

CREATION OF THE CONDITIONS FOR THE REFLEXIVITY OF STUDENTS AND TEACHERS: THE CASE OF COGNIZE – UNDERSTAND – EXPERIENCE

TWORZENIE WARUNKÓW DLA REFLEKSYJNOŚCI STUDENTÓW I NAUCZYCIELI NA PRZYKŁADZIE PROJEKTU „POZNAĆ – ZROZUMIEĆ – DOŚWIADCZYĆ”

ABSTRACT

The text presents the theoretical framework of the Project ‘Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć’ (Learn – Comprehend – Experience) implemented by the University of Lodz. The main aim of the project was for students, academic teachers and researchers to develop a space for mutual learning and education, the major purpose of which was to establish a constructive relationship between pedagogical theory and practice. The space is intended to allow for profound reflection, understood as consideration, inquiry and deliberation of issues from various points of view and perspectives; the reflection in action and on action, which reveals the complexity of a learning act, presents the importance of various individual receptions of the same educational situations and their individual interpretations. This reflection should also create an opportunity to gain personal knowledge that facilitates the comprehension of educational events. Such a reflection is, in my opinion, a prerequisite for the development of a student’s research approach and then also a teacher’s. Due to this reflection the world ceases to be perceived as a sustained and harmonious structure and becomes a set of questions, an area of research and practical uncertainty. The reflection also supports creativity and transgression that results in an individual crossing the borders of what has already been learnt or mastered.

STRESZCZENIE

Tekst jest prezentacją teoretycznych założeń projektu Poznać – „Zrozumieć – Doświadczyć” realizowanego na Uniwersytecie Łódzkim, którego celem było stworzenie

przez studentów, nauczycieli i badaczy przestrzeni wzajemnej edukacji służącej zbudowaniu konstruktywnej relacji pomiędzy elementami teorii i praktyki pedagogicznej. Przestrzeni pozwalającej na pogłębioną refleksję rozumianą jako namysł, dociekanie, rozważanie problemu z jego różnych – w działaniu i nad działaniem, ujawniającą złożoność aktu uczenia się, ukazującą rolę indywidualnego odbioru tych samych sytuacji edukacyjnych, ich indywidualnej interpretacji. Refleksję będącą okazją do zdobywania wiedzy osobistej, pozwalającej na rozumienie zdarzeń edukacyjnych. Jest ona, moim zdaniem, niezbędnym warunkiem rozwijania studenta, a potem nauczyciela postawy badawczej, dzięki której świat przestaje być postrzegany jako trwała i harmonijna struktura, a staje się zbiorem pytań, obszarem niepewności poznawczej i praktycznej. Wspiera gotowość do tworzenia, do transgresji polegającej na przekraczaniu tego, co się już wie i umie.

KEYWORDS: *teaching practice, early education, reflective practice*

SŁOWA KLUCZOWE: *kształcenie nauczycieli, edukacja wczesnoszkolna, refleksyjna praktyka*

WPROWADZENIE

Współczesne kształcenie nauczycieli nie jest procesem jednorodnym. Henryka Kwiatkowska (2008) charakteryzuje trzy zasadnicze orientacje w edukacji nauczycielskiej: technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną. Pierwsza z nich czerpie źródło z założeń behawioryzmu i koncentruje się na zdobywaniu w toku kształcenia sprawności bezpośrednio użytecznych w działaniu oraz redukuje czynności zawodowe do prostego sprawstwa technicznego. Teorię dydaktyczną utożsamia się tu ze spisem recept sytuacyjnie jednorodnych. Celem procesu kształcenia nauczycieli jest wyćwiczenie określonych umiejętności potrzebnych do realizacji zadań dydaktycznych. Opozycyjną wobec niej, wyrastającą z psychologicznych założeń m.in. G. Allporta, A. Maslowa, C. Rogersa, jest orientacja humanistyczna. Pomoc w odkrywaniu własnej indywidualności, w szukaniu drogi do siebie jest w niej najważniejszym celem w kształceniu nauczycieli. Proces kształcenia utożsamiany jest z procesem stawania się nauczycielem, świadomie posługującym się własnymi zasobami intelektualnymi, sprawnościowymi i uczuciowymi w celu zindywidualizowanego rozwiązywania problemów pedagogicznych. Odkrywanie osobistego znaczenia teorii pedagogicznej jest możliwe poprzez działania praktyczne studentów. Trzecia orientacja – funkcjonalna wyrasta

z psychologii poznawczej i wyraża postulat „uobecniania nauki” w działaniach edukacyjnych. W kształceniu nauczycieli wymaga rozwijania funkcjonalnej użyteczności ich wiedzy. Ponieważ obiektem oddziaływań nauczyciela jest uczeń, czyli drugi, indywidualny podmiot procesu edukacyjnego, zawód nauczyciela wymaga zindywidualizowanych form zachowania, umiejętności tworzenia nowej wiedzy z zasobów wiedzy już posiadanej. Umiejętności podejmowania samodzielnych rozstrzygnięć i decyzji; tworzenia zmiennych, warunkowanych sytuacyjnie reguł działania. Studiowanie powinno zatem przygotowywać (a jednocześnie stwarzać okazję) do aktywności zawodowej polegającej na takim wzbogacaniu refleksją naukową działań praktycznych nauczycieli, by umożliwić im dochodzenie do nowych stwierdzeń i nabywanie nowych form umiejętności. Zwolennicy orientacji funkcjonalnej stawiają pytanie, które okazało się również fundamentalnym pytaniem podczas realizowanego na Uniwersytecie Łódzkim projektu, dotyczącego tego, jak kształcić nauczycieli, by wiedza naukowa przenikała ich czynności praktyczne i regulowała działanie.

O PROJEKCIE „POZNAĆ – ZROZUMIEĆ – DOŚWIADCZYĆ”

W latach 2010–2014 realizowano na Uniwersytecie Łódzkim projekt „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji”. Podstawowym jego zadaniem było zmodyfikowanie procesu kształcenia nauczycieli poprzez opracowanie i realizację programu praktycznego kształcenia. Jego celem było też stworzenie takich warunków kształcenia, które sprzyjają nabywaniu przez studentów kompetencji niezbędnych dla wspierania wszechstronnego rozwoju dzieci. Opracowany program miał być autorską odpowiedzią na powszechnie dostrzeganą rozbieżność pomiędzy wiedzą teoretyczną zdobywaną w toku studiów a możliwościami jej zastosowania w praktyce edukacyjnej. Miał też ukazać, że zawód nauczyciela wymaga ciągłych poszukiwań i osobistej interpretacji, refleksji, której adepci do tego zawodu powinni uczyć się już w toku studiów. Podstawowe elementy tego projektu to:

- ogólnopolskie konferencje naukowe prezentujące najnowszą wiedzę i rezultaty badań związane z relacją pomiędzy teoretycznymi i praktycznymi

elementami kształcenia studentów studiów nauczycielskich. Ich uczestnikami byli naukowcy, nauczyciele i dyrektorzy szkół i przedszkoli – opiekunowie praktyk studenckich oraz studenci;

- publikacje naukowe, współtworzone przez badaczy, nauczycieli i studentów, związane z problematyką kształcenia nauczycieli¹;
- warsztaty dla nauczycieli szkół i przedszkoli – opiekunów praktyk. Ich celem była aktualizacja wiedzy nauczycieli poprzez analizę najnowszych teorii dotyczących procesu uczenia się (np. elastyczne planowanie procesu edukacyjnego z uwzględnieniem kompetencji uczniów, obserwacja i dokumentowanie procesu edukacyjnego z użyciem nowoczesnych technologii, pozwalające na odroczone, pogłębioną refleksję nad działaniami) oraz przygotowanie do pełnienia funkcji opiekuna praktyk (np. opracowanie wspólnie z nauczycielami akademickimi programu praktyk nauczycielskich; przygotowanie do współpracy ze studentami na etapie planowania, realizacji i ewaluacji praktyk, do monitorowania i ewaluacji pracy studentów);
- Centrum Wsparcia Metodycznego dla nauczycieli i studentów – miejsce spotkań, konsultacji, dyżurów ekspertów – pedagogów, psychologów, metodyków, wyposażone w pomoce dydaktyczne i najnowsze publikacje;
- praktyki pedagogiczne realizowane przez 2–3-osobowe zespoły studentów w wybranych przedszkolach i szkołach pod opieką przygotowanych nauczycieli. Podczas praktyk studenci prowadzili zajęcia, obserwowali pracę swoich kolegów, nauczycieli i uczniów, dokumentowali przebieg procesu edukacyjnego, wymieniali się spostrzeżeniami dotyczącymi prowadzonych lub obserwowanych zajęć;
- dokumentowanie procesu edukacyjnego w toku praktyk poprzez:
 - dzienniki zdarzeń nieobojętnych, zawierające opisy zdarzeń, które studenci uznali za ciekawe, zaskakujące, inspirujące do namysłu;
 - portfolio zawierające zdjęcia i materiały filmowe dokumentujące codzienną aktywność edukacyjną uczniów i studentów. Samodzielne wybieranie materiałów skłaniało do namysłu nad własnymi działaniami oraz uczeniem się uczniów. Uznane za najciekawsze pomysły studenci zamieszczali w Internetowych Teczках Studenta, tak by mogły one stanowić inspirację i źródło dla wymiany refleksji z innymi studentami – uczestnikami projektu.

REFLEKSYJNOŚĆ W „PRZESTRZENI WSPÓLNEJ EDUKACJI”

Realizowany projekt pozwolił na stworzenie przez badaczy, nauczycieli – praktyków oraz studentów „przestrzeni wspólnej edukacji”². Przestrzeni rozumianej jako miejsce ekspresji różnorodnych poglądów, wymiany myśli, w której dochodzi do nowych stwierdzeń, gdzie pojawiają się nowe umiejętności, objaśniany jest sens praktyki, podejmowany jest wysiłek, by integrować wiedzę teoretyczną i praktyczną. Przestrzeń wzajemnej edukacji umożliwia wspólny namysł nad zdarzeniami z pola praktyki, postawienie pytań: jak jest, jak może być, jak to osiągnąć przez wszystkich uczestników? Organizatorzy procesu edukacyjnego podejmują trud analizy realizowanych działań, włączają się w proces dekonstrukcji dotychczasowej orientacji działania, pozwalający odkryć obszary wiedzy stosowanej w praktyce zrelatywizowanej czasowo, przydatnej raczej w konkretnych sytuacjach, oraz wiedzę wykraczającą poza czasowość, na tyle ogólną, że pozwala sprostać specyfice wielu sytuacji (Dewe, 1996). Szczególnie ważne okazały się tutaj tworzone przez studentów i skłaniające do przemyśleń materiały dokumentujące przebieg procesu edukacyjnego. Wykorzystanie aparatów fotograficznych i kamer pozwoliło na utrwalenie wielu czynności uczniów i studentów, które początkowo wydawały się niepozorne i błahe, a które po głębszym namyśle (a często kilkukrotnym obejrzeniu) odsłoniły swoje pierwotnie ukryte znaczenia. Stały się zatem zdarzeniami, które D. Tripp (1996, s. 44–45) zdefiniował jako krytyczne³. Zdarzeniami kreowanymi przez nasz (studentów i nauczycieli) sposób patrzenia na daną sytuację, nabierającymi znaczenia dzięki postawieniu pytań o to, co i w wyniku czego zaszło, oraz prowokującymi do opisywania głębszych struktur, które były przyczyną zdarzenia. W większości przypadków nie są one szczególnie dramatyczne ani oczywiste. Wymagają wnikliwej obserwacji i analizy, dzięki którym odsłaniają swoje krytyczne znaczenie. Są ważne, ponieważ pomagają w wydobywaniu znaczeń. Stanowią punkt zwrotny w pracy nauczyciela, zarówno w wymiarze ogólnym, dotyczącym np. strategii nauczania, jak i w wymiarze szczegółowym. Przyczyniają się do zmiany w nauczycielach czy adeptach, w ich myśleniu i działaniu, powodują, że lepiej rozumieją samych siebie i swoje działania. Wymagają procesu dekonstrukcji dotychczasowej orientacji działania pozwalającego odkryć obszary wiedzy

stosowanej w praktyce, zrelatywizowanej czasowo (przydatnej raczej w poszczególnych konkretnych sytuacjach) oraz obszary wiedzy wykraczającej poza czasowość (na tyle ogólnej, że może sprostać specyfice wielu sytuacji). Są kluczem do wydobywania wielowymiarowości i złożoności pracy nauczyciela. Inspirują do refleksji, zarówno w momencie gdy się dzieją, jak i stają się przyczynkiem do pogłębionej refleksji nad działaniem, czasem namysłu nad doświadczanymi w czasie pracy z dziećmi zdarzeniami – czasem budowania osobistej wiedzy.

Przestrzeń wzajemnej edukacji jest odpowiedzią na postulaty stawiane w wielu koncepcjach dotyczących kształcenia nauczycieli, wskazujących na potrzebę silnego powiązania teorii i praktyki pedagogicznej, których sprzężenie decyduje o efektywności procesu edukacyjnego. D. Schon (Kwiatkowska, 2008) czy D. Fish (1996) próbują zbliżyć te dwa wymiary, ukazać interakcje między poznawczym funkcjonowaniem studentów a ich działaniami praktycznymi. Zbudować pomost pomiędzy rozumieniem teorii akademickiej i jej wykorzystaniem w rzeczywistości edukacyjnej:

Ponieważ cała profesjonalna praktyka jako taka, która dotyczy ludzi, jest złożona, unikatowa i nieprzewidywalna oraz z powodu istnienia w niej „nieredukowalnego elementu sztuki”, teorię można postrzegać jako, z natury rzeczy, pozostającą w bardziej złożonych związkach z praktyką (Fish, 1996, s. 8).

Schon i Fish postulują specyficzny styl uczenia się w działaniu, polegający na analizie i ocenie własnego postępowania. Krytykują typowe dla „technicznej racjonalności” definiowanie wiedzy jako wyspecjalizowanej, zawartej w dokładnie określonych zakresach danej dyscypliny naukowej. Uznają, iż nauczycielowi potrzebna jest nie tylko wiedza przypisana do pedagogiki, ale także wiedza z obszaru psychologii, socjologii i medycyny. Wiedza posiadająca walory wyjaśniające, pozwalająca przekraczać granice własnej dyscypliny. Nie wystarcza wiedza standaryzowana przydatna w rozwiązywaniu problemów tego samego typu, ponieważ nauczyciel rzadko rozwiązuje jednakowe, podobnie uwarunkowane problemy. Jednocześnie Schon i Fish podkreślają, że trudno wskazać taki rodzaj teorii, której zastosowanie przynosiłoby niezawodny sukces. Aktywność pedagogiczna nie spełnia się poprzez wykorzysta-

nie reguł teoretycznych w działaniu praktycznym, ponieważ teoria na usługach nauczyciela nie jest zbiorem twierdzeń jednoznacznie wyznaczających jego działania praktyczne. Jest czynnością złożoną, skomplikowaną, trudną do jednoznacznego zdefiniowania, bardziej intelektualną niż instrumentalną, niedającą się zredukować do wyspecjalizowanych umiejętności:

...jeżeli nauczanie jest widziane jako coś niedającego się tak łatwo zredukować, ale jako zjawisko rodzące szersze implikacje, w których raczej człowieka niż proste, logiczne czynniki, trzeba brać pod uwagę, w którym zdolności, wiedza, osobowość, myślenie, nawyki i kompetencje grają twórczą rolę, jest ono postrzegane jako z natury bliższe sztuce (Fish, 1996, s. 17).

Działanie nauczyciela, zdaniem Schona (Kwiatkowska, 2008, s. 67), nigdy nie jest do końca określone, wymaga radzenia sobie ze specyficznymi, wyjątkowymi, niepowtarzalnymi sytuacjami pedagogicznymi. Jego plan, który powstaje i urzeczywistnia się w toku realizacji, wymaga nieustannej krytycznej analizy i modyfikowania swojego działania. Potrzebuje refleksji rozumianej jako swoisty typ myślenia towarzyszący zarówno wyizolowanym sekwencjom działania, jak i działaniu jako pewnej skończonej całości:

...o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu oraz refleksji nad działaniem (Schon, za: Gołębiak, 2010, s. 201).

Refleksja w działaniu jest reakcją zwrotną na pojawienie się jakiegoś nowego elementu w sytuacji, w której działa. Jest procesem symultanicznym – „myśleniem w biegu” (Gołębiak, 2010, s. 202), obejmuje równocześnie działanie, namysł nad nim oraz ewentualną modyfikację tego działania. Jest procesem trudnym, najczęściej dostępnym osobom posiadającym wiedzę o tym, jak coś zrobić, oraz sprawnym wykonawczo. Ten rodzaj refleksji jest możliwy u nauczycieli doświadczonych. Ich doświadczenie i praktyka muszą być jednak nasycone teorią. Budulcem dla refleksji są bowiem pojęcia i im bogatszy świat pojęć i myśli nauczyciela, tym więcej potrafi on dostrzec i w razie potrzeby zmienić. Jest to także powód, dla którego ten rodzaj refleksji rzadko pojawia się u studentów, których wiedza i doświadczenie pedagogiczne są jeszcze zbyt małe i nieczęsto prowadzą do sprzeczności poznawczych. Dodatkowo student czy początkujący

nauczyciel czuje się często zagubiony i zagrożony, bardziej zorientowany na to, co go w działaniu upewnia, niż na to, co budzi jego wątpliwości (Kwiatkowska, 2008, s. 69). Refleksja nad działaniem to rodzaj namysłu dokonywanego z dystansu czasowego. Dotyczy tego, co wydarzyło się wcześniej. Ma skutki w działaniu przyszłym, a nie teraźniejszym. Ponieważ taka refleksja jest już wolna od presji czasu, może być bardziej pogłębiona i wszechstronna. Umożliwia bardziej intelektualny namysł, gdyż jest on dokonywany nad całością działania. Przedmiotem tego namysłu jest nie tylko samo działanie, ale także wiedza tworzona w działaniu. Do tworzenia nowej wiedzy dochodzi najczęściej wtedy, gdy nauczyciel napotyka na trudność, np. doświadcza nowego sposobu zachowania uczniów. Musi zmierzyć się z nową sytuacją, poradzić sobie z nią i stworzyć nowe metody działania, „...wytworzyć nową wiedzę, gdyż nowe zdarzenie nie jest egzemplifikacją znanego prawa. Tworzy więc wiedzę konkretnego przypadku” (Kwiatkowska, 2008, s. 70). Niestety taką wiedzą niełatwo jest się podzielić. Nawet doświadczonemu nauczycielowi, np. opiekunowi praktyk, dużo trudniej jest poinformować o swoim doświadczeniu po upływie czasu niż bezpośrednio podczas pracy, w trakcie dziejącego się zdarzenia.

Refleksja dokonywana w toku praktyki i nad praktyką umożliwia zdobywanie wiedzy osobistej, która otwiera drogę do zrozumienia teorii akademickiej, do skutecznego zdobywania wiedzy formalnej i czynienia z niej praktycznego użytku.

Zaprezentowane koncepcje D. Schona czy D. Fish wyraźnie wskazują na fundamentalny związek myśli teoretycznej i działania praktycznego w kształceniu nauczycieli. Udowadniają, że wiedza akademicka nie może stanowić jedynej podstawy sukcesu zawodowego. Wskazują na potrzebę tworzenia wiedzy osobistej poprzez refleksję nad swoimi działaniami. Zdolność do refleksji nie jest mimo to jednakowa u wszystkich nauczycieli. Sytuacja, która dla jednych jest źródłem namysłu, dla innych może pozostać w ogóle niezauważona. Jeszcze trudniejsze jest wyzwolenie refleksji wśród studentów, ponieważ wiedza o zróżnicowanym podłożu metodologicznym narasta powoli, a jej zrozumienie wymaga czasu (Kwiatkowska, 2008, s. 74–75). Nie zwalnia nas to jednak z powinności nie tylko kierowania nabywaniem przez studentów wiedzy i umiejętności, ale także (a może przede wszystkim) kształtowania postawy „aktywnego poszukiwacza” rozwiązań problemów (Krauze-Sikorska, Kuszak, 2009).

KILKA REFLEKSJI ZAMIAST PODSUMOWANIA

Weronika w „Dzienniku Zdarzeń Nieobojętnych” opisała sytuację, która sprowokowała ją do refleksji nad działaniem, do postawienia pytań, dzięki którym doświadczony wypadek nabrał charakteru zdarzenia krytycznego:

Dziś miałam sytuację konfliktową nie do rozwiązania! Znaczący... do rozwiązania, ale bez zgody obu stron. Podeszła do mnie dziewczynka, o której miałam zdanie, że jest bardzo miła i ułożona. Poinformowała mnie, że Ula nie chce dać jej się pobawić kucykiem. Podchodzimy do Uli, bardzo spokojnego dziecka. Z opowieści dziewczynki wynikało, że Ula jako pierwsza wzięła tego kucyka, a Basia też chciała się nim bawić. No to co? Moja pierwsza propozycja, to po prostu pójście na kompromis. Mówię im, że skoro Ula wzięła go pierwsza, to niech się chwilę nim pobawi, a potem odda Basi. Reakcja Basi jest nie do opisania! Mina obrażonej księżniczki, poza zamkniętą i w sposób wyniosły odpowiedziała „Nie, ja się tak nie umawiam!” Szok. Wydawałoby się, że to takie miłe i grzeczne dziecko. Najłatwiej byłoby po prostu zabrać im tego kucyka i niech żadna się nie bawi, ale jak wcześniej pisałam, byłoby to bez zgody obu stron, no i czemu biedna Ula miałaby być pokrzywdzona? Kompromis w ogóle nie wchodził w grę... Na szczęście, Ula, mądre dziecko, oddała tego kucyka, mówiąc, że ona może pobawić się czymś innym. Jednak ta sytuacja dała mi do myślenia. Gdyby Ula była uparta i nie oddała zabawki, jak rozwiązać konflikt?

I refleksja nauczycielki wynikająca z pracy ze studentami:

...Do głowy przychodzi pytania: Co to znaczy dobry nauczyciel? Co chciałam pokazać studentom i czy sama jestem dobrym nauczycielem? Dobry nauczyciel? Skojarzenie – oddany, autentyczny, niesilący się na mądrości, okazujący uczucia, partner, przewodnik, towarzysz. O! Chyba najważniejsze określenie to towarzysz. W swojej karierze przeżyłam rozmaite zmiany, reformy, tendencje i wymagania. Zaczęłam pracę w czasach komuny i dydaktyzmu, wynikającego z planowanej, ale nie wprowadzonej reformy dziesięciolatki, przeobrażeń politycznych i gospodarczych, kilkukrotnych zmian programowych oraz reformy systemu oświaty – i co? I dochodzę do wniosku, że zadaniem nauczyciela, niezależnie od systemów i tendencji, jest towarzyszenie dziecku.

Literatura

Dewe, B. (1996). *Wiedza i umiejętności w pracy socjalnej*. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze* (s. 98–101). Warszawa: Interart. ISBN 8370604196.

- Fish, D. (1996). *Kształcenie przez praktykę*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Gołębiak, B.D. (2010). *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki* (s. 158–205). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krauze-Sikorska, H., Kuszak, K. (2009). *Koło naukowe jako forma rozwijania psychopedagogicznych kompetencji przyszłych pedagogów (analiza na podstawie doświadczeń Interdyscyplinarnego Koła Naukowego Młodych Pedagogów-Terapeutów „Ago” „Działam”)*. W: W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych* (s. 166–174). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. ISBN 9788375252712.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 8302061069.

Endnotes

- ¹ W trakcie realizacji projektu wydano cztery publikacje przedstawiające teoretyczne założenie praktycznego kształcenia nauczycieli, zadania podejmowane przez uczestników projektu oraz ich refleksje: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Kraków: Impuls, 2011; J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków: Impuls, 2013; J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*. Kraków: Impuls, 2014; D. Radzikowska, A. Buła, J. Bonar, (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*. Kraków: Impuls, 2014. Wszystkie publikacje są dostępne bezpłatnie w Repozytorium UŁ.
- ² Inspiracją dla tego pojęcia jest pojęcie „przestrzeń wzajemności edukacyjnej” zdefiniowane przez L. Telkę, za C. Niewiadomskim jako przestrzeń edukacji współtworzona przez badaczy i wychowawców – praktyków podejmujących wspólny wysiłek refleksji nad praktyką wychowawczą. W podjętych rozważaniach do tej przestrzeni włączam również studentów studiów nauczycielskich.
- ³ D. Tripp definiuje zdarzenia krytyczne jako zdarzenia problematyczne, u źródeł których tkwią określone tendencje, motywy i struktury; zdarzenia wykraczające poza kategorię wiedzy niezbędnej do działania. W pierwszej kolejności wymagają one opisu i wyjaśnienia swojego znaczenia w bezpośrednim kontekście, a później szukania ogólniejszego sensu i istotności.