

Ryszard Wroński

## Uczenie się profesjonalnego mistrzostwa pedagogicznego wsparte audiowizją

Celem artykułu jest prezentacja informacji dotyczących sposobu kształcenia nauczycieli, silnie opartego na kontekście sytuacji działania pedagogicznego. Zamierzam zarysować odmienny – od powszechnie uprawianego – sposób spojrzenia na proces kształcenia, w którym edukacja przyszłych nauczycieli zostaje wygenerowana z diagnozy działania prowadzonego w ramach programowej praktyki pedagogicznej. Uważam, że uczyć się działania profesjonalnego można głównie przez kreatywne angażowanie się w tę pracę, namysł nad własną twórczością i ustawiczne wzbogacanie plastyczności innowacyjnej. Najważniejsze czynniki wiedzytwórcze dla nauczycieli to: intuicja, improwizacja i refleksyjne wnikanie w swoje czynności<sup>1</sup>. Wiedza, która najpełniej zmienia zachowanie człowieka pochodzi bezpośrednio z doświadczeń i przeżyć, czyli jest to „wiedza gorąca” w odróżnieniu od „wiedzy zimnej”, konceptualnej, której źródłem jest wykład, podręcznik, itp.

Carl Rogers na podstawie doświadczeń w pracy nauczycielskiej i psychoterapeutycznej twierdzi, że podstawę zmian w zachowaniu się człowieka stanowi jego własna zdolność do wzrostu i rozwoju, zdolność uczenia się w oparciu o własne doświadczenie<sup>2</sup>. Ten czołowy przedstawiciel psychologii i pedagogiki humanistycznej, chociaż nie przedstawił gotowej koncepcji kształcenia nauczycieli uważa, że podstawą wszelkich zmian i rozwoju człowieka nie może być zalecenie zmian, lecz tworzenie optymalnych warunków sprzyjających rozwojowi kandydatów na nauczycieli.

Powyższe założenie implikuje podważenie paradygmatu naukowego kształcenia nauczycieli na rzecz prezentacji fenomenu uczenia się przez innowacyjną praktykę.

Wydaje się, że uznany pedeutolog Henryka Kwiatkowska wychodzi z podobnego założenia. Uważa bowiem, że „związek między działaniem a poznaniem ma charakter sprzężenia asymetrycznego. Asymetria ta wyraża się tym, iż przejście od wzbogacenia wiedzy do wzbogacenia form działalności praktycznej jest tylko możliwe a nie nieuchronne”<sup>3</sup>. Znaczy to, że wzrost wiedzy może, lecz nie zawsze powoduje doskonalszą praktykę. Natomiast każda wzbogacająca zmiana ludzkiego działania niesie z sobą nie tylko możliwość, ale i konieczność odpowiedniego wzrostu wiedzy. Związek między działaniem a poznaniem ma więc charakter związku współmiernego. Oznacza to, że wiedza i umiejętności poznawcze adepta sztuki nauczania muszą przez swą różnorodność i bogactwo być współmierne bogactwu praktycznych działań. Zarówno wiedza, jak i poznawczo-regulacyjne umiejętności człowieka muszą odpowiadać złożoności i zmienności warunków, w których on działa. Zatem z całym naciskiem trzeba stwierdzić, że jednostronne wzbogacenie wiedzy teoretycznej nie prowadzi w prostej zależności do doskonalenia nauczycielskiej praktyki. Symetryczne wzbogacanie obu elementów wykształcenia (wiedzy i działania praktycznego) dokonuje się wtedy, gdy inspiracją do zmiany staje się zreorganizowana praktyka pedagogiczna.

Prezentowane niżej założenia odmiennego modelu kształcenia nauczycieli polegają na symetryczności teorii i praktyki. Tak widziane nie znajdują szerszego odzwierciedlenia w planach i szczególnie programach realizacyjnych współczesnych studiów nauczycielskich.

Inną współbieżną kwestię dostrzega specjalista od problemów makroedukacyjnych Franciszek Januszkiwicz, który twierdzi, że „w uczelniach polskich od wielu lat uprawia się dydaktykę wielce tradycyjną”, którą dalej określa – nie bez podstaw – dziewiętnastowieczną<sup>4</sup>. Badania diagnostyczne tego obszaru, wykonane w naszej uczelni na użytek tworzonej rozprawy doktorskiej Danuty Topy oraz kilku prac badawczych wykonanych pod moim kierunkiem w ramach seminarium magisterskiego w znacznej mierze potwierdzają ten smutny pogląd. Dzieje się tak w sytuacji, gdy w wielu krajach świata dokonuje się autentyczny przełom edukacyjny, poprzez zmianę filozofii i celów kształcenia, znaczne zmiany w doborze treści, aż po metody, środki i organizację procesów edukacyjnych.

Godzi się wspomnieć, że w uprawianej powszechnie w kraju praktyce tradycyjnego kształcenia nie jest dostrzegane w cywilizacji Zachodu przeniesienie akcentów na komunikowanie się za pomocą mediów elektronicznych, szczególnie wizualnych<sup>5</sup>. Edukacyjna zmiana współczesności wiąże się m.in. z wyczerpywaniem się „kultury pisma” i związanego z nią aparatu poznawczego na rzecz wideo, komputerów czy sprzęgnięcia tych środków w tzw. telewizję interakcyjną<sup>6</sup>. Punktem wyjścia np. „Teleteorii” Ulmera jest teza, że edukacja winna polegać na aktywnym posługiwaniu się technikami wizyjnymi (wideo), które stanowią warunek zrozumienia ich języka<sup>7</sup>. Wprowadza to zupełnie nową sytuację kulturową stanowiącą wyzwanie dla nauczycieli i studentów. Ci pierwsi poza nielicznymi wyjątkami nie są w stanie do tej modernizacji się zaadaptować. Kompetencje owe wy-

magają nie tylko zrozumienia kodu języka wizyjnego, ale także wypracowania nowej formacji umysłowej.

Zatem zmiany w charakterze kształcenia w uczelniach pedagogicznych powinny sprowadzać się do zrestrukturalizowanych celów kształcenia, w których modelem absolwenta jest profesjonalista, uczący się w toku studiów kooperacji dydaktycznej w udoskonalonej praktyce pedagogicznej w szkole. Stąd istotna modyfikacja – przygotowanie nie tyle do zawodu, co autokreacyjnie w zawodzie.

Student-nauczyciel (praktykant) powinien prowadzić wiele ożywionych interakcji z uczniami, uczyć się sam i ich rozwiązywania praktycznych problemów rodzących się tu i teraz. Zarówno nauczyciel jak i praktykujący student nie są w stanie wyreżyserować wszystkich zdarzeń pedagogicznych i dlatego nie mogą automatycznie stosować z góry określonych procedur, technik, algorytmów. Wszyscy bowiem uczący się i wszyscy nauczający są niepowtarzalni. Zatem praca nauczyciela to seria inteligentnych reakcji, zmusza nauczyciela do myślenia w biegu – reagowania na ciągle zmieniające się i nieprzewidywalne sytuacje<sup>8</sup>. Nauczyciele muszą reagować na te zmiany, rozwijając zdolności profesjonalnego wglądu w swoje czynności, kształtując zachowania asertywne. Muszą więc umieć badać i analizować swoją pracę oraz pracę swoich uczniów nie przerywając procesu nauczania.

W wielu krajach Zachodu nie uważa się za rozsądne uczyć teorii w uczelni a praktyki w szkołach, pozostawiając studenta z problemem powiązania ich ze sobą<sup>9</sup>. Teorii i praktyki nie można oddzielić. Potrzebna jest ścisła interakcja między tymi komponentami oraz między miejscem odbywania praktyki i zakładem kształcenia nauczycieli. Pragnę podkreślić, iż nauczycielskie praktyczne działanie, w wysokim stopniu intelektualne, domaga się także wsparcia teoretycznego. Ta ostatnia funkcja – jak wykazują badania<sup>10</sup> – wydaje się być jakościowo wystarczająca. Jak więc profesjonalnie kształcić studentów-pedagogów? Co czynić, by stali się zdolni do twórczego rozwiązywania praktycznych problemów w szkole ćwiczeń i uczelni w uprzednio nie spotykanych sytuacjach? Na pewno chodzi tu o coś więcej niż o przekazywanie im bezwładnej wiedzy teoretycznej z pakietami jej rutynowych zastosowań.

W świetle powyższych wywodów optymalną drogą kształcenia jest wnikliwa, obiektywna obserwacja pracy czynnych nauczycieli i nade wszystko włączenie studentów w tę pracę, czyniąc z niej program wyzwalającego kształcenia. Praktyka bywa niedookreślona, nieprzewidywalna i zmienna, wymaga od nauczyciela, czyli organizatora, reżysera i współrealizatora wydarzeń pedagogicznych elastyczności, zawodowego mistrzostwa, a nie tylko technicznej skuteczności wyrażającej się w realizacji prostych sekwencji wyuczonych czynności. Praktykę należy organizować w kontekście refleksji nad obserwowaną i doświadczaną praktyką i po głębokim namyśle nad funkcją nauczyciela, zoperacjonalizowanymi celami i procesami zachodzącymi w uczącym się. Reasumując należy podkreślić, że jakość uczenia się studenta poprzez praktykę nie zależy od praktyki obserwowanej czy

nawet podejmowanej, ponieważ nie jest ono kwestią powielania praktyki, lecz kwestią pogłębionej, zaangażowanej refleksji nad praktyką, na którą koniecznie trzeba znaleźć miejsce w budżecie czasu studiów. Drugą równie istotną kwestią jest dobór odpowiedzialnych opiekunów praktyk, uświadamiających sobie ten antropotwórczy proces.

Skuteczność każdego zorganizowanego działania – również dydaktycznego – zależy w znacznej mierze od metod i środków realizacji. Jedne i drugie tworzą swoistą diadę działania. Są zintegrowane, bowiem działa się w jakiś sposób (metoda) i przy użyciu czegoś (środek).

W dalszej części opracowania prezentuję zweryfikowany przeze mnie projekt efektywnego kształcenia nauczycieli (sygnalizowany w literaturze od połowy lat sześćdziesiątych). Polega on na pragmatycznym podejściu do praktyki i wykorzystaniu możliwości wizualizacji zdarzeń, działań pedagogicznych jakie daje autopsychologia<sup>11</sup> w pogłębionej refleksji nad tym działaniem.

## **Kamera i magnetowid – środki nieodzowne**

Przenośna kamera telewizyjna (kamwid) i magnetowid stwarzają potencjalnie duże możliwości edukacji pedagogicznej studentów. W naszej uczelni stosowanie tych środków nie wyszło poza sferę postulatów i eksperymentów.

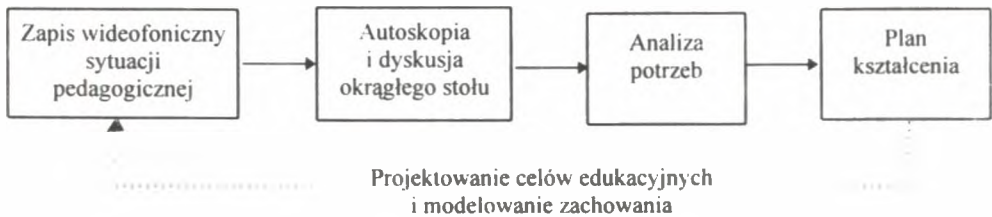
Pierwsze własne próby filmowania lekcji, w tym autoprób studentów kierunku pedagogika ze specjalnością wychowanie obywatelskie oraz ostatnio studentów kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza w VII i XIV Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie dały zachęcające rezultaty<sup>12</sup>. W latach 1990 do 1994 nagrano około 55 lekcji i mikrolekcji z udziałem studentów i nauczycieli w trakcie praktyk pedagogicznych w liceach – oraz w ramach warsztatów metodycznych prowadzonych przez autora, w kilku WOM-ach. Odtwarzanie na konferencji pohospitacyjnej wizualno-akustycznego obrazu zarejestrowanej sceny oryginalnej na zasadzie „lustra”, staje się cennym materiałem do pedagogicznej wivisekcji.

Jak wskazuje skromne doświadczenie w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, prezentowany film z lekcji (bądź jego fragment) skupia uwagę uczącego się adepta, zostawiając jednocześnie miejsce na myślenie wysoko zorganizowane, dyskusję, przetwarzanie informacji oraz rozwój samoświadomości. Projekcja tworzy właściwe powtórzenia, zróżnicowanie i ciągłość wiedzy poprzez wartościową informację zwrotną, generuje możliwości twórcze i radość wynikającą z uczestnictwa w akcie stawania się nauczycielem, aktywizuje uczącego się do skuteczniejszego repertuarowo działania w przyszłości po obejrzeniu zapisu wideofonicznego lekcji.

Na zajęcia z analizą (autoanalizą) za pomocą filmu zapraszany jest – poza nauczycielem ćwiczeniowym – psycholog, metodyk, a także okazjonalnie pretek-

tor ds. dydaktycznych. Wtedy ogląd i dyskusja studentów z zaproszonymi nauczycielami jest wielowątkowa, dogłębna – dostarcza wiele nowych psychodydaktycznych wartości poznawczych. Warto zaznaczyć, że w tym trybie metodycznym ocena nauki studenta jest dokonywana przez niego samego oraz jest wzbogacana informacjami zwrotnymi ze strony innych członków grupy i gości. Powstają trwałe teorie osobiste i teorie atrybucji.

Zweryfikowany, transferowo skuteczny model innowacyjnego kształcenia nauczycieli stosowany komplementarnie obok tradycyjnego. można przedstawić według następującego schematu:



Model ten stosowany nawet sporadycznie wpływa korzystnie na: przygotowanie się studentów do lekcji, dynamikę pedagogiczną oraz metapoznanie, budowanie i weryfikację obrazu własnej osoby a zarazem motywacji do pracy, aktywne wykorzystanie doświadczeń własnych i cudzych zgromadzonych w czasie praktyki, przyjmowanie uwag krytycznych. Poza tym film wykonany techniką wideo pozwala na swobodne odtwarzanie, powtórki w dowolnym czasie, wzbogaca ćwiczenia w uczelni dla grup studenckich przed pierwszym czy kolejnym wejściem do klasy, skraca okres przygotowania metodycznego. W świetle moich doświadczeń zaprezentowany sposób kształcenia wydaje się optymalny do kształtowania elastycznej struktury czynnościowej studentów.

Podsumowując innowacyjny cykl praktyk należy wymienić cykl trójfazowy:

1. Przygotowanie się grupy studentów do zajęć.
2. Filmowanie lekcji próbnej studenta (wgląd i notowanie spostrzeżeń do refleksji i analizy).
3. Konferencja pohospitacyjna z dyskusją otwartą, niedogmatyczną, opartą na odtwarzaniu fragmentów zapisu wideofonicznego działań pedagogicznych.

Warto podkreślić, że w wyniku przeprowadzonego sondażu i obserwacji w grupach pracujących innowacyjnie poziom przygotowanych lekcji próbnych był tam wyższy, zmniejszyła się też wyraźnie liczba popełnianych błędów w porównaniu do wyników uzyskiwanych w grupach pracujących tradycyjnie.

Potwierdzeniem lepszych wyników były dane ankiety opracowanej w kategoriach kryterium subiektywnego nt. poczucia rzetelności wykonywanej pracy, refleksji, przeżyć i poczucia sukcesu. Opinie wypadły zdecydowanie na korzyść



grup uczestniczących w nowym układzie metodycznym praktyk. Na jedno z pytań kwestionariusza ankiety, które brzmiało: Jak oceniasz wideofoniczną rejestrację lekcji i wykorzystanie tego medium do analizy zajęć? – otrzymano m.in. takie odpowiedzi:

– *Jest na pewno pomocna – mamy możliwość zobaczenia siebie jak prowadzimy tę lekcję, jakie popełniamy błędy, jak reaguje klasa na nasze słowa, na ile jest zainteresowana lekcją.*

– *Wskazana i potrzebna dla osób, które naprawdę chcą być nauczycielami. Powinno być rejestrowanych 60% lekcji przyszłych magistrów pedagogiki.*

Częstym zjawiskiem jest przegrywanie lekcji studenckich na powierzone przez nich kasety. Sądzę, że w przyszłości w szkole ćwiczeń należy korzystać też z telehospitacji. Polega ona na filmowaniu interesujących grupę zajęć i jednocześnie w sąsiednim pokoju monitorowej obserwacji lekcji przez studentów sporządzających notatki. Sposób ten pozwala na eliminowanie zakłóceń, jakie niesie obecność w klasie kilku osób hospitujących lekcję oraz na zogniskowanie uwagi studentów na określonych zdarzeniach lub czynnościach.

W świetle powyższych rozwiązań wydaje się konieczne zarysowanie roli nauczyciela-opiekuna grupy praktyk. Udana bowiem partnerska praca z grupą prowadzi do powstania w niej atmosfery i stylu interakcji sprzyjających uczeniu się, inspirowaniu i wspieraniu innowacji, kreowaniu twórczości, ekspresywności uczuć, asertywnego analizowania efektów i wdrażania autokorekt opartych na pełnej akceptacji przez kształcący się podmiot (socjalizacja asertywna).

Rola prowadzącego (facilitatora i moderatora) rozpoczyna się od pełnego uświadomienia sobie, jakie czynniki są ważne podczas pracy z grupą. Można pokusić się o zaprogramowanie swego katalogu działań wyzwalających profesjonalizm u kształconych studentów. Najważniejsze z nich to:

1. **Zachęcanie** – szczególnie mniej odważnych i małomównych członków grupy do przedstawiania w sposób bezpośredni i otwarty własnych poglądów, okazywanie im ciepła i zrozumienia, np.: „Aniu, przedstawiłaś trafne spostrzeżenia i świetny pomysł”. Poza tym mobilizowanie do twórczego myślenia i poszukiwania lepszych rozwiązań. Wszyscy mogą, a nawet powinni przedstawiać własne pomysły z prawem do błędu oraz opracowywać i rozwijać projekty innych członków grupy.

2. **Godzenie** – próby łagodzenia sytuacji konfliktowych, np.: „Nie sądzą, żeby było to adresowane do kogoś osobiście”. Prowadzący powinien wkraczać dopiero wtedy, gdy grupa wyraźnie nie radzi sobie z występowaniem niewłaściwych zachowań.

3. **Obserwowanie** – wnikliwa obserwacja lekcji, dzielenie się spostrzeżeniami o funkcjonowaniu grupy, próby utrzymania czy poprawy stosunków w grupie, np.: „Zdaje się, że grupa jest w tym miejscu podzielona”.

4. **Nawiązywanie komunikacji** – to przede wszystkim umiejętność aktywnego słuchania, komunikacja dwustronna, symetryczna, współdziałanie, troska o udział

wszystkich w konstruktywnym działaniu, zachęcanie do aktywności, np.: „Jolu, co ty o tym sądzisz?”.

5. **Przypominanie reguł** – podkreślanie reguł i celów grupowych, aby zwiększyć efektywność pracy w grupie, np.: „Nie mówmy wszyscy naraz”, czy „Każdy powinien się wypowiedzieć”.

6. **Wspieranie** – empatia, akceptacja oraz wspieranie pomysłów i zachowań innych osób, np.: „Zgadzam się z tym”. Podkreślamy rzeczy dobre, a mniej mówmy o złych. Starajmy się też nie osądzać, natomiast pomagać wiązać fakty, unikać wyciągania wniosków za innych, a także o to, by każdy student odniósł sukces.

7. **Łagodzenie napięć** – przez mądre i życzliwe wprowadzanie humoru. Utrzymywanie równowagi między emocjami i rozsądkiem oraz twórcze wykorzystywanie emocji, które przeżywają członkowie grupy.

W klimacie życzliwości wspomagającym rozwój uczenia się „sztuki nauczania” ma ono tendencję do pogłębiania się, postępowania w szybszym tempie i większego przenikania się z życiem niż to ma miejsce w uczeniu się tradycyjnym. Stwarza to możliwość zwiększenia liczby transferowych rozwiązań wariantowych o charakterze równoległym, a nie konkurencyjnych czy jedynie możliwych do przyjęcia. Dzieje się tak dlatego, że student jest „wciągnięty” w uczenie się – własną inicjatywą i całą osobą (z uczuciami, namiętnościami, jak również intelektem) jest transgresyjnie zaangażowany w proces wyzwalającego uczenia się.

## Zakończenie

Przedstawione w zarysie akcelerujące rozwiązania znacznie rozszerzają zakres i treści pierwszych kroków stawianych przez studentów w zawodzie. Zatem nie dokonując istotnych zmian programowych i opierając się na dotychczasowym wymiarze godzin (co najwyżej zblokowania godzin praktyk śródrocznych) uzyskujemy lepsze wyniki w kształceniu kompetencji kreatywnych, które są podstawą elastycznych zachowań edukacyjnych. Stymulują one poszukiwanie przez jednostkę wyższych wyników zawodowych od uzyskiwanych dotychczas. Posiadanie bowiem konkretnych umiejętności podnosi samoocenę kształconych oraz samo-kreację.

Praktyka szkolna dająca wysoki stopień kompetencji poznawczych i „dorbianie się” własnych operatywnych doświadczeń z zakresu pracy dydaktyczno-wychowawczej jeszcze w okresie pobytu w uczelni stanowią w świetle literatury najważniejszy czynnik „edukabilności” oraz struktury czynnościowej kandydatów na stanowiska nauczycieli<sup>13</sup>. Po takim przygotowaniu nasz absolwent może stanąć przed klasą, ograniczając maksymalnie ewentualne traumatyzujące skutki zbyt jasnego niepowodzenia na oczach uczniów. Jak wskazują dotychczasowe doświadczenia metodyczne, tak powstaje korelacja między „powołaniem” i „sukce-

sem pedagogicznym”. Kształcenie nauczyciela nie może więc zostać pomieszczone w klasycznej koncepcji kształcenia zawodowego ani nawet naukowego w znaczeniu prostej transformacji prawa naukowego do działań praktycznych. Kształcenie owo należy wzbogacić aktywnym uczeniem się przez doświadczanie z wartościową informacją zwrotną oraz głęboką refleksją i analizą. To właśnie ostatnie działania wyzwała wysoką kondycję samoregulacyjną: samoświadomość, samoobserwację, retrospekcję, samotestowanie, samorefleksję oraz samokreację; jest najlepszym nauczycielem skutecznego kooperowania dydaktycznego z uczniami<sup>14</sup>. Zachęcam zatem nauczycieli akademickich do eksplorowania, w tym szerszego wdrażania prezentowanej innowacji pedeutologicznej, tworzenia laboratoriów mikronauczania, by kształcić do pedagogicznego mistrzostwa.

## Przypisy

<sup>1</sup> R. Wroński: *Naukowy czy pragmatyczny paradygmat kształcenia nauczycieli*. [W:] *Kryteria doboru treści kształcenia nauczycieli przysposobienia obronnego*. Red. E. Jeziorowski. WN WSP, Bydgoszcz 1989

<sup>2</sup> J. Grochulska: *Carl Rogers – koncepcja edukacji*. Wydanie Specjalne „Gestalt”, Psychoedukacja-Psychopedagogika-Profilaktyka. Kraków 1992.

<sup>3</sup> H. Kwiatkowska: *Reorientacja w kształceniu nauczycieli*. [W:] *System pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Próba optymalizacji*. Red. J. Kuźma. WN WSP, Kraków 1991.

<sup>4</sup> F. Januszkiewicz: *Nowe tendencje w dydaktyce szkoły wyższej*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991, nr 2.

<sup>5</sup> T. Szkudlarek: *Postmodernistyczne pedagogie: amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu*. [W:] *Edukacja alternatywna*. Red. B. Śliwerski. Wyd. Impuls, Kraków 1992.

<sup>6</sup> W. Skrzydlewski: *Technologia kształcenia – przetwarzanie informacji – komunikowanie*. Wyd. UAM, Poznań 1990.

<sup>7</sup> G. Ulmer: *Grammatology in the Age of Video*. Routledge. New York and London 1989.

<sup>8</sup> D. Fish, H. Broekman: *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*. „Kwartalnik Pedagogiczny – suplement”. CODN, Warszawa 1992.

<sup>9</sup> Prezentowany w zarysie model jest zgodny z poglądami angielskich i holenderskich nauczycieli akademickich, którzy prowadzili seminarium warsztatowe w dn. 13–15.03.1992 w Kazimierzu Dolnym nt. „Przelamywanie dystansu pomiędzy uczelnią kształcąca nauczycieli a przyszłym miejscem pracy absolwenta”.

<sup>10</sup> S. Słomkiewicz: Raport z badań sondażowych „Funkcjonowanie zawodowe absolwentów nauczycielskich kierunków studiów”, Warszawa 1981 (maszynopis Biblioteki Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego); R. Wroński: *Implikacje z badań nad przydatnością zawodową absolwentów pedagogiki w zakresie wychowania obronnego do praktyki kształcenia nauczycieli*. [W:] *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP z. 132 pod red. S. Zabdyrskiego*. Kraków 1990, s. 91–109.

<sup>11</sup> Autoskopia to obserwacja samego siebie w danej sytuacji pedagogicznej. Zob. M. Debesse, G. Mialaret: *Rozprawy o wychowaniu*. T. II. PWN, Warszawa 1988.



<sup>12</sup> R. Wroński: *Zapis audiowizualny w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*. „Przysposobienie Obronne w Szkole” 1991, nr 4.

<sup>13</sup> M. Debesse, G. Mialaret: *Rozprawy o wychowaniu...*, op. cit.; R. Wroński: *Nietradycyjne formy kształcenia pedagogicznego nauczycieli – aspekty jakościowe*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny. Tom XV. Lublin 1993.

<sup>14</sup> R.J. Arends: *Uczymy się nauczać*. WSiP, Warszawa 1994, s. 497.