

### 第三章 研究方法—如何行動、實踐與反省

在學術研究的領域中，以量化與質性研究佔多數，而近年國內倡導的行動研究，有些學者認為應屬於質性研究之下，有的學者認為行動研究並不隸屬於質性或量化研究（潘世尊，2005）。雖然行動研究是否自成一格並無定論，不過行動研究強調解決現有問題的導向，應該與其他取向的研究方法有很大的不同。

由於本研究的目標在於解決問題，因此行動研究為最適合的研究取向。以下我會先陳述非行動不可的理由；而為了貼近實際的問題，我也進行了一次前導調查，以了解真實的狀況。再來我會釐清參與研究成員的角色與定位；以及說明我將如何邀請亞症學生，進行這一連串的理解、行動以及反省修正的循環；最後將說明我如何維持研究的品質。

#### 第一節 行動和實踐的理由

##### 一、選擇行動的歷程

此研究的起源，是以了解亞症的寫作困難，以及解決問題為目標，不僅期望能解決教學者不知如何教導寫作的困境，更希望亞症學生能增進寫作能力，使得自己的思考能躍於紙上，讓更多人能理解他們的想法；而行動研究就是以問題為焦點，是一種改善或增進實務工作的研究（鈕文英，2007）。這種「以揭露及解決問題以求改善」的目的，和其他量化與質性研究有根本上的差異；量或質的研究在研究過程中，是以得到較為真實、客觀的研究結果為目的，以作為未來改善其他教育情境的參考；因此它們和行動研究所期待的，在研究當下就透過積極的介入，以改善參與成員的知識、能力、實務的主張不同（潘

世尊，2005)。

但是事實上，行動研究並非是我自始至終不變的信念。在計畫研究之初，曾經思考過運用既有的 SRSD 寫作教學策略來進行單一受試實驗研究，用具體的介入和撤回的數據資料來證實策略的效果。但是事實上亞症領域的寫作研究過少，無法得之可能影響的變項；更重要的是，實驗的過程無法依學生的個別差異彈性調整，這樣的研究方式似乎並不適合個別及內在差異大的亞症學生。其他不論量化調查研究或是質性的個案研究，也無法達到解決問題的目標。也正因為無法認同「為研究而研究」，更期望自己的研究能對學生有實質的幫助，因此行動研究的取向，成為我最後的依歸。

## 二、行動研究的基本原則

要做一篇有品質的行動研究，首先要先了解行動研究不可或缺的基本原則。行動研究的基本原則有以下幾點：

### (一) 合理實用

教師在教學與課程中，要能夠運用自己的主體概念、範疇去理解並解釋教育現象的意義，透過行動研究，來喚起對教學實務問題的覺知和敏感度，以便發展出實用的理論與行動策略來解決問題（甄曉蘭，2003）。因此教師必須清楚哪些是必須改善的問題？為何需要改善？如何改善？對現況有什麼幫助？誰可以協助我？哪些是無法改善的？實踐取向式行動研究的特徵之一，就是在於揭露、解決與改善問題（潘世尊，2005）。

### (二) 反省批判與實踐

行動研究是一個動態的循環過程，包括計畫、行動、觀察、反省、

修改、再行動。其中觀察和省思是融合在整個過程中(鈕文英,2007;甄曉蘭,2003),每一步驟都透過反省來相互連接、回饋,使整個研究成為不斷討論、分析、反省、修正、實踐、改變的歷程。在持續改變的歷程中,反省和實踐是互補且依賴的活動,經由實踐,才能知道反省所建構出來的理論是否可行;透過反省,才能揭露問題所在(潘世尊,2005)。因此研究過程是動態且彈性的,也沒有一套既定的步驟,唯有研究者與參與研究的成員不斷的對話、反省與修正,才能在循環的過程中逐步接近解決問題的彼岸。

### (三) 信念辯證

行動研究具備對話式探究的特質,而整個對話是「相互同理」與「信念辯證」的過程(甄曉蘭,2003),也就是說,研究者本身與參與研究的成員要能相互理解對方的信念,進而對話、溝通與調整。我/你為什麼會這麼想?我/你對於這次行動有什麼看法?我/你為什麼覺得這樣的策略是無效的?我們共同的意見是什麼?這些問題必須透過語言與文化背景的相互理解與對話,才能真正揭發並解決問題。因此研究者與成員自身的想法與行動,才是行動研究真正的研究對象,如果未掌握此關鍵,行動研究就會流於滿足於表象的改善,缺乏深刻的探究。

上述三者是行動研究不同於其他研究的重要原則,在研究過程中,必須時時提醒自己服膺行動研究的原則,才不至於迷失研究的方向。

## 第二節 初步行動—前導調查

為達行動研究的目的，必須先進行對問題揭露及解決有所幫助的種種活動，例如教學、觀察、訪談與問卷調查等（潘世尊，2005），而其中以問卷調查方式最為經濟，而且可以在短時間內獲得較豐富的資料。亞症學生的寫作相關文獻不足，為了在研究開始之前對研究問題有更完整的認識，以便在研究過程中，對學生的表現以及研究的行動有更深刻的理解和反省，因此我選擇了問卷調查的方式，作為初步的行動。

初步問卷調查對象是亞症學生的家長，因為家長是最清楚孩子寫作問題的人，尤其長期的協助指導過程中，家長對於孩子寫作的困難應該有十分深刻的感受。而且由家長填寫問卷，而非由學生填寫問卷，是因為年級範圍可能包括國小中、低年級，為避免低年級學生對問卷內容理解有限，影響答案的可靠性，因此選擇以家長為調查對象。

### 一、問卷內容的形成

問卷為自行編製，內容則是統整文獻探討獲得的知識，轉換成相關問題，以理解實際寫作困難的狀況。編製過程中，經由指導教授三次指導修改，最後形成正式的前導問卷（詳見附錄二）。問卷內容包括學生基本資料、前備閱讀寫字能力、寫作歷程情形、不同文體類型困難度、家長協助策略、及家長期望改善的部分，題目力求簡單易懂，有些還會增加舉例說明。請家長依照他們平日指導孩子進行讀寫活動時，所感受到的學生態度與困難度，像是孩子會不會排斥或拖延寫作、哪些部分指導起來比較費時費力，來勾選或填寫符合的項目。

## 二、問卷的發放與回收

問卷完成之後，從 2007 年 6 月 9 日開始發放問卷，到 2007 年 7 月 9 日回收完成，為期一個月。由於未來選取對象會以交通方便為考慮因素之一，因此調查範圍鎖定為台北縣市的學生，以學生家長為調查對象，依表 3-1 說明的方式完成發放與回收。

為了使蒐集問卷過程能較為簡便，問卷發放並未事先鎖定亞症學生，因此回收的 23 份問卷中，亞症學生的資料有 16 份，而高功能自閉症學生有 6 份，另外有一份未填診斷類別。為因應研究所需，僅選出 16 份亞症學生資料予以分析。

表 3-1 問卷發放與回收情形

年級	方式	做法	回收份數
國小	現場發放與回收	在麻吉營(註)家長參與活動的現場，個別說明研究需求及發放問卷	15
國中	郵寄問卷	商請部分學校資源班教師代為轉交與回收問卷	8

註：利用臺灣師大特教系張正芬教授週末舉辦的「麻吉營」聚會時間(為提供亞斯伯格症或高功能自閉症學生學習與交友機會的團體)，請參與的家長協助填寫問卷。

## 三、資料分析與發現

### (一) 基本資料

#### 1. 學生基本資料

16 位學生的年級分布為一到七年級，國小一、二及國中七年及各有 4 人，其餘各年級皆為一人，此次初探學生以國小低年級與國中

佔大多數，未能做到隨機取樣與平均各年級人數，為此次調查的限制。

## 2. 各項資料與寫作態度的關係

由於人數不多，而且研究顯示五年級以上的學生才會顯現出讀者覺察能力、對於文章的修正也比較熟練(Lin et al., 2007)，因此將年段分成兩個年段來分析，年段一為小學一年級到小學四年級(國小低、中年級，共十人)，年段二為小學五年級到國中一年級(國小高年級和國中，共六人)(分析結果見表 3-2，以下分析均以此方法進行)。

表 3-2 基本資料與寫作態度之關係

項目		項目 人數	寫作態度(人數)				
			喜歡	普通	不喜歡	非常 不喜歡	未填答
年 段	一	62.50%	10.00%	10.00%	<b>40.00%</b>	30.00%	10.00%
	二	37.50%	16.67%	16.67%	<b>66.67%</b>	0.00%	0.00%
語 文 成 績	成績優良	43.75%	14.29%	14.29%	28.57%	<b>42.86%</b>	0.00%
	成績普通	18.75%	0.00%	<b>33.33%</b>	<b>33.33%</b>	0.00%	33.33%
	待加強	37.50%	16.67%	0.00%	<b>83.33%</b>	0.00%	0.00%
閱 讀 態 度	非常喜歡	25%	0.00%	0.00%	0.00%	<b>75.00%</b>	25.00%
	喜歡閱讀	25%	<b>50.00%</b>	25.00%	25.00%	0.00%	0.00%
	普通	31.25%	0.00%	20.00%	<b>80.00%</b>	0.00%	0.00%
	不喜歡	18.75%	0.00%	0.00%	<b>100.00%</b>	0.00%	0.00%
寫 字 態 度	喜歡寫字	18.75%	<b>66.67%</b>	0.00%	33.33%	0.00%	0.00%
	沒感覺	31.25%	0.00%	40.00%	<b>60.00%</b>	0.00%	0.00%
	不太喜歡	37,50%	0.00%	0.00%	<b>50.00%</b>	33.33%	16.67%
	很討厭	12.50%	0.00%	0.00%	<b>50.00%</b>	<b>50.00%</b>	0.00%
總計			12.50%	12.50%	<b>50.00%</b>	18.75%	6.25%

不論是哪一個年段、語文成績高低、寫字態度如何，都以負向寫作態度為多；而且寫作態度越負向，不喜歡寫字的亞症學生就越多。

構思是寫作的起始，而閱讀則是寫作的根基(張淑瓊、劉清彥，2007，222 頁)。由表 3-2 發現，「非常喜歡閱讀」的學生，竟然也多數非常不喜歡寫作；可是「喜歡閱讀」的學生，有一部分學生是喜歡寫作的；而閱讀態度普通或是負向的學生，也是大部分不喜歡甚至非常不喜歡寫作。不過這十六位亞症學生的閱讀態度以普通到正向為多，閱讀態度良好的學生，比較願意多讀書，才可能累積比較多的詞彙知識，但是這樣的知識是否能有效展現於寫作，則是未知的問題。

## (二)前備能力

所謂前備能力，是指可能與寫作有關的其他能力，此處調查閱讀、造句以及撰寫生活小記的能力，分數越高，代表困難度越高。1 分為「沒有困難」，2 分為「有點困難」，3 分為「困難」，4 分為「非常困難」，N 為「不知道」。以下寫作歷程(表 3-4)與寫作類型困難度(表 3-5)計分方式亦同。前備能力分析結果請見表 3-3。

表 3-3 前備能力困難度

年段	理解大意	造句	照樣造句	生活日記
一	1.7	1.8	1.9	2.4
二	2.17	1.50	1.67	1.67

結果發現，十六位學生的四項前備能力都介於「沒有困難」到「有點困難」的程度之間。小學中低年級學生以「撰寫生活日記」較感困難，可能是因為較少練習的緣故，而且他們的前備能力困難度大多比高年級和國中組學生來得高，唯一例外的是「理解大意」的部分(理

解文章內容和大意)，反倒是高年級和國中學生在閱讀理解方面呈現較大的困難度。推測可能因為年級越高，所需閱讀的文章內容越抽象，前面文獻也提到亞症學生年紀越大，學習的課程越抽象，遇到的困難也就會越多 (Falk-Ross, Iverson & Gilbert, 2004)。

### (三) 寫作歷程的困難

此部份目的在於了解在寫作歷程中，亞症學生在哪些部份特別有困難?結果分析如 3-4。

表 3-4 寫作歷程困難度

年段	理解 題目	聯想 主題	運用 知識	主題 編排	連貫 性	起承 轉合	修正	修辭 法	閱讀 興趣	獨立 完成
一	1.70	2.20	2.25	2.78	2.78	2.75	3.22	2.75	3.22	3.00
二	2.00	1.83	2.00	2.50	2.50	2.67	2.67	2.67	2.40	2.00

結果發現，不同年段的差異並不大，這十項除了「理解作文題目」和「聯想主題」之外，大部份都是屬於「有點困難」的程度。困難度較高的前五項大致是「引起他人閱讀興趣」、「閱讀並修正文章」、「運用修辭技巧」、「注意起承轉合原則」、「注意文章連貫性」，這五項大都介於「有點困難」、「困難」的程度。其中「引起他人閱讀興趣」與亞症學生的社會方面困難隱約相互呼應；而「閱讀並修正文章」的困難，和前一部份分析的核心統整(central coherence)與閱讀理解困難也不謀而合，因此在協助亞症學生解決寫作困難時，應注意其症狀特徵所帶來的影響。



#### (四)寫作類型困難度

由於寫作類型有許多種，不同形式的文章，內容及結構也會有所差異。調查亞症學生在不同類型寫作方式的困難度，結果發現如表 3-5：

表 3-5 寫作類型困難度

年段	命題式	限制式	改寫	縮寫	心得	記敘文	論說文	抒情文
一	2.86	2.13	2.63	2.89	2.50	2.22	3.29	3.57
二	2.00	2.00	2.33	2.00	1.67	1.83	2.17	2.17

由上表可發現，中低年級學生以限制式作文和記敘文兩種，是困難度較低的；論說文和抒情文困難度較高，其他類型的困難度差異不大，大多在「有點困難」和「困難」的程度。而高年級和國中組則以心得報告和記敘文兩者困難度較低，可能是因為練習機會較多的緣故，改寫文章困難度則較高，不過這幾種類型差異並不大。

#### (五)家長協助策略

由於此問卷以家長為調查對象，因此家長應該在協助孩子寫作方面，有十分豐富的經驗與感受。計分方式為調查為家長協助策略使用頻率的高低，1 分為「不曾使用」，2 分為「很少使用」，3 分為「偶爾使用」，4 分為「常常使用」，5 分為「每次都使用」。家長目前運用的協助策略如表 3-6。

表 3-6 家長協助策略頻率

年段	說明題意	聯想主題	整理主題	提供架構	提示連貫	提醒錯字	修改句子	去除冗句	修辭美化	範例模仿	你說我寫	草稿轉抄	電腦打字	概念圖
一	3.89	4.00	4.00	3.33	3.63	4.22	3.67	3.11	2.22	1.89	1.67	1.56	1.33	1.33
二	3.8	3.8	4	3.8	4	4.8	4	4	3.6	3	3.6	3	2.8	2.4

由表中資料發現奇特的現象，所有策略的使用頻率，以國小中低年級協助頻率較低，高年級和國中的家長反而協助頻率較高，關於此現象猜測可能是越往高年級寫作機會越多，寫作題型和內容越多樣化，文章的長度也有一定的要求，使得寫作難度提高。當亞症學生的抽象思考與組織能力無法順利提升，就會無法因應更高層的需求，而更顯其困難，不過這樣的推測有待證實。

家長「常常使用」的策略為「提醒錯字」、「抓取重點」（將聯想的主題加以編排），「偶爾使用」的策略前三項為「聯想內容」、「說明題目」、和「修改句子」。由此可知，家長多半花時間在協助提醒錯字、修改句子，這可能和亞症學生無法監控自己寫的作文有關，也可能是因為學生目前的寫作知識發展還在低階段，因此提醒修改錯字會比較容易。

若將寫作歷程困難度和家長協助策略做一番對照，會發現寫作歷程困難度較高的前五項「引起他人閱讀興趣」、「閱讀並修正文章」、「運用修辭技巧」、「注意起承轉合原則」、「注意文章連貫性」中，家長較常協助「修正文章」（「提醒錯字」和「修改句子」）、「提醒連貫性」兩個；而困難度較低的「理解題目」和「聯想內容」協助頻率很高，會造成這種現象可能是因為家長比較容易協助孩子「理解題目」和「聯想內容」，也可能是家長認為如果沒有先講解題目就不知如何撰寫作文。而「使用修辭」、「使用概念圖或心智圖」策略需要一定程度的知識與技巧才能進行，因此家長甚少使用。

由資料中也發現，家長比較少協助孩子用電腦輸入方式寫作，可能是受孩子的打字速度限制（第一部份基本資料顯示，小學中低年級學生多數不會打字，國中學生大多會打字，但是多數打字速度不快）。

#### (六)重要性：家長期望能力增進的部份

未來研究過程中，除了需要了解學生的困難與需求之外，也應該考慮家長的期望，家長期望能提升能力的項目，也許可以作為協助重點的參考。計分方式是請家長將八項能力依照他所認為應改進之重要性依順序排列，排在首位則計 8 分，第二位則計 7 分，以下依此類推，然後求諸位家長分數的平均數再重新排序。結果如表 3-7，表格內的數字代表重要性，1 為最重要，2 則次之，以下依此類推。

表 3-7 家長期望改進項目的重要性程度排序

年段	理解題目	想出主題	組織連貫	起承轉合	修正句子	文體寫作	縮短時間	增加字數
一	1	2	3	4	6	5	8	7
二	1	2	4	3	7	5	8	6

此部份呈現出與前面幾部分不同的結果，家長認為較困難也常常協助的「修改文句」部份，重要性並不高；反倒是困難度較低、常常協助的「理解題目」、「想出內容」重要性最高，也是家長最期待能改善的部份。這樣的結果可能是代表家長只是單純認為要寫作文之前，要先理解題目才是重點，其他提升文章品質的項目反倒是其次；或者家長其實並不清楚實際困難和協助策略的關聯。

另外，因為時常聽家長抱怨孩子寫作文的時間太長，原本猜測家長應該會期望孩子寫作文時間能縮短，結果發現家長並沒有期待縮短寫作時間。不過上述結果也有可能是問卷設計本身有問題，因為幾乎所有家長的重要性排序都很接近，都是越前面的項目重要性越高，可能在填答時受項目序列影響，使結果無法進一步分析。

## (七)文字資料整理

由於勾選作答方式可能遺漏獨特個案的狀況，因此增加了家長自由書寫的欄位，期望能夠有進一步的資訊。從開放性問題中，家長陳述學生「雖然尚未寫作文，但是會嘗試說句子，但是說不出自己的感受，不喜歡太白話、通俗的句子」(學生代號 A1)；「討厭寫字，會避開筆劃多的字，使句子變得奇怪，只有口述網路日記時，才用難寫的字，或是用修辭美化，但內容仍像流水帳」(A10)；「需要經歷過或有深刻印象才能寫出作文，缺乏想像力，家長期望能有好的寫作策略」(A13)。

另外，從文字回應也可以發現，家長十分期待能解決孩子寫作的困難，十六份亞症問卷中，就有十三份問卷留下家長姓名與連絡方式，期望研究者能進一步連絡與訪談，由此可知寫作問題雖然沒有太多研究的關注，但卻是值得正視的問題。

## (八)總結

因應參考文獻太少而進行的前導調查，對我而言除了對整體狀況有初步認識，同時也能提醒我接下來的行動應該要注意的向度。總結在此次調查中，獲得的新發現有：

### 1. 基本資料與前備能力部份

亞症學生不論哪個年級階段、語文科成績表現高或低，大多數都有寫作的困難。討厭書寫、閱讀理解問題也可能會影響寫作態度與表現。

### 2. 寫作歷程的困難

亞症學生在整體寫作歷程都感到有困難，尤其「引起他人閱讀興

趣」、「閱讀並修正文章」、「運用修辭技巧」、「注意起承轉合原則」、「注意文章連貫性」困難度較高。

### 3. 不同寫作類型的困難

國小中低年級學生以限制式作文和記敘文困難度較低，高年級和國中學生則以記敘文和心得報告困難度較低，其他寫作類型則困難度相當，介於「有點困難」到「非常困難」之間。

### 4. 家長使用策略

家長較常使用的策略有「提醒錯字」、「修改句子」、「說明題目」、「聯想內容」、「抓取重點」（將聯想的主題加以編排）和「提醒連貫性」。家長很少使用其他的寫作策略（例如概念圖）。其中「提醒錯字」、「修改句子」都屬於文章修正階段的工作，未來協助時應特別注意自我修正文章的能力。

有了這些資料與訊息，對掌握問題現況有一定程度的幫助，從一開始的文獻探索，到前導的調查，所獲得的知識都像是泥土裡的養分，讓我有充足的準備去面對問題，進而解決問題。

## 第三節 研究方法與程序

行動必定有其對象以及行動的場域。本節將先說明如何尋找協同行動的亞症學生，接著釐清彼此的角色；然後介紹行動的場所及方式，以及如何進行研究。

### 一、協同研究者的選取與了解

行動研究要求反省與相互對話，如果能有較為年長的學生參與，

應該更能掌握此精神。另外，國小階段的寫作經驗較不足，也沒有生活小記的功課，國中學校課業會時常包含寫作，對寫作的感受與經驗會更豐富，因此國中階段以上的學生，應該是比較適合的協同研究者。

另外更重要的是，我對於前導調查中那群語文科成績優異、喜愛閱讀，但是寫作卻不佳的亞症學生，有著強烈的疑惑，為什麼他們累積的語文能力無法在寫作上面顯現出來？為什麼同樣都是語文能力，卻有這麼大的內在差異？這樣的矛盾表現吸引我想要一探究竟。

基於以上的分析，我的協同研究者比較適合邀請語文科成績中等以上、喜愛閱讀但是討厭寫作的亞症學生，年齡最好在國中以上，較能夠符合此行動研究的要求。另外研究顯示採用同儕合作學習的方式，有助於學生感受寫作不是孤單的歷程（孟瑛如、邱佳寧，2005；Monroe & Troia, 2006）。與同儕一起做功課可以引起亞症學生的動機，因為他們社會互動的動機強烈，因此當在配對或小組中工作，許多學生將會完成不喜歡的功課（Myles & Simpson, 2003；楊宗仁等譯，2005）。因此學生人數預計是三到四位，一方面是為避免太多學生會使我無法深入了解他們寫作歷程的特質；另一方面也可以形成同儕團體的氣氛。

我將招生訊息請中華民國自閉症基金會代為轉知亞症學生家長，請有興趣的家長能與我連絡，招募協同研究同學的期間從 96 年 8 月 22 日開始，一直到 96 年 9 月 15 日為止。結果短短兩週就有十數位家長主動與我聯繫，表達參與研究的意願。我依照著上述原則評估學生參與的可能性，除了蒐集他們的作文文本之外，也進一步訪問他們的寫作歷程與經驗。最後由於恰巧有三位都是七年級學生（纖智、弘曆、總統），都有各自的寫作困難，而年齡相近比較有相同的

經驗。另外一位高中一年級的學生日照，則是因為其寫作表現和學科成就差距實在太大，值得深入探討，因此我邀請了這四位亞症同學進一步深入了解。這四位學生都有醫院診斷證明書，並透過台北縣市鑑輔會的安置，目前都正在接受資源班服務。

我在第一次與這四位學生見面時，就先請學生寫一篇文章，以初步了解學生寫作的狀況。為了使學生不會在一開始就害怕寫作，我請學生保持輕鬆自在的心情，徵求他們同意，在斜前方觀察他們寫作，並紀錄他們的一舉一動，不會有任何干擾，等他們寫完之後，我再進行進一步的訪談與詢問。蒐集了第一次的觀察資料之後，我正式邀請這四位學生一起進行研究的課程，並請家長填寫同意書(附錄六)。

為了能夠更深入的報導學生的學習情形，研究最後報告學生的人數不宜太多，不過單一個案可能會使得研究結果不夠豐富，因此希望能夠探討兩位不同寫作特質的亞症學生。最後我選取了其中兩位學生—日照和纖智，作為深入報告的對象。日照恰巧完全符合我一開始最想尋求的對象—成績優異、喜愛閱讀，但是討厭寫作，而且寫作內容極為貧乏；纖智則是口語流利，作文字數很多，主旨卻不夠彰顯，而且有許多自己特有的堅持，這也是我在研究中企圖行動與挑戰的部分。至於其他兩位同學，雖然也有不少寫作問題，但是一開始這兩位學生自覺的寫作態度一直都是中間偏正向，可能難以呈現出寫作態度轉變的部分。雖然如此，每位學生還是都有相同的學習機會，同時也會依照他們的需求調整協助。

有了一起行動的亞症學生，在進入正式課程之前，必須先說明我們在行動中將扮演的角色。

## 二、我與協同研究者的角色

### (一)我的角色

我在這個行動的場域中，會有下列三個角色：

#### 1. 實踐者角色

行動研究必須要有實際的教育行動，然後對此行動進行探究（潘世尊，2005）。我在研究過程中，將直接進行作文的教學，並且透過觀察、分析、對話、反省的歷程，不斷修正協助的策略，然後付諸實行，要在循環的行動過程中，落實解決問題的需求。

寫作是我的興趣之一，在高中階段曾有幸獲得教育部的全國性徵文比賽的獎項，大學時期曾擔任系刊的編輯群。國文輔系的修業課程，也充實了我的國學以及國文文法的素養。雖然我有國文輔系與六年國文科教學的背景，但我明白仍有所不足，因此我會再努力提升自己作文教學的能力（容後詳述）。另外，我會運用特教的專業，彈性調整教學活動，使協同研究的亞症學生能從教學中獲益，讓寫作教學成為雙方共同成長的園地。

#### 2. 對話與反省者角色

反省與行動的平衡與交替，是提昇行動研究效度的方式（潘世尊，2005）。而這反省不只是研究者對自身以及行動的反省，也包括研究者和參與研究成員的雙方對話與反省。研究是為了解決研究者與成員共同體認的問題，因此行動研究應該要能促成研究者與成員的共識，進而一起解決問題，共同成長。因此我在研究中會不斷與參與研究的亞症學生對話、與我自己對話，同時反省自己的行動、反省教學過程、反省自己的主觀與偏見、反省不自覺的教師威權、或是請亞症



學生也一起反省行動的過程，惟有不斷對話與反省，才能使行動在不斷的循環中達成解決問題的目標。

### 3. 研究者角色

行動研究常常被人質疑，就是在於空有行動，未見研究的過程；或是誤以為行動就是指操弄教學方法，然後用不科學的方式粗略地檢驗成效，為了避免重蹈覆轍，我會時時提醒自己要用的角度來思考行動。

雖然行動研究是講求當下解決問題，但是資料的蒐集和分析過程，仍會運用質性研究的方法。我透過研究所的教育研究法、質性研究、高等質性研究與資料分析等課程，了解質性資料蒐集與分析的方式。我的研究者角色，就是要時時刻刻提醒自己要具備研究應有的嚴謹度，我的每個行動都要有先前的反思與相關文獻探討來佐證；我的反思與對話辯證，也要符合批判的精神；我的觀察，要能深刻理解被視為理所當然的狀況；最重要的是，運用研究者的角色，來掌握行動研究的品質，不要讓行動研究的成果變成自吹自擂的獨角戲。

#### (二) 協同研究者的角色

行動研究強調對話、合作（鈕文英，2007；甄曉蘭，2003），此研究中主要的協同研究者，就是亞症的學生。要提升行動研究的內在效度，參與成員在心理意識上必須掌握行動研究的基本要求、性質與目的（潘世尊，2005），因此我在邀請亞症學生參與研究之時，都會清楚說明這份研究的用意，他們不僅是學生，也是和我一起行動的協同研究者，我期望他們能知無不言，言無不盡，告訴我他們的經驗與想法，甚至反省自己的行動。我也不是高高在上的老師，而是和他們一起行動的教學者。

我需要他們指引我研究的方向，協助我了解困難所在，讓我看到真實的寫作歷程；我也需要他們坦白且真誠的告訴我行動的限制與問題在哪裡，好讓我們能共同對話，商討出下一次行動的依據；我也希望他們能在這個研究過程中從寫作的困境中解放出來，不是為寫作而寫作，而是為了讓自己想法能有效傳達而書寫。

### (三)能增加我行動能量的其他重要人物

除了上述的協同研究者之外，還有一些人雖然並非協同研究者，也對我的行動有十足的影響力。學生的家長、學校老師，是研究中重要的相關人物，透過他們我可以進一步了解學生的多樣面貌，進而增加我對學生能力的理解。

另外我的指導教授與口試委員、研究所的諸位師長，還有一起修完質性研究，目前同樣進行質性或行動研究的同儕們。透過與他們的對話，讓我能擴展自己的視野；經由他們的提醒，讓我能理性的嚴謹、感性的同理與直覺的批判三者之間，取得適當的平衡。

而我自己為了增加掌握作文教學的能力，我每週都會到臺灣師範大學國文系陳滿銘教授的課堂上，聆聽作文教學指導課程，期望能對一般作文教學中所注重的命題、引導與批閱，有更全面的了解。在長達一年的課程當中，每當教學碰到不明的疑惑時，我也曾多次向陳教授請益作文教學方面的知能，期盼自己能掌握寫作教學的精髓。

### 三、我與協同研究者的相會

協同研究者為國高中亞症學生，寫作又需要長時間的構思、醞釀與撰寫，因應學生平日課業繁忙，而且分散在不同的學校，因此從96年10月27日開始，到97年4月26日為止，運用每周六下午的

時間，來進行教學活動與討論。此期間除了段考或是特定假日(過年、清明節等)停課之外，每週六都會進行兩個半小時到三個半小時的課程，前後共計 21 次。教學地點則商借臺灣師大特教系測驗室，教室內有同步錄影設備，我錄下教學與寫作過程，使觀察紀錄能更加完整。教室內的座位安排如下圖 3-1，兩部錄影機分別從左上方和右上方紀錄學生的反應。

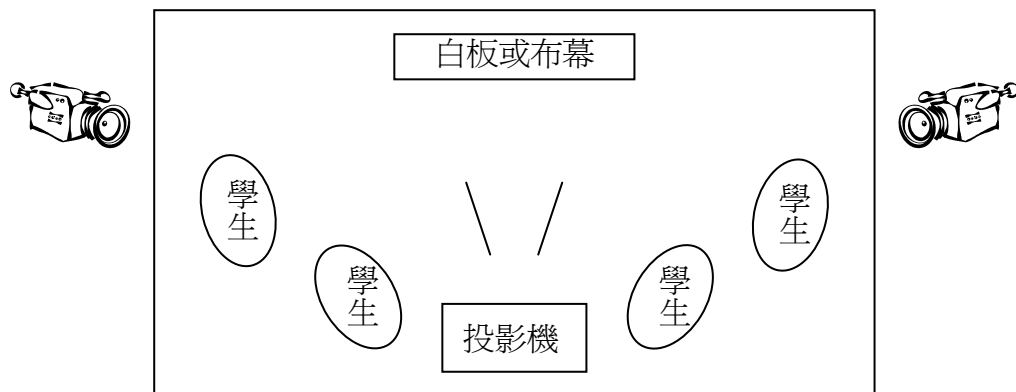


圖 3-1 教室環境圖

寒暑假期間，我也分別邀請學生單獨進行寫作課程，期望能更深入的了解困難。有時候我還會到學校、家中蒐集資料，或是進行訪談，以了解學生在校的寫作表現。所有的時間安排皆以學生的意願為主，不干擾其學業學習。我每週也都會給予學生簡單的作業，家長並不會直接指導學生課程的作業，只會在學生完成後給予口頭建議，並且常常和研究者聯絡，討論他們在孩子當週作業所表現出來的問題。

#### 四、教學計劃

我在進行課程之前，已經初步了解學生的寫作表現，分析資料及訪談中所呈現的困難，並且針對這些困難來設計初步的課程計畫。這四位學生一開始都缺乏計畫和回顧的歷程，而且細部的寫作次歷程也不完整，因此寫作歷程的教學是勢在必行。本研究教學計劃(表 3-8)

乃針對學生的寫作歷程不完整問題，並參考 2003 年的「國民中小學九年一貫國語課程綱要」之中的寫作能力指標，依據 SRSD 的教學策略的原則編制而成。

表 3-8 SRSD 寫作歷程教學計劃

階段	能力目標	教學活動	具體內容
一、活化前備能	1. 學會簡短書寫表達	撰寫日常生活應用文	會依照條件撰寫便條、留言、啟事等。
	2. 經由教師示範了解寫作基本三個歷程：計劃—轉譯—回顧	標點符號練習	能把既有文章裡面不適當的標點符號加以修正，以掌握標點符號的使用。
	3. 熟悉寫作歷程口訣「想、寫、修」	附帶訓練：閱讀訓練	能在同學的作品或老師提供的範文中，找出關鍵句、段落大意或題旨
師生共同討論教學活動與策略之優缺點，改善不足之處			
二、寫作歷程教學-計劃、轉譯階段	1. 學會寫作前計劃及組織材料	學習計畫和組織作業單的使用	老師錄製 SRSD 錄影帶，示範寫作的計畫和轉譯過程，並請學生練習使用。
	2. 熟悉計畫口訣「主旨、說明、說明、主旨」 3. 能依據計畫撰寫成記敘文 4. 能在寫作歷程中計劃與轉譯階段交替出現	附帶訓練：同儕評閱訓練	閱讀同學所撰寫的文章，並找出關鍵句、段落大意與題旨
師生共同討論教學活動與策略之優缺點，改善不足之處			
三、寫作歷程教學-回顧階段	1. 能藉由作業單完成回顧修正工作	學習修正作業單的使用方法	老師錄製 SRSD 錄影帶，示範回顧修改的過程，並請學生練習使用，增加自我監控能力。
	2. 能在寫作歷程中，練習交替進行寫作三階段(完整寫作歷程)	附帶訓練：同儕評閱訓練	閱讀同學所撰寫的文章，找出矛盾、不合理之處，並提出修改建議
師生共同討論教學活動與策略之優缺點，改善不足之處			
四、獨立寫作	1. 能獨立完成一篇記敘文	撰寫記敘文	教師提供記敘文題目，由學生運用作業單撰寫文章
	2. 能表現出完整的寫作歷程 3. 養成主動回顧修正的習慣	附帶訓練：同儕評閱訓練	1. 閱讀自己所寫的文章，指出可能會令讀者感到不清楚之處 2. 閱讀同學所撰寫的文章，找出矛盾、不合理之處，並提出修改建議
師生共同討論教學活動與策略之優缺點，改善不足之處，評估成效			
訂定新目標，開啟下一階段之循環			

我採取口試時教授的建議，從難度較低的記敘文開始加強，以減低學生對寫作的排拒；並設計兩則主要口訣，包括寫作歷程是「想、寫、修」、記敘文四段內容是「主旨、說明、說明、主旨」，合併於作業單之中(附錄十五為第一版作業單)，讓亞症學生易於背誦。

其中我也加入了同儕評閱訓練，是因為前導中發現亞症學生回顧修改文章有困難，而且寫作歷程必須不斷反覆閱讀回顧，因此我在課程當中會請學生不斷閱讀自己和同儕的文章，養成回顧的行為。

因此本研究主要教學目標是運用 SRSD，教導學生完整的寫作歷程，教學當中會因學生個別差異，有其他需要調整之處。因此不僅學生的起始階段可能會不一樣，學習速率也可能有快慢之分，甚至會有額外的個別目標或教學策略。

## 五、資料蒐集方式

本研究會蒐集多種資料，其中以觀察紀錄、訪談和作文為主。

### (一) 觀察紀錄部分

由於本研究最主要的是教學活動，因此每次上課錄影都會立即在當週轉騰逐字稿，詳細紀錄師生的對話，當然也包括學生寫作時所有的眼神以及動作。這部分的逐字稿全部都由研究者在當週課程結束一週內完成，以便對於教學流程能有更深入的掌握，並連貫下一次的課程內容。

### (二) 訪談

為了解學生的表現，研究期間曾與家長、學校老師做了多次正式

或非正式的訪談，研究者會盡快將訪談內容轉錄為文字，然後定期請訪談者協助檢核是否符合訪談內容。

### (三) 作文及其他文件

由於寫作教學必須引用大量學生的作品，我會請家長和學生協助蒐集學校作文、聯絡簿，或是其他報告，凡是與寫作能力有關的文字創作都是我蒐集的範圍。另外課堂上也會練習很多作業單和作文，我也都一一建檔管理，以便觀察學生的表現情形。

上述這些並非全部的資料，當然還會有其他的文件(例如學生背景資料、智力測驗、成績單等)，或是在研究期間與家長電子信箱往來討論的信件，這些也都是我的蒐集範圍。由於資料繁多，我將會使用不同的代號管理資料，資料類別分為「訪談/觀察紀錄/上課簡報/作文/回家作業/電訪/反省札記/文件/信件/其他」十類，管理編號的方式為「日期/對象/地點/資料類別」，其餘的資料代碼說明如表 3-9。

表 3-9 多元資料來源說明及管理代碼

蒐集地點	代碼	蒐集資料	代碼
學校 家庭 研究地點 (師大)	學校 家 師大	作文 其他寫作資料(如生活日記) 回家作業 觀察紀錄逐字稿 課程簡報 正式訪談 非正式訪談 電話訪談 研究與省思札記 與家長或學生網路通信資料 學生背景文件 (下列資料以作業單、量表或文件名稱編碼) 教學作業單 各式量表、課程說明、家長回條等	作文 作文 回家作業 觀察紀錄 上課簡報 訪談 訪談 電訪 反省札記 信件 文件 其他

例如「960908 日照師大訪談」，代表是 96 年 9 月 8 日在師大和學生日照進行訪談的資料；「960910 總統母親電訪」，就是代表 96 年 9 月 10 日我和總統母親電話訪談的資料；「961010 日照師大作文」代表日照在 96 年 10 月 10 日在師大研究地點所撰寫的文章。我謹守著資料要厚實的原則，力求資料的完整性與豐富性。

## 六、評鑑行動的成效

教學的行動實踐之後，所最關心的便是「教學實踐行動的效果如何」(甄曉蘭，2003)，在此研究中，我在意的是寫作策略教學對亞症學生是否有所幫助？是否能確實提升作文的品質？學生是否能有效運用？因應這些問題，我必須檢視以下幾項資料：

### (一)亞斯伯格症協同研究者部份

#### 1. 寫作策略回饋表

研究過程中，寫作策略會不斷進行調整與教學，因此會請亞斯伯格症學生在每次調整寫作策略後，填寫寫作策略回饋表(附錄三)。此量表為參考其他研究設計(李博文，2001；郭祖珮，2002；陳鳳如，1993；劉明松，2002)，並且因應本研究教學內容而編製，以便了解學生在研究歷程中，對於寫作策略的看法。回饋表的內容，會請學生回答該策略可以改善哪些部分的寫作歷程，或是自覺可以改善哪些寫作能力(組織、連貫、修辭、增加字數、縮短時間等)，以及是否有不足之處。另外也要配合課堂中的觀察、對話，了解學生對於寫作策略的反應，以思考需調整改進的部份。

此份回饋表總共填寫了兩次，一次是寒假期間的單獨上課時間(一月底或二月初)，請他們針對用 SRS D 教導寫作歷程，及對「組織單」、

「修正單」策略的感受，填寫回饋表。第二次是課程結束當天(4月26日)，請他們評估「描寫人、事」課程對改進寫作能力的效果。

## 2. 寫作態度量表

為了解學生寫作態度的轉變，參考其他研究(郭祖珮，2002；甄曉蘭，2003)編製寫作態度量表(附錄四)，研究期間總共填寫三次，一次是剛開始上課的10月27日，第二次是寒假單獨上課的時候(一月底或二月初)，第三次是課程結束當天4月26日，以便得知研究前後學生寫作態度、自我效能感(self-efficacy)、寫作興趣等是否有改變，題目包括是否喜歡寫作、是否覺得寫作有進步、是否認同寫作的溝通功能等。另外如果一個學生喜歡寫作，從他參與寫作的表情、動作與對話，就可以窺之端倪，因此必須蒐集相關的觀察與訪談資料，以了解學生是否能在寫作活動感受到自信與快樂。

### (二) 作文品質部份

由於寫作評量並沒有絕對客觀的方式，因此其信效度常常會受到質疑。沒有一種方法是絕對「最好」的測量寫作能力的指標，因此採用多種測量來評估寫作能力是最可靠的。國外常用子句長度、T-單位長度(T-unit，由單一、主要子句和所有附屬子句組成)等來評量，可惜中文書寫研究方面可參考的文獻少之又少(林寶貴、黃瑞珍，1999)。參考國內外研究者的做法，我將紀錄與分析以下項目的資料：

#### 1. 數字資料的證據

「流利」(fluency)是用來評量學生書寫數量的方法之一，常用的包括計算總字數、總句數、每句平均字數(總字數除以總句數，句子越長意味更精緻的寫作)(楊坤堂，2002；2004)。雖然 Myles 和



Huggins(2003)的研究顯示亞斯伯格症學生在書寫測驗中的總句數和一般學生沒有顯著差異；而 Weissenburger 和 Espin( 2005)也認為總字數的計算方式不適用於國中學生，不過因為尚未有足夠研究的證據證實，而且沒有其餘更適合亞症的評量方式，因此本研究還是維持計算文章總字數、總句數以及每句平均字數的方式，來交叉檢視文章在數量方面的品質。此部份資料由研究者計算，再請協助評閱論文的研究生同儕核對，以確保計算無誤。

## 2. 作文評定量表

由於文章的好壞不只在於字數的多寡，應該還有文意層次的評量。文意層次不容易測量，但應該視為關鍵性的考量，並且要注意評量的客觀性(楊坤堂，2002)。Hillocks (2006, p. 50) 提出一般作文品質評量的類型有以下三種：整體評量(holistic)、基本特徵量表(primary trait scales)及分析評量(analytic scales)，其中最後一種分析評量方式和前兩種不同，這種評量要求評閱者針對不同的寫作特徵個別細部評量，通常會包含許多細部分量表，最後將這些細部分量表的分數加總，得到整體文章品質的分數。這種評量方式往往比較費時，但是比較能夠得到學生個別的寫作能力資訊。

對於亞斯伯格症學生的寫作，應該要考慮溝通內容(是否有完整結構?是否有後一貫?)、語言複雜度(簡單句或複雜句的使用)以及文法(詞性的運用)等(楊宗仁等譯，2005)，因此需要詳細的評分資料，應該比較適合分析式的評量。我依照目前基測作文評分的向度，以及陳嘉英、陳智弘(2006)的分項記分方式，編製作文評定量表及評分標準說明(附錄五)，評分向度包含立意取材、結構組織、遣詞造句、和錯別字、格式、標點符號四大項，四項分別有一到六級分，各

項目的每個級分都有其評分標準說明，可以從這樣的分項評分看到學生寫作能力的細緻變化，也和現行國中基測作文的評分原則相符。

我將兩位深入報導學生的作文分為 AB 兩組，分別代表日照(A)與織智(B)，兩位學生分別有八篇文章列入評分(A1~A8、B1~B8)。教師評閱過程中，我不會透露學生姓名與作文完成日期，將學生作文編碼後隨機排序(A1 並非就比 A8 還要早)，再請老師獨自評閱。

我邀請三位國文教師(謝老師、許老師、王老師)協助評閱文章，並且提供並說明評閱標準(附錄五)，請老師依據一般學生的水準來評分。這三位老師目前都任教於台北市立中正國中，都有豐富的國文教學和作文批改經驗，三位老師表示目前一般的水準是四級分，他們會以此為標準來記分。許老師和謝老師為主要評分者，許老師年資約五年，謝老師年資達十年以上。評分期間自五月十六日至六月三日止，兩位老師並不知道彼此有進行評閱的工作，降低了討論的可能性。我將老師評分的結果加以整理分析，以了解學生文章在文意層次的表現。如果兩位老師評分差距過大(兩分以上)，而且有極端的分數出現(一級分或六級分)，影響分數改變趨勢的解釋，則另外再請王老師(第三位評分者，年資約五年)協助評分，以求評分的可信度。

### (三)其他相關協同研究者的評閱與意見

由於本研究目的在於解決寫作困難的問題，因此必須了解學生家長、學校教師等對學生表現的看法，學生是否能將研究中所教的策略應用在撰寫生活小記？家長是否覺得協助孩子寫作不再那麼困難？還有哪些部份是沒有進步的？更或者是退步了？家長和老師對於教學的時間、頻率與方式有沒有其他建議？諸多問題要透過訪談與觀察，來了解其他相關人士對學生寫作表現的看法。

## 第四節 行動研究的品質

一個研究是否有價值，除了研究目的是否有意義之外，就是要看研究過程的品質。以量化研究而言，重視的是信效度和客觀性；而質性研究的品質以 Guba 和 Lincoln 而言，是可信性、遷移性、可靠性及可驗證性（鈕文英，2007）。當研究的目的不同時，用來評估及提升研究品質的效度概念亦會不同，因此行動研究不應取決於正統科學所謂的效度觀念，要有符合其特質的效度要求，（張芬芬，2001；潘世尊，2005）。

這幾年雖然在教育當局的鼓勵之下，行動研究數量頗豐，不過行動研究的品質卻一直遭人詬病，不管是有行動沒研究、有研究沒行動、缺乏反省修正與再實踐、缺乏文獻分析和行動效度驗證，或是被形容成缺乏對照組的準實驗研究（陳惠邦，2003；蕭昭君，2003），這些赤裸裸地批評都不斷在我腦海中盤旋。既然決定要行動，我就必須掌握行動研究的原則與精髓，期許這份行動研究不要成為不良作品之一，淹沒在學術研究的汪洋裡。

以下整理幾位學者所提出的行動研究效度內涵（鈕文英，2007；甄曉蘭，2003；潘世尊，2005），作為此研究中，確保品質的方式：

### 一、嚴謹的資料蒐集與分析

#### 1. 資料蒐集部分

行動研究重視的是過程，因此過程間的轉換都需要有足夠的證據支持行動改變的原因。從資料的蒐集、引用、處理、詮釋都要檢驗資料的確實性，舉凡三角檢證、同儕評閱、負面證據分析，都是確保資

料可信的方法。

研究過程中多方蒐集各種文件資料，包括錄影、作文、作業單、逐字稿、評分單、反省札記、協同研究者回應等，都應詳實紀錄與分析。也就是說，要能有足夠證據說明為何而做？如何執行行動？行動中遇到哪些困難？成員如何因應困難？成員合作與協同關係如何？成員是否有確實反省與對話？是否有足夠證據支持行動的成效？為何調整行動策略？如何開啟下一個行動循環？這些都要能清楚說明。採用行動與省思的循環再循環，著重程序效度(Validity of procedure, 張芬芬, 2001)，才能符合所有研究都應具備的「邏輯性」與「嚴謹度」。

在資料的真實性部分，我會盡量將訪談或電訪紀錄，回覆給訪談者，並請檢核者勾選和實際情形相符的程度。訪談者主要包括家長、教師及學生，五十七份訪談稿中，有三十五份訪談稿完成檢核，而且完成檢核的訪談紀錄符合度全部都在 90~100%之間(舉例請見附錄七)。

而觀察紀錄我也盡量請家長或學生協助檢核，並勾選和實際上課情形符合的程度。因為觀察紀錄頁數過多，檢核十分耗時，故僅能商請家長和學生在有限時間內協助檢核，在此要感謝曾經協助檢核資料的家長或同學。尤其是長期在觀察室的纖智母親、總統母親非常辛苦，一週要檢核長達五六十頁的觀察逐字稿，纖智母親總共評閱七次課程逐字稿，總統母親則是五次，另外有幾次因為家長有事未能觀察，所以請總統或日照在課餘之時各協助檢核一次，總共有十四份逐字稿完成檢核，而且每份符合度都在 90~100%之間(舉例請見附錄八)。兩位媽媽甚至告訴我寫的太細，想要自創「完全符合」的項目

來勾選。

另外由於每週觀察紀錄在下次上課前就會完成逐字稿，我在一邊轉錄觀察紀錄之時，就會同時紀錄必須追問或是深入探討的問題，並且思考可能的困難以及解決方式，作為下次上課的內容。因此每次上課都和上週的討論和學生表現息息相關(課程簡報舉例如附錄九)，使得行動歷程的脈絡更能清晰浮現。

## 2. 資料分析與編碼

為了確保資料分析編碼的品質，我邀請了研究同儕協助檢核編碼。研究同儕為師大特教系碩士班羅同學，與研究者同樣修過質性研究、高等質性研究與資料分析等課程，而且正在進行個案研究，因此對於質性編碼的原則十分了解。

資料編碼的部分，分成兩部分進行。第一部分是針對文本呈現出亞症寫作的困難特徵進行開放編碼，例如立場不明的問題、或是代名詞使用的問題(文本編碼舉例如附錄十)。這部分的編碼歷程中，會漸漸發現有些特徵有上下因果關係(例如讀者覺察問題和主題狹隘的問題)或是屬於同一類別的平行關係(例如格式問題和標點符號問題)，如果編碼過程中有發現這些關聯就立即註記，最後再整理這些關聯。因此在編碼過程中，漸漸發現有些困難屬於同一類的問題，例如詞彙應用、描寫能力、文法問題等，都是屬於「行文」的部分；組織、主題狹隘、主旨不明等都是屬於計畫材料的問題，將類似工作範圍的編碼統整在一起，就會出現第二層次的編碼。

編碼情形曾經因為和研究同儕討論而有所調整(如附錄十一、十二)。最後我試圖找出彼此之間相互影響的關係，發現第二層次可以分成三大部分，第一部分是「跟誰說」，也就是與溝通對象有關的問

題(寫給誰看);第二部分是「說什麼」,也就是溝通(寫作)內容的問題;第三部分是「怎麼說」,也就是陳述內容(行文)方式的問題(請見圖 4-11)。

最後我再試圖找出這三大困難的核心問題,發現「讀者覺察」的困難聯繫了這三方面的問題,而這個結果也和第一階段開放編碼時,註記編碼之間關聯的狀況不謀而合,因為絕大多數的編碼都會和讀者覺察有著因果關係。

第二部分是針對行動歷程的編碼,分別著重在日照與纖智的教學行動歷程,將學生的問題、彼此的行動、改變的過程、最後的情形等進一步編碼。此部分利用 Excel 的軟體進行整理(請見附錄十三日照行動歷程編碼舉例),將學生從頭到尾的表現分別進行編碼,從資料分析過程中,也可以很快的找出學生在某些階段會頻繁出現某幾項問題,而這些問題也代表是當時正在處理的困難,因此從編碼的改變狀況,可以觀察出各階段的起訖時間、期間行動的改變歷程。

另外我在寒假左右就將前半段教學歷程的資料文本及編碼交給研究同儕檢閱,課程結束之後也將寒假之後的資料交給同儕檢核。期間我們曾經數次共同討論編碼的適切性(舉例請見附錄十二),我也曾在討論後多次調整編碼(舉例請見附錄十一),也正因為有同儕的協助,提醒我有不少行動的改變未能察覺,經討論調整之後,研究同儕與研究者對於編碼的一致性皆可達 90%(舉例請見附錄十二)。

## 二、深刻的省思與批判

行動研究難免被質疑經驗求知中帶有研究者主觀的成分,但是主

觀未必是件壞事，重要的是研究者批判性的看透自己的主觀；同時參與研究者也都能從不具省思的主觀，走向批判性的主觀(張芬芬，2001)。

Hammersley 指出「效度即反省的事務」，批判反省式行動研究的特色之一(甄曉蘭，2003)。研究者要能以適當的方式，對自己與其他協同研究者的教學、信念與行動進行批判與反省。行動研究的價值不在於絕對完美的成果，而是在於是否有透過批判與反省，真實揭露研究問題的困難所在，因此我無需害怕研究過程中出現的困難，反而應該為發現缺失與問題而高興。

反省向度不一定要侷限在教學本身，可以擴大到反省我與協同研究者的關係、研究倫理的關注、研究結果對於教育的價值、研究過程對於教師專業成長的意義，以及學生能力提升與解放困境等。我會在研究中，與協同研究者共同培養自省與自覺的能力，讓行動的價值更為彰顯。

### 三、成員的相互理解

行動研究的成員，除了的心理意識上要能掌握行動研究基本要求，也要能夠相互理解、對話與辯證，參與研究的人員之間真誠的對話與合作，才是行動研究意義之所在。尤其當研究中，對於研究進行的方式意見相左時，或是反省到成員身分不對等時，應該要妥善處理這些衝突。

研究時可能會因為我的教學者角色，使得協同研究的亞症學生無法勇敢表達意見；或是學生可能因為長期以來的寫作困難引發負面態

度，不願主動改善寫作問題，此時我就必須隨時觀察與反省，盡力營造出平等對話與快樂學習的教學環境。另外為避免亞症學生互相評閱時，無法接受批評而產生對立情緒或不良競爭，我在活動進行之初就詳細說明評閱的功能與意義，減低可能的負面影響。最重要的是，要營造使亞症學生能夠暢所欲言的情境，不用畏懼表達他對寫作的真實感受，同時也要培養尊重他人的評閱態度。

#### 四、研究結果的應用

行動研究的目的是在解決問題，因此實用價值為不可或缺的效度標準(鈕文英，2007；甄曉蘭，2003)。為了使研究結果增加實用性，在研究中除了清晰且詳實的描述研究歷程與結果之外，也要不斷反省研究與教育現場的關聯，還有避免使用專有名詞或艱澀詞彙，設法增加研究報告的可讀性，使得讀者在閱讀研究報告之後，能觸發其對自身教學的反思與行動。

另外，透過對研究的歷程與結果加以批判，並進一步提出整個研究的優點與限制，還有未來值得進一步探討的問題，那麼引導和啟發的能效可以更為明顯(潘世尊，2005)。總而言之，當研究報告能引起讀者的共鳴越大，就越具實用的價值(甄曉蘭，2003)，因此我接下來的探索與行動，將會謹記上述的原則，謹慎且踏實的展開我行動的腳步，期盼能真正改善亞症學生的寫作問題，以及解決自己作文教學的困境。