

Теория и методология: проблемы, тенденции



УДК 373.013.74

DOI [10.20310/1810-231X-2022-21-4-9-17](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-4-9-17)

Поступила в редакцию / Received 22.09.2022

Поступила после рецензирования и доработки / Revised 02.11.2022

Принята к публикации / Accepted 07.12.2022

оригинальная статья

Международная практика применения деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании

Алисов Евгений Анатольевич 

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4-1

AlisovE@mgpu.ru

Аннотация. Представлены результаты сравнительно-педагогического исследования, целью которого являлось выявление и характеристика реализуемых в мировой образовательной практике направлений применения деятельностного подхода (как ключевого методологического основания) к организации системы подготовки педагогических кадров. Исследование проводилось с использованием классических для сравнительной педагогики методов: сравнительного, описательного, индуктивно-дедуктивного. Обозначены тенденции, определяющие общие закономерности проектирования образовательных программ подготовки педагогов во многих странах мира с высоким качеством образования. Приводится подробное описание сущностного наполнения эпистемических пространств деятельностного подхода: парадигмы, синтагмы и прагматики, с учетом специфики вузовской подготовки педагогов в России, США, Нидерландах, Норвегии, Швеции, Кипре, Таиланде, Малайзии и других странах. Как ключевые ориентиры современного высшего педагогического образования в ракурсе деятельностного подхода обозначаются: целевая установка на деятельность по непрерывному профессиональному самосовершенствованию, смыслообразующая подготовка к решению жизненных задач, персонализация образовательной среды вуза, организация совместной сетевой деятельности. Применение деятельностного подхода соотносится с образовательными результатами, нормативно закрепленными в стандартах. Актуализируются принципы системно-модульной организации высшего педагогического образования. Выявляются специфические особенности реализации концептуальных основ деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании на современном этапе развития мировых образовательных систем. На основе обобщения и систематизации ряда теоретических и эмпирических научно-педагогических исследований сделан вывод о необходимости сохранения деятельностной основы в практике реализации образовательных программ высшего педагогического образования с привнесением в нее инноваций, отвечающих общим трендам функционирования образовательных систем во всем мире.

Ключевые слова: деятельностный подход; высшее педагогическое образование; сравнительная педагогика; методологическая основа; эпистемические пространства; парадигма; синтагма; прагматика; образовательная программа; педагогические инновации

Для цитирования: Алисов Е.А. Международная практика применения деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 4. С. 9-17. DOI [10.20310/1810-231X-2022-21-4-9-17](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-4-9-17)

International practice of the activity approach in higher pedagogical education

Evgenii A. Alisov 

Moscow City University

4–1 2-y Selskokhozyaystvenny Dr., Moscow 129226, Russian Federation

AlisovE@mgpu.ru

Abstract. We present the results of a comparative pedagogical study, the purpose of which was to identify and characterize the directions of application of the activity approach (as a key methodological basis) implemented in the world educational practice to the organization of the system of lecturer training. The study was conducted using classical methods for comparative pedagogy: comparative, descriptive, inductive-deductive. The considered in the study trends determine the general patterns of designing educational programs for lecturer training in many countries of the world with high quality education. A detailed description of the essential content of the epistemic spaces of the activity approach is given: paradigms, syntagmas and pragmatics, taking into account the specifics of the university training of teachers in Russia, the USA, the Netherlands, Norway, Sweden, Cyprus, Thailand, Malaysia and other countries. As the key guidelines of modern higher pedagogical education from the perspective of the activity approach the following are designated: a target orientation for continuous professional self-improvement, meaning-forming preparation for solving life tasks, personalization of the educational environment of the university, organization of joint network activities. The application of the activity approach correlates with the educational results, which are normatively fixed in the standards. The principles of the system-modular organization of higher pedagogical education are updated. We consider the specific features of the implementation of the conceptual foundations of the activity approach in higher pedagogical education at the present stage of the development of world educational systems. Based on the generalization and systematization of a number of theoretical and empirical scientific and pedagogical studies, it is concluded that it is necessary to preserve the activity basis in the practice of implementing educational programs of higher pedagogical education, with the introduction of innovations that meet the general trends in the functioning of educational systems around the world.

Keywords: activity approach; higher pedagogical education; comparative pedagogy; methodological basis; epistemic spaces; paradigm; syntagma; pragmatics; educational program; pedagogical innovations

For citation: Alisov E.A. International practice of the activity approach in higher pedagogical education. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal «Gaudeamus»* = *Psychological-Pedagogical Journal «Gaudeamus»*, 2022, vol. 21, no. 4, pp. 9-17. (In Russian). DOI [10.20310/1810-231X-2022-21-4-9-17](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-4-9-17)

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития мирового образовательного процесса продолжают оставаться актуальными проблемы методологических основ, содержания, технологий и методов подготовки высококвалифицированных педагогических кадров. Важным вопросом предстает определение перспектив их решения в русле процессов модернизации.

В качестве тенденций, определяющих общие закономерности проектирования об-

разовательных программ подготовки педагогов во многих странах мира, выделяют:

- усиление строгости отбора абитуриентов на этапе поступления на педагогические профили подготовки;
- оптимизацию сочетания педагогической, психологической и социологической составляющих подготовки педагогов;
- обновление арсенала технологий, методов подготовки педагогов (с увеличением доли продуктивных и интерактивных);

- активизацию познавательной и творческой деятельности студентов, формирование педагогического мышления (за счет полномасштабного использования личностно-ориентированных педагогических технологий);

- углубление механизмов специализации (в том числе обусловливаемых возрастными особенностями контингента, с которым предстоит работать обучающимся);

- модернизацию механизмов организации и проведения педагогической практики;

- актуализацию получения высшего педагогического образования абсолютным большинством педагогических работников.

К условиям эффективности профессиональной педагогической подготовки, являющихся общими для большинства мировых систем высшего образования, относят:

- профессионально-педагогическую мотивацию обучающихся (к абитуриентам предъявляются достаточно строгие требования не только к уровню предметной готовности, но и к личностным особенностям);

- всесторонний характер и системную организацию высшего образования, подразумевающую интеграцию инвариантного и вариативного компонентов образовательной программы, направленность на формирование нравственной культуры, информационной грамотности, глобальности мышления, активной гражданской позиции;

- равные права и возможности различных категорий обучающихся (отличающихся возможностями здоровья, этнической принадлежностью, вероисповеданием, социальным статусом);

- практико-ориентированный характер психолого-педагогической подготовки с использованием современных объективных средств оценки качества образования;

- весомую долю педагогической практики с «погружением» в реалии функционирующего образовательного процесса.

Применение деятельностного подхода претендует на статус не менее значимого, относительно вышперечисленных, условия.

Понятие «деятельностный подход» не является общеупотребительным в контексте высшего педагогического образования за рубежом. Однако концептуальные основы деятельностного подхода находят свое, если не

прямое, то косвенное/опосредованное отражение в различных вариантах международной практики организации процесса подготовки педагогов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основным исследовательским методом был, собственно, сравнительный метод, подразумевавший выявление сходств и различий в применении деятельностного подхода в практике функционирования образовательных систем различных стран мира. Сравнение осуществлялось на материале как конкретных образовательных программ подготовки педагогов, так и других исследований в области компаративистики, критических статей, зарубежных публикаций. В процессе определения общих и частных условий реализации в международной практике эпистемических пространств деятельностного подхода был задействован также описательный метод, так как была востребована систематизация полученных данных, основанная на расширенной интерпретации проявившихся закономерностей. Для выявления специфических особенностей реализации концептуальных основ деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании на современном этапе развития мировых образовательных систем потребовалось применение индуктивно-дедуктивного метода.

Локус проведенного сравнительно-педагогического анализа был сконцентрирован на эпистемических пространствах деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании: парадигме, синтагме и прагматике. Обозначим тезисно ключевые ориентиры современного высшего педагогического образования, соответствующие эпистемическим пространствам деятельностного подхода.

Парадигма деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании подразумевает:

- целевую установку на деятельность по непрерывному профессиональному самосовершенствованию;

- смыслообразующую подготовку к решению жизненных задач;

- персонализацию образовательной среды вуза;

- организацию совместной сетевой деятельности.

Синтагма деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании. Наиболее точно сущностной характеристике синтагмы деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании соответствует вывод, сделанный А.М. Медведевым и И.В. Жулановой: это «обеспечение учебной деятельности, основанной на общих способах действия, направленных на освоение культурно-предметной компетентности» [1]. Очевидно, что содержательно понятие «культурно-предметная компетентность» интегрирует (в границах профессиональной компетентности) «культурную» (профессиональную культуру) и «предметную» компетентности. Общий круг формируемых у обучающихся в условиях высшего педагогического образования компетенций определяется во ФГОС, отдельно выделяемого блока «культурно-предметных» компетенций он не содержит. Однако, официальные формулировки компетенций, безусловно, сопоставимы с имеющимся в виду (и принципиально значимым в контексте реализации деятельностного подхода) акцентом на объединении (и соответствующем ему смысловом наполнении) «культурного» и «предметного» компонентов.

Прагматика деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании. Прагматические аспекты реализации деятельностного подхода в современных условиях высшего педагогического образования отражает его системно-модульная организация, подчиненная ряду принципов, по своей сути соответствующих традиционно выделяемым в дидактических теориях, но имеющим специфику проявления:

- принципу гуманистического характера образования;
- принципу единства теории и практики;
- принципу познаваемости;
- принципу объективности.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

К числу ведущих педагогических подходов к организации и реализации педагогического образования в системах образования зарубежных стран с высоким качеством образования И.А. Тагунова [2] относит следующие подходы: конструктивистский, ин-

тегрированный, системный, комплексный, компетентностный, интерактивный, проблемно-ориентированный, кооперативный и субъектно-ориентированный. Несмотря на отсутствие в приведенном перечне «деятельностного» подхода, его сущностные характеристики проявляются в других, обозначаемых (называемых) иначе подходах. Так, описание исследователем сути конструктивистского подхода, «...когда студенты участвуют в деятельности и мероприятиях, которые в идеале представляют собой аутентичные ситуации, или в тех, которые максимально приближены к контекстам, в которых впоследствии будущим учителям потребуются знания, приобретенные в педагогических колледжах или университетах» не просто созвучно, не противоречит, но полностью соответствует принципиальным методологическим установкам деятельностного подхода. Упомянутый «интерактивный» подход, подразумевающий активизацию взаимодействия участников образовательных отношений между собой и с компонентами образовательной среды вуза, опору на полилогичность вертикальных и горизонтальных коммуникаций, также отвечает квинтэссенции деятельностного подхода. «Субъектно-ориентированный» подход, ориентирующий будущих педагогов на осознанное освоение способов проектирования и обеспечения эффективности функционирования образовательного процесса, также с ним согласуется.

Проследим экстраполяцию концептуальных основ деятельностного подхода в международной практике высшего педагогического образования на основе проведенного анализа его эпистемических пространств с учетом современных условий функционирования мирового образовательного процесса.

Парадигма деятельностного подхода. Установка на деятельность по непрерывному профессиональному самосовершенствованию приобретает особую актуальность, доказательством чего служит включение ООН реализации принципа lifelong learning (LLL) в число глобальных приоритетных задач. Необходимость непрерывного образования учителей и повышения их квалификации закрепляется на законодательном уровне. Одну из лидирующих в мире позиций по показателям реализации образовательных программ в

русле LLL занимает Швеция, где примерно каждый второй взрослый в течение года повышает свою квалификацию. Показательны результаты проведенных (например, на Кипре [3]) исследований, свидетельствующих о признании абсолютным большинством педагогов начального образования важности реализации принципа LLL.

Смыслообразующей подготовкой педагогов к решению жизненных задач в контексте деятельностного подхода в международной практике высшего педагогического образования отвечает, в частности, технология POGIL (Process Oriented Guided Inquisition Learning – процессно-ориентированное направляемое обучение по запросу), разработанная в США Р. Байби и распространенная в настоящее время в ряде других стран. В соответствии с системой POGIL создаются самоуправляемые исследовательские группы, которые действуют согласно модели 5E: Engage (привлечь), Explore (исследовать), Explain (пояснить), Extend (развить) и Evaluate (оценить). Процессно-ориентированное образование выходит за рамки POGIL, представляя собой гораздо больше, чем освоение новой информации. Важную роль начинает играть работа с желаниями и стремлениями, поиск собственных способов решения проблем, восприятие себя, карьерные стремления и многие другие составляющие общего контекста. Студенты в исследовательских группах берут на себя индивидуальные роли (например, менеджер, репортер, скептик) и приступают к решению конкретных педагогических задач (ситуаций) из реальной практики организации образовательного процесса. Изучение эффективности POGIL (например, [4; 5]) подтвердило рост показателей успеваемости обучающихся в результате погружения субъектов в процесс, моделирующий будущую профессиональную деятельность.

В рассматриваемом ракурсе системы подготовки педагогов за рубежом выраженный акцент делается на формировании у обучающихся так называемых *soft skills* – «мягких/гибких навыков» (в противопоставлении *hard skills* – «жестким навыкам») – надпрофессиональных навыков решения жизненных задач, социально-психологических качеств, связанных с эмоциональным интеллектом и

предопределяющих успешность межличностных коммуникаций. Так, например, в рамках проведенного в начальных школах Северо-Восточного региона Таиланда эксперимента [6] в результате реализации специально сконструированной модели обучения была зафиксирована положительная динамика развития у обучающихся коммуникативных навыков, навыков критического мышления, навыков командной работы, навыков обработки информации, лидерских навыков и др. В ходе реализации научно-исследовательского проекта по развитию *soft skills* у студентов – будущих педагогов, обучающихся в малайзийских университетах [7], был разработан специальный интегрированный модуль, подтвердивший свою результативность.

С целью персонализации образовательной среды в контексте деятельностного подхода к подготовке педагогов в международной практике нашла свое применение модель технологического, педагогического и содержательного знания (TPACK, от англ. Technological, Pedagogical and Content Knowledge), предложенная американскими учеными П. Мишрой и М. Келером в 2006 г. и доработанная в 2019 г. [8]. Новый формат TPACK с использованием ИКТ в преподавании был впервые апробирован различными учебными заведениями в первое десятилетие XXI века, когда преподаватели начали экспериментировать с построением учебного процесса, смещая фокус внимания с педагога на обучающегося и используя для изучения содержания урока современные технологии, социальные сети и цифровые материалы (видео, тексты, подкасты и т. д.) для внеклассной работы.

Деятельностный подход к организации совместной сетевой деятельности в зарубежной науке получил развитие в работах Й. Энгестрема, который включил познание в более сложную сеть отношений, в которую кроме познающего агента и культурных орудий входят правила, разделение труда и сообщество. Й. Энгестрем сделал упор на тот факт, что человеческая деятельность всегда социальна и обязательно предполагает наличие других участников, в ходе взаимодействия которых и формируется сообщество [9]. Высокий уровень субъектности характерен для студентоцентрированного, демократического

обучения, когда обучающиеся вовлечены в активную созидательную деятельность и сами эту деятельность контролируют.

Наконец, парадигмальная основа деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в международной практике ориентирует на необходимость обеспечения академической мобильности обучающихся. Современные условия цифровой трансформации общества переводят локус рассмотрения потенциала академической мобильности в виртуальный формат, позволяя говорить о виртуальной академической мобильности. Так, в 2010 г. на конференции международного фонда Erasmus в Брюсселе виртуальная мобильность рассматривалась в аспекте интеграции различных возможностей онлайн-сотрудничества в стратегии непрерывного обучения вузов. Проект Erasmus "TeaCamp" (Виртуальный кампус преподавателя: исследование, практика, применение) рассматривает ее как «деятельность <...> на основе следующих характеристик: сотрудничество между как минимум двумя вузами; виртуальные компоненты, обеспечиваемые учебной средой на базе ИКТ; осуществление – в качестве основной цели – обмена знаниями и совершенствование межкультурных компетенций, в результате этого участники могут получать кредиты в рамках Европейской системы перевода кредитов и/или признание академических достижений в собственном университете; обеспечение интеграции ИКТ в основные учебные и бизнес-процессы» [10].

Синтагма деятельностного подхода. Направленность на освоение культурно-предметной компетентности как целевая прерогатива реализации синтагмы деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании предполагает погружение всех участников образовательных отношений в непрерывный режим обновления компетентностной модели выпускника вуза. Зарубежная практика вузовской подготовки педагогов, так же как и российская в условиях цифровой трансформации общества провозглашает как желаемую перспективу формирование цифровой компетентности (digital competence).

В норвежской системе подготовки педагогов под цифровой компетентностью понимают способность интегрировать и исполь-

зовать цифровые технологии в образовательных целях, включающую в себя наличие набора общих и конкретных навыков личностно-профессионального саморазвития в информационно-образовательной среде [11]. Анализ норвежских учебных планов для педагогического образования подтверждает, что использование цифровых технологий (формирование цифровой компетентности) недостаточно эффективно интегрировано в реализуемые образовательные программы [12]. В настоящее время в Норвегии разрабатывается широкий спектр концептуальных моделей, которые используются в научных и/или практических исследованиях, посвященных интеграции образовательных и цифровых технологий. Определены критерии, используемые для оценки качества таких концептуальных моделей: точность, непротиворечивость, объем, доступность, инновационность [13].

Прагматика деятельностного подхода. В контексте современных проявлений в международной практике прагматических основ деятельностного подхода приведем пример реализации вектора практикоориентированности педагогического образования. В совместном голландско-американском исследовании [14] констатируется острая необходимость усиления прикладной направленности подготовки современного учителя. Рассматривается перспективность подчинения организации (в процессе вузовской подготовки) педагогической практики принципу аппроксимации. Аппроксимация (от лат. *proxima* – ближайшая) или приближение – это научный метод, состоящий в замене одних объектов другими, в каком-то смысле близкими к исходным, но более простыми. Аппроксимация педагогической практики студентов – будущих педагогов – рассматривается как действенный способ педагогической поддержки обучающихся в комфортных для них условиях, за счет приближения/имитации реальной педагогической деятельности. Аппроксимации применяются в образовательном континуме трех измерений:

– от ознакомительной (пассивной) практики до полного погружения в реально функционирующий образовательный процесс [15];

– от практики в менее аутентичных условиях (педагогическое проектирование

[16]) до практики в подлинных условиях, например, в классах;

– от репетиций, проигрывания конкретных педагогических ситуаций (с соответствующим сопровождением и обратной связью от преподавателя) до самостоятельных, независимых педагогических действий.

В практике аппроксимаций находят применение профессиональные компьютерные тренажеры. С помощью компьютерных программных средств осуществляется моделирование этапов профессиональной педагогической деятельности, рабочего места. Воспроизводится виртуальный контекст взаимодействия педагога с воспитанником; если действия педагога оказываются необоснованными, «виртуальный ребенок» начинает вести себя соответствующим образом, и программа фиксирует несоответствие практиканта предъявляемым профессиональным требованиям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенный в рамках исследования анализ показал, что востребованные на современном этапе концептуальные

основы деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании отличает:

– выраженная инновационность – повсеместная представленность установок на постоянное обновление;

– учет современных тенденций общественного развития;

– нацеленность на формирование «предметно-культурной компетентности» субъекта;

– конкретность и глубина отдельных инициатив совершенствования системы профессионального педагогического образования;

– потенциальная продуктивность конкретных идей модернизации.

На основе обобщения и систематизации ряда теоретических и эмпирических научно-педагогических исследований, можно сделать вывод о необходимости сохранения деятельностной основы в практике реализации образовательных программ высшего педагогического образования с привнесением в нее инноваций, отвечающих общим трендам функционирования образовательных систем во всем мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Медведев А.М., Жуланова И.В.* Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукации // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 2 (9). С. 15.
2. Педагогическое образование за рубежом: сборник аналитических материалов / под ред. И.А. Тагуновой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. 188 с.
3. *Bozat P., Bozat N., Hursen C.* The evaluation of competence perceptions of primary school teachers for the lifelong learning approach // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 140. P. 476-482. DOI [10.1016/j.sbspro.2014.04.456](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.456)
4. *Walker L., Warfa A.M.* Process oriented guided inquiry learning (POGIL®) marginally effects student achievement measures but substantially increases the odds of passing a course // PLoS One. 2017. Vol. 12 (10). DOI [10.1371/journal.pone.0186203](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186203)
5. *Moog R.* Process oriented guided inquiry learning // Integrating Cognitive Science with Innovative Teaching in STEM Disciplines / ed. by M.A. McDaniel, R.F. Frey, S.M. Fitzpatrick, H.L. Roediger. St. Louis: Washington University in St. Louis Libraries, 2014. P. 147-166. DOI [10.7936/K7PN93HC](https://doi.org/10.7936/K7PN93HC)
6. *Tang K.N., Mohd Yunus H., Hashim N.* Soft skills integration in teaching professional training: novice teachers' perspectives // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 186. P. 835-840. DOI [10.1016/j.sbspro.2015.04.204](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.204)
7. *Kanokorn S., Popoonsak P., Sombatteera S.* Soft skills development to enhance teachers' competencies in primary schools // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 112. P. 842-846. DOI [10.1016/j.sbspro.2014.01.1240](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1240)
8. *Mishra P.* Considering contextual knowledge: the TACK diagram gets an upgrade // Journal of Digital Learning in Teacher Education. 2019. Vol. 35. № 1-3. DOI [10.1080/21532974.2019.1588611](https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611)
9. *Engeström Y., Sannino A., Fischer G., Mørch A.I., Bertelsen O.W.* Grand challenges for future HCI research: cultures of participation, interfaces supporting learning, and expansive learning // NordiCHI'10. N. Y.: ACM, 2010. P. 863-866. DOI [10.1145/1868914.1869049](https://doi.org/10.1145/1868914.1869049)

10. Даукишене Э., Тересьявичене М. Виртуальная мобильность для непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2011. № 9. С. 47-51.
11. Lund A., Furberg A., Bakken J., Engeliën K. What does professional digital competence mean in teacher education? // Nordic Journal of Digital Literacy. 2014. № 4. P. 281-299. DOI [10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-04](https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-04)
12. Insteffjord E., Munthe E. Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula // European Journal of Teacher Education. 2015. № 39. P. 1-17. DOI [10.1080/02619768.2015.1100602](https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602)
13. Tondeur J., Petko D., Christensen R., Drossel K., Starkey L., Knezek G., Schmidt-Crawford D. Quality criteria for conceptual technology integration models in education: bridging research and practice // Educational Technology Research and Development. 2021. № 69. P. 1-22. DOI [10.1007/s11423-020-09911-0](https://doi.org/10.1007/s11423-020-09911-0)
14. Janssen F., Grossman P., Westbroek H.B. Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: the power of modularity // Teaching and Teacher Education. 2015. № 51. P. 137-146. DOI [10.1016/j.tate.2015.06.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.009)
15. Алисов Е.А. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» в условиях сетевого взаимодействия // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 1 (141). С. 38-45.
16. Алисов Е.А. Сущность технологии исследовательского и проектного обучения // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2016. Т. 15. № 3. С. 41-45.

REFERENCES

1. Medvedev A.M., Zhulanova I.V. Activity approach as a guideline of modern education: initial content and risks of reduction. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 2 (9), p. 15. (In Russian).
2. Tagunova I.A., ed. Pedagogical Education Abroad: Collection of Analytical Materials. Moscow, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education Publ., 2021, 188 p. (In Russian).
3. Bozat P., Bozat N., Hursen C. The evaluation of competence perceptions of primary school teachers for the lifelong learning approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 140, pp. 476-482. DOI [10.1016/j.sbspro.2014.04.456](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.456)
4. Walker L., Warfa A.M. Process oriented guided inquiry learning (POGIL®) marginally effects student achievement measures but substantially increases the odds of passing a course. *PLoS One*, 2017, vol. 12 (10). DOI [10.1371/journal.pone.0186203](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186203)
5. Moog R. Process oriented guided inquiry learning. In: McDaniel M.A., Frey R.F., Fitzpatrick S.M., Roediger H.L., eds. Integrating Cognitive Science with Innovative Teaching in STEM Disciplines. St. Louis, Washington University in St. Louis Libraries, 2014, pp. 147-166. DOI [10.7936/K7PN93HC](https://doi.org/10.7936/K7PN93HC)
6. Tang K.N., Mohd Yunus H., Hashim N. Soft skills integration in teaching professional training: novice teachers' perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 186, pp. 835-840. DOI [10.1016/j.sbspro.2015.04.204](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.204)
7. Kanokorn S., Popoonsak P., Sombatteera S. Soft skills development to enhance teachers' competencies in primary schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 112, pp. 842-846. DOI [10.1016/j.sbspro.2014.01.1240](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1240)
8. Mishra P. Considering contextual knowledge: the TACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 2019, vol. 35, no 1-3. DOI [10.1080/21532974.2019.1588611](https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611)
9. Engeström Y. Grand challenges for future HCI research: cultures of participation, interfaces supporting learning, and expansive learning. In: NordiCHI '10. New York, ACM Publ., 2010, pp. 863-866. DOI [10.1145/1868914.1869049](https://doi.org/10.1145/1868914.1869049)
10. Daukshene E., Teresyavichene M. Virtual mobility for continuing education. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya = Lifelong learning: continuing education for sustainable development*, 2011, no. 9, pp. 47-51. (In Russian).
11. Lund A., Furberg A., Bakken J., Engeliën K. What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2014, no. 4, pp. 281-299. DOI [10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-04](https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-04)
12. Insteffjord E., Munthe E. Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 2015, no. 39, pp. 1-17. DOI [10.1080/02619768.2015.1100602](https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602)

13. Tondeur J., Petko D., Christensen R., Drossel K., Starkey L., Knezek G., Schmidt-Crawford D. Quality criteria for conceptual technology integration models in education: bridging research and practice. *Educational Technology Research and Development*, 2021, no. 69, pp. 1-22. DOI [10.1007/s11423-020-09911-0](https://doi.org/10.1007/s11423-020-09911-0)
14. Janssen F., Grossman P., Westbroek H.B. Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: the power of modularity. *Teaching and Teacher Education*, 2015, no. 51, pp. 137-146. DOI [10.1016/j.tate.2015.06.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.009)
15. Alisov E.A. Model of in-depth vocational-oriented practice of undergraduates in the field of training «Pedagogical education» in the conditions of network interaction. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, no. 1 (141), pp. 38-45. (In Russian).
16. Alisov E.A. The essence of the technology of research and project training. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal «Gaudeamus» = Psychological-Pedagogical Journal “Gaudeamus”*, 2016, vol. 15, no. 3, pp. 41-45. (In Russian).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Алисов Евгений Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация.

E-mail: AlisovE@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ и обобщение литературных источников, написание и оформление статьи.

Evgenii A. Alisov – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Pedagogy Department. Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: AlisovE@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>

Contribution: main study conception, literature sources analysis and evaluation, article writing and design.