現個人教學特質、同儕彼此協同合作學習，有效落實學校課程發展的行動研究歷程。同時，藉由行動研究可以提昇教育實務工作者因應解決問題的能力，實現「教師即研究者」的教育專業地位，促進實務工作者的專業發展，縮小教育理論與實務情境之間的差距，進而改善傳統教育的缺失。

## 參、行動研究與教師專業發展

行動研究的推動，提供實務工作者一種研究的立場，有助於實務工作者繼續擴展自己對於目前課程研究的喜愛。行動研究是一種「教師即研究者」的概念，在實務中被研究的實務與研究實務的歷程之間並無區分，是一種思想信仰的意識形態，指引課程實務工作者(蔡清田，2000；Elliott, 1991；Stenhouse, 1975；McKernan, 2008；Schon, 1983, 1987)。

教師是學校課程發展在執行上的靈魂角色，除了積極參與教師專業社群，主動因應教育變革進行研究改進教學，仍需具備課程行動研究的專業素養；同時，對於課程發展趨勢更應具有敏銳的洞悉能力，才能為學校課程發展慎選適宜可行的行動取向。

### 一、教師行動研究

透過行動研究，可以培育教師邁向專業導向的途徑；它提供教師研究提問之機會、自省超越之機會、及行動策略之發展，解決教育現場的實際問題，培養「教師是課室當中的行動主體」(蔡清田，2003a：37)，藉由行動研究面對教育實務情境反省與檢討，提昇教師專業發展的能力用以解決教育實際所遭遇到的問題(林素卿，2002；陳伯璋，1988；陳惠邦，1998；歐用生，1996；蔡清田，2000)。

行動研究提供教師成為一位「教師即研究者」(teacher as researcher)的行動理念。正如同 Stenhouse(1975：143)所評論的，完善的課程研究和發展需要仰賴教師行動研究的實踐。實務研究則指出掌握「行動前的研究」(research for action)、「行動中的研究」(research in action)及「行動後的研究」(research on action)有助於學校課程發展的落實(雲大維，2006；蔡清田，2004)。吾人相信應用行動研究，可以有效化解教師實際遭遇的問題與困境，展現教師的專業知能；啟發教師課程批判意識，掌握課程的專業自主，更可避免教師在課程發展平庸化(蔡清田，2003b；Apple, 1986)。茲以表 2 臚列教師行動研究與專業知能之關係如下：

表 2 教師行動研究與專業知能之關係

教師行動研究階段	教師行動研究程序	教師專業知能
行動前的研究 (research for action)	1.行動前的省思／慎思 (reflection／deliberation for action) 亦即，陳述所關注的問題	為教師所擁有(of the teachers)
	2.研究前的省思／慎思 (reflection／deliberation for research) 即研擬可能解決問題的方案	教師透過情境分析瞭解在行動前的研究，擁有可預見課程發展之願景。
行動中的研究 (research in action)	3.行動中的省思／慎思 (reflection／deliberation in action) 亦即，尋求協同合作伙伴與諍友	為教師所掌握(by the teachers)
	4.研究中的省思／慎思 (reflection／deliberation in research) 即方案設計與執行實施過程	教師透過課程設計與實施過程，在行動中的研究，掌握課程發展的正確方向。
行動後的研究	5. 行動後的省思／慎思 (reflection／deliberation on action)	為教師所分享(for the teachers)
	亦即，課程發展評鑑與回饋	教師透過評鑑與回饋歷程，在行動後

(research on action)	6. 研究後的省思／慎思 (reflection／deliberation on research) 即公開呈現研究成果報告	的研究，分享課程發展成果與對未來之建議。
----------------------	--	----------------------

資料來源：〈課程行動研究的實踐之道〉，蔡清田，2007。課程與教學季刊，10(3)，頁 82-84。

承上表 2 所示，教師從事行動研究，於構築學校課程發展時，應更需關注在於虛心接受擔任教育行動研究的學者專家、諮詢人士、教師同儕之間，從「批判的諍友」(critical friend)角度所提供之建言(蔡清田，2003a；Elliott，1998；Stenhouse，1975)。因為，「耳中常聞逆耳之言，心中常有拂心之事，才是進德修行的砥石；若言言悅耳，事事快心，更讓此生理在鳩毒中矣。」(洪自誠，1993)。若能如此，學校課程發展願景將勾勒出為教師所擁有(of the teachers)、為教師所掌握(by the teachers)、為教師所分享(for the teachers)。

## 二、教師專業發展的內涵

關於教師專業發展內涵，實務研究指出，應包含：教育價值的知識、課程與教學知能、心理與輔導知能、班級經營及教育環境脈絡的知識(饒見維，1996)。隨著資訊網絡與數位學習時代的來臨，課程改革的步履快速前進，教師專業發展需要不斷與時俱進的成長，其迫切性不言可喻(溫明麗，2008a)。教師是專業自主的推動者，甚至是課程發展的建構者；落實教師專業知能並提供學生充分吸收新知(高新建，2006)，教師理當結合學生生活周遭親身體驗，進行課程研究以增進學生的學習樂趣，讓每個學生都是主角，回饋每個學生都有成功的機會；而教師也能透過專業倫理，培養自身帶得走的基本能力，實踐教師專業自主。溫明麗(2005，2008b)亦提出，教師專業自主實應包含教師專業知能與專業倫理。承上言，吾人可以瞭解到提昇專業發展對教師形塑專業化(professionalization)的重要性。

從教育實務現場，探討教師專業發展就是觀察與詮釋教師如何專業化的歷程，在此歷程中教師成為一位反思實踐者(reflective practitioner)(Schon，1983，1987)，反思是教師的一種專業形象(Altrichter，Posch，&Somekh，1993；McKernan，1996)。教育部(2003c)更指出，教師要達到自我專業發展，需培養反省與悅納自我，主動因應教育變革追求專業發展，並且進行課程研究改進教學，同時積極參與教師專業社群。從教師專業而言，每經過一次反思歷程即是教師再專業化的歷程(簡良平，2007：31)；其次，Simons(1985)實務研究發現，教師參與行動研究對於個人專業發展有明顯發展；再者，林素卿(2008)亦主張，教師透過行動研究不但可以增進個人內在反省，並且擴展教師發展實際教學策略的能力，解決教育的實務問題。綜合上述實務研究觀點本文以表 3，梳理教師專業發展內涵：

表 3 教師專業發展內涵

專業願景	內隱的專業修煉	外顯的專業展現
專業發展		
專業理念	以學生學習為主體的教育理念。	參加教育論壇與研習進修。
專業自主	處理並解決學生問題的高度技巧。	敬業精神與精進教學態度。
專業能力	課室高水準的班級經營能力。	強化課程理論與落實評鑑機制。
專業精神	關心課程理論與實務的聯結與省思。	以學校及社群觀感維護形象。

資料來源：作者自行整理

承上表 2 所示，沒有教師專業發展，就沒有課程發展；透過教師課程慎思熟慮才能形塑自己成為一位專業發展的慎思熟慮者，並且有效地協助學生進行學習，進而提昇學生受教育素質(蔡清田、鄭又嘉、陳鳳珠、雲大維、林峰毅、李旭民、賴乾永、吳錦雲、吳毓智等，2007；Stenhouse, 1975)。

#### (一)專業理念

就專業理念而言，學生是受教主體，教師以內隱的專業修煉，當以學生學習為中心的教育理念，教師專業理念，將影響學校教師成員的使命感與向心力，更能建構學校鮮明的課程特色。特別是教師如能掌握校內研習活動、參加校外教育論壇機會，以外顯的專業展現，透過持續進修共築課程對話平台，滿足成員素質提昇的專業願景(陳伯璋，2004；蔡清田，2005b)。

#### (二)專業自主

就專業自主而言，教師專業自主應掌握時代脈動，以內隱的專業修煉不斷自我精進，培養處理並解決學生問題的高度技巧，孕育行動智性的學習氣氛。特別是透過教育問題的專業對話，以外顯的專業展現，處處為解決學生問題著想，展現敬業精神與教學態度(歐用生，1996；溫明麗，2008b)。

#### (三)專業能力

就專業能力而言，教師藉由內隱的專業修煉，讓課室的教學活動設計多樣化，教學互動方式多元化，發揮課室高水準的班級經營能力，提昇班級常規的學習氣氛，深耕班級學習的活絡機制(林進材，2000)。特別是依循學生身心發展，同時配合課程綱要與學習領域，以外顯的專業展現，致力於縮短課程理論與實務之間的差拒，落實評鑑機制(蔡清田，2003c；蔡清田、雲大維，2007)。

#### (四)專業精神

就專業精神而言，課程是一種學習社群的組織，是一種動態的歷程(王恭志，2008)，教師應以內隱的專業修煉，關心課程理論與實務的聯結與省思。特別是以學校及社群觀感維護形象，在組織講求專業修煉的時代裡，教師以外顯的專業展現，不斷提昇與精進，才能邁向教師專業精神，廣納社區資源形塑出教師專業形象(陳伯璋，2001b；蔡清田，2001)。

### 三、行動研究對教師專業發展的啟示

當前課程改革強調課程規範的鬆綁，重視學生的生活經驗，培養學生學會做自己生活上的主人，而不是像過去的傳統教育，把學生複製成一本一本的百科全書。在每次課程改革的浪潮中，教師專業發展，幾乎是必然的話題。如果老師不想讓外界人士認為教師是「半專業」的話，那麼行動研究可以是一個很好的證明(王正雄，2004)。教師是課程革新的關鍵人物，必須串起教師的活力熱情，讓行動研究理念植基於教師生涯發展(陳伯璋，2001b；黃政傑，2001；蔡清田等，2007；Elliott,1998)。教師是學校教育脈絡的核心，也是推動各項課程政策的主幹，揆諸先進國家莫不以提昇教師專業發展為教育革新指標之一。透過行動研究歷程，記錄教師在教室辛勤教學的點點滴滴，透過教學檔案建立，化解教師在教學現場面臨的問題，建立專業能力提昇教學品質，增進學生學習成

就。綜上所言，本文認為行動研究對教師專業發展的啟示有：

### (一)建立教師教學檔案

教育最高原則是維護學生的受教權益，透過教學檔案(teaching portfolio)提昇教師專業能力，擇其重點進行教學實務改善，若教師能對此議題貫徹執行，也就能更接近經師、人師的專業發展。建立教師教學檔案，可以讓師生之間蘊育最佳互動模式，創造溫馨並友善的班級學習環境。課室觀察可說是一種對教師教學成效最普遍的一種評鑑活動。透過課室實際觀察的優勢，比較能夠具體看到教師教學信念(陳世佳，2004)、教材教法運用與學習情境佈置(林進材，2000)，以及有效的班級經營之學習氣氛(王財印，2005)，而這些資料的獲得有時是其他研究資料所無法提供建檔的；然而它卻是教師建構教學檔案，轉化為專業發展檔案(張德銳，2004)，用以彰顯精進教師課堂教學能力的重要依據。

### (二)改善教師教學品質

學校教師從事課程與教學之實施，是師生「教」與「學」活動的動態歷程(蔡清田，2008)。因此，教師絕對需要提昇教師專業發展能力(高新建，2006)，提昇課室教學品質。教師不只是教材教法詮釋者，更是課程內容的實際教學者，教師的專業表現對於學生學習品質有很大的助益。換言之，學校教師是課程與教學的最重要執行者，應多充實專業知能，如此才能深化教學活動的教育目標及潛在教育的功能，營造班級經營及師生最佳互動氛圍，避免衝突、對立，有效提升學生學習品質。承上言，研究者主張專業教師應致力形塑三贏的「改善教學品質」之教育行動研究願景，亦即：首先學生贏，讓學生的受教品質受到尊重；其次教師贏，讓教師的教學品質受到尊敬；最後學校贏，讓學校的教育品質受到尊崇。透過教師有效教學，掌握班級氛圍，進而發展更好的師生關係營造溫馨的班級學習環境，導引學生快樂學習。

### (三)增進學生學習成效

誠然，教師是課室教學的主要引領者，豐富精彩有趣的課程活動化、活動課程化，易引發學生學習的興趣，也是教師所期盼的教學現象。增進學生學習成效乃是教師教學效能展現在學生學習成就(黃德祥、薛秀宜，2004)。正如 Kidder(1989：313)研究所譬喻：「好的教師應該能適時放下樹幹讓學生安然渡過危險的溪流。」教育的主要目的在培養學生身心人格健全的個人，導引學生向上向善的學習歷程，在學習歷程中建立自尊與自信，在潛能充分發展中增進學生學習成效與實現自我，營建生命存在的精彩。本文認為運用行動研究營造一個積極關懷的教室文化，透過教師持續不斷檢核、省思回饋班級經營中的紀律秩序、課程內容、教學策略，評量方式是否需重新調適，確保課室是一個「課程發展的行動研究實驗室」的學習氛圍(蔡清田，2007)。

## 肆、課程發展與行動研究之關係

教師進行學校課程發展之行動研究，理當隨時檢視並符應課程綱要理念，一方面能提供教師行動研究思維，提昇教學多樣化的教學知能；另一方面亦能協助學校落實教師共同經營課程的理念，促成學校課程發展的永續經營(蔡清田，2005a；Tanner & Tanner，1995)。

### 一、教師結合SWOT+A=SWOTA在課程發展之重要性

教師是學校課程發展在執行上的課程決定者，應具備課程專業能力(蔡清田，2005b；Bernhardt, Hedley, Cattaro & Svolopoulos, 1998；Skilbeck, 1984)。對於課程發展趨勢更應具有敏銳的洞悉能力，才能為學校課程發展慎選決定適宜可行的行動取向。1970年代哈佛大學商學院提出的SWOT分析技術，可借鏡引用來瞭解學校未來發展的行動取向，及因應學校發展屬於自己學校特色的具體行動策略(雲大維，2006)。因此，運用SWOT+A=SWOTA情境分析，如圖1所示；酌以學校現有條件進行課程發展，剖析學生的教育需求，充分善用學校、家長期待、社區資源共享，樹立教師們共同奮鬥的目標，建構學校願景，建立學校課程發展的運作機制。

綜上所述，教師瞭解到在進行學校課程發展之行動研究時，可經由圖1中說明，按照X軸“橫軸代表內在因素：優勢(Strengths)(+)、劣勢(Weaknesses)(-)”與Y軸“縱軸代表外在因素：機會點(Opportunities)(+)、威脅(Treats)(-)”之座標概念。即依(第一象限、第二象限、第三象限、第四象限)之逆時鐘思考邏輯，而X、Y軸交叉之原點即為慎思熟慮觀點，檢視並擇取可行性的行動(Action)取向，學校可透過此種思維方式得出SWOT + A=SWOTA，進行學校課程發展的SWOTA分析(蔡清田、雲大維，2008)。

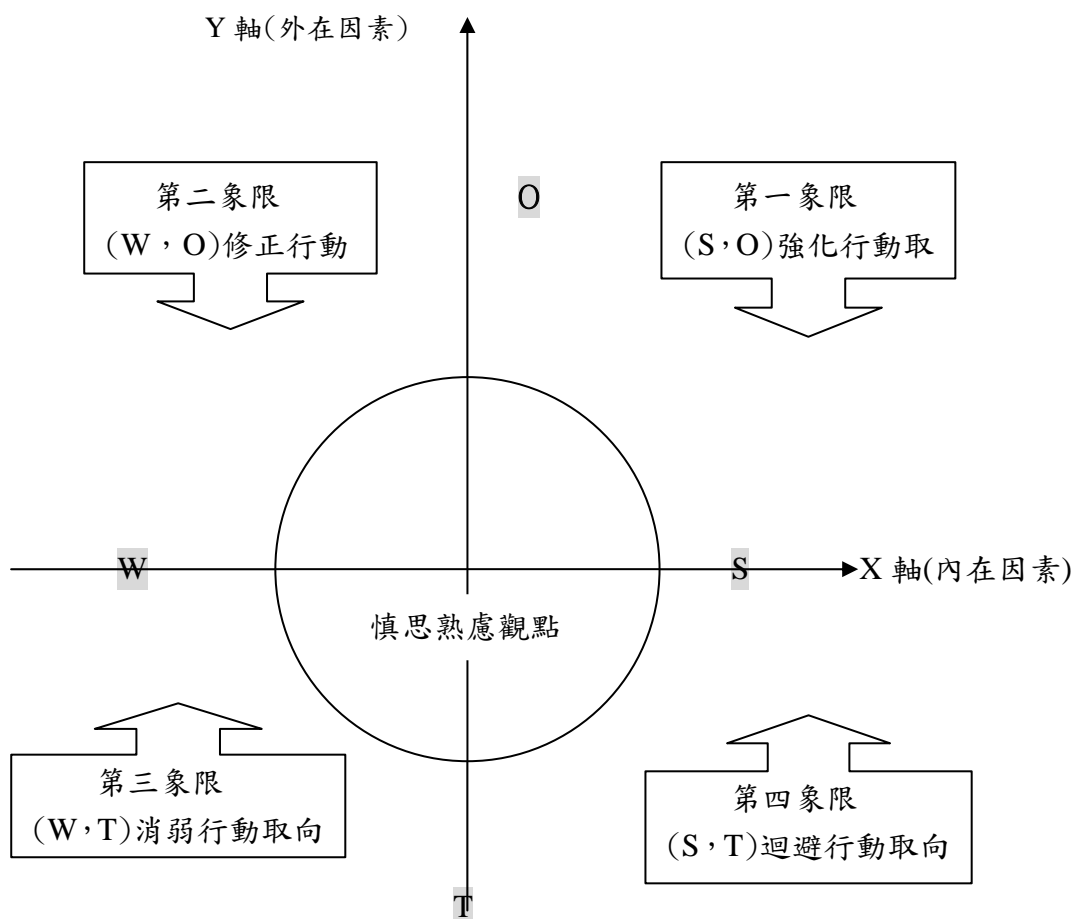


圖 1 SWOT 與行動(Action)取向關係圖

資料來源：〈從 SWOTA 分析鄉土教育課程發展之研究〉，蔡清田、雲大維(付梓中)。致遠管理學院學報人類教育分冊，3。

透過SWOT+A=SWOTA情境分析，建構學校課程發展與行動取向，已如圖 1 中所述，本文再加以說明如下：

- (一)(S, O)強化行動+(A)取向：強化內部優勢和外在機會，提昇學校課程發展競爭力。
- (二)(S, T)迴避行動+(A)取向：善用學校組織優勢，避免外在環境威脅到學校課程發展。
- (三)(W, O)修正行動+(A)取向：運用外在機會，改善內部學校課程發展的劣勢或弱點。
- (四)(W, T)消弱行動+(A)取向：降低校內弱點，避免學校課程發展受外在環境威脅衝擊。

綜上所言，教師可透過SWOT+A=SWOTA的分析，慎選並決定未來的行動取向，於學校課程發展上扮演課程決定者並進行課程發展。特別是在SWOT之後的Action強調未來課程發展的行動方向，以瞭解學校需求評估及未來的發展特色，並針對學校課程發展之情境影響因素加以分析。

## 二、課程發展與行動研究之關係

Carr 和 Kemmis(1986)研究指出行動研究強調在進行課程實務研究歷程中與教育實務現場之研究對象的互動關係，引領教育實務工作者嘗試去解決課程發展所面臨的問題。因此，行動研究強調在學校課程發展的辯證歷程中，體會「知」、「思」、「行」的教育行動聯結(陳伯璋，2001a；蔡清田，2007)，而在操作的歷程中教師應掌握課程發展與行動研究之關係，避免流於隨興恣意妄為的草率取向(蔡清田，2002)。茲以表 4，說明教師進行課程發展與行動研究之關係。

表 4 教師進行課程發展與行動研究之關係

教師進行課程發展(知)	相互關係(思)	教師行動研究(行)
課程的SWOT+A=SWOTA情境分析，分析學校教育的實際情境，教師衡量學校條件需求，研擬學校課程發展的可行取向。	教師雖是課程發展的重要角色，在實務觀點的情境分析上，往往忽略行動研究團隊其他成員的想法與感受，造成「一廂情願」的個人行動價值取向。	從實務觀點而言，教師行動研究係針對實際工作情境，採取具體行動取向，目的在改善教育實務的問題。
課程的願景構築，課程規劃是落實學校課程發展願景的途徑，它是一個長遠目標，需要組織成員共同努力完成的教育意象。	教師在課程發展的歷程中，應確實熟悉學校實務上可達成之願景，避免「曲高和寡」而造成行動研究團隊其他成員的緊張關係。	從實務反思觀點而言，教師行動研究係從實務工作場域，行動慎思和整體系統性研究反省思考的態度。
課程的方案設計，針對學校正式課程與非正式課程，擬定學習目標，一套完整的學習內容。	教師在課程設計的行動研究中，可免俗的流落於「本位主義」的窘境，此點是進行方案設計時所應衡量思考的衝突問題。	從專業觀點而言，教師行動研究係一種有意識的行動取向，並且是一種具有專業價值的公開化歷程。
課程的運作實施，是教育場域中實現教育理念的一種具體行動，透過規劃設計，避免「失去方向」造成嚴重的錯誤，導致課程實施所關過程，縮短理想與實務間的差距。	教師進行課程實施時，必須事先經過規劃設計，避免「失去方向」造成嚴重的錯誤，導致課程實施所關過程，縮短理想與實務間的差距。	從專業團體觀點而言，教師行動研究係意識到關注合作夥伴的研究歷程，同時強調團體活動，從發現問題、解決問題考驗成員的行動企圖。
課程的評鑑回饋，係在評斷課程教材與教學活動之規範性的價值過程，勾勒出課程發展合理決策，以提昇學校課程之品質。	教師需善用課程發展評鑑歷程，進行學生學習的評鑑，以作為改善課程之依據，避免「密醫診療」態度造成與其他成員意見的爭議。	從診斷和治療觀點而言，教師行動研究係一方面要瞭解學校教育問題之根本所在，另一方面要研擬提出解決教育現場問題的方法。

資料來源：學校本位課程發展的新猷與教務課程領導(頁 106)。蔡清田等，2007。台北：五南。

承上表 4 說明，關於教師進行課程發展與行動研究之辯證關係，教師行動研究應掌握 SWOT+A=SWOTA 情境分析、切忌課程發展由一人決策；運用行動智慧與膽識(蔡培村、武文瑛，2004)，致力行動研究以解決課程實務現場所遭遇的問題，藉由行動研究與協同合作夥伴，營造賽局理論的雙贏策略，避免陷入囚犯困境。

## 伍、教師行動研究對學校課程發展之啟示

學校課程發展是促進教師專業發展的經驗，教師行動研究透過參與歷程，需要有足夠的時間，在課程改革部分不斷省思回饋及吸收新的改變契機，教師在認知歷程中不只是被迫努力發展作品，還必須主動在課程發展歷程中融入專業發展，這樣參與者才能在投入的歷程獲得效益，也才能充實他們的專業。回顧教育部經多年討論與規劃的九年一貫課程，已於九十學年度正式實施，啟動教改新願景，讓每位學生都能學得會的，帶得走的及因應未來環境需要的基本能力。「課程綱要」之研訂，主要是反映過去課程標準、社會環境變遷與教育發展趨勢，教師透過行動研究轉化並貢獻自己的課程知識與經驗，使彼此體會到建構學校課程發展的喜悅。承上所述，教師應掌握課程發展趨勢，進行行動研究，以解決教育現況問題，落實學校課程發展，重視學生多元智能的開展，進而帶好每位學生。因此，教師行動研究對學校課程發展的啟示有：

### 一、精進教師課堂教學能力

透過建立教師教學檔案的課程，可以促進教師專業發展，特別是建置教師專業發展的教學檔案，可提供教師客觀資訊，有助於學校課程發展的進行與教師專業發展的有效落實(陳美如，2002；教育部，2003b；林進材，2008)。教師專業發展的教學檔案，除了強調教師專業發展，更重要是運用課程設計與教學、班級經營與輔導，研究發展與進修及敬業精神與態度，引導教師檢視改善教學，提高教學成效(張德銳，2003)。

所以，教師透過行動研究仍需藉由課程專業知識的行動智慧和能力，建立在有助於學生學習的班級常規，落實於課程與教學的核心。更甚而，教師應積極參與教育學術論壇、專題講座、數位學習、夜間專班課程、週末課程等在職多元進修管道，精進教師課堂教學能力。

### 二、終身學習的教師專業形象

成立課程設計小組配合教育行動研究，特別是為了改善教師教學品質，強化教師持續專業進修，激起學習動力，持續進行課程專業對話，建立終身學習的專業形象。同時健全課發會組織，研定學校整體課程發展目標、教學大綱與進度、評量方式；配合教師專業發展的進修研習，檢證實施新課程的得失，試著解決教學現場問題，隨時檢討改進。隨著課程改革的步履快速前進，教師理當進行課程研究發展，以增進學生的學習樂趣，讓每個學生都有受教育的機會，因此教師專業發展需要不斷與時俱進，持續更新專業化內涵與專業形象(楊國德，1996；溫明麗，2008a；Duke，1989)。

所以，鼓勵教師進行行動研究，持續進行課程對話與研習進修，分享「教」與「學」之教學相長的經驗，使課程發展能日新月異(林明地，2003)，協助教師落實學校教學活動(教育部，2003a)，可建立終身學習的教師專業形象，促進教師專業發展(黃富順，1995；吳明烈、李藹慈、賴弘基，2007)。

### 三、發揮以學生學習為中心的教師專業理念

學習是一個主動建構的歷程，特別是為了增進學生學習成效，教師應秉持課程多元化、教學多樣化，發揮以學生學習為中心的教師專業理念；透過學校課程經營規劃各種的教學活動與學習機會，滿足學生需求(蔡清田, 2002)。教師若能引起學生的學習興趣，體認學生是學習的主體，對於學生學習表現是有加乘效果的。教師應隨時貼近學生，傾聽學生的聲音；透過直接的觀察學生表現如：實作評量、口頭報告、課堂寫作等等，或間接的從學生作品評量。透過教學情境佈置的教學活動與課程實施，綜合評量學生整體學習表現。滿足學生創意需求，多給予鼓勵、讚賞，激勵學生學習的意向，增進學習成就。

所以，教師透過行動研究致力於營造良好的班級經營，建立良善的師生關係，訂定具體明確且合時宜的評鑑機制，如舉辦定期評量瞭解學生學習狀況、善用各種教學資源融入教學鼓勵學生參與表現，展現教師教學效能。適時檢視學生學習情形，幫助學生學習成長(Kidder, 1989)，教師教學效能展現在學生表現，具有一定效度(黃德祥、薛秀宜, 2004)。

#### 四、掌握課程改革脈絡

課程改革係以「課程綱要」取代「課程標準」，藉此降低教育部對於基層教師課程決定的規範與限制，落實課程鬆綁的教育願景。透過課程統整打破傳統學科內容，鼓勵教師行動研究，提昇教師專業發展。因此，研究者臚列表 5「1993 年實施課程標準與 2001 年實施課程綱要」進行比較如下：

表 5 1993 年課程標準與 2001 年課程綱要

教育制度 項目分類	1993 年實施課程標準	2001 年實施課程綱要
課程政策	1. 著力課程忠實觀	1. 落實學校課程發展
	2. 強調教育機會均等	2. 重視個別化多元化適性化
	3. 落實九年義務教育政策	3. 推動九年一貫課程革新
課程目標	1. 量的擴充	1. 質的提昇
	2. 有教無類	2. 把每位學生帶上來
	3. 重視智育	3. 開展多元潛能
課程規劃	1. 強調升學聯考科目	1. 強調終身學習態度
	2. 重視學科知識內容	2. 重視學生基本能力
	3. 學科分化科目林立	3. 七大學習領域課程統整
課室教學	1. 分科教學	1. 協同教學
	2. 能力編班	2. 常態編班
	3. 能力分組	3. 合作學習
課程經營	1. 行政控制課程管理	1. 強調課程鬆綁
	2. 中央集權制定課程標準	2. 授權學校課程發展自主
	3. 統一制式學校教育	3. 鼓勵發展學校特色
教材用書	1. 規定用書統一部編本	1. 開放民間參與審定本
	2. 教師對課程內容較無選擇機會	2. 激勵教師進行課程設計
	3. 由政府統一選購	3. 組織教科書選用小組
課程評鑑	1. 要求照表上課	1. 鼓勵教師行動研究
	2. 傳統紙筆測驗評量	2. 採用多元評量機制

資料來源：作者自行整理

綜合上表 5 所述，掌握課程標準與課程綱要之教育制度，瞭解當前課程改革強調課程規範的鬆綁，重視學生的生活經驗，特別是透過教師行動研究有效落實學校課程發展，可以強化教師在課室教學成效、協助學生有意義的學習，建構學校課程發展的願景與遠景。

所以，組成課發會與課程設計小組依據課程綱要規劃學校課程發展願景，鑑於課程與教材是學校教育的核心，故需不斷檢視實施與修正回饋，建立課程品質管理機制。

### **五、課程發展與行動研究結合為課程行動研究**

課程行動研究係結合「課程發展」與「行動研究」理念，採取課程實踐觀點(蔡清田，2007)。特別是學校應就課程發展的實際現場問題，透過行動研究前的支持，針對施教之教師提供有關課程的充分專業研習與發展活動；在行動中的研究，於課程實施之際能尋求解決或獲得學校相關人員的協助或支持；在行動後的研究，經過一段較長時間的課程實施後，評量學生認知、情意、技能層面上的學習表現，發表課程效果，教師並樂於繼續未來推動課程所列的課程目標。承上言，教師透過行動研究可尋求同儕研究夥伴，掌握課程行動方案，分享課程評鑑成果與掌控學校未來課程發展方向。

所以，學校應該增能教師專業自主善用教科書提供適切的練習作業、及其所選擇相關附屬教材以維護學生的受教權益，配合課程發展提供合適的教學策略，佈置教室學習角、主題教學活動設計及實施方式，激發學生學習動機；活絡教師行動研究，擇其重點進行教學實務改善，可以讓師生之間蘊育最佳夥伴關係，希望同時落實課程發展與行動研究的教育理念(蔡清田主譯，2004)。

### **六、鼓勵教師即課程發展者，教師即課程行動研究者**

教師在課程設計教材之時，搭配學生的學習心理，以課程慎思為課程發展的核心，以教師為中心、學生為受教主體，以行動研究的觀點取材，讓教材反映真實情境。Rapoport(1970)研究認為行動研究的目的，協助實務工作者澄清問題，並且找出彼此協同合作的目標。其次，Rapoport 將行動研究視為一種特定的應用研究類型，參與者透過實際經驗的問題，直接尋找一種課程實務的解答，並且提供一些課程理論上的成果。這呼應了 Stenhouse(1983)的論點：「最後，藉由理解學校世界來改變學校世界的人，是教師」。教師專業發展及課程實務革新是有其價值的，而不能將之視為「新耶路撒冷」(New Jerusalem)的異端邪說。教師在學校課程發展占有重要的角色，教師即課程發展者必須被視為專業行為的重要一環，特別是教師即課程行動研究者，強調參與者對於歷程與結果具有批判反思的自主能力 (McKernan, 1996)。因此，課程發展可以鼓勵教師即課程行動研究者，行動研究也可以鼓勵教師即課程發展者。

## **陸、啟示**

本文透過教師行動研究進行有系統地闡述教師專業知能、梳理教師專業發展，期望獲得教師教學品質的改善及增進學生學習成效；瞭解課程發展與行動研究之關係以掌握教育實務情境，進而成為學校課程發展的行動研究者。

### **一、鼓勵教師行動研究，提昇教師專業知能，建立終身學習的教師專業形象**

學校教學場域當中教師是課程決定的主體與動能，教育品質良窳的關鍵也在教師，透過行動研究，可以培育教師邁向專業導向的途徑；它提供教師研究提問之機會、自省超越之機會、及行動策略之發展，解決教育現場的實際問題。作為學校教師，因應課程改革教育思潮，主動深耕行動研究，是提昇教師之教學生涯發展的良好研究取向。

## **二、重視SWOT+A=SWOTA情境分析，掌握學校課程發展方向**

藉由情境分析才能掌握學校課程發展的行動方向，同時亦可讓課發會組織成員瞭解學校發展體質，教師以慎思熟慮的態度，規劃具體可行的學校整體課程經營之教育藍圖，進一步勾勒出屬於學校課程發展的願景。

## **三、精進教師課堂教學能力，建構學校課程發展特色，成為具有吸引力的學校**

配合教育部 2006 年精進教師課堂教學能力實施計劃，融合學區特性推動在地性之課程與教學特色；建構學校課程發展之教學網絡系統，透過行動研究提供教師資源共享與經驗分享的專業對話平台，培養新一代教師因應課程改革願景的課程行動研究思維。

## **四、重視課程設計，讓課程實施更活潑有趣，落實課程評鑑制度**

組成課程行動研究小組，結合教師專業理念的展現，重視課程設計協助學生進行有意義的學習，以獲得學習成果所具備的基本能力；並且透過學習領域小組進行課程統整，促使有系統且完整的呈現教材、教學內容講解清楚、上課進度適中、運用評量改善教學，讓課程實施更活潑有趣，深化課程行動研究的美意。讓教師確認有評鑑的需求，再進行評鑑，會有較佳效果。課程評鑑如能融入教師的教學生活，並且透過自我評鑑與同儕評鑑「做中學」，可協助教師建置教師教學檔案，以利課程評鑑的運作實施，進而促進教師專業發展。因此，完善的評鑑制度，可以提昇教師教學成效。行動研究團隊集思廣益，透過分析、檢核、評鑑的行動研究取向，讓教育現場之教師再思、檢討、修正回饋而成為一位反思實踐的行動研究者。

## 參考文獻

- 王正雄(2004)。小學校教師行動研究實錄。師友月刊，445，53~55。
- 王財印(2005)。新時代的班級經營與教室管理。載於王財印、吳百祿、周新富(合著)，**教學原理**(頁 171-191)。台北：心理。
- 王恭志(2008)。幽靈的隱喻及其對本土教師課程願景的啟示。教育研究月刊，170，77。
- 林進材(2000)。教學理論與方法。台北：五南。
- 林進材(2008)。教學檔案的運用與研究對教師專業發展的啟示。教育研究月刊，167，5-13。
- 林素卿(2002)。教師行動研究導論。高雄：復文。
- 林素卿(2008)。行動研究與教學檔案於教師專業發展之應用。教育研究月刊，167，24-35。
- 林明地(2003)。校長學—工作分析與角色研究取向。台北：五南。
- 吳明烈、李藹慈、賴弘基(2007，10月)。我國終身學習的發展困境與改進策略之研究。論文發表於國立屏東教育大學終身學習國際學術研究會，屏東縣。
- 洪自誠(1993)。菜根譚。台南：大夏出版社。
- 孫志麟(2004)。開啟專業學習的新視窗：教師的知識管理。教育研究月刊，126，5-18。
- 高新建(2006，9月4日)。教師專業表現的期待。國語日報，13版。
- 教育部(2003a)。教學創新九年一貫課程問題與解答。台北：作者。
- 教育部(2003b)。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域。台北：作者。
- 張世平(1996)。行動研究法。載於黃光雄、簡茂發(主編)，教育研究法(頁 341~363)。台北：師大書苑。
- 張德銳(2003)。我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略。教育資料與研究，53，1-12。
- 張德銳(2004)。教學檔案：促進教師專發展。台北：高等教育。
- 陳惠邦(1998)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 陳伯璋(1988)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 陳伯璋(2001a)。學校課程發展與行動研究。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(頁 35-47)。台北：揚智。
- 陳伯璋(2001b)。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北：師大書苑。
- 陳伯璋(2004)。追求生命意義的教師專業發展。教育研究月刊，126，99-105。
- 陳美如(2002)。當教師遇見課程評鑑：轉變與成長。台灣師範大學學報教育類，47(1)，17-38。
- 陳世佳(2004)。以教師專業成長為目標之教師評鑑。教育研究月刊，127，35。
- 溫明麗(2005)。教育理念與實踐 Q&A。台北：師大書苑。
- 溫明麗(2008a)。教育 101 教育理論與實踐。台北：高等教育出版社。
- 溫明麗(2008b)。教育哲學—本土教育哲學的建構。台北：三民書局。
- 甄曉蘭(2003)。課程行動研究。台北：師大書苑。
- 黃富順(1995)。成人心理與學習。台北：師大書苑。
- 黃光雄(主譯)(2001a)。S. M. Drake 原著。統整課程的設計。高雄：麗文。

- 黃光雄(主譯)(2001b)。R. C. Bogdan, S. K. Biklen 原著。質性教育研究：理論與方法。嘉義：濤石。
- 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(頁 223-239)。台北：揚智。
- 黃政傑(2005)。課程改革新論-教育現場虛實探究。台北：冠學。
- 黃德祥、薛秀宜(2004)。教師評鑑的模式與發展趨勢。教育研究月刊，127，20。
- 雲大維(2006)。教導主任進行鄉土教育自編教材課程發展之行動研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 楊國德(1996)。成人教育發展策略。台北：師大書苑。
- 潘慧玲(主編)(2004)。教育研究的取徑：概念與應用。台北：高等教育。
- 潘淑滿(2006)。質性研究：理論與應用。台北：心理。
- 賈馥茗、楊深坑(主編)(2004)。教育學方法論。台北：五南。
- 歐用生(1996)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 歐用生(2001)。課程改革。台北：師大書苑。
- 歐用生(2003)。課程典範再建構。高雄：麗文。
- 蔡培村、武文瑛(2004)。領導學理論、實務與研究。高雄：麗文。
- 蔡清田(2000)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 蔡清田(2001)。課程改革實驗。台北：五南。
- 蔡清田(2002)。學校整體課程經營—學校課程發展的永續經營。台北：五南。
- 蔡清田(2003a)。教育行動研究。台北：五南。
- 蔡清田(2003b)。課程政策決定。台北：五南。
- 蔡清田(2003c)。落實學校課程評鑑。教育研究月刊，112，37。
- 蔡清田(2004)。課程發展行動研究。台北：五南。
- 蔡清田(主譯)(2004)。J. A. McKernan 原著。課程行動研究。高雄：麗文。
- 蔡清田(2005a)。課程領導與學校本位課程發展。台北：五南。
- 蔡清田(2005b)。課程改革與教師專業發展。教育研究月刊，135，119-126。
- 蔡清田(2007)。課程行動研究的實踐之道。課程與教學季刊，10(3)，75-89。
- 蔡清田、雲大維(2007)。影響國小教師鄉土教育課程決定因素之研究。國立屏東教育大學教育類學報，29，89-122。
- 蔡清田、鄭又嘉、陳鳳珠、雲大維、林峰毅、李旭民、賴乾永、吳錦雲、吳毓智等(2007)。學校本位課程發展的新猷與教務課程領導。台北：五南。
- 蔡清田(2008)。課程學。台北：五南。
- 蔡清田、雲大維(付梓中)。從 SWOTA 分析鄉土教育課程發展之研究。致遠管理學院學報人類教育分冊，3。
- 簡良平(2007)。教育專業化歷程的觀察與反省：以一位偏遠國小教師之行動研究為例。課程研究，3(1)，29-58。
- 饒見維(1996)。教師專業發展—理論與實務。台北：五南。

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B.(1993).*Teachers investigate their work : An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Apple, M.W.(1986).*Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Bernhardt, R. Hedley, C. N., Cattaro, G. & Svolopoulos, V.(1998). *Curriculum leadership: rethinking schools for the 21<sup>st</sup> century*. Englewood Cliffs, NJ: Hampton Press.
- Carr, W.& Kemmis, S.(1986).*Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Duke, C.(1989).Training of adult educators. In C.J.Titmus(Ed.).*Lifelong education for adults: An international handbook*(360-370).Oxford, England: Pergamon.
- Elliott, J. (1981).Action research: a framework for self-evaluation in schools. Working Paper No. 1, Schools Council Programme 2, *Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning Project*. Cambridge, England: Cambridge Institute of Education.
- Elliott, J. (1987).*Educational theory, practical philosophy and action research*. British Journal of Educational Studies, 35(2), 149-169.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, England: Open university Press.
- Elliott, J. (1992).What is action-research in schools. In Deakin University. *The action research reader*(pp.121-122) Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Elliott, J. (1998).*The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. Buckingham, England: Open University Press.
- Kidder, T.(1989).*Among school children*. Boston: Houghton Mifflin.
- McKernan, J.A.(1991).Principles of procedure for curriculum action research. *Curriculum*, 12(3), 156-164.
- McKernan, J.A.(1996).*Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. New York: Routledge.
- McKernan, J.A.(1998).*Teachers as researcher: Paradigm and praxis*. *Contemporary education*, 59(3), 154-158.
- McKernan, J.A.(2008).*Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. New York: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J.(1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Rapoport, R.N.(1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23(6) , 499.
- Schon, D.A.(1983).*The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Schon, D.A.(1987).*Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.
- Simons, J.M.(1985).*Action research as a means of professionalizing staff development for*

*classroom teacher & school staffs*. Williamsburg, VA: Development Council. (ERIC Document Reproduction Service No. ED275639)

Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Stenhouse, L. (1983). *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann.

Tanner, D. & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

# **Action Research and its Implications on Teachers' Professional Development and School Curriculum Development**

**Ching-Tien Tsai**

Professor  
Graduate Institute of Curriculum  
National Chung Cheng University

**Dah-Wei Yun**

Doctoral Student  
Graduate Institute of Curriculum  
National Chung Cheng University

## **Abstract**

A school is a base in school-based curriculum development and teachers need to be encouraged to conduct deliberation and action research in the process of school curriculum development. In this article, the authors argue that school teachers could apply action research to explore curriculum theory and practice in the process of school curriculum development. In particular, the authors argue the importance of action research first. Second, the authors in this paper explore the content of teacher professional development. Furthermore, curriculum development is used to assist curriculum developers diagnose curricular needs and enhance teachers' professional development. Finally, conclusions and suggestions are proposed to promote professional development of teachers and teachers' action research in the process of school curriculum development.

**Keywords:** action research, school curriculum development, teacher's professional development