

教育行动研究的过程分析

赵明仁¹，蔡瑞萍²

(1. 西北师范大学 教育学院，甘肃 兰州 730070；

2. 甘肃省武威市凉州区永昌镇张兴中心学校，甘肃 武威 733000)

[摘要] 营造积极的生活与工作环境以增进教师求真求进的专业精神，进而唤起并培育教师的主动性与创造性是近年来教师教育的核心，教育行动研究是教师通过扩权增能的过程实现上述目的的重要思想和方法。然而，非常缺乏理论联系实践的对教育行动研究过程的探讨。本研究把教育行动研究过程概括为计划、实施、资料收集和反思四个环节，并结合实践经验较为系统地探讨了四个环节的内涵及其之间的互动关系。

[关键词] 教育行动研究；过程；探究能力

[中图分类号] G 421；G 451

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2013)03-0108-06

专业化教师工作的创造性和自主性内在地要求教师具有很强的反思意识和方法，具备科学地开展教育研究的能力。我国试行的中小学及幼儿园“教师专业标准”提出教师要具有“主动收集分析相关信息，不断进行反思，改进教育教学工作，针对教育教学工作中的现实需要与问题，进行探索和研究”的能力。教育行动研究是一线教师针对教育情境中的困惑和问题，独自或与来自大学或教育科研机构人员协同进行的旨在改善实践，增进自身实践智慧的活动。它是一线教师促进专业发展的有效途径。但是，教育行动研究究竟如何开展，行动研究内在的逻辑是什么，是许多教师感到特别困惑的问题。本文将首先勾勒教育行动研究过程的轮廓，之后结合实践经验对其过程进行分析。

一、教育行动研究的过程

行动研究包括“行动”与“研究”这两个基本概念，行动导向是行动的根本特征，说明行动研究的根本目的在于改善实践。而“研究”旨在说明以何种策略来改善实践，即以研究的品质和方式进

行。也就是说，行动研究具有研究的一般特征。那么，何谓研究呢？概而言之，研究就是用严密的方法探究真理，获得某一正确认识的活动。^[1]《韦氏大辞典》更为具体的解释是：收集特殊对象的信息；仔细地 and 持续地探究；旨在揭示真相和解释事实的调查或实验；凭借新的事实修正已有的理论和法则，把理论运用于实践。^[2]上述界定中描述了研究的目的及其活动，包括收集信息、发现和解释事实，更新及应用理论。从研究过程的角度讲，研究就是围绕一个有价值的问题，在系统、深入地总结前人研究基础上，运用科学的方法收集与分析资料，回答问题的活动。首先要发现一个问题，然后在了解已有的有价值研究基础上形成分析或解决问题的框架或计划，然后展开田野调查或具体的改进实践，之后分析与总结资料。下面将从计划、实施、观察和反思四个环节详细地描述与分析教育行动研究的基本过程与方法。

(一) 计划

研究起始于问题，^[1]若用最简单的话来说明研究是什么，研究就是回答问题。同样，在行动研究

[收稿日期] 2013-03-18

[基金项目] 霍英东教育基金会高等院校青年教师基金基础性研究课题“实践理论视野中的教师身份研究”(131111)；甘肃省教育科学“十一五”规划重点课题“课程改革背景下创新型教师队伍建设研究”(GSBG [2009] GXZ014)；西北师范大学青年教师科研能力提升计划项目“教师培养模式的效能与更新研究”(SKQNGG12011)的阶段性成果

[作者简介] 赵明仁(1975—)，男，甘肃武威人，西北师范大学副教授，教育学博士，主要从事课程与教学论、教师教育研究

的计划阶段，首要的是提出研究的问题，然后根据基于解决问题的需要制定具体可行的行动计划。

那么，什么是问题，问题具有什么样的特征，问题是如何形成的？《现代汉语词典》中对问题的解释是：事故、麻烦，关键、要点之处，要研究讨论并加以解决的矛盾、疑难。根据这个定义理解，问题是事物发展过程中出现的需要排除的异常情况或障碍，而且这些异常情况或障碍存在于事物的关键之处。这个界定是改善实践角度界定的，如果从知识生产的角度看，问题总是处在已知与新知的交接点上，是产生新知的桥梁。^[3]问题具有前沿性、前瞻性的特点。

杜威曾言，问题提得好，答案就有了一半。^[4]可见，在一定程度上问题质量对于研究具有决定性的作用。一般来说，问题是在长期观察和思考基础上，逐步聚焦产生的。

校长、教师在日常的学校领导管理和教学工作中，对工作中经常存在的不足、困难总有或多或少的观察和思考，校长和教师在工作之余会讨论这些问题，不过很多时候这种讨论并不深入，只是就现象泛泛地进行相互的验证与交流。例如，在一项由西北师范大学和荷兰国家课程研究院联合在甘肃进行的校本课程开发行动研究中，在确定校本课程主题时，一所学校的教师们确定的题目是提高教学质量。这是一所刚刚由企业所属划转为政府举办的学校，教师的工资待遇有了很大提高，教师的工作热情较高，所以提高教学质量是他们普遍关心的问题。显然，提高教学质量是一个很大的题目，这其实是一个研究目的，而不是一个可以操作的研究问题，这是研究中常见的一个通病。随后，我们便请老师思考一个问题：要想提高教学质量，我们需要关注和解决什么样的问题呢？这时我们请老师们分头写下自己认为教学和学校专业生活中所存在的最需要解决的问题。老师们列举出的问题如下：（1）如何激发学生对一门课程的持续兴趣？（2）如何改变学生被动学习，参与意识淡薄状况？（3）研究性学习如何开展，如何评价研究性学习的效果？（4）新课程实施中如何科学、合理地评价学生？（5）如何改变教师观念以适应新课程改革？（6）如何与同伴进行有效的专业交流与沟通？（7）如何把学校建成为“学习型共同体”？（8）学校管理模式、理念、方法与评价体系如何与新课程改革相适应？

上述的问题比最初的想法就具体得多，经过教师们和来自大学支持者的讨论，最后确定“提高英

语教学中的学习兴趣”为校本课程行动研究的题目。当然，这仍然是一个比较大的题目，之后还需要在事实澄清和分析过程中加深对问题的具体理解。随后教师和大学的合作伙伴共同编制了该学校的学生学习状况和学习兴趣调查问卷，课堂观察，对学生、家长和任课教师进行了深度访谈，了解了不同年级、不同家庭背景、不同学习基础、不同教师课堂上学生的学习过程和兴趣，对学生的学习兴趣及其所处的课堂环境进行了全面而深入的了解，这为聚焦研究问题，制定可行的行动计划提供了基础。我国中小学教师普遍缺乏做规范研究训练的情况下，学校、教师在确定研究问题过程中，实际上是在整个研究过程中，来自大学的有经验的伙伴，作为批判性的朋友给予研究方法上的支持是非常重要的。

在教师的日常专业生活话语中，教师认为的问题类型与特征是什么？下面将通过教师课后反思笔记为例做一说明。近些年来，许许多多的学校要求教师写教学反思，以增加教师对专业工作的思考和理解。这确实有助于教师捕捉、认识教学中存在的问题，还有的教师在此过程中进行了很有价值的行动研究。一项对四位老师在一年半中所写的近80篇反思笔记分析后发现，引起教师反思的起因分为“感触”和“问题”两类。所谓“感触”就是引起反思的教学情境中没有明确的矛盾冲突，是教师对印象比较深刻的教学活动的感悟而触动的思考。反映出教师对教学情境的认识还比较模糊，还没有进一步对此情境进行深入分析，以发现能够引起自己激烈的认知冲突的切入点。所谓“问题”是指引起反思的教学情境中有较为明确的、激烈的矛盾冲突，反映出教师对教学情境有较为具体、清晰而深刻的认识。根据教师在发现“问题”过程中的主动程度，可以把“问题”分为“应对型问题”和“发现型问题”两类。“应对型问题”是指当教学情境中的困惑和惊奇的现象发生了，而且通过学生的反馈等方式呈现在眼前时，教师才意识到。当教师不能有效地解决这些问题时，教学活动便不能顺利地开展下去。“发现型问题”是指教师以积极进取的心态，对教学持有警觉与批判的态度，主动地发现教学情境中看似不寻常的地方，在没有问题的地方发现问题。很显然，“问题”比“感触”具有更能引起教师深度的思考与探究。“发现型问题”比“应对型问题”更能使教师以探究者的身份主动地改进教学，体现教师作为课程改革促进者的角

色。^[5]因此,培养教师的问题意识,特别是进取性的发现问题的意识和能力是有意义的。

有了具体的、有价值的、可行的研究问题之后,就需要制定行动计划。行动研究的计划包括两个方面的内容。一是解决问题的思路,说明解决问题的基本假设,在什么样价值取向和层面上开展行动。二是具体的策略和方法,说明通过怎样的步骤和活动形式来解决问题,改善实践。在上述的西北师范大学和荷兰国家课程研究院开展的另外一个学校的行动研究中,学校确定的主题是通过制作当地植物标本的校本课程提高学生的生物课程兴趣。在前期的工作坊中,学校教师已经制定了活动计划,包括活动形式、时间、地点、参与者等。当数月后我们到学校了解活动情况时,计划并没有得到积极的实施。教师们在讲述将要开展的活动时也显得非常凌乱、不具体,也看不出通过这样的活动学生能够有多少收获,如何培养学生的学习兴趣。当时,我们就发现,其实学校并没有一个具有“校本课程”属性的完整计划,随即便在参与式互动过程中带领教师们在校本课程的框架下再次制定活动计划。包括课程目标是什么?具体来说让学生在知识方面有什么样的收获?在操作过程和方法上有什么样的收获?在小组活动和个人活动中,人际交往能力有什么样的要求?学生对生物课程的态度养成方面有什么目标?课程内容是什么?当地的植物可能分为几大类?植物分类知识如何在实践中加以运用?植物标本工具的制作、标准收集、标本制作、标本展示的活动过程是什么?学生和教师是如何参与的?在此过程中如何培养学生兴趣?如何才能达成课程目标?课程评价的方式是什么?学生如何进行自我评价和同伴评价?回答上述一系列的问题过程中,启发教师们对校本课程价值的认识,当教师们认识到校本课程的行动研究对提供学生兴趣的意义时,他们提出了非常好的行动策略和方式。比如,全班学生分若干小组,完全由学生领导与管理活动,教师主要进行支持。邀请当地有经验的农民参与学生的标本收集活动,让学生向农民学生,增强对家乡的认同感。植物标本以制作者的名字命名,让学生感受到成就感。在上述计划的制定过程中,首先呈现了一个校本课程的框架,即课程目标、内容、活动与评价。然后在此框架中发展出具体的活动步骤、形式。当然,计划的制定需要有一定的弹性,不可太琐细。

艾略特根据多年的经验,提出了计划应该包

括:(1)修正了最初想法,也就说在事实澄清和分析基础上对最初的研究主题进一步具体化。(2)旨在改善实践的将要做的具体事情。比如,“为了使学生在课堂上少浪费时间,我将会改变在介绍事实性信息时候的方式,清晰地说明学生在这个时候应该做什么”。(3)在行动之前与相关者进行充分的协商。(4)顺利实施计划所需要的各种资源。(5)收集研究资料中涉及的伦理道德。例如,我是否曲解了活动中同事和学生的意思,对资料严格保密等。^[6]

(二) 实施

教育行动研究计划的实施是一个复杂与缓慢的过程,这一方面源于教育教学活动的复杂性,另一方面是因为教育情境中的人,包括教师、学生、家长真正转变的复杂性。因此,教育行动研究的实施需要耐心。如舍恩认为的那样,学校教育中的许多情境是“沼泽地”,要给予实施者足够的时间去辨清行动的情境及其内在的脉络,寻找并实施切实可行的改进策略。真实的实践环境远比计划阶段所想象的更丰富、更无序。^[7]在此期间,有许多欣喜、豁然开朗、令人振奋和激动的时候,同时也有许多的混沌、迷茫、问题、冲突,^[8]甚至产生深深的沮丧情绪。因此,在教育行动研究的实施环节中,需要具有灵活进取的态度,如富兰在谈到教育变革的复杂性时所提出的:(1)变革是一项旅程,而不是一张蓝图;(2)问题是我们的好朋友;(3)你不能强制决定什么是重要的;(4)与更广泛的环境保持联系对成功必不可少;(5)每个人都是变革的动力;(6)个人主义和集体主义必然有同等的力量;(7)单纯的集权和分权都行不通。^[9]以上经验足以说明教育变革的复杂性,要突破行动当中的限制,就需要参与者在其中时刻观察与思考,反思行动中的种种得失,不断做出调整。因此,行动中的观察与反思,以及调整计划是紧密联系在一起,不断地进行着循环式的发展。

实施过程的复杂性还表现在活动的多面性上,就是说,任何一个活动中不仅具有专业上的属性和特征,同时也有着情感的和政治的成分。在计划阶段,更多地是从专业上的,即教育教学理论和规律的角度去考虑如何改善实践,而很少考虑活动过程个人所面临的感情冲击、人际关系的冲突与协调,以及与管理层面、现有规章制度之间的博弈。但是,计划一旦进入实践场景之后,都会同时被这个三个向度包围着,甚至协调政治和情感方面的工作显得

尤为重要，特别是对于合作性的、较大规模的行动研究而言更是如此。这三个面向中任何一个发生问题，都会阻碍行动研究的实施。这犹如管理当中的“木桶效应”一样，最短的那块木板会决定这个木桶的容量。行动研究经常作为一种变革的力量出现，然而我国的教育管理具有鲜明的集中制色彩，教育工作者在这种体制中形成的依赖性心理，制度的强大束缚作用会严重地消减行动研究者的热情，使得行动者很容易被环境同化。在这个时候，取得政治层面支持和鼓励就显得很重要了，在这样的环境中，行动研究中的专业性才有更好的发展空间。

（三）资料收集

在实际的行动研究过程中，行动的在场性、紧迫性需要行动者在行动中反思，所以资料的收集与行动很多时候是同步进行的。在行动研究中进行资料收集的方法有观察、日记、录像、访谈和文件收集等。在讨论资料收集的不同方法之前，首先需要讨论行动者的心态问题。

人们都有自己习惯了的情感上的舒适地带，在这个地带中，人们感到是安全的，希望既有的秩序、社会地位、思维方式和行事习惯能够继续下去，虽然这种习惯化了的情形并不一定带来积极的改变。这种期待在阿基瑞斯和舍恩的实践理论中称之为自我封闭的、只赢不输的单环模式学习（表1）。^[10]行动者具有很强的防卫心理，既害怕伤害自己，也害怕批评别人，因为在一种不开放的，不讲求批判的环境中，批评别人就等于伤害自己。十多年前在一个农村中心小学组织教学研讨课时的印象仍然记忆犹新。当听完两位老师的课，大家围坐在校园里讨论时，大家都不发言，最后只由校长和副校长说了几句优点，对于不足之处只字不提。让我深刻地感受到教师之间的关系非常复杂，并且教师身上都包裹着一层防卫的外衣，大家在小心翼翼地相处着。在这所学校开展针对教学变革的行动研究，首先需要改变的是学校文化和教师的心态。

行动研究中需要的是以全身心的、直率的、开放心胸的、有责任感的自我超越的的心态。有研究者发现，导致许多致力于培养反思性实践的教师教育活动失败的原因是忽视了实践者反思之前心理上的准备状态。^[11]另有研究者通过对一位实习教师进行两年的研究后发现，阻碍这位老师反思的因素有害怕、缺乏承担精神、信念和实践的冲突、封闭等。^[12]因此，要想获得对行动的深刻反思，需要有改变自己心智模式的开放态度。

表1 行动者的心态及其相应的行动策略与结果^[10]

行动者心态	行动策略	行动的结果	学习的结果	学习性质
界定目标并试着达成它们	单方面设计与处理问题情境（如说服，诉诸宏大目标）	行动者是防卫、不一致、不和谐、竞争、操纵、害怕受伤、隐藏感觉的、过度考虑自己或他人的、只顾自己的	自我封闭	单环学习
增加赢，减少输	控制工作（掌控工作的执行权）	防御性的人际与团体关系（依赖于行动者、少帮助他人）		
避免表达或引起负面的感觉	单方面自我保护（论断式表达自我、修辞与行为之间的不协调，通过指责、刻板印象、压抑性感觉和理智化等防卫方式降低不协调）	防卫性行为模式（不信任、缺陷承担、顺从、外在投入、重文凭、权力争斗、敌对）	较多私自地验证理论，而较少公开验证	
强调理性	单方面保护他人以免受到伤害（掌控信息与行动规则、私下会议）	较低的自由度、内在投入和风险承担		双环学习
有效信息	设计情境或环境，参与者可以清楚地意识到自己行动的过程	行动者最少的自我防卫（促进者、合作者，机会创造者）	不确定的过程	
自由与知会的选择	参与者共同控制	防卫性低的人际与团体关系		
对自己选择有内在投入并监控其执行	共同合作中的自我保护，成长导向。（在直接、可观察信息基础上交流，减低矛盾或不一致的盲点）	学习为导向的规范（信任、独立，公开讨论困难的事情）	公开验证理论	

1. 观察。观察置身于活动的真实现场中，用我们的双眼去看，用我们的双耳去倾听发生的事情。眼见为实，观察所得的第一手信息具有客观的特点。观察给人的印象好像是一个很被动的过程，其实观察是一个选择的过程，在我们看的时候是有一定的观念在支配着我们的观察。在现象学看来，人即使在海滩上随意地捡贝壳也是有理论的，为什么人捡这个而不是哪个呢？正如爱因斯坦所说：“你能不能观察到你眼前的现象，取决于你运用什么样的理论，理论决定着你能观察到什么”。^[13]如果我们没有一些观念上的准备，我们在行动研究中所看到的还是日复一日的情境，可谓“看山还是山，看水仍是水”。所以，一方面要时常转换去看同样的活动，另外也要明白支配我们观察的主观理论到底是什么。

在行动研究的观察过程中，大量的信息经过简单的认知加工后被过滤掉。只有那些对行动者来说具有特殊意义的事件，比如惊奇的现象，困惑的问题，突发事件等才有可能被行动者进行仔细的观察并记录下来。有研究者对数位教师行动研究观察笔记进行过分析，发现对观察到现象的记录方式通常有三种。一是进行事实性的描述，就是用深描的方式叙述活动的详细过程。二是概括性描述，及时用较为概括的语言总结活动的过程。三是不描述，只简要讲述发生了什么，之后着重分析活动的结果。把这三种观察及其记录的方式与教师的教学能力比较后发现，教学能力高的教师善于进行事实性描述，而教学能力一般教师则习惯于概括性描述或不描述。^[14]因此，对行动的深入观察、耐心地剖析教育过程对于改善实践来说是重要的。

2. 访谈。通过观察可以真实地看到行动研究中的种种现象，但却很难看到现象背后的思想意识和内在关联。要了解人们的所思所想，不同立场人们对事物的看法就需要运用访谈法。可以通过两种形式的访谈来收集资料，一是个别的深入访谈，二是团体聚焦访谈。在个别访谈中，就某个话题可以在较长的时间脉络中探讨事物的前因后果，或者在整体的视野中探讨事物的各个方面。访谈的最主要特征是寻根探底，获得对事物的深入认识。团体聚焦访谈就某个或若干个比较有争议性的话题，尽量请具有相同背景的人了解他们的不同看法。

何时运用访谈法收集资料？至少有两种情况。一是在行动研究前，中期和后期，需要通过访谈来进行基线评估与需求调查，了解行动研究的实施情况与最终结果。二是行动研究过程中要经常通过访谈获得实施过程的资料，特别是在发生特殊事情时需要访谈了解其来龙去脉。

3. 录像。对于在课堂中进行的行动研究来说，录像重要的记录方法，使行动者和研究者有机会对整个教学过程，或是个别的片段从不同角度进行深入分析与反思。

4. 文件收集。如果说观察不能克服在场性的局限，访谈不能摆脱主观臆断和时过境迁记忆不准确的话，那么文件收集正是对上述两种方法局限性的弥补。文件收集具有跨越时空的真实性特点，除非人们对它进行篡改。文件收集的对象可以是学生的手工作品、作业和试卷，教师的课程大纲和教学计划等。

（四）反思

在行动研究中，反思是检查计划实施进展，发现问题，总结经验，形成理论的手段。概而言之，反思是行动者对过往行动的回顾与思考。反思可能在不同的时间进行，格瑞弗斯和唐对反思水平的分类可以用来解释行动中反思和行动后反思的特征。^[15]

第一类行动中反思是“迅速的行动”，表现为实践者对某一现象自动化的反应，是“行动—反应”的过程。例如当学生有好的表现时，有的教师会自然地表扬，这种反应是即时的，自动化的。不过，我们认为迅速的行动已经完全自动化了，当遇到一定的情境，就会自然而然的以常规化的方式进行相应的行动，在行动中并没有思考应该如何进行下一步行动。所以，迅速的行动中并不存在对行动的反思。

对行动的“修正”属于第二类行动中的反思，实践者在行动中有短暂的停留时间来进行迅速的思考，是一个“反应—监控—反应—计划—行动”的过程。例如当教师看到学生有意外的表现时调整教学以适应学生的学习需求。

行动后反思有三类。一是对行动的“回顾”，是一个“行动—观察—分析和评价—计划—行动”的过程。反思会在行动结束后进行，如在工作的休息时间，一天的或者是一周的工作结束后。教师会讨论某一个小组或是一个学生的学习进展，反思的结果是教学计划得以修改，管理学生的方法得以改进等。二是对行动的“研究”，是一个“行动—系统的观察—严谨的分析—评价—计划—行动”过程。在这个水平上，观察变得系统和有明确的目标，信息的收集、分析和评价可能需要数周或数月，录像和日记等工具可能被用来收集信息。然后对采集的信息针对某一话题进行分析。三是“再理论化”，是一个“行动—系统的观察—严格的分析—评价—再理论化—计划—行动”的过程。教师进行抽象的和严格的反思，数月或数年以后，教师的使用理论得以改变。

从以上分析来看，行动中反思与行动后反思并不只是一个时间上的区别，也是因时间的不同使得反思的过程与水平不同。虽然行动中反思和行动后反思的水平不同，但二者对于改善实践来说都是重要的。通过行动中的反思，使后续的行动不致变成以往的简单复制。通过行动后反思，可以对行动进行系统化和理论化的探究，促进自己使用理论的外显化及其改变。

二、小结

当我们阅读实证研究的学术论文，特别是量化论文时，研究的问题、理论假设与分析框架、方法与过程、发现与结论总是非常的清晰，通过论文，我们便可较为清晰地想见研究的过程。但当我们阅读行动研究报告时，上述的研究诸要素总是混沌地

交织在一起，它们的边界并不清晰。所以，我们不能按部就班地依照行动研究过程的理论分析来开展一个行动研究，理论分析只能为研究提供基本的思路和方法上的引导，研究者和行动者作为能动“研究工具”，在行动和研究过程中审时度势地推动着行动地开展。

[参考文献]

- [1] 王嘉毅. 教学研究方法论 [M]. 兰州: 甘肃文化出版社, 1997.
- [2] Gove, P. B. Webster's third new international dictionary of the English language (3rd eds) [M]. Massachusetts: G. & C. Merriam Company, 1961.
- [3] 石中英. 教学认识过程中的“错误”问题 [J]. 北京大学教育评论, 2006, (1).
- [4] Dewey, J. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process [M]. Boston: Heath, 1933.
- [5] Zhao, M. R. Teacher learning through teaching reflection in the context of curriculum reform. In H. B. Yin & C. K. Lee (eds). Curriculum Reform in China: Current Issues and Challenges [M]. Nova Science Publishers, Inc, 2012: 225—235.
- [6] Elliott, J. Action research for educational change [M]. Philadelphia: Open University Press, 1991, 75—76.
- [7] Schön, D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action [M]. New York: Basic Books, 1983.
- [8] 陈惠邦, 李丽霞. 行行重行行——协同行动研究 [M]. 台北: 师大书苑, 2001.
- [9] Fullan, M. Change forces: probing the depths of educational reform [M]. Falmer, 1993.
- [10] Argyris, C. & Schön, D. A. Theory in practice: increasing professional effectiveness [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- [11] Tremmel, R. Zen and the art of reflective practice in teacher education [J]. Harvard Educational Review, 1993, 63 (4).
- [12] Freese, A. Reframing one's teaching: discovering our teacher selves through reflection and inquiry [J]. Teaching and Teacher Education, 2006, 22 (1).
- [13] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [14] 赵明仁. 教学反思与教师专业发展 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2009.
- [15] Griffiths, M., & Tann, S. Using reflective practice to link personal and public theories [J]. Journal of Education for Teaching, 1992, 18 (1).

An Analysis on the Process of Educational Action Research

ZHAO Ming-ren¹, CAI Rui-ping²

(1. School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC;

2. Zhangxing Center School of Yongchang Town, Liangzhou District, Wuwei, Gansu, 733000, PRC)

[Abstract] One of the key missions of China's teacher education in recent years is arousing and fostering the initiative and creativity of teachers by providing good living conditions and work environment and enhancing professional spirits. Educational action research is a very important approach to achieve this purpose by empowering teachers. However, in terms of the process of educational action, few studies have been made to integrate theories and teaching practices. This paper first conceptualized the educational action research into four interactive procedures as planning, implementation, data collection and reflection, and then gave a systematic elaboration on the connotation of and relationship among the four procedures.

[Key words] educational action research; process; inquiry ability

(责任编辑 张永祥/校对 一心)