

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2021, №6, Том 9 / 2021, No 6, Vol 9 <https://mir-nauki.com/issue-6-2021.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN621.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Каменева, И. Ю. Педагогические проблемы цифрового образования в контексте личностного подхода / И. Ю. Каменева // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN621.pdf>

For citation:

Kameneva I. Yu. Pedagogical problems of digital education in the context of a personal approach. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 9(6): 55PDMN621. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN621.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

Каменева Ирина Юрьевна

ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
Доцент

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: iukameneva@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2326-3546>

РИНЦ: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=797896

Педагогические проблемы цифрового образования в контексте личностного подхода

Аннотация. Цифровые технологии, внедряемые сегодня в образовательный процесс, могут придать трансформационный характер происходящим при этом изменениям. Актуальной задачей становится сохранение гуманистической миссии образования. Рассмотрение в статье цифрового образования в контексте личностного подхода позволило выявить ряд проблем концептуального характера, имманентно присущих цифровому образовательному процессу. В рамках настоящего исследования автором были обозначены такие проблемы как проблема формирования у учащихся личностных систем ценностей в соотношении с образом человека, определяющего направление педагогических усилий в цифровой образовательной парадигме (связанная с пониманием ученика не только как носителя компетенций, но и как личности со своей системой ценностей, ядро которой составляют вечные общечеловеческие ценности, как человека культуры); проблема определения места субъекта и задействованности личностного опыта в цифровом образовательном процессе (связанная с изменением позиции учителя в цифровом образовательном процессе и использованием искусственных интеллектуальных систем при выстраивании образовательного процесса как движения ученика по индивидуальной образовательной траектории); проблема развития способности к духовному поиску и осуществлению личностных выборов в рамках цифрового образовательного процесса (связанная с применением в образовательном процессе маркетинговых практик и сопутствующей проблемой формирования у учеников духовных потребностей); проблема придания цифровым технологиям статуса образовательных и определение места собственно образовательных технологий в цифровом образовательном процессе (связанная с инвазивностью цифровых технологий, высокой степенью тотальности этой инвазии, трудностями определения параметров оценивания результатов цифрового образования, органической ориентации собственно образовательных технологий на совместную деятельность учителя и учеников).

Ключевые слова: цифровое образование; личностно-ориентированное образование; компетенции; система ценностей; личностный опыт; духовный поиск; личностный выбор;

цифровые технологии; искусственные интеллектуальные системы; индивидуальная образовательная траектория

Введение

Цифровые технологии, внедряемые сегодня в образование, могут придать трансформационный характер происходящим при этом процессам.

Цифровое образование возводится в ранг новой образовательной парадигмы, необходимость перехода к которой обосновывают особенностями цифрового поколения [1] и устойчивым выбором молодёжью цифрового образа жизни [2], курсом на построение Индустрии 4.0 и цифрового государства [3]; заявляется о необходимости создания новой образовательной экосистемы в связи с появлением новой цифровой информационной экосистемы [4], сетевой (цифровой) образовательной среды в рамках нового сетевого информационного общества [5], а также системного и синергичного обновления базовых составляющих образовательного процесса на всех его ступенях с учётом цифровых технологий как новых культурных инструментов [6] и т. п.

Инновацией, дающей цифровому образованию уникальное преимущество, называют возможность персонализации [1; 3; 5–7 и др.] (или персонификации, или максимального учёта индивидуально-личностных характеристик обучающегося [1], личностную центрацию [5], интерактивность обучения с задействованием персонального вклада учащихся [4] и т. д.).

Однако, во-первых, вызывает затруднение понимание термина «персонализация». Представляя собой иноязычную кальку, данный термин постоянно уточняется в русскоязычной научной литературе [8–10 и др.] и всё равно допускает многозначность трактовки. Возникает опасность «нераспознавания» понятия, действительно обозначенного данным термином, в то время как оно является одним из ключевых понятий концепции цифрового образования, и его неточное толкование способно исказить представление о цифровой образовательной парадигме в целом. Речь идёт о привнесении личностного подхода, в том смысле, в каком он представлен в русскоязычной научной педагогической и психологической традиции, или об индивидуальном подходе, который не тождественен личностному? Или мы имеем дело с третьим вариантом из гнезда значений «персональные данные» / «персональное обращение» / «персональный ответ» — то есть не личностный, но личный? Что именно подразумевается под термином «персонификация»? Иными словами, является ли цифровая парадигма собственно личностно ориентированной?

Во-вторых, если рассматривать термин «персональный» в значении «личностный», то следует признать, что традиционная — «бумажная» — педагогика неоднородна.

Замечания об отчуждённости от потребностей и интересов личности, о репродуктивности справедливы по отношению к формирующему подходу, как правило, ассоциированному со знаниево-ориентированной парадигмой, и — напротив — успешно устраняются при развивающем обучении в личностно-ориентированной парадигме, независимо от наличия/отсутствия цифровых технологий в структуре обучения [11].

Концепция личностно-ориентированного образования фундаментально разработана (особенно в трудах её основных авторов Е.В. Бондаревской [12 и т. д.], В.В. Серикова [13; 14 и т. д.], И.С. Якиманской [15 и т. д.], а также Н.А. Алексеева [16], В.И. Слободчикова (педагогическая антропология) [17] и др.), обоснована с позиций педагогической психологии, дидактики, теории воспитания, воплощена в различных образовательных моделях, имеет ряд технологических решений (имеются в виду образовательные технологии).

В третьих, признаны мифами о цифровом поколении некоторые его характеристики, указывающиеся как образовательно значимые, обосновывающие необходимость перехода к цифровой парадигме: «свободная ориентировка в наиболее современных цифровых технологиях» [1, с. 10] — опровергается по результатам исследований, проводившихся в США, странах ЕС и России [18, с. 34], «многозадачность» [1, с. 10] — не выявлено поколенческой специфики [18, с. 34] и пр.

Нет единой позиции относительно стратегии работы с представителями цифрового поколения. С одной стороны, утверждается, что их «практически невозможно интегрировать в традиционный образовательный процесс» [1, с. 10], с другой — что «нет никаких существенных данных, что цифровые аборигены учатся принципиально по-другому» [19, с. 48].

В противопоставлении «цифровые аборигены — цифровые иммигранты» введённом в научный дискурс М.Пренски в начале XXI века [20], под цифровыми аборигенами подразумевается поколение, выросшее в среде бурно развивающихся цифровых технологий, а под цифровыми иммигрантами — поколения, выросшие (социализировавшиеся и обучавшиеся) до цифровой эры. Сегодня отмечается, что устойчивое воспроизводство постколониальных практик (цифровые аборигены/иммигранты), где учитель (преподаватель) маркируется как иммигрант, маргинализирует и обесценивает статус учителя, при том что данные исследований в этой области не подтверждают зависимости уровня цифровой компетенции от фактора возраста [34].

И, наконец, на риски, связанные с цифровизацией общественной жизни в целом и образования в частности, указывают многие современные исследования, расценивая цифровизацию как наступление на человеческую культуру, ведущее к технократизации общественной жизни, дегуманизации человека, подмене истинных ценностей мнимыми, доминированию технологического над духовным и т. п. [21–27 и др.].

Цель данной статьи — выявить и обозначить педагогические проблемы, имманентно присущие цифровому образованию в контексте личностного подхода.

Концепция личностно-ориентированного образования /реперные точки/

Личностно-ориентированный образовательный процесс по отношению к учащемуся (ученику, студенту) предстаёт как пространство свободы для осуществления личностных выборов; знания, умения, навыки и компетенции выступают не как цели, но как средства развития личности учащегося, а глобальной целью образовательного процесса становится построение личностных ценностно-смысловых систем, ядро которых должны составлять вечные общечеловеческие (то есть проявленные в разные исторические эпохи, у разных народов) гуманистические ценности.

Эти ценности не всегда бывают регуляторами социальной практики, но всегда воплощены в теле культуры. Таким образом, культура приобретает статус основы содержания личностно-ориентированного образовательного процесса, а образ человека, определяющий направление педагогических усилий, — это образ «человека культуры» (Е.В. Бондаревская).

Универсальным способом существования культуры и человека в культуре является диалог. Как механизм интериоризации ценностей и личностного развития в целом, диалог представляет собой сущностную характеристику личностно-ориентированного образования (его содержания и технологий). Диалог погружает ученика в деятельность, причём деятельность личностно значимую, выводит образовательный процесс на личностно-смысловой уровень. Именно на этом уровне перед учеником открываются возможности не только познавать и действовать, но и переживать, вырабатывать ценностное

отношение к изучаемому, учиться взаимодействию с другими субъектами. На этом уровне происходит включение в содержание образовательного процесса личного опыта ученика и дальнейшее его (опыта) развитие, связанное с развитием личностных функций — «тех проявлений человека, которые и реализуют феномен «быть личностью» [13, с. 22].

Органически связан с диалогизацией образовательного процесса ситуационный подход. Ситуация является структурной единицей личностно-развивающего образования. Учитель (преподаватель), работающий в личностно-ориентированной парадигме, осуществляет проектирование и управление образовательным процессом принципиально по иному (по сравнению с педагогом, придерживающимся знаниево-ориентированного подхода): опосредованно, через создание ситуаций, в которых происходит осмысливание, переживание, субъективирование, становление и демонстрация позиции в отношении осваиваемого содержания, в которых возникает со-бытие участвующих субъектов [13, с. 74]. Педагог существует в личностно-ориентированном образовательном процессе в двух ипостасях: как конструктор ситуаций (и образовательного процесса как цепи ситуаций) и как один из участников диалога, носитель уникального личного опыта с уже сформированной и устойчивой системой ценностей, ядро которой к моменту педагогического дебюта, безусловно, должны составлять гуманистические ценности человечества.

Проблема формирования у учащихся личностных систем ценностей и образ человека, определяющий направление педагогических усилий в цифровой образовательной парадигме

Человек культуры как целевой образ личностно-ориентированного образования — это образ свободной и гуманной личности, обретающей свою духовную сущность, постигая культуру и творя её. Помимо того, что ключевые гуманистические ценности объединяют человечество, выкристаллизовываясь в разных национальных культурах, в светской и религиозной культуре, ценности также являются и демаркаторами культур, презентуя культурное разнообразие, позволяющее обогащать личностный опыт и архитектуру личностных систем ценностей участников образовательного процесса.

Вообще достоинство личности состоит в том, что для неё существуют ценности (М. Вебер); они задают духовную «систему координат», в которой прокладывается жизненный путь человека.

Сочетание государственного заказа (как общественного заказа) и личного запроса к собственному образованию в рамках личностно-ориентированной парадигмы очерчивает зону, где общественные и личностные ценности согласуются. Цифровая образовательная парадигма предполагает ещё одного заказчика — бизнес, корпорации, увязывание образовательного контента с развитием корпоративных навыков [4].

Означает ли это, что в рамках цифровой образовательной парадигмы не будет формироваться единых требований к личности выпускника — открытый вопрос в современной педагогической науке. В самом общем виде, в основу систематизации ожидаемых образовательных результатов в цифровой образовательной среде может быть положена идея базовой модели компетенций цифровой экономики [5].

Целевой образ человека в цифровом образовании — это образ человека как носителя компетенций, обладающего набором твёрдых (предметных, профессиональных) и мягких навыков. Ядро последних составляют критическое мышление, креативность, коммуникативность и сотрудничество (коллаборация), противопоставляемые навыкам чтения, письма и счёта, которые в этом сравнении называются основными навыками традиционного образования [28, с. 4].

Обозначаемые как компетенции двадцать первого века критическое мышление, креативность, коммуникативность и др. фактически соотносятся с выделенными авторами концепции личностно-ориентированного образования личностными функциями критики, креативности (или творчески преобразующая функция), ориентации на Другого как самооценности и источник собственного развития и др. [13].

Однако способности адаптироваться к переменам, быть коммуникабельным и эффективным, работать в команде даже максимально развитые не превращают индивида автоматически в свободного, духовного, нравственного человека, способного «вырабатывать идею о самом себе», решать и «перерешать свою судьбу». Что является предельной целью цифрового образования? На основе каких ценностей и в каком смысловом пространстве разворачивается содержание и применяются технологии? Без чёткого определения места вечных общечеловеческих и национальных ценностей среди ценностных ориентиров образования нельзя в полной мере гарантировать, что не случится скатывания к «вещному», в терминах М.М. Бахтина, пониманию человека, «выпадению» из культуры.

Проблема определения места субъекта и задействованности личного опыта в цифровом образовательном процессе

Личность — это «человек как субъект своей жизни» [29, с. 31], а не только учебной деятельности. Именно решение учебных задач, сформулированных в контексте жизненно важных для человека вопросов, и осуществляющееся в диалоге в личностно-развивающей ситуации позволяет приобретать опыт эмоционально-ценностного отношения, детерминирующего в целом личностный опыт человека. К. Роджерс называл личностный опыт единственным критерием оценки жизненных событий.

Содержание образовательного процесса состоит всегда как минимум из трёх компонентов, два из которых объективны (разные точки зрения, научные теории и т. п., диалогизирующие друг с другом в Большом времени культуры (М.М. Бахтин), а третий — субъективный компонент — личностный опыт ученика, сквозь призму которого он «смотрит» на диалог объективных компонентов, с позиции которого подключается к Большому диалогу. Кроме того, как уже было сказано выше, педагог существует в личностно-ориентированном образовательном процессе в двух ипостасях, интегрирующихся в его субъектности: профессиональной и личностной ипостасях, и как один из участников диалога привносит в него свои смыслы, своё эмоционально-ценностное отношение. Фактически, содержание личностно-ориентированного образовательного процесса обладает минимально четырёхкомпонентной структурой, где четвёртый компонент — это личностный опыт учителя.

Задействованность личного опыта учителя в цифровом образовательном процессе не гарантирована, случайна, и всегда факультативна. Педагог оттесняется на периферию образовательного процесса, ему вменяется роль консультанта, тьютора, организатора, координатора, разработчика учебных материалов и т. п., но не учителя как автора образовательного процесса.

Персонализация образования в цифровой парадигме связывается преимущественно с возможностью выстраивания индивидуальных образовательных траекторий (или треков) учащихся посредством использования искусственного интеллекта. Собирать и анализировать данные о развитии познавательной сферы, способностях, потребностях, интересах, мотивах, особенностях совершения выборов и прочих характеристиках человека, а также определять «порядок взаимодействия с обучаемым», «уровень, специфику и время обратной связи» [30, с. 41] будет искусственная интеллектуальная система, «исходя из используемых разработчиком методов искусственного интеллекта» [30, с. 42]. При этом разработчик не

является профессиональным педагогом. С фигурой разработчика связана и опасность предрассудков (расовых, статусных, гендерных и т. д.), возникающих в искусственных интеллектуальных системах из-за предубеждений разработчиков или устройства самих систем [31, с. 404]. В любом случае, разработчик, как и учитель, непосредственно не представлен в образовательном процессе как субъект. Происходит — если прибегнуть к известной метафоре — «смерть субъекта» (или «смерть автора»). Ученик остаётся в образовательном процессе в одиночестве. Причём не только в переносном, но и прямом смысле, поскольку движение по индивидуальной образовательной траектории невозможно в рамках традиционной классно-урочной системы в реальной учебной аудитории. Индивидуальные образовательные траектории прочерчиваются в цифровой образовательной среде в электронном пространстве.

Под угрозу редукции ставится субъектность самого ученика, фактором для становления и развития которой выступает «общность с другими ... где возникают условия, инициирующие способность понимать себя через личность другого» [32, с. 77]. Искусственные интеллектуальные системы не обладают субъектностью, у них нет личности, не возникает личностный опыт. Знание субъекта всегда содержит неявную часть — неосознаваемую и невербализируемую, выступающую фоном для сознания, сфокусированного на внешних объектах. М. Полани называл её собственно личностным знанием [33]. Оно лежит в основе индивидуального процесса познания, наполняя его переживанием. Смысл изучаемого зависит от неявного контекста личностного знания. Учитель транслирует массивы неявного знания, «обучая» быть субъектом, личностью.

Проблема развития способности к духовному поиску и осуществлению личностных выборов в рамках цифрового образовательного процесса

Личностный опыт связан с актами личностного выбора. Известно, что личностный выбор, в свою очередь, сопряжён с альтернативностью и ответственностью, субъектной активностью, обоснован ценностями.

Культура как основа содержания личностно-ориентированного образовательного процесса погружает ученика в символическую реальность, нуждающуюся в осмыслении. Это принципиально духовный акт, востребующий духовный поиск. Он предполагает субъектную активность и ответственность за совершаемый выбор в условиях альтернативности смыслового пространства культуры, насыщенности духовными ценностями — в том числе высшего порядка, с которыми человек культуры соотносит свои жизненные выборы, относительно которых осуществляет высшую идентификацию. Самоидентификация в рамках массовой культуры — наоборот — перемещает духовные потребности в рекреативную сферу, лишая индивида способности к «экспликации собственной позиции в ... духовном мире» [29, с. 30], свойственной личности.

Но ценности в пространстве культуры не находятся в иерархических отношениях друг с другом. Ранжирование их значимости происходит в контексте личности человека, приобщающегося к культуре. Важнейшее значение здесь имеет личность учителя. Он конструирует образовательный процесс так, чтобы актуализировался ценностный аспект осмысления содержания (то есть выводит его на высокий духовный уровень, задаёт условия для совершения выбора), и сам является носителем ценностей, по которым, как по камертону, «настраиваются» системы личностных ценностей учеников. Учитель создаёт предпосылки для диалога, запускает его, поддерживает и участвует в нём.

Цифровой образовательный процесс строится на сетевой коммуникации. Парадоксально, но на сегодняшний день показано, что «несмотря на формально диалогическую природу сетевой коммуникации, в ней отсутствуют ключевые для диалога невербальные,

эмотивные и интерактивные компоненты» [цит. по 34, с. 131]. Дефицитарность диалогового ресурса свидетельствует о том, что возможностей сетевой коммуникации недостаточно для выстраивания на её основе личностно-ориентированного образовательного процесса.

Ослабление позиции учителя, обесценивание его статуса при доминирующей ориентации на запрос ученика вводит в цифровой образовательный процесс маркетинговые практики [34; 35]. На первый взгляд, ориентация на запрос ученика не противоречит личностному подходу. Однако образование как общественное благо дано человеку для развития, а последнее часто идёт «от противного», связано с преодолением себя или обстоятельств. Человек культуры — личность, способная к осуществлению духовного поиска и выборов даже в условиях неблагоприятной для этого конъюнктуры. Если тотально адаптировать образовательный процесс к запросу ученика как потребителя образовательных услуг, его свобода выбора превратится в «свободу супермаркета» (М. Кастельс), где выбор возможен только из представленных товаров. Более того, тотальная адаптация к уже имеющимся у ученика потребностям создаёт опасность формирования учебного содержания как «персонального пользовательского контента» и попадания ученика в информационный пузырь — известный феномен электронного медийного пространства.

Следует также различать личностный и не синонимичный ему личный выбор. Первый соотносится с ценностно-смысловой сферой человека, а второй — с индивидуальными предпочтениями.

Таким образом, за проблемой развития способности к духовному поиску и осуществлению личностных выборов обнаруживается проблема формирования духовных потребностей ученика. Подлинное образование всегда не только удовлетворяет потребности, но и формирует их.

Проблема придания цифровым технологиям статуса образовательных и определение места собственно образовательных технологий в цифровом образовательном процессе

В качестве образовательно значимых цифровых технологий выделяются «технологии обработки больших объёмов данных (Big Data); искусственный интеллект ... технологии электронной идентификации и аутентификации; виртуальная и дополненная реальность, технология цифрового двойника и другие» [1, с. 12, а также 5, 30 и др.]. Трансформация образовательного процесса на их основе потенциально способна изменить саму природу образования; представляется, что именно этим обусловлена иная философия дидактики, которую мы наблюдаем в цифровом образовательном дискурсе.

Цифровые технологии инвазивны. Собирая и анализируя большое количество данных по многим параметрам в течении длительного времени, цифровые технологии делают ученика открытым, практически прозрачным (и — добавим — учителя и всех участников образовательного процесса, оставляющих цифровой след). Человек лишается возможности оставить что-то «для себя», сохранить в тайне. Подчёркнём, что в данном случае имеется в виду не право человека, а механика процесса, при котором искусственная интеллектуальная система улавливает то, что ребёнок, подросток, юноша ещё сам не знает о себе, вычленяет тенденции, которые ещё не очевидны в деятельности, поведении и т. д. (В уже упоминавшихся маркетинговых практиках встречается аналогичный анализ — изучение и прогнозирование потребительского спроса). Конечную цель такого глубокоинвазивного вмешательства в то, что традиционно называют внутренним миром человека, часто располагают за пределами образовательного процесса: например, для определения наиболее подходящей роли человеку [3], или использования индивидуального опыта, интеллектуальных и творческих способностей человека как источника стоимости, капитализации на рынке услуг [цит. 35, с. 49].

В личностно-ориентированном образовательном процессе всегда есть необходимое пространство свободы, позволяющее ученику «открываться» в той мере, которую он сам выбирает (что обеспечивается ситуационным подходом, диалогом и пр.). По мере развития личность все менее зависит от обстоятельств, выбирает среду, идеалы, новые возможности, новые степени свободы, и это составляет развитие личности [29]. Тотальность педагогической инвазии оказывается несоизмеримо ниже, несмотря на то, что педагог тоже подвержен предрассудкам, когнитивным искажениям и тому подобному. Но «человеческий субъект не может полностью «поймать» другого в сеть собственных предрассудков, произвольно оставляя некоторый «зазор» для свободы воли» [35].

Ещё одним аспектом проблемы придания цифровым технологиям статуса образовательных является определение параметров, которые должны учитываться для корректного оценивания образовательных результатов, и допустимость их (и параметров и результатов) формализации. И.С. Якиманская обращает внимание на то, что ни одна психическая функция не существует в «чистом» виде. Учитель опирается на более сложные познавательные структуры, такие, например, как понимание [15]. Целостное понимание включает также неявное знание [36]. Как измерить понимание, неявные знания, а также любые дивергентные успехи ученика [37, с. 96]?

Оценивать только формально измеряемые параметры — значит примитизировать образовательную сферу и вообще человека. Цифровое образование и так оскопляется вследствие утери своих воспитательных функций. В знаниево-ориентированной парадигме процесс обучения обязательно дополняется процессом воспитания. В личностно-ориентированной парадигме воспитание практически «вшито» в процесс обучения. Цифровая же образовательная парадигма — это дидактическая парадигма, о чём свидетельствует цифровой образовательный дискурс. Это ведёт к потере целостности образовательного процесса, понимаемого как единство процессов обучения и воспитания, и заведомо ставит под сомнение релевантность цифрового образования требованиям личностного подхода.

Определение места собственно образовательных технологий (диалоговой, проблемной, опережающей, деятельностной, крупно-блочной и др.) в цифровой парадигме связано с судьбой субъектов в цифровом образовательном процессе. Элементы образовательных технологий могут быть применены в консультативной или тьюторской деятельности (к примеру, создание частной проблемной, диалоговой ситуации в прикладных целях), но их полноценное использование возможно только при построении образовательного процесса на основе выбранной технологии. Осуществление этого доступно учителю как автору образовательного процесса и не может быть осуществлено искусственными интеллектуальными системами, поскольку элементы собственно образовательных технологий охватывают как проективный этап, так и этап непосредственной реализации образовательного процесса, изначально организуя деятельность ученика (учеников) как совместную с учителем, учитывают субъектность учителя, интегрирующую профессиональную и личностную представленность его в образовательном процессе.

Заключение

При рассмотрении цифрового образования в контексте личностного подхода был выявлен и обозначен ряд проблем концептуального характера, имманентно присущих цифровому образовательному процессу:

- проблема формирования у учащихся личностных систем ценностей и образ человека, определяющий направление педагогических усилий в цифровой образовательной парадигме;

- проблема определения места субъекта и задействованности личностного опыта в цифровом образовательном процессе;
- проблема развития способности к духовному поиску и осуществлению личностных выборов в рамках цифрового образовательного процесса;
- проблема придания цифровым технологиям статуса образовательных и определение места собственно образовательных технологий в цифровом образовательном процессе.

Концептуальный характер выявленных проблем свидетельствует о необходимости дальнейшего исследования цифровой парадигмы с позиции того, в какой мере она является личностно-образующей, для решения задачи сохранения в условиях форсированного внедрения цифровых технологий гуманистической миссии образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В.И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев. — М.: Перо, 2019. — 72 с.
2. Строгеецкая Е.В. Опыт обучения студентов в новой цифровой парадигме образования / Е.В. Строгеецкая, Е.А. Пашковский, Н.В. Казаринова и др. — DOI: 10.32603/2412-8562-2019-5-6-91-107 // Дискурс. — 2019. — Т 5, № 6. — С. 91–107.
3. Островский А.В. Новая парадигма образования в эпоху цифровой трансформации государства / А.В. Островский, М.В. Кудина. — DOI: 10.24411/2070-1381-2020-10041 // Государственное управление. Электронный вестник. — 2020. — Выпуск № 78. — С. 229–244. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42471926> (дата обращения: 15.02.2021).
4. Young Sh. From Disruption to Innovation: Thoughts on the Future of MOOCs / Sh. Young. — DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-21-43 // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow. — 2018. — № 4. — P. 21–43.
5. Кондаков А.М. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев // Педагогика. — 2021. — № 1. — С. 5–24.
6. Уваров А.Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др. — DOI: 10.17323/978-5-7598-1990-5 — М: Издательский дом Высшей школы экономики. — 2019. — 344 с.
7. Семенова Л.М. Динамика цифровой дидактики в условиях трансформации высшего образования. Часть I / Л.М. Семенова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN320.pdf> (дата обращения: 20.12.2021).
8. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования / Н.В. Савина. — DOI: 10.17238/issn998-5320.2020.14.4.10 // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2020. — Т 14, № 4. — С. 82–90.

9. Комарова Т.С. Персонализация образования в условиях стандартизации: траектория учителя / Т.С. Комарова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2020. — № 10(153). — С. 31–37.
10. Каргина З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация — ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З.А. Каргина // Наука и образование. Современные тренды. — 2015. — № 2(8). — С. 172–187.
11. Kameneva I. The actual questions of the realization of the personality-oriented educational paradigm in the context of digitalization / I. Kameneva. — DOI: 10.1051/e3sconf/202127312060 // E3S Web of Conferences. — 2021. — № 273. — P. 8(12060). — URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12060/e3sconf_interagromash2021_12060.html (дата обращения: 24.12.2021).
12. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. — Ростов н/Д: Булат, 2000. — 351 с.
13. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — М.: Логос, 1999. — 271 с.
14. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. — М.: Логос, 2012. — 447 с.
15. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — М.: ТУ «Сфера», 2007. — 192 с.
16. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: Вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. — Тюмень: Изд-во ТОГИРРО, 1996. — 215 с.
17. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. — Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010. — 261 с.
18. Богачева Н.В. Мифы о «поколении Z» / Н.В. Богачева, Е.В. Сивак; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2019. — 64 с.
19. Игнатова Н.Ю. Образование в цифровую эпоху: монография / Н.Ю. Игнатова. — Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017. — 128 с.
20. Prensky M. Digital natives, digital immigrants / M. Prensky. — DOI: 10.1108/10748120110424816 // On the Horizon. — 2001. — № 9(5). — P. 1–6.
21. Мурзина И.Я. Гуманитарное сопротивление в условиях цифровизации образования / И.Я. Мурзина. — DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-90-115 // Образование и наука. — 2020. — Т 22, № 10. — С. 90–115.
22. Молчан Э.М. Влияние цифровизации на формирование духовно-нравственных ценностей субъектов взаимодействия в эпоху глобализации / Э.М. Молчан. — DOI: 10.18384/2310-7227-2019-2-55-66 // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. — 2019. — № 2. — С. 55–66.
23. Kuznetsova V. Advantages and Risks of Using the Digital Educational Environment / V. Kuznetsova, I. Azhmukhamedov. — DOI: 10.3897/ap.2.e1369 // VI International Forum on Teacher Education / Kazan: OPEN@ACCESS, 2020. — P. 1369–1381.

24. Данилов С.А. Рискогенность образования и социокультурный потенциал общества в условиях цифровизации / С.А. Данилов, В.А. Ручин. — DOI: 10.18500/1819-7671-2020-20-1-10-14 // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — 2020. — Т 20, Вып. 1. — С. 10–14.
25. Плужникова Н.Н. Цифровизация образования в период пандемии: социальные вызовы и риски / Н.Н. Плужникова. — DOI: 10.15688/lp.jvolsu.2021.1.2 // Logos et Praxis. — 2021. — Т 20, № 1. — С. 15–22.
26. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образовании / Н.Б. Стрекалова. — DOI: 10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88 // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2019. — Т 25, № 2. — С. 84–88.
27. Прохорова М.Т. Риски цифровизации в профессиональном образовании / М.Т. Прохорова, Т.Е. Лебедева, А.И. Ксенофонтова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66–3. — С. 236–240.
28. Burbules N. Five Trends of Education and Technology in a Sustainable Future / N. Burbules, G. Fan, Ph. Repp. — DOI: 10.1016/j.geosus.2020.05.001 // Geography and Sustainability. — 2020. — № 1(2). — P. 93–97.
29. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2020. — № 2 (106). — С. 3–35.
30. Назаров В.Л. Цифровая трансформация школы в условиях пандемии: опыт Свердловской области / В.Л. Назаров, Л.И. Долинер. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. — 170 с.
31. Liang L. Artificial mental phenomena: Psychophysics as a framework to detect perception biases in AI models / L. Liang, D.E. Acuna. DOI: 10.1145/3351095.3375623 // Proceedings of the 2020 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency. — NY: Association for Computing Machinery, 2020. — P. 403–412.
32. Шустова И.Ю. Становление субъектности современного школьника / И.Ю. Шустова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т 2, № 1 (58). — С. 76–86.
33. Polanyi M. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy / M. Polanyi. — London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1958. — 493 p.
34. Шейпак С.А. Дискурсивные репрезентации "цифрового поколения" и смена парадигмы образования / С.А. Шейпак. — DOI: 10.12731/2218-7405-2018-5-114-138 // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). — 2018. — Т 9, № 5. — С. 114–138. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35625911> (дата обращения: 18.12.2021).
35. Алексеева Е.А. Возможен ли искусственный преподаватель? / Е.А. Алексеева. — DOI: 10.15593/perm.kipf/2020.4.04 // Технологос. — 2020. — № 4. — С. 40–55.
36. Lowney Ch. Ineffable, tacit, explicable and explicit: qualifying knowledge in the age of "intelligent" machines" / Ch. Lowney // Tradition & Discovery. — 2011. Vol. 38, № 1. — P. 18–37.
37. Gardner H. The APP generation / H. Gardner, K. Davis. — New Haven: Yale University Press, 2014. — 242 p.

Kameneva Irina Yuryevna

South Federal University, Rostov-on-Don, Russia

E-mail: iukameneva@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2326-3546>

RSCI: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=797896

Pedagogical problems of digital education in the context of a personal approach

Abstract. Digital technologies introduced into the educational process today can give a transformational character to the occurring changes. An urgent task is to preserve the humanistic mission of education. Consideration in the digital education article in the context of a personal approach made it possible to identify a number of conceptual problems inherent in the digital educational process. Within the scope of this study, the author identified such problems as the personal value systems in students formation problem in relation to the image of a person who determines the direction of the pedagogical effort in the digital educational paradigm (associated with understanding the student not only as a carrier of competencies but also as a person with his own system of values, the core of which is made up of eternal universal values, as a person of culture); the determination problem of the subject place and the involvement of personal experience in the digital educational process (associated with a change in the teacher's position in the digital educational process and the use of artificial intelligence systems when building the educational process as a student's movement along an individual educational trajectory); the problem of developing the ability for spiritual search and the implementation of personal choices within the digital educational process scope (associated with the use of marketing practices in the educational process and the accompanying spiritual needs formation problem among students); the problem of giving digital technologies the status of educational ones and determining the place of educational technologies proper in the digital educational process (associated with the digital technologies invasiveness, the high degree of this invasion totality, the difficulties in determining the parameters for evaluating the digital education results, the organic orientation of educational technologies proper on the joint activities of the teacher and students).

Keywords: digital education; learner-centered education; competencies; system of values; personal experience; spiritual search; personal choice; digital technologies; artificial intelligent systems; individual educational trajectory