



کنش پژوهی / معلمان به‌منزله محققان^۱

کالین مارش

ترجمه پریسا مایلی^۲، دکتر فرشته آل‌حسینی^۳

چکیده: در این مقاله نویسنده به کنش‌پژوهی به‌عنوان فعالیت حرفه‌ای معلمان برای توسعه بینش‌ها، کنش‌ها و تغییر تربیتی اشاره می‌کند؛ این‌که برای عاملان تربیت چه جایگاهی در حل مسائل تربیتی دارد، و چگونه موجب خودکاوی شخص و بهسازی تربیت می‌شود. کنش‌پژوهی مستلزم آن است که عاملان نخست حوزه کنش را شناسایی کنند، فعالیتی برای بهبود طراحی و بعد عمل کنند، این فرایند را همواره مشاهده و بر آن تأمل کنند، اگر لازم است در طرح‌ها و کنش‌ها تجدیدنظر کنند و این چرخه را توالی ببخشند تا شواهدی دال بر تغییر و بهبود ظاهر شود. در این مقاله تعاریف و انواع کنش‌پژوهی از دید صاحب‌نظران، سیر تحول کنش‌پژوهی، چگونگی اجرا، سبک‌های کنش‌پژوهی، و تأثیر کنش‌پژوهی بر مدارس بررسی شده است. مهم‌ترین دعوی مقاله این است که کنش‌پژوهی ابزاری قدرتمند و موفق برای تغییر تربیتی است.

کلیدواژه‌ها: کنش‌پژوهی؛ معلم به‌منزله محقق؛ خودکاوی؛ تأمل؛ تغییر تربیتی.

مقدمه

از نظر کالهون (۲۰۰۲)، کنش‌پژوهی^۴ جستجو برای فهم و عمل به بهترین شکلی است که می‌دانیم. معلمان در مقام متخصصان می‌خواهند رشد کنند، می‌خواهند بینش‌ها، مهارت‌ها و

۱. اطلاعات کتاب‌شناختی مقاله:

Marsh . C. J. (2004). 'Action Research/Teachers as Researchers'. In Colin Marsh, *Key concepts for understanding curriculum*, (pp. 175-182). New York: Routledge Falmer. (Original Work Published 1997).

۲. نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان نسیمه تهران
parisamayeli94@yahoo.com.ph

۳. دکتری فلسفه تربیت

falehoseini@yahoo.com

اعمال جدید را توسعه دهند (الیوت و چان، ۲۰۰۲). در عین حال، کنش پژوهی را می‌توان یک فعالیت تخصصی بسیار دشوار نیز در نظر گرفت، زیرا به خودکاوی^۱ نیاز دارد و می‌تواند عمل و باورهای شخصی فرد را به چالش بکشد (هنی و مک فارلین، ۱۹۹۸).

اصطلاحات اساسی

استنهاوس (۱۹۷۵) کنش پژوهی را فرایندی خود بازتابنده^۲ تعریف می‌کند که نظام‌مند و عمومی^۳ است.

کمیس و مک‌تاگارت (۱۹۸۴، ص ۶) کنش پژوهی را «روشی برای عاملانی^۴ توصیف می‌کنند که با پیچیدگی تجربه واقعی زندگی می‌کنند، درحالی‌که هم‌زمان برای بهسازی واقعی به جد کوشش می‌کنند».

کالهن (۲۰۰۲) تعریف گسترده‌تری ارائه می‌دهد که نشان‌دهنده علاقه او به کنش پژوهی در گستره مدرسه و مناطق آموزش و پرورش است: [کنش پژوهی] از تربیت‌گران می‌خواهد عمل خویش و محتوایش را مطالعه کنند، پایگاه تحقیقات را برای یافتن ایده‌ها بکاوند، آنچه می‌یابند با عمل کنونی خود مقایسه کنند، در آموزش‌های حرفه‌ای مشارکت کنند تا از تغییرات مورد نیاز حمایت کنند، و تأثیرات را در خودشان و دانش‌آموزان‌شان و همکاران‌شان مطالعه کنند (صفحه ۱۸).

از نظر والس (۱۹۸۷)، کنش پژوهی در ایالات متحده آمریکا بنیان‌گذاری شده است و توسط کولیر در سال ۱۹۴۵ نام‌گذاری شده است. کنش پژوهی را می‌توان تا مطالعات کورت لوین (۱۹۴۸) درباره تأثیر تغییر در اجتماع کارگران ردیابی کرد که در اصل به پژوهش کنش‌آموزی^۵ [یا کنش‌آموزی پژوهی] اشاره می‌کند. مدتی بعد مربیان دیگری مانند کری (۱۹۵۳) کنش پژوهی را با گروه‌هایی از معلمان برای بهبود مدارس‌شان از طریق روش‌های دمکراتیک به کار بردند. با اینکه در دهه ۱۹۶۰ کنش پژوهی تا حد زیادی از سوی معلمان به فراموشی سپرده

-
1. Introspection
 2. Self-reflexive
 3. Systematic and public
 4. Practitioners
 5. Action-training-research

شد، در دهه ۱۹۷۰ در نتیجه تلاش‌های استنهاوس (۱۹۷۳) و الیوت (۱۹۷۵) در بریتانیا و کلارک (۱۹۷۶) و تیکانوف و همکاران (۱۹۷۸) در آمریکا احیا شد.

این احیا در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ ادامه یافت و هنوز در قرن بیست و یکم در بریتانیا (الیوت، ۱۹۹۹؛ مک‌کرنان، ۱۹۹۳) آمریکا (فلدمن و همکاران، ۱۹۹۹؛ نوفکه، ۱۹۹۷؛ کالهن، ۲۰۰۲)، کانادا (کلندینین، ۱۹۸۶؛ هنی و سلر، ۱۹۹۸) و استرالیا (گروندی، ۱۹۸۲؛ کار و کمیس، ۱۹۸۶؛ بروکر و همکاران، ۲۰۰۰) در حال پیشرفت است.

معلمان به‌صورت انفرادی، گروه‌های کوچک معلمان یا گروه‌های مدرسه‌ای یا منطقه‌ای می‌توانند کنش پژوهی را به‌طور کامل انجام دهند. اغلب از «تسهیل‌گران خارجی» برای بهبود فرایندها دعوت می‌شود.

شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد معلمان بدون حمایت مداوم از سوی تسهیل‌گران حفظ کنش پژوهی‌شان را دشوار می‌یابند. کالهن (۲۰۰۲) استدلال می‌کند، پروژه‌های کنش پژوهی منطقه‌ای می‌توانند از منابع متعدد داده‌ها به‌عنوان منبع اطلاعات برای هدایت عمل بهره ببرند. حمایت کافی سازمانی (برای مثال، برگزاری کارگاه‌های آموزشی به‌صورت خارجی، کمک خارجی فنی) و پایگاه‌های خارجی دانش می‌توانند به گروه‌های کنش پژوهی کمک بزرگی بکنند.

کنش پژوهی گروه‌هایی از معلمان را در تحلیل نظام‌مند مسائل تربیتی که نگرانی‌شان است، طراحی برنامه‌ها، اجرای آن‌ها، ارزشیابی آنچه انجام داده‌اند و سپس تکرار چرخه، در صورت لزوم، درگیر می‌کند. همچنین، کنش پژوهی در سراسر قرن بیستم و در حال حاضر در رویکردهای اتخاذشده به طراحی و برنامه‌ریزی از سوی مربیان پیشرفت‌گرا درسی بسیار محوریت دارد. آنها ابتدا یک حوزه کنش را شناسایی می‌کنند (مثلاً اجرای یک برنامه درسی خلاقانه ممکن است در این حوزه شکست بخورد). بعد، طراحی و سپس آن طرح خاص را اجرا می‌کنند. در سراسر مراحل طراحی و اجرا دائماً بر آنچه فکر می‌کنند و انجام می‌دهند نظارت می‌کنند: مشاهده، تأمل، تبادل نظر، یادگیری و برنامه‌ریزی مجدد.

سرانجام آنچه اجرا کردند طبق قواعد و با دقت ارزشیابی می‌کنند و همچنان با تکرار فرایند چرخشی (شکل ۱ را ببینید) آنچه کشف کرده‌اند، اساس تجدیدنظر در طرح‌ها و کنش‌ها قرار می‌دهند.

با کنش پژوهی آغاز کنیم

کمیس و مک‌تاگارت (۱۹۸۴، صص ۱۹-۱۸) پیشنهاد می‌کنند که مشارکت‌کنندگان باید کنش پژوهی را با «طرح سؤالات» آغاز کنند، مانند:

- چه اتفاقی هم‌اکنون در حال رخ دادن است؟
- این اتفاق از چه روی مشکل‌ساز است؟
- برای حل آنچه می‌توانم بکنم؟

و سپس به این سؤالات ادامه دهد؛ با بررسی:

- چقدر این مسئله برای من مهم است؟
- چقدر این مسئله برای دانش‌آموزان من مهم است؟
- چه فرصتهایی برای کاویدن این حیطة وجود دارد؟
- موقعیت من چه محدودیت‌هایی دارد؟

از نظر کمیس و مک‌تاگارت (۱۹۸۸)، شخص یا گروه برای انجام کنش پژوهی چهار فرایند اساسی یا «مرحله» را باید بر عهده بگیرد:

(الف) «طرح»^۱ عمل را ریختن، با هدف بهبود آنچه در حال رخ دادن است:

- این طرح باید نگاه رو به آینده داشته باشد؛
- این طرح باید راهبردی باشد؛ راهبردی در مخاطراتی که قرار است دچار آن شود.

(ب) «عمل»^۲ به اجرای طرح:

- این عمل متأملانه و تحت نظارت است؛
- این عمل در زمان واقعی رخ می‌دهد و با محدودیت‌های واقعی مواجه می‌شود؛
- این عمل ممکن است مستلزم برخی مذاکرات و سازش‌ها باشد.

(ج) «مشاهده»^۱ تأثیرات کنش در زمینه‌ای که رخ می‌دهد:

1. 'Plan'

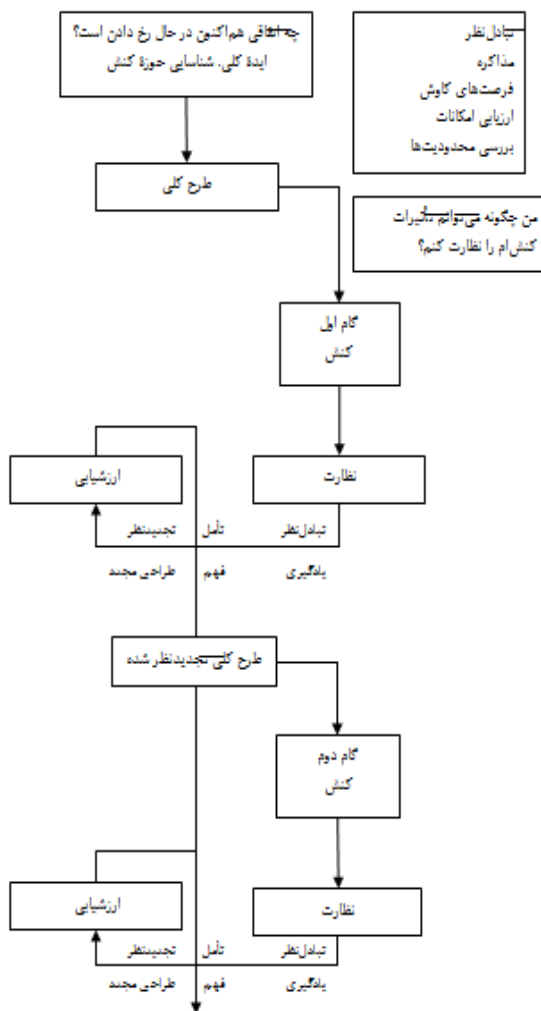
2. 'Action'

- این مشاهده برنامه‌ریزی شده است؛
 - این مشاهده اساس تأمل انتقادی بر خویش را فراهم می‌کند؛
 - این مشاهده باید با ذهن گشوده باشد.
- (د) «تأمل»^۲ بر این تأثیرات، به‌عنوان اساسی برای طرح‌ریزی بعدی و توالی چرخه‌ها:
- این تأمل کنش را فرامی‌خواند؛
 - این تأمل مسائل و شرایط را درک می‌کند؛
 - این تأمل درباره مطلوبیت تأثیرات قضاوت می‌کند.

گرچه این فرایندهای اساسی در توصیف مراحل کنش احتمالاً سودمندند، اما مک‌کرنان (۱۹۹۱) استدلال می‌کند، معلمان به کمک اضافی برای انتخاب فنون جمع‌آوری اطلاعات نیاز دارند (جدول ۱ را ببینید). برای مثال، معلمان می‌توانند تصمیم بگیرند از میان شماری از فنون مشاهده‌ای (برای مثال، مشاهده ساختارنیافته^۳ در کلاس توسط معلم-همکار) یا فنون غیرمشاهده‌ای (برای مثال، بسیج دانش‌آموزان در کلاس برای تکمیل پرسشنامه) دست به انتخاب بزنند. به جای آن، گروهی از معلمان ممکن است تصمیم بگیرند از یک مشاور خارجی برای جمع‌آوری اطلاعات مناسب به‌ویژه اطلاعات محصول محور کمک فنی بگیرند. یک رویکرد عملی/مشارکتی ممکن است بیشتر بر روی اطلاعات فرایندمحور متمرکز شود.

1. 'Observe'
2. 'Reflect'
3. Unstructured observation

شکل ۱: چرخه کنش پژوهی (برگرفته از کمیس، ۱۹۸۲)



سبک‌های کنش پژوهی

کنش پژوهی را نمی‌توان به‌سادگی، مثل آنچه در پی می‌آید، به‌صورت گام‌های اساسی توصیف کرد. نکات بیشتری وجود دارد که باید مورد توجه قرار بگیرد. فلدمن و همکاران (۱۹۹۱) معتقدند

کنش پژوهی در فضایی سه بعدی واقع می‌شود. این سه بعد، هدفمندی، گرایش نظری و انواع تأمل است.

بعد اهداف

اهدافی گوناگون برای کنش پژوهی وجود دارد که عبارت‌اند از:

- اهداف تخصصی شامل توسعه کارکنان؛
- ترویج اصلاح مدرسه (هارش، ۱۹۹۵)؛
- اصلاح تربیت معلم و افزایش مهارت‌های حل مسئله معلمان پیش از خدمت (پرایس و والی، ۲۰۰۰)؛
- تغییر عمل تدریس (برنافورد و همکاران، ۱۹۹۶)؛
- اهداف شخصی برای فهم بهتر خویشتن و دیگران (نوفکه، ۱۹۹۷)؛
- اهداف سیاسی-انتقاد از ماهیت کار و مکان‌های کار معلمان.
- ایجاد تغییر اجتماعی (کار و کمیس، ۱۹۸۶).

بعد گرایش نظری

فنی^۱

- کنش پژوهی توسط شخص یا اشخاصی با تخصص ویژه هدایت می‌شود؛
- هدف، دستیابی به اعمال کارآمدتر از آنچه مدیران درمی‌یابند؛
- فعالیت‌ها محصول محور است؛
- کنش پژوهی درون ارزش‌ها و محدودیت‌های موجود صورت می‌گیرد.

این گرایش به سوی کنترل میل می‌کند.

جدول ۱: فنون قابل دسترس معلمان

مشاهده‌ای

- مشاهده ساختار نیافته در کلاس توسط معلم-همکار
- مشاهده شرکت کننده
- مشاهده ساختار یافته با استفاده از چک لیست‌ها یا مقیاس‌های رتبه‌بندی شده توسط معلم یا همکار معلم.
- سوابق حکایتی تکمیل شده توسط معلم یا همکار معلم
- گزارشات کوتاه مطالعه موردی از یک پروژه یا یک رویداد
- ثبت خاطرات روزانه یا مجله
- عکس‌ها، نوار ضبط ویدئو، ضبط صدا

غیرمشاهده‌ای

- مقیاس‌های گرایش تکمیل شده توسط دانش آموز
- پرسشنامه‌های تکمیل شده توسط دانش آموز.
- مصاحبه‌های دانش آموزان برگزیده.
- تحلیل اسناد

کنش پژوهی فنی

- تحت هدایت شخص یا اشخاصی با تخصص ویژه است
- هدف، دستیابی به اعمال کارآمدتر از آنچه مدیران درمی‌یابند
- فعالیت‌ها محصول محورند
- درون ارزش‌ها و محدودیت‌های موجود صورت می‌گیرد.

کنش پژوهی عملی/مشارکتی

- تحت هدایت گروه است

- هدف، توسعه اعمال جدید است
- فعالیت‌ها فرایندمحورند
- از بینش شخصی برای هدایت عمل استفاده می‌شود.

عملی/مشارکتی^۱

- تحت هدایت گروه است.
 - هدف، توسعه اعمال جدید است.
 - فعالیت‌ها فرایندمحورند.
 - از بینش شخصی برای هدایت عمل استفاده می‌شود.
- این گرایش مبتنی بر توافق است.

رهایی‌بخش^۲

- تحت هدایت گروه است؛
- هدف، توسعه اعمال جدید و/یا تغییر محدودیت‌ها است؛
- مستلزم آگاهی عمیق ریشه‌دار اشتراکی است.

این گرایش از چشم‌اندازی انتقادی برمی‌خیزد.

تریپ (۱۹۸۷) بر آن است که کنش‌پژوهی رهایی‌بخش خیلی نادر است، زیرا تنها در شرایطی می‌تواند رخ دهد که انبوهی از شرکت‌کنندگان منتقد و تندرو بتوانند در یک دوره قابل‌توجه زمانی با یکدیگر کار کنند.

انواع تأمل

1. *Practical / Collaborative*

2. *Emancipatory*

- تأمل فردی و خود زیست‌نگارانه برای بررسی معنای دقیق داستان‌های خویش؛
- تأمل مشارکتی-به اشتراک گذاشتن نظریه‌های شخصی؛
- تأمل مشارکتی با گروه‌هایی در زمینه بزرگ‌تر/اجتماعات گسترده‌تر.

عوامل محدودکننده

از نظر هنی و مک فارلین (۱۹۹۸) «کنش‌پژوهی شاید دشوارترین فعالیت یادگیری حرفه‌ای برای عامل است، زیرا مستلزم خودکاوی است و می‌تواند عمل و باورهای شخصی فرد را به چالش بکشد.

شرکت‌کنندگان درگیر کنش‌پژوهی به اعتماد به نفس شخصی و حمایت نظام برای به چالش کشیدن تدریس و عمل یادگیری نیاز دارند (صفحه ۳۶).

کار و کمیس (۱۹۸۶) مشکلات نداشتن استقلال و آزادی را عوامل مهم محدودکننده شناسایی کردند. مک‌کران (۱۹۹۳) عوامل محدودکننده را چنین فهرست می‌کند:

- نداشتن زمان کافی برای انجام کنش‌پژوهی؛
- نداشتن منابع؛
- سازمان‌دهی مدارس (برای مثال، مسائل جدول زمانی)؛
- نداشتن مهارت‌های پژوهشی و دانش.

تأثیر کنش‌پژوهی بر مدارس

برخی نویسندگان مثل زایخنر (۱۹۹۳)، کوچران اسمیت (۱۹۹۴) و کالهون (۲۰۰۲) اصطلاحاتی چون «شواهد بسیار قوی»^۱، «قدرت واقعی»^۲ و «کیفیات تحول‌آفرین»^۳ کنش‌پژوهی را به کار می‌برند. بسیاری ادعا می‌کنند مزایای کنش‌پژوهی را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

مثبت

1. 'overwhelming evidence'

2. 'real power'

3. 'transformational qualities'

- اعتماد به نفس بیشتر معلمان؛
- احساس توانمندی^۱؛
- همکاری بیشتر کارکنان مدرسه؛
- تمایل بیشتر به تجربه؛
- عمل و اجرای تدریس درگیرانه؛
- فهم بیشتر فرایندهای تحقیق؛
- افزایش دانش عملی؛
- افزایش فهم و تأمل؛
- افزایش استقلال معلمان^۲ (کوچران اسمیت و لیتل، ۱۹۹۳؛ برنرفورد و همکاران، ۱۹۹۴).

در عین حال انواع گوناگون اثرات منفی می‌تواند به دلیل موانع و اشکالات به وجود آید. این موانع و اشکالات شامل موارد زیر است:

منفی

- تأثیر محدود بر کارکنانی از مدرسه که مستقیماً درگیر کنش پژوهی نیستند؛
- تأثیر محدود به دلیل این‌که معلمان زمان یا منابعی برای درگیر شدن در کنش پژوهی اختصاص نمی‌دهند؛
- معلمان برای ایجاد تغییراتی که احساس می‌کنند به لحاظ تربیتی ارزشمند است آزاد نیستند؛
- معلمان برای بررسی و تأمل بر آنچه واقعاً در کلاس درس اتفاق می‌افتد مهارت ندارند -توسعه این مهارت‌ها زمان زیادی می‌برد؛

- مشکلاتی در زمینه قابل اطمینان بودن ممکن است پدید آید، مثلاً جمع‌آوری اطلاعات در کنترل کیست و چه کسی به آن دسترسی دارد (بیتی، ۱۹۸۹؛ جی. اچ. بل ۱۹۸۸؛ دی و همکاران، ۱۹۹۰).

جمع‌بندی نظرات

گرچه کنش‌پژوهی پیچیده و مستلزم تنش‌های بسیاری است، اما شواهدی قابل توجه از بسیاری کشورها نشان می‌دهد وسیله موفقی برای تغییر تربیتی است.

منابع

- BEATTIE, C. (1989) 'Action research: A practice in need of theory?', in MILBURN, G., GOODSON, I.F. and CLARK, R.J. (Eds) *Re-Interpreting Curriculum Research: Images and Arguments*, London, Falmer Press.
- BELL, G.H. (1988) 'Action inquiry', in NIAS, J. and GROUNDWATER-SMITH, S. (Eds) *The Enquiring Teacher: Supporting and Sustaining Teacher Research*, London, Falmer Press.
- BURNAFORD, G., FISCHER, J. and HOBSON, D. (1996) *Teachers Doing Research: Practical Possibilities*, Mahwah, NZ, Lawrence Erlbaum.
- COREY, S. (1953) *Action Research to Improve School Practices*, New York, Teachers College Press.
- CALHOUN, E.F. (2002) 'Action research for school improvement', *Educational Leadership*, 59, 6, pp. 12–17.
- CARR, W. and KEMMIS, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London, Falmer Press.
- CLANDININ, J. (1986) *Classroom Practice: Teachers Images in Action*, London, Falmer Press.
- CLARK, A.F. (Ed) (1976) *Experimenting with Organisational Life: The Action Research Approach*, New York, Plenum Press.
- COCHRAN-SMITH, M. (1994) 'The power of teacher research in teacher education', in HOLLINGSWORTH, S. and SOCKETT, H. (Eds) *Teacher Research and Educational Reform, Ninety-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press.

- COCHRAN-SMITH, M. and LYTLE, S.L. (1993) *Inside Outside: Teacher Research and Knowledge*, New York, Teachers College Press.
- DAY, C., POPE, M. and DENICOLO, P. (Eds) (1990) *Insight into Teachers' Thinking and Practice*, London, Falmer Press.
- ELLIOTT, J. (1975) 'Initiation into classroom discussion', in ELLIOTT, J. and MACDONALD, B. (Eds) *People in Classrooms*, Norwich, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- ELLIOTT, J. (1999) *The Curriculum Experiment*, Milton Keynes, Open University Press.
- ELLIOTT, J., CHAN, K.K. (2002) 'Curriculum Reform East & West: Global Trends and Local Contexts', Unpublished Paper, University of East Anglia.
- FELDMAN, A., REARICK, M. and WEISS, T. (1999) 'Teacher development and action research: Findings from five years of action research in schools', Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Montreal.
- GRUNDY, S. (1982) 'Three modes of action research', *Curriculum Perspectives*, 2, 3, pp. 23–34.
- HANNAY, L.M. and MACFARLANE, N. (1998) 'Implementing action research: The influence of context and professional development processes', Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego.
- HANNAY, L.M. and SELLER, W. (1998) 'Action research as performance assessment', Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego.
- HURSH, D. (1995) 'Developing discourses and structures to support action research for educational reform', In NOFFKE, S. and STEVENSON, R. (Eds) *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*, New York, Teachers College Press.
- KEMMIS, S. (1982) 'Seven principles for program evaluation in curriculum development and innovation', *Journal of Curriculum Studies*, 14, 3, pp. 221–240.
- KEMMIS, S. and McTAGGART, R. (1984) *The Action Research Planner*, Geelong, Deakin University Press.
- KEMMIS, S. and McTAGGART, R. (1988) *The Action Research Planner*, 3rd edn, Geelong, Deakin University Press.

- LEWIN, K. (1948) *Resolving Social Conflicts*, New York, Harper and Row.
- MCKERNAN, J. (1991) *Curriculum Action Research*, London, Kogan Page.
- MCKERNAN, J. (1993) 'Varieties of curriculum action research: Constraints and typologies in American, British and Irish projects', *Journal of Curriculum Studies*, 25, 5, pp. 445–457.
- NOFFKE, S. (1997) 'Professional, personal and political dimensions of action research', *Review of Research in Education*, 22, pp. 305–343.
- PRICE, J.N. and VALLIE, L. (2000) 'Becoming agents of change: Cases from preservice teacher education', Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- STENHOUSE, L. (1973) 'The Humanities Curriculum Project', in BUTCHER, H. and PONT, H. (Eds) *Educational Research in Britain*, Vol. 3, London, University of London Press.
- STENHOUSE, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann.
- TIKUNOFF, W.J., WARD, B.A. and STACEY, F. (1978) 'Toward an ecology based curriculum: Professional growth through participatory research and development', in American Association of Teacher Educators (Eds) *Breakaway to Multidimensional Approaches: Integrating Curriculum Development and In-Service Education*, Washington, DC, American Association of Teacher Educators.
- TRIPP, D.H. (1987) 'Action research and professional development', in HUGHES, P. (Ed) *Better Teachers for Better Schools*, Melbourne, Australian College of Education.
- WALLACE, M. (1987) 'A historical review of action research: Some implications for the education of teachers in their managerial role', *Journal of Education for Teaching*, 13, 2, pp. 97–116.
- ZEICHNER, K.M. (1993) 'Action research: Personal renewal and social reconstruction', *Educational Action Research*, 1, pp. 199–219.