

Научная статья

УДК 371.14

DOI: <https://doi.org/10.29039/2949-1258/2024-4/131-141>

EDN: <https://elibrary.ru/MQVZVM>

## Методика развития интенциональности учителя: теоретический аспект

Дудко Виктория Валерьевна

Владивостокский государственный университет  
Владивосток, Россия

***Аннотация.** Представлены теоретические позиции разработки методики развития интенциональности учителя в процессе повышения квалификации. Обоснована актуальность исследования педагогической интенциональности как важной составляющей профессионализма современного учителя, описаны семь теоретических подходов к проектированию методики. Деятельностный подход раскрывает значимость компетентностных моделей для педагогического целеполагания и необходимость процессов образного моделирования. Личностный подход обуславливает проектирование методики с учетом отношения к обучающимся как самоценным развивающимся субъектам и использования в учебной деятельности методов интерпретации, самопрезентации и рефлексии. Феноменологический подход определяет использование методов интен-анализа и педагогической герменевтики. Компетентностный подход обуславливает ориентацию методики на продуктивность учебной деятельности учителей. Андрагогический подход реализован в проектном характере обучения и модульных технологиях, обеспечивающих наблюдаемость индивидуальной траектории. Средовой подход обосновывает использование цифровых технологий в процессе повышения квалификации. Сетевой подход аргументирует значимость использования веб-приложений для совместной учебно-педагогической деятельности в условиях реализации программ повышения квалификации учителей.*

***Ключевые слова:** учитель, интенциональность, направленность, повышение квалификации, развитие, методы.*

***Для цитирования:** Дудко В.В. Методика развития интенциональности учителя: теоретический аспект // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2024. Т. 16, № 4. С. 131–141. DOI: <https://doi.org/10.29039/2949-1258/2024-4/131-141>. EDN: <https://elibrary.ru/MQVZVM>*

Original article

## Methodology for developing teacher intentionality: theoretical aspect

Victoria V. Dudko

Vladivostok State University  
Vladivostok, Russia

***Abstract.** The article deals with theoretical framework for developing a methodology aimed to enhance teacher intentionality in the process of advanced training. It argues for the relevance of studying pedagogical intentionality as a crucial aspect of a modern teacher's professionalism and describes seven theoretical approaches to designing a methodology. The activity-based approach highlights the significance of competence models in setting pedagogical goals and em-*

*phasizes the need for figurative modeling processes. The personal approach considers the teacher's attitude towards students as self-valuable developing individuals and suggests the use of interpretation, self-presentation, and reflection methods in educational activities. The phenomenological approach advocates for the use of intent analysis methods and pedagogical hermeneutics. The competence-based approach focuses on the productivity of teachers' educational activities in designing the methodology. The andragogical approach is implemented through project-based learning and modular technologies, which allow for individual learning trajectories to be observed. The environmental approach justifies the use of digital technologies in advanced training. Finally, the network approach emphasizes the importance of utilizing web applications for collaborative educational and pedagogical activities in the context of teacher training programs.*

**Keywords:** *teacher, intentionality, orientation, professional development, development, methods.*

**For citation:** *Dudko V.V. Methodology for developing teacher intentionality: theoretical aspect // The Territory of New Opportunities. The Herald of Vladivostok State University. 2024. Vol. 16, № 4. P. 131–141. DOI: <https://doi.org/10.29039/2949-1258/2024-4/131-141>. EDN: <https://elibrary.ru/MQVZVM>*

### **Введение**

Современный учитель – личность и профессионал, от которого зависит будущее государства и общества. Государственные изменения влекут за собой смену тенденций в образовании, происходит мощный рост количества информации и технологических новаций, все это делает необходимым непрерывный процесс профессионального развития педагогов. Повышение квалификации учителей является важным этапом профессионального развития и обеспечивает соответствие новым требованиям к профессиональной подготовке учителей. Реализация образовательных стандартов не противоречит творчеству учителя, но предусматривает соответствие целей и задач его деятельности современным нормам закона «Об образовании». Проблема несовпадения целей нормативных с личными в контексте особого рода педагогической направленности – интенциональности ставится и изучается достаточно давно, но ситуация меняется незначительно [1, 2].

У учителей с разным стажем работы, которые выбрали эту профессию при отсутствии педагогической направленности, данная направленность в подавляющем большинстве случаев не формируется. Педагогическая интенциональность как компонента направленности современного учителя представляет собой преднамеренное обучение – проектирование развития ученика и его способностей. Обсуждение современного состояния исследований преднамеренности учителя, которое синонимично педагогической интенциональности, исследуется не только в нашей стране, но и за рубежом [3].

Проблема исследования состоит в определении теоретико-методологической позиции методического обеспечения развития интенциональности учителя.

### **Основная часть**

Рассмотрим области теоретического проектирования методики развития интенциональности учителя в процессе повышения квалификации. На наш взгляд, основными в проектировании являются: деятельностный, личностный, компетентностный, андрагогический, феноменологический и сетевой подходы (рис. 1).

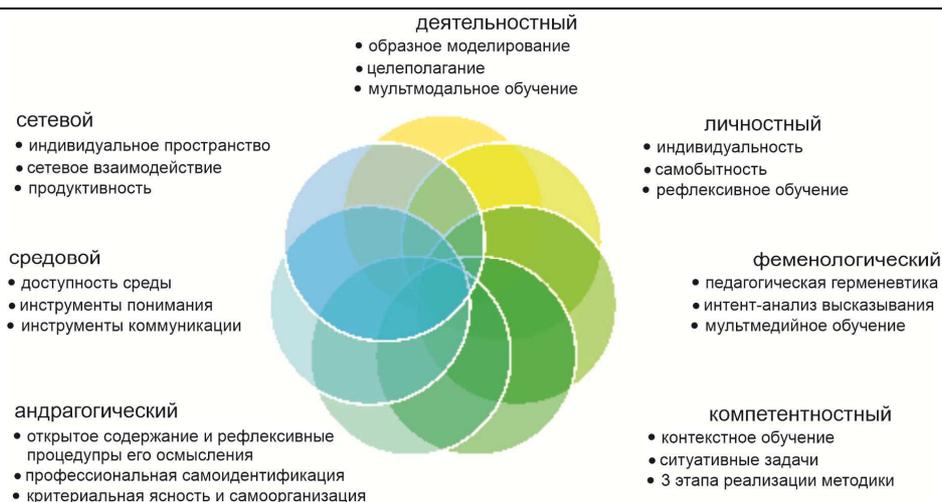


Рис. 1. Теоретические подходы проектирования методики развития интенциональности учителя

*Деятельностный подход* (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков) является одной из фундаментальных концепций в педагогике. Согласно теории деятельность может быть рассмотрена как в операциональном, так и интенциональном аспекте, раскрывающем, что должно быть достигнуто [4], что напрямую связано со способностью учителя ориентировать свою деятельность в соответствии с поставленными целями.

Одним из постулатов деятельностного подхода и концепции интенциональности является понятие образа [5]. Цель-образ направляет и регулирует деятельность на всем ее протяжении, выступая в качестве ориентира и формируя у субъекта конкретное представление о желаемом результате. Лишь тогда, когда этот образ фиксируется в сознании, он начинает влиять на действия субъекта, направляя их к достижению определенного результата [6]. Термин «образование» трактуется учеными как явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире [7–9]. Значимость развития интенциональности учителя определяет необходимость наполнения содержательного компонента методики информацией об активно создаваемых и широко транслируемых компетентностных моделях, осознанные представления о которых должны выступить в роли активного компонента и связующего звена между познавательной и учебной деятельностью.

Теория деятельностного подхода ориентирует на поиск средств развития интенциональности учителя, обеспечивающих построение образа ученика. Согласно положениям А.Н. Леонтьева образы различаются по своей модальности, чувственному тону, степени ясности и устойчивости [10]. Методически обосновано, что развитие образа такой структуры может быть реализовано с использованием технологий мультимодального и мультимедийного обучения.

Значимым является и понятие субъективности образа, включающее пристрастность субъекта, которая позволяет активно проникать в реальность [10]. Таким образом, подходы к развитию интенциональности учителя в значительной степени определяются не столько когнитивными процессами, сколько проявлениями субъек-

тивного внимания, где рассуждения и переживания не подменяются процессами запоминания и воспроизведения.

Рассматривая интенциональность как отправную точку, задающую весь вектор деятельности, «окрашивающую» все элементы системы, необходимо рассматривать компетентностные модели, составляющие содержание программы повышения квалификации, не сами по себе, а в контексте каждого из элементов системы педагогической деятельности: в контексте учебных задач, учебных действий и учебных результатов.

*Личностный подход* в образовании взрослых разрабатывался Е.В. Бондаревской, В.В. Сериковым, Э.Ф. Зеером.

Основополагающим для построения методики является тезис об оптимальности образовательного подхода, предполагающего гармонию государственных стандартов и личностного саморазвивающегося начала. Отход от этой гармонии ведет к крайностям тоталитарной государственности или педоцентризма в системе образования. «Без ведома» личности нельзя решать, какой ей быть. Все, что происходит в педагогическом процессе, педагогично лишь в той мере, в какой это работает на цель развития личности [11]. Следовательно, учителя должны быть готовы воспринимать требования ФГОС к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, поддерживать открытый диалог с субъектами учебно-педагогического взаимодействия, проводить совместно с учениками постановку целей учебной ситуации, подбирать учебно-методическое обеспечение в соответствии с целями рабочей программы и проч. Ученые отмечают, что личностная парадигма не отменяет социальную ориентацию образования, но отражает значимость развития личности в обеспечении саморазвития общества.

Личностный подход рассматривает обучающихся как самоценных и саморазвивающихся субъектов, способных к самостоятельному целеполаганию и самореализации, обладающих уникальной логикой развития; направлен на поддержку процессов самопознания и самореализации личности с учетом активной позиции учащегося, которая способствует его индивидуальному развитию и самобытности в рамках социальной системы. Личностно-ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций воспитанников. В терминах личностного подхода это звучит как «выращивание» субъектности в другом человеке, приобщение учеников к смыслу, а не только к знанию [11]. Методологически важно, что интенциональные структуры личности не могут быть переданы напрямую; они формируются заново в уникальной системе координат каждой личности, в ее собственном «горизонте» [12].

Личностный подход в контексте развития интенциональности учителя реализуется через учет потребности в культурной идентификации и саморазвитии, осознанность действий, обмен профессиональным опытом. Механизм личностного развития связан с вербализацией чувственного опыта, его выражением в слове, что означает его своеобразное упорядочивание, «нормирование», осмысливание через формулировку собственного мнения, сознательного выбора, принятие ответственного решения. Методы познания включают личную интерпретацию, самопрезентацию и самооценку, рефлексивные процедуры; обуславливают в качестве ведущих механизмы личностного существования человека: рефлексию, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность [11]. Поэтому учебные задачи не сводятся лишь к заранее установленной модели личности, а востребуют внимание, самоана-

лиз, диалог, делающие образовательные цели явными, реализующие осмысленное принятие. Задачный подход, учебный диалог, смена ролевых позиций, состязательность – все это актуализирует личностные позиции обучающихся.

По мнению ученых, личностный подход определяет три принципиальные характеристики: контекстуальность, диалогичность и игру как предоставление личности своеобразного игрового поля, в котором она могла бы реализовать свои потенции [11]. Для организации программ повышения квалификации учителей выделенные характеристики могут быть реализованы через обсуждение и совместную разработку прикладных задач по проектированию учебного процесса и учебно-методических материалов.

Э.Ф. Зеер акцентирует внимание на важности учета предшествующего опыта, личностных особенностей и специфики учебного материала. Психолого-дидактической основой профессионального образования здесь становится учебно-профессиональная ситуация, которая моделирует основные компоненты образовательного процесса. Это позволяет интегрировать социально-профессиональные особенности личности педагога и сделать их факторами профессионального развития.

Опора на *феноменологический подход* обусловлена попыткой интерпретации категории «интенциональность», зародившейся в феноменологических исследованиях, в контексте исследования педагогической деятельности и педагогических способностей учителя. Предметом исследования является педагогическая интенциональность или интенциональность учителя, которая рассматривается как феномен его профессиональной направленности, где важным становится собственное понимание учителем целей образования.

Утверждение Гуссерля о том, что нельзя чего-то бояться, что-то желать или оценивать, пока оно не представлено [13], звучит актуально применительно к готовности учителя ориентировать свою профессиональную деятельность на образ выпускника. Контрольно-измерительный компонент методики рассматривает речевые высказывания учителей о целях урока с использованием метода интен-анализа текстов, раскрытого в работах Т.Н. Ушаковой [14, 15].

Теоретической основой для проектирования учебных задач являются методы педагогической герменевтики (В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова), разрабатываемые как теория и практика истолкования педагогических знаний, отличные от репродуктивных. К числу содержательно значимых областей ученые относят необходимость интерпретировать социальный заказ, соотносить приоритеты социальных ценностей и норм с общекультурными и личностными смыслами, не допуская трафаретной схематизации и обезличивания знаний о человеке [16].

*Компетентностный подход* (А.В. Хуторской, А.А. Вербицкий) закладывает ориентир на результат образования; обнаруживает, что целью и результатом обучения является развитие профессиональной компетентности учителя, обеспечивающей его эффективное включение в процесс реальной практики, успешная профессиональная деятельность, удовлетворение потребностей саморазвития и самосовершенствования. Компетентностный подход ориентирует образование не только на освоение знаний, но и на формирование проектной культуры, которая подразумевает использование продуктивных технологий подготовки специалистов: рефлексивного обучения, обучения методом кейсов, проектного обучения, максимально моделирующих реальную профессиональную деятельность. При этом продукты деятельности, раскрывающие эффективные способы работы лучших учителей, должны нахо-

дальнейшее распространение в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

А.В. Хуторской в качестве средства реализации компетентного подхода выделяет решение ситуативных задач, которые конструируются в соответствии с проектируемой целью организации условий формирования компетентного опыта обучаемых: ситуации концептуальной, инструментальной, интегративной, контекстуальной, адаптивной, коммуникативной компетенции [17].

А.А. Вербицкий указывает на то, что понятие «контекст», наряду с понятиями «деятельность», «образ», «мотив», является смыслообразующим, так как целенаправленное поведение нарушается, если в памяти субъекта не удерживается контекст, в котором оно имеет место; в этом случае организм находится во власти мгновенных состояний, которые человек не может регулировать [18]. Этапы реализации методики соответствуют трем базовым формам организации деятельности контекстного обучения: 1) учебная деятельность академического типа, когда слушатели программы повышения квалификации исследуют компетентностные модели; 2) квазипрофессиональная деятельность, когда слушатели разрабатывают учебные ситуации и дидактическое обеспечение к ним; 3) учебно-профессиональная деятельность, в ходе которой учителя реализуют разработанные проекты в реальной практической деятельности на своем рабочем месте и презентуют результаты в удаленном режиме.

*Андрогогический подход* (Б.М. Бим-Бад, С.И. Змеёв, М.Т. Громкова) предполагает учет социальных и психофизиологических особенностей взрослого обучающегося. Преподавание демонстрирует фасилитативный стиль педагога взрослых. В процессе образования взрослых важную роль играет изучение индивидуально-личностных особенностей и профессиональных качеств обучающихся, индивидуальный подход к обучению, образовательные запросы.

Проектирование научно-методического обеспечения процесса повышения квалификации должно строиться с учетом особенностей и потребностей учителей, представлений о взрослом как субъекте обучения. К специфическим чертам обучения взрослых относят ведущую роль в процессе обучения, постановку конкретных целей обучения, стремление к самостоятельности и самореализации, а также самоуправлению, наличие жизненного опыта, знаний, умений, навыков, которые должны быть использованы в процессе обучения.

С.И. Змеёв считает, что взрослый обучающийся вполне может быть главным участником организации процесса своего собственного обучения. Технология обучения взрослых предполагает участие в совместной деятельности, создание атмосферы взаимопомощи, что способствует социализации, развитию навыков коллективной работы, вырабатывает умение сочетать личную ответственность и общественные интересы [19].

М.Т. Громкова выделяет системообразующие элементы педагогического процесса, где высший уровень предлагаемого диапазона результата включает: технологию самоопределения, когда содержание сразу осмысливается как средство решения своих проблем; критерии деятельности, когда содержание выстраивается по модульному принципу и делает наблюдаемой индивидуальную траекторию продвижения; способы деятельности, когда взаимодействие предполагает умение понять себя и другого и договориться о сотрудничестве без указания долженствования и нормы [20].

М.Н. Дудина отмечает, что в настоящее время императив долженствования, подчинения, манипулирования, характерный для индустриальной цивилизации, 136

в условиях информационного общества сменился императивом сотрудничества, требующим личностную, индивидуальность, умеющую быть свободной и ответственной перед прошлым, настоящим и будущим [21].

Теоретический анализ подходов к описанию взрослого как субъекта образовательного процесса, а также опыт практической работы в системе дополнительного профессионального образования учителей позволили выделить сильные стороны обучающегося взрослого и поддерживающие их стратегии обучения (табл. 1).

Таблица 1

**Элементы стратегий обучения взрослого**

Сильные стороны обучающегося	Элементы стратегий обучения
Наличие опыта практической работы	Концептуализация опыта в диалоге; открытое содержание, включающее личный опыт и рефлексивные процедуры его осмысления; профессиональная самоидентификация на основании квалификационных характеристик и актуальных компетенций
Сложившееся мнение	Сохранение уникальности суждений и педагогических подходов
Позиция взрослого	Уважение и признание личных достижений; прояснение индивидуальных намерений и построение индивидуальных траекторий; вариативность содержания; возможность внести свой вклад
Самостоятельность	Критериальная ясность учебных задач и самооценка; самоорганизация в продвижении; активное экспериментирование
Прагматизм	Практическая значимость учебных задач

Представленные стратегии, основанные на исследованиях в области андрагогики, являются ключевыми для разработки методики развития интенциональности учителя в процессе повышения квалификации.

*Средовой подход* исходит из признания среды значимым фактором организации учебного процесса. В современных условиях цифровой трансформации системы образования в целом и процесса повышения квалификации учителей в частности важную роль играют вопросы проектирования цифровой образовательной среды. Вопросы профессионального развития учителя в цифровой среде рассматриваются в работах В.И. Блинова, М.Е. Вайндорф-Сысоевой, В.В. Гришкуна, В.В. Рубцова, А.Ю. Уварова.

Проектирование методики профессионального развития учителя основывается на положении, что цифровая трансформация образования – это обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстроразвивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося [22].

М.Е. Вайндорф-Сысоева считает, что использование интернет-технологий позволяет обеспечить качественное, персонализированное повышение квалификации по индивидуальной траектории, нивелируя факторы разделенности обучающихся, преподавателей и необходимые образовательные ресурсы во времени и пространстве, которые еще недавно играли определяющую роль, препятствуя доступности успешных методик для многих учителей [23].

В ходе проектирования методики развития интенциональности учителя нами установлено на практике, что разработка виртуальных классов средствами вики-технологий и конструктора сайтов обеспечивает наглядность учебного материала, его избыточность, способствует индивидуализации и повышает мобильность учебного процесса, что вызывает положительный отклик учителей [24].

*Сетевой подход* к организации учебно-педагогического взаимодействия разрабатывался в работах Н.В. Басова, Е.Д. Патаракина, Е.С. Полат, В.А. Поляковой, С.Ф. Сергеева, А.Н. Сергеева, О.Н. Шиловой, И.А. Юдиной, Е.Н. Ястребцевой, Б.Б. Ярмахова, в которых утверждается важность перехода от моделей локального информирующего к сетевому диалоговому обучению.

Н.В. Басов акцентирует внимание на том, что в отличие от информации знание нельзя «извлечь» и «передать», поэтому оно должно быть неразрывно связано с коммуникативными и эмоционально-энергетическими аспектами межличностного взаимодействия, что может быть обеспечено при реализации сетевого подхода. Ученый утверждает, что процесс порождения знания будет эффективным, если он локализован в некотором общем пространстве опыта, которое позволяет индивидам выстраивать комплексы аппрезентативных соотношений, увязанных между собой и со средой [25].

Е.Д. Патаракин и Б.Б. Ярмахов отмечают, что появление в виртуальной среде «социальных объектов», вокруг которых возникает совместная деятельность и формируются связи, играет огромное значение для образования. По мнению ученых, в настоящее время в образовательных системах многих стран проявляется бурный интерес к внедрению в учебные планы разделов, обеспечивающих приобретение практических навыков сбора, обработки, визуализации информации и принятия решений на этой основе [26]. Совместная сетевая деятельность внутри вики-систем в профессиональных сообществах позволяет накапливать и совместно использовать цифровые образовательные ресурсы, создавать цифровые истории в формате текста, презентации, видеоигры, анимации или модели, публиковать их с целью совместного использования, что обеспечивает рост субъектности учащихся и их вовлечение в исследовательскую деятельность [27, 28].

Сетевой подход, реализуемый в рамках методики развития интенциональности учителя, основывается на использовании сетевого потенциала веб-приложений.

### **Заключение**

Предложенные теоретические основания обеспечивают выбор путей конструирования методики развития интенциональности педагога как компонента профессиональной педагогической направленности. Научная новизна работы состоит в выявлении теоретических оснований, соответствующих сущностным характеристикам междисциплинарной категории интенциональности, что повышает детализацию исследуемого феномена и его научную разработанность.

Основной контекст работы дает основания для критериев отбора компонентов методики программ повышения квалификации. Раскрыта позиция автора относительно теоретических оснований исследуемого феномена, который обеспечивает результаты образования. Приведенное исследование позиционирует теоретическую структуру разработки методического обеспечения развития учителя-профессионала, состоящую из семи компонентов: деятельностного, личностного, феноменологического, компетентностного, андрагогического, средового и сетевого подходов. Описанное теоретическое обоснование позволяет разработать методику и средства повышения квалификации учителей. Результаты исследования могут быть важны для исследователей профессионально важных качеств педагога, а также студентов – будущих педагогов.

#### Список источников

1. Дудко В.В., Чернявская В.С. Педагогическая интенциональность в профессиональной деятельности учителя // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 13. С. 58–62.
2. Чернявская В.С., Екинцев В.И., Свириденко Е.И. Педагогическая интенциональность как компонент направленности современного учителя: теория и метод // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 9. С. 147–162.
3. Dudko V., Chernyavskaya V. Instruments of Corpus Linguistics in the Terminological Exercise “Intentional Learning” // 3rd Russian-Pacific Conference on Computer Technology and Applications (RPC). 2018. С. 1–6.
4. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. Москва: Смысл, 2000. 511 с.
5. Сартр Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения. Санкт-Петербург: Наука, 2001. 320 с.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Москва: Изд. корпорация «Логос», 1996. 320 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва: Изд. корпорация «Логос», 2000. 384 с.
8. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. Москва, 1995.
9. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. № 1. С. 4–8.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
11. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Изд. корпорация «Логос», 1999. 272 с.
12. Александров Е.П. Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии. Таганрог: НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009. 280 с.
13. Разеев Д.Н. Переживание, фантазия, интенциональность: взаимосвязь понятий в феноменологии Гуссерля: Мыслители // Homo philosophans: сб. к 60-летию профессора К.А. Сергеева. 2002. № 12. С. 226–250.
14. Ушакова Т.Н. Речь. Истоки и принципы развития: учеб. пособие. Москва, 2012.
15. Ушакова Т.Н., Цепцов В.А., Алексеев К.И. Интент-анализ политических текстов // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 4. С. 98–109.
16. Закирова А.Ф. Основы педагогической герменевтики. Тюмень: Тюменский гос. ун-т, 2011. 322 с.
17. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Москва: Эйдос, 2013. 73 с.
18. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном формате (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. № 4 (6). С. 67–73.

19. Змеёв С.И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 3 (24). С. 94–101.
20. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. Москва: ЮНИТИ, 2005. 496 с.
21. Дудина М.Н. Педагогика, андрагогика, акмеология: вопросы преемственности и взаимосвязи // Образование и наука. 2008. № 5. С. 3–11.
22. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Г. Эдмонд, И.В. Дворецкая [и др.]. Москва: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2019. 344 с.
23. Вайндорф-Сысоева М.Е. Современные подходы к организации повышения квалификации современного педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-3.
24. Дудко В.В., Потапова В.Ю. Организационно-педагогические условия повышения квалификации учителей Приморского края в области ИКТ // Интерактивная наука. 2016. № 8. С. 36–38.
25. Басов Н.В. Создание знания в социальной интеракции // Социологический журнал. 2012. № 1. С. 67–90.
26. Patarakin Y.D., Yarmakhov B.B. Data farming for virtual school laboratories // RUDN Journal of Informatization in Education. 2021. T. 18, № 4. С. 347–359.
27. Патаракин Е.Д. Педагогический дизайн совместной сетевой деятельности субъектов образования: доктор наук. Москва: Московский город. пед. ун-т, 2017. 319 с.
28. Патаракин Е.Д., Шилова О.Н. Развитие педагогического дизайна для совместной сетевой деятельности субъектов образования // Человек и образование. 2015. № 2 (43).

#### References

1. Dudko V.V., Chernyavskaya V.S. Pedagogical intentionality in the professional activity of a teacher. *Siberian pedagogical journal*. 2007; (13): 58–62.
2. Chernyavskaya V.S., Ekintsev V.I., Sviridenko E.I. Pedagogical intentionality as a component of the orientation of a modern teacher: theory and method. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. 2023; (9): 147–162.
3. Dudko V., Chernyavskaya V. Instruments of Corpus Linguistics in the Terminological Exercise “Intentional Learning”. *3rd Russian-Pacific Conference on Computer Technology and Applications (RPC)*. 2018: 1–6.
4. Leontiev A.N. *Lectures on General Psychology*. Moscow: Smysl; 2000. 511 p.
5. Sartre J.-P. *The Imaginary. Phenomenological Psychology of Imagination*. St. Petersburg: Nauka; 2001. 320 p.
6. Shadrikov V.D. *Psychology of Human Activity and Abilities*. Moscow: Logos Publishing Corporation; 1996. 320 p.
7. Zimnyaya I.A. *Pedagogical Psychology*. Moscow: Logos Publishing Corporation; 2000. 384 p.
8. Lerner I.Ya. *Philosophy of Didactics and Didactics as Philosophy*. Moscow; 1995.
9. Sergeev N.K., Serikov V.V. The Nature of Pedagogical Activity and the Subjective World of the Teacher. *Man and Education*. 2012; (1): 4–8.
10. Leontiev A.N. *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat; 1975. 304 p.
11. Serikov V.V. *Education and Personality. Theory and Practice of Designing Pedagogical Systems*. Moscow: Logos Publishing Corporation; 1999. 272 p.
12. Aleksandrov E.P. *Intentional Dialogue as a Factor in First-Year Students’ Adaptation to the University Educational Environment and Profession*. Taganrog: NOU VPO TIUE; 2009. 280 p.

13. Razeev D.N. Experience, Fantasy, Intentionality: The Relationship of Concepts in Husserl's Phenomenology: Thinkers. *Homo philosophans. Collection for the 60th Anniversary of Professor K.A. Sergeev*. 2002; (12): 226–250.
14. Ushakova T.N. Speech. Origins and Principles of Development. Study Guide. Moscow; 2012.
15. Ushakova T.N., Tseptsov V.A., Alekseev K.I. Intent analysis of political texts. *Psychological Journal*. 1998; 19 (4): 98–109.
16. Zakirova A.F. Fundamentals of pedagogical hermeneutics. Tyumen: Tyumen State University; 2011. 322 p.
17. Khutorskoy A.V. Competence-based approach to teaching. Moscow: Eidos; 2013. 73 p.
18. Verbitsky A.A. Contextual teaching in a competence-based format (Competence-based approach as a new educational paradigm). *Problems of Social and Economic Development of Siberia*. 2011; 4 (6): 67–73.
19. Zmeev S.I. Adult education and andragogy in the implementation of the concept of continuous education in Russia. *Domestic and foreign pedagogy*. 2015; 3 (24): 94–101.
20. Gromkova M.T. Andragogy: Theory and Practice of Adult Education. Moscow: UNITY; 2005. 496 p.
21. Dudina M.N. Pedagogy, andragogy, acmeology: issues of continuity and interconnection. *Education and Science*. 2008; (5): 3–11.
22. Difficulties and prospects of digital transformation of education / A.Yu. Uvarov, G. Edmond, I.V. Dvoretzkaya [et al.]. Moscow: National Research University Higher School of Economics; 2019. 344 p.
23. Weindorf-Sysoeva M.E. Modern approaches to organizing advanced training of a modern teacher. *Problems of modern pedagogical education*. 2017; (57-3).
24. Dudko V.V., Potapova V.Yu. Organizational and pedagogical conditions for advanced training of teachers of Primorsky Krai in the field of ICT. *Interactive science*. 2016; (8): 36–38.
25. Basov N.V. Knowledge creation in social interaction. *Sociological journal*. 2012; (1): 67–90.
26. Patarakin Y.D., Yarmakhov B.B. Data farming for virtual school laboratories. *RUDN Journal of Informatization in Education*. 2021; 18 (4): 347–359.
27. Patarakin E.D. Pedagogical design of joint network activities of education subjects: Doctor of Sciences. Moscow: City Pedagogical University; 2017. 319 p.
28. Patarakin E.D., Shilova O.N. Development of pedagogical design for joint network activities of education subjects. *Man and education*. 2015; 2 (43).

#### **Информация об авторе:**

**Дудко Виктория Валерьевна**, ст. преподаватель каф. философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «ВВГУ», г. Владивосток, v.valeryevna@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.29039/2949-1258/2024-4/131-141>

EDN: <https://elibrary.ru/MQVZVM>

Дата поступления:  
30.10.2024

Одобрена после рецензирования:  
06.11.2024

Принята к публикации:  
11.11.2024