



Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



p. Mawkiel
**AKADEMIA
SZTABU GENERALNEGO**

IM. GENERAŁA BRONI
KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO

Egz. nr 16

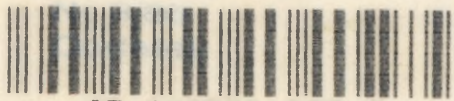
ZESZYTY NAUKOWE

Płk dr Józef JURA

**FUNKCJONALNOŚĆ ZAWODOWA ABSOLWENTA
WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ
JAKO WYZNACZNIK TREŚCI KSZTAŁCENIA
DOWÓDCY SZCZEBŁA TAKTYCZNEGO**

Rozprawa habilitacyjna

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/42



05-000900-003-0

12582



p. *Mawkiel*



**AKADEMIA
SZTABU GENERALNEGO**
IM. GENERAŁA BRONI
KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO

Egz. nr 16

ZESZYTY NAUKOWE

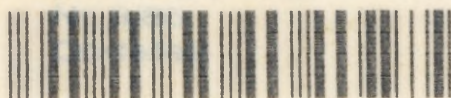
Plk dr Józef JURA

**FUNKCJONALNOŚĆ ZAWODOWA ABSOLWENTA
WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ
JAKO WYZNACZNIK TREŚCI KSZTAŁCENIA
DOWÓDCY SZCZEBŁA TAKTYCZNEGO**

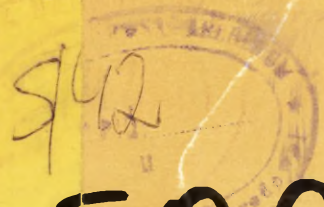
Rozprawa habilitacyjna

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

S/42



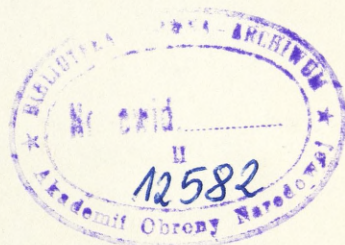
05-000900-003-0



12582

**AKADEMIA
SZTABU GENERALNEGO WP
IM. GENERALA BRONI
KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO**

Egz. nr.....**16**



ZESZYTY NAUKOWE

Płk dr Józef JURA

**FUNKCJONALNOŚĆ ZAWODOWA ABSOLWENTA
WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ
JAKO WYZNACZNIK TREŚCI KSZTAŁCENIA
DOWÓDCY SZCZEBŁA TAKTYCZNEGO**

Rozprawa habilitacyjna

**ZESZYT
Nr 3/85
Dodatek**



WARSZAWA 1985

S P I S T R E Ś C I

	Str.
WSTĘP	5
Rozdział 1 - KONCEPCJA KSZTAŁCENIA PODCHORAŻYCH WYŻSZYCH SZKÓŁ OFICERSKICH	19
1.1 Wyznaczniki koncepcji kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich	20
1.2 Próby modyfikacji koncepcji kształcenia w latach 1980-84	28
1.3 Propozycje dalszego doskonalenia koncepcji kształcenia	33
Rozdział 2 - PRZESŁANKI DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA	36
2.1 Teorie doboru treści kształcenia	36
2.1.1 Przedmiotowe ujęcie treści kształcenia	37
2.1.2 Zintegrowane ujęcie treści kształcenia	40
2.2 Koncepcja funkcjonalności zawodowej	43
2.3 Zakres treściowy programów kształcenia wyższych szkół oficerskich	51
Rozdział 3 - MODEL OSOBOWOŚCI OFICERA	60
3.1 Zawód wojskowy	60
3.2 Pojęcie osobowości	65
3.3 Założenia ogólne modelowania osobowości oficera	75

	Str.
3.4 Cechy osobowości oficera	79
Rozdział 4 - CHARAKTERYSTYKA ZAWODOWA ABSOLWENTA	88
4.1 Istota charakterystyki zawodowej absolwenta	88
4.2 Konstrukcja charakterystyki zawodowej absolwenta	95
4.3 Związek modelu osobowości oficera z charak- terystyką zawodową absolwenta	98
Rozdział 5 - WYZNACZANIE CELÓW KSZTAŁCENIA Z CHARAKTE- RYSTYKI ZAWODOWEJ ABSOLWENTA	103
5.1 Uwagi ogólne o celach kształcenia	103
5.2 Formuła operacyjnego celu kształcenia	110
5.3 Konstruowanie sieci operacyjnych celów kształcenia	116
Rozdział 6 - USTALANIE TREŚCI KSZTAŁCENIA	124
6.1 Węzły treściowe jako symbole treści kształcenia	125
6.2 Dobór treści do celów kształcenia	129
6.3 Układ treści w programie kształcenia	135
Rozdział 7 - PROBLEMY WDRAŻANIA PROPONOWANEJ KONCEPCJI KSZTAŁCENIA	139
7.1 Metodyka pracy zespołu przygotowującego programy	141
7.2 Metody konstruowania charakterystyki zawodowej absolwenta	145
ZAKOŃCZENIE	155
WYKAZ CYTOWANEJ LITERATURY	161

Współczesne tempo przeobrażeń zachodzących w sztuce wojennej, wynikające z rozwoju nauk wojskowych oraz wprowadzania coraz bardziej złożonych i doskonalszych środków walki, pozostaje w bezpośrednim związku ze wzrostem wymagań stawianych kadrze zawodowej Sił Zbrojnych, w tym zwłaszcza bezpośrednim użytkownikom tej techniki. Dotyczy to przede wszystkim opanowania nowych, bardziej złożonych umiejętności, wzbogacania wiedzy o sposobach prowadzenia działań bojowych, tworzenia obrazów przyszłego pola walki.

Ten wzrost wymagań znajduje swe odbicie w procesie dydaktyczno-wychowawczym wyższych szkół wojskowych, a szczególnie wyższych szkół oficerskich. Uczelnie te bowiem powinny zapewnić przygotowanie oficerów znających współczesną technikę bojową, pełnych inicjatywy i energii, zdolnych do podejmowania decyzji stosownie do zaistniałych sytuacji, a jednocześnie posiadających rozbudzone potrzeby systematycznego wzbogacania i rozwijania swoich cech osobowych i kwalifikacji zawodowych.

Bezpośrednim, a jednocześnie najbardziej obiektywnym wyznacznikiem efektów działalności dydaktyczno-wychowawczej wyższych szkół oficerskich jest poziom przygotowania absolwentów do pełnienia przypisanych im funkcji na określonych stanowiskach służbowych. Mimo, iż zagadnienie to znajduje się ustawicznie w centrum uwagi komend tych szkół, to jednak okazuje się, że absolwenci skierowani do jednostek wojskowych stają przed szeregiem problemów, których rozwiązanie następuje im wiele trudności.

Prowadzone w jednostkach wojskowych badania dotyczące przygotowania społeczno-zawodowego absolwentów wyższych szkół oficerskich, ich sprawności w wykonywaniu obowiązków funkcyjnych - zwłaszcza na pierwszych stanowiskach służbowych - ujawniły szereg mankamentów. Najbardziej jednak znaczącą rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami dowódców

jednostek wojskowych a poziomem przygotowania absolwentów odnotowano w zakresie wykorzystania posiadanej wiedzy w praktycznej działalności, umiejętności dowodzenia pododdziałem oraz umiejętności wykorzystania sprzętu bojowego będącego na uzbrojeniu pododdziału^{x/}.

Tak więc zdynamiczowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego wyższych szkół oficerskich jest w obecnej sytuacji problemem wymagającym pilnego rozwiązania.

Istotnym ograniczeniem w realizacji stawianych szkołom zadań, wyrażanych ustawicznie podwyższanymi wymaganiami w stosunku do absolwentów, jest fakt coraz trudniejszego pozyskiwania kandydatów do wyższych szkół oficerskich. Sytuacja w tym zakresie zmusza do świadomego obniżania kryteriów wymagań na egzaminie wstępnym do tych szkół. Wobec powyższego pojawia się konieczność intensyfikacji oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych kadry dydaktycznej i dowódczej w celu uzyskania, przy obniżającym się poziomie przygotowania kandydatów, wyników odpowiadających założonym celom kształcenia.

Na skuteczność oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli akademickich szkoły negatywnie również wpływa często niska i powierzchowna motywacja kandydatów do zawodu wojskowego. W efekcie każde głębsze niepowodzenie kończy się praktycznie rezygnacją ze studiów w wyższej szkole oficerskiej. Z tego względu sprawność kształcenia tych szkół oscyluje w ostatnim okresie na poziomie 50%.

Przedstawione zjawiska, tak charakterystyczne dla współczesnej szkoły wojskowej, stanowią się sprawczą poszukiwań doskonalących. W poszukiwaniach tych coraz częściej uwagę skupia się na stronie organizacyjnej /planowanie, programy, infrastruktura/ a nie realizacyjnej /formy, metody/ procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wzrastające bowiem kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich, doskonalsze formy i

x/ Jura J. /red./: Ocena poziomu przygotowania absolwentów wyższych szkół oficerskich do realizacji zadań w jednostkach wojskowych. Pila. WOSS. 1985.

metody nauczania, wzmożony wysiłek dydaktyczno-wychowawczy - nie zawsze pozwalają uzyskać oczekiwane wyniki.

W okresie dynamicznego rozwoju nauki i techniki, a zwłaszcza ciągłego narastania ilości nowych informacji nie można sobie pozwolić na obarczanie umysłu wiadomościami niepotrzebnymi, których szansa zachowania w pamięci jest znikoma. Obecnie wyższe szkoły oficerskie jeszcze zbyt często wyposażają podchorążych w wiedzę, która nie zawsze jest im potrzebna do pełnienia funkcji społeczno-zawodowych, lecz często w "bagaż" wiadomości, które być może im się kiedyś przydadzą.

Uporządkowanie treści kształcenia jest więc zadaniem nader pilnym, zwłaszcza że dydaktyka szeroko rozpatruje zagadnienia metod, form, środków aktywizujących myślenie i działanie, natomiast w zbyt małym stopniu zwraca uwagę na dobór treści. Konsekwencje tego odnajdujemy w codziennej praktyce dydaktycznej, w ocenach absolwentów i opiniach ich dowódców.

Analiza procesu konstruowania programów wykazała, że przedstawiciele poszczególnych dyscyplin naukowych ustalają treści kształcenia z zamiślem wykazania, czym zajmuje się ich dyscyplina i jakie ma wyniki. Nie przywiązuje się uwagi do selekcji treści pod kątem wyboru elementów najważniejszych z punktu widzenia ogólnych celów kształcenia. Wszak nie chodzi o to, by podchorążowie opanowali wiedzę z matematyki, historii, filozofii, lecz o to, by dzięki ściśle oznaczonej znajomości tych i innych dyscyplin uzyskali zrozumienie najważniejszych praw i procesów rzeczywistości.

Należy jednak zaznaczyć, że wskazany powyżej błąd metodologiczny budowy programów, jest odbiciem ogólnego braku rozwiązań w tym zakresie. Programy kształcenia układane są najczęściej "... na podstawie wycucia tych przyszłych potrzeb, na podstawie dość niejasnych wyobrażeń o zakresie i rodzajach czynności, które w przyszłości będą wykonywali absolwenci bez żadnej prawie wiedzy o przyczynowych zależnoś-

ciach między tak lub inaczej skonstruowanym programem a jakością przyszłej pracy absolwenta^{x/}.

Tak więc uzasadnione pozostaje dążenie, by programy kształcenia obejmowały określoną całość wiedzy, by nie były konglomeratem dowolnie dobranych treści, wynikiem kompromisu. Chodzi więc o to, aby proces konstruowania programów oprzeć na przesłankach naukowych.

Opracowaniu takich właśnie przesłanek, przy założeniu wysokich walorów użyteczności, służyć mają rozważania prowadzone w ramach niniejszej pracy. Podstawowy zatem kierunek poszukiwań zmierzać będzie do rozwiązania następującego problemu badawczego: w jakim stopniu i na ile można, przy zachowaniu jednolitości programowej i organizacyjnej szkoły, dostosować treści kształcenia do wymagań służby wojskowej z punktu widzenia aktualnych i przyszłych zadań stojących przed absolwentem?

Rozwiązanie tego kapitalnego - dla kształtu przyszłego systemu szkolnictwa wojskowego - problemu wymaga skupienia uwagi na kwestii podstawowej, której analiza powinna poprzedzić wszelkie opracowania szczegółowe w sferze programów kształcenia. Ta kwestia podstawowa dotyczy charakterystyki zawodowej absolwenta, przyjmowanej apriorycznie jako cel wszelkich zabiegów dydaktyczno-wychowawczej danej uczelni wojskowej. Dzięki konstrukcji takiej charakterystyki zostałby uzyskany punkt widzenia nadrzędny w stosunku do specjalistycznych postulatów przedstawicieli i obrońców różnych dyscyplin naukowych. Charakterystyka zawodowa absolwenta stanowiłaby punkt odniesienia i oceny wszystkiego, co się ma w szkole dokonać dla jej realizacji.

Dla spełnienia takiego wymagania charakterystyka musi wyprzedzać aktualny stan rzeczy, musi to być dokument przyszłościowy, uruchamiający działania na rzecz jego osiągnięcia. W oparciu o charakterystykę

x/ Szczepański J. Odmiany czasu teraźniejszego.

Warszawa. 1973. s. 385.

zawodową absolwenta dążyć należy do optymalizacji treści kształcenia, stanowiącej zasadnicze działania w unowocześnianiu procesu dydaktycznego. Warunkiem podstawowym tego unowocześniania jest przyjęcie koncepcji funkcjonalności zawodowej absolwenta jako wyznacznika treści kształcenia. Koncepcja ta umożliwi rozróżnienie ustalonych treści pod względem ich znaczenia dla całego systemu wiedzy absolwenta.

Idea przyjętej koncepcji dochodzenia do treści kształcenia zrodziła się z przesłanek czysto prakseologicznych, jako konsekwencja świadomości braku tak logicznych jak i formalnych powiązań między modelem osobowości oficera a programami kształcenia wyższych szkół oficerskich - czyli uczelni kształcących oficerów. Dokumenty te opracowywane były dotychczas niezależnie, przez różne instytucje. Jak dotychczas nie podjęto skutecznych działań zmierzających do ich korelacji, czy też egzekwowania ich wzajemnych zależności.

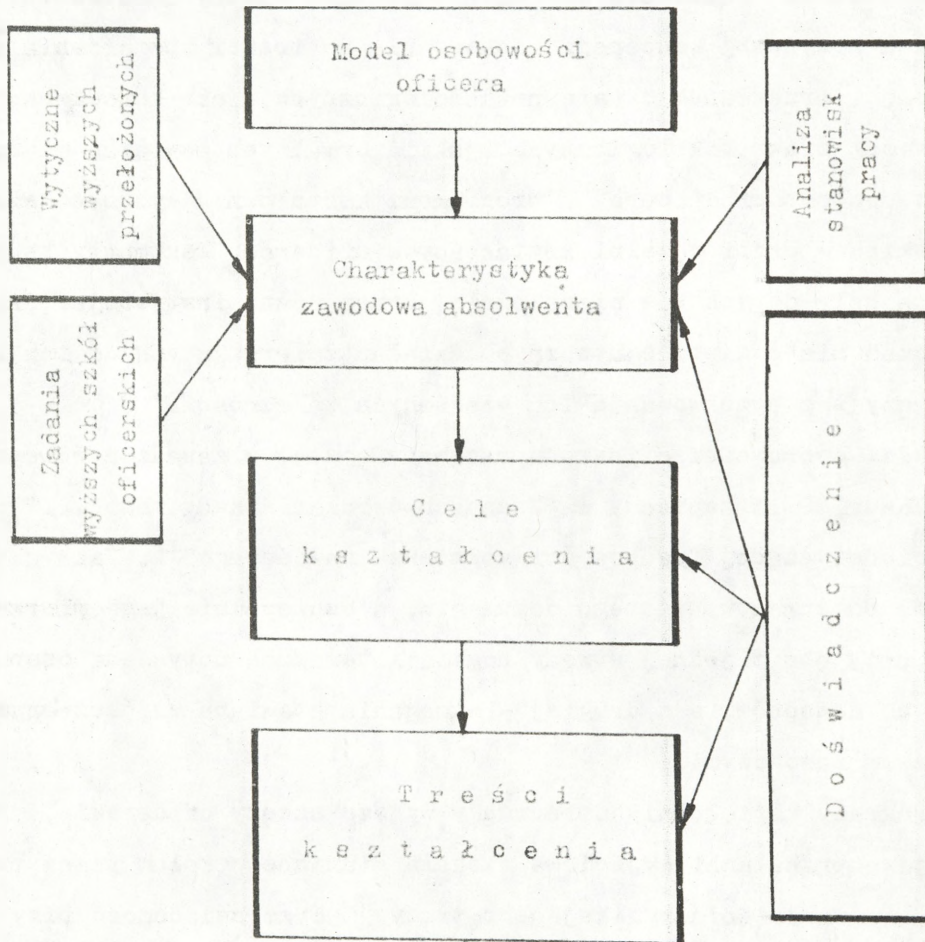
Model osobowości oficera opracowany został w zasadzie w Departamencie Kadr MON i zapisany w "Zasadach działania kadrowego ..." w części dotyczącej "Osobowości żołnierza zawodowego"^{x/}. Jako główną podstawę do opracowania tego dokumentu, a szczególnie jego pierwszej wersji, przyjęto z jednej strony bogatą literaturę dotyczącą osobowości wybitnych dowódców, a z drugiej - wymagania stawiane współczesnym żołnierzom zawodowym.

Programy kształcenia opracowały wyższe szkoły oficerskie, przyjmując jako przesłanki wyjściowe zadania stawiane szkołom przez przełożonych, doświadczenia wynikające z tradycji oraz świadomość przyszłych zadań absolwentów.

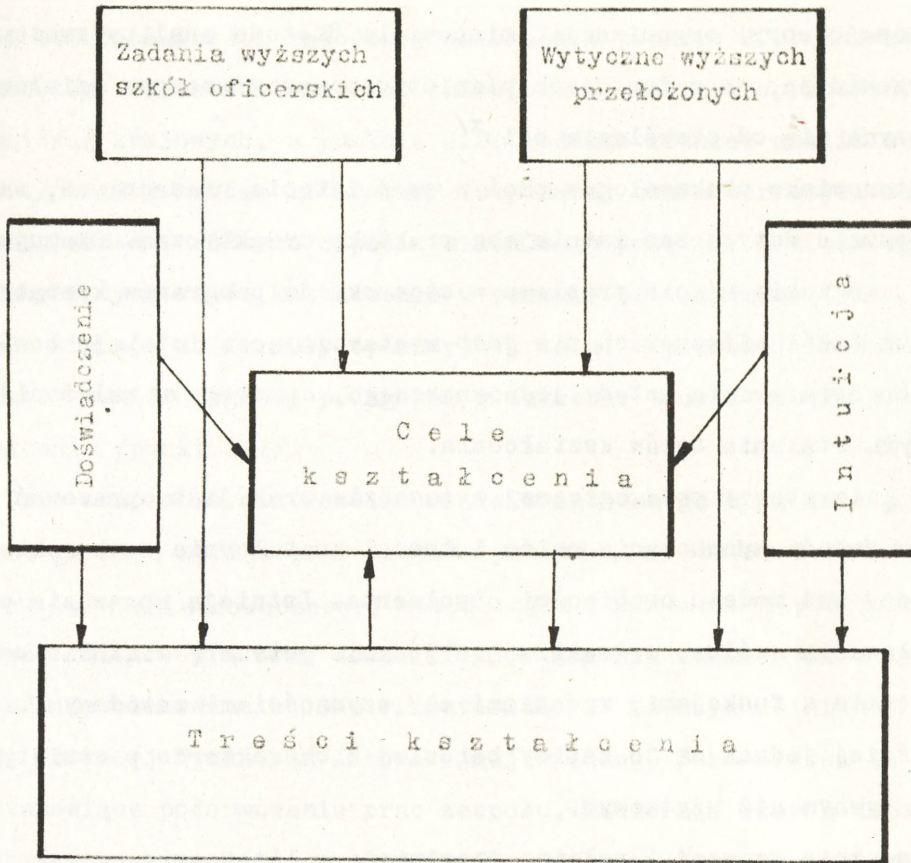
Właśnie ów brak spójności pomiędzy tymi dwoma, podstawowymi dla funkcjonowania wyższych szkół oficerskich, dokumentami inspirował dociekania nad rozwiązaniem sformułowanego uprzednio problemu. W efekcie

x/ Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL. MON.
1983 s. 29-36.

opracowana została logiczna konstrukcja procedury doboru treści kształcenia /rys. 1/, która powinna być wprowadzona w miejsce dotychczas obowiązującej /rys. 2/.



Rys. 1. Proponowane etapy ustalania treści kształcenia



Rys. 2. Etapy ustalania treści kształcenia w rozwiązaniu dotychczas istniejącym

Z punktu widzenia prakseologów wszelkie działania zorganizowane rozpoczynać należy od ustalenia /określenia/ celu^{x/}.

x/ Porównaj: Piłecjko K. Prakseologia - nauka o sprawnym działaniu. Warszawa. 1976, PWN. s. 284; Mreža M., Organizowanie instytucji "Materiały prakseologiczne", 1964 nr 13.

Podobne zalecenia odnajdujemy również w określeniu istoty procedury systemowej teorii organizacji, mianowicie "Metoda analizy systemowej przewiduje, że w funkcjach planistyczno-programowych działanie rozpoczyna się od określenia celu^{x/}.

Stanowisko prakseologów choć w swej istocie uzasadnione, sankcjonuje jedynie dotychczas istniejącą praktykę dydaktyczną. Okazuje się jednak, że takie ujęcia problemu w stosunku do programów kształcenia wyższych szkół oficerskich nie jest wystarczające. Istnieje bowiem potrzeba opracowania metody jednoznacznego, opartego na założeniach naukowych, ustalania celów kształcenia.

W literaturze pedagogicznej w zasadzie brak jest opracowań dotyczących metody wyznaczania celów i treści kształcenia z charakterystyki, czy też modelu osobowości absolwenta. Istnieją wprawdzie pewne sformułowania ogólne, sygnalizujące jedynie potrzebę wiązania celów kształcenia z funkcjami, zadaniami czy czynnościami zawodowymi. Najczęściej jednak są to zapisy bardziej o charakterze postulatywno-deklaratywnym niż użytkowym.

Znacznie szerzej i pełniej rozwinięto w literaturze zagadnienia modelu osobowości, charakterystyki zawodu, celów i treści kształcenia. Zagadnienia te podejmowane są w różnych publikacjach, najczęściej oddzielnie, przy czym autorzy chętnie prezentują własne stanowiska, stosownie do obszaru zainteresowań naukowych.

Mając powyższe na względzie, przegląd stosownej literatury zamieszczono w kolejnych rozdziałach pracy. Pozwoliło to zachować przejrzystość zapisu, a także logiczny ciąg wywodów. Jednocześnie analiza literatury przedmiotu włączona została w naturalny sposób do rozważań, nie naruszając ich komunikatywności.

x/ Jełowicki M. /i inni/, "Teoria organizacji i kierowania. Warszawa, 1981 PWN s. 173.

Tak więc przeglądu i oceny literatury dotyczącej ogólnej koncepcji funkcjonalności zawodowej dokonano w punkcie 2.2. Rozważania nad modelem osobowości oficera odniesiono do szeregu opracowań, głównie autorów krajowych, w punkcie 3.2. Poddano również analizie /w punkcie 4.1/ bogaty zestaw literatury dotyczącej charakterystyki zawodowej absolwenta i różnych odpowiedników tego pojęcia. Z wielu opracowań dotyczących celów kształcenia w punkcie 5.1 omówiono tylko te, które nawiązują do formuły operacyjnej celu. W podobnej formie przedstawiono również poglądy pedagogów w zakresie teorii doboru treści kształcenia /punkt 2.1/.

Duże znaczenie dla rozwiązania sformułowanego uprzednio problemu badawczego mają wyniki prac zespołu prowadzącego badania nad tematem: "Opracowanie nowoczesnej metodologii planowania i programowania procesów kształcenia oraz techniki sporządzania dokumentów w tym zakresie". Opublikowane w 1980 r. materiały IV Międzyuczelnianej Konferencji Naukowej Dydaktyki Innowacyjnej Wyższego Szkolnictwa Wojskowego, stanowiące podsumowanie prac zespołu, zawierają szereg ewidentnych i wartościowych naukowo opracowań. Nie uzyskano jednak, na taką skalę jak zakładano, "waloru użyteczności i racjonalnej przydatności", a przez to i możliwości bezpośredniego przeniesienia do praktyki wyników dociekań naukowych. Prezentowane materiały, przy niekwestionowanej ich wartości naukowej, charakteryzowały się dużym stopniem uogólnienia i dotyczyły najczęściej rozważań teoretycznych.

Niewątpliwą jednak zasługą zespołu badawczego było wykazanie znaczenia właściwego formułowania celów kształcenia. Z celów winny wynikać treści kształcenia oraz ustalenia dotyczące organizacji i realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. W mało precyzyjnym sformułowaniu celów upatruje się bowiem zasadniczej przyczyny niedoskonałości procesu nauczania wyższych szkół oficerskich.

Pojawił się jednak problem jak przenieść te słuszne założenia do praktyki dydaktycznej.

Znaczącym w tym zakresie etapem było opracowanie i wdrożenie nowych "Podstawowych założeń procesu kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich". W dokumencie tym wykorzystany został dotychczasowy dorobek naukowy, a zwłaszcza sugestia przyjęcia jako punktu wyjścia do ustalania celów kształcenia - modelu osobowo-zawodowego absolwenta.

Mimo znacznego wysiłku autorów nie uzyskano jednak przejrzystości dokumentu oraz jasności w zaleconym trybie postępowania podczas konstruowania programów nauczania. Dlatego też w praktycznym działaniu dokonano pewnej korekty koncepcji, polegającej na odejściu od modelu osobowo-zawodowego absolwenta. Przyjęto, że dokumentem wyjściowym do ustalania celów będzie charakterystyka zawodowa absolwenta, którą na podstawie ogólnych ustaleń każda szkoła powinna opracować^{x/}.

Jednak brak metodologii konstruowania charakterystyk, a także wzorcowych rozwiązań spowodował znaczne zróżnicowanie zarówno w samej procedurze konstruowania tych dokumentów jak i w ostatecznym ich kształcie. Tak więc już we wstępnym etapie budowania programów nie uzyskano jednolitej bazy dla ustalania celów kształcenia.

Analiza opracowanych dotychczas charakterystyk zawodowych, obserwacja prac zespołów opracowujących programy nauczania, a także analiza nadesłanych projektów tych programów pozwala sformułować wniosek, że zalecony tryb działania nie został w pełni zastosowany. Złożyło się na to przede wszystkim:

- mało precyzyjne rozwinięcie /zbyt ogólny zapis/ kolejnych etapów działania w "Podstawowych założeniach ...";

x/ Wytyczne uzupełniające do "Podstawowych założeń procesu kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich" zatwierdzone przez Głównego Inspektora Szkolenia, PF 478 z dnia 18.06.1983.

- konserwatyzm doświadczonych, lecz działających rutynowo twórców nowych programów.

Zebrane jednak opinie, ustawiczne zgłębianie problematyki oraz posiadane przez autora doświadczenie pozwoliły dokonać pewnej modyfikacji koncepcji. Powstała wewnętrznie spójna metoda przejścia od modelu osobowości oficera, przez charakterystykę zawodową absolwenta do celów i treści kształcenia. Metoda ta stanowi myśl przewodnią całości rozważań w niniejszej pracy.

Treści kształcenia stanowią podstawowy wyznacznik wiedzy i umiejętności absolwenta. Ostatecznie jednak poziom jego kompetencji zawodowych zależy od szeregu składowych, występujących w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Składowe te - w szczególności treści wychowania, formy i metody realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, infrastruktura dydaktyczna - występują we wzajemnych zależnościach i uwarunkowaniach. Dlatego też podejmując problem treści kształcenia, a dokładnie - metody ich wyznaczania, należy wyraźnie określić obszar zainteresowań badawczych.

Rozpatrując wydzielony z całości element systemu należy mieć świadomość pewnej umowności w ustalaniu rozgraniczeń. Tak np. podział cech absolwenta na osobowe i zawodowe jest zagadnieniem złożonym i w zasadzie umownym, gdyż granice między tymi grupami są stosunkowo labilne. Podobne utrudnienie występuje przy rozdzielaniu procesu kształcenia od wychowania i stosownie do tego - wyróżnianiu celów oraz treści kształcenia i wychowania.

Mając zatem powyższe na względzie, do dalszych rozważań przyjęto:

1/ charakterystykę zawodową absolwenta - jako dokument wyjściowy do ustalania treści kształcenia. Pominięto natomiast problematykę wyznaczania charakterystyki osobowej, jej związku z charakterystyką zawodową i wpływu na treści wychowania i kształcenia;

2/ kwalifikacje zawodowe , stanowiąca główny - z punktu widzenia treści kształcenia - składnik charakterystyki zawodowej absolwenta. Pozostałe składniki /motywy i postawy/ rozpatrzono tylko w niezbędnym dla zrozumienia całości wywodów wymiarze;

3/ treści kształcenia , nie wnikając w realizację procesu kształcenia /w tym form, metod i środków dydaktycznych/ oraz kompetencje nauczycieli akademickich i predyspozycje słuchaczy.

Na podkreślenie zasługuje również przyjęta w pracy konwencja wywodów. W formule tematu zapisano szczebel taktyczny, co nie oznacza wyłącznie wyższych szkół oficerskich, bowiem w intencji autora było przedstawienie określonej metody doboru treści niezależnie od poziomu kształcenia. Dlatego też, mimo iż bazę do rozważań stanowiły wyższe szkoły oficerskie, to najczęściej dążono do nadania wywodom charakteru bardziej ogólnego. Odnośne zapisy dotyczące tych szkół stosowano wówczas, gdy wystąpiła potrzeba pewnej egzemplifikacji wywodów.

Całość rozważań zamknięto w siedmiu rozdziałach, z których pierwszy stanowi próbę analizy koncepcji kształcenia wyższych szkół oficerskich. Zapisano w tym rozdziale podstawowe założenia istniejącej koncepcji kształcenia, a także pewne propozycje jej modyfikacji. Propozycje te stanowią konsekwencję przyjęcia charakterystyki zawodowej absolwenta jako podstawowego dokumentu do organizacji procesu kształcenia.

Rozdział drugi służy wprowadzeniu w problematykę programów kształcenia, a jednocześnie rysuje występujące obecnie w dydaktyce tendencje i kierunki poszukiwań w zakresie doboru treści kształcenia.

W zasadniczą część rozważań wprowadza rozdział trzeci, w którym podjęto próbę analizy modelu osobowości oficera. Ustalono przesłanki merytoryczne i założenia metodologiczne, wyjaśniono pojęcie i wreszcie zarysowano treść modelu osobowości oficera.

W kolejnym rozdziale rozważono problematykę charakterystyki zawodowej absolwenta. Przedstawiono związki modelu osobowości oficera z charakterystyką zawodową absolwenta oraz jej miejsce w procesie kształcenia ustawicznego żołnierzy zawodowych. Dokonano analizy pojęcia charakterystyki na tle innych, zbliżonych pojęć występujących w literaturze tematu. Omówiono i uzasadniono przyjętą konstrukcję tego dokumentu.

W następnym rozdziale rozwinęto zagadnienia wyznaczania celów kształcenia z charakterystyki zawodowej absolwenta. Rozdział początkują rozważania ogólne, zmierzające do zdefiniowania pojęcia celu kształcenia. Szczególnie znaczenie dla opracowania sieci celów ma określenie formuły operacyjnego celu kształcenia.

Rozdział szósty poświęcony jest problemowi ustalania treści kształcenia na podstawie sieci celów operacyjnych. W rozważaniach operowano pojęciem węzłów treściowych, stanowiących syntezę określonego obszaru wiedzy. Proces ustalania treści przedstawiono na przykładzie tematu szkolenia strzeleckiego.

Całość pracy kończy rozdział siódmy poświęcony problemom wdrażania proponowanej koncepcji kształcenia. Przedstawiono w nim szereg wskazówek dotyczących wprowadzenia przedstawionych w pracy rozwiązań do praktyki dydaktycznej wyższych szkół oficerskich.

Koncepcję doboru treści kształcenia opartą na funkcjonalności zawodowej absolwenta przedstawiono na tle dorobku nauk wojskowych, a szczególnie pedagogiki wojskowej. Potwierdza to przyjęta konstrukcja pracy, dostosowana do logicznego ciągu wynikania, obejmującego: lokalizację rozważanego problemu na tle koncepcji kształcenia wyższych szkół oficerskich - zarysowanie teorii programów w zakresie dotyczącym tematu pracy - wprowadzenie w problematykę osobowości oficera, stanowiącej

punkt odniesienia dla dalszych wywodów - rozważania nad charakterystyką zawodową absolwenta i dalej - celami i treściami kształcenia oficerów.

Przedstawiona praca stanowi rozwinięcie teoretyczne koncepcji doboru treści kształcenia wprowadzanej do praktyki dydaktycznej wyższych szkół oficerskich. Zakłada się, że pełne wdrożenie koncepcji nastąpi podczas opracowywania programów kształcenia na lata dziewięćdziesiąte.

R o z d z i a ł 1

KONCEPCJA KSZTAŁCENIA PODCHORAŻYCH WYŻSZYCH SZKÓŁ OFICERSKICH

Powstawaniu wyższych szkół oficerskich towarzyszyły pewne, określone zjawiska, które zanikając w miarę upływu lat pozostawiły swój ślad na obecnym kształcie tych uczelni. Dotyczy to przede wszystkim celów kształcenia, treści kształcenia oraz niektórych rozwiązań organizacyjnych.

Proces przekształcania szkół oficerskich w uczelnie wyższe przebiegał na bazie istniejących, nagromadzonych przez kadre doświadczeń i utartego trybu działania. Istotne trudności pojawiły się już podczas opracowywania programów kształcenia dostosowanych do nowych warunków. W efekcie przyjęto rozwiązania wzorowane na programach kształcenia akademii wojskowych i wyższych uczelni cywilnych z zachowaniem dotychczasowych, pozytywnych doświadczeń. Tak powstałe programy często stanowiły konglomerat treści na różnych poziomach. Był to jednak konieczny kompromis, godzący ambicje szkoły wyższej z możliwościami jej kadry. Dopiero kolejne lata weryfikacji i szereg zabiegów doskonalących doprowadziły do uzyskania względnie poprawnych rozwiązań.

Inny problem, to dobór odpowiednio przygotowanych oficerów na stanowiska dydaktyczne. Powstanie 11 wyższych szkół oficerskich wytworzyło zapotrzebowanie na kwalifikowanych specjalistów, na kadre z wyższym wykształceniem. Przyznanie pewnych preferencji spowodowało odpływ wykształconych specjalistów z jednostek i instytucji wojskowych do szkół, powodując zachwianie w wielu wypadkach równowagi kadrowej. Częściowe złagodzenie tego zjawiska uzyskano dzięki powołaniu do służby okresowej absolwentów uczelni cywilnych. Uzyskano wprawdzie w ten sposób pewien wzrost wskaźnika wykładowców z wyższym wykształceniem, ale efekty wychowawcze nie zawsze odpowiadały oczekiwaniom.

Powyższe przykłady sygnalizują tylko pewne zjawiska towarzyszące procesowi uzyskiwania przez wyższe szkoły oficerskie cech uczelni wyższych. Proces ten jeszcze w dalszym ciągu zachodzi.

Dlatego też przedstawione wyznaczniki koncepcji kształcenia przyjmować należy jako zobrazowanie stanu istniejącego, odpowiadającego określönemu etapowi rozwoju. Perspektywę tego rozwoju wyznacza przyjęcie charakterystyki zawodowej absolwenta, jako dokumentu ustalającego warunki dla zapewnienia funkcjonalności zawodowej absolwentów.

1. 1. Wyznaczniki koncepcji kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich

Podstawę do formowania się koncepcji kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich, która w miarę rozwoju tych szkół uległa również swoistej ewolucji, stanowiły zasadniczo trzy przesłanki:

1. Doświadczenia dydaktyczne kadry tych szkół

Wyższe szkoły oficerskie tworzone na bazie dotychczas istniejących szkół oficerskich. Rozwijały to szereg problemów natury organizacyjnej i funkcjonalnej, a w szczególności - istnienie obiektów koszarowych, bazy szkoleniowej, doświadczonej kadry i nawiązania współpracy z jednostkami wojskowymi. Tak więc określenie nowych celów, wynikłych z podwyższenia wymagań w stosunku do absolwentów, pociągało za sobą potrzebę doskonalenia i rozbudowy potencjału dydaktycznego tych szkół, a nie budowanie możliwości dydaktycznych od podstaw.

Te właśnie doświadczenia zaciążyły m.in. na zachowaniu cyklów, jako jednostek podstawowych działalności dydaktycznej w strukturze organizacyjnej pionu kształcenia.

2. Istniejące rozwiązania /strukturalne, organizacyjne, funkcjonalne/ w akademiach wojskowych

Dowódczy i dowódczo-techniczny charakter wyższych szkół oficer-

skich orientował te szkoły na Akademię Sztabu Generalnego WP i Wojskową Akademię Techniczną. Na związek tych właśnie akademii ze szkołami rzutowały następujące czynniki:

- zbliżenie profilów kształcenia;
- przyjęcie przez te akademie obowiązku dalszego kształcenia absolwentów wyższych szkół oficerskich;
- fakt, że zasadniczą część kadry dydaktycznej, zatrudnionej w tych szkołach /a przynajmniej tę część kadry, która decydowała o obliczu szkoły/ stanowili absolwenci wymienionych akademii.

Z tego względu, szczególnie z tych dwóch akademii, czerpano doświadczenia dotyczące rozwiązań programowych, podręczników i skryptów, organizacji procesu kształcenia i kierunków rozwoju bazy szkoleniowej. Na podstawie tych doświadczeń, a także doświadczeń Wojskowej Akademii Politycznej organizowano i prowadzono proces podnoszenia kwalifikacji merytorycznych i metodycznych kadry dydaktycznej. Uruchomiono również wielowariantowy system pedagogizacji kadry.

3. Posiadane przez wyższe uczelnie cywilne pierwszego stopnia doświadczenia w kształceniu inżynierów

W wielu przypadkach kierunek kształcenia wyższych szkół oficerskich znajdował swój profilowy odpowiednik na politechnikach lub też w wyższych szkołach inżynierskich. Dotyczyło to w szczególności szkół o kierunku techniczno-dowodczym. Podobne odpowiedniki odnajdowała Wyższa Szkoła Oficerska Służb Kwatermistrzowskich w Akademii Ekonomicznej. Pozwalało to sięgać do doświadczeń tych szkół w zakresie programów kształcenia, realizacji procesu dydaktycznego, rozwiązań bazy laboratoryjnej. Jednocześnie w szkołach tych umożliwiano kadrze dydaktycznej wyższych szkół oficerskich podnoszenie kwalifikacji merytorycznych, do zdobywania stopni naukowych włącznie.

Powyższe przesłanki zadecydowały o przyjęciu pewnych wyznaczników określających koncepcję kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich. Oczywiście rozwój potencjału dydaktycznego tych szkół powodował i powoduje nadal doskonalenie niektórych rozwiązań.

Aktualnie koncepcja kształcenia wyższych szkół oficerskich oparta jest na następujących założeniach podstawowych:

1. Absolwent szkoły - inżynierem - dowódcą

W rozporządzeniu Rady Ministrów nr 65 z dnia 23 marca 1967 r. określono, że: "Absolwenci wyższych szkół oficerskich uzyskują tytuł inżyniera wojskowego określonej specjalności"^{x/}. Oznacza to, że tytuł inżyniera związany jest z funkcją dowódcy. Dlatego też wykształcenie inżynierskie zapewnić powinno przygotowanie absolwenta do użytkowania techniki bojowej, sprzętu technicznego będącego na uzbrojeniu i wyposażeniu wojsk /dowodzonego pododdziału/.

Natomiast wykształcenie dowódcze zapewnić powinno przygotowanie absolwenta do dowodzenia /w tym kierowania, szkolenia i wychowywania/ określonym pododdziałem oraz do najkorzystniejszego taktycznego wykorzystania możliwości technicznych oddanego mu do dyspozycji sprzętu, tak w warunkach szkolenia wojsk w czasie pokoju, jak i w działaniach bojowych.

Stąd też powyższe założenie implikuje określone wymagania w stosunku do programów kształcenia. W programach powinny być wyeksponowane te przedmioty, które służą bezpośrednio przygotowaniu podchorążych do wykonywania zadań w jednostkach wojskowych.

2. Czteroletni okres studiów

Tak ustalony okres studiów odpowiada rozwiązaniu przyjętemu w cywilnych wyższych studiach zawodowych, a także czasowi studiów inżynier-

x/ Dziennik Ustaw nr 15 z 6 maja 1967 r.

skich obowiązujących uprzednio w Wojskowej Akademii Technicznej. Jest to okres wystarczający do przygotowania absolwentów zgodnie z założonymi celami kształcenia.

Zaznaczyć tutaj należy, że mimo iż okresy studiów wyższych szkół oficerskich i odpowiadających im uczelni cywilnych są porównywalne, to jednak kształcenie podchorążych trwa średnio o sześć miesięcy dłużej niż studentów. Wynika to ze znacznie krótszego okresu urlopu podchorążych od wakacji studentów.

3. Wysoki stopień upracticznienia procesu kształcenia

Bezpośrednim wskaźnikiem efektywności kształcenia wyższych szkół oficerskich jest poziom przygotowania absolwentów do praktycznego działania na przewidzianych dla nich stanowiskach służbowych. Dlatego też szczególna uwaga zwrócona powinna być na kształtowanie umiejętności praktycznych.

Kształcenie praktyczne obejmuje takie składniki jak zajęcia praktyczne, ćwiczenia, treningi, praktyki w jednostkach wojskowych. Jednak szczególne znaczenie w kształceniu praktycznym podchorążych przypisuje się pobytwi w jednostkach wojskowych. Podchorążowie w czasie sześciu/lub dziesięciu/ miesięcy realizują w jednostkach specjalnie przygotowany przez szkoły program. Pozwala to nadać praktykom walor edukacyjny, a przez to zachować ciągłość procesu kształcenia.

4. Współuczestnictwo jednostek wojskowych w kształceniu podchorążych

Udział jednostek wojskowych w procesie kształcenia podchorążych wyznaczają trzy kierunki działania:

- a/ organizowanie i prowadzenie kształcenia podchorążych w ramach praktyk. Wymaga to przygotowania stanowisk, zabezpieczenia możliwości zakwaterowania, uzgodnienia programu praktyk, kierowania

i nadzoru nad przebiegiem praktyk, oceny i opiniowania podchorążych. Istotne dla samego przebiegu praktyk jest przyjęcie zasady kierowania podchorążych do tych jednostek, w których jako absolwenci będą służyć;

- b/ organizowanie i prowadzenie praktyk wymiennych dla swojej kadry i kadry szkoły. Zabieg ten, obok rozwoju /doksztalcania/ kadry ma umożliwić zbliżenie zagadnień kształcenia wyższych szkół oficerskich kadrze jednostek wojskowych oraz zapewnić zbliżenie problematyki służby absolwentów - kadrze szkoły;
- c/ udział przedstawicieli jednostek wojskowych w posiedzeniach Rad Naukowych wyższych szkół oficerskich. Takie działanie powinno zapewnić możliwość bieżącego korygowania procesu kształcenia stosownie do zmian zachodzących w jednostkach wojskowych.

5. Przedział swobody komendantów szkół w zakresie doboru treści kształcenia

Wyższe szkoły oficerskie są uczelniami, których absolwenci przygotowani są na jednoznacznie określone stanowiska służbowe. Oznacza to, że wymagania stawiane absolwentom możliwe są do ustalenia ze stosunkowo dużą dokładnością.

Wymagania te najczęściej grupuje się w trzech obszarach: ogólnym, kierunkowym i specjalistycznym. Podziałowi temu podporządkowano rozkład treści w programach kształcenia.

W aktualnej koncepcji znacznie poszerzono, w stosunku do rozwiązań dotychczasowych, sferę decyzyjną komendanta szkoły w zakresie doboru treści kształcenia. Komendant, w porozumieniu z bezpośrednim przełożonym, ustala treści działu specjalno-bojowego, stanowiącego około 50% całości programu. Ustala również treści bloku ogólnokształcącego /około 15% całości programu/.

Jednocześnie w gestii komendanta pozostawiono możliwość zmiany w skali roku do 15% treści programowych. Zapewnia to możliwość bieżącego korygowania programu, stosownie do zmieniających się warunków kształcenia i wymagań stawianych szkołom.

6. Rozwijanie u podchorążych umiejętności samokształcenia

Założenie to realizowane jest zarówno poprzez odpowiednią organizację procesu kształcenia, jak i przez pewne działania już w sferze realizacji. Z organizacyjnego punktu widzenia warunki do samokształcenia zapewniono, wydzielając na ten cel, w skali tygodnia, jeden dzień.

W celu rozwinięcia umiejętności samokształcenia przyjęto następującą kolejność działań:

- cykl wykładów dotyczących technologii pracy umysłowej;
- samokształcenie kierowane, jako początkowy etap kształtowania pożądaných umiejętności pod kierunkiem nauczycieli akademickich;
- samokształcenie spontaniczne, jako wynik narastania swobód decydowania podchorążych o doborze form, metod i treści samokształcenia.

7. Inspirowanie ruchu naukowego podchorążych

Naukowy ruch podchorążych przyjmuje formy naukowych kół podchorążych /NKP/ oraz kół /klubów/ zainteresowań. Zakłada się, że działalność podchorążych w ramach tych kół powinna służyć:

- wzbogacaniu treści podstawowego procesu kształcenia;
- rozwijaniu zainteresowań podchorążych;
- przygotowaniu podchorążych do działalności wynalazczej, nowatorskiej, badawczej.

W związku z powyższym w szkołach dąży się do rozwijania tych form działalności poprzez zapewnienie czasu i warunków lokalowych oraz umiejętne kierowanie pracą kół przez doświadczonych nauczycieli akademickich i dowódców.

8. Wyłanianie i kształcenie podchorążych szczególnie uzdolnionych

Problemowi kształcenia podchorążych o określonych uzdolnieniach poświęca się stosunkowo dużo uwagi, upatrując w tej formie możliwości rozwijania talentów. Opracowano podstawy normatywne tej działalności, przyjmując za obowiązujące trzy formy kształcenia:

- a/ wzbogacanie studiów, polegające na poszerzaniu programu obowiązującego o dodatkowe /indywidualnie dobierane/ treści stosownie do zainteresowań wynikających z uzdolnień podchorążego;
- b/ studia równoległe, polegające na podejmowaniu równoległe studiów na innej uczelni o profilu kształcenia zbliżonym do profilu szkoły /np. Wyższa Szkoła Oficerska Służb Kwatermistrzowskich i Akademia Ekonomiczna/;
- c/ skracanie czasu studiów, w której to formie słuchacze studiuje według indywidualnego planu, skracającego czas studiów, lecz uwzględniającego obowiązujące rygory dydaktyczne /ćwiczenia, strzelania, treningi/ oraz zakres treściowy i terminy zaliczania przedmiotów opanowanych w trybie samokształcenia.

Praktyka dydaktyczna potwierdziła celowość kształcenia szczególnie uzdolnionych, lecz jednocześnie konieczność ograniczenia na obecnym etapie zakresu studiów do autentycznych przypadków uzdolnień i przyjęcia formy wzbogacania - jako podstawowego toku studiów.

9. Zagwarantowanie podchorążym czasu na naukę własną

W zamkniętym systemie kształcenia, w warunkach pełnego skoszarowania podchorążych, zorganizowana nauka własna stanowi nieodzowny element procesu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły oficerskiej. Przyjmuje się, że nauka własna powinna służyć utrwalaniu, wzbogacaniu i uzupełnianiu treści przyswojonych przez podchorążych podczas zajęć programowych. W czasie przewidzianym na naukę własną do dyspozycji pod-

chorążych udostępnia się laboratoria, gabinety przedmiotowe, ćwiczebny sprzęt bojowy, bibliotekę i czytelnię. Jednocześnie zorganizowany zostaje dyżur konsultacyjny nauczycieli akademickich najczęściej we wszystkich przedmiotach.

Zakłada się, że stopień zorganizowania nauki własnej w miarę upływu studiów ulega rozluźnieniu. Oznacza to w praktyce pozostawienie podchorążym ostatnich lat studiów swobody wyboru zakresu, miejsca i form nauki własnej.

Praktyka dydaktyczna wyższych szkół oficerskich potwierdziła słuszność przedstawionych założeń koncepcyjnych. Nie przesądza to jednak o doskonałości przyjętych rozwiązań. Krytyce poddawany jest przede wszystkim zakres i poziom przygotowania absolwentów oraz nasycenie programów kształcenia nie zawsze niezbędnymi - ze względów użytecznych czy dydaktycznych - treściami.

Słabości koncepcji ujawnia się zwłaszcza w przypadku formułowania odpowiedzi na zasadnicze pytania: Jaki ma być absolwent? Jakie cechy należy u niego wykształcić?

Nie oznacza to, że poszczególni nauczyciele akademicki nie mogą udzielić odpowiedzi na te pytania. Owszem, odpowiedzi takie zostaną sformułowane, jednak każdy nauczyciel będzie określał wymagania w zakresie wiedzy i umiejętności przez pryzmat reprezentowanej przez siebie dyscypliny naukowej, posiadanej wiedzy i własnego doświadczenia. Tak np. matematyk będzie oczekiwał opanowania wiedzy reprezentatywnej dla matematyki jako dyscypliny naukowej, w mniejszym stopniu analizując, na ile poszczególne jej elementy będą przydatne absolwentowi w praktyce czy w innych przedmiotach.

Zbudowanie obrazu absolwenta na podstawie sumowania poglądów poszczególnych nauczycieli jest niemożliwe, bo każdy widzi go trochę inaczej. Stąd też i wymagania w stosunku do absolwentów są różnicowane.

Brak jednoznaczności formułowanych oczekiwań w stosunku do absolwentów rodzi nie tylko różnicowanie poglądów nauczycieli akademickich, ale i stosowanie różnych wymagań przez wszelkiego rodzaju kontrole i komisje. Często oczekiwania organów kontrolnych formułowane są nie-spójnie, a nawet pozostają we wzajemnej sprzeczności. W takich sytuacjach, kiedy nie ma jasno zarysowanej wizji absolwenta, brak jest podstaw do kwestionowania zasadności czynionych uwag.

1.2. Próby modyfikacji koncepcji kształcenia w latach 1980-84

Z końcem lat siedemdziesiątych pojawiła się potrzeba kolejnej modyfikacji programów kształcenia wyższych szkół oficerskich. Rada Wyższego Szkolnictwa Wojskowego na swym plenarnym posiedzeniu w dniu 30 czerwca 1979 r. ustaliła, że "Podjęcie prac nad nowymi programami, które realizowane będą począwszy od roku 1981/82, wynika z konieczności uwzględnienia w nich tendencji, jakie zarysowały się w okresie 1976-80 w rozwoju wyższego szkolnictwa w kraju i na świecie, ze zmian w uzbrojeniu i technicznym wyposażeniu sił zbrojnych oraz w metodach ich działania na współczesnym polu walki, z rozwoju infrastruktury dydaktycznej, a także z wymogów nowoczesnej technologii kształcenia"^{x/}.

Na posiedzeniu tym zalecono równocześnie ponowne opracowanie stosownego dokumentu - "Podstawowych założeń procesu kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich". "Podstawowe założenia /.../, odpowiednio znowelizowane i dostosowane do nowych warunków, przedstawić należy na plenarnym posiedzeniu Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego"^{xx/}.

Podjęto zatem prace nad przygotowaniem nowej wersji "Podstawowych założeń procesu kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich."

x/ Protokół z plenarnego posiedzenia Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego w dniu 30 czerwca 1979 r.

xx/ Tamże. s. 6.

W pracach tych oparto się częściowo na wynikach prowadzonych badań nad tematem: "Metodologia konstruowania programów kształcenia wojskowej szkoły wyższej"^{x/}.

Jednocześnie w roku szkolnym 1979/80 zorganizowano eksperymentalnie studia przemienne w kilku szkołach: Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych, Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Łączności, Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Inżynieryjnych i Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Przeciwlotniczych. Po zebraniu pierwszych doświadczeń w lipcu 1980 r. przeprowadzono kierowniczą grę decyzyjną poświęconą studiom przemianym. Rozwiązania uzyskane podczas gry decyzyjnej wprowadzone zostały do projektu "Podstawowych założeń procesu kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich".

Projekt "Podstawowych założeń ...", który z niewielkimi poprawkami został zatwierdzony, przedstawiono do rozpatrzenia Radzie Wyższego Szkolnictwa Wojskowego na jej plenarnym posiedzeniu w dniu 15.01.1981 r. W ostatecznej wersji dokumentu wprowadzono do koncepcji kształcenia pewne elementy nowe, dotyczące:

- a/ wymogu dokładnego określenia celów kształcenia poczynając od celów ogólnych, a na szczegółowych kończąc;
- b/ przyjęcia modelu osobowości absolwenta za podstawę do określania celów ogólnych i charakterystyki zawodowej absolwenta za podstawę do określenia celów szczegółowych;
- c/ dopuszczenia trzech rozwiązań praktyk^{xx/}, gdzie w zależności od

x/ Badania takie prowadził powołany przez Głównego Inspektora Szkolenia zespół pod kierunkiem gen.bryg.dr. St. ŻAKA - Szefa Zarządu Szkolnictwa Wojskowego i płk.prof.dr.hab. J.ZAKRZEWSKIEGO - Szefa Instytutu Dydaktyki Wojskowej ASG WP.

xx/ W Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej, w zależności od profilu kształcenia praktyki organizowano w wymiarze 4 do 22 miesięcy.

decyzji komendanta praktyki w szkole można było prowadzić w wymiarze:

- dwusiemestralnym na III roku studiów;
- jednosiemestralnym na III lub IV roku studiów;
- 4 miesiące w terminie uzależnionym od decyzji komendanta szkoły.

d/ pogrupowania przedmiotów w bloki i działy przedmiotowe /ogólny, kierunkowy i specjalistyczno-bojowy/ i ustalenia liczby godzin tylko na bloki przedmiotowe;

e/ wprowadzenia nowego, wypełniającego dostrzegalną lukę w programie, przedmiotu kształcenia - "Podstaw dowodzenia".

Jednocześnie utrzymano prace dyplomowe, jako element zamykający studia.

Zgodnie z decyzją Rady Wyzszego Szkolnictwa Wojskowego nowe programy kształcenia, oparte na "Podstawowych założeniach" miały być opracowane z takim wyliczeniem, by mogły zostać wdrożone w roku szkolnym 1982/83. Pracami nad nowymi programami kierował Zarząd Szkolnictwa Wojskowego.

Pojawiła się zatem pilna potrzeba opracowania dwóch dokumentów podstawowych: modelu osobowości absolwenta i charakterystyki zawodowej absolwenta. Jednak już w pierwszym etapie szkoły zakwestionowały potrzebę opracowania modelu osobowości absolwenta uznając, że dokument taki nic w zasadzie nie wnosi do programów kształcenia. Tak więc życie zweryfikowało zapis w "Podstawowych założeniach ...", z pożytkiem dla praktyki.

Ograniczony czas przygotowania charakterystyki zawodowej absolwenta, a szczególnie brak metodologii opracowania takiego dokumentu, wpłynęły na stosunkowo niską jego jakość. Powszechnie przy tym nie wykorzystano bogatego materiału z badań prowadzonych w ramach wspom-

nianego tematu "Metodologia konstruowania programów ..."^{x/}.
W efekcie pojawiły się opracowania tak zróżnicowane i mało spójne, że nie mogły spełniać zakładanych w "Podstawowych założeniach ..." funkcji. Z tej racji procedura konstruowania programów w niewielkim tylko zakresie uległa zmianie w stosunku do dotychczas stosowanej. Poczęto więc przydzielone "limity godzin" wypełniać tematami.

Kolejne odstępstwo od ustaleń zawartych w "Podstawowych założeniach ..." wynikało z decyzji o rezygnacji z prac dyplomowych^{xx/}.

Zgodnie z przyjętymi w zakresie praktyk rozwiązaniami w szkołach kontynuowano prace nad programami kształcenia, jednak na posiedzeniu Zespołu Ministra Obrony Narodowej w lipcu 1982 r. zapadła decyzja o wprowadzeniu we wszystkich szkołach /z wyjątkiem Wyższej Oficerskiej Szkoły Lotniczej i Wyższej Szkoły Oficerskiej Służb Kwaternistrzowskich/ jednolitej, 9 miesięcznej praktyki podchorążych w jednostkach wojskowych. Podchorążowie w jednostkach wojskowych pełnić powinni obowiązki dowódców plutonów. Nastąpiła w związku z tym potrzeba korekty przygotowanych już programów kształcenia. Dlatego też termin obowiązywania nowych programów prolongowano na rok szkolny 1983/84.

Nie była to jednak ostateczna decyzja w sprawie studiów przedmiennych. Zorganizowana bowiem przez Głównego Inspektora Szkolenia w dniu 12.07.1984 r. narada pozwoliła wypracować nową koncepcję, którą skonkretyzowano i przyjęto na posiedzeniu Rady Wyższego Szkolenictwa Wojskowego w dniu 18.07.1984 r. W ostateczności zdecydowano,

x/ Chodzi tu mianowicie o dzienniki samoobserwacji prowadzone przez absolwentów, w których rejestrowano codziennie /w skali całego roku/ czynności w 100-osobowych grupach z każdej szkoły.

xx/ Wytyczne uzupełniające do "Podstawowych założeń procesu kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich" zatwierdzone przez Głównego Inspektora Szkolenia, PF 478 z dnia 18.06.1983 r. s. 7.

że "... optymalnym modelem przemienności studiów dla wszystkich szkół - z wyjątkiem WOSB i kierunku politycznego - jest jednosemestralna /w zasadzie 6-miesięczna/ praktyka edukacyjna w jednostkach wojskowych dla podchorążych IV roku studiów, w okresie VII semestru na stanowiskach dowódcy plutonu"x/.

Przedstawione próby doskonalenia koncepcji kształcenia wyższych szkół oficerskich potwierdzają coraz powszechniej obecnie formułowane tezy o potrzebie poszukiwania korzystniejszych rozwiązań już nie tylko w zakresie form i metod kształcenia, ale w obszarze koncepcji kształcenia. Rozwiązania eksperymentowane w szkolnictwie cywilnym /np. studia modułowe/ nie zawsze można przenieść na grunt wojskowy.

Szkolnictwo wojskowe posiada w swej istocie określone ograniczenia dotyczące zarówno treści kształcenia jak i toku studiów. Z tego też względu możliwości skutecznego i radykalnego rozwiązania rozważanego problemu upatrywać należy w oparciu koncepcji kształcenia wyższych szkół oficerskich na charakterystyce zawodowej absolwenta.

Sytuacja w tym zakresie jest stosunkowo korzystna, bowiem istniejące w szkołach charakterystyki zawodowe absolwentów, mimo iż nie spełniły dotychczas swej funkcji w procesie konstruowania programów, to jednak uświadomiły nauczycielom akademickim potrzebę wyraźnego określenia cech, jakie powinni kształtować u podchorążych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Niedoskonała forma tego dokumentu usankcjonowała jedynie równie mało precyzyjny obraz absolwenta, jaki istnieje w szkołach.

x/ Notatka dla Ministra Obrony Narodowej w sprawie wyników narady dotyczącej modelu przemienności studiów w wyższych szkołach oficerskich, przeprowadzonej w dniu 12.07.1984 r.

1. 3. Propozycje dalszego doskonalenia koncepcji kształcenia

Dalszy rozwój wyższych szkół oficerskich, bez względu na panujące obecnie poglądy, zmierzać będzie w kierunku pozyskiwania przez nie coraz to większej autonomii. Oczywiście jest, że przedział samorządności w tych uczelniach wojskowych z samego założenia musi być ograniczony. Szkoły te bowiem zawsze będą spełniały ściśle dla nich określone funkcje i wypełniały przypisane im zadania.

Uzasadniona jednak wydaje się teza, że przy ustalonym jednoznacznie celu kształcenia i wychowania problem doboru sposobów jego osiągnięcia pozostać powinien przede wszystkim w gestii samych szkół. Wymagać to będzie częściowej zmiany koncepcji kształcenia, a przynajmniej niektórych jej założeń.

Perspektywa wprowadzania proponowanych korekt do koncepcji nie jest zbyt odległa. Wystąpi bowiem prawdopodobnie już w okresie przygotowywania nowej wersji programów, czyli w końcu lat osiemdziesiątych.

Podstawę proponowanych zmian stanowi przyjęcie charakterystyki zawodowej absolwenta za dokument wyjściowy do organizacji i realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Zmiany założeń koncepcji dotyczyć będą:

Wyprowadzania celów i treści kształcenia z charakterystyki zawodowej absolwenta

Podstawową przesłanką logicznej budowy programów kształcenia i uzasadnionego doboru zawartych w nich treści jest przyjęcie charakterystyki zawodowej jako dokumentu wyjściowego. Uznając, że główny cel kształcenia związany jest bezpośrednio z charakterystyką zawodową absolwenta, przyjąć należy, że i pozostałe cele kształcenia z tego dokumentu powinny być wyprowadzane.

Wychodząc zatem od celu kształcenia na najwyższym poziomie uogólnienia, poprzez kolejne uszczegółowienia dojść należy do poziomu celów przedmiotowych, jako najniższego poziomu celów instytucjonalnych. W ten sposób powstanie określona sieć celów wyprowadzonych z charakterystyki zawodowej absolwenta.

Sam dobór treści kształcenia polegać będzie na ustaleniu praw, zależności, zasad, reguł, twierdzeń, zapisanych w formie tematów lub problemów, których opanowanie pozwoli osiągnąć cel kształcenia ustalony dla odpowiedniego poziomu. W praktyce oznaczać to będzie "obudowanie" celów kształcenia treściami.

Traktowanie podchorążego jako przedmiotu i podmiotu kształcenia

Dotychczasowa koncepcja kształcenia, bez względu na różne formy deklaracyjnych zapisów, zakładała przedmiotowość podchorążego w procesie kształcenia. Potwierdzenie tego stanu odnajdujemy zarówno w ustalonych wymaganiach podczas zaliczeń, kontroli czy egzaminów, jak i w traktowaniu problemu samokształcenia podchorążych.

Powszechnie zakłada się, a niejednokrotnie jest to obowiązujące ustalenie metodyczne, że sprawdzeniem należy obejmować tylko te treści, które zostały przekazane na wykładzie. Tak i program kształcenia rozpisany jest na tematy wykładów. Zatem tematy zajęć i zawarte w nich zagadnienia są dla podchorążych wskaźnikiem zakresu wymagań z danego przedmiotu.

Samokształcenie natomiast traktowane jest jako sposób doskonalenia wiedzy przekazanej na wykładzie /podobnie jak nauka własna/, bądź też forma wzbogacania wiedzy o problemy związane z tematem zajęć. Faktem również jest, że programy samokształcenia nie stanowią składowych programów kształcenia.

W proponowanej koncepcji podchorąży ma bezpośredni dostęp do dwóch podstawowych dokumentów: charakterystyki zawodowej absolwenta

i programu kształcenia. Charakterystyka pozwala mu uświadomić zakres i charakter wymagań, jakie powinien spełnić, by ukończyć studia. Program kształcenia powinien wskazać sposób, jak dojść do osiągnięcia sformułowanych w charakterystyce cech, dotyczących kwalifikacji zawodowych.

Na podstawie tych dokumentów podchorąży organizuje proces samokształcenia dostosowując zarówno program jak i metody oraz tempo jego realizacji do własnych możliwości. Tak więc podchorąży staje się partnerem nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Podstawą tego partnerstwa są wspólne cele, wspólny program i wspólna odpowiedzialność za jego realizację.

Przyjęcie takiego założenia służyć powinno eliminacji jednej z istotnych nieprawidłowości obecnego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Chodzi mianowicie o sytuację często występującą obecnie na egzaminach. Okazuje się wtedy, że "... wszystkim jest winien tylko uczeń. Sprawę traktuje się tak, jak gdyby tylko starania ucznia rozstrzygały o jego wiedzy /przecież gdyby tak było naprawdę, to nauczyciele byłiby niepotrzebni/. Jest kapitalne, że w razie ujemnych wyników wspólnego trudu nauczyciela i ucznia represje w stosunku do jednego z tych współników wymierza drugi współnik^{x/}.

Zarysowane kierunki doskonalenia koncepcji kształcenia wyższych szkół oficerskich stanowić powinny cel zabiegów doskonalących w tych szkołach. Chodzi bowiem o to, by w istniejących warunkach uzyskać możliwość przygotowania absolwentów na miarę potrzeb. Zapewnić to może odpowiednio przemyślany oraz logicznie i pedagogicznie uzasadniony układ treści kształcenia.

x/ Mazur M. Cybernetyka i charakter, Warszawa, 1976, PWN, s. 250.

R o z d z i a ł 2

PRZESŁANKI DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA

Treści kształcenia należy traktować jako narzędzie, przy pomocy którego osiągane są cele kształcenia. Zasadniczym przy tym celem powinno być przygotowanie słuchaczy do skutecznej działalności indywidualnej w ramach szeroko pojmowanej działalności militarnej, społecznej i kulturowej. Dobór treści kształcenia musi zatem zapewnić możliwość przygotowania słuchaczy do takiej działalności w przyszłości, a z kolei układ tych treści powinien ułatwić opanowanie przez nich wymaganej wiedzy i umiejętności.

Z tego względu treści kształcenia nie powinny tylko odzwierciedlać stanu rozwoju nauki, bowiem nie zawsze to, co ważne ze względu na logikę wewnętrznego rozwoju danej dyscypliny, jest również ważne ze względów dydaktycznych. Interesujące powinno być przede wszystkim to, jakie treści mogą mieć znaczenie dla zakładanego rozwoju osobowości słuchaczy. Te właśnie treści powinien określać program kształcenia.

Okazuje się jednak, że ważne założenie sformułowane powyżej, jest niezmiernie trudne w realizacji. Mimo istnienia szeregu teorii, zbudowanie praktycznej metody ustalania treści kształcenia jest zadaniem wielce złożonym. Potwierdza to postępowanie większości konstruktorów programów, którzy ustalając zakres treści kształcenia chętniej opierają się na własnym doświadczeniu i intuicji niż na wskazówkach teoretyków.

2. 1. Teorie doboru treści kształcenia

W sferze koncepcji budowy programów kształcenia ścierają się obecnie dwa poglądy: zwolenników układu przedmiotowego i zwolenników

nauczania zintegrowanego. Mimo, iż koncepcja układu przedmiotowego jest coraz surowiej krytykowana we wszystkich teoriach doboru treści, to w praktyce jednak dominują programy o układzie przedmiotowym. Uznać przy tym należy, że przy obecnym stanie systematyzacji nauki, nie można w najbliższym czasie oczekiwać pełnego odejścia od układów przedmiotowych.

Postępujący stopniowo proces integracji wiedzy znajduje zasadniczo swoje odbicie w nowych teoriach doboru treści kształcenia, choć pewne jego elementy można odnaleźć w teoriach obowiązujących współcześnie.

Oczywiste jest, że kolejna teoria, uwzględniając pozytywy poprzednich, eliminować powinna występujące dotychczas zjawiska niekorzystne. Stąd też, przedstawiając w niniejszym opracowaniu koncepcję doboru treści kształcenia opartą na funkcjonalności zawodowej absolwenta wskazane będzie dokonanie ogólnego rozeznania w rozważanej tematyce. Jest to również uzasadnione występującą obecnie ogólną tendencją do systematyzacji treści kształcenia opartej na częściowej integracji wiedzy.

2.1.1. Przedmiotowe ujęcie treści kształcenia^{x/}

Dobór treści kształcenia według kryterium przedmiotowego, nazywany niekiedy dyscyplinarnym, ma nie tylko bardzo długi rodowód, ale i perspektywę długiego jeszcze obowiązywania. Niektórych teorii opartych na tym kryterium, stosowanych tradycyjnie, już zaniechano. W ich miejsce pojawiły się nowe, doskonalsze, w różnym stopniu akceptowane przez twórców programów. Faktem jest jednak, że żadna z przedstawionych poniżej teorii nie spełnia wszystkich oczekiwań jej użytkowników.

x/ Kupisiewicz Cz. Podstawy dydaktyki ogólnej Warszawa, 1981.
PWN s. 69 i nast.

Tradycyjna teoria doboru treści kształcenia

Encyklopedyzm /materializm dialektyczny/ zakłada, że zasadniczym celem pracy szkoły powinno być przekazanie uczniom jak największego zasobu wiadomości z możliwie różnych dziedzin nauki. Zwolennicy tej teorii budując programy kształcenia nie zawsze rozumieją analogiczne stanowisko przedstawicieli innych nauk, starając się umieścić w danym przedmiocie jak największą ilość materiału. W ten sposób konstruowane programy obejmują materiał bardzo obszerny, co powoduje wręcz przekładanie ich zbędnymi wielokrotnie wiadomościami.

Formalizm zakłada, że celem pracy szkoły jest rozwijanie, pogłębianie, rozszerzanie i uszlachetnianie zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów. Głównym kryterium doboru treści kształcenia - według przedstawicieli tej teorii - powinna być wartość kształcąca danego przedmiotu. Formaliści eksponują przede wszystkim przedmioty instrumentalne, służące kształceniu uwagi, pamięci, wyobraźni, myślenia itp., natomiast nie doceniają potrzeby przekazywania faktów /wiedzy/ z zakresu różnych przedmiotów nauczania.

Utylitaryzm zakłada, że podstawowym kryterium doboru i korelacji treści kształcenia jest indywidualna i społeczna działalność ucznia. Proces dydaktyczny zmierzać powinien nie do nauczania poszczególnych przedmiotów według określonego następstwa, lecz na wyzwaniu u uczniów nowych nastawień i zachowań związanych z ich dotychczasowym doświadczeniem. Zgodnie z założeniami proces dydaktyczno-wychowawczy dostosowany zostaje do subiektywnych potrzeb uczniów, nadaje nauczaniu jak najbardziej "naturalny" charakter, czyni się szkołę miejscem życia społecznego, a program-wykładnikiem zainteresowań młodzieży.

Przedstawione koncepcje doboru treści kształcenia poddane zostały

ostrej krytyce i obecnie znajdują nielicznych tylko zwolenników. Słabą stroną opisanych koncepcji jest to, że nie przywiązują należytej uwagi do wpływu treści na działalność praktyczną /encyklopedyzm/, mało przywiązują uwagi do treści kształcenia /formalizm/, bądź do rozwoju zdolności poznawczych uczniów /utilitaryzm/. Tymczasem wiadomo, że bez określonej wiedzy, nie można rozwijać zdolności poznawczych, które z kolei decydują o rezultatach zarówno poznania jak i działania. Dlatego też przy doborze treści kształcenia należy pamiętać o dialektycznym związku poznania i działania, który stanowi podstawę harmonijnego rozwoju wszystkich cech osobowości człowieka.

W s p ó ł c z e s n e t e o r i e d o b o r u t r e ś c i k s z t a ł c e n i a

Egzemplaryzm zakłada operowanie reprezentatywnymi dla danego tematu "egzemplarzami tematycznymi", w miejsce dotychczasowego przekazywania uczniom wiedzy w sposób ciągły. W takim układzie należy dążyć, aby wiedza o danym egzemplarzu była możliwie pełna, wszechstronna i szczegółowa. Gruntowne opanowanie wiadomości dotyczących danego egzemplarza zapewnić powinno zrozumienie całego tematu /pozostałych egzemplarzy/. Istotnym problemem jest w tym przypadku określenie kryteriów doboru egzemplarzy.

Strukturalizm zakłada budowanie programów odzwierciedlających system wiedzy zarówno poszczególnych dyscyplin, jak i całości nauk. Strukturę treści powinien tworzyć system faktów, pojęć, tez, twierdzeń, reguł i praw rządzących rozwojem przyrody, zjawiskami społecznymi oraz myślą i formami ludzkiej działalności. Programy, zbudowane na takim założeniu, odciążone zostają od niepotrzebnego balastu. Przystwojenie tak ułożonych treści powinno wzbogacać i rozwijać system posiadanej przez uczniów wiedzy, tworząc z nią spójną całość.

Materializm funkcjonalny zakłada taki dobór treści kształcenia, który by zapewniał uczniom nie tylko przyswojenie wiedzy, ale i umiejętności posługiwania się nią w procesie przekształcania rzeczywistości. U podstaw tej teorii leży założenie integralnego związku poznania z działaniem. Przez działanie, to znaczy zastosowanie teorii, do rozwiązywania problemów praktycznych uczeń nie tylko wyrabia odpowiednie umiejętności i nawyki, ale jednocześnie uzyskuje głębsze zrozumienie istoty teorii oraz umiejętność jej twórczej interpretacji.

Przedstawione, najczęściej obecnie stosowane teorie doboru treści kształcenia, zmierzają w kierunku systemowego ujęcia wiedzy oraz odciążenia programów z nadmiaru informacji. Programy sprzyjać powinny indywidualizowaniu treści oraz regulacji tempa uczenia się /stosownie do możliwości percepcyjnych uczniów/ w obrębie obowiązujących przedmiotów. Jednocześnie treści kształcenia powinny mieć bogate walory wychowawcze. Postulat ten wynika m.in. z podstawowej tezy dydaktyki socjalistycznej, iż w procesie dydaktyczno-wychowawczym należy dążyć do wszechstronnego rozwoju osobowości, między innymi w toku racjonalnego wiązania teorii z praktyką.

2.1.2. Zintegrowane ujęcie treści kształcenia^{x/}

W ostatnim okresie pojawiły się teorie, oparte na kompleksowo ujmowanych treściach kształcenia. Oznacza to odejście od tradycyjnego podziału na działy i bloki przedmiotowe. W przedstawionych kolejno teoriach przyjęto różne kryteria grupowania treści kształcenia, co spowodowało odmienne płaszczyzny integracji.

x/ Kupisiewicz Cz. *Koncepcje doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju.*

W: Bogusz J., Lewowicki T., Zakrzewski J. /red./, *Treści kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa, 1983. s. 7 i nast.

Koncepcja kompleksowo-problemowa zakłada zastąpienie dotychczasowego układu informacyjno-systematycznego treści układem problemowo-kompleksowym. Dzięki temu można uczyć poszczególnych przedmiotów nie oddzielnie, jak dotychczas, lecz kompleksowo, czyniąc przedmiotem działalności poznawczej uczniów problemy, których rozwiązanie wymaga posługiwania się wiedzą z różnych dziedzin / przedmiotów/. Uczniowie bowiem stykając się z reguły z rzeczywistością zintegrowaną, z faktami przyrodniczymi, społecznymi i innymi, których poznanie i zrozumienie staje się możliwe tylko wtedy, kiedy potrafią równocześnie operować wiedzą z zakresu różnych dyscyplin - muszą być do takiej właśnie działalności odpowiednio przygotowani. Dlatego też kompleksowo - problemowy dobór i układ materiału nauczania jest warunkiem racjonalnej przebudowy zarówno programów i podręczników szkolnych, jak i dotychczasowych metod nauczania.

Koncepcja szerokich pól treściowych zakłada wyjście poza ciasne ramy podziału przedmiotowego i to zarówno wewnątrz poszczególnych dyscyplin jak i między nimi. Twórcom teorii chodzi o usunięcie barier oddzielających obecnie zbliżone do siebie pod względem merytorycznym nie tylko subdyscypliny /np. geometria, algebra/, lecz również dyscypliny i przedmioty tzw. szkolne /historia, geografia, nauka o społeczeństwie, pedagogika, psychologia, filozofia i socjologia, fizyka, chemia, geografia itp./.

Efektom tych zabiegów powinno być odpowiednie pogrupowanie treści, powiązanych ze sobą merytorycznie, podporządkowane starannie przemyślanej idei przewodniej, opartej na celach kształcenia. W ten sposób można uniknąć tworzenia zgubnej dla umysłów słuchaczy wielobarwnej mozaiki niedostatecznie powiązanych ze sobą szczegółów z zakresu poszczególnych dyscyplin, utrudniającej całościowe /globalne/ ujmowanie studiowanej rzeczywistości, na rzecz tworzenia systemu

wiedzy o tej właśnie rzeczywistości.

Te niewątpliwie słuszne założenia nie zawsze formułowane są w sposób jasny i wyraźny. Oznacza to, że koncepcja "szerokich pól" wymaga udoskonalenia, zwłaszcza konkretyzacji i operacjonalizacji.

Koncepcja funkcji życiowych zakłada dobór treści kształcenia według funkcji życiowych, procesów społecznych, zakresów działalności lub obszarów życia. Do tych kategorii nawiązują różni autorzy, tworząc jednak mało spójną klasyfikację. Tak na przykład wymienia się problematykę dotyczącą: życia i zdrowia, wyżywienia, mieszkanie, życia duchowego, przeżyć estetycznych, wypoczynku itp.

J. Szczepański, dzieląc całokształt życia społecznego na: działalność polityczną obywateli, ich udział w realizacji polityki ludnościowej państwa, aktywność zawodową i kulturową, uczestnictwo w życiu grup nieformalnych, procesy samkształcenia i samowychowania, przypisuje każdemu z tych zabiegów rolę swoistego wyznacznika doboru treści kształcenia, podporządkowanego wymaganiom współczesności^{x/}.

Zgodnie z tą koncepcją pogłębione i równocześnie usystematyzowane studia ogniskują się w mniejszym lub większym stopniu na różnych zakresach potrzeb czy aktywności ludzkiej.

W przedstawionych koncepcjach zintegrowanego doboru treści kształcenia występują pewne wspólne, charakterystyczne cechy, mianowicie:

- zakłada się rezygnację z systematyzowania wiedzy w postaci przedmiotów /podawanej często w układzie liniowym/;
- treści grupuje się wokół problemów, idei czy funkcji na podstawie występujących związków merytorycznych;

x/ Szczepański J. O metodologii przygotowania raportu o stanie oświaty, Warszawa, 1981 /maszynopis powielony/.

- istnieje niebezpieczeństwo wystąpienia pewnych, "niezagospodarowanych" obszarów treściowych;
- koncepcje te wymagają doskonalenia, konkretyzacji, ustalenia kryteriów podziału treści, operacjonalizacji.

Zaznaczyć jednak należy, że choć na obecnym etapie przedstawione koncepcje trudno przekształcić w skuteczny instrument tworzenia nowych programów, to jednak kierunki poszukiwań odpowiadają tendencjom rozwojowym nauki, techniki, życia społecznego i kulturalnego, bowiem w zmieniającej się rzeczywistości nie można respektować rozwiązań mało dynamicznych czy wręcz skostniałych.

2.2. Koncepcja funkcjonalności zawodowej

Dawniej, gdy wiedza była znacznie uboższa i rozrastała się powoli, starano się wprowadzać do programów wszelkie istotne wiadomości z każdego przedmiotu. Doprowadziło to do tak niesamowitej rozbudowy czasu zajęć szkolnych, że aż nasuwa się wątpliwość, czy władzom oświatowym cokolwiek wiadomo o postulacie "ośmiodzinnego dnia pracy", dawno wywalczonym przez robotników /wysuwany również w obronie młodocianych!/, a dziś uważanym nawet za nadmierny.

W każdym razie nie wzgląd na przeciążenie uczniów, lecz po prostu wyczerpanie wszelkich rezerw czasowych sprawia, że dziś, aby jeszcze rozszerzyć jakieś przedmioty nauczania, trzeba zawęzić inne. Dlatego też układanie programów nauczania przybrało postać przekomarzania się, w którym rzecznik każdego przedmiotu zapewnia, że proponowane przez niego wiadomości są "niezbędne", a co najmniej "bardzo ważne"^{x/}.

Można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że cały problem doboru treści kształcenia sprowadza się do strony ilościowej w kontekście ograniczeń czasowych, przy prawie całkowitym pominięciu strony jakościowej problemu. Uznaje się przy tym, że wiedza przekazywana

x/ Mazur M., Cybernetyka s. 287.

jest tożsama z oryginalną wiedzą naukową i nie wchodzi w grę ani jej przetwarzanie, ani preparacja na użytek dydaktyczny.

Patrząc na dotychczasowy dorobek w zakresie doboru treści kształcenia szkoły wyższej w Polsce i na świecie, z łatwością dostrzeżemy, że mimo iż na wielu odcinkach zostały zapoczątkowane poszukiwania, i pojawiło się wiele bardzo interesujących opracowań, to jednak są to dopiero punkty wyjścia do właściwych studiów i badań. Wymienić tutaj należy próby budowania nowoczesnej taksonomii celów kształcenia, prezentowane w pracach K.Denka, Cz.Nosala, J.Gniteckiego; badania L.Lei, W.Nowak, E.Widoty, Cz.Maziarza i innych nad modelami podręczników akademickich w aspekcie doboru, strukturyzacji i interdyscyplinarnej integracji wiedzy; Cz.Kupisiewicza, F.Januszkiewicza, J.Bogusza, E.Berezowskiego nad problematyką technologii kształcenia.

W literaturze zachodniej święci triumfy orientacja behawioralna, która upatruje nauczania w realizacji zadań opisanych w kategoriach operacyjnych. Egzemplifikację takiego stanowiska odnajdujemy m.in. w propozycji, jaką przedstawili amerykańscy pedagodzy R.H.Davis i L.T.Alexander, S.L.Yelon. Autorzy ci sugerują "niezawodną" procedurę doboru treści kształcenia, obejmującą:

- określenie celów kształcenia w kategoriach zachowania się ucznia, przy czym cele te wynikają z trzech źródeł: z teorii kształcenia, z przyjętej przez nauczyciela filozofii kształcenia oraz z właściwości jego uczniów,
- ustalenie sytuacji /odniesienia/, w których, poza szkołą, dane zachowanie będzie występować,
- maksymalne zbliżenie treści kształcenia do potrzeb wynikających z sytuacji odniesienia.

Wartość powyższej propozycji bardzo trafnie ocenił K.Kruszewski w przedśłowiu do krajowego wydania tej książki. Stwierdził mianowicie:

"Dlaczego czytelnik, polski czytelnik zwłaszcza, miałby uznać, że o spokojnej przydatności człowieka, o tym, jak odbiera człowiek świat i jak kontaktuje swój stosunek do świata, o tym czy osobowość człowieka uznać można za rozwiniętą w pełni i harmonijnie, decydować miałby wytrenowany, a dość wąski repertuar jego zachowań?^{x/}

Tradycyjny dobór treści kształcenia opierał się na opiniach ekspertów, którzy określali, co nowicjusz w zawodzie powinien wiedzieć i umieć robić. Oczywiście opinia specjalistów jest bezsprzecznie ważnym źródłem informacji o zakresie treściowym programów. Możliwe jest jednak oparcie tych decyzji na badaniach naukowych o tym, jaką wiedzę i umiejętności niezbędne do pełnienia przyszłych funkcji zawodowych powinien mieć absolwent konkretnego kierunku nauczania.

Obecnie istnieją już metody zbierania danych, które stanowią empiryczną podstawę do opracowania opisu istotnych części składowych kompetencji zawodowych. Pojawiają się zatem opracowania rysujące bardziej lub mniej precyzyjnie obraz absolwenta, przy czym dokumenty te znane są pod nazwą modelu, sylwetki, czy charakterystyki absolwenta.

Na potrzebę wiązania treści kształcenia z modelowym opisem absolwenta wskazywano w literaturze przedmiotu wielokrotnie. Stosowne zapisy odnajdujemy m.in. w pracach Z.Kieślińskiej, J.Szczepańskiego, Cz.Maziarza, J.Pietera, J.Zakrzewskiego, L.Lei, J.Bogusza, a także w materiałach z kolejnych konferencji poświęconych "Dydaktyce innowacyjnej w wyższych szkołach wojskowych". Autorzy tych propozycji podejmowali jednak problem w kategoriach postulatywno-deklaratywnych nie wskazując kierunków konkretnych rozwiązań.

Omawiając przykładowo cele kształcenia Z.Kieślińska wyjaśnia, że: "Wynikają one z zadań zawodowych i społecznej roli przyszłego

x/ Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa, 1983, PWN.

specjalisty i powinny zawierać charakterystykę oraz wykaz niezbędnych walorów w zakresie wiedzy fachowej, właściwości osobowych, fizycznych i społecznych^{x/}.

W pracach L. Leja odnajdujemy propozycje łączenia celów z modelem. Omawiając metodę wyznaczania celów autor wskazuje na "... rejestr celów nauczania, a więc model specjalisty, którego ma kształtować uczelnia. Wymaga to badań wielokierunkowych. Przede wszystkim należy ustalić typowe funkcje i zadania, które będzie musiał rozwiązywać w przyszłości specjalista pracujący w warunkach dynamicznie rozwijającej się cywilizacji. W związku z tym konieczna jest dokładna znajomość kierunków rozwoju dziedzin, w których absolwent szkoły wyższej podejmie pracę^{xx/}.

Istota problemu, a także aktualny stopień jego rozwiązania w ocenie Cz. Maziarza wygląda następująco: "W szkolnictwie wyższym niezwykle ważnym elementem teorii programów kształcenia, a dotychczas nie opanowanym, jest modelowanie profili kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów. Modelowanie profili kształcenia jako kierunkowych doboru treści, wiąże się nie tylko z ustanawianiem celów, lecz także z analizą działalności zawodowej^{xxx/}.

Ocena taka nie oznacza jednak braku działań zmierzających do opisu absolwenta, lecz wskazuje na stosunkowo ograniczony wpływ tegoż opisu na treści kształcenia.

x/ Kietlińska Z. Wybrane Problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych. Warszawa. 1977. PWN s. 24.

xx/ Leja L. Nauczanie kompleksowe jako zmodernizowana forma nowoczesnej technologii kształcenia. W: Januszkiewicz F. Jarmark S. /red./ Technologia kształcenia w rozwoju. Warszawa, 1978, PWN s. 102.

xxx/ Maziarz Cz., W sprawie niektórych pojęć teorii programów w szkole wyższej. W: Bogusz J., Lewowicki T., Zakrzewski J. /red./ Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa, 1983, WAP, s. 56.

Dostosowanie procesu kształcenia szkoły wyższej do potrzeb praktyki znacznie wyraźniej zaznacza się w Związku Radzieckim, gdzie na wszystkich kierunkach studiów opracowywany jest nowy typ dokumentu państwowego - charakterystyki kwalifikacji zawodowych w poszczególnych specjalnościach. Przedstawiając podstawowe wymogi w zakresie wiedzy, nawyków i umiejętności absolwentów wyższych uczelni, jak też ustalając ich konkretne obowiązki służbowe i zajmowane stanowiska, pozwolą one ściślej powiązać ilościowy i jakościowy aspekt planowanych decyzji w dziedzinie szkolnictwa wyższego, lepiej uwzględnić potrzeby gospodarki narodowej^{x/}.

Największe powodzenie jednak zarówno w zakresie badań nad opisem absolwenta, jak i wiązania tego opisu z celami i treściami kształcenia uzyskano w dydaktyce medycznej i wojskowej. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż wojskowi i lekarze stanowią dwie specyficzne grupy zawodowe, mało porównywalne z innymi. Charakterystyczny dla obu grup jest wysoki poziom wymagań, głównie dotyczących działalności praktycznej, stawianych przedstawicielom tych zawodów. Złożoność pełnionych funkcji, stopień odpowiedzialności, dyspozycyjność, swoista etyka zawodowa oraz wysokie wymagania w zakresie wiedzy i umiejętności przesądzają o zwartości i pewnej "szczelności" tych grup zawodowych. Przyszli adepci obu zawodów muszą zostać przygotowani do wykonania konkretnych zadań w ściśle określonych warunkach swej przyszłej pracy. Wysoki stopień specjalizacji przedstawicieli tych zawodów pozwala z dużym prawdopodobieństwem określić zakres przyszłych zadań. Ułatwia to opisanie w kategoriach cech /wymagań/ absolwentów uczelni kształcących tak wojskowych, jak i lekarzy.

x/ Jelutin W.P., Program rozwoju szkolnictwa wyższego w Związku Radzieckim. "Dydaktyka Szkoły Wyższej", 1980 nr 3/51/.

W naukach medycznych znaczne postępy w zakresie poszukiwań metody kojarzenia treści kształcenia z praktyczną działalnością absolwentów uzyskali B.Górnicki, C.S.Nosal, M.Obara, jednak podsumowanie osiągnięć w rozwiązywaniu omawianego problemu stanowi opracowanie J.J.Guilberta - "Zarys pedagogiki medycznej" - wydane pod auspicjami Światowej Organizacji Zdrowia^{x/}. Autor stoi na stanowisku, że zdefiniowanie zadań zawodowych przyszłych kadr medycznych, stanowi istotną podstawę celów kształcenia dla instytucji kształcących. Podkreśla jednocześnie znaczenie określania zadań zawodowych przed tworzeniem programów, ponieważ jest to konieczny warunek, aby programy te rzeczywiście odpowiadały potrzebom.

Dla żołnierzy zawodowych zestaw charakteryzujących ich cech opisano stosunkowo dawno w "Zasadach działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL^{xx/}". Dopiero jednak w ostatnich latach opracowano pierwsze charakterystyki zawodowe absolwentów poszczególnych kierunków studiów.

Decydujące znaczenie dla wiązania treści kształcenia z charakterystykami zawodowymi absolwentów miało wprowadzenie "Podstawowych założeń procesu kształcenia podchorążych WSO"^{xxx/}.

W dokumencie tym zalecono konstruktorom programów wyprowadzenie celów kształcenia z cech zawodowych absolwenta. Mimo to jednak nie uzyskano większego postępu w stosunku do stosowanych poprzednio procedur. Podstawowa trudność - jak się okazało nie do pokonania - wynikała z braku metody przechodzenia od cech absolwenta - do treści kształcenia.

x/ Guilbert J.J., Zarys pedagogiki medycznej, Warszawa, 1983, PZWL.

xx/ Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa 1975, MN.

xxx/ Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych WSO, Warszawa, 1981, MON.

Dalsze badania dotyczące tego tematu sprowadziły rozważania nad treściami kształcenia do przyszłych funkcji społeczno-zawodowych absolwentów i zadań wynikających z tych funkcji.

Ustalenie przyszłych zadań absolwentów umożliwiło opracowanie swoistej procedury doboru treści kształcenia opartej na koncepcji funkcjonalności zawodowej absolwentów. Istota koncepcji dotyczy założenia, by w programach kształcenia ujmować głównie te treści, które są bezpośrednio przydatne w przyszłej pracy zawodowej, wyznaczające kwalifikacje zawodowe, warunkujące funkcjonalność zawodową absolwentów.

W metodzie doboru treści programów kształcenia opartej na koncepcji funkcjonalności zawodowej absolwenta, występują trzy etapy, obejmujące kolejno:

- a/ opracowanie charakterystyki zawodowej absolwenta;
- b/ wyznaczenie sieci celów kształcenia;
- c/ dobór treści niezbędnych do osiągnięcia wyznaczonych celów.

Charakterystykę zawodową absolwenta stanowi dokument, w którym ogólny zapis cech ujętych w modelu osobowości oficera został uszczegółowiony i odniesiony do konkretnego człowieka - do podchorążego kończącego studia w określonej specjalności wojskowej.

Opracowanie charakterystyki zawodowej absolwenta jest problemem stosunkowo złożonym, zwłaszcza w takim przypadku, gdy za podstawę przyjmowane są:

- model osobowości oficera,
- wyniki badań stanowisk pracy absolwentów,
- szczegółowe wymagania przełożonych.

Przygotowanie dokumentu przy takim założeniu wymaga powołania kompetentnego zespołu i prowadzenia czasochłonnych badań naukowych.

Następnym etapem omawianej koncepcji konstruowania programów jest opracowanie sieci celów kształcenia, których najbardziej ogólny zapis

/najwyższe piętro/ wynika z cech ujętych w charakterystyce zawodowej absolwenta. Wyznaczanie kolejnych pięter sieci oparte jest na ustalaniu celów niższego stopnia ogólności, które warunkują osiągnięcie zadanego celu. Podstawową zależnością jest w tym przypadku relacja wynikania.

Tak więc przyjmuje się, że osiągnięcie celu ogólnego wymaga uzyskania szeregu celów pośrednich, a te z kolei uzależnione są od osiągnięcia celów szczegółowych. Zatem proces budowania sieci celów przebiega "od góry", od celu najbardziej ogólnego.

Ustalanie treści kształcenia, stanowiące kolejny etap konstruowania programów, polega na przyporządkowaniu każdemu z celów takiego zakresu wiedzy i umiejętności, by ich opanowanie przez słuchaczy było równoznaczne z osiągnięciem celu. Owe elementy treści, dotyczące wiedzy, stanowiąc będą hasła reprezentatywne dla danego obszaru wiedzy, np. prawa, pojęcia, zasady, reguły, twierdzenia, natomiast w przypadku umiejętności - będą to nazwy tych umiejętności.

Koncepcję doboru treści kształcenia, opartą na funkcjonalności zawodowej absolwenta, która stanowi myśl przewodnią niniejszej pracy, wyróżniają następujące cechy szczególne:

1. Zakres treści przeznaczonych do opanowania w czasie studiów /zakres tematyczny bądź problemowy/ wynika z celów kształcenia wyprowadzonych z charakterystyki zawodowej absolwenta.
2. Proces konstruowania programu początkuje wyznaczenie charakterystyki zawodowej absolwenta, ustalającej w formie cech, wymagania stawiane podchorążym w momencie kończenia studiów.
3. Ustalone cechy absolwenta stanowią podstawę do opracowania sieci operacyjnych celów kształcenia rozpisanych w układzie hierarchicznym.

4. Każdemu z celów przyporządkowany zostaje zakres treści /wiedzy i umiejętności/, których opanowanie przez podchorążych jest równoznaczne z osiągnięciem celu.

2.3. Zakres treściowy programów kształcenia wyższych szkół oficerskich

W wyższym szkolnictwie cywilnym podkreśla się potrzebę poszerzenia zakresu kształcenia, które to działanie w świetle raportu Faure'a staje się naczelnym założeniem strategii kształcenia współczesnych szkół wyższych^{x/}. Chodzi mianowicie o wyposażanie absolwentów w możliwie szeroki zakres wiedzy podstawowej z obszaru nauk pokrewnych /np. humanistycznych, technicznych, wojskowych/.

Jest to przejaw reakcji na szereg uwag krytycznych formułowanych pod adresem szkolnictwa wyższego, które w skrajnym przypadku zmierza do "masowej produkcji trójkowych magistrów". W szerokim profilu kształcenia upatruje się możliwości uzyskania korzystnych wyników, jako że:

- wiedza podstawowa jest bardziej stabilna, gdyż zasadniczy postęp myśli naukowej notowany jest w wyspecjalizowanej wiedzy szczegółowej,
- szeroki zasób wiedzy podstawowej ułatwia procesy adaptacji na stanowiskach wymagających podobnych kwalifikacji,
- odpowiedni zasób wiedzy podstawowej umożliwia reorientację zawodową, zwiększa zatem "mobilność" zawodową absolwentów.

Idea szerokiego profilu kształcenia, coraz powszechniej podejmowana w kręgach akademickich, znajduje swe odbicie w odpowiednim modelowaniu procesów dydaktycznych oraz doborze treści kształcenia szkół wyższych. Pojawiają się zatem określone tendencje, egzemplifikowane

x/ Faure E. /i in./: Uczyć się aby być, Warszawa, 1975, PWN.

w formie szkoły alternatywnej, studiów modułowych, czy studiów obieralnych /indywidualnych/.

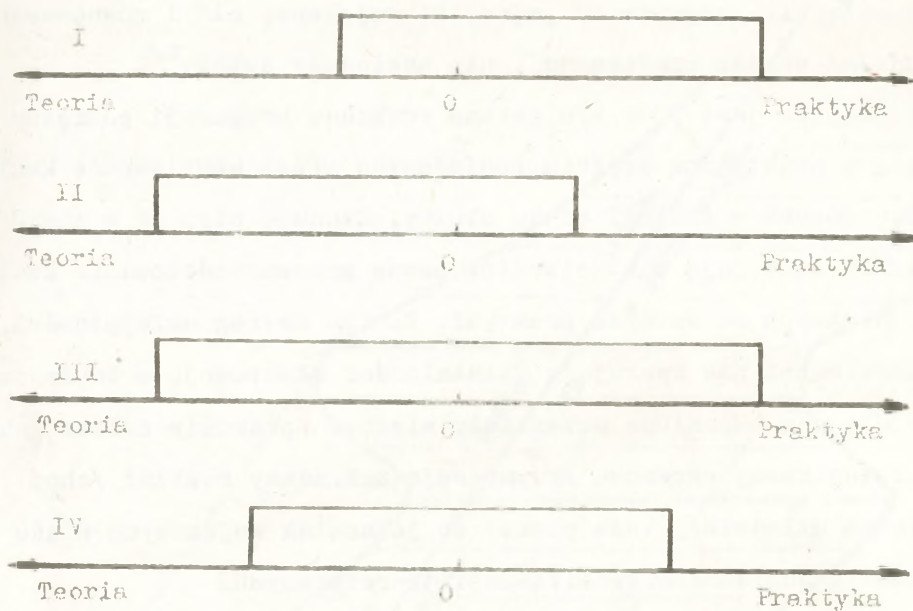
Powyższe kierunki rozwoju dydaktyki szkoły wyższej wpływają w określony sposób na procesy kształcenia w uczelniach wojskowych, w tym szczególnie w wyższych szkołach oficerskich, **jednak dociekania** dydaktyków wojskowych orientowane są na nieco inne problemy. Wynika to przede wszystkim ze szczególnej specyfiki wyższych szkół oficerskich, a także uwzględniania w pracach badawczych następujących przesłanek:

- 1/ świadomości pewnej rozbieżności poglądów nauczycieli akademickich tych szkół i dowódców jednostek wojskowych, dotyczącej zakresu przygotowania absolwentów. Ową rozbieżność w interesującej formie, choć w innym układzie odniesienia, T. Tomaszewski zobrazował następująco: "Praktycy, którzy są odpowiedzialni również, a nawet przede wszystkim, za tereźniejszość i pilnie potrzebują ludzi "od zaraz", nalegają raczej na wychowanie dla tereźniejszości, teoretycy zaś, którzy /.../ nie są obarczeni odpowiedzialnością za to, co się dzieje naprawdę, skłonni są raczej troszczyć się o przyszłość"^{x/},
- 2/ podejścia prakseologicznego, które w szczególnym przypadku procesu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły oficerskiej, jako formy działania zorganizowanego, prowadzi do analizy relacji pomiędzy celowością a wykonalnością. Chodzi mianowicie o analizę porównawczą zakładanego wyniku /celów kształcenia/ i możliwości jego osiągnięcia w konkretnych warunkach tej szkoły.

Istota rozbieżności poglądów dotyczących wymagań stawianych absolwentom ujawnia się szczególnie w rozkładzie proporcji między teoretycznym a praktycznym przygotowaniem absolwentów.

x/ Tomaszewski T.: Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa, 1970, PZWS s. 246.

W ujęciu graficznym przedstawia się to następująco:



Rys. 3 Zakres teoretycznego i praktycznego przygotowania absolwentów

Na wykresie I przedstawiono stanowisko jednostek wojskowych, które preferują przede wszystkim przygotowanie praktyczne, umożliwiające podjęcie pracy "od zaraz".

Wykres II obrazuje stanowisko wyższych szkół oficerskich, gdzie panuje przekonanie o konieczności dobrego przygotowania teoretycznego, gruntownego opanowania wiedzy podstawowej, zapewniającej możliwość podejmowania przez absolwentów zadań "teraz i w przyszłości".

Rozwiązanie przedstawione na wykresie III - godzące interesy obu stron - jest niemożliwe do przyjęcia, bowiem założony limit czasu studiów okazuje się nie wystarczający na szerokie przygotowanie teoretyczne i dobre przygotowanie praktyczne.

Uśrednione rozwiązanie, zobrazowane na wykresie IV, przyjęte zostało w obecnych programach kształcenia. Ustalono w nim większy zakres teorii, niż proponowały jednostki wojskowe, ale i równocześnie większy udział części praktycznej, niż zakładały szkoły^{x/}.

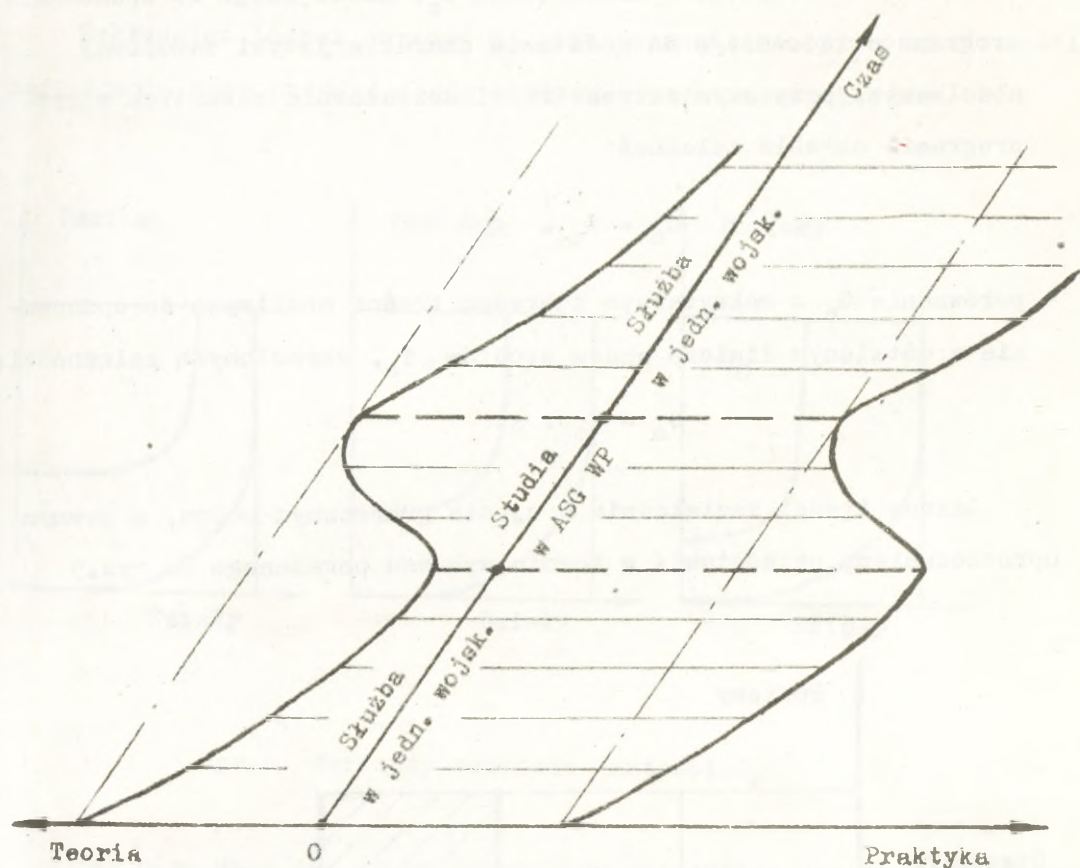
Interesująca jest przy tym zmiana rozkładu proporcji pomiędzy teoretyczną a praktyczną częścią posiadanych przez absolwentów kwalifikacji zawodowych w funkcji czasu służby. Okazuje się, że w miarę upływu służby następują u absolwentów pewne przewartościowania kwalifikacji zawodowych na korzyść praktyki. Zanika szereg umiejętności, którymi absolwenci nie operują w działalności służbowej, a także zapomnieniu ulegają określone przedziały wiedzy. Wprawdzie dalsze studia w akademii wojskowej okresowo przywracają zakładany rozkład /choć w nieco innym układzie/, lecz powrót do jednostek wojskowych wiąże się z ponownym zanikaniem kwalifikacji teoretycznych.

Prowadzone w latach 1978-81 badania nad absolwentami wyższych szkół oficerskich, zajmującymi stanowiska dowódcze, pozwoliły ustalić określone zależności, których uogólnienie przedstawiono na rys.4. Przedstawiony na rysunku rozkład empiryczny odpowiada sumie znanych w psychologii przebiegów krzywych uczenia się i zapominania^{xx/}.

Nieco innego charakteru nabierają rozważania przy prakseologicznym ujęciu problemu. W tym przypadku szerokość profilu kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich jest pochodną wymagań stawianych absolwentom i limitu czasu studiów.

x/ Podstawowe założenia ... Cytowana pozycja

xx/ Putkiewicz Z. /i inni/: Podstawy psychologii, pedagogiki i socjologii, Warszawa, 1981, PZWL, s. 199 i 200.



Rys.4 Zmiana rozkładu teoretycznych i praktycznych kwalifikacji absolwentów w funkcji czasu służby

Określenie możliwości opanowania zakładanych w programach treści, w ustalonym limicie czasu studiów jest problemem stosunkowo złożonym. Opierając się jednak na doświadczeniach pracowników naukowych Kijowskiego Instytutu Inżynierii Budowlanej, przyjąć można następujący tok postępowania^{x/}:

- określenie, na podstawie doświadczenia, możliwości przyswojenia przez średnio zdolnego podchorążego informacji naukowej β_t w przyjętej jednostce czasu t_g /np. godzinie nauki/,

x/ Toukarz G.L., Czubuk J.F: Model specjalności inżyniera i metodyka budowania tego modelu, "Dydaktyka Szkoły Wyższej", 1969, nr 4.

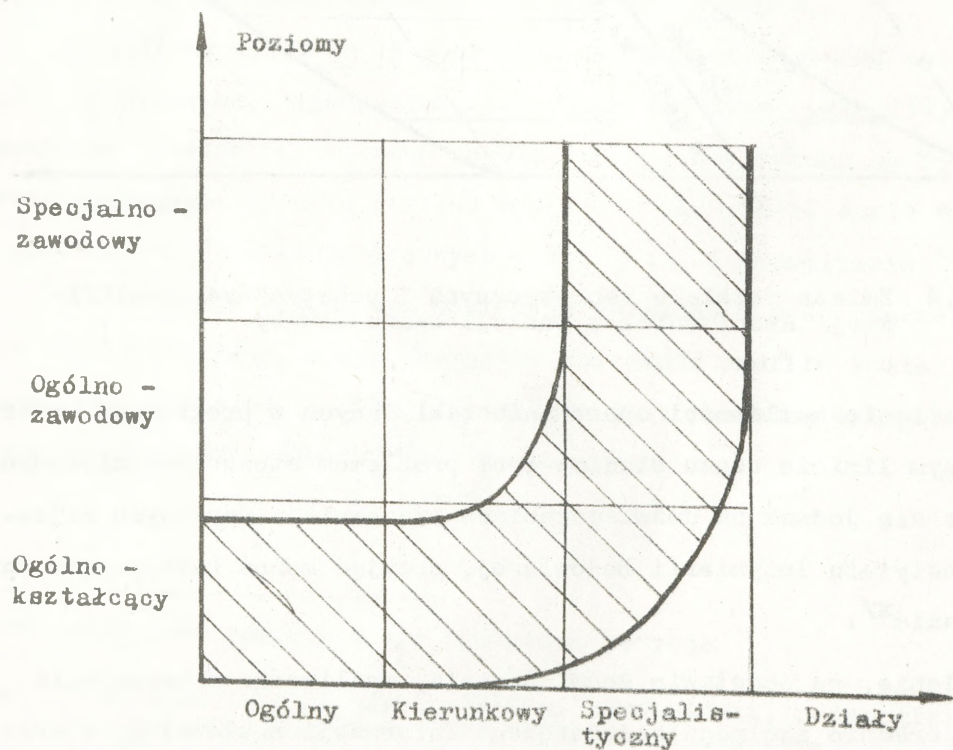
- ustalenie całkowitego wymiaru czasu T_c , niezbędnego do opanowania programu opracowanego na podstawie charakterystyki zawodowej absolwenta, przy czym zakres treści kształcenia zawartych w tym programie określa zależność

$$G_c = T_c \cdot E_t$$

- porównanie G_c z maksymalnym zakresem treści możliwych do opanowania w ustalonym limicie czasu studiów T_o , określonych zależnością

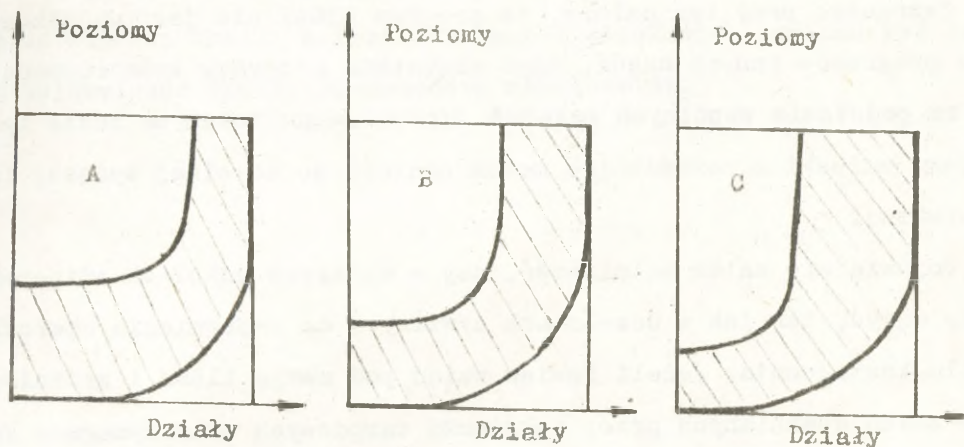
$$G_o = T_o \cdot E_t$$

Zakres treści kształcenia w ujęciu graficznym można, z pewnym uproszczeniem, przedstawić w formie wykresu pokazanego na rys.5



Rys. 5 Graficzne ujęcie treści kształcenia

Zakładając jednak wartość G_c jako parametr stały, rozkład treści kształcenia może przyjąć jedną z niżej przedstawionych form:



Rys.6 Warianty rozkładu wartości G_c

Tak więc uznając, że we wszystkich wariantach powierzchnie wykresów /wartości G_c / są jednakowe, oczywiste się staje, że w przypadku A - mamy do czynienia z szerokim profilem kształcenia, natomiast w przypadku C - z profilem wąskim.

Analiza - z tego punktu widzenia - programu kształcenia WSOWZ skłania do następujących wniosków:

1. Rozkład treści kształcenia przybiera postać zbliżoną do wariantu C przedstawionego na rys.6 /około 45% programu stanowią treści przedmiotów specjalistycznych/. Oznacza to, że program kształcenia odpowiada raczej założeniom wąskiego profilu kształcenia.
2. Wartość G_c jest niższa od wartości G_c , co oznacza, że w przewidywanym limicie czasu studiów podchorążowie mogą opanować więcej treści, niż to wynika z programu.

3. W obowiązującym programie występuje część tematów zbędnych /z punktu widzenia potrzeb ukształtowania cech przewidzianych w charakterystyce zawodowej absolwenta/, a także nieuniknięto pewnych powtórzeń.

Zaznaczyć przy tym należy, że program WSOWZ nie jest wyjątkowy wśród programów innych szkół, gdyż wszystkie programy konstruowane były na podstawie wspólnych założeń. Sformułowane zatem na bazie tego programu wnioski z powodzeniem można odnieść do dowolnej wyższej szkoły oficerskiej.

Pojawia się zatem wątpliwość, czy w wyższych szkołach oficerskich należy dążyć, tak jak w uczelniach cywilnych do zapewnienia szerokiego profilu kształcenia. Jeżeli bowiem wziąć pod uwagę ilość i zróżnicowanie zadań spełnianych przez żołnierzy zawodowych oraz wymagane kwalifikacje niezbędne do ich realizacji, to rozważania nad tym problemem mają raczej charakter teoretyczny. Jednocześnie za dużym uproszczeniem zawodowym przemawiają następujące fakty:

1. Wyższe szkoły oficerskie kształcą oficerów w przeważającej większości na ustalone dla nich stanowiska służbowe, a zatem znany jest zakres wymagań stawianych absolwentom tych szkół.
2. Wyższe szkoły oficerskie są wyższymi szkołami zawodowymi, przygotowującymi absolwentów do pracy w konkretnym zawodzie, a nie np. do "uprawiania nauki". Tę funkcję spełniać powinny akademie wojskowe.
3. Zmiana zakresu obowiązków i charakteru pracy absolwenta wiąże się ze skierowaniem go na odpowiedni kurs doskonalenia czy przekwalifikowania.
4. Charakter pracy podstawowej części absolwentów nosi znamiona działalności praktycznej, podczas której zachodzi proces przewartościowania kwalifikacji, zgodnie z przebiegiem przedstawionym na rys.4.

Na podstawie powyższego sformułować można tezę, iż zakres treściowy programów kształcenia wyższych szkół oficerskich nie będzie odpowiadał szerokiemu profilowi kształcenia w znaczeniu nadawanym temu pojęciu w uczelniach cywilnych. Podstawowym kryterium dla ustalenia zakresu treści kształcenia szkół wojskowych powinna być zatem funkcjonalność społeczno-zawodowa absolwentów.

R o z d z i a ł 3.

MODEL OSOBOWOŚCI OFICERA

Zakres wymagań stawianych żołnierzom zawodowym określają jednoznacznie dokumenty normatywne, w tym zwłaszcza "Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL". W oparciu o zapisane w tych dokumentach wymagania można wyznaczyć zestaw cech tworzących model osobowości oficera. Będzie to jednak zapis określający osobowość estetycznie ukształtowaną, o cechach w pełni rozwiniętych, stanowiących dany wynik końcowy całego procesu kształcenia ustawicznego.

Dla ukształtowania cech ujętych w modelu osobowości podejmuje się cały szereg zabiegów dydaktyczno-wychowawczych na poszczególnych etapach rozwoju oficera. Tak więc na każdym stopniu edukacji punktem odniesienia, nadrzędnym w stosunku do celów i treści kształcenia i wychowania, jest właśnie model osobowości.

Oficer, wśród przedstawicieli innych korpusów osobowych wojska, spełnia rolę szczególną. To właśnie w stosunku do niego formułuje się oczekiwania społeczne odnoszone do wszystkich żołnierzy zawodowych. Dlatego też, rozważając model osobowości oficera należy przyjąć, że ujęte w nim cechy dotyczą głównego reprezentanta zawodu wojskowego.

3.1. Zawód wojskowy

Powstanie i rozwój, na przełomie XVIII i XIX wieku, armii narodowych spowodowały pojawienie się grupy zawodowych wojskowych, traktujących służbę wojskową jako podstawowy środek utrzymania. Zjawisku temu sprzyjał rozwój przemysłu zbrojeniowego, doskonalenie środków walki i techniki bojowej. Tak więc od wojskowych, wykorzystujących tę technikę, wymagano odpowiednich kwalifikacji i określonych predyspozycji.

Konstytuowaniu się grupy wojskowych towarzyszyło pojawienie się

określonych więzi i poczucia odrębności społecznej. Procesy te zachodziły na bazie ukształtowanych już historycznie pewnych zasad etycznych, stanowiących swoisty kodeks honorowy. Tak ukształtowana grupa zawodowych wojskowych posiadała określoną pozycję społeczną, ustalającą odrębność zawodową, a jednocześnie tworzyła grupę społeczną w socjologicznym znaczeniu.

W państwie socjalistycznym wojskowi stanowią swoistą grupę społeczno-zawodową, a zawód wojskowy należy rozpatrywać jak każdy inny zawód. Przyjmuje się bowiem, że o wydzieleniu dowolnej grupy zawodowej decydują trzy czynniki:

- a/ trwałość wykonywanych czynności, wydzielonych w ramach społecznego podziału pracy;
- b/ czerpanie środków do życia z wykonywania tych czynności;
- c/ określone kwalifikacje i umiejętności zawodowe danej grupy^{x/}.

Wojskowych, na tle innych zawodów, wyróżniają funkcje i wynikające z nich zadania wykonywane w społecznym podziale pracy. Art. 6 Konstytucji PRL zawiera zapis "Siły Zbrojne Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej stoją na straży suwerenności i niepodległości Narodu Polskiego, jego bezpieczeństwa i pokoju".

Tak więc spełnianie przez wojskowych przypisanych im ról społecznych związane jest nie tylko z walką zbrojną w czasie wojny, ale i z zapewnieniem bezpieczeństwa kraju oraz przygotowaniem jego obywateli do obrony w czasie pokoju.

Funkcje wynikające z zawodu wojskowego ujawniają się więc w służbie w okresie pokoju, ale nabierają swego znaczenia w okresie wojny. Wszak wojna przecież jest najsurowszym egzaminatorem określającym rzeczywistą wartość i przydatność żołnierzy. "W działaniach zbrojnych

x/ Michalik M., Armia, zawód, moralność, Warszawa, 1971, MON, s.21

w ogniu i ciężkich próbach, wymagających hartu, determinacji oraz pełnego napięcia wszystkich sił fizycznych i psychicznych, wyłaniają się odważni i utalentowani żołnierze, zdolni w najbardziej skomplikowanych sytuacjach prowadzić za sobą ludzi, dawać im przykład osobistego męstwa i uczyć ich zwyciężać^{x/}. Z powyższego wynika, że swoistością funkcji zawodu wojskowego, niezależnie od stanowiska i stopnia, jest stała gotowość do walki, wykorzystania swoich kwalifikacji do kierowania tą walką oraz kierowania działaniami podległych żołnierzy.

Zawód wojskowy, spośród innych zawodów, wyróżniają pewne charakterystyczne dla niego cechy specyficzne, mianowicie:

1. Istotą zawodu wojskowego jest obrona suwerenności i niepodległości Ojczyzny oraz zapewnienie bezpieczeństwa narodu. Oznacza to potrzebę przygotowania żołnierzy zawodowych do podjęcia walki zbrojnej w obronie Ojczyzny. Wykonanie tego zadania wymaga zarówno umiejętności użytkowania nowoczesnej techniki bojowej, będącej na uzbrojeniu wojsk, jak i umiejętności prowadzenia działań w szczególnych, właściwych tylko dla wojska warunkach. Jednocześnie, obok posiadania owych specyficznych kwalifikacji, od żołnierzy zawodowych wymaga się stałej gotowości do podjęcia działań w ramach przypisanych im funkcji.
2. Na tle innych zawodów, będących służbą na rzecz społeczeństwa /wytwarzanie dóbr materialnych, różnorodnych wartości kulturowych i społecznych/, zawód wojskowy jest służbą na rzecz obrony najwyższych wartości narodu, tj. jego wolności i niezawisłości. W imię obrony tych wartości żołnierze zawodowi specjalizują się w sztuce niszczenia siły żywej i materialnych środków napadu potencjalnego przeciwnika. Wynika stąd nie tylko odmienność kwalifikacji zawodowych, ale przede wszystkim całkowicie odmienne ich przeznaczenie.

x/ Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa, 1976, MON s. 20

3. Treścią zawodu wojskowego jest równoczesne pełnienie szeregu funkcji występujących oddzielnie, jako podstawowe dla innych zawodów. Tak więc dowódca, jako główny przedstawiciel zawodu wojskowego, będąc wzorcem obywatela socjalistycznego państwa i patrioty, jest równocześnie:

- przywódcą, kierownikiem zespołu podporządkowanych mu ludzi, zespołu o strukturze stałej lub doraźnie organizowanej dla wykonania określonego zadania;
- pedagogiem, odpowiedzialnym za wyszkolenie podporządkowanych mu żołnierzy i przygotowanie ich do sprawnego i niezawodnego współdziałania w określonych warunkach działań zbrojnych i wykorzystania w tych działaniach techniki bojowej;
- wychowawcą, zobowiązanym do ukształtowania pożądaných postaw ideowych i obywatelskich podwładnych, świadomych i oddanych Ojczyźnie obrońców;
- specjalistą wojskowym, znającym stan rozwoju współczesnej sztuki wojennej, taktyki działań własnych i potencjalnego przeciwnika, znającym i umiejącym wykorzystać walory techniczne i taktyczne współczesnej techniki bojowej.

4. Zawód wojskowy wymaga szczególnych predyspozycji, bowiem daje szereg uprawnień niespotykanych w innych zawodach. Uprawnienia te z kolei wymagają nie tylko głębokiej znajomości prawa, regulaminów i przepisów wojskowych, ale i sprawiedliwego oraz obiektywnego stosowania ich w życiu. Tak więc dowódca ma prawo:

- dysponowania czasem podwładnych, w wielu wypadkach - zdrowiem, a w sytuacjach wyjątkowych /np. w warunkach wojny/ - nawet ich życiem;
- jednoosobowego wymierzania kar, łącznie z pozbawieniem wolności podwładnego na określony czas;

- użycia siły /w szczególnych wypadkach/ dla wymuszenia posłuszeństwa w celu wykonania zadania.

Zawód wojskowy, choć należy do działy najbardziej kwalifikowanego, nie jest zawodem o jednolitym charakterze wiedzy i umiejętności, a także wykonywanych czynności. Wynika to z faktu, że wojsko ze swymi pododdziałami, różnymi rodzajami sił zbrojnych, stanem osobowym, sprzętem technicznym i uzbrojeniem stanowi wysoce zorganizowany, a zarazem złożony system społeczny. System ten ma swoją specyficzną budowę i spełnia ważne funkcje społeczno-obronne, właściwe tylko dla wojska^{x/}.

Toteż ludzie wykonujący ten zawód, który z jednej strony wymaga szczególnych kompetencji, a z drugiej - ma spełniać tak wiele funkcji muszą obok kwalifikacji zawodowych posiadać określone wartości moralne, predysponujące ich do wykonywania tego zawodu. Potrzeba respektowania wysokich wymogów moralnych przez żołnierzy zawodowych wynika również ze społecznych oczekiwań wobec przedstawicieli tego zawodu.

W świadomości społeczeństwa mundur kojarzy się z wyznacznikiem konkretnych wartości moralnych wobec tego, kto go nosi. Z tego względu wysokie wymagania moralne stawia się nie tylko w pewnych określonych przypadkach, ale w ogóle wymaga się od przedstawicieli tego zawodu przodownictwa moralnego. Owo przodownictwo kojarzy się z patriotyzmem, honorem, odwagą, prawdomównością, odpowiedzialnością, obowiązkowością itp.

W oparciu o powyższe należy stwierdzić, że przedstawiciele zawodu wojskowego - oficerowie - odznaczać się powinni określonym zespołem pozytywnych, występujących również w innych zawodach, społecznie akceptowanych cech oraz pewnymi cechami specyficznymi, przypisanymi tylko dla zawodu wojskowego. Ogół tych cech najczęściej oznacza się jako model osobowości oficera.

x/ Graczyk J., Problemy socjologiczne ludowego Wojska Polskiego, Warszawa, 1972, MON, s. 35.

3.2. Pojęcie osobowości

W modelu osobowości człowieka upatruje się realizacji potrzeby oznaczania tego, co w postaciach i zachowaniach ludzi typowe, co ma walor społeczny. Z metodologicznego punktu widzenia model osobowości stanowi konstrukcję naukową, stworzoną przez psychologów po to, by w płaszczyźnie naukowej wyrazić pogląd na sposób bycia i funkcjonowania tego organizmu psychofizycznego, który nazywa się osobą ludzką. W tej teoretycznej konstrukcji punktem wyjścia jest zaobserwowane zachowanie się, wydedukowane skłonności czy cechy i stwierdzone związki.

Istnieje znaczna liczba definicji osobowości /według specjalistów około pięćdziesięciu/, które ujmują pojęcie w węższy lub szerszy sposób z pozycji różnych dyscyplin naukowych /filozofii, psychologii, pedagogiki/. Wynika to stąd, że różni autorzy za pomocą pojęcia osobowości chcieli wyjaśnić różne zjawiska. Najpełniej jednak problem osobowości rozwinięty został w pracach z zakresu psychologii. Autorzy tych prac do swych definicji włączali lub włączają twierdzenia, że osobowość jest całością:

- 1/ cech psychicznych człowieka;
- 2/ zorganizowaną;
- 3/ dynamiczną;
- 4/ opartą na osobistych doświadczeniach;
- 5/ mającą sens i zmierzającą do urzeczywistnienia określonych ideałów i wartości^{x/}.

Tak np. P.H.Landis rozumie osobowość bardzo szeroko - jako wynik kształtowania się wrodzonych właściwości jednostki pod wpływem sił działających w danym społeczeństwie, a głównie pod wpływem systemu

x/ Pieter J. Wstęp do nauki o osobowości. Cz. I Katowice 1969, s. 23-24

wartości danej kultury, która staje się systemem wartości i motywów jednostki^{x/}.

Natomiast W. Stern, jako twórca tzw. personalizmu twierdzi, że osobowość w ostatecznej swej postaci jest celem, do którego wprawdzie człowiek dąży, lecz którego nigdy w pełni nie osiąga. Ukształtowanie osobowości, w miarę możliwości dojrzałej, jest jego życiowym zadaniem. Realizacja tego zadania przebiega najczęściej przypadkowo i przy dużym wpływie otoczenia.

Nieco inne podejście do problemu prezentuje G.W. Allport, według którego osobowość jest dynamiczną organizacją systemów psychologicznych człowieka wyznaczających sposoby przystosowania się do warunków określonych przez środowisko. Przystosowanie się /adjustment/, jako kryterium wyznaczania cech osobowości - występuje w wielu amerykańskich podręcznikach psychologicznych.

Współczesna psychologia stoi - generalnie rzecz biorąc - na stanowisku, że osobowość jest zespołem cech fizycznych i psychicznych człowieka, podlegających zmianom i podatnych na nie, wyznaczających specyficzną dla niego formę społecznego przystosowania się.

W psychologii radzieckiej mocno eksponowany jest pogląd, że osobowość jest indywidualnym wyrazem społecznie ważnych cech, kombinacją cech mających społeczne znaczenie, indywidualną formą istnienia stosunków społecznych, miarą uspołecznienia człowieka. Im głębiej i szerzej człowiek przyswaja sobie otaczający go świat, tym wyraźniej zaznaczają się jego cechy osobowościowe, tym bardziej znacząca jest jego osobowość. I na odwrót, im bogatszy i bardziej złożony jest wewnętrzny świat człowieka, tym głębiej wyraża on istotę stosunków społecznych. Na tę prawidłowość wskazywał, między innymi, znany radziecki psycholog S.L. Rubinsztejn twierdząc, że: "osobowość jest tym bardziej

x/ Kietlińska Z. Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych. Warszawa PWN 1977, s. 126.

znaczącą, im bardziej w jej indywidualności przejawia się to, co ogólne^{x/}.

W literaturze polskiej również występuje brak jednoznaczności w interpretacji pojęcia osobowości. Tak np. W. Szewczuk wyjaśnia, że "osobowość jest społecznie ukształtowanym sposobem istnienia jednostki, na które składają się oparte na poznaniu rzeczywistości cele, działalność realizacyjna, ustosunkowanie się do innych ludzi i mechanizmy samoregulacyjne zabarwione w swej dynamice temperamentalnymi właściwościami organizmu^{xx/}.

W. Okoń w "Słowniku pedagogicznym" podaje, że osobowość oznacza zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniającą daną jednostkę od innych, wpływającą na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałości w wyborze celów i wartości^{xxx/}.

Zgola inne podejście do osobowości prezentuje H. Muszyński uznając, że człowiek wyposażony jest w pewien wewnętrzny system dyspozycji, który reguluje jego zachowanie i działanie. Zgodnie z takim założeniem osobowością jednostki nazwany został "posiadany przez nią system dyspozycji wyznaczający w sposób stały jej zachowanie". Dodajmy, że jakkolwiek poszczególne dyspozycje są powtarzalne w tym sensie, że z każdą z nich można się spotkać u różnych osób, to ich zestawienie w jednej osobowości jest zawsze jej tylko właściwe, ma charakter unikalny^{xxxx/}.

x/ Smirnow G.L. Sowietskij czełowiek. Formirovanie socjalistическоgo tipa licznostii. Izdatielstwo "Politizdat". Moskwa 1973. s. 196.

xx/ Szewczuk W. Psychologia T II s. 286

xxx/ Okoń W. Słownik pedagogiczny. PWN. Warszawa 1981 s. 215

xxxx/ Muszyński H. Zarys teorii wychowania. PWN. Warszawa 1978. s. 62.

Przedstawione wybiórczo ujęcia osobowości ukazują znaczne różnice w podejściach autorów. Jedne teorie ujmują osobowość jako system niezależnych czynników występujących w konkretnym i indywidualnym układzie, specyficznym dla każdej jednostki. Zgodnie z tym stanowiskiem wszystkie jednostkowe osobowości są "zbudowane" z tych samych czynników. Różnice między nimi polegają tylko na tym, że poszczególne z nich mają w różnych osobowościach rozmaite znaczenie, rozmaitą rolę, raz wybitniejszą, bardziej decydującą o charakterze reakcji osoby, w innych przypadkach mogą być dla jednostki mniej znaczące, ustępują pod tym względem innym czynnikom.

Inny typ reprezentują teorie, które traktują osobowość jako system cech, stanowiących swoiste, złożone podstruktury /struktury elementarne/. Powstają one w różnorodnych, wzajemnych związkach i zależnościach, przy czym pewne z nich mają dla funkcjonowania osobowości większe znaczenie, są strukturami "ogniskowymi" pod tym względem. Z nimi bowiem wiążą się inne cechy mniej wyraźnie i mniej decydująco wyznaczając rodzaj zachowania się jednostki. Tak pojmowane cechy występują w każdej indywidualnej osobowości jako specyficzne, niepowtarzalne.

Zgodzić się jednak należy z tym, że przytoczone definicje mimo szeregu różnic i to zarówno w podejściu do problemu, jak i w samej interpretacji hasła posiadają szereg elementów wspólnych, do których zaliczyć należy:

- 1/ system cech - składowych osobowości ukształtowany zostaje na bazie określonych predyspozycji danego osobnika;
- 2/ cechy tworzące osobowość pozostają w ścisłym związku i we wzajemnym uwarunkowaniu;
- 3/ cechy osobowości posiadają walor społeczny i ulegają ustawicznym przemianom i rozwojowi;

4/ system ukształtowanych cech warunkuje zachowanie i działanie danego osobnika.

Pewną syntezę podejść różnych autorów odnajdujemy w definicji Z. Palewskiego. Stwierdził on mianowicie, że "osobowość jest to zintegrowany, dynamiczny i społecznie zdeterminowany system cech /właściwości/ psychicznych określających zachowanie się i działanie człowieka"^{x/}. W definicji tej na szczególną uwagę zasługuje określenie zestawu cech psychicznych człowieka. W zapisie z i n t e g r o w a n y wyjaśniono, że osobowość jest strukturą, w której składowe - cechy psychiczne - pozostają w ścisłej zależności i we wzajemnym uwarunkowaniu. Oznacza to, że odpowiedź /reakcja/ na pobudzenie /bodziec/ objawiające się w zachowaniu lub działaniu jest wypadkową zależną od szeregu cech psychicznych, przy czym udział tych cech nie musi być jednakowy. Dalszym wnioskiem jest stwierdzenie, że analiza funkcjonowania pojedynczej cechy oraz jej zewnętrznych objawów nie jest możliwa, bowiem jedne cechy mają wpływ na inne. Osobowość nie jest więc prostą sumą cech, gdyż funkcjonuje całościowo. Jest to szczególnie istotne w procesie opiniowania, gdzie najczęściej uwzględnia się tylko te cechy, które potwierdzają z góry założoną opinię.

Zapise m d y n a m i o z n y podkreślono, że osobowość jest strukturą ulegającą ciągłym przeobrażeniom. Jest to bardziej adekwatne do rzeczywistości ujęcie problemu niż w zapisie spotykanym u innych autorów w formie "względnie stałych cech". Dynamiczny system cech psychicznych oznacza również, że osobowość przekształca się w ciągu całego niemal życia, przy czym podatność na przekształcanie maleje w miarę upływu lat człowieka. Odnajdujemy tutaj potwierdzenie sensu zabiegów wychowawczych w stosunku do podchorążych oraz celowość

x/ Cendrowki J. /i inni/. Psychologia wojskowa. WAP. 1980. s. 191.

organizacji ustawicznego kształcenia u oficerów. Inną konsekwencją dynamicznego ujęcia osobowości winna być świadomość prognostycznego podejścia do procesu kształcenia cech u podchorążych. Chodzi o to, by dynamika zmian osobowości odpowiadała dynamice wzrostu i zmian polaryzacji wymagań stawianych oficerom.

W określeniu osobowości jako s p o ł e c z n i e z d e -
t e r m i n o w a n e g o s y s t e m u c e c h podkreślono, że osobowość w pewnym sensie jest zawsze subiektywnym odzwierciedleniem świata zewnętrznego, własnej sytuacji jednostki w świecie i jej własnego działania. Im bowiem głębiej i szerzej człowiek przyswaja sobie otaczający go świat, tym wyraźniej zaznaczają się jego cechy osobowościowe. Świat potrzeb i zainteresowań, uczuć i myśli właściwych każdemu/pojedynczemu/człowiekowi charakteryzuje go - z jednej strony jako cząstkę społeczeństwa i wyraża to, co w nim wspólne z innymi ludźmi, z drugiej strony świat ten charakteryzuje jego własny świat wewnętrzny, wyróżnia go jako coś autonomicznego i oryginalnego. Tak więc cechy osobowości są miarą uspołecznienia człowieka. Dlatego też osobowością można nazywać konkretny wyraz istoty człowieka.

Definicja osobowości Z. Palewskiego jest stosunkowo pełna, a przy tym wystarczająco ogólna. Stąd wynika jej duża przydatność praktyczna dla dalszych rozważań prowadzonych w niniejszej pracy.

W procesie edukacji ustawicznej każdy człowiek przyswaja sobie bogactwo doświadczenia społecznego zależnie od możliwości, jakie daje mu społeczeństwo, a także od własnych zdolności i własnej aktywności. W procesie przyjmowania tego doświadczenia społecznego dokonuje się nieunikniona transformacja tego doświadczenia. Ponieważ człowiek ma określone możliwości fizyczne i czasowe, może przyswoić sobie tylko pewną część wiedzy, norm i zasad. Przyswaja je wybiórczo dostosowując do takiej platformy poglądów, jaką wypracował wcześniej, bądź odpowiednio do tych zainteresowań, które kształtują się w konsekwencji

jego przynależności do grupy społecznej lub zorientowania się na grupę odniesienia.

Inaczej mówiąc świat obiektywny, przyswojony przez człowieka w rezultacie niepowtarzalnej drogi poznania i doświadczenia, przekształca się w oryginalne, właściwe tylko danemu człowiekowi połączenie wiedzy, doświadczenia, poglądów, nawyków, które charakteryzują tego człowieka jako indywidualność stanowiąc jego o s o b o - w o ś ć z a w o d o w ą.

Zagadnienie osobowości zawodowej wpływa coraz wyraźniej z sytuacji zróżnicowanych i często krańcowo różnych poglądów dotyczących osobowości człowieka /w ogóle/. Nieliczni jednak teoretycy osobowości uwzględniają w prezentowanych strukturach osobowości taki zespół cech człowieka jak wiedza, umiejętności, sprawności. Do tych zaliczyć należy między innymi: Jaspersa, Murray'a, Maskowa, Tomaszewskiego.

Problem osobowości zawodowej, nazwanej osobowością profesjonalną, podjął również, choć bardzo ogólnie M.Sidor^{x/}.

Osobowość zawodowa traktowana jest więc jako swoista "warstwa" osobowości uniwersalnej, tworzącej niejako ogólnoteoretyczne dla niej tło. T.Tomaszewski, analizując programy nauczania szkolnego stwierdza, że "ogromnie ważne wydaje się włączenie do programu ogólnej teorii osobowości człowieka ze szczególnym uwzględnieniem osobowości zawodowej^{xx/}. Rozważając psychologiczną wiedzę o człowieku pracującym wskazuje na jej podstawowy dział - wiedzę o osobowości zawodowej, czyli wiedzę o tych cechach osobowości człowieka pracującego, które są

x/ Sidor M. System oceny osobowości dowódcy. Warszawa. 1975.s. 2.

xx/ Tomaszewski T. Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa. PZWS 1970. s. 79.

ważne dla wykonania danej pracy zawodowej i która się w tej pracy przejawiają i kształtują^{x/}.

Cały system wojskowego szkolnictwa zawodowego, a w ramach tego systemu działalność dowódców i nauczycieli akademickich, nastawiony jest na kształtowanie określonej struktury osobowości podchorążych. W procesie kształcenia zdobywają oni wiedzę ogólną, ogólnowojskową, specjalistyczną, wiedzę i umiejętności dotyczące działań praktycznych, rozwijają swoje zainteresowanie /nie tylko zawodowe/, kształtują zdolności specjalne umożliwiające skuteczniejsze przekształcanie rzeczywistości. Kształtują również swoje nastawienie i postawy prozawodowe, rozwijają motywacje do określonych działań, oceniają siebie w sytuacjach uczenia się i działalności na określonym stanowisku służbowym. Tak więc podchorąży w swym rozwoju jest celowo, świadomie i systematycznie, w odpowiedniej organizacji i pod kontrolą kształtowani. W całej różnorodności zabiegów dydaktyczno-wychowawczych znacząca ich część skierowana jest na kształtowanie osobowości zawodowej.

Oficer, jako absolwent wyższej szkoły wojskowej, posiada szereg cech osobowości zawodowej ukształtowanych. Niemniej jednak w warunkach pracy zawodowej podlega w dalszym ciągu kontroli i ocenie, jest nagradzany, czasem karany. Jego osobowość zawodowa ulega permanentnemu rozwijaniu w ramach systemu kształcenia ustawicznego. Stymulatorem tego rozwoju jest zespół motywacji tak wewnętrznych, wynikających z wewnętrznych potrzeb samodoskonalenia, jak i zewnętrznych, związanych z rozwojem nauki i techniki, a w szczególności-sposobów i środków walki.

Opisując cechy ogólne "modelowego" absolwenta szkoły wyższej Z.Kietlińska wydzieliła trzy zespoły walorów, z których dwa obejmują:

x/ Tomaszewski T. Ibidem... s. 78

- określony zasób i poziom wiedzy i wiadomości w dziedzinie danej specjalności oraz umiejętność operatywnego posługiwania się nią w praktyce zawodowej;
- umiejętność samodzielnego, krytycznego myślenia, dostrzegania, formułowania i rozwiązywania metodami naukowymi nowych problemów zawodowych, świadomość nieustannego rozwoju nauki i potrzeby dążenia za nim przez nawyk ustawicznego kształcenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji, jak też znajomość metod permanentnego doskonalenia się i twórcza, aktywna postawa zawodowa^{x/}.

Te dwa zespoły walorów najogólniej można nazwać kwalifikacjami do pracy zawodowej na określonych stanowiskach służbowych. Jest to warunek, acz konieczny, to jednak niewystarczający do efektywnej pracy zawodowej. Zwraca na to uwagę T. Tomaszewski wskazując na pewną zależność ogólną: "Realizacja zadań w danych warunkach wymaga od człowieka cech dwojakiego rodzaju: kwalifikacji i motywacji. Aby wykonać swoje zadanie człowiek musi umieć i chcieć. Człowiek o najwyższych nawet kwalifikacjach, któremu nie zależy na wynikach jest mało przydatny, podobnie jak człowiek o najlepszych intencjach, ale nie mający odpowiednich kwalifikacji^{xx/}. Między kwalifikacjami i motywacjami zachodzą zatem ściśle związki, przy czym występować tu może efekt wzmacniania lub osłabiania.

T. Tomaszewski, charakteryzując osobowość człowieka pracy, podzielił jego cechy na trzy grupy:

- cechy osobowości związane ze stosunkiem człowieka do zadania /pracowitość, odpowiedzialność, ambicja, inicjatywa, pomysłowość, inteligencja, wiedza fachowa itp./;

x/ Kietlińska Z. Wybrane problemy ... s. 14.

xx/ Tomaszewski T. Z pogranicza ... s. 245.

- cechy związane ze stosunkami międzyludzkimi w zakładzie pracy /zdyscyplinowanie, koleżeńskość, szczerłość, zdolność do współdziałania, bezkompromisowość itp./;
- cechy związane z warunkami pracy /tolerancja, odporność na stress, wytrzymałość, reaktywność, tempo itp./^{x/}.

Tak więc obok kwalifikacji i motywacji równie znacząca jest grupa cech określających współzycie i współdziałanie człowieka w zespołach ludzkich. Ta grupa cech charakteryzuje jego zdolności do działania, współdziałania i współzycia w zorganizowanym instytucjonalnie zespole, jego zdolność do samokontroli, samokrytyki i samooceny głównie w zakresie swojego postępowania społecznego.

Zmierzając jednak do ustalenia treści pojęcia "osobowości zawodowej" uzasadnione będzie przytoczenie stanowiska M. Nowickiego, według którego osobowość zawodowa to: "całokształt reakcji i postaw człowieka w stosunku do zagadnień i sytuacji związanych z działalnością zawodową, zakładem i środowiskiem pracy. Osobowość zawodowa pracownika wyraża się więc określonym stosunkiem do materialnego i społecznego środowiska pracy"^{xx/}.

Przedstawiona definicja zawęża pojęcie osobowości zawodowej i ujmuje ją stosunkowo ogólnie. Szczególnie w odniesieniu do oficera, z uwagi na wielość spełnianych przez niego funkcji, uzasadnione będzie wzbogacenie tego zapisu.

Dlatego też, do dalszych rozważań przyjmuje się, że przez osobowość zawodową należy rozumieć taki pożądaný zespół cech oficera, formowanych w procesie kształcenia w systemie szkolnictwa wojskowego i rozwijanych w pracy zawodowej, który zapewnia mu aktywny kontakt z materialnym i społecznym środowiskiem pracy, przyczyniający się do jego twórczych przeobrażeń.

x/ Tomaszewski T. Z pogranicza ... s. 79.

xx/ Nowicki M. Kształcenie i pierwsza praca wykwalifikowanych robotników. Warszawa. 1971. s. 173.

Wynika stąd, że cechy zawodowe oficera dotyczyć będą jego kwalifikacji, motywacji i postaw zawodowych. Wymienione składniki osobowości zawodowej stanowią jej podstawowy człon. Należy przy tym zaznaczyć, że tak przyjęty układ cech jest strukturą otwartą; to znaczy, że mogą się w jej składzie znaleźć jeszcze inne, nie wymienione cechy i charakterystyczne przejawy zachowań.

3.3. Założenia ogólne modelowania osobowości oficera

W badaniach naukowych, aby wykrywać naturę rzeczy, naukowcy starają się budować modele teoretyczne przedstawiając wewnętrzną strukturę badanych zjawisk i prawidłowości zmian, jakim ta struktura podlega.

Między modelem a oryginałem musi zachodzić podobieństwo pełne lub częściowe, jeżeli dotyczy tych cech wybranych, które są istotne dla celów badanych.

Model jednak różni się tym od naturalnego zjawiska, że jest zbudowany według określonych reguł, że jego struktura wewnętrzna i zasada działania znane są specjalistom na podstawie wiedzy i metod stosowanych przy budowie danego modelu. Ponadto warunki budowania takiego modelu są w nim ustalone i utrwalone w jego elementach oraz zachodzących między nimi relacjach, przy czym konieczne i istotne związki tworzą bardziej lub mniej pełną strukturę^{x/}.

Metodologicznie biorąc, modelem naukowym jest konstrukcja teoretyczna, która opisuje i umożliwia analizę określonych działań rzeczywistości w sposób dostatecznie prosty i pozbawiony wewnętrznych sprzeczności. Model stanowi więc konstrukcję naukową, będącą narzędziem metodologicznym w procesie badania i racjonalnego działania. W ręku naukowca model staje się narzędziem przekształcania rzeczywistości

x/ Karwat T. Modelowanie programu studiów. W: Berezowski E. /red./ Problemy modelowania procesów dydaktycznych. W-wa. 1978. PWN. s. 124

zgodnie z założeniami, hipotezami i postulatami zawartymi w konstrukcji teoretycznej stanowiącej jego rdzeń.

Tak więc w samej definicji modelu zakłada się pewną jego nieadekwatność do oryginału, przy czym stopień wierności może być różny. Wynika to z konieczności wyraźnego wydzielenia poszczególnych elementów modelu oraz relacji między nimi, podczas gdy w rzeczywistości nie występują te cechy oddzielnie, a relacje są wielostronne i o różnej intensywności.

Zjawisko takie występuje szczególnie wyraźnie w modelu dydaktycznym, gdzie zakłada się istnienie szeregu momentów zarówno subiektywnych, jak i obiektywnych w procesie kształcenia, które przeplatają się ze sobą nieprzerwanie. W modelu takim, stanowiącym odzwierciedlenie ukrytych, niedostępnych zmysłowo własności i powiązań między nimi sprowadza się to co niezrozumiałe, nieznanne do tego co już zrozumiałe, lepiej zbadane i łatwiejsze do opisu.

Szczególne jednak trudności z zachowaniem wierności do oryginału występuje przy modelowaniu osobowości człowieka. Trudno bowiem rozpisać w postaci nawet najbardziej pełnego zestawu cech całą złożoność procesów psychicznych, możliwych zachowań i dynamiki zmian, jakim określone walory osobowości podlegają. Stąd w modelu osobowości przyjmuje się szereg uproszczeń, szczególnie tam, gdzie jest to bardziej uzasadnione z metodologicznego punktu widzenia. Zestaw cech używanych do opisu człowieka jest w zasadzie nieokreślony. Wprawdzie w praktyce używa się od kilkudziesięciu do kilku tysięcy określeń dotyczących cech ludzi, ale zbiór ten może być nieskończenie poszerzany. Jeśli by więc analizować wszystkie stałe własności psychiczne, przysługujące człowiekowi, to opis osobowości i analiza funkcjonowania stałaby się zadaniem niemożliwym do wykonania.

Aby temu zapobiec, często ten ogromny zbiór własności psychicznych wydatnie się redukuje, grupując odpowiednio ustalone uprzednio

cechy. Dokonując należytej klasyfikacji można dojść do kilkunastu, a nawet kilku kategorii podstawowych. Jest to oczywiście uzależnione od przyjętych kryteriów podziału. Przy ustalaniu zespołu cech tworzących model należy przyjąć za podstawę - według J. Zakrzewskiego - dwie przesłanki metodyczne:

1. Preferowanie tych wartości człowieka, które ułatwiają sprawne jego funkcjonowanie w rzeczywistej działalności społecznej i zawodowej.
2. Poprzedzenie doboru składników modelu analizą potrzeb społecznych i zawodowych z przestrzeganiem następujących zasad:
 - a/ jedności sfery osobowej i zawodowej, zgodnie z którą model osobowości oficera należy konstruować nie tylko pod względem przydatności zawodowej, lecz także jego wartości moralno-etycznych, społecznych i ideowo-politycznych;
 - b/ funkcjonalności zawodowej, czyli formułowania cech i wartości zawodowych z punktu widzenia wykonywania rzeczywistych funkcji służbowych, zwłaszcza zaś w przewidywaniu potrzeb organizowania i prowadzenia działań bojowych na przyszłym polu walki;
 - c/ dynamizmu rozwojowego, to jest widzenia oficera w ciągłym przeobrażaniu się i rozwoju, w doskonaleniu samego siebie, stałym zwiększaniu skuteczności swego działania^{x/}.

Obok powyższych przesłanek, dotyczących metodyki ustalania zestawu cech oficera, istotne jest również uwzględnienie pewnych uwarunkowań nadrzędnych.

Do takich należą:

1. Uwarunkowania doktrynalne

Koalicyjna doktryna wojenna Układu Warszawskiego, w skład którego

x/ Zakrzewski J. /red./. Zarys metodologii opracowywania programów studiów wyższej szkoły wojskowej. W-wa. 1980 s. 64-66.

wchodzi Siły Zbrojne PRL, wywiera określony wpływ na model osobowości oficera i to tak w jego sferze osobowej jak i zawodowej. Doktryna wojenna ustala założenia strategiczne oraz operacyjno-taktyczne prowadzenia przewidywanej wojny i walki zbrojnej, strukturę organizacyjną wojsk, aktualny i perspektywiczny stan ich uzbrojenia i wyposażenia technicznego. Z założeń doktryny wojennej, zwłaszcza z tezy o globalnym, niszczycielskim i ideologicznym jej charakterze wynikają określone wymagania w stosunku do oficerów. Wymienić tutaj należy: świadomość konieczności współdziałania z sojusznikami, jedność celów militarnych państwa i koalicji, braterstwo broni, podział wysiłku zbrojnego, znajomość technicznych środków walki i języka dowodzenia koalicji.

2. Uwarunkowania społeczno-ustrojowe

Realia rzeczywistości społeczno-politycznej Polski, jej socjalistyczny ustrój rzutują bezpośrednio na zespół cech osobowych oficera. Nie chodzi tutaj tylko o postawę akceptującą, lecz o przekonanie i umotywowane zaangażowanie w proces budowy socjalizmu i gotowość obrony zdobyczy władzy ludowej.

Tak więc jawi się potrzeba rozwinięcia w modelu osobowości oficera cech dotyczących:

- dobrego obywatela, to znaczy ideowego, zaangażowanego w budowę ustroju socjalistycznego, kierującego się motywacją patriotyczną, społecznie aktywnego i wrażliwego na krzywdę ludzką;
- człowieka wszechstronnie rozwiniętego, posiadającego różnorodne zainteresowania poznawcze, rozwijającego się w działaniu /szczególnie twórczym/ posiadającego ukształtowane potrzeby intelektualne i kulturowe;
- dobrego człowieka, to znaczy prawego, dotrzymującego słowa, życzli-

- wego, wiernego przyjaciela, kierującego się szlachetnymi intencjami, umiejącego współżyć z innymi;
- sprawnego dowódcę, to znaczy organizatora i kierownika zespołów ludzkich, panującego nad emocjami własnymi i podwładnych, umiejącego podejmować właściwe, uzasadnione decyzje;
 - dobrego specjalistę wojskowego, znającego i stosującego wszelkie warianty działania, umiejącego wykorzystać w działaniu oddaną mu do dyspozycji technikę bojową, zdyscyplinowanego, posiadającego poczucie odpowiedzialności i inicjatywę.

3. Uwarunkowania historyczne

W osobowości oficera zawiera się synteza chlubnych tradycji zawodu wojskowego, żołnierzy, którzy swymi walorami bojowymi budzili zawsze szacunek nie tylko własnego narodu, ale uznanie i respekt wrogów. W cechach oficera odbijają się zarówno przymioty mężów tej miary, co hetmani Rzeczypospolitej jak: Tarnowski, Zamojski, Chodkiewicz, Czarniecki, Sobieski, czy też bliżsi współczesności oficerowie: Kościuszko, Pułaski, Bem, Świerczewski, jak i cechy ogromnej rzeszy oficerów - dowódców różnych szczebli i na różnych frontach. Kształtowały te cechy wojny Królestwa, walki narodowo-wyzwoleńcze, powstania i wreszcie chlubny szlak bojowy Ludowego Wojska Polskiego.

Z tych właśnie uwarunkowań historycznych wywodzą się takie cechy oficerów jak: umiłowanie niepodległości, oddanie Ojczyźnie, biegłość w "rzemiośle" wojennym, waleczność, honor, odwaga, rycerskość, szlachetność.

3.4. Cechy osobowości oficera

Cechy osobowości oficera w ujęciu modelowym, zgodnie z przyjętym tokiem rozumowania przedstawione zostaną w formie zestawu cech

rozwinętych w płaszczyźnie osobowej i zawodowej.

Ze względów praktycznych, jak również dla uzyskania większej komunikatywności zapisu tej części rozdziału, opis cech oficera poprzedzono wyjaśnieniem pojęcia danej cechy lub grupy cech.

C e c h y o s o b o w e

A. Światopogląd - rozumiany jako najbardziej uogólniona wiedza /o wszechświecie, życiu i społeczeństwie/ wyznaczająca stosunek do otaczającej rzeczywistości.

Oficera charakteryzuje światopogląd naukowy, umożliwiający kierowanie się w codziennej działalności uzasadnionymi naukowo przekonaniami, opartymi na trwałych zrębach wiedzy ogólnej i wojskowej, zgodnie z założeniami ideologii marksistowsko-leninowskiej, pozwalającym właściwie rozumieć zjawiska otaczającej rzeczywistości, zwłaszcza wojskowej i wyciągać słuszne wnioski w pracy zawodowej i w życiu.

B. Postawy społeczno-polityczne, stanowiące swego rodzaju nastawienie do otaczającej rzeczywistości, wyznaczające zachowanie się w pewien, z góry określony sposób.

Oficera charakteryzuje:

- postawa ideowo-polityczna, odzwierciedlająca oddanie ideologii socjalistycznej, wierność zasadom marksizmu-leninizmu, poparcie polityki państwa ludowego, zaangażowanie ideowo-polityczne w służbie dla kraju, a zwłaszcza jego sił zbrojnych;
- patriotyzm, mający swe źródło w głębokiej świadomości historycznej postępowych dziejów narodu, zwłaszcza walk niepodległościowych i rewolucyjnych; uwidaczniający się w umiłowaniu ojczyzny, przywiązaniu do ziemi i kultury ojczystej;
- internacjonalizm, znajdujący swój wyraz w przekonaniu, że gwarancją rozwoju i bezpieczeństwa Polski jest sojusz i współpraca z bratnimi

krajami socjalistycznymi; współdziałanie z armiami Układu Warszawskiego; mający swe odbicie w solidarności z klasą robotniczą świata, walczącą o wyzwolenie społeczne i polityczne.

C. Walory intelektualne rozumiane jako rozwinięte dyspozycje umysłowe, określające sprawność procesów psychicznych.

Oficera cechuje:

- inteligencja, jako zdolność logicznego myślenia i celowego działania, polegająca na umiejętności zachowania się w nowych, złożonych sytuacjach, na trafnym dobieraniu metod działania oraz krytycznej ocenie własnego postępowania;
- sprawność spostrzegania jako umiejętność szybkiego, dokładnego i bezbłędnego dostrzegania rzeczy i zjawisk w otaczającej rzeczywistości;
- sprawność wyobrażania, będąca umiejętnością adekwatnego odtwarzania w umyśle fragmentów rzeczywistości, mająca wpływ zwłaszcza na ocenę przeciwnika i sił własnych, terenu, określenie swego położenia, analizę otrzymanych zadań oraz podjęcie decyzji do walki;
- sprawność pamięci, jako właściwość pozwalająca na operatywne zdobywanie wiedzy, jej należyte zapamiętywanie, przechowywanie i odtwarzanie z pamięci;
- sprawność myślenia, stanowiąca zdolność myślowego wyodrębniania istotnych składników rzeczywistości, poznania istniejących między nimi związków, zależności i wyciągania słusznych wniosków do działalności w pododdziale, a jednocześnie dociekliwość umysłowa pozwalająca na dokładną i trzeźwą ocenę sytuacji, zwłaszcza na polu walki oraz podjęcie właściwej decyzji.

D. Charakter oznaczany jako zespół właściwości psychicznych, które określają stosunek do samego siebie, własnego działania i otacza-

jącej rzeczywistości, a przejawiających się w sposobie bycia, postępowania i usposobieniu.

Oficera cechuje:

- poczucie godności i honoru, wynikające z uświadomionego zaszczytu pełnienia funkcji w wojsku, noszenia munduru i godła państwowego, wierności przysiędze wojskowej i gotowości wykonania każdego zadania na polu walki bez względu na stopień niebezpieczeństwa;
- odwaga, jako utrwalona potrzeba działania w sytuacjach trudnych, niebezpiecznych, zdolność do trwania przy własnych słusznych i usadnionych poglądach i przekonaniach mimo napotykanym przeszkód z zewnątrz, zdolność do podejmowania trudnych zadań, umiejętność przewycięzania strachu i panowania nad sobą w sytuacjach zagrożenia;
- zaradność, będąca umiejętnością sprawnego wykonywania zadań w skomplikowanych warunkach, przy braku informacji lub niezbędnych środków działania, wyrażająca się w potrzebie świadomego i przemyślanego podejmowania wysiłków zmierzających do wykonania postawionego zadania;
- wytrwałość, jako odporność na chwilowe niepowodzenia i zdolność do dalszego podejmowania wysiłków, nieustępliwość w pokonywaniu przeszkód;
- stanowczość i zdecydowanie mające swe odbicie w konsekwentności przy podejmowaniu śmiałych, ale rozsądnych decyzji zmierzających do osiągnięcia zakładanego celu działania, jak również uwidaczniające się w silnej woli działania i zapewniające uporczywość w realizacji postawionych zadań.

E. Wrażliwość estetyczno-kulturowa obejmująca zespół cech pozwalających utrzymać harmonię i równowagę wewnętrzną, warunkująca lepsze przygotowanie do pracy w jednostkach wojskowych i do życia prywatnego. Oficera cechuje:

- wrażliwość na piękno przyrody, zwłaszcza ojczyściej, mająca swe odbicie w umiłowaniu ziemi rodzinnej, będąca istotnym źródłem patriotyzmu;
- wrażliwość na piękno kultury ojczyściej, uwidaczniająca się przede wszystkim w stosunku uczuciowo-poznawczym do podstawowych symboli wojskowych, hymnu państwowego, ceremoniału wojskowego, melodii i pieśni wojskowych, tradycji oręża polskiego, dziejów narodu, jego wytworów materialnych i duchowych;
- wrażliwość na sztukę, jako istotny element kultury wewnętrznej, wzbogacający życie uczuciowe i wyobraźnię oficera, pogłębiający jego procesy spostrzegania, myślenia i rozumienia, wyzwalający twórcze dyspozycje w służbie wojskowej;
- umiejętność ekspresji przeżywanego piękna w działalności zawodowej i życiu prywatnym, uzewnętrzniająca się przede wszystkim w mowie, ruchach i całym zachowaniu oficera, a nade wszystko w jego kulturze dowodzenia, szkolenia, pracy i odpoczynku.

C e c h y z a w o d o w e

F. Kwalifikacje określające zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania zadań wynikających z pełnienia funkcji na określonym stanowisku służbowym.

Oficera cechuje:

- wiedza ogólna na poziomie szkoły wyższej, obejmująca - niezbędne wiadomości o kraju i świecie, o prawach i prawidłowościach życia społeczno-politycznego własnego narodu i innych narodów oraz ich armii, dająca znajomość dialektycznych metod analizy politycznej, ekonomicznej i społecznej współczesnego świata, umożliwiająca rozumienie podstawowych praw rozwoju przyrody, społeczeństwa, techniki i sztuki, jako głównych komponentów rzeczywistości, zapewniająca

- rozumienie istoty zmian zachodzących w technice wojskowej i wpływu tych zmian na charakter pola walki, tworząca podstawę do świadomego, skutecznego i ustawicznego doskonalenia swej osobowości;
- wiedza wojskowa obejmująca niezbędny zasób wiadomości o wojskach własnych i nieprzyjaciela, ich organizacji, wyposażeniu i zasadach działania na współczesnym i przyszłym polu walki, obejmująca znajomość regulaminów i przepisów wojskowych, umożliwiającą sprawne i optymalne dowodzenie podległym mu zespołem ludzi i sprzętu, obejmująca podstawy pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie szkolenia politycznego, ogólnowojskowego i specjalistycznego żołnierzy;
 - wiedza specjalistyczna obejmująca wiadomości dotyczące reprezentowanego przez oficera rodzaju wojsk /służb/, ich możliwości bojowych i zasad działania na współczesnym polu walki; wiadomości dotyczące zasad budowy i eksploatacji oraz możliwości wykorzystania określonego sprzętu technicznego i uzbrojenia; zasady planowania, organizowania i prowadzenia działań bojowych stosownie do wymagań na zajmowanym stanowisku służbowym;
 - umiejętność dowodzenia, rozumiana jako ukształtowane odpowiednio nawyki planowania i organizacji walki pododdziału, podejmowania trafnych, śmiałych decyzji i wcielania ich w życie niezależnie od napotkanych trudności; umiejętność wykorzystania w walce walorów uzbrojenia i sprzętu technicznego pododdziału; zdolność do utrzymania sprzętu i broni w pełnej gotowości do działania;
 - umiejętność adaptacji do nowych sytuacji i zadań, szybko zmieniających się warunków służby wojskowej, a zwłaszcza zdolność szybkiego i sprawnego dostosowania czynności dowódczych do zmieniających się sytuacji pola walki;
 - umiejętność samodoskonalenia stanowiąca niezbędny warunek nadążania

za rozwojem nauki i techniki, a jednocześnie środek do ciągłego aktualizowania wiedzy i doskonalenia kwalifikacji zawodowych na zajmowanym stanowisku służbowym;

- walory fizyczne, a w tym wysoką sprawność fizyczną, zapewniającą możliwość wykonania stojących przed oficerem zadań służbowych; .
dobry stan zdrowia; wzorcową sylwetkę żołnierską; odporność psychiczną na trud i zmęczenie, na chwilowe niepowodzenia; nieustępliwość w działalności; uporczywość w pokonywaniu przeszkód na drodze do osiągnięcia stawianych sobie celów lub wykonywaniu zadań w pracy zawodowej.

G. Motywacje rozumiane jako przyczyny pobudzające oficera do działania, do zaspokajania potrzeb podnoszenia swoich kwalifikacji oraz wyróżniania się w pracy zawodowej.

Oficera cechują:

- zainteresowania zawodowe, polegające na dążności do ustawicznego podnoszenia kwalifikacji, śledzenia rozwoju nauki i techniki wojennej; na odczuwaniu potrzeby twórczego poszukiwania nowatorskich rozwiązań podnoszących sprawność pracy dowódczej i wychowawczej;
- zamiłowania zawodowe, mające swój wyraz w upodobaniu i powołaniu do zawodowej służby wojskowej, w głębokim stosunku uczuciowym do tradycji wojskowych, munduru i ceremoniału wojskowego;
- aspiracje i ambicje zawodowe, mające swe odbicie w pragnieniach twórczych osiągnięć w pracy zawodowej.

H. Postawy zawodowe wyrażające się w stosunku oficera zarówno do wykonywanych zadań, jak i do przełożonych, kolegów i podwładnych.

Oficera cechuje:

- zdyscyplinowanie, jako podporządkowanie się woli przełożonego, uznania, że rozkaz jest nakazem służby wojskowej i wynika z konieczności

skoordynowania wysiłku wszystkich żołnierzy w interesie obrony Ojczyzny; przekonanie, że karność jest wyróżniającą cechą żołnierską, godną powołania zawodu wojskowego, zaszczytu noszenia munduru, dystynkcji wojskowych i godła państwowego;

- poczucie odpowiedzialności w służbie wojskowej, wyrażające się przede wszystkim w gotowości ponoszenia pełnej odpowiedzialności za własne słowa i czyny, za skutki podejmowanych decyzji związanych z pełnieniem funkcji na określonym stanowisku służbowym, a także za sprawy wielkie, ogólnospołeczne i narodowe, decydujące o bezpieczeństwie Ojczyzny, nienaruszalności jej granic i ustroju społeczno-politycznego;
- wymagalność, będąca egzekwowaniem od siebie i podwładnych postępowania w służbie zgodnego z przepisami regulaminów, opartego na poczuciu wartości i wiary w siebie i podwładnych oraz przekonaniu, że stawianie zadań wykonalnych, troskliwa i życzliwa kontrola zapewnią właściwą ich realizację;
- koleżeńskość, jako solidarność w służbie wojskowej, wzajemne świadczenie pomocy, zwłaszcza w trudnych sytuacjach pola walki, poszanowanie towarzysza broni i ścisła z nim współpraca, szacunek i życzliwość do przełożonych i starszych, współpracowników i podwładnych połączone z troską o wspólne dobro służby wojskowej.

Przedstawiony układ cech tworzących model osobowości oficera odbiega nieco od sylwetki żołnierza zawodowego opisanej w "Zasadach działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL". Różnice te wynikają z dwóch powodów:

- 1/ odniesienia zapisanych cech do konkretnego przedstawiciela żołnierzy zawodowych - oficera;
- 2/ korzystniejszego, dla ujęcia systemowego, uporządkowania cech i rozwinięcia niektórych ich grup.

Zapisane w modelu, choć z założenia bardzo ogólne, cechy oficera stanowią wystarczającą podstawę do badań nad charakterystyką zawodową absolwentów wyższych szkół oficerskich. Badania, oparte na zapisie cech modelowych, prowadzone są od 1984 roku w tych szkołach.

R o z d z i a ł 4

CHARAKTERYSTYKA ZAWODOWA ABSOLWENTA

Absolwenta wyższej szkoły oficerskiej należy rozpatrywać głównie w trzech płaszczyznach, jako:

- 1/ obywatela socjalistycznego państwa, posiadającego wiedzę ogólną na poziomie szkoły wyższej, przygotowanego do życia i pełnienia funkcji społecznych;
- 2/ żołnierza dowódcę, dysponującego niezbędnym zakresem kwalifikacji zawodowych, zapewniających mu możliwość pełnienia funkcji dowódczych w warunkach szkolenia wojsk i działań zbrojnych;
- 3/ specjalistę wojskowego posiadającego zarówno wiedzę, jak i umiejętności z zakresu taktyki działań wojsk własnych i potencjalnego przeciwnika oraz taktycznego wykorzystania możliwości techniczno-taktycznych sprzętu bojowego, będącego na wyposażeniu i uzbrojeniu dowodzonego pododdziału.

Tak rozumianego absolwenta opisuje w formie cech jego charakterystyka zawodowa. Charakterystyka jest zatem dokumentem, którego treść stanowi uszczegółowienie cech modelowych, odniesionych do konkretnego momentu rozwoju oficera - momentu kończenia studiów w wyższej szkole oficerskiej.

Charakterystyka zawodowa absolwenta, mimo wspólnego założenia i jednolitego rozwiązania w podstawowej części cech ogólnych, będzie dokumentem różniącym się dla poszczególnych szkół, a w szkołach - dla poszczególnych kierunków studiów.

4.1. Istota charakterystyki zawodowej absolwenta

Charakterystyka zawodowa absolwenta - mimo, iż jej przydatność

dla organizowania i prowadzenia procesu kształcenia nie jest kwestionowana - nie znalazła, jak dotychczas, pełniejszego opracowania.

Częściej można spotkać rozważania dotyczące charakterystyki zawodu, charakterystyki zawodowej czy taryfikatora zawodowego, bądź też rozważania dotyczące modelu, obrazu, sylwetki czy profilu absolwenta.

Zarówno jednak w pierwszej grupie pojęć, które dotyczą przede wszystkim zawodu, jak i w drugiej grupie - dotyczącej absolwenta występuje znaczne zróżnicowanie interpretacji samych haseł, stosownie do obszaru zainteresowań autorów. Fakt ten znacznie utrudnia analizę tej problematyki, a także ogranicza możliwości tworzenia w tym zakresie dokumentów.

Rzecznikiem charakterystyki zawodowej jest przede wszystkim T.Nowacki, który rozważania swoje odnosi do szkolnictwa zawodowego na poziomie szkoły średniej. Mimo iż szereg wniosków sformułowanych zostało w kategoriach ogólnych, to jednak przenoszenie proponowanych rozwiązań na grunt wyższych szkół oficerskich stwarza znaczne trudności.

Charakterystyka zawodowa w ujęciu T.Nowackiego zawiera:

- a/ określenie grupy pracowniczej i zakresu działalności zawodowej;
- b/ opis zawodu i pracy;
- c/ opis przygotowania zawodowego;
- d/ opis właściwości psychofizycznych;
- e/ możliwości zatrudnienia, rozwoju i awansu zawodowego.

W tak rozwiniętej charakterystyce podstawowym składnikiem są umiejętności, określone jako gotowość do świadomego działania na podstawie wiedzy i opanowanych czynności. Z pojęciem umiejętności, stanowiących o istocie kwalifikacji rzeczywistych, wiążą się: nawyki, przyzwyczajenia i sprawności.

W charakterystyce zawodowej znajdują się "współrzędne" miejsca danego zawodu w układzie gospodarki zawodowej, a zatem i określenie

jego gospodarczego i społecznego znaczenia. Charakterystyka zawiera wykaz czynności wykonywanych przez pracownika oraz wskazanie, które z nich wymagają największej sprawności. Obok wykazu czynności zawodowych charakterystyka zawiera opis pożądanych cech psychofizycznych pracownika, określa potrzebne przygotowanie teoretyczne i praktyczne, pożądane właściwości umysłu i cechy charakteru. Do charakterystyki dołącza się też zwykle wyjaśnienia dotyczące rozwoju i awansu, jakie daje dany zawód^{x/}.

Tak więc można uznać, że T. Nowacki w charakterystyce zawodowej dąży przede wszystkim do opisanego zawodu i czynności pracownika "uprawiającego" ten zawód. Opis pożądanych cech psychofizycznych dołączony jest do podstawowego składnika, jakim jest wykaz czynności zawodowych.

Podobną konstrukcję do opisanego powyżej charakterystyki zawodowej - która określa kwalifikacje formalne - ma taryfikator kwalifikacyjny. Stanowi on zbiór norm w poszczególnych gałęziach gospodarki, ustalający czynności w różnych zawodach wraz z odpowiednim zaszeregowaniem oraz obejmujący tabelę stawek płac, opłat i świadczeń charakterystycznych dla omawianych zawodów i odpowiadających im stanowisk pracy.

Znaczne podobieństwo do charakterystyki zawodowej odnajdujemy w charakterystyce zawodu, która zawiera dane o znaczeniu społecznym i ekonomicznym zawodu, jego upowszechnieniu, możliwości zatrudnienia, związku z innymi zawodami, a także wykazem specjalności występujących w ramach zawodu.

W charakterystyce zawodu zawiera się również wymagane przygotowanie teoretyczne i praktyczne do wykonywania zasadniczych czynności zawodowych oraz wymagane ogólne predyspozycje psychofizyczne.

x/ Nowacki T. Podstawy dydaktyki zawodowej.
Warszawa, 1979. PWN.

Swego rodzaju odmianę charakterystyki zawodu stanowi charakterystyka zawodu szkoleniowego. Mimo, iż treść i układ obu dokumentów nie zawiera istotnych różnic, to jednak w tym drugim przypadku spotykamy inne ujęcie problemu zawodu. Wynika to z przeznaczenia charakterystyki zawodu szkoleniowego, która w zasadzie stanowi podstawę do układania programu nauczania i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. W charakterystyce zawodu szkoleniowego wyróżnia się następujące składniki:

- a/ dane ogólne o szkolonym zawodzie;
- b/ opis zawodu;
- c/ zakres programowego kształcenia;
- d/ wymagania stawiane kandydatom;
- e/ droga rozwojowa absolwenta^{x/}.

Podobne ujęcie charakterystyki zawodu proponuje Fiodorow, zakładając następujący jej układ:

- a/ podstawowe kierunki postępu technicznego w danej gałęzi gospodarki narodowej;
- b/ produkcyjno-techniczne warunki pracy;
- c/ psychologiczne i fizyczne właściwości pracy;
- d/ wymagania produkcji w zakresie przygotowania^{xx/}.

Porównanie, nawet tak ogólnie przedstawionych charakterystyk, z charakterystyką zawodową absolwenta pozwala ujawnić szereg różnic między tymi dokumentami. Różnice te dotyczą w szczególności:

- skupienia uwagi na zawodzie, a nie na człowieku przygotowanym do wykonywania tego zawodu;

x/ Bielecki Z. Model charakterystyki zawodu szkoleniowego. Maszynopis nieopublikowany. IKZ. Warszawa. 1976.

xx/ Fiodorow L. Dydaktyka praktycznej nauki zawodu. Warszawa. WSiP 1976. s. 39.

- ściśle instrumentalnego potraktowania człowieka;
- wąskiego uprofilowania zawodowego.

Bliższe znaczeniowo do naszego rozumienia charakterystyki zawodowej absolwenta wyższej szkoły oficerskiej są rozwinięcia modelu, sylwetki, obrazu czy profilu absolwenta. Dla dydaktyki wojskowej szczególne znaczenie mają wyniki badań prowadzonych nad tą problematyką w Akademii Sztabu Generalnego WP i Wojskowej Akademii Politycznej.

Prace nad modelem absolwenta podjęto w Akademii Sztabu Generalnego WP już w 1968 r., lecz dopiero kolejna, trzecia wersja tego dokumentu została przyjęta. Nie stanowi to jednak o doskonałości opracowania, choć nie podjęto dalszego doskonalenia dokumentu.

Model osobowy absolwenta Akademii Sztabu Generalnego WP określa:

- I Postawa ideowo-moralna i zawodowa
- II Walory intelektualno-umysłowe
- III Umiejętności organizacyjne i kierownicze
- IV Walory charakterologiczne^{x/}.

Opracowanie przez Akademię Sztabu Generalnego WP modelu osobowego absolwenta stanowiło znaczny postęp w badaniach nad tym problemem.

Autorzy przyjęli w rozważaniach dwa założenia /przesłanki/, mianowicie

- postanowili opracować model, który jest konstrukcją teoretyczną i w pewnym sensie idealną;
- założyli ujęcie osobowe absolwenta, a rozwinięli wybiórczo elementy sfery osobowej i zawodowej.

Efektom tego było opracowanie i przyjęcie dokumentu, który jednak nie spełnił oczekiwań, bowiem nie został praktycznie uznany i wykorzystany przy konstruowaniu programów oraz organizacji procesu kształcenia

^{x/} Metodologiczne problemy programów kształcenia w wojskowej szkole wyższej. Warszawa. ASG. 1973. s.17.

Pojęcie sylwetki żołnierza zawodowego wprowadzone zostało powszechnie do terminologii wojskowej w dokumencie "Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL". W dokumencie tym zapisano, że "Sylwetka żołnierza zawodowego obejmuje wymagania w zakresie cech osobowości, stanu zdrowia, sprawności fizycznej oraz przebiegu służby"^{x/}. Pomijając dalsze uszczegółowienia elementów struktury sylwetki żołnierza zawodowego można stwierdzić, że przeniesienie tej konstrukcji do charakterystyki zawodowej absolwenta wyższej szkoły oficerskiej nie odpowiada poczynionym uprzednio założeniom.

Charakterystyka zawodowa absolwenta wyższej szkoły oficerskiej w znaczeniu zbliżonym do przyjętego w niniejszej pracy przedstawiona została w dokumencie opracowanym w Zarządzie Szkolnictwa Wojskowego pod tytułem "Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych WSO". W dokumencie tym jednak brak jest nie tylko bliższych informacji dotyczących konstrukcji charakterystyki zawodowej, ale i jednoznacznej definicji tego pojęcia^{xx/}. Zrodziło to w konsekwencji pewne nieporozumienia, a przez to i ograniczenie użyteczności całego dokumentu.

Jawi się więc potrzeba ustalenia znaczenia tego podstawowego dla prowadzonych rozważań hasła. Tak więc przez charakterystykę zawodową absolwenta wyższej szkoły oficerskiej rozumieć będziemy: dokument ustalający ogół zakładanych u absolwenta cech zawodowych, zapewniających mu możliwość działania na przewidzianych dla niego stanowiskach służbowych.

Proces dydaktyczno-wychowawczy wyższej szkoły oficerskiej służyć zatem będzie rozwijaniu już posiadanych przez kandydatów na żołnierzy zawodowych, a przydatnych dla tego zawodu cech oraz kształtowaniu nowych cech zapisanych w charakterystyce zawodowej absolwentów.

x/ Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL.
Warszawa. 1976 MON s. 23.

xx/ Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych WSO.
Warszawa. MON 1981.

Przy ustalaniu cech zawodowych należy mieć świadomość miejsca i specjalności absolwenta przede wszystkim w układzie rzeczywistości militarnej, z punktu widzenia mechanizmu i potrzeb pola walki zbrojonej. Złożoność współczesnych realiów służby wojskowej wskazuje również na potrzebę rozwijania pewnych, specyficznych cech, wynikających z potrzeby posiadania określonych umiejętności, mianowicie:

Umiejętności podejmowania faktów i problemów. Wspólną cechą charakterystyczną działań absolwentów wyższej szkoły oficerskiej jest kompleksowość. Wynika to po pierwsze z konieczności łączenia elementów wielu dziedzin techniki i technologii, a po drugie uwzględniania aspektów humanistycznych, wychowawczych, organizacyjnych i politycznych. Oficer musi analizować wszystkie elementy, dokonywać syntezy wniosków i na tej podstawie podejmować wszelkie działania.

Umiejętności łączenia konkretności i abstrakcji. Proces umysłowy, pozwalający przejść od wiedzy naukowej, to znaczy od znajomości zjawisk do jej wcielania w konkretny zespół faktów realnej sytuacji nie jest łatwy. Najważniejszym więc zadaniem oficera jest uruchomienie potencjału zdobytych przez niego wiadomości w konkretnej działalności i w przewidywaniu jej efektów.

Umiejętności wprowadzania innowacji. W szybko zmieniającej się rzeczywistości, wynikającej nie tylko z nowych rozwiązań technologicznych i udoskonalień konstrukcyjnych, ale również przy zmianach założeń i celów działania, oficer musi się umieć do tej ewolucji przystosować, a właściwie powinien być jej czynnikiem motorycznym.

Rozpatrując w sferze ogólnej charakterystykę zawodową absolwenta wyższej szkoły oficerskiej należy sobie również uświadomić, że mamy wykształcić oficerów nie tylko do określonych z góry zadań, ale ludzi o szerokich horyzontach, którzy posiadając bogaty zestaw umiejętności praktycznych dysponować powinni gruntowną wiedzą teoretyczną, zapew-

niającą możliwość działania w dziś istniejących warunkach i tych, które pojawiają się w XXI wieku. Stąd na problem cech absolwenta spojrzeć należy przyszłościowo, wyprzedzając niejako aktualny stan rzeczy. Zmieniać się będzie technika bojowa i zmieniać się będzie rola człowieka, który ją będzie użytkował.

4.2. Konstrukcja charakterystyki zawodowej absolwenta

Sporządzenie pełnego katalogu cech absolwenta jest przedsięwzięciem niemożliwym. Nawet ograniczenie rozważań tylko do sfery zawodowej nie czyni jeszcze tego zadania w pełni wykonalnym. Niemniej jednak, choć nigdy nie można być pewnym, że nawet najbardziej precyzyjnie opisany zestaw cech, będzie zestawem kompletnym, to jednak należy przyjąć, że charakterystyka zawodowa absolwenta powinna stanowić zapis dostatecznie wyczerpujący, który w miarę potrzeb może być uzupełniony.

Rozważając problem przydatności zawodowej T. Tomaszewski wydzielił dwie podstawowe grupy cech, które mają wpływ na działalność człowieka: kwalifikacje i motywacje. Zależność między tymi grupami ujęta została w zapisie:

$$Pz = f /K \cdot M/$$

Tak więc przydatność zawodowa /Pz/ określona została jako funkcja /f/ kwalifikacji /K/ i motywacji /M/, a więc tym, co człowiek potrafi i do czego jest skłonny^{x/}.

Podobnie absolwent wyższej szkoły oficerskiej, aby wykonać stojące przed nim zadania musi zarówno umieć /posiadać właściwe kwalifikacje/, jak i chcieć /posiadać odpowiednie motywacje/. Posiadanie nawet najwyższych kwalifikacji przy braku zainteresowania wynikami działania, czyni absolwenta mało przydatnym, podobnie jak w sytuacji, kiedy występują nawet najwyższe chęci przy braku odpowiednich kwalifikacji.

x/ Tomaszewski T. Z pogranicza ... s. 80.

Funkcjonowanie zależności kwalifikacji i motywacji T. Tomaszewski obrazuje następująco: "Starsi spośród nas pamiętają słynny przed dwudziestu pięciu laty slogan: "Nie matura, lecz chęć szczerą...", który był wielokrotnie potem ośmieszany. W zasadzie wyrażał on pewne stanowisko teoretyczne, które nie da się zbyć żartem. Wyrażał on mianowicie przekonanie, że w pewnych warunkach ważniejsza jest motywacja niż formalne kwalifikacje, w innych zaś odwrotnie. W ówczesnych warunkach trudności technicznych, materiałowych i kadrowych, przy niepewności co do postawy politycznej wielu ludzi, niepewności co do tego, czy chcą pomagać, czy szkłować, oceniano, że przydatniejszy jest człowiek, który chce coś zrobić, choć nie umie, niż człowiek, który umie, a nie chce"^{x/}.

Zawód wojskowy, jak to wykazano w pkt. 3.1 posiada pewne cechy specyficzne, różniące go od innych zawodów. Dlatego też ta ogólna zależność, słuszna dla typowych zawodów wydaje się niepełna przy określaniu przydatności zawodowej żołnierzy. W zawodzie tym bowiem, jak w każdym innym, występują bardzo silne więzi interpersonalne. Bardzo ścisłe współdziałanie wzajemne żołnierzy warunkuje wielokrotnie możliwość wykonania zadania, zachowania życia, czy istnienia pododdziału.

Osiągnięcie określonych celów taktycznych - a z takimi będzie miał do czynienia absolwent wyższej szkoły oficerskiej - zależy nie tylko od zbiorowego wysiłku całego pododdziału, ale i od świadomości każdego żołnierza, od indywidualnego jego działania, od wspomaganie i zabezpieczenia działań innych.

W samej istocie wojny kryje się ryzyko utraty życia. Ryzyko to jednak jest tym mniejsze, im lepsze współdziałanie i doskonalsze wsparcie. Tak więc świadomość zagrożenia sprzyja zacieśnianiu więzi w pododdziale, a przez to - kształtowaniu odpowiednich postaw żołnierzy.

x/ Tomaszewski T. Z pogranicza... s. 248.

Wynika z tego, że ogólną zależność T. Tomaszewskiego, dotyczącą przydatności zawodowej, w szczególnym przypadku zawodu wojskowego, należy wzbogacić o dodatkowy element - postawy zawodowe /P/. Zatem poprzednio zapisana zależność przybierze postać:

$$P_z = f /K \cdot M \cdot P/$$

Konsekwencją takiego ujęcia przydatności zawodowej będzie odpowiednia konstrukcja charakterystyki zawodowej absolwenta. Dokument ten obejmować będzie trzy zasadnicze grupy cech: kwalifikacje, motywacje i postawy.

Kwalifikacje absolwenta wyznaczają możliwość podjęcia przez niego działania i wykonania zadania. Obejmują zatem dwa zespoły cech dotyczących wiedzy i umiejętności. W dalszym podziale cech dotyczących wiedzy wyróżnia się wiedzę ogólną, wojskową /kierunkową/ i specjalistyczną.

Motywacje, to grupa cech stanowiących o skłonnościach /"chęciach"/ do podjęcia działań. Motywacje jednak obejmują cechy leżące tak w sferze osobowej, jak i zawodowej. Z punktu widzenia przydatności zawodowej, z ogółu cech motywujących w charakterystyce zawodowej absolwenta, ująć należy takie składowe jak: zainteresowania, zamiłowania, aspiracje i ambicje zawodowe.

Podobnie jak motywacje rozpatrywać należy cechy dotyczące postaw, czyli wyrażające "stosunek do ...". Ze zbioru takich cech w charakterystyce zawodowej absolwenta rozwinąć należy: zdyscyplinowanie, odpowiedzialność, wymagalność, koleżeńskość.

Przedstawiona konstrukcja charakterystyki zawodowej absolwenta obejmuje możliwie pełny zestaw wymaganych cech zawodowych. Nie oznacza to jednak, iż jest to zapis zamknięty. Istnieje bowiem możliwość korekty, wzbogacania poszczególnych grup o nowe cechy, a także rezygnacji z zapisów nieaktualnych /szczególnie w sferze wiedzy i umiejętności/.

Jednocześnie konstrukcja taka pozwoli usystematyzować cechy zapisywane dotychczas w różnej formie. Tak np. w wytycznych instytutu centralnych MON zapisano, że absolwent wyższej szkoły oficerskiej powinien być:

- dowódcą, kierownikiem, wychowawcą, instruktorem, organizatorem;
- internacjonalistą, patriotą, wzorem zdyscyplinowania i postawy ideowo-moralnej;
- światłym, mądrym, kulturalnym, etycznym, erudytą;
- psychicznie zahartowanym i fizycznie wytrzymałym;
- pomysłowym, samodzielnym, z inicjatywą, twórczo myślącym;
- widzącym perspektywiczny model walki;
- zdolnym do logicznego myślenia, krytycznym;
- zdolnym do radzenia sobie w trudnych, krytycznych sytuacjach;
- oszczędnym, rozumującym kategoriami ekonomicznymi, umiejącym podejmować optymalne decyzje;
- posiadającym wyrobione zainteresowania kulturalne i zawodowe;
- odczuwającym stałą potrzebę korzystania z literatury fachowej oraz samodzielnego podnoszenia wiedzy;
- aktywnym, o dynamicznym stylu działania;
- umiejącym wydobyć z techniki wszystkie jej możliwości;
- posiadającym rozległą wiedzę techniczną i humanistyczną.

Przedstawione powyżej wymagania, choć stanowią tylko wybrany ich fragment, są tak rozległe i różnorodne, że oczywista staje się potrzeba ich usystematyzowania. Możliwość taką powinna zapewnić przedstawiona konstrukcja charakterystyki zawodowej absolwenta.

4.3 Związek modelu osobowości oficera z charakterystyką zawodową absolwenta

Model osobowości oficera, dla absolwenta wyższej szkoły oficerskiej, będącego na początku swej kariery zawodowej, stanowi ostateczny

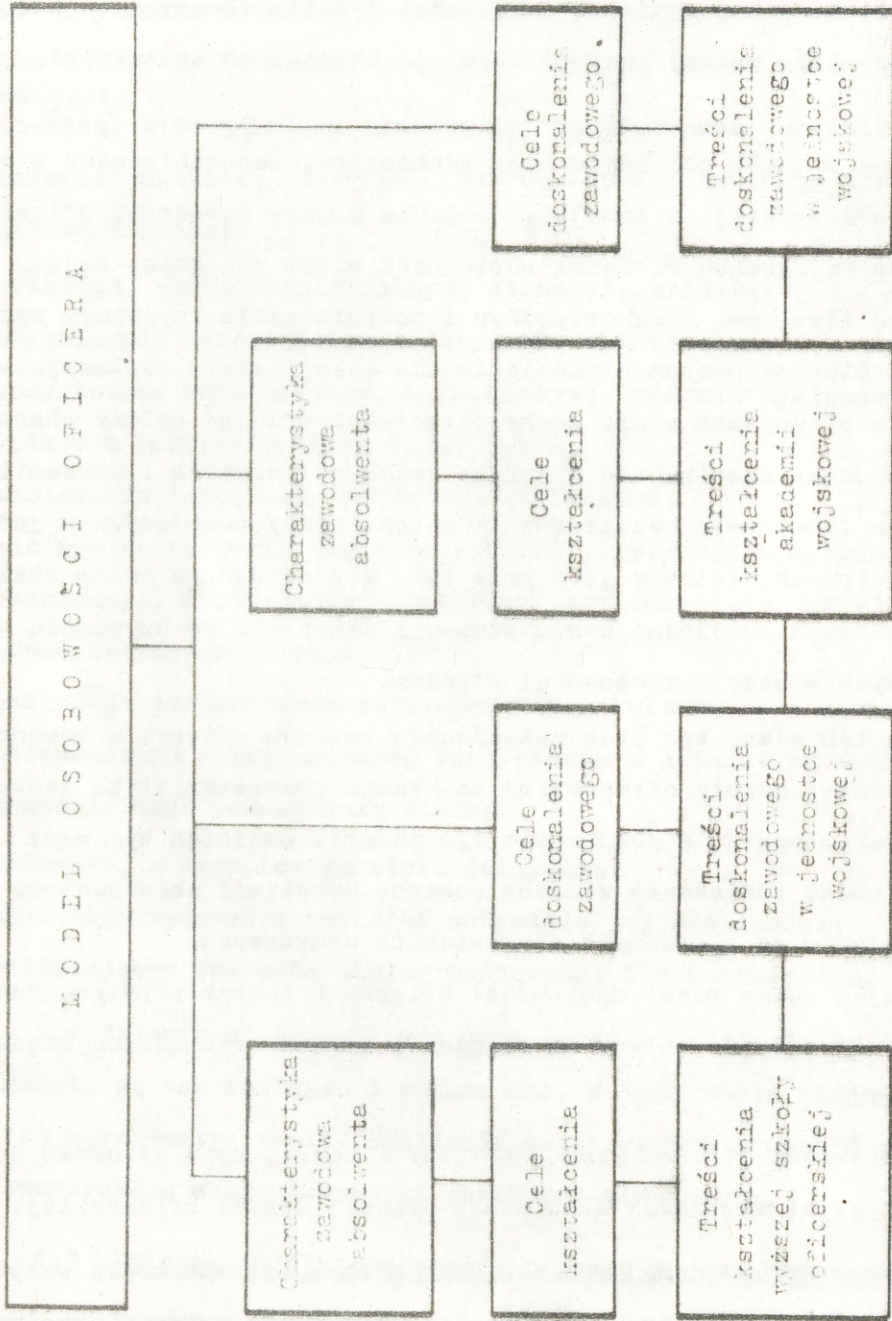
cel edukacji ustawicznej. Absolwent ten posiada już określony zasób cech, ukształtowanych w wyniku działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Dalszy jego rozwój nastąpi w kolejnych etapach kształcenia ustawicznego.

Rozumiany w takim znaczeniu ciąg edukacyjny, zapoczątkowany w wyższej szkole oficerskiej, a trwający do końca służby zawodowej oficera, przedstawiono na rysunku 7. Model osobowości w tym układzie, będący swego rodzaju idealnym, prognostycznym i postulatywnie zapisanym wzorcem oficera, stanowi poziom odniesienia dla całego ciągu edukacyjnego. W oparciu o zapisane w nim cechy osobowości ustalać należy charakterystyki zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych, a także cele kształcenia /doskonalenia/ zawodowego w jednostkach wojskowych. Istotne jest przy tym, aby osiągnięcie celów zakładanych dla każdego kolejnego etapu edukacji zmierzało do uzyskania cech zapisanych w modelu osobowości oficera.

Właśnie ten stan, ten etap zakładanego rozwoju oficera w momencie kończenia wyższej szkoły oficerskiej ma ukazać charakterystykę osobowo-zawodową absolwenta. W dokumencie tym zawarty powinien być ogół zakładanych cech, posiadanie których powinno umożliwić absolwentowi sprawne działanie na pierwszych stanowiskach służbowych.

Porównując zatem model osobowości oficera z charakterystyką zawodową absolwenta wskazać należy na różnice i związki zachodzące między nimi, mianowicie:

1. Model osobowości oficera jest pierwotny i nadrzędny w stosunku do charakterystyki zawodowej absolwenta wyższej szkoły oficerskiej.
2. Model osobowości oficera jest zapisem ogólnym, słusznym dla wszystkich oficerów. Charakterystyka zawodowa natomiast dotyczy absolwenta określonej wyższej szkoły oficerskiej, a i w ramach szkoły - wybranej specjalności.



rys. 7 Model osobowości jako symulator edukacji ustawicznej

3. Model osobowości oficera jest konstrukcją teoretyczną, odniesioną do osobowości ostatecznie ukształtowanej w kolejnych etapach edukacji permanentnej. Charakterystyka zawodowa absolwenta wyższej szkoły oficerskiej natomiast to konstrukcja praktyczna odniesiona do podchorążego kończącego określony kierunek studiów.

Oczywiste jest, że obok wykazanych powyżej różnic, zmianie ulegną również tak przesłanki jak i metody konstruowania charakterystyki zawodowej absolwenta. W tym przypadku jako dane wyjściowe przyjmuje się:

- model osobowości oficera;
- wyniki badań empirycznych stanowisk pracy absolwentów;
- szczegółowe wymagania przełożonych.

Model osobowości oficera, jak już uprzednio wspomiano, stanowi swego rodzaju punkt docelowy edukacji permanentnej. Model obejmuje ogół cech oficera, czyli zarówno sferę osobową jak i zawodową. Dla charakterystyki zawodowej, nie obejmującej części osobowej, znaczenie będą miały tylko cechy dotyczące sfery zawodowej, tzn. kwalifikacji, motywacji i postaw. Ogólny zapis cech w modelu zostaje w charakterystyce uszczegółowiony i odniesiony do konkretnego człowieka - żołnierza zawodowego określonej specjalności.

Badania empiryczne stanowisk pracy absolwentów wnoszą do procesu konstruowania charakterystyki zawodowej element maksymalnego jej zbliżenia do realiów służby wojskowej. Analiza zakresu zadań, wykonywanych przez absolwentów pozwala na ustalenie zbioru cech, jakie powinni posiadać, by sprawnie funkcjonować na określonym stanowisku służbowym.

Potrzeba badania stanowisk pracy absolwentów nie kończy się w momencie opracowania charakterystyki. Systematyczne prowadzenie takich badań wnosić będzie na bieżąco istotne informacje potrzebne do korygowania i aktualizacji charakterystyki. Oznacza to eliminację pewnych i wprowadzanie nowych, aktualnie potrzebnych cech, bowiem proces

rozwoju techniki i sztuki bojowej bezwzględnie wymusza ustawiczne dostosowanie się ludzi do nowych wymagań.

Szczegółowe wymagania przełożonych, zawarte w zarządzeniach, wytycznych i rozkazach, wnoszą do charakterystyki cechy wynikające z szeroko rozumianych potrzeb Sił Zbrojnych PRL, odniesionych do aktualnych i przyszłych zadań. Stanowią również element porządkujący cechy z punktu widzenia potrzeb rozdziału zadań, funkcjonalności zawodowej i polityki kadrowej.

Rozdział 5

WYZNACZANIE CELÓW KSZTAŁCENIA Z CHARAKTERYSTYKI ZAWODOWEJ ABSOLWENTA

Rozważania nad konstruowaniem programów kształcenia obejmują trzy problemy podstawowe: ustanawianie celów kształcenia, dobór treści kształcenia oraz procedurę tworzenia programów i permanentnego ich unowocześniania. Każdy z wymienionych problemów podstawowych kryje w sobie szereg problemów szczegółowych, częściowo już rozwiązanych, a częściowo ze zmiennym skutkiem rozwiązywanych.

Procedura ustanawiania celów kształcenia podejmowana jest przez wielu autorów. Nie oznacza to jednak, że w kwestii tej uzyskano zgodność poglądów. Jeszcze bardziej złożona sytuacja występuje w zakresie optymalizacji celów, bowiem dotychczas nie uzyskano rozwiązań dotyczących kryteriów optymalizacji.

Przyjęta w pracy koncepcja ustanawiania celów oparta została na założeniu, że podstawą do ich wyznaczenia stanowi charakterystyka zawodowa absolwenta. Założenie to ustala właśnie zasadnicze kryterium /doboru/ celów, jakim jest funkcjonalność zawodowa absolwenta.

5.1. Uwagi ogólne o celach kształcenia

Analiza problematyki celów kształcenia napotyka istotną przeszkodę wynikającą z rozbieżności w interpretacji samego pojęcia celu. Rodzi to szereg barier już na etapie ustalania celów, a również jest przyczyną wielu utrudnień w sferze organizacji, kierowania i realizacji procesu dydaktycznego. Z tego względu uzasadniona wydaje się - przynajmniej na potrzeby prowadzonych dalej rozważań - próba zdefiniowania celów kształcenia.

Najogólniej przez cel rozumie się to, co chce się osiągnąć.

wynik zamierzonych działań^{x/}, antycypowany stan, do którego zmierzamy podejmując określone działania. Zatem cele kształcenia stanowią świadomie założone skutki, które przez realizację zadań dydaktycznych chcemy osiągnąć w wyższej szkole oficerskiej. Inaczej mówiąc cele stanowią rezultat kształcenia wyrażony w kategoriach uczenia się. Chodzi tu przede wszystkim o przewidywane i ustalone efekty, wyniki działalności dydaktycznej w szkole, a nie o tę działalność.

Cele kształcenia osiąga się przez realizację określonych zadań dydaktycznych. O ile bowiem cele stanowią to, do czego się zmierza, o tyle zadania pojmowane są jako coś, co należy wykonać^{xx/}. Należy jednak mieć na uwadze, że zadanie przyjęte przez daną osobę lub zespół do wykonania, staje się celem ich działalności^{xxx/}.

Z zapisu celu powinno wynikać, że chodzi o antycypowany wynik kształcenia uzyskany na wyjściu systemu, jakim jest wyższa szkoła oficerska. Niejasno bowiem określone cele kształcenia mogą prowadzić do szeregu nieporozumień. Sformułowanie "dobrze rozumieć prawo" dla jednych może oznaczać, że podchorąży powinien napisać wzór matematyczny tego prawa lub powiedzieć, co ono oznacza. Dla drugich zaś, że ów wzór podchorąży powinien umieć zastosować do rozwiązywania problemu lub wykazać współzależność prawa z innymi zjawiskami. Nie chodzi tutaj o negację nauczania się "dobrego rozumienia" określonego zjawiska, prawa czy zasady. Jednakże to, co zadowolą jednego nauczyciela i pozwala mu ocenić, czy podchorąży rzeczywiście osiągnął "dobre rozumienie", może nie zadowolić innego, jeśli nie ustalą oni za pomocą jednoznacznej terminologii, co rozumieją przez zwrot "dobrze rozumieć".

x/ Bogusz J., Karwat T. Poradnik dydaktyczny oficera, Warszawa 1972.

xx/ Bogusz J. Dydaktyka wojskowa, Warszawa, MON. 1983. s. 72

xxx/ Pszczołowski T., Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk. 1970. s. 31-32.

Poprawność zapisu celów wiąże się z przestrzeganiem pewnych wymagań formalnych. Najczęściej przyjmuje się założenie, że cele powinny być:

- logiczne, czyli wynikające z przesłanek logicznych lub celów nadrzędnych;
- jednoznaczne, to znaczy wyraźnie określone i nie zawierające wewnętrznych sprzeczności;
- osiągalne, czyli możliwe do osiągnięcia w określonym czasie i przy pomocy dostępnych środków;
- wymierne, to znaczy umożliwiające ustalenie stopnia ich ociążnięcia, precyzyjnego rozliczenia.

Właściwie określone cele powinny spełniać następujące funkcje:

1/ służyć jako wskazówka do organizacji kształcenia. Wybór celu operacyjnego zobowiązuje wykładowcę do takiego planowania i organizacji kształcenia, by zapewnić podchorążym możliwość jego osiągnięcia. Jednocześnie z wybranego celu wynika zakres treści oraz rodzaj stosowanych form i metod kształcenia;

2/ stanowić kryterium do oceny postępów podchorążego. Jeżeli cel opisuje zachowanie, jakiego oczekuje się od podchorążego, to jest on także opisem spodziewanych jego czynności. Nauczycielowi pozostaje tylko opracowanie odpowiedniego testu, którym by można zmierzyć, czy podchorąży cel ten osiągnął;

3/ stanowić kryterium do oceny samego procesu kształcenia. Najważniejszym kryterium oceny skuteczności nauczania są postępy podchorążego. Wynika z tego, że nauczycielowi wystarczy ustalić, ilu podchorążych osiągnęło założony cel operacyjny, a uzyska nader przejrzysty obraz, jak dobrym jest pedagogiem.

W teoretycznych rozważaniach dotyczących celów kształcenia najpełniej rozwinięto zagadnienia ich podziału. Tak więc pojawiło się szereg klasyfikacji, których autorzy dokonują podziału celów przyjmując różne założenia wyjściowe. Analiza stanowisk poszczególnych autorów, z punktu widzenia praktyki dydaktycznej, pozwoliła opracować /dzięki pewnym uproszczeniom/ bardziej użyteczny podział celów. W podziale tym wyróżniono główny cel kształcenia i cele operacyjne.

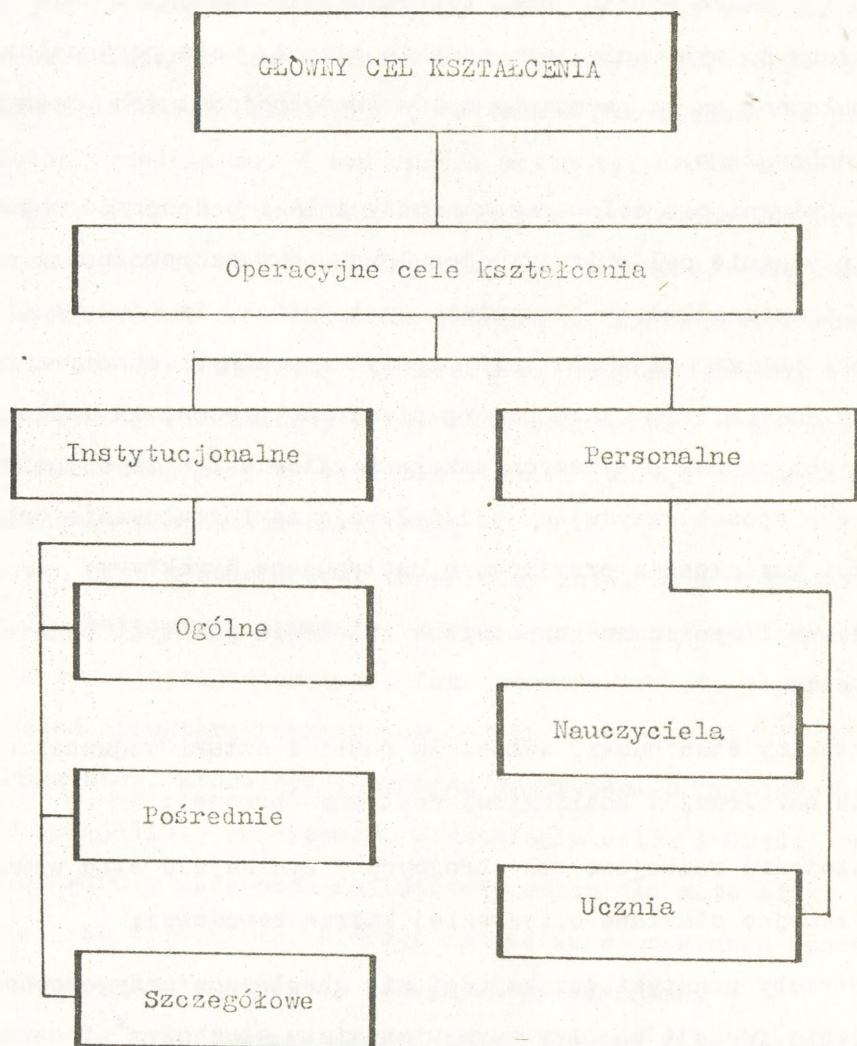
Główny cel kształcenia stanowi ogólny opis tego, co należy osiągnąć w procesie dydaktyczno-wychowawczym WSO.

Operacyjne cele kształcenia są precyzyjniejszym sposobem wyrażenia głównego celu kształcenia, są jego uszczegółowieniem i skonkretyzowaniem. Cele operacyjne można opracować dla dowolnej jednostki metodycznej, od pojedynczej lekcji do całego kursu. Ich treść może dotyczyć pojedynczego pojęcia, umiejętności, systemu zasad, bądź złożonej struktury wiedzy.

Cele operacyjne dzieli się na instytucjonalne i personalne. Instytucjonalne cele kształcenia stanowią zapis tego, co powinno zostać osiągnięte w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Osiągnięciu tych celów podporządkowana powinna być cała działalność systemu dydaktyczno-wychowawczego, w skład którego wchodzi jako składowe: podchorążowie /przedmiot/, nauczyciele akademicy i dowódcy /przedmiot/, programy kształcenia, baza dydaktyczna oraz atmosfera szkoły, metody i formy. Układ hierarchiczny celów instytucjonalnych obejmuje cele ogólne, pośrednie i szczegółowe.

Personalne cele kształcenia stanowią opis zakładanego efektu końcowego procesu kształcenia z punktu widzenia nauczyciela i podchorążego. Tak np. cel operacyjny opisuje efekty kształcenia, jakie nauczyciel pragnie uzyskać w wyniku swego nauczania.

Tak zarysowaną, ogólną systematykę celów kształcenia przedstawiono na rys. 8.



Rys. 8 Przyjęta w pracy systematyka celów kształcenia

Operacyjne cele instytucjonalne powinny być zapisane w regulaminach i planach studiów oraz programach kształcenia. Cele te formułuje powołany do wykonania tego zadania zespół. Cele personalne natomiast formułowane są na podstawie celów instytucjonalnych przez nauczyciela i podchorążego.

Osiągnięcie celów przez nauczyciela i podchorążego powinno zapewnić uzyskanie celów instytucjonalnych, a w szczególności celów pośrednich i szczegółowych. Oczywiście jest jednak, że odpowiedzialność za wysoki poziom osiągania celów instytucjonalnych spoczywa na nauczycielu akademickim jako na organizatorze procesu kształcenia.

Dotychczas w wyższych szkołach oficerskich za czynniki nadrzędne, które w sposób decydujący oddziałują na formułowanie celów i dobór treści kształcenia przyjmowano następujące dyrektywy:

- ideowe i społeczno-gospodarcze założenia polityki państwa socjalistycznego;
- aktualny stan nauki, zwłaszcza nauki i sztuki wojennej oraz założenia narodowej i koalicyjnej doktryny obronnej;
- założenia rozwojowe sił zbrojnych i wynikające stąd wymagania kwalifikacyjne stawiane oficerskiej kadrze zawodowej;
- potrzeby praktyki domagającej się absolwenta przygotowanego do pełnienia funkcji na pierwszym stanowisku służbowym^{x/}.

Na podstawie danych uzyskanych z poszczególnych źródeł formułowano ogólny cel kształcenia, który następnie poddawano uszczegółowieniu.

x/ Zakrzewski J. Idee przewodnie doboru treści i konstruowania programów kształcenia wyższych szkół wojskowych w latach osiemdziesiątych. W: Podstawy metodologii budowy programów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Warszawa. 1980 s. 16-17.

Przyjmowano na ogół założenie, że suma wyników osiąganych w nauczaniu poszczególnych przedmiotów złoży się na pożądany model wykształcenia, jednak nie określając celów pośrednich adresowanych często do wykładowców kilku zbliżonych przedmiotów, zakładane już niejako "a priori" pewną izolację przedmiotów. W ten sposób matematyk uczył matematyki dla matematyki, fizyk - fizyki dla fizyki itp. W efekcie podchorąży np. dobrze znał metody rozwiązywania równań całkowych, ale zastosowanie tej umiejętności do obliczenia ładunku zgromadzonego w kondensatorze /prosty obwód elektryczny/ przerastało jego możliwości. Podobnie - znając problematykę nadbudowy z ekonomii politycznej - podchorąży miał ogromne trudności przy analizie zadań i funkcji systemu oświaty z punktu widzenia gospodarki narodowej.

Przyczyna tego zjawiska jest nader oczywista. Cele i treści określał bowiem dla matematyki - matematyk /np. mgr lub dr nauk matematycznych/, a nie nauczyciel matematyki. Taki konstruktor programów starał się w nim oddać strukturę reprezentowanej przez siebie nauki, a nie tych jej fragmentów, które wyznaczone są potrzebami przygotowania określonego specjalisty wojskowego. W ustalaniu celów i treści punkty ciężkości lokowano w miejscach najistotniejszych dla matematyki jako nauki, a nie jako przedmiotu, którego istnienie w programie uzasadnia potrzeba podbudowy matematycznej kolejnych przedmiotów.

Konsekwencją mało precyzyjnego ustalenia celów kształcenia było również występowanie określonych trudności przy ustalaniu poziomu ich osiągnięcia. Najczęściej stopień np. przyswojenia wiedzy przez podchorążych określano tradycyjnie według ustalonej skali ocen, przy czym pomiarów tych dokonywali egzaminatorzy kierując się doświadczeniem, posiadanym przez siebie zakresem wiedzy i intuicją. Otrzymanie pozytywnej oceny nie stanowiło podstawy do stwierdzenia, że absolwent został przygotowany do wykonywania czynności zawodowych na określonym poziomie.

5.2. Formuła operacyjnego celu kształcenia

Cele kształcenia, jak to wynika z dotychczasowych rozważań stanowią opis przewidywanego skutku działań zorganizowanych, jakimi są określone zamierzenia dydaktyczne. Owym skutkiem będą zakładane zmiany w świadomości lub zachowaniu słuchacza. Stąd oczywiste się staje, że poprawnie zbudowane cele kształcenia w wyższej szkole oficerskiej powinny być odnoszone do podchorążych, będących przedmiotem zabiegów dydaktycznych.

Powyższy warunek, a także ustalone poprzednio kryteria, jakim powinny cele odpowiadać, rodzą określone trudności przy ich formułowaniu. Oskali trudności w tym względzie niechaj stanowi zróżnicowane, nieraz wręcz skrajnie przeciwstawne ujmowanie celów w programach. Charakterystyczne jest przy tym, iż każdy z autorów jest głęboko przekonany o poprawności własnego zapisu. Powszechne jest również utożsamianie celów z zadaniami.

Przedstawione problemy jednoznacznie rozwiązuje formuła operacyjnego celu kształcenia. Ten szczególny rodzaj celów ujmuje apriorycznie opis operacji /działania, czynności/, które podchorążowie będą w stanie wykonać po określonych zabiegach dydaktycznych, a których przedtem nie mogli wykonać.

Niezależnie od stopnia ogólności operacyjne cele kształcenia będą zawierać nazwę czynności /operacji, działania/ oraz nazwę obiektu, do którego została odniesiona dana czynność. Formę takiego zapisu rozpatrzmy na przykładzie celu zajęć, w wyniku których podchorążowie będą w stanie:

zorientować mapę

Nazwę czynności "zorientować" określa strona czynna czasownika wyrażającego działanie podejmowane w stosunku do obiektu, jakim jest

"mapa". Istotne jest przy tym, by działanie opisywał czasownik dokonany, odniesiony do czasu przyszłego.

Wymagania powyższe wynikają zarówno z definicji celu jak i kryteriów, jakim cel powinien odpowiadać. Jeżeli bowiem cel jest apriorycznie zakładanym stanem końcowym, to musi wyrażać działanie w przyszłości, po zakończeniu procesu kształcenia. Jednocześnie kryterium wymierności, umożliwiające rozliczenie celu, może spełniać jedynie czasownik dokonany.

Znaczenie zapisu czynności w formie czasownika dokonanego rozpatrzmy na przykładzie celu określonej jednostki metodycznej, po zakończeniu której słuchacze:

- | |
|---|
| A - będą umieć zdefiniować pojęcie natarcia |
| B - zdefiniują pojęcie natarcia |

Pozornie są to te same cele, tylko inaczej zapisane. Może jednak wystąpić sytuacja, że określony słuchacz X, odpowiadając na pytania śródlekcyjne zdefiniował omawiane pojęcie, nawet definicję tę wpisał do notatek. Wyznaczony jednak do odpowiedzi na koniec zajęć nie był w stanie tej definicji powtórzyć.

Wykładowca, przyjmujący cel "A" może uznać, że słuchacz X umie zdefiniować pojęcie natarcia, lecz w tej chwili nie jest w stanie tego dokonać. Wykładowca ten stwierdzi, że cel zajęć osiągnął. W przypadku natomiast celu "B" - wynik jest negatywny, cel nie został osiągnięty.

Forma dokonana czasownika ma większe znaczenie w przypadku celu dotyczącego kształtowania umiejętności manualnych np. strzelania. Słuchacz mógł wykazać, że nauczony został wszystkich czynności związanych ze strzelaniem. Znał bowiem zasady prowadzenia ognia, miał

opanowane odpowiednie umiejętności związane z oddaniem strzełu, nawet wykonał strzelanie kontrolne. Strzelania bojowego jednak nie wykonał.

W takim przypadku cel kształcenia, ustalający że słuchacz w wyniku zajęć /cyklu zajęć/ potrafi:

prowadzić celny ogień

nie został przez wykładowcę osiągnięty. Wszak nie chodzi o prowadzenie ognia w ogóle, lecz o ogień skuteczny, celny.

Opracowanie właściwej formuły operacyjnego celu kształcenia, szczególnie w początkowym okresie takiego rozumienia celów, może nastrożać wiele trudności. Pewnym ułatwieniem w formułowaniu celów będzie zestawienie listy popularnych czasowników wyrażających działanie. Przedstawiona poniżej lista opracowana została na podstawie propozycji Guilberta^{x/}

Dobrać	Rozdzielić	Wykreślić
Doprowadzić	Rozłożyć	Wymienić
Dostarczyć	Rozróżnić	Wypełnić
Dowodzić	Rozwiązać	Wyszczególnić
Kierować	Rozwinać	Wytyczyć
Nazwać	Sformułować	Wyznaczyć
Objaśnić	Skonstruować	Zachęcić
Obliczyć	Skontrolować	Zadecydować
Ocenić	Sprawdzić	Zamknąć
Oczyszczyć	Stawić	Założyć
Odróżnić	Stwierdzić	Zapobiedz
Odpowiedzieć	Ułatwić	Zaplanować
Określić	Umiejszczyć	Zapytać

x/ Guilbert J. Zarys ... s. 1.46

Opisać	Uniknąć	Zastosować
Opowiedzieć	Uogólnić	Zatrzymać
Oznaczyć	Uprościć	Zbadać
Podkreślić	Ustalić	Zbudować
Podtrzymać	Usunąć	Zdefiniować
Poinformować	Utrzymać	Zestawić
Pomóc	Utworzyć	Zidentyfikować
Pokonać	Uzasadnić	Zlustrować
Porównać	Uzyskać	Zmienić
Przechować	Używać	Zmierzyć
Przeciwstawić	Włączyć	Zmniejszyć
Przedstawić	Wprowadzić	Zmobilizować
Przegrupować	Wskazać	Zorganizować
Przekonać	Współpracować	Zorientować
Przeliczyć	Wstawić	Zredukować
Prześledzić	Wybrać	Zrekonstruować
Przetłumaczyć	Wyciągnąć	Zrobić
Przygotować	Wykazać	Zważyć
Przenieść	Wykonać	Zweryfikować
Przytoczyć	Wykryć	

Do przedstawionej listy świadomie wprowadzono dwa czasowniki niedokonane: "dowodzić" i "kierować". Konieczność ich uwzględnienia uzasadnia specyfika służby wojskowej, gdzie te pojęcia stanowią działania bardzo istotne z punktu widzenia właściwości zawodu wojskowego. Jednocześnie zapisanie tych pojęć jako czasowników dokonanych jest niemożliwe. Zastąpienie na przykład czasownika "dowodzić" czasownikiem "dowieść", zmienia znaczenie opisanej czynności. Równocześnie samo hasło "dowodzić" kryje w sobie zespół różnych czynności rozłożonych w czasie. Nie jest to zatem akt jednorazowy, możliwy do ujęcia w formie czasownika dokonanego.

Przytoczone - dla wyjaśnienia istoty problemu - formuły celów, stanowią zapisy bardzo syntetyczne, bardzo ogólne i przez to mało precyzyjne. W pełnym rozwinięciu celu należy uwzględnić dodatkowo informacje, dotyczące warunków stanowiących o rozliczalności celu i pozwalającym ustalić stopień jego osiągnięcia. Tak na przykład w przypadku zapisu:

prowadzić celny ogień

należy wyjaśnić: z jakiej broni?, z jakiej odległości?, co rozumieć pod pojęciem celny? itp.

Korzystniejszy zapis tego celu przyjmie postać:

wykonać strzelanie nr 1 z kbk AK

Warunki dodatkowe w tym zapisie zostały ustalone w instrukcji o strzelaniu nr 1 z kbk AK.

Inne ujęcie tego celu odnajdujemy w zapisie:

trafić cel nr 1 trzema pociskami, na trzy oddane strzały z kbk AK z odległości 50 m

Powyższa formuła celu operacyjnego, może być uznana za wystarczająco precyzyjny zapis. Formuła ta obejmuje trzy główne elementy składowe:

- 1 - nazwę czynności /operacji, działania/;
- 2 - nazwę obiektu, do którego odniesiona jest dana czynność;
- 3 - warunki wykonania czynności.

Jeżeli formułowanie celów kształcenia dotyczących umiejętności praktycznych rodzi określone trudności, to w przypadku rozpatrywania

wiedzy, sytuacja jest jeszcze bardziej złożona. Okazuje się bowiem, że bezpośrednio stwierdzenie posiadania przez słuchaczy, takich lub innych wiadomości jest rzeczą praktycznie niemożliwą.

Istnieje powszechne przekonanie, szczególnie u nauczycieli akademickich, że poprzez odpowiedni zestaw pytań możemy określić poziom wiedzy słuchacza. Jeżeli jednak poddamy analizie owe pytania, to stwierdzimy, że pytającemu nie chodzi o wiedzę lecz o umiejętność wykazania się tą wiedzą, skorzystania z niej przez słuchacza w odpowiedni sposób.

Dla uzasadnienia tej tezy rozważmy przykładowo polecenie: omówić rozmach operacji zaczepnej armii. Pytający oczekuje wykazania się przez słuchacza wiedzą dotyczącą polecenia. Odpowiadający natomiast wykazuje się szeregiem umiejętności intelektualnych, takich jak:

- odtworzenie w pamięci szeregu informacji dotyczących szerokości, głębokości, tempa natarcia itp.;
- syntezę i uporządkowanie tych informacji oraz przemyślenie układu odpowiedzi;
- przekazanie tych informacji pytającemu /ustnie, pisemnie/.

Tak więc ocenie poddana zostanie głównie umiejętność przekazania przez słuchacza posiadanej wiedzy.

Znane są w praktyce dydaktycznej sytuacje, kiedy w zależności od "dyspozycji psychicznej" słuchacze łatwiej formułują myśli. Łatwiej argumentują jakieś stanowisko podając bardziej trafne i znaczące przykłady lub też mają z tym trudności. Często przy tym samym zasobie wiedzy w różny sposób z niej korzystają. Właśnie owa "dyspozycja psychiczna" ma wpływ na sprawność /umiejętność/ intelektualną, pozwalającą uzewnętrznić posiadaną wiedzę.

Logicznie zorganizowany proces kształcenia nie zmierza tylko do zapewnienia pamięci słuchaczy odpowiednio dobranym zestawem informacji, lecz również służy kształtowaniu umiejętności korzystania z tych

informacji. W tym celu zapoznaje się słuchaczy z odpowiednimi procedurami postępowania, algorytmami rozwiązywania sytuacji problemowych, których przykładem może być "treść pracy dowódcy przygotowującego rozkaz bojowy".

Wykształcone umiejętności intelektualne pozwolą odtworzyć w określonym momencie wymagane informacje i właściwie je wykorzystać. Zatem na opinię o stopniu wykształcenia słuchacza mają wpływ głównie jego umiejętności intelektualne i manualne, bowiem ze społecznego punktu widzenia człowiek wykształcony to nie ten, który posiada odpowiedni zasób wiedzy, lecz ten, który posiadającą wiedzę i umiejętnościami potrafi operować, potrafi je wykorzystać do rozwiązywania określonych problemów. Wiedza zatem nie powinna być przyswajana jedynie dla samego faktu jej posiadania, lecz dla zapewnienia możliwości optymalnego działania. Zatem użyteczność wiedzy stanowi podstawowe kryterium doboru treści kształcenia.

W oparciu o powyższe można sformułować tezę, że wiedza stanowi jedynie bazę do kształtowania umiejętności, dzięki którym możemy z tej wiedzy korzystać. Dotyczy to zarówno umiejętności intelektualnych, którym służy teoretyczna część procesu kształcenia, jak i manualnych, kształtowanych w praktycznej części procesu dydaktycznego.

Budując wobec tego operacyjne cele kształcenia z obszaru wiedzy, musimy mieć na uwadze, że cele te dotyczyć będą umiejętności intelektualnych. W formułach takich celów czynnościami będą umiejętności intelektualne /np.: obliczyć, opisać, złożyć .../, natomiast obiektem będzie określony problem teoretyczny /np.: twierdzenie, komenda, meldunek .../.

5.3. Konstruowanie sieci operacyjnych celów kształcenia

Najczęściej jako główny cel kształcenia wyższych szkół oficerskich przyjmuje się "wykształcenie na potrzeby Sił Zbrojnych PRL

oficerów to znaczy ideowych, zaangażowanych, pełnych inicjatywy, wysokiej klasy specjalistów wojskowych".

Zarówno ilość, jak i rodzaj przymiotników wymienianych w celu zależy od upodobania autorów. Ograniczenie zapisu celu do "wykształcenie oficerów" zawsze rodziło niedosyt i potrzebę dodatkowego określenia, jakich to oficerów ma wyższa szkoła oficerska wykształcić. W ten sposób pojawiło się wiele odmian zapisu celu głównego, przy czym żadna formuła nie mogła być pełna, zamknięta i niemożliwa do kwestionowania.

Wprowadzenie jednoznaczności w zapisie celu głównego jest możliwe przy odniesieniu jego formuły do charakterystyki zawodowej absolwenta. Wszak w charakterystyce zawarto wszelkie możliwe wymagania, jakim powinien odpowiadać podchorąży w momencie promowania. Jednocześnie charakterystyka zawodowa uwzględnia zarówno charakter szkoły jak i kierunek studiów. Takie założenie umożliwia sformułowanie głównego celu kształcenia w jednakowym brzmieniu dla wszystkich szkół.

W oparciu o powyższe formuła głównego celu kształcenia powinna przyjąć zapis: "Wykształcenie na potrzeby Sił Zbrojnych PRL oficerów o kwalifikacjach zawodowych określonych w formie cech w charakterystyce zawodowej absolwenta"^{x/}. Tak zapisany cel kształcenia nie tylko spełnia wszystkie określone uprzednio kryteria, ale jest wystarczająco ogólny, by być słuszny dla wszystkich wyższych szkół oficerskich i szczegółowy, by uwzględniać specyfikę każdej z nich. Jednocześnie cel ten jest ściśle powiązany ze wszystkimi celami operacyjnymi.

Podjmując zagadnienie konstruowania sieci operacyjnych celów kształcenia należy na wstępie rozważyć kwestie usystematyzowania cech

x/ Dla określenia głównego celu działalności dydaktyczno-wychowawczej /czyli kształcenia i wychowania/ operować należy odpowiednio pojęciem charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta.

zawodowych absolwenta oraz ustalenia rodzaju rozpatrywanej relacji między cechami.

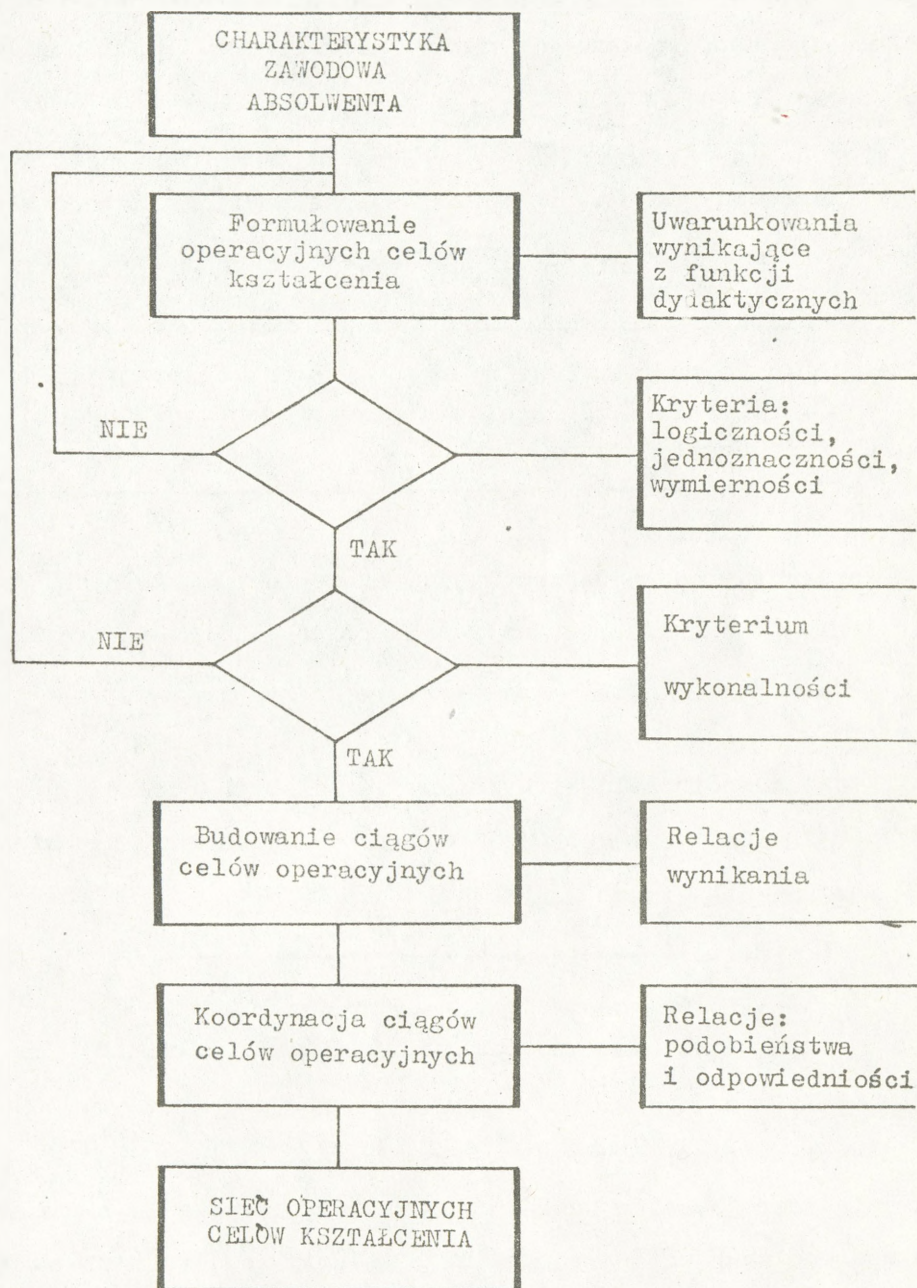
Charakterystyka zawodowa absolwenta powstała poprzez wyodrębnienie z ogółu wymaganych cech tych, które dotyczą kwalifikacji, motywacji i postaw absolwenta. Mimo, iż każda z wymienionych grup cech opisuje absolwenta w jednej z płaszczyzn jego osobowości, tworząc obraz jego kompetencji zawodowych, to jednak dla ustalenia celów kształcenia istotne znaczenie posiadać będą tylko kwalifikacje. W kwalifikacjach bowiem zawarto w formie cech wymagania dotyczące wiedzy i umiejętności absolwenta.

Oczywiste jest, że aby owa mozaika cech dotyczących kwalifikacji mogła stanowić punkt wyjścia do konstruowania sieci celów, należy ją w odpowiedni sposób uporządkować. W pierwszej kolejności cechy należy pogrupować w trzy obszary odpowiadające przygotowaniu ogólnemu, ogólnozawodowemu i specjalistycznemu. W następnej kolejności cechy należy uporządkować w ramach wydzielonych obszarów zgodnie z podziałem dyscyplin naukowych. Systematyzacja cech ma istotne znaczenie dla ustalenia współzależności wyznaczonych celów.

Rozważając relacje między celami, należy mieć na uwadze możliwość wystąpienia następujących związków: wynikania czyli zależności przyczynowo-skutkowej, podobieństwa, przeciwieństwa, odpowiedniości oraz braku zależności. Z wymienionych relacji, na etapie budowania logicznej sieci celów uzasadnione jest uwzględnianie jedynie relacji wynikania. Pozostałe zależności mogą wystąpić przy modyfikowaniu sieci celów dla uwzględnienia na przykład kryteriów pedagogicznych.

Procedurę budowania sieci operacyjnych celów kształcenia przedstawiono w formie algorytmu na rys. 9.

W rozwiązaniach praktycznych do wyznaczenia celów ogólnych przyjmuje się grupę cech, uzyskaną w wyniku systematyzacji. Zaznaczyć również należy, że proces transformacji cech na cele może przebiegać



Rys.9 Algorytm wyprowadzania operacyjnych celów kształcenia z charakterystyki zawodowej absolwenta

jednotorowo /jedna cecha - jeden cel/ lub wielotorowo /jedna cecha - kilka celów; kilka cech - jeden cel/. Jest to uzależnione od przyjętego stopnia uszczegółowienia zapisu oraz od możliwości uogólnienia określonego zestawu cech.

Metoda wyprowadzania operacyjnych celów kształcenia z charakterystyki zawodowej absolwenta przedstawiona zostanie na przykładzie wybranej cechy określającej, że absolwent:

umie prowadzić celny ogień z broni osobistej i broni znajdującej się na uzbrojeniu plutonu piechoty

Z przedstawionego zapisu wynika szereg celów ogólnych, których osiągnięcie potwierdza fakt uzyskania przez absolwenta omawianej cechy. Cele te dotyczyć będą różnych rodzajów broni i różnych rodzajów strzelań.

Z tego zespołu celów przyjmijmy do dalszych rozważań jeden, uprzednio już zapisany cel ustalający, że podchorąży po określonym cyklu zajęć

wykona strzelanie nr 1 z kbk AK

Z analizy tego celu wynika, że jego osiągnięcie jest możliwe po uzyskaniu szeregu celów pośrednich. Tak więc uzyskanie omawianego celu uzależnione jest od poprzednich zajęć, w wyniku których podchorąży będzie w stanie:

- przygotować broń do strzelania,
- zająć postawę strzelecką leżąc z kbk AK,
- wykonać czynności na komendę: "Ładuj",
- wykonać czynności na komendę: "Ognia",
- wykonać czynności na komendę: "Przerwij ogień."

Pojawiło się zatem niższe /pośrednie/ piętro sieci celów. Stopień jego rozbudowania zależy od złożoności celu ogólnego i liczby występujących relacji wynikania.

Ustalenie celów szczegółowych przebiegać będzie w podobny sposób. Tak na przykład dla celu:

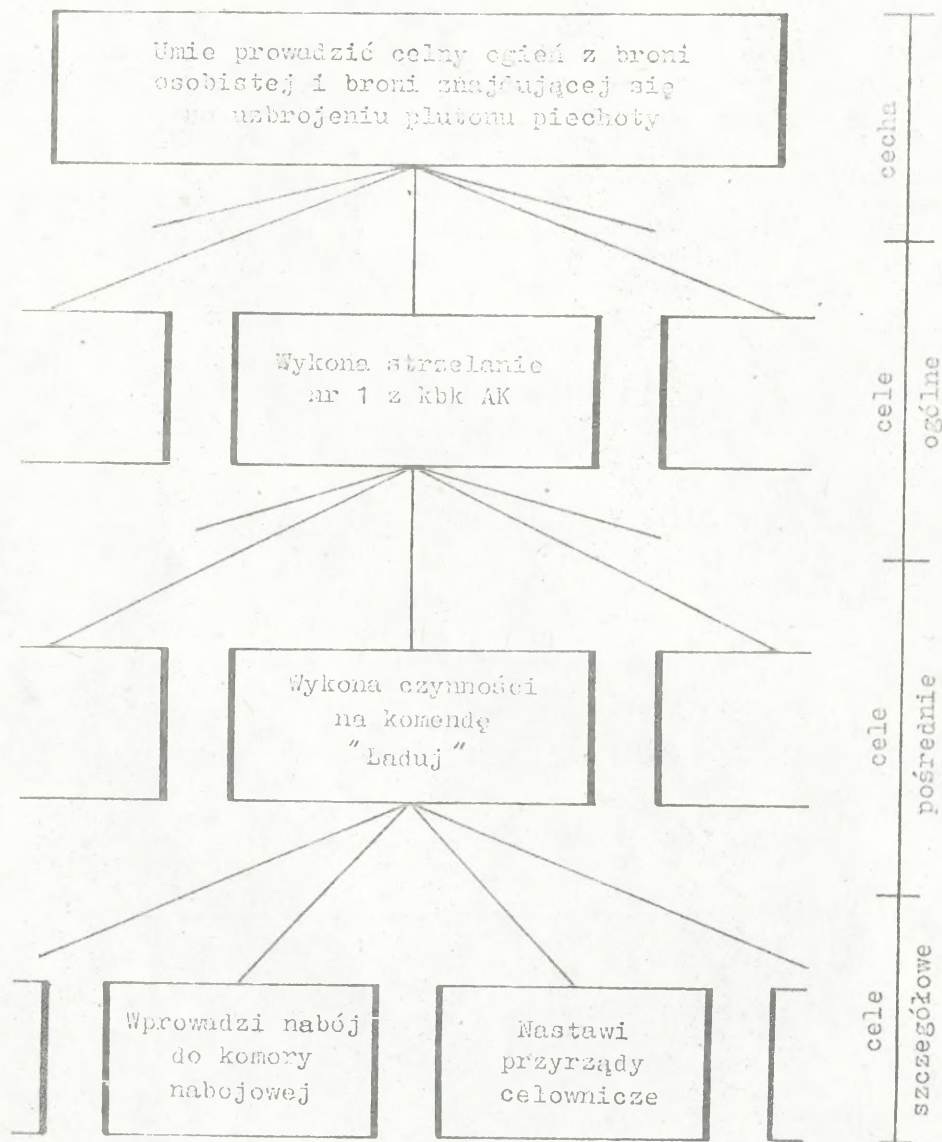
wykonać czynności na komendę "Ładuj"

wystąpi potrzeba osiągnięcia uprzednio kolejnych celów szczegółowych:

- podłączyć magazynek,
- wprowadzić nabój do komory naboju,
- nastawić przyrządy celownicze,
- zameldować gotowość do oddania strzału.

Pojawił się zatem określony ciąg operacyjnych celów kształcenia, wyprowadzonych z jednego celu ogólnego. W ujęciu graficznym ciąg ten przedstawiono na rysunku nr 10.

Bardzo istotny, a jednocześnie stosunkowo złożony, jest problem



Rys.10 Graficzne ujęcie fragmentu ciągu operacyjnych celów kształcenia.

koordynacji ciągów celów. Realizacja tego zadania ma doprowadzić do zbudowania sieci celów operacyjnych.

Koordinacja ciągów celów polega na ustalaniu i uwzględnianiu związków pomiędzy celami występującymi w różnych ciągach wyprowadzanych głównie z jednego obszaru cech absolwenta. Pojawia się zatem relacje podobieństwa lub odpowiedniości zachodzące w układzie poziomym. Uwzględnienie relacji poziomych doprowadzi do integracji pewnych celów, pewnej ich modyfikacji, a także eliminacji części celów.

Przedstawiona powyżej procedura pozwala wyznaczyć sieć celów kształcenia z charakterystyki zawodowej absolwenta. W rozważaniach dążono do ukazania metody budowania ciągu celów na stosunkowo prostym przykładzie.

W praktyce najczęściej wystąpią cele znacznie bardziej złożone /szczególnie w obszarze specjalistycznym/, o kilku poziomach pośrednich. Z tego względu opracowanie sieci celów jest zadaniem trudnym, a właściwa jego realizacja stanowi o kunszcie pedagogicznym twórców programu. Jeżeli bowiem poprawnie zbudowane zostaną cele kształcenia, to w programach niewiele więcej pozostanie do zrobienia.

USTALANIE TREŚCI KSZTAŁCENIA

Zasady doboru treści kształcenia zostały w literaturze bodaj pełniej opracowane niż cele kształcenia. Wskazuje na to między innymi szereg teorii /omówionych w punkcie 2.1/, z których część została już zarzucona, niektóre jeszcze obowiązują, a inne dopiero się pojawiły. Charakterystyczne jest jednak to, że w przedstawianych teoriach najczęściej nie zaznacza się związku treści z celami kształcenia. Tak więc, mimo iż składowe te zostały stosunkowo dobrze rozpoznane, to jednak problem konstruowania programów kształcenia w dalszym ciągu nie został w sposób kompleksowy rozwiązany.

Uzasadnione jest zatem stanowisko J. Szczepańskiego, który omawiając technikę konstruowania programów stwierdził, że jest ona "...niestety bardzo obciążona rutyną, opartą z jednej strony na utrwalonych klasyfikacjach nauk, z drugiej strony na nie zawsze dokładnie określonych potrzebach życia. Najczęściej jednak decyduje tradycja i nie zawsze sprawdzone poglądy ludzi, którym te zadania powierzono. W tej dziedzinie, a przynajmniej w znanych mi bliżej technikach konstruowania programów dla wyższych szkół, ciągle decyduje intuicyjne wyczucie i ustalona tradycja"^{x/}.

Omawiana w niniejszej pracy metoda doboru treści kształcenia, oparta na koncepcji funkcjonalności zawodowej absolwenta, wypełnia tę lukę metodologiczną. Pozwala wprowadzić do programu tylko te treści, których istnienie uzasadniają operacyjne cele kształcenia. Treści te, wyrażone poprzez odpowiednie hasła - węzły treściowe, tworzą program kształcenia.

x/ Szczepański J. Refleksje nad oświatą, Warszawa, 1973, PWN s.190.

6.1. Węzły treściowe jako symbole treści kształcenia

W procesie dydaktycznym, w ustalonej jednostce metodycznej, nauczyciele akademicy przekazują określone informacje dotyczące rozważanego zagadnienia, tematu czy problemu. Są to więc całe zespoły wiadomości pozwalających zrozumieć określone zjawisko, twierdzenie lub prawo. Zatem elementem wiążącym te informacje, przekazywane w różnej formie i przy pomocy najrozmaitszych środków, jest ich służebna funkcja w stosunku do rozważanego pojęcia..

Zakres informacji niezbędnych do pełnego zrozumienia omawianego hasła jest zróżnicowany i zależny od stopnia jego złożoności oraz poziomu przygotowania słuchaczy do odbioru tych informacji. Okazuje się jednocześnie, że ów niezbędny zakres informacji rośnie zarówno dla haseł o coraz to większym stopniu ogólności jak i dla pojęć wysoce specjalistycznych.

Właśnie te hasła czy pojęcia, stanowiące uogólnienia określonego przedmiotu wiedzy, a jednocześnie reprezentatywne dla tego przedmiotu, nazywać będziemy węzłami treściowymi. Węzły te, dobrane i uporządkowane ze względu na operacyjne cele kształcenia, tworzyć będą program kształcenia.

Ustalenie węzłów treściowych, ze względu na ich decydujące znaczenie dla osiągnięcia celów kształcenia, stanowi bardzo istotny, a jednocześnie stosunkowo złożony problem. Węzły te, w odniesieniu do wiedzy, przyjmują najczęściej formę: pojęcia, tezy, twierdzenia, reguły, zasady, prawa lub też nazwę zjawiska, procesu czy przebiegu.

Podobny tok rozumowania należy przyjąć przy rozważaniu problemu umiejętności. W tym przypadku węzłami treściowymi będą nazwy umiejętności zaliczone do jednej z grup zaznaczonych na rys. 11.

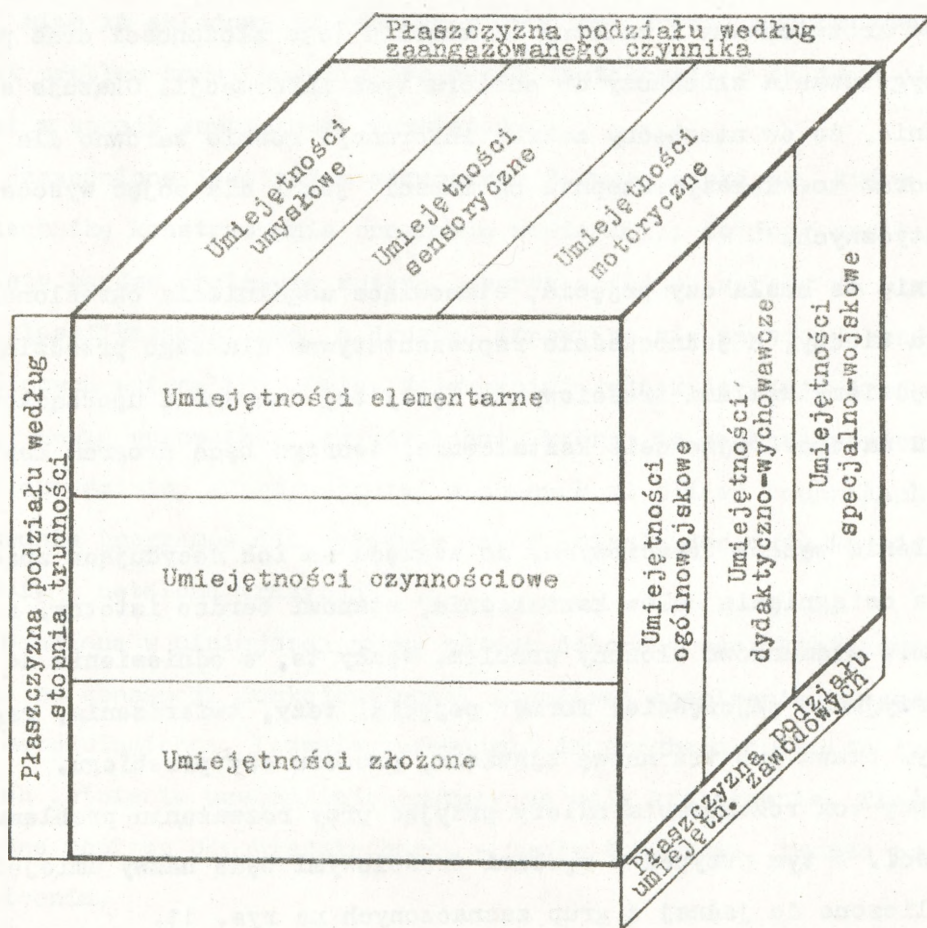
W przedstawionej próbie usystematyzowania umiejętności wydzielono trzy podstawowe płaszczyzny, a w ramach płaszczyzn - dziewięć grup.

W piaszczyźnie podziału według stopnia trudności ujęto:

Umiejętności elementarne - jako umiejętności wykonania prostego ruchu.

Umiejętności czynnościowe - jako umiejętności wykonania czynności /kilkunastu lub kilkunastu ruchów prostych o określonej charakterystyce ze względu na ich chronologię i energię/.

Umiejętności złożone - jako umiejętności wykonania zespołu czynności, związanych z odpowiednim celem.



Rys. 11 Układ systematyczny umiejętności

W płaszczyźnie podziału według zaangażowanego czynnika ujęto:

Umiejętności motoryczne /manualne/ - jako umiejętności oparte na ruchach części własnego ciała.

Umiejętności sensoryczne - jako umiejętności oparte na funkcjonowaniu jednego lub kilku organów zmysłowych.

Umiejętności umysłowe /intelektualne/ - jako umiejętności wykonania operacji myślowych, koniecznych do rozwiązania danego zadania.

W płaszczyźnie podziału umiejętności zawodowych wydzielono:

Umiejętności ogólnowojskowe - jako umiejętności osobistego działania żołnierza w określonej, zmieniającej się sytuacji na polu walki.

Umiejętności dydaktyczno-wychowawcze - jako umiejętności organizowania i prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej z podległymi sobie żołnierzami.

Umiejętności specjalno-wojskowe - jako umiejętności oceny sytuacji na polu walki, dowodzenia pododdziałem oraz wykorzystania walorów bojowych sprzętu i obsługujących go załóg.

Podstawowymi węzłami treściowymi umiejętności, zgodnie z systematyką przedstawioną na rys. 11, będą umiejętności złożone, wynikające bezpośrednio z ogólnych celów kształcenia /charakterystyki zawodowej absolwenta/.

Węzły treściowe, niezależnie od ich charakteru, spełniać powinny trzy rodzaje kryteriów: merytoryczne, logiczne i dydaktyczne.

Kryterium merytoryczne - dotyczy oceny doboru treści węzła /zapisanych w formie hasła/ ze względu na możliwość zapewnienia osiągnięcia celu kształcenia, na bazie którego zbudowany został ten węzeł.

Kryterium logiczne - dotyczy oceny doboru treści węzła ze względu na relacje wynikania zarówno "w górę" /do węzła nadrzędnego/, jak i "w dół" /do węzłów pochodnych/.

Kryterium dydaktyczne - dotyczy oceny doboru treści wzięta ze względu na wartości kształcące i możliwości percepcyjne słuchaczy /przystępność, stopniowanie trudności, transfer umiejętności itd./.

Węzły treściowe, mimo iż najczęściej mogą być wyraźnie wydzielone, to jednak nie posiadają jednakowego znaczenia dla konstrukcji całości. Pojawia się pewna ich gradacja, niezależnie od rozważanego poziomu kształcenia. Wyróżnia się więc węzły treściowe:

- a/ podstawowe - o fundamentalnym znaczeniu dla danego tematu czy problemu;
- b/ pochodne od treści podstawowych;
- c/ uzupełniające - spełniające funkcje uboczne.

Podstawowe węzły treściowe, zawierają hasła treściowe wynikające bezpośrednio z celów kształcenia. Hasła te dotyczą najważniejszych składników wiedzy i umiejętności, których opanowanie jest równoznaczne z osiągnięciem celu kształcenia. Będą to zatem np. twierdzenia, prawa, teorie, czy też określone umiejętności złożone.

Kolejną grupę stanowią pochodne węzły treściowe, zależne od treści podstawowych, a niezbędne do ich opanowania. Hasła tworzące te węzły stanowią np. elementy teorii, prawa, pojęcia, czy też umiejętności czynnościowe. Tak więc w węzłach tych odnajdujemy w pewnym sensie rozwinięcie i uszczegółowienie haseł węzłów podstawowych.

Uzupełniające węzły treściowe spełniają natomiast funkcje uboczne, niejako wzbogacające zasadniczą konstrukcję nośną struktury treści kształcenia. Będą to więc informacje egzemplifikujące, rozszerzające, wprowadzające, systematyzujące, powtórzeniowe, dotyczące charakteru i zakresu stosowania itd. Węzły te zawierają zatem informacje pomagające lepiej zrozumieć istotę treści zawartych w pierwszych dwóch rodzajach węzłów.

Podstawowe i pochodne węzły treściowe, w ich hierarchicznym układzie tworzą program minimum, ponieważ obejmują treści bezwzględnie wymagane, niezbędne dla osiągnięcia celów kształcenia. Pominięcie któregokolwiek z nich tworzy określoną lukę merytoryczną i logiczną w procesie przyswajania wiedzy.

Uzupełniające węzły treściowe należy dobierać stosownie do kryteriów psychologicznych, związanych z tempem pracy, zdolnościami, zainteresowaniami, pracowitością i innymi indywidualnymi cechami podchorążych. Rozwinięcie tych węzłów, zarówno jakościowe jak i ilościowe wzbogaca proces dydaktyczno-wychowawczy tworząc warunki do indywidualizacji kształcenia.

6.2. Dobór treści do celów kształcenia

Między wiadomościami a umiejętnościami; mimo istnienia ścisłego związku, występuje - z punktu widzenia doboru treści kształcenia - zasadnicza różnica, bowiem wiadomości, a szerzej - wiedzę, można zgromadzić, zmagazynować, utrwalić bądź to na piśmie /np. książki/, na taśmie filmowej czy fonicznej, bądź też w postaci określonych wytworów /np. konstrukcji, budowli, rzeźb, obrazów/. Wiedza taka może być zmagazynowana i odtworzona w dowolnej chwili i miejscu. Może ją również odtwarzać i przyswajać dowolny użytkownik.

Z umiejętnościami natomiast problem wygląda nieco inaczej. Umiejętności posiada ktoś i to na swój własny użytek. Słuchacz /podchorąży/ potrafi na przykład wykonać jakąś czynność, ale jest to jego indywidualna cecha. Umiejętności nie mogą być zapisane, utrwalone i odtworzone przez kogoś innego. Oczywiście istnieje możliwość dokonania opisu umiejętności, podobnie jak zapisać można sposób ich kształtowania. Jest to jednak już wiedza o umiejętnościach, a nie sama umiejętność.

Pojawia się wobec tego pytanie: w jakim wzajemnym związku pozostają elementy treściowe wiedzy i umiejętności, skoro ich łączność i roz-

dzielność jest tak oczywista? W odpowiedzi na tak postawione pytanie wskazać należy na dwa problemy, mianowicie:

1. Wiedza, w najszerszym rozumieniu, stanowi bazę do kształtowania umiejętności. Funkcjonuje tutaj zasada, że im większy stopień złożoności umiejętności, tym jej ukształtowanie wymaga opanowania większego zakresu wiedzy z danej dziedziny. Jednocześnie ta właśnie wiedza umożliwia działanie "transferu umiejętności", to znaczy przeniesienia sprawności w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu podobnych zadań.

2. Uważna analiza związku pomiędzy zasobem posiadanych umiejętności a skutecznością działania nieodparcie skłania do wniosku, że nie tylko ilość opanowanych umiejętności ale i wiedza zapewniająca właściwe ich wykorzystanie stanowi o powodzeniu w działaniu. Można tu dokonać pewnego porównania umiejętności do "narzędzi" niezbędnych dla rozwiązania określonych problemów natury praktycznej. Wiedza pozwala wybrać optymalne "narzędzie" i właściwie nim operować.

Można zatem stwierdzić, że wiedza i umiejętności pozostają w ścisłej wzajemnej zależności, która to zależność znajduje między innymi odbicie w definicji umiejętności podanej przez W. Okonia. Autor "Słownika pedagogicznego" stwierdził, że umiejętności to " ... sprawności w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań"^{x/}.

Powyższe rozważania służyć powinny głównie uświadomieniu pewnych niebezpieczeństw czyhających na twórców programów. Jeżeli bowiem w przypadku wiedzy węzły treściowe stanowią uogólnienie /syntezę/ pewnego jej obszaru, to w przypadku umiejętności będzie to tylko ich nazwa. Tak więc w programie kształcenia za węzłem treściowym wiedzy kryje się pewien obszar tej wiedzy, a węzeł treściowy umiejętności oznacza tylko

x/ Okoń W. Słownik pedagogiczny. Warszawa, 1975. PWN, s. 315.

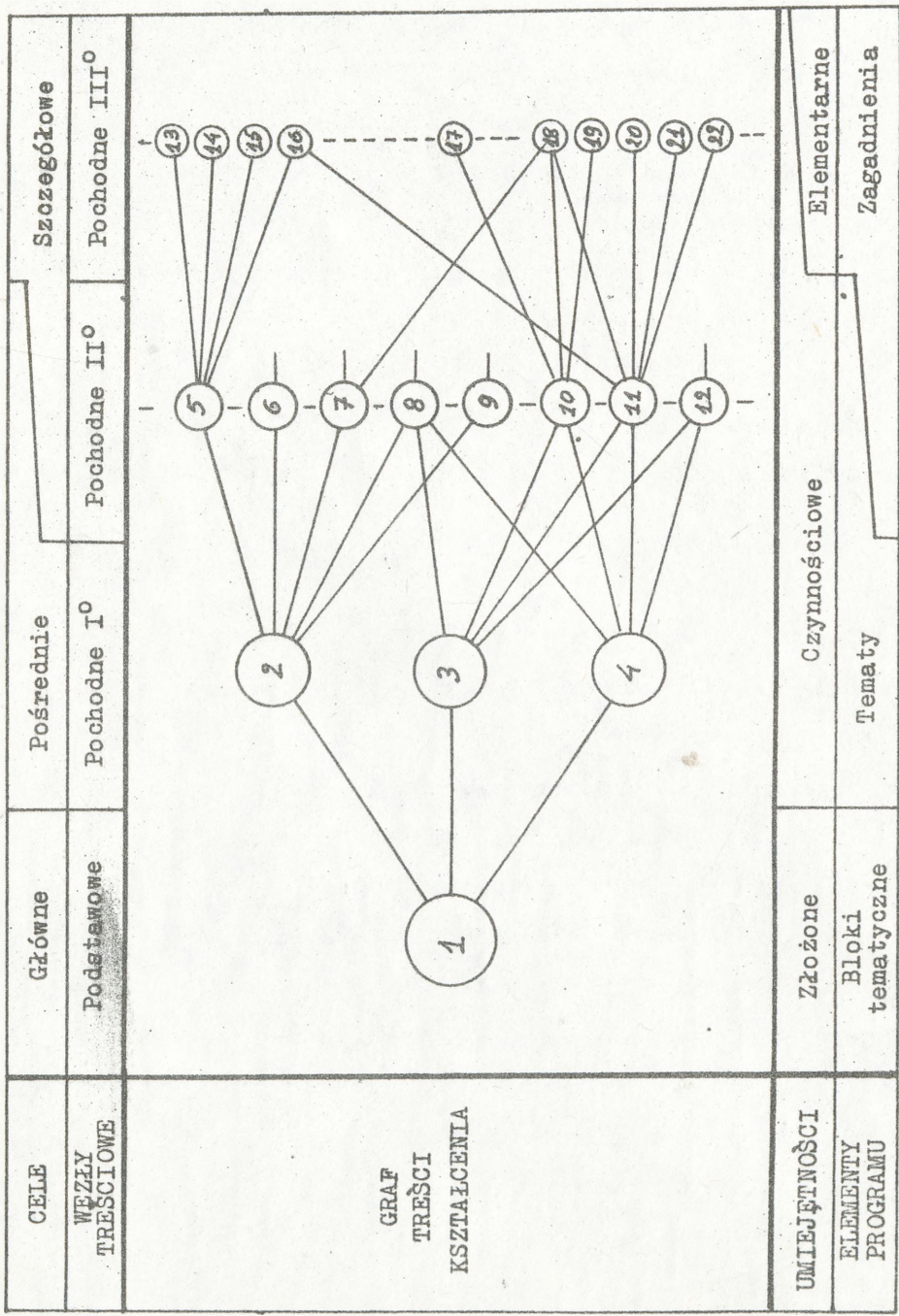
sprawności w wykonywaniu określonej czynności /operacji/.

Przyjmując pewne uproszczenie w rozumowaniu można stwierdzić, że treści kształcenia wyznaczają sposób uzyskiwania celów, są w pewnym sensie "narzędziem" ich osiągnięcia. Dlatego też dobór treści kształcenia polegać będzie na przyporządkowaniu każdemu z celów takiego zestawu węzłów treściowych, by ich opanowanie zapewniło osiągnięcie celu. Ów zestaw węzłów treściowych przybierze w programie postać bloków tematycznych, tematów lub zagadnień.

Przyjmijmy do dalszych rozważań nad doбором treści operacyjne cele kształcenia dotyczące umiejętności strzeleckich, wyprowadzone w pkt.5.3. Odpowiadający celom układ węzłów treściowych przedstawiono w formie grafu na rysunku 12.

Zaznaczonym na rysunku węzłom treściowym przyporządkowano następujące hasła:

1. Strzelanie nr 1 z kbk AK
2. Przygotowanie do strzelania nr 1 z kbk AK
3. Strzelanie z broni małokalibrowej
4. Strzelanie bojowe nr 1 z kbk AK
5. Zasady strzelania z broni strzeleckiej
6. Budowa i współdziałanie części kbk AK
7. Przygotowanie broni do strzelania
8. Przyjmowanie postawy i składanie się do strzału
9. Zasady celowania i oddawania strzału
10. Ładowanie broni na stanowisku strzeleckim
11. Prowadzenie ognia do celu nr 1A
12. Zakończenie strzelania nr 1 z kbk AK
13. Sposoby określania odległości
14. Zasady i sposoby prowadzenia ognia
15. Zjawisko rozrzutu



Rys. 12 Przykładowe rozwinięcie węzłów treściowych

16. Zapewnienie bezpieczeństwa na strzelnicy
17. Ładowanie broni
18. Nastawianie przyrządów celowniczych
19. Meldowanie gotowości do oddania strzału
20. Zgrywanie przyrządów celowniczych
21. Oddanie strzału
22. Zabezpieczenie broni na stanowisku.

W powyższym wykazie świadomie pominięto część węzłów treściowych, szczególnie z grupy pochodnych trzeciego stopnia, bowiem zmierzano do przedstawienia metody wyznaczenia treści, a nie do pełnego obudowania określonego ciągu celów kształcenia.

Przedstawiony na rys. 12 graf treści kształcenia opisują pewne cechy charakterystyczne, mianowicie:

1. Jest to graf zorientowany, którego krawędzie stanowią relacje podwójnego wynikania: z sieci operacyjnych celów kształcenia oraz z węzłów nadrzędnych /wyższego stopnia/.
2. Dobór węzłów /przedstawionych w formie haseł/ do celów polega na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: jakie treści /przy najwyższym możliwym stopniu uogólnienia/ są niezbędne dla osiągnięcia danego celu? Treści te zostaną zapisane w postaci węzłów podstawowych i pochodnych, które z nich wynikają.
3. Węzły pochodne wyższego stopnia spełniają funkcję węzłów podstawowych dla węzłów pochodnych niższego stopnia. Oznacza to, że dla każdego poziomu węzeł treściowy bezpośrednio wynikający z celu kształcenia, staje się węzłem podstawowym dla tego celu.
4. Oś główna grafu, dla tego ciągu celów, przebiega wzdłuż krawędzi łączącej węzły 1 - 4 - 11 - 21.
5. Na rysunku zaznaczono tylko węzły podstawowe i pochodne, nie

uwzględniając węzłów uzupełniających. Tak na przykład dla węzła 8, dla którego z założenia przyjmuje się podpórkę stałą, węzeł uzupełniający będzie dotyczył składania się do strzału /w pozycji leżącej/ z wolnej ręki.

Przedstawiony na rysunku graf treści kształcenia zorientowany został względem układów odniesienia obejmujących cele kształcenia, węzły treściowe, umiejętności i elementy programu. Chodzi mianowicie o wskazanie na związki węzłów grafu z hierarchicznym układem celów kształcenia, pogrupowanie poszczególnych węzłów, zaznaczenie rodzaju występujących umiejętności oraz zobrazowanie, jakie elementy programu opisują poszczególne węzły.

Występujące w grafie węzły treściowe dotyczą głównie umiejętności jako że węzeł podstawowy opisywał rodzaj umiejętności manualnej. Odwrotna sytuacja wystąpi w przypadku węzła podstawowego **związanego** z wiedzą.

W przedstawionym przykładzie treści kształcenia wystąpiły łącznie węzły odpowiadające określonym wiadomościom oraz umiejętnościom. Związek ten jest już widoczny w poszczególnych ciągach sieci celów. Ciągi te, jako fundament struktury treści kształcenia, wyodrębnić można we wszystkich naukach, choć nie zawsze są one wyraźnie widoczne /najczęściej nie są tym samym co teorie danej dziedziny nauki/.

Przedstawiona dotychczas procedura pozwala wyznaczyć treści kształcenia według kryterium logicznego. Kolejny etap obejmować będzie korektę uzyskanego układu treści ze względu na kryterium pedagogiczne. Kryterium to sprowadza się do uwzględnienia w układzie treści warunków przystępności, stopniowania trudności i transferu umiejętności. Chodzi o to, aby cały ten złożony system wiedzy i umiejętności mógł być opanowany przez podchorążych. Z tego względu układ treści kształcenia musi cechować stopniowe przechodzenie od pierwszego do kolejnych etapów

uogólnienia, wzajemne przenikanie się wiadomości i umiejętności oraz taki ich układ, by wystąpiła możliwość trwałego ich opanowania na najwyższym poziomie kształcenia - poziomie specjalno-zawodowym. Systematyczny i dynamiczny wzrost poziomu przyswajania treści kształcenia będzie możliwy tylko wówczas, gdy nie zostanie zakłócony całokształt systemu wiadomości i umiejętności oraz ich wzajemnych związków.

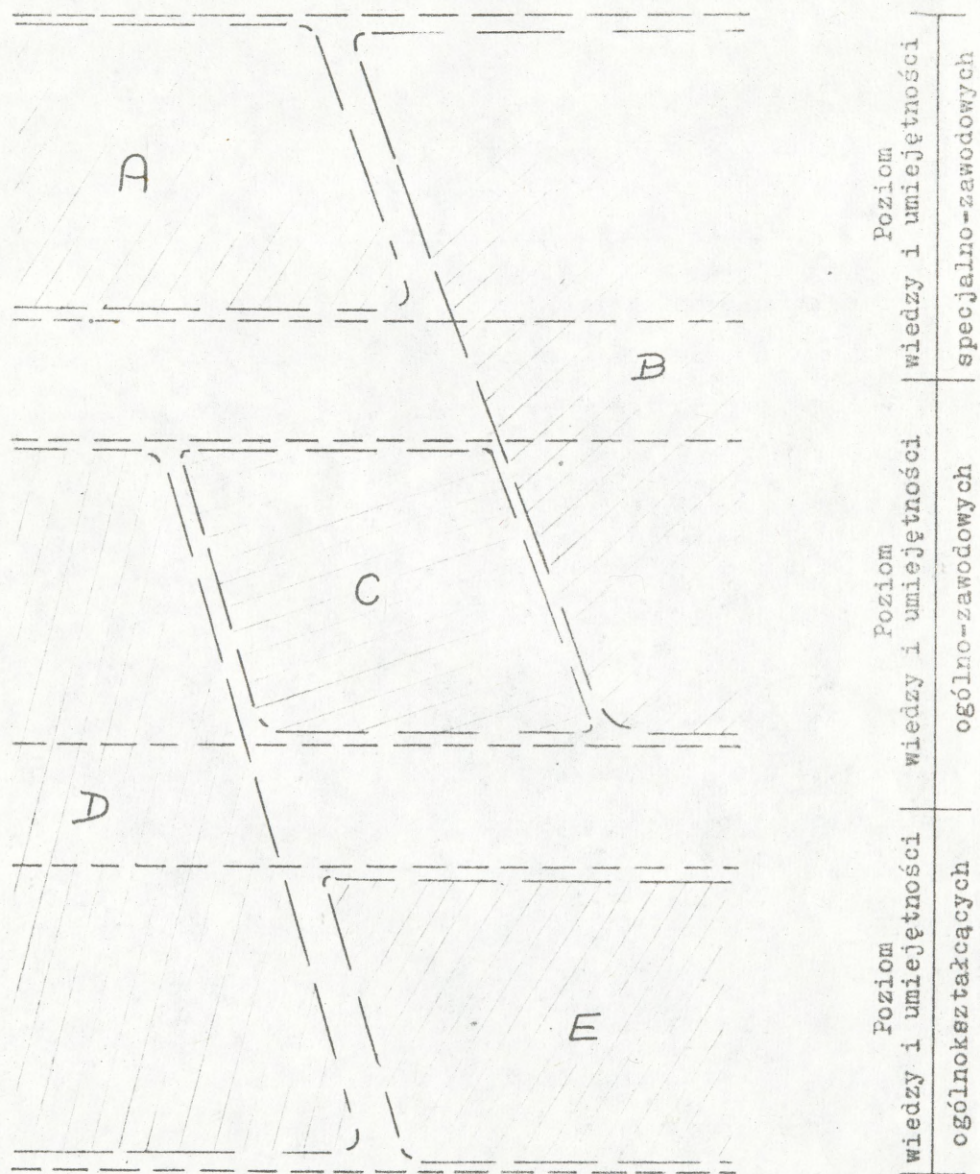
6.3. Układ treści w programie kształcenia

Proces uporządkowania węzłów treściowych wyprowadzonych z celów w zasadzie kończy dobór treści kształcenia. Nie oznacza to jednak, że tak przedstawiony układ treści ma formę korzystną ze względu na organizację procesu dydaktycznego.

Właśnie przede wszystkim względy organizacyjne /rozumiane szeroko jako przygotowanie, planowanie i realizowanie procesu dydaktycznego/ przesądzają o potrzebie grupowania treści według np. dyscyplin naukowych czy poziomów kształcenia. Ustalone treści można grupować w problemy, przedmioty, działy tematyczne itp. Wybór jest tu oczywiście dowolny, jednak pewna tradycja /podobnie jak w nazwaniu haseł węzłów treściowych - tematami/ skłania do operowania przedmiotami.

Przedmioty rozumiane jako układ pogrupowanych treści /tematów/ obejmować mogą różne konfiguracje węzłów treściowych na jednym lub kilku poziomach. Przykładowe rozwiązania przedstawiono na rys. 13.

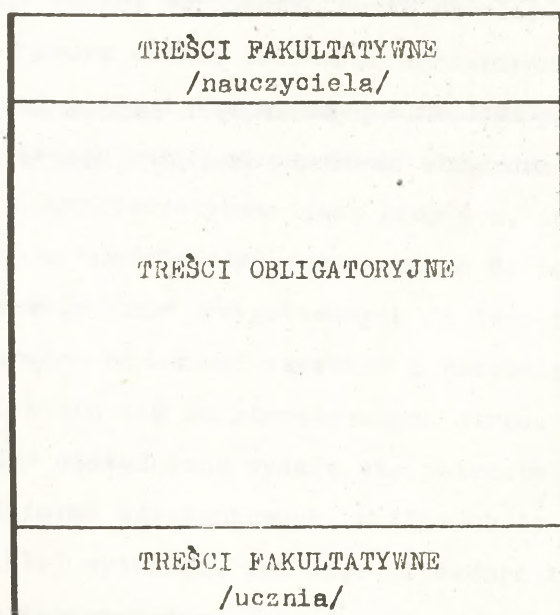
Opracowany w ten sposób program pozwala ująć całość treści kształcenia niezbędnych do osiągnięcia ustalonych celów kształcenia. W programie tym węzły treściowe obejmują wiedzę i umiejętności tworzące tzw. "program minimum". W rzeczywistości program kształcenia jest bardziej rozbudowany, obejmuje treści szersze, pomagające lepiej zrozumieć sens zapisanych praw /twierdzeń .../ i ich zastosowania, mogące zaspokajać i jednocześnie stymulować zainteresowania i potrzeby podchorążych.



Rys. 13. Przykład rozkładu treści kształcenia w przedmiotach /A-E rodzaje przedmiotów/

Treści te, uznawane najczęściej za fakultatywne, zapisane zostają w węzłach uzupełniających.

W związku z powyższym treści kształcenia ujęte w programie przedstawic można w postaci trzech warstw: obligatoryjnej i dwóch warstw fakultatywnych wynikających z zainteresowania i potrzeb podchorążych oraz z zainteresowań nauczycieli akademickich. Warstwy te przedstawiono na rys. 14.



Rys. 14 Warstwy treściowe programu kształcenia

W tak zbudowanym programie jedynie warstwa obligatoryjna jest w miarę stabilna. Istnienie pozostałych warstw stanowi o elastyczności programu umożliwiającego:

1. Tworzenie szkół naukowych przez indywidualności naukowe wśród nauczycieli akademickich. Nauczyciele ci, wzbogacając program treściami związanymi z ich osobistymi badaniami i dociekaniami

naukowymi, przenoszą te zainteresowania na podchorążych, ukazując jednocześnie - tak istotny w procesie dydaktycznym - związek teorii z praktyką.

2. Rozwijanie kół zainteresowań /NKP/ podchorążych na bazie problematyki związanej z treściami warstwy obligatoryjnej. Może tu wystąpić pełne powiązanie zainteresowań podchorążych z zainteresowaniami określonego nauczyciela /grupy nauczycieli/. W takim przypadku pojawią się korzystne warunki do wdrażania podchorążych w proces badań naukowych.
3. Indywidualizację kształcenia podchorążych zainteresowanych określoną problematyką znacznie szerzej rozwiniętą niż w treściach obligatoryjnych.

R o z d z i a ł 7.

PROBLEMY WDRAŻANIA PROPONOWANEJ KONCEPCJI KSZTAŁCENIA

W dydaktyce, podobnie jak i w innych naukach humanistycznych, trudno oczekiwać zmian gwałtownych, rewolucyjnych. Istnieją nawet powody, że właśnie dydaktyka ma w swoim charakterze zachowawczość wszelkiego rodzaju zmiany wprowadzać można powoli, etapami.

Wyjaśnia to w pewnym sensie trudności wprowadzenia rozwiązań zamierzanych w pierwotnej postaci "Podstawowych założeń procesu kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich" /zagadnienie to rozwi-
nięto w pkt. 1.2/. Charakterystyczne jest przy tym, że owe sprzeczności pojawiły się zarówno u "decydentów" /przywykłych do centralnego sterowania/ jak i wykonawców /nie przygotowanych do tego typu działań/.
W takiej sytuacji trudno oczekiwać szybkich i radykalnych zmian w omawianych formach działania obu zainteresowanych stron.

Wobec powyższego uzasadniona wydaje się potrzeba rozpatrzenia różnych wariantów działań wdrożeniowych, możliwych do przyjęcia w zależności od zaistniałej sytuacji. Tak więc procedura konstruowania programów, w ujęciu trój etapowym, może przebiegać według jednego z niżej podanych wariantów:

- I Opracowanie charakterystyki zawodowej absolwenta, natomiast ustalanie celów i treści kształcenia przebiegać może zgodnie z dotychczasowym trybem działania.
- II Opracowanie charakterystyki zawodowej absolwenta oraz sieci operacyjnych celów kształcenia, natomiast dobór treści kształcenia według dotychczas obowiązujących zasad.
- III Opracowanie charakterystyki zawodowej absolwenta, opracowanie

sieci operacyjnych celów, wyznaczenie treści z celów kształcenia - czyli wdrożenie pełnej koncepcji.

Wynika z tego, że niezależnie od przyjętego wariantu czynnością początkującą pozostałe działania jest opracowanie charakterystyki zawodowej absolwenta. Oczywiście wymaga to powołania określonego zespołu badawczego, który do wykonania tego zadania zastosuje odpowiednią metodologię badawczą.

W wariancie I zakłada się, że po opracowaniu charakterystyki zawodowej absolwenta dalsze działania nie zmieniają się w stosunku do obowiązujących dotychczas. Oznacza to, że dla określonej liczby godzin, przewidzianej na dany przedmiot nauczyciel /lub zespół nauczycieli/ - specjalista w tej dziedzinie ustalać będzie cele kształcenia i dobierać treści kształcenia.

Charakterystyka zawodowa absolwenta pozwoli jedynie ogólnie ukierunkować prace nad programami, przy czym owe kierowanie będzie szczególnie wyraźnie widoczne w przypadku przedmiotów ostatniego /specjalnie zawodowego/ poziomu kształcenia. Na niższe poziomy wpływ charakterystyki będzie mniej znaczący^{x/}.

W wariancie II proces konstruowania programów kształcenia zostanie silniej związany z charakterystyką zawodową absolwenta. Opracowanie sieci celów, zgodnie z procedurą przedstawioną w pkt.5.3, znacznie bardziej ukierunkuje dobór treści kształcenia. Najkorzystniejsze warunki wystąpią wówczas, gdy w skład zespołu opracowującego treść kształcenia wejdą nauczyciele, którzy przygotowali charakterystykę zawodową absolwenta.

Dobór treści poszczególnych przedmiotów powierza się nauczycielom /zespółowi nauczycieli/ - specjalistom danej dziedziny. Nauczyciel ten

x/ Wariant ten zastosowano podczas konstruowania ostatniej wersji programów kształcenia wyższych szkół oficerskich.

/zespół/, na podstawie przydzielonego limitu godzin oraz określonych dla danego przedmiotu celów - opracowuje program tematyczny.

Wariant III różni się od poprzedniego ostatnim etapem działań - procesem doboru treści kształcenia. W tym przypadku stosuje się proponowaną w pkt. 6.2 procedurę.

"Obudowanie" celów treściami i utworzenie w ten sposób określonej struktury treści kształcenia kończy proces konstruowania programów według proponowanej koncepcji. Należy jednak mieć świadomość, że będzie to program zawierający treści przewidziane do obligatoryjnego opanowania.

Pełny program, uwzględniający potrzeby podchorążych i odpowiadający ambicjom nauczycieli akademickich wymagać będzie wzbogacenia struktury programu o węzły uzupełniające /odpowiadające tym węzłom hasła programowe/.

W przedstawionej procedurze wystąpią dwa punkty newralgiczne, decydujące o poprawności wdrożenia proponowanej koncepcji:

- a/ metodyka działania zespołu kierującego całością prac związanych z przygotowaniem programów kształcenia;
- b/ metody konstruowania charakterystyki zawodowej absolwenta.

Z tego względu zagadnienia te zostaną rozwinięte w dalszej kolejności.

7.1. Metodyka pracy zespołu przygotowującego programy

Zgodnie z przyjętą koncepcją prace nad konstruowaniem programów kształcenia **wyprzedza** przygotowanie charakterystyki zawodowej absolwenta. Ze względu na ścisły związek tych dokumentów uzasadnione wydaje się powierzenie obu tych zadań jednemu zespołowi badawczemu. Zespół ten powinien w pierwszej kolejności opracować charakterystykę zawodową absolwenta, następnie ustalić operacyjne cele kształcenia i w dalszej

kolejności - koordynować prace nad doborem treści kształcenia.

Skala trudności wykonania takiego zadania określa niejako "a priori" kryteria, jakim powinni odpowiadać członkowie zespołu przygotowującego programy. Tak więc w skład zespołu powinni wchodzić oficerowie:

- a/ znający metodologię badań naukowych i posiadający umiejętności praktycznego jej stosowania przy rozwiązywaniu problemów pedagogicznych;
- b/ posiadający przygotowanie pedagogiczne, psychologiczne lub socjologiczne;
- c/ specjaliści z poszczególnych dziedzin nauczania /nauczyciele akademicy/.

Tworząc zespół badawczy należy mieć na uwadze, że zbytnie jego rozbudowanie utrudni operatywność i skuteczność działania. Zgodnie z teorią organizacji i zarządzania najdogodniejsze warunki pracy w tego typu zespołach występują wtedy, gdy skład ich nie przekracza 5 osób.

Oczywiste jest, że ustalenie treści charakterystyki zawodowej absolwenta wymaga przeprowadzenia szeroko zakrojonych badań, przekraczających znacznie możliwości tak utworzonego zespołu. Toteż, w zależności od przyjętej metody badawczej, zespół podstawowy należy wesprzeć dodatkową grupą badaczy /np. podchorążych kierowanych na praktykę/, szczególnie przy prowadzeniu badań terenowych.

Opracowanie ostatecznej wersji charakterystyki zawodowej absolwenta kończy pierwszy etap prac nad programami. Kolejny - to konstrukcja sieci operacyjnych celów kształcenia.

Zadanie to powierzyć należy nauczycielom akademickim o dużym doświadczeniu, rozumiejącym i przekonanym o słuszności przyjętej metody.

W przeciwnym bowiem przypadku istnieje duże prawdopodobieństwo stosowania niedopuszczalnych uproszczeń. Korzystna sytuacja wystąpi wtedy, gdy w skład tego zespołu wchodzić będą nauczyciele akademicy, którzy przygotowali charakterystykę zawodową absolwenta.

Praca zespołu badawczego koncentrować się powinna na działaniach wymagających kompleksowego spojrzenia na program z punktu widzenia zadań stojących przed szkołą. Oznacza to, że praca zespołu polegać będzie na wykonaniu następujących zadań:

1. Pogrupowanie cech absolwenta na podstawie istniejących między nimi relacji współzależności.
2. Opracowanie instytucjonalnych celów ogólnych - przełożenie cech absolwenta na język celów.
3. Rozwinięcie celów na poszczególnych poziomach kształcenia, przy współudziale specjalistów z danych dziedzin wiedzy.
4. Synchronizacja wzajemna uzyskanych ciągów celów, eliminacja powtórzeń, uchwycenie dodatkowych zależności, a także wykrycie i eliminacja nieciągłości.
5. Sprawdzenie poprawności zapisu celów /ze względu na kryteria, jakim powinny odpowiadać/.

Należy zaznaczyć, że poprawne opracowanie celów wymaga dużego nakładu pracy zespołu i znacznych umiejętności metodologicznych. Szczególnie trudna będzie synchronizacja ciągów i opracowanie sieci zbiorczej celów. Trudności pogłębiają dodatkowo:

- konieczność przezwyciężenia u nauczycieli akademickich, włączonych do prac zespołu, skłonności do rutynowych działań, a także nieufności do nowej metody budowania programów;

- brak doświadczenia w tym zakresie.

W kolejnym etapie prac nad programami, ustalone zostaną treści kształcenia. Podstawowe zadania podjąć powinni ponownie nauczyciele akademicy - specjaliści z danych dziedzin nauki. Praca nauczycieli sprowadzać się będzie do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jakie treści /wiedzy i umiejętności/ podchorążowie powinni opanować, by można osiągnąć założone cele kształcenia? Członkowie zespołu badawczego, na tym etapie prac nad programami, sprawować powinni ogólny nadzór nad działalnością nauczycieli akademickich.

Ostatnim, kończącym opracowanie programów kształcenia działaniem, będzie grupowanie treści w przedmioty. Zadanie to wykonuje zespół badawczy kierując się następującymi przesłankami:

- a/ łączenie treści zbliżonych /pokrewnych/ dziedzin w jednym przedmiocie;
- b/ tworzenie przedmiotów zamkniętych, wyczerpujących tematykę jednej dziedziny /a przez to możliwie rozliczalnych/.

Powstałe w ten sposób programy zawierać będą minimalny zakres treści niezbędnych do wyposażenia absolwenta w określoną charakterystyką zawodową - wiedzę i umiejętności. Wzbogacenie programów o tematy uzupełniające /fakultatywne/ wymaga dokonania analizy możliwości realizacyjnych w odniesieniu do planu studiów i ustalenia w ten sposób rezerw czasowych. Tak więc w zależności od powstałych możliwości do programów wprowadzić należy w pierwszej kolejności tematy związane ze specjalizacją badawczą szkoły, a w dalszej - uwzględniać propozycje podchorążych.

W zależności od przyjętych rozwiązań zespołowi badawczemu można powierzyć dodatkowo opracowanie propozycji zakresu treści przewidzianej do opanowania przez podchorążych w procesie samokształcenia.

W działaniu takim można przyjąć za wyjściowe następujące przesłanki:

- 1/ przenieść do programów samokształcenia tematykę przewidzianą jako treści fakultatywne;

- 2/ wydzielić do programów samokształcenia tematy łatwiejsze, tak z treści obligatoryjnych jak i fakultatywnych;
- 3/ do programu samokształcenia wprowadzać tylko tematy posiadające wystarczające zabezpieczenie w literaturę.

7.2. Metody konstruowania charakterystyki zawodowej absolwenta

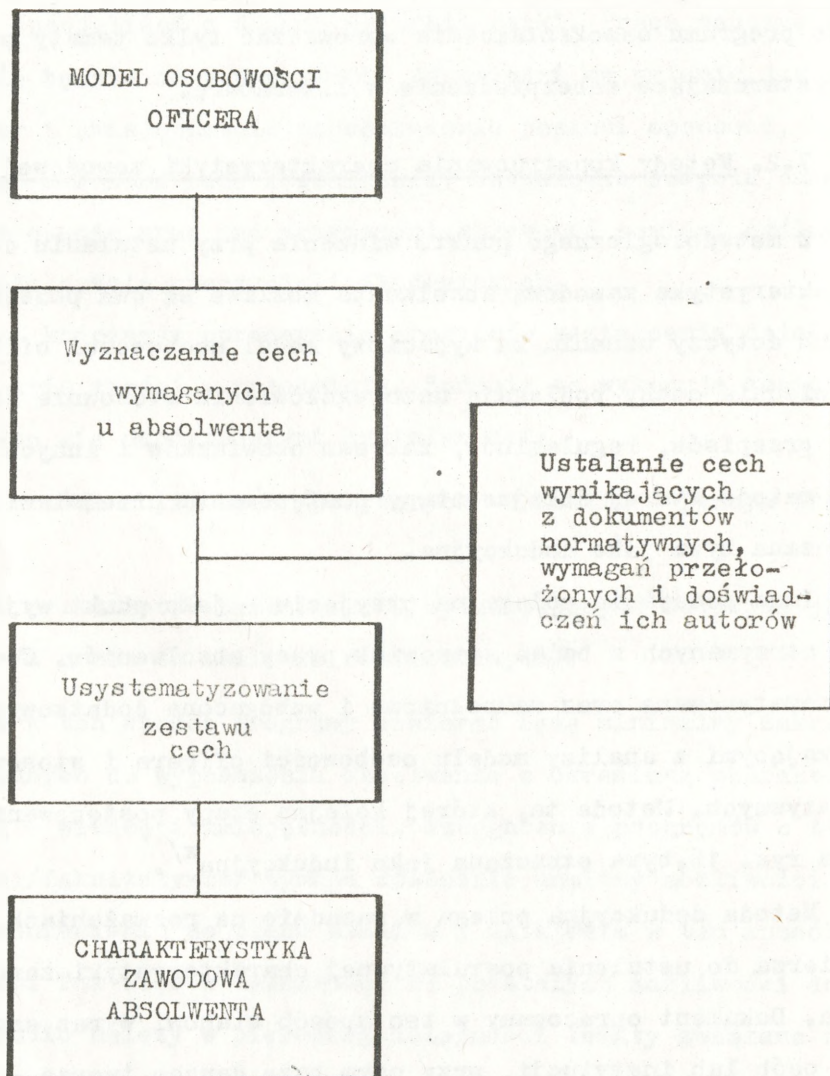
Z metodologicznego punktu widzenia przy ustalaniu cech tworzących charakterystykę zawodową absolwenta możliwe są dwa podejścia. Pierwsze z nich dotyczy uznania za wyjściowy model osobowości oficera, którego odpowiednie cechy podlegają uszczegółowieniu stosownie do obowiązujących przepisów, regulaminów, zakresu obowiązków i innych dokumentów. Taka metoda, której kolejne etapy postępowania przedstawiono na rys.15, oznaczana bywa jako dedukcyjna.

Inne podejście polega na przyjęciu - jako punkt wyjścia - zestawu cech otrzymanych z badań stanowisk pracy absolwentów. Cechy te zostają usystematyzowane oraz uzupełnione i wzbogacone dodatkowymi cechami wynikającymi z analizy modelu osobowości oficera i stosownych ustaleń normatywnych. Metoda ta, której kolejne etapy postępowania przedstawiono na rys. 16, bywa oznaczana jako indukcyjna^{x/}.

Metoda dedukcyjna polega w zasadzie na rozważaniach teoretycznych i zmierza do ustalenia postulatywnej charakterystyki zawodowej absolwenta. Dokument opracowany w ten sposób stanowi wyraz aspiracji i pragnień osób lub instytucji, przy czym bazę danych tworzą - obok istniejących dokumentów - ogólna znajomość problemu i intuicja autorów.

Tak opracowana charakterystyka zawodowa absolwenta nie uwzględnia realiów rzeczywistości, jest oderwana od praktyki i przy tym stopniu

x/ Pojęcia metody dedukcyjnej i indukcyjnej wprowadza również Ludkiewicz Z., lecz w nieco innym znaczeniu. /Ludkiewicz Z., Profil absolwenta i jego modelowanie. W: Problemy modelowania procesów dydaktycznych. Warszawa. 1978. PWN. s. 173/.



Rys.15 Etapy konstruowania charakterystyki zawodowej absolwenta metodą dedukcyjną

uszczergówienia nie może być w pełni przydatna do opracowania programów kształcenia.

Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, iż na ustalanie cech absolwenta zastrzega sobie wpływ znaczna ilość decydentów. Objawia się to w formułowaniu określonych, niejednokrotnie rozbieżnych względem siebie oczekiwań. Jeżeli uwzględnić owe oczekiwania, nie poddając wynikających z nich cech weryfikacji praktycznej, to taką charakterystykę zawodową absolwenta trudno nazwać rzeczywistą.

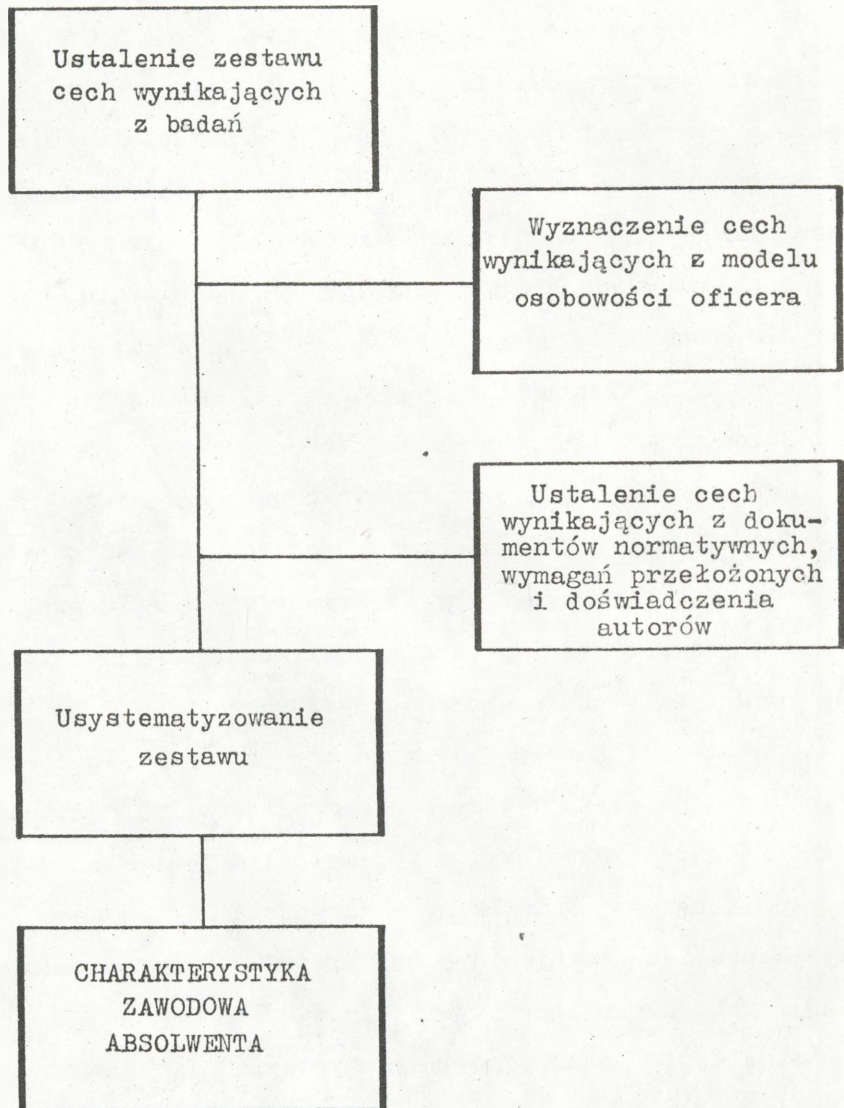
Nie oznacza to jednak, że metoda dedukcyjna nie jest stosowana w tego typu działaniach. Niewątpliwą jej zaletą jest wyeliminowanie czasochłonnych i złożonych badań terenowych.

Metoda dedukcyjna, której mankamenty ograniczają zastosowanie przy opracowywaniu charakterystyk zawodowych absolwentów, może być z powodzeniem stosowana przy konstruowaniu modelu osobowości oficera, **bowiem model** z samego założenia jest konstrukcją teoretyczną, w której cechy zapisane są w kategoriach ogólnych.

Znacznie większą przydatność przy opracowaniu charakterystyki zawodowej absolwenta wyższych szkół oficerskich posiada metoda indukcyjna. Momentem wyjściowym w tej metodzie jest otrzymany z badań zestaw cech absolwenta. Uzyskany empirycznie zestaw cech podlega usystematyzowaniu i uzupełnianiu o cechy wynikające z modelu osobowego i obowiązujących ustaleń normatywnych.

W metodzie indukcyjnej mogą wystąpić dwie odmiany: statystyczna i analityczna. Elementem różnicującym obie odmiany jest sposób ustalania empirycznego zbioru cech absolwenta.

W statystycznej metodzie indukcyjnej badania zmierzające do ustalania zbioru cech prowadzi się sposobem statystycznym, sondując opinię ekspertów. Do grona ekspertów powołuje się przedstawicieli nauczycieli akademickich, dowódców jednostek wojskowych i przedstawicieli instytucji, którym szkoła podlega służbowo. Podstawowe narzędzie badawcze



Rys.16 Etapy konstruowania charakterystyki zawodowej absolwenta metodą indukcyjną

stanowi ankieta otwarta, w której ustalone są tylko grupy cech.

Zebrane w ten sposób dane opracowuje się statystycznie.

Każda z cech opatrzona zostaje współczynnikiem wagi "W", stanowiącym o częstości jej występowania w ankietach. Wartość współczynnika ustala się na podstawie zależności:

$$W = \frac{C_i}{N_j}$$

gdzie: C_i - suma powtórzeń danej cechy w ankietach;

N_j - ilość ankiet.

Współczynnik wagi "W" pozwoli na hierarchiczne ułożenie cech w poszczególnych ich grupach i utworzenie w ten sposób wstępnej charakterystyki absolwenta.

Tak opracowaną wersję wstępną poddać należy weryfikacji przez osoby biorące udział w pierwszym etapie zbierania danych. Weryfikacja ta polega na określeniu poprawności przyjętej hierarchii cech i ewentualnej zmianie lub uzupełnieniu o cechy dodatkowe. Pozwoli to na wzmocnienie jednych cech, przy jednoczesnej eliminacji innych, o niższych współczynnikach wagi "W".

Z punktu widzenia konstruowania programów kształcenia /doboru treści/ najistotniejsze znaczenie w charakterystyce zawodowej absolwenta posiadać będą kwalifikacje, bowiem wyznaczają wymagany od absolwenta zakres wiedzy i umiejętności. Dlatego też ta część charakterystyki powinna być szczególnie precyzyjnie i jednoznacznie określona. Możliwość taką daje analityczna metoda indukcyjna. W metodzie tej zbioru cech dokonuje się na podstawie obserwacji realizowanych przez absolwenta zadań na konkretnym stanowisku służbowym. Stosownie do uzyskanego z obserwacji zestawu zadań opracowuje się odpowiadający mu zestaw cech.

W metodzie występują trzy etapy:

1. Obserwacja i ewidencjonowanie zadań absolwentów na określonych stanowiskach służbowych.

2. Określenie zakresu wiedzy i umiejętności niezbędnych dla wykonania ustalonych zadań.

3. Opracowanie układu hierarchicznego cech /wiedzy i umiejętności/.

Ewidencjonowanie zadań dokonywać powinien obserwator w specjalnie przygotowanym dzienniku obserwacji, lub sam absolwent - w dzienniku samoobserwacji. Zebrane w ten sposób dane, po uporządkowaniu, pozwolą na opracowanie zbioru czynności.

Wykonanie każdego zadania /Z/ wymaga posiadania określonej wiedzy /W/ i stosownych umiejętności /U/. Należy przyjąć, że każde działanie /D/, tak manualne jak i intelektualne, jest funkcją wiedzy i umiejętności:

$$D = f \cdot /Z/ = f \cdot A \cdot /W;U/$$

W stałym współczynniku "A" zawarty został wpływ określonych cech osobowych, takich jak temperament stanowiący między innymi o szybkości działania/, czy też charakter /stanowiący między innymi o rzetelności działania/. Z pewnym uproszczeniem można przyjąć wartość współczynnika $A = 1$.

Tak więc zbiorowi zadań $Z = /Z_1, Z_2, Z_3 \dots Z_n/$ odpowiada zbiór wiedzy $W = /W_1, W_2, W_3 \dots W_n/$ i zbiór umiejętności $U = /U_1, U_2, U_3 \dots U_n/$. Każdemu elementowi wiedzy i umiejętności należy przyporządkować odpowiednie współczynniki wagi "G", przy czym współczynniki te określają zależności:

$$G_{W_i} = \frac{W_i}{C_n} \quad ; \quad G_{U_i} = \frac{U_i}{C_n}$$

gdzie: G_{W_i} - współczynnik wagi ustalonej jednostki wiedzy /np. prawa, twierdzenia, zasady .../

G_{U_i} - współczynnik wagi ustalonej umiejętności /np. wykonywania konkretnej czynności, stosowania określonego algorytmu w analizie zadania .../

$W_i / U_i /$ - suma występowania określonej jednostki wiedzy /umiejętności/ w poszczególnych zadaniach;

C_n - ilość rozpatrywanych zadań.

Wyliczone w ten sposób dla każdego elementu /jednostki/ wiedzy lub umiejętności współczynniki wagi pozwolą ustalić układ hierarchiczny zestawu cech absolwenta w zakresie jego kwalifikacji.

Do ustalenia cech dotyczących motywacji oraz postaw należy zastosować jedną ze znanych w psychologii metod badania osobowości, np. testy osobowości, analizę czynnikową czy metodę typologiczną^{x/}.

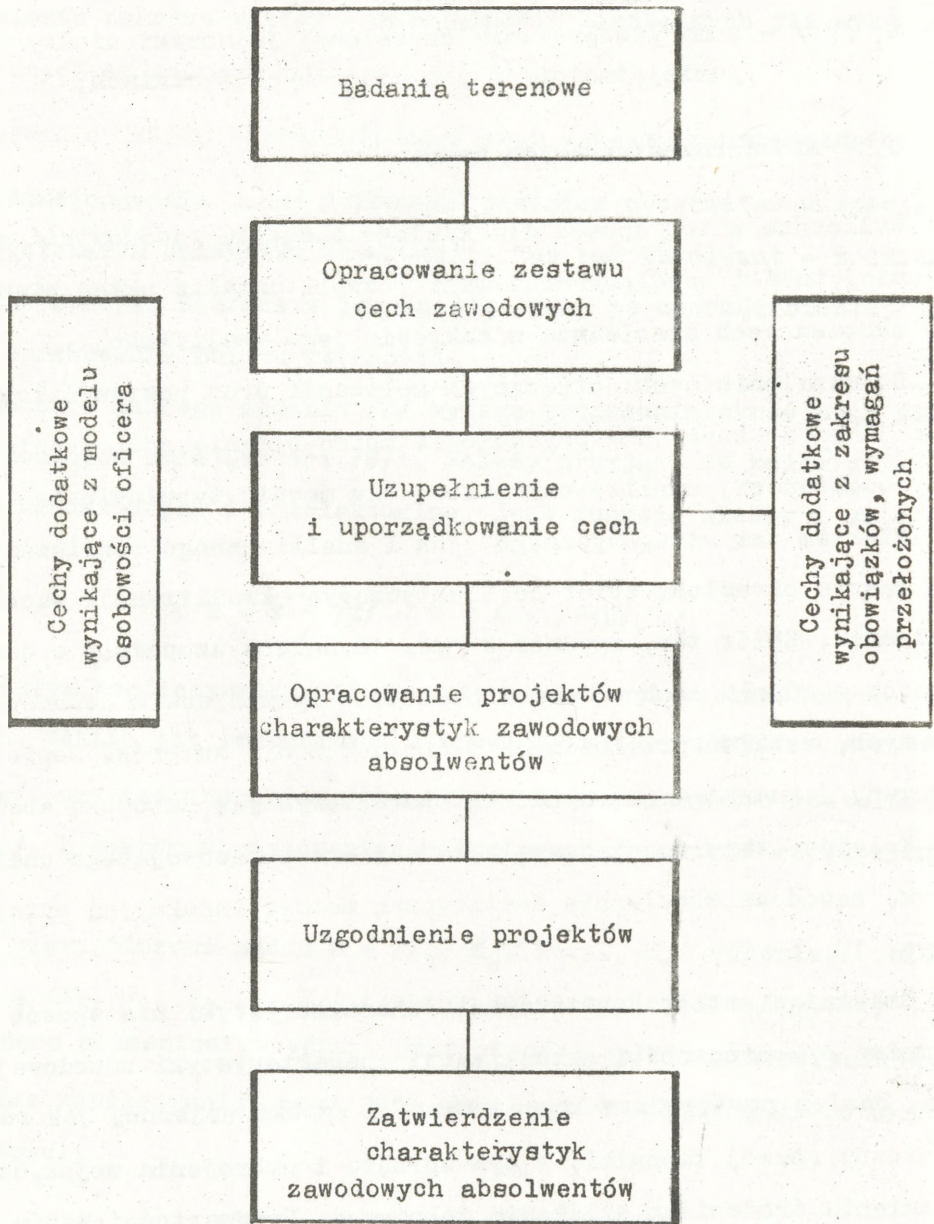
Efektem tak statystycznego jak i analitycznego rozwiązania problemu będzie określony zbiór cech dotyczących kwalifikacji zawodowych absolwenta. Zbiór ten, zgodnie z rys. 16, należy uzupełnić o cechy wynikające z modelu osobowości oficera oraz wynikające z dokumentów normatywnych, ustaleń przełożonych i doświadczeń autorów. Dopiero tak zbudowany dokument można uznać za charakterystykę zawodową absolwenta.

Kolejne etapy pracy zespołu badawczego opracowującego charakterystykę zawodową absolwenta analityczną metodą indukcyjną przedstawiono na rys. 17.

Omawiając metody konstruowania charakterystyki nie sposób nie wspomnieć o konieczności aktualizacji charakterystyki zawodowej absolwenta, bowiem postępujący rozwój nauki i sztuki wojennej jak również dynamiczny rozwój techniki, w tym sprzętu i uzbrojenia wojsk, ustawicznie zmienia środowisko działania żołnierza. Przewartościowaniu ulegają koncepcje prowadzenia walki zbrojnej, doskonalone są struktury organizacyjne.

Zmieniające się środowisko działania rodzi potrzebę ustawicznego korygowania wymagań stawianych oficerom na kolejnych szczeblach dowo-

x/ Nutin J. Struktura osobowości. Warszawa. 1968. PWN. s. 67-120.



Rys. 17 Etapy pracy badawczej

zenia. Wprowadzanie nowych generacji sprzętu /tak w wojskach własnych jak i przeciwnika/ zmienia koncepcje prowadzenia walki, rodzi potrzebę opanowania nowych umiejętności i przyswojenia nowej wiedzy. Ład też zmieniają się oczekiwania jednostek wojskowych w stosunku do absolwentów wyższych szkół oficerskich - bezpośrednich użytkowników dynamicznie zmieniającej się techniki bojowej.

Pojawia się więc potrzeba aktualizacji charakterystyki zawodowej absolwentów, modernizacji celów i aktualizacji treści kształcenia. Potrzeba korygowania cech w charakterystyce dotyczy wszystkich jej elementów, ale szczególnie wiedzy i umiejętności, ponieważ te składniki najczęściej i w największym stopniu ulegają zmianie.

Optymalne rozwiązanie polegałoby na modernizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego z takim wyliczeniem, by absolwenci przygotowani na nowy sprzęt przychodzili do jednostek wojskowych równocześnie z tym sprzętem. Spełnieniu tego wymogu sprzyja:

- 1) przygotowanie szerokoprofilowe, dające wystarczające podstawy do szybkiego opanowania nowego sprzętu;
- 2) modernizacja programów ostatniego roku studiów i odpowiednio zorganizowana praktyka w jednostkach wojskowych.

Tak pierwsze jak i drugie rozwiązanie powoduje odpowiednie konsekwencje dla treści charakterystyki zawodowej absolwenta, ponieważ w pierwszym przypadku większa uwaga skierowana jest na cechy stanowiące możliwościach samodoskonalenia zawodowego. Przeprofilowanie w trakcie wykonywania obowiązków służbowych, możliwe jest tylko w drodze samodoskonalenia.

Drugie natomiast rozwiązanie wiąże się z ustawicznym aktualizowaniem pewnego przedziału charakterystyki, w takt zmieniających się wymagań. Występuje więc potrzeba pozyskiwania danych do korygowania charakterystyki i transformowania tych zmian do procesu dydaktyczno-

wychowawczego wyższych szkół oficerskich. Dopływ danych zapewni sprzężenie zwrotne pomiędzy jednostkami wojskowymi a wyższą szkołą oficerską, możliwe do osiągnięcia dwoma torami:

- pierwszy zapewnia udział przedstawicieli jednostek wojskowych w posiedzeniach Rad Naukowych wyższych szkół oficerskich i bezpośrednio ich udział w korygowaniu charakterystyki;

- drugi umożliwia opinie pisane przez dowódców jednostek wojskowych na absolwentów po rocznej pracy.

Z obu torów szczególnie przydatny jest pierwszy, gdyż zapewnia bieżącą i aktualną informację o zmianach wymagań.

ZAKOŃCZENIE

Wyższe szkoły oficerskie, w swej działalności dydaktyczno-wychowawczej zmierzają do realizacji zadań zarówno o charakterze ilościowym jak i jakościowym. Pierwsza grupa zadań dotyczy przygotowania odpowiedniej liczby oficerów określonych specjalności, natomiast druga - dotyczy poziomu przygotowania absolwentów do pracy zawodowej.

Zadania dla wyższych szkół oficerskich o charakterze ilościowym określa przede wszystkim Departament Kadr MON poprzez ustalanie odpowiednich limitów przyjęć na poszczególne kierunki studiów. Działalność ta prowadzona jest w oparciu o rozeznanie prognostycznych potrzeb jednostek wojskowych, a szerzej - sił zbrojnych, uwzględniających ubytek naturalny i przypadkowy oficerów, a także pojawianie się określonych stanowisk wynikających z wprowadzania sprzętu nowej generacji.

Na uwagę zasługuje fakt, że Departament Kadr rozwiązał dla szkolnictwa wojskowego już stosunkowo dawno problem, który w szkolnictwie cywilnym dopiero w ostatnich latach został na szerszą skalę podjęty. Chodzi mianowicie o sterowanie limitami przyjęć na poszczególne kierunki studiów.

Zadania o charakterze jakościowym wynikają z rozwoju nauk wojskowych oraz wprowadzania coraz bardziej złożonych i doskonalszych środków walki. Zadania te dotyczą przede wszystkim opanowania przez podchorążych nowych, złożonych umiejętności, wiedzy o sposobach prowadzenia działań bojowych, obrazów przyszłego pola walki.

Nie bez znaczenia na możliwość realizacji tak zapisanych zadań ma fakt coraz trudniejszego pozyskiwania kandydatów do wyższych szkół oficerskich. Zjawisko to, zaznaczające się coraz wyraźniej, ma szereg przyczyn wywodzących się z następujących przesłanek:

1. Połowa lat osiemdziesiątych - to okres niżu w cyklicznej fali

demograficznej młodzieży dziewiętnastoletniej /czyli potencjalnych kandydatów na studia w wyższych szkołach oficerskich/. Ekstremum tego rozkładu przypada na lata 1985-86^x/.

2. Wzrost zainteresowania społeczeństwa wartościami odczuwalnymi /mieć/ przy równoczesnym spadku zainteresowania wartościami uznawalnymi /być/. Jest to odbicie obserwowanego w krajach rozwiniętych trendu objawiającego się spadkiem zainteresowań studiami wyższymi.

Niezależnie jednak od przyczyn, zjawisko to rzutuje na możliwość poprawnego wykonania zadań przez wyższe szkoły oficerskie. Szkoły te, by zbliżyć się do ustalonych limitów przyjęć, obniżają często kryteria na egzaminach wstępnych. Zapewnienie w tej sytuacji realizacji zadań jakościowych wymaga ustawicznego, pilnego i aktywnego poszukiwania doskonalszych rozwiązań w procesie dydaktyczno-wychowawczym wyższych szkół oficerskich.

Rozważania nad możliwością realizacji zadań jakościowych, przy równoczesnym spełnieniu wymogów ilościowych, nieodzwrotnie prowadzą do analizy systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższych szkół oficerskich, a szczególnie-programów kształcenia. Istotne jest bowiem wykazanie, czy zakres treści ujętych w programach umożliwia wykształcenie absolwenta na miarę oczekiwań.

Jednakże pytanie to, mimo swej pozornie prostej formy, nastrocza wiele trudności przy formułowaniu odpowiedzi, bowiem pojawiają się dwie podstawowe niewiadome:

a/ brak jednoznacznie określonego, pełnego zestawu wymagań stawianych absolwentom wyższych szkół oficerskich;

x/ Kluczyński J. Prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego. Warszawa, 1984. IPNPTiSW /maszynopis powielony/

b/ brak logicznego uzasadnienia treści zawartych w programach kształcenia.

Głębsza analiza problemu ujawniła nieciągłości metodologiczne w procesie konstruowania programów kształcenia. Dotyczy to w szczególności przesłanek do ustalania celów kształcenia, wzajemnej zależności celów oraz związków celów i treści kształcenia.

Powyższe przyczyny legły u źródeł podjęcia próby wypełnienia tej luki w dydaktyce wojskowej. W efekcie opracowana została koncepcja logicznie uzasadnionej, klarownej i praktycznie użytecznej metody konstruowania programów kształcenia opartej na dokumencie wyjściowym - charakterystyce zawodowej absolwenta.

Charakterystyka zawodowa absolwenta ma kapitalne znaczenie dla całości przedstawionej w pracy koncepcji. Rysuje bowiem obraz absolwenta nie tylko na miarę potrzeb, ale i na miarę możliwości jego uzyskania. Określa zatem najogólniejszy cel kształcenia. Stąd zagadnienie istoty charakterystyki, jej konstrukcji i metod opracowania zostało w niniejszej pracy obszernie opisane.

Drugim, najszerzej bodaj rozwiniętym w pracy zagadnieniem, jest metoda przejścia od charakterystyki, przez cele, do treści kształcenia. Pomocne w tym względzie okazało się wprowadzenie operacyjnych celów kształcenia i węzłów treściowych oraz ustalenie ich wzajemnych zależności.

W prowadzonych rozważaniach zmierzano konsekwentnie do optymalizowania treści programów z punktu widzenia potrzeb wykształcenia u podchorążych cech zapisanych w charakterystyce zawodowej absolwenta. Wywody prowadzone były jednak przy świadomości zawężenia profilu kształcenia do obszaru określonego charakterystyką. W konsekwencji zaproponowano opracowanie programu "minimum" dla przeciętnych, z możliwością wzbogacenia tego programu o treści fakultatywne, dla słuchaczy

zdolnych, bardziej ambitnych, żądnych wiedzy.

Niniejsza praca adresowana jest przede wszystkim do nauczycieli akademickich wyższych szkół oficerskich, a szczególnie do zespołów konstruujących programy kształcenia tych szkół. Przedstawiona jednak metoda może być z powodzeniem odniesiona do dowolnego poziomu kształcenia poczynając od szkół chorążych, a na akademiach wojskowych kończąc. Zmianie ulega tylko obraz absolwenta zarysowany w jego charakterystyce zawodowej lub innym odpowiedniku tego dokumentu.

Zmierzając do rozwiązania sformułowanego we wstępie problemu opracowano i przedstawiono w możliwą do zastosowania w praktyce dydaktycznej, nową, naukowo uzasadnioną metodę budowania programów kształcenia, opartą na koncepcji funkcjonalności zawodowej absolwenta.

Dążąc do osiągnięcia głównego celu pracy uzyskano również pewne efekty dodatkowe, mianowicie:

1. Opracowano metodologię budowy modelu osobowości oficera i charakterystyki zawodowej absolwenta, włącznie z koncepcją badań nad tą charakterystyką.

2. Ustalono i usystematyzowano zestaw cech tworzących model osobowości oficera.

3. Dokonano pewnej modyfikacji celów kształcenia uzyskując jednocześnie znaczną interpretacyjną i komunikatywność zapisu.

Przyjęcie charakterystyki zawodowej absolwenta za dokument wyjściowy zaznacza swój wpływ na inne elementy procesu dydaktyczno-wychowawczego, a w szczególności na jego przebieg oraz sposób kontroli efektów kształcenia.

Założenie podmiotowości i przedmiotowości podchorążych w procesie kształcenia, przyjęte w pkt. 1.3, podnosi znaczenie zarówno samokształcenia jak i indywidualizacji kształcenia.

W dotychczasowej koncepcji kształcenia treści przewidziane do obowiązkowego opanowania przekazywane były podchorążym podczas zajęć. Samokształcenie natomiast spełniało funkcję uzupełniającą, wzbogacając podstawowy tok studiów. W obecnym rozwiązaniu do opanowania w trybie samokształcenia przewiduje się część programu, której znajomość egzekwowana będzie na równi z częścią podstawową. Oczywiście, że w programie samokształcenia powinny się znaleźć problemy łatwiejsze, mniej złożone, a jednocześnie odpowiednio wyposażone w dostępną literaturę.

Indywidualizacja kształcenia natomiast rozpatrywana powinna być na dwóch płaszczyznach:

- a/ stosowania indywidualnego toku studiów w ramach programu obowiązkowego;
- b/ rozwijania treści fakultatywnych stosownie do zainteresowań, predyspozycji i możliwości podchorążych.

W znaczeniu pierwszym indywidualizacja dotyczyć będzie podchorążych posiadających określone trudności w opanowaniu obowiązkowej części programu. W takich przypadkach podstawowy tok studiów wspomagać należy dodatkowymi działaniami typu: tworzenie grup wyrównawczych, organizowanie planowanych konsultacji, ograniczenie tematyki przewidzianej do opanowania w trybie samokształcenia.

Indywidualizacja kształcenia, rozumiana jako rozwijanie treści fakultatywnych, dotyczyć będzie pozostałej części podchorążych oraz grupy podchorążych uzdolnionych. Istotne jest przy tym dostosowanie programu do indywidualnych cech podchorążych. Wymagać to będzie deklaratywnego określenia sfery zainteresowań podchorążych /w obszarze nauk wojskowych odpowiadających specjalizacji danej szkoły/.

Uproszczone zostanie również przebieg kontroli etapowej /semestralnej/ i końcowej. Kontrola etapowa zmierzać będzie do ustalenia

stopnia osiągnięcia zakładanych dla danego momentu operacyjnych celów kształcenia. Równocześnie jako ostateczne kryterium poziomu wykonania przez szkołę postawionych jej zadań będzie ustalenie w jakim stopniu ukształtowano u absolwentów cechy zapisane w ich charakterystykach zawodowych.

Przedstawione powyżej problemy wymagają jednak oddzielnego rozpatrzenia i stanowią będą kierunki dalszych dociekań naukowych autorów.

Całość przedstawionej w pracy problematyki zmierza do daleko idącej modyfikacji koncepcji kształcenia wyższych szkół oficerskich. W ostatecznej postaci koncepcja ta sprowadza się do precyzyjnego ustalenia charakterystyk osobowo-zawodowych absolwentów i pozostawienia szkołom możliwości doboru treści, form i metod kształcenia i wychowywania. Istotne będzie tylko, by w swej działalności szkoły wykształciły absolwentów odpowiadających oczekiwaniom sformułowanym w charakterystyce zawodowej absolwenta.

WYKAZ CYTOWANEJ LITERATURY

1. Berezowski E. /red./, Problemy modelowania procesów dydaktycznych, Warszawa, 1978, PWN.
2. Bielecki Z., Model charakterystyki zawodu szkoleniowego. Maszynopis niepublikowany, Warszawa, 1976, IKZ.
3. Bogusz J., Dydaktyka wojskowa, Warszawa, 1983, MON.
4. Bogusz J., Karwat T., Poradnik dydaktyczny oficera, Warszawa, 1972, MON.
5. Bogusz J., Lewowicki T., Zakrzewski J. /red./ Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa, 1983. WAP.
6. Cendrowski /i inni/, Psychologia wojskowa, Warszawa, 1980, WAP.
7. Czubruk J.F., Tonkacz G.L., Programowanie w Technicznym Wuzie, Kijew, 1964, Izdatielstwo Kijewskiego Uniwersiteta.
8. Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa, 1983, PWN.
9. Dziennik Ustaw nr 15 z 6 maja 1967.
10. Faure /i inni/: Uczyć się aby być, Warszawa, 1975, PWN.
11. Flodorow L., Dydaktyka praktycznej nauki zawodu. Warszawa, 1976, WSiP.
12. Graczyk J. Problemy socjologiczne Ludowego Wojska Polskiego, Warszawa, 1972.
13. Guilbert J.J., Zarys pedagogiki medycznej, Warszawa, 1983. PZWL.
14. Januszkiewicz F., Jarmark S. /red./, Technologia kształcenia w rozwoju, Warszawa, 1978, PWN.
15. Jelutin W.P., Program rozwoju szkolnictwa wyższego w Związku Radzieckim, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980 nr 3/51/
16. Jura J. /red./: Ocena poziomu przygotowania absolwentów wyższych szkół oficerskich do realizacji zadań w jednostkach wojskowych. Piła. 1985.
17. Karwat T. Modelowanie programu studiów. W: Berezowski E. /red./, Problemy modelowania procesów dydaktycznych. Warszawa, 1978, PWN.
18. Kietlińska Z., Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych, Warszawa, 1977, PWN.

19. Kluczyński J. Prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego. Warszawa, 1984. IPNPTiSW /maszynopis powielony/.
20. Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa, 1981, PWN.
21. Kupisiewicz Cz., Koncepcje doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju. W: Bogusz J., Lewowicki T., Zakrzewski J. /red./: Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa, 1983, WAP.
22. Leja L. Nauczanie kompleksowe jako zmodernizowana forma nowoczesnej technologii kształcenia W: Januszkiewicz F., Jarmark S. /red./, Technologia kształcenia w rozwoju. Warszawa, 1978, PWN.
23. Łudkiewicz Z. Profil absolwenta i jego modelowanie W: Problemy modelowania procesów dydaktycznych, Warszawa, 1978, PWN.
24. Maziarz Cz. W sprawie niektórych pojęć treści programów w szkole wyższej W: Bogusz J., Lewowicki T., Zakrzewski J. /red./ Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa, 1983, WAP.
25. Mazur M. Cybernetyka i charakter, Warszawa, 1976, PWN.
26. Metodologiczne problemy programów kształcenia w wojskowej szkole wyższej, Warszawa, 1973, ASG.
27. Michalik M., Armia, zawód, moralność, Warszawa, 1971, MON.
28. Mreża M., Organizowanie instytucji, "Materiały prakseologiczne", 1964 nr 13.
29. Muszyński H., Zarys teorii wychowania, Warszawa, 1978, PWN.
30. Nowacki T., Podstawy dydaktyki zawodowej, Warszawa, 1979, PWN.
31. Nowicki M., Kształcenie i pierwsza praca wykwalifikowanych robotników, Warszawa, 1971.
32. Nutin J., Struktura osobowości, Warszawa, 1968, PWN.
33. Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa, 1981, PWN.
34. Okoń W., Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa, 1967, PWN.
35. Pieter J. Wstęp do nauki osobowości, Cz. I, Katowice 1969. Ossolineum.
36. Piłejko K., Prakseologia - nauka o sprawnym działaniu, Warszawa, 1976, PWN.
37. Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych WSO, Warszawa, 1981, MON.

38. Podstawy metodologii budowy programów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa, 1980, ASG.
39. Protokół z plenarnego posiedzenia Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego w dniu 30 czerwca 1979 r.
40. Pęczyński T., Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Wrocław-Warszawa - Kraków - Gdańsk. 1970, Ossolineum.
41. Putkiewicz Z. /i inni/: Podstawy psychologii, pedagogiki i socjologii, Warszawa, 1981, PZWL.
42. Sidor M., System oceny osobowości dowódcy, Warszawa, 1975, WAP.
43. Smirnow G.L., Sowietskij czełowiek, Formirowanie socjalistycznego tipa licznosti, Moskwa, 1973, Izdatielstwa "Politizdat".
44. Szewczuk W., Psychologia T. II Warszawa, 1962, PZWS.
45. Szczepański J., Odmiany czasu teraźniejszego. Warszawa, 1973, PWN.
46. Szczepański J., Refleksja nad oświatą, Warszawa, 1973, PWN.
47. Szczepański J., O metodologii przygotowania raportu o stanie oświaty, Warszawa, 1981, /maszynopis powielony/.
48. Tomaszewski T., Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa, 1970, PZWS.
49. Toukarz G.L., Czubuk J.F.: Model specjalności inżyniera i metodyka budowania tego modelu, "Dydaktyka Szkoły Wyższej", 1969 nr 4.
50. Wytyczne uzupełniające do "Podstawowych założeń procesu kształcenia podchorążych wyższej szkoły oficerskiej" zatwierdzone przez Głównego Inspektora Szkolenia, Pf 478 z dnia 18.06.1983.
51. Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa, 1983, MON.
52. Zakrzewski J. /red./ Zarys metodologii opracowywania programów studiów wyższej szkoły wojskowej. Warszawa, 1980, ASG.
53. Zakrzewski J., Idee przewodnie doboru treści i konstruowania programów kształcenia wyższych szkół wojskowych w latach osiemdziesiątych, W: Podstawy metodologii budowy programów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa, 1980, ASG.



