

外研社基础外语教学与研究丛书·英语教师教育系列

王蔷 主编

(修订版)

英语教师行动研究

王蔷 张虹 著

外语教学与研究出版社
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

如何使理论与实践、教学与科研有机结合并相互促进一直是广大英语教师极为关心的问题，也是英语教师行动研究的研究课题。本书就是为这些普通的英语教师而写，旨在鼓励和支持他们参与到行动研究的行列中，并提供研究的方式和方法。

本书的主要内容包括英语教师行动研究的基本理论以及研究方法、操作建议等，并提供了真实的案例分析。

本书的读者对象是中小学英语教师、英语教学研究者以及师范院校英语专业本科生和研究生。

- 英语学习策略 从理论到实践
- 英语教学策略论
- 英语教学方法论
- 英语测试的理论与实践
- 英语教材分析与设计
- 英语课堂教学形成性评价研究
- **英语教师行动研究**

项目负责：范海祥

责任编辑：孙 慧

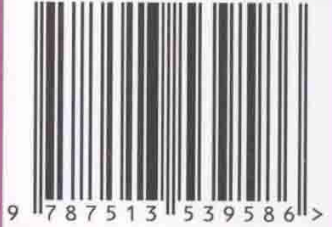
封面设计：张

外研社·基础教育出版分社
FLTRP Basic Education Publishing
出版精品·开展科研·推动改革
电话：010-88819666/9688
传真：010-88819422/9423
E-mail: beed@fltrp.com
网址: http://www.nse.cn



记载人类文明
沟通世界文化
www.fltrp.com

ISBN 978-7-5135-3958-6



9 787513 539586 >

定价：39.00元

外研社基础外语教学与研究丛书·英语教师教育系列

王蔷 王编

(修订版)

英语教师行动研究

王蔷 张虹 著

外语教学与研究出版社

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

北京 BEIJING

图书在版编目(CIP)数据

英语教师行动研究 / 王蔷, 张虹著. — 2版. — 北京: 外语教学与研究出版社, 2013.12

(外研社基础外语教学与研究丛书. 英语教师教育系列)

ISBN 978-7-5135-3958-6

I. ①英… II. ①王… ②张… III. ①英语—教学研究 IV. ①H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 004212 号

出版人 蔡剑峰
项目负责 范海祥
责任编辑 孙 慧
封面设计 张 峰
出版发行 外语教学与研究出版社
社 址 北京市西三环北路 19 号 (100089)
网 址 <http://www.fltrp.com>
印 刷 三河市北燕印装有限公司
开 本 650×980 1/16
印 张 20
版 次 2014 年 1 月第 2 版 2014 年 1 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5135-3958-6
定 价 39.00 元

基础教育出版分社:

地 址: 北京市西三环北路 19 号 外研社大厦 基础教育出版分社 (100089)

咨询电话: 010-88819666 (编辑部) / 88819688 (市场部)

传 真: 010-88819422 (编辑部) / 88819423 (市场部)

网 址: <http://www.nse.cn>

电子信箱: beed@fltrp.com 或登录 <http://www.nse.cn> (留言反馈) 栏目

购书电话: 010-88819928/9929/9930 (邮购部)

购书传真: 010-88819428 (邮购部)

购书咨询: (010) 88819929 电子邮箱: club@fltrp.com

外研书店: <http://www.fltrpstore.com>

凡印刷、装订质量问题, 请联系印制部

联系电话: (010) 61207896 电子邮箱: zhijian@fltrp.com

凡侵权、盗版书籍线索, 请联系我社法律事务部

举报电话: (010) 88817519 电子邮箱: banquan@fltrp.com

法律顾问: 立方律师事务所 刘旭东律师

中咨律师事务所 殷 斌律师

物料号: 239580001

总 序

由外语教学与研究出版社策划出版的“基础外语教学与研究丛书·英语教师教育系列”自2002年陆续出版以来，至今已经过去了近十年。这十年也正是我国21世纪基础教育课程改革不断发展的十年。这套丛书从英语教学策略、英语学习策略、英语教材分析与设计、英语课堂形成性评价、英语测试以及英语教师行动研究等多个方面，为广大基础教育英语教师提供了课程改革初期的理论研究引领、教学实践指导和教师发展的支持，得到了广大英语教师的欢迎和认可。

回顾过去十年课程改革的经历，我们欣慰地看到，基础教育英语课程改革取得了令人瞩目的成绩，以学生为主体的课程理念逐步深入人心。广大教师按照英语课程标准的要求，努力实践新课程的理念，把培养学生的综合语言运用能力作为教学的出发点和落脚点；在听、说、读、写的教学实践中，努力为学生奠定良好的语言知识基础，同时渗透对语言学习策略的培养；采用形式多样的课堂评价方式；关注学生的情感需求和思维发展；重视通过英语课程渗透对学生人生观和价值观的教育，提高学生的跨文化意识，为实现课程的工具性与人文性的高度统一进行了有益的尝试和积极的探索。教师的角色正在从单纯语言知识的传授者转变为学生学习的指导者、促进者、组织者和资源提供者。

十年的基础教育课程改革与创新，使教师教育工作者和广大的英语教师对英语教育和教学都有了诸多新的认识，并在实践中积累了大量宝贵的经验和优秀的教学案例。与此同时，国内外对外语教育理论与方法的探索和研究也有了更多新的进展，需要我们从更新的角度和更高的起点对课程与教材、教法与学法、测试与评估以及教师专业发展等方面的理论研究和实践进行探索。

当前，基础教育课程改革进入了一个新的发展时期。优先发展教育、促进教育公平以及提高教育质量成为“十二五”规划和《国家中长期教育改革和发展规划纲要》的战略发展目标，也是我国建设人才资源强国的保障。因此，推动和提高教师专业化发展被提升到一个前所未有的高度，而确保每间教室都有一位具备良好专业素质和较强执教能力的

教师，是实现这一目标的根本所在。课程改革的持续发展要求教师必须不断学习、不断更新人才培养观念、创新人才培养模式以及改革教育评价方式，在实践中反思和提升自己的专业能力和水平，推动外语教育教学理论和课堂教学实践的深入发展。提高外语教师整体专业素质已经成为新时期课程改革持续发展的首要任务，也是课程改革能否持续推进和获得成功的关键。

为此，我们从今年开始修订这套丛书，其意义在于为创建一支引领改革、勇于探索、深入研究、坚持发展的外语教师队伍提供有力的专业支持，为教师的专业发展提供优质的学习资源。通过专业的引领和指导，使广大英语教师在课程改革的新的发展时期，继续探索和实践以学生发展为主体的课程理念，努力为每个学生的发展创设良好的学习空间和氛围，这既是继续推动基础英语课程改革持续发展的需要，也是提高广大英语教师专业素质的需要。只有坚持理念、积极尝试、锐意改革、努力创新，才能不断提升和发扬基础教育英语课程改革已经取得的成效。我衷心希望这套新修订的丛书能够更好地为广大英语教师的理论学习和教学研究提供帮助，能够成为英语教师专业发展的良师益友。

王 蔷

北京师范大学外文学院
外语教育与教师教育研究所

前 言

本书第一版于2002年出版，到现在过去十年了。这十年正是我国基础教育课程改革启动和实施的十年，而行动研究正是伴随着课程改革走过了在中国推进速度最快的十年，得到越来越多学者的支持，也被越来越多的一线教师所接受和实践。在我们身边，已经涌现出了很多积极投身行动研究的一线英语教师，他们通过开展行动研究，重新唤起了对教师职业的热情，加深了对英语教学过程的理解，增长了教学才干，提高了教学效果，获得了学生认可，进而更加坚定了走教学改革之路的信念，促进了自身专业的可持续发展，同时也成为了研究型 and 专家型的优秀教师。这一切不能不令我们感动和敬佩！因为有了这样的教师，学生的学习会更快乐和更高效，我们的教育改革也就有了希望。而对于他们的经验和成果我们需要很好地总结和推广，从而让更多的教师成为像他们一样的专业自主型的教师。也是在这十年中，行动研究在国际上从理论到实践也有了更深入的发展，有更多的关于行动研究的书籍出版、专题的研讨会召开、研究课题立项、研究论文发表。当我们再重新审视第一版行动研究的书稿时，就不难发现，限于当时的理论水平和认识程度，加之缺少来自基于中小学课堂的教师开展行动研究的真实经验，以及受篇幅限制，原书对有关行动研究的理论和方法的阐述比较单薄，也缺少来自一线教师行动研究的案例。为此，我们启动了对第一版书稿的修订。这次修订力求在保持与原书稿总体框架和内容基本连贯的基础上，适当调整结构，增加包括理论基础、发展进程、研究方法、案例分析等方面的内容，并继续保持语言简练、内容通俗易懂的风格和特点。

修订后的第二版分成了上篇（理论篇）和下篇（实践篇）两个部分，上篇包括四个章节，主要结合国内外学术领域对行动研究的理论创新，重新梳理了行动研究的发展背景（第一章），增加了行动研究的理论基础（第二章）和行动研究在中国的发展概述（第四章），同时对行动研究的意义（第三章）也进行了修订和补充。下篇包括六个章节，主要按照行动研究的实施过程，引导读者跟随着每一个章节，从选题开始踏上

行动研究之旅。在下篇中主要增加了如何在行动研究中进行文献阅读与综述的内容（第五章第三节），增加了如何开展评价与反思的内容（第八章），还在第七章数据的收集与分析中补充和更新了大量案例，使其更具可操作性、应用性和可读性。在第十章也是最后一章中，我们精选了高中、初中、小学英语教师所撰写的四例行动研究报告并附上了著者的评析，以期给读者更多的启发和参考。

简言之，本书对结构与内容的调整和补充是希望有意愿参与到行动研究中来的一线英语教师、教研员和职前英语教师在理论上能“入门”，在实际操作中能“上手”，在完成行动研究后能“报告”。我们衷心期望修订后的书稿能够得到广大读者、同行专家的关注，也欢迎大家多多提出批评意见。

剑桥英语教师丛书

“剑桥英语教师丛书”精选自剑桥大学出版社出版的英语教师教育领域的力作，并由国内英语教育界专家、学者撰写导读。

语言学习评价一直以来是语言教学领域的重点话题。本版“剑桥英语教师丛书”中包含的“剑桥语言评价系列”旨在为我国英语教学评价提供可借鉴的经验。他山之石，可以攻玉。这几册书分别对语言知识和语言微技能等方面的评价进行了深入的研究，相信它们能为中国的外语教师在语言教学评价方面的研究提供有效的帮助。

本丛书从英语语言教学的理论和实践两个层面，为英语教师的教学实践提供理论指导，并为英语教师的在职教育和终生职业发展提供丰富的资源，供在职英语教师和英语语言教学研究者，包括英语专业的研究生学习使用。

书名	作者	导读	定价
词汇评价	Read, J.	何安平	38.00元
语法评价	Purpura, J. E.	范海祥	49.00元
听力评价	Buck, G.	任庆梅	39.00元
口语评价	Luoma, S.	徐海铭	33.00元
阅读评价	Alderson, J.	王笃勤	79.00元
写作评价	Cushing-Weigle, S.	韩刚	38.00元
计算机技术条件下的语言评价	Chapelle, C. & Douglas, D.	刘永兵	21.00元
儿童语言学习评价	Mckay, P.	朱晓燕	53.00元
课堂观察任务： 语言教师与培训者资源手册	Wajnryb, R.	魏立明	28.00元
语言教师心理学初探	Williams, M. & Burden, R.	刘学惠	37.00元
远程语言教学	White, C.	武和平	39.00元
任务型语言教学	Nunan, D.	黄爱凤	34.00元
如何在语言课堂上运用故事教学	Morgan, J. & Rinvolucri, M.	张伊娜	25.00元
讨论的作用： 任务型口语流畅性练习	Ur, P.	许宏晨	25.00元
外语教师测试手册	Hughes, A.	林立	49.00元





口语评价

Assessing Speaking

口语本身到底具有什么样的特征？如何设计口试任务来真实地反映考生口语的实际情况？如何描述口语等级？如何确定口语等级指标？如何确保口语评价的效度和信度？

《口语评价》一书直接回答了这些切实具体、关涉口语评价的问题。

本书的适用范围较广，英语学习者、语言教师、语言测试开发者、口语测试机构、口语培训机构都可以在书中找到自己需要的答案。

本书表述深入浅出，举例引证丰富权威，可读性和学术性兼具，概念阐释明晰，说理清楚翔实，着力解决实际测试中遇到的问题，是口语测试设计和评价工作者难得的好帮手。

ASSESSING
SPEAKING



目 录 (Contents)

上 篇 理 论 篇 (Part I Theories)

第一章 行动研究概述 (Introduction to action research)	(3)
第一节 本书的出发点 (The starting point).....	(3)
第二节 什么是行动研究 (What is action research?).....	(6)
第三节 行动研究的模式与发展 (Models and development of action research)	(16)
第四节 行动研究的过程 (Processes of action research)	(24)
第五节 行动研究与传统教育研究的区别 (Action research versus conventional educational research)	(31)
第二章 行动研究的理论基础 (Theoretical foundations of action research)	(36)
第一节 行动研究的本体论、认识论和方法论基础 (Ontological, epistemological and methodological foundations of action research)	(36)
第二节 实用主义和批判理论 (Pragmatism and critical theory).....	(38)
第三节 反思理性 (Reflective rationalism).....	(39)
第三章 行动研究的意义 (The significance of action research)	(46)
第一节 行动研究与课程改革 (Action research and curriculum reform).....	(46)
第二节 行动研究与教育理论 (Action research and educational theory)	(47)
第三节 行动研究与教师发展 (Action research and teacher development).....	(50)

第四节	行动研究与教师即研究者 (Action research and teachers-as-researchers)	(55)
第四章	行动研究在中国 (Action research in China)	(60)
第一节	行动研究在中国的发展进程 (Development of action research in China)	(60)
第二节	行动研究在中国外语教育领域的实践模式 (Practical models of action research in foreign language education in China)	(64)

下 篇 实 践 篇

(Part II Practice)

第五章	行动研究的选题 (Identifying an action research topic)	(107)
第一节	如何进行选题 (How to decide on an action research topic)	(107)
第二节	提出假设和确认问题 (Making hypotheses and confirming research questions)	(111)
第三节	关于行动研究的文献综述 (Literature review and action research)	(113)
第六章	行动研究方案的制定、实施和监控 (The design, implementation and monitoring of an action research plan) ...	(118)
第一节	制定总计划 (Working out an overall plan)	(118)
第二节	制定行动方案 (Designing an action plan)	(119)
第三节	行动方案选择的依据 (Rationale for the action plan)	(120)
第四节	制定行动研究实施计划 (Designing an implementation plan)	(121)
第五节	行动研究方案的实施与监控 (Implementing and monitoring the action research plan)	(127)

第七章 数据的收集与分析 (Data collection and analysis)	(129)
第一节 数据的收集 (Data collection)	(129)
第二节 数据的三角验证 (Data triangulation)	(183)
第三节 数据分析 (Data analysis)	(187)
第八章 评价与反思 (Evaluation and reflection)	(227)
第一节 评价和反思的内容与标准 (Content and standards of evaluation and reflection)	(227)
第二节 评价和反思的角度与层次 (Angles and levels of evaluation and reflection)	(229)
第九章 撰写行动研究报告 (Writing an action research report)	(234)
第一节 行动研究报告的重要性 (Importance of writing an action research report)	(234)
第二节 撰写行动研究报告应注意的问题 (Suggestions for writing an action research report)	(236)
第三节 行动研究报告的组成部分 (Components of an action research report)	(237)
第四节 行动研究报告参考提纲 (An outline of an action research report for reference)	(239)
第十章 行动研究报告四例及评析 (Four action research reports with analytical comments)	(241)
参考文献 (References)	(297)
附录 (Appendix)	(306)

上篇 理论篇
(Part I Theories)

第一章 行动研究概述

(Introduction to action research)

第一节 本书的出发点

(The starting point)

如何使理论与实践、教学与科研有机地结合并相互促进一直是广大教师和教育理论工作者所关心和探讨的一个重要问题。只教不研，教学固步不前，乏味而无效；只研不教，研究脱离实际，难于被接受和采纳，更得不到推广和实践。然而，这种理论与实践、教学与科研分离的现象却一直长期困扰着理论工作者和实践工作者。如同社会分工不同，教师无形中被赋予了实践者的称号，而研究者则承担着为实践者提供理论指导的任务。因而大多数教师只管埋头教书，把研究的工作留给搞研究的理论专家，期盼着专家多研究出一些好的教学理论与方法，但是结果往往并不那么简单。教师发现，由于受各方面条件的限制，一些教学理论和流行的教学方法并不一定能被直接运用到实践中来。似乎在理论与实践、教学与科研之间存在着一条难以逾越的鸿沟。造成这种局面的原因有二：其一，传统的教育科学研究从某种意义上说，更注重对宏观教育理论的建构和发展，这些研究往往运用量化的研究方法，涉及很多专业术语和统计原理，颇为复杂和费力。大范围的抽样研究活动从相对简单、单一的操作到复杂的各种程序的综合运用，要用到不同的研究方法，目的或是验证理论，或是发现规律，宗旨是为了对教学提供宏观上的指导。开展此类研究要求研究者要经过专业的高层次培训，也就是说，对于这种教育研究方法的掌握，往往需要通过研究生层次的培养或有组织的集中学习和培训以及大量的实践；其二，一般这类教育研究的结论或成果虽然对教学有普遍的指导意义，但对于普通的教师来说，“虽然有关教育研究的成果汗牛充栋，但一线教师几乎对此无人问津”（陈向明，2001:3），因为它往往不能被直接运用于日常的课堂教学，

来改进和提高教学质量。因此，对广大教师来说，“科研”这两个字成了既熟悉又陌生的名词和概念，他们心有余而力不足，也只有“望研兴叹”了。

McNiff (1988: ii) 认为，传统的教育理论研究给了教师一种误导，就是说，教师要想完成一个教育研究课题，就必须选择一个有理论意义的、有研究价值的、有特色的、不同于他人的课题，再确定一个实验组和一个控制组，严格地确保其他因素的一致性，然后设计好一个计划，对实验组实施这个计划，同时采用客观的方式进行数据的收集。在实施结束时，将所收集的数据通过量化和统计开展分析，将实验组与控制组（即正常的环境）进行比较，结论要运用心理学、教育学、历史学、语言学等理论或观点进行分析和讨论后得出。这类研究通常是对第三者的研究，教师和学生都是被动地接受被研究的对象，而不是平等的几方人员的合作研究。这种研究事实上无论是给研究者，还是给教师，都留有很少的创新和发展的空间，而且研究的课题、目的和过程一旦被确定，一般不允许有任何的改变或计划外的干扰。此外，这类研究很难回答教师平时最关心的日常教学的问题，因为教师所面临的日常教学的问题多是“明天我的对话课到底怎么上？”“为什么我今天阅读课上得这么糟糕？”“我如何使我的学生学习英语的兴趣更高，学习过程更愉快和有效？”等等。

20世纪80年代以来，一种新型的教师参与科研的方式进入了教育领域，即以实践为取向的课堂教学研究。其中“行动研究”作为其研究方式之一，以它特有的实践性和研究性特征，很快赢得了广大教师的认同和欢迎。进入20世纪90年代，有关教师针对自己和自己教学开展研究的书籍已经成为教育和教学研究的热点出版书籍。从中我们不难发现，教学和课程改革的重心已经由对内容和方法的关注，转移到以教师为研究者的课堂教学研究和学生学习过程的研究。教师行动研究以及教师应成为课堂教学的研究者这一观点的出现，改变了人们长期固有的认识，即要成为研究者，你必须是在大学或研究所工作的科研人员。现在不同了，每个教师都能成为研究者，也应该成为教学的研究者。行动研究是实践者的研究，在行动研究的过程中，教师是研究的设计者、实施者、评价者和使用者。它主张教师对自己的教学行动进行系统的观察和不断的反思，发现和提出问题，确定和采取措施去解决问题，在解决问题的过程中观察和分析数据，分析和评估效果，继而发现和提出新问

题，使教学研究呈螺旋状持续发展下去，达到改进教学方法、提高教学效果的目的。同时，它也使教师本人在研究的过程中建立起新的教学理念，不断提高自身的专业素养。这种研究方式与教师本人的教学实践紧密结合，从自身所处的教学环境和条件出发，运用基本的、切合实际的研究方法，与传统的教育科学研究方法相比，简单实用、值得推广。

本书的目的就是要使广大的英语教师认识到，教师应该成为教学的研究者，也一定能成为研究者。每位教师都应使自己的教学过程成为自我反思、自我教育、自我改进的过程。通过开展课堂教学研究，可以使我们对教育理论的体验和理解进一步深化，对教育实践的改进和提高更加有效，对学生的学习有更大的促进和帮助，同时也能使自己的专业自主发展的能力得到不断的、可持续的发展和提高。事实证明，只要给予机会和必要的支持，教师完全能够胜任教学研究工作，并能取得理论家和研究者所无法取得的成果；教师的教学研究会大大地促进课程的开发、学生能力的发展、教师教学技能的提高和教学实践的改进。近年来，已经有很多教师成为了行动研究者，他们都是普通的教师，所不同的是他们不甘于墨守成规、维持现状，他们不愿意对眼前的问题视而不见。相反，他们反思这些问题，思考在现有的条件下和环境中如何解决这些问题，力求改进现状。他们积极观察，发现自己的长处和不足，勇于尝试新的观点、方法和技巧。这本书就是为这些普通的英语教师而写的，目的是为他们参与到教学行动研究的行列中给予积极的鼓励和支持，帮助他们了解和掌握研究的方式和技巧，提供给他们一些经验和教训。

当前，我国的教育改革进入到了一个新的发展时期，优先发展教育，促进教育公平，提高教育质量，成为国家“十二五”规划和《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》的战略发展目标，也是我国建设人才资源强国的重要保障。“十二五”规划明确提出，要按照优先发展、育人为本、改革创新、促进公平、提高质量的要求，推动教育事业科学发展，提高教育现代化水平。其中，严格执行教师师资标准、提高教师的专业化水平是实现教育深层次公平、切实提高教育质量、全面实施素质教育的基础和主要保障，也是课程改革、国家教育发展的必要前提。为了实现这一目标，推动和提高教师专业化发展，让教师成为研究者被提高到了一个前所未有的高度。课程改革的持续和深入

发展要求教师必须不断学习、不断更新人才培养观念、创新人才培养模式、改革教育评价方式，在实践中反思和提升自己的专业能力和水平，让教学和研究融为一体。只有教师成为自身教育教学研究的促进者，在实践中不断提高自身的教育教学专业水平，才能成就高质量的教育。因此，基础教育课程改革的进一步深化要求中小学英语教师要通过开展教学研究来提升教师的专业素养，成为研究型教师，走专家型教师之路。那么，教师如何提高自身的专业化水平？如何转变教学观念，发展新的技能和技巧？如何成为教学的研究者？这些是每位教师面临的新任务和新挑战。我们只有认真反思我们的教育教学现状和我们的教学实践，大胆地向我们的固有观念提出挑战，不断地发现问题、分析问题、解决问题，我们才有可能有效地参与和促进教育改革，促进学生的全面发展，同时也使我们自己从中受到教育，发展职业判断能力，提升专业化能力和终身学习的能力。而行动研究作为 20 世纪 70 年代国际范围内广泛兴起的以推动教育改革和教师专业发展为目的的课程改革理念，提倡“教师即研究者”的思想，这不仅为我们提供了深化改革的途径，也为我们提供了具有可操作性的实践方法。

第二节 什么是行动研究 (What is action research?)

一、行动研究的起源

行动研究最早出现在美国，有关这一研究范式的早期讨论可以追溯到 20 世纪初美国的哲学家、心理学家和教育家 John Dewey (1929)。那时的 John Dewey 就看到了教育研究者与实践者之间的脱节，他主张研究者应积极地直接参与到教学中去研究教育所要解决的问题，他的主张推动了校本课程的发展。20 世纪中叶，社会改革派学者 John Collier (1945) 首次提出了行动研究的概念，即一种针对少数民族社区工作的“行动研究与研究行动”的工作模式 (Wallace, 1987; Neilsen, 2006)，虽然研究的过程还不是很具体，但是它强调了行动的意义，指出了综合各种相关人员共同参与，使其转化成行动的重要性。Collier 的观点后来得到美国社会心理学家 Kurt Lewin 的进一步发展。Lewin 阐明了行动研究在社会理论发展中的重要作用，并于 1946 年发表了《行动研究与少

数民族问题》的文章。Lewin 先将行动研究用于少数民族问题研究，后又扩展到工业培训，其宗旨是“共同讨论、改进实践”。20 世纪 50 年代，在哥伦比亚大学教育学院院长 Stephen Corey 的推动下，行动研究被用于教育改革。Corey 于 1953 年出版了《改进学校实践的行動研究》一书，第一个将行动研究的定义系统地引入到教育界。他鼓励教师、校长和督学运用行动研究的方式来改进他们的教学和管理。在 Corey 等人的影响下，行动研究在 20 世纪 50 年代前期很快便受到重视，并被应用于社会研究和教师研究。但行动研究兴起不久便受到科学界的质疑，一些人认为行动研究没有多大的价值，因为其研究方法缺乏科学性和严谨性。从 20 世纪 50 年代后期到 60 年代中期，行动研究就像其兴起时的升温速度一样迅速降温 (Ortrun Zuber-Skerritt, 1996: 4)。

20 世纪 70 年代中期，在英国教育改革专家 Lawrence Stenhouse (1975) 和 John Elliott (1976) 的影响下，行动研究再一次兴盛起来，逐步成为教育研究中的一个重要语汇。Stenhouse (1975) 和 Elliott (1976) 在他们的研究中明确指出，行动研究的贡献在于其对研究结论的理解与运用上的不同，它是对教学理论的进一步发展，更关注并主要立足于解决实际问题。同期，在澳大利亚、美国和加拿大等国家，以行动研究为途径推进学校教育改革和教师发展的各类项目有了较快的发展，更多教师参与到行动研究中来，更多有关行动研究的书籍、报告和期刊论文得以出版和发表。Stenhouse (1975) 认为，通过广大一线教师的参与以及他们持续的研究和积累，以观察、反思、计划、实施为主要探究过程的行动研究，其成果是具有重要的理论和实践意义的，也是具有重要的推广价值的。

二、行动研究的定义

关于什么是“行动研究”，已经有了不少的定义。为了帮助广大英语教师更好地理解什么是行动研究，以下列出一些有关行动研究的原文定义，其中斜体单词是让读者通过阅读这些重点词语更好地理解行动研究的核心内涵，并有助于读者对不同的定义进行比较和分析。

Action research might be described as *an inquiry conducted into a particular issue of current concern, usually undertaken by those*

directly involved with the aim of *implementing a change* in a specific situation.

(Hitchcock & Hughes, 1989: 7)

Action research is “the study of a social situation with a view to *improve the quality of action within it*”.

(Elliott, 1991: 69)

Action research is a *participatory, democratic process* concerned with *developing practical knowing* in the pursuit of worthwhile human purposes, ... It seeks to *bring together action and reflection, theory and practice*, in participation with others, in the pursuit of practical solutions of pressing concern to people, and more generally the *flourishing of individual persons and their communities*.

(Reason & Bradbury, 2006: 1)

(Teachers) subject themselves and their practice to *critical scrutiny*; they attempt to relate ideas to empirical observation; they attempt to make this process explicit to themselves and others through the written word. Their prime concern is *to improve their own practice in a particular situation* from the standpoint of *their own concern or worry*. For them, action research seems to be a practical way forward given their concern in that situation. They use and/or design aspects of their action as teachers to find out more about effective teaching and, in our view, they do so rigorously.

(Hustler 等, 1986: 3)

Action research is *a form of self-reflective enquiry undertaken by participants* in social (including educational) situations *in order to improve the rationality and justice* of (a) their own social or educational practices, (b) their understanding of these practices, and (c) the situations (and institutions) in which these practices are carried out.

(Kemmis & McTaggart, 1982: 5)

The aim of action research, as opposed to much traditional or fundamental research, is to *solve the immediate and pressing day-to-day problems of practitioners*. ... (It) *is carried out by practitioners seeking to improve their understanding of events, situations and problems so as to increase the effectiveness of their practice*. ... Action research is the *reflective process* whereby in a given problem area, where one wishes to improve practice or personal understanding, inquiry is carried out by the practitioner — first to clearly define the problem; second, to specify a plan of action — including the testing of hypothesis by application of action to the problem. Evaluation is then taken to monitor and establish the effectiveness of the action taken. Finally, participants reflect upon, explain developments, and communicate these results to the community of action researchers. Action research is a *systematic self-reflective scientific inquiry by practitioners to improve practice*.

(McKernan, 1991: 3-5)

Action research is simply *a form of self reflective enquiry undertaken by participants* in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out.

(Carr & Kemmis, 1986: 162)

Action research is *a practical way of looking at your work in any profession to check that it is as you would like it to be*. If you feel that it is already good quality, you describe and explain what you are doing to other people and say why you think they should agree with what you are saying. If you feel that your work could be better, you find ways to improve it.

(McNiff, 2010: 5)

Action research is about finding ways to *improve your practice*, so it is about *creating knowledge*. The knowledge you create is knowledge of practice.

(McNiff & Whitehead, 2010: 7)

以上的这些定义从不同角度回答了行动研究是“什么”、由“谁”来做、“在哪儿”开展和“如何开展”，同时也阐述和说明了行动研究的目的和意义。根据以上有关行动研究的定义，我们可以简单地归纳出以下几个要点：(1) 行动研究是一种系统的、反思性的探究活动，其核心是自我反思；(2) 它由教师针对自己教学中的问题直接参与调查与研究；(3) 行动研究需要一系列的步骤来完成；(4) 其目的是改进自己的教学实践，使教学达到最佳的期望和效果，同时提高行动研究者自身对教育教学过程的理解和认识。英国学者 Dave Ebbutt (1983, 见 Hopkins, 1985) 进一步阐述了他对教育行动研究的理解。他指出，行动研究是教师在教学的过程中，对自己的教学观念、所采用的教学方法以及由此所产生的教学效果进行反思，在反思中重新审视自己的教学观念，探讨、研究和改进教学方法，以进一步提高教学效果。

作为行动研究的定义，最为广泛接受的还是澳大利亚学者 Kemmis 和 McTaggart (1982: 5) 提出的：“行动研究是一种自我反思的方式，社会工作者和教育工作者通过这种方式来提高他们 (1) 对自身所从事的社会或教育事业的理性认识和正确评价，(2) 对自己的工作过程的理性认识和正确评价，(3) 对自己的工作环境的理性认识和正确评价。”

由此可见，行动研究的核心是行动者努力在行动与反思之间建立起联系，使之结合，使之对峙。在具体的教育教学过程中，行动者对自己的教学行为进行有意识的思考，推动基于理解的行动，发展自身对教育知识和事物本质的认识。第二语言教育著名学者 David Nunan (1990: 63) 在他的定义中论述了“教学行动研究”的基本要点，即把“行动”和“研究”二者相结合，这种结合体现了这一研究思想的基本特征，即在实践中探讨新观点和新方法，从而提高和改进教学，提高对大纲、教学和学习过程的理解和认识，其结果是教学的改进和教学实践的更深入发展。显然，这一研究方式主张教学理论与教学实践同步发展，而教师应该是教学和教学研究的主体。

教师对于行动研究的真正理解，还需要在自己参与研究的过程中进一步加深。正如 Ann Burns (1999: 20) 在 *Collaborative Action Research for English Language Teachers* (《英语教师的合作型行动研究》) 一书中摘了一位教师的话描述了行动研究。她说：“It is difficult to grasp or explain the concept until one is in the process of doing it.” 也就是说，直到你直接参与了行动研究，你才能抓住和解释它的真正意义和内涵。这也充分体现了行动研究的参与性的特征和本质。

行动研究的理论发展迅速，不同的定义也层出不穷。从以上定义我们可以看出，行动研究倡导在教学中开展研究 (Hopkins, 1985)，采用一种自我反思的探究方式 (Kemmis & McTaggart, 1982)，它的结果是“改进实践” (Lewin, 1946)。我们可以从行动研究的定义中发现七个重要的关键词，即：探究 (inquiry)、反思 (reflection)、行动 (action)、合作 (collaboration)、变革 (change)、专业发展 (professional development)、改进实践 (improving practice)。

三、行动研究的特点

McNiff (1988) 指出，行动研究的社会基础是参与性，它要求教师本人的直接参与、直接设计与实施计划。行动研究的教育基础是改进教育实践、提高教学效果，行动研究必然带来变化，因为它总是把“行动”与“研究”二者结合起来，不断地改进和改善自己的工作环境和工作效率。行动研究的哲学基础是对人的个体性尊重和对教育作为整体的高度意识。它采用一种人文的方式，充分重视现有的环境和条件，采用最适合教育规律和客观条件的方法，把教学目标、教学大纲、教学内容、教学方法、人的发展和需求以及教育的价值作为一个整体考虑，重视教师和学生在学习和教学中的感受、体验和理解力，力求使学生成为最直接的受益者。

对于课堂教学来说，行动研究是通过行动和反思来改进教育实践的一种方式，它鼓励教师加强对自己的教学目的、教学目标、教学过程和教学效果的关注，对自己的教学实践不断地提出质疑，不断地追求变革。它要求教师本人直接参与问题的发现，进行改进方案的设计，推进方案的实施，不断地自我质疑，也鼓励教师与其他的研究人员、教师、行政管理人员共同合作。行动研究不是对“他人”的研究，而是对自己的教学、自己的学生、自己的教学环境和效果等进行研究，在研究中追

求教师、学生、课程和学校的共同发展。关于行动研究的特点，不少学者都有论述和总结，他们从不同的角度分析和归纳了行动研究的特点，为我们了解和认识行动研究提供了启示和帮助，以下列出一些主要学者的观点。

英国学者 Altrichter, Posch 和 Somekh

Altrichter, Posch 和 Somekh (1993: 6-7) 从行动研究问题的提出、研究的目标、研究的方法和研究的理念等方面总结了行动研究的四个特点：

1. 行动研究是由直接参与社会活动的人员对于自己的社会活动进行的一种研究。就课堂作为一个社会环境来说，教师是教学的直接参与者和实施者，因此，行动研究一般是由教师提出问题，根据问题性质的不同，研究可能涉及教师和学生，也可能会涉及家长和校长。行动研究所提出的研究问题是教师在日常教学中遇到的非常具体的、非常实际的问题。

2. 行动研究的过程与目标必须与教育的总体价值观、学校的环境和教师的工作条件相符合。通过研究可以进一步提高我们对教育价值观的认识，改进教学的环境和教师教学的效果。

3. 行动研究采用一套简便的研究方法。研究方法的确定取决于研究的需要和现有的条件，不会干扰正常的教学秩序。

4. 研究方法并不是行动研究区别于其他研究的关键，关键在于行动研究倡导持续地推进行动与反思的过程，通过反思找到新的行动方案，而行动方案又要回到实践中接受检验，具有改进效果的方案将得到发展和推广。

中国学者张正东

张正东 (2001:52) 在《外语教学科研的方法》一文中从研究的对象、内容、实施者和方法等方面非常简要和精辟地总结了行动研究的四个特点：

1. 研究的对象限于自己的学生或自己的活动，一般不挑选被试者。

2. 研究内容主要是研究者在教学中或自身发展中所遇到的问题，一般都是比较具体的问题。

3. 研究者一般就是研究的设计者、实施者和评估者。
4. 研究方法主要采用内省 / 反思和准实验法。

英国学者 David Kember

David Kember (2000: 24) 对行动研究的特点进行了更为具体和详细的论述。他从行动研究的性质、研究的目的、研究的过程, 以及行动研究的系统性、反思性、参与性特征等方面总结了行动研究的七个突出特点:

1. 行动研究是对社会实践活动的研究, 其研究的主题来自于社会实践, 而教育本身就是一种社会实践活动, 它涉及到教师和学生的互动和交流。学生是有情感、兴趣、动机和价值观的人, 他们不是被动的知识接受者, 因此教育研究必须从人文的角度出发, 关注人的发展和人的需要。当前, 实证性研究仍然被广泛运用于教育领域, 它是一种基于科学实验的研究, 并不能完全适应教育研究的特点和需要。教育是非常复杂的过程, 具有很多不可预测性, 学生的态度、学校的管理模式和理念, 以及教学的环境和条件都会给教育带来很大的差别, 它们都是不可被忽视的研究因素。

2. 行动研究的目的是改进实践, 这也正是行动研究区别于其他类型的研究的关键。行动研究支持变革, 通过研究直接对研究对象产生影响, 给教学过程和效果带来变化。

3. 行动研究的过程是一个不断循环和螺旋上升的过程。这个过程包括计划、行动、观察和反思等步骤, 但是其发展过程往往不像图表所显示的那么简单, 实际的研究过程因为多种因素的影响, 可能会出现反复、暂时的间断或偏离主题的情况, 但始终是为了改进实践在作出努力, 因而是一个不断地向前发展的过程。

4. 行动研究通过系统的方式展开, 其最大特点是它的研究步骤和方法比较简便, 立足于解决实际问题。

5. 行动研究采用的是一种自我反思的方式, 教师对自己的教育理念、教育实践和教育方法提出不断的质疑和反思, 在反思中得到启示, 形成计划, 实施计划, 评价变化, 反思问题。行动研究不依赖于专家或研究人员的参与, 它的方法和步骤是每个教师都能够掌握和运用的, 而且行动研究的成果不仅对社会实践的改进有所贡献, 对教育理论的发展和教师的专业发展都具有重要的价值。

6. 行动研究注重参与。传统的教育研究都是由研究人员把研究的成果传达给实践者，由实践者去负责运用到实践之中。行动研究不再采用自上而下的、由专家或领导进行监督、检查和评价的方式，因为在自上而下的方式中，教师始终处于被动地接受评价的位置上。行动研究采用自下而上的方式进行，由教师直接参与研究，教师对教学实践进行反思，在实施计划中观察和了解学生的学习过程和学习效果，在分析数据中开展评价，将研究的成果运用到实践中并推荐给其他的教师。

7. 行动研究的问题由教师提出。研究问题是教师所关心的和急于解决的问题，因此教师有兴趣和动机参与研究。研究的主题可以针对一个新的方法或技巧，也可以是一个存在的问题，一个教师希望解决的问题。

英国学者 Jean McNiff

McNiff (1988) 在 *Action Research: Principles and Practice* (《行动研究——原则与实践》) 一书中总结了行动研究的四个特征，即：参与性、合作性、系统性以及实验性，这四个特征也是行动研究最核心的特征。

1. 参与性特征。行动研究的方式与传统的教育科学研究有较大区别。传统的教育科学研究一般是由科研人员提出课题并主持研究，他们很少考虑教师所直接关注的问题和需要；在行动研究中，课题要由教师本人提出，教师可就教学中最急需解决的问题进行研究，设计方案，寻找解决问题的办法。教师自始至终是课题的主人并直接参与研究的全过程。

2. 合作性特征。行动研究强调教师之间、教师与科研人员之间、教师与有关领导和工作人员之间的合作。合作进行研究可以争得教师之间的互相理解和相互支持，避免孤立感，增强责任心和自信心。同时，共同研究的课题也将具有更大的普遍性，研究的结果也将具有更大的推广价值。

3. 系统性特征。Stenhouse (1979b) 指出，行动研究就是把系统的研究过程公开化。这一过程包括：发现和确定研究课题，设计解决问题的方案，实施计划，观察、反思、评估结果，继续发现新的问题。

4. 实验性特征。行动研究主要以教师自己的教学环境和学生为实验对象，以观察和调查数据为主要研究手段。研究者在实验研究的过程中认真地观察，系统地记录，全面地收集数据并进行分析和处理，不断地反思和调整计划，评价效果，最后写出实验报告。

近年来，随着行动研究的进一步发展，有关行动研究的论述也更加深入。McNiff 和 Whitehead (2006) 提出行动研究过程是一个动态的理论生成过程。他们认为，研究发生在教育实践的过程中，由实践的直接参与者通过不断的行动和反思，提炼和提升对教育的理解，生成源于实践的教育知识和理论，他们是教育的局内人，与一般教育研究者不同，他们所研究的不是别人或者别人的学生，而是研究自己，研究自己的教学环境和自己的学生。他们在研究过程中所建构的新知识和新理论可以直接用于指导和改进自己的教育实践。

McNiff 和 Whitehead (2010) 进一步指出，行动研究是基于实践的研究，所有探究自身所处情境的实践者都可以成为研究者。行动旨在改进实践，研究则旨在创建新知识，生成动态的实践性理论。也就是说，行动研究者带着明确的教育目的去实施行动，在实施中探究行动是否达到了“改进”实践的目的，这一过程即是创建新知识的过程，而解释我们是“如何”达到“改进”目的的，以及“为什么”会是这样的，这就是理论生成的过程。

不同于前人对行动研究的理解，McNiff 和 Whitehead (2010) 还指出，行动研究不仅仅是改进实践的研究，它还关注参与者在行动中的学习。行动研究不仅可以促进研究者自身的学习，还可以通过合作促进实践者共同学习，形成学习共同体，共同改进实践，推动社会和教育进步。因此，行动研究不是价值中立的，是具有价值信仰的。教育的目的是为了促进社会公平和人类进步，为了这一目的，教育工作者投身实践，并努力将这些价值理念付诸行动。

虽然行动研究是解决问题式的研究，但它并不仅仅局限于解决问题，它还包括找出问题的成因和行动的理据，研究者要通过收集和解释数据来说明行动的原因是合理的，所持有的理想和价值观是能够得以实现的。在行动研究中，实践知识的创建是一个高度严谨的过程，因为创建实践性知识就意味着要重新审视现状，质疑我们的行为，思考为什么，要做到这一点是不容易的，因为它要求我们从不同的角度来看待、分析和思考问题。因此，行动研究会通过改变我们的思维方式，进而对我们的行为产生影响 (McNiff & Whitehead, 2010)。

不同的学者对行动研究所具有的特点的叙述有所不同。随着时代的发展，人们对行动研究的认识也经历着一些变化。与之前学者不同的是，McNiff 和 Whitehead (2010) 认为，行动研究的主要目的不仅仅是

改进实践，而是同时包括了创建知识和生成动态的实践性理论，这是对行动研究理论的重要发展与贡献。他们肯定了行动研究在教育理论发展中的重要作用，肯定了实践者研究的价值，也进一步强调了行动研究者要在关注改进实践的同时，重视对教育实践性知识和理论的发展与创新。

从以上讨论中可以看出，虽然学者就行动研究的特点提出了很多种不同的观点，但实践、反思、系统、公开、合作、参与等特点是被公认的行动研究的基本特点。

第三节 行动研究的模式与发展 (Models and development of action research)

行动研究发展到今天出现过很多不同的实践模式，这些模式反映了不同学者对行动研究本质的不同理解。从这些模式中，我们也可以看出行动研究的三个主要发展历程，即：科学的行动研究阶段、实践的行動研究阶段和批判的行動研究阶段。下面我们就按照时间顺序呈现这些发展阶段及不同阶段所对应的实践模式。

一、科学的行动研究阶段

行动研究的第一阶段大致处于 20 世纪 40 至 50 年代，被称为“科学的行动研究”或“技术的行动研究”，代表人物主要是 Kurt Lewin 和 Stephen Corey。Kurt Lewin 是美国的社会心理学家，专门从事社会问题的研究，对行动研究的兴起发挥了重要的推动作用。他认为促进人的进步的最好方式是使他们从事对自己的生活和工作的研究，作为一种研究和解决问题的方式和突出参与性的研究，此种研究更优于那种外部设计的、结构严谨的、需要监控的、避免干扰的以及使人去适应环境和设计条件的教育研究方式。行动研究可以不断地调整，再认识和再提高，无论研究规模有多大，都预示着会产生和带来一系列的变化，包括人、环境、认识以及管理体制的变化，这就是行动研究的魅力所在。Kurt Lewin (1946) 把行动研究描述为“计划—行动—观察—反思—重新计划……”这样一个不断循环的过程，如图 1.1 所示：

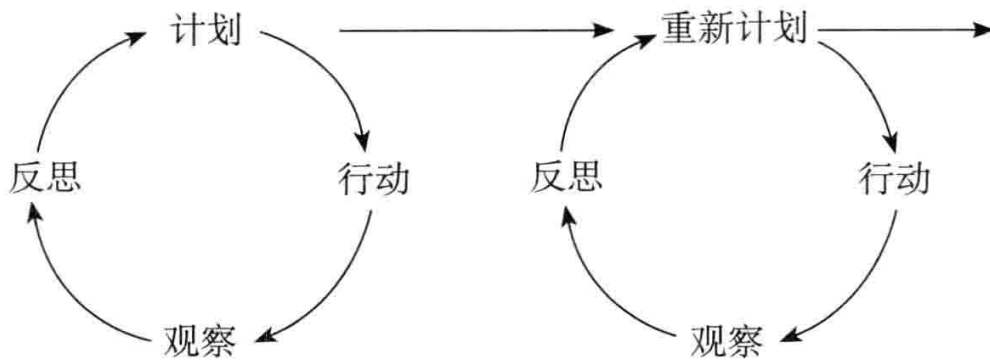


图 1.1 行动研究过程

对 Lewin 来说，行动研究既具有民主的意义，又是一种科学的研究方法，它是用科学的研究方法来解决社会问题，改善人际关系。由 Lewin 开始的早期行动研究既追求民主发展又重视科学方法，因此而被称为“科学的行动研究”或“技术的行动研究”。自 John Collier 首次提出了“行动研究”这一概念，到 Lewin 对行动研究的重要推动，再发展到 Stephen Corey 那里，已经形成了早期行动研究的基本特征，即强调教师亲自参与研究，重视科学的方法，关注对实践的改进以及注重合作。虽然 Lewin 的观点并没有直接用于教育研究，但是对美国的社会问题的研究产生了重大的影响，而到 20 世纪 70 年代以后则真正影响到教育界。

Stephen Corey 是第一位系统地将行动研究的定义引入到教育中来的学者，也是第一位提倡用行动研究来改进教学实践的学者。Corey 之所以把行动研究引进教育领域，是因为他注意到，当时实践者与研究者的分工彼此割裂开来，很少有人有意识地让研究为实践服务。他鼓励教师、校长和督学运用行动研究的方式来改进他们的管理和教学，进而评价自己的决策和行动。他还坚持行动研究应该是一个合作的活动。在 Corey 等人的影响下，行动研究在 20 世纪 50 年代很快便受到重视，并被应用于社会研究和教师研究。

二、实践的行动研究阶段

第二阶段的行动研究始于 20 世纪 70 年代，也称为“实践的行动研究”，代表人物是 Lawrence Stenhouse。Stenhouse 对英国的行动研究产生了重大的影响。他首次提出研究应成为教师教学的基础和教师应成

为研究者的观点。他于1970年到东英吉利大学担任教育应用研究中心(CARE)主任。1979年他在该研究中心所使用过的《研究应成为教学的基础》的课程讲义,由Jean Rudduck和David Hopkins于1985年整理出版,书名是*Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*。这本书已成为教育行动研究的必读书目。Stenhouse(1975: 143-144)认为每个课堂都可以成为教育研究的场所,每个教师都应该成为教育科学研究集体中的一员,也就是说,关于课程研究与发展的课题,不论是个人的,还是研究中心的,或是学校层次的,都应该建立在课堂教学研究的基础之上,建立在教师的教学工作基础之上。Stenhouse说我们的学校教育培养出了大批的被知识所控制的而非受知识服务的人才,也就是说,我们的教育使学生具有很强的接受能力,但缺乏自主的精神和独立思考的能力。学校教育的功能,不论是大学、中学还是小学,都应该把学生从各种保护伞和自我思维中解放出来,培养他们对知识的大胆探究和探索的精神。他指出,要培养学生的探究精神,首先教师要成为自主的和开放的教师,而教师要成为自主的和开放的教师的唯一途径就是以研究者的眼光和从一个研究者的角度来审视自己的教学。教师成为研究者只是一种达到目的的方式,而不是目的本身。因为,通过研究教师可以提高自己的职业判断力,不断改进自己的实践。此外,教育的最重要的任务就是完成教学大纲所提出的目标,教师研究的核心就是实现大纲与教学的统一。教师不应仅仅单纯地接受假设,而应在自己的教学实践中验证假设、调整策略与方法,从而实现教育的目标。

Stenhouse(1975: 142-165)对“研究”的定义是:研究是一种系统的探索,其过程和结果必须公开以接受公众的质疑。他说,把教师置于教育研究的核心地位是因为教师对教室和教学有管理和控制的权利;从实验的角度出发,教室是验证教育理论的最理想的场所;从自然观察的角度出发,教师是观察教学的最佳人选;因此,不论是从什么角度,我们都必须承认教师的周围充满了研究的机会。传统的教育研究多是在实验室或者小规模的研究基础上作出结论的,而这些结论真正被运用到大规模的教育实践中还存在很多问题。对于每一个教师来说,还需要根据个人的教学环境和条件进行调整,需要教师对自己的教室作为一个个体的案例进行深入和实际的研究。运用研究成果本身也是一种研究,因此教师具有研究的基础和动机,研究成果如果得不到教师的回应也是没有

意义的理论。但是，在当时，Stenhouse 仍然强调研究依赖于研究者的指导和由研究者撰写研究报告，对于教师自身的参与和反思的意义还没有给予足够的重视 (McNiff, 1988: 26)。

Stenhouse 是行动研究领域中公认为有影响的第二代领袖。这一时期的行动研究明确提出“教师即研究者”，行动研究在这一时期也基本等同于“校本课程开发”，强调行动研究是一种“公开而系统的探究”，并将早期的“合作”的观点进一步明确为“一线研究（教师亲自操作的研究）”与“二线研究（来自大学的校外研究小组操作的研究）”的合作 (刘良华, 2002)。

三、批判的行动研究阶段

进入 20 世纪 80 年代以后，一些研究者对“科学的行动研究”和“实践的行动研究”提出质疑，一起倡导“批判的行动研究”，也称为“解放的行动研究”，主要代表人物有 John Elliott, Dave Ebbutt, Stephen Kemmis 和 Donald Alan Schön。

Stenhouse 关于行动研究的理念影响了他身边的同事 John Elliott 和 Stephen Kemmis。1982 年 Stenhouse 去世后，Elliott 领导了英国的教育行动研究，Kemmis 则前往澳大利亚迪金大学工作，直接领导了澳大利亚的教育行动研究。Elliott 和 Kemmis 两人一起成为行动研究领域中的第三代核心人物。这一时期的行动研究明确提出教师应成为“反思性实践者” (Schön, 1983)，强调对教师的“理解”以及与教师相关的整个“社会情境”的理解，它理解教师在教育改革中所体验的困惑与无助，更鼓励教师反思自己内心的追求，认识自己所处的环境和影响教育、教学、个人和团队发展的种种因素，冲破那些制约人们追求真知和新知识的阻力和束缚、常规和习惯，支持教师掌握自己的职业命运和方向，追求教育的真谛。“批判的行动研究”不再强调科学的方法，而发展成为对“实证主义”的一种反思和反抗，开始关注“个人与制度”的关系问题。下面介绍一下这几个主要人物的情况。

John Elliott

John Elliott 在 1996 至 1999 年间曾为东英吉利大学的教育应用研究中心的主任。他曾与 Stenhouse 共事过，始终是教师开展教学研究的积极支持者，对推动教育行动研究起到重要的作用。他主持创办了 *The*

Collaborative Action Research Network (CARN), 发表了多篇关于行动研究的文章和著作。主要代表作品有：

- Elliott, J. 1978. What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10 (4): 355-357
- Elliott, J. 1980. Implications of classroom research for professional development. In Hoyle, E. & Megarry, J. (Eds.). *Professional Development of Teachers: World Yearbook of Education*. London: Kogan Page, 308-324
- Elliott, J. 1983. A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (2): 108-109
- Elliott, J. 1985. Educational action research. In Nisbet, J., et al. (Eds.). *World Yearbook of Education*. London: Kogan Page, 231-250
- Elliott, J. 1987. Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, 35 (2): 149-169
- Elliott, J. 1988. Teachers as researchers: Implications for supervision and teacher education. Paper read at the 1988 Meeting of the American Educational Research Association Conference, New Orleans.
- Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.

他提出的行动研究模式包括三个循环过程，表明行动研究是一个对实践不断修正、完善和改进的过程，也是一个对知识的探究和创造的过程。虽然在这个模式中的各个阶段都有解释、分析原因和效果这个环节，但这一模式并未将反思明确纳入其中，具体见图 1.2 (Elliott, 1991: 71)。

Dave Ebbutt

Dave Ebbutt 是 John Elliott 的合作者。他在 John Elliott 提出的行动研究模式的基础上又作了改进。他认为，任何模式都是一种理想状态下的模式，不能完全反映真实的过程，而真正在教育实践过程和行动研究过程中，每个人和每种情形都可能不同，因此应该留有变化的

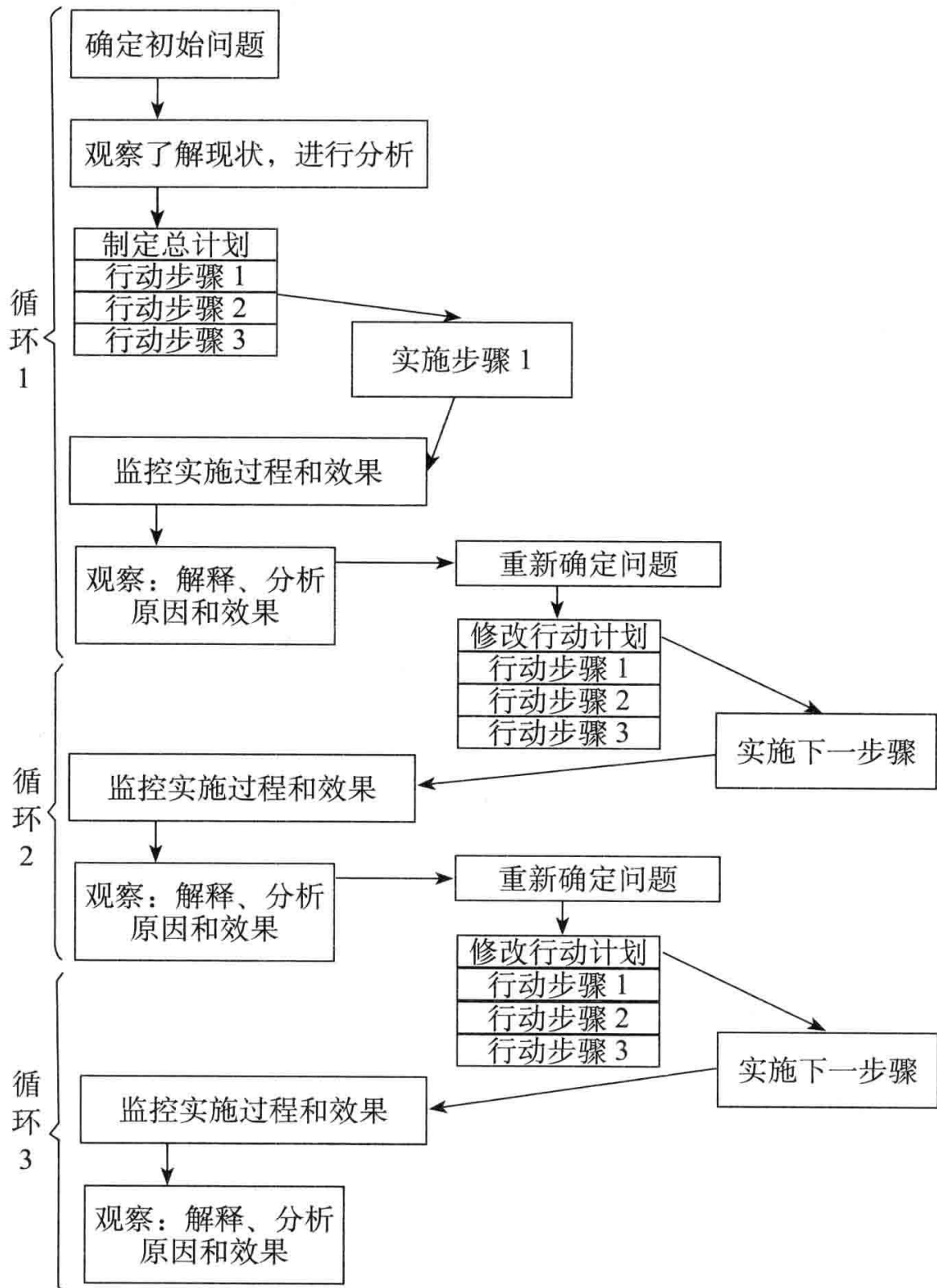


图 1.2 Elliot 的行动研究模式图

空间和余地，也应该更加完整地反映教师自我教育的过程和自我反思的过程。图 1.3 是他提出来的理想状态下的行动研究的模式 (Ebbutt, 1985)。

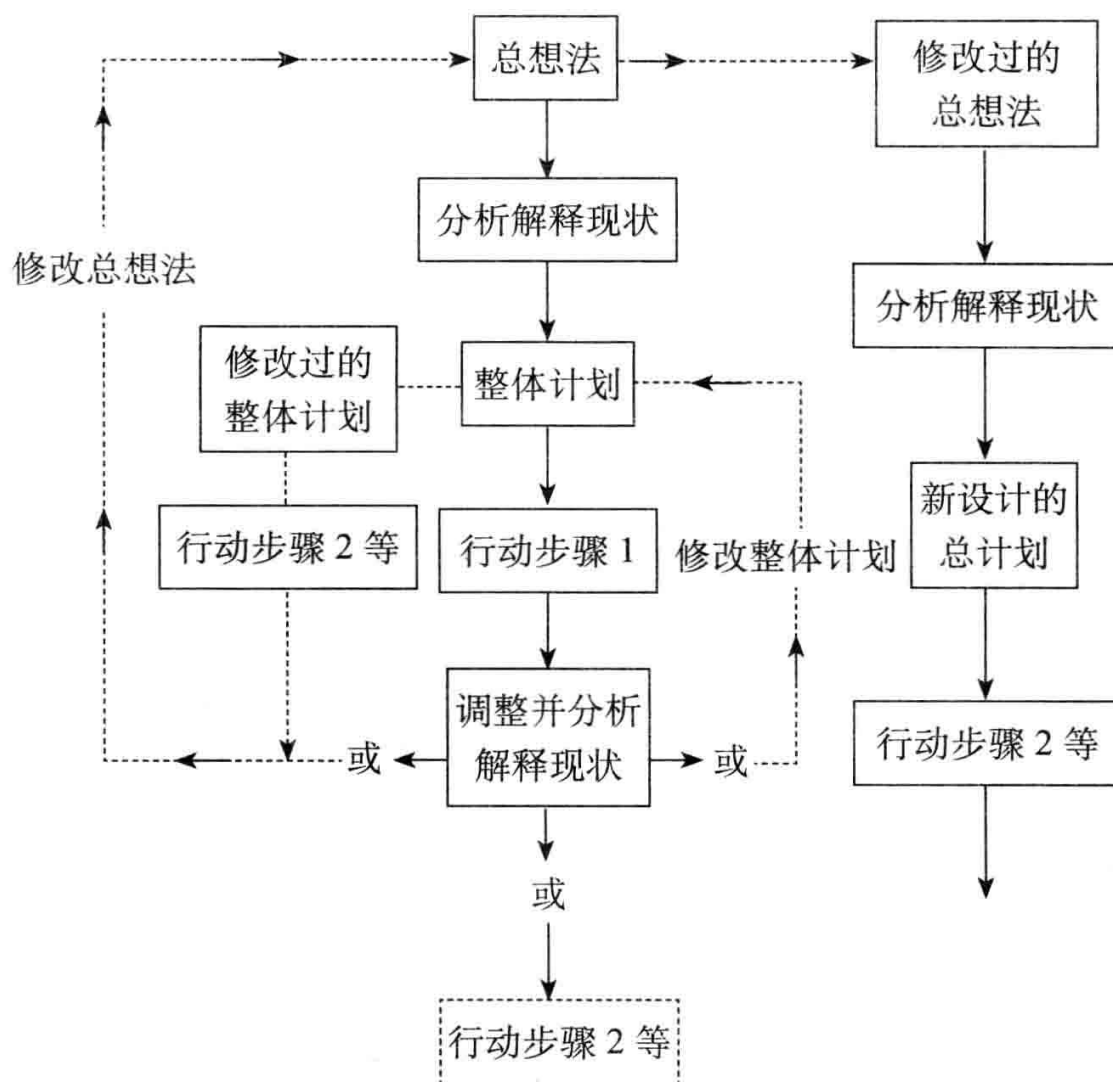


图 1.3 Ebbutt 的行动研究模式图

Stephen Kemmis

Stephen Kemmis 在教育行动研究上的重大贡献就是他与 Robin McTaggart 合著的行动研究的代表作 *The Action Research Planner* (Kemmis & McTaggart, 1982)。在这本书中，他对如何在教育研究中采用行动研究的方式提出了很多具体的建议和方案，并对行动研究的模式与过程作了具体的描述 (见图 1.4)。

在这一模式中，Kemmis 将行动研究运用于教育研究，利用举例的方式说明了这一研究过程的特点和方式。Kemmis 对行动研究的贡献还

在于他直接影响了澳大利亚的教育机构，使教师认识到对自己的教学进行反思性研究的必要性。

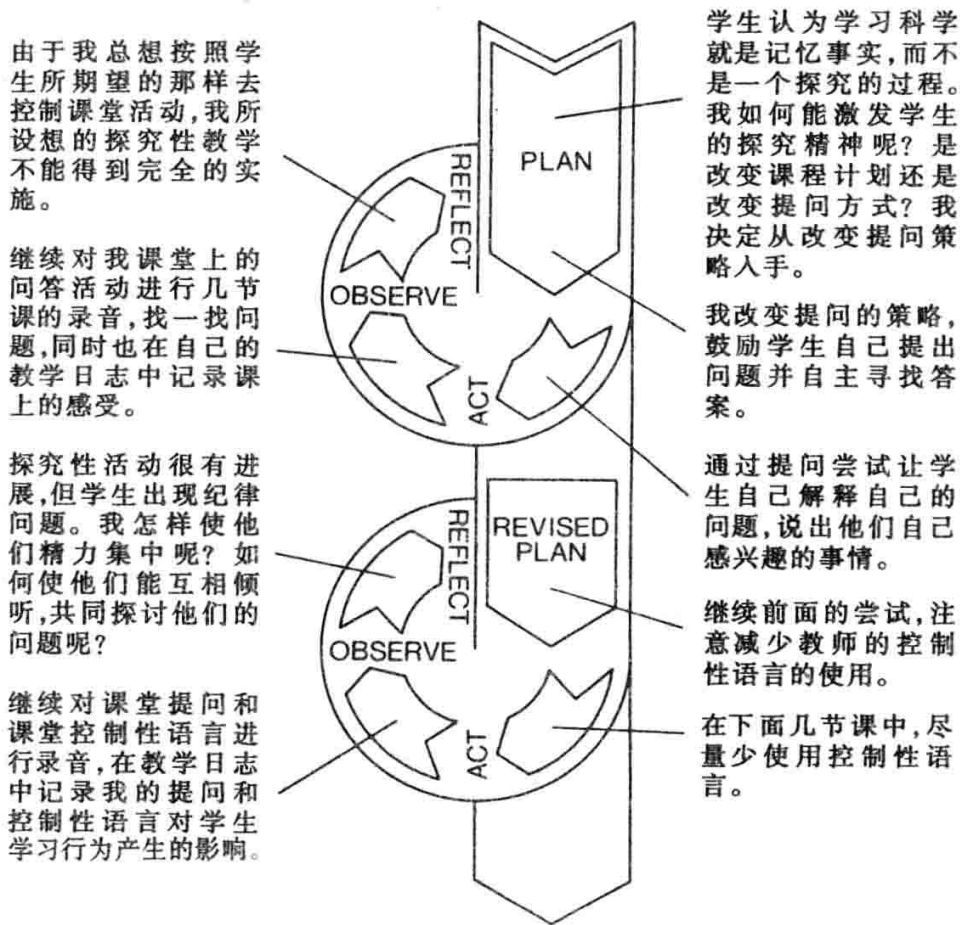


图 1.4 行动研究的循环过程

Donald Alan Schön

1983年, Schön 发表了 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (《反思性实践者》) 一书,“反思性实践”以及“反思性实践者”的观念迅速成为第三代行动研究谈论的“主题”和“关键词”。Schön 在这本书中提出了“行动中的知识 (knowing-in-action)”和“行动中的反思 (reflection-in-action)”两个概念。前者指教师在专业实践中形成的知识,但这种知识是无意识的,也就是说,教师并不能解释其原由和过程。而“行动中的反思”是指教师在行动中能够对教学中的问题进行有意识的反思,并作出及时的、快速的回应和决策,这需要依靠教师的经验、情感和已有的理论。

在 Schön 看来,当教师在行动中反思的时候,他就已经成为了实践

的研究者，他不再依赖于现成的理论，而是把自己的行动和对行动的思考紧密地联系起来，通过行动与反思，在特有的情境中建构新的理论。Schön 认为，在具体的专业实践中，问题是复杂的，没有一个现成的、标准的或者统一的解决方案，教师需要在行动中反思，也需要对行动进行反思，从而使教学实践成为“反思性实践”，使教师成为“反思性实践者”。这里提到的“对行动的反思 (reflection-on-action)”是在行动后进行的反思，比如教师在行动后会写一些反思性的东西，或者与同事交流一下自己的行动。这种行动后对行动的反思主要是去探究之前做了什么，为什么那么做，哪里做得比较好，以及哪里还需要改进等等。通过对行动进行反思，教师可以对自己的行动和实践生成新的理解。

有关反思理论，我们在第二章第三节还将进一步讨论。而 Schön 提出的“反思性实践”就是 Elliott 所定义的“行动研究”。Schön 的“反思性实践者”为行动研究提出了两个基本理念：一是参与行动研究的教师应着眼于整个生活的反思而不只是教学的反思；二是指所有实践者的反思而不只是教室之内教师的反思（刘良华，2002）。

从以上不同的行动研究模式中我们看到，行动研究在其发展过程中从起初强调技术理性的思维中逐步解放出来，开始关注人与实践的关系，关注人所处的环境对人的影响，关注人的主观能动性和通过实践与反思生成教育理论的可能性和重要性。

第四节 行动研究的过程 (Processes of action research)

Kemmis 和 McTaggart (1982) 精辟地总结了行动研究的基本过程，如图 1.5 所示。

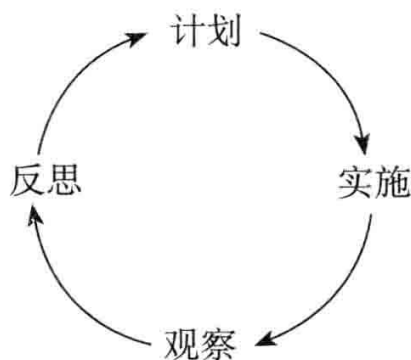


图 1.5 行动研究基本过程

计划：设计一个研究方案以改进现状。

实施：把这个方案付诸实践。

观察：观察并记录实施这一方案的效果。

反思：在实施过程中进行反思，分析、评估效果，并在此基础上制定下一步的研究方案。

根据这一基本过程，McNiff (1988) 进一步将这四个步骤具体描述为以下五个环节，在实施层面增强了可操作性：

1. 我发现自己教学中的一个问题。
2. 我设想一个解决的办法。
3. 我在教学中实施这个办法。
4. 我调查并收集数据对实际效果进行评估。
5. 在评估的基础上我发现新的问题，准备下一个问题的研究。

Altrichter, Posch 和 Somekh (1993: 6) 在他们所展现的行动研究过程中增加了两个重要环节，即分析问题和撰写研究报告的环节，从而使研究的问题有了依据，避免了常见的凭“想当然”处理问题的现象，同时还突出了研究的公开性。他们将这个过程用下图（图 1.6，有修改）来表示：

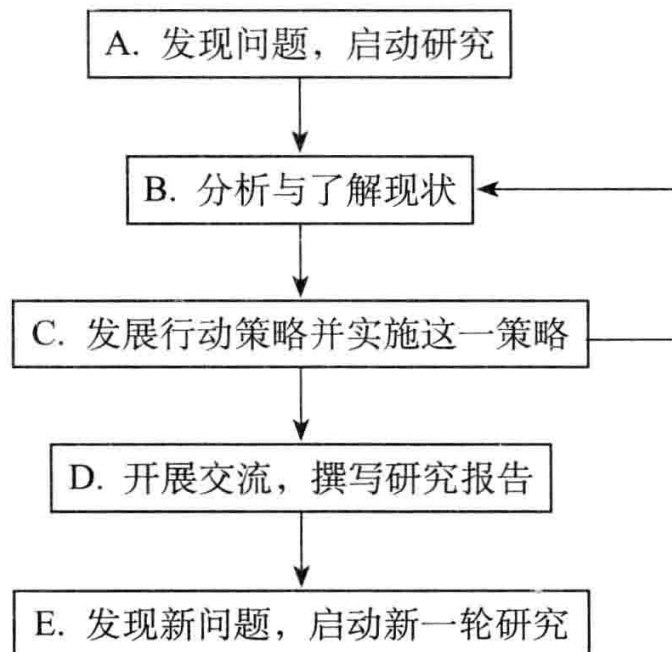


图 1.6 行动研究的过程

在这个过程中，行动研究的第一步是要找到问题，然后通过观察、日记、采访和其他方式收集数据，并通过分析使问题进一步明确。在此

基础上设计行动方案并付诸实践，在实践中还需要不断地调整和改进方案，并不断地明确问题和分析现状。在研究中通过收集和分析数据，评价结果，将结果写成研究报告与同行交流。

张正东（2001：52）把研究的步骤更具体地分为六步，进一步强调要调查问题产生的原因，应主动与专家建立联系，寻求支持和帮助，以及要通过多种形式公开研究结果，具体如下：

第一步，教师在日常教学中通过观察、鉴别、反思去发现问题。

第二步，调查问题产生的原因。

第三步，分析原因，提出解决问题的办法（假说）。

第四步，制定行动（实验）计划。

第五步，行动并观察其结果。行动中强调师生合作，也鼓励教师与专家的合作、联系。

第六步，思考、描述行动结果。可采用研讨会、分析与鉴定等形式，吸收全体教师参加分析讨论，并可以邀请专家参加。如果发现所试验的方法还存在问题，则再拟定行动计划，再次行动，直到满意为止。

Nunan（1993：41-42）以第二语言和外语教学环境为例，把研究的过程作了如下的描述，具体见表 1.1 和表 1.2。这两个例子对外语教师来说更切合实际，也更具体清晰。

表1.1 研究过程例一

研究过程	举 例
1. 发现问题/感觉疑惑 ↓	教师发现一个问题或产生疑惑：我的学生好像对学习不感兴趣，缺乏学习动机。
2. 初步调查 ↓	到底怎么回事？连续录音、观察几节课。
3. 提出假设 ↓	内容好像不能激发学生的兴趣，所提问题均为答案已知的问题。
4. 计划干预 ↓	使用更多的参照性问题，在学习内容和学生之间建立联系。
5. 结果 ↓	出现更复杂的互动模式，更多的自然交流，如：学生自主选题，不同意教师的意见，学生与学生出现互动交流。
6. 报告结果	学校教师间的交流与研讨。

表1.2 研究过程例二

研究过程	举 例
1. 发现问题 / 感觉疑惑 ↓	教师发现一个问题或产生疑惑：我的学生好像很少使用目的语（德语）。
2. 初步调查 ↓	到底怎么回事？连续录音、观察几节课。
3. 提出假设 ↓	教师教学中多使用母语，主要内容都是用母语进行的。
4. 计划干预 ↓	教师增加使用目的语进行教学，并用目的语组织教学。
5. 结果 ↓	学生使用目的语的明显增加。
6. 报告结果	研究报告发表在教学通讯上。

事实上，行动研究的研究过程应根据具体的问题和情境来决定，可以有所不同，但是不管采用什么样的步骤，都需要不断地观察、监控、分析、调整、反思。在这里，我们把这个过程归纳为两种类型，即开放型研究过程和定向型/检测型研究过程。为了使这两种类型更加具有操作性，我们用图 1.7 和图 1.8 来表示并加以举例说明。

一、开放型研究过程

我们把这一过程通过实例进行说明：

发现问题：我发现在我的课堂教学中，课堂气氛沉闷，学生的学习积极性不高，这是为什么？

提出假设：(1) 学生对学习英语不感兴趣所以不爱学习；
(2) 学生参与语言实践的机会太少，所以气氛显得沉闷；
(3) ……

调查研究：我仔细观察教学过程，同时对部分学生进行访谈或实施问卷调查，发现学生对学好英语有良好的动机和兴趣，问题出在我的教学方法上。因教学内容多而课时有限，我多采用讲解语法和课文的形式进行教学，因此学生参与的机会只占课堂教学的 20%。学生表示他们很愿意学好英语，只是不知道如何学。

重新确认问题：课堂教学气氛沉闷的原因是我的教学讲解过多，学

生练习太少，这与语言的实践性的特点相矛盾，而且学生多处于被动吸收知识的状态，积极性很难发挥。怎样才能改变这种状态呢？

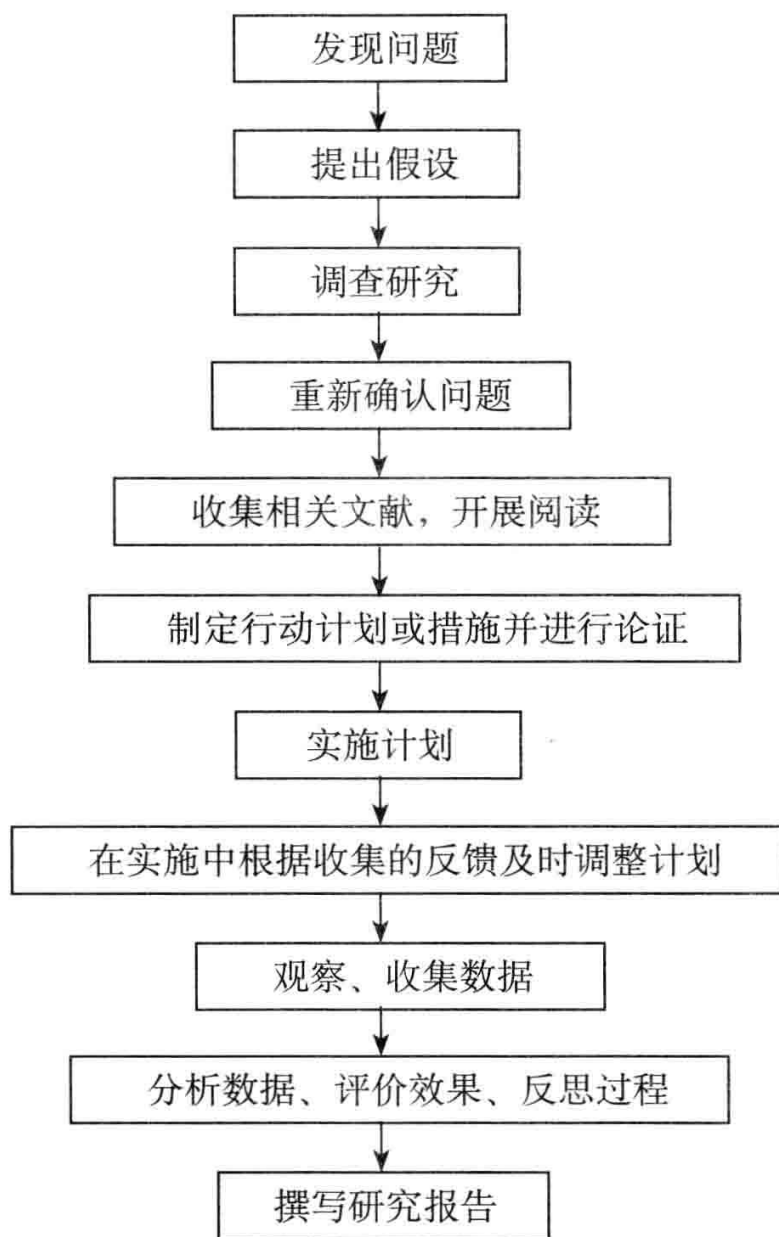


图 1.7 开放型研究过程

收集相关文献，开展阅读：有关教与学的文献指出，教学是一个师生互动的过程，学生需要通过体验、参与和讨论的方式建构新知识，而依靠听讲来学习是效率最低的。只有当学生的主动性和积极性被充分调动起来时，学生才能够真正获得认知的发展和能力的提升。

制定行动计划或措施并进行论证：通过文献学习和与其他教师探讨，

我决定采取以下措施：(1) 在学习课文前，启发和引导学生思考和回答与课文相关的问题，引出部分关键词语进行讲解；(2) 学习课文时，我设计一项学习活动，把学生分成小组，提出详细的活动要求与步骤，活动的设计要尽量使小组的成员都能积极动脑、动嘴和动手，例如：我要求学生以小组为单位，通过阅读找出课文中事件发生的主要顺序以及有关主人公的家庭、职业与外表等信息，并要求学生把所找的信息填入表格。学生完成任务之后，我引导全班学生进行听、说、读、写的综合练习。这样，我通过启发性问题，激活学生已有知识并对新知识进行铺垫，为学生的认知搭好平台。在学习过程中，教师的角色不再是一个讲解者和知识的传授者，而是学生学习的引导者，使学生成为学习的主人。

实施计划：我在正常的教学计划中推行这两项措施。

在实施中根据收集的反馈及时调整计划：在推行措施的同时，及时发现并调整计划。

观察、收集数据：仔细观察，请同行观摩，并用录音机/录像机录下部分课堂活动。我还请学生写学习日记，记下他们的真实感受，并实施问卷调查来听取学生的意见。

分析数据、评价效果、反思过程：我把观察的结果和收集的数据进行归纳、分析和研究。与实施这两项措施前对比，我发现学生的参与意识明显增强，他们进行语言实践的平均机会和人次明显增加，课堂气氛明显活跃。我反思这一过程，认识到语言学习的过程应该是一个实践的过程、一个交际的过程。教师要设计出有意义、有趣味、有参与、有提高的教学活动，学生学习的积极性就会被大大地调动起来。在总结这一经验的基础上，我不断设计出更新、更好、更多的教学活动来。这时，我又发现各组学生参与活动的程度不均衡，这应该是我下一步要解决的问题。

撰写研究报告：我把研究的过程和结果写成研究报告与同行交流，在相关期刊、杂志等上发表。

综上所述，开放型研究过程的特点在于教师对研究问题的开放态度，研究分两个步骤进行：第一步为初期调查，要对所发现的问题进行确认；确认之后开始第二步，即在收集和阅读文献的基础上，设计和实施行动计划，并在实施过程中一边收集数据，一边监控、分析与调整。

二、定向型（检测型）研究过程

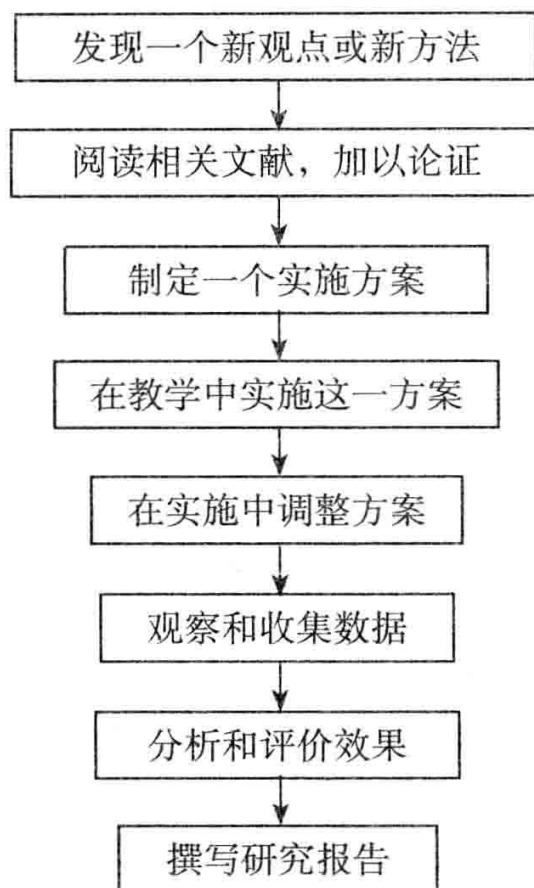


图 1.8 定向型（检测型）研究过程

与开放型研究过程相比，定向型（又称检测型）研究过程的不同之处在于，课题的确定来自于学习他人的经验和成果。教师可通过阅读理论书籍和教学方法的书籍，浏览专业论文，参加专业研讨会、工作坊以及培训等渠道了解各种教学研究的信息，学习到新的教学方法或技巧。对于这些新方法，教师需要进行一定的文献阅读和论证，确认其有利于学生的发展，有利于改进教学，有利于提高学生学习的成效。经过论证和一定的计划设计，教师把这些想法或方法实施到自己的教学中去，在实施的过程中观察和收集数据，分析、评估效果，必要时调整计划，最终根据对效果的评价撰写研究报告。例如：教师在一篇文章中看到一种促进学生提问的好方法——设计一个情景，如自己扮演工厂的经理，准备在一个村庄的附近建一个工厂，让学生扮演村民，向经理提问，询问这个工厂对这个村庄的村民、土地、就业、教育以及环境会带来什么

样的影响等。这样的活动设计不仅体现了在真实语境中学习和使用语言的理念，为学生创造性地使用语言进行有意义的交流奠定了基础，而且能够有效地调动学生参与学习的积极性。根据这一思路，教师设计了类似的活动，把这一方法与自己的教学内容结合起来，创设比较接近实际生活的语境，鼓励学生经过思考自己设计问题并提出问题。在实施这个行动方案中，教师注意观察和记录实施的过程，观察学生的态度、参与的积极性和语言使用的情况，在此基础上评估效果，讨论成功或不成功的原因以及进一步改进的措施。

第五节 行动研究与传统教育研究的区别 **(Action research versus conventional educational research)**

Hopkins (1985: 38-39) 指出，传统的教育研究通常采用心理统计的研究方法，要求有严格的实验设计和假设验证，通过测试的方式检验随机抽选的被试者，检验他们在经过特定的“处理”方式后的变化和结果。他认为，这种研究方法是建立在农业研究的基础之上的，也就是说，在其他条件同等的情况下，同类种子可能会因为所使用的化肥或水的不同而影响产量。这种方法很快被运用于教育环境下的研究，也就是说，为了检验在同等条件下课程大纲或教学程序的变化会产生什么不同的教学效果，研究者采用了同样的研究方法。但是，对于教育研究来说，这种方法是有很大的局限性的，因为在教育环境中要选择随机被试者是非常困难的，例如：如何选取随机的学校、随机的教师和随机的学生？此外，各个学校有各个学校的教学要求、管理模式、教学水平和环境条件，这些都会对研究结果产生影响。Stenhouse (1979a) 指出农业研究是基于产量的研究，以同样的方式进行教育评价是不可行的。作为教师，我们更加关注的是每个孩子的进步，我们强调不同的教学方法是否能更好地适应不同的孩子，使他们都能发挥自己最大的潜力，取得最佳的学习效果。他把这个问题作了形象的比喻：教师好比是园丁，园丁对不同的果木处理的方式是不同的，园丁不是一个农场的农场主，对所有的植物都采用标准的作业方式进行耕种 (Stenhouse, 1979a: 79)。因此，传统的教育研究对于教师开展教学研究来说是不适用的，对于课堂教学研究的意义也是非常有限的。

教育环境是一个非常复杂的环境，有很多不可预测的需求和变化。一个教师要面对几十个，甚至上百个学生，每个学生都有自己的动机和兴趣，有不同的需求和学习风格。教师要满足教学大纲的要求、教材的要求、学校的要求和学生的要求，还要让学生达到最佳的学习效果，这就需要教师对自己的教学不断地提出质疑，不断地反思，不断地发现问题和解决问题。而教师所关心的并希望解决的问题都是教师所面临的日常教学中的实际问题，例如：教师可能需要了解自己讲课方式的变化会不会带来学生的语言行为的变化，教师可能会问如果自己改变提问的方式和课堂活动的组织形式，把全班的集体活动改变为结对活动或小组活动，学生参与的兴趣以及他们对课文的理解会不会有什么变化。对此，我们是很难从现成的理论和教育研究中找到这类问题的答案的，也很难采用传统的研究方式开展研究，因为传统的教育研究要求研究者设计实验方案，选择一个实验班和一个控制班，采用严格的设计方案和实验步骤，并通过测试来比较两个班的结果。测试的结果是至关重要的客观依据，往往决定实验研究的成功与失败，但是问题首先在于实验设计的困难。选择实验班和控制班的条件是非常严格的，需要控制很多因素以求尽量客观，这在实践和操作上对于教师来说是有困难的。

事实上，任何实验性的理论都不可能是绝对客观的。因为，首先，实验还是要由人来操作的，由人来作出决定和选择的，而人的决定和选择会直接影响到人和实验环境的变化 (McNiff, 1988)。其次，从教育的角度来说，如果说实验的目的是为了改进教学，对于控制班来说是既不民主也不公平的。再者，实验的设计一般都是短期行为，对于正常的教学往往会带来一段时间的干扰，实验结束后，一切又都恢复了原样，对于真正的教育改革的意义不是很大。还有，实验的设计必然是有局限性的，因为实验往往会为了客观性而忽视环境和人的多种因素，况且实验评价工具一般也仅仅从外部反映一定的变化，如学生的测试成绩等，而内部的变化，如人的情感的变化、学生参与程度的变化等都很难通过测试反映出来。另外，采用统计的原理需要很多的专业术语和技术，对于一般的教师来说，他们既不懂统计的方法，又不懂统计的术语，也没有那么多时间去研究和学习统计的理论和方法，开展这种研究几乎是不可能的。

表 1.3 列出了传统的教育理论研究——量性和质性研究，与行动研究在问题的提出、研究对象、研究方法以及研究的本质和目的等方面的区别。

表1.3 量性和质性研究与行动研究的区别

	量性 (实验性) 研究	质性研究 (个案、民族志、现象学等)	行动研究
问题的提出	由研究者提出, 并不与教师和学生直接相关。	由研究者提出, 并不与教师和学生直接相关。	由教师本人提出, 是教师直接关心的问题。
研究对象	某些学校、某些教师或某些班级的学生, 与研究者本人无直接的关系。	个案, 与研究者的本人无直接的关系。	教师自己的学生和自己的教学, 研究与本人有密切的关系。
研究者角色	设计者、指导者、评价者、局外人	观察者、评价者、局外人	设计者、实施者、参与者、评价者、局内人
研究过程	自上而下, 重视结果是否验证假设; 对过程严格控制以保证其结果的客观性。	自下而上, 重解读、意义、影响等因素。	自下而上, 既重视结果, 也重视过程; 是一个反思性的循环过程, 更加动态、开放。
研究方法	实验、对比、测试、调查问卷、数据统计等	观察、访谈、日志	观察、反思、日志、访谈、调查问卷等
研究本质	不干预, 强调结果, 属于短期行为。	不干预, 强调对个案的理解和解释。	行动干预, 强调过程和可持续发展, 属于长期行为。
数据分析	重视客观数据, 排除干扰, 严密控制变量, 进行量性分析。	重视质性数据的收集和整理。	重视客观的数据、主观的感受以及自然环境的影响。
结论的意义	得出具有普适性的结论, 用于提供宏观指导和参考。	作出解释, 得出结论, 结论不具有推广价值。	结论可直接应用于改进实践。

(续表 1.3)

	量性 (实验性) 研究	质性研究 (个案、民族志、现象学等)	行动研究
研究的目的	验证理论, 发现规律, 提供宏观指导和决策。	在具体、真实的情境中, 通过对研究对象 (人、行为或事物) 的深入而细致的研究, 作出解释性理解。	解决教师在具体的教育教学情境中面对的实际教育教学问题, 进而改进实践, 促进学生和教师的发展; 生成动态的实践理论, 创建实践知识; 寻求情境化的本土理解。

从表 1.3 中, 我们看到了行动研究与传统的量性和质性教育研究的主要区别。尽管行动研究和质性研究之间有很多相似的地方, 但也存在着一些不同。质性研究, 也称为“质的研究”(陈向明, 2001), 一般是对现象给予解释性分析和理解, 其假设是从研究中逐步发展而得来的, 它力求在自然的环境中, 从参与者的角度去解释行为, 不控制变量, 不寻求普遍性的结论, 数据收集和分析多是描述性的, 对被研究者和研究的环境不产生作用, 而最后这一点正是行动研究与质性研究的最根本的区别。行动研究不仅仅要对事物进行描述和解释, 提出新问题, 还在于它通过实施行动方案, 力求改变实践, 而这是“质性研究”所不具备的特征。此外, 行动研究并不排除量化的数据, 只要需要, 可以通过多种方式收集数据, 包括量化数据, 只要一切都是为了发现问题、分析问题、解决问题和改进教学实践活动。当然, 这并不是说只有行动研究才是解决问题的唯一途径, 也不是说行动研究在研究方法上与其他类型的研究有什么本质上的不同。行动研究区别于其他研究的关键是它的追求不断地和直接地推进实践的特征。Elliot (1997: 25) 指出, 行动研究力求实现一个理想的教育理念, 注重通过自己的努力改变现状, 从而使教学目的和过程与新的教育理念达成一致。研究者根据所收集的数据, 分析现实与理想的差距, 在客观环境中分析和解释原因, 对深层的支撑观念提出质疑, 它促使教师提出假设, 设计行动计划, 验证假设, 争取实现变革。

综上所述，行动研究是对特定环境中的特定问题的研究，是为了解决复杂的社会和教育环境下的某一个具体问题。由于其特殊的环境和特定的问题，一般的理论不能提供解决的方案，而量化的和实验设计的研究方式不适合我们的研究目的，特别是当我们面临教育的不可预测性和教育的公平性问题时，行动研究则更加适合。当然，如果我们的研究问题本身不涉及上述情况，例如：当研究者希望考察不同的教学风格对学生的学习风格的影响，或者需要评价教材的质量和实用性问题，或者评价某些课文内容对学生文化理解影响的不同程度时，严格的实验设计或大规模的测试以及统计类的研究都是必要的。

第二章 行动研究的理论基础

(Theoretical foundations of action research)

本章主要介绍行动研究的理论渊源。相对于有关行动研究的实践类文献来看，现有的介绍行动研究的理论基础和哲学体系的文献较少，而且也比较纷繁复杂。虽然哲学观点主要隐含在研究中（Slife & Williams, 1995），但这些哲学观点在很大程度上影响着研究的实践，因此也需要被澄清。在本章中我们将简单阐述与行动研究相关的理论基础。

第一节 行动研究的本体论、认识论和方法论基础

(Ontological, epistemological and methodological foundations of action research)

McNiff 和 Whitehead (2006) 将行动研究的本体论、认识论和方法论基础作了一个概括和总结，见表 2.1。他们认为，本体论是关于存在的理论。在行动研究中，研究者的角色直接影响着研究者对他人的认识，比如你是把周围的人都看作是客观存在的物体，他们与你没有多大的关系，还是认为他们与你的生活世界密切相关，是你生活中的一部分？如果是客观存在，我们则可以采用科学的方法对他们进行研究，不必考虑后果和影响。但如果他们是我们生活世界的一部分，我们就需要考虑这一研究对他们们的生活世界和我们的生活世界的影响，考虑研究可能对他们产生的影响以及影响这一结果的其他相关因素。简言之，本体论决定了研究者如何看待自己与他人的关系，而认识论则是关于“知识”的理论，包括知识是如何创造的和如何获得的，也就是说一个人的知识是依靠读书获得的，还是通过自己的实践和体验建构起来的。方法论关注的是“知识产生的过程”，关注研究者通过什么方法发现那些他们认为可以被发现的事物。传统的观点认为，研究即是采用一系列固定不变

的方法去找到那个客观存在的解决问题的办法，而行动研究者把研究过程看作是一个尝试、失败、再尝试的创造性过程，在不断探究的过程中找到当前最佳的一种方案。研究从来都是带有社会和政治意图的，是出于某些具体的理由和目的的（McNiff & Whitehead, 2010: 8）。

表2.1 行动研究的本体论、认识论和方法论基础

本体论	认识论	方法论
<ul style="list-style-type: none"> ● 行动研究是价值负载的。 ● 行动研究具有道德属性。 ● 行动研究者认为自己在社会环境中与他人之间是相关联的。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 研究的客体是“我”。 ● 知识是不确定的。 ● 知识创建是一个合作的过程。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 行动研究是由实践者来做的。 ● 方法是开放的、不断发展的。 ● 研究目的带有社会意图，并促进学习。

从行动研究的本体论来看，行动研究承载着价值和道德两个方面，这与研究是价值中立的传统观点是不同的，它的目的是去理解“我(们)”正在做什么，而不仅仅是“他们”在做什么。同时，在行动研究中，研究者与研究场域中的一切都是相关联的，影响着他人，并且被他人所影响。研究场域不能通过价值中立的方式被研究，因为研究者会带着自己的价值观进行研究。从认识论角度来看，行动研究的研究客体不是他人，而是与他人相关联的“我”。通常来说，答案是不能被协商的，因此人们必须学会适应环境。但行动研究的认识论认为，知识是不确定的，答案是通过协商找到的，可以存在于我们的生活、工作以及我们所讨论与思考的内容当中。而且，知识是个体所有的，因此知识通常是主观的，有前见性的。个体必须通过与其他有知识的个体共同协商意义。最后，从方法论来看，行动研究并不是研究别人，而是与他人一起研究自己。行动研究是参与式的、合作式的，从这一意义上讲，行动研究是在社会情境中的，并且会使他人一起参与。同时，行动研究始于一个人们对之感到焦虑的或者感兴趣的问题，沿着一个行动和反思循环的发展过程，其目的是为了改进实践而调查实践，旨在重新开始。

第二节 实用主义和批判理论 (Pragmatism and critical theory)

行动研究起源于实证主义时代，这也就导致了早期的行动研究更加注重其科学性和技术性。因为实用主义强调实际应用和解决问题(Patton, 1990)，而不强调研究方法(Rossman & Wilson, 1985)。Dewey (1929)认为知识(包括反思性知识)都与实践中的实用性密不可分。实用主义强调实践和实践性知识的发展，提倡参与各方的合作并建构一个行动的共同基础作为合作的平台。根据实用主义的观点，判断一个好的行动计划的标准就是看它是否具有实用价值，是否具有可操作性，是否能引发变革。因此，实证主义就成为了技术的行动研究的理论基础。

批判理论和实用主义的观点大相径庭，批判理论倾向的行动研究更注重不同意见之间的冲突性，强调研究的“批判”和“解放”功能(布迪厄、华康德, 1998)。而 Jürgen Habermas 是批判理论倾向的行动研究的重要奠基人(Kemmis, 2001; Zuber-Skerritt, 1996)。简单地说，Habermas (见 Carr & Kemmis, 1986: 134)认为，知识是源于自然需求和有旨趣的人类活动的结果，而不是远离日常实践的“大脑活动”的产物。他认为，知识可以分成三种类型：技术性知识、实践性知识和解放性知识。“技术性知识”关注的是自然科学知识，自然科学知识是有客观规律的，是需要去发现的，它存在于经验事实的范围之内，体现的是实证主义的思路。“实践性知识”关注的是阐释性知识，通过解释人们日常语言中所交流的信息和符号，将人类的和文化的传统在人们的社会行为中传承下来。“解放性知识”关注的是以批判为导向的知识，认为人类社会的发展不是线性的，也没有客观存在的必然结果，人在社会发展中是具有创造性和反思能力的。在这三种知识中，只有“解放性知识”具有批判的反思能力，它是社会科学研究中最重要的知识，这也正是社会科学不同于自然科学的关键。而行动研究就是一个知识创造和转化的过程，这是一个多元的、生成的和动态的过程(McNiff & Whitehead, 2010)，也是一个获得“解放性知识”的过程。

杰夫·米尔斯(2010)认为批判理论为行动研究的基本原理提供了理论支持。Kennedy (1997)指出，教育理论研究之所以与实践脱节，不能很好地影响实践，主要归结于教育理论研究的几个特质：(1) 缺乏说服力，缺少能引起教师兴趣的特质；(2) 它跟教师日常的教学实践没

有多少联系，缺乏实用性；(3) 它所表述的方式不容易被教师理解和接受。而从批判理论和后现代主义的视角出发，它们鼓励那些敢于挑战日常课堂生活中的“理所当然”的研究，提出了真理是相对的、有条件的、因环境形成的，是基于先前经验的。它们鼓励“对日常生活中那些看似合理的人、社会和职业活动的组织实施方式进行考察” (Stringer, 1996)。行动研究正在为我们提供实施这种考察的方式，这一方式也体现了对教师课堂经验的重视。批判理论启发教师采取行动研究的方法来深入调查日常教学中“理所当然”的各种关系和实践，并为他们提供了有效地解决问题的途径 (杰夫·米尔斯, 2010)。

第三节 反思理性 (Reflective rationalism)

一、行动研究与“反思理性”

人们 (包括教师) 通常会建立常规的实践模式来减少工作的复杂性，把自己从决策和行动中解放出来，同时，这种机械性的重复也会限制我们理解自己实践的动机和结果。行动研究主要关注的是变革，认为发展和改革是专业实践的重要组成部分。教学是发生在复杂的社会互动中的，这其中总有改进的空间。行动研究把变革视为专业人员不可或缺的组成部分，认为变革是以反思为前提的。因此，反思理性就成为行动研究的重要理论基础。

Donald Alan Schön 作为第三代行动研究的积极倡导者，于 1983 年分析了“技术理性 (technical rationality)”和“反思理性 (reflective rationality)”的不同。

“技术理性”遵循了三个基本的假设：(1) 对于实际的问题有通用的解决方法；(2) 这些解决方法是可以在实际的情境 (研究或者行政中心) 之外找到的；(3) 这些解决方法可以通过出版物、培训、行政命令等方式转化成教师的行动。技术理性是在经典的“研究—发展—传播”的改革模式中进行运作的。研究者为教育改革创建理论背景，在发展阶段，这种理论框架会被用于解决实际问题，为特定的消费群体生产出一套产品 (如一个课程或一套教材等)，然后将这套产品传递给教师，之后运用各种策略来培训、激发或迫使教师来接受这一变革，并照章使用。这

种工具理性的做法带来的是一种信誉等级：发展理论和制定政策的人地位最高也最有可信度，教师比学生的可信度高，研究者比教师的可信度高，这种信誉等级对实践者极为不信任。在这种技术理性的概念框架中，教师仅仅是运用学术成果或行政权力机构预先设定的知识和理论(Altrichter 等，1993)。

“反思理性”则遵循着与“技术理性”不同的三个假设：(1) 复杂的实际问题需要特定的解决方法；(2) 这些解决方法只能在问题产生的环境中发现，同时，实践者是找出解决方法的关键和决定性因素；(3) 这些解决方法不能被成功地应用到其他环境中，但能够作为其他实践者的理论假设，以待检验。这些理论假设就是行动研究或教师作为研究者的行动基础。这些假设也与 Lawrence Stenhouse (1975) 提出的“专业性 (professionalism)”概念一致，专业性即通过系统的自我研究、对其他教师工作的研究以及通过课堂研究，检测所得到的观点，从而达到自主专业自我发展的能力。陈向明 (2000) 指出，反思理性是行动研究的基本理论基础，而反思理性所关注的是实践者的“实践理论”。

反思理性的这三个假设也意味着教师之间建立了一种新型的交流关系，即教师通过一种动态的合作，在面对复杂和不确定的情境的时候能够作出理性的判断，并采取负责任的行动。这种合作促成了教师之间或教师与其他群体之间的交流，在这一交流过程中存在的是权力的对称，而不是等级。这种合作通常也是由教师发起的，并不会局限于任何规定好的程序。

二、行动研究与反思教学

从行动研究的定义到行动研究的特点，我们都发现行动研究与反思教学有着必然的联系。行动研究基于反思理性并把(研究)知识建构和行动发展看成一个整体，通过对自身的行动反思，来揭示和发展实践者的“实践性理论”(Elliott, 1985)。

反思性教学的概念最初来自于 Dewey (1904, 1933, 见 Gore, 1987), Dewey 在 1933 年出版的 *How We Think* (《我们怎样思维》) 一书中对反思进行了界定。他把反思的过程界定为“对某个问题进行主动的、反复的、严肃的、持续不断的深思”。他认为，反思是解决问题的一种特殊形式，是一个能动的、审慎的认知加工过程，也就是说，反思是一种高级的认知活动，不断质疑个体内在的信念和知识，并深入思考知识之间

的相互关系（申继亮，2006）。Dewey 还区分了常规行为（*routine action*）和反思行为（*reflective action*）的不同：前者是由传统、习惯、权威和社会期望值所引导的行为，一般表现得比较稳定，不喜欢环境和常规的变化；后者则是指个体能够从多角度去分析问题，不是简单地接受一切结论，而是寻求多方面的证据来证实结论，力求在所面临的问题和各种可能解决这个问题方法之间建立起联系，并从中选择最佳的解决方案。反思行为隐含着反思者需要经常地自我评价和发展，并且更愿意投入到变化中，反映出他们具有一种灵活性、认真的分析精神和社会意识。

从 20 世纪 80 年代到 20 世纪末，在 Dewey 关于反思性思维论述的基础上，不少学者和教师如 Donald Alan Schön（1983）、Van Manen（1977）、Gunnar Handal & Per Lauvas（1987）等都对反思性思维进行了深入的探讨，进一步阐明了反思性教学理论的重要性和重要价值。在 20 世纪 90 年代，反思性教学理论被逐渐引入到外语教育领域中（见 Richards & Nunan，1990；Michael J. Wallace，1991；Jon Roberts，1998；Leo Bartlett，1990 等）。

在反思性理论中，Schön（1983）提出的两个关于反思的概念影响很大：一是“在行动中反思”；一是“在行动后反思”。Schön（1983）认为，前者是指个体实践者有意识或潜意识地对未曾预料的问题情境进行分析和重新建构的结果。当他不能凭直觉或通过常规方式解决问题时，就会依据对自身独特教学情境的深入理解，通过反思找到解决问题的办法，它是专业行动的一个重要表现。而“在行动后反思”则是实践者在行动之后对其行动所进行的有意识的回顾和思考，包括对行动中反思的结果与行动过程的反思。Schön 更强调在行动中反思，强调个体对自身独特的教学情境的深入理解，其结果是对实践性知识的发展。

Schön 所提出的另一重要概念是“行动中的缄默知识（*tacit knowledge-in-action*）”。行动中的缄默知识主要依赖于常规环境中的实践知识的积累。他认为，对于实践者来说，有一些行动、理解和判断是在实践中积累而来的，是不知不觉的本能行为，通常并无有意识的思考发生，实践者也未意识到自己拥有这些知识，这种知识就是行动中的缄默知识。教学反思的重要目的之一就是能够通过反思，发现和意识到自己的缄默知识，对其进行激活、质疑、评判、验证和发展，使之升华为能够指导和改进实践的实践性理论。

反思的过程就是一个对问题进行探究的过程，一个提高理性分析和价值判断的过程，也是形成、发展和完善教师实践性知识的过程。Richards 和 Lockhart (1994, 见 Bailey 等, 2004: 36) 指出, “在反思性教学中, 教师通过收集相关的教学数据, 探究他们自身的教育教学态度、信念、假设和实践, 并且以所收集到的信息作为对教学进行批判性反思的基础。” 教师可以独立开展教学反思, 也可以合作开展教学反思。从这个概念可以看出, 不是教师对教学进行思考就是反思性教学, 它需要科学的调查数据的支持和保证。Stephen Kemmis (1986, 见 Bailey 等, 2004: 37) 更强调在思考、反思之后要采取行动来改进实践, 而不是仅仅停留在“思”的层面。同样, Pollard (2005: 9) 把反思性教学的过程具体体现在一个循环反复的探究和解决问题的过程和框架中, 这个反思、探究的过程实际上就是一个行动研究的过程, 见图 2.1。

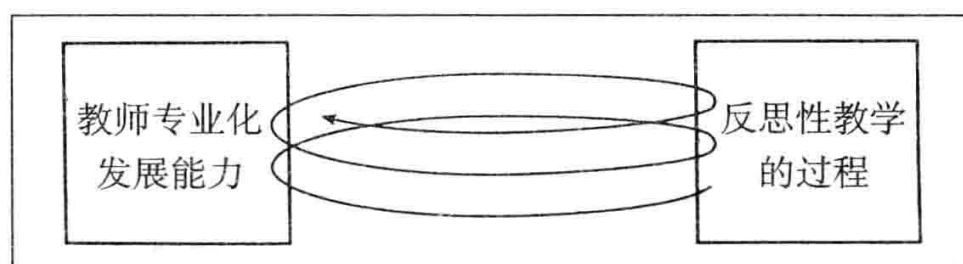


图 2.1 教学反思的过程图

由此, 我们不难发现, 参与行动研究的教师对自己的实践会越来越具有探究精神、批判精神和反思精神 (Oja & Pine, 1989)。他们会更加关注自己的教学方法是否合理有效, 关注自己的教学过程是否有意义, 他们更加追求对教育教学过程的深层认知与理解 (Johnson, 1993, 见 Kuit 等, 2001)。在行动研究中的反思, 可以被应用于提升对自我或对一个机构的理解 (McIntosh, 2010: 31)。越来越多的实践表明, 行动研究是教师专业发展的有效途径, 而教师专业化发展的关键环节是反思。通过反思, 教师保持对专业的积极进取态度和对专业发展的高度敏感性以及热情的关注。教师不再是一个因过于熟悉教材和教法而对教学失去新鲜感和创造力的、每天重复地进行着常规的教学工作的机器。具有发展能力的教师总是在进取和学习, 他们通过反思, 总能不断地从工作中发现和学到更多的新的东西, 从挫折和成功中理解和提炼新的体会, 总结新的经验, 归纳新的教学实践理论。

三、反思性教学的特点与层次

根据 Pollard (2005: 14-24) 关于反思性教学的讨论, 我们将反思性教学的特点作如下归纳, 共有七个特点:

1. 主动性与质疑性特征: 反思性教学积极关注教学的目的和教学的结果, 也同样关注达到目的的方式和方式的有效性。教师首先关注教学的目标和目标的实现; 同时, 教学不是孤立地存在的, 它与社会有紧密的联系, 因此教师必须以一个专业人员的眼光, 对不合适的教育政策、不实际的教育目标、不正确的教育价值观提出质疑和反思。

2. 动态性和循环型特征: 反思性教学采用循环和螺旋上升的方式, 教师在这个过程中不断地调节、评价和改进自己的教学。通过这个动态的过程, 教师要计划、准备、实施、收集数据、分析数据和进行评价, 进而作出判断和决策, 然后进一步调整计划, 实施下一个循环的反思与研究, 以不断推进教学质量的提高。

3. 实践性和实验性特征: 反思性教学要求教师掌握进行课堂教学研究的方法, 具备开展实证探究的能力, 以支持高质量的教学发展。进行反思性教学, 教师需要具备三种能力, 即实验能力、分析能力和评价能力。实验能力指实验中的数据收集能力, 能够描述教学现状、教学过程, 分析原因和结果。这里的数据既包括客观的数据, 比如量化数据、考试成绩、调查问卷等, 也包括主观的数据, 即对情感、观点和看法等数据的收集。分析能力指对数据的解释, 事实只能是事实, 只有经过解释和分析的事实才有意义和价值。评价能力指对研究的结果作出判断, 使结果能够被应用和借鉴。

4. 开放性特征: 反思性教学要求教师具有开放的态度、高度的责任心和全身心的投入精神。能够听得进他人的不同意见, 敢于对自己的信念提出质疑和挑战, 能够主动了解不同渠道的意见和信息是开展反思性教学非常重要的前提。此外, 教师要认真地考虑每一个行动步骤的结果是否与社会道德和教育价值观相符合, 要本着对社会、家长和学生负责的精神开展教学反思活动。最后, 全身心的投入是成为反思型教师的必要条件。

5. 调节性与职业性: 反思性教学建立在教师的职业判断能力基础上, 职业判断能力的形成一部分来自于反思, 一部分来自于教育学科研究的启示。教师知识是不容忽视的实践性知识。不论每个教师受过什么样的教育、在什么样的学校工作, 他都有自己的教学信念和实践性理论, 尽

管也许他不一定能够描述出来，但是这些信念和理论都在潜移默化地指导和影响着他的教学和他在教学中的决策，是他作出职业判断的基础。反思性教学可以使教师把这种潜在的信念和实践理论从隐性转化为显性，在实践中进一步予以检验，而且使之逐步上升为具有指导意义的教学理论。教师的职业判断能力还来自于教育教学的研究成果，因此，加强教育学科理论的学习是反思的必要基础。

6. 合作性和有效性特征：反思性教学、专业化发展和个人的价值实现在与同事和研究者的合作与对话中得到相互的促进和强化。教师如果能够与同事、学生、学校和研究者共同合作开展反思研究，将会使教学、教师和学生得到最大限度的发展。

7. 创造性与中介特征：反思性教学使教师能创造性地将外部的课程理念、课程标准、课程要求最大限度地落实在课堂教学中。教师成为课程标准和学生有效学习之间的中介。这需要教师根据自己的教学情境，深刻理解课程理念和要求，坚持正确的教育教学信念，发展有效的教学策略和专业判断能力，保证教与学的有效性。

仅仅能够反思自己的教学，对于一名优秀的教师来说还不够，Zeichner 和 Liston (1987) 根据 Van Manen (1977) 提出的反思的层次性问题，指出反思可具有的低、中、高三个层次。第一个层次是最低层次——技术层面的反思 (technical reflection)，即对教学技术和技巧运用效果的反思。在这个层次上，教师所关注的是某个教学的技能或技巧是否成功实施，是否取得了预期的效果，通过反思作出自己的判断。这个层次的反思教师不会关注到课堂、学校、社区、社会这些情境和问题的联系。第二个层次为中层次的反思——情境和制度层面的反思 (situational and institutional reflection)。在这个层次上，教师不仅仅关注教学技术运用的效果问题，而且能进一步反思教学环境、教学管理和教学条件对教学目标的实现和学生学习效果的影响，也就是说，教师这时意识到，教学的成功不仅仅取决于教学方法或技巧本身是否先进，还取决于教学的各种环境和条件的因素。第三个层次为高层次的反思——道德和伦理层面的反思 (moral and ethical reflection)。在这个层次上，教师将自己的教学置于教育的价值和社会的伦理道德之中，反思学校的功能、教育的意义、教师的作用以及教师和学生的全面发展，从而使教师的决策行为不仅仅停留在方法的层次上，或者自己学校环境和条件的局限性上，而是能从更高、更远的目标出发，提出对教育本质的理解和对

学生的发展具有长远意义的改革建议和措施。第三个层次的反思对教师的要求比较高，我们所关注的问题从单纯的技术理性的层面提升到教育价值层面。我们给出几个属于第三层次的反思供教师参考：你认为行动研究中所实施的方案或者所作出的改变对学生重要吗？为什么？行动方案实施的结果会带来道德或伦理层面的什么后果？我们是如何影响学生学习的？我们希望自己如何去影响学生未来的学习？教师的反思意识和行为的发展一般都是从低层次向高层次过渡的，这也是优秀教师发展的必然途径。

关于反思的层次，Thomas Farrell (2013) 在其即将出版的一本新书 *Reflective Practice: Reawakening Your Passion for Teaching* 中提出了对反思层次的另外一种解读。Farrell 将反思层次分别界定为：描述性层次、观念性层次和批判性层次。描述性反思是最基本的层次，主要围绕能够观察到的教学行为进行描述，而不进行分析。观念性反思是围绕课堂实践背后的理念进行的。在这个层次的反思中，教师会基于对自己实践的描述和分析，根据学生需求，探索更有效的实践模式和教学方法，因此，这一层次的反思既有对自己实践的描述，也有对这些实践的理性思考。第三个层次是批判性反思，这一层次的反思需要教师对自己的实践进行解释，并且要求教师在社会大背景下对与自己实践有关的道德、伦理、社会政治问题进行反思。就这三种层次而言，很可能三种层次的反思可以同时进行。但对于新教师或者是新接触反思性实践的教师来说，他们的反思更多出现在描述性层面，这是因为他们还处在建构教学知识体系的初期阶段。

从以上讨论可以看出，反思是行动研究的一个核心过程，也是教师发展的必然过程，没有反思的行动是无意识和无目标的行动，不可能带来教师和教育的发展，而只有反思而不积极行动也不可能带来进步和变革。只有当我们的教育行动以反思为基础，行动才有明确的方向，也才能得到不断的改进和提高。

第三章 行动研究的意义

(The significance of action research)

行动研究作为教育者的一个有价值的追求，有着重多意义。美国学者 Mertler (2006: 13) 认为，当行动研究被成功地用于教育领域时，它能“有效地将理论与实践结合起来，改进教育实践，赋权于教师并成为提升教师专业发展的途径”。在当今世界范围内的课程改革中，行动研究已经成为了推动教师参与课程改革的重要途径。实践证明，行动研究在理论与实践之间、培训与发展之间架起了一座桥梁，对推动课程改革、促进教育理论的动态生成、提升教师的专业自主性以及推动学生全面发展都具有重要作用。本章将探讨行动研究的意义所在，并对教师开展行动研究可能遇到的困难和问题进行剖析，同时也对教师开展行动研究应该注意的问题提出建议。

第一节 行动研究与课程改革

(Action research and curriculum reform)

自 20 世纪 80 年代以来，世界各国都十分重视通过基础教育的课程改革来提高教育质量，促进人才培养。我国政府也顺应世界教育改革的趋势和潮流，于 2001 年启动了一项旨在全面推进素质教育的重大改革——基础教育课程改革，其核心内容是调整和改革课程体系，构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系。这次课程改革是建国以来规模最大、涉及面最广、社会关注程度最高、影响最深远的一次改革。随着改革进程的不断推进，如何依据中国的国情并借鉴国外的研究成果，更有效地促进教育工作者正视、分析课程改革及实践中的各种问题，探寻解决这些问题的有效策略，已经成为推进基础教育课程改革的重要课题。可以说，新世纪课程改革已将广大教师推向了教育改革的前沿，向广大教师提出了比以往任何时候都更严苛的素质要求，呼唤大批具有自我发展、自我完善、可持续发展能力的新型教师参与到课程改革中来。

教师对新课程的理解与参与是推行新课程的前提，课程的改革也需要教师重新认识自己的角色。

随着课程改革的开展，行动研究的概念逐渐深入到我国教育领域，人们开始重新思考教师在教育改革中的地位。中国学者崔允漷（2001）指出：“教师不再是由专家编写的教科书的忠实执行者，而是与专家、学生及其家长、社会人士等一起共同建构新课程的合作者；教师不再是‘教书匠’，而是拥有现代教育观念、懂得反思技术、善于合作的探究者。”因此，教师得以自我发展、自我完善，获得自我可持续发展能力正是课程改革的希望所在，而行动研究，则是教师参与课程改革实施，谋求自我发展的有效途径之一。正如杰夫·米尔斯（2010：1）指出的那样，行动研究具有推动教育变革的强大潜力。行动研究能够培养教师和学校管理者的职业态度，使他们采取行动进行改革，而不是因循守旧、甘于平庸。

第二节 行动研究与教育理论 **(Action research and educational theory)**

一、知识观的转型

行动研究之所以不同于传统的教育研究理论就在于它所持有的不同的知识观，而一个人对知识的理解会影响着他的教育理论的判断和教育行动。不同的思想流派关于知识的的纷争通常是以知识是什么、什么知识最有价值、知识可以通过什么方式获取等一系列问题展开的。当前最有影响的知识观主要有传统理性的知识观和批判的知识观。传统的理性主义知识观认为，知识是对客观世界的反映，是外在于主体的客观存在，主体需要通过合理的学习方式才能获取知识。这种知识观延续了千百年，在其影响下，知识被认为是“绝对的”和“科学的”。“绝对的”是指它具有绝对、永恒和普遍的价值特性，不容怀疑；“科学的”即指知识自成严密的学科逻辑体系，而知识的获得必须按照其逻辑和客观的体系进行学习。

20世纪以来，批判型的知识观崭露头角。这一知识观主张知识的不确定性、建构性和个体体验性，提倡平等对话，是建立在建构主义和后现代主义的理论基础之上的。建构主义认为，知识是由个体建构的，是

内部生成的，是创生的；而人是基于自己的经验以及所处的社会文化历史背景，通过主动建构的方式获得融入主体世界的知识的。因此，学习过程是主动理解和积极建构的过程。建构主义的知识观强调了人的主观能动性，认为知识的建构过程是一个持续的创造性的行为。在这种知识观的影响下，教育知识是实践者（包括教师）将自己对实践的理解进一步深化的结果。这种知识观提倡赋权于个体，将内隐于自身的、缄默的知识外显化。

McNiff (1993: 35) 认为知识源于并终结于个体知识者，通过个体有意识的求知，他就会有意识地发展自己的理性。而在创建教育知识的过程中，我们同时在提高自己个人生活和职业生活的质量。McNiff (2003, 见 McIntosh, 2010: 37) 进一步提出行动研究者将知识看成是自己所做的事情。这种视角下的知识永远都不是完整的，随着新的、不同的理解的出现，知识也一直在经历着变化和发展。知识渐渐成为了一种存在的方式，充满着潜在性、惊奇和不可预测性。因而，对问题的绝对回答是无意义的，因为新的发现同时也是一个新的问题。Donald Freeman (2011) 提出，知识如果要成为专业知识，必须既有普适性，也有情境性。这种新的知识观要求知识不再仅仅是普适性的、真理性的知识，而要经过具体情境的检验。知识要在普适性和情境性之间来回周旋，这样的知识才是将理论与实践结合起来的有效润滑剂。

二、理论与实践的关系问题

Van Lier (1994: 7) 指出，理论家和实践者都趋向于认为科学研究是理论的一个必然组成部分，理论的形成过程与实践活动是两个截然分开的过程。理论家发展理论并不需要参与实践的过程，而实践者（如教师）则不需要去发展理论，他们只需要从已经有的理论中寻找与自己工作或问题相关的结论。他认为，这种分离必须打破，要重新建立一个动态的理论、实践、研究三者的关系。实践必须被看作为研究的场所和理论的来源。基于理论联系实际的理念，实践者的工作场所，就教师而言，也就是他们的课堂，并不仅仅是他们运用理论的场所，而应该是他们和 researchers 合作研究的现场，是教师不断成长和教育理论不断丰富的场所。同样，在探究理论与实践的关系问题时，Gustavsen (2006: 17) 指出，其实很多人都已经认识到，理论自身不可能改变这个世界，理论家与实践者之间的关系应该是一个民主对话的关系，双方具有平等参与

讨论的权利和机会。也就是说，理论是不可能脱离理论使用者而独立存在的，理论是因为人在应用中发展出来而产生价值的。理论与实践并不是截然对立的两个领域，而是在同一个发展过程中的两个不同的方面，是两个相互依存、相互影响、相互补充、相互促进的交互发展的过程。理论来源于实践，又要回到实践中接受实践的检验。由此可见，行动研究者所参与的是一系列的实践活动，他们的实践活动也应该是在广泛的理论的指导和启发下进行的。

特别是在当今时代，我们已经发现，任何一种教学法理论都不可能成为一种最好的普遍理论，真正适合自己的教学环境、教学条件、学生需求和教学目标的理论需要每位教师在教学原则的指导下从自己的教学实践中去合成、发展和创造。只有通过每位教师的努力，才能使理论与实践有机地结合，并使理论在教学实践中进一步得到发展，而行动研究是将空洞的理论与盲目的实践有机结合起来的有效途径之一。通过行动研究，我们既可以追求理性的实践，也可以追求基于实践的教育理论。

三、行动研究与教育理论发展

行动研究不仅仅是实践者专业发展的实践模式，它还能对教育理论的发展作出重要贡献（Elliott, 1991）。实践者（如教师）的知识整合于行动之中，他们通过对自己的行动进行反思外化出潜在于他们身上的实践性知识，进而引导他们进一步行动的意愿，并产生相应的行动。图 3.1（Altrichter 等，1993：207）就揭示了行动与反思、实践与理论之间的联系。实践者通过对自己的行动进行反思，使潜在的理论得以形成，进而在实践的基础上反思和形成新的理论。当行动与反思之间实现持续不断地循环往复，教师的行动就会更有质量，反思也将更加深入。

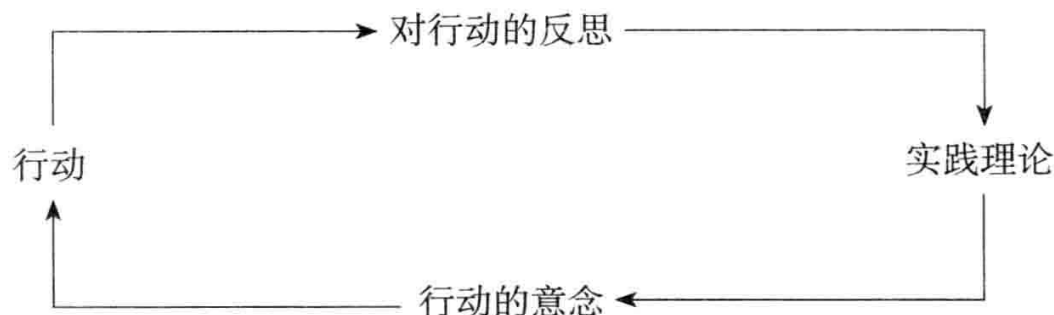


图 3.1 行动与反思循环图

自 20 世纪 80 年代以来，教育理论研究从以社会科学为基础的研究转向以教师为中心的教学理论研究。人们认识到，现成的科学研究成果和理论很难为教师解决日常的教学问题提供直接和有效的办法，真正的答案必须靠教师在理论的指导下，在教学实践中自己去探索、去创造、去归纳、去总结。教学过程具有不可预测的特征，事实上很少有哪一节 课是完全按照教案进行的，课堂教学中随时会出现各种各样的情况，而问题的解决在很大程度上要依靠教师本人根据自己对教学过程的了解、对学生的了解、对实际教学环境和条件的了解来决定采取何种切实可行的解决办法。由此可见，要解决理论与实践分家的问题，教师就必须参与课堂教学研究。

第三节 行动研究与教师发展 (Action research and teacher development)

一、培训与发展的关系

从教师的职前教育和在职教育的形式看，最常见的教师培训形式是授课，课程通常由师范大学、教育学院、教师培训中心来提供，学习的内容通常是普通教育理论和学科教材、教法。这里有两点需要思考：第一，这些课程在多大程度上能对每位教师的教学理念和教学方法以及日常的教学实践产生影响？第二，教师自身的教学理念如何构建？很多教师参加完培训课程，怀着对五花八门理论的欣喜和兴奋的心情回到学校的课堂之中，迫不及待地抱着试一试的心理，想把某些想法付诸实践。但是，他们往往发现，现实并不像他们所想象的那样简单，来自于课程标准和教材的限制、来自于学校课程安排的限制、来自于同行的疑惑和不解的眼光、来自于学生的不接受和不理解、来自于家长的压力等等，使他们不得不放弃原有的想法，循规蹈矩地重复培训前的一切。

事实上，每位教师日常教学实践的背后都有自己潜在的理念或理论指导，它都在指挥着教师的教学，影响着教师在备课中对教学方式的选择、教学活动的设计、作业的布置和检查等等。那么，这些理念或理论是如何建构起来的？是通过培训课程传授给教师的？还是教师在教学实践中摸索和提炼出来的？每位教师的教学环境都有自己的特点，也都会有各自不同的具体的问题。显然，我们不可能仅仅通过培训帮助教师解

决教学中存在的一切问题。每位教师所面临的问题不同，他们各自解决问题的办法也可能不尽相同，而解决问题的效果则取决于教师自身对教育的理解、对问题的认识和所具有的相应的教学实践能力。

作为一名外语教师，学习一定的教育理论、语言教学的心理学和教学法是专业发展的必要基础。但是，对于日常教学中的很多问题，我们常常找不到现成答案，比如：学生不按时交作业、上课不积极回答问题、厌倦学习英语、考试压力大、思维和创造力得不到发展以及教师主导课堂的问题等，这些都是非常实际的问题，而这些问题在实践中如何解决，我们从理论书籍中恐怕很难直接找到答案。

Freeman (1989) 将“培训”与“发展”作了如下的分析。他认为，教学过程是教师不断地作出决策的过程，而决策的形成主要基于四个基本要素。这四个基本要素是：知识、技能、意识和态度。这里的知识既指学科知识，也指教学理论知识；技能则指教学基本策略与技能；意识是指教师对教学过程、教育规律和学生学习需求的意识；态度则指教师对教育的理解、对教育价值的理解和对人的发展的理解。Freeman(1989)认为，我们可以通过培训的方式使教师获得知识和技能，并可以通过传授、展示、描述或讲解的方式来实现，因为知识和技能是看得见、摸得着的、具体的东西，教师也比较容易理解和掌握。但是，意识和态度是无法通过传授的方式传达给教师的，意识和态度只能通过“发展”的方式来完成，即通过教师在教学实践中的反思、通过与学生的不断的交流和互动、通过对问题的分析和解决的过程，逐步地发展并形成的。对于教学决策来说，教学意识与教育的价值观和态度则起着更加重要的作用。但是，一般的教师培养模式都只重视知识和技能的传授，几乎完全忽视意识和态度的形成与发展，只能期待学生在毕业之后，在工作岗位上实现自我继续发展。然而，很多毕业生毕业之后就被融入到日常的教学工作之中，开始了忙忙碌碌的教师生涯，除了完成教学任务，没有更多的时间关注自身的专业发展。由此可见，我们需要在教师培养阶段，不仅重视知识与技能的传授，更要重视培养其教学反思能力，因为发展的核心就是反思。教师要学会对自己的教学行为、教学过程和教学效果以及学生的学习状态和效果进行经常的反思，追求改进，从自己的教学实践中发现自己的实际教学与自己所信仰的教学理念之间的差距，并努力去缩小这个差距，这应该是一名教师永远的追求。

Sparks 和 Hirsh (1997) 提出, 必须将教师专业发展的培训模式向以教师为中心的发展模式进行转变。Lieberman (1995) 也提出, 有效的教师专业发展应基于探究、反思, 基于教师的研究, 而教师研究者就是一个很好的途径。Darling-Hammond 和 McLaughlin (1995: 597) 也提出, 教师专业发展应该“给教师提供批判地反思自身教学实践的机会以及自主形成对学科、教学方法和学生的认识的机会”。杰夫·米尔斯 (2010: 1) 更是明确提出, 可以将行动研究融入新教师培养机制和针对有经验教师的职业发展的规划中, 这样能使行动研究成为推动教师职业生涯可持续发展的动力和助力。目前, 教师行动研究, 作为一种被广泛认可的有价值的专业发展的形式, 已经成为教育研究的正规形式。关于教师教育的一些文献 (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Zeichner, 1993) 表明, 基于研究的教师教育模式可以促进教师的持续学习和成长。

二、行动研究是教师专业发展的需要

Calhoun (2002) 认为, 行动研究是教育工作者用来持续地指导和改进自己实践的研究。鉴于此, 行动研究经常被用在教师专业发展的活动中。在过去的 20 年中, “教师发展” 已成为外语教育界十分引人注目的新概念。教师被视为一个积极的、探究型的教育职业家, 他们可以在整个教学的生涯中不断地提出问题, 不断地反思, 不断地改进教学, 从而不断地得到发展。教师只有对自己在课堂上的行为进行研究, 才能够了解自己是如何进行教学的, 了解自己的教学行为对于学生的学习和发展具有什么意义, 以及反映了自己什么样的教育理念 (陈向明, 2001: 2)。教师也只有在这种不断反思的过程中才能得到职业的不断发展和对教育功能与价值认识的不断深化, 从而逐渐发展成为研究型的、积极主动的职业教育家。

在近些年的研究中, 教师发展、教师参与教学研究、教学行动研究这三个概念之间的联系更加紧密, 也更加明确。教师发展的基础是不断地对自己的教学过程以及教学理论进行反思, 而教学行动研究的中心思想即行动与反思。Wallace (1998: 13) 将教师发展的过程表示为一个教学实践与反思不断循环发展的过程, 见图 3.2。

图 3.2 表明, 教学实践与反思循环发展的过程就是教师发展的过程, 实际上也就是教学研究的过程。因此, 教学实践和反思是教师发展的基础, 而教师发展又是教学实践与反思的必然结果。

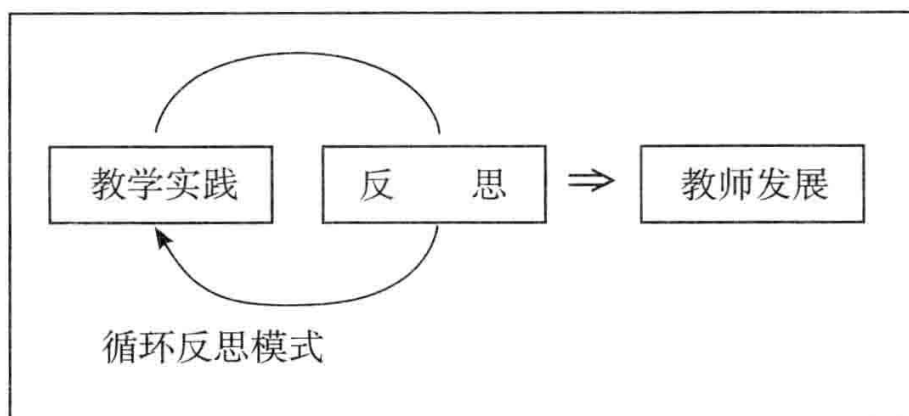


图 3.2 教师发展过程

教师自主性被看作是教师的一个专业特质，它可以简单地被定义为，教师对自己的教学具有决策的能力、自主的空间和责任（Aoki, 2000）。Little（1995）认为真正成功的教师总是自主的，因为教师对自己的教学有强烈的责任感，能够通过不断的反思和分析最大限度地对教学过程进行情感和认知的控制。通过行动研究提升教师自主性的独特性在于，教师在专业发展过程中可以根据个人发展的需求和特点，针对自己教学中出现的问题，选择自己需要研究的问题，并且有意愿和能力制定和实施计划，在实施过程中对这一过程进行反思。一位优秀的教师应该具备敏锐的职业判断能力，不应依赖于他人的研究成果，不应满足于现状，他应该有自己的独立见解、判断和思考能力，具有反思教学理论、教学原则、教学方法和教学实际环境的能力。他不仅要知道教什么、如何教，而且要知道为什么要这样教。这种职业判断能力和工作自主性只有通过教师参与教学研究才能逐渐形成和发展。可以说，行动研究是教师专业发展的实践基础，通过行动研究可以使教师形成自主发展、自我更新和自我完善的能力。

三、行动研究是教师专业发展的有效途径

行动研究的宗旨在于帮助教师检视自己的教育理论与日常实践之间的联系，在于将研究整合进教育情境内，以使研究能够在改进实践中起到直接而迅速的作用，并且力图通过帮助实践者成为研究者来克服和缩小研究者与实践者之间的距离，具体体现在：一方面，行动研究通过使教师成为研究者，提高了教师的理论水平和探究能力，使教师更加理性地、科学地反思自己的教学实践；另一方面，行动研究又通过解决实际

问题而加强了教师与教师之间的合作与交流。在“专家型教师”“学者型教师”“研究型教师”已经成为我们所追求的目标的今天，行动研究对教师专业发展的意义更加显著。

诸多教育研究者（Casanova, 1989; Rosaen & Schram, 1997）都认为，行动研究是促进教师专业发展的有效途径，它可以提升教师研究、反思和解决问题的能力，进而引起行动或变革。行动研究作为转变教师自身以及教学专业共同体的专业工具（Holly 等, 2009），倡导“教师作为研究者”的理念，以改进实践作为其首要目标，将教师的实践、知识和发展有机地结合起来，在促进教师专业化发展的过程中发挥着独特的作用，原因如下：首先，因为行动研究的问题和研究结果都和课堂紧密相关，因此，教师可以通过做行动研究来提升自己的教学效果。其次，阅读研究文献、探究不同的教学方法等可以使教师时刻了解一些新的观点和有效的策略，可以说，做研究本身就是一种专业发展的形式。Goswami 和 Jones（1987，见 Izzo, 2006: 3）提出，做行动研究可以使教师的教学和态度保持活力，减少职业倦怠的可能性。也有学者提出行动研究的过程有助于培养决策的民主性，同时通过参与具有合作性和社会反馈性的合作研究，教师个体也获得了更多的权力和能力（杰夫·米尔斯, 2010: I）。

通过做行动研究，教师从自己的教学中收集到了第一手的数据，并基于这些数据对自己的教学作出合理的改变，这个时候的教师会有更强的自我效能感和更强烈的作出合理的变革决策的意愿，教师也同时被赋权了。

杰夫·米尔斯（2010:11）提出，行动研究非常强调提高教师的“专业地位”，鼓励教师成为持续的学习者——无论是在课堂上，还是在他们的实践过程中；强调教师对每天的常规教学应有反思的立场，积极主动地用钻研的眼光去检验自身的教学，以提高教学水平。而行动研究正好提供了教师能够采用的专业方式，因为它总是鼓励教师深入观察教学动态，仔细分析学生的行为和互动情况，验证和挑战现有的实践常规，敢于尝试新的教学方法。研究和反思使教师在自己的工作中得以成长并获得自信。同时，行动研究也在一定程度上影响着教师的思维技能、自我效能感、与他人分享和交流的意愿以及对于变革过程的态度。通过行动研究，教师可以更好地了解自己、学生以及同事，能够决定采取何种持续改进的方式。

McNiff 和 Whitehead (2006: 7) 指出“教师行动研究是一种能够使实践者探究和评价自己工作的研究形式”。教师通过做研究来探究自己的专业实践以达到理解和改进工作的目的。教师不能仅仅满足于完成工作量以内的教学任务, 日复一日、年复一年地重复劳动。教师要参与到对教学的改进与改革的进程中, 要抱着探讨和研究的态度, 不断地对自己和他人的教学作出评价, 总结和发扬成功的一面, 找出和改进不足的一面。有评价才有可能发现问题, 有问题才有研究的基础, 有研究才能有发现和进步, 也才有理论水平的提高和教学质量的提高。

因此, 参与研究可以帮助教师从日常繁杂的教学工作中解脱出来, 在教学的劳动中获得理性的升华和情感上的愉悦, 提升自己的精神境界和思维品位(陈向明, 2001: 3)。引用苏霍姆林斯基(1984: 494)的话说:“如果你想让教师的劳动能够给教师带来乐趣, 使天天上课不至于变成一种单调乏味的义务, 那你就应当引导每一位教师走上从事研究的这条幸福的道路上来。”

第四节 行动研究与教师即研究者 (Action research and teachers-as-researchers)

“教师即研究者 (teachers-as-researchers)”这一观点最早出现于 20 世纪 60 年代英国课程改革时期, 由英国的课程论专家 Lawrence Stenhouse (1983) 首次提出。他认为, 课程的变革主要取决于教师能否系统地反思、研究和改进自己的教学, 并长期致力于提升教师的专业化水平。Stenhouse 认为, 教师应该是课程设计的积极参与者, 而不应该是课程的被动实施者; 在课程的实施中, 要由教师自己来研究自己的工作; 教师在教学中应起到研究者的作用。整个课程设计的过程应该是一个问题研究的过程, 教师必须参与其中, 应该赋予教师对自己工作决策的自主权, 扩大教师的专业自主性, 这才是教育实践发展的根本途径。这一思想在世界范围内产生了广大而深远的影响, 至此, 课程研究开始关注教师, 研究者开始研究教师的思维、教师对教学过程的感知以及教师进行日常课程研究所使用的方法等。自 20 世纪 80 年代以来, “教师即研究者”的思想在欧美教育界广为流传。在我国, 随着课程改革的深入开展, 这一观点也得到了广泛传播。行动研究, 以其研究过程与行动过程

合一的特性，成为中小学教师进行教育科学研究、促进专业成长的最佳选择和重要途径；但与此同时，教师作为研究者开展行动研究也面临着一些挑战、困难和问题。

一、教师成为研究者所面临的困难与问题

不容否认，教师要成为教学的研究者面临很多的困难和问题，克服这些困难和解决这些问题是使教师走进研究的关键。归纳起来，教师所面临的困难和问题主要有以下三种：

（一）时间与精力问题

教师都是非常繁忙的，他们通常都有很繁重的教学任务和一些非教学性事务，因而无法保证有足够的时间和精力来做行动研究。他们中有的要教几个不同的班，有的要跨年级教不同的课，可能要使用几种不同的教材，要备课，要准备教具，还要批改作业。除此之外，他们还有对学生的管理、各种统考和试卷的分析、课外活动的组织、教研组的会议、学校的会议、自己的业务进修以及家庭的需要等，几乎已是满负荷。

（二）资源与技术问题

一般学校的研究参考资料很少，学术杂志也没有几本，教师得不到充足的参考资料和资源。此外，一些教师没有经过严格的教育专业或语言教学专业的学习和培训，不知道如何确定研究课题、如何收集数据和分析数据，写研究报告就更难了。可以说，资源和技术问题是广大教师行动研究者所面临的一个很大的障碍，许多很好的行动研究课题因为缺少这些资源和技术而被搁浅。

（三）文化与环境问题

很多教师习惯于自己教自己的书，不希望别人听课和受到评价。还有很多教师可能并不欢迎变革，他们希望平静地、按部就班地教书，也不希望周围的人提出新的想法或进行改革。因此，在一些学校里，提出改革的人往往不受大家的欢迎，不易被理解和支持，即使已经开了头，也很难继续开展下去。

然而，教师开展教学研究对教育改革和发展、对教师个人的发展和对学生的发展都具有十分重要的意义。因此，我们需要正视困难，找到克服困难的办法。同时，也需要现行的教育、社会体制能够了解教师的现状和所遇到的困难，为教师开展行动研究提供支持和帮助，鼓励教师

走上行动研究的道路上来。

当教师深入到行动研究中时，会发现一些所谓的困难与问题是能够在工作中克服和解决的，因为行动研究就是对自己教学的研究，教师不需要去找实验的班级和学校，不需要设计实验方案，只需要对自己的学生的学习过程进行观察，收集数据和进行分析，而这本来也是我们教师教学的一部分，所以并不需要花额外的时间去开展研究。此外，教师可以寻求与同事合作进行研究，从而能够在合作中共同分担一些研究任务，并取得同事的情感支持，这对于教师参与行动研究也是非常重要的。对于资源和技术问题，建议教师要主动寻求资源，比如可以和自己的同事合作进行研究，进行资源共享；也可以向当地的学者和专家寻求支持；互联网的实现也为我们提供了丰富的资源。互联网上既有理论的也有实践的资源，只需要我们去发现、开发和利用。同时，在这本书里以及这个系列的各册书中，教师都会得到很多的理论和技术的支持，只要教师互相支持和理解、互相鼓励和帮助，就能够在共同合作的研究中取得共同的进步。

近年来，从上到下的教育改革已成趋势，教育环境得到改善，教师的改革意识逐渐形成，墨守成规的教学观念正被打破。很多教师意识到无效的重复劳动并不能带来教学效果的显著变化，而在不增加工作时间的的前提下，科学地对自己的教学进行思考和探究不仅可以减少教学中的无用功，而且还能省时、高效地进行教学，提高教学效率。开展教师与教师之间的合作，教师一起结成研究共同体，既克服了教师单打独斗和不易被理解的问题，也可以促进教师群体共同建立合作教研的文化，使我们的教育环境得到进一步改善。

一位即将退休的英国外语教师从自己参与行动研究和反思教学的体会出发，谈了自己在研究与反思过程中的收获。她说：“反思给人一种满足和自信，给人一种持续的动机、动力、活力和变化，给人一种更多的理解和对不利的现实的超脱。它可以不断地强化教师的洁净的心灵和神圣的职责”（Wells, 1994: 12）。这位教师作为研究者和学习者，获得了成就感和精神上的满足，更加投入地工作，同时她所遇到的各种失望也得以补偿。还有一位中国的高中英语教师在历经了两年的行动研究的过程之后，这样写道：“行动研究是一次神奇和富有挑战性的探索之旅，虽然在途中我们经历了万水千山、重重迷雾，但是我们从新的角度看到了以前我们所不能看到的東西或者不可想象的東西，这使我们兴奋不已，

足以抵消我们一直以来的辛苦和疲倦。对我本人来说，行动研究让我获得一套边行动、边思考、边解决问题的办法，同时感受到自身的力量和价值，使我不再被动地服从课程的安排，或屈服于教学现状的困境，而是积极地寻求解决办法，不断超越自己，感受生命翻新的喜悦，犹如春天的老树冒出嫩绿的新芽，充满生机和希望。总而言之，行动研究不仅是一个深入认识周围世界（包括学生、同事、课程、理论等）的过程，而且是一个深入认识自我，并且不断给自己注入力量的过程。它让我们内心强大、行动有力，对未来充满信心和希望”（王蔷、张虹，2012）。让我们以这两位教师的话来勉励所有有志于参与到行动研究中的教师。

二、对教师的基本要求和需注意的问题

（一）开展行动研究对教师的基本要求

首先，参加行动研究的教师要热爱教育教学工作，热爱自己的学生，要有改进教学和不断实现新的教学目标的强烈愿望。有了这种愿望，他就会善于思考、勤于质疑、不断地发现教学中的问题并勇于探索改革的方案。其次，参加行动研究的教师要解放思想，开阔思路，主动学习和寻找解决问题的方法，既不应对当今流行的各种教学理论、流派或方法不加思考地完全接受，也不应简单地全盘否定，而要能够根据自己的教学环境、教学条件、学生需要和长期或短期的教学目标来对教学理论和方法进行综合和取舍，创造性地开展教学。再者，参与行动研究的教师要有强烈的工作责任心，能本着对教学负责、对学生负责和对自己负责的精神开展教学研究。教师的首要任务是教学，研究的目的是为学生学习服务，因此，在任何情况下，研究都不应干扰正常的教学秩序，不应对学生的学习产生消极的影响。最后，教师还必须掌握一定的研究方法和技巧，学会观察和记录数据，并掌握科学的分析方法，在反思中进步和发展。

（二）在行动研究中需注意的几个问题

1. 研究问题的确定是关键。

开展行动研究，课题不宜过大，要从小入手（Nunan, 1990; Elliott, 1991），要选择教师本人最关心、最希望解决，而且通过教师的努力可以解决的问题作为研究的课题。例如：教师如何改进课堂上纠正学生错误的方式以促使学生大胆发言，教师如何改进批改作业的方式以促使学生自觉学习等。

2. 研究的目的是为了改进教学现状，提高教学效果。

研究的设计和计划的实施都应以改进现状和提高学生学习效果为目的，不应干扰正常的教学活动。

3. 研究应采用严谨的步骤和方法，实证资料应可靠真实。

教师的研究目的和结果直接影响教学的决策。因此，任何决策的形成都应基于可靠的数据收集和分析。

4. 实证资料的收集应结合实际需要。

教师需要了解每一种收集数据的方法所提供的信息和所需要投入的精力，根据自己的研究需要和实际情况选择收集数据的方法。

5. 要考虑个人的时间投入问题。

只顾大量地收集数据而没有时间对其进行分析和研究是毫无意义的。因此，教师要根据自己所能投入的时间来选择收集数据的方式。

6. 确保研究的公开性。

教师要使自己的教学研究成为真正的教学研究，就应以系统的探究和反思为基础，努力完成研究报告的撰写并积极交流，争取发表。

第四章 行动研究在中国

(Action research in China)

行动研究从 20 世纪 40 年代兴起，至今已经有七十多年的历史。自 20 世纪 70 年代末到 80 年代初，行动研究的有关理论被介绍到中国，至今也已经有三十多年时间了。在这三十年间，行动研究在中国经历了一个逐步的发展过程。本章将对行动研究在中国的发展过程、发展模式和实践模式作一回顾和综述。

第一节 行动研究在中国的发展进程

(Development of action research in China)

纵观行动研究在中国的发展进程，有据可查的可以划分为三个阶段：初始译介阶段、推广与实践探索阶段和发展与创新阶段。

一、初始译介阶段

第一阶段从 20 世纪 70 年代末到 90 年代初。这一阶段属于对行动研究概念的初始译介阶段。20 世纪 70 年代末期，由教育心理学领域的专家学者将行动研究的方法从西方引介到中国。20 世纪 80 年代中期，教育领域的学者开始介入对行动研究的推介，期间先后有王文科（1980）、陈立（1984）、蒋楠（1987）等撰文介绍行动研究。早期的学者对行动研究的关注主要是如何通过教育实验探索教育的一般规律，参与实践的行动研究者将行动研究作为实验项目，首创了大学研究者参与中学数学课堂教学改革的实验研究，当时比较有影响力的尝试是“青浦

实验¹⁾。

二、推广与实践阶段

第二阶段是从20世纪90年代初到21世纪初期，属于推广与实践阶段。在这十年中，学界对行动研究作了进一步的推介，同时启动了更多的实践探索。这一阶段，更多的引介和讨论行动研究的书籍和文章得以出版和发表，其中有一些教育界学者的专著、论述，比如叶澜（1990），朱永祥（1991），李臣之、刘良华（1995），郑金洲（1997），陈向明（1999）等，还有一批外语界学者的专著、论述，比如吴宗杰（1995）、王蔷（1996；2001）等。行动研究在我国教育界引起广泛关注，最重要的进步是“教师成为研究者”这一主张得到了认同，行动研究对于改进课堂教学实践、促进教师专业发展的意义与价值也受到了广泛重视。

在实践层面，一是探索行动研究的课程模式，即在大学课程中纳入行动研究的元素，培养职前教师，帮助他们了解和使用行动研究的方法，改进教育实践；二是探索大学与中小学合作的模式，通过开展行动研究促进课堂教学实践的改进。

关于课程方面的探索，北京师范大学外语系于1994年率先在英语

¹ 1977年，中国最早的行动研究实验始于上海的青浦县，即“青浦实验”（1977—1992年）。青浦县是一个偏远的地区，这个地区的教育也很落后。1977年对青浦县4300名中学生进行的数学测验结果显示，平均分只有11.1分，而满分是100分，其中，得0分的学生比例高达23.5%（顾泠沅等，1999）。青浦实验，这场使用行动研究进行的大规模的数学教育改革持续了15年的时间，覆盖了青浦县所有的中学。青浦的实验者在自己的研究过程中指出了行动研究的不足，认为行动研究强调研究结果在同一情境中的应用，研究的样本受到限制，并且往往因为缺乏控制使得研究效度不高，影响推广。于是，青浦实验者给“行动研究法”注入新的机制，把它改造为“实践筛选”的研究方法。实践筛选法有四个步骤：“第一，明确问题，总结有助于解决问题的各种教学经验，了解与它们有关的知识、方法、理论以及相关的研究成果，然后综合经验与成果并结合施教对象的现状和要求拟定计划，包括总体计划和每一个具体步骤的方案；第二，按预定计划在课堂中实施这些经验（理论成果将体现在某些经验中）；第三，组织有经验的教师对教学现场施教情况进行系统的考察和评价；第四，根据考评结果对原有经验逐步进行‘调节—淘汰—发展或优化组合’。然后，再计划、再考评、再调节，多次往复，直至筛选出有效的经验系统”（顾泠沅等，1999）。青浦实验采取了准实验的研究设计，班级被分为实验班和控制班，同样的实验在不同的学校实施。

教学专业的硕士研究生课程中正式开设了 54 学时的行动研究必修课程。在系统学习行动研究的理念和方法后，学生一边参加教学实践，一边针对自己的教学实践开展行动研究。他们每周一起讨论，分享进展，反思过程，探讨解决问题的方案，从而不断改进实践，提高教学效果。该课程的学期论文为完成一篇行动研究报告。关于此课程的开设以及对教师教育的促进作用详见 Thorne 和 Wang (1996) 发表在英国 *ELT Journal* 上的文章“Action research in language teacher education”，以及王蔷 (2001) 发表在《国外外语教学》上的文章《行动研究课程与具有创新精神的研究型外语教师的培养》。

与此同时，以华东师范大学陈桂生教授为首的一批研究者，在同上海市打虎山路第一小学、无锡市扬名中心小学等学校进行几项课题的合作研究过程中，成立了“教育研究自愿者组合”，探索了适合我国国情的、符合实验学校实际的教育行动研究，取得了重要成果，产生了广泛的影响²。这也是早期对高校与中小学合作模式的探索，为以后发展适合中国国情的教育行动研究模式提供了宝贵的经验。

三、发展与反思阶段

第三个阶段是从 21 世纪初至今。我国教育界对行动研究的实践模式进行了更加广泛和深入的探索，推动了行动研究在中国的快速发展，也使行动研究进入了一个新的发展阶段。尤其是自 2001 年第八次基础教育课程改革以来，教育行动研究在我国取得了突飞猛进的发展，行动研究作为校本教研的一种方式得到了提倡，使课程改革进程和行动研究的发展相互促进、相得益彰，促进了课程改革，也推动了教师的专业发展。有关行动研究的文章和书籍也层出不穷，对行动研究的探索、应用与实践呈现出多元化的发展格局，行动研究真正走进了中小学教师的教学生活，掀起了我国教育研究领域“行动研究运动”的浪潮（吕晓娟、王嘉毅，2009）。

² 该项研究（1997—2000 年）由华东师范大学的陈桂生教授的团队同上海市打虎山路第一小学、无锡市扬名中心小学、深圳蛇口小学的一批教师共同开展，成立了“教育研究自愿者组合”，开展合作研究，从中获得有关大学教师与小学教师合作的“教育行动研究”的初步认识。该研究采取以小学教师为主体、以小学为基地的合作方式。课题大都为自选课题，或从学校及教师的实践经验中提炼出来的、带有普遍意义和价值的主题。

总的来说，这一时期的行动研究处于大力发展和被广泛应用的阶段。在关注行动研究的方法与应用的同时，行动研究的伦理问题、女童教育问题、社区教育问题、心理学问题、教师教育及教师成为研究者等问题成为了教育研究者的新的关注点。此外，教育行动研究还广泛应用于教师课程领导能力、学校发展、学习模式的探索和构建、教学策略的设计等方面。在这一期间，不少研究者将注意力从行动研究本身转向了行动研究者，即行动研究对教师的意义是什么。很多研究者认为行动研究是教师专业发展的有效途径（申继亮，2006：39），并倡导要对教师进行校本行动研究的培训。刘良华（2002）还特别提出，教师培训不应该只是专家将知识传递给教师，教师被动地接受；教师应在专家的指导和帮助下自己动手做研究才能真正提高其对教育的理解和对教育实践的把握。

同时，学者们也开始对行动研究的实践模式进行积极的反思。21世纪课程改革以来，越来越多的中小学教师和研究者开始参与到行动研究中来，虽然取得了一些成果，但也出现了一些问题，比如高校和中小学文化的冲突。高校研究者更关注理论的创建，而工作在一线的中小学教师更关注实践，关注理论的应用，因而导致一些教研文化上的冲突。这种文化冲突的后果可能是：中小学教师只是高校研究者创造出来的理论的消费者；高校与基础教育教师合作行动研究中有决策权的是高校研究者而不是中小学一线教师。

但是，尽管有这样或那样的问题出现，中国在行动研究方面的尝试却并没有间断，对适合中国课程改革和教师发展模式的行动研究的探索在反思中继续前行。这一时期值得一提的有两个比较有影响力的外语教育领域的行动研究项目：一个是宁夏师范学院主持开展的“职前外语教师教学行动研究”项目；一个是由北京师范大学主持的“高校与基础教育英语教师合作行动研究”项目。对这两个项目的目的、内容、方式和效果等将在下一节具体介绍。这一时期，行动研究作为课程改革内容之一，也开始进入一些英语师范专业本科的课程，北京师范大学外文学院公费师范生教师教育平台课程中就增加了这样一门课程。对于该课程的实施情况本书将在下一小节介绍。

从以上对行动研究发展进程的回顾可以看出，行动研究在中国的发展走过了从译介、推广与实践探索，再到发展与反思的三个阶段，行动研究已经被越来越广泛地运用到我国各级各类的教育改革中。我们从中国知

网检索各类期刊上发表的有关行动研究方面文章，其数量之多也可以见证这一发展趋势。在 1980 年至 1990 年间，中国知网上有关行动研究的文章为 10 篇左右，主要是介绍性文章，尚没有发现有针对外语课程与教学所写的行动研究的文章。而检索 1991 年到 2001 年的期刊，我们发现，包含“行动研究”的文章共 280 篇，比 80 年代的数量增加了 20 多倍，其中有关外语课程与教学的行动研究的文章有 13 篇。而当我们继续检索 2002 年至 2012 年各类期刊所发表的有关“行动研究”的文章时，共发现 5 746 篇，其中有关外语教学、教师行动研究的文章和博、硕士论文就有近 1 000 篇。由于中国知网并未包含所有的期刊，这一统计也仅为不完整的统计，这足以说明行动研究在我国发展的速度之快。

第二节 行动研究在中国外语教育领域的实践模式 (Practical models of action research in foreign language education in China)

20 世纪 90 年代初，行动研究的有关理论被系统地介绍到中国。同时，我国教育界开始了对行动研究的实践探索。当然，这并不意味着之前我们就没有行动研究的实践，实际上许多学校和教师所进行的教育教学改革实验，本质上都是教育行动研究，是教育教学实践者自觉、正式地探索解决教育教学改革中遇到的种种问题（陶文中，1997）。同时，在我国，行动研究也被用来对在职教师进行培养，为在职教师专业发展提供支持。正如杰夫·米尔斯（2010：1）所言：“我们可以将行动研究融入到新教师培养机制和有经验教师的职业发展规划中，这样能够使行动研究成为职业教师实践中持续起作用的因素。”本小节将对外语教育领域所推动的行动研究的实践模式进行一个梳理和介绍。这里主要涉及三种比较有影响的实践模式：一是中外合作开展教育行动研究的模式；二是在大学设置行动研究课程，培养职前英语教师的课程模式；三是高校与基础教育英语教师合作开展行动研究，促进在职英语教师专业自主发展的模式。

一、与国外合作创建中国外语教学行动研究实验中心

2002 年，在英国学者 Jean McNiff, Jack Whitehead 和 Moira Laidlaw

的支持和指导下，宁夏师范学院成立了“中国外语教学行动研究实验中心”。这是中国第一家，也是目前国际上为数不多的将“行动研究”应用于外语教育教学领域的教育研究实验机构。该实验中心以研究和开发教师教育与专业发展课程、提高外语教育教学质量、提高学生学习效率为宗旨；以外语教育可持续性发展为基本目标；以课堂教学、教学对象、教学条件、教学环境为研究聚焦；关注自我反思教学，倡导“互动”和“交互”的研究文化，强调合作型研究范式的构建。该研究中心的教师积极开展各种课题研究，项目涉及教学、教材、教学方法、文化意识、学生情感策略、学习策略等多个方面，重点针对课堂教学中存在的具体问题进行实证性的研究，研究成果大多以研究报告或论文形式呈现，它们对解决课堂教学中的实际问题有独到的见解，对促进教学产生着积极的作用。

该中心的研究者在研究中问自己的第一个问题就是“我如何来改进我的教育实践”，并通过五个步骤来做行动研究：(1) 我寻找我的教学问题；(2) 我找到解决这个问题的方法；(3) 我在教学中实施这一解决方案；(4) 我收集数据来评估实施的有效性；(5) 基于评价，我找到新的研究问题。目前，该中心已完成多篇行动研究论文和研究报告。

2009—2010 年度中国外语教学行动研究实验中心开展的行动研究课题如下：

- How can I improve my implementation of the New Curriculum (NC) with my students?
- How can I help my colleagues at the Centre to improve their implementation of the New Curriculum?
- How can I produce some resource materials on the teaching of the New Curriculum, which will have wide applicability to Middle School colleagues and students of English?
- How can I build up an in-service programme for the implementation of the New Curriculum?
- How can I help my Middle School colleagues to improve their implementation of the New Curriculum?
- How can I improve my understanding of the New Curriculum, so that I can help my students to improve their learning of English?
- How can I help my student-teachers to improve their understanding of

the New Curriculum?

- How can I improve my own performative language-skills as I help my students to improve theirs?
- How can I make sure that my work in the classroom is helping students to focus appropriately on the New Curriculum standards and targets?
- How can I help my students to see the significance of performance rather than competence whilst learning English?
- How can I help my students to develop their own strategies for self-evaluation?
- How can I improve the cross-cultural aspects of my language teaching?
- How can I help my students to improve their confidence in speaking?
- How can I help my students to move from competence to performance in speaking/reading/writing/listening?
- How can I help my students to improve their critical thinking skills in learning English?
- How can I help my students to improve their autonomy in learning English?
- How can I help my students to evolve their own standards of excellence in learning English?
- How can I help my students to improve their cognitive and metacognitive strategies when learning English?
- How can I help my students to increase their own sense of patriotism, whilst at the same time reinforcing their respect for different cultures as I help them to improve the quality of their English learning?
- How can I help my students to improve their resourcing strategies?
- How can I engage with my students in our English lessons in ways that promote lifelong learning strategies?
- How can I help my students to become more collaborative in their English learning?
- How can I help my students to learn more about the New Curriculum, standards and targets, so that their learning of English will improve?
- How can I involve my students more in the processes of learning as they seek to improve their ability in English?

- How can I help to prepare my student-teachers to teach English through the New Curriculum in the near future?
- How can I improve the use of multi-media in my English-teaching?
- How can I vary my teaching methods to give students the maximum variety necessary for good quality learning in the classroom?

二、在高校设置行动研究的课程

国内外关于中小学职前教师教育的问题和解决方案的讨论非常多。有一个被广泛强调的问题是职前教师教育课程缺乏系统的心理学和教育学的培训，存在教学理论与教育实践严重脱节的现象（Hopf & Xwhellis, 2003, 见 Tsafos, 2010）。有学者指出高等院校的课程结构是职前教师教育质量不高的根本原因（Spanos, 2005, 见 Tsafos, 2010）。霍姆斯小组（Holmes Group, 1990）明确提出教师教育者有责任教给职前教师一些必要的技能以有助于职前教师在专业知识、专业态度和教师身份认同方面的持续发展。我国学者认为“师范毕业生上岗适应期长，入职后专业发展缓慢，根源在于教师职前教育阶段忽视教研能力的培养”（罗晓杰、谢利民，2011），而职前教师教育课程体系中缺少培养研究者素质的课程应该是主要原因（张虹，2009）。

20世纪80年代中期，国际上一些大学开始将行动研究作为攻读学士学位或硕士学位的专业课程，让学生在讨论和操作行动研究的过程中理解有关行动研究的历史、理论以及相关的研究成果。在行动研究作为一门课程出现在大学的本科生教育和研究生教育领域之后，人们开始“教”行动研究。开设行动研究课程的主要目的在于让学生阅读并了解教育行动研究的历史以及基本原理，结合自己的教学实践学习使用行动研究方法（刘良华，2002：86）。从20世纪90年代开始，国内一些师范大学开始考虑把“行动研究”列入课程当中对职前教师进行培养。开设行动研究课程明显地具有“课程行动研究”的特色（刘良华，2002：76）。

（一）硕士研究生“行动研究”课程

为了在师资培养领域有效地解决理论与实践相脱节这个难题，北京师范大学外语系从1992年开始就把“教学行动研究”列为研究生的必修课，开始积极探讨在大学开设行动研究课程的可行性和必要性，并展开相关研究。在实践和评估的基础上，该校于1994年正式将该课程列为英语语言教学方向研究生的必修课程。课程以行动研究的理论与实践

为基础，以培养未来教师的创新精神和课堂教学研究能力为目的，以启发、探究、反思、合作为教学方式，注重未来教师对所处教学环境的认识、对所教学生的认知水平和需求的认识。它追求“变”，即改变现状，改进教学，变被动教学为主动追求，变循规蹈矩为进取创新，使未来教师形成自主发展、自我更新和自我完善的能力，促进教师、教学和科研同步发展。

课程由四个模块构成：理论研讨、技术准备、初期调查和行动研究。所有学生在修课的同时，合作承担或小学，或中学，或大学（含夜大）的教学实践课程，为期一年。课程首先引导学生探究行动研究的理论意义，针对教学理论与实践脱节的问题，围绕教学反思模式，就教师应否和能否成为研究者以及行动研究的本质与实践等问题，组织学生查阅文献、分组讨论、开展交流，为实施行动研究奠定认识上和理论上的基础。课程的第二个模块重点向学生系统地介绍并帮助学生掌握课堂教学研究的方法与技巧，通过分析教学录像课以提高学生对教学过程中教与学的问题的意识和认识。这一过程主要采取分专题的方式，指导学生收集数据的方法，包括：日记法、访谈法、问卷法、观摩法等。课程要求学生结合自己的教学实践记日记，开展学生访谈，设计问卷和分析问卷，设计观摩表并进行观摩等，为研究作好技术准备。在此基础上，课程进入初期调查阶段，教师指导学生针对教学中的问题进行反思和初期调查，确定问题和解决方案后，学生进入最后的行动研究实施阶段：合作完成行动研究的一个完整的过程，并撰写研究报告。

发现问题是教学行动研究的关键一步，也是比较难的一步。学生往往对教学中存在的问题缺乏意识或者抓不住重点和本质。所以课程从引导学生发现自己在教学中的问题入手，反思对自己的教学不满意的地方，结合教育和教学的理念，展开小组和集体讨论，互相启发，提高对问题的认识。找出问题后，进而分析原因，提出假设。在初期阶段，学生往往把问题的原因归结到自己所教的学生身上，责怪他们缺乏动机和兴趣、学习不用功、语言水平差等等，在通过问卷、访谈、记日记和教学观摩等方式进行初步调查和分析后，学生发现他们的很多认识和观点都被排除了，教学中的问题往往是出在自己的教学观念和教学的方式和方法上。对此，学生很受震动。他们开始重新审视自己的教学理念、教学模式和方法，开始挑战自我。在确定研究的问题后，学生在一个非常开放、和谐的民主气氛中，互相听课，共同反思，开展充分和深入的学

习和研讨，寻找解决问题的办法。教学研究的过程成了学生构建新的教学理念和专业化知识的过程，同时又是检验教学理论和方法的过程。在这一过程中，教师与学生、学生与学生相互合作，相互支持，相互启发。他们针对问题，制定和实施研究的方案。在实施过程中，通过调查问卷、观摩教学、对所教学生进行访谈以及所教学生记学习日记、自己记教学日记等方式收集数据，整理和分析数据，评价教与学的效果。在教学行动研究的实施过程中，学生开展了大量的教育教学创新活动，深入进行教育调查研究，解决了很多他们在教学中遇到的问题，明显地改进了教学的效果。通过行动研究和不断地反思自己的教学，学生对教学过程的认识和对自我的认识大大提高，产生了自主发展的动力，形成了自我发展的能力，培养了合作学习和合作研究的精神，建立起较强的教育教学的事业心、责任心与自信心。

在教学方法上，课程实行集体、分组、两人和个别指导等多种组织方式，采取启发、研讨、观摩、实践、反思的教学方法，充分调动学生的学习和认知经验以及教师的教学经验，展开充分的讨论。学生在教师的指导下通过观察和反思发现自己在教学中的问题，确定研究的题目，提出假设，进行调查；然后进一步明确自己的研究课题，并根据所选择的课题，设计解决问题的办法，制定实施方案。在实施方案的过程中，教师互相观摩、互相启发、共同讨论和反思。教师通过多种方式采集数据，对所采集的数据进行分析，评价实施的效果，继而发现和确定新的问题，准备新的研究。本课程的教学方式和方法也是在课程实施过程中不断得到改进和完善的。课程开设初期，对行动研究的理论背景和实践意义以及研究的方法与技巧等多采取以教师介绍为主的方式。经过两年的实践和反思后，将课程改为更多地采取学生探究的方式，教师在引导学生讨论的过程中提出问题，由学生去查阅文献资料、开展小组讨论和汇报。而对于实际的研究方法，则要求学生亲身实践，在此基础上反思并讨论效果以及存在的问题，从而使学生的自主性和积极性得到了充分的发挥，而亲身的实践也为学生提供了讨论的依据，教学效果得到了明显的改进。

实践表明，对学生进行个别指导和组织集体交流分享同样重要。学生感到个别的指导有利于教师帮助他们解决具体研究过程中的问题，而集体的分享使他们受到很多的启发、帮助、支持和理解，形成了一种新型的分享式的学习氛围，收到了很好的效果。经过这一模式培养的外语

教师不仅具有相当强的驾驭教学的能力，而且加强了其工作责任心、教学自信心以及一定的课堂教学研究能力。同时，学生通过不断地开展教学反思，促进了自身教育教学观念的转变。他们不再满足于现状，敢于向自己固有的教学观念提出挑战，开始认真地研究自己所教的学生，了解他们的需要，有意识地 and 更有针对性地选择和改变教学的方法与手段，使教学不再是一个盲目的或者一成不变的过程，而是一个丰富的、多变的、充满乐趣的和富有创新精神的过程。

（二）本科师范生“行动研究”课程

1. 课程开设的背景

2007年，教育部推出了“师范生免费教育”这一重大举措，为新世纪的中国教育改革抹上了浓重的一笔。从2007年秋季入学起，国家对北京师范大学、华东师范大学、华中师范大学、东北师范大学、陕西师范大学、西南大学六所教育部直属院校招收的师范生实施免费教育，以促进社会进一步形成尊师重教的浓厚氛围，让教育成为全社会最受尊重的事业，以期培养大批优秀的教师；而且还提倡教育家办学，鼓励更多的优秀青年终身做教育工作者。

然而，如何使师范生的师德更趋完善、如何全面提升师范生的专业素养以及如何提高其实践教学技能对于师范大学来说是一个很大的挑战。在这一大背景下，北京师范大学外国语言文学学院针对2007级第一届免费师范生开设了“教师行动研究”课程。

2. 课程设置与实施

为培养好国家公费师范生，学院设计了全新的外语教师教育平台课程群。在该课程群中，有基础教育课程改革、语言学习理论、英语教学论、英语教学技能、英语教材分析、英语测试与评价、多媒体英语教学设计和教师行动研究。2010年，“教师行动研究”被列为免费师范生的必修课程，开设时间为大学三年级的第二学期，开课时间为9周，每周2个学时。它紧密配合学生大四第一学期的教育实习，有计划、有步骤地逐步提高学生对课堂教学过程和行动研究的认识与理解，培养能够不断改进教学、具有研究能力的高水平、高层次的外语教师，以适应21世纪课程改革对教师提出的新的要求。现在，经过了不断的评估和调整，该课程已逐步走向完善。课程在开设过程中得到了各方面的大力支持，在同行和学生中都产生了很好的影响。

3. 行动研究课程大纲

本行动研究课程大纲包括：(1) 教学目标；(2) 教学内容和学时分配；(3) 教学方式与方法；(4) 教材与学习资源；(5) 考核方式。该课程大纲于 2007 年制定以来，在实践中经过了不断的修改和完善，教学目的更加明确，教学内容更加充实，教学方法更加灵活和有效，教学效果也在不断提高。下面详细介绍一下本课程大纲各部分的内容：

(1) 教学目标

通过学习本课程，学生能够：了解行动研究的意义、过程和基本步骤；通过案例分析和体验式工作坊把握行动研究的基本研究方法，比如数据收集与分析；对自己的微格教学进行反思，从而发现问题、分析问题并探讨解决办法；分析和讨论行动研究报告的组成部分和写作方式；完成一份行动研究计划，为在教育实习期间开展行动研究奠定基础。

(2) 教学内容和学时分配

A. 概论：什么是行动研究？行动研究的意义是什么？（学时：2 课时）

主要内容：① 什么是行动研究？

② 行动研究的意义是什么？

③ 行动研究与反思性教学

④ 行动研究与传统研究的区别

⑤ 行动研究中可能遇到的问题

⑥ 行动研究的理论发展

教学要求：学生了解有关行动研究的基本理论和过程。

重点、难点：通过学习行动研究的定义，理解行动研究的本质。

其他教学环节：讨论教学中的困惑和行动研究的定义。

B. 参与式小型研究工作坊（学时：2 课时）

主要内容：学生参与真实的小型研究并完成研究的各个环节，比如选题、设计问卷、收集分析数据、汇报结果等。

教学要求：理解研究的过程，体验真实的研究。

重点、难点：工作坊的组织实施和对学生的学习过程的指导。

其他教学环节：参与式实践。

C. 行动研究的选题（学时：2 课时）

主要内容：通过 4 个案例分析，学习如何进行选题和提出假设。

教学要求：学生掌握选题的基本方法以及发现问题后如何提出假设。

重点、难点：如何针对自己在微格教学中发现的问题进行选题。

其他教学环节：小组讨论选题及假设。

D. 数据收集方法 1（学时：2 课时）

- 主要内容：① 问卷设计的原则
② 问卷的组成部分
③ 问题设计需要注意的问题
④ 问卷的发放和回收
⑤ 问卷的试测与修改

教学要求：学生了解问卷的设计方法并能动手设计问卷。

重点、难点：指导学生根据自己的选题设计问卷。

其他教学环节：课堂讨论，设计并修改问卷。

E. 数据收集方法 2（学时：2 课时）

- 主要内容：① 日志
② 录像
③ 录音
④ 观察笔记
⑤ 访谈

教学要求：学生掌握质性数据收集的基本方法。

重点、难点：根据自己的选题，设计观察或访谈工具。

F. 数据分析 1（学时：2 课时）

主要内容：量化数据的统计与分析（基本统计方法和相关分析方法）

教学要求：学生掌握量化数据的分析方法。

重点、难点：学生尝试进行数据分析。

其他教学环节：学生根据案例体验数据分析的过程。

G. 数据分析 2（学时：2 课时）

主要内容：质性数据的收集与分析方法，比如访谈、观摩、日志等。

教学要求：学生了解质性数据分析的基本方法。

重点、难点：进行质性数据分析。

其他教学环节：根据所提供的案例实际操作数据分析。

H. 撰写行动研究报告（学时：2 课时）

- 主要内容：① 讨论撰写行动研究报告的重要性。
② 通过阅读和分析已发表的行动研究报告，了解行动研究报告的写作特点和基本结构。

教学要求：学生能分析所读研究报告的优点和不足。

重点、难点：撰写行动研究报告提纲。

其他教学环节：课堂讨论、分析已发表的行动研究报告。

I. 制定个人行动研究计划（学时：2 课时）

主要内容：根据所确定的研究问题制定行动方案。

教学要求：完成制定行动研究实施方案。

重点、难点：所制定行动方案的可行性和依据是否清楚。

其他教学环节：课堂讨论以及案例分析。

(3) 教学方式与方法

本课程采用全班、小组、两人、个人等多种模式，以工作坊、问题分析和案例分析为主要教学方式，突出课程的参与性和体验性特点。学生充分参与，通过动手、动脑、观摩、阅读、讨论、分享等方式开展学习。

(4) 教材与学习资源

王蔷. 2002. 英语教师行动研究. 北京：外语教学与研究出版社.

Arhar, J. M., Holly, M. L. & Kasten, W. C. 教师行动研究——教师发现之旅. 黄宇, 陈晓霞, 阎宝华, 等, 译. 2002. 北京：中国轻工业出版社.

Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Wallace, J. M. 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

艾尔·巴比. 社会学研究方法（第十一版）. 邱泽奇, 译. 2009. 北京：华夏出版社.

陈向明. 2000. 质的研究方法与社会科学研究. 北京：教育科学出版社.

何广铿. 2009. 英语教学研究方法. 广州：广东高等教育出版社.

马克斯威尔. 2007. 质的研究设计：一种互动的取向. 重庆：重庆大学出版社.

(5) 考核方式

课程考核的依据是课程的教学目标和教学内容，重点评价：学生是否对行动研究的基本理念、理论有所认识；学生是否能够提高自身对教学环境和教学过程的认识；学生是否具备了在课堂教学中观察和提出问题的能力；学生是否能够根据研究问题选择恰当的方法收集和分析数据，以提高解决问题和评价教学效果的能力；学生是否有能力根据实际教学

情境调整教学和研究的方法；学生是否能将研究的成果运用于自己的教学实践中以提高教学的效果。

课程考核的目的是促进学生对教育教学过程认识能力的提高和在教育教学过程中分析问题、解决问题能力的提高。因此，考核重过程、重发展，考核将学生平时的表现与期末的个人研究计划结合起来对学生进行整体考量，具体如下：

个人行动研究计划及论证：60%

平时作业（课程网络平台讨论、观摩、阅读笔记等）：30%

出勤与课堂参与：10%

（三）课程实施效果及存在的问题

该课程的开设培养了师范生反思的意识以及与其他同学一起合作的意识和能力，这对于教师来说是非常重要的素养。同时，开设该课程的教师本身就在做行动研究的项目，这也让这些职前教师更加相信行动研究的价值，同时也可以使开设该课程的教师将如何通过行动研究促进在职教师的职业发展和职前教师的培养结合起来进行思考，也为更好地开设行动研究课程提供思路。

自课程开设至本书定稿，学生已完成研究计划 157 篇，设计了多种供研究使用的调查问卷和课堂教学观摩表，研究的课题全部选自学生自己的微格教学。有不少学生将研究的成果直接运用到教育实习中，明显地改进了教学的效果，他们的努力和工作责任心受到了实习学校学生、学校教师、学校领导和指导教师的高度评价。

通过这门课程的开设，学生的课堂教学研究能力有了明显的提高，很多学生都反映他们的教学责任心和事业心大大增强。根据对参与该课程的 60 名本科生的叙事性问卷调查，学生回顾了从上课初期到课程结束的整个过程，他们中的大部分上课初期基本不明白行动研究是什么，到课程完成时，他们对课程有了全新的认识，下面节选了部分学生的心得和体会：

行动研究是在具体情境中提高教学质量的有效手段。它既能提升教师能力又能提高教学质量，是教师职业发展必不可缺的一部分。

这门课程非常重要，是提升自己职业能力和素养的很好手段，促进了教师的可持续发展，同时也造福了学生。

这门课程让教师在教学过程中有反思也有提高，其方法很科

学，教师不仅教人，同时也在自我提升。它对以后的教学工作很有用，而且自己研究自己以及自己的学生是一件很有乐趣的事。

这门课程教会了我们一种自我探索、自我改进的方法，这是一个发现问题、探索问题并最终解决问题的过程。

这门课程是教师通过观察自己研究自己的行为，是教师提高的必要条件。它不仅可以帮助教师了解学生、提高学生能力、解决学生存在的问题，还可以为教师自己以后的教学增加科学性的经验。

这门课程意义重大，使教学不再是简单的教与学的过程，而是有了研究的价值。

这门课程告诉我们：教学的路也许没那么简单，或许会有很多曲折和问题，这时候我们需要想办法解决。它给教师一种思考和解决问题的思路，也给教师一个自我发展的机会、一个飞跃的机会。

这门课程教给了我们一种思想：如何反思自己的教学，如何让自己的教学更好。它使教师不再处于一种被动的地位，而是有了问题可以自己解决。它是一门能让自己成为一名更好的教师的课，值得一上。

这是一门十分值得认真学习的课程，不是理论类的纸上谈兵，而是很有操作性和实践性。课堂中经常有案例分析，这对我们以后的教学有很大的帮助，同时也教给我们一些研究方法，有助于解决以后教学中可能碰到的问题。

行动研究是一门非常有意义的课程，说它有意义包括两方面：(1) 这门课程很有趣、很实用，能够调动研究者的兴趣；(2) 这门课程对研究者有很大的启示意义，对教师的教学实践有很大的帮助。

这门课程打开了我们的思路，使我们明白了对于教学中的问题要怎样分析和解决，也更让我们明白了学无止境。

在课程结束时，绝大部分学生都希望课程开设的时间能够加长一些，能为他们提供更多的实际操作的机会。这从某种意义上也证明了给职前教师开设行动研究课程是完全可行的，而且是特别受欢迎的。当然，也有很多人担心，给本科师范生开设行动研究课程的最大问题是这些学生没有教学经历，而行动研究的研究问题是需要教师从自己的教学

中发现的。针对这一问题，开课教师（同时也是教学法课的教师）将行动研究课程与教学法课程结合起来，让学生对自己的微格教学录像进行转写，然后观摩和分析其中的问题，以此作为学生发现问题的来源。这样，学生既学习到了收集数据的方法，又尝试了分析录像的方法，找到问题后，再针对问题进行行动计划的设计，制定行动计划，确定数据收集的方式和实施过程。在此基础上，学生在教育实习中可以尝试实施行动计划、收集数据、对行动的过程和效果进行评价与反思。因此，除了撰写研究报告的环节无法实现外，这就是一个典型的行动研究的全过程。

（四）师范生的个人行动计划案例

1. 发现问题

（1）问题：无法让全体学生参与到课堂学习活动中。

（2）分析问题：

① 教学设计环节不够严密，给学生跑神的余地。

② 内容不够吸引学生、太简单或者太难，让学生没有兴趣。

③ 上课时对学生关注不够，没有提醒那些跑神的学生。

④ 课堂内容太多，学生思维记忆压力太大，不能长久集中注意力，需要适当休息。

（3）为什么我要关注这个问题？我认为，课堂上最重要的不是教师讲了多少，而是学生学到了多少。教师课下的设计是为了课上给学生一个很好的引导，引导他们学习，解答他们的问题。如果学生上课都没有参与到课堂当中来，也就是说没能跟得上教师的思路，那么这节课不仅是白上了，可能还是在浪费学生的时间，因为学生下课还要重新自学一遍，甚至还要参加课外补习或者请家教什么的。因此，我认为，课堂上能不能让学生参与其中是很关键的问题。

（4）主要研究问题：在课堂中，怎样改进课堂设计以及采取什么样的措施，让学生更大程度地参与到课堂中来。

（5）初步调查，调查工具：问卷、访谈。

（6）数据分析：

① 调查问卷封闭式问题——采用 Excel 做量性数据分析。

② 访谈和开放式问题——采用内容分析的质性分析方法进行编码和归类以及提炼。

（7）数据分析结果：

① 学生反映上课时有时不明白在干什么，所以就开小差了。

② 课堂内容太简单，觉得没有必要听。

③ 有时候一个环节跟不上，后面就很难跟上，因此就干自己的事情。

2. 重新确认问题

学生不能把注意力放在课堂上参与课堂活动是由于：(1) 学习内容不够丰富，对有的学生来说觉得没有意思、太容易、没有必要听；(2) 有时候教师指令不清楚，没能告诉学生究竟这个时候要干什么，所以学生就开始闲聊或者开小差；(3) 在一个课堂环节结束的时候没有关注学生是否理解、掌握了。有时候学生还没能反应过来是怎么回事，教师就已经进入下一个环节了，结果学生跟不上、听不懂，就不继续听了。

3. 可能的解决办法

(1) 与有经验的教师多交流，探讨这个问题，看看他们有没有遇到同样的问题，他们遇到的时候是怎么处理的。

(2) 上课的时候注意自己的指令是否清晰，确定每一个指令学生都明白了。

(3) 在课堂设计的时候适当关注学得不太好的学生，让他们觉得这个课对他们是有用的。

(4) 上课时多关注学生是否跟得上，若没跟上，原因是什么，多与学生沟通。

4. 制定行动方案

(1) 尝试以上解决办法。

(2) 制定一个为期 10 周的实施计划。

表4.1 实施计划

周 行动	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
观摩其他教师的课	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆
自己上课						☆	☆	☆	☆	☆
请其他教师听自己的课，课后再询问						☆	☆	☆		
……										

(续表 4.1)

行动 \ 周		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		数据收集	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆
	反思日记	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆
	课堂观摩	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆
	访问	☆		☆		☆		☆		☆	
										

除了以上介绍的两门课程外, 据了解, 国内其他一些师范院校也陆续地在职前教师教育课程中增加了行动研究的内容, 如西南大学外国语学院自 2006 年开始将“中学英语教学研究”课程列为师范生在实习前的选修课程。这门课程中一个很重要的内容就是向师范生介绍行动研究的理论与实践。另外, 首都师范大学教师教育专业考虑到职前教师培养和本科学习的基础性, 构建了包括教育理论基础、教育实践基础、教育科研基础、教育实习见习四大板块的课程内容体系。其中, 教育科研基础板块将行动研究列为了学习内容 (徐玉珍, 2003)。

三、高校与基础教育教师合作开展行动研究的探索

高校与基础教育教师合作开展行动研究的模式, 以 2007—2011 年间由北京师范大学外国语言文学学院外语教育与教师教育研究所团队与北京市海淀区十几所中学的高中英语教师共同开展的行动研究为例。该项目实施两期, 历时四年。第一期启动于 2007 年, 课题名称为“在行动中改善课堂教学, 在研究中促进专业成长——高中英语教师行动研究”, 是研究所立项课题, 并于 2009 年结题。该课题不仅有效地促进了一线教师的专业自主发展, 也为高校如何与基础教育教师合作、促进理论与实践的有机结合积累了宝贵的经验。在第一期的基础上, 课题组申请了教育部 2009 年哲学社会科学基金项目并获得立项, 课题名称为“英语教师教育创新与学生英语能力发展研究——高校与基础教育教师合作行动研究。”下面从这两期课题立项的背景、组织形式、实施过程以及所取得的初步成果等几个方面作一介绍 (详细成果请参见王蕾、张虹, 2012)。

（一）课题立项的背景

进入 21 世纪，基础教育课程改革对中小学英语教师提出了很多挑战，新课程要求英语教师具备精深的专业知识，较强的语言表达能力和交际能力，还要求教师具有较强的教育教学能力，能够自如地驾驭教材、制定恰当的教学计划、合理安排教学内容、有效组织课堂教学活动。教师要能灵活、有创造性地对待每一个学习个体和每个班级。教师要对自己在课堂中的角色进行调整，从一位知识的传授者转变为学生学习的促进者和帮助者。教师不能再一味地追求一个固定的授课模式，而是要时刻创造性地组织学生的学习，不断探索更有利于学生学习的方式，帮助学生解决学习过程中的困难。然而，教师虽然支持这些新课程的理念，但在实施中仍面临很多困惑和问题，没有发现固定的、整齐划一的模式可循。可见，提高教师的自觉意识和教学创新能力成为帮助教师应对挑战的关键，而这种能力的形成不可能通过自上而下的传授式培训来完成，必须通过激发教师的内在动力、专业的判断能力和对新课程的执行力来实现。

行动研究作为一种教师专业发展的途径，可以帮助教师解决在实施新课程改革中遇到的问题，帮助教师从现实的教学实践中发现问题并予以研究解决，从而提高实际工作质量和效果。教师行动研究重视研究过程中教师的观念和行为的改变与改进，重视反思，重视研究对实际工作的指导作用，这是一个循环往复、不断修正的过程。总之，教师行动研究以其研究性和实践性赢得了广大教师的认同，成为教师专业发展的一条重要途径。

教师参与行动研究的重要意义就在于，通过行动研究，教师可以获得思考教学背后意义的机会，学会质疑自己的先前经验，更加理性地反思和评价自己的教学目的、教学过程、教学行为、教学环境以及教学效果，并在此基础上提升理念，将个人隐性的教学知识转变为显性的知识，在批判与质疑中重新构建对教育和教学的认识、对学生学习的认识，也包括对自己的认识。教师通过理论学习和实践探索，使理念逐步转变为自己自觉自愿的教学行动，在改进教学实践的同时，推动学生发展，推动自身的专业成长，推动基础教育与高校的合作研究。

在中国国情下开展教师行动研究，除了可以借鉴国际上比较成功的模式外，还必须考虑中国的国情，包括教育资源不足、学校班级人数多、高利害考试影响大、教师研究意识与基础比较薄弱等，也就是要找

到切合实际的教师行动研究的模式。为了避免以往高校与基础教育教师合作行动研究项目中出现的问题，比如合作时间短、各自角色定位不清楚、研究问题来源于研究者等，此项目尝试采用专家和教师长期结对的合作模式，从教师在教学中发现的具体问题入手，有步骤地开展合作式行动研究。

第一期项目结束时，课题组取得了宝贵的经验和阶段性成果。参与项目的专家和教师合作进行行动研究 20 项，完成教学行动研究论文 20 篇，大部分论文均达到或接近在核心刊物发表的水平。截至 2010 年，该课题组发表在国内核心期刊上的行动研究报告已经达到 12 篇。此外，参与教师的课堂教学质量和学生学习效果明显提高。教师的自主发展意识和能力明显提高，部分教师成为学科带头人。更为重要的是，该项目的标志着高校研究人员与中学英语教师合作与发展共同体机制已初步形成，为高校研究者与中学英语教师建立长期合作的模式提供了可借鉴的经验。

在第一期项目实施经验的基础上，第二期项目汲取其成功的经验，继续为基础教育培养研究型英语教师，并重点着眼于教师的自主发展，探讨高校与基础教育的合作模式，探索建立促进教师专业发展的长效机制。第二期项目重点达成的目标包括：(1) 构建教师学习共同体，促进高校与基础教育有机对接，创建新型的教研机制和教师发展模式；(2) 通过高校研究者与一线英语教师的合作开展行动研究，帮助一线英语教师从自身的教学实践中发现问题，通过系统的研究解决问题，进而提高教学实效，促使教师在开展行动研究的过程中反思并转变自身的教学观念和教学行为，洞悉自身主体性力量，逐渐成长为反思型的教育实践专家；(3) 通过英语教师自主创新教学，促进学生英语能力的发展。

(二) 课题的组织与实施

该项目把长期“孤军奋战”的研究队伍与实践队伍结合起来。大学研究机构、教育管理机构 and 基层教师三方联合成立合作研究项目组，“各尽其责，各尽所能”，即大学研究机构提供理论和研究方法支持，教育管理机构负责组织和协助，基层教师则致力于开展立足于自己的学生和教学的个人或者小组行动研究。三方平等独立，互相支持。高校与中学一线教师开展合作研究，发挥了高校教师研究资源的优势和中学一线教师教学资源的优势，实现了优势互补，具体表现在：一方面使中学一线教师获得理论和方法的支持；另一方面也使高校科研得以进入实践领

域，在实践中发现研究课题，寻求理论源泉，最终构建高校研究人员与基础教育教师的专业发展共同体。

在实际的合作行动研究中，参与课题的高校研究者与中学一线英语教师形成了合作的双主体，分别由十多名高校教师教育者与七十多位基础教育一线高中英语教师组成（第一期有来自17所高中的四十多位英语教师参加，第二期有来自13所高中的三十多位英语教师参加），并由当地的英语教研部门提供管理保障和支持。课题还形成了以学校为单位、以年级组为单位或以跨校合作模式的若干子课题组为单位进行研究。在高校教师教育者的指导、帮助下，高中英语教师以提升学生的英语能力为目标，结合自己课堂教学中的问题展开行动研究；高校教师教育者作为另一方主体，在与高中英语教师合作研究的同时，对教师参与研究的过程和专业发展特点进行跟踪研究，对每一所学校、每一位教师进行细致、长期的跟踪、指导。通过为每一所中学或者每几所中学组成的子课题组配备一至两名高校教师教育者（称之为“联系人”）的形式，双方在整个课题活动过程中就课题进行了平等、紧密的合作与交流。这种高校研究人员与中学一线教师合作开展研究的模式，发挥了前者学术研究资源的优势和后者课堂教学资源的优势，实现了优势互补。

需要指出的是，各个子课题以中学一线教师为研究主体，在研究的选题上遵循自下而上的方式，从教师的教学实践中生成，即研究的问题来自教师自己的课堂，关注的焦点也是教师实际课堂教学中的问题。高校研究人员在参与培训的同时，深入这些教师所在的学校，观摩课堂教学，开展课后讨论和访谈，为中学一线教师提供所需的帮助和支持，并定期开展面对面和网上研讨。这样，既保证了研究的问题都是来自教师教学实践的真实问题，也保证了校外专家长期、深入、全面的指导。

在课题实施周期内，课题组开展了多种形式的课题活动，包括集中培训、研讨交流、读书分享、问题分析、进程汇报等，为中学一线教师开展行动研究提供理论指导和方法培训。此外，高校研究人员还通过下校观摩、指导和分享、交流，为教师开展行动研究提供技术支持和研究指导，帮助他们解决研究中出现的问题和遇到的困难，内容主要是针对研究问题的确认、数据与资料的收集和分析、行动计划的制定和实施、研究报告的写作等关键环节提供有效指导，帮助教师解决研究过程中遇到的具体困难，促进教师开展教学反思，共同交流研究过程中的感受与体会。课题组也对教师遇到的困难和问题提供及时的帮助，对课题的进

展情况进行有效的监控，组织开题交流、读书分享、中期汇报以及结题报告等，使所有参加课题的教师在课题实施的过程中，能够在不同阶段对自己的课题研究有一个反思、交流、互相学习的机会，为课题研究的顺利进行奠定了基础。

（三）数据的收集与分析

在研究期间（特别是第二期项目期间），课题组通过开放式问卷、教师反思、座谈等多种途径收集数据，从中学一线教师的收获、成果与问题和高校研究者的收获、成果与问题两个方面收集了丰富的数据。数据来源主要包括：（1）中学教师在行动研究过程中的反思；（2）课题组发放对中学一线教师和高校研究者的前期和后期开放式问卷；（3）高校研究者在行动研究中所写的反思；（4）高校研究者对中学教师研究过程的观察和访谈等。课题组采用内容分析法对数据进行了分析，按照归纳与推理相结合的方法，通过对所收集的第一手资料进行整理和梳理、反复阅读和理解，进而寻找主题和特征，建立分类，并在这一个过程中经过不断的修正和补充后形成分类体系。

通过数据分析，课题组围绕一线教师的收获、成果和问题，提炼出四个主题的研究发现，分别是：（1）教师学习和专业发展；（2）教师对合作的认知和态度；（3）教师对研究的认知和态度；（4）教师参与研究的困难和问题。同时，课题组还围绕高校研究者的收获、成果和反思，提炼出了四个主题：（1）高校研究者的角色调整；（2）高校研究者的认识转变；（3）高校研究者的能力提升；（4）高校研究者的灵魂触动。

（四）主要研究发现

以下分别就基础教育教师和高校研究者在合作开展行动研究过程中的收获与反思进行分析和讨论。

1. 基础教育教师参与合作行动研究的收获、反思与问题

本项目的一个重要目的是研究基础教育教师在参与合作行动研究过程中的收获以及面临的问题，以便为未来教师参与行动研究提供借鉴。课题组通过开放式问卷、教师反思、座谈等多种途径收集了以下数据：（1）教师在行动研究报告中所写的反思；（2）教师在合作行动研究中所写的反思；（3）课题集体活动后教师做的开放式问卷；（4）高校研究者在行动研究中所写的反思；（5）高校研究者对教师研究过程的观察和交谈。通过采用内容分析法，我们提炼出以下四个主题的研究发现：

(1) 教师学习和专业发展

通过分析教师参与合作行动研究的中期与后期反思，我们发现行动研究是教师学习和专业发展的有效途径。首先，通过研究，教师对教学和教学中的问题获得了更加深入的理解：

学生对此类活动（作文互评）的积极性让我们开始重新审视一个问题：学生并不是讨厌作业，他们讨厌的是对他们自身发展意义不大的重复性劳动。因此，如何保证学生在某项任务上的热情，应该是教师迫切需要解决的问题。

（北大附中：栗瑞莲³）

同时，通过研究，教师对学生的理解也得到提升：

他们（学生）并不完全是我们想象的样子，很多时候，他们甚至与我们的想象无关，是他们“迫使”我们一次次去修改自己的假设，去修改自己的计划，去面对一个又一个的未知。从这个角度讲，是他们赋予了我们一个“新的视角”，而这个“新的视角”很重要，它将我们从一个叫做“我”的桎梏里走出来，去面对无数种可能。

（北大附中：栗瑞莲）

调动了学生的思维，他们会给你一个奇迹。

（北京市八一中学：李海英）

此外，行动研究让教师更好地落实了“以学生为中心”的教学理念，从而改善了师生关系。行动研究对教师来说是赋权的研究，教师在研究获得了力量和自信：

这次行动研究增进了师生之间的交流和互动，使师生关系更融洽。通过问卷调查、访谈等方式，笔者对学生越来越了解，抛弃了一些先前对学生的自以为是的偏见，对他们的学习困难的定位越来越准确，教学设计的针对性越来越强；学生看到教师根据他们的需

³ 栗瑞莲老师目前已经调离北大附中。

求调整教学，因此越来越信赖教师，也更愿意和教师交流，他们觉得在课程决策中他们也有了发言权，因而变得更有力量、更加自信。教学和课程实际上变成了同一目标下的教、学双方的互动和交流的过程。

（北京市永定路中学：左小玉）

可以看到，行动研究促进了课上课下的师生互动，学生也由此成为推动教师专业成长的重要源泉：

在每一次调查中，最后一项总是征询学生对一些教学方法的建议。令人吃惊的是，每一次笔者都能从中得到不少启发，学到不少东西。他们的需求和建议是笔者设计行动计划的重要参考依据之一。学生成为推动行动研究前行的重要力量，成为教师专业成长的重要动力之一。

（北京市永定路中学：左小玉）

当我在分析前期问卷调查的数据时，我惊讶地发现，教学是一个师、生间相互激发能量的过程。

（北京市育英中学：赵静）

众所周知，反思是教师学习与专业发展的重要途径，而行动研究的过程即教师教学反思的过程，我们惊喜地看到：行动研究使思考成为课题组教师的日常习惯：

候诊大厅、公园长椅、上下班途中都是我思考的场所。我会把脑海里突然跳跃出的火花，随时记录在触手可及的空白页上。有一次，翻遍全身，只好在唯一能找到的两张发票的背面密密麻麻地写下行动研究的感想。

（北京市育英中学：赵静）

在行动研究过程中，为了调动学生的思维，我常常为了一节课的设计冥思苦想。报纸上的一则消息、电视上的一条新闻……，都成了我转换成课堂活动的信息和素材。……有一天，我乘坐地铁，

地铁的移动电视回放了奥运歌曲《北京欢迎你》，里面插入用京剧演唱的十秒钟的“北京欢迎你”。这首家喻户晓的歌曲给我带来了灵感，于是在有关京剧的一节课上，我就引入并播放了这一段，并向学生提出这样一个问题：“Why do you think Beijing Opera is inserted in this popular song?”

（北京市八一中学：李海英）

不仅如此，通过行动研究，教师也开始对自己的教师身份重新定位：

从一名“研究生”成为一位“教师”，这种角色的转换曾经让我迷茫过一阵子。我痛苦地发现在研究生阶段所学的理论、教法、假说似乎在实际的教学的全无了踪影，只剩下课堂40分钟的课文阅读、习题讲解，还有对学生作业无止境的督促和管理。我甚至开始怀疑研究生三年时光的意义和价值。我差点就“沦落”成一个放弃理想和信念的“教书匠”。正是此次行动研究使我重新找到了自己的定位。做“研究的实践者”——把研究者和教师合二为一，这种理念回应了我当年考研时对教育的憧憬，使我愿意以一名研究者的心态来进行课堂教学，同时也使我的课堂充满思考和创新。

（北京市八一中学：陈阳）

最为可贵的是，行动研究点燃了教师自主发展的愿望：

从我个人的角度，行动研究于我就好像行走在广袤无垠的沙漠中干渴难耐时遇到了水一样。因为我之前一直以来总想去学点新东西或是想改变点什么，但是我也一直只停留在想的层面，苦于找不到突破口，苦于没有人指导，也苦于周边的环境，总之总会为自己找到一些自己迟迟没有行动的一百个理由，其实现在看来，全在于自己。现在我对 Jean McNiff 的那句 “You are not stuck in traffic. You are the traffic.” 有了更深刻的理解。为了自己能够有更多的成就感并得到别人的认可，而不只是一年又一年地去做重复的、连自己都感到很厌烦的事情，当然提高自己的同时也能更好地服务学生。行动研究的机会我是不会放过的，它就像是我的救命稻草，给了我希

望。因为它让我从那些重复、单调、乏味的常规教学中走出来，重新审视自己的教学，它让我学会了反思。

(北京市八一中学：张运学)

透过以上分析，我们看到，行动研究使课堂成为教师专业发展的最重要的场地：通过行动研究，教师加深了对教学的理解，获得了教学的自信。行动研究也加深了教师对学生的理解，由此，学生成为教师专业成长的重要动力。行动研究还促进了教师的教学反思，使思考成为教师的日常行为习惯。行动研究让教师对自己的教师身份重新定位，点燃了他们自主发展的愿望。

(2) 教师对合作的认知和态度

通过合作行动研究，教师认识到了合作的重要性。高校研究者的参与为教师开展行动研究提供了坚强的后盾：

高校研究者的参与为我们的研究提供了坚强的后盾，让我们在面对自己不熟悉的领域时也能鼓足勇气去探索、寻找；这也从一定程度上让我们渐渐远离了困扰很多中学教师的“职业倦怠”。

(北大附中：栗瑞莲)

教师感觉到，和高校研究者的合作，以及由此而催生的研究共同体是诱发和培养他们创造力的土壤：

在研究过程中，与北师大指导教师及课题组其他成员的智慧碰撞，与同事的交流分享，不断促进了笔者的深层反思，催生一些独自一人想不出来的改善教学的新办法，不断带给自己意外的惊喜和收获。一个研究共同体很重要，一个具有批判性和支持力的研究共同体是培养创造性的土壤。

(北京市永定路中学：左小玉)

我特喜欢跟北师大的指导老师聊我的一些想法或是称之为“灵感”的东西，每每这个时候，他总是肯定我、鼓励我，帮我理清思路，并建议我写下这些“灵感”，说以后会用得着。这些我都很认真地写下来了，这对我的结题报告的撰写有很大的帮助。准确地

说，我很喜欢跟指导老师呆在一起聊。因为他确实是一个很善于倾听，并且很愿意也很擅长挖掘别人优点的人。

（北京市八一中学：张运学）

同时，我们发现：以学校为单位成立校本研究团队是教师行动研究走向成功的关键：

一个人做课题研究，尤其是我们这样的科研能力不强的中学教师，在课题进展过程中遇到困惑时没有人可以商量，在任务繁重时没有人可以分担，这种时刻一定倍感孤独，很难一个人坚持走到底，这也是我们学校在第一轮实验中没有出成果的原因。……我很害怕会出现这样的情况，就没有报名参加。但是一个月后，我发现我们学校竟然有五个人参加了第二轮实验，而且她们都说初始培训非常有用，所以我又动心了……

（首都师范大学附属中学：李军华）

我高一下学期才担任这个年级的备课组长，从备课组长的角度来看，以组为单位确定一个课题是最好的，因为那样可能会更能发挥好集体的力量以及更方便去实施行动计划……

（北京市八一中学：张运学）

张运学老师的提议为未来的合作行动研究提供了很好的方向。在研究中，教师认识到同事之间交流的重要性，同事之间的交流成为教师反思其行动研究之效度的思想源泉：

在行动研究以及撰写本报告的过程中，我们会经常想起与联系人、与同事之间那些真诚的讨论。很多时候我们所见不同，有时候我们认为天衣无缝的想法，会在同事的坚持下现出最原始的色彩，然后我们会发现这种想法真的有很多问题。我们很喜欢这种交流，“批判性的同事”对教师的成长有着莫大的作用，如果可能，希望周围多一些这样的同事，我们也愿意为别人做一个“批判性的同事”，希望我们都以一种开放的心态，去面对那些曾经困扰我们的问题。

（北大附中：栗瑞莲）

通过以上分析，我们看到：合作以及经由合作而建立起来的研究共同体是教师行动研究顺利进行和走向成功的关键。高校研究者的参与为教师行动研究提供了坚强后盾，共同体成员之间的批判性对话和交流成为诱发和培养教师创造力的土壤。同时，以学校为单位组建起来的研究团队和同事之间的交流研讨、相互扶持是教师行动研究得以成功的重要保障。

(3) 教师对研究的认知和态度

通过参与行动研究，很多教师对研究有了新的认识，不再拘泥于传统的实证主义研究范式：

所谓研究，我想到的是理论框架、实验、控制组与实验组、变量、常量……然而结束了第一次行动研究的讨论和学习工作坊，我才发现那些学过的关于理论的一切原来都可以被颠覆，只需要与实践有关。经过一段时间身体力行的发现问题、制定计划、实施计划、调整计划，才发现原来研究可以不局限在一个理论框架之下，而要从实际问题的探测和发现入手。

(清华附中：吴玥)

更重要的是，教师对自己的教学有了研究意识，开始用研究的心态、视角和思路来看待与探究教学中的问题：

该实验使得英语课堂活跃了，参与英语学习活动的学生多了，学生参与学习活动的次数明显增加了，参与的质量也有很大提升。但是，对于我们基础校一部分学习特困生来说，他们的英语几乎是“零基础”的，他们在英语学习活动中常处于被动状态，甚至逃避状态。在高中二年级，这种两极分化的差距更明显，而如何帮助这部分特困生也加入到学习活动中来还需要更多的探索。

(北京市蓝靛厂中学：张文静)

一次行动研究不可能解决所有教学中的问题，教师所获得的并不仅仅是对某个具体教学问题的解决办法，更多的是对自己教学的问题意识的提升。通过一轮行动研究，教师获得了一种崭新的职业精神，那就是对自身教学更深入的理解和在理解基础上的不断追问和不断探究的精神。

行动研究是个没有终点的、伴随教学每一天的漫漫旅程。

(育英中学:赵静)

在行动研究后期,我们也发现了一些新的问题,比如成绩较好的学生从互评中收获较小。另外,我们也意识到,对互评中学生作用的定位也是一个值得商榷的问题。在我们所进行的互评中,学生被定位为文章的评价者,但评价并不是目的,目的是如何通过学生的互助评价促进彼此的写作能力,因此互评中的学生也应是合作者的关系。如何保证每一位学生从互评中受益,以及学生应如何在合作者和评价者两种身份之间取得平衡,是我们接下来的行动研究需要解决的问题。

(北大附中:栗瑞莲、吕娜⁴)

不仅如此,教师还增长了教育研究方法方面的知识:

在研究的初期,我思路不是很清晰。我觉得学生在听、说、读、写、词汇、语法、文化背景等许多方面都存在问题。这些问题我都想研究,想面面俱到,但结果却是面面都不到。随着研究的深入,我意识到,要提高学生的英语综合运用能力,必须先找到一个具体的问题为切入点,然后分析原因,进而对症下药。

(北京市第十九中学:甄丽)

通过参与合作行动研究,教师的研究意识得以形成,他们开始用研究的思维看待和探究自己的教学。行动研究不只是解决某个具体问题的一次性过程,它更是一种职业生活方式,表现为不断发现和探索自身教学的职业精神。因此,我们认为:研究意识和问题意识的形成与提高是教师参与行动研究的最大收获。

(4) 教师参与研究的困难和问题

教师参与研究的困难和问题很多源于教师对行动研究的认识有偏差。如何使研究成为复杂多变的教学实践的有机组成部分,是一个现实问题,也是很多教师在行动研究中面临的挑战。

⁴ 吕娜老师目前已经调离北大附中。

（某校）教师在春季学期的中期定下了研究问题。他们教的都是高二年级的学生，所以希望把他们作为研究对象。然而不久就到了秋季学期，学生进入高三，并重新分了班。这些教师中只有一位和学生一同进入高三，其他的人都被分配去教其他年级了。即使是留下教高三的教师，她以前的学生也没有几个留在她所教的班级。这些教师都不知道该怎样继续进行他们的研究，因为他们流失了大量的研究对象。

（高校研究者：Frances）

上面事件里的教师认为，研究应该有大的、稳定的研究样本，并需要长期的纵向研究。这位教师之所以有这种观点，可能是受传统研究中的效度和信度标准的影响，因为传统的实证主义研究认为：只有选取大的、稳定的样本，并经过长期的纵向研究才能保证研究的效度和信度。其实，行动研究的焦点应该是研究者自己，即研究者学到了什么，以及研究者的学习对他人学习的影响。否则，研究就无法服务于教学，不能成为教师教学的有机组成部分，而成为教学服务的对象了。

还有些教师急于证明研究的有效性，急于证明行动研究对学生的积极影响，其实行动研究强调的是记录教师研究和思维的真实过程，教师的研究不是仅仅为了证明某个研究方法的有效性，而是通过研究来提高自己的对教学和学生的认识。通过研究认识到自己的不足，甚至失败，都会是十分有价值的研究结果。

因此，行动研究是研究，更是教师的职业精神——探索的精神、怀疑的精神、自主的精神、自我批评的精神、以学生为中心的精神：

我认为行动研究的结题论文于我来说真的不那么重要，重要的是行动研究已全然地融入到了我的血液里，成为我身体里的一部分。它不仅让我学会去思考，更让我有了更强的执行能力，比如我想到了我就可以去做，而不会再去理会其他反对或是什么的声音；只要我认为有必要，我就去做。Jean McNiff所说的：“If you want to do something, find ways. You can do it!”不正是我此时心中的感受吗？我心中装的就是学生，学生的发展同时也会促进我的专业发展。

（某中学教师：John）

在 John 看来，行动研究不是目的和终点，而是手段和过程：

我们的行动研究绝不只是为了做研究而研究，如果行动了有效果就要坚持下去，慢慢再调整改善。不要做完一轮后又换一个完全不同的课题，无持续性，成了走形式，成了为了写论文而做研究。……不能刚开始轰轰烈烈，完了就结束了，那就没有什么意义了。

（某中学教师：John）

为了在未来的行动研究中改变这种状况，我们有必要把行动研究看作是教师学习和专业发展的手段来强调，突出行动研究的过程性、真实性、反思性。我们不仅把行动研究看作是一种研究方法，更要将它看作是教师的职业精神和职业生活方式。

教师在合作行动研究中的收获和困难为合作行动研究的未来发展提供了方向性借鉴。为了更好地服务于教师的学习和发展，未来的合作行动研究应该强调不同层级的研究共同体建设，使教师之间的交流研讨成为教师行动决策的来源，成为教师反思其行动研究效度的源泉；未来的合作行动研究应该强调以教师的学习为中心，关注教师对教学的认识和理解，弱化对某一假设的证实与证伪；未来的合作行动研究应该强调研究和教学的有机结合，鼓励教师使用省时、省力、可为和能为的方法开展研究，以避免研究和教学的割裂。

2. 高校研究者参与合作行动研究的收获与反思

本项目的另外一个重要目的，是研究高校研究者在参与合作行动研究过程中的收获以及反思。在课题实施期间，本项目通过开放式问卷、访谈、观察、反思等多种途径收集数据，探究高校研究者在合作行动研究中的收获和反思。数据主要包括：（1）项目前期和中期对高校研究者的开放式问卷调查；（2）对高校研究者在项目后期做的访谈；（3）对高校研究者合作过程中的观察；（4）高校研究者课题活动后的反思。通过对所收集的第一手资料进行整理和梳理，我们提炼出以下四个主题的研究发现：

（1）高校研究者的角色调整

高校研究者在与基础教育教师的合作过程中，不断调整角色，重新自我定位：他们由起初高高在上的指导者，逐渐转变成为教师发展提供资源的协助者，最后成为与教师进行心灵沟通的诤友。

项目开展初期，高校研究者对于院校合作的本质意义，以及自身作为教师教育者与中学一线教师合作开展研究过程中的定位并不是很清晰。他们带着潜意识的“优越感”，以指导者、帮助者的身份进入课题(王蔷等，2010)。他们通过一系列的理论讲座、研究方法工作坊、教学问题集体研讨等活动，向中学一线教师传授行动研究的基本理论(内涵、步骤、意义)，并对中学教师进行研究方法和技巧(如何设计并实施调查问卷和访谈、如何分析所收集的数据)的培训，使教师尽快顺利进入研究的状态。与此同时，中学一线教师也同样将研究者看成是来自高等院校的专家学者，期待他们给予专业指导。这种培训者/受训者、指导者/被指导者的关系容易导致双方在合作中产生话语和权力的不平等(卢乃桂、操太圣，2007)，不利于中学教师在行动研究中主体性与自主性的发挥。

随着合作行动研究项目的进行，尤其是进入到行动方案的制定和初步实施阶段，高校研究者逐渐意识到自身对于基础教育一线教师的教学实际认识不足。他们所具有的科研方面的专业知识，似乎不足以指导一线教师面对具有情景化的教学实践制定出完善的行动计划。于是，高校研究人员开始调整自己的角色，由之前的理论方法指导者变为协助开展研究的促进者。通过提供行动计划的模板、与教师研究课题相关的书籍和文章，以及上一轮行动研究项目的优秀研究报告，高校研究者为教师提供了大量的有效资源。此外，他们还多次组织中学教师之间的研讨交流，将研究方向相关的教师集合在一起，分享研究中的经验、感受以及所遇到的问题和困惑。教师在研讨中自由地与同行者进行切磋交流，碰撞出了许多智慧的火花。在这一过程中，高校研究者惊奇地发现了中学教师的成长：

今天的讨论(讨论上期的结题论文)让我看到了中学教师是很有想法的。因为害怕会压抑教师的自主思维，我试图不再告诉他们应该从哪些角度去分析，而是引导他们自己去思考。但是，教师却在我没有提示的情况下，多角度地发现了报告中的一些不足，这使我很高兴。

(研究者A，反思日志，2010年6月1日)

研究者A发现自己的这种“放手”的做法其实是给予了中学教师更为广阔思考空间，中学教师的逻辑思考能力和判断能力在这个过程中

得到了很大的提升。当项目进展到行动方案的具体实施和调整阶段时，高校研究者进一步弱化自己对整个行动研究的干预，作为观察者和建议提供者与中学教师一起讨论教学、研究：

我觉得行动研究应该是教师自己的，我完全没有资格去告诉他们应该在课堂上去做什么，怎么去做。相反，我更愿意走进他们的课堂，去观察、思考，与老师交流想法。有的时候他们会接纳我的想法，但有的时候他们也会提出异议，我觉得这是很正常的，大家就是在一起讨论、相互学习。我不会去强迫他们做什么。

（研究者B，访谈，2010年11月14日）

高校研究者逐渐打破专家学者的堡垒，主动走进一线教学，与中学教师就教学实际情况进行沟通。双方在每次的交流中相互学习，中学教师在研究中的自主权也得到了尊重。随着与中学教师面对面交流的增多，高校研究者慢慢了解了高校教师与中学教师两种职业生活的差异性，体会到中学教师作为社会人所担负的社会责任和所承担的社会压力。高校研究者逐渐意识到“中学教师不只是‘受训者’，他们还首先是‘社会人’，应该被教师教育者当作‘朋友’来尊重和理解”。教师教育者应摒弃个人前见和价值判断，“承认、接受、理解中学教师的个体差异，分析差异形成的原因，并找到帮助他们的途径”，提供对教师内心精神需求的关切与慰藉；在帮助、支持、敦促教师开展行动研究的过程中，教师教育者是那只困难时刻可以抓住的“手”，它给予的是扶持，是信心，是前行的勇气和意愿（王蕾等，2010）。

一位高校研究者曾这样记录了自己与中学教师关系的思考：

我开始思考如何与他们进行合作，中学教师由于缺少一些做研究的知识和技巧，面对学术性、专业性相对较强的教育研究来说，他们有时需要一双手在恰当的时候拉他们一把。而我们作为合作一方的高校研究者，需要拿出家长帮助、呵护孩子蹒跚学步那般细致的心，来协助中学教师不断向前。首先，我们要给予他们足够的精神鼓励，帮助他们克服畏难和恐惧研究的心理，支持他们尝试超越自我。在研究的初期，他们可能需要一个“学步带”，需要我们讲解有关行动研究的基本理论和技巧，慢慢地领着他们，牵着他们走。慢

慢地，“学步带”可以省去，可以逐渐放手，让他们自己去探索课堂教学中的问题，探究问题的根源，鼓励他们采取一些措施来尝试改变教学现状。当他们已经在平地上能很熟练地走的时候，我们可以适当建议他们尝试一下登台阶。在这个过程中，中学教师需要被鼓励以提升自己的理论水平，更新自身的教育理念，将行动研究的实践转化成为一种日常的质疑、探究的职业精神和生活状态。

（研究者C，反思日志，2010年4月20日）

在与中学教师的合作中，高校研究者不断调整定位，实现了自身角色由指导者到协助者，再到诤友的转变。这一角色转变的过程，实际上也是双方的关系从培训到协作，再到合作的变化过程。平等、互助、互动、发展逐渐成为双方关系的特征。这一角色的转变过程又是中学教师赋权、增能的过程。高校研究者逐渐淡化自身对于合作研究的干涉，将研究的自主权交付中学教师。他们为中学教师创造机会，培养中学教师在自己的课堂中发现问题，实施调研，并寻找解决方案。通过组织讨论，高校研究者倾听中学教师的困惑，提出自己的分析视角，协助中学教师挖掘内隐知识并谋求新的理论建构。这一角色的转变过程也是中学教师追求作为“教师”，以及作为“社会人”的自我认同与自我完整的过程。高校研究者引导中学教师打破封闭的思维模式、迫近内心自我、唤醒对于教育理想的向往，并以“朋友”般的关怀去鼓励他们追求内心的“彩虹”。

（2）高校研究者的认识转变

院校合作行动研究使高校研究者产生了一些认识上的转变，这集中体现在他们对基础教育教师认识的加深和对行动研究理解的加深上。

① 对基础教育教师认识的加深

项目开展初期，高校研究者对合作教师的认识仅仅停留在“中学老师”这一职业所赋予他们的“教书匠”的角色上，即关注教学实践的有效性，关心学生成绩、升学率以及与此相联系的声誉或者物质利益等，缺乏从事教学研究意识和积极性，缺少教学研究的相关理论和技能。在第一次课题活动之后，研究者D在反思中指出：“中学教师在量化研究工作坊中表现出了在分析数据上存在困难，他们似乎不是很清楚如何解读数据，不明白从这些百分比中可以得到什么样的信息，这个是我以后在跟他们的接触中需要关注的。”研究者D的反思不是特例，实际上有一半以上的研究者在项目初期的反思中提到，在和中学教师的初步接触

中，他们发现教师对行动研究的认识不足、研究能力比较薄弱、参与积极性不高。作为大多是受过科学研究系统教育以及对行动研究的含义、程序都有较深的理解的高校研究者来说，他们需要加强对中学教师进行研究理论、研究方法等的指导，协助开展课堂调研。

然而随着与中学教师接触的增多，高校研究者逐步发现了中学教师开展教学研究的潜力和希望通过研究谋求专业发展的渴求。研究者 E 在一次课题活动的研讨中发现：

他们（中学教师）表现出极大的主动性，积极进行集体讨论，思维非常活跃，想法非常多。偶尔我提出一个想法，他们接着就提出质疑并与我进行讨论。最后，他们又对研究问题的进一步确认和问卷的设计展开激烈的讨论，我的声音都被淹没了。

（研究者 E，反思日志，2010 年 4 月 20 日）

研究者 E 认为：“中学教师完全有能力胜任行动研究，而中学教师不能做研究的想法是现有社会话语结构强加给中学教师的。”作为合作方的高校研究者需要帮助中学教师消除对于研究的恐惧心理，为中学教师提供一个发现并展现自我研究能力的平台。越来越多的高校研究者感受到了中学教师表现出的对于研究的热情。研究者 F 曾在访谈中这样说：

我所接触的中学教师是一支主动性极强的队伍。每次都是他们在一起讨论研究的进展，然后大家分头去实施，有什么问题的话再拿到一起讨论，我很喜欢这样一种文化。他们曾告诉我，就是很想利用这么一个专门的机会去解决一些教学中棘手的问题，而不是盲目地教学。

（研究者 F，访谈，2010 年 6 月 17 日）

研究者 F 所感受到的中学教师参与研究的渴望在很多其他研究者的反思和访谈中也得到了体现。一些研究者指出，他正是被中学教师所展现出的对于研究的热情所触动，于是倍加努力地为他们提供自己力所能及的帮助。

随着高校研究者陆续深入到教学实践中，并和中学教师进行面对面的交流的增多，他们发现除了教学外，还有很多其他事务性的工作占据

了中学教师的大量时间和精力。作为社会人的中学教师，他们需要努力权衡来自学校、学生、家长、社会的压力与内心希望通过研究改善课堂实践、追求专业成长的渴求之间的矛盾，这使高校研究者清晰地了解到理想和现实的差距，进而决定在以后的合作过程中加大对中学教师的情感支持和精神上的鼓励：

我明显感到他作为一个新入职的教师所面临的挑战和压力。作为班主任，他的琐碎事太多；作为学校的一员，他还有来自行政方面的一些工作；对于自己今天的早退，看得出来，他非常内疚。虽然他非常珍惜参与科研提高自我的机会，但也不得不因为学校的活动安排而提前离开。他真的好不容易啊！

（研究者 G，反思日志，2010 年 3 月 16 日）

不仅仅是研究者 G，所有高校研究者都在反思中表示出对基础教育教师的职业生存状态的逐步理解，期待自己能够给予更多、更人性化的支持和帮助。

高校研究者对于中学教师的认识，从缺少研究能力与热情的“教书匠”到有能力、有意愿、有思想的研究型教师，他们对于教育、学生的热爱鼓励着他们从事课堂研究。与此同时，中学教师所处的特殊的职业环境又决定着他们必须承受诸多教学、行政、生活的重压，而这正需要作为合作另一方的高校研究者展示出更多的理解、尊重和关怀。

② 对行动研究理解的深入

在与中学教师合作开展行动研究的过程中，高校研究者对于行动研究本身的理解也得到了逐步的深化。

项目初始阶段，由于缺乏与中学教师合作开展行动研究的经历，高校研究者对于行动研究的理解主要来自于自身的研究实践和文献介绍，他们认为行动研究是一种帮助中学教师发现教学问题并改善教学实践的科学研究方法，但是随着与中学教师合作研究的推进，一些高校研究者逐渐发现自己开始质疑自己先前对行动研究的理解：

以前我一直对研究的程序性非常热衷，认为只有程序科学才能保证结果科学。可是合作至今，我心中浮现出了一些疑问，隐约有了一丝惶恐：“行动研究与一般学术研究的界限究竟在哪里？行动研

究是不是应该落到‘研究’二字上？我该如何理解‘行动研究乃是一种研究范式’？如何理解‘教师要把行动研究作为自己的职业生活方式’？行动研究的焦点是‘行动’还是‘研究’？”

（研究者H，反思日志，2009年12月29日）

研究者H的一系列的疑惑表现出她对于行动研究的真正内涵的思考。与中学教师合作研究的实践冲击着她以前从书中得到的对于行动研究的理解，她开始质疑行动研究到底是以科学性为取向的，还是以人文性为取向的。研究者对于行动研究本质意义的思考激励着他们从与中学教师的合作经历中汲取新知：

通过我的观察，对于研究技术的过分关注会导致中学教师忽视对于研究问题的深层次的思考。行动研究是让中学教师体会探究自己实践与内心的过程，我们不应该一味地注重研究程序的科学性与完整性，而更应该思考如何引导中学教师去主动思考与探究。行动研究帮助中学教师追求职业发展的途径。

（研究者I，访谈，2010年11月17日）

与这位研究者类似，另外一位研究者也给出了以下的思考：

我明显感到自己内心有两种不同的声音在争执不休，他们在争一个悖论：教师研究——技术 VS 心灵。在前一段的合作中我们似乎更多地关注了how而略微忽视了why，忽视了行动背后的理据。正是出于这种考虑，我们今天下午才又一次地将“研究问题”拿出来讨论，通过互动对话的形式来追问这些问题背后潜藏的理念是什么。这样的追问有利于挖掘教师的内隐知识，引导他们从批判的视角去审视自己的教学，关注内心的追求。

（研究者J，反思日志，2009年12月29日）

与研究者的I和J一样，很多其他研究者也逐渐从教师专业发展的角度解读行动研究对于中学教师的真正意义。他们认为行动研究既是一种科学探究，更是一种教育理念、一种专业情意、一种职业态度（王蔷等，2010）。行动研究不应该是一次性的、终结性的行为，而更应该将其转

化成为一种日常的质疑、探究的职业精神和生活状态，只有这样，中学教师才能获取持续发展的动力。

在项目接近尾声时，几乎每一位高校研究者都表示自己对于行动研究的理解日渐清晰。基于与中学教师合作的加深，他们对于行动研究的理解体现出多元化的趋向：

在做行动研究之前，“行动研究”这四个字对于我意味着一种研究方法，我要去看书，去试图了解什么是行动研究、行动研究的过程是什么样的。那时，行动研究是书里的东西，是遥远的。开始做行动研究以后，这四个字就变成了四个小暖球，毛茸茸的，持续不断地撞击着我的心灵。现在，这四个字对我来说就是我们团队成员的一张张笑脸，就是每次活动前大家聚在一起讨论的一幕幕场景，就是进修学校的1号教室或2号教室。同时，伴随着的是我对行动研究更加“多元”的理解。行动研究是什么？是教师专业成长的有效途径？是一种特殊的话语模式？是一种政治解放的行为？是教育提升、学校文化转变和学校发展的策略？我想，都是吧……

（研究者K，反思日志，2010年12月7日）

在这近两年的合作行动研究之旅中，行动研究由以前的遥远的学术词汇融入到研究者K的生活之中。她不仅仅从教师专业成长的角度理解行动研究的意义，还从教育革新、社会发展、政治解放的角度去审视行动研究的本质内涵。

（3）高校研究者的能力提升

高校研究者在与基础教育教师合作的过程中也提升了自己多方面的能力，例如反思能力、研究能力，以及与人交往的能力。

首先，高校研究者的反思能力在这一过程中得到提高。一些研究者提到，在经历了与中学教师一起探究教学问题之后，他们逐渐更有意识地在日常的教学生活中挖掘现象背后的本质原因。在分析问题的时候，他们更倾向于采取宏观的视角，全面地看待影响问题的因素，而不是过分关注一些细枝末节。

以下是一位高校研究者10次反思日志的核心内容：

① 第一次课题活动内容概述；参加项目的内心感受：欣喜、压力和期待。

- ② 双方参与课题活动的情况介绍；教师对于专业指导的需求。
- ③ 影响合作的情境因素以及在合作中自身如何定位。
- ④ 与教师建立良好的、互信的关系的重要性。
- ⑤ 高校研究者接近教师职业生活的必要性。
- ⑥ 行动研究是属于教师的、为了教师的、由教师主持的。
- ⑦ 教师成长给自己带来的作为教师教育者的幸福感。
- ⑧ 如何达到合作中的民主；教师成长为反思性实践者的必要性。
- ⑨ 影响教师研究的因素。
- ⑩ 教学、教育、教育研究与社会的关系。

通过纵向比较分析这位高校研究者的反思日志，我们可以发现该研究者的反思内容由描述课题活动的进展情况、展示参与项目的心理感受，到思考自身的角色扮演与院校合作关系的建立，再到思考行动研究对于中学教师的意义与中学教师参与研究的影响因素，最后到探究教学、教育、教育研究与社会的关系。这一系列的变化体现了该研究者反思水平的提升，她不再仅仅关注合作研究中双方的行为、感受等这些表面现象，而是逐渐关注影响合作、研究的因素以及如何处理与这些因素的关系，最后深入到对合作研究的本质意义的思考。

其次，在指导中学教师开展研究的过程中，高校研究者自身的研究能力也得到了提升。高校研究者进入到教育实践之中，用心观察、感受、体验、解读实践领域中的人与事，以把握教育实践内在的逻辑、结构和运行过程。在与中学教师共同确定研究问题，制定行动方案，实施、评估、重建方案的过程中，高校研究者找到了理论与实践结合的契合点，重新认识了研究者的价值，获得了新的研究视角。此外，在指导一线教师进行研究数据的收集与分析的过程中，高校研究者也再次熟悉了一些研究方法与技巧；在与一线教师共同修改研究报告的同时，高校研究者的读者意识、逻辑思维和阐述能力也都得到了加强。

合作还很好地提升了高校研究者的人际交往能力。长期处于“象牙塔”内的高校学者缺少与中学一线教师交往的经历，在该项目的实际合作中，他们逐步体会到谦虚、真诚、尊重的重要性。一位研究者在谈到合作对其影响的时候这样说到：

首先我学会了与人相处。当了几年大学老师的我觉得为人谦虚是很重要的，刚开始进入到这种合作中时，我非常谨慎，非常担心

因为自己的一句话冒犯了那些中学老师，因为他们都是很有经验的重点中学的老师，很多方面你不懂，可他们懂，所以你必须谦虚。“满招损，谦受益”，不要让人觉得你是高校教师就高人一等，其实术业有专攻，每个人都有自己的长项。我试图多站在他们的角度上去理解他们，我对于他们的尊重也换来了他们对我的认可。

(研究者L, 访谈, 2010年7月14日)

(4) 高校研究者的灵魂触动

院校合作在高校研究者和中学一线教师之间搭建了一座心灵的桥梁。高校研究者在这一过程中慢慢地感受到了中学教师对于教学的投入、对于学生的热爱和对于教育的执着。他们的这份真心真情促使自己追求更加完善的教学，还学生一片自由成长的天地。一位高校研究者在读了所结对教师的读后感后表达了自己内心的触动：

我的眼睛不知不觉变得些许模糊，我多久没有这样被感动过了？这位教师提出“我们自己是谁？”“我们来干什么？”这样具有本体论意义的问题，开始审视目前出现的身心分离和自身不完整问题。他们渴望用自己的心借助于课本这个媒介来实现学生的心灵的塑造和发展……阅读他的文字不仅仅是感动，更多的是感触。我感到自己开始重新相信曾经相信过的东西。是的，当我看到新式课程观“教师即课程”时，我曾经相信，但过后更多的是迷茫；当我听到课程改革的口号“回归生活世界”时，我觉得这很好，但根本不认为教育能够真的回归生活。我不知道，或者说更多的时候我确实怀疑，怀疑这是精英学者象牙塔内的自语，因为现实中有太多理由让我失望。可是现在，这些中学教师唤醒了我对教育理想的向往，让我重新愿意相信教师和课程可以融为一体。精英不仅存在于高高在上的学者圈，也存在于基层教师中，他们愿意用一颗心去造就学生的成长，去和学生共同铸就生活，我还有什么理由不相信呢？

(研究者M, 反思日志, 2010年6月1日)

中学教师对于教育的热情深深地打动了高校研究者，而这种发自内心的专业情意唤醒了研究者对于自身教育理想的向往与追求。双方对于

人的关心、关切，对于教育的关爱、执着，让合作双方真正地走到了一起。同为教育工作者的他们在合作行动研究提供的平台上打开心扉，彼此走近，分享相似的愿景、类似的体验、感通的心愿，双方的交流与对话直接显示出生命与生命的相遇与关照，充满了生命的热情与感动（刘良华，2002）。教师教育者和教师之间的合作，并非知识信息的单向传递，绝不是有知者对无知者的改造，而是在交往互动中不断地彼此形塑。双方基于内在的相互需要，在双向建构、双向滋养和双向转化中实现各自的生命发展（李政涛，2007）。在这个合作行动研究之旅中，每个人都获得了更多的勇气、智慧和心灵感受。每一个人都乐于探索、乐于奉献，大家在旅行中有求知、有理解、有进步。

（五）主要研究成果

首先，高校与基础教育教研部门和一线教师的合作共同体模式的形成，改变了传统的培训模式，即通过构建三方合作学习共同体，改变了高校与基础教育、理论与实践、研究者与教师的分离状态。

第二，两期参与项目的高校研究者和中学教师合作开展行动研究课题三十多项，完成教学行动研究论文三十多篇，大部分论文均达到或接近在核心刊物发表的水平。这些教师的相关教学理论有了很大的提高，研究能力和反思能力都有了明显提升，已经初步成长为研究型教师。而他们所开展的研究也不再拘泥于传统的实证主义研究范式，而是更加关注如何通过自己的专业行动，有效地促进学生的能力发展。因而他们也就不再惧怕研究，而把研究更看成是自己职业生活的必然组成部分，研究成为了他们专业发展的推动力。同时，中学一线教师高度认可与高校研究者的合作，这种合作使他们能够在一定的理论和方法的指导下，一步一步地从一个不善于研究的教书匠式的教师转变为自主反思、自主发展、自主研究的研究型教师，同时也使他们对教学和教学中的问题有了更加深入的理解。

第三，在研究过程中，高校研究者完成了研究报告4篇，积累了与中学一线教师合作的经验，为高校研究者与中学教师建立长期合作模式提供了可借鉴的经验和理论基础。他们通过角色调整，转变了对中学一线教师的固有认识和不理解，从更加人文的角度去理解和关注在课程改革中面临各种问题和困惑的中学教师，更加理解他们所处的教学情境和职业生活状态，也更加深了对他们的专业发展需求和切实可行的专业发展模式的认识。

第四，参与教师的课堂教学质量和学生的学习效果明显提高。从教师的研究报告中可以看出，有的教师自主实施的行动研究是从发展学生的能力出发的，通过改变传统的教学模式，促进了学生在词汇、阅读、写作、语法等方面的学习态度和学习效果。

（六）主要研究结论

本课题探讨了适应中国国情的教师发展与教师行动研究的特点，补充了国内外在行动研究和教师发展等领域研究存在的欠缺或不足。由于中国具有不同于西方的教育传统和价值观、有中国特有的教育文化和教育环境，实践证明，立足于中国的教育现实，探索适合中国教师自我发展的行动研究模式是十分有益的尝试。

建立新型的教师学习共同体是本项研究的一个创新，通过高校研究者、英语教研部门和中学一线英语教师的携手合作，三方合作者为了一个共同的愿景，即提高学生的英语能力、促进英语教师的可持续发展，走到了一起。在这个合作学习共同体中，没有实体机构的组织和命令，没有行政领导的监督和压力，有的是每位坚持下来的课题成员对教育质量的执着追求、对学生的负责精神、对专业发展的高度关注。在这个学习共同体中，每位成员都是参与者、研究者，更是学习者。大家通过学习、反思、交流、研究，构建了这个团队特有的教研文化。这个共同体的文化就是尊重每个成员的个体认识和经验，鼓励互相学习和交流，共同读书和加强思考；使每位成员的研究课题、研究过程、研究中的困难和研究的体会，都可以与大家共同分享；让每位教师都能从课题活动中有所收获，成长为一个善思考、会分析、乐实践、重分享的教师。整个课题研究的过程就是大家共同学习和分享的过程，在这个学习共同体中，不论是高校研究者还是中学一线的英语教师都实现了个体与共同体身份的双重建构，推动了个体与共同体的同步发展。

从本课题研究的系列研究报告中可以看出，一线教师成长为研究型教师并不是一帆风顺的，他们在学做研究型教师的过程中有过困惑和迷茫，有过困难和问题，但是他们坚持下来了。完成了行动研究之旅的教师，他们体会着一路的艰辛、感动与感悟，也品尝着收获的果实，他们所取得的成果凝聚了勤奋的汗水、孜孜不倦的坚持、令人感动的执着和好学的精神。不是所有的教师都能够成为真正的行动研究者，因为这需要投入、需要勇气、需要对专业发展的不懈的努力追求，同时更需要一些放弃，放弃自己的既得利益，放弃自己的固有观念，放弃一

些个人休息的时间。当人学会放弃的时候，也是收获最多的时候，教师赢得的是思想的解放，行动的解放，开始享受专业发展的自由、力量和幸福。

课题结束后，一批由教师主导的行动研究报告在期刊上发表，有的还获得了省级和全国英语教学优秀研究论文奖。研究问题涉及英语教学的多个方面。表 4.2 总结了部分课题的成果。

表4.2 部分已发表的行动研究报告汇总

	行动研究报告名称	作者	发表刊物
1	依托语境潜移默化地学习词汇	侯敏华、林周婧	《中小学外语教学(中学篇)》2009.6
2	从循序渐进学词汇到逐层深入用词汇	刘丹、刘宇、马欣	《中小学外语教学(中学篇)》2009.7
3	帮助普通学校高中生有效积累英语词汇的研究	凌蕙	《中小学外语教学(中学篇)》2009.8
4	对子活动对高中生课堂活动参与积极性和情感态度的影响	刘桂章、谭松柏	《中小学外语教学(中学篇)》2009.9
5	提高高中生英语听力水平的行动研究	张爱英、俞叶、刘芳、范爱东、柳伟	《中小学外语教学(中学篇)》2009.10
6	高中英语过程写作行动研究	孔繁华、霍艺红、靳豫霞、麦灵	《中小学外语教学(中学篇)》2009.11
7	高中学生英语写作中连接词使用的行动研究	刘岩、张季红、陈则航	《中小学外语教学(中学篇)》2009.12
8	在课堂教学中指导学生利用词典学习词汇的行动研究	程惠云、钱小芳	《中小学外语教学(中学篇)》2010.1
9	培养与提高高中学生英语课外阅读能力的行动研究	邓妮娅、郭新婕	《中小学外语教学(中学篇)》2010.2

(续表 4.2)

	行动研究报告名称	作者	发表刊物
10	在高中英语写作课堂中使用同伴评价提高学生识错能力的行动研究	李军华、王军、柳东梅、李寒、杨素平、王淑燕、张虹	《中小学外语教学(中学篇)》2012.6
11	从情感、认知到语法技能——一项高中英语语法教学的行动研究	程岚、陈则航、穆宏佳	《中小学外语教学(中学篇)》2012.7
12	学生自评和互评在高中英语写作教学中的运用	麦灵、陈芳	《基础英语教育》2009.5
13	基于开放性问题的普通高中英语阅读教学行动研究	孙铁玲、叶娇、张文华	《基础英语教育》2010.2
14	高中英语写作互评的行动探究	靳豫霞	《湖南科技学院学报》2009.12

行动研究在中国的实践模式经历了一个从理论介绍、尝试做行动研究、开设行动研究课程到高校与基础教育教师合作这样一个发展历程。在这一发展的过程中，特别是在外语教育界，有多种实践模式出现：有与国外合作创建研究和实验中心的模式，有将行动研究课程开设在培养研究生和本科生课程中的模式，还有高校与基础教育英语教师合作的模式。随着这些实践模式的不断发展，国内的学者和教师对行动研究的认识和理解越来越深入，行动研究不再仅仅是一个解决教学中出现的问题的方法和手段，而是实现了教师从应用他人理论到创建个人实践理论的转变，进而将实践理论应用到自己的教学中，促进学生的学习，提升自身的专业发展。在高校与基础教育教师合作行动研究的过程中，高校研究者更能从一线教师的角度去理解他们在做行动研究中面临的困难，更加重视一线教师发出的声音，真正帮助和支持一线教师成为研究者。我们有理由相信，行动研究在中国会为越来越多的教育工作者所接受，成为一线教师职业发展和职业生活的必然组成部分，成为推动我国教育改革的重要途径。

下篇 实践篇
(Part II Practice)

第五章 行动研究的选题 (Identifying an action research topic)

第一节 如何进行选题 (How to decide on an action research topic)

一、找到研究的主题

选题是行动研究的第一步，也是非常关键的一步。研究的选题应来自于教师本人，来自于教师在教学中感兴趣的问题、难题、不满意的地方、感觉还说不清楚的问题，或者自己的计划与现实不相符合的地方。通常研究的课题可以来自于以下几种情况：

1. 一个自己感兴趣的问题。例如：发现一种新的培养学生阅读能力的方法，或对给学生留作业的不同方式可能会带来不同的效果感兴趣，或者对学生课外学习的方式感兴趣等，都可能成为行动研究的课题。

2. 教学中遇到一个难题。我们在教学中都会不同程度地遇到一些难题。例如：学生对英语不感兴趣的问题，学生在英语课堂上的纪律问题，学生对教材有意见的问题，部分学生经常不完成家庭作业的问题，学生在课堂上不积极参与活动和回答问题等等。解决现有的难题是我们进入研究的一个很好的角度。

3. 一个自己还说不清楚的问题。有些教师可能感觉到教学中是有一些问题存在，或者感到有一些疑惑，但是好像还说不清楚到底是什么问题，这些问题既麻烦也不让人愉快，暂时还很难将问题描述清楚。这些目前自己还说不清楚的问题和疑惑也可能成为行动研究的课题。

4. 计划与现实的情况不一致的问题 (Altrichter 等, 1993: 34-35)。

教师为了帮助学生养成良好的学习习惯，每天都留作业并检查作业，而学生作业是做了，但是质量很差，经常是敷衍了事。教师原想的计划没有在现实中得到很好的实现。

5. 现状与目标不一致的问题。教师为了完成教学的目标，使学生能够在考试时取得好的成绩，便给学生留大量的作业，或者留的作业难度较大，学生很多都完不成或者不会做，或者相互抄袭答案，应付教师，同时，学生也有一种失败感。这就是教师的目标与现实不符。

6. 教师与学生的看法不一致的问题。为了帮助个别有困难的学生，教师特意利用业余时间给学生补课，而学生却不愿意参加补课的活动，认为这是教师对他们的惩罚和羞辱。教师与学生对同一个问题的看法不一致。

7. 教师的意图与课堂实施效果不一致的问题。教师为了使学生有更多的机会练习说英语，便在课堂上组织一些小组讨论的活动，可是学生怎么也讨论不起来。教师的意图在实践中没有很好地得到实现。

这些我们在教学中发现的矛盾和问题都是行动研究潜在的课题，因此行动研究课题的选择可以是任何一种发生在教学中的、教师最希望了解和最希望改变的现实问题。通过这些问题的解决，我们希望达到改进实践、提高教学效果的目的。以下是一些行动研究的选题实例：

- 一名教师希望通过行动研究改变课堂上气氛沉闷的现状。
- 一名教师感到学生不积极提问和回答问题，于是对学生的课堂参与情况进行了调查，发现学生不主动提问和发言的原因是因为教师的课堂活动设计没有给学生留有足够的空间去提问和讨论。于是，教师从改变活动设计入手，以改变学生的参与状况。
- 一名刚刚接过一个新的教学班的教师，发现学生的学习行为习惯不是很好。于是，教师通过调查学生的学习行为，尝试改变自己的教学风格以培养学生的主动性与自觉性，并继续坚持调查，以了解自己的教学风格的转变与学生学习风格的转变之间的关系。
- 一名教师尝试使用形成性评价方式，并在使用过程中观察和了解这种新的评价方式给学生学习带来的变化以及实施中存在的问题。
- 一名教师希望了解在与家长建立了一种新型的关系以后，家长的想法和参与对学生所产生的影响。
- 一名教师希望通过对子和小组活动的方式来增加学生的语言实践的机会，但发现学生在对子或小组活动中经常使用汉语。于是，教师通

过干预措施，促使学生尽量使用英语，并继续观察学生的语言输出的质和量的变化。

- 一名教师发现学生的阅读速度很慢，方法也有问题，于是教师设计阅读教学方案，指导学生使用有效阅读策略，帮助学生提高阅读速度。

- 一名教师发现学生虽然学习英语的积极性很高，能大胆地说英语和用英语，但是在说和写时会出现很多的语法错误，于是教师设法在交际性教学活动的学习中，重视语法知识的基础训练，以提高学生英语表达的准确性。

- 一名教师在教学中发现，有的小组在课堂上能非常积极、热烈地参与活动，而有的小组却活跃不起来，于是教师通过调查了解到，在课堂教学中不同的分组形式对学生参与活动有不同的影响。因此，教师尝试按学生学习成绩进行分组，以最佳的组合方式在不同的活动中变换，使小组活动情况发生了可喜的变化。

- 一名教师希望通过激发学生学习英语的兴趣来提高学生的学习效果，但是对于这种教学方式是否有效以及学生的态度如何并不是很清楚，于是教师通过简单的设计，让学生对教学内容和教学方式提供反馈，并让学生对自己的学习行为和进步情况以及存在的问题进行自我评价。教师在每周选定一个固定的时间来收集学生的反馈和自我评价，从而使教师可以随时了解学生的进步和问题，并及时调整自己的教学方法和教学进度。

以上这些问题都是教师在课堂教学中发现的问题，也是教师需要在课堂教学中加以解决的问题。这些看似简单但又很难解决的问题，以行动研究的方式来解决就会取得事半功倍的效果。

总之，如果你已经有了一个自己长期想解决的问题，行动研究就可以开始了。对于那些觉得有问题，但不知从何开始或者还没有能够发现什么问题的教师来说，可以先进行调查，在调查的基础上再决定首先要解决的问题。以下做法可供参考：

第一，通过问卷的方式，或者与学生座谈的方式，从不同的角度了解学生的学习情况和学生对教师教学的看法。在这一过程中，应向学生说明调查的意图是为了改进教师的教学以帮助学生更好地学习，使学生能够畅所欲言。如果你能做到这一点，就一定会有所收获。

第二，在一段时间里，对自己的教学和学生的学习进行观察和思

考，并记录下自己的所观、所思、所想，这些都可能成为你下一步的研究问题。

第三，采用头脑风暴的方式，记下想到的所有问题，然后逐步缩小选题的范围，最后确定一个选题。

第四，每天用几分钟随笔记下你的想法和感觉，过一段时间后，从头通读几遍，看看你的日志提供了哪些线索，找找你理想中的教学和你的实际教学有什么差距，也许你就会找到自己的研究课题了。

第五，你对自己的课堂进行录音或者录像，也可以请同行观摩你的课堂，然后把课堂的录音或录像转写成文字，并仔细阅读和分析，你一定会发现你原来不曾意识到的问题，并很快找到研究的起点。

当然，在确定研究的选题时，我们也可以利用下面的问题来帮助我们理清思路 (Altrichter 等, 1993: 38-39) :

- 你有没有一个一直就希望解决的问题?
 - 你希望发挥你的哪些优势?
 - 你的教学有没有出现过使你烦躁不安或不解的时候?
 - 你在教学中是否遇到过一些你希望能够加以解决的困难或问题?
- 我们也可以利用完成句子的方式来扩展和理清思路:
- 我希望改进……
 - 学生对……不满意，我怎么样才能改进呢?
 - 我对……感到不解。
 - 我常常会因为一些……而生气或发脾气?
 - 我有一个……想在教学中试一试，看看会给学生 / 教学带来……

二、形成研究问题

问题初步确定之后，我们需要对所确定的问题进行清楚的描述，从而形成一个可操作的、具体的、可研究的问题，这一点很重要。通常来说，行动研究所采用的一种通用的问题表述方式是：“我怎么样才能改进我正在做的事情 (Whitehead, 1989) ?”正如发现研究问题的是教师本人一样，形成研究问题也必须是教师本人，同时教师还要反思：“为什么这个问题很重要?”

形成研究问题的过程并不难，假如最初你是想找到鼓励学生更加努力学习的方法，那么你的研究问题就可以表述为：“我如何能够鼓励我的学生更加努力地学习?”下面再看几个例子：

● 在我讲到阅读策略时，学生总是无精打采。我怎么样才能鼓励我的学生对这个内容充满兴趣和热情呢？而我又为什么要关注这个问题呢？

● 学生在小组活动中总是讲汉语。我怎么样才能改变这种状况？为什么学生在小组活动中说汉语让我这么关注？

● 学生总是不能按时完成作业。我怎么样才能使学生都能积极地完成作业呢？我为什么对学生不按时交作业感到如此不满呢？

● 学生提出他们总是记不住英语单词。我怎么样才能帮助学生比较轻松地记住所学的英语单词呢？我为什么担忧学生记不住英语单词的问题呢？

● 现行的评价方式对教学的制约比较大，教师的教学和学生的学习很多时候都是为了考试，这与我们的语言教学的目的是相悖的。我怎么样才能改变我的评价方式进而改变学生的学习方式呢？为什么这个问题对我如此重要？

如果我们对自已的选题不能比较清楚地进行描述，那么就说明我们的选题还没有确定好，这就应该进一步反思和重复前面所介绍的一些做法，直到问题比较清楚为止。

在本章的附录中，我们选用了 Ann Burns (1999: 56-59) 在 *Collaborative Action Research for English Language Teachers* (《英语教师合作式行动研究》) 一书中提供的澳大利亚英语教师在行动研究中提出的一些研究课题供参考。由于教学环境不同，他们的问题可能不一定就是我们的问题，但是其中有些问题还是具有普遍性的，同时 Burns 采用的分类方式对我们思考和确定我们的问题还是会有所启发的。

第二节 提出假设和确认问题 (Making hypotheses and confirming research questions)

在研究问题确定之后，第二步就是提出假设。假设有两种情况，一种是对问题的原因提出假设，也就是说，我们需要分析和推论问题出现的原因。因为这些原因还只是我们的猜想，还没有得到证实，所以在现阶段它们只是一些假设。第二种假设是设想性或预测性的假设。在行动研究方案的设计阶段，我们对行动研究方案可能带来的变化或结果提出

假设，为制定行动方案作准备。在这里，我们主要讨论第一种情况下的假设，即分析问题的原因。我们可以从如下三个方面分析原因：

第一，从学生方面。

第二，从教师方面。

第三，从教材、环境等其他方面。

下面是两个例子，供参考。

例一：教师发现学生上英语课时课堂气氛沉闷。这到底是学生的原因，还是与教师的教学有一定的关系？或者还有什么其他的原因呢？然后教师对原因提出假设，也就是说，造成这种现象的原因可能是什么呢？从学生方面分析，可能是学生对英语不感兴趣，缺乏学习动机；也可能是因为大部分学生听不懂教师讲的英语，无法参与回答问题；再者，学生可能怕出错而不愿当众说英语。从教师方面来看，可能教师所提的问题太难，而学生现有的水平无法回答出来，也可能教师的课堂活动设计单调，学生只能被动地听讲，没有参与的机会。从教材或环境方面分析，会不会是因为教材内容陈旧或单调，远离学生的现实生活，所以学生没有兴趣？或者是因为课堂气氛过于严肃，没有一个轻松的环境，因此学生都不大敢发言呢？

例二：一位教师发现他成人大学英语班上的学生不愿意提问也不主动回答问题，他们只愿意听教师讲课。结果每节课都是他这个教师在讲，占用了课堂99%的时间。有一次，这位教师试着改变了一下教学方法，想给学生更多的机会说英语，结果效果很不理想。学生抱怨说，他们还没有全部明白课文的内容。可是那种以教师主讲为主的教学方式与这名教师的教学理念很不符合，他很想改变这种状况。到底是什么原因造成学生不愿回答问题呢？从学生方面分析原因：(1)可能是因为学生都是成年人，平时工作繁忙，没有时间预习；(2)可能是因为周末上课很疲劳，学生不愿意说英语；(3)可能因为学生都是成年人，不愿意再像小孩子那样积极主动地参与到课堂中，只是想听一听。从教师方面分析原因：(1)可能是因为教师上课说话的速度太快，学生跟不上；(2)或者是因为教师设计的语言活动没有意义，学生不愿意回答没意思的问题。从教材方面分析：可能是教材中的课文太枯燥、过难，离学生生活相距甚远，学生提不起学习的兴趣。

以上都是我们提出的假设，属于我们的主观分析，仅仅是可能的原因，而真正的原因是什么，我们还不能确定。因此，我们需要通过进一

步的调查来验证我们的假设，即在对问题提出假设后，需要通过一些调查对这些假设进行确定，然后才能进一步确认研究的问题。调查的方法可以有问卷、访谈、观摩、教师日志或学生日志、录音或录像等，我们将在第九章专门讨论这些方法。关于确认问题的过程可以参阅第十章第一篇行动研究论文中的前三部分。

第三节 关于行动研究的文献综述 (Literature review and action research)

在明确研究问题的过程中，包括确认问题之后、制定行动方案之前，有一个重要的环节就是围绕所要研究的问题进行文献的收集、整理和综述。

行动研究中是否需要与研究问题相关的文献进行综述一直是一个有争议的问题。一种观点认为，行动研究不需要进行文献综述，因为行动研究是一种实践的、基于情境的研究，其研究结果就是为了解决这一实际问题，不需要看什么研究文献。另一种观点则认为，如果不对与研究问题相关的文献进行综述，研究者就需要花大量的时间和精力从头做起，也许会犯很多错误，进行很多不必要的尝试。文献综述会给研究者提供看问题的不同视角，帮助研究者掌握一些解决问题的手段，有利于帮助确定下一步的研究方案。Sagor (1992: 76) 提出：“我会鼓励每一个有兴趣做好研究的人在界定核心问题之后立即进行文献综述。”因此，做一定的相关的文献综述工作对进行行动研究的教师研究者来说是必要的。即使教师已经明确了自己的研究问题，如果能够阅读一些相关文献，也会有助于教师进一步反思自己的问题，还可以帮助教师找到很多可能的研究方案。当然，也有可能你研究的问题仅仅是你的教学情境中的问题，并不一定能在文献中找到直接相关的文献，这也很正常，你也没有必要因此怀疑自己所研究问题的价值，因为行动研究的特点就是解决自己所处的教学情境中的问题。

那么教师们可能会问，怎么做文献综述呢？这里我们简单介绍一下文献综述的一般步骤，供参考。

第一，当确定了研究问题后，选择好关键词，然后用关键词通过百度、谷歌等网站查阅与你的研究问题相关的文献资料。

第二，检索文献。检索文献时，找到与你的研究问题最直接相关的文献，或者是对该研究问题所进行的综述性文章，这样有利于你找到更多的相关文献。

第三，对自己检索到的文献进行筛选，去识别哪些文献确实包含了你想要了解的信息，从最直接相关的文献开始进行阅读。

可能以上步骤需要进行反复几次才能完成对文献的初步检索。在进行完文献检索和阅读后，你需要对所阅读的文献进行综述。综述文献时，切忌用“某某人说了这个，某某人又说了那个”。因为这种方式会让读者不知道你所想要表达的观点。因此，建议你尽量通过概念来组织主要观点。具体如下：

首先，列出与你的研究问题直接相关的2—3个主要的概念，将这些概念有逻辑地组织起来。比如，如果你想研究如何通过同伴评价提高英语学习者的写作组织能力，那么一些核心的概念就可能是：学生英语写作的组织能力（要改进的问题）、同伴评价（主要的方法）。这些概念就可以成为标题，然后在每个标题下针对其概念写一个文献的小结。

对文献进行综述可以为你的研究提供很多理性思考，让你更加了解自己为什么要做这个行动研究的课题，并且可以避免走弯路。

附录：行动研究的选题参考

[选自 Burns, A. (1999) 的 *Collaborative Action Research for English Language Teachers* 一书的第 55-59 页，略有删节。]

情感问题 (Affective Factors) :

My students don't seem to concentrate well in class and are making slow progress. What physical or emotional problems are affecting their ability to learn English?

My students come from very different language backgrounds and have had different immigration experiences. How do these individual factors affect their learning?

My students have been placed in a literacy class but really need help in improving their confidence and motivation. What "non-language" focused tasks can I introduce and will these help?

课堂分组 (Classroom Groupings) :

I'm teaching a very diverse group of students with different levels of

proficiency. This seems to be a problem to me, but what are my students' perceptions about being in this class?

I'm always keen to use group work in my class and I usually take the responsibility for organizing how the groups are formed. I wonder what my students think about group work and the way I group them.

I want to organize groups for students with similar learning speeds. Is my current way of grouping students effective?

课程设计 (Course Design) :

I'm worried that I am not really meeting my students' needs. What would happen if I asked the students to share decisions about the planning and teaching process according to their perceptions rather than mine?

My classes feel chaotic and disorganized because of different language learning needs. How should I select and sequence common materials and activities in order not to disadvantage individual learners?

I've never thought consciously about how I plan my courses. Can I learn anything from observing how I make decisions about content topics and materials in the course I'm teaching this term?

开发课程资源 (Exploiting Materials and Available Recourses) :

I have found a course book I like to use with my beginner learners. How can I personalize the tasks in it so that they are more interesting and relevant to them?

I teach students in a workplace situation where they have very limited time in class. How can the students become resources for each other in order to speed up the learning process?

学习策略 (Learning Strategies) :

My students don't seem to use English outside the classroom. What tasks can I develop to raise their awareness about the importance of practicing in real-life situations?

My students are too dependent on me for their learning. How can I involve them in more activities to promote their own learning and what kinds of language tasks would support this?

课堂互动 (Classroom Dynamics) :

My class is a mixed-level class and sub-groupings don't seem to be

working. Is it possible to develop whole-group activities that will improve class interactions?

My students seem hostile towards each other. Why is this happening? Are cultural factors having an influence here?

开发和教授具体的技能 (Developing and Teaching Specific Skills) :

Teaching Grammar

A colleague and I have decided to offer extra grammar support for weaker students. What kinds of activities will best supplement what they learn in their regular classes?

I want to offer tutorial assistance in grammar for students with limited formal education backgrounds. What grammar items should I select and what kinds of grammatical terms should I introduce?

Teaching Literacy

My students are still making mistakes in writing even when I teach them the same structures and grammatical points several times. How can I encourage them to self-correct more effectively?

My students say they want to improve their writing. What are their perceptions about their needs and the progress they are making in writing?

My students have all expressed different writing needs. How can I develop a writing programme that will provide a common focus and motivate them to write?

Teaching Speaking

I've just read an article that suggested that speaking often involves using set "formulas" or "chunks" of language. What kinds of chunks do my students use on a set task and can I exploit this idea in teaching speaking?

In a workshop I just attended, we studied samples of everyday spoken conversations and I was amazed at how different they really are from dialogues in course books. Can I introduce more natural speaking samples into my teaching and how will my learners react?

评估 (Assessment) :

My students now have to be assessed using competence-based criteria set out by my teaching organization. What kinds of classroom tasks can I develop for assessment and how should I explain them to my students?

It's time consuming developing separate teaching and assessment tasks for different skills areas. Is it possible to integrate assessment tasks across a number of skills?

I have heard about using portfolios of students' writing to assess their progress. How can portfolios also be used for self-assessment by my students?

第六章 行动研究方案的制定、实施和监控

(The design, implementation and monitoring of an action research plan)

行动研究是一个不断循环发展的研究过程。在这个过程中，首先是发现问题，并通过提出假设和进行初步调查确定问题。问题确定之后，就要设计行动方案，设法解决问题。行动方案确定之后，还需要制定行动研究工作计划，包括实施计划的内容和方式、实施中的数据收集方式和收集时间、评价的方式等。最后，在分析数据的基础上评价效果，发现新的问题，为下一步的研究作准备。

第一节 制定总计划

(Working out an overall plan)

以下是我们在制定总的行动计划时可参照的步骤和需要考虑的问题：

- 给自己的行动计划起一个名称。
- 对自己的行动计划进行理论论证，也就是说，为什么要采用这种行动计划，而不是另一种行动计划？
 - 描述计划的内容和所准备使用的教材 / 材料等。
 - 说明如何使用这些教材 / 材料。
 - 制定一个行动研究工作计划或执行方案的时间表。
 - 明确数据收集的方式和时间。
 - 说明和描述评价工具，论证其有效性以及是否符合研究的目标。
 - 描述所需资源和技术支持。

在制定研究计划的过程中我们肯定还会有很多问题要问，例如：每个研究周期需要多长时间、需要收集多少数据、实施研究计划需要多少时间等。可见，时间是一个非常重要的因素。实际上，在行动研究中没

有一个固定的时间限制，时间可完全取决于研究的性质和目的，以及具体要解决的问题。但是，既然是教学行动研究，我们不妨可以把研究的周期与学期之间建立起一定的联系，这样比较易于操作和安排，当然，比较大型的研究也可以按学年来设计时间表。

第二节 制定行动方案 (Designing an action plan)

行动方案是针对所发现和确定的问题而制定的，目的是为了解决问题、改进现状。行动方案需要研究者能对“我怎么样做才能改进我正在做的事情？”这一问题进行提问和回答，同时要解释为什么这个问题这么重要以及解决这个问题有什么意义等。因此，行动方案应该是在对问题进行深入分析的基础上制定的。采用什么样的方式解决问题是行动研究的一个关键环节。

在设计行动方案时，我们需要具有开放的思路，一方面从发现的问题出发，根据自己的经验和所了解到的各种相关信息，或者从相关的杂志和教学理论书籍中来获取信息和方法；另一方面通过与同事、同行的交流以及参加各种研讨会来获得各种信息，也可以从学生那里获得反馈和需求的信息。然后，在此基础上作出行动方案的选择。Altrichter, Posch 和 Somekh (1993: 161) 指出，行动方案的设计是一个富有建构性和创造性的行为，它与研究者个人的个性、具体的教学环境以及学生的需求都有密切的关系。关于行动方案的设计，他们提出了如下的建议：

1. 行动方案的设计不要满足于一种方式或方法，可以设计几种不同的方案，在实施过程中互相补充，这样才能不至于因为只有一个方案而方案又不成功而放弃。

2. 开始制定行动方案时，不用过于担心哪些方案可行或哪些方案不可行。可以先提出很多想法，这样可以打开思路，提供许多角度。想法即是建构的起点。初期方案的实施应更注重其潜在的机会，而不用过多地考虑其可能遇到的困难。任何方案都会遇到不同的困难和问题，开始时不要轻易放弃任何可能性和机会。

3. 不要忘记你自己的优势和学生的优势。方案的选择应该是为了更

好地发挥这些已有的优势。

4. 有的研究课题，可能我们在分析问题时其解决的方案就已经比较清楚和明确了，而有的课题则需要我们去搜集或创造解决问题的方案。遇到后一种情况，其解决办法就是与同行开展交流，通过参加研讨会等形式，获得多方面的信息、方法和经验，增强我们对问题的理解和认识，增强我们的自信心。

如果一时找不到机会，没有人可以讨论和商量，我们也可以采用头脑风暴式的方法，把所有的想法都写下来，再回过头去分析一下哪些想法可能实用。具体做法是：思考你所发现的问题，对问题进行初步分析，然后问自己：“我该怎么做才能改变这种状况呢？”紧接着随笔写下脑子里出现的任何想法，不需考虑任何其他因素，只管先都写下来，写下来之后再整理和分析，作出自己的选择，在此基础上再作进一步的修改。

第三节 行动方案选择的依据 (Rationale for the action plan)

选择行动方案主要是依据对问题的分析和自己所处的环境，以及个人的优势和个性等。不过，也有一些基本的原则可供参考(Altrichter 等，1993：162)：

1. 有用性原则

这个方案对于问题的解决能有多大的用处？需要多少时间？有什么优点和缺点？有什么可预见的问题？对问题的预见有助于我们对可能出现的问题有所准备，能积极有效地应付问题。

2. 可行性原则

这个方案在现有的教学条件和环境下是否可操作？是否有发挥的空间和余地？是否需要他人的支持与帮助？是否需要资金的投入？可能有的方案很有用，但是目前的教学环境和条件不允许，也就失去了可操作性和可行性。也有的方案可能在某位教师的班级上非常成功，但是不适合另一位教师个人的教学风格和特长，因而也不具有可行性。

3. 可接受性原则

这个方案是否可以被学生接受？被同行接受？被校领导接受？有用

并可行的方案不一定都能很容易地被接受。在这种情况下，我们需要对方案进行一定的调整，逐步地推进，使学生有机会体验新的方式，取得初步进步时，再进一步扩展实施。

在行动研究方案的选择中，同事、同行、专家等都可以提供建议和想法，但是，最终的决定权还是在教师自己。因为只有教师本人最了解自己学生的需求，最了解自己的教学环境和条件，也最了解自己的优势，他人不能代为作选择，也不可能去承担实施的后果。因此，教师应该根据自己的理念和经验作出最佳选择。在实施过程中，教师研究者还需要根据所收集的数据和实施的效果对方案进行不断的调整和补充。

第四节 制定行动研究实施计划 (Designing an implementation plan)

教师的日常工作十分繁忙，如果教师虽然设计了行动方案，但是没有实施计划或时间表，完成研究工作仍将是十分困难的。在实际研究中，有一个很好的研究方案那仅仅是开始，拥有一个比较具体的实施计划是完成研究的另一重要保证。我们特别要防止一个很好的行动方案由于缺乏实施计划，而失去了收集数据的机会从而导致最终夭折。因此，实施计划是行动研究中的一个重要的保障机制，有助于强化教师的研究意识，促进教师有计划地开展研究。所谓实施计划，也就是设计一个执行行动方案的时间表，将具体的行动方案、数据收集的方式和时间以及数据分析的方式等作出一个大致的时间安排，以保证自己的研究工作能够顺利进行。

应当注意的是，计划只是计划，计划是可以改变的，不要把计划当作一个线性的步骤一步一步地去完成。如果事情没有按照计划发生，也不必诧异。尽管可能计划不一定能被一一完成，但是有计划和没有计划是不一样的。在研究的过程中，我们允许改变计划，因为实施中会有一些不可预测的各种问题出现，需要我们对计划进行调整和修改。例如：有的行动方案按计划应实施四周，可是行动计划实施的一开始就遇到组织方式不理想的问题，因此，前两周要进行组织方式的调整，要进一步观察效果、进行评估才能再继续，因此，后续的研究就需要延长时间；也有的行动方案在实施过程中，需要获得更多的数据支持，因而需要增加

数据收集的方式和数量，所以也就有必要调整和修改实施的计划和时间。

行动研究的实施计划可根据个人的需要自行设计，只要个人觉得简单易懂、可操作并实用即可。以下事例供初次开展行动研究的教师参考。

例一：制定实施总计划

表6.1 实施总计划表

时间	执行步骤	数据收集	备注
4. 24 — 5. 1	设计总体计划		准备数据收集的工具以及录音机。
5. 4 — 5. 15	行动计划 1	录像30分钟，每周一次；记教学日志；采访6—8名学生。	周五用2个小时观看录像；回顾教学日志和访谈信息。
5. 16 — 5. 21	评价		对访谈学生的数据和教师日志进行比较和分析。
5. 22 — 5. 31	修改行动方案	与同事交流，提出修改建议。	
6. 2 — 6. 26	行动计划 2	邀请同行进行两次课堂观摩；采访6—8名学生；记教学日志。	将学生访谈、同行观摩的数据和自己的反思进行比较和分析，进行初步的评价。

（注：本表参见 Altrichter 等，1993：170，有修改）

例二：合作研究项目的行动计划

合作研究是指合作研究者在研究的过程中共同讨论、计划、实施、分析和报告结果。每个成员发挥自己的优势和智慧，共同参与、互相讨论、开展交流，促进教学研究的开展和教学实践的改进。合作研究者一般是由有着共同兴趣的教师组成，这个研究小组共同讨论行动研究的意义、目的和方法，并在此基础上取得共识。他们确定一个共同的课题并设计实施方案，然后分别在自己的教学中实施解决问题的方案。他们还共同确定收集数据的时间和方式，并分别按计划收集数据。在研究中他们不断地讨论和反思，在出现问题时共同分析和解决。在分析数据的基础上，他们经过讨论，共同完成研究报告。合作研究最关键的因素是合

作，通过合作大家互相支持、互相帮助、共同发展、共同进步。如果小组成员都能很好地合作，研究项目就一定能取得预期的效果。下面是一个合作研究项目的行动计划，小组成员需要保证参与的时间并参加定期的讨论和研究工作。

表6.2 行动计划表

周	执行步骤	数据收集	时间安排	分析
1—2	发现问题	记研究日志； 录音2次。	每周五下午 小组讨论。	行动研究小组讨论，取得共识。
3—4	提出假设； 开展初步调查	问卷调查； 座谈。	每周五下午 小组讨论2个 小时。	讨论数据结果，重新确认问题。
5—6	确认问题； 修改假设； 制定行动计划	记教学日志。		讨论和制定行动计划。
7—12	实施行动方案1、2、3	访谈；问卷调查； 观摩。	每周五下午 小组讨论2个 小时。	对已有数据进行初步地回顾和分析； 确定分类方式和标注符号。
13—15	评价行动方案		每周五下午 小组讨论2个 小时。	讨论、归纳数据、 反思、记录重要发现； 讨论成功与不成功的原因； 修改方案。
16—18	继续实施修改过的方案	访谈；观摩； 记日志。		讨论评价结果； 集中实例分析； 反思过程与效果。
19—20	评价		根据需要随机安排。	分析比较数据； 评价总体效果； 讨论行动研究报告； 分工撰写报告。

例三：初中英语教师行动研究实施计划

以下是两位初中英语实习教师蔡巧珍和赵荣进行的为期10周的行动研究方案的实施计划。她们两位是在北京市的一所普通初级中学的初

中二年级实习，采用的是一种合作式的研究方式。

表6.3 A Ten-week Plan on Promoting the Classroom Atmosphere

Problem: The students were not actively involved in the classroom activities mainly because of peer pressure.

Solution: In order to reduce peer pressure, we are trying to promote the classroom atmosphere by means of the following relaxing and meaningful activities. These activities are aimed to: (1) provide them with opportunities to know each other better; (2) build up their self-confidence; (3) build up their team spirit.

Item		Week										
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Getting to know each other	Weather forecast	★										
	Forfeits		★									
	Search for someone who ...			★								
	How often ...				★							
Bridging gaps	Predicting similarities					★						
	I am you.						★					
Staying positive	How strong I am.							★				
	Crazy compliments								★			
	I enjoyed ...									★		
Building up team spirit	Inter-class quiz league											★

(续表 6.3)

Item		Week										
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Data collection	Questionnaire	?										?
	Observation	?					?					?
	Teachers' log	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

(Note: *Weather Forecast*, *Forfeits*, etc. are the names of activities.)

例四：大学英语教师行动研究实施计划

以下是一位大学公共英语教师 Sally 进行的为期 12 周的行动研究实施计划。她的问题是学生不积极参与课堂口语练习活动，学生的口语表达能力很弱。

表6.4 A Twelve-week Plan for Action Research

Problem: Students are not active and attentive enough in classroom oral activities and their oral English is very poor.

Solutions: According to the preliminary data analysis, the reasons mainly lie in the form and the content of the oral activities as well as the insufficiency of planning time for an oral task. Therefore, the solutions will be as follows: (1) Design more role-play activities, in which every student will have to listen and respond to others' speech with an assumed role in a particular situation. In order to provide the students with concrete communicative needs and arouse their desire to speak, the content of these activities should be close to their life and interests; (2) Give more planning time to organize the language before the actual oral production to ensure improved performance; (3) Students' sitting positions will be rearranged appropriately for the convenience of interaction with each other; (4) Relevant structures and vocabulary will be elicited and presented beforehand, because they may become obstacles for communication. The following is a rough plan for the actions that will be taken.

Item	Week											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Introduction of communication strategies	★					★						
Role-plays based on information gap		★	★		★					★		
Role-plays involving decision-making							★				★	
Simulations ¹								★				
Correcting pronunciation and intonation ²		★		★		★		★		★		
Interview				★						★		
Questionnaire												★

(Note: 1. “Simulations” refers to large-scaled role-plays in which actions, props and more roles are involved. 2. The correction of pronunciation and intonation will only focus on ten students in each of the two classes, whose poor pronunciation has greatly impeded their communication with others, and will in the long run, affect the development of their oral ability.)

例五：针对成人英语的阅读策略训练行动研究计划

以下是一位担任成人英语课程的教师李航进行的为期 12 周的阅读策略训练行动研究实施计划。她发现的问题是学生的英语阅读速度很慢，阅读理解能力较差。

**表6.5 A Twelve-week Plan for Extensive Reading to
Night School Adult Learners**

Problem: The adult learners are reading inefficiently due to: (1) limited

vocabulary; (2) poor reading habits; (3) inability to use appropriate reading strategies and skills.

Solutions: (1) Build up their vocabulary; (2) Help them get rid of the poor reading habits by introducing some good ones; (3) Increase learners' awareness of employing certain important reading skills and strategies by systematic training.

Item \ Week		Week												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Questionnaire		★												★
Vocabulary attack skills		★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
Reading habits		★									★			
Reading skills and strategies	Scanning	★				★	★	★		★			★	
	Skimming	★				★		★	★	★			★	
	Predicting		★	★	★							★		★
	Inferring		★		★	★	★	★	★			★		★
	Non-text Information			★	★							★		

第五节 行动研究方案的实施与监控

(Implementing and monitoring the action research plan)

制定行动研究方案后，就要开始按照方案组织实施，并随时监控行动研究方案的实施情况，例如：在实施过程中是否出现了问题，需要作些什么样的调整等。对于实施过程的监控主要是通过对实施中数据的收集、整理和分析来完成。关于收集数据的方式常用的有问卷、访谈、日

志、观察笔记、录音、录像等，下面我们主要看一下应该收集什么样的数据来监控行动研究的方案和计划。

需要收集的数据要能够为行动方案的干预有效性提供证据，还要能够说明实践是如何得到改善的，也就是说，要能够将改善的过程展示出来。因此，在行动方案的实施过程中，教师需要设计详细具体的数据收集方式和收集的时间。由于具体的研究问题以及教师教学的实际情况不同，数据收集的形式和密度相应地也会有所不同。在收集数据的过程中，研究者需要不断地告诉自己所收集的数据和研究问题是要相关的，要能看出是否改进了自己希望改进的情境和实践。同时，如果在实施行动方案的过程中，通过数据收集发现行动方案并没有带来预期的结果的话，就需要考虑以下原因：

- 是否按照计划的方式去实施了行动方案。
- 是否由于实施的行动方案时间太短，所以还没有足够的时间使其产生影响，带来效果。
- 是否给学生作好了充分的准备来接受这个新的行动方案。
- 所收集的数据是否是最能说明问题的数据，是否是最重要的数据，是否是能够来证明你的行动方案有效性的数据。

总之，行动研究的工作计划是保证我们的研究能够按计划执行的措施，它能不断地提醒我们应该做的事情和需要收集的数据。在实施和监控行动研究方案过程中，研究者需要密切注意并详细计划收集数据的时机和来源，找到能够证明行动方案是否带来了预期的变化的数据，以达到对研究过程和效果进行科学、连续地监控的目的。这里建议读者参考第十章第一篇论文中的第四、五、六部分，这篇论文的这三个部分是对研究过程进行监控和调整的一个真实的案例。

第七章 数据的收集与分析 (Data collection and analysis)

对于任何研究来说，数据的收集与分析都是非常重要的一个研究环节，行动研究也不例外。不论是为了验证假设，确定研究的问题，还是为了改进和调整行动方案，或是评价和反思行动方案的效果，都需要依据数据的收集与分析以保证每个环节的严谨性和科学性，从而作出有依据的决策和正确的评价。

第一节 数据的收集 (Data collection)

行动研究中可以收集的数据信息很多，收集的方式也很多。Whitehead 和 McNiff (2006) 认为，教师作为行动研究者应该主要收集：(1) 有关自己教学行动的数据；(2) 有关学生学习的数据；(3) 有关研究中个人思考的数据。在数据的收集中，我们要问的第一个问题就是我们应该或者需要收集什么类型的数据以及如何收集。需要指出的是，我们要根据自己的研究问题和研究目的来确定数据收集的方式和方法。数据的收集有多种形式，本节主要介绍日志、问卷调查、观察笔记、访谈、课堂观摩、录音/录像、照片信息、实物和文件资料等常用的、主要的，也是比较容易操作的方式供教师在进行行动研究时选用和参考。了解了这些数据的特点、收集的方法以及应该注意的问题，对于我们如何根据研究目的和选题来确定具体的数据收集方法是非常必要的。

一、日志

(一) 行动研究中的日志

首先，什么是行动研究中的日志呢？它显然不同于我们平时所熟悉的个人日记。行动研究中的日志是关于我们的教学情况的日志，它可

以包括观察、情感、态度、认识、反思、假设、分析和评价等很多的有关教学的内容，虽然叫做日志，但不一定必须每天都记。Hook (1985: 128) 指出，日志是一种与个人的对话，它可以记录作者认为有意义的事件。但是，日志不是文学作品，一般情况下，只为作者本人使用和保存。日志是许多其他研究领域都经常用到的研究方式，例如：对于动物的研究，很多研究人员都跟踪动物，甚至与动物生活在一起，通过日志的方式每天观察和记录动物的习性和特征，最后撰写出研究报告；在社会学研究中，研究人员也是通过日志记录观察到的信息，以及对信息的认识和感受等。日志在英文中有不同的名称，例如：diary, log, journal 等。在行动研究中我们可能会用到的日志方式主要有三种，即教学日志、学习日志和对话式日志。下面我们就对这三种日志的方式分别给予介绍和说明。

(二) 日志的三种形式

1. 教学日志

(1) 什么是教学日志？

教学日志是教师以第一人称记载教学事件的记录。记录教学日志是开展教学研究的一种最常用的方法，它可以以一种最自然和最熟悉的方式把我们带入到研究的领域，因为记日志本身是很多人日常的普通经历，它是一种个人行为，不需要涉及其他人员，而其他方式，比如访谈就必须至少有两个人才能完成。从这个角度来看，记教学日志是一种比较简单和熟悉的收集数据的方式。McKernan (1991: 84) 是这样描述行动研究中的教学日志的，她说，对于行动研究来说，日志是一种教师个人的记录文件。它主要记录教师在教学过程中感到对自己有意义的事件、想法和感受。它可以真实地、自然地记录下教学的情景、自己的观点和看法以及观点和看法的发展和变化、情感的变化与理念的变化。通过日志的方式，这些情景、观点和看法将不会因为记忆的有限而被遗忘。教师可以把日志作为自己教学案例的一个发展史的记录，它可以包括对教学的评价、预期的结果、未预见到的事件、教学的成功之处与还不满意或还有不足的地方。通过记日志，教师必然要对自己的教学进行反思，因而使反思成为经常性的行为，为行动研究打下良好的基础。McKernan (1991) 将教师日志也称为研究日志。Altrichter, Posch 和 Somekh (1993: 10) 建议教师把研究日志作为研究过程中的一个伴侣，而不仅仅是一个收集研究数据的工具。

(2) 教学日志的内容和记录方式

教学日志可以包括教学中有意义的事件、个人的感受、对事情的反思等等，具体来说可以记录自己在教学和研究过程中所发现的问题、个人的困惑、个人的解释和看法等。由于日志具有经常性的特征，因此日志可以记录和保存很多其他研究方法无法采集到的数据，比如日志可以记录下来我们对事物的认识的变化、事情发展的趋势、不同阶段的不同特点和教师受到的不同启示等。日志使我们可以经常地回顾已经走过的路程，分析其中有意义和有价值的实践、事件和观点。日志也可以记录用其他研究方法采集的数据，例如：记录一节课课堂教学的观摩简况和自己的感受与反思；记录在观摩过程中对某个事情的看法、印象和评论等。日志可以是描述性的，也可以是思考性的，以下要点可供参考：

① 教学方面：你教了什么？如何教的？教学计划是否与教学实际情况相符？为什么有些内容或方法能够按计划完成，而有些却不能？

② 学生方面：他们学了什么？不同的学生有什么不同的反应？学习的场景、行为描述、出乎意料的事件等。为什么会这样？

③ 师生互动情况：教师与学生的双边交际活动进行的情况如何？为什么？我的阶段性思考。

记教学日志最常用的方式就是做好文字记录。例如：

我今天重新安排了学生的座位，打破了两个人一组的做法，把每三个学生分到一组里，效果似乎不错。也许活动中加入第三个人可以提供不同的活力。我觉得通过改变座位来创造不同活力的做法值得思考。在课堂上什么时候需要安排两人一组，什么时候需要安排三人一组呢？也许我可以研究一下。我可以问问其他教师在这方面是怎么做的。也许我还可以问一下学生，调查一下他们对这种新的座位安排有什么看法。我还可以在不同的教学任务中进行不同的座位安排，看一看不同的教学任务是否需要不同的座位安排。

2011年4月28日

下面这段日志详细生动地记录了教师上课时的问答行为和教师对该段教学问答的思考：

今天课上讲了关于马丁·路德·金这篇课文，读完文章后，我让学生用一个或两个词来描述马丁·路德·金这个人，然后解释为什么。很多学生给出了“determined”“persistent”“perseverant”“strong character”等词。这些都很好，但都没有出乎我的意料。王琳看起来走了神，好像不愿意参加讨论。我叫了她，她开始不知所措。我重复了我的问题。她说：“He is clever.”我有点不高兴，觉得“clever”不搭边。我问她为什么，她说：“He was clever because he used a special way to fight.”我接着问：“What special way?”她回答道：“Non-violent.”我又问：“Why do you think this way was clever?”她说：“It can avoid blood.”我重复说：“Do you mean it can avoid bloodshed and many deaths?”她点头说：“Yes. Yes.”我感到只要给学生足够的空间和机会，他们会体现出极大的创造力。

2010年4月8日

再如，教师在反思日志中不仅可以记载自己做了什么，反思自己通过行动学到了什么，还可以评价一下行动的意义。下面是一位教师在日志中记录的个人思考：

……学生不积极参加课堂活动。他们好像什么都不在乎。我试过改变授课的速度，也试过改变自己的语调，甚至试过改变他们的座位……我尝试使用个人化的话题，让他们做独立活动、对子活动、四人一组互动……他们好像都无动于衷。我觉得他们知道我想要的效果，但就是不配合。我不知道问题出在哪儿。我感到有点沮丧。是不是我的期望太高？学生说多少才算积极呢？后来我和其他教师交谈，才认识到我把“课堂参与”与“说话”看成同义词。他们不说话不一定意味着他们没有积极学习。

2010年5月10日

教学日志也可以用表格的方式记录（见表 7.1）。

表7.1 教学日志表

日期	教学事件描述	对教学事件的感受

(3) 记教学日志需要注意的问题

① 教学日志要保持即时性和经常性

凡是与研究问题有关的事件、感想、认识和反思都应该及时地记录下来，而且要坚持经常记，否则很多当时的感受和认识以及情景很快就会被遗忘。例如：你在第一次使用一种新的教学方法之后写了日志，记录了当时的情景、实施的过程、学生的参与和个人的感受等。第二次尝试使用和第三次尝试使用时，也都应该有类似的记录，这样我们就可以比较三次使用有什么不同，发生了哪些变化，存在什么问题等。在我们最初开始记日志的时候，可能会遇到一定的困难，特别是对于那些不习惯记日志的教师来说，可能觉得有点麻烦或者感到不易坚持下来。但其实，每天只需要花大约十分钟的时间记录你认为重要的或者有感触的事件和感受即可，每天花十分钟左右记日志对于教师来说应该不是过于繁重的负担。因此，最重要的是首先要使自己养成一个记教学日志的习惯，每次从几分钟到十几分钟，可根据需要进行安排。随着时间的推移，很快你将从自己的教学日志中获得你未曾想到的收获和满足。

② 教学日志要尽量有一个聚焦点

因为每天会发生很多教学事件，在一堂课中要想记录下所有的内容也很难，因此，建议教师在记录教学日志时可以聚焦于课堂中特定的一个或几个方面，例如：课堂小组活动时学生的互动情况；哪些学生参与了；学生犯了什么样的语言错误；学生完成任务的情况如何等等。

③ 日志是个人的隐私

教师本人有权决定自己的日志是否可以与同事或其他研究人员分

享。当然，作为教学日志，主要的目的还是研究教学中的问题，因此我们希望教师之间能够展开更多的交流。也是由于日志属于个人行为，因此写日志的方式、用词、标点以及风格都不重要，关键是内容。

④ 应建立一个易于保存的正规日志本

教师可以采用一个固定的记录格式。例如：在每篇日志前清楚地记下日期、地点以及相关的信息，还可以加主题或者小标题；在日志的左侧或右侧应留有比较宽的边距或足够的空间，以备需做批注和分析整理的时候用。为了便于以后的分析和整理，建议教师采用一些固定的标注符号，例如：对于场景的描述我们可以用大写字母 D (Description) 表示；对于自己的评论可以用大写字母 C (Comment) 表示；对于反思性分析可以用大写字母 R (Reflection) 等标注。事先确定标注既有利于我们在记日志时的思维组织，也有利于我们比较容易地对数据进行归类 and 整理，分析时也容易出现一些规律和发展的轨迹。每个教师都可以自己选择和发展一套便于自己使用的标注方式。

当然，也许有的教师愿意用单页纸，认为那样更便于整理和归档，这也是可以的。例如：有的教师用单页纸记教学日志，然后把日志夹在自己的备课教案的后面，成为教案的一个组成部分，使教案中既有教案，也有教案的执行情况的记录和个人对教学的反思。现在，更多的教师愿意用电脑记日志，这样既方便也便于保存，但是一定要注意作好备份，以防电脑出问题时丢失了自己日志的内容。

(4) 经常性地回顾与反思

在行动研究中，教师需要对自己的教学日志进行经常性的回顾和反思。在记录一段时间后，教师可以把日志按顺序做出一个目录，如果日志有标题就更好整理了。如果没有标题，教师可以选用一些关键词代替标题，这样今后查找、引用和分析都会非常方便。此外，在日志中，我们还可以穿插一些补充的信息，比如照片、学生的作业案例、同事的观摩记录表、教师的教案等，也可以通过标注的方式注明可参见的其他资料。

在本章的附录一和附录二中我们附了首都师范大学附属中学柳东梅老师在做行动研究过程中所写的反思性日志，供教师们参考和学习。其中，附录一是一份比较详细的日志，附录二是柳老师在行动研究过程中记录下的日志，从中可以看出该教师的一些想法、感受以及在行动研究过程中所经历的变化。

2. 学习日志

除了教师写教学日志外，教师还可以请学生写学习日志。学生可以记录学习中的感想，并提出问题和困难。从学生日志中，教师可以了解到自己观察不到或意识不到的问题，因为学生的学习日志主要是用于了解教与学的过程。教师可以为学生提供写学习日志的指导，例如：请学生回顾本节课所学的内容，说说学习过程中有什么困难或问题，需要教师提供什么帮助等等。以下列出一些比较具体的问题供教师参考：

- 上课的进度能否跟得上？
- 描述本节课的主要学习内容和活动。
- 你觉得在课堂上学到的最有用和有趣的内容或方法是什么？
- 你觉得在课堂最难或最容易的是什么？
- 本节课在哪方面收获最大？
- 你对教师教学的看法如何？
- 你对其他同学学习的看法如何？
- 对某一节课 / 某一件事的看法如何？

请学生记日志，不论对学生还是对教师都是很有意义的。首先，学生通过记日志增加了练习写作的机会。写的过程不仅可以促进学生的思维，还可以增强学生的交流意识，同时也使学生养成对自己的学习过程，对教师的教学过程和方法，对所学习的内容、学习的方法以及学习的效果进行反思和评价的习惯。其次，采用学生记日志的方式还可以很好地促进师生之间的沟通与交流。教师通过学生记的学习日志，可增强其对教与学过程中出现的问题的敏感性，了解学生的需求、感受、想法和困难，为发现教学中出现的问题和解决问题提供了依据和基础，同时也为反思自己的教学和改进教学效果提供了最有效的信息（Hopkins, 1985）。教师也可以在学生的日志中对学生提出问题和希望，对促进学生的进步亦会取得明显的效果。下面我们对学习日志的优势与局限性进行一下归纳（见表 7.2）。

3. 对话式日志

对话式日志是一种师生互动式的日志方式。在对话式日志中，学生把自己的想法和感受写下来，教师则需要对学生的日志给予定期的反馈。教师可以在反馈中与学生讨论问题，作出必要的解释和说明，表达自己的态度和看法，也可以对学生提出问题。对话式日志可以有效地创建教师与学生间交流的渠道，提供师生间有效的交流机会，因为它不仅

表7.2 学习日志的优势与局限性

学习日志	
优势	局限性
<ul style="list-style-type: none"> ● 有利于教师了解学生的需求、感受、想法和意见以及学习的困难。 ● 可以使教师及时了解某一新的教学方式的效果。 ● 有益于促进学生反思自己的学习，练习写作。 ● 有利于促进师生间的平等交流。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 对低龄学生可能不适用。 ● 有些学生不愿意把真实的想法写给教师看。 ● 学生的意见有时也有一定的片面性。

可以使教师深入地了解每个学生，也使每个学生都有机会与教师进行个别交流。通常，由于教师工作繁忙，所以很难有机会与每个学生交谈；学生即使有问题，往往也不愿意到办公室找教师谈。久而久之，教师与学生的距离渐渐拉大，学生便更不愿意与教师交流真实的思想了。对话式日志有很多的优点，例如：它为学生提供了阅读、写作和与教师交流的机会；给学生提供了表达自己的见解、想法、意见的机会；为师生间密切关系和增进理解创造了有利的条件；及时为教学提供反馈；为教师了解每个学生的需求、个性特征和发展潜力提供了信息。

在实际的操作中，教师应该在学期的一开始便向学生解释对话式日志的目的和意义，向学生说明可能在开始时可能会遇到的问题或困难，例如：不知从哪里下笔；没有什么内容好写；不敢写真实的想法；担心写得不好会影响学习成绩等等。教师应及时地帮助学生克服畏难情绪，鼓励学生参与交流，积极锻炼写作的能力，并应提出具体和明确的要求。教师应向学生解释清楚，虽然对话式日志叫日志，但不一定每天都写，只要是自己觉得有意义的事情就可以写下来，但是每周至少写三至四句话，多写不限等。学生可以选择自己感兴趣的话题，比如学校、课程、朋友、个人兴趣、计划等等。教师在反馈中不必对学生的语言和表达方式进行批改，只需要对内容提出看法，这样就会节省很多时间。如果我们把对话式日志很好地加以利用，不仅对学生的学习会有很大的促进，而且还可以为教师的教学研究提供非常宝贵的数据。对于语言能力有限的学生，教师可以允许其使用双语，甚至可以允许他们通过插画和图形

的方式来表达自己的想法。

关于使用日志的方式收集数据的优势与局限性总结如下（见表 7.3）：

表7.3 日志的优势与局限性

日志	
优势	局限性
<ul style="list-style-type: none">● 操作简单、即时，有助于记忆和反思。● 能够帮助教师和学生发现自己在教与学中存在的问题。● 可以通过记日志的方式帮助教师找到教学过程中的问题和提出假设。● 可以提供教学的一手信息。● 可以连续地记录课堂事件及教师和学生的反思。	<ul style="list-style-type: none">● 主观性较强。● 需要经常写。● 需要花费时间。

二、问卷调查

（一）什么是问卷调查？

问卷调查是研究者使用统一的、经严密设计的问卷来收集数据的一种方法。与访谈相比，问卷可以比较快地、一次性大范围地收集关于某个研究主题的信息。首先，设计者要明确自己要通过问卷获得什么样的信息，需要问一些什么问题，需要设计多少种可能的答案，采用什么样的方式进行统计等。通常，在设计问卷前研究者需要先以访谈的方式在小范围内了解有关研究主题的信息和可能得到的答案，为设计问卷打基础。在设计问卷时，要注意选择问题的类型，仔细斟酌所设计的问题和所提供的答案。在问卷正式使用前需要对问卷进行小范围试测，进行小范围试测的目的主要有以下几点：（1）看看问卷中的问题表述、语句表达是否清楚、明确，能否被填写问卷的人理解；（2）可以对一些答卷人提出的合理的而没有在问卷中包括进来的问题进行补充；（3）看看问卷需要花多少时间才能填写完。然后根据反馈信息进行修改，之后再印刷和大量发放。对于小学生的问卷，Hopkins（1985：134）建议应采用更加简单的方式，使孩子们喜欢做、愿意做，也能够做，比如：用小笑脸的图形表示高兴和喜欢，用哭脸的图形表示不高兴或不喜欢等。

(二) 问卷的题目类型

问卷题目的问题类型总体分为两种：封闭式问题和开放性问题。前者是指给出问题并提供选项供答卷人选择；后者则指提出问题，答案由答卷人根据个人情况自由回答。

封闭式问题一般有以下四种类型：

1. 提供几种不同的选项供答卷人选择或补充。例如：

以下说法中哪一条最符合你的想法？_____

- A. 批改作文是教师的事，学生不可能改好。
- B. 学生应当互相改作文，这样才能有进步。
- C. 应由学生自己修改作文为主，教师只是补充修改，这样效果最好。
- D. 批改作文主要还是要靠教师。
- E. 教师提供范文供学生学习和背诵。
- F. 其他（请补充）_____

2. 从几种分类中作出一个选择。例如：

(1) 你平时完成一篇书面表达作业的时间为：_____。

- A. 0—10 分钟
- B. 11—20 分钟
- C. 21—30 分钟
- D. 30 分钟以上

(2) 你每天平均做作业的时间是：_____。

- A. 1—2 个小时
- B. 2—3 个小时
- C. 3—4 个小时
- D. 4 个小时以上

3. 将一些选项按要求排出顺序，从最重要到最不重要。例如：

(1) 下面是英语写作中同伴评价所涉及的内容，请按照你认为的重要性排序（最重要排 1，其次排 2，其余类推）。

你的排序为：_____

- A. 拼写
- B. 标点
- C. 篇章结构
- D. 时态
- E. 书写
- F. 逻辑
- G. 内容要点
- H. 用词
- I. 句式
- J. 切合主题

(2) 把下列课堂活动按你喜欢的程度排列顺序，排出前三名。最喜欢的排 1，其次是 2，再次是 3。请将字母按照你选择的排序写在所给的横线上：_____。

- A. 全班齐声回答问题
- B. 个别同学回答问题

- C. 小组讨论
- D. 角色表演
- E. 猜词竞赛
- F. 看图说话
- G. 看图写作文
- H. 其他(可补充)_____

4. 给出每个题目的量化等级, 答卷人根据自己的情况或意见选择其中的一个等级。例如:

(1) 以下哪种情形最符合你的表现/意见, 请在相应数字上画圈。

	完全符合	完全不符合
A. 我总是积极参加小组活动。	5 4 3 2 1	
B. 通过小组活动, 我与同学的关系更加融洽。	5 4 3 2 1	
C. 我愿意代表小组在全班发言。	5 4 3 2 1	
D. 小组活动不如个人学习有效果。	5 4 3 2 1	
E. 我希望老师多组织小组活动。	5 4 3 2 1	

(2) 完全赞同 完全不赞同
 当教师提问学生时, 应适当延长等候时间。 5 4 3 2 1

(3) 你对在英语写作教学中采用同伴 完全赞同 完全不赞同
 评价的态度是 _____。 5 4 3 2 1

除了封闭式题目, 问卷还可以采用开放性问题, 答案由答卷人自己写出。开放性的题目有利于研究者比较深入地了解研究对象对某些问题的看法以及背后的原因等, 对研究会很有启发。研究者也常常会得到在设计时没有预计到的结果或反馈。但也因为这类问题的开放性和答案的不可预测性等特点, 分析时难以进行量性或对比分析, 因此, 一份问卷中开放性题目不宜过多, 一至两个即可。例如:

1. 你认为对你而言, 学习英语最困难的地方是什么?
2. 请你说说对本学期所开展的作文自评和互评活动的看法, 你觉得这种方式有什么优点? 或者有什么问题? 你有什么建议?

(三) 问卷的结构

问卷的结构一般包括六个部分：(1) 问卷标题；(2) 问卷前言/说明；(3) 指导语；(4) 个人信息；(5) 问卷题目及选择性答案；(6) 结束语。

问卷标题，是对问卷的目的和内容的最简洁、最高度的概括。**问卷前言/说明**，是对问卷的目的、意义和内容的简要说明，征得答卷人的合作。问卷前言/说明可以包括：(1) 研究者的自我介绍；(2) 调查内容介绍；(3) 调查目的和意义介绍；(4) 调查程序，比如答题时间、回收时间等；(5) 调查者对受访者的保密承诺。为了增加问卷的回收率，在问卷说明中要尽量注意措辞，尽量做到语气友善、态度诚恳。**指导语**是用来说明对答卷的要求、注意事项等。指导语是问卷中非常重要的部分，从某种意义上说，它决定着答卷的质量。指导语中要说明对于答题的要求，例如：是只能选一个答案，还是可以多选。如果指导语不清楚，答卷人就不可能按照要求作出选择，整个答卷都有可能作废。指导语可以出现在问卷说明部分，对整个问卷如何作答作出说明，也可以针对具有不同的作答方式的具体的题目，在相应的题目前面写清楚指导语。在指导语之后，一般是相关的**个人信息**部分，即答卷人的背景信息，例如：答卷人的教育背景、年龄段、性别等。**问卷题目及选择性答案**，是问卷的核心部分。这部分的问题与研究的目的和内容密切相关。一般由封闭式问题和开放式问题两个部分构成。教师可以针对自己的研究课题设计出不同类型的问题，以便从多方面了解学生的学习态度、学习目的、学习需要、学习困难和对教学的想法。**结束语**一般用于表示对答卷人的谢意，可以放在个人信息部分之前或者之后，也可以放在问卷的最后。下面是问卷标题、问卷前言/说明、指导语的举例。

在高中英语写作课中使用同伴评价策略的问卷调查

亲爱的同学：

你好！

这是一项有关高中英语写作课堂教学中同伴评价状况的调查。所谓同伴评价，就是指在英语写作教学活动中，教师组织同学之间相互评价对方写作的优点和存在问题的一种学习活动。问卷中的每个题目，都是从不同侧面来描述你对同伴评价的理解和认识。由于每个人对同伴评价的认识和感受不同，因而你的回答没有正确和错误之分。请你仔细阅读并按题目要求加以回答。注意：(1) 每道题都要

回答，不要有遗漏，也不必费时去考虑，凭第一感觉回答就行了；
(2) 请根据你的真实情况回答每个问题。你的回答仅供研究之用，
请不必顾虑。

回答问题之前，请先填上你的个人资料。

谢谢合作！

(四) 设计问卷应注意的几个问题

1. 紧密围绕研究问题进行问题设计

在设计问卷时，首先要明确自己的调查或者研究的目的和问题是什么，要根据研究问题设计相关的调查维度，例如：态度维度、行为维度、环境维度、影响因素维度等。在此基础上，再具体设计每个维度下的问题和选项，要防止问卷的设计过于随意或由于考虑不周而漏掉一些必要的信息。

2. 问卷长短适宜，问题直截了当

如果问卷过长，答卷人就需要花较多的时间答题，这可能会导致答卷人不耐烦，或者会引起答卷人的反感，从而影响研究的完整性和真实性。问卷中问题的表述要尽量直接、明确、简洁，不绕弯子，避免啰嗦。

3. 避免问卷设计中的一些常见问题

在问题设计中要特别避免诸如诱导性问题、概念模糊的问题、模棱两可的问题、对记忆有特殊要求的问题、敏感性问题、假设问题和双重问题等。问卷的措辞要尽量避免使用专业性过强的语句或者双重否定句。对这些经常出现的问题分别举例如下：

(1) How do you like my new way of teaching vocabulary?(诱导性问题)

(2) How much help do you think your teacher has given you?(概念模糊问题)

A. A great deal. B. Just enough. C. Not enough. D. Not at all.

(3) If you do not have to take the final exam, how would you plan your time for the review?(假设性问题，事实上不可能发生)

(4) 你上个学期共写了多少次作文?(对记忆有特殊要求的问题)

(5) Which teacher do you like better, your Chinese teacher or your English teacher?(敏感性问题)

(6) Do you find English class useful and enjoyable? (双重问题, 英语课可能有用但没有意思)

(7) Do you like task-based language teaching? (专业性太强, 答卷者可能不理解)

- A. Very much. B. Not very much.
C. Not at all. D. No opinion.

(8) 我在写作文时尽量不使用自己拿不准的词组或句型。(双重否定句)

4. 决定采用署名还是匿名方式

设计问卷时要考虑好问卷是采用匿名方式, 还是要求答卷者写出真实姓名。在教育研究中匿名的问卷使用得比较多, 在分析时可以采用编号的方式进行整理和分析, 保证答卷人与所获得的该问卷的信息编号一致。除非需要作必要的相关分析, 比如调查分析答卷人与其学习成绩的关联时, 才可能需要答卷人写出姓名, 一般问卷均采用匿名的形式, 这样可以使学生更自由地表达自己的观点。

5. 问卷设计初稿的试测与修改

一般说来, 问卷设计初稿完成后都或多或少会存在着一些问题, 因此, 需要将初步设计出来的问卷初稿在小范围内进行试测, 以便发现并弄清问卷初稿中存在的问题。试测的方式可以邀请同行或与被调查对象情况相仿的人员试答题, 这样做的目的是了解被调查者是否乐意回答和能够顺利地回答出所有的问题, 也就是说, 看看问卷中每个问题的表述是否存在语句不清、多余或遗漏的地方, 问题的顺序是否符合逻辑, 问题的方式以及选项是否合理。此外, 我们还要看看回答的时间是否合适等。试测后如果发现问题, 应根据反馈进行必要的修改, 使问卷更加完善, 以保证所收集的数据具有较好的信度和效度。试测与正式调查的目的不同, 它并非关注问卷的结果, 而是力求发现问卷在设计等各方面存在的不足与缺陷, 以便于修改和完善。关于问卷调查的优势与局限性见下表(表 7.4)。

表 7.4 问卷调查的优势与局限性

问卷调查	
优势	局限性
<ul style="list-style-type: none">● 容易组织, 信息反馈快。● 可提供直接和大量的信息。	<ul style="list-style-type: none">● 准备工作量大, 问题设计难。● 难于得到深层的反馈。

(续表 7.4)

优势	局限性
<ul style="list-style-type: none">● 可以在大范围内使用。● 数据可以量化、易于统计和分析。	<ul style="list-style-type: none">● 取决于答卷人对问题的理解。● 学生可能倾向于“正确答案”。● 数据分析量大。

(五) 调查问卷举例

以下是三个调查问卷的举例，第一个问卷是关于课程评价的问卷，第二个问卷是关于课堂教学情况的调查问卷，第三个问卷是关于同伴评价在高中英语写作课当中使用情况的调查问卷，供参考。

例一：

学生课程评价问卷

(参见 McKernan, 1991: 203)

课程名称：_____ 任课教师：_____

学校及班级：_____ 日期：_____

请根据你对本课程的感受对课程进行评价。采用 1—7 的数字方式，1 表示最低，7 表示最高，请仔细阅读下列题目并在你选择的数字上画圈。

- | | | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. 课程目标明确、适当。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. 课程结构清楚、明白。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. 教师与学生关系融洽。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. 教师努力帮助学生取得好成绩。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. 课程使你在知识与技能上都有所提高。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. 教师的教学方法和教学手段有效。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. 课程促进了你的思维发展。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. 你对课程的阅读材料满意。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. 你认为课程的课业负担合适。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. 你认为课程的难度适当。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. 课堂讨论效果好。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. 你喜欢教师上课的方式。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. 教师注意引发学生的兴趣。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. 教师组织教学有效。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. 教师讲解问题清楚明白。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. 教师课堂声音洪亮。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

17. 教师注重课堂中学生的参与。 1 2 3 4 5 6 7
18. 教师教学热情高、精力充沛。 1 2 3 4 5 6 7
19. 教师能及时帮助有困难的学生。 1 2 3 4 5 6 7
20. 你认为你的课程成绩应该是 _____ (1 = 不及格; 2—3 = 及格; 4—5 = 中; 6 = 良; 7 = 优)。
1 2 3 4 5 6 7
21. 你对本课程还有什么建议和要求?

谢谢合作!

例二:

关于泛读课教学调查问卷

本问卷旨在调查同学们对本学年泛读课教学的看法和意见,目的是为了进一步改进泛读课的教学。本问卷采用不记名方式,请仔细阅读每个题目,并根据实际情况作答。谢谢合作!

性别: 男 女 年级: _____ 班级: _____

- 经过一年的泛读课的学习,你感觉自己在哪方面收益最大?
增加了语法知识 扩大了词汇量 培养了阅读技巧
其他(请注明) _____
- 你认为根据不同的阅读目的采用不同的阅读方式很重要吗?
非常重要 重要 不太重要 不重要
- 通过近一年的学习,你如何评价自己在下列阅读技巧方面的进步?

(1) 略读:	<input type="checkbox"/> 进步很大	<input type="checkbox"/> 进步较大	<input type="checkbox"/> 有所进步
	<input type="checkbox"/> 进步不大	<input type="checkbox"/> 没有进步	
(2) 寻读:	<input type="checkbox"/> 进步很大	<input type="checkbox"/> 进步较大	<input type="checkbox"/> 有所进步
	<input type="checkbox"/> 进步不大	<input type="checkbox"/> 没有进步	
(3) 预测:	<input type="checkbox"/> 进步很大	<input type="checkbox"/> 进步较大	<input type="checkbox"/> 有所进步
	<input type="checkbox"/> 进步不大	<input type="checkbox"/> 没有进步	
(4) 概括大意:	<input type="checkbox"/> 进步很大	<input type="checkbox"/> 进步较大	<input type="checkbox"/> 有所进步
	<input type="checkbox"/> 进步不大	<input type="checkbox"/> 没有进步	

- (5) 根据上下文猜词: 进步很大 进步较大 有所进步
进步不大 没有进步

4. 请在下列课堂活动中选出对你的阅读技巧的提高最有帮助的两项活动,在所选项目前用1、2、3标出顺序,1表示最有帮助,2表示其次,3表示再次之。

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 读前讨论题目 | <input type="checkbox"/> 读后概括总结 |
| <input type="checkbox"/> 读前根据词汇预测大意 | <input type="checkbox"/> 读后写出文章的提纲 |
| <input type="checkbox"/> 读前介绍文章背景 | <input type="checkbox"/> 进行推论分析的讨论 |
| <input type="checkbox"/> 阅读技巧的讲解和讨论 | <input type="checkbox"/> 其他(请注明)_____ |
| <input type="checkbox"/> 阅读中记笔记、填信息表 | |

5. 课上发的阅读补充材料对你的阅读能力的提高有帮助吗?

- 帮助很大 有所帮助 帮助不大 没有帮助

6. 你对今后的泛读课教学有何建议?

感谢你的合作!

例三:

在高中英语写作课中使用同伴评价策略的调查问卷

亲爱的同学:

你好!

这是一项有关高中英语写作课堂教学中同伴评价状况的调查。所谓同伴评价,就是指在英语写作教学活动中,教师组织同学之间相互评价对方写作的优点和存在问题的一种学习活动。问卷中的每个题目,都是从不同侧面来描述你对同伴评价的理解和认识。由于每个人对同伴评价的认识和感受不同,因而你的回答没有正确和错误之分。请你仔细阅读并按题目要求加以回答。注意:(1)每道题都要回答,不要有遗漏,也不必费时去考虑,凭第一感觉回答就行了;(2)请根据你的真实情况回答每个问题。你的回答仅供研究之用,请不必顾虑。

回答问题之前,请先填上你的个人资料。

谢谢合作!

个人信息

性别：男 / 女 年级：_____ 学英语的年数：_____

你对自己英语写作水平的基本评价是：A. 非常好 B. 还不错 C. 一般 D. 不太好 E. 很不好

◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆

1. 你认为同伴评价对于提高英语写作水平 _____。
非常有用 5 4 3 2 1 完全没用

2. 你认为在英语写作教学中使用同伴评价策略 _____。
非常必要 5 4 3 2 1 完全不必

3. 对英语写作教学中的同伴评价策略，你是 _____。
非常理解 5 4 3 2 1 完全不懂

4. 你在英语学习中自己使用同伴评价策略的能力 _____。
非常高 5 4 3 2 1 非常低

5. 在英语写作课上使用同伴评价方式，你是 _____。
非常愉快 5 4 3 2 1 很不愉快

6. 在英语写作课上，同伴评价的方法你是 _____。
经常使用 5 4 3 2 1 从未使用

7. 你认为同伴评价策略对你的英语写作 _____。
很有作用 5 4 3 2 1 作用不大

8. 你对在写作教学中运用同伴评价策略的态度是 _____。
非常愿意 5 4 3 2 1 很不愿意

如果不愿意，原因是：

(1) _____

(2) _____

9. 你认为教师对英语写作教学中的同伴评价策略理解得 _____。
非常清楚 5 4 3 2 1 非常模糊

10. 你认为教师在英语写作教学中使用同伴评价策略 _____。
非常熟练 5 4 3 2 1 非常陌生

11. 你认为目前教师在英语写作教学中使用同伴评价策略的频率是 _____。

经常使用 5 4 3 2 1 很少使用

12. 下面是英语写作中同伴评价所涉及的内容，请按照你认为的重要

性排序。(最重要排1, 其次排2, 其余类推)

你的排序: _____

- A. 拼写 B. 标点 C. 篇章结构 D. 时态
E. 书写 F. 逻辑 G. 内容要点 H. 用词
I. 句式 J. 切合主题

13. 在写作中你经常出现的问题是什么? (请参照第12题所给选项进行排序, 最容易出现的问题排1, 其次排2, 其余类推)

你的排序: _____

14. 你认为你的同伴可以通过同伴评价挑出哪些方面的问题? (可多选, 选项如第12题)

你的选项: _____

15. 你认为同伴评价用多少分钟合适?

- A. 5分钟之内。 B. 5—10分钟。
C. 11—15分钟。

16. 你愿意同伴以什么样的方式评价你的写作? (请按最愿意的方式排序, 最愿意排1, 其次排2, 其余类推)

你的排序: _____

- A. 只给分数 B. 标出错误
C. 标出并改正错误 D. 只写评语
E. 其他(请补充) _____

17. 在同伴评价活动中, 你愿意在同伴面前展示你的习作吗?

非常愿意 5 4 3 2 1 很不愿意

18. 在同伴评价活动中, 你愿意欣赏对方的习作吗?

非常愿意 5 4 3 2 1 很不愿意

19. 在写作课上, 你最愿意与哪类同学进行同伴评价?

基础非常好 5 4 3 2 1 基础非常差

20. 要提高自己的英语写作水平, 你认为最好的方法是什么? (请至少列出你认为最好的三种方法, 最好的排1, 然后依次排列)

(1) _____

(2) _____

(3) _____

再次感谢你的参与!

三、访谈

(一) 什么是访谈？

访谈是社会研究的一个重要方法，是指访谈者对被访谈者面对面的直接调查，是通过口头交流的方式获取有关资料的方法。采用访谈的方式可以使研究者获得很多在观察和问卷调查中得不到的信息，因为访谈可以使我们了解受访者的内心活动、真实的想法和观点。在当今这样一个信息技术时代，访谈的形式也更多样，除了面对面访谈外，还可以有电话访谈和电子邮件访谈。当然，在行动研究中，我们所访谈的对象主要是学生和同行教师，更多可能会采用面对面访谈的方式，也可以有笔谈或者电子邮件访谈的方式。在面对面访谈中，可以采用个别访谈，即一对一式，也可以采用小组式的集体访谈。小组访谈亦被称为焦点集体访谈（focus group interview），即多人围绕一个主题从不同的角度进行探讨。因此，被访谈者之间也可以相互进行交流和激发，以形成更多的观点和更深刻的思考。这种访谈方式既可以节省时间，也能够使学生不会感到过于拘束和担心，有利于研究者收集到不同角度的有价值的信息。但是也要注意，有些学生可能会因为是集体访谈而不愿意在其他同学面前说出自己的真实想法。如果有条件和可能的话，教师可以让学生自愿组成小组一起参加访谈。还有一点值得注意的是，访谈的气氛非常重要，我们访谈的对象都是有思想、有感情、有心里活动的活生生的人，因此访谈的过程首先是人与人的交往的过程，“访谈者只有在与被访谈者的人际交往过程中，与被访谈者建立起基本的信任和一定的感情，并根据对方的具体情况采取恰当的方式，才能使被访谈者积极配合，坦率地说出他们的真实思想、观点、态度、情感、喜好等有关情况”（董奇，1992：234）。在集体访谈中，最常见的形式是，这种访谈通常聚焦于同一主题，人数通常在6—8人，人数如果少一点，可以4—5人，但最多不要超过8人，因为人数过多会对记录和录音转写带来困难。

选择好访谈对象也是非常重要的。研究者要根据研究的目的和研究问题来决定访谈的对象。访谈对象的选择应注意具有一定的代表性，男生女生的比例、学习好与学习不太好的学生的比例等都要考虑到。访谈前最好准备录音笔，对访谈进行录音有利于我们保留完整的信息，可供需要时查阅，在录音的同时也应做好笔记，特别是哪些话是哪个被访谈者说的要做好记录。但值得注意的一点是，录音一定要经过被访谈者的

同意。对学生进行访谈在行动研究中是一个很有价值的数据来源，当然必要时也可以访谈学生家长及我们自己的同事。选择谁来进行访谈也由自己的研究问题决定。Stringer (2004, 见Izzo, 2006: 46) 认为,“在行动研究中, 使用访谈来收集数据可以使我们更认真地聆听人们说什么, 我们可以记录下被访谈者用自己的话来表达对意见、事情的看法, 可以用被访谈者自己的认识 and 解读来帮助我们形成计划。”

(二) 访谈时应注意的问题

为了成功地组织好访谈, 教师还应注意以下事项:

1. 要做一个好的聆听者。访谈时应表示出对访谈内容的兴趣, 注意力集中, 不应在被访谈者发言时随意打断或插话; 应表现出对被访谈者的充分尊重, 不要自己不停地说, 而主要要让访谈对象说, 以访谈对象的回答为重。

2. 作为访谈者要充分放松。如果你紧张, 被访谈者也会紧张; 你放松, 被访谈者也会放松。

3. 如果被访谈对象是学生, 要事先向学生说明访谈的目的, 特别是不能让学生感到他们不能提出不同的意见。学生一般都会担心他们的意见如果与你的不同, 可能会有不好的结果, 所以学生可能不会说出自己的真实想法。要向学生反复说明访谈中没有正确答案之说, 更不会因为访谈而影响学生的成绩等, 学生的任何想法和意见, 只要是真实的都应受到欢迎。

4. 访谈前应准备好访谈提纲, 将需要问的一些问题都写下来, 以保证所需要的信息都能采集到。

5. 在访谈中, 所提问题应尽量简单易懂。为避免被访谈者对所提的问题没有听清楚或者不明白, 访谈者有必要重复自己的问题, 有时还需要对一些问题的必要解释或说明。

6. 如果访谈需要录音, 则需要在访谈前将设备准备好, 在被访谈者同意的前提下, 确保对访谈过程进行完整的录音。

7. 访谈时间不宜太长, 应尽量按照事先的时间安排, 简短而有针对性。

(三) 访谈的类型

根据研究者对访谈结构的控制程度不同, 访谈一般有三种类型: 有结构访谈 (structured interview)、无结构访谈 (unstructured interview)、半结构访谈 (semi-structured interview)。

1. 有结构访谈

有结构访谈是指按照有完整结构的问卷形式而进行的正式访谈，既有问题也有答案供被访谈者选择。有结构访谈对提问的方式和顺序、被访谈者回答的方式以及记录访谈的方式都有明确的要求。它的好处是访谈结果便于统计分析，易于比较不同的答案。但是这种访谈缺乏弹性，访谈者和被访谈者均不能根据双方的具体情况灵活地改变问题或答案。

2. 无结构访谈

无结构访谈是指访谈者按照一个粗线条的提纲进行访谈，对于提问的方式、所提的问题、回答的方式、访谈记录的方式等没有统一的要求，访谈者可根据具体情况灵活处理，同时也允许被访谈者提出问题。

3. 半结构访谈

半结构访谈是比较常用的访谈形式。其访谈的问题是有结构的，教师要针对自己的研究课题设计好一些问题，问题一般采用开放性的，同时备一些提示，必要时可以启发被访谈者。在半结构的访谈中，访谈者可在访谈中根据实际情况或需要灵活地改变和增加问题，对于被访谈者的回答方式没有一定的要求，同时也允许被访谈者提出问题。

（四）访谈的技巧问题

无论是结构访谈、半结构访谈，还是无结构访谈，在访谈过程中都需要做好记录。记录的方式有两种：一是笔录；二是用录音笔录音，录音后将所录内容进行文字转写，然后再进行分析和讨论。访谈是需要一定的提问技巧的。如果问题设计得不好，准备得不充分，很可能无法获得你所需要的信息。

请比较下面两个访谈案例，它们因不同的提问方式带来了不同的访谈结果（Maykut & Morehouse, 1994: 90）。

访谈一：

T: 你认为英语课怎么样?

S: 挺好的。可以。

T: 你觉得有兴趣吗?

S: 当然。

T: 教材怎么样? 还有趣吗?

S: 还行。

T: 你觉得作业量大吗?

S: 肯定是不小。

T: 其他同学也跟你的想法一样吗?

S: 我想是吧。

访谈二:

T: 我想了解一下同学们对我的这门课的教学、教材及作业等都是怎么想的。请你想一想你会怎样对别人描述这门课程。

S: 我觉得这门课还是挺有意思的,能吸引我。在有的课上我没有事情可做,就干坐在那里。也不知是为什么,我在您的课上参与很多,可能是因为您让我们做很多小组活动吧。

T: 我是很希望你们都能参与,我觉得参与能使我们学到更多的东西。我想问问你关于教材的问题。你是怎样预习和准备课堂讨论的?

S: (停顿)我原来是像阅读其他教材一样,从头读到尾,用笔标出一些重点来。但我发现这样做并不能帮助我回答您在课堂上提出的问题,我上一次的测验成绩也很不理想,所以我改变了阅读的方式。像您说的那样,想想如果作者就坐在我的身边,我会问她什么问题。我把问题写在书的空白处。这样做还挺有帮助的,但是有时自己也觉得挺好笑的。

T: 我觉得你的作业做得不错。你一般是怎样完成作业的?

S: 我发现把作业完成好挺难的,因为各种作业都很多。我目前还能完成得了,不过想想将来,我也不知道我能不能坚持下去。

T: 其他同学怎么样?你觉得他们对作业的看法跟你的看法一样吗?

S: 我只能代表跟我比较要好的同学的想法,我们都担心作业太多了做不完。

从以上的两个访谈我们可以发现,在访谈一中教师所用的是封闭式问题,问题都是一般疑问句,因此所引导出的回答十分有限。而在访谈二中,教师使用了开放式问题,更多地把话语权交给了学生,让学生从自己的角度去描述课程,交流感受,学生所提供的信息量就大多了。因此,从中我们可以看出,提问的技巧会带来完全不同的信息和信息量,

访谈的问题设计是一个非常重要的环节。

访谈三是一个集体访谈的实例，从中我们可以看到集体访谈的一些特点，了解通过集体访谈教师能得出哪些结论，又能发现哪些问题。关于集体访谈，研究者要清楚的一点是，对集体访谈数据的分析不是根据某一个个体的观点进行分析进而得出结论，而是以一个群体的观点为分析单位，即使在这个群体中，大家有不同的观点。在访谈学生时，特别是年龄较小的学生时，建议采用集体访谈，这样可以降低学生面对教师的焦虑感，更有助于得到真实的信息。

访谈三：

T: 你们认为我们这学期的课上和课下开展的活动怎么样？哪些活动给你们留下了深刻的印象？

S1: 嗯，有些活动挺有意思的，比如跟秘密朋友通信的活动。我明明知道有一个跟我通了很长时间信的朋友在哪个班，但我就是不知道他是谁，挺有意思的。

S2: 我也喜欢这个活动。我能就许多问题发表自己的看法，而且对方还不知道我是谁。我要看很多东西，这样才能有的写。

S3: 您让我们每次写信至少要用上五个新学的单词或词组，我觉得这个挺好的。这样我就不经意地把词组都练习了。为了不出错，有时候我得查课文，看笔记。再用的时候，我的印象就挺深的了。

T: 你们都这么认为吗？

S4: 是。我现在都养成习惯了，不管是说英语还是写英语都有意识地用课上新学的一些词组。

T: 你们认为我们做的求职采访的活动怎么样？

S5: 挺实用的。

S6: 我也这么认为。通过分析课文我们知道了面试的大概过程、可能提出的问题，还有模拟面试，这对我们将来找工作太有帮助了。

S5: 而且我们知道了如何写简历。

S7: 但我觉得这种模拟练习太浪费时间了。有的组能够学以致用，但像我们组……我是被面试的，我的搭档只是问了我几个简单的问题，例如：你叫什么名字？哪儿毕业的？其他就问不出什么了，我们干耗在那儿。

S5: 那你可以问他问题呀。像我就问了一大堆什么有没有培训、保险之类的问题。这样他就不得不回答你, 面试不就进行下去了吗?

T: Susan, 你是怎么做的?

S8: 我准备的一点儿也不好。在那么短的时间里我想不出那么多的问题, 不知说什么好。

T: 那你在其他的小组活动中表现得怎么样? 比如, 考试作弊那一课的讨论。

S8: 我们小组成员都非常活跃, 我根本插不上嘴。我只管记录他们说的话, 不过这一课的单词和词组什么的, 我记得挺熟的。

S9: 我跟你正好相反。我倒希望我们组的同学都活跃一些, 但他们总是说得很少。每次都是我一个人发言, 我成了一枝独秀了。

T: 那么说, 小组活动没有能够给你们应有的锻炼?

S8: 也不是。我觉得听他们说也是一种锻炼。虽然我在小组活动中表现一般, 但我觉得我可以在“录音周记”中很好地表现自己。

S9: 我也有同感。以前从来没有人指出我的发音问题。我知道我的发音不好, 但我不知道问题出在哪里。这虽然不影响考试成绩, 但我觉得对我将来找工作有影响。

S6: 我每次都盼着您早日还给我们磁带, 我好听评语。

S3: 可惜这个活动轮得次数太少了, 一个学期才四次, 多轮几次就好了。

T: 你们对每周的小测验有什么看法?

S10: 我觉得挺有效的, 逼着我必须去复习, 把没弄清楚的再弄清楚。

S2: 那是你的看法, 我一点也不喜欢小测验, 每个周末我都过不好。

S5: 就是的。我们专业课需要学的东西就够多的了, 压力和负担太重了。我们主要是不知道您要考什么, 必须把所有的内容都复习一遍, 任务量就太大了。

从以上的访谈中教师可以得到很多信息, 比如哪些活动有效, 像写信的活动、录音周记的活动以及一些课堂的小组活动都很有效。但同时教师也了解到哪些地方还需要改进, 比如小组活动的组织问题和小测验的问题等。在小组的访谈中, 学生们对问题的看法不管是相同的, 还是不同的, 都能比较充分地发表出来, 说明访谈的气氛是比较宽松的。

在这种集体访谈中，学生可以在听了别的同学的观点后，被激发出自己的想法，这种互相倾听、共同讨论的氛围可以使访谈者获得更充分的数据。

(五) 访谈中的提问类型

我们在访谈中可以问的问题很多，一般来说，提问的问题主要是开放性问题，类型可以有以下几种：

- 为什么一类的问题：Why do you stop coming to the meetings?
- 了解有关情感的问题：Did it bother you? How did you feel about it?
- 引导性问题：What do you think about it?
- 回顾性问题：What did you remember about the text?
- 比较性问题：Which type of homework do you prefer?
- 体验性问题：Have you tried to use the dictionary?
- 表述性问题：Describe your first experience of speaking in front of the whole class.

(六) 设计访谈提纲

设计访谈提纲是访谈前的必要步骤，下面是一个访谈提纲的举例（根据 Wallace, 1998: 150 修改）。

被访谈者：	计划持续时间：
日期：	访谈开始时间：
地点：	访谈结束时间：
访谈主题：学生学习英语的动机	
1. 你学习英语多长时间了？How long have you been studying English? 2. 你为什么要学习英语？Why did you choose to study English? (提示：商业/深造/社交/有兴趣…… Prompts: business/further study/social activity/hobby ...) 3. 如何描述你的学习动机？或者说学习的愿望是高还是一般，还是低？How would you describe your motivation (i.e. desire to study English) at this time: high/average/low? 4. 你觉得在学习的过程中你学习的动机有过变化吗？Would you say that your motivation has changed at all during your period of study? (提示：始终没变过/有过高也有过低/现在比以前高了/现在比以前低了 Prompts: constant/up and down/more now than at the beginning/ less now than at the beginning)	

5. 你认为在这段时间里是什么因素影响了你的学习动机？它们是怎么影响你的？What would you say are the things that have affected your motivation over your period of study? How did these affect you? (提示：教师/教材/其他学生/你自身的因素 Prompts: teachers/textbooks/fellow students/something in you)
6. 你能谈谈哪些事情，或者我们能做什么，可以改变或提高你的学习动机吗？Can you suggest anything that could happen or could be done at this time to improve your motivation? (提示：职业发展的需要/更多的时间/更好的大纲/更好的教师/更好的教材 Prompts: career development/more leisure time/better syllabus/better teachers/better textbooks)

作为数据收集的手段之一，访谈虽然有很多优势，但也存在着一些局限性，具体见下表（表 7.5）。

表7.5 访谈的优势与局限性

访谈法	
优势	局限性
<ul style="list-style-type: none"> ● 教师与学生可以面对面地交谈，并可就一些问题展开深入的讨论。 ● 访谈者（教师）可以掌控提问的内容。 ● 学生与教师都很熟悉，学生不会太紧张。 ● 可以在课间和课后进行。 ● 可以及时地了解学生的反馈。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 比较费时。 ● 录音可能会影响一些学生表达真实的想法。 ● 对于低龄的学生，他们不一定能清楚地表达自己的想法。 ● 参与访谈的人数有限。

四、课堂观摩

（一）行动研究中课堂教学观摩的意义

在教学行动研究中，课堂教学观摩有其特殊的意义和价值，与传统的课堂教学观摩有截然不同的性质。很多教师都有被观摩的经历，多半是“上级领导”出于检查教学质量和对教师进行评价的目的而进行的，或是教师要通过上公开课，把自己教学中最精彩的一面展现给其他的教师和领导。在这种观摩课中，教师往往处于被评价的位置，观摩的结果也往往不得而知。因此，多数教师对这种观摩教学的感受是紧张、不

安、担心。有时为了一节观摩课，教师要付出很多的努力，甚至要与学生提前“演练”，以达到预期的效果。而教学行动研究中的教学观摩不是以评价为目的的，它是为了开展对教学的研究，为了发现问题、分析问题和解决问题而进行的。观摩者往往是教师的同行或同事，观摩通常是根据研究课题的需要，有针对性、有目的地进行的。

一般情况下，教师在教学的同时要观察自己的教学情况是非常困难的。在行动研究中，为了有效地研究教学中某一个方面的问题和解决某一问题，教师可以主动邀请同事有针对性地对自已的教学进行观摩。观摩者可就某一个方面的问题提供客观的信息，例如：教师提问与学生回答问题的情况、课堂师生互动的模式和学生的语言输出量等，也可以请同事帮助分析课堂气氛沉闷的原因，或在实施新的教学方案后请同事观察改进的效果。在观摩活动中，观摩者需要记录观摩的内容或是根据事先讨论的目的和要求填写观摩记录表。在观摩课之后，教师应及时同观摩者进行交谈，征求和交换意见。为了保证观摩研究达到预定的目的，需要双方事先进行对观摩目的的讨论，确定观摩的内容和观摩记录的方式，设计观摩记录表等。

（二）观摩的步骤

Hopkins（1985：81）提出观摩应有三个步骤，如图 7.1 所示：

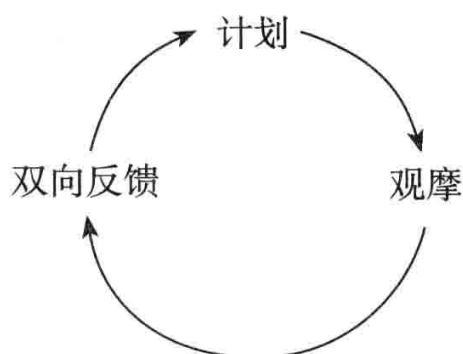


图 7.1 观摩的步骤

也就是说，第一步，观摩前双方要确定观摩的目的、内容和方式，作好必要的观摩准备，如设计观摩记录表等，然后进入观摩。第二步，在观摩中，观摩者根据观摩的目的和内容记录观摩的信息。第三步，观摩后，教师与观摩者交换观摩的意见。为了得到更真实的感受，观摩反馈应尽量在 24 小时之内完成。同时，双方反馈应在细致记录的基础上，

以事实为依据，以对话式的方式进行分析 and 讨论。特别要注意的是，观摩者与被观摩者的关系要建立在相互信任的基础上，应该完全是平等和互助的。观摩的目的不是为了评价，而是为了改进课堂教学实践，改进教学策略，提高教学效果。观摩不是为了改变教师的个性，也不是为了提出批评和评出等级。反馈时可以先是从教师本人的反思开始，在此基础上展开讨论。下面是 Hopkins (1985: 82) 提供的一个观摩过程的例子。

观摩前：被观摩教师 A 说明自己教学的目的、目标、方式和预期的结果，其中提到希望能尽可能地调动学生参与讨论。被观摩教师 A 与观摩教师 B 商定观摩的重点将集中在教师提出的问题和学生对问题所作出的反应上。他们采用座次表的方式记录学生回答问题的情况，主要记录哪个学生回答了问题，是否为自愿或是被点名。同时，观摩教师 B 需要记录被观摩教师 A 所提的问题。

观摩中：观摩教师 B 使用观摩记录表，记录了课堂上师生问答的互动情况。

观摩后：从记录表中他们发现，虽然课堂上学生讨论得还比较热烈，但是全班 30 个学生中，只有 12 个人发了言，所占比例并不高。教师提问的有些问题比较难，学生凭借现有的语言能力很难将问题回答清楚。另外，教师所提的问题在顺序的排列上不够科学，有时很难，有时又很容易。

结果：教师 A 计划在下次备课时对自己将要提问的问题进行分类和排序，从事实性问题开始逐步过渡到思考型和评价型的问题，并根据问题的难易程度有意识地请具有不同语言能力的学生参与回答，特别是要注意鼓励那些语言能力相对较弱的学生积极参与。

(三) 观摩的类型

观摩的类型一般有两种。一种是一般性的观摩，也可以说是一种开放型的观摩。这样的观摩没有主题，记录时也没有标准和固定的格式要求。对于那些还没有明确研究课题的教师来说，可以先采用这种开放型的观摩方式，请同行帮助发现问题和分析问题。

第二种类型为有主题的具体观摩类型，此类观摩有明确的目的和要求。观摩者需要就某些具体的方面收集数据。对于已经确定研究课题的教师来说，这种观摩所提供的信息更有意义和价值。关于采用课堂观摩方式收集数据的优势与局限性总结如下（见表 7.6）。

表7.6 课堂教学观摩的优势与局限性

课堂教学观摩	
优势	局限性
<ul style="list-style-type: none"> ● 在自然的教学环境中进行。 ● 可以观察到自然发生的行为。 ● 可以记录非语言的行为。 ● 提供第三者的客观与主观反应。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 开放式观摩的数据难以量化，整理和分析难度大。 ● 观摩者的主观性不可避免。 ● 观摩者的出现可能会影响学生的正常发挥。 ● 观察到的数据需要经过许可才可使用。

(四) 课堂教学观摩设计举例

下面所提供参考的课堂教学观摩设计例子既有开放型的观摩记录表，也有具体观摩类型记录表。教师可以根据自己的研究课题、研究目的设计相关的表格，也可以在现有表格的基础上对其加以修改后使用。

例一：开放式观摩记录表

表7.7 开放式观摩记录表

Name of the teacher:		School:	Class:
Number of students:		Time:	Observer:
Stages	What the teacher did	What the students did	Comments and suggestions
General impression and suggestions:			

例二：小组活动中的学生参与情况记录表

例二是一个关于小组活动情况的记录表，主要记录小组成员在讨论过程中的参与情况、参与的方式等。

表7.8 小组活动中的学生参与情况记录表

姓名	提问/引出话题	反应/回答	总计	备注
A	卅		10	积极主动、小组代表
B			2	自己写东西
C		卅	8	比较积极主动
D			5	用中文多

(注：关于小组讨论的内容可通过录音采集。)

例三：教师提问的范围、频率与顺序 (根据 Hopkins, 1985: 101 修改)

表 7.9 记录的是教师课堂上提问的情况，包括提问的范围、问题的数量、提问的顺序等。数字表示问题的序号，如果问题是对全班同学提问的，则记录在下面的横线上。

表 7.9 教师提问观摩表

讲台					
28	11		24		1
	10/23		3	27	29
	16		5/18	6/12	7/13
30		22	19	20/21	
		26		25	14/15
				4	

全班回答问题：

2/8/9/17

从上表的记录我们可以看出，教师这节课共提问了 30 个问题，有 6 名学生回答了 2 次，有 16 名学生则没有回答问题。后排的学生和教师右侧的学生没有回答问题的居多。教师是否需要调整提问的方式呢？但是这张记录表还不能全面反映学生回答问题是否是自愿，还是教师点名的。因此，为了更全面地记录实际的情况，教师还可以重新调整和设计适合自己需要的观摩表，例如用字母 V 表示学生主动回答，用字母 F 表示学生被动回答等。此外，如果要对教师提问的问题类型及学生回答问题的质量进行准确的分析，就需要使用录音笔进行录音，再把录音内容转换成文字进行分析。

例四：课堂互动观摩表

表 7.10 课堂互动观摩表

教师姓名：_____ 观摩时间：_____

课程类型：_____ 学生年级及人数：_____

记录人：_____

时间	教学环节/活动	互动模式	备注

注：互动模式类型
 T-SS（教师对全班活动）
 T-S（教师对某个学生活动）
 S-S（两人活动）
 Ss-Ss（小组活动）
 T-Ss（教师对小组活动）
 S-Ss（单个学生对全班学生活动）

例五：教师课堂提问观摩表

表 7.11 教师课堂提问观摩表

教师姓名：_____ 观摩时间：_____

课程类型：_____ 学生年级及人数：_____

记录人：_____

问题 类型	1常规 交流	2 课堂 管理	3 句型 训练	4 阅读 或听力 理解	5 高层 次思维	6 未分 类问题
提问数 量记录						
举例						

例六：课堂纠错观摩表

表 7.12 课堂纠错观摩表

教师姓名：_____ 观摩时间：_____

课程类型：_____ 学生年级及人数：_____

记录人：_____

纠错类型及方式	纠错方式	有错必纠	活动后纠错	指出错误让学生自己纠错	指出错误让他学生纠错	不纠错	其他	合计
	错误类型	语音错误						
		语法错误						
		用词错误						
		理解性错误						
		其他错误						
		合计						

例七：课堂评价观摩表

表 7.13 课堂评价观摩表

教师姓名：_____ 观摩时间：_____

课程类型：_____ 学生年级及人数：_____

记录人：_____

	所用语言（动作、实物）描述	表扬（A） 鼓励（B）
表扬或鼓励		

(续表7.13)

	所用语言（动作、实物）描述	批评（C）
批 评		

例八：佛兰德斯课堂互动情况分析表（见 Hopkins, 1985：100-101）

表7.14 佛兰德斯课堂互动情况分析表

学校：_____ 班级：_____ 日期：_____

教师：_____ 课程：_____ 观摩者：_____

记录表																	
01																	
02																	
03																	
04																	
05																	
06																	
07																	
08																	
09																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	

(续表7.14)

记录表																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			

观摩记录方法：

● 每3秒钟观摩者记录下最能反映课堂现状的一个分类号码，见下面的分类号说明。

● 类别号码按时间的延续顺延记录在小方格中，每个方格代表一个3秒钟。

● 每行共有20个空格，代表大约一分钟时间。整个表格可以记录30分钟的活动。如有必要，观摩者可以根据需要自制表格。

● 课堂的不同阶段可用一个斜线表示，表示上一个活动的结束和下一个活动的开始。

- 分类号说明：
- | | |
|------|-------------|
| 教师活动 | 1 与学生的情感沟通 |
| | 2 鼓励与表扬 |
| | 3 表示接受学生的观点 |
| | 4 提出问题 |
| | 5 讲解、发表个人看法 |
| | 6 给予课堂指示语 |
| | 7 提出批评 |
| 学生活动 | 8 点名回答问题 |
| | 9 主动回答问题 |
| | 10 沉默 |

例九：学生课堂行为表现观摩表

表7.15 学生课堂行为表现观摩表

	学生课堂行为表现	每出现一次 记录一次	评论
1	学生朗读课文（超过1分钟）		
2	学生默读课文（超过1分钟）		
3	学生做笔头练习		
4	学生在黑板上写字		
5	学生听老师讲课（超过1分钟）		
6	学生回答教师提出的问题（简短回答 2—3个词）		
7	学生回答教师提出的问题（较长回答， 比如一个以上完整的句子）		
8	学生主动回答问题		
9	学生被教师点名回答问题		
10	学生向教师提出问题（有关语言的）		
11	学生向教师提出问题（有关任务的）		
12	学生与学生在教学活动中开展交际		
13	学生与学生谈论与课堂学习无关的话题		
14	学生对教师的纠错作出反应		
15	学生对教师的纠错没有反应		
16	学生跟教师重复句子或课文		
17	……		

(五) 课堂教学观摩参考实例

以下几个例子是教师研究者在开展行动研究的过程中，实际观摩时所设计和使用的观摩表以及所做的真实记录，其中也包括观摩者的反思和评论。从中可以看出，观摩教学不仅仅对于被观摩教师是一个学习的过程，对于参加观摩的教师也是一个很好的学习和受教育的过程。观摩增强了教师的反思能力并锻炼了职业判断能力，对教学有很大的促进作用。

例一：高中英语课堂教学观摩记录（中文）

表7.16 高中英语课堂教学观摩记录（中文）

步骤	教师/学生活动情况	评论/建议
授课教师：戴老师 学生年级：高一 学生人数：20 主要课型：英语写作 记录人：王凌沛 主要教学内容：北师大高中英语教材 高一上册 模块1 Unit 1		
1. 热身活动	<ul style="list-style-type: none">● 播放英文歌曲，激发学生兴趣，引入本课话题。● 教师设置情景：作者与她的朋友Angela五年未见，最近收到Angela的来信，问学生这是一封个人书信还是商务书信。● 给学生设置课程目标——能够写一封个人书信。	<ul style="list-style-type: none">● 提问不够有效，没有高层次思维参与，属于简单层次的提问。● 课程目标可以再细致些，比如究竟是就哪个话题写一封什么样的信，因为初中阶段学生已经掌握了简单书信格式，所以课程目标应让学生更能产生兴趣。
2. 导入活动	<ul style="list-style-type: none">● 教师给每位学生准备了一个信封，内装有一封信。要求学生两人一组，把信中各段按正确顺序排列。● 教师订正答案。● 要求学生根据书信内容回答问题。	<ul style="list-style-type: none">● 指令清晰，难度不大，适合导入。● 教师应该追问学生选择的原因。● 教师能够在组间巡视指导学生。● 要求学生独立完成，可以给学生思考的时间和机会。● 复习既有知识。

(续表 7.16)

步骤	教师/学生活动情况	评论/建议
3. 语言建构	<ul style="list-style-type: none"> ● 在全班讨论答案，归纳书信主要涉及的几个话题，要求学生与具体段落联系起来。 ● 教师要求学生指出书信写作时间应该出现的位置。 ● 要求学生找出课文中认为有用的词句，在全班讨论。 ● 全班朗读，教师指出本文是非正式书信，所以用的词语也较非正式。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 哪方面“有用”？需要教师给出更加细致的例子。 ● 教师可以询问学生选择的原因，比如是词语运用地道，还是句子写得精干？
4. 写作准备	<ul style="list-style-type: none"> ● 要求学生首先想出自己书信的对象，希望了解对方的问题，自己准备写出的个人信息。让部分学生在班内展示分享。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教师能够及时指出学生所提问题中的不足之处，气氛活跃。 ● 写前准备充足，难度适宜。 ● 可以给一些小提示和建议，比如词数要求等。
5. 写作过程	<ul style="list-style-type: none"> ● 教师给学生充分的时间进行写作。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教师给出一些评价标准，让学生从侧面了解到一封好书信的要求。
6. 评价	<ul style="list-style-type: none"> ● 学生互评。 ● 邀请学生在全班展示。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 学生虽然没有完全完成书信写作，但是教师还是能够及时地询问学生将如何结尾。 ● 此部分缺少学生和教师的评价，展示流于形式。
7. 作业	<ul style="list-style-type: none"> ● 学生将未完成的书信作为家庭作业，已经写完的学生可以回家修改。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教师可以再提高一下层次的要求，让学生在课堂学习的基础上能够有更大的提高。

(续表 7.16)

<p>整体评价:</p> <p>1. 课程中规中矩, 教师能够关注学生的学习过程以及产出活动的评价。</p> <p>2. 感觉总体语言输入量相对少一些, 学生通过本节课所获得的新的语言知识和技能较为有限。</p>

例二: 小学英语课堂教学观摩记录 (英文)

表 7.17 小学英语课堂教学观摩记录 (英文)

<p>授课教师: 尹老师</p> <p>学生年级: 小学三年级</p> <p>记录人: 仇珊珊</p> <p>Date: June 25th, 2012</p>	<p>主要教学内容: 外研社新标准英语一年级起点三年级上册 Module 9 Unit 1</p> <p>教学目的: To learn vocabulary about sports events, understand the story in the textbook and use them to talk about Sports Day.</p>	
Stages	What the teacher/students did	Your comments or suggestions
Warming-up (2 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher invited students to ask questions. • Students stood up and did simple exercises after the teacher. • The teacher led to the topic by saying that doing exercises will make one stronger and stronger. 	<ul style="list-style-type: none"> • The warming-up part stimulated students' interest in learning and naturally led to the topic in this lesson.
Step 1 (whole-class work, 2 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher asked a question, "What do you know about sports?" • Students talked about their favorite sports events. The teacher asked them to demonstrate the events and corrected their pronunciation. 	<ul style="list-style-type: none"> • In order to learn whether students know the word meaning or not, the teacher asked students to demonstrate the meaning, instead of directly asking them the meaning.

(续表 7.17)

Stages	What the teacher/students did	Your comments or suggestions
Step 2 (whole-class work, 8 minutes)	<ul style="list-style-type: none">● The teacher asked a question, “What can we do on Sports Day?”● Students answered what they could do on Sports Day.● The teacher presented two statements on the PPT and asked students to predict before watching the video. After watching the video, students were required to answer the question: What is Sam going to do on Friday?● The teacher asked a question, “What did you hear in the story?” Then, the teacher asked again about the two statements above and let students put a tick “√” or a cross “×” after the statements.	<ul style="list-style-type: none">● It’s good that the teacher asked students some questions before playing the video. In this way, students could listen and watch in a meaningful way.
Step 3 (whole-class work, 4 minutes)	<ul style="list-style-type: none">● The teacher pointed to each picture in the video, asked students questions like “Who are they in the picture?” “What is Sam going to do on Friday?” etc., and naturally led to the learning of new words: long jump, high jump, race, etc.● The teacher wrote the new words on the blackboard.	<ul style="list-style-type: none">● Students learned the new words in a context. The new words repeatedly appeared when they described the pictures; thus students’ attention was naturally paid to the new words.

(续表 7.17)

Stages	What the teacher/students did	Your comments or suggestions
Step 4 (whole-class work, 2 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> ● The teacher gave three pictures of the main characters in the story to three students, and asked them to match the pictures with the sports events on the blackboard. ● Students practiced the expression: XXX is going to do ... 	<ul style="list-style-type: none"> ● The teacher helped students to review the vocabulary and expression learned.
Step 5 (whole-class work, 9 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> ● Students listened to the story and read after the audio. ● The teacher stopped the audio when he thought that some language points should be emphasized: <i>I'm going to do long jump.</i> <i>I'm going to run a race.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Instead of asking students to read after the audio mechanically, the teacher asked students to imagine that they were the characters in the story, and read the story aloud.
Step 6 (individual work & group work, 4 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> ● The teacher asked students to read the story and circled the new words while reading. ● Students formed groups of four students and helped each other learn the new words. 	<ul style="list-style-type: none"> ● The combination of independent study and cooperative learning in class is effective and beneficial for students.
Step 7 (individual work, 6 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> ● Students read the story and filled in the table. ● The teacher walked around in the classroom and offered help if necessary. ● Two students volunteered to show the table to the whole class. The teacher corrected students' mistakes in time. (It's wrong to say "is go to". Instead, it should be "is going to".) 	<ul style="list-style-type: none"> ● I think the teacher's instruction was clear: read the story first, and then finish the table. However, the students had difficulty understanding the instruction. Thus, the teacher had to repeat the instruction.

(续表 7.17)

Stages	What the teacher/students did	Your comments or suggestions
Step 8 (pair work, 5 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> ● Students worked in pairs to act out the story. ● The teacher invited two students to demonstrate first and guided them to act it out. ● Two pairs volunteered to act out the story. 	<ul style="list-style-type: none"> ● It's good that the teacher showed a sample for the rest of the class before the activity. However, in my opinion, since there are more than two characters in the story, perhaps a group work is more suitable for this task.
Step 9 (whole-class work, 1 minute)	<ul style="list-style-type: none"> ● The teacher walked to the back of the classroom and asked students to turn around. ● Some students volunteered to report what they have learned in the lesson. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Students can reflect on what they have learned without looking at the PPT and the blackboard. However, some students still referred to their textbooks when answering the teacher's questions.
Homework (1 minute)	<ul style="list-style-type: none"> ● Read the story aloud with the suitable tone and intonation. ● Act the story out based on Pictures 2, 3 and 4. ● Act the whole story out. ● Talk about your plan for Christmas to your family members or friends. 	<ul style="list-style-type: none"> ● The fourth task is interesting and challenging for students.
<p>Your overall comments:</p> <p>Generally speaking, I was inspired by Mr. Yin's lesson.</p> <p>As for the strong points, firstly, the lesson centered on a story about Sports Day. The students learned in an authentic context. Secondly, the varying difficulty levels were reflected in the tasks. The scaffolding method of teaching helped students learn in a rational way. Thirdly, the key language points repeatedly appeared in the teaching process. Thus, students could internalize the knowledge gradually in class. Fourthly, I noticed that</p>		

(续表 7.17)

Mr. Yin guided students to pay attention to the tone and the intonation when they read the text. In this way, students learned to express feelings through language and actions, which is a good way of teaching speaking. Fifthly, at the end of the lesson, Mr. Yin asked students to reflect on what they had learned in the lesson. The reviewing stage was rather important for students. Finally, I have learned a lot from Mr. Yin's design of assignments. There were four tasks in total, which were based on different levels of learning ability. The low-achieving students could finish the first two tasks, while students with strong learning ability could do the third and the fourth task, which seemed to be more challenging.

As for the weak points, first of all, I think some of Mr. Yin's instruction was not clear enough. As for primary school students, the instruction should be short and clear. Sometimes he assigned two tasks in one instruction, which was not easy for students. However, as he said after the lesson, some students in class did not concentrate on the teacher's instruction; as a result, he had to repeat again and again, which was time-consuming. In addition, from his reflection, I knew that Mr. Yin had asked students to preview the text, which I believe would influence students' learning effect more or less. Finally, at the very beginning, Mr. Yin organized a competition between boy students and girl students. For example, if a girl student answered the question correctly, Mr. Yin would put the red magnet two centimeters ahead of the blue magnet. It seemed that the one who reached the finishing line first would be rewarded. However, it was a pity that as the lesson went on, Mr. Yin seemed to forget the competition. In fact, it is a good way of stimulating the learning process, especially among primary school students.

例三：小学英语课堂教学观摩记录（英文）

表7.18 小学英语课堂教学观摩记录（英文）

Teacher's name: Catherine
Type of students: 6-year-old first-year primary pupils in their second month of learning English
Number of students: 48
Type of the lesson: listening and speaking
Date: October 20th, 1999
Lesson duration: 40 minutes
Observer: Ms. Zhao

(续表 7.18)

Procedures	Activities of the teacher and the students
Revision	<ul style="list-style-type: none">● Some words of family members (e.g. grandfather, grandmother) and professions (e.g. doctor, farmer) learned in the previous lessons were reviewed through pictures.● The pictures were pasted on the blackboard with the corresponding words written under each of them. The words were again checked in the class.● A recording was played, giving information about the jobs of each member of a family. The students were asked to match the family members with their own respective jobs according to what they had heard from the recording.
Presentation of new words	<ul style="list-style-type: none">● The new words “cook” and “waiter” were presented by means of pictures.● The students were asked to read after the teacher several times. Some students were asked to act out the two words.● The pictures were pasted on the blackboard and the words were written under the corresponding pictures.● Other two new words “policeman” and “postman” were presented and practiced in the same way described above.
Practice of new words	<ul style="list-style-type: none">● The students were asked to point to the right picture corresponding to the word that the teacher pronounced.● The students were asked to act out the word pronounced by the teacher. The students were asked to read all the words on the blackboard three times after the teacher.● The teacher pointed to the pictures one after another, and the students were asked to say the right words.● Some students were asked to come to the blackboard to read a word, with the rest of the class reading after him/her.● The teacher said the words in Chinese, and the students were asked to respond in English.● The pictures were rearranged on the blackboard into different places.● The students were asked to match the words with the corresponding pictures.

(续表 7.18)

Procedures	Activities of the teacher and the students
Practice the pattern “He’s/She’s a/an ...”	<ul style="list-style-type: none">● T: (Pointing to a picture) What’s his job? Ss: He is a postman.● T: Bob is a worker. Who is Bob? S: (A nominated student came to the blackboard and pointed to the corresponding picture.) He is Bob.
A guessing game	<ul style="list-style-type: none">● The students were provided with objects such as a hammer, a toy gun and the like. Each time a student was nominated and came to the front to choose one object. The rest were supposed to come up with the word the student meant to act out by means of the chosen object.
Comments	<ul style="list-style-type: none">● The class was quite successful in the following aspects. First, the classroom atmosphere was fairly impressive. All the students seemed to be highly motivated. They were very attentive during the whole class. Each time when a question was asked and a task was set, every student was eager to respond to it.● Second, in the class, many activities were used to present and practice the new words. They varied from fully-controlled drillings to less-controlled meaningful activities. With many turns of activities at different levels of difficulty, the students were attracted to teaching as well as given adequate chances to practice English.● Third, the teacher was kind and encouraging but strict. When the nominated students gave a correct response in the activity, they were given some stickers in rewards, which appeared to motivate them further. When the teacher found mistakes made by the students, she would immediately correct them but in a patient and kind manner.● However, as far as I am concerned, the teacher spoke too much Chinese in class. If the teacher had spoken less Chinese but more English, the students would have had more chances to be exposed to English.

五、观察笔记

（一）什么是观察笔记？

观察笔记 (fieldnotes) 是一种有目的、有意识地将所观察到的现象记录下来的一种数据收集活动。它可以是对现场所观察到的场景、事件、过程的记录和描述，也可以是自己在观察中和观察后的感想和反思。观察笔记可分为**描述性观察笔记** (descriptive fieldnotes) 和**反思性观察笔记** (reflective fieldnotes)。观察笔记可以使我们比较系统地对一件事情或一个人物进行一段时间的集中观察和搜集资料的活动，比如我们对课堂的场景、气氛、活动过程以及有意义的事件的记录，或者对某个或者某几个学生进行跟踪性观察记录。观察的内容应该根据我们的研究目的和课题来选择，可以在课上进行，也可以在课下进行。观察笔记对于个案的研究是非常有意义和有价值的。

（二）如何记观察笔记？

观察笔记可以使教师不至于让自己难得的经历和感受消失在繁忙、机械的工作中。通过记录、阅读、反思这些观察笔记既可以使教师发现自己教学中存在的问题，也可以为教师开展行动研究提供第一手的反思素材和数据。

在记观察笔记的时候，如果一开始没有选定好研究问题，就要将所看到的现象和事件都客观地记录下来，以备日后阅读和分析，从中发现一些值得进一步跟进和研究的问题。如果已经确定了研究问题，在行动方案的实施过程中去观察方案的实施效果，则观察笔记就要带着研究的目的去记录。一般来说，由于我们自己要上课，所以我们可以请同事来观察自己的教学或者自己去观察同事的课堂教学，这个时候观察笔记就要记得非常详细，要对所看到的周围环境和发生的事情进行重描，即客观地记录下你所看到的事实，以防过后细节会被遗忘，而自己的反思和感受可以在观察后进行。如果教师想对自己的课堂进行观察，而自己又需要上课，那上课前可以准备一个记录本或者活页纸放在方便记录的地方，这样在上课过程中就可以适时将一些自己看来是**关键事件** (critical incidents/critical events) 的事情，用关键词的方式记下来，比如一些有趣的、有意义的或有问题的现象或者学生行为等，课后再根据回忆进行详细地补充和细节添加。其实，一种更方便的方法是教师在自己的教案旁边留出可以记观察笔记的地方，在某个环节需要记录的时候可以有针对性地记录。

观察笔记一般按时间的顺序进行组织，事件与事件之间应该有连续性，既可以以主题为中心展开，也可以从某个角度出发，选择从一个方面或者围绕一个学生的发展与变化而进行记录。

观察笔记的记录不应该是总结性的，而应该是事实性的，主要以客观描述为主，记录的语言要真实、具体和细致。记录中虽然可以有个人的感想、推理和反思，但是应该在观察笔记中区分开哪些是自己的感想和评论，哪些是观察到的事实。自己的推理或评论不应与观察到的事实相混淆，比如可以用 O.C. (observer's comments) 引出主观的感受，或者在每一页客观描述的旁边留出一定的空白处专门写主观的评论或反思，或者用【】将主观的感受单独框出来。总之，不管用什么方法，主要的目的是将描述性观察笔记和反思性观察笔记区分开来。有关使用观察笔记收集数据的优势和局限性总结如下（见表 7.19）。

表7.19 观察笔记的优势和局限性

观察笔记	
优势	局限性
<ul style="list-style-type: none"> ● 容易操作，不需他人帮助。 ● 可以提供一段时间集中和连续的信息记录。 ● 有助于记忆与回顾。 ● 有助于建立相互联系。 ● 对于深入了解和分析个案很有价值。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 详细的信息受一定限制不能完全、客观地记录下来。 ● 一般很难记录对话的内容。 ● 初期使用时可能不适应，比较费时。 ● 有时信息可能具有比较强的主观性。

六、课堂录音 / 录像

（一）利用录音收集数据的方法

录音是教师行动研究中使用最广泛的收集数据的方式。使用录音笔或小型录音机对课堂进行录音，可使教师从中获得大量宝贵、真实、客观的信息。与录像相比，录音比较容易操作，不需要外界人员的帮助。从录音资料中，教师经常可以发现很多自己在教学中无法发现的问题。对于录音的资料，教师需要认真反复地听并节选关键部分整理成文字材料，为研究提供数据，为开展分析作准备，例如：有的教师通过分析课

堂录音，发现由于自己课堂上使用母语过多，使学生接触目的语的机会和时间大大减少，不利于学生听力能力的提高，也不利于学生接受一定量的目的语的输入；有的教师则发现自己在阅读课上的讲解占的时间过多，几乎占到70%，仅有20%的时间为学生回答问题，10%为学生朗读，学生参与时间少，造成课堂气氛沉闷，不利于培养学生的阅读能力；还有的教师发现自己的课堂用语过长、过难，学生跟不上，或者课堂提问的问题的梯度不够，造成学生回答问题时的畏难情绪等等。但是，录音材料的整理比较费时间，因为录音的信息需要转成文字材料才能进行分析，而有时花很多时间整理出来的文字材料也不一定都有用。一般半个小时的录音材料需要两个多小时的时间才能整理成文字，所需时间比例一般为录音时间的5倍，因此教师要根据自己的研究课题和实际需要以及可投入的时间来决定是否采用录音的方式收集信息。有关采用录音收集数据的方法的优势与局限性见下表（表7.20）。

表7.20 录音方式的优势与局限性

录音方式	
优势	局限性
<ul style="list-style-type: none"> ● 容易操作，不需外界的参与。 ● 能完整地收集有声资料。 ● 所记录的信息真实、自然、客观。 ● 可以记录小组活动的发言情况。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 只有有声资料，无法记录表情和动作。 ● 数据量大，难以整理和分析。 ● 多种活动同时进行，不易操作。

（二）利用录像收集数据的方法

随着现代科技的快速发展，录像设备已经越来越普及。运用录像的方式来收集科研的数据也变得越来越普遍。通过录像，我们可以记录到大量真实而生动的信息，捕捉到很多的细节，比如表情、对话、动作以及现场的环境等。录像材料的整理比录音材料的整理更加费时间，因为录像包含的信息量更大，转成文字材料时不仅要关注声音信息，还要关注师生的动作、表情等信息。一般40—50分钟的一节录像课需要5—6个小时的时间才能整理成文字，所需时间比例一般为录音时间的6—7倍。虽然转写录像资料比较费时，但是转写所提供的信息将会是非常丰富和宝贵的，因为根据课堂录像转写的文字实录能够让我们看到课堂的动态发展，这些资料对于我们分析课堂话语、教师角色、学生角色、课

堂互动、学生语言和思维发展、教师反馈等问题都是非常适合。从课堂录像的观察和转写中，我们会发现自己有时想象不到、也发现不了的问题，比如教学中自己对学习内容的处理、对学生的态度、学生在学习过程中的反应、课堂的气氛以及自己教学的特点和其背后的理念。当然，教师要根据自己的研究课题的需要以及可投入的时间，来决定是否采用、何时采用以及如何采用录像的方式来收集自己的研究数据。采用录像方式收集研究数据的优势与局限性见下表（表 7.21）。

表 7.21 录像方式的优势与局限性

录像	
优势	局限性
<ul style="list-style-type: none"> ● 能准确记录声音和图像信息。 ● 可以不断地回放，容易发现和找出问题。 ● 连续的录像可以准确地反映师生互动模式和学生与教师的变化。 ● 可以用于案例分析。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 设备比较昂贵，不易配备。 ● 整理与分析工作费时。 ● 对学生的注意力有一定的影响。 ● 信息的收集取决于录像人员的角度。 ● 需要外界人员的支持和参与。

（三）课堂录音 / 录像转写示例

在下面的示例中我们将给大家提供一些录音 / 录像转写常用的规范标记符号和表示方法，当然也不是一定得用这些符号和方法，如果可能教师也可以参考其他的转写规范，比如 Atkinson & Heritage (1984: ix-xvii)，以及一些论文中用到的转写规范，比如 Jefferson (1989: 193-196)。有了一些经验后，教师也可以逐渐形成一套自己熟悉的、比较规范的转写符号，这样有助于更加方便地整理录音和录像材料。以下是一些最基本的转写符号和范例，供转写时参考使用。

S = 一个学生

Sn (e.g. S1) = 特指一位学生

Ss = 几个学生

SS = 全班学生

T = 教师

(.) = 停顿

(5. 0) = 停顿 5 秒

(::) = 安静

↑ = 升调

↓ = 降调

4:25 = 第 4 分钟 25 秒

() = 录音或录像中无法听清楚的部分

_____ (下划线) = 说话者自己强调的内容

<> = 慢速话语或教师示范的内容

(()) = 在录像中看到或在录音中听到的背景信息或非言语行为，
比如课堂环境、师生动作、板书内容等（通常由转写者注明）

… (省略号) = 省略的内容

转写例一：

001 T: Mary, have you ever been to the movies? What's your
favorite movie?

002 S: (.) *Big*.

003 T: *Big*... OK, that's a good movie. It was about a little boy
inside a big man, wasn't it?

004 S: (.) Yeah, boy get surprise all the time.

005 T: Yes, he was surprised, wasn't he? Usually little boys don't
do the things that men do, do they?

006 S: No, little boy no drink.

007 T: That's right. Little boys don't drink.

转写例二：

(The teacher starts the lesson with some greetings and daily
exchanges and then she shows a picture with two boys as friends on
the screen.)

03:10 (Time)

008 T: Now please see the screen. Are they best friends?

009 Ss: Yes.

010 T: OK. Do you have a best friend?

011 Ss: Yes.

012 T: OK. You try, please. Who is your best friend, Array?

013 S1: My best friend is (.) Mat and Mike.

- 014 T: OK. Thank you. Mat and Mike, do you think Array is your best friend?
- 015 S2: Yes.
- 016 T: OK. Now, Mat, what do you think about Array?
- 017 S3: I think Array is a short boy. Usually he was very funny.
- 018 T: Oh, maybe you play with him if you are happy. Right? OK. How about others? Do you have a best friend, Angel?
- 019 S4: My best friend is Alinda.
- 020 T: OK. Alinda, is Angel your best friend?
- 021 S5: Yes.
- 022 T: OK. Why do you think Angel is your best friend?
- 023 S5: Because she can always tell you a story.
- 024 T: Oh, you are happy if you play with her, ↑ right? OK, thank you. Sit down, please. How about you, Gary? ↓ Do you have a best friend?
- 025 S6: Yes, my best friend is David Steven and Mike. Because I think they are funny and they always help me.
- 026 T: Oh, really? They always help you when you need help, right? Please value that best friends. So much for this. Now, in this story *My Best Friend*, we'll know something happened between the two best friends. Do you want to read it?
- 027 Ss: Yes.
- 04:43 (Time)
- 028 T: But (..) before you read it, please pay attention here. Now, I have two questions. Question one: How many characters are there in this story and who are they? Question two: What are the relationships between them? Clear? (Show the questions on the screen.)
- 029 Ss: Yes.
- 030 T: OK. Now, please read this story silently and quickly. Try to get the answer from this book. Clear?
- 031 Ss: Clear.
- 032 T: Start, please.

七、照片信息

在课堂教学中，照片是很有价值的资料之一。它可以为研究提供丰富而真实的背景资料。虽然照片只能捕捉静态的信息，但是如果与其他收集数据的方式互相配合，就能提供非常丰富和生动的实证支持，例如：照片可以记录课堂的场景、学生的互动情况、教师的教态与表情、学生的作业或项目成果，照片还可以记录访谈时的场景、访谈者与受访者的表情和位置等。照片是我们记录研究过程、报告研究结果的好窗口，应当给予更多的重视和积极的开发与利用。当然，照片也有其缺陷，因为照片反映的仅仅是静态的物体和场景，都是表面的印象，不太可能揭示深层的意义，需要研究者给予解读和说明。此外，对于教师研究者来说，自己不可能在教学中边教学边当摄影师，因此需要同行的帮助。有关照片信息的优势与局限性归纳如下（见表 7.22）。

表 7.22 照片信息的优势与局限性

照片	
优势	局限性
<ul style="list-style-type: none">● 可以提供多方面的形象信息，如学生的活动、学生的作品、事件/活动的场景等。	<ul style="list-style-type: none">● 信息比较表面化。● 只能反应一个侧面。● 需要一定经费和人员支持。

八、文件信息的收集

在行动研究中我们所指的文件信息主要包括课程标准、教材、教案、试卷、学生作业、学生成绩记录表、学生对教师教学和课程的评价以及其他与教学和研究有关的文字档案资料，比如会议记录、邮件、短信等。

对于文件信息，我们首先需要从研究的目的和主题出发，有选择地收集有关的文件。第二，对于文件的收集也取决于我们的时间。有关文件信息的优势与局限性见表 7.23。

表7.23 文件信息的优势与局限性

文件信息	
优势	局限性
<ul style="list-style-type: none"> ● 提供研究的背景，启发思维。 ● 提供讨论的依据。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 文件不易收集和整理。 ● 分析比较费时。

九、数据收集方法汇总表

在下表中，我们特别又对所有收集数据的方法的优势与局限性做了一个汇总（见表 7.24），这便于我们一目了然地对各种不同的数据收集方法的特点和用途进行比较和分析，有利于我们思考如何在自己的研究中取长补短，也有利于我们更好地论证自己所选择的数据收集方法，以及如何通过三角验证加强研究的可信度和有效性。

表 7.24 数据收集方法的优势、局限性与用途汇总表

数据收集方式	优势	局限性	用途
日志	简单、即时，有助于记忆和反思。	主观性强，需要经常性，需要时间。	可提供具体的信息、个人观点和角度。
问卷调查	比较容易操作，可获得多方面信息，信息比较具体，可以量化。	设计难度大，分析量大、费时，存在“正确答案”的问题，问题难以深入。	短时可获得大面积反馈，信息具体。
访谈	可以得到不同层次的不同信息，问题可以比较深入和灵活。	不易安排和收集，分析工作比较费时。	可提供具体而深入的信息。
课堂观摩	旁观者的信息能够反映不同角度，也比较客观。	需要他人帮助。	提供不同角度的信息，易于分析问题。

(续表 7.24)

数据收集方式	优势	局限性	用途
观察笔记	操作简单、即时，有助于记忆。	主观性强，需要实践。	提供具体信息和一般印象，有利于案例研究。
课堂录音	提供准确、客观的有声信息，操作简单。	数据整理量大，不能提供视觉信息。	以具体信息为基础，有利于发现问题和分析问题。
课堂录像	提供全面、准确的视听信息。	设备昂贵，数据整理量大，易分散学生注意力。	有利于发现问题，为深入研究话语、课堂互动及学生参与等提供信息基础。
照片信息	现场场景信息，易于引发讨论。	不易操作，需经费支持。	展示关键/特殊事件发生的场景。
文件信息分析	提供背景资料，启发思维与讨论。	不易整理和分析。	提供研究的背景信息。

(注：本表参见 David Hopkins, 1985: 145, 有改动)

第二节 数据的三角验证 (Data triangulation)

一、什么是三角验证？

三角验证 (triangulation) 是指从三个不同的数据来源或者研究者角度来收集和分析数据，又称三角交叉检视法。John Elliott (1976) 是这样描述三角验证中的三维数据的，即三维数据是从三个完全不同的角度：教师角度、学生角度、观摩者角度，收集关于同一个教学情形的信

息。每个角度都从自己的感受、体验和认识出发描述教学的过程和效果。在这三个角度中，教师最清楚自己教学的意图和目标，学生则最清楚教师教学行为是如何对他们的学习行为和效果产生作用的，而观摩者最能客观地反映教学情形中教师和学生的互动特征。因此，站在自己的角度，与另外两个角度的信息进行分析和比较，我们就可以证实我们的感受和理解是否准确，三者之间是否有矛盾的地方。如果发现有不一致，我们就需要反思和进一步开展深入的调查，以了解事情的真相。也就是说，为了研究某一个课题，教师可以通过学生日志、访谈及问卷了解来自学生方面的意见，通过访谈观摩教师或者观摩者所做的观摩记录或观察笔记了解同行的感受和看法，再加上自己的体验、日志和反思或者通过观看录像，从多方面来分析教学中的问题，可以避免对问题观察和判断的片面性，为我们采取行动方案提供可靠依据。特别是当三个角度的意见不一致时，它会给研究者带来新的发现，导入更深层的研究。

二、为什么要使用三角验证？

在行动研究中，数据收集的一个很重要的原则就是所收集的数据和信息要有足够的说服力，能契合所研究的问题，解决教学中的问题。不可信的数据或者无效的数据会使研究进入误区。教学研究中的任何一种收集数据的方法、任何一种数据来源和任何研究者都不可避免地存在着一定的片面性，均有各自的偏差。此外，在数据收集的某些环节，由于一些原因，常常会发现所收集的某些数据尚不充分，或者收集到的数据未能回答研究问题。因此，为了更客观地反映事实和分析问题，我们需要在收集数据时纳入三角验证，以避免数据集中的偏差或者片面性，保证研究的信度和效度。

三、三角验证的几种方式

（一）运用多数据来源实现数据的三角验证

常见的数据来源有教师自己的角度、学生的角度、观摩者的角度（见图7.2）。有时候研究者也会从学生的作业等客观文件材料的角度收集数据。Izzo（2006：46）认为教师自己的研究日志和学生的作业对于每一项行动研究项目是很好的数据来源。



图 7.2 数据的三角验证模式

（二）研究者的三角验证

研究者的三角验证是纳入除自己之外的研究者帮助进行数据的收集和分析。对于同一事物，不同的人会有不同的感受、看法或者分析角度。这样做有助于教师研究者排除个人的成见或者某些权威者的影响，同时也使学生的见解和看法得到充分的重视。此外，教师在做研究时应尽量考虑与其他教师一起开展合作行动研究，或者选择一个自己所信任的教师作为“批判性朋友 (critical friend)”。在自己做行动研究的过程中，请对方针对自己的问题协助发现、确认、制定、实施和监控行动计划，包括对收集和分析数据的方式和类型提出建议和意见。批判性的朋友作为一个局外人，能从第三方的角度更清楚、更客观地看到你在收集数据方面存在的不足，给你积极的引导和建议。研究者还可以记录批判性朋友的观点和建议以及自己与和批判性朋友的对话和讨论，这些都可以作为数据收集起来。当我们能够运用较多的人（不只 1 人）搜集和解释资料时，我们就能够保证更客观和更全面地反映事物的本质，帮助我们作出更加合理的分析与判断。

（三）多元方法的三角验证

多元方法的三角验证就是鼓励研究者采用多种方式相结合的渠道，比如访谈和问卷同时使用，进行数据的收集，将多角度的数据组织在一个研究的框架中进行分析 and 比较，增加数据的说服力，发现研究中可能潜在的深层问题。

（四）理论的三角验证

理论的三角验证就是运用多元的观点来搜集和解释研究发现，也就是说对于同一个教学现象或者教学片段，我们可以从语言学、语言教学、社会语言学、教育生态学等多种理论视角进行分析和解释，例如：针对课堂师生的互动模式，我们可以从互动理论、话语分析、交际教学

理论、中介语理论、社会建构以及社会文化理论等不同角度进行分析和解释，以提高我们对问题的深层挖掘。

总之，这种运用多种数据来源、纳入不同研究者、结合多元方法和理论视角的验证方法有利于发现数据中互相矛盾的地方，帮助我们克服片面性，保证我们所观察到的现象是准确的、客观的。如果三维数据都表明了同一件事情，研究结果也会更令人信服。

数据三角验证的优势在于它可以使数据之间互相支持，增加可信度，有矛盾时或不一致时可以及时发现。但是，在收集数据时，研究者需要注意事先进行安排，以保证三方数据都能得到。教师在三角数据的收集与分析的过程中，应摆正自己的位置，明白自己不是高高在上的权威，教师和学生应处于平等的位置，学生对教师的教学提出见解和看法有利于教师改进教学，也有利于学生反思自己的学习。只要我们的目的是为了改进教学，为了学生的发展，我们也就不会有太多的顾虑。学生常常会提供非常直接和坦率的意见，我们要让学生知道我们非常重视他们的意见和建议。

四、具体操作建议与案例

在确认研究问题后，教师应在实施行动研究方案前制定一个完整的数据收集计划表，针对每一个研究问题列出 3—4 种数据来源（见表 7.25）。

表 7.25 三角验证的数据来源计划表

研究问题： _____	数据来 源1： _____	数据来 源2： _____	数据来 源3： _____	数据来 源4： _____
收集数据的工具	_____	_____	_____	_____
监控行动方案实施的 过程	_____	_____	_____	_____
数据所显示出的效果	_____	_____	_____	_____

再如，一位教师想研究同伴互评对学生描述性写作能力的影响，那么就可以从以下三个方面来收集数据（见表 7.26）。

表 7.26 三角数据收集示例

研究问题： What's the impact of peer reviews on descriptive writing skills?	数据来源1： Peer reviews	数据来源2： Student writing samples	数据来源3： Teaching logs
收集数据的工具	Peer review rubric	Weekly writing assignments	Computers
监控行动方案实施的过程	Students will review peers' first drafts of writing once a week.	Two samples collected each week, i.e. first and final drafts of a single assignment	Daily reflections of research activities and discussions with cooperating teacher and students
数据所显示出的效果	Based on descriptive writing rubric, students' scores will be compared with researchers' evaluations of writing samples.	Based on descriptive writing rubric, first and final drafts will be compared.	Patterns and themes will be identified; progress will be noted.

第三节 数据分析 (Data analysis)

在前面两节中，我们主要介绍了各种收集数据的方式和三角验证的方式，分析了不同数据各自的优势和局限性，为行动研究奠定了数据收

集的基础。但是，收集数据不是行动研究的目的，仅仅有数据不能说明任何问题。只有我们对数据进行了有效的分析，数据才可能实现其真正的意义和价值，我们也才能通过数据的分析，作出正确的评价和理性的判断，为行动决策提供参考。因此，数据分析工作是行动研究中的一项非常重要的工作。

我们已经知道数据分为量化数据和质性数据两大类，对于这两类数据的分析是截然不同的。因此，本章我们将分别就量化数据和质性数据的分析作一介绍。

一、量化数据的分析

(一) 什么是量化数据?

量化数据也称量性数据或数量数据，它反映的是现象的数量特征，用数值来呈现。在行动研究中，量化数据比较少，量化数据的主要形式有测试、问卷调查中封闭式问题数据以及观摩中涉及到的可计算的数据。

(二) 量化数据的整理

在行动研究中，常用到的量化数据是问卷调查中的数据。将问卷回收后，首先需要对问卷进行整理，挑出无效问卷，并对有效问卷进行编号。然后将数据输入电脑，再对问卷数据进行分析。在 Excel 表中输入数据时，第一横行需要键入各问题及各选项内容；第二横行依次键入第一份问卷各题的答案；第三横行依次键入第二份问卷各题的答案；依此类推，这样，每一竖列是每一题的全部答案。由于行动研究主要是教师对自己的教学和学生的研究，一般数据的量都不会太大，因此在没有计算机的情况下，手工统计也是可以做到的。在统计数据时，为了统计的方便，需要做统计总结表。下面举几个简单的例子，供教师参考。

表7.27 关于99级夜大学生年龄情况的统计表

年龄段	统计结果	合计
18—22	卅 卅 卅 卅	13
23—26	卅 卅	3
27—29	卅	5

(续表 7.27)

年龄段	统计结果	合计
30—35	卅 卅	10
35以上	卅	6
合计		37

表7.28 关于初二(3)班学生课外体育活动兴趣的统计

体育爱好	统计结果	合计
游泳	卅 卅 卅 卅	21
篮球	卅	8
排球	卅 卅 卅 卅	23
足球	卅	7
羽毛球	卅	6
乒乓球	卅	6
羽毛球	卅	9
长跑		4
投掷	卅	6
无爱好		2

表 7.29 关于某地区小学英语教师的最后学历统计表

学历层次	大 专	本 科	研究生班	硕士生	博士生	总计人数
统计	卅 卅 卅 卅 卅 卅 卅 卅 卅 卅 卅	卅 卅				
总计	55	12	2	1	0	70
百分比						

表 7.30 关于学生对各种课堂教学活动反馈的统计表

学生 序号	各种课堂教学活动及学生反馈																					
	RP				ST				RA				DC				DT				SR	
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	
1	×				×						×			×								×
2		×			×				×				×						×			
3		×				×			×						×				×			
4			×			×				×					×					×		
5		×				×				×					×					×		
总计	1	3	1		2	3			2	2	1		1	2	2				2	2	1	

(注: 1. RP=role play ST=story telling RA=reading aloud
 DC=discussion DT=dictation SR=silent reading
 2. A. 很喜欢 B. 比较喜欢 C. 不太喜欢 D. 不喜欢)

表 7.31 关于赞同程度问题的统计表

问卷 序号	第1题					第2题					第3题					第4题					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
01	√						√						√							√		
02	√							√					√								√	
03			√				√					√									√	
04		√					√						√				√					
05	√									√		√					√					
06					√				√		√						√					
07					√			√			√						√					
.....																						
总计	3	1	1	0	2	0	3	2	1	1	2	2	3	0	0	3	1	0	1	2		

(注: 1 表示完全赞同; 5 表示完全不赞同。)

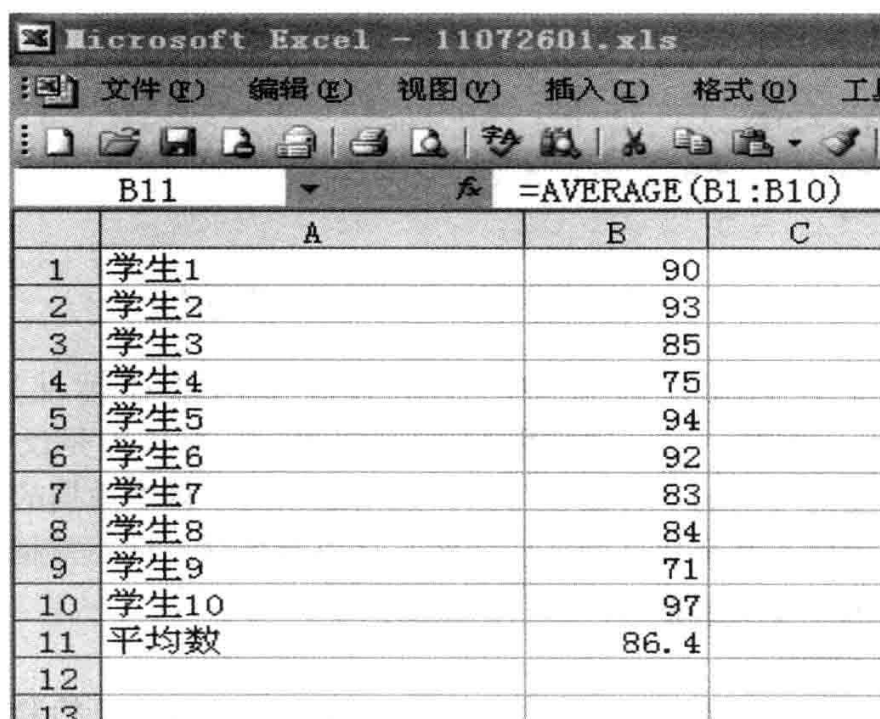
(三) 量化数据的统计与分析

在行动研究中, 教师不会用到特别复杂的统计方法, 最常用到的就

是计算平均分及比较平均成绩之间是否有显著差异。下面我们简单介绍一下如何用 Excel 进行求平均数和 T 检验。

1. 求平均数

在行动研究中，求平均数或平均分是最常遇到的统计，可以手工计算，也可以用 Excel 进行运算。运用 Excel 不仅可以求简单的平均分，也可以去掉几个最高分、最低分再求平均分。如果要对直接的数据直接计算平均数，这是最简单的。如图 7.3 所示，假定要求平均数的数据在 B1 到 B10 单元格，那么我们只要在 B11 单元格输入公式：`=AVERAGE(B1:B10)`，回车后平均数就有了。



The screenshot shows a Microsoft Excel window titled "Microsoft Excel - 11072601.xls". The menu bar includes "文件(F)", "编辑(E)", "视图(V)", "插入(I)", "格式(O)", and "工具(T)". The toolbar contains various icons for file operations and editing. The active cell is B11, and the formula bar shows `=AVERAGE(B1:B10)`. The spreadsheet data is as follows:

	A	B	C
1	学生1	90	
2	学生2	93	
3	学生3	85	
4	学生4	75	
5	学生5	94	
6	学生6	92	
7	学生7	83	
8	学生8	84	
9	学生9	71	
10	学生10	97	
11	平均数	86.4	
12			
13			

图 7.3 统计平均数

如果我们要求符合指定条件的平均数，比如上例中要求低于90分的数据的平均分，只需要在B12单元格中输入如下公式：`=AVERAGE(IF(B1:B10<90, B1:B10))`，然后按下“Ctrl+Shift+Enter”快捷键，可以看到公式外层加了一个大括号（不可手工输入大括号），同时我们需要的结果也出来了，如图7.4所示。

	A	B	C	D	E
1	学生1	90			
2	学生2	93			
3	学生3	85			
4	学生4	75			
5	学生5	94			
6	学生6	92			
7	学生7	83			
8	学生8	84			
9	学生9	71			
10	学生10	97			
11	平均数	86.4			
12	求符合指定条件的平均分	79.6			
13					

图 7.4 求符合指定条件的平均数

在一些数据统计表中，经常看到平均数和标准差（standard deviation）放在一起，通常用 $M \pm SD$ 来表示。标准差是反映一组数据离散程度最常用的一种量化形式，通常是相对于样本数据的平均值而定的，表示样本某个数据观察值相距平均值有多远。标准差越小，表明数据越聚集；标准差越大，表明数据越离散。

2. T检验

T 检验是对两样本均数（mean）差别的显著性进行检验，在两个样本平均数的基础上，检验相应的总体平均数之间的差异是否存在真正的差异。若显著性 P 值很小，比如 < 0.05 （少于 5% 的出错机率），我们就可以“比较有信心”地说：目前两个样本出现差异的情况不是巧合，而是具有统计学意义的，也就是总体存在显著差异。

例一：独立样本 T 检验

独立样本是指来自两个群体的样本平均数的比较，如检验实验班与控制班的平均分是否有显著差异。我们可以在 Excel 中点击工具栏上的“插入”，然后选择“函数”，在类别中选择“全部”，在函数中选择“TTEST”，就会出来一个对话框，如图 7.5 所示。在 Array1 中输入一个

群体的数值，如 B1:B10 或者直接涂黑一个群体的一列数值，在 Array2 中输入另一个群体的数值，如 D1:D10 或直接涂黑这个群体的一列数值，在 Tails 中输入 2 或 1，在 Type 项输入 2（2 表示独立样本），然后出来的 P 值结果如果小于等于 0.05，则表明两个群体的平均分有显著差异。图 7.5 所计算出的 P 值结果是 0.6985，P 值 > 0.05，表明两个群体的平均成绩没有显著差异。

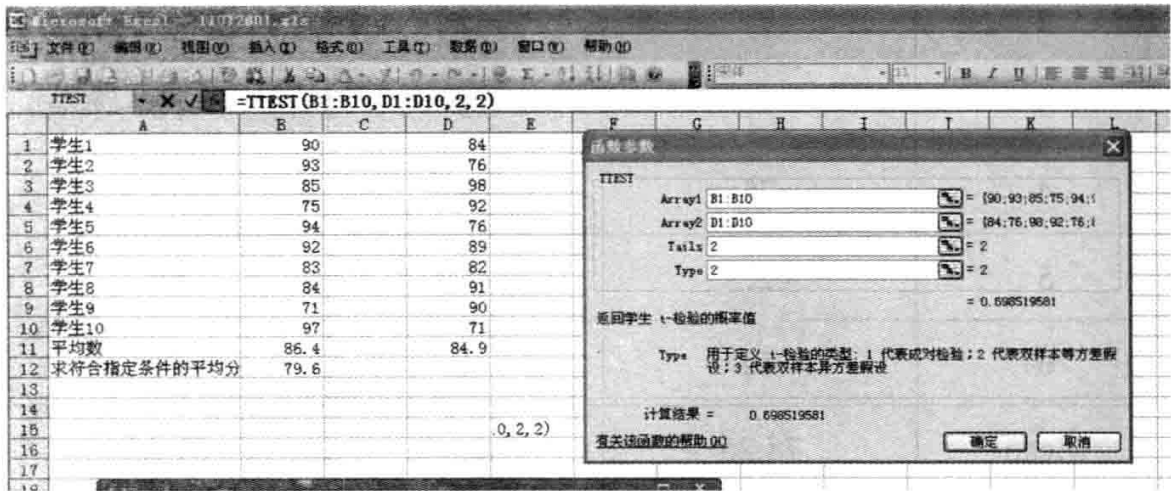


图 7.5 用 T 检验对两个样本进行平均数比较

例二：配对样本 T 检验

配对样本往往是对相同样本自身两次平均数的检验，如一个班在实验前进行前测与实验后后测的成绩是否有显著差异。方法同例一中使用 Excel 中的 TTEST 的方法，在 Type 一项中需要输入 1，代表成对检验。

（四）量化数据的呈现方式

利用图表或者图形可以使数据的呈现一目了然，这样既便于读者了解数据的统计结果，又有利于我们对数据进行分析、讨论和解释。数据整理和呈现出来后，我们应对所发现的问题进行讨论。在讨论中应分析原因，结合有关理论，对这一现象进行深入的探讨，提出自己的见解，进而提出解决的办法。下面介绍几种最常见的数据呈现的方式，并对一些图表进行分析讨论。

1. 表格方式

下表呈现的是对两种语法练习的测试结果比较（见表 7.32）。

表 7.32 两种语法练习的测试结果比较

Error recognition exercises		Productive grammar exercises	
Students	% correctness	Students	% correctness
1	100	1	75
2	91	2	62.5
3	91	3	50
4	75	4	73
5	62.5	5	66
6	50	6	41
Mean	78.25	Mean	61.25

上面表格中的数据显示，采用两种语法练习方式的学生成绩是不同的。同一组学生采用第一种练习方式的成绩要明显高于第二种练习方式的成绩。这说明在练习内容相同的情况下，两种练习方式所要求学生语言的能力是不同的。通过分析我们可以得出以下的结论：能够辨认出语法错误不等于学生能够正确地使用该语法规则进行有效的交际活动。因此，创造环境使学生能够通过练习提高语言运用能力应该是我们教学的主要目标。

2. 饼状图形

饼状图形是用整个圆表示总体的数量或整体值“1”，用圆内各个扇形的大小表示各部分数量或该部分占总体的百分比。饼状图的优点是能够将各种数据直观地综合到同一个图中，可以突出部分与整体之间的关系。

(1) 关于课堂教师与学生用目的语比例的调查结果

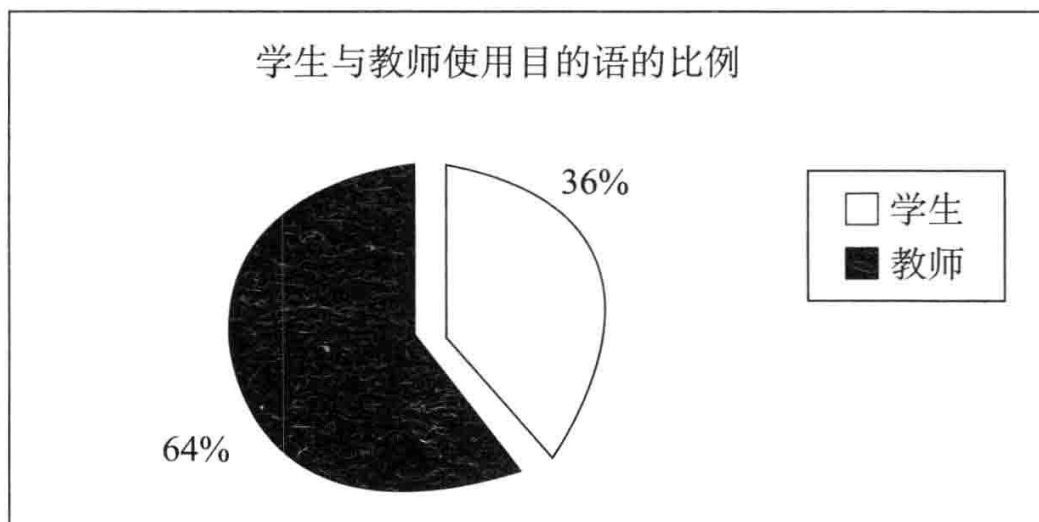


图 7.6 学生与教师使用目的语的比例

从图 7.6 可以看出学生与教师使用目的语的比例分别是 36% 和 64%，这说明教师在课堂中使用目的语的比例远远多于学生。因此，教师应采取相应策略让学生多使用目的语。

(2) 关于学生是否希望教师增加课堂说英语的机会的调查结果

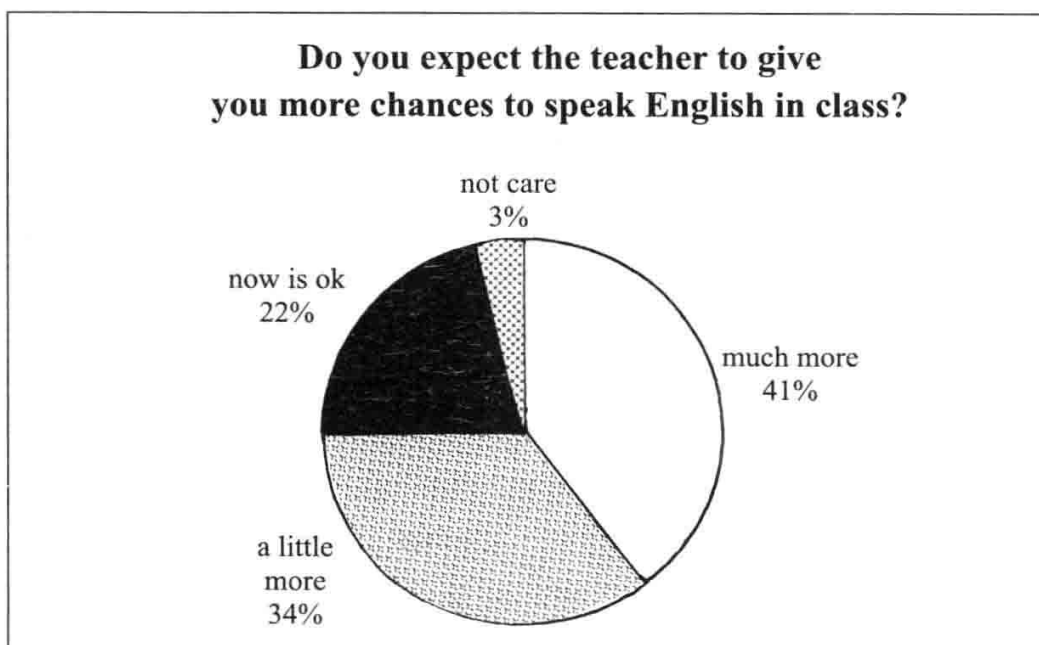


图 7.7 希望教师增加课堂说英语机会的调查

图 7.7 是学生是否希望教师增加课堂说英语的机会的调查结果，从图中可以看出 75% 的学生希望教师能增加课堂说英语的机会，超过三分之一（41%）的学生希望教师给比现在多得多的机会说英语，而对目前课堂上说英语的机会比较满意的学生只占五分之一（22%）。所以，教师需要思考如何能在课堂上给予学生更多的说英语的机会。

3. 柱状图表

柱状可以用来呈现具体数量，其优点是非常直观，易于比较。

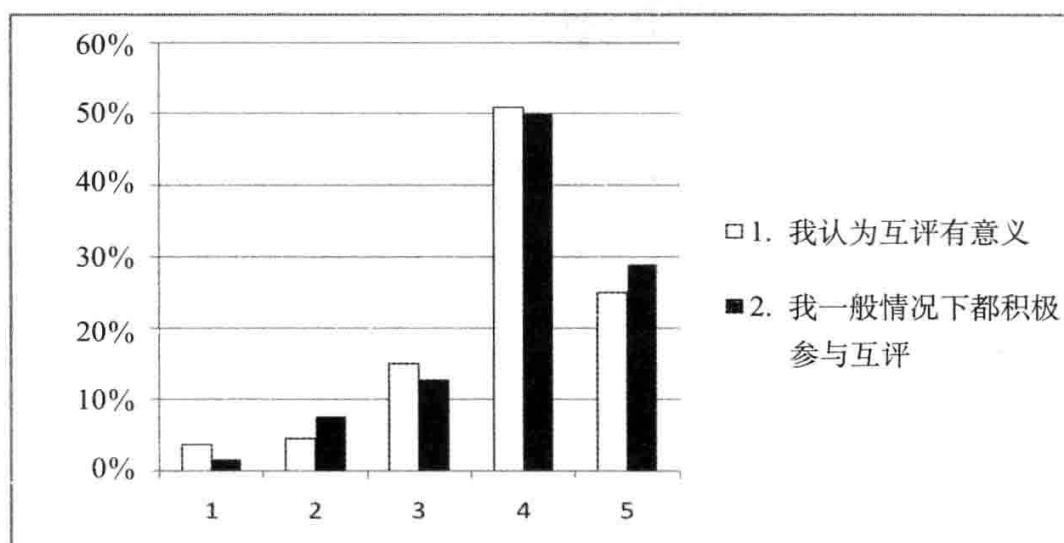
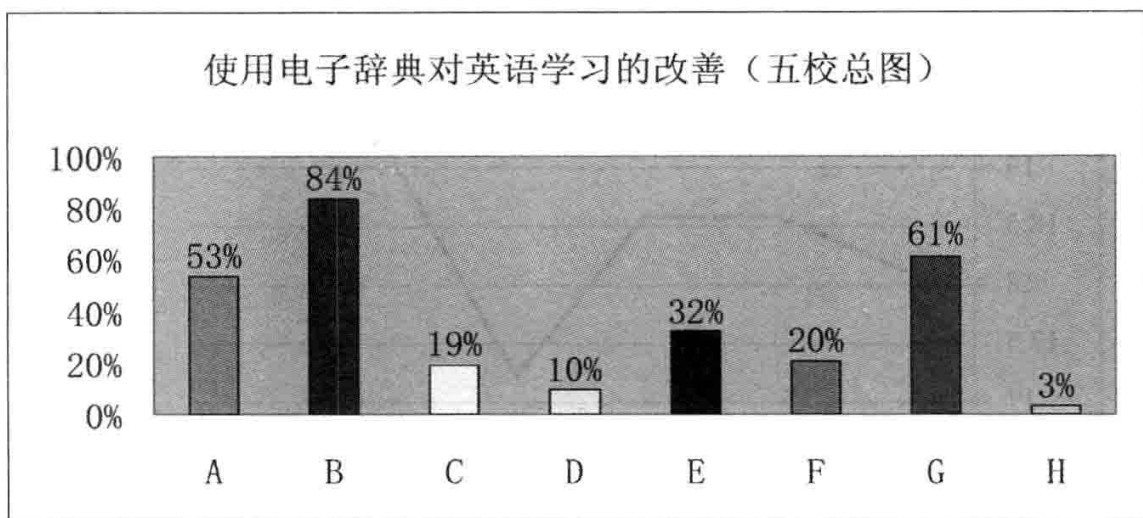


图 7.8 学生对作文互评的态度

上图表明大多数学生对互评持积极态度，这反映在学生对调查问卷中“我认为互评有意义”和“我一般情况下都积极参与互评”这两个陈述的认可程度上（具体结果见图7.8，纵轴为选择该项的人数百分比；横轴为问卷中对表述的赞同程度：1=非常不同意，2=不同意，3=不好说，4=同意，5=非常同意）。在回答这两个问题时，接近80%的学生选择了量表中的4或者5，也就是他们“认为互评有意义”，并且他们“一般情况下都积极参与互评”。不到10%的学生选择1或者2，对这一小部分学生来说，互评的意义尚不明显，他们一般情况下也不会积极参与互评。



（注：A 学习更加主动 B 学习效率更高 C 课堂更加活跃 D 师生交流更多 E 英语课更加有趣味 F 学习信心增强 G 对教师的依赖减少 H 其他）

图 7.9 电子辞典对五所学校高中学生英语学习诸方面的促进作用

从图7.9 可以看出，通过一年的电子辞典进课堂的教学实验，五所高中学校的学生通过使用电子词典在英语学习上有了一定程度的改善，比较突出的方面是提高了学习的效率（B=84%的学生），在学习上不再依赖于教师的教学（G=61%的学生），增强了学习自主性（A=53%的学生）。课堂的趣味性也有一定提升，但是在课堂学习的活跃程度方面、调动学生的学习积极性方面以及帮助学生树立自信心方面还需要教师想更多的办法。

4. 折线图

折线图的特点是它可以比较好地反映出事物变化和变化的趋势，如下图所示（图7.10）。

图7.10的折线图反映的是行动方案实施期间一个班级学生作文平均分的变化（因第四次作文较难，学生成绩出现大面积滑坡）。图中纵轴为作文平均得分，横轴1—6分别为六次作文。从中可以看出，除掉第四次作文，其他五次作文学生的成绩呈明显上升趋势，学生作文的平均分从第一次的18.2上升到最后一次的19.5。在行动计划实施的短短十周中，学生的作文平均分上升了1.3分（满分为25分）。

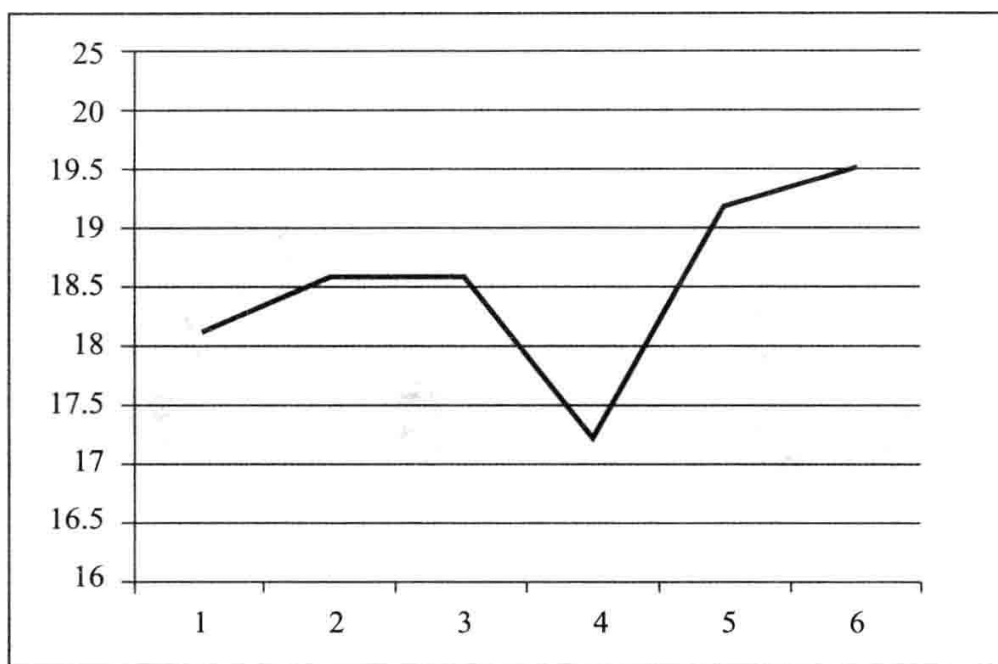


图 7.10 学生作文分数变化

二、质性数据的分析

(一) 什么是质性数据和质性数据分析?

质性数据是非量化的数据，通常用来描述而非测量人、事、现象的特征和属性。常用的质性数据来源有问卷中开放性问题的回答，访谈记录，观察笔记，视听资料（如照片、录音、录像、艺术作品、电影等），实物和文件信息，会议记录，邮件，短信，日志，批判性朋友的观点和建议以及记录的自己和同事的对话和讨论等。质性数据通常以文字、图片、录像、录音、实物等形式体现。

质性数据分析是指通过对所收集的第一手资料进行整理和梳理、反复阅读和理解，寻找主题和特征，建立分类，并在这一个过程中经过不断的修正和补充后形成分类体系，提升概念，建构理论。质性数据分析具有以下几个特点：

- 数据收集与分析的界限模糊。
- 分析和分类方式呈渐近清晰。
- 重描场景。
- 重视被研究者的话语概念。

(二) 如何进行质性数据的分析?

1. 质性数据分析的过程

质性数据分析的过程即是从无序的数据中发现“有序”，关键是从

数据中发现其意义。如前文所述，质性数据可能来自于对学生的访谈、日志或者会议记录等。对于这种文本性的数据，我们很难快速地用图表来解释我们的发现，然而我们进行质性数据分析的目的和量性数据分析是一样的，即要发现在我们采取了行动方案的这段时间内是否发生了变化，我们仍然需要发现一些模式或者趋势。

数据分析工作是一个比较复杂的工作，其过程可以用下图（图 7.11）来表示（Miles & Huberman, 1984: 23）。

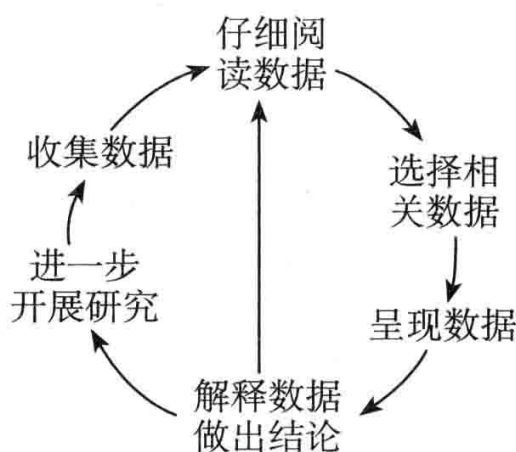


图 7.11 数据分析的过程

具体说来，这个过程可以分解为四个主要环节：

仔细阅读数据：在阅读数据时，要本着仔细和认真的态度，对如日记、观察笔记以及观摩记录等数据进行回顾性阅读。阅读中设法回忆当时的情形和自己的体验。想一想当时做了什么？说了什么？发生了什么事情？

选择相关数据：通过阅读，将重要的与不重要的数据分开，对相关的、有联系的事件及观点进行组合整理和分类，简化一些繁琐和不必要的细节。

呈现数据：将所选择出来的数据进行重新的组合和排列。按照分类标题，采用比较清晰易懂的方式呈现出来，比如列表、制图或列出提纲等。

解释数据、作出结论：围绕研究课题，解释相关数据的意义和其之间的联系，建立模式，分析规律，得出结论，讨论其理论意义。

2. 质性数据分析的方法和步骤

Sagor (2011) 参考了 Miles 和 Huberman (1994) 垃圾箱和矩阵分

析的策略，将行动研究中质性数据分类的过程比喻为生活垃圾回收中的分类。数据的整理和分析就像垃圾处理机构对可回收的垃圾用不同颜色的分类垃圾箱盛装一样。通常情况下，黄色垃圾箱是用来放印刷制品的，蓝色垃圾箱是用来放玻璃物品，绿色垃圾箱是用来放金属物品，红色垃圾箱是用来放非印刷纸质品，而人们每天需要做的就是看自己家的垃圾应该放在哪种颜色的垃圾箱里。这种生活中的垃圾就如同行动研究中的质性数据，当你收集到这些数据后需要对数据进行分类。你可以用一个词或短语来对相似的数据贴标签，把这些类似的数据分成一个类别，这个过程就是你创建不同颜色垃圾箱的过程，然后把你收集到的数据放在适当的“垃圾箱”里。这时，你会发现有些数据既可以放在黄色的垃圾箱里，也可以放在绿色的垃圾箱里，这是正常的现象。在这一形象比喻的基础上，我们来介绍质性数据分析最常用的一种分析方法——内容分析，即在数据中寻找反复出现的词语或主题，发现分类体系。研究者需要从看似杂乱无章的信息中寻找关联性，在此基础上对数据进行思维加工、比较与分类、归纳与提炼。在分析前，首先要明确数据分析的目的，即想回答的问题。在这一基础上，再进行数据的分析，具体步骤如下：

(1) 给每一份数据编号，建立一个编号系统。编号系统通常包括：数据类型（如访谈、观察、文件），数据提供者的姓名、职业等，收集数据的时间、地点、情境，数据的排列序号（如对某某人的第一次访谈，以方便日后分析时查找，同时还要保存好原始数据）。

(2) 基于研究问题，反复阅读原始数据，找出一些初步感受到的意义，圈出关键词。

(3) 将数据划分为有意义的不同片段，再次仔细阅读。从原始数据中摘选与研究问题相关的意义单位/本土概念（比如词、短语、句子等），并用颜色标示出意义单位；给每个片段起一个名字（编码），尽量寻找“本土概念”作为码号（名称，这里的码号就类似于前面提到的“垃圾箱”），例如：“有的人不是很认真”编码为“学生在互评中存在的问题”。这里的本土概念即是指研究对象（在行动研究中通常指学生）经常使用的、用来表达他们自己看法的概念（陈向明，2000：284）。寻找本土概念主要靠研究者敏感的直觉和经验，这里建议研究者关注以下三种概念：被研究者经常使用的概念、带有强烈感情色彩的概念和容易引起我们注意的概念。

(4) 编码归类：对所有有意义的内容进行分析提炼，将相似或者相

近的意义或主题内容进行归类，合并同类项，即将初级编码按主题归类。例如：“学生在互评中存在的问题”和“教师设计不够完善”都可归入“同伴评价存在的问题”。

(5) 如果主题之间可以再次归类，则重复步骤4。

质性数据没有统计公式来确定其显著性，它依靠的是研究者的智慧、经验、判断和尊重数据的态度。研究者必须认真对待被研究者的话语、回答；同时，研究者还要考虑读者是否能够接受你的分析与判断，当研究者、被研究者和读者都能够达成一致结论时，研究发现就具有了实质的显著性了。这里，给大家提供几点建议，供分析质性数据时参考：

(1) 注意编码、主题之间的层级关系。

(2) 尊重原始数据，不随意编造、篡改。

(3) 收集质性数据的过程中就可以开始分析数据，做到及时回顾、提炼和总结。

(4) 注意寻找不同来源的数据之间的相互验证。

(5) 完成第一轮分析后，邀请同事或研究合作者一起讨论，验证数据分析结果。

(6) 可把数据的分类和标识提供给研究参与者进行确认。

当我们已经完成了对原始数据的分析，并得出了数据分析结果的时候，我们应该如何在行动研究报告中呈现这些数据和分析结果呢？一般说来，呈现质性数据的分析结果包括三个部分：研究发现、代表性数据、进一步阐释。举例如下：

(1) **【研究发现 1】** 在学生对同伴评价的认识和感受方面，本研究发现三名学生对同伴评价的积极作用是给予肯定的，比如学生在访谈中提到 **【代表性数据】**：

(同伴评价 1) 有助于提高我的写作。原来小错很多，现在越来越少了。

(学生1, 访谈片段, 2011年5月9日)

(同伴评价 2) 对我挺有帮助的一件事。……看看别人是怎么错的，对自己也能起一种改进和帮助的作用。(学生3, 访谈片段, 2011年5月23日)

(2) **【研究发现 2】** 同时，研究还发现同伴评价在实施过程中还存在一些问题，比如学生在访谈中提到 **【代表性数据】**：

(同伴评价 3) 有的人不是很认真，可能教师给的条目没有详细到列出具体是什么样的错误，所以有些人检查不出来或者说不是很认真，或者有时时间有限，只有两三分钟，效果不太好。而且大家的写作速度不一

样，写作能力也有差距，所以两个人交换时，对能力稍微弱的学生有帮助，但对能力强的学生帮助不那么大。（学生2，访谈片段，2011年5月27日）

【进一步阐释】从上述访谈数据，我们可以看出三名学生都提到了同伴评价对他们的积极作用，认为同伴互评对他们的写作态度、写作能力以及与同学的交流都有改善，说明同伴评价取得了良好的效果。但同时学生也提出了同伴评价的一些问题，教师应针对学生提出的问题进一步完善同伴评价活动的设计、关注少数学生态度不够认真的问题，并且根据学生的实际语言能力设置评价任务。有些学生因为水平问题检查不出来同伴的错误，需要教师进行进一步的反馈。另外，对于异质分组和同质分组进行同伴评价还需要进一步思考，特别是异质分组进行同伴评价对好学生是否有帮助也还需要进一步讨论和探究。

在呈现质性数据时，需要注意以下几点：

(1) 在行动研究报告中，不要罗列数据。

(2) 呈现数据的目的是为了支撑作者的分析和论证。因此，应先用自己的语言描述所实施的行动，按主题归纳行动效果，针对每一主题摘选最具代表性的数据作为佐证。

(3) 为了更凸显数据的主题，可使用省略号对数据做必要省略，例如下面是一段教师的访谈数据。

“开始上课时，我结合学案，要求学生识记该单元的单词和词组，然后进行提问。……当课上到20分钟的时候，学生们开始有些疲倦了，我就安排了小组合作式的讨论活动，……结果发现让学生在互动合作中学习词汇知识，比机械识记和一个个提问效果好多了。”

(4) 根据研究的需要，筛选具有代表性的数据（比如学生作业、访谈转写节选、课堂录像转写节选、图片等）放入报告的附录中。

由此可以看出，在质性研究中，对所收集的大量原始资料进行筛选、提炼有意义的信息并有效地进行分析和解释是研究的关键环节。而分析资料比收集资料的难度更大，因为如何对数据进行筛选和提炼没有现成或固定的公式和方法，什么样的信息是重要的或有意义的对于每一个不同的研究来说都是特殊的。因此，对于每一位研究者来说，你必须运用你的智慧尽可能公正和客观地呈现你的数据，并根据你的研究目的对数据作出合理的分析和解释。由此可见，质性数据分析所采用的方法、步骤和所给出的解释都与研究者的研究目的、研究能力以及读者对象密切相关。

（三）质性数据分析举例

本小节所呈现的这个访谈记录是北京市某中学的几位英语教师在进行行动研究时对学生所做的访谈转录文本。她们行动研究的课题是“在高中英语写作课堂使用同伴评价提高学生识错能力”。下面我们就以这份访谈数据为例，呈现对这一数据进行分析的过程。

1. 访谈问题

(1) 你对同伴评价的认识和感受怎么样？

(2) 你认为同伴评价对你的语言识错能力是否有帮助？如果有，体现在哪些方面？

2. 访谈对象

选择5名学生代表，其中优秀学生2名，中等水平学生1名，学习后进生2名。

3. 处理数据的步骤

第一步：将访谈录音进行转写，形成原始数据。

【访谈转录】：

优1：

访谈对象：张黎

访谈人：XXX老师

问：来，张黎。

答：嗯。

问：我们一起谈谈这学期英语写作课上的同伴评价这个活动吧。

第一个问题：你对同伴评价的认识和感受如何？

答：我觉得同伴评价是一种很新的评价方式。往常老师批改作文，发下来的时候，有的同学如果比较忙的话，可能很少去看。同伴批改作文就使我们不得不认真地去，在看的过程中也能了解别人的写作方式，这对我们很有益。

问：嗯……好。第二个问题：你认为同伴评价对你的语言识错能力是否有帮助？如果有，体现在哪些方面？

答：我认为对我们的语言识错能力是有帮助的。往常看别人的作文，只是粗粗地一看。现在我们能够站在老师的角度上来看，能找出别人的语法错误。这对我们以后考场中纠正自己作文中的错误，我觉得是十分有帮助的。

问：嗯。那个语法方面，具体你指的是什么方面呢？

答：比如说一些时态方面的问题、一些常用动词的用法等等。

问：嗯。主要是这些方面，是吗？

答：嗯。

问：你认为有用？

答：嗯。

问：好，谢谢！

优2：

访谈对象：彭耘

访谈人：XXX老师

问：我们利用一年多的时间做同伴评价写作的训练，你有什么收获吗？

答：我觉得同伴评价首先让自己能够对自己的写作有一个更好的认识，让同伴对你有一个更好的认识，同时你对同伴也有一个更好的认识，对双方都有一个互相促进的作用。这是一个双赢的过程，因为平时大家在写作这方面接触很少，双方难得有这样一个机会对写作进行互判，我觉得这是一个非常好的提高写作的方式。

问：你最突出的感触是什么？

答：我觉得我的写作突出的问题是小错很多，而同伴眼睛比较尖锐，平常我注意不到的很细小的错误都被同学给挑出来了，这尤其适应于我的问题，有助于提高我的写作。以前作文中小错很多，现在越来越少了。

问：那你看别人的文章有什么感触呀？

答：我的同桌是范凯琳，她不像我似的出一些小错，但是她的文章在句式和结构方面把握不好，于是我就提醒她换换句式，突出一下重点，之后她在篇章结构方面提高了不少。

问：别人在小错方面给你指导，你在篇章结构方面给与他人一些指导，真是像你所说的是一种双赢的过程？

答：是的。

问：总的来说，这种同伴评价的方式，尤其是彼此识错的方法，对同学的写作能力的提高还是有帮助的吗？

答：是的。我觉得这种设计方案新颖，真地帮助大家提高了许多。这种创新的举措挺好的。

问：谢谢你！希望你高考写作取得好成绩！

答：谢谢老师！

中 1:

访谈对象：张丹妮

访谈人：XXX老师

问：我们在高二做了一年的同伴评价，想问一问你的感受。第一个问题：你对同伴评价的认识和感受怎么样？也就是整体上感受如何？

答：我认为毕竟是在规定时间内写完作文，作文中错误肯定会有。可能是受自己思维模式的限制，自己本身就这么写的，自己再去检查，会检查不出来；而让同学去检查，就会检查出一些错误。当然，不一定所有的错误全能检查出来，但是明显的错误还是能检查出来的，这比较好。但是可能老师给的条目没有详细到列出具体是什么样的错误，有些人检查不出来或者说检查得不是很认真，或者有时由于时间有限，也就两三分钟，检查效果不太好。还有大家的写作速度不一样，两个同伴写作的时间和能力不一致，所以两个人交换检查时，对能力稍微弱的同学有帮助，但对能力强的同学帮助不那么大。我认为就是这样。

问：挺好，很客观。好的，第二个问题：你认为同伴评价对你的语言识错能力是否有帮助？如果有，体现在哪些方面？

答：我觉得对于一些比较简单的错误，如第三人称单数、一个句子有两个谓语 be 动词等这类错误有帮助。但是如果两个人在这方面都存在问题，就没有什么帮助了。如果两个人的问题是互补型，比如对方是单三问题，我没有，我就能检查出她的问题。而我存在两个简单句子不加连词，她能帮我检查出来，这对我有帮助。就比如高二时，秦莉媛和我做时，她老不加单三，我就能帮她检查出来。而我有一段时间老是逗号，逗号，不加连词，她也能帮我检查出来。我们俩的写作速度差不多，这样我们两个人一起评。但是有一些相对写作好的同学十五分钟就写完了，而差的同学得写到下课，如果他们搭配就没法进行，我觉得就没什么帮助。我认为就是这样。

问：那么谈谈你们俩，现在你观察到秦莉媛的单三问题解决了
吗？你的逗号问题解决了吗？

答：我的逗号问题解决了，但是我没看她的，我们俩现在又没有
坐在一起呀。（笑）

问：好的，好的，谢谢。（笑）

后1:

访谈对象：孔琪

访谈人：XXX老师

问：孔琪，你能谈一下你对同伴评价的认识和感受吗？

答：我对同伴评价这件事，嗯……对我挺有帮助的一件事。在自
己作文有错的情况下看看别人是怎么错的，就是……能对自己起一种
改进和帮助的作用。

问：你觉得同伴评价对你的语言识错能力是否有帮助呢？

答：我觉得是挺有帮助的，同时也是一个查缺补漏的过程。同伴
能检查出我的错误，我也能检查出同伴的错误，这对我们双方都是很
有利的。

问：那你觉得同伴评价这个方法有没有缺陷？有没有你觉得有待
提高的地方？

答：我觉得同伴评价……他所说的错误并不一定完全正确。同伴
也会有些语法的错误，所以我觉得这点有可能不太好。

问：好。谢谢。

后2:

被访谈人：马佳

访谈人：XXX老师

问：问题1：你对同伴评价的认识和感受怎么样？问题2：你认
为同伴评价对你的语言识错能力是否有帮助？如果有，体现在哪些
方面？

答：说认识的话，我就觉得这种评价平时做的时候拿着别人的文章，可能能够发现一些自己没太注意的错误，也能从别人的文章中找到一些好的能够有用的东西，但是我觉得改的话，有的时候不会改，也不知道改得对不对。我觉得有时候帮助没有特别大，不像说我知道自己一定应该怎么样，或者是自己知道哪里错了。但是如果经常做的话，可能还是应该有些帮助的。我觉得这样改完之后，可能还是需要一些反馈，哪些是自己确实改对的，哪些是自己没有找到的或者反而改错的，这样自己就确实知道自己哪一部分确实真正掌握了，哪一部分还是没掌握好。这样改错的话，能改出的肯定是自己不仅仅知道，而且还能特别会用的，只有这样你才能把它改出来。如果你改不出来，那有可能你自己写的时候不会写错，但是你看的时候却看不出来。我希望通过这种方式，能找到自己到底是哪些地方有问题。

第二步：将五位被访谈者对同一访谈问题的回答汇总到一起。

问题 1：你对同伴评价的认识和感受怎么样？

优 1：我觉得同伴评价是一种很新的评价方式。往常老师批改作文，发下来的时候，有的同学如果比较忙的话，可能很少去看。同伴批改作文就使我们不得不认真地去看，在看的过程中也能了解别人的写作方式，这对我们很有益。

优 2：我觉得同伴评价首先让自己能够对自己的写作有一个更好的认识，让同伴对你有一个更好的认识，同时你对同伴也有一个更好的认识，对双方都有一个互相促进的作用。这是一个双赢的过程，因为平时大家在写作这方面接触很少，双方难得有这样一个机会对写作进行互判，我觉得这是一个非常好的提高写作的方式。我觉得我的写作突出的问题是小错很多，而同伴眼睛比较尖锐，平常我注意不到的很细小的错误都被同学给挑出来了，这尤其适应于我的问题，有助于提高我的写作。以前作文中小错很多，现在越来越少了。我的同桌是范凯琳，她不像我似的出一些小错，但是她的文章在句式和结构方面把握不好，于是我就提醒她换换句式，突出一下重点，之后她在篇章结构方面提高了不少。

中 1: 我认为毕竟是在规定时间内写完作文, 作文中错误肯定会有。可能是受自己思维模式的限制, 自己本身就这么写的, 自己再去检查, 会检查不出来; 而让同学去检查, 就会检查出一些错误。当然, 不一定所有的错误全能检查出来, 但是明显的错误还是能检查出来的, 这比较好。但是可能老师给的条目没有详细到列出具体是什么样的错误, 有些人检查不出来或者说检查得不是很认真, 或者有时由于时间有限, 也就两三分钟, 检查效果不太好。还有大家的写作速度不一样, 两个同伴写作的时间和能力不一致, 所以两个人交换检查时, 对能力稍微弱的同学有帮助, 但对能力强的同学帮助不那么大。我认为就是这样。

后 1: 我对同伴评价这件事, 嗯……对我挺有帮助的一件事。在自己作文有错的情况下看看别人是怎么错的, 就是……能对自己起一种改进和帮助的作用。我觉得同伴评价……他所说的错误并不一定完全正确。同伴也会有些语法的错误, 所以我觉得这点有可能不太好。

后 2: 说认识的话, 我就觉得这种评价平时做的时候拿着别人的文章, 可能能够发现一些自己没太注意的错误, 也能从别人的文章中找到一些好的能够有用的东西, 但是我觉得改的话, 有的时候不会改, 也不知道改得对不对。我觉得有时候帮助没有特别大, 不像说我知道自己一定应该怎么样, 或者是自己知道哪里错了。但是如果经常做的话, 可能还是应该有些帮助的。我觉得这样改完之后, 可能还是需要一些反馈, 哪些是自己确实改对的, 哪些是自己没有找到的或者反而改错的, 这样自己就确实知道自己哪一部分确实真正掌握了, 哪一部分还是没掌握好。这样改错的话, 能改出的肯定是自己不仅仅知道, 而且还能特别会用的, 只有这样你才能把它改出来。如果你改不出来, 那有可能你自己写的时候不会写错, 但是你看的时候却看不出来。我希望通过这种方式, 能找到自己到底是哪些地方有问题。

第三步: 对数据进行分析, 找到有意义的本土概念, 感受初步意义。

如上面的第一个问题是问学生对同伴评价的认识和感受, 我们可以通过反复阅读数据, 用不同颜色的记号笔将积极的感受和消极的感受分别标注出来。下表中是两个研究者一起进行的数据阅读和分析: 涂灰的

内容是积极的感受，用下划线标注的内容是消极的感受或者认为同伴评价存在的问题，【】里是研究者做的注。

学生对同伴评价的认识和感受的初步分析

优1：我觉得同伴评价是一种很新的评价方式。往常老师批改作文，发下来的时候，有的同学如果比较忙的话，可能很少去看。同伴批改作文就使我们不得不认真地去，在看的过程中也能了解别人的写作方式，这对我们很有益【对同伴评价作用的积极的评价】。

优2：我觉得同伴评价首先让自己能够对自己的写作有一个更好的认识，让同伴对你有一个更好的认识，同时你对同伴也有一个更好的认识，对双方都有一个互相促进的作用。这是一个双赢的过程，因为平时大家在写作这方面接触很少，双方难得有这样一个机会对写作进行互判，我觉得这是一个非常好的提高写作的方式。我觉得我的写作突出的问题是小错很多，而同伴眼睛比较尖锐，平常我注意不到的很细小的错误都被同学给挑出来了，这尤其适应于我的问题，有助于提高我的写作。以前作文中小错很多，现在越来越少了【对同伴评价作用的积极的评价】。我的同桌是范凯琳，她不像我似的出一些小错，但是她的文章在句式和结构方面把握不好，于是我就提醒她换换句式，突出一下重点，之后她在篇章结构方面提高了不少【对同伴评价作用的积极的评价】。

中1：我认为毕竟是在规定时间内写完作文，作文中错误肯定会有。可能是受自己思维模式的限制，自己本身就这么写的，自己再去检查，会检查不出来；而让同学去检查，就会检查出一些错误【积极评价关于同伴评价的作用】。当然，不一定所有的错误全能检查出来，但是明显的错误还是能检查出来的，这比较好。但是可能老师给的条目没有详细到列出具体是什么样的错误，有些人检查不出来或者说检查得不是很认真【同伴评价中出现的问题】，或者有时由于时间有限，也就两三分钟，检查效果不太好。还有大家的写作速度不一样，两个同伴写作的时间和能力不一致，所以两个人交换检查时，对能力稍微弱的同学有帮助，但对能力强的同学帮助不那么大【对同伴评价作用的消极评价】。我认为就是这样。

后 1: 我对同伴评价这件事, 嗯……对我挺有帮助的一件事。在自己作文有错的情况下看看别人是怎么错的, 就是……能对自己起一种改进和帮助的作用【对同伴评价作用的积极的评价】。我觉得同伴评价……他所说的错误并不一定完全正确。同伴也会有些语法的错误【同伴评价中出现的问题】, 所以我觉得这点有可能不太好。

后 2: 说认识的话, 我就觉得这种评价平时做的时候拿着别人的文章, 可能能够发现一些自己没太注意的错误, 也能从别人的文章中找到一些好的能够有用的东西【对同伴评价作用的积极的评价】, 但是我觉得改的话, 有的时候不会改, 也不知道改得对不对【对同伴评价作用消极的评价】。我觉得有时候帮助没有特别大, 不像说我知道自己一定应该怎么样, 或者是自己知道哪里错了。但是如果经常做的话, 可能还是应该有些帮助的。我觉得这样改完之后, 可能还是需要一些反馈【对老师今后的做同伴评价的建议】, 哪些是自己确实改对的, 哪些是自己没有找到的或者反而改错的, 这样自己就确实知道自己哪一部分确实真正掌握了, 哪一部分还是没掌握好。这样改错的话, 能改出的肯定是自己不仅仅知道, 而且还能特别会用的, 只有这样你才能把它改出来。如果你改不出来, 那有可能你自己写的时候不会写错, 但是你看的时候却看不出来。我希望通过这种方式, 能找到自己到底是哪些地方有问题。

第四步 制作一个数据分析的表 (见表 7.33), 并填写相关的内容, 然后进行意义提炼和归纳。

表 7.33 质性数据分析表

一级编码 (本土概念)	二级编码	三级编码	对数据意义的解读