

Научно-теоретическая статья

УДК 373.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.03

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЙСТВИЕМ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ИЛИ НЕЧТО БОЛЬШЕЕ?

*Татьяна Николаевна Ле-ван*¹ ✉,
*Ольга Александровна Шиян*²,
*Жабина Наталья Геннадьевна*³,
*Белолуцкая Анастасия Кирилловна*⁴

^{1,2,3,4} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

¹ *levantn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>*

² *shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>*

³ *zhabinang@mgpu.ru, <https://0000-0003-0905-7524>*

⁴ *beloluckayaak@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>*

Аннотация. В статье рассматривается метод «Исследование действием» / «Исследование в действии» (Action research) с позиции возможностей его применения в российском дошкольном образовании для развития компетентности дошкольных педагогов и повышения качества дошкольного образования как способ демократизации организационной культуры детского сада и школы. Проведен теоретический анализ зарубежных источников, представляющих как методологические основы, так и современные исследования об использовании метода в социальной практике, в том числе в образовании. Представлены результаты пилотного исследования запроса московских дошкольных педагогов на личностно-профессиональное развитие. Теоретическое и эмпирическое исследования обосновывают предложения авторов по разработке концепции развития практики исследования в действии в условиях московского дошкольного образования. Статья может быть полезна: для дошкольных педагогов — с точки зрения применения метода для индивидуализированной работы с детьми; для старших воспитателей и методистов дошкольных групп — с точки зрения повышения качества методического сопровождения педагогов и совершенствования организационной культуры; для исследователей в области образования — с точки зрения изучения возможностей метода; для представителей управленческих структур — с точки зрения развития региональных систем дошкольного образования.

Ключевые слова: исследование в действии, исследование действием, компетентность педагога, профессиональное развитие, методическое сопровождение, организационная культура, демократизация образования

Благодарности: работа выполнена при поддержке Департамента образования и науки города Москвы (НИР «Разработка и внедрение модели сетевого взаимодействия

ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ В ДЕЙСТВИИ (Action Research)», 2022 год).

Scientific and theoretical article

UDC 373.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.03

**ACTION RESEARCH
IN PRESCHOOL EDUCATION:
A PROFESSIONAL DEVELOPMENT METHOD
OR SOMETHING MORE?**

*Tatiana Nikolaevna Le-van*¹ ✉,
*Olga Alexandrovna Shiyan*²,
*Natalia Gennadyevna Zhabina*³,
*Anastasiya Kirillovna Belolutskaia*⁴

^{1,2,3,4} *Moscow City University, Moscow, Russia*

¹ *levantn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>*

² *shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>*

³ *zhabinang@mgpu.ru, <https://0000-0003-0905-7524>*

⁴ *beloluckayaak@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>*

Abstract. The article discusses the Action Research method from the perspective of its application in Russian preschool education to develop the competence of preschool teachers and improve the quality of preschool education, as a way to democratize the organizational culture of kindergartens and schools. A literature review is carried out, representing both the methodological foundations and modern research on the use of the method in social practice, including education. The results of a pilot study of the perspective of Moscow preschool teachers to their personal and professional development are presented. Theoretical and empirical studies substantiate the authors' proposals for developing a concept for the development of the practice of Action Research in the conditions of Moscow preschool education. The article may be useful for preschool teachers — in terms of applying the method for individualized work with children, for senior teachers and methodologists of kindergartens — in terms of improving the quality of methodological support for teachers and improving organizational culture, for researchers in the field of education — in terms of exploring opportunities method, for representatives of management structures — from the point of view of the development of regional systems of preschool education.

Keywords: action research, teacher competence, professional development, methodological support, organizational culture, democratization of education

Acknowledgments: the work was supported by the Department of Education and Science of the city of Moscow (research project “Development and implementation of a model of network interaction of preschool teachers based on the use of the research method in action (Action Research)”, 2022).

Для цитирования: Ле-ван, Т. Н., Шиян, О. А., Жабина, Н. Г., Белолуцкая, А. К. (2023). Исследование действием в дошкольном образовании: метод профессионального развития или нечто большее? *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 51–65. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.03>

For citation: Le-van, T. N., Shiyani, O. A., Zhabina, N. G., & Belolutskaia, A. K. (2023). Action research in preschool education: a professional development method or something more? *City university and creative industries: interaction for development. MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 51–65. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.03>

Введение

Многие исследователи и практики указывают на то, что система профессионального образования в целом, в том числе и в области подготовки педагогов, испытывает затяжной кризис в связи с глобальными изменениями в обществе: неопределенностью экономического развития, быстрым устареванием знаний, сменой приоритетов в обучении и воспитании личности, развитием цифровизации и т. д. Консервативность устоявшихся форматов профессионального обучения — как в ходе подготовки специалистов, так и в последующем их профессиональном развитии — не позволяет адекватно реагировать на перечисленные вызовы. Как отмечают Ю. П. Зинченко, Е. М. Дорожкин и Э. Ф. Зеер, тенденции социально-профессионального развития постиндустриального (цифрового и информационного) общества обуславливают необходимость формирования у специалистов новых навыков (компетенций), среди которых ученые выделяют коллаборацию и междисциплинарное взаимодействие, социальное и эмоциональное общение и интеллект, медиаграмотность и др. (Зинченко, Дорожкин и Зеер, 2020). Итоги межстранового исследования особенностей профессиональной деятельности педагогов TALIS говорят о том, что образовательные результаты учеников тем выше, чем шире и разнообразнее учителя взаимодействуют друг с другом (TALIS, 2019).

Возникает вопрос: насколько же существующие форматы профессионального развития позволяют формировать такие навыки и обеспечивать содержательное взаимодействие педагогов на основе обсуждения своей практики?

Проведенное нами в мае – июне 2022 года пилотное исследование особенностей запроса дошкольных педагогов на личностно-профессиональное развитие, в котором приняли участие 95 дошкольных педагогов из 17 московских образовательных организаций, показало, что 58 % педагогов отдают предпочтение официальным курсам повышения квалификации при университетах или городских методических центрах, так как они кажутся им наиболее доступными в финансовом плане, а связь с государственной структурой является гарантией безопасности и качества; 37 % респондентов не считают официальные курсы лучшим вариантом для себя, но все равно посещают их, так как этого требует отчетность; 5 % опрошенных посещают официальные курсы повышения

квалификации, из-за того что не могут позволить себе никакие другие программы в финансовом плане. Существенное количество респондентов (36,5 %) считают главной проблемой профессионального развития дошкольных педагогов формальный подход к содержанию программ повышения квалификации, они также отмечают трудности выбора достойной программы из-за слишком большого количества программ; 28,5 % педагогов до сих пор сталкиваются с принуждением в вопросе прохождения курсов повышения квалификации; 16,3 % считают, что сейчас курсы и программы недостаточно гибкие и их сложно встроить в свою жизнь не в ущерб работе или личной жизни; 10,6 % не могут найти для себя интересные и полезные программы. В отношении использования цифровых ресурсов для обсуждения своей практики можно сказать, что активность московских педагогов невысока и преимущественно включает пассивные формы взаимодействия. Так, в основном дошкольные педагоги предпочитают читать чужие посты или смотреть фотографии и только 14 % из них активно создают контент в социальных сетях, 13 % не состоят ни в каких сообществах, так как все свои потребности удовлетворяют в общении с коллегами своей организации и 2 % считают, что вступление в онлайн-сообщество не принесет им пользы.

Приверженность к форматам формального образования прослеживается и в исследовании адаптивности и готовности педагогов к инновациям в изменяющихся условиях, проведенном НИУ ВШЭ в 2020/2021 учебном году (в том числе на московской выборке) в рамках Мониторинга экономики образования (Заир-Бек, Анчиков, 2022). Основная масса респондентов считает, что условия для самообразования и профессионального развития за последнее время (2 года до мониторинга) остались без изменений или незначительно улучшились, однако в целом имеющиеся возможности для профессионального развития не в полной мере удовлетворяют педагогов (Заир-Бек, Анчиков, 2022, с. 23). Структура запроса московских педагогов на профессиональное развитие показывает, что спектр доступных и востребованных форм формального и неформального образования еще не очень широк (Заир-Бек и Анчиков, 2022, с. 23). Так, в Москве наиболее востребованная форма — мероприятия на рабочем месте: семинары, мастер-классы, тренинги с участием приглашенных специалистов (так считают 60,1 % респондентов), причем предпочитаемая форма — дистанционная. Для 62,2 % московских педагогов востребовано изучение образовательных материалов в интернете. Но в целом такого рода форматы профессионального развития, как курсы, семинары и чтение литературы, с большим отрывом лидируют по сравнению со всеми остальными. А совместное обсуждение собственной практики гораздо менее распространено. Так, например, посещение уроков своих коллег отметили 38 % московских педагогов. Лишь 25,9 % респондентов участвуют в сетевых объединениях, созданных специально для того, чтобы способствовать их профессиональному развитию, и только 22,9 % московских респондентов охвачены взаимным

обучением в рамках программы профессионального развития педагогов или наставничеством на базе своей образовательной организации (Заир-Бек, Анчиков, 2022, с. 23).

Таким образом, обнаруживается противоречие между, с одной стороны, потребностью системы образования в формировании у дошкольных педагогов навыков не только узкоспециальных, связанных с работой с детьми, но и компетенций самообразования и саморазвития с использованием ресурса профессионального взаимодействия и, с другой стороны, негибкостью форматов профессионального развития, их ограниченностью курсами или разовыми мероприятиями преимущественно информационно-ознакомительного, «транслирующего» характера.

«Динамика социокультурных и технологических процессов определяет общественную потребность в развитии неформального образования» (Донской, Сахно и Макашова, 2021, с. 17). Разрешить указанное противоречие можно за счет развития форматов неформального образования педагогов и встраивания в программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и стажировок) существенной доли обсуждения педагогами своей практики.

Методологические основания исследования

Исследование в действии как эффективный метод профессионального развития дошкольных педагогов

А. Г. Донской, О. А. Сахно и В. Н. Макашова указывают на то, что профессиональное развитие педагогов должно быть непрерывным и представлять собой взаимосвязанную систему формального, неформального и информального образования. При этом неформальному образованию отдается системообразующая роль, так как ему свойственны открытость, прозрачность, целенаправленность, интерактивность, мобильность и пластичность, использование информационного (цифрового) пространства (Донской, Сахно и Макашова, 2021).

В зарубежной практике в качестве одного из способов неформального образования педагогов распространен метод «Исследование действием» / «Исследование в действии» (Action Research). Он является основой работы сетевых сообществ педагогов, а также интегрирован в методическую работу внутри образовательных организаций и в систему профессиональной подготовки педагогов.

Концептуально истоки данного метода лежат в трудах Курта Левина (Kurt Lewin) и Джона Дьюи (John Dewey), которые стремились к повышению субъектности членов общества за счет ресурсов образования и партиципаторных

(совместно-распределенных) исследований. Активное развитие исследования действием пришлось на 1970–2000-е годы, когда были сформулированы методологические положения этого метода.

Методологи того времени Герберт Альтрихтер, Стефен Кеммис, Роберт МакТаггарт и Ортрун Зубер-Скерритт (Altrichter et al., 2002) дают следующее определение указанного метода: исследование в действии — это рефлексивный анализ и улучшение своей практики, тесно связанные друг с другом и предъявленные другим заинтересованным людям. Авторы формулируют различающие критерии, позволяющие обобщить и систематизировать разнообразные социальные практики исследования действием (Altrichter et al., 2002, с. 130):

- данные собираются самими участниками исследования и в соответствии со своими исследовательскими вопросами;
- участники исследования участвуют в принятии решений по поводу обозначенных проблем и ответов на исследовательские вопросы;
- действует принцип разделения власти и отказа от иерархических способов (в оригинале — способов продвижения к промышленной демократии, но для нас это уточнение незначимо);
- сотрудничество членов группы как критического сообщества;
- рефлексия, самооценка и самоуправление, автономность участников (отдельных людей и групп);
- постепенное и публичное обучение через свои ошибки по собственной рефлексивной спирали: планирование – действие – наблюдение – размышление – повторное планирование и т. д.;
- поддержка рефлексии участников.

Джин МакНифф и Джон Уайтхед называют исследование в действии эффективным подходом к личностному и профессиональному развитию практиков (McNiff, & Whitehead, 2005). Этому способствует то, что практики начинают задавать себе такие рефлексивные вопросы:

- Что я делаю?
- Как я могу проверить, что я делаю это хорошо?
- Как я могу сделать это лучше?
- Как я могу учиться и развиваться, сотрудничая с другими?

Среди эффектов в области профессионального развития педагогов исследователи отмечают:

- развитие профессиональной рефлексии — конструктивного отношения к собственным ошибкам и толерантного отношения к ошибкам учеников, открытость к обратной связи (Elliott, 1991);
- переход в субъектную исследовательскую парадигму из парадигмы функционирования (Adelman, 1993);
- развитие способности наблюдать и замечать изменения, в том числе неожиданные, незапланированные (Bergmark, 2022);

– развитие навыка описывать в тексте свою практику, создавать тексты-свидетельства, которые помогают участникам обсуждения убедиться в том, насколько представленные данные очевидны или субъективны, и представить эти свидетельства таким способом, который будет релевантен целевой аудитории (Somekh, 1995).

Ключевым вектором исследования в действии является ориентация на развитие. Поэтому часто практики исследования в действии существуют в неинституционализированном виде — наподобие клуба по интересам. Это связано во многом с риском формализации проектов, стремлением контролировать их результативность в ущерб самому процессу. Кроме того, входя в процесс исследования действием, участники часто опасаются публичного предъявления своей работы, своих не всегда успешных попыток изменить свою практику. В связи с этим нужно очень бережно оформлять такие проекты на организационном уровне.

В процессе развития неформальных содержательных отношений внутри коллектива формируется так называемое распределенное педагогическое лидерство (Heikka et al., 2019), то есть педагоги берут на себя ответственность в развитии тех или иных направлений (тематик) работы коллектива, в организации групп коллег, в управлении качеством реализации образовательного процесса и профессиональным развитием педагогов организации.

Таким образом, исследованию в действии как содержательной основе сетевого взаимодействия дошкольных педагогов присущи преимущества неформального образования, выделяемые исследователями (Бахичева, 2019, с. 184):

- ориентация на конкретные образовательные запросы различных групп;
- высокий уровень персональной активности обучающихся, отсутствие принудительного характера, основанность на собственной мотивации;
- внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности, высокий личностный смысл обучения;
- развитие качеств личности, обеспечивающих благоприятные предпосылки для успешного участия в общественной и трудовой деятельности;
- развитие мобильности в быстро меняющихся условиях современного мира;
- гибкость в организации и методах обучения;
- организация отношений между участниками образовательного процесса на основе взаимного уважения, участия, демократической культуры.

Исследование в действии как способ демократизации уклада образовательной организации и развития качества дошкольного образования

Как отмечают исследователи, метод «Исследование действием» активно используется не только как способ развития отдельной практики, но и как способ

социальных преобразований (Zuber-Skerritt, 1996). О. Зубер-Скерритт подчеркивает важные составляющие метода — командность работы и ответственность самих участников процесса за решение проблемы путем ее исследования и поиска путей изменения ситуации. Называя исследование в действии освобождающим, автор имеет в виду, что в процессе работы происходит освобождение участников от предубеждений, традиционных стереотипов, жестких бюрократических рамок (фактически такой тип исследования в действии ведет к перестройке всей организационной культуры) (Zuber-Skerritt, 1996). Такое исследование является по сути формирующим: поскольку обязанности фасилитатора распределяются между самими участниками, которые сами модерируют процесс в совместной работе, они учатся быть более открытыми, слушать и слышать коллег, модерировать дискуссию и делать так, чтобы точка зрения каждого была учтена.

Существенным эффектом исследования в действии О. Зубер-Скерритт называет повышение осознанности, субъектности участников, создание ими теории (то есть собственной педагогической концепции) на основе своей практики и опыта (Zuber-Skerritt, 1996). Транспонируя эту важную мысль на современное дошкольное образование, можно сказать, что в условиях его трансформации, вариативности программ, повышения значимости универсальных целевых ориентиров дошкольного образования и появления детских садов и дошкольных групп со своим индивидуальным лицом не просто желательно, но исключительно необходимо каждому коллективу формулировать свой манифест, какие ценности и педагогические задачи лежат в основе их деятельности, какие результаты педагоги и родители хотят видеть и почему именно такие способы работы позволяют этих результатов достичь. Таким образом, опираясь на работы О. Зубер-Скерритта, можно сказать, что метод «Исследование действием» учит педагогов командному решению проблем в абсолютно новых, нетипичных ситуациях и формирует симметричную (горизонтальную) коммуникацию.

Использование метода исследования в действии ставит перед участниками вопрос о том, в каком укладе возможна такая коллективная работа. Исследователь Дж. Эллиотт отвечает на этот вопрос так: «В идеальной школе правит не сила власти, а тот, кто организует и удерживает опыт свободного и открытого критического дискурса» (Elliott, 1993, с. 180). Поэтому важны методы управления организацией. В зарубежной практике это принято называть эффективным лидерством. Причем современные мета-исследования достоверно показывают, что методы управления и, в частности, созданная управленцем организационная культура влияет на качество образования: оно создает ряд организационных условий, которые положительно влияют на качество образовательного процесса и тем самым способствуют обучению, развитию и благополучию детей (Douglass, 2019).

В связи с демократизацией уклада образовательной организации Ричард Винтер предлагает особое внимание уделить этическим принципам исследования

в действии, поскольку использование этого метода глубоко влияет на всю структуру организации, и если их не принимать во внимание, то вся ценность изменений может быть нивелирована (Winter, 1996). Среди этих принципов — предварительная договоренность о том, как будет строиться работа между всеми ключевыми участниками; возможность всех участников влиять на принятие решений, если они этого хотят; открытость к предложениям; соблюдение конфиденциальности, когда это предполагается, и получение согласия участников на экспертную интервенцию и публичное освещение точек зрения участников и их опыта.

Таким образом, называя «Исследование в действии» методом, теоретики и практики признают многообразие методов и вариантов их использования, объединенных этим понятием. В связи с этим «Исследование в действии» можно считать скорее философией или подходом, нежели чем какой-то сформированной технологией или алгоритмом, причем подходом, направленным на изменение общества в сторону демократизации через образование (McNiff, & Whitehead, 2002). Такое концептуальное понимание исследования в действии помогает создавать свои собственные модели и проекты, продуктивно для расширения сфер и географии применения метода. Все подходы, существующие и зарождающиеся в рамках подхода «Исследование в действии», объединены принципами соучастия, сотрудничества, развития всех его участников, публичности предьявления своей практики и ее анализа, включая и удачные, и неудачные пробы.

Результаты исследования и дискуссионные вопросы

Предложения по разработке концепции развития практики исследования в действии в условиях московского дошкольного образования

Использование метода исследования действием позволяет устранить существенный профессиональный дефицит большинства педагогов — разорванность цикла профессионального действия (см. рис. 1). В ходе работы у педагогов развивается:

- навык наблюдения за отдельно взятым ребенком в контексте всей группы;
- навык планирования — способность формулировать предположения (гипотезы) о том, какой педагогический ход помог бы решить выявленную проблему;
- навык рефлексии своих действий — способность выйти за пределы ситуации и посмотреть на нее со стороны: какие эффекты имеет мое действие, как оно отражается на конкретном ребенке и группе?

В 2022 году в формате серии семинаров проводилась апробация модели сетевого взаимодействия педагогов, основанной на использовании исследования в действии в рамках реализации научно-исследовательских работ по теме «Разработка и внедрение модели сетевого взаимодействия дошкольных педагогов



Рис. 1. Цикл педагогического действия (адаптированная для упрощения восприятия в рамках нашей работы модель) (Le-van et al., 2021, p. 2)

Fig. 1. The cycle of professional action (model adapted to simplify perception in the framework of our paper) (Le-van et al., 2021, p. 2)

на основе использования метода “Исследования в действии” (Action Research)». Анализ результатов апробации дает основание считать, что этот метод необходимо внедрять в практику московского дошкольного образования. Для этого предлагается разработать Концепцию развития практики исследования в действии в условиях московского дошкольного образования, основанную на принципах:

- принцип ориентации на зону ближайшего развития детей: педагоги должны исследовать пространство возможностей конкретного ребенка или группы, чтобы обнаружить возможные векторы движения. Принцип, заявленный в культурно-исторической концепции — «один шаг в обучении, сто шагов в развитии», подразумевает поиск таких эффективных образовательных ходов, которые помогут ребенку компенсировать сложности, заложенные неблагоприятными условиями — разного рода вторичными дефектами вроде низкой мотивации или дефицита культурных средств. В частности, важно понять, на что должны быть направлены действия взрослых прежде всего: на создание ситуаций успеха или на помощь ребенку в освоении способов действия;

- принцип рефлексивности — ориентированности исследования в действии прежде всего на поиск оптимальных стратегий и тактик самого педагога, позволяющих решить возникшую проблему;

- принцип дивергентности — наличия разных вариантов решения проблемы. Этот принцип важен, поскольку он провозглашает вариативность возможных ходов и стимулирует креативный, открытый ход обсуждения;

- принцип помогающего сообщества, обеспечивающего и эмоциональную, и интеллектуальную поддержку. Интеллектуальная поддержка включает доброжелательную критику и аргументированное согласие — баланс критики и поддержки, эмоциональной и интеллектуальной помощи — важное

требование к исследованию в действии. Важными условиями эмоциональной поддержки является соблюдение базовых правил безопасной коммуникации: конфиденциальность обсуждений, бережное отношение к групповой динамике.

Добровольность участия в «Исследовании в действии» также важное условие качества процесса. Поскольку становление субъектности педагогов является одной из задач исследования в действии, важно соблюдать принцип уважения к индивидуальному выбору педагогов. Принцип добровольности является самостоятельным вызовом для управленцев, поскольку ставит их перед парадоксальной задачей обеспечения добровольного участия персонала в исследовании. Однако в то же время эта ситуация позволяет проявить важные аспекты организационной культуры дошкольных групп — проанализировать, созданы ли условия для поддержки и развития инициативности педагогов.

Принципы исследования в действии должны стать частью «общественного договора» в дошкольных группах, которые готовы ввести этот формат в свою практику. Особая роль тут принадлежит организаторам процесса — управленческой команде школы или дошкольных групп, методическому центру или группе ученых из университета.

Заключение

Таким образом, исследование в действии может прийти на смену традиционным курсам повышения квалификации и семинарам «транслирующе-тренирующего» характера, поскольку этот метод обнаруживает удачный синтез между опорой на частный опыт педагога (конкретные случаи из его практики) и обобщение опыта до уровня теоретических идей, в том числе объективизация новых способов действия. Исследование в действии по праву называют не дополнительным, а расширяющим профессионализм способом (Winter, 1996, с. 10). Исследование в действии позволяет не просто сделать шаг от ценностей к их воплощению в образовательном процессе, но и сместить фокус с абстрактного улучшения на изменение собственного поведения или стратегии, которые смогут повлиять на ситуацию (McNiff, & Whitehead, 2005).

Разработка и внедрение Концепции развития практики исследования в действии в условиях московского дошкольного образования будет способствовать, на наш взгляд, разрешению обозначенного выше противоречия. Для дошкольных педагогов она может быть полезна с точки зрения применения метода для индивидуализированной работы с детьми; для старших воспитателей и методистов дошкольных групп — с точки зрения повышения качества методического сопровождения педагогов и совершенствования организационной культуры; для исследователей в области образования — с точки зрения изучения возможностей метода; для представителей управленческих структур — с точки зрения развития региональной системы дошкольного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Зинченко, Ю. П., Дорожкин, Е. М., Зеер, Э. Ф. (2020). Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития. *Образование и наука*, 22(3), 11–35.
2. *TALIS Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners.* (2019). Paris: OECD Publishing.
3. Заир-Бек, С. И., Анчиков, К. М. (2022). *Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям.* Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 44 с.
4. Донской, А. Г., Сахно О. А., Макашова, В. Н. (2021). Профессиональные сетевые сообщества как ресурс неформального повышения квалификации педагогических работников. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 2(47), 15–30.
5. Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization*, 9(3), 125–131.
6. McNiff, J., Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers.* Practical Guide. London: David Fulton Publishers.
7. Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change.* Open University Press. Milton Keynes, Philadelphia.
8. Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24.
9. Bergmark, U. (2022). The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: intentions, outcomes, and prerequisite conditions. *Educational Action Research*, 30(3), 427–444.
10. Somekh, B. (1995). The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339–355.
11. Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T. & Hyttinen, T. (2021) Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
12. Бахичева, О. А. (2019). Преимущества и недостатки неформального образования в условиях модернизации российского образования. Апгрейд социальных проектов: этапы стартапа. *Обновление 2025.* Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 24–25 октября 2019 г. (с. 183–188). Ульяновск: Зебра.
13. Zuber-Skerritt, O. (1996). New Directions in Action Research. In: Zuber-Skerritt, O. (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp. 2–8). London, Washington, D. C., Falmer Press.
14. Elliott, J. (1993). What Have We Learned from Action Research in School-based Evaluation? *Educational Action Research*, 1(1), 175–186.
15. Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of Action Research. In: Zuber-Skerritt, O. (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp. 9–22). London, Washington, D.C., Falmer Press.
16. McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice.* Second Edition. London. Routledge.

17. Le-van, T., Loginova, L., Shiyan, O., Iakshina, A., Shiyan, I. (2021). Internships in kindergartens as a resource for development of practices with different quality levels. *SHS Web of Conferences "Education and City 2020"*, 98, 01006. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219801006>
18. Douglas, A. L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. *Education Working Papers*, 211. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>

References

1. Zinchenko, Yu. P., Dorozhkin, E. M., & Zeer, E. F. (2020). Psihologo-pedagogicheskie osnovaniya prognozirovaniya budushchego professional'nogo obrazovaniya: vektory razvitiya. *Obrazovanie i nauka*, 22(3), 11–35. (In Russ.).
2. *TALIS Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners* (2019). Paris: OECD Publishing.
3. Zair-Bek, S. I., & Anchikov, K. M. (2022). *Shkol'nye uchitelya v izmenyayushchihsiya usloviyah: adaptivnost' i gotovnost' k innovatsiyam*. Informatsionnyj byulleten'. M.: NIU VSHE, 2022. 44 s. (In Russ.).
4. Donskoj, A. G., Sahn, O. A., & Makashova, V. N. (2021). Professional'nye setevye soobshchestva kak resurs neformal'nogo povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2(47), 15–30. (In Russ.).
5. Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization*, 9(3), 125–131.
6. McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers*. Practical Guide. London, David Fulton Publishers.
7. Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia.
8. Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24.
9. Bergmark, U. (2022). The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: intentions, outcomes, and prerequisite conditions. *Educational Action Research*, 30(3), 427–444.
10. Somekh, B. (1995). The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339–355.
11. Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T. & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
12. Bakhicheva, O. A. (2019). Advantages and disadvantages of non-formal education in the context of modernization of Russian education. Upgrading social projects: stages of a startup. *Renovation 2025*. Materials of All-Russian scientific and practical conference with international participation, October 24–25, 2019 (pp. 183–188). Ulyanovsk, ZEBRA. (In Russ.).
13. Zuber-Skerritt, O. (1996) New Directions in Action Research. In: Zuber-Skerritt, O. (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp. 2–8). London, Washington, D. C., Falmer Press.

14. Elliott, J. (1993). What Have We Learned from Action Research in School-based Evaluation? *Educational Action Research*, 1(1), 175–186.
15. Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of Action Research. In: Zuber-Skerritt, O. (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp. 9–22). London, Washington, D. C., Falmer Press.
16. McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. Second Edition. London. Routledge.
17. Le-van, T., Loginova, L., Shiyan, O., Iakshina, A., & Shiyan, I. (2021). Internships in kindergartens as a resource for development of practices with different quality levels. *SHS Web of Conferences "Education and City 2020"*, 98, 01006. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219801006>
18. Douglas, A. L. (2019) Leadership for quality early childhood education and care. *Education Working Papers*, 211. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>

Статья поступила в редакцию: 25.09.2022;
одобрена после рецензирования: 09.12.2022;
принята к публикации: 15.12.2022.

The article was submitted: 25.09.2022;
approved after reviewing: 09.12.2022;
accepted for publication: 15.12.2022.

Информация об авторах:

Татьяна Николаевна Ле-ван — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

levantn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

Ольга Александровна Шиян — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Наталья Геннадьевна Жабина — младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

zhabinang@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0905-7524>

Анастасия Кирилловна Белолуцкая — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

BeloluckayaAK@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

Information about authors:

Tatiana N. Le-van — Candidate of Education Sciences, Associate Professor, Leading Research Fellow at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
levantn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

Olga A. Shiyan — Candidate of Education Sciences, Associate Professor, Leading Research Fellow at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Natalya G. Zhabina — Junior Research Fellow at the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
zhabinang@mgpu.ru, <https://0000-0003-0905-7524>

Anastasiya K. Belolutsкая — Candidate of Psychological Sciences, Head of the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
BeloluckayaAK@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

Вклад авторов: основными авторами являются Т. Н. Ле-ван и О. А. Шиян, которые внесли эквивалентный вклад в статью. Участие Н. Г. Жабиной и А. К. Белолуцкой касается описания результатов плотного исследования среди московских педагогов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the main authors are T. N. Le-van and O. A. Shiyan, who made an equivalent contribution to the article. Participation of N. G. Zhabina and A. K. Belolutsкая concerns the description of the results of a pilot study among Moscow preschool teachers. The authors declare no conflicts of interests.