

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ ІКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ДОСВІД ФРАНЦІЇ

THE USAGE OF MODERN MEANS OF ICT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: EXPERIENCE OF FRANCE

У статті розглянуто особливості впровадження сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і можливі зв'язки між ІКТ та суб'єкт-суб'єктними відносинами в процесі розвитку професійних компетентностей майбутніх вчителів в університетах Франції. В праці висвітлюється питання методів та засобів використання ІКТ у навчальному процесі у французьких вищих навчальних закладах, роль таких основних факторів, пов'язаних з суб'єкт-суб'єктними відносинами, як влада, авторитет, асиметрія або розподіл ролей, умови взаємодії і транзакції між партнерами у використанні та оновленні ІКТ. Застосування сучасних засобів ІКТ в навчальний процес дуже по-різному впливає на підготовку вчителів та розвиток педагогічної майстерності зокрема. В роботі детально проаналізовано результати досліджень французьких вчених щодо місця ІКТ в університетській педагогічній практиці та їх впливу на відносини між викладачами та студентами.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, вища освіта Франції, суб'єкт-суб'єктні відносини, розвиток компетентностей, підготовка вчителів, педагогічна майстерність, французький досвід.*

The article studies the peculiarities of the introduction of modern means of information and communication technologies (ICT) and the possible links between ICT and educational relationship in the process of development of professional competences of future teachers in the universities of France. The issue of methods and means of using ICTs in the educational process in French higher educational institutions, the role of such key factors related to the subject-subject relations as power, authority, asymmetry or distribution of roles, conditions of interaction and transaction between the partners are covered in the use and updating of ICT.

The purpose of the study is to generalize the introduction of modern ICT tools at the universities of France in the context of the professional development of future teachers, to identify and analyze the factors of the possible impact of ICT on subject-subject relations at the university.

The thesis analyzes the results of the researches of French scientists concerning the place of ICT in university pedagogical practice and their influence on the relations between teachers and students, namely: the interaction of teachers and students in the use of ICT, the implementation of ICT and their impact on the educational relationship, differences between teachers and students, temporal subject-subject relations.

The application of modern means of ICT in the educational process influences very differently on the teacher training and the development of pedagogical skills in particular, and is conditioned by the tendency to individualize student learning, disclosing the individual potential of each student, improving the quality of teaching materials, increasing the volume of independent work, providing quality educational information in a convenient time for a student anywhere.

The prospect of further research is seen in the improvement of knowledge about the manifestation of the mechanisms of occurrence of relational models with the introduction of

modern ICT tools, which is one of the aspects of the development of professional competences in the process of training future teachers.

Key words: information and communication technologies, higher education of France, subject-subject relations, development of competences, teacher training, pedagogical skills, French experience.

Постановка проблеми. В процесі розвитку педагогічної майстерності майбутніх вчителів, доцільним є урахування відносин між викладачами і студентами. Університет, як і будь-який інший елемент суспільства, не unikнув появи інформаційно-комунікаційних технологій, надалі – ІКТ. Вивчення суб'єкт-суб'єктних відносин у вищих навчальних закладах сьогодні вимагає дослідження впровадження ІКТ як нового фактора впливу на взаємодію між учасниками педагогічного процесу.

Упровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес обумовлюється тенденцією до індивідуалізації навчання студентів, розкриття особистісного потенціалу кожного студента, підвищення якості навчально-методичних матеріалів, зростання обсягу самостійної роботи, забезпечення якісною навчальною інформацією в зручний для студента час у будь-якому місці. Широке використання інформаційних і комп'ютерних технологій впливають на взаємодію викладач-студент, а разом з тим на підготовку майбутніх вчителів.

Доцільним є вивчення французького досвіду, враховуючи високий потенціал, широке застосування технологій та глибокий ряд перетворень в процесі фомування інформаційного середовища Франції, що зумовлює актуальність роботи.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей впровадження сучасних засобів ІКТ в університетах Франції в контексті професійного розвитку майбутніх вчителів, виявленні та аналізі факторів можливого впливу ІКТ на суб'єкт-суб'єктні відносини в університеті.

Аналіз попередніх досліджень. У вітчизняній науці провідне місце в розробці проблеми інформатизації технологій навчання на сучасному етапі займають роботи, присвячені аналізу дидактичних можливостей комп'ютерів, їх програмного забезпечення. Сучасне розуміння педагогічної технології, розкрите в роботах В. Бикова, Ю. Жук, М. Кононова, О. Пометун, В.Стрельнікова та інших, дає можливість говорити про педагогічну технологію як про цілісну систему компонентів, до якої входять задачі, мета, зміст, процес навчання і т. ін. У своїх працях І. Зазюн та О. Пехота розглядають психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі. Дослідженням проблем пов'язаних з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в галузі освіти, присвячені праці таких українських учених, як В. Глушков, Г. Атанов, Г. Балл, М. Глибовець, В. Гриценко, О. Довгялло, М. Жалдак, М. Згуровський, С. Кудрявцев, А. Манако, Г. Маклаков, Є. Машбіць, Н. Морзе, Н. Панкратова, С. Раков, І. Сергієнко, К. Синиця, О. Співаковський, В. Широков, М. Львов, Л. Петухова, О. Спирін, А. Гуржій та багато інших. Впровадження комп'ютерних засобів у навчальний процес поширило теорію і методику освіти шляхом застосування в навчальному процесі нових різноманітних дидактичних засобів. Питання новітніх технологій суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи розглянуто О. Гончар [1, с. 40–44]. Однак, вплив ІКТ на співпрацю викладачів та студентів у вищих навчальних засобах західних розвинених країн вітчизняними науковцями розкрито поверхнево.

Дослідження іноземних вчених даної галузі іноді викликають існування критичної мети, відчуття невизначеності та занепокоєння щодо використання ІКТ, іноді пов'язаних з відсутністю навичок або ідеологічної опозиції. Страх перед плагіатом (доступ до роботи студентів у попередніх сесіях) та невдачі у спілкуванні також висвітлюються канадськими вченими К. Рабі, Т. Карсенті, Г. Мьоньє, С. Вільньов. Бен Абід-Зарук, вивчаючи вплив когнітивних і емоційних упереджень на рішення індивідів, підкреслює страх, який деякі викладачі відчувають щодо використання ІКТ, використання якого, ймовірно, перевизначить “всю місію викладача”. У цьому ж напрямку М. Кадурі, А.Буамрі, Т. Азімані підкреслюють страх марокканських науковців щодо втрати професійної ідентичності після використання ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний процес та використання ІКТ в університеті. Більше 25 років тому ІКТ стали одними з рушійних сил суб'єкт-суб'єктних змін в університеті. У Франції, як показують Г.-Л.Барбот і Л.Массу, цей винахід має багато нюансів, а педагогічні концепції розвиваються повільно, незважаючи на політику стимулювання [5]. Поява ІКТ у сфері університетської освіти відбувається в той час, коли педагогічна практика викладачів є предметом важливого критичного мислення в різних країнах. Впровадження ІКТ в навчальний процес університету дуже по-різному впливає на підготовку вчителів. Робота з ІКТ іноді зводиться до забезпечення доступу до ресурсів (інформації, засобів масової інформації, програмного забезпечення) та інформації про курс (матеріали курсу, освітню програму, оголошення тощо). Проте, використання ІКТ може включати в себе дизайн, педагогічні практики та способи взаємодії. Таким чином, ІКТ стають важливим гравцем у освітньому середовищі і пропонують викладачам можливість контролювати студентів онлайн, організовувати спільну роботу, інтерактивні вправи або групове робоче середовище, представляти форуми, обговорення та особисті зустрічі, щоб запропонувати самооцінку (електронний портфель). Нарешті, мобілізація ІКТ може досягти оптимального рівня з різними типами дистанційної освіти, чия діяльність викладання та навчання розділена в часі та просторі. Фізична відсутність викладача дистанційної освіти вводить парадигму дихотомії присутності проти відсутності, яка безпосередньо впливає на суб'єкт-суб'єктні відносини.

Широке впровадження ІКТ в контексті підготовки вчителів має тенденцію до збільшення різноманітності педагогічних засобів в університетах Франції. Мінімальне використання та високо “технологічний” пристрій дистанційного навчання на суб'єкт-суб'єктні відносини впливають неоднаково. Г.-Л. Барбот та Л. Массу [5] ставлять під питання можливі зміни парадигми (викладання або навчання) і зрушення щодо знань (контент-продукт або конструювання знання-процесу). Лінія теоретичного мислення, яка зосереджується на зв'язку між ІКТ і парадигмою навчання, має тенденцію до розвитку. С. Геер і А. Аккарі вважають, що педагоги перетворюють своє викладання на більше, ніж на інтеграцію ІКТ у традиційне навчання.[13]. Г.-Л. Барон пропонує історичне читання, призначене для висвітлення проблем, а також плутанини цього важливого переходу від навчального дизайну (моделі навчання) до навчального дизайну (моделі навчання) [5]. Для Ф. Лароза, В. Гренона і С. Лафранса дослідження з інтеграції ІКТ у вищу педагогічну освіту визначають дві основні тенденції: перша, орієнтована на соціоконструктивістську епістемологію, аналізує цю інтеграцію як життєво важливу та сприятливу для модифікації практики викладання; друга, нео-поведінкова і прагматична, розглядає ІКТ як прості інструменти, сумісні з традиційною освітою

[17]. Робота Т. Кошмана [15] про принципи комп'ютерної підтримки спільного навчання (CSCL), яка базується на ідеї взаємодіяльності у спільноті студентів, які представляють "зону співпраці". Обмін науковими інтересами та цілями навчання дає сенс обмінам у різних інформаційних, аргументативних, соціально-емоційних регістрах у кожній "спільноті студентів". На думку С. Храстинського, існування активних відносин між студентами та викладачами через цифрове середовище відображає прагнення до навчання, яке не обмежується письмовим чи усним спілкуванням [14].

Взаємодія викладача / студента та використання ІКТ. У контексті ІКТ поняття інтерактивності можна розглядати у двох його вимірах: функціональному (пов'язаному з відносинами людина-машина) та реляційному (пов'язаному з співвідношенням людсько-фізичне середовище) вважає М.Лебрєн [18]. Для автора ці дві категорії перетинаються з різними режимами взаємодії, що присутні в освітньому процесі: реактивна / проактивна і взаємна / міжособистісна. ІКТ можуть погіршити відносини між викладачем та студентами, якщо їх використання реалізується в рамках традиційної педагогіки (тимчасова жорсткість, відсутність форм нагляду, неврахування кількості студентів, директивна позиція та передача матеріалу викладача).

Університетська освіта Франції, що включає ІКТ для професійного розвитку майбутніх вчителів, передбачає, як і будь-який інший освітній процес, педагогічний контракт, який визначає ролі і повноваження кожного партнера та їх взаємне зобов'язання. У своєму опитуванні, Ф. Док, М. Лебрєн, та Д. Смітц намагаються показати зв'язок між використанням ІКТ та еволюцією інтерактивної практики викладання [9]. Посилаючись на ІКТ, А. Жезегу розповідає про здатність розвивати соціальні взаємодії і створювати "віддалену присутність" або "телеприсутність" для сприяння навчанню [16]. Обміни більше не є ефемерними і мають тенденцію до оновлення послідовних етапів обговорення, що дає час для розвитку думки.

Взаємодія викладачів та студентів в ході використання ІКТ. Декілька досліджень, у тому числі проведених у Франції та Бельгії, Ф. Док, М. Лебрєн, та Д. Смітц, забезпечують краще розуміння типів технологічного використання у контексті вищої педагогічної освіти. Автори підкреслюють високе задоволення викладачів та студентів різними послугами, які надає платформа iCampus. Загалом, найбільш популярними є функції, які мобілізують "інформаційний" вимір і навчальні ресурси, за ними йдуть дискусійні форуми (70%), групові робочі області (64%), інтерактивні тренінги (58%). Згідно опитування, 41% викладачів наголошують на підтримці спілкування поза межами університету, тоді як тільки 12% студентів застосовують це впровадження серед своїх 4 основних видів використання ІКТ [9]. Для викладача надсилання декількох повідомлень на форумі шляхом відповіді на запитання студента є важливим завданням і допомагає підтримувати співпрацю за межами занять групи. Д. Перейя вважає, що у випадку дистанційної освіти студенти найчастіше є технофілами та відносно експертами, розвиваючи автономію та самостійне спрямування свого навчання, ставлячи себе у центр навчального процесу [21]. У контексті тільки Франції, М.-Ж. Греммо і К.Кельнер підкреслюють, що ІКТ змінили відносини викладачів і студентів (швидше і ефективніше) [11, с. 44]. Їх дослідження виявило, що студенти дуже чутливі до того, як викладач використовує технології, оскільки вони вважають, що педагогічна цінність ІКТ є суттєвою для їхнього навчання та інтеграції. Краще спілкування і можливість отримання певної інформації за межами тимчасової організації курсу дуже цінується студентами.

Незважаючи на позитивну еволюцію, бачення ІКТ як простих засобів передачі інформації, здається, залишається домінуючим у французькому освітньому просторі. Наприклад, опитування 2011 року викладачів п'яти університетів Франції показує, що “цифрові технології, в першу чергу, інтегровані для покращення стандартної практики вищої освіти (майстерні практики)” [4, с. 18]. К. Дегаш та Е. Ніссен також відзначають, що “у французьких цифрових кампусах часто виробництво та надання цифрових ресурсів мають пріоритет над педагогічним супроводом та спілкуванням” [8, с. 80]. Інше якісне обстеження свідчить про низький рівень використання ІКТ серед персоналу вищої освіти [17]. Згідно Г. Ферона, в університетських інститутах педагогічної освіти (IUFM, з 2013 року – ESPÉ, Вищі школи викладання та виховання), певні способи втручання в навчальних процес перешкоджають прихильності суб'єктів (низька присутність, занадто довга затримка або коротка реакція, відсутність емпатії), в той час як інші стимулюють її (регулярна участь, негайне реагування, надання консультацій та ресурсів, емпатія, емоційна підтримка) [10].

Технологічні мутації безпосередньо змінюють моделі мислення і дії, глибоко вкорінені в історію, структуру і культуру установи та її суб'єктів. Ж.Баск стверджує, що “страх ймовірного відчуття бачення викладача, розглядається тут як головний, якщо не єдиний, передавач знань, замінений ІКТ” [7, с. 30]. Деякі автори ставлять своє критичне бачення в більш широкий суспільний контекст щодо зростаючого розриву між викладачем як представником легітимної культури та студентом, для якого нові (технологічні) засоби масової інформації стали культурними посиланнями.

Впровадження ІКТ та їх вплив на суб'єкт-суб'єктні відносини. Використання ІКТ не тільки стосується технічних питань, але й передбачає зміну контексту та навчальних взаємодій в розвитку педагогічної майстерності. Відносини людини-людини в освітньому трикутнику трансформуються технологічним посередництвом, що накладає нову педагогічну геометрію.

Ця зміна контексту не може бути досягнута без напруженості і конфліктів, або без урахування певних норм та традицій університету і культури освітніх партнерів. Конститутивні елементи суб'єкт-суб'єктних відносин, такі як відношення до знань, авторитету і асиметрії, статус кожного партнера, модальності взаємодії, ставлення до іншого, ставляться під сумнів і, ймовірно, трансформуються. З цієї точки зору, соціологія повинна допомогти краще зрозуміти сприйняття кожного партнера і фактичні та символічні зміни у взаємодії в технологічному контексті.

Як вищезазначено, широта та впровадження або, навпаки, зниження та скорочення використання ІКТ в підготовці вчителів залежать, перш за все, від педагогічної концепції і здатності партнерів зрозуміти нову реалізацію освітньої моделі, взаємодіяти. Відповідне використання ІКТ в університетських курсах французьких навчальних програм, ймовірно, підштовхне викладачів до прийняття нових педагогічних позицій, щоб змінити їхню концепцію навчання, викладання та відносини зі студентами. С. Алава стверджує, що прийняття викладачем технологічного посередництва може призвести до того, що він перегляне частку ініціативи студентів у відношенні до викладання та навчання [2]. Для А. Жезегу найважливішою зміною в технологічному освітньому середовищі є більша автономія студентів через свободу вибору, запропоновану їм. Автор посилається на чотирнадцять типів свободи, згрупованих у три категорії компонентів: просторово-часову, педагогічну та комунікаційну. Суб'єкт-суб'єктні відносини багато в чому

пов'язані з цими “свободами”, які сприяють розширенню можливостей студента і розвитку менш асиметричного посередництва людини [16].

Розбіжності між викладачами та студентами. Попередні дослідження підготовки вчителів Франції показують, що відносини між викладачами та студентами університету часто не є надто успішними через власне ставлення до знань, покоління, авторитету, самостійності. Використання ІКТ, ймовірно, змінить, позитивно чи негативно, певні непорозуміння між освітніми партнерами в університеті.

Перше зрушення, яке може бути спровокованим ІКТ, стосується ставлення до знань. Роль ІКТ, здається, виходить за межі “навчального середовища”, оскільки існує функція когнітивного інструменту та інструменту посередництва між педагогічними суб'єктами, даними та ідеями. У домінуючій педагогічній моделі головну роль відіграє викладач, який, як джерело знань, ініціює діяльність у межах курсу і організовує їх, очікуючи на сприйнятливий ставлення студента. Ця педагогіка не часто сприяє індивідуалізації навчання студентів. ІКТ може допомогти у підготовці молодих людей до статусу вчителя, який визнає їх більш інтелектуально відповідальними, сприяючи розвитку ініціатив та вибору заходів, що дозволяють досліджувати та привласнювати галузь знань. Нова модель обміну знаннями, яка характеризується більшою автономією студента, прагне сприяти самоосвіті або самопідготовці, а також зменшити відстань, що нав'язується традиційною та магістерською педагогікою в університеті. Розширення самостійності студента та контроль за його / її навчанням може сприяти сталому і переносимому характеру його / її освіти і розвитку навичок кращого пошуку інформації, у письмовому та усному спілкуванні в команді. І навпаки, – це завоювання свободи, сформованої ІКТ, може, для деяких, бути джерелом занепокоєння, яке може перешкодити їм на шляху до більшої відповідальності та самостійності. Прийняття відповідальності і розвиток автономії не обов'язково стимулюють суб'єкта, вони також можуть перешкоджати.

Інший розрив, який може бути спровокованим ІКТ в установі з сильною освітньою традицією, спостерігається на культурному рівні покоління. Молодих студентів приваблює технологічна культура, близька до їхнього світогляду та смаків, і вона конкурує з тією, що цінується системою освіти. “Законна” культура посередництва між поколіннями, яка була унікальною, частково втратила свій авторитет і своє очевидне місце. Близькість до технологічної культури може зменшити або погіршити ці стосунки, спричинити реальний, символічний або уявний розрив і взяти участь у еволюції суб'єкт-суб'єктних відносин, описаних М. Мідом [20]. Автор подумав про культурну модель суб'єкт-суб'єктних відносин, яка дозволяє здійснювати фундаментальні стосунки між поколіннями, тобто обмінні відносини, закріплені в спільному досвіді суспільного творення, а не відтворення порядку, створеного раніше.

Третя відмінність пов'язана зі статусом кожного навчального суб'єкта і способами їх взаємодії. Використання ІКТ безпосередньо впливає на освітній авторитет в університеті та сприйняття педагогічними партнерами взаємовідносин, накладаючи переосмислення освітньої асиметрії та позицію викладача в рамках моделі, створеної новим типом інтеракції. Це нові форми комунікації, засновані на розподілі ролей і очікуваннях відповідно до технологічного посередництва. Нове становлення авторитету в суб'єкт-суб'єктних відносинах досягається відповідно до оволодіння ІКТ та взаємних очікувань учасників навчально-виховного процесу. Як зазначає К. Барретт, “переконання і уявлення про ІКТ вплинуть на суб'єкт-суб'єктні

відносини [...] і визначають педагогічний вибір викладачів”. Але все залежить від того, як студенти та викладачі разом формують освітнє співтовариство, надаючи зміст педагогічній прихильності. Співпраця в підготовці вчителів Франції не зводиться до посередництва викладача, якщо педагогічний сценарій успішно встановлює владу групи та оцінює постійний досвід формування кожного студента. Викладач може стати співрозмовником, який має більше персонального часу, щоб присвятити його студентам. Поділяючи відповідальність (особисті дослідження, форуми та спільні заходи), ІКТ дозволяють студентам брати більше влади і встановлювати менш важливу освітню асиметрію, необхідну для більш спільного авторитету [6].

Тимчасові суб'єкт-суб'єктні відносини. Вимірювання темпоральності педагогічної діяльності та спілкування між партнерами часто мають місце у дебатах щодо використання ІКТ в університеті. Справді, ІКТ зміщують традиційні кордони між навчальним процесом та діяльністю в поза університетський час і частково виходять за його межі. Студенти та викладачі можуть спілкуватися і залишатися в “постійному” контакті, тому що вони живуть у великий і гнучкий час навчання. Таким чином, засоби комунікації, соціальні мережі (Facebook, Twitter) і відкриті спільні пристрої, які легко налаштовуються та є прості у використанні, стали інструментом, який відіграє роль у новому просторі-часі формування, що асоціює приватну сферу і університет.

З впровадженням ІКТ як сучасних засобів розвитку педагогічної майстерності майбутніх вчителів, відбулося стирання маркерів навчального простору, що стало предметом багатьох роздумів. Французькими вченими розглядається американський досвід вивчення темпоральності на суб'єкт-суб'єкт стосунки між учасниками педагогічного процесу, де Л. А. Малески та К. Пітерс у своєму дослідженні нових форм освітнього спілкування в американському контексті зосереджують увагу на ефектах взаємодії вчителів та студентів в електронних соціальних мережах. На думку цих авторів, бути “друзями” у віртуальній мережі сприяє неформальному та дружньому спілкуванню, але може також підірвати об'єктивність, тобто професійний нейтралітет, як викладача, так і студента [19]. При читанні різних дослідницьких робіт, не всі електронні засоби гарантують якість викладу. Саме з цієї причини К. Барретт підкреслює важливість освітньої ланки і той факт, що викладач, використовуючи ІКТ у своїх формах роботи, повинен переконатися, що студент зберігає увагу і залишається учасником навчального процесу [6]. Як ми вже зазначали, деякі дослідники відмічають негативні наслідки та ставлять під сумнів певні аспекти ІКТ, такі як відсутність особистих стосунків у навчальних відносинах та успіх в педагогічному процесі університету. Таким чином, М. Ебер, А. Буле, Р. Бодуен, вивчаючи використання цифрової презентації (наприклад, PowerPoint), відзначають, що, хоча інструмент здається “фасилітатором навчання”, він, здається, “встановлює згубну відстань під час навчання між викладачем і його студентами” [13, с. 33].

Створення освітнього простору в підготовці педагогічних фахівців, незалежно від впливу ІКТ, розкриває моделі викладача і студента в університеті, які часто виявляються взаємними і такими, що взаємодоповнюються. Педагогічні форми, впроваджені кожною концепцією, структурують навчальне середовище і спричиняють значний вплив на взаємодію в ситуації. Студенти, як правило, залучаються, мобілізують та вкладають у свої дослідження педагогічну модель, запропоновану навчальною програмою, відповідно до побудованих у ситуації, інтерпретаційних режимів. Взаємовідносини між студентами та викладачами в

технопедагогічному середовищі, як складне і діалектичне соціальне явище, також рясніють та структуруються і є вигаданими індивідами, які несуть інтереси, цінності, бажання, невизначеності. Це діалектичний процес між інституцією (використання ІКТ, артикуляція між наявністю та відстанню, відмінність приватної та академічної сфер) та інститутом (норми та цінності університету та цінностей партнерів), процес, який також змішує одиничний вимір кожного експерименту.

Позиція “техніків” намагатиметься більше акцентувати увагу на корисних наслідках використання ІКТ у вищій освіті, у тому числі педагогічній, або на функціональних аспектах. Критичне читання, навіть “технофобічне”, має тенденцію стигматизувати можливі негативні наслідки присутності ІКТ (що втрачається або “спотворюється”) або їх неналежне використання в процесі розвитку педагогічної майстерності. Соціологічна перспектива не повинна приймати виключну позицію, а розглядати вплив ІКТ на суб’єкт-суб’єктні відносини як складне і генеративне соціальне явище.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження використання сучасних засобів ІКТ в підготовці майбутніх вчителів Франції висвітлює деякі неопубліковані питання, пов’язані з суб’єкт-суб’єктними відносинами у французьких університетах. З огляду на вищевикладене, можна констатувати, що нові форми взаємовідносин і нова діалектика влади бачать себе в технопедагогічних контекстах у постійній еволюції. Можна навіть говорити про нову форму реляційної культури викладача і студентів педагогічного фаху, як внаслідок використання ІКТ, так і їх віддаленої присутності. Невеликий обсяг досліджень даної галузі у Франції інформує нас про те, як реально ІКТ впливає на суб’єкт-суб’єктні відносини і їх об’єктивні та суб’єктивні виміри. Суб’єкт-суб’єктні відносини в середовищі, що використовує ІКТ як соціальний процес, який виникає в символічному порядку, залишається в деякій мірі “чорною скринькою”. Проте, виявлено для викладачів як певні плюси, так і мінуси в технологічному середовищі. Велике значення надають педагогічні партнери дистанційній співпраці, оскільки відстань не може розчинятися в телеприсутності без “побічних ефектів”.

Дане дослідження дозволяє відзначити відсутність соціологічних даних про досвід і сприйняття педагогічних партнерів з метою виявлення фактичних, очікуваних або несподіваних змін, бажаних або небажаних, корисних або негативних, що виникли в результаті використання засобів ІКТ в підготовці вчителів Франції. Взаємне і пересічне значення, що надається діям викладання і навчання в обох партнерах, також сприяє побудові форм реляційної культури в технологічному контексті, який змінюється в залежності від особистих і контекстних факторів (дисципліна, сектор, рівень і тип навчання). Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вдосконаленні знань про прояви механізмів виникнення реляційних моделей з впровадженням сучасних засобів ІКТ, що є одним із аспектів розвитку професійних компетентностей в процесі підготовки майбутніх вчителів.

Література

1. Гончар О.В. Новітні технології суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи//Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту //науковий журнал. – Харків, ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2012. – № 3. – С. 40-44 .
2. Alava S., “ Enjeux réels ou virtuels des technologies éducatives ”, *Cahiers pédagogiques, numéro spécial multimédia*, n° 362, 1998 (article au format numérique sur CD-Rom).
3. Albero B., “ Le couplage entre pédagogie et technologies à l’université : cultures d’action et paradigmes de recherche ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 8 (1-2), 2011, p. 11-21.DOI : 10.7202/1005779ar

4. Barbot M.-J., Massou L., “TIC à l’université et pratiques enseignantes : regards croisés”, in M.-J. Barbot, L. Massou, dir., *TIC et métiers de l’enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 7-18.
5. Baron G.-L., “Learning design”, *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 109-120. DOI : 10.4000/rechercheformation.1565
6. Barrette C., “Métarecherche sur les effets de l’intégration des TIC en pédagogie collégiale”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 2-3, 2009, p. 18-25. DOI : 10.7202/1000008ar
7. Basque J., “Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 2(1), 2005, p. 30-41. DOI : 10.18162/ritpu.2005.66
8. Degache C., Nissen E., “Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l’enseignant : pratiques, représentations, évolutions”, *Alsic*, n° 1, 2008, p. 61-92. DOI : 10.4000/alsic.797
9. Docq F., Lebrun M., Smidts D., “À la recherche des effets d’une plate-forme d’enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d’une université : premières approches”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 5(1), 2008, p. 45-57. DOI : 10.7202/000639ar
10. Ferone G., “Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres”, *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 79-94. DOI : 10.4000/rechercheformation.1554
11. Gremmo M.-J., Kellner C., “Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l’université, un impensé ?”, in M.-J. Barbot, L. Massou, dir., *TIC et métiers de l’enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 35-52.
12. Hébert M., Boulet A., Baudoin R., “La présentation électronique en ses paradoxes : regards d’étudiants et de professeurs universitaires”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 7-2, 2012, p. 20-34. DOI : 10.7202/045246ar
13. Heer S., Akkari A., “Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d’une enquête suisse”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 3(3), 2006, p. 38-48. DOI : 10.18162/ritpu.2006.117
14. Hrastinski S., “What is online learner participation? A literature review”, *Computers & Education*, n° 52(1), 2009, 78-82. DOI : 10.1016/j.compedu.2008.05.005
15. Koschmann T., “Paradigm shifts and instructional technology”, in Koschmann T., dir., *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, p. 1-23.
16. Jézégou A., “Se former à distance : regard sur les stratégies d’autorégulation environnementale d’étudiants adultes”, *Savoir*, n° 24, 2010, p. 79-99. DOI : 10.3917/savo.024.0079
17. Larose F., Grenon V., Lafrance S., “Pratique et profils d’utilisation des TICE chez les enseignants d’une université”, in Guir R., dir., *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 23-47.
18. Lebrun M., “Quality towards an expected harmony: Pedagogy and technology speaking together about innovation”, *AACE Journal*, n° 15(2), 2007, p. 115-130.
19. Malesky L.A., Peters C., “Defining appropriate professional behavior for faculty and university students on social networking websites”, *High Educ*, 2012, p. 135-151. DOI : 10.1007/s10734-011-9451-x
20. Mead M., *Le fossé des générations* (trad. par J. Clairevoye), Paris, Denoël-Gonthier, 1971.
21. Peraya D., “Un regard sur la “distance” vue de la “présence””, *Distances et savoirs*, n° 3 (vol. 9), 2011, p. 445-452.

References

1. Honchar O.V. Novitni tekhnolohii subiekt-subiektnoi vzaiemodii uchasnykiv navchalnoho protsesu vyshchoi shkoly//*Pedahohika, psykhologhiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu //naukovyi zhurnal*. – Kharkiv, KhOVNOKU-KhDADM, 2012. – № 3. – S. 40-44.
2. Alava S., “Enjeux réels ou virtuels des technologies éducatives”, *Cahiers pédagogiques, numéro spécial multimédia*, n° 362, 1998 (article au format numérique sur CD-Rom).
3. Albero B., “Le couplage entre pédagogie et technologies à l’université : cultures d’action et paradigmes de recherche”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 8 (1-2), 2011, p. 11-21. DOI : 10.7202/1005779ar

4. Barbot M.-J., Massou L., “TIC à l’université et pratiques enseignantes : regards croisés”, in M.-J. Barbot, L. Massou, dir., *TIC et métiers de l’enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 7-18.
5. Baron G.-L., “Learning design”, *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 109-120. DOI : 10.4000/rechercheformation.1565
6. Barrette C., “Métarecherche sur les effets de l’intégration des TIC en pédagogie collégiale”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 2-3, 2009, p. 18-25. DOI : 10.7202/1000008ar
7. Basque J., “Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 2(1), 2005, p. 30-41. DOI : 10.18162/ritpu.2005.66
8. Degache C., Nissen E., “Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l’enseignant : pratiques, représentations, évolutions”, *Alsic*, n° 1, 2008, p. 61-92. DOI : 10.4000/alsic.797
9. Docq F., Lebrun M., Smidts D., “À la recherche des effets d’une plate-forme d’enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d’une université : premières approches”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 5(1), 2008, p. 45-57. DOI : 10.7202/000639ar
10. Ferone G., “Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres”, *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 79-94. DOI : 10.4000/rechercheformation.1554
11. Gremmo M.-J., Kellner C., “Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l’université, un impensé ?”, in M.-J. Barbot, L. Massou, dir., *TIC et métiers de l’enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 35-52.
12. Hébert M., Boulet A., Baudoin R., “La présentation électronique en ses paradoxes : regards d’étudiants et de professeurs universitaires”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 7-2, 2012, p. 20-34. DOI : 10.7202/045246ar
13. Heer S., Akkari A., “Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d’une enquête suisse”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 3(3), 2006, p. 38-48. DOI : 10.18162/ritpu.2006.117
14. Hrastinski S., “What is online learner participation? A literature review”, *Computers & Education*, n° 52(1), 2009, 78-82. DOI : 10.1016/j.compedu.2008.05.005
15. Koschmann T., “Paradigm shifts and instructional technology”, in Koschmann T., dir., *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, p. 1-23.
16. Jézégou A., “Se former à distance : regard sur les stratégies d’autorégulation environnementale d’étudiants adultes”, *Savoir*, n° 24, 2010, p. 79-99. DOI : 10.3917/savo.024.0079
17. Larose F., Grenon V., Lafrance S., “Pratique et profils d’utilisation des TICE chez les enseignants d’une université”, in Guir R., dir., *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 23-47.
18. Lebrun M., “Quality towards an expected harmony: Pedagogy and technology speaking together about innovation”, *AACE Journal*, n° 15(2), 2007, p. 115-130.
19. Malesky L.A., Peters C., “Defining appropriate professional behavior for faculty and university students on social networking websites”, *High Educ*, 2012, p. 135-151. DOI : 10.1007/s10734-011-9451-x
20. Mead M., *Le fossé des générations* (trad. par J. Clairevoye), Paris, Denoël-Gonthier, 1971.
21. Peraya D., “Un regard sur la “distance” vue de la “présence””, *Distances et savoirs*, n° 3 (vol. 9), 2011, p. 445-452.

Одержано статтю: 10.07.2019

Прийнято до друку: 24.07.2019