

**ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ,
РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ
ЦИФРОВИЗАЦИИ**

Под редакцией
С.И. Кудинова, О.Б. Михайловой

Москва
Российский университет дружбы народов
2022

УДК 37.018.43:159.923.5:004(035.3)
ББК 74+88.3+16.2
П78

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

директор Института детства
Новосибирского государственного педагогического университета
доктор психологических наук, профессор *Р.О. Агавелин*;
профессор философского факультета Института педагогики и андрагогики
Университета Белграда (Сербия)
доктор педагогических наук *Р. Антониевич*

Авторы:

***С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, О.Б. Михайлова,
Н. Гутвайн, И. Корач, Л. Стошич, Хо Во Кве Ти***

П78 **Проблемы образования, развития и самореализации личности в эпоху цифровизации** : монография / С. И. Кудинов, С. С. Кудинов, О. Б. Михайлова [и др.] ; под ред. С. И. Кудинова, О. Б. Михайловой. – Москва : РУДН, 2022. – 184 с. : ил.

В монографии представлены результаты теоретико-эмпирических исследований особенностей стремительного развития цифровизации образования и его влияния на личность. Исследователи из России, Вьетнама и Сербии провели кросс-культурный анализ основных проблем адаптации всех участников образовательного процесса (от дошкольного до высшего образования) к новым формам обучения в стремительно развивающемся формате дистанционного обучения.

Авторами обоснованы основные проблемы обучения и развития личности в цифровом формате, отражены данные о психологическом самочувствии студентов университетов и учащихся школ, предложены организационно-психологические стратегии поддержания психологического здоровья, сформулированы основные направления развития компетенций учителей и воспитателей, а также рассмотрены тенденции развития информационных технологий на примере Республики Сербия.

Издание адресовано широкому кругу специалистов-практиков, занимающихся проблемами развития личности и человеческим капиталом, задействованных на всех уровнях образовательного процесса, а также преподавателям высшей школы, аспирантам и студентам, чьи научные интересы связаны с изучением психологии личности в эпоху стремительного роста цифровых технологий.

ISBN 978-5-209-10655-5

© Оформление. Российский университет
дружбы народов, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	5
Глава 1. Ценностно-смысловые триггеры адаптивности вьетнамских студентов в поликультурной образовательной среде	11
1.1. Сущность понятий «адаптация» и «адаптивность» в современной психологии	11
1.2. Ценностно-смысловые конструкты и их роль в адаптивности личности.....	31
1.3. Выделение и обоснование типологической основы ценностно-смысловой направленности вьетнамских студентов.....	47
1.4. Психологические особенности адаптивности вьетнамских студентов с разными ценностно-смысловыми приоритетами.....	68
Выводы	82
Глава 2. Дистанционное обучение в университете и психологические проблемы студентов.....	90
2.1. Особенности проявлений мотивации и жизнестойкости в процессе экстренного введения дистанционного обучения	90
2.2. Кросс-культурные характеристики тревожности и стрессоустойчивости студентов в процессе дистанционного обучения	108
Глава 3. Развитие профессиональной компетентности учителей и воспитателей в эпоху цифровизации.....	130
3.1. Повышение квалификации и профессиональной компетентности учителей и воспитателей	130
3.2. Образовательная политика в области развития цифровых компетенций воспитателей и учителей в Республике Сербия	141
3.3. Обзор релевантных исследований в Республике Сербия в области развития цифровых компетенций учителей и воспитателей	143

Глава 4. Цифровизация и информационные технологии в современном образовании Республики Сербия	156
4.1. Проблемы и причины перехода от традиционного обучения к онлайн-обучению	156
4.2. Роль цифровых компетенций в образовании.....	162
4.3. Характеристики стандартов цифровых компетенций работников образования в Республике Сербия.....	166
Заключение.....	177
Сведения об авторах.....	181

ВВЕДЕНИЕ



Монография является обобщением исследований, представленных международным коллективом кафедры психологии и педагогики филологического факультета под руководством доктора психологических наук, профессора, почетного работника высшего образования Сергея Ивановича Кудинова, а также ряда исследований, проведенных учеными из Сербии. Так, в издании имеются главы, написанные специалистами Института педагогических исследований Республики Сербии под руководством доктора педагогических наук Николетты Гутвайн и председателем Ассоциации по развитию науки, инженерии и образования Республики Сербия доктором Лазаром Стошичем.

В объективе внимания коллективной научной работы оказываются проблемы развития и образования личности в процессе стремительно изменяющегося формата отношений человека и общества, цифровизации и глобализации процессов жизнедеятельности, влияющих на адаптацию, мотивацию и самореализацию будущих поколений.

Первая глава монографии посвящена анализу проблем адаптивности иностранных студентов в поликультурной образовательной среде. Международный коллектив авторов рассмотрел заявленную проблему на примере вьетнамских студентов. На основании значительного числа исследований, проведенных российскими и вьетнамскими учеными, анализируются понятия «адаптация» и «адаптивность» в современной психологии.

Авторами исследования подробно рассматриваются методологические подходы в выявлении и обосновании ценностно-смысловых приоритетов и их роли в конструировании адаптивности личности.

В результате теоретического исследования в содержании первой главы подробно описывается процедура выделения и обоснования типологической основы ценностно-смысловой направленности вьетнамских студентов, обучающихся в различных университетах Москвы в течение двух лет. Исследователям удалось выделить несколько типов ценностно-смысловой направленности личности вьетнамских студентов, обучающихся в Москве: профессионально-деловой, эгоистично-личностный и социально-коммуникативный типы.

Процесс эмпирического анализа психологических особенностей вьетнамских студентов с разными ценностно-смысловыми приоритетами продемонстрировал, что наиболее успешно адаптация осуществляется у студентов с профессионально-деловой ценностно-смысловой направленностью личности благодаря наличию высокого уровня выраженности таких составляющих, как адаптивность и общительность. Полученные в исследовании закономерности ценностно-смысловой обусловленности адаптивности личности актуальны для современной психолого-педагогической практики, для развития технологий оптимизации процесса адаптации и аккультурации иностранных студентов.

Как считают авторы международного исследования, установленные факты являются фундаментом для дальнейшей разработки проблемы субъектной детерминированности процесса социализации субъектов поликультурного образовательного пространства, особенно в ситуации стремительно развивающейся цифровизации высшего образования. Полученные результаты могут быть применены при разработке комплексных коррекционно-развивающих программ профессионально-психологического сопровождения иностранных студентов в поли-

культурном обществе с целью эффективного развития личного потенциала и преодоления социальных и индивидуальных трудностей для успешной адаптации в инокультурной среде.

Во *второй главе* представлен теоретический и эмпирический анализ взаимосвязей дистанционного обучения в университетах и психологического состояния студентов в процессе организации и проведения данной формы обучения. Содержание главы представлено несколькими разделами, раскрывающими психологическое самочувствие студентов во время введения нового формата обучения. В частности, рассматриваются особенности проявления мотивации и жизнестойкости у студентов в процессе экстренного введения дистанционного обучения. По характеристикам мотивации и жизнестойкости в начале введения онлайн-обучения были получены противоречивые результаты. Было выявлено повышение успеваемости у студентов, которые ранее имели низкие результаты, и понижение качества и мотивации учебной деятельности у студентов, имеющих до введения онлайн-обучения высокие результаты. Для развития положительной мотивации, стрессоустойчивости и жизнестойкости студентов в условиях цифровизации образования и развития дистанционных технологий автором второй главы сформулирован ряд психолого-педагогических принципов. В содержании второй главы отмечены плюсы и минусы дистанционного образования в высшей школе, а также выделен ряд проблем, с которыми столкнулись преподаватели при организации и проведении обучения на расстоянии. Кроме того, в данном разделе представлены кросс-культурные особенности проявления тревожности и стрессоустойчивости студентов в процессе дистанционного обучения.

В результате анализа исследования российских и китайских студентов в возрасте от 18 до 25 лет: 40 российских студентов (20 юношей и 20 девушек) и 40 китайских студентов (20 юношей и 20 девушек), обучающихся на II–

III курсах бакалавриата, были получены различия в проявлениях тревожности и стрессоустойчивости. У всех респондентов был отмечен высокий уровень ситуативной тревожности (65% от общего числа респондентов). Однако уровень личностной тревожности китайских студентов оказался значимо ниже, чем у российских студентов. Было выявлено, что средний показатель активности китайских студентов, как и характеристики самочувствия, активности и настроения значимо выше, чем у российских. В отличие от российских студентов, показатели психоэмоционального состояния китайских студентов не связаны с их стрессоустойчивостью.

В заключении второй главы сформулированы рекомендации по оптимизации форм и методов обучения для снижения уровня тревожности и повышения стрессоустойчивости студентов в период дистанционного обучения.

Третья глава раскрывает аспекты развития компетентности учителей и воспитателей Сербии в эпоху цифровизации. Научный анализ, проведенный сотрудниками Института педагогически исследований, показывает, что в современном обществе цифровизация стала ключевым инструментом в экономическом и личностном развитии, а цифровые технологии проникают в сферу образования все более активно. По мнению авторов, традиционная система образования находится на этапе трансформации и повышение квалификации и профессиональной компетентности учителей и воспитателей является необходимым процессом улучшения качества обучения.

Сотрудничество между школой, дошкольным учреждением и научным сообществом является одним из ключевых факторов успешного профессионального развития учителей и воспитателей. Расширение профессиональной сети и диалог между исследователями и педагогическим коллективом в школах и дошкольных учреждениях обогащают знания (теорию) об учебно-воспитательной практике, а сама исследовательская работа становится более актуальной для практики. В содержании главы

подробно рассматриваются характеристики профессиональной компетентности и профессиональные компетенции учителей и воспитателей, том числе и на основании анализа «Профессионального стандарта компетенций педагога». Обширно анализируется понятие «цифровая компетенция» на примере педагогических умений и навыков.

Интересно представлена образовательная политика в области цифровых компетенций воспитателей и учителей в Республике Сербия. Авторы подробно анализируют рамки цифровых компетенций и выделяют основные цифровые компетенции современного педагога. Кроме того, в третьей главе представлено подробное описание релевантных исследований, проведенных в Сербии в области цифровых компетенций учителей и воспитателей. В заключении главы рассматриваются основные стратегии развития цифровой компетентности работников образования, в результате которых программы первичного образования учителей и воспитателей будут соответствовать требованиям образования XXI века, опираясь на научные знания в области психологии, педагогики и методологии, а также современные тенденции в образовательной политике и педагогической практике.

Продолжает рассматривать процессы цифровизации и информационных технологий в Республики Сербия *четвертая глава* монографии. Автор главы доктор Лазар Стошич справедливо констатирует, что во время пандемии COVID-19 одной из самых больших проблем и вызовов для университетов по всему миру стали: переход от очных лекций к онлайн-занятиям; оценка знаний; студенты, обучающиеся за рубежом; ограничения на путешествия; душевное здоровье; организация работы служб технической и психологической поддержки университета. Справедливо поднимается ряд вопросов: есть ли у учителей возможность использовать образовательные технологии и достаточно ли школа оснащена всеми современными техническими средствами?

В содержании главы подробно анализируются значение и роль цифровых компетенций в образовании. Представлены основные характеристики стандартов цифровых компетенций работников образования в Республике Сербия. В заключении главы сформулированы выводы о том, что цифровая компетенция – это, с одной стороны, обучение на протяжении всей жизни, при котором конечный пользователь должен постоянно контролировать, учиться, внедрять новые инновационные методы, использовать новые цифровые инструменты и инструменты для улучшения своей работы и, прежде всего, учебного процесса. Современный учитель должен обладать цифровой грамотностью и применять стратегии развития своих профессиональных компетенций на протяжении всей жизни, потому что современные информационные технологии развиваются каждый день, а полученные сегодня знания уже частично устарели.

Представленные в коллективной монографии исследования показывают, что проблема развития образования и самореализации личности в эпоху цифровых технологий требует долгосрочно ориентированной психолого-педагогической стратегии, направленной на оптимизацию методов дистанционного и цифрового обучения с целью эффективного развития личностного потенциала будущих поколений. Для ответа на современные вызовы ближайших десятилетий необходимы психологически обоснованные меры, опирающиеся на результаты фундаментальной науки и практики образовательного процесса.

Авторы выражают надежду на то, что вопросы, затронутые в данной международной, междисциплинарной работе, послужат отправной точкой для дальнейших теоретических и эмпирических исследований психологов и педагогов в разных регионах мира, направленных на предотвращение глобальных рисков и развитие компетенций всех специалистов, работающих в сфере сопровождения становления личностного потенциала будущих поколений.

Глава 3

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ¹



Николетта Гутвайн², Исидора Корач³

3.1. Повышение квалификации и профессиональной компетентности учителей и воспитателей

Сегодняшний мир стоит на пороге четвертой промышленной революции, которая основана на слиянии ряда современных технологических инноваций в различных областях, основанных на технологиях цифровой революции, центром которой является искусственный интеллект, нанотехнологии и мобильные устройства. Как известно, инновации всех предыдущих промышленных революций приводили к многочисленным изменениям в структуре и динамике общества, которые всегда отражались на экономике, культуре, образовании, политической и повседневной жизни. Изменения в сфере образования

¹ Финансовую поддержку в проведении данного исследования оказало Министерство образования, науки и технологического развития Республики Сербия (Договор № 451-03-68/2022-14/200018).

² Институт педагогических исследований, Белград, Республика Сербия.

³ Высшая школа педагогики и информатики «Сирмиум», Сремска Митровица, Республика Сербия.

происходили во всех сегментах: от определения учебной программы до приобретения ключевых компетенций необходимых для жизнедеятельности в определенных технологических и социальных условиях. Таким образом рождались новые профессии, а устаревшие исчезали. Можно предположить, что новая промышленная революция будет иметь аналогичные последствия.

В современном обществе цифровизация стала ключевым инструментом в экономическом и личном развитии, а цифровые технологии проникают в сферу образования все более масштабно (возьмем, например, электронное и дистанционное обучение как средство приобретения компетенций; онлайн-библиотеки и видеотеки; педагогическую онлайн-документацию, профессиональное портфолио и пр.). Насколько современное общество развито в цифровом смысле и готово ко всем вызовам, которые несет развитие данной технологии, было видно во время чрезвычайной ситуации, вызванной пандемией вируса COVID-19. Четвертая промышленная революция на данный момент уже оказала влияние на характер образования, которое выражается в изменениях нескольких важных сегментов, влияющих на образовательный процесс, таких как: социальные сети, многофункциональные мобильные устройства и образовательное программное обеспечение, учебные материалы, новые образовательные профили и специальности, непрерывное обучение и новая концепция образовательной политики (Базич, 2017). Традиционная система образования находится на этапе трансформации, так как она готовит молодых людей к работе в структурированной производственной системе, то есть к работе в среде, которая уже давно изменилась (Gutwein, Stanišić & Radović, 2021). Сегодняшние виды деятельности – в основном командные, междисциплинарные и междисциплинарные, соответственно таким должно быть и образование.

В Республике Сербия Законом об основах системы образования (Службени гласник РС, № 88/2017, 27/2018 –

др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. закон и 6/2020), определены восемь ключевых образовательных компетенций: 1) коммуникация на родном языке: способность выражать и интерпретировать концепции, мысли, чувства, факты и мнения в устной или письменной форме; 2) коммуникация на иностранном языке: способность выражать и интерпретировать концепции, мысли, чувства, факты и мнения в устной или письменной форме, включая навыки языкового посредничества путем обобщения, интерпретации, перевода, перефразирования и пр., а также межкультурное понимание; 3) математические, научные и технологические компетенции: основы вычислительного мышления, понимание мира природы, способность применения знаний и технологий необходимых человеку (медицина, транспорт, сообщение и т.д.); 4) цифровая компетенция: уверенное и критическое использование информационных и коммуникационных технологий в процессе работы, отдыха и общения; 5) учение в обучении: способность эффективно управлять собственным процессом учения: планирование, организация времени и информации, умение преодолевать препятствия с целью успеха в учении, использование ранее приобретенных знаний и навыков, применение знаний и навыков в различных ситуациях, индивидуально и/или в группе; 6) социальные и гражданские компетенции: умение эффективно и конструктивно принимать участие в социальных и трудовых активностях, активное применение демократических принципов, особенно в гетерогенных обществах; 7) инициативность и предприимчивость: способность воплощать идеи в жизнь с помощью креативных, инновационных умений и умения брать риск на себя, а также способность планирования и управления проектами; 8) культурная осведомленность и самовыражение: признание важности креативного выражения идей, опыта и эмоций через различные каналы: музыку, литературу, танцы, изобразительное искусство и т.п. Иными словами, образование должно готовить молодых людей к жизни, поощряя: лю-

бознательность, критическое мышление, креативное решение проблем, когнитивную гибкость, командную работу, выражение собственного мнения и эмоций. Новые поколения учащихся требуют гибкие образовательные пути, смещение задач школы, знания, которые не обязательно направлены учителями. Все вышеперечисленные факторы указывают на новые профессиональные вызовы и растущие ожидания, новые роли и обязанности, которые возлагаются на учителей и воспитателей, а следовательно, и на переосмысление их профессий. В данной связи тема о профессиональной компетентности педагогов приобретает еще более весомый характер.

Многочисленные теоретические и эмпирические работы свидетельствуют о том, что непрерывный профессиональный рост и повышение квалификации учителей и воспитателей в значительной степени определяет их профессиональную идентичность (Vangrieken et al., 2017), влияет на школьные достижения учащихся (Gutvajn и Džinović, 2019) и является важным детерминантом качества деятельности школы /дошкольного учреждения, что значительно способствует их эффективности и результативности (Marjanović-Shane, 2012; Krnjaja и Pavlović Breneselović, 2013; Гутвайн, Н. и Корач, 2019; и др.) Кроме того, во многих работах подчеркивается важность роли учителей и воспитателей в образовательных изменениях (Evetts, 2009; Džinović, 2011) и делается акцент на то, что у школы и общества не будет прогресса без компетентных учителей. В данной связи от воспитателей и учителей ожидается открытость к инновациям и осознание значимости непрерывного обучения на протяжении всей жизни.

Говоря о профессиональном развитии учителей и воспитателей, нужно сказать, что оно осуществляется по следующим этапам: 1) формальное первичное образование и 2) непрерывное профессиональное развитие, то есть профессиональный карьерный рост.

Следовательно, оно представляет собой динамичный, непрерывный, продолжающийся всю жизнь процесс,

который включает в себя весь опыт спонтанного обучения, а также сознательно спланированные действия, способствующие повышению качества образовательного процесса, в котором учителя и воспитатели, самостоятельно или коллективно, выступают в роли носителей изменений, пересматривают, возобновляют и укрепляют приверженность этическому аспекту своей работы и благодаря этому создают и развивают свои знания, навыки и позиции, относящиеся к качественному профессиональному мышлению, исследованиям, планированию и практике с детьми/учащимися, коллегами на всех этапах профессиональной жизнедеятельности (Day, 1999). Под учителем/воспитателем понимается рефлексивный практикующий специалист, активный участник изменений (Радулович, 2011), который при креативном и ответственном подходе пересматривает и видоизменяет практику своей собственной работы и всегда готов создавать различные условия в школе / дошкольном учреждении и учебно-воспитательной среде. Профессиональное обучение основано на анализе и пересмотре личных педагогических действий с точки зрения теоретических знаний, а также на «проверке теоретических представлений, посредством практических действий» (там же: 134). В этом контексте теория и практика дополняют и проверяют друг друга, формируются и развиваются, а основная цель этого процесса состоит в изменении действий и совершенствовании как теории, так и практики (там же: 65). В свете вышеизложенного, в процессе рефлексии делается упор на решение проблем, ибо индивид стремится к пониманию обстоятельств, определению характера проблемы и причин, которые привели к определенным ситуациям, анализу личных действий, предвидению последствий, вызванных своими действиями путем постоянного пересмотра теоретических знаний, собственной практики и изменения обстоятельств, в которых она осуществляется (Korać, 2020).

В последние годы появилось немало количество теоретических концепций системного подхода, которые выделяют социальный аспект профессионального развития учителей и воспитателей, концепций, которые на первый план выдвигают *профессиональные учебные сообщества*, основанные на горизонтальном и организационном обучении (Džinović, 2011; Guskey & Yoon, 2009; Korać & Gajić, 2017; Korać, 2020; Pavlović Breneselović и Krnjaja, 2012 и др.). Профессиональное обучение понимается как характеристика организации, которая осваивается в рамках диалога, партнерства, сотрудничества и взаимоподдержки членов команды, взаимообучения, создания общих ценностей и знаний (Korać, 2020). Кроме того, в современных концепциях профессионального развития подчеркивается, что для профессионального роста важны динамические, нелинейные процессы, которые устанавливаются, интегрируются и в которых участники – педагоги (учителя/воспитатели) находятся в постоянном взаимодействии со своим окружением (школами / дошкольными учреждениями, научными сообществами, средой в целом и пр.). Таким образом, *экологическая парадигма* профессионального развития продвигает позицию взаимодействия и взаимозависимости элементов в системе, в которой каждый из элементов развивается через развитие другого элемента, а следовательно самопознание индивида строится на установленных отношениях (Carra, 1991 по: Krnjaja, 2010). С этой точки зрения профессиональное развитие учителей и воспитателей рассматривается не только в индивидуальном измерении, но и в измерении организационного процесса непрерывного обучения внутри и за пределами учебного заведения.

В данной связи налаживание сотрудничества между школой / дошкольным учреждением с научным сообществом является одним из ключевых факторов успешного профессионального развития учителей и воспитателей (Callahan and Martin, 2007; Džinović, Gutvajn & Djević, 2014; Gutvajn, Djević & Džinović, 2015). Это сотрудничество

отвечает требованиям крупных изменений в преподавательской и воспитательской специальностях, начиная с первичного образования вплоть до создания роли, в которой учителя и воспитатели выступают рефлексивными практикующими специалистами. В Сербии семинары для учителей и воспитателей являются единственной формой регулярного сотрудничества между школой / дошкольным учреждением с научным сообществом (Kovač-Cerović, 2006). Помимо семинаров, педагогические институты сотрудничают с дошкольными и школьными учреждениями, направляя своих студентов на практику. Результаты исследований о сотрудничестве школ с научным сообществом показывают, что учителя негативно относятся к сотрудничеству в форме семинаров, поскольку оно в основном сводится к формальному выполнению лицензионных требований и не полностью удовлетворяет потребности учителей касательно практического обучения. (Gutvajn, Djević & Džinović, 2015). Существующее сотрудничество отличается дихотомией и несогласованностью потребностей, оно описывается как формальное, спорадическое, одностороннее и основанное на личной инициативе. Учителя не воспринимают себя ни активными участниками изменений в профессиональном развитии, ни лидерами при сотрудничестве с другими партнерами в образовании. Несмотря на полученные результаты, можно предположить, что сотрудничество школы / дошкольного учреждения с научным сообществом может стать плодотворным ресурсом, который позволит практикам разработать новые рефлексивные подходы в работе с учащимися / детьми, родителями и другими участниками образовательного процесса посредством развития рефлексивных практических навыков (Gutvajn & Pavlović, 2021).

Таким образом, в школах / дошкольных учреждениях индивидуальные и организационные возможности могли бы способствовать созданию новых знаний, а это и есть главная цель сотрудничества учебного заведения с научным сообществом. Благодаря запланированной совмест-

ной деятельности, реализации различных исследовательских проектов и практических исследований с научно-исследовательскими и учебно-воспитательными учреждениями у практиков появится возможность (ре)конструировать собственные знания, исследовать и переосмыслить свою практику, а также изменить и улучшить ее (Когац, 2019). Кроме того, расширение профессиональной сети и диалог между исследователями и персоналом в школах и дошкольных учреждениях обогащают знания (теорию) об учебно-воспитательной практике, а сама исследовательская работа становится более актуальной для практики, что способствует ее продвижению.

Профессиональная компетентность и профессиональные компетенции учителей и воспитателей. Дискурс компетентности учителей и воспитателей подразумевает широкий спектр различных аспектов, и разнообразных проекций, созданных под различными углами наблюдения, представленных в разных ракурсах. Профессиональные компетенции чаще всего определяются как набор навыков, теоретических знаний, взглядов и ценностей, которые должны развиваться в соответствии с требованиями профессиональной роли. На вопрос о том, что составляет их структуру и ее компоненты, можем ответить, что структура представляет собой динамическую комбинацию знаний, навыков, ценностей, которые позволяют индивиду действовать активно и эффективно в определенных ситуациях (Pantić & Wubbels, 2010). С этой точки зрения компетенции представляют собой интеграцию декларативных знаний (*знания о*), процедурных знаний (*знания о том, как*) и условных знаний (*знания о том, когда*) (Rajović и Radulović, 2007). Следовательно, компетентность всегда подразумевает действие, а не достигается путем приобретения совокупности знаний и навыков. Практическая мудрость развивается с помощью рефлексии, рассмотрения практики из различных ракурсов, наблюдения за ситуацией и пересмотра. Причем все перечисленные сегменты рассматриваются в каче-

стве основы для разработки иных и новых практик (Ryan and Grieshaber, 2005).

В документе «Профессиональный стандарт компетенций педагога» («Службени гласник», «Просветни гласник», № 5/11) компетенции учителя определяются как набор необходимых знаний, навыков и ценностей учителей, которые устанавливаются в соответствии с целями и результатами обучения и должны соответствовать профессиональным стандартам и согласованному мнению о том, какое обучение считается успешным. Компетенции подразделяются на: 1) профессиональные; 2) педагогические, психологические и 3) межличностные. По каждой упомянутой категории определяются индивидуальные компетенции учителей в следующих областях: знания, планирование, реализация, оценивание и повышение квалификации.

В документе «Профессиональный стандарт компетенций воспитателя и его профессионального роста» («Службени гласник», «Просветни гласник», № 16/18) компетенции также распределены по трем областям: 1) непосредственная работа с детьми (знания о холистическом характере развития ребенка; знания различных стратегий обучения детей; знания в области различных наук, искусства и культуры как источника содержания в разработке учебно-воспитательных программ; знания об общении и приобщении детей; знания о здоровье и уходе за детьми дошкольного возраста и о социальной защите); 2) развитие взаимодействия и совместное обучение (знания о совместном обучении и сотрудничестве; знания о работе с семьей; знания о сотрудничестве с местным сообществом) и 3) развитие профессиональной практики (знания целей и принципов дошкольного образования, а также функций дошкольных учреждений и программ; знание различных методов планирования и мониторинга, документирования и оценки при разработке программ; умение вести разнообразную работу; знания местоположения дошкольного образования и об-

разования в местном, национальном и международном контексте, понимание социальных и экономических тенденций, влияющих на работу дошкольного учреждения и требования, касающихся профессии воспитателя, умение пользоваться цифровыми технологиями). Каждая область компетентности конкретизируется несколькими компетенциями, которые даны в измерениях знаний, навыков и ценностей. Примечательно, что в упомянутом документе термин *умение* (умение что-то делать) используется вместо термина *навыки*, именно для того, чтобы подчеркнуть разницу между техническим пониманием воспитательской работы как применение отдельных навыков и этической естественной практикой воспитателя, которая, по своей сути, основана на ценностях и рефлексивном пересмотре знаний. Следует учитывать, что *быть компетентным* подразумевает нечто большее, чем обладание простой суммой отдельных компетенций как набором отдельных навыков и знаний о чем-то, что индивиду необходимо для успешного выполнения определенных задач. Компетентный учитель и воспитатель профессиональны в своей работе, что подразумевает автономные и ответственные действия, в соответствии с этическим характером практики учителей и воспитателей, а также сложную, динамичную и обусловленную контекстом образовательную практику.

Многочисленные официальные документы в области образования как за рубежом, так и в нашей стране, определяют сферу цифровой компетенции учителей и воспитателей, давая рекомендации по их профессиональному развитию в этой области (ОЕСД, 2015). Цифровая компетенция является одной из восьми ключевых компетенций, необходимых для жизнедеятельности в обществе, основанном на знаниях (European Commission, 2010). Базовые цифровые компетенции в конечном итоге генерируются в системе образования, а уровень владения цифровыми компетенциями учащихся / детей, среди прочего, зависит от уровня цифровых компетенций учителей и воспитате-

лей. Следовательно, от учителей и воспитателей ожидается, что они должны надлежащим уровнем обладать информационной, компьютерной, цифровой и медийной грамотностью, а также знать современные концепции в тех областях, в которых они преподают, в том числе владеть методами и инструментами, которые предполагают конструктивное использование информационных и коммуникационных технологий (далее ИКТ) для осуществления образовательной деятельности, используя ее при планировании деятельности и разработке необходимых материалов, мониторинге, оценивании и документировании учебно-воспитательного процесса. Цифровая компетенция также включает в себя навыки применения цифровых технологий для обмена информацией с родителями, коллегами, сотрудниками, местным сообществом и другими заинтересованными лицами и учреждениями. В дополнение к вышесказанному следует отметить, что учителя и воспитатели должны пользоваться преимуществами, контролировать недостатки цифровых технологий с целью предотвращения угроз детям, развивая у них навыки полезного и адекватного пользования цифровыми технологиями. Это значит, что успешное повышение квалификации в данной области подразумевает поддержку развитию воспитателей и учителей как исследователей своей собственной практики и, что это обучение проходит в непосредственной повседневной практике при взаимодействии с коллегами, специалистами и исследователями (Breneselović, 2014). В этом смысле успешное применение цифровых компетенций в профессиональном развитии учителей и воспитателей подразумевает возможность использования базовых компьютерных приложений для сбора, обработки и обмена информацией при ее критическом использовании, а также совместную сетевую работу с другими участниками с целью изучения и исследований (Korać, 2018).

3.2. Образовательная политика в области развития цифровых компетенций воспитателей и учителей в Республике Сербия

Министерство образования, науки и технологического развития Республики Сербия в соответствии со *Стратегией развития образования в Сербии до 2020 года*, которая подчеркивает роль новых технологий в улучшении системы образования, а также в соответствии с *Руководством по повышению роли информационных и коммуникационных технологий в образовании* опубликовало *Рамки цифровых компетенций – учитель цифровой эпохи (2017)* и *Рамки цифровых компетенций – учитель цифровой эпохи 2019 (2019)*. Указанные документы были созданы с целью поддержки учителей в процессе внедрения цифрового контента в повседневную практику. В документе *Рамки цифровых компетенций – учитель цифровой эпохи (2017)* перечислены и определены навыки, цели и ожидаемые результаты, которые составляют корпус цифровых компетенций профессии педагога. Документы были созданы группой экспертов по поддержке участия Республики Сербия в Тематической рабочей группе «Цифровое и онлайн-обучение и развитие междисциплинарных компетенций с акцентом на информационные и коммуникационные технологии» в рамках «Открытого метода координации в образовании и обучении», предписанного Европейским Союзом, а разработку данного документа поддержал British Council в рамках проекта «Новые технологии в образовании». Документ *Рамки цифровых компетенций – Учитель цифровой эпохи (2017)* представляет особую ценность для существующих инициатив по реформе в этой области, таких как: постоянные инвестиции в ИТ-инфраструктуру ради долгосрочной экономической эффективности и более справедливого распределения; реформа учебной программы, в которой цифровые компетенции признаны межпредметными компетенциями, причем к развитию компетен-

ций следует подходить целостно, но с акцентом на достижение стандартов, на результаты обучения, изменение учебных школьных программ таким образом, чтобы *информатика* и *вычислительная техника* приобрели статус обязательного предмета; разработка основ для самооценки и оценки цифровой зрелости школы; пилотирование электронного журнала; организация соответствующего обучения сотрудников в сфере образования и пр. Применение предписаний данных *Рамок* способствует педагогическому использованию ИКТ, которое предполагает сбалансированное, продуманное и эффективное применение, с целью поощрения инноваций в обучении и достижения более высокого уровня стандартов образовательной эффективности.

Рамки цифровых компетенций – Учитель цифровой эпохи 2019 (2019), выделяют 24 цифровые компетенции характерные для профессии учителя, которые распределены по 6 областям: 1) *Цифровая среда* – цифровые компетенции, которые являются предпосылкой для использования потенциала цифровых технологий в как можно большей мере, с целью создания успешного гражданского общества; 2) *Цифровые ресурсы* – компетенции, необходимые для ответственного и эффективного использования цифровых ресурсов для нужд преподавания и учения; 3) *Преподавание и учение* – знания и навыки, которые имеют ключевое значение в планировании и создании аутентичной и стимулирующей цифровой среды обучения, которая учитывает разнородность учащихся и способствует их непосредственному взаимодействию; 4) *Оценка и мониторинг успеваемости учащихся* – современные подходы оценивания и мониторинга успеваемости учащихся, способствующие повышению ответственности за самостоятельное обучение, развитию саморегуляции и мониторингу личного развития в контексте непрерывного обучения; 5) *Поддержка учащихся* – относится к принципу равенства в образовании и подчеркивает потенциал цифровых технологий для работы с учениками, которые

нуждаются в дополнительной образовательной поддержке; б) *Профессиональная вовлеченность учителей* – повышение квалификации учителей в онлайн-среде. В документе наглядно сформулированы как общие, так и специальные компетенции. Общие компетенции, поддерживающие специальные, относятся не только к учителям, но и к корпусу цифровых компетенций граждан в целом. Специальные компетенции, относящиеся к профессии учителя направлены, кроме прочего, на использование технологий с целью изменения процесса преподавания и учения и создания образовательных ситуаций, которые были бы невозможны без их применения. В рамках каждой из компетенций было предложено три уровня сложности, которые должны помочь учителям в процессе самооценки.

Касательно поддержки развития цифровых компетенций воспитателей в Республике Сербия до сих пор нет документа, определяющего рамки для развития этих компетенций и концепцию использования цифровых технологий в работе с дошкольниками.

3.3. Обзор релевантных исследований в Республике Сербия в области развития цифровых компетенций учителей и воспитателей

В последние годы в Республике Сербия наблюдается заметный рост исследований, направленных на выявление проблем, с которыми сталкиваются работники образования при внедрении дистанционного обучения. В дальнейшем тексте мы рассмотрим некоторые эмпирические исследования, посвященные дистанционному обучению, цифровым компетенциям и использованию ИКТ при подготовке и реализации образовательной деятельности, а также в практике горизонтального обучения учителей и воспитателей.

Значительное количество исследований указывает на то, что ключевыми проблемами, выявленными учителями и воспитателями, являются: отсутствие необходимых компетенций, отсутствие необходимого компьютерного оборудования, недостаточно четкие и нереалистичные результаты, которые от них ожидаются, непонимание родителей, отсутствие адекватного взаимодействия, командной работы и профессиональной поддержки. (Đorđić, Šimonji Černak и Beljanski, 2021; Maksimović и Dimić, 2016; Zuković, Slijepčević и Stojadinović, 2020 и др.). Исследования авторов Джорджич, Шимони Чернак и Белянски (2021), сосредоточенные на восприятии учителей-предметников и учителей младших классов (n=574) реализованной практики дистанционного обучения во время чрезвычайного положения, вызванного пандемией вируса COVID-19 в 2020/21 учебном году показали, что респонденты приобрели новые цифровые компетенции во время неформального образования, но им потребуется дополнительное обучение в этой области. По их мнению, дистанционное обучение вызывает повышенный уровень стресса, нагрузки, а также снижает вовлеченность учащихся во время занятий. В дополнение к вышесказанному учителя отметили, что размытость ожиданий от реализации дистанционного обучения, которые перед ними ставятся, усложняет их работу еще больше.

Исследование Максимович и Димич (2016) было сосредоточено на исследовании отношения учителей младших классов (N=100) к использованию ИКТ-компетенций в классе с учетом пола, стажа работы и образования. Результаты исследования по признаку пола, трудового стажа и уровня образования у учителей не выявили статистически значимых различий в отношении понимания важности использования ИКТ-компетенций в классе. Учителя одинаково признают важность и необходимость использования ИКТ при подготовке и проведении уроков и считают их важным элементом своего профессионального развития. Полученные данные указывают на необхо-

димось повышения квалификации учителей в этой области, которое является предпосылкой для инноваций и развития навыков, необходимых для применения современных технологий в работе с учащимися.

Приведем результаты исследования Шчепанович, Корац и Лазаревича (2021), целью которого был анализ отношения преподавателей к применению ИКТ в обучении в высших учебных заведениях, а также их потребности в профессиональном развитии в данной области. В исследовании принимали участие 211 преподавателей, работающих в высших учебных заведениях университетов Белграда, Нови-Сада, Крагуеваца, Нови-Пазара и Ниша. Результаты исследования показали, что преподаватели университетов нуждаются в большей поддержке в применении ИКТ в образовательном процессе для того, чтобы они в полной мере могли использовать потенциал инфраструктуры ИКТ, которой оснащены высшие учебные заведения. Большинство опрошенных преподавателей признают необходимость использования ИКТ при обучении в высших учебных заведениях, а также подтверждают наличие предварительных условий для внедрения обучения с использованием ИКТ, когда речь идет о базовом аппаратном и программном обеспечении, но отметили, что специализированные программы, предназначенные для улучшения преподавания не используются в достаточной мере. Кроме того, треть опрошенных преподавателей считает, что в системе высшего образования отсутствуют процедуры измерения качества преподавания, что преподавание не занимает высокую позицию в их деятельности и намного уступает их научно-исследовательской деятельности, соответственно профессиональный рост сотрудников преимущественно осуществляется путем участия в проектах, на проведение которых заранее были выделены средства.

Результаты исследования, проведенные Щепанович, Марьянович и Радишич (2016) также выявляют подобные индикаторы. В их исследовании обсуждаются отправные

точки применения ключевых показателей, необходимых для измерения прогресса цифрового и онлайн-обучения в системе высшего образования, включая показатели, относящиеся к аккредитованным программам дистанционного обучения. В статье представлен обзор потенциальных источников информации и данных, которые могут помочь сформулировать список показателей в этой области. Результаты исследования показывают, что процент аккредитованных программ дистанционного обучения в вузах и количество студентов, учащихся по данным программам поражающе небольшое (1,85% и 1,28%), хотя результаты анализа свидетельствуют о значительном увеличении количества программ дистанционного обучения с 2013 года.

В центре наших исследований также оказались проблемы современной практики горизонтального обучения учителей и воспитателей с применением ИКТ. Результаты качественного исследования Корач (2018), целью которого было выявление, как учителя и воспитатели оценивают вклад ИКТ в развитие своих профессиональных компетенций, показали, что все опрошенные учителя и воспитатели (N=30) считают использование ИКТ целесообразным и, что оно может способствовать горизонтальному процессу обучения как внутри дошкольных учреждений / школ, так и между ними. Кроме того, все респонденты используют ИКТ для горизонтального обучения со своими коллегами как внутри, так и за пределами учреждения (чаще всего это программы социальных сетей и обмена информацией). В качестве наибольших профессиональных преимуществ, когда речь идет об использовании ИКТ в развитии своих профессиональных компетенций, педагоги выделяют возможность обсуждения с коллегами и обмена мнениями по различным вопросам из практики. Некоторые респонденты указали на то, что горизонтальное обучение в интерактивном контенте при консультационной поддержке модераторов дает больше возможностей учиться в своем собственном темпе тогда, когда это больше всего подходит пользователям,

а также позволяет им анализировать, высказывать свое мнение о темах и проблемах касательно педагогической практики, обмениваться мнениями с коллегами, находящимися вне учебного заведения. Однако прямой контакт с коллегами, по мнению более половины опрошенных воспитателей и учителей, способствует созданию более тесных отношений и снижает вероятность неправильного толкования информации. Особая трудность, которую выделяют все участники исследования, заключается в недостаточной подготовке к применению всех инструментов ИКТ, а также в доступности к информационной инфраструктуре в школах и дошкольных учреждениях. В связи с этим более половины респондентов подтверждают, что им нужна профессиональная поддержка в применении ИКТ для того, чтобы полностью использовать потенциал существующей ИТ-инфраструктуры в учреждениях.

Результаты другого исследования (Когаć, 2020) показали, что среди прочего, учителя-предметники (n=110) и учителя младших классов (n=110) значительно чаще участвуют в онлайн-тренингах по сравнению с воспитателями (n=110). Полученные результаты можно сопоставить с результатами исследования, которые показывают, что большинство учителей замечают, что за последние пять лет спектр предложений по программам профессионального развития, представляющих общественный интерес и утвержденных министерством, намного увеличился, особенно если учесть тот факт, что в 2015/16 учебном году в обязательные предметы в рамках системы среднего образования Республики Сербия были включены такие предметы, как информатика и вычислительная техника, вследствие чего систематически больше внимания стало уделяться поддержке учителям в развитии информационной грамотности, а также лучшему оснащению школ компьютерным оборудованием. С другой стороны, воспитатели считают, что, хотя в предложении каталога имеется большое количество программ по повышению квалификации в этой области, однако недостаточно тех, чье

финансирование обеспечивается из бюджета компетентного министерства. Кроме того, воспитатели считают, что у них нет технических условий для применения приобретенных знаний в рамках программ повышения квалификации. Все вышеизложенное подтверждает вывод о необходимости более интенсивной системной поддержки в укреплении ресурсов ИКТ в сфере дошкольного образования в контексте укрепления цифровых компетенций воспитателей и улучшения ИТ-инфраструктуры в дошкольных учреждениях (там же).

Результаты этих исследований недвусмысленно указывают на то, что учителя и воспитатели признают потенциал ИКТ для обсуждения и обмена информацией с коллегами, социального диалога, в ходе которого участники совместно делают выводы и развивают новые знания. Использование цифровых технологий не только расширяет возможности взаимодействия внутри коллектива образовательного учреждения, но и открывает новые формы сотрудничества между физически удаленными участниками учебного процесса. Результаты исследования указывают на потребность в непрерывном профессиональном развитии воспитателей и учителей в данной области, посредством аккредитованных программ профессионального развития и горизонтального обмена практикующих специалистов, а также создания горизонтальных тренингов для различных команд, сформированных на уровне школы / дошкольного учреждения.

Кроме того, выявлена необходимость в дальнейшей системной поддержке в укреплении ИКТ-ресурсов в школах, дошкольных и высших учебных заведениях, в первую очередь ИТ-инфраструктуры, постоянной технической поддержки для использования данных ресурсов, а также в создании официального портала, предлагающего соответствующую информацию сотрудникам в сфере образования и возможности их системного виртуального объединения (Корач, 2018, 2020).

Стремительные социальные и образовательные изменения отражаются на восприятии роли воспитателей и учителей в образовательном процессе. От воспитателей и учителей ожидается, что они должны быть открытыми к инновациям и саморазвитию, а также осознавать важность непрерывного обучения на протяжении всей жизни. Точнее, от них ожидается быстрое и эффективное приспособление к изменениям и постоянное совершенствование своих знаний и навыков. Учитывая, что от воспитателей и учителей ожидается активное участие в инновациях, то есть во внедрении новых программ и технологий, методов и приемов взаимодействия с учениками/дошкольниками, необходимо систематически работать над повышением их квалификации, опыта и мастерства в работе. Инвестиции в образование воспитателей и учителей, а также в дополнительное оборудование и инфраструктуру, на которых основывается цифровая среда образовательных учреждений, безусловно, представляют собой долгосрочную стратегию. Считаем, что развитие профессиональных компетенций воспитателей и учителей является одним из важнейших условий для проведения реформы образования в Республике Сербия. Поскольку компетенции – это динамическое явление, которое зависит от индивидуальных, социальных и материальных условий, то необходимо постоянно пересматривать необходимые компетенции для жизнедеятельности в XXI веке. Важно подчеркнуть, что помимо необходимых знаний и навыков для выполнения конкретной работы, развитые компетенции включают в себя и ценностный компонент, соответствующее нравственное поведение индивида в узком и широком социальном контексте. В настоящее время необходимо на индивидуальном уровне развивать навыки информационной грамотности, которые тесно связаны с коммуникативными компетенциями, компетенциями командной работы и взаимодействия, креативным и критическим мышлением, решением проблем, сетевым объединением, а также компетенциями непрерывного про-

фессионального обучения на протяжении всей жизни. Более чем очевидно, что использование цифровых технологий в образовательной системе начинает занимать центральное место как в учебном процессе, так и в процессе повышения квалификации воспитателей и учителей. Электронное обучение как форма повышения квалификации работников образования представляет собой революционный поворот в системе образования. Естественно, развитие и сохранение эффективного онлайн-обучения является серьезным вызовом в эпоху технического прогресса (Ramprai & Sopeerak, 2010). Результаты многочисленных исследований, проведенных в Республике Сербия, а также текущая ситуация, вызванная пандемией Covid 19, которая ускорила процесс использования ИКТ, указывают на необходимость дальнейшего развития и укрепления цифровых компетенций воспитателей и учителей. Поддержка воспитателей и учителей в данной области может быть осуществлена с помощью аккредитованных программ повышения квалификации и горизонтального обмена опытом между практикующими специалистами, а также с помощью проведения горизонтального обучения для различных команд, сформированных на уровне школ / дошкольных учреждений.

Стратегией развития образования и воспитания в Республике Сербия до 2030 года (2021 год) предусматривается дальнейшее развитие гибких путей приобретения первичного образования учителей и воспитателей посредством интегрированного междисциплинарного обучения, программ непрерывного обучения / краткосрочных циклов, последипломных педагогических образовательных программ. Ожидается, что программы первичного образования учителей и воспитателей будут соответствовать требованиям образования XXI века, опираясь на научные знания в области психологии, педагогики и методологии, современные тенденции в образовательной политике и педагогической практике. Целью программы первичного педагогического образования для учителей

и воспитателей является формирование их профессиональной идентичности как рефлексивных практикующих специалистов, которые при взаимодействии с другими участниками образовательной системы будут анализировать и исследовать свою собственную практику и соответствующим образом ее развивать. Если мы хотим, чтобы учителя и воспитатели были профессионально компетентными в эпоху цифровизации, необходимо создать такие условия, при которых их первичное образование и профессиональное развитие будет основываться на междисциплинарности и исследовательском подходе к обучению. Иными словами, их профессиональное развитие должно быть направлено к расширению возможностей осуществления практических исследований, организованных с помощью таких форм, как: партнерство, сотрудничество, совместные действия, долгосрочный и непрерывный процесс обучения и совершенствование компетенций (Kogać, 2019). В связи с этим необходимо создать интегративную основу, которая бы предоставила необходимые системные возможности для развития компетенций учителей и воспитателей в рамках взаимодействия научных учреждений с высшими и средними учебными заведениями, и дошкольными образовательными учреждениями.

Перевод с сербского языка К.К. Авагян.

Литература

1. Гутвайн, Н. и Корач, И. (2019). Актуальная практика профессионального развития воспитателей: вызовы и перспективы /под ред. С.И. Кудинова, О.Б. Михайловой. *Личность в современном обществе: образование, развитие, самореализация: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, профессора А.И. Крупнова.* Москва: Российский университет дружбы народов, 25–33.
2. Корач, И. (2019). Действенные исследования в функции профессионального развития воспитателей и совершенствования деятельности

- сти дошкольного учреждения/под ред. С.И. Кудинова, О.Б. Михайловой. *Личность в современном обществе: образование, развитие, самореализация: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, профессора А.И. Крупнова*. Москва: Российский университет дружбы народов, 33–40.
3. Bazić, J.R. (2017). Trends in societal and educational changes generated by the fourth industrial revolution. *Sociological Review*, 51(4), 526–546.
 4. Callahan, J.L. & Martin, D. (2007). The spectrum of school–university partnerships: A typology of organizational learning systems. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, No. 2, 136–145.
 5. Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Farmer Press.
 6. Đorđić, D., Šimonji Černak, R. i Beljanski, M. (2021). Izazovi za novu ulogu nove kompetencije nastavnika: izazovi u nastavi na daljinu, DHS, 3 (16), 481–504. DOI 10.51558/2490-3647.2021.6.3.481
 7. Džinović, V. (2011). Profesionalno učenje kao iskustveni, socijalni i imaginacioni događaj. U: Vonta, T. i Ševkušić, S. (ured.). *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*. Ljubljana: Pedagoški institut. 71–86.
 8. Džinović, V., Gutvajn, N. and Djević, R. (2014). The Challenges of School Practitioners' Expectations of School-University and School-Institute Cooperation, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 46, No. 2, p. 486–508.
 9. Evetts, J. (2009). The management of professionalism: a contemporary paradox. In: Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall I. & A. Cribb (ed.). *Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward*. New York: Routledge. 18–30.
 10. Guskey, T. R. & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Training? *Phi Delta Kappan*, 90 (7), 495–500.
 11. Gutvajn, N., Đević, R., Džinović, V. (2015). Izazovi profesionalnog razvoja nastavnika i stručnih saradnika: saradnja škole i naučne zajednice (Challenges of professional development of teachers and school counselors: school-university partnership), u: S. Ševkušić, J. Radišić i D. Malinić (ur.), *Zbornik radova sa XVIII Međunarodne naučne konferencije Pedagoška istraživanja i školska praksa – Izazovi i dileme profesionalnog razvoja nastavnika i lidera u obrazovanju* (str. 122–125; 282–285). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja; Segedin: Hungarian-Netherlands School of Educational Management, University of Szeged; Juvaskyla: Institute of Educational Leadership, Univeristy of Jyväskylä.

12. Gutvajn, N. i Džinović, V. (2019). *Identitet neuspešnog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
13. Gutvajn, N. and Pavlović, J. (2021). How to integrate coaching into teacher training programs, in: N. Gutvajn, J. Stanišić and V. Radović (Ed.), *Problems and Perspectives of Contemporary Education* (p. 159–172). Belgrade: Institute for Educational Research; Moscow: Faculty of Philology, Peoples` Friendship University of Russia; Belgrade: Faculty of Teacher Education.
14. Gutvajn, N., Stanišić, J. and Radović, V. (2021) (Eds.). *Problems and Perspectives of Contemporary Education*. Belgrade: Institute for Educational Research; Moscow: Faculty of Philology, Peoples` Friendship University of Russia; Belgrade: Faculty of Teacher Education.
15. European Commission (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission*. Brussels, BE: European Commission.
16. Korać, I. & Gajić, O. (2017). Art Teachers' Competencies in the Context of their Involvement in School Work and Proactive Role in the Society. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 297-313. doi:<https://doi.org/q0.2298/ZIP11702297K>
17. Korać, I. (2018). Educational Information Tehnologies and Horizontal Learning of Nursery and School Teachers. In: Hilčenko, S. (ed.). *International Interdisciplinary Scientific Conference ICT Educating and Schooling Schildren Sports and Medicine, Collected Papers*, Subotica: College of Vocational Studies for Preschool Teachers and Sports Trainers. 142–148.
18. Korać, I (2020). *Horizontalno učenje u funkciji podsticanja profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
19. Kovač-Cerović, T. (2006) National report – Serbia. In: Zgaga, P. (ed.) *Theprospects of teacher education in South-East Europe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, p. 487–526.
20. Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1. Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
21. Krnjaja, Ž. (2010). Proces profesionalnog razvoja iz ekološke paradigme. *Andragoške studije*, 2, 149–167.
22. Maksimović, J. i Dimić, N. (2016). Digital technology and teacher's competences for its application in the classroom. *Research in Pedagogy*, 6 (2), 59–71.
23. Marjanović-Shane, A. (2012). Ka novoj paradigmi obrazovanja: uvodna razmatranja. U: Sefer, J. i Ševkušić, S. (ured.). *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo kao društvene vrednosti u savremenom obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 21–34.

24. OECD (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Paris: OECD Publishing.
25. *Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba* (2017). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i British Council. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/Okvir-digitalnih-kompetencija-Final-1.pdf>.
26. *Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba 2019* (2019). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanje, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanje. https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf
27. Pantić, N. & T. Wubbels (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, 694–703.
28. Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača u profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja, *Andragoške studije*, 1, 145–161.
29. Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije vaspitača za korišćenje IKT u predškolskom programu: više od veštine, 5. konferencija sa međunarodnim učešćem Tehnika i informatika u obrazovanju. Čačak: FTN.
30. Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 5/11.
31. Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
32. Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56 (4), 413–435.
33. Rampai, N. & Sopeerak, S. (2011). The Development Model of Knowledge Management via Web-Based Learning to Enhance Pre-Service Teacher's Competency, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol 10, No 3, p. 249–259. Preuzeto 27. avgusta 2021. godine sa stranice <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944988.pdf>
34. Ryan, S., Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to post-modern practices in early childhood teacher education, *Journal of Teacher Education*, 56 (1), 34–45.
35. Standardi kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja, *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 16/18.
36. *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021). Vlada Republike Srbije, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
37. Šćepanović D., Marjanović U. & Radišić J. (2016). Digitalno i onlajn učenje u Srbiji: visoko obrazovanje, (Digital and Online Learning in

- Srbija: Higher Education). U: Katić, V. (ur): *Zbornik radova XXII skupa Trendovi razvoja Nove tehnologije u nastavi* (84–87). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
38. Šćepanović, D., Korać, I. & Lazarević, B. (2021). The Readiness of Teachers for Implementing Information and Communication Technology in Serbian Higher Education Institutions. *Jornal for Social Science*, 45 (1), 19–32.
 39. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon i 6/2020.
 40. Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, (61), 47–59.
 41. Zuković, S., Slijepčević, S. i Stojadinović, D. (2020). Zadovoljstvo učenika nastavom na daljinu i roditeljska uključenost. U: Siniša Lakić (ur.), *Zbornik rezimea Banjalučki novembarski susreti 2020*, Banja Luka: Filozofski fakultet u Banja Luci, 93–94.

Научное издание

Кудинов Сергей Иванович
Кудинов Станислав Сергеевич
Михайлова Ольга Борисовна
Гутвайн Николетта
Корач Исидора
Стошич Лазар
Хо Во Кье Ти

**ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ,
РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ
ЦИФРОВИЗАЦИИ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Е.В. Попова*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 05.08.2022. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 10,70. Тираж 500 экз. Заказ 1491.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3
Тел.: 8 (495) 955-08-74. E-mail: publishing@rudn.ru