

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Polska
NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI JAKO KREATOR ZMIAN
W EDUKACJI - OD ZNIEWOLENIA DO AUTONOMII

*Drzewo i człowiek wtedy przede wszystkim jest, gdy
stawia opór. (...) Nie można być człowiekiem, jeśli się nie
stawia oporu [8].*

Zmiany we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz ich tempo stawiają wiele wyzwań przed nauczycielami, którzy muszą elastycznie reagować na te zmiany i umiejętnie dostosowywać się do nowych wymagań. Funkcje nauczyciela jako kreatora zmian w edukacji można rozpatrywać z perspektywy wszystkich podmiotów edukacji, tj. uczniów, rodziców, innych nauczycieli, specjalistów oraz samego nauczyciela. W artykule omówiono problematykę rozwijania kreatywności nauczycieli jako czynnika skutecznych przemian edukacyjnych. Z punktu widzenia zadań, które stoją przed współczesną edukacją konieczne wydaje się takie kształcenie nauczycieli, które będzie przygotowywało ich do samodzielnego kreowania rzeczywistości edukacyjnej. Tylko nauczyciel kreatywny, autonomiczny i refleksyjny, którego profesjonalna wiedza powstaje z sytuacyjnego rozumienia zdarzeń i badań własnej praktyki, jest w stanie sprostać wymogom współczesnej rzeczywistości i zmianom filozofii edukacji.

Słowa kluczowe: *nauczyciel wczesnej edukacji, kreatywność, autonomia, refleksja, zmiany edukacyjne*

Changes in the contemporary socio-cultural reality and their pace pose many challenges for teachers who have to flexibly respond to these changes and skillfully adapt to new requirements. The functions of a teacher as a creator of changes in education can be considered from the perspective of all educational entities, ie students, parents, other teachers, specialists and the teacher himself. The article discusses the issue of developing teachers' creativity as a factor of effective educational changes. From the point of view of the tasks facing modern education, it seems necessary to educate teachers ready to independently create the educational reality. Only creative, autonomous and reflective teachers, whose professional knowledge arises from situational understanding of events and research of their own practice, is able to meet the requirements of contemporary reality and changes in the philosophy of education.

Keywords: *early education teacher, creativity, autonomy, reflection, educational changes*

Зміни в сучасній соціально-культурній реальності та їх темпи ставлять багато викликів для вчителів, які повинні гнучко реагувати на ці зміни та вміло пристосовуватися до нових вимог. Функції вчителя як творця змін в освіті можна розглядати з точки зору всіх учасників освітнього процесу, тобто учнів, батьків, інших вчителів, спеціалістів та самого вчителя. У статті розглядається питання розвитку креативності вчителів як чинника ефективних освітніх змін. З точки зору завдань, що стоять перед сучасною освітою, видається необхідним виховувати вчителів таким чином, щоб підготувати їх до самостійного створення освітньої реальності. Тільки креативний, автономний та рефлексивний педагог, чий професійні знання формуються із ситуативного розуміння подій та досліджень власної практики, здатний відповідати вимогам сучасної дійсності та змін у філософії освіти.

Ключові слова: вчитель ранньої освіти, креативність, самостійність, рефлексія, освітні зміни

Изменения в современной социокультурной реальности и их темп создают множество проблем для учителей, которым необходимо гибко реагировать на эти изменения и умело адаптироваться к новым требованиям. Функции учителя как творца изменений в образовании можно рассматривать с точки зрения всех образовательных субъектов: учащихся, родителей, других учителей, специалистов и самого учителя. В статье рассматривается проблема развития творческих способностей учителей как фактора эффективных образовательных изменений. С точки зрения задач, стоящих перед современным образованием, представляется необходимым воспитывать учителей, которые будут готовы к самостоятельному созданию образовательной реальности. Только творческий, автономный и рефлексивный учитель, профессиональные знания которого возникают из ситуативного понимания событий и исследования собственной практики, способен соответствовать требованиям современной действительности и изменениям в философии образования.

Ключевые слова: учитель дошкольного образования, творчество, автономия, рефлексия, образовательные изменения

Uwagi wstępne

Kategoria zmiany, rozumianej jako „proces transformacji; przejście z jednego stanu do innego, inicjowane przez zewnętrzne lub wewnętrzne siły, angażujące jednostki, grupy i instytucje, prowadzące do przekształcenia istniejących wartości, praktyk i rezultatów” [22: 13], w sposób nieunikniony wpisuje się w obszar kształcenia nauczycieli, a następnie ich funkcjonowania w zawodzie. Zmiany we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz ich tempo stawiają wiele wyzwań przed nauczycielami, którzy muszą elastycznie reagować na te zmiany i umiejętnie dostosowywać się do nowych wymagań. Zmiany kontekstu edukacji pociągają za sobą ewolucję społecznej roli nauczyciela, od którego oczekuje się „zaangażowania, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, podejmowania wyzwań związanych ze stymulowaniem kompetencji uczniów do twórczego i refleksyjnego uczestniczenia w zmianach” [27: 8]. Pociąga to za sobą także konieczność modyfikacji teorii i praktyki kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela, ponieważ „dotychczasowe kształcenie nastawione na powielanie schematów percepcji, myślenia, oceniania i działania, prowadzących do reprodukcji zastanych warunków kulturowych i społecznych już dawno nie wytrzymuje próby czasu, a ich inercyjne trwanie powoduje, że społeczeństwo kształtuje niedostosowaną do warunków obecnego czasu historycznego mentalność i kompetencje działania” [6: 112].

Nie ulega wątpliwości, że funkcje pełnione przez nauczyciela w procesie edukacyjno-wychowawczym we współczesnych instytucjach oświatowych, z pewnością wymagają ponownego zredefiniowania. W najogólniejszym rozumieniu, funkcje zawodowe nauczyciela definiowane są jako „ogół jego powinności, obowiązków i działań zawodowych wzajemnie ze sobą powiązanych, które wyznaczane są pełnioną rolą i zajmowanym stanowiskiem oraz filozofią edukacji, a także rozwojem społeczno-kulturowym i cywilizacyjnym” [28: 94]. Zdaniem Krystyny Ferenc niezbędne do funkcjonowania w roli jest:

- „odczytywanie oczekiwań społecznych formułowanych publicznie w języku polityki, zarządzeń prawnych;

- poznanie, a nawet przyjęcie idei związanych z rolą w programach kształcenia, jaki jest i jakiemu został poddany;
- określenie swego stosunku do historyzmu, który ukrywał stałe i zmienne oczekiwania związane z tą rolą;
- właściwy poziom rozumienia rzeczywistości społecznej (idei nadrzędnych, kierunku rozwoju, stopnia akceptacji);
- odpowiedni poziom samoświadomości swoich kompetencji i określenia zakresu aktywnego zmieniania świata i zakresu podporządkowania się jemu;
- świadomość relacji (stopnia zgodności między społecznie akceptowanym systemem wartości a subiektywną hierarchią własnego systemu.”[9: 30].

W odniesieniu do funkcji nauczyciela formułowane są liczne wymagania formalne oraz stawiane są społeczne oczekiwania. Nie ulega jednak wątpliwości, że „dobra szkoła może powstać wyłącznie dzięki dobrym, zmotywowanym, a także utalentowanym nauczycielom” [7: 239], którzy nie są zniewoleni lecz są kreatorami zmian w edukacji. Niestety, kandydat do zawodu nauczyciela może mieć poczucie zniewolenia już w trakcie studiów pedagogicznych, jeśli jest traktowany przedmiotowo i tym samym pozbawiony wpływu na treść swojego przygotowania zawodowego i formę jego przekazu w trakcie zajęć. W trakcie pracy zawodowej nauczyciel często zniewolony biurokratycznie i administracyjnie zrzuca z siebie odpowiedzialność za wychowawczą i kształceniową rzeczywistość edukacyjną [14]. Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej, nauczyciele przez wieloletnią formację intelektualną w duchu behawiorystycznym pozbawieni zostają zdolności samodzielnego myślenia. Towarzyszą im liczne automatyzmy, które mogą prowokować sytuacje podporządkowania i usidlenia aktywności jednostki, tak ucznia, jaki i samego nauczyciela. Autorka wskazuje na mechanizm mentalnego zniewolenia nauczycieli wczesnej edukacji, który przejawia się w braku krytycznej refleksji nad własną aktywnością i w niezdolności do podejmowania modyfikacji własnych działań. Najwygodniejsze stają się wówczas stosowane od lat rozwiązania, które z czasem przybierają postać schematów nie do zastąpienia [24]. Aby skłonić nauczycieli do podejmowania działań autonomicznych, Elżbieta Zawadzka [30] zachęca do rozwijania w nich takich cech, tj. poczucie tożsamości zawodowej, odwaga do przekształceń, retrospekcji i twórczości pedagogicznej. Niniejszy tekst stanowi próbę uzasadnienia tezy głoszącej, iż podstawą rozwijania postawy kreacji zmian w edukacji wśród nauczycieli jest transformacja ich filozofii myślenia odnośnie istoty procesu kształcenia i wychowania, a także wiedza o warunkach rozwijania kreatywności i autonomii uczniów.

Funkcje nauczyciela w kontekście zmian paradygmatów edukacji⁴⁰

U podstaw sposobu rozumienia funkcji nauczyciela leżą określone paradygmaty edukacyjne. Kategoria paradygmatu - jak pisze Anna Sajdak - rozumiana jest dwojako, „po pierwsze, jako konstelacja podzielanych w ramach danej wspólnoty naukowej przekonań tworzących consensus co do sposobu widzenia świata, opisywania go i badania oraz po drugie, jako pewnego typu wzorzec - przykład, model stanowiący podstawę rozwiązywania

konkretnych problemów w nauce” [26: 16]. Zbigniew Kwieciński definiuje paradygmaty edukacyjne jako „zbiory ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjęte w społeczności uczonych -

⁴⁰ Fragmenty tekstu w pierwotnej wersji zostały opublikowane w tekście Autorki: *Kierunki (re)konstrukcji funkcji nauczyciela w kontekście zmian paradygmatów edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym* [w:] *Pedagogika i jej oblicza*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wyd. Naukowe ATH, Bielsko-Biała 2018, s. 171-187.

przedstawiciele danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechnione jako wzory myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki” [21: 18]. Przyjmuje się, iż „paradygmaty edukacyjne układają się wzdłuż osi wertykalnej, wyznaczonej przez orientację autorytarną opartą na transmisji kulturowej oraz orientację liberalną, której wyznacznikiem jest gotowość i otwartość na zmiany [23]. Zgodnie z pierwszą orientacją, charakterystyczną dla tzw. podejścia tradycyjnego, określanego także adaptacyjnym czy też behawioralnym w edukacji, odwołującego się do racjonalności adaptacyjnej, uczeń jest obiektem oddziaływania nauczyciela, który w pełni steruje procesem uczenia się i wychowania ucznia. Odmienną perspektywę edukacji nakreśla podejście odwołujące się do racjonalności emancypacyjnej oraz twórców konstruktywizmu, które przedstawia wizję dziecka jako pełnoprawnego uczestnika procesów edukacyjnych, organizującego i interpretującego napływające informacje i reorganizującego dotychczasową wiedzę z udziałem dorosłych i rówieśników, zdolnego do dyskusowania i wyrażania własnych poglądów, przedstawiania własnych projektów i dążenia do zmiany [12]. Konsekwencją podważenia w ostatnich kilkunastu latach doktryny edukacji adaptacyjnej, przystosowującej nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości na rzecz doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej, pobudzającej do innowacji, twórczości, nabywania kompetencji do zmiany otaczającego świata, jest inne ujmowanie celów kształcenia, orientacja na podmiotowość uczestników procesu edukacyjnego, postrzeganie nauczania jako procesu twórczego [5]. Współczesna rzeczywistość społeczno-kulturowa i cywilizacyjna oraz postulowane nowe paradygmaty uczenia się dziecka pociągają za sobą zmiany sposobów myślenia o funkcjach nauczyciela. Oscylują one w następujących kierunkach [28]:

- od przekazu wiedzy do uczenia się samodzielności poznawczej i egzystencjalnej;
- od postawy pewności wiedzy do poszukiwania i tworzenia wiedzy;
- od sterowania do inspirowania rozwoju dziecka;
- od prostego przekazu wiedzy do wprowadzania uczniów w świat wiedzy;
- od dominacji intelektu do równowag świata myśli i uczuć w edukacji;
- od postawy dominacji do dialogu, empatii negocjacji;
- od przedmiotowego do podmiotowego traktowania ucznia i nauczyciela.

W praktyce szkolnej to nauczyciel interpretując rzeczywistość ostatecznie sam „poszukuje dróg rozwoju, określa własne powinności, zakres odpowiedzialności, wyjaśnia normy i wartości, które uznaje za ważne” [3:190]. Pełnienie roli wymaga namysłu, refleksji nauczyciela nad istotą edukacji i swoich zadań we wszechstronnym rozwoju osobowości ucznia. We współczesnej wielowymiarowej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości „definitywnym celem nauczania jest pomagać uczniom w stawianiu się ludźmi uczącymi się niezależnie i samodzielnie” [4: 39].. Szkoła rozpatrywana jest jako miejsce rozwoju dla uczniów i rozpoznawania ich potrzeb, w tym potrzeb poznawczych. Perspektywą, która dopełnia wizję tak zdefiniowanych zadań szkoły jest przygotowywanie uczniów do samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb i wykorzystywania potencjałów, które ujawnią się później do rozwiązywania problemów, które mogą się pojawić w rzeczywistości pozaszkolnej. W takiej szkole, podczas współdziałania nauczyciela z uczniami, oba wymienione podmioty procesu kształcenia pełnią podobne role, tj.:

- planisty, np. w czasie współplanowania klasowego programu działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów;
- ewaluatora, np. podczas współocenia wyników osiągniętych przez uczniów;
- obserwatora, np. w trakcie współobserwowania siebie nawzajem podczas wspólnego wykonywania złożonych zadań problemowych;

- doradcy, np. podczas współdoradzania sobie nawzajem w zakresie doboru źródeł informacji i sposobu korzystania z nich;
- pomocnika, np. podczas współpomagania sobie nawzajem w zakresie rozumienia czegoś bardzo trudnego lub wieloznacznego;
- badacza, np. w trakcie współbadania jakiegoś zjawiska przyrodniczego, społecznego lub innego;
- kreatora, np. podczas współwytworzenia pomysłów rozwiązania otwartych zadań problemowych lub innych trudności;
- realizatora, np. w czasie współwykonywania złożonych zadań problemowych;
- inicjatora, np. podczas współinicjowania jakichś ważnych przedsięwzięć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych [17].

Zadaniem edukacji jest także przygotowanie dzieci do złożonych zadań życiowych w przyszłym społeczeństwie, ale nade wszystko rozwijanie w nich świadomości i umiejętności korzystania z edukacji jako środka urzeczywistniania swoich celów rozwojowych, zapewnienia sobie poczucia sukcesu i życiowej satysfakcji [11]. Z nauczyciela pełniącego tradycyjnie funkcję przekazującego wiedzę, pouczającego, kontrolującego i oceniającego, staje się nauczycielem, który przygotowuje ucznia do życia w dynamicznie zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych.

Jakiego nauczyciela potrzebuje współczesna szkoła?

Kluczem we współczesnej edukacji jest przede wszystkim „odejście od funkcjonalistyczno-behawioralnej edukacji, nastawionej na rozwój dziecka ujmowany liniowo i wzrostowo, związanej z mierzalnymi standardami” [1: 42]. Jedną z podstawowych funkcji nauczyciela jest przede wszystkim diagnozowanie potencjału rozwojowego dziecka i jego możliwości. Kluczową rolę w praktyce edukacyjnej pełnić powinna idea indywidualizacji, której istota - zgodnie z dyskursem krytyczno-emancypacyjnym [12] - wyraża się w postrzeganiu i traktowaniu dziecka niezależnie od predyspozycji i zdolności jako aktywnego uczestnika procesów edukacyjnych, jednostki zdolnej do krytyki oraz wyrażania i obrony własnych poglądów.

W związku z tym, iż istota współczesnej edukacji sprowadza się do aktywnego włączania doświadczenia indywidualnego uczniów w przestrzeń zaplanowanych działań edukacyjnych, u podstaw praktycznych działań nauczycieli powinny leżeć następujące założenia:

- a) pozycja nauczyciela powinna być wyznaczona nie tyle sposobem przekazu wiedzy czy wartości, ile organizowaniem procesu uczenia się, a przede wszystkim kompetencją w zakresie trudnej sztuki wartościowania, odnajdywania i tworzenia sensu w pluralistycznym świecie;
- b) podejmowanie przez nauczyciela refleksyjnych działań, namysłu nad własnymi decyzjami, ograniczenie postawy dyktatu na rzecz porozumienia, dialogu i kompromisu, a nade wszystko poszanowania indywidualności wychowanka;
- c) wprowadzanie ucznia w świat wiedzy, docieranie do jej indywidualnych znaczeń;
- d) porządkowanie informacji posiadanych przez ucznia i przygotowanie ich do korzystania i umiejętnego integrowania wiedzy pochodzącej współcześnie z licznych źródeł, często sprzecznych informacji;
- e) realizacja idei kształcenia i wychowania człowieka o zrównoważonej sferze intelektu i uczuć;
- f) rozwijanie umiejętności porozumiewania się w sytuacjach

niestandardowych, dynamicznych i nieokreślonych, negocjowania stanowisk, osiągnięcia kompromisu [19].

Nauczyciel ma być przede wszystkim „doradcą w uczeniu się, ma wspomagać nabywanie, odkrywanie wiedzy, poglądów, umiejętności” ucznia [29:181]. Stąd, jak podkreśla Irena Adamek, „współcześnie należy sięgać po rozmaite modele, które dobrze służą kształceniu niezależności, poczucia własnej wartości, umiejętności badawczych i postaw społecznych [2: 15].

Zmianę roli nauczyciela determinują osiągnięcia badań nad mózgiem człowieka, z których wynika, że dzieci mają nieograniczone możliwości uczenia się. Stąd zadaniem nauczyciela jest dostarczyć im możliwie wiele różnorodnych wzorców działania i umożliwić wchodzenie w różne role poprzez tworzenie odpowiedniego środowiska edukacyjnego. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest aktywizowanie poznawcze uczniów. Z myśleniem o funkcjach nauczyciela, osadzonym w racjonalności emancypacyjnej, związany jest „nowy sposób rozumienia roli i aktywności nauczyciela jako poszukiwacza możliwości wyzwiania się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata. Podstawową wartością tegoż jest możliwość bycia podmiotem własnego działania, możliwość posługiwania się własnym rozumem. Dla nauczyciela oznacza to, że szkoła przestaje być wyłącznie terenem realizowania odgórnie ustalonych celów i norm działania, programów, ale staje się miejscem własnych inicjatyw, doświadczania zmieniającej się rzeczywistości [1: 21]. Droga do tego prowadzi poprzez tzw. „dialogiczne nauczanie” [1], którego istota wyraża się w formułowaniu i stawianiu przed uczniami wartościowych poznawczo pytań, które rozwijają umiejętność samodzielnego i zespołowego rozwiązywania problemów przez dziecko, radzenie sobie w różnych sytuacjach, a także rozumienia problemów w relacjach międzyludzkich.

W kontekście dynamicznych zmian współczesnej przestrzeni życia, jednym z podstawowych atrybutów jednostki jest kreatywność rozumiana jako zdolność do generowania nowych i wartościowych pomysłów. Ważnym zadaniem nauczyciela jest zatem kształtowanie postaw kreatywnych dzieci, wspieranie twórczej aktywności dzieci, wzmacnianie ich poczucia wartości, wewnętrznej motywacji i postawy refleksyjności. Z prowadzonych badań wynika jednak, że podejmowane przez nauczycieli działania edukacyjne mieszczą się raczej w paradygmacie transmisji kulturowej, w modelu zamkniętym i tworzą różne odmiany stylu instrumentalnego, a więc takiego, który w niewielkim stopniu wspiera twórcze zachowania dzieci. Ponadto pokazna wiedza nieformalna dziecka i duży bagaż doświadczeń zdobywanych w codziennej przestrzeni życia nie są w szkole w dostatecznym stopniu wykorzystywane. Nie dostrzega się tego, że dzieci mogą i potrafią się uczyć inaczej, w innym tempie niż większość rówieśników, w różnego rodzaju relacjach społecznych, a przede wszystkim nie w sposób [13]. W kontekście rozwoju poznawczego dziecka, jego samodzielnego myślenia i działania, szczególnego znaczenia nabierają interakcje edukacyjne, oparte na ideologii progresywnej, określane jako „prowokowanie”, które odbywa się przez stawianie ucznia wobec sytuacji konieczności rozwiązywania pewnego konfliktu poznawczego lub społecznego. Wyzwanie to musi jednak być dla ucznia autentyczne, wzbudzać jego żywe zainteresowanie, zaangażowanie oraz uczucie przyjemności. W ten sposób przez własną aktywność uczeń nabywa nowe kompetencje poznawcze i instrumentalne, dzięki którym może wejść ze światem w interakcje na wyższym poziomie, osiąganym zgodnie z logiką rozwojową [25]. Sytuacje edukacyjne oparte na prowokowaniu dzieci do podjęcia zadań są bowiem ukierunkowane na: „naznaczanie” obiektów w otoczeniu, wyróżnianie ich jako znaczących dla dziecka, pobudzanie zdziwienia dziecka, jego ciekawości,

zainteresowania zadaniem/problemem, uruchamianie myślenie dziecka. [nauczyciel] kształtuje nastawienia, oczekiwania, rozwija motywację do podjęcia działania, prowokuje do stawiania „dobrych pytań”, formułowania problemów w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów [10].

Zadaniem nauczyciela jest nie tylko wprowadzanie dzieci w świat wartości poznawczych i aktywizowanie ich potencjału uczenia się, ale także „rozwijanie i doskonalenie sfery odpowiadającej za rozumienie wartości, za proces wartościowania oraz postawy wobec wartości” [3: 191]. Stąd też podstawowe założenia edukacji aksjologicznej oraz wychowania w wartościach i do wartości i związane z nimi funkcje nauczyciela powinny odnosić się do [1]:

- udzielania pomocy dziecku w zrozumieniu treści wartości i ich znaczenia;
- wywoływania refleksji i prowadzenia dyskusji na temat dylematów moralnych;
- zapraszania dzieci do ekspresji własnych uczuć i myśli związanych z doświadczaniem spotkań z wartościami;
- organizowania aktywności na rzecz innych;
- wdrażania uczniów do samorządności;
- umożliwienia kształtowania autonomii dziecka;
- konstruktywnego sprzężenia, polegającego na wzajemnym respektowaniu się dwóch autonomicznych systemów;
- zaufania.

Zadaniem nauczyciela jest także bezustanne skłanianie uczniów do samodzielnego poszukiwania wartości.

Zakończenie

Funkcje nauczyciela jako kreatora zmian w edukacji można rozpatrywać z perspektywy wszystkich podmiotów edukacji, tj. uczniów, rodziców, innych nauczycieli, specjalistów oraz samego nauczyciela. Zadaniem nauczyciela jako osoby - z założenia - „profesjonalnie przygotowanej do wypełniania funkcji zawodowych, a szczególnie do planowania, organizacji, realizacji i ewaluacji pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi jest także współpraca ze wszystkimi podmiotami edukacyjnymi i środowiskiem lokalnym oraz ustawiczny rozwój zawodowy i osobisty” [28: 84]. Wdrażanie idei uczenia się we współpracy rozpoczyna się już na najniższych etapach kształcenia i pozwala dzieciom lepiej zrozumieć wpływ własnego działania na swój proces uczenia się i uczenie się innych [15]. Tak rozumiane uczenie się zmierza do realizacji wizji człowieka autonomicznego, rozumianego jako „samodzielny podmiot refleksji nad sobą, światem i kulturą, który umie sobie skutecznie radzić nie tylko z własnym dostatnym utrzymaniem się, ale potrafi współpracować z innymi i współdziałać dla dobra wspólnego, rozwiązywać dylematy moralne własne i problemy społeczności, w których żyje, jest aktywnym uczestnikiem i współtwórcą kultury, potrafi nieustannie uczyć się i pracować nad swoim rozwojem [20].

Z punktu widzenia zadań, które stoją przed współczesną edukacją konieczne wydaje się takie kształcenie nauczycieli, które będzie przygotowywało ich do samodzielnego kreowania rzeczywistości edukacyjnej. Tylko nauczyciel kreatywny, autonomiczny i refleksyjny, którego profesjonalna wiedza powstaje z sytuacyjnego rozumienia zdarzeń i badań własnej praktyki, jest w stanie sprostać wymogom współczesnej rzeczywistości i zmianom filozofii edukacji.

LITERATURA

1. Adamek I. (2015). *Edukacja przy współtworzeniu osobowości dziecka/ucznia na*

- miarę jego zdolności. W: I. Adamek, U. Szuszcik (red.), *Kreatywność w edukacji szkolnej*. Kraków, s. 41–58.
2. Adamek I. (2011). *Uczenie uczenia się - wspieranie edukacyjne ucznia*. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*. Kraków, s. 11–30.
 3. Adamek I. (2013). *Wychowanie w wartościach i do wartości*. W: I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków, s. 187–196.
 4. Arends R. (2002). *Uczymy się nauczać*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa.
 5. Bereźnicki J. (2004). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków 2004.
 6. Bourdieu P., Passeron J. C. (2006). *Reprodukcja*. Warszawa.
 7. Bruhlmeier A. (2011). *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki*, Kraków.
 8. de Saint-Exupéry A. (2012). *Twierdza*. Przeł. A. Olędzka-Frybesowa, Warszawa.
 9. Ferenz K. (2009). *Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne*. W: K. Ferenz, S. Walasek (red.), *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wrocław.
 10. Filipiak E., Lemańska -Lewandowska E. (red.), (2015). *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji. Raport tematyczny z realizacji projektu*. Bydgoszcz.
 11. Kawula S. (2005). *Drogi dystansujące biografie ludzkie. Marginalizacja, wykluczenie i normalizacja. Przykład bezrobocia i biedy w małym mieście*. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz, s. 53–68.
 12. Klus-Stańska D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa 2009, s. 46–75.
 13. Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.
 14. Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (2015). *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa.
 15. Kochanowska E. (2019). *Uczenie się we współpracy w klasie - (nie)możliwe obszary działań nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła, *Horyzonty dziecięcych znaczeń : granice - rozpoznania – perspektywy*. Łódź, s. 123-135.
 16. Kochanowska E. (2018). *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.
 17. Kujawiński J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań.
 18. Kuszak K. (2011). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań.
 19. Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*, Warszawa.
 20. Kwieciński Z. (2013). *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*. „Nauka”, nr 1.
 21. Kwieciński Z. (1993). *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa–Toruń.
 22. Morrison K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London 1998.
 23. Nowak J. (2010). *Między modalnościami, czyli sposób myślenia nauczyciela o*

- edukacji małego dziecka*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Konin, s. 329–328.
24. Nowak-Łojewska A. (2011). *Nauczyciel „Konserwa”(?) – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole*. „*Studia Pedagogiczne*”, t. LXIV.
25. Sajdak A. (2008). *Edukacja kreatywna. Współczesne polskie dyskursy*. Kraków.
26. Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków.
27. Szempruch J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków.
28. Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków.
29. Tomaszewska A. (2009). *Nauczyciel na miarę XXI wieku*. W: E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, Łódź, s. 177–184.
30. Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.

УДК 811.112.2'367

Крецька Ю.А., Боднарчук Т.В., Шмирко О.С.

**Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
ELLIPSEN: BEGRIFF UND EINIGE FORSCHUNGSASPEKTE**

У статті розглянуто поняття еліпсів та охарактеризовано окремі підходи до їх дослідження. З'ясовано, що еліпси традиційно трактують як економію мовних елементів, необхідних у реченні завдяки своїм синтаксичним та лексичним властивостям. При перетворенні еліптичних форм у повні виходять з принципу еквівалентності, проте дослідження показують, що еліпси не можуть бути однозначно співвіднесені з однією повною структурою. У більшості праць еліпси розглядаються як похідні процесів редукції неавтономні структури, однак деякі дослідники, автономісти, вважають їх автономними мовленнєвими зразками (Ein Bier bitte!). Дослідження еліпсів здійснюються з прагматичної та синтаксичної перспектив, відповідно, розрізняють різні типи еліпсів, зокрема, у дослідженнях усного мовлення вивчають комунікативні еліпси. З синтаксичної перспективи досліджують головним чином послідовності питання-відповідь, елементи останніх розглядають як самостійні синтаксичні формати, які базуються на активації знанневих структур.

Ключові слова: еліпси, прагматична та синтаксична перспективи, типи еліпсів.

The article deals with the concept of ellipses and separate approaches to their research. It has been found that ellipses are traditionally interpreted as saving of the linguistic elements, which are necessary in a sentence due to their syntactic and lexical properties. When transforming elliptical forms into complete ones, we proceed from the principle of equivalence, but studies show that ellipses cannot be unambiguously correlated with one complete structure. In most works, ellipses are considered as derivatives of non-autonomous structures reduction processes, but some researchers, autonomists, consider them as autonomous speech patterns (Ein Bier bitte!). Studies of ellipses that are carried out from a pragmatic and syntactic perspective, respectively, distinguish between different types of ellipses, in particular, in the study of oral speech communicative ellipses. From a syntactic perspective, the sequence of question-answer is investigated mainly, the elements of the latter are considered as independent syntactic formats, which are based on the activation of knowledge structures.