



ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS



Оригинальное исследование

УДК 378.147:004:159.923.2

10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-1

Кормакова В.Н. ,
Сатлер О.Н.* 

Цифровое самоопределение будущего педагога:
структурно-содержательная модель и детерминанты развития

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия
satler@bsuedu.ru*

*Статья поступила 10 октября 2025; принята 17 декабря 2025;
опубликована 30 декабря 2025*

Аннотация. *Введение.* Глубокая трансформация современного профессионального образования, вызванная цифровизацией, порождает для педагогов системные вызовы: риск потери профессиональной автономии, фрагментацию идентичности, мотивационно-смысловой разрыв и этическую неопределенность. Их преодоление требует формирования целостной рефлексивно-ценностной позиции, что актуализирует проблему цифрового самоопределения будущего педагога. Теоретическое осмысление данного феномена в педагогической науке остается фрагментарным, его сущность часто редуцируется до технических навыков. *Цель исследования* – теоретическое обоснование структурно-содержательной модели цифрового самоопределения будущего педагога и детерминант его развития. *Методология и методы.* Исследование основано на применении комплекса теоретических методов, включая феноменологический анализ философской, психологической и педагогической литературы, синтез научных подходов и сравнительный анализ понятийного аппарата. Центральным методом исследования выступило теоретическое моделирование, позволившее разработать структурно-содержательную модель цифрового самоопределения будущего педагога. Методологической основой исследования явились принцип детерминизма и системный подход. *Результаты.* Сформулировано авторское определение понятия «цифровое самоопределение» как процесса осознанного выбора и результата этого выбора – устойчивой профессиональной позиции в цифровой среде. Разработана четырехкомпонентная структурно-содержательная модель цифрового самоопределения будущего педагога, включающая когнитивно-деятельностный, ценностно-этический, коммуникативно-коллаборативный и рефлексивно-личностный компоненты, где последний выполняет системообразующую функцию. Охарактеризованы стадии генезиса данного феномена, выявлен комплекс взаимосвязанных детерминант развития. Показано, что эффективное цифровое самоопределение будущего педагога происходит при конгруэнтности

внешних и внутренних детерминант его развития. *Заключение.* Теоретическая значимость работы заключается в преодолении редуccionистских трактовок и разработке целостной модели цифрового самоопределения будущего педагога. Практическая значимость состоит в создании теоретического фундамента для проектирования образовательных программ вуза и разработке диагностического инструментария для оценки уровня развития данного феномена. Перспективы исследования связаны с эмпирической верификацией предложенной модели цифрового самоопределения будущего педагога и разработкой педагогических технологий содействия данному процессу.

Ключевые слова: цифровое самоопределение будущего педагога; структурно-содержательная модель; генезис цифрового самоопределения; профессиональная идентичность; цифровая компетентность будущего педагога, цифровое самоопределение, самоопределение педагога

Информация для цитирования: Кормакова В.Н., Сатлер О.Н. Цифровое самоопределение будущего педагога: структурно-содержательная модель и детерминанты развития // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №4. С. 3-20. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-1.

V.N. Kormakova ,
O.N. Satler* 

**Digital self-determination of the future teacher:
a structural-content model and determinants of development**

Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia
satler@bsuedu.ru*

*Received on October 10, 2025; accepted on December 17, 2025;
published on December 30, 2025*

Abstract. Introduction. The profound transformation of modern professional education, driven by digitalization, poses systemic challenges for teachers: the risk of losing professional autonomy, identity fragmentation, a motivational-semantic gap, and ethical uncertainty. Overcoming these challenges requires the development of a holistic, reflective and value-based approach, which addresses the issue of future teachers' digital autonomy. Theoretical understanding of this phenomenon in pedagogical science remains fragmented and is often reduced to technical skills. *This study aims* to provide a theoretical basis for a structural-content model of future teachers' digital self-determination and the factors that influence its development. *Methodology and methods.* The study is based on a set of theoretical methods, including phenomenological analysis of philosophical, psychological, and pedagogical literature, synthesis of scientific approaches, and comparative analysis of conceptual frameworks. The central research method was theoretical modeling, which allowed for the development of a structural-content model of the future teacher's digital self-determination. The methodological basis of the research was the principle of determinism and the systems approach. *Results.* An author's definition of the concept of "digital self-determination" is formulated as a process of conscious choice and the result of this choice – a stable professional position in the digital environment. A four-component structural-content model of the future teacher's

digital self-determination was developed, including cognitive-activity, value-ethical, communicative-collaborative, and reflective-personal components, with the latter performing a system-forming function. The stages of the genesis of this phenomenon were characterized, and a complex of interrelated determinants of its development was identified. It was shown that the effective digital self-determination of a future teacher occurs when the external and internal determinants of its development are congruent. *Conclusion.* The theoretical significance of the work lies in overcoming reductionist interpretations and developing a holistic model of the future teacher's digital self-determination. The practical significance lies in establishing a theoretical basis for designing university educational programmes and developing diagnostic tools to assess the level of development of this phenomenon. The research's future prospects lie in empirically verifying the proposed model of the future teacher's digital self-determination and developing pedagogical technologies to facilitate this process.

Keywords: future teacher's digital self-determination; structural-content model; genesis of digital self-determination; professional identity; future teacher's digital competence, digital self-determination, teacher's self-determination

Information for citation: Kormakova, V.N. and Satler, O.N. (2025), "Digital self-determination of the future teacher: a structural-content model and determinants of development", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (4), 3-20, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-1.

Введение (Introduction). Современное профессиональное образование пребывает в состоянии глубокой трансформации, детерминированной стремительной цифровизацией всех сфер общественной жизни (Никулина, 2018). Этот процесс порождает комплекс вызовов, которые не могут быть разрешены исключительно за счет технологического оснащения или формирования узкопрофессиональных цифровых навыков. Для педагога как ключевого субъекта образовательного процесса цифровая среда создает принципиально новые условия профессиональной деятельности, сопряженные с серьезными рисками (Носкова, 2020; Boyd, 2014). Среди них – угроза потери автономии личности вследствие алгоритмического управления и манипулятивного воздействия цифровых платформ; риск фрагментации профессиональной идентичности, вызванный необходимостью одновременного существования в множественных онлайн-пространствах с противоречивыми требованиями;

мотивационно-смысловой цифровой разрыв, проявляющийся не в недостатке технических умений, а в неспособности критически осмыслить цифровую реальность и найти в ней личностный смысл, что находит подтверждение в исследованиях, фиксирующих значительный разрыв между реальными и воспринимаемыми цифровыми компетенциями (Porat, Blau, Barak, 2018).

Также имеет место ситуация этической неопределенности, когда стремительное развитие цифровых технологий опережает становление нормативно-правовой базы и однозначных профессиональных ориентиров в цифровой образовательной среде (Носкова, 2020: 28). Преодоление этих вызовов и рисков требует от педагога не просто владения набором инструментальных компетенций, но выработки целостной, рефлексивной и ценностно-ориентированной личностной позиции, определяющей его профессиональное бытие в цифровом мире. Именно эту задачу и призвано решить цифровое самоопределение, выступая системным ответом на комплексные вызовы цифровой

эпохи и становясь ключевым условием профессиональной состоятельности и личностной сохранности педагога в новой образовательной реальности. Необходимость такого подхода подтверждается ключевыми тенденциями развития профессионального педагогического образования, связанными со сдвигом от узкопредметной подготовки к формированию универсальных компетентностей и новой грамотности у обучающихся (Фрумин и др., 2018).

Несмотря на очевидную практическую значимость, обусловленную вызовами цифровой эпохи (Носкова, 2020; Boyd, 2014) и закреплённую в государственных документах¹, теоретическое осмысление феномена цифрового самоопределения в педагогической науке остаётся фрагментарным. В то время как в смежных областях (право, управление данными) данный концепт обретает статус фундаментального принципа и потенциального права человека в цифровую эпоху (Карташкин, 2024; Verhulst, 2023), в педагогике он представлен либо единичными эмпирическими работами (Каменский, 2021), либо рассматривается в сугубо правовом ключе (Костюк, 2024). Несмотря на подтвержденный данными библиометрического анализа рост объема работ, посвященных цифровизации образования (Tian, Ye, 2025), понятие «цифровое самоопределение будущего педагога» как самостоятельная теоретическая категория практически не разработано. Существующие подходы либо ограничиваются практико-ориентированным описанием технологий выбора в цифровой среде школы (Каменский, 2021), либо исследуют данный феномен вне педагогического контекста (Карташкин, 2024; Костюк, 2024). Таким образом, налицо отсутствие целостной психолого-педагогической модели, раскрывающей

внутреннюю структуру, стадии генезиса и систему детерминант цифрового самоопределения именно будущего педагога. При этом в педагогических исследованиях, посвящённых цифровизации, доминирует технократический подход, фокусирующийся на формировании операциональных навыков («цифровая грамотность», «цифровая компетентность»), в то время как ценностно-смысловые и личностные аспекты взаимодействия с цифровой средой, составляющие суть самоопределения, остаются за рамками анализа. Это приводит к тому, что феномен цифрового самоопределения педагога не выделяется как самостоятельная научная проблема, а его сущность подменяется узкотехническими конструктами. Подобный подход игнорирует ценностно-смысловое ядро и личностное измерение данного феномена, создавая концептуальный вакуум и затрудняя построение эффективной педагогической работы, направленной на становление данного феномена в вузе. Как показывают систематические обзоры литературы (Vorobyeva et al., 2025), современные исследования искусственного интеллекта (ИИ) в образовании часто сосредоточены на технологических аспектах в ущерб педагогическим и личностным измерениям. Этот пример иллюстрирует общую тенденцию технологического редукционизма, который присущ и подходам к цифровому самоопределению, сводящим его к техническим навыкам. В связи с этим **целью** настоящей статьи является теоретическое обоснование структурно-содержательной модели цифрового самоопределения будущего педагога и выявление комплекса детерминирующих его факторов.

Для достижения поставленной цели в рамках исследования решались следующие задачи:

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы

образования на период до 2030 года». URL <https://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 09.11.2025).

1. Провести феноменологический и терминологический анализ понятия «цифровое самоопределение будущего педагога» и осуществить демаркацию его концептуальных границ от смежных категорий («цифровая грамотность», «цифровая компетентность»).

2. Разработать и теоретически обосновать структурно-содержательную модель цифрового самоопределения будущего педагога, раскрывающую его компонентный состав и функциональные взаимосвязи.

3. Охарактеризовать стадии генезиса (адаптивно-репродуктивная, продуктивно-деятельностная, рефлексивно-творческая) цифрового самоопределения, выявив качественные преобразования его структурных компонентов на каждом этапе.

4. Выявить и систематизировать комплекс ключевых детерминант (внутренних и внешних), обуславливающих развитие цифрового самоопределения будущего педагога.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Фундамент понимания самоопределения как сознательного акта выбора и ответственности был заложен в философии экзистенциализма (Сартр, 1989; Хайдеггер, 2002). Для таких мыслителей, как А. Камю, С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс (Хайдеггер, 2002; Ясперс, 1991), самоопределение представляло собой не просто выбор из набора внешних опций, а радикальный акт самоосуществления личности, которая, будучи «обреченной на свободу» (Ж.-П. Сартр) (Сартр, 1989:45), несет полную ответственность за свой жизненный проект. В отечественной традиции эта линия была творчески переосмыслена Н.А. Бердяевым, видевшим в самоопределении «выковывание» личности (Бердяев, 1991: 62), и Г.С. Батищевым, определявшим его как «свободное избрание человеком своей судьбы» (Батищев, 1995: 73). Этот экзистенциальный выбор предполагает постоянное преодоление давления внешних

обстоятельств и конституирование себя через собственные решения. В цифровом контексте этот аспект напрямую связывается с проблемой автономии личности, ее способности противостоять алгоритмическому управлению, цифровой слежке и манипуляции, сознательно выстраивая свою траекторию в цифровом пространстве (Носкова, 2020; Boyd, 2014). В контексте управления данными эти риски конкретизируются как три ключевые асимметрии цифровой эпохи: асимметрия данных, информационная асимметрия и, что наиболее значимо для самоопределения, асимметрия полномочий (агентности), лишаящая человека чувства контроля (Verhulst, 2023). Таким образом, экзистенциальная традиция задает онтологический статус самоопределения как фундаментального способа человеческого бытия, проецируемого на новые реалии цифровой эпохи.

Важнейший методологический поворот в понимании механизма самоопределения предложил С.Л. Рубинштейн, сформулировавший принцип детерминизма: внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия (Рубинштейн, 2013). Этот принцип диалектического взаимодействия внешнего и внутреннего был развит в работах К.А. Абульхановой-Славской, показавшей, что центром самоопределения является «собственная активность, осознанное желание занять определенную жизненную позицию» (Абульханова-Славская, 1989). Применительно к цифровому самоопределению это означает, что оно является не прямым следствием внешних технологических обстоятельств (big data, алгоритмы, социальные сети), а результатом активной работы личности по осмыслению и переработке этих обстоятельств через систему своих внутренних условий: профессиональных идеалов, этических установок, педагогических убеждений и личностного опыта. Критически важным «внутренним условием» в этом контексте

выступает система самоотношения личности. Особенно значима она в юношеском возрасте – периоде активного личностного становления, к которому относится большинство будущих педагогов, – поскольку именно самоотношение служит психологическим фундаментом для самоопределения и смыслообразующей деятельности. Именно через призму самоотношения (самоуважения, самопринятия, ценностного отношения к себе) будущий педагог осмысливает и выстраивает свою профессиональную позицию. Более того, рефлексия, рассматриваемая как ключевой механизм формирования самоотношения (Карпов, 2004), становится центральным процессом, обеспечивающим осознанное построение траектории цифрового самоопределения. Именно этот принцип позволяет понять цифровое самоопределение не как пассивную адаптацию к технологическим императивам, а как активный, личностно опосредованный процесс выстраивания собственной позиции, где технологии выступают не детерминантой, а материалом для осознанного выбора.

Социальное измерение самоопределения, ключевое для его понимания во взаимосвязанном цифровом мире, было раскрыто в концепции «коллективистического самоопределения» А.В. Петровского (Петровский, 1979). Ученый показал, что самоопределение личности происходит не только в отношении себя к миру вообще, но и себя — в коллективе, в общности. Согласно его концепции, это самоопределение проявляется в сознательной солидарности личности с оценками и задачами коллектива (Петровский, 1979). А.В. Мудрик рассматривает социальное самоопределение как этап социализации, выделяя два взаимосвязанных механизма: приспособление (согласование требований среды с установками человека) и обособление (автономизация в обществе) (Мудрик, 2005). Данный аспект является

ключом к пониманию цифрового самоопределения будущего педагога в профессиональных сетевых сообществах, педагогических чатах, ассоциациях и на форумах. При этом сама социальная ситуация развития, в которой происходит это самоопределение, в цифровую эпоху претерпела кардинальные изменения. Как подчеркивают Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик и Е.И. Рассказова, «существующие реалии уже давно позволили исследователям констатировать возникновение новой социальной ситуации развития современного подростка, в которой важнейшей координатой становятся инфокоммуникационные технологии» (Солдатова, Рассказова, Нестик, 2017). Эта новая ситуация развития, понимаемая как «место ребенка в системе социальных отношений» (Л.С. Выготский) и разрабатываемая в трудах Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Д.И. Фельдштейна, О.А. Карабановой и др. (Божович, 2008; Давыдов, 1996), является фундаментальным контекстом для формирования цифрового самоопределения. В этих цифровых коллективах будущий педагог не только выражает индивидуальность, но и определяет свою профессиональную позицию через солидарность с ценностями, нормами и целями определенных профессиональных групп, что составляет важнейшую социальную составляющую его цифрового самоопределения (Boyd, 2014). При этом современная концепция digital self-determination подчеркивает коллективное измерение этого процесса, необходимость учета интересов сообществ и создания институциональных механизмов (таких как «сборки данных» – data assemblies) для ведения переговоров об условиях использования данных (Verhulst, 2023).

Рассмотренные философские и психологические концепции позволяют перейти к анализу эволюции самого понятийного аппарата, описывающего взаимодействие педагога с цифровой средой. На основе синтеза отечественных и

зарубежных исследований, посвящённых цифровизации (Кондратьева, Комахина, 2022; Котлярова, 2022; Никулина, Стариченко, 2018), цифровой грамотности (Берман, 2017; Денисов, 2018; Gilster, 1997), цифровой компетентности (Солдатова, Рассказова, 2016; Токарева, 2021; Carretero, Vuorikari, Punie, 2017) и цифровое самоопределение (digital self-determination) (Kirchner, Meyer, Tisch, 2023; Musiani, 2025; Verhulst, 2023) и её отдельных аспектов в российском контексте (Каменский, 2022; Карташкин, 2024; Костюк, 2024), в рамках данного исследования выстраивается логическая иерархия: 1. Цифровизация → 2. Цифровая грамотность → 3. Цифровая компетентность → 4. Цифровое самоопределение. Данная иерархия отражает переход от макропроцессов, формирующих среду, через формирование инструментальной основы и интегративного личностного качества к высшему, ценностно-смысловому уровню. Цифровое самоопределение, таким образом, представляет собой качественно иной метаяровень бытия личности в цифровой среде, отвечающий на экзистенциальные вопросы о профессиональной позиции, целях и смыслах деятельности педагога.

Ценностно-смысловой характер цифрового самоопределения находит свое отражение и в современных требованиях к педагогу, где на первый план выходят универсальные компетенции. В частности, развитие «мягких навыков» (soft skills), понимаемых как универсальные метапредметные компетенции (когнитивные, социальные, эмоциональные) (Ермаков, Амантай, 2021), выступает одной из ключевых задач общего образования. Важно учитывать, что современные будущие педагоги – это представители «цифрового поколения», которые, по данным исследований, «воспринимают Интернет не как набор технологий, а как среду обитания... полноценную часть их повседневной жизни» (Солдатова, Рассказова, Нестик, 2017). Они «уже давно живут на два мира – реальный и

цифровой», что создает принципиально новую основу для формирования профессиональной идентичности. Будущий педагог, призванный формировать эти навыки у обучающихся, сам должен не просто владеть ими, но быть способным к цифровому самоопределению – то есть осознанно выстраивать свою профессиональную траекторию, интегрируя технологические, педагогические и ценностные аспекты. Таким образом, цифровое самоопределение можно рассматривать как интегральную метакомпетенцию будущего педагога, обеспечивающую осмысленное развитие у обучающихся цифровых компетенций и мягких навыков.

Для точного определения концептуальных границ феномена цифрового самоопределения необходима его содержательная демаркация от смежных понятий. На основе проведенного анализа и систематизации подходов в рамках данного исследования предлагаются следующие рабочие определения:

– *Цифровая автономия* представляет собой право и возможность самостоятельного выбора в цифровой среде, выступая базовым условием для цифрового самоопределения.

– *Цифровая субъектность* отражает деятельностно-волевой аспект, способность к инициированию осмысленной деятельности и является ключевым механизмом реализации сделанных в процессе цифрового самоопределения выборов.

– *Цифровая идентичность* выступает как динамический образ «Я», формирующийся в цифровой коммуникации, и является важнейшим результатом и проекцией процесса цифрового самоопределения.

Таким образом, цифровое самоопределение является центральным, интегрирующим феноменом, который связывает в единое целое возможность (цифровую автономию), действие

(цифровую субъектность) и образ (цифровую идентичность), обеспечивая целостность и осознанность бытия личности в цифровой среде. Данное понимание согласуется с современными представлениями об универсальных компетентностях как сложных личностных образованиях, интегрирующих знания, навыки, ценности и готовность к действию в неопределенных условиях (Добрякова, Фруммин, 2020), что задает общую рамку для рассмотрения цифрового самоопределения педагога.

Методология и методы (Methodology and methods). Содержательная демаркация понятия подводит к вопросу о методологии его исследования. Актуальность методологической рефлексии обусловлена наличием в современной научной литературе и образовательной практике редуционистских трактовок, сводящих цифровое самоопределение исключительно к операционально-техническому аспекту – формальному владению программным обеспечением и цифровыми сервисами. Подобный взгляд не только обедняет содержательное наполнение понятия, но и приводит к неэффективности педагогических моделей подготовки, ориентированных лишь на формирование узкотехнических навыков без учета личностного смысла, ценностных оснований и рефлексивной составляющей профессионального становления в цифровой среде.

Эта необходимость преодоления технократического подхода и выхода на уровень критического осмысления цифровой среды перекликается с идеями «манифеста медиаобразования» Д. Бакингема (Buckingham, 2019), который настаивает на необходимости развития у учащихся способности не просто использовать, но и критически анализировать медиатексты, понимать их идеологическую и ценностную нагрузку, что является сущностным компонентом цифрового самоопределения.

Методологической основой исследования выступили принцип

детерминизма С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 2013) и системный подход (Блауберг, Юдин, 1973; Сластенин, Исаев, Шиянов, 2002). Системный подход позволяет рассматривать цифровое самоопределение как сложноорганизованное системное образование, а не совокупность изолированных компонентов. Однако для полного раскрытия феномена необходим комплекс взаимодействующих методологических подходов:

– антропологический подход (Бим-Бад, 2024; Коджаспирова, 2024; Слободчиков, Исаев, 2014) задаёт целостное видение развития будущего педагога как субъекта профессионально-личностного становления, преодолевая сведение цифрового самоопределения к технологическому инструментарию;

– аксиологический подход (Докучаев, 2009; Сластёнин, Чижакова, 2003) фокусируется на ценностно-смысловом измерении самоопределения, рассматривая его как процесс активного ценностного выбора и смыслопорождения в цифровой среде;

– системно-деятельностный подход (Давыдов, 1996; Леонтьев, 2004) конкретизирует принципы системного анализа применительно к структуре и динамике деятельности. Он позволяет исследовать цифровое самоопределение как процесс системного преобразования профессиональной деятельности будущего педагога, возникающий при освоении и интеграции цифровых технологий в существующую систему профессиональных действий и операций;

– личностно-деятельностный подход (Рубинштейн, 2013; Зимняя, 1985) акцентирует единство личностных характеристик и особенностей деятельности, раскрывая внутренние механизмы становления субъектной позиции;

– компетентностный подход (Зимняя, 2003; Равен, 2002; Хуторской, 2013) задает нормативно-целевой ориентир, переводя цели самоопределения в плоскость

конкретных, диагностируемых цифровых компетенций;

– акмеологический подход (Кузьмина, Пожарский, Паутова, 2008; Ананьев, 2002; Деркач, Зыскин, 2003) вводит вершинный, продуктивный аспект, ориентируя на достижение «цифрового акме» – высших уровней профессионального мастерства;

– средовой подход (Новикова, Соколовский, 1998; Слободчиков, 2000; Ясвин, 2001) обеспечивает контекстуальный анализ, раскрывая обусловленность самоопределения характеристиками цифровой образовательной среды вуза.

Такой комплексный методологический ракурс рассмотрения выступает не только методологической преференцией, но практической необходимостью, позволяющей обеспечить продуктивное педагогическое моделирование процесса становления цифрового самоопределения. Он открывает возможность для многомерного анализа, рассматривающего цифровое самоопределение как целостный динамический феномен, возникающий на стыке внутренней активности личности и внешних требований цифровизации образования. Такой подход позволяет учитывать не только операциональные аспекты, но и социально-этические риски цифровизации. Как показывают современные исследования, гипертрофированная персонализация обучения на основе искусственного интеллекта, при которой акцент делается исключительно на индивидуальном прогрессе, может подрывать демократические принципы в образовании, такие как коллективное производство знания, социальная интеграция и гражданское участие (Kucirkova, Leaton Gray, 2023).

Таким образом, применяемый в исследовании методологический плюрализм, основанный на синтезе антропологического, аксиологического, системного, системно-деятельностного,

личностно-деятельностного, компетентностного, акмеологического и средового подходов, позволяет преодолеть ограничения редуционистских трактовок и обеспечить многомерный, целостный анализ феномена цифрового самоопределения будущего педагога во всей полноте его проявлений. Полученное таким образом целостное понимание феномена обеспечивает проектирование образовательного процесса, целенаправленно способствующего становлению всех структурных компонентов данного личностного образования в их единстве и взаимовлиянии, с учетом как возможностей, так и рисков цифровой среды.

Для операционализации указанных методологических подходов и решения поставленных задач был использован комплекс теоретических методов. Стратегия поиска и отбора литературы была реализована в несколько этапов. Первоначальный поиск проводился в электронных базах данных eLibrary, Google Scholar, Scopus и Web of Science по ключевым словам: «цифровое самоопределение», «digital self-determination», «будущий педагог», «teacher training», «цифровая компетентность», «digital literacy», «профессиональная идентичность», «digital transformation of education». Критериями отбора публикаций были: релевантность теме исследования, принадлежность к педагогике, психологии и философии образования, год издания (преимущественно за последние 10 лет), а также цитируемость и публикация в рецензируемых журналах. Отбирались работы, в которых рассматривались ценностно-смысловые, а не только операциональные аспекты взаимодействия с цифровой средой (Redecker, Punie, 2017).

Методы исследования включали: теоретический анализ: для изучения философско-психологических основ и эволюции понятийного аппарата; синтез и систематизацию в целях интеграции разнородных научных данных в целостную

концепцию; сравнительный анализ для проведения демаркации понятия «цифровое самоопределение» от смежных конструктов.

Теоретическое моделирование являлось центральным методом, позволившим разработать структурно-содержательную модель цифрового самоопределения, визуализировать стадии его генезиса и структурировать систему детерминант.

Моделирование осуществлялось на основе классической психолого-педагогической триады (когнитивный, эмоциональный, конативный компоненты) которая находит своё концептуальное воплощение в структуре самоотношения личности как базового личностного образования (Сарджвеладзе, 1985). Эта базовая структура была адаптирована к специфике цифрового контекста профессиональной деятельности педагога. Ключевой идеей, повлиявшей на проектирование модели, стал принцип интеграции технологических, педагогических и предметных знаний (ТРАСК), разработанный П. Мишрой и М. Кехлером (Mishra, Koehler, 2006). В отличие от редукционистских подходов, сводящих цифровизацию к овладению инструментами, модель ТРАСК подчеркивает необходимость целостного, осмысленного и контекстно-обусловленного сплетения технологий с педагогическими целями и содержанием, что напрямую соотносится с ценностно-смысловым ядром нашего понимания цифрового самоопределения.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Главным результатом исследования стало определение сущности цифрового самоопределения будущего педагога как процесса и результата осознанного выбора профессиональной позиции, целей, ценностей и моделей поведения в цифровой среде, направленное на обретение автономии, построение целостной профессионально-личностной идентичности и развитие способности к организации цифрового самоопределения учащихся.

Для операционализации данного определения в рамках применённого методологического плюрализма (антропологический, аксиологический, системный, системно-деятельностный, личностно-деятельностный, компетентностный, акмеологический и средовой подходы) была разработана структурно-содержательная модель цифрового самоопределения будущего педагога (рисунок).

Данная модель включает четыре взаимосвязанных компонента: 1) когнитивно-деятельностный компонент: представляет интегративное единство теоретических знаний (о цифровой педагогике, тенденциях EdTech) и практических умений (отбора, адаптации, создания цифровых ресурсов). Выполняет операционально-смысловую функцию; 2) ценностно-этический компонент: включает систему профессиональных ценностей (инновационность, сотрудничество) и моральных принципов (цифровая этика, кибербезопасность). Выполняет смыслообразующую и ориентирующую функцию; 3) коммуникативно-коллаборативный компонент: объединяет умения эффективного профессионального взаимодействия и совместной деятельности в цифровой среде (сетевые сообщества, командная работа). Обеспечивает социальную интеграцию; 4) рефлексивно-личностный компонент: представляет метаспособность к самоанализу, самооценке и проектированию саморазвития, включая формирование «Цифрового Я» педагога. Выполняет интегративно-регулятивную функцию. Компоненты образуют целостную динамическую систему, где рефлексивно-личностный компонент выполняет системообразующую и интегративно-регулятивную функцию. Именно он обеспечивает осознание и согласование всех других аспектов: ценностные установки определяют характер коммуникаций, а рефлексия опыта корректирует операциональные умения и обогащает ценностную сферу.

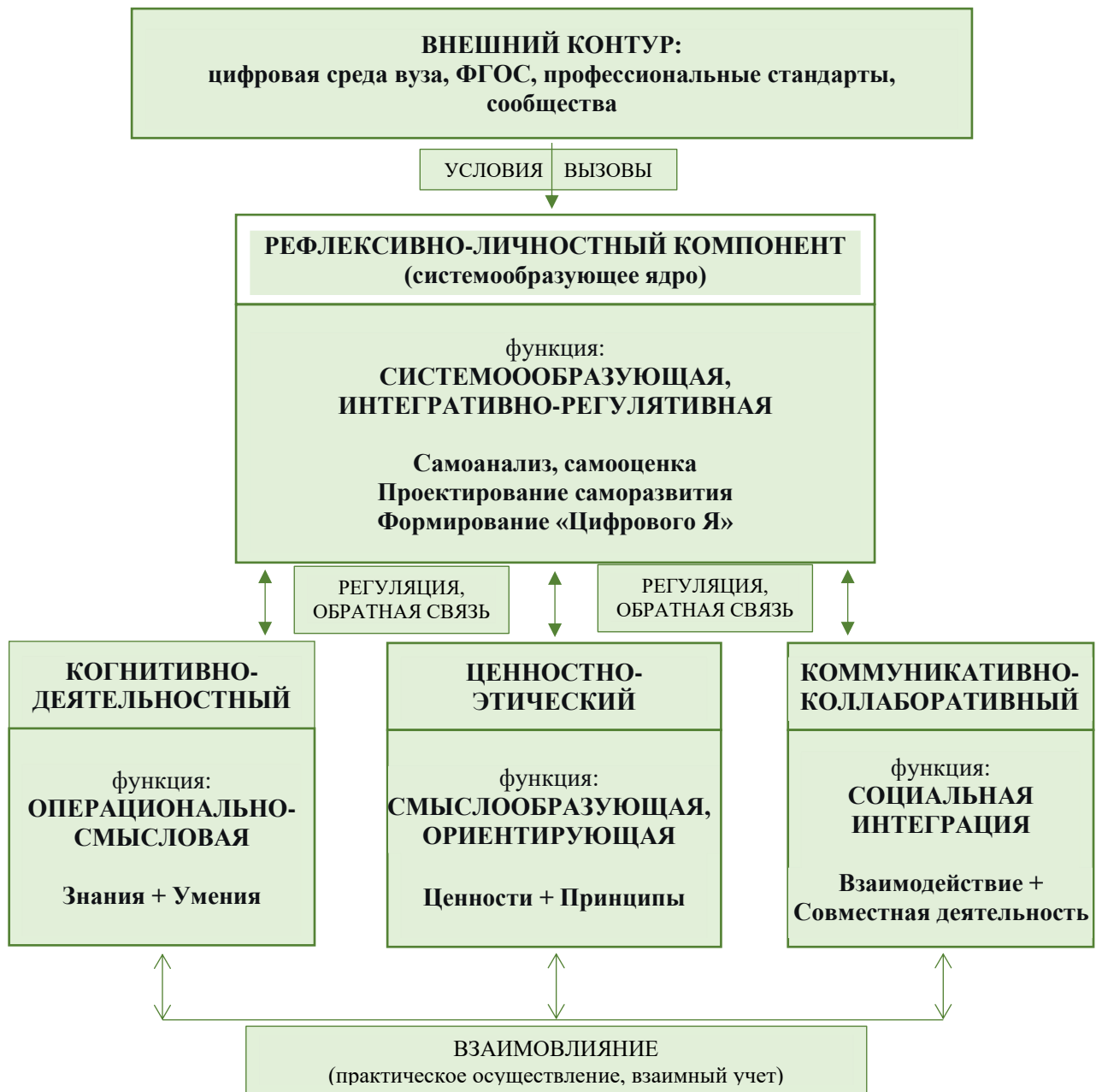


Рис. Структурно-содержательная модель цифрового самоопределения будущего педагога
Fig. Structural and content-based model of digital self-determination of a future teacher

Таким образом, предложенная модель позволяет преодолеть редуционистские трактовки, сводящие цифровое самоопределение к техническим навыкам. Предложенная структура согласуется с классическими психолого-педагогическими представлениями о личности, но привносит специфику цифрового контекста, что и составляет её теоретическую новизну:

целостное представление феномена, где центральное место отводится рефлексивно-личностному основанию профессионального бытия.

Развитие данного феномена детерминировано комплексом факторов. Осуществление процесса цифрового самоопределения будущего педагога и его эффективность обусловлены комплексом

факторов. В соответствии с принципом детерминизма С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 2013) и системным подходом, детерминанты могут быть классифицированы на внутренние (личностные) и внешние (средовые):

Внутренние (личностные) детерминанты:

– Мотивационно-ценностные: внутренняя мотивация, осознание личностного смысла технологий.

– Когнитивно-рефлексивные: уровень цифровой грамотности, критическое мышление, способность к самообучению и рефлексии.

– Индивидуально-психологические: открытость новому, толерантность к неопределенности, самооффективность.

Внешние (средовые) детерминанты:

– Макроуровень: государственная образовательная политика, профессиональные стандарты.

– Мезоуровень: цифровая среда и культура вуза, содержание образовательных программ.

– Микроуровень: педагогическое сопровождение и установки преподавателей, атмосфера в учебной группе.

Эффективное становление цифрового самоопределения происходит при конгруэнтности (согласованности) внешних и внутренних детерминант, что является практическим следствием принципа детерминизма о взаимодействии внешних причин и внутренних условий.

В контексте современных требований к педагогу предложенная модель не противоречит, а развивает существующие международные ориентиры, такие как Европейская рамка цифровой компетентности педагогов (DigCompEdu) (Redecker, Punie, 2017). Данная рамка, как и другие современные модели, подчеркивает комплексный характер цифровой компетентности, выходящий за рамки технических умений (Caena, Redecker, 2019). В то время как DigCompEdu (Redecker, Punie, 2017) задает исчерпывающую таксономию

операциональных и педагогических компетенций (работа с ресурсами, организация обучения, оценивание), наша модель цифрового самоопределения отвечает на вопрос о личностно-смысловых основаниях, которые позволяют педагогу осознанно выстраивать и трансформировать эти компетенции в условиях быстро меняющейся цифровой реальности. Таким образом, цифровое самоопределение можно рассматривать как мета-компетенцию, лежащую в основе успешной реализации не только общих задач DigCompEdu, но и, что особенно важно, его ключевой компетенции — содействия цифровой компетентности учащихся (Redecker, Punie, 2017).

Сильной стороной предложенной классификации детерминант является ее многомерность, учитывающая как макросоциальные тренды, так и микровзаимодействия в учебной группе. Ключевой вывод заключается в том, что технологическая оснащенность (мезоуровень) является необходимым, но недостаточным условием. Этот вывод согласуется с данными систематических обзоров, где педагогические и методологические вызовы преобладают над техническими (Vorobyeva et al., 2025). Решающую роль играет педагогическое сопровождение (микроуровень), направленное на активизацию внутренних детерминант, прежде всего мотивационно-ценностных и рефлексивных.

Полученные результаты вносят вклад в преодоление фрагментарности теоретических представлений о феномене цифрового самоопределения. Предложенная модель и выявленные детерминанты создают теоретический фундамент для проектирования педагогической деятельности. Практическая значимость заключается в том, что модель служит основой для создания диагностического инструментария, а понимание детерминант закладывает основы для выстраивания индивидуализированных траекторий подготовки будущих педагогов,

целенаправленно формируя их как субъектов цифровой образовательной реальности, а не просто пользователей технологий.

Заключение (Conclusions).

Проведенное теоретическое исследование позволило достичь поставленной цели и комплексно раскрыть сущность цифрового самоопределения будущего педагога как сложного, многогранного феномена. В результате исследования была уточнена сущность цифрового самоопределения, определенного как процесс и результат осознанного выбора профессиональной позиции, целей и ценностей в цифровой среде. Разработана и обоснована структурно-содержательная модель, включающая четыре взаимосвязанных компонента: когнитивно-деятельностный, ценностно-этический, коммуникативно-коллаборативный и рефлексивно-личностный, где последний выполняет интегративно-регулятивную функцию. Выявлен и систематизирован комплекс детерминант развития, включающий внутренние (мотивационно-ценностные, когнитивно-рефлексивные, индивидуально-психологические) и внешние (макро-, мезо- и микроуровневые) факторы, эффективность которых определяется их конгруэнтностью.

Научная значимость исследования заключается в систематизации понятийного аппарата и преодолении редуционистских трактовок феномена, а также в разработке целостной теоретической модели и системы детерминант его развития. Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты служат основой для создания диагностического инструментария оценки уровня цифрового самоопределения, для проектирования образовательного процесса в вузе и разработки дифференцированных стратегий педагогического сопровождения, направленных на целенаправленное развитие данного личностно-профессионального образования у будущих педагогов.

Перспективы дальнейших исследований определяются

необходимостью эмпирической верификации предложенной теоретической модели, в частности, валидации диагностического аппарата для оценки уровней сформированности компонентов цифрового самоопределения. Последующая работа должна быть направлена на разработку и апробацию конкретных педагогических технологий, методов и форм организации образовательной деятельности, обеспечивающих эффективное становление цифрового самоопределения будущих педагогов на различных стадиях их профессиональной подготовки в вузе.

Список литературы

- Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1989.
- Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. Рязань: Изд-во Ряз. обл. ин-та развития образования. 2008. 375 с.
- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер. 2002. 282 с.
- Батищев Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3. С. 103-129.
- Бердяев Н.А. Самопознание. Л.: Лениздат. 1991. 398 с.
- Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 6-2. С. 35-38.
- Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2024. 223 с.
- Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука. 1973. 272 с.
- Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер. 2008. С. 312-356.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР. 1996. 541 с.
- Денисов Д.В. От цифровой грамотности к цифровой компетентности // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ИД «Среда». 2018. С. 38-41.

Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие. М.: Питер. 2003. 252 с.

Докучаев И.И. Ценность и экзистенция: основоположения исторической аксиологии культуры. СПб.: Наука. 2009. 598 с.

Ермаков Д.С., Амантай Ж.А. Модель мягких навыков. Современное образование и soft skills // Образовательная политика. 2021. № 4 (88). С. 42-51. DOI: 10.22394/2078-838X-2022-1-42-50.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 23-29.

Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5. С. 17-21.

Каменский А.М. Цифровое самоопределение участников образовательного процесса современной школы // Человек и образование. 2021. № 1 (66). С. 90-95. DOI: 10.54884/S181570410020341-0.

Каменский А.М. Цифровое самоопределение педагога как фактор, способствующий самоопределению ученика // Цифровизация в системе образования: теоретические и прикладные аспекты: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Краснодар, 25 марта 2022 г.). М.: Мир науки. 2022. С. 23-27.

Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН. 2004. 424 с.

Карташкин В.А. Право на цифровое самоопределение: перспективы международно-правового регулирования // Современное право. 2024. № 9. С. 151-156. DOI: 10.25799/NI.2024.76.88.026.

Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт. 2024. 360 с.

Кондратьева М., Комахина А. Цифровизация: исследование основных терминов // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2022. № 3 (165). С. 134-139. DOI: 10.34773/EU.2022.3.25.

Костюк Н.Н. К вопросу о праве физических лиц на цифровое самоопределение // Актуальные проблемы гражданского и предпринимательского права: сб. науч. ст. Екатеринбург: УрГЮУ. 2024. С. 89-97.

Котлярова И.О. Цифровая трансформация образования как инновация // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2022. Т. 14. № 1. С. 6-21. DOI: 10.14529/ped220101.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл. 2004. 352 с.

Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 5-е изд., доп. М.: Академия. 2005. 200 с.

Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107-113. DOI: 10.26170/po18-08-15.

Новикова Л.И., Соколовский М.В. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. 1998. № 1. С. 132-143.

Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2020. 384 с.

Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия. 2002. 576 с.

Петровский А.В. Формирование стратометрической концепции психологии коллектива // Психологическая теория коллектива. М.: Педагогика. 1979. С. 45-67.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ.; под общ. ред. В.И. Белопольского. М.: Когито-центр. 2002. 394 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 2013. 705 с.

Сарджвеладзе Н.И. Позиция личности и установка: опыт построения структурно-динамической концепции личности // Известия АН ГССР. Серия философии и психологии. 1985. № 2. С. 81-93.

Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М.: Политиздат. 1989. С. 319-344.

Сластенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. М.: Академия. 2003. 192 с.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Изд-во ПСТГУ. 2014. 359 с.

Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Вторая российская конференция по экологической психологии (Москва 12-14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС. 2000. С.172-176.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический журнал. 2016. № 2 (22). С. 50-60. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2016.0205>

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл. 2017. 375 с.

Токарева М.В. Цифровая компетенция или цифровая компетентность // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (52). С. 133-140. DOI: [10.52772/25420291_2021_4_133](https://doi.org/10.52772/25420291_2021_4_133).

Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2020. 472 с. DOI: [10.17323/978-5-7598-2177-9](https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9).

Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко. М.: НИУ ВШЭ. 2018. 28 с.

Хайдеггер М. Бытие и время. СПб.: Наука. 2002. 452 с.

Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека. 2013. 73 с. (Серия «Новые стандарты»).

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл. 2001. 366 с.

Ясперс К. Смысл и назначение истории: пер. с нем. М.: Политиздат. 1991. 527 с.

Boyd D. It's complicated: The social lives of networked teens. New Haven: Yale University Press. 2014. 281 p. DOI: [10.12987/9780300166439](https://doi.org/10.12987/9780300166439).

Buckingham D. The media education manifesto. Cambridge UK: Polity Press 128 pp.

Caena F., Redecker C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu) // European journal of education. 2019. Vol. 54. No. 3. P. 356-369.

Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 48 p. DOI: [10.2760/38842](https://doi.org/10.2760/38842).

Gilster P. Digital literacy. New York: Wiley Computer Pub, 1997. 276 p.

Kirchner S., Meyer S.Ch., Tisch A. "Digital Taylorism" for some, "digital self-determination" for others? Inequality in job autonomy across different task domains // Zeitschrift für Sozialreform. 2023. Vol. 69. No. 1. P. 57-84. DOI: [10.1515/zsr-2022-0101](https://doi.org/10.1515/zsr-2022-0101).

Kucirkova N., Leaton Gray S. Beyond personalization: Embracing democratic learning within artificially intelligent systems // Educational Theory. 2023. Vol. 73. No. 4. P. 469-489. DOI: [10.1111/edth.12590](https://doi.org/10.1111/edth.12590).

Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers college record. 2006. Vol. 108. No. 6. P. 1017-1054.

Musiani F. Reassessing "infrastructuring digital sovereignty": digital self-determination as a set of infrastructure-embedded practices // Frontiers in Communication. 2025. Vol. 10. DOI: [10.3389/fcomm.2025.1562072](https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1562072).

Personalized learning through AI: Pedagogical approaches and critical insights / K.I. Vorobyeva [et al.] // Contemporary Educational Technology. 2025. Vol. 17. No. 2. P. e574. DOI: [10.30935/cedtech/16108](https://doi.org/10.30935/cedtech/16108).

Porat E., Blau I., Barak A. Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance // Computers & Education. 2018. Vol. 126. P. 23-36.

Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigComp Edu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>.

Tian A., Ye J.-H. The Focus and Trends of Digital Transformation in Higher Education: A Bibliometric Analysis Based on Web of Science 2014-2024 // Development and Trends of Modern Higher Education / ed. by J.-H. Ye, C. Xu, J. Chai, W. Nong. London: IntechOpen, 2025. 25 p. DOI: [10.5772/intechopen.1011910](https://doi.org/10.5772/intechopen.1011910).

Verhulst S.G. Operationalizing digital self-determination // Data & Policy. 2023. Vol. 5. P. e14. DOI: [10.1017/dap.2023.11](https://doi.org/10.1017/dap.2023.11).

References

- Abulkhanova-Slavskaya, K.A. (1989), *Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti* [Activity and personality psychology], Mysl, Moscow, Russia.
- Kuzmina, N.V., Pozharsky, S.D. and Pautova, L.E. (2008), *Akmeologiya kachestva professionalnoi deyatel'nosti spetsialista* [Acmeology of the quality of a specialist's professional activity: monograph], Riaz. obl. in-t razvitya obrazovaniya Publ., Ryazan, Russia.
- Ananiev, B.G. (2002), *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of knowledge], Piter, St. Petersburg, Russia.
- Batishchev, G.S. (1995), "To find and gain oneself. Features of the culture of profound communication", *Voprosy filosofii*, 3, 103-129. (In Russian).
- Berdyayev, N.A. (1991), *Samopoznanie* [Self-knowledge], Lenizdat, Leningrad, Russia.
- Berman, N.D. (2017), "On the issue of digital literacy", *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem*, 8, (6-2), 35-38. (In Russian).
- Bim-Bad, B.M. (2024), *Pedagogicheskaya antropologiya: uchebnik i praktikum dlia vuzov* [Pedagogical anthropology: textbook and workshop for universities], Yurayt, Moscow, Russia.
- Blauberg, I.V. and Yudin, E.G. (1973), *Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podkhoda* [Formation and essence of the systems approach], Nauka, Moscow, Russia.
- Bozhovich, L.I. (2008), "Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze" [Stages of personality formation in ontogenesis], in *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood], Piter, St. Petersburg, Russia, 312-356.
- Davydov, V.V. (1996), *Teoriya razvivaiushchego obucheniya* [Theory of developmental education], INTOR, Moscow, Russia.
- Denisov, D.V. (2018), "From digital literacy to digital competence", *Pedagogicheskie i sotsiologicheskie aspekty obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Pedagogical and sociological aspects of education. Materials of the International scientific-practical conference], Cheboksary, Russia, 38-41.
- Derkach, A.A. and Zazykin, V.G. (2003), *Akmeologiya: ucheb. posobie* [Acmeology: study guide], Piter, Moscow, Russia.
- Dokuchaev, I.I. (2009), *Tsennost' i ekzistentsiya: osnovopolozheniya istoricheskoi aksiologii kultury* [Value and existence: the foundations of the historical axiology of culture], Nauka, St. Petersburg, Russia.
- Ermakov, D.S. and Amantai, Zh.A. (2021), "Soft skills model. Modern education and soft skills", *Obrazovatel'naiia politika*, 4 (88), 42-51. DOI: 10.22394/2078-838X-2022-1-42-50. (In Russian).
- Zimnyaya, I.A. (2003), "Key competencies – a new paradigm of educational results", *Vysshee obrazovanie segodnia*, 5, 23-29. (In Russian).
- Zimnyaya, I.A. (1985), "A personality-activity approach to teaching Russian as a foreign language", *Russky yazyk za rubezhom*, 5, 17-21. (In Russian).
- Kamensky, A.M. (2021), "Digital self-determination of participants in the educational process of a modern school", *Chelovek i obrazovanie*, 1 (66), 90-95. DOI: 10.54884/S181570410020341-0. (In Russian).
- Kamensky, A.M. (2022), "Teacher's digital self-determination as a factor contributing to student's self-determination", *Tsifrovizatsiya v sisteme obrazovaniya: teoreticheskie i prikladnye aspekty. Materialy YI Vserossyskoy nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Digitalization in the education system: theoretical and applied aspects. Materials of the YI All-Russian scientific-practical conference], Krasnodar, Russia, 23-27.
- Karpov, A.V. (2004), *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deiatelnosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activity], Institut psikhologii RAN Publ., Moscow, Russia.
- Kartashkin, V.A. (2024), "The right to digital self-determination: prospects for international legal regulation", *Sovremennoe pravo*, 9, 151-156. DOI: 10.25799/NI.2024.76.88.026. (In Russian).
- Kodzhaspirova, G.M. (2024), *Pedagogicheskaya antropologiya: uchebnik i praktikum dlia vuzov* [Pedagogical anthropology: textbook and workshop for universities], Yurayt, Moscow, Russia.
- Kondratieva, M. and Komakhina, A. (2022), "Digitalization: a study of basic terms", *Ekonomika i upravlenie: nauchno-prakticheskii zhurnal*, 3 (165), 134-139. DOI: 10.34773/EU.2022.3.25. (In Russian).
- Kostyuk, N.N. (2024), "On the issue of the right of individuals to digital self-determination", *Aktualnye problemy grazhdanskogo i predprinimatelskogo prava: sbornik nauchnykh statei* [Current problems of civil and business law: collection of scientific articles], Yekaterinburg, Russia, 89-97.

Kotliarova, I.O. (2022), "Digital transformation of education as an innovation", *Vestnik IURGU. Serya "Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki"*, 14, 1, 6-21. DOI: 10.14529/ped220101. (In Russian).

Leontiev, A.N. (2004), *Deiatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality], Smysl, Moscow, Russia.

Mudrik, A.V. (2005), *Sotsialnaia pedagogika: uchebnik dlya studentov ped. vuzov* [Social pedagogy: textbook for students of pedagogical universities], ed. by Slastenin, V.A., 5th ed., Akademya, Moscow, Russia.

Nikulina, T.V. and Starichenko, E.B. (2018), "Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management", *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossy*, 8, 107-113. DOI: 10.26170/po18-08-15. (In Russian).

Novikova, L.I. and Sokolovsky, M.V. (1998), "Educational space as an open system (Pedagogy and synergetics)", *Obshchestvennye nauki i sovremennost*. 1, 132-143. (In Russian).

Noskova, T.N. (2020), *Didaktika tsifrovoi sredy: monografiya* [Didactics of the digital environment: monograph], RGPU im. A.I. Gertsena Publ., St. Petersburg, Russia.

Slastenin, V.A., Isaev, I.F. and Shyanov, E.N. (2002), *Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeny* [Pedagogy: study guide for students of higher pedagogical educational institutions], ed. by Slastenin, V.A., Akademya, Moscow, Russia.

Petrovsky, A.V. (1979), "Formation of the stratometric concept of collective psychology", *Psikhologicheskaya teoriya kolektiva* [Psychological theory of the collective], Moscow, Russia, 45-67.

Raven, J. (2002), *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: viyavlenie, razvitie i realizatsiya* [Competence in modern society: identification, development and implementation], transl. from English, ed. by Belopolsky, V.I., Kogito-Tsentr, Moscow, Russia.

Rubinshtein, S.L. (2013), *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology], Piter, St. Petersburg, Russia.

Sardzhveladze, N.I. (1985), "Personality position and attitude: an experience in constructing a structural-dynamic concept of personality", *Izvestiya AN GSSR. Serya filosofiya i psikhologiya*, 2, 81-93. (In Russian).

Sartre, J.-P. (1989), "Existentialism is a humanism", *Sumerki bogov* [Twilight of the Gods], Moscow, Russia, 319-344.

Slastenin, V.A. and Chizhakova, G.I. (2003), *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu: ucheb. posobie* [Introduction to pedagogical axiology: study guide], Akademya, Moscow, Russia.

Slobodchikov, V.I. and Isaev, E.I. (2014), *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: vvedenie v psikhologiyu suiektivnosti: ucheb. posobie* [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: introduction to the psychology of subjectivity: study guide], 2nd ed., PSTGU Publ., Moscow, Russia.

Slobodchikov, V.I. (2000), "On the concept of the educational environment in the concept of developmental education", *Vtoraya rossyskaia konferentsiya po ekologicheskoy psikhologii* [The Second Russian Conference on Ecological Psychology], Moscow, Russia, 172-176.

Soldatova, G.U. and Rasskazova, E.I. (2016), "Models of digital competence and the online activities of Russian adolescents", *Natsionalny psikhologicheskyy zhurnal*, 2 (22), 50-60. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2016.0205>. (In Russian).

Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. and Nestik, T.A. (2017), *Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost i bezopasnost* [The Digital Generation of Russia: Competence and Safety], Smysl, Moscow, Russia.

Tokareva, M.V. (2021), "Digital competence or digital competency", *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 4 (52), 133-140. DOI: 10.52772/25420291_2021_4_133. (In Russian).

Dobryakova, M.S. and Frumin, I.D. (eds.) (2020), *Universalnye kompetentnosti i novaya gramotnost: ot lozungov k realnosti* [Universal Competencies and New Literacy: From Slogans to Reality], Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, Moscow, Russia. DOI: 10.17323/978-5-7598-2177-9.

Universalnye kompetentnosti i novaya gramotnost: chemu uchit segodnya dlia uspekha zavtra [Universal Competencies and New Literacy: What to teach today for success tomorrow], (2018), Frumin, I.D., Dobryakova, M.S., Barannikov, K.A. and Remorenko, I.M., NIU VShE, Moscow, Russia.

Heidegger, M. (2002), *Bytie i vremia* [Being and Time], Nauka, St. Petersburg, Russia.

Khutorskoy, A.V. (2013), *Kompetentnostniy podkhod v obuchenii: nauchno-metodicheskoye posobiye* [Competence-based approach in learning: a scientific and methodological guide], Izdatelstvo "Eydos"; Izdatelstvo Instituta obrazovaniya cheloveka, Moscow, Russia.

Iasvin, V.A. (2001), *Obrazovatelnaia sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational Environment: From Modeling to Design], 2nd ed., Smysl, Moscow, Russia.

Jaspers, K. (1991), *Smysl i naznachenie istorii: per. s nem.* [The Origin and Goal of History: transl. from German], Politizdat, Moscow, Russia.

Boyd, D. (2014), *It's complicated: The social lives of networked teens*, Yale University Press, New Haven, USA. DOI: 10.12987/9780300166439

Buckingham, D. (2019), *The media education manifesto*, Polity Press, Cambridge, UK.

Caena, F. and Redecker, C. (2019), “Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu)”, *European journal of education*, 54, 3, 356-369, (In USA).

Carretero, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017), *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI: 10.2760/38842.

Gilster, P. (1997), *Digital literacy*, Wiley Computer Pub, New York, USA.

Kirchner, S., Meyer, S.Ch. and Tisch, A. (2023), ““Digital Taylorism” for some, “digital self-determination” for others? Inequality in job autonomy across different task domains”, *Zeitschrift für Sozialreform*, 69, 1, 57-84. DOI: 10.1515/zsr-2022-0101. (In Germany).

Kucirkova, N. and Leaton Gray, S. (2023), “Beyond personalization: Embracing democratic learning within artificially intelligent systems”, *Educational Theory*, 73, 4, 469-489. DOI: 10.1111/edth.12590. (In USA).

Mishra, P. and Koehler, M.J. (2006), “Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge”, *Teachers college record*, 108, 6, 1017-1054. (In USA).

Musiani, F. (2025), “Reassessing ‘infrastructuring digital sovereignty’: digital self-determination as a set of infrastructure-embedded practices”, *Frontiers in Communication*, 10, Article 1562072. DOI 10.3389/fcomm.2025.1562072. (In Switzerland).

Vorobieva, K.I. et al. (2025), “Personalized learning through AI: Pedagogical approaches and

critical insights”, *Contemporary Educational Technology*, 17, 2, ep574. DOI: 10.30935/cedtech/16108. (In Turkey).

Porat, E., Blau, I. and Barak, A. (2018), “Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance”, *Computers & Education*, 126, 23-36. (In Netherlands).

Redecker, C. and Punie, Y. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigComp Edu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>.

Tian, A. and Ye, J.-H. (2025), “The Focus and Trends of Digital Transformation in Higher Education: A Bibliometric Analysis Based on Web of Science 2014-2024”, in Ye, J.-H., Xu, C., Chai, J. and Nong, W. (eds.), *Development and Trends of Modern Higher Education*, IntechOpen, London, UK. DOI: 10.5772/intechopen.1011910.

Verhulst, S.G. (2023), “Operationalizing digital self-determination”, *Data & Policy*, 5, e14. DOI: 10.1017/dap.2023.11. (In UK).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Кормакова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Сатлер Ольга Николаевна, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, естественнонаучных дисциплин и методик преподавания, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Valentina N. Kormakova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University.

Olga N. Satler, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Informatics, Natural Sciences and Teaching Methods, Belgorod State National Research University.