

促進反思教學發展與實施之行動研究

國立花蓮教育大學教育行政與管理學系。簡梅瑩。助理教授

摘要

此文分別以文獻分析及筆者個人之教學研究經驗，介紹探討行動研究於促進教師反思教學的發展與實施。行動研究可以幫助教師以系統性螺旋交織的方式，進行教學前、中、後的持續性反思。行動研究不僅能促進教師持續性的教學反思，也能同時提供教師永續性的專業發展。

就文獻分析部分，筆者先介紹三種行動研究類型，並提供教師或實務工作者分析自我反思能力表現與發展的指標，再根據行動研究的實施歷程及研究形式，探討反思教學之發展與限制。

筆者並以個人教學研究經驗之回顧，介紹行動研究於促進個人教學之反思。第一階段行動研究促使教師能持續檢視自我教學、並關注學生的學習需求與狀態；第二階段行動研究促使教師能以多元觀點的脈絡化分析，思考教學的問題所在，並持續探討問題解決之方法。

關鍵詞：行動研究、反思教學、教師專業

The Development and Implementation of Reflective Teaching Using Action Research

Mei-Ying Chien © Assistant Professor, Department of Education Administration and Management, National Hualien University of Education

Abstract

Based on an analysis of the literature and the author's own research experience, this paper proposes the use of action research in implementing reflective teaching. First the researcher introduces three types of action research—which employs systematic inquiry into the teaching process and thereby helps teachers to reflect on their own teaching so as to develop their profession. Then she provides guidelines for analyzing teachers' capacity for self-reflection, in terms of both development and performance. Next, the four implementation stages of action research are introduced, and finally the limitations of teachers' capacity for self-reflection in an action research project are discussed.

The author also uses her own research experience as an example to show how action research is conducted in such a way as to promote teachers' capacity for reflection. The first phase of action research helps the teacher to continue reflecting on her own teaching and the degree of her concern for students' learning needs and performance. The second phase helps the teacher to examine and then solve the problems she faces by employing a contextual analysis of social, political and cultural viewpoints.

Keywords: action research, reflective teaching, teachers' profession

壹、前言

反思教學之重要性，就筆者的教學與研究經驗發現：對教師而言，在能促進教學角色之覺知與教學過程之檢視；對學生而言，則因學習過程受到關注，而能發展對學習內容之專注與興趣。反思教學於教師專業發展，特別是職前教師之專業知能發展，是許多理論及實徵研究探討的重心。綜觀前人所提出與實施之反思教學作法，包括有：省思日誌（reflective journal）、教學檔案（portfolio）、個人生活史（autobiographical life history）、民族誌研究（ethnography）、個案研究（case study）、行動研究（action research）。

教學目標的有效達成，端賴教師教學前的準備、教學中的修正及教學後的評估。省思日誌、教學檔案、個人生活史、民族誌研究及個案研究，可分別提供教師進行教學前、中、後的自我檢視、修正及評估。而行動研究則可以幫助教師以系統性螺旋交織的方式，進行教學前、中、後的持續性反思。行動研究不僅能促進教師持續性的教學反思，也同時能提供教師永續性的專業發展。因此，此文以行動研究與反思教學為核心，進行相關文獻的整理與分析，探討行動研究之類型，反思教學之思考層級與內容及應用行動研究於反思教學之發展與限制。此文最後並以筆者個人之教學研究經驗，介紹所採用實施之行動研究類型及回顧分享此研究歷程如何促使個人教學之反思。

貳、行動研究之類型

行動研究之進行，就目的而言，主要是為能改善教學實務的困境及提昇教學的品質，就進行的方式而言，有採教師與專家的合作研究方式，也有教師即研究者的單獨執行方式。許多學者依據行動研究進行之目的與方式，提出不同的類型區分，主要分為三類。Grundy（1988）將行動研究區分為：技術的、適用的及解放的形式。Holter 和 Schwartz-Barcott（1993）將行動研究分為：技術合作的策略、相互合作的策略及提昇策略。Mckernan（1991）則視行動研究為：科學技術觀點的問題解決、適用並計劃發展的行動研究形式及具批判解放的行動研究。Berg（2004）綜合上述觀點，整理出三種類型，分別為：

一、技術的／科學的／合作的形式

（Technical/Scientific/Collaborative Mode）

採用此形式之目的，是為能試驗某一行動方案對研究對象之功能與改變，並根

據所參照之理論架構，發展與擬定行動方案。研究者與實務工作者採用合作的關係，進行問題的探討及行動方案的擬定與實施。研究者扮演合作者與促進者的角色，而實務工作者則回報及提供研究者各種與研究對象有關之訊息。因此，實務工作者提供研究者與研究對象間訊息溝通的管道，研究者可藉由實務工作者所提供之訊息，界定問題與發展方案，而實務工作者則負責將研究者之理念，執行與傳遞至研究對象。

此行動研究之有效執行，有賴實務工作者的參與及研究素養的具備。實務工作者需能清楚瞭解所擔任的角色任務及具備行動方案執行的能力、並能客觀且確實的提供研究者掌握研究過程中各種相關的訊息。研究者也需能與實務工作者建立友善互助的良好關係，以能確實掌握問題，並促使實務工作者的積極參與。

二、適用的／互相合作的／計劃式的

(A practical/Mutual Collaborative/Deliberate Mode)

此形式是由研究者與實務工作者，以合作的方式，共同進行對問題的界定及發展可能的行動方案。研究者與實務工作者共同置身於研究場域，以達成對問題的界定與共識，實務工作者再繼而將訊息溝通傳遞給研究場域內的其他人員。

此形式著重研究場域內所有人員的參與，特別是行動方案實施的對象；因此，所擬定之行動方案常聚集有場域內所有參與人員的意見與看法，並以增能及解放研究對象為主要的目標。

此行動研究之實施，主要在於幫助實務工作者反省及瞭解所運作之工作內容及藉由研究的執行，蒐集及整合新的資訊，並發展及實施能有助於研究場域內所有人員改變的行動方案。

三、解放／提昇／批判科學形式

(Emancipating/Enhancing/Critical Science Mode)

此形式是由實務工作者個人，透過實踐（praxis）與解放（emancipation）的方式，進行問題的澄清與行動方案的擬定。透過此方式，可分別達成兩項行動研究目標：（一）幫助實務工作者進行理論與經驗的聯結，並能將所學理論知識，應用於解決所面臨的問題；（二）幫助實務工作者進行對自我角色的探討與覺知，透過意識的覺醒，以瞭解促成問題的根本因素。

此行動研究之實施，需要實務工作者具備有自我反思與批判的能力，而批判能力的發展則需要透過理論學習、自我啟發及行動。理論的學習與認識能啟發實務工

作者對自我角色與工作的覺醒，並透過思考模式的解放與增能，促使他們採取行動與改變。

參、反思教學之思考層級與內容

反思是幫助教師達到個人解放及專業自主的具體作法（Calderhead, 1989）。教師在甚麼時候進行思考，並根據此意識採取行動，Schon（1983, 1987）提出有「行動前的反思（reflection for action）」、「行動中的反思（reflection in action）」及「行動後的反思（reflection on action）」三種反思類型。此三種反思類型，在教學行動過程，呈現螺旋的交織狀態，所以並無固定的上下或先後之分，三者必須妥善互補運用在教學實踐的過程，教師才能透過反思之運作，以達到教學之目標（陳美玉，1998）。

另外，教師需要思考或解決甚麼問題，Hyun和Marchall（1996）整合前人之討論與觀點（Berliner, 1986; Fuller & Bowe, 1975; Glickman, 1990; Lasley, 1992; Van Manen, 1977; Zeichner & Liston, 1987），並就個人不同之認知興趣及需解決之問題，提出三種層級類型的反思，分別為：技術性的反思（technical reflection）、實踐的反思（practical reflection）、批判的反思（critical reflection）。技術性的反思，基於「工具性（instructional）」的興趣，針對所認知的特定問題，思考應付與解決的方法，以達到教學策略之效能為目標。實踐的反思，基於「概念性（conceptual）」的興趣，針對所採取的教學決定與行動，思考相關之機構的、社會的及歷史的限制與影響因素，即能檢視「背景脈絡（context）」對教學的意義與影響，並思考及尋求更具意義的教學目標。批判的反思，基於「對話的（dialectical）」關注，教師能以批判及多元的觀點，檢視教學的過程與結果，即能以轉化知識者的角色（transformative intellectuals），思考學校教育及自我教學對整體社會的影響與貢獻，並以達到積極的教學改變為目標（陳美玉，1997；Zeichner, 1981; Zeichner & Liston, 1987, 1990）。

歷年來有許多學者致力於反思內容或層級之界定，主要是藉由不同反思能力之區分，以作為個人思考能力表現或發展之分析。綜括分析各學者所界定區分之反思內容或層級，包含有：對事件之回顧（technical level）、對事件之尋求解釋（descriptive level）、對事件之不同思考觀點與分析（dialectical level）、對事件以道德、文化及社會重構之觀點進行批判分析（critical level）。

Hatton和Smith（1995：38）指出：我們通常缺乏對「反思」下一個適當及完整的界定，這使問卷調查及其他研究工具的操作，產生嚴重的困難。另外，他們也指出與反思相關的研究，多數缺乏較為周全的研究方法規劃及多元資料的蒐集與分析。

基於上述之背景，Hatton和Smith以雪梨大學的師資課程學生為研究對象，並採用行動研究及各項課程作業與活動，進行相關資料的蒐集。Hatton和Smith透過所蒐集之

表 1 反思能力之參考指標

反思的類型	反思的本質	反思的內容
行動中的反思 Reflection-in-action 強調教學中所感受的衝擊，進行於已累積有相當的教學經驗。	5. 多元觀點的脈絡化 Contextualization of multiple viewpoints 根據所面臨的教學情境，能應用1-4之技巧來思考各種可能的原因。	能就專業所面臨的問題，進行立即性的思考與處理（能回顧自己的思考歷程，並與他人分享）。
行動後的反思 Reflection-on-action 強調學習任務的達成與感受的衝擊，進行於職前課程結束後。	4. 批判性的 Critical（社會的重新建構） 根據個人的道德指標、自我的專業目標與實踐，將所見的事件問題化。 3. 對話性的 Dialogic（具自主性、認知性及文本性） 比較對照不同的想法觀點，並尋求其他可能的解決方法。 2. 描述性的 Descriptive（具發展性、個人獨特性及講求社會效率） 尋求可能的最佳作法。	納入社會、政治及文化等影響因素，思考個人行為對他人的影響。 能傾聽自我內在的聲音（或透過與他人的對話），以尋求解決專業中所面臨問題的可能方法。 分析自我專業角色的表現，並解釋所採取或表現的行為。
技術的合理性 Technical rationality 強調自我與學習的任務，進行於教學前的準備階段。	1. 技術性的 Technical（決定所採取的行為） 根據所學習過的理論知識，多以自我的焦慮及先前的經驗進行思考。	開始從所參與的教學練習情境，評估自己所表現的行為及能力（有時是與同儕一起進行評估）。

資料來源：Hatton & Smith（1995：45）。

各類資料，包括：省思日誌、小論文、自我評量報告、微縮教學（microteaching）影帶、結構式訪問，並對照其他學者已提出之分析（Schon, 1983, 1987; Van Mannen, 1977; Valli, 1992），整理出反思之類型及對應表現之思考內容。表1為Hatton和Smith所分析整理之反思類型與內容：

Hatton 和 Smith 根據三種反思的類型，整合他們的資料分析與先前學者的觀點，提出各類型「反思本質」及「反思內容」之界定與描述。以筆者個人之教學研究經驗為例，上述反思層級與內容之界定，能提供教師分析個人所採取之教學行動及評估個人所應用與表現之反思能力。

肆、行動研究於反思教學之發展與限制

行動研究之目的在能改善教學的困境與問題，為能達到此一目的，行動研究所採用的方法是相當有系統的，實施步驟為自我反省的螺旋式概念，包含了規劃、行動、觀察、反省及再規劃（蔡清田，2000）。行動研究能促使教育實務工作者隨時檢討工作的內容與過程，不斷進行工作的修正，以符合實際情境的要求，並以批判解放的觀點，反省檢討社會意識形態結構的型塑與影響，此也是實踐反思教學之本質與目的。

行動研究可以轉變實務工作者的實務工作品質，並改進其對實務工作生活的詮釋。行動研究包括「診斷問題」、「選擇方案」與「評鑑反應」的反省思考，而且超越了實務反省評鑑，具有批判反思的價值（蔡清田，2000：35）。

根據 Schon（1983，1987）所提出之三種反思類型：行動前的反思、行動中的反思及行動後的反思，教師視所要達成之目標，可單獨採用三者於教學行動的過程，也可以螺旋交織的方式，將三者互補運用在教學實踐的過程。而行動研究之自我反省的螺旋式概念，有助於促進教師能將教學視為一持續循環反省、檢視與修正的過程，即能促使教師將三種反思類型互補運用在教學實踐的過程。

一、行動研究於反思教學之發展

行動研究之實施，大致可分為四個歷程：確認所待解決的問題、研擬解決問題之行動方案、實施行動方案、評鑑與回饋；以下就行動研究每一實施歷程之工作內容及可促進之反思能力，進行探討與說明：

（一）確認所待解決的問題

行動研究實施之首要歷程在能澄清與陳述所需關注的問題領域及主要之問題焦點。前文中所介紹之三種行動研究類型，對問題的界定，除由教師本身單獨進行問題的思考與確認之外，也可諮詢外來專家的意見看法、或藉由與外來專家的合作，

進行工作情境脈絡的掌握瞭解與問題診斷。

（二）研擬解決問題之行動方案

行動研究的第二個歷程是擬定解決問題之行動方案。行動方案的規劃，應能提供行動實施的先後順序，並能保有行動計劃及實施程序修正的彈性；另外，也應思考所需進行蒐集之相關資料，及資料的蒐集方法。教師可根據所關注及待解決之問題，自行研擬行動方案，或藉由諮詢他人意見及尋求外來專家的合作，協同研擬可行之行動方案。

上述歷程一與二，可促使教師進行教學前之評估與準備、或教學行動後的反省批判。根據表一，Hatton和Smith所提出之反思能力參考指標，教師可根據個人的理論學習與教學經驗、或藉由與他人的對話，應用技術性、描述性及對話性的反思，思考檢視所採取的教學行為，及尋求可促使教學改進的具體方法或行動方案。

（三）實施行動方案

此歷程是能具體實踐所擬定之行動方案，並著手於各種相關資料的蒐集，以所蒐集分析之資料，來監督所實施之行動方案。教師應能詳細記錄此歷程所採用之資料蒐集方法及各方法所蒐集之資料內容，並透過所蒐集分析之資料，進行教學與行動方案的檢視與反省。

此歷程在能促使教師進行教學行動中的反思，教師除透過各種資料的蒐集，審慎記錄與評估行動方案之實施過程，也能同時思考與教學過程有關之社會、政治及文化等影響因素，對自我教學與學生學習之影響，即能根據行動研究所要達成之專業目標與實踐，進行批判性的反思，將所觀察的事件問題化，並能以多元觀點的脈絡化思考方式，進行立即性的問題處理與解決。

（四）評鑑與回饋

行動研究的實施，是透過持續不斷的行動與反省，以解決所關注或面臨的問題；也就是說，在行動方案實施的同時，教師或實務工作者即進行有持續的自我反省與批判，以能幫助他們瞭解及評估所規劃行動的影響與效能。因此，教師或實務工作者的自我反省與批判是貫穿實施於整個行動歷程。在行動研究實施歷程結束後，所進行之自我反省與批判，主要是能提供教師或實務工作者進行整體行動計劃之評鑑與回饋，以評估行動方案之效能，即是否順利解決問題，或思考下一循環行動研究所需進行之修正與準備。

此歷程主要在能促使教師進行教學行動後的反思及準備下一循環的教學行動。教師可藉由回顧行動的歷程，並且思考與他人的對話，再次傾聽自我內在的聲音，以對話性的、批判性的及多元觀點的脈絡化思考方式，檢視評估教學行動的效能與

影響，進而尋求更適當的問題解決途徑與方法。

二、行動研究於反思教學之限制

根據前文所介紹之三種行動研究類型及行動研究之歷程，可以發現行動研究的實施，是以持續反省批判的思考本質，達到問題的改善與解決。

行動研究之實施，基於教師即研究者、教師以自己的工作情境為研究場域及教師為研究結果之主要應用人員等之研究特質，致使教師的思考批判常會受限於教師及研究者本身對教學現象的敏感度、教師權威角色的介入與影響及教學效果的自我應驗等因素。簡而言之，行動研究於反思教學之促進，常因教師個人的主觀及權威角色而受到限制。

因此，為能促使反思教學之進行及達成行動研究之目的，教師或行動研究者除需具備有教育研究的素養態度與知能，還需發展敏銳的自我批判觀點，並能以自我專業提昇的需求，諮詢其他教學實務工作者及專家、或進行合作（Stenhouse, 1975）。

伍、個人教學研究之回顧與反思

Zeichner（2007）指出師資培育者所進行之自我研究（self-studies），除幫助改進個人的教學，也應能貢獻累積師資教育之相關知識，以促使學術領域及政策制定者對實務教學研究之重視。此部分將以筆者個人之行動研究經驗，介紹所採取之研究實施類型、研究所提供之功能與限制及後續可探討之研究方向。筆者首次以行動研究將反思教學有系統及步驟性的納入教學過程，是始於2004年在大學部所擔任之多元文化教育課程的規劃與實施。為能評估檢視所擬定之教學策略對學生學習之影響與意義，及作為課程修正的參考依據，筆者以此課程為個人教學行動研究之探討個案。第一階段之行動歷程，筆者以教學觀察記錄及省思日誌之方式，反思所進行之教學內容及與學生之互動。反思回顧第一階段之行動歷程與結果，筆者發現教師之自我反思，能提供立即性的師生互動與回饋，而所蒐集分析之研究資料，也能具體提供教師所應進行修正之課程與教學方向。另外，筆者透過所擬定實施之各項教學策略，引導鼓勵學生能進行自我檢視與反省，並發現此學習方式有助於促進學生的思考及能提昇學生學習參與的興趣。因此，筆者認為反思教學納入及應用於課程之實施，可配合教師對自我教學角色與方法，以及學生對自我學習過程與內容之批判反思同時進行。基於這樣的理念，筆者於2005年，規劃進行第二階段之課程行動研究，並將探討的焦點置於教學策略對學生批判反思學習之影響。

以下筆者將進一步介紹所採用之行動研究類型，並就兩階段之行動研究經驗，說明教師及學生如何應用反思於教與學的過程。

一、行動研究實施之類型

筆者採用前文所提及之行動研究類型的「解放／提昇／批判科學形式」，進行兩階段之行動研究，即透過自我教學過程的反省與問題澄清，將所學理論知識，應用於解決所面臨的問題，並透過自我角色的探討與覺知，瞭解促成問題的根本因素。

筆者首先就過去的課程教學經驗，進行技術性與描述性的反思，並針對課程內容與教學方法部分，著手於行動方案的發展與擬定。學習多元文化之目的，在能促使學生認同自我及瞭解他人文化；因此，第一階段所實施之行動方案，主要就是否達成此目的，進行課程與教學策略的反省與評估。在第一階段行動研究結束後，筆者除以技術性與描述性的反思，檢視反省教學的過程，並以自我對話性與批判性的反思，思考確認第二階段行動研究的修正方向。

在思考規劃第二階段行動研究之際，筆者再次思考實施多元文化教育之目的，筆者認為課程與教師角色，應致力於提供學生批判反思的學習經驗，以促使他們思考能力的發展與批判能力的提昇，即學生能以所發展具備的批判思考能力，參與社會共眾議題，以達成多元文化教育所寄望之公平與正義。因此，第二階段所實施之行動研究，主要就學生所表現發展之反思能力，進行課程與教師教學角色的反省與評估。

二、第一階段行動研究之教學反思

第一階段之行動研究經驗，就教師而言，在於能促進教師教學角色的定位及省思，就學生而言，在於能促進學生的學習參與及興趣。

（一）教師教學角色定位及省思

筆者以學生為主體，進行知識轉化學習的規劃與實施，包括有：納入學生的文化經驗、提供賦權增能的學習機會，與安排自我潛能探索的機會。此教學規劃與實施的經驗，讓筆者思考教師的角色，應能重視學生個人的經驗，並提供他們發聲表現的機會；另外，也應重視教學過程中的持續反思與檢討，特別是學生學習經驗的分析與反省，以做為教學修正改進的參考。教師持續參考個別學生的反應與回饋，除能促使師生間的密切互動，也能幫助教師以敏銳多元的觀點，檢視修正課程的規劃與教學的內容。

在行動研究的教學過程中，教師的知識角色，也同時預設與建構著權力（Foucault，

1977)。雖然筆者在教學的過程中，常以技術性、描述性及批判性的反思，檢視自我要能做到客觀開放，但是教師角色所代表的「知識權力」，還是有可能影響學生所分享表達的觀點，例如：學生提出符合教師期待的觀點，或回應所謂的「正確答案」。

（二）學生的學習參與及興趣

筆者從第一階段的行動歷程與結果也同時發現，「教師行動研究」應用於課程的規劃與教學，能提昇學生的學習興趣，就教師的教學品質而言，的確具有正面的助益。行動研究的實施，需要持續觀察及蒐集學生的反應與回饋，以提供教師自我教學反思的參考。此歷程會讓學生的「個別性」同時受到關注與尊重，而促使他們更有興趣於課程的參與。

三、第二階段行動研究之教學反思

筆者根據第一階段的行動反思結果，認為教師角色的定位與反思，再以所蒐集之各項資料，進行檢視與反省之際，也可尋求同業之專業人員，給予批判性的觀點意見。因此，第二階段的行動研究，納入有批判諍友，來共同評估學生在自我及他人文化的學習情形，並同時將反省檢討的關注，置於學生反思能力的表現與發展。

（一）學生反思能力之表現與發展

此課程就認知與態度的學習，在能幫助學生從瞭解自我、進而認同自我及所屬文化，透過與他人文化的學習接觸，進而瞭解及接受他人的文化；就技能部分，則在能促使學生進行思考，並發展自我檢視及批判能力，以能隨時反省檢驗自己的觀點與行為。筆者透過課堂與學生的對話、課程結束後的訪談及閱讀分析學生的各項作業，可以肯定學生們對探討反思自我的興趣及參與，但是，學生們對自我、對他人及不同文化的思考與瞭解，卻也常與多元文化教育的訴求，呈現矛盾與衝突的狀態。然而，學生反思能力的應用與發展，需能在持續質疑探究的經驗中學習，即能不斷的思考、討論、質疑與澄清本身所持有的各項觀點。所以學生們的矛盾與質疑，其實也是對自我覺知、探討與思考的表現。因此，就評估此課程的學習意義而言，學生至少表現與發展有描述性與對話性的思考能力。

（二）教師角色之持續反思

此課程希望藉由知識轉化學習的方式，促進學生學習的參與及增能學生的批判思考能力。然而，回顧教學研究歷程，筆者發現自己常處於運用教師權威與落實轉化學習的衝突。例如，當面對多數學生對提問及參與討論的靜默與被動，及批判諍友建議教師應提供學習範圍與指導，都一度動搖筆者對尊重學生經驗及自主學習的堅持，並發現自己掙扎於進行權威教學，還是持續轉化學習之衝突。在幾次與學生

討論報告準備的過程，筆者發現學生個人過去的學習方式及經驗，影響他們思考與學習方式的應用及表現，例如：習慣於教師主導的學習缺乏批判思考的學習經驗。上述與學生對話的歷程，促使筆者思考多元文化教育和轉化學習之實施，還需能就學生不同的學習背景和方式，思考教學方法的選擇與實施，並就其他限制學生自主和反思學習之因素進行探討與瞭解，甚至進一步尋求問題解決的方法。因此，教師應能以對話性、批判性及多元觀點的脈絡化思考方式，持續探討限制學生自主學習的因素，此也是未來教學研究可持續探討之方向。

綜括而言，筆者第一階段之研究，發現教師之自我教學檢視，能具體實踐教師對學生學習過程之關注，以增進學生學習的參與及興趣。第二階段之研究，則發現應用反思於學習的過程，能促使學生思考與監督自我之學習歷程與目標，但就限制轉化學習之因素，則是教師可持續自我檢視及進一步探討研究之教學問題。

陸、結論

行動研究的實施，能促使教師以客觀系統的研究角色，進行教學資料的蒐集與分析，並從分析思考的歷程中，幫助教學問題的探索及問題的解決。因此，行動研究不僅有助於促使教師自我反思能力的應用與訓練，更是幫助教師提昇教學專業與品質的具體實施途徑。誠如吳宗立（2002：48）所指出：

教育行動研究深入探討教學專業實踐，教師是教育專業的實踐者，也是專業實踐的研究者。教師對其專業實踐的批判探究，一方面轉化為理解與專業發展，另一方面則激發教師對教育專業與教育變革的承諾。

此文首先透過文獻分析，介紹三種行動研究類型，分別為：實務工作者與專家協同之技術與互相合作的行動模式，以及由實務工作者單獨執行之解放批判模式。另外，也從前人的研究發現，探討反思教學之思考層級與內容，並提供Hatton和Smith所分析整理之反思類型、本質及內容（參考表1），作為教師或實務工作者於行動歷程中，分析自我反思能力應用與表現的指標。筆者並根據行動研究的實施歷程及研究形式，探討對教師反思教學之發展與限制。

此文同時以筆者所擔任之多元文化教育課程的研究經驗，作為行動研究實施應用於反思教學之介紹。筆者採用解放批判之行動模式，先後進行兩階段的循環行動研究，目的在於透過自我教學角色的反省與覺知，將理論應用於教學及問題的解決，並瞭解促成問題的根本因素。第一階段的行動研究，促使筆者能以持續的檢視、關

注與反省學生的學習狀態，並同時增進學生學習的參與及興趣。第二階段的行動研究，筆者將反思的關注擴展至學生思考批判能力的表現與發展，並持續檢視自我教學角色之影響，此過程促使筆者發現：多元文化教育之實施，不僅是學習內容之關注，還需同時考量有不同學習方式之並用實施。另外，轉化與去權威化的教學，常因學生的被動參與而受到限制，為解決此問題，教師需持續以對話性、批判性及多元觀點的脈絡化思考方式，探討限制學生學習的因素。

教師專業與教學品質的提昇，在於能持續反省修正自我的教學過程與內容，而行動研究的批判反省本質與問題導向的循環實施歷程，有助於促使教師應用此自我檢視批判的方式於教學之準備與實施，並激發個人教學理念之定位與實踐。

參考文獻

- 吳宗立 (2002)。教師行動研究的實踐。《國教天地》，149，46-54。
- 陳美玉 (1997)。《教師專業——教學理念與實踐》。高雄市：麗文。
- 陳美玉 (1998)。教師專業發展上應用之探討。《中等教育》，49 (5)，60-71。
- 蔡清田 (2000)。《教育行動研究》。臺北市：五南。
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogy. *Educational Researcher*, 15, 5-13.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences (5th ed.)*. Boston: Pearson.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher education*, 5, 43-51.
- Foucault, M. (1977). *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interview*. Ithaca: Cornell University Press.
- Fuller, F., & Bowe, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education, seventy-fourth yearbook of the national society for the study of education*, part III. Chicago: University of Chicago Press.
- Gilckman, C.D. (1990). *Supervision of instruction. A developmental approach. (2nd Ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grundy, S. (1988). The modes of action research. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader (3rd ed.)*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 128, 298-304.
- Hyun, E., & Marchall, J. D. (1996). Inquiry-oriented reflective supervision for developmentally and culturally appropriate practice. *Journal of Curriculum*, 11(2), 127-144.
- Lasley, T. (1992). Promoting teacher reflection. *Journal of Staff Development*, 13(1), 24-29.
- Mckernan, J. (1991). *Curriculum action research A hand book of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Publishers.

- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 36-46.
- Zeichner, K. M. (1981). Reflective teaching and field based experience. *Interchange*, 12(04), 1-22.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1990). Traditions of reform in US teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 3-20.