

14.37.00

Проектирование личностно- развивающей среды в условиях цифровой трансформации непрерывного образования

Литвин Д.В.

Академия управления МВД России (ФГКОУ ВО АУ МВД России)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4728-4157>

e-mail: d_litvin@mail.ru

В качестве особенностей цифровой трансформации образовательной среды непрерывного образования взрослых, обучающихся отмечается интеграция информационных и телекоммуникационных технологий с местами нахождения обучающихся на фоне исчезновения границы между формальным и неформальным образованием. Статично локализованные пространственные характеристики образовательной среды утрачивают свою прежнюю значимость в условиях цифровизации. Характер образования будущего принципиально является личностным, персональным, социально-ориентированным, непрерывным и повсеместным. Современная образовательная среда в концепции цифровизации личностно ориентированного образования может определяться как педагогически структурированный отношениями личности топос (место) в социокультурной пространственно-временной целостности, который может быть виртуальным, нефизическими, в том числе распределенным в сетевой форме. Теория сложных сетей на ином качественном уровне учитывает топологию образовательной среды, однако вопрос о ее качественных характеристиках, основанных на ситуационных и событийных механизмах развития личности, остается актуальным. В основе проблемы проектирования личностно-развивающей среды в условиях цифровой трансформации непрерывного образования лежат традиционные вопросы роли и места обучающегося в педагогическом взаимодействии, соотношения научения и воспитания в образовании, функций образовательной среды и механизмов развития личности в ней. Реализация личностно- и субъектно-центрированной педагогической позиции при проектировании образовательной среды в условиях цифровой трансформации может осуществляться по пути индивидуализации и персонализации образования. Ситуацию развития личности в условиях цифровой трансформации непрерывного

образования можно интерпретировать как эволюционирующую коммуникативную ситуацию, разворачивающуюся в цифровом (виртуальном, нефизическем) топосе. Такая коммуникативная ситуация включает в определенной последовательности и соотношении элементы индивидуализации и персонализации образования. Создаваемая, поощряемая и преобразуемая педагогом и обучающимся коммуникативная ситуация включает диалог субъективного и объективного, особенного и общего, индивидуального и коллективного, личности и общества. Диалог порождает смыслы в личностно-развивающей ситуации в той мере, в какой он способствует укреплению личностной позиции, рефлексии, самореализации.

Ключевые слова: непрерывное образование, взрослые обучающиеся, цифровая трансформация образования, развитие личности, педагогическое проектирование.

Благодарности. Автор благодарит за поддержку исследования доктора педагогических наук Н.В. Ходякову

Для цитаты: Литвин Д.В. Проектирование личностно-развивающей среды в условиях цифровой трансформации непрерывного образования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2025): сб. статей VI международной научно-практической конференции. 13–14 ноября 2025 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. 381–397 с.

Введение

На современном этапе общественно-исторического развития интерпретация культурологической и гуманитарной модели образования связана с ценностью субъектности, обусловленной формированием личностного опыта обучающегося (В.В. Сериков, В.И. Слободчиков). Такая модель непрерывного образования ориентирована не только и не столько на товарную концепцию человеческого капитала, сколько на свободное развитие человека в интересах семьи, общества и государства. Сегодня образование призвано встать в оппозицию негативным проявлениям культурной глобализации на фоне формирования «массовой культуры». Упрощение доступа к информации и скорости ее обмена не обесценивает образование с точки зрения возможности достижения его личностно-развивающих целей, но все же определяет

необходимость сбалансированного подхода к определению стратегий цифровой трансформации образовательной сферы. Неслучайно, цифровая трансформация отрасли науки и высшего образования концептуально закреплена в 2025 году распоряжением Правительства Российской Федерации (О стратегическом направлении в области цифровой трансформации..., 2025). Особую актуальность приобретает развитие непрерывного образования взрослых обучающихся, ключевыми показателями которого в числе прочих, становится количество граждан, охваченных программами дополнительного профессионального образования, число образовательных программ для различных категорий населения, а также образовательных организаций, их реализующих. Так, в Российской Федерации в разные периоды были реализованы национальные проекты «Образование», «Цифровая образовательная среда», «Новые возможности для каждого», «Социальные лифты для каждого» и другие. Указанные факты свидетельствуют о том, что цифровизация образования становится одним из стратегических направлений обеспечения национальной безопасности.

Проблемная ситуация исследования обусловлена противоречием между достижениями современной педагогики и личностно ориентированного образования, утверждающими ценность и целостность личности обучающегося как основы личностно-развивающей среды, с одной стороны, и недостаточной осмысленностью и проработанностью способов реализации личностно ориентированных моделей образования в условиях его цифровизации, с другой стороны. В цифровой трансформации изменениям подвергаются традиционный взгляды на педагогический процесс в целом, а также на роль педагога в формировании предметных знаний, инструментальных навыков обучающихся, на характер взаимодействия педагога с обучающимися и на функции педагога по созданию личностно-развивающей среды, в частности. Тотальная цифровая технологизация общества и всех сфер общественных отношений в нем несет риск нивелирования и унификации индивидуальности обучающегося.

Анализ источников показал, что цифровизация в сфере образования рассматривается авторами как сфера новых возможностей, представляемых цифровыми технологиями в организации совместной деятельности и общения субъектов образования, как средство поддержки саморазвития личности обучающегося (Степанов

и др., 2022). Авторы рассматривают также возможные риски физического здоровья, морально-нравственных деформаций в цифровой среде, указывают на проблемы педагогической коммуникации, возможности дегуманизации образования в цифровой среде (Пашков, 2020; Переславцева, 2020). Вместе с тем, вопросы проектирования личностно-развивающей среды в условиях цифровой трансформации непрерывного образования взрослых обучающихся получили недостаточное отражение в исследованиях.

Целью статьи является определение особенностей проектирования личностно-развивающей среды в условиях цифровой трансформации непрерывного образования взрослых обучающихся.

Теоретической основой исследования выступили положения трудов Ю.М. Лотмана о структуре и содержании коммуникативной ситуации; Ю.С. Мануйлова, В.В. Серикова, Н.В. Ходяковой, В.И. Слободчикова и других ученых, утверждающие ситуационно-средовые и ситуационно-событийные механизмы развития личности в образовании.

Исследовательские вопросы: 1. Раскрыть общие особенности цифровой трансформации образовательной среды непрерывного образования. 2. Обосновать актуальные направления проектирования личностно-развивающей среды в условиях цифровой трансформации непрерывного образования.

В исследовании применялись методы формальной логики: анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение и аналогия, обобщение и другие.

Основная часть

1. Общие особенности цифровой трансформации образовательной среды непрерывного образования. Образовательная среда стала концептуально меняться в конце XX века, когда персональные мобильные устройства с возможностью выхода в интернет, получившие широкое распространение среди обучающихся, стали обеспечивать их постоянный доступ к сетевой информации. Данный фактор стал одним из ключевых в изменении конфигурации традиционной образовательной среды, построенной на иерархической модели обучения в непосредственном взаимодействии педагога и обучающегося.

Традиционно, под образовательной средой понимается окружение обучающегося, внешние условия образования. Например,

с позиции системного подхода и на основе «социальной ситуации развития» Л.С. Выготского, образовательная среда интерпретируется учеными как система элементов, окружающих обучающихся и преподавателей, «предоставляющих им возможности для обучения, воспитания и развития» (Барсукова и др., 2019, с. 21–22).

Определение образовательной среды часто сводится к материально-техническим объектам и средствам обучения. Предметно-пространственная среда определяется, например, в ФГОС дошкольного образования (Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования..., 2013). Критический анализ дефиниций образовательной среды приводит к выводу, что ее развивающие свойства не могут субстанционально содержаться во внешних, обособленных от субъекта предметах и вещах, даже при соблюдении всех требований к ним – быть содержательно-насыщенными, трансформируемыми, полифункциональными, вариативными, доступными и безопасными. Неслучайно, педагоги современного дошкольного образования оказались «в ситуации некоторой неопределенности», поскольку «универсальный, даже самый «волшебный» список оборудования и игровых материалов не способен обеспечить полноценную социализацию ребенка и индивидуализацию образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО» (Каратаева, Крежевских, 2016).

Подчеркнем, что предметно-пространственная среда, как и любая другая среда, не может быть самодостаточной с точки зрения проявления своих личностно-развивающих свойств. Такая среда позволяет конкретной личности познать мир, сделать его частью субъективной реальности, войти объективным предметам и явлениям в «круг» личностно обусловленного окружения. Так, в трудах Н.В. Ходяковой обнаруживается положение о субъект-объектной связи как важнейшей составляющей личностно-развивающей образовательной среды: «образовательная среда – это объективная реальность, которая субъективно воспринимается, переживается, осмысливается и оценивается, избирается и трансформируется...» (Ходякова, 2013, с. 9). Таким образом, осмысление развивающего взаимодействия между личностью и средой ориентирует внимание исследователей на характер таких взаимосвязей, определяющих в итоге особенности смыслообразования, смыслоосознания и смыслотворчества обучающегося в образовательной среде.

В условиях цифровизации педагогические процессы получают не только обновленную форму, но и несколько измененное содержание. Прежде всего, специфическим воздействиям информационных и телекоммуникационных технологий подвергаются именно взаимодействия личности и среды. Например, становится возможной передача обучающимся информации, а также ее получение в любое время в любой точке физического пространства. Зарубежные исследователи указывают, что в концепции непрерывного (повсеместного, неразрывного, цельного) образования учет местоположения обучающегося при проектировании образовательной среды приобретает особое звучание, поскольку необходимо организовать различные места, в которых человек может учиться, сочетая формальные и неформальные формы образования (Gros, 2016). Это очень важная особенность цифровизации образовательной среды с точки зрения локализации места пребывания обучающегося. Такая особенность характеризует специфику непрерывного образования взрослых обучающихся, а также обучающихся в условиях пандемийных ограничений. Интеграция информационных и телекоммуникационных технологий с местами нахождения обучающегося рассматривается исследователями как аспект адаптации и персонализации образовательной среды на фоне исчезновения границы между формальным и неформальным образованием, работой и игрой, обучением и развлечением, доступом и созданием информации, публичной и частной информацией (Gros, 2016).

Иными словами, локализованные статично пространственные характеристики образовательной среды утрачивают свою прежнюю значимость в условиях цифровизации.

Интеграция образовательной среды в образовательных организациях с информационными телекоммуникационными технологиями в современных условиях осуществляется, например, в форме сетевой организации образовательного процесса. Образовательная среда может иметь форму сетевой организации, что предусмотрено соответствующей статьей Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (статья 15). Сетевая форма реализации образовательных программ позволяет использовать ресурсы нескольких образовательных и иных организаций, получает возможность значительного контроля со стороны обучающегося за образовательными ресурсами, а со стороны педагога – за деятельностью обучающегося.

Сеть фиксирует факт взаимосвязи между своими составляющими элементами, подчеркивая возможности межличностной, межсубъектной коммуникации, но развивающая среда в образовании указывает на факт качественного изменения личностно-средовых процессов, происходящих в такой коммуникации. Основное отличие сетей от сред в педагогике и образовании выглядит именно таким образом, учитывая, что преимущественным направлением интеграции сетей в образовании сегодня осуществляется по пути конвергенции образования с информационными и телекоммуникационными технологиями.

Характер образования будущего принципиально является личностным, персональным, социально-ориентированным, непрерывным и повсеместным (распределенным), гибким, динамичным и сложносоставным (Gros, 2016). Неслучайно, в зарубежных исследованиях образовательные среды проектируются, исходя из положения безграничности и всеобщности образования: любой человек может обучаться, «даже будучи, не осознавая полностью ситуацию образования» и это «хорошо известный признак повсеместного обучения» (Gros, 2016). Социально-культурные условия, таким образом, определяют требования и характеристики новых моделей образовательной среды, к которым можно отнести нивелирование признаков строгой иерархии, статичности и косности, характерных для традиционного знаниевого обучения.

Современная образовательная среда в концепции непрерывного (неразрывного, цельного, нелокального) образования может определяться как педагогически структурированный отношениями личности топос (место) в социокультурной пространственно-временной целостности, который может быть виртуальным, нефизическими, а также распределенным в сетевой форме. Теория сложных сетей на ином качественном уровне учитывает топологию образовательной среды, однако открытым остается вопрос о ее качественных характеристиках, учитывающих ситуационные и событийные механизмы развития личности.

2. Направления проектирования личностно-развивающей среды в условиях цифровой трансформации непрерывного образования. Едва ли можно оспорить, что в наделении образовательной среды личностно-развивающими свойствами определяющую роль играет личность педагога. Это утверждение звучит как педагогическая

аксиома, хотя попытки сформировать свободную от «субъективного влияния» личности педагога образовательную среду в технологически насыщенных современных условиях предпринимаются регулярно. Диалогическая природа конструирования личностного опыта, отражающая специфику процессуально-содержательного единства соответствующих педагогических условий развития личности, подчеркивает необходимость принятия педагогом личностно- и субъектно-центрированной методологической позиции в качестве ориентированной основы его деятельности при проектировании личностно-развивающей среды в непрерывном образовании.

Анализ источников показал, что реализация личностно- и субъектно-центрированной педагогической позиции при проектировании образовательной среды в условиях цифровой трансформации может осуществляться по пути индивидуализации и персонализации образования. Персонализация и индивидуализация являются предметом массового запроса в XXI веке, одним из направлений «антропологического поворота, происходящего под действием сочетания тенденций глобализации и повышения человеческой мобильности» (Бермус, 2021).

И индивидуализация, и персонализация, как полагает А.Г. Бермус, так или иначе апеллируют к значимости и особенности человека, но делают это принципиально по-разному. Не вдаваясь в проблематику амбивалентности понятия персоны, подчеркиваемой в отечественной и западной научной традиции, налицо, как указывает А.Г. Бермус, различия в историко-культурной традиции относительно персонализации (Бермус, 2021). Если индивидуализация, по А.Г. Бермусу, выступает как «систематический учет в образовательном (учебно-воспитательном) процессе индивидуальных особенностей и свойств», которая «предполагает вполне определенную систему диспозиций, и внутри которой учитель принимает на себя ответственность за достижение оптимального результата средствами индивидуальных заданий, поддержки, организации вариативных форм деятельности», то персонализация «связана не только и не столько с индивидуализированными отношениями между субъектами, но с созданием режима производства и накопления данных» (Бермус, 2021).

В отечественной образовательной практике общепринятое понимание понятия «персонализированное обучение», в отличие

от современной концепции личностно-ориентированного образования, еще не устоялось, но в общем оно несет содержание, связанное с возможностью выбора, как бы необычно это не звучало, «наиболее интересного или важного» для обучающегося материала, с возможностью «адаптировать обучение под свои потребности и возможности» (Бермус, 2021). Такие возможности как раз и представляет цифровизация. Неслучайно, персонализированная модель образования, направленная на развитие личностного потенциала, когда «са-мооценка важнее внешней оценки», а «синергия образовательного сообщества всех субъектов образования» выступает базовым принципом персонализированной модели, развивается в инновационных образовательных проектах и программах (Персонализированная модель образования..., 2019). Именно теория и практика развивающего образования на основе идей Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Дж. Брунера, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.Г. Асмолова, Ш.А. Амонашвили и др. авторитетных ученых составляют теоретическую основу образовательных проектов данного направления.

В современном западном образовании различаются понятия «personal learning» (персональное, личное, личностное обучение) и «personalized learning» (персонализированное, индивидуальное обучение). Так, S. Downes указывает, что объединяют эти подходы та образовательная среда, которую предоставляет образовательная организация обучающемуся, «будь то школа и учитель, или компьютер и адаптивное обучающее программное обеспечение» (Downes, 2016). В современном индивидуальном обучении велика роль технологий, например, в адаптивном обучении, где содержание учебных курсов основывается на преемственности. По автору, такое обучение «похоже на обслуживание в ресторане. Кто-то другой выбирает еду и готовит ее. Есть некоторая персонализация, но все в ресторане получают одинаковый опыт». И сегодня S. Downes упрекает индивидуальное обучение в невозможности учета самого широкого спектра человеческого разнообразия и индивидуальностей. В случае «личного обучения», по автору, роль образовательной системы заключается не в обеспечении обучения, а в поддержке обучения. «Между тем, решения о том, что учить, как учить и где учить, принимаются вне образовательной системы и в основном самими учащимися» (Downes, 2016).

Таким образом, в основе проблемы проектирования личностно-развивающей среды в условиях цифровой трансформации непрерывного образования лежат традиционные вопросы роли и места обучающегося в педагогическом взаимодействии, соотношения науки и воспитания в образовании, функций образовательной среды и механизмов развития личности в ней. Как указывают L.J. Cronbach, R. Snow, «подлинное» равенство возможностей заключается не в подборе людей под образовательные организации и учебные программы, а в подборе методов воздействия, взаимодействия, чтобы каждый смог «добраться успеха в каком-либо деле» (Cronbach, Snow, 1969, с. 20).

В широкой педагогической практике субъект-объектного «воспитательного воздействия» развивающие личность ситуации часто возникают стохастично, случайно, «здесь и сейчас» в ходе межсубъектного взаимодействия в рамках занятий, общения, бесед, диспутов, дискуссий, независимо от поставленных перед такими занятиями целей и задач. Исходя из того, что содержательные и процессуальные характеристики личностно-развивающих «технологий» в образовательной среде неотделимы друг от друга, они диалектически связаны, ситуацию развития личности в условиях цифровой трансформации непрерывного образования можно интерпретировать как эволюционирующую коммуникативную ситуацию, разворачивающуюся в цифровом (виртуальном, нефизическом) топосе. Такая коммуникативная ситуация включает в определенно последовательности и соотношении элементы и индивидуализации, и персонализации образования. В понимании Ю.М. Лотмана, целью коммуникационного акта является выработка новой информации (Лотман, 1992, с. 21). В нашем понимании, целью проектируемой коммуникативной ситуации является эволюционно формирующиеся у обучающегося новые смысловые образования, которые отражают путь и сущность становления личностной позиции обучающегося в образовательной среде как индивидуальности. При всей сложности и непредопределенности развития личности в период взрослости, обусловленного взаимодействием множества открытых и латентных факторов, можно утверждать, что содержание ситуации представлено как поэтапно разворачивающиеся взаимоотношения личности и среды, в ходе которых среда избирается личностью, воспринимается ею, структурируется, осознается, оценивается и преобразуется.

Исходя из видов «текстов» и специфики соответствующей коммуникации, Ю.М. Лотман выделяет две группы ситуаций, которые возможно проецировать на диспозицию и механизмы взаимодействия субъектов в образовательной среде. Преобладание той или иной ситуации в модели личностно-средового взаимодействия будет определять соответствующий тип коммуникативной ситуации. Так для *первого типа коммуникативной ситуации* характерен «вертикальный изоморфизм» между иерархическими структурами, обеспечивающийся «отношением подобия» (Лотман, 1992, с. 17). Этот тип коммуникативной ситуации, по Ю.М. Лотману, представляет как «передача константной информации» (Лотман, 1992, с. 25). Ценность системы в указанной модели обеспечивается процессами и механизмами максимально полной передачи первичной информации и ее полного понимания, которое, впрочем, едва ли достижимо в векторной схеме передачи смысла. «Текст» в данном случае – это значение, «пассивный носитель вложенного в него смысла..., который в абстракции предполагается существующим еще до текста» (Лотман, 1992, с. 25–26). Образовательная среда здесь условна и искусственна с точки зрения реализации функции развития личности, поскольку в ней доминируют условия «приобщения и формирования». С этой точки зрения в первом типе коммуникативной ситуации преобладают приемы индивидуализации образования.

Для *второго типа коммуникативной ситуации* характерен «нетривиальный сдвиг значения в процессе движения текста от передающего к принимающему» (Лотман, 1992, с. 26). Такой сдвиг значения «однозначно не предсказуем и не задан определенным алгоритмом трансформации текста». Понимание традиционного «текста» связано с реализацией контекстных, диалогических и сакроактуализирующих условий в ситуации. «Текст», получаемый в результате такого сдвига, Ю.М. Лотман называет новым. При этом «новый» смысл принадлежит не просто сознанию, а выводится из личностно-средового взаимодействия, диалектики личности и среды. В этом случае можно утверждать персонализированное (личностно ориентированное) образование.

Условия, определяющие успешность реализации ситуационного подхода при проектировании личностно-развивающей среды в условиях цифровизации, в полной мере воспроизводятся в коммуникативной ситуации между личностью обучающегося и средой.

Создаваемая, поощряемая и преобразуемая педагогом и обучающимся коммуникативная ситуация включает диалог субъективного и объективного, особенного и общего, индивидуального и коллективного, личности и общества. Диалог порождает смыслы в личностно-развивающей ситуации в той мере, в какой он способствует укреплению личностной позиции, рефлексии, самореализации.

Рассматривая специфику образования взрослых обучающихся, необходимо отметить, что не представляется закономерным, что «вторая половина жизни» человека после акцентированной социализации обязательно должна смениться линией саморазвития, когда происходит «глубинное, удивительное изменение души», индивидуализация, по К. Юнгу (Юнг, 1994, с. 185, 203). Такое качественное изменение личности возможно лишь при определенных обстоятельствах, но не обязательно происходит в жизни каждого взрослого человека. Механизм развития личности взрослого неотделим от личностных функций, поскольку складывается одновременно с их реализацией – с выраженным проявлением рефлексии, семантического творчества (смыслообразования), субъектности в жизнедеятельности человека. Таким образом, возможности, представляемые цифровизацией образовательной среды, создают иллюзию тотального контроля за образовательными результатами взрослых обучающихся, однако в действительности, эти инструменты, напротив, обостряют проблему проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании.

Выводы

Цифровая трансформация образовательной среды обретает или сохраняет свои личностно-развивающие свойства при условии, что такая среда является персонализированной, социально-ориентированной, а педагогическое взаимодействие позволяет быть непрерывным и повсеместным (распределенным), гибким, динамичным и сложносоставным. Современная образовательная среда в концепции непрерывного образования может определяться как педагогически целесообразный, структурированный отношениями личности топос (место) в социокультурной пространственно-временной целостности. Такой топос может быть виртуальным, нефизическими, распределенным в сетевой форме.

Единство содержательных и процессуальных характеристик личностно-развивающих «технологий» определяет ситуацию

развития личности в условиях цифровой трансформации непрерывного образования как эволюционирующую коммуникативную ситуацию, разворачивающуюся в цифровом (виртуальном, нефизическом) топосе.

Содержание ситуации развития представлено как поэтапно разворачивающиеся взаимоотношения личности и среды, в ходе которых среда избирается личностью, воспринимается ею, структурируется, осознается, оценивается и преобразуется.

Заключение

Характер и степень «педагогического воздействия» на обучающегося, дозированные и дифференцированно адресованные соответствующим типам обучающихся, немыслимы как единственное монологические условия развития личности во всей ее множественности и многообразии. Среда играет важнейшую роль в формировании самоидентичности личности, но ее роль может быть полярная – от обеспечения возможности к вариативности и изменчивости как обязательного условия развития, до императивной детерминации линейных изменений, обусловленных требованиями среды, и их устойчивости в динамике личности, выступающими с точки зрения современного личностно ориентированного образования, если и не как предпосылка к стагнации развития, то по крайней мере, несоответствующим условием развития. Цифровая образовательная среда как набор шаблонов, эффективный в технологическом субъект-объектном воздействии индивидуального образования, недостаточно эффективна в личностно ориентированном образовании, поскольку личностный опыт не существует вне конкретной личности. Особенно ярко это положение проявляется в непрерывном образовании взрослых обучающихся, имеющих сложившуюся личностную позицию, обширный профессиональный и жизненный опыт. Цифровизация императивной среды при определенных условиях допускает возможность полного контроля образовательного результата, минуя саму личность – ее многообразные интересы, потребности, особенности. Вместе с тем, основная миссия педагога в процессе генерации личностно-развивающей среды в условиях цифровизации заключается не в полном, порой иллюзорном контроле обучающегося, а в создании предпосылок для поощрения ситуационно-событийных механизмов личностного развития.

Список источников

1. Барсукова, Е.М., Белолуцкая, А.К., Иванова, Е.В. и др. (2019). *Формирование современной образовательной среды*. М.: ГАОУ ВО МГПУ.
2. Бермус, А.Г. (2021, Декабрь, 8) Десять тезисов о персонализации образования. Вести образования. Интернет-газета. Ред. А.И. Адамский. URL: https://vogazeta.ru/articles/2021/12/8/edpolitics/18735-desyat_tezisov_o_personalizatsii_razgovoraniya (Дата обращения: 05.09.2025).
3. Карапаева, Н.А., Крежевских, О.В. (2016). Развивающая предметно-пространственная среда: мифы и реальность. В: *Воспитание и обучение детей младшего возраста: Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции*. (с. 647–651). № 5.
4. Лотман, Ю.М. (1992). *Статьи по семиотике и топологии культуры. Избранные статьи в трех томах*. Т. 1. Таллин.
5. *О стратегическом направлении в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 июля 2025 г. № 1805-р.* (2025). М. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412194202/> (Дата обращения: 10.05.2025).
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155.* (2013) М. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (Дата обращения: 10.05.2025).
7. Пашков, С.В. (2020). Этические основы социального взаимодействия подростков и молодежи в информационной среде: от сорбонности русского мира – к разобщению? В: *Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, приуроченной к 45-летию подготовки педагогических кадров для начальной школы в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина*. (с. 248–255). Елец.
8. Переславцева, Л.И. (2020). Цифровизация образования в системе факторов профессионально-личностного развития будущих специалистов в образовательной среде вуза. *Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 4(47)*. 255–262.
9. *Персонализированная модель образования: программа «Цифровая платформа для персонализированного образования в школе»* (2019). М.: АНО «Платформа новой школы».

10. Степанов, П.В., Круглов, В.В., Степанова, И.В. и др. (2022). *Научно-методические рекомендации для педагогов образовательных организаций о возможностях и рисках использования цифровых технологий в развитии личности школьника*. М.: ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО.
11. Ходякова. Н.В. (2013). *Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем*. Дис. ... д-ра пед. наук. Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. Волгоград.
12. Юнг, К.Г. (1994). *Проблемы души нашего времени*. М.: Прогресс.
13. Cronbach, L.J., Snow, R.E. (1969). Individual Differences in Learning Ability as a Function of Instructional Variables. Final Report. Stanford University, Contract № 0E2-4-6-061269-1217, U.S. Office of Education. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED029001.pdf> (Дата обращения: 10.05.2025).
14. Downes, S. (2016). Personal and Personalized Learning. In EMMA Newsletter Online. European Multiple MOOCs Aggregator. URL: <https://us8.campaign-archive.com/?u=17ce08681f559814caf1359d3&id=fa1770e58d&e=6fb1272e29> (Дата обращения: 10.05.2025).
15. Gros, B. (2016). The design of smart educational environments. Smart Learning Environments. 3–15. <https://doi10.1186/s40561-016-0039-x>.

Информация об авторе

Литвин Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры организации огневой и физической подготовки, Академия управления МВД России (ФГКОУ ВО АУ МВД России), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4728-4157>, e-mail: d_litvin@mail.ru.

Designing a Personal Development Environment in the Context of Digital Transformation of Continuous Education

Dmitry V. Litvin

Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-4728-4157>
e-mail: d_litvin@mail.ru

A feature of the digital transformation of the educational environment of continuous adult education is the integration of information and telecommunication technologies with the locations of students against the backdrop of the disappearance of the border between formal and informal education. The statically localized space of the educational environment is losing its significance in the context of digitalization. The education of the future is fundamentally personal, individual, socially oriented, continuous and ubiquitous. The educational environment in the concept of digital education can be defined as a *topos* (place) pedagogically structured by personal relations in the socio-cultural spatio-temporal integrity. The *topos* can be virtual, non-physical, including distributed in a network form. The theory of complex networks at a different qualitative level takes into account the topology of the educational environment, but the question of its qualitative characteristics based on situational and event mechanisms of personality development remains relevant. The design of a personality-developing environment in the context of digital transformation of continuous education is based on traditional issues of the role and place of the student in pedagogical interaction, the relationship between learning and upbringing in education, the functions of the educational environment and the mechanisms of personality development in it. The implementation of a personality- and subject-centered pedagogical position in the design of an educational environment in the context of digital transformation can be carried out along the path of individualization and personalization of education. The situation of personality development in the context of digital transformation of continuous education can be interpreted as an evolving communicative situation unfolding in a digital (virtual, non-physical) *topos*. Such a communicative situation includes, in a certain sequence and ratio, elements of individualization and personalization of education. The communicative situation created, encouraged and transformed by the teacher and the student includes a dialogue of the subjective

and objective, the specific and the general, the individual and the collective, the individual and society. Dialogue generates meanings in a personality-developing situation to the extent that it contributes to strengthening the personal position, reflection, and self-realization.

Keywords: continuous education, adult learners, digital transformation of education, personal development, pedagogical design

Acknowledgements. The author thanks for the support of the research Doctor of Pedagogical N.V. Khodyakova.

For citation: Litvin D.V. Designing a Personal Development Environment in the Context of Digital Transformation of Continuous Education // *Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2025): Collection of Articles of the VI International Scientific and Practical Conference. November 13–14, 2025* / V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova (Eds). Moscow: Publishing house MSUPE, 2025. 381–397 p. (In Russ., abstr. in Engl.).

Information about the authors

Dmitry V. Litvin, PhD in Education, associate professor, deputy head of the department of organization of fire and physical training, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4728-4157>, e-mail: d_litvin@mail.ru