



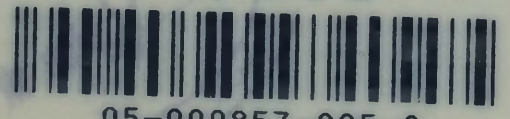
AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP
 im. generała broni Karola Świerczewskiego

ZAKŁAD DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

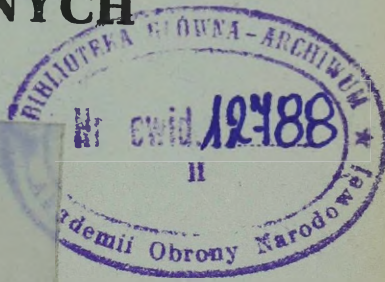
8

**KSZTAŁTOWANIE ZDOLNOŚCI
 I UMIEJĘTNOŚCI KIEROWNICZYCH
 (ORGANIZATORSKICH).
 UJAWNIANIE I KSZTAŁCENIE
 SŁUCHACZY ASG
 SZCZEGÓLNIE UZDOLNIONYCH**

Biblioteka Główna
 Akademii Obrony Narodowej
 S/816



05-000857-005-0



WARSZAWA CZERWIEC 1975

12788



AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP
im. generała broni Karola Świerczewskiego

ZAKŁAD DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

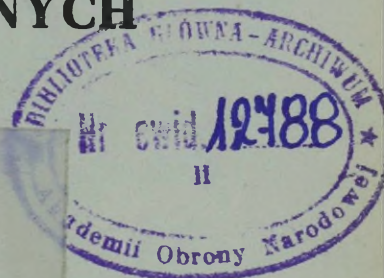
8

**KSZTAŁTOWANIE ZDOLNOŚCI
I UMIEJĘTNOŚCI KIEROWNICZYCH
(ORGANIZATORSKICH).
UJAWNIANIE I KSZTAŁCENIE
SŁUCHACZY ASG
SZCZEGÓLNIIE UZDOLNIONYCH**

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/816



05-000857-005-0



WARSZAWA

CZERWIEC

1975

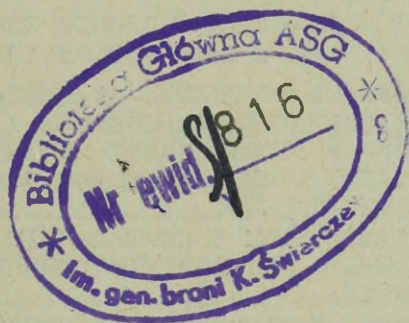
12788

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP
im.gen.broni Karola Świerczewskiego

ZAKŁAD DYDAKTYKI WOJSKOWEJ



KSZTAŁTOWANIE ZDOLNOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI KIEROWNICZYCH
/ORGANIZATORSKICH/. UJAWNIANIE I KSZTAŁCENIE SŁUCHACZY
ASG SZCZEGÓLNIE UZDOLNIONYCH



Warszawa

Czerwiec

1975 r.

S P I S T R E Ś C I

Płk doc.dr Jerzy
ZAKRZEWSKI

str. |
OD REDAKCJI 3

C Z Ę Ś Ć I

OPRACOWANIA MERYTORYCZNE

- | | | | |
|---|----|--|----|
| <p>1. Doc.dr hab. Zbigniew
PIETRASIŃSKI</p> | 1. | <p>PODSTAWY PRZYSPIESZONEGO ROZWO-
JU KWALIFIKACJI KIEROWNICZYCH.. 4</p> <p>1.1. Rozwój naturalny kierowni-
ka..... 4</p> <p>1.2. Hamulce rozwoju kwalifika-
cji kierowniczych..... 5</p> <p>1.3. Problem zdolności kierowni-
czych 10</p> <p>1.4. Co można zaliczyć do klu-
czowych kwalifikacji kiero-
wniczych ?..... 14</p> <p>1.5. Podstawy przyspieszenia
rozwoju kierownika..... 17</p> | 4 |
| <p>2. Płk doc.dr hab. Jan
BOGUSZ</p> | 2. | <p>TEORETYCZNE PODSTAWY WYKRYWANIA
I KSZTAŁCENIA TALENTÓW DOWÓD-
CZYCH..... 28</p> <p>2.1. Warunki wykrywania i kształ-
cenia kadr szczególnie uzdol-
nionych^{x/}..... 28</p> <p>2.2. Założenia systemu kształ-
cenia kadr szczególnie uzdol-
nionych^{x/} 34</p> | 28 |

C Z Ę Ś Ć II

KOREFERATY I GŁOSY W DYSKUSJI WYGŁOSZONE W CZASIE ZAJĘĆ NA STU-
DIUM PEDAGOGICZNYM MŁODEJ KADRY ASG w dniu 19.04.1975 roku.

- | | | | |
|--|----|---|----|
| <p>1. Kpt.mgr Jerzy
KUNIKOWSKI</p> | 1. | <p>ROLA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W
ZAKRESIE KSZTAŁTOWANIA I ROZWI-
JANIA UMIEJĘTNOŚCI ORGANIZATOR-
SKICH U SŁUCHACZY ASG W PROCE-
SIE STUDIÓW..... 43</p> | 43 |
| <p>2. Kpt.dypl. Michał
KRAUZE</p> | 2. | <p>UJAWNIANIE I KSZTAŁCENIE SŁU-
CHACZY SZCZEGÓLNIE UZDOLNIO-
NYCH..... 52</p> | 52 |
| <p>3. Mjr dypl. Eugeniusz
ZABŁOCKI</p> | 3. | <p>ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO
W ROZWOJU ZDOLNOŚCI ORGANIZATOR-
SKICH U SŁUCHACZY..... 61</p> | 61 |
| <p>4. Mjr dypl. Mieczysław
KOZŁOWSKI</p> | 4. | <p>NIKTÓRE PROBLEMY UJAWNIANIA
SZCZEGÓLNIE UZDOLNIONYCH WŚRÓD
SŁUCHACZY..... 65</p> | 65 |

x/ Śródtytuły opracował zespół redakcyjny

OD REDAKCJI

Wydawnictwo zawiera zbiór materiałów, które zdaniem Redakcji mogą być pomocne w procesie dydaktycznym i stanowią pomoc naukową dla kadry i słuchaczy ASG. Poświęcone ono jest problematyce szczególnie aktywnej z dydaktycznego punktu widzenia:

- kształtowanie umiejętności i zdolności kierowniczych /organizatorskich/;
- ujawnianie i kształcenie słuchaczy szczególnie uzdolnionych.

Wydawnictwo składa się z dwóch części.

W pierwszej zostały zamieszczone opracowania doc.dr. Zbigniewa Pietrasińskiego pracownika Instytutu Badań Pedagogicznych oraz płk.dr.hab.Jana Bogusza szefa Zakładu Dydaktyki Wojskowej WAP. Materiały te zostały opracowane dla ASG w ramach prac nad tematem "Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy".

Druga część stanowi pokłosie dyskusji przeprowadzonej na studium pedagogicznym młodej kadry ASG w dniu 19 kwietnia 75r. Z zajęć tych, w przygotowaniu których brali udział uczestnicy studium, zamieściliśmy teksty koreferatów, które zostały wygłoszone przez kpt.mgr.Jerzego Kunikowskiego oraz kpt.dypl. Michała Krauze. Ponadto dwie bardzo interesujące wypowiedzi w dyskusji: mjr.dypl.Eugeniusza Zabłockiego i mjr.dypl.Mieczysława Kozłowskiego.

Redakcja sądzi, że opublikowanie koreferatów i wypowiedzi może być interesującym przyczynkiem wzbogacającym problematykę będącą treścią wydawnictwa.

KSZTAŁTOWANIE ZDOLNOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI KIEROWNICZYCH/ORGANIZATORSKICH/. UJAWNIANIE I KSZTAŁCENIE SŁUCHACZY ASG SZCZEGÓL-
NIE UZDOLNIONYCH

C Z Ę Ś Ć I

OPRACOWANIA MERYTORYCZNE

PIETRASIŃSKI Z.

1. PODSTAWY PRZYSPIESZONEGO ROZWOJU KWALIFIKACJI KIEROWNI -
CZYCH.

1.1. Rozwój naturalny kierownika

Kierowanie jest jedną z ról społecznych. Przygotowanie do tej roli w niczym nie przypomina skrupulatności i skuteczności wdrażania jednostki do wyspecjalizowanych ról zawodowych, takich jak rola muzyka, inżyniera, pilota itp. Kierowanie ludźmi jest jak i inne czynności produktem uczenia się, lecz w procesie tym rolę wiodącą odgrywa nie systematyczna nauka, lecz samodzielna i często bezrefleksyjna praktyka. Praktyka ta zaczyna się wprawdzie już we wczesnym dzieciństwie, lecz tylko niekiedy prowadzi ono do wyników godnych uznania.

Znany teoretyk amerykański, B.M.Bass, przedstawia spon-taniczny rozwój doświadczenia w kierowaniu jako proces trój-fazowy.^{1/}Faza pierwsza polega na usiłowaniu kierowania inną osobą lub grupą. Chodzi tu o kierowanie w najszerszym rozumieniu tego słowa, jako przejaw interakcji w grupie społecznej. Według Bassa o kierowaniu można mówić w każdym przypadku, gdy osobnik A stawia sobie za cel oddziaływanie na osobnika B i usi-łuje ten cel osiągnąć, czyli wywołać zmianę zachowania B. W tym rozumieniu każde dziecko usiłuje kierować rodzicami i rów-nieśnikami w imię zaspokojenia swych potrzeb. Jednak usiłowanie kierowania nie zawsze jest skuteczne, czyli takie, które rze-czywiście osiąga swój cel. Z kolei tylko niektóre przypadki kierowania skutecznego są kierowaniem efektywnym, to znaczy przynoszącym korzyści nie tylko kierującemu, lecz także kiero-wanemu, lub całej grupie. Model Bassa - jak to widzimy na ry-sunku 1 - wskazuje więc, że pierwszym warunkiem uczenia się kierowania jest usiłowanie kierowania, drugim - rzeczywiste

1. B.M.Bass: Leadership, psychology, and organizational beha-vior. New York 1960. Harper and Brothers.

wywieranie wpływu na inne osoby, trzecim zaś - dawanie innym takich korzyści, by zechcieli oni poddawać się w przyszłości oddziaływaniu kierownika /przewódcy/ i wzmacniali tym samym jego dalsze próby przewodzenia.

Na efektywność kierowania wpływa bardzo wiele czynników. Na rys. 1 pokazane są tylko niektóre z nich. Proces uczenia się kierowania jest więc szczególnie trudny. Niżej wymienimy najważniejsze grupy tych trudności.

1.2. Hamulce rozwoju kwalifikacji kierowniczych

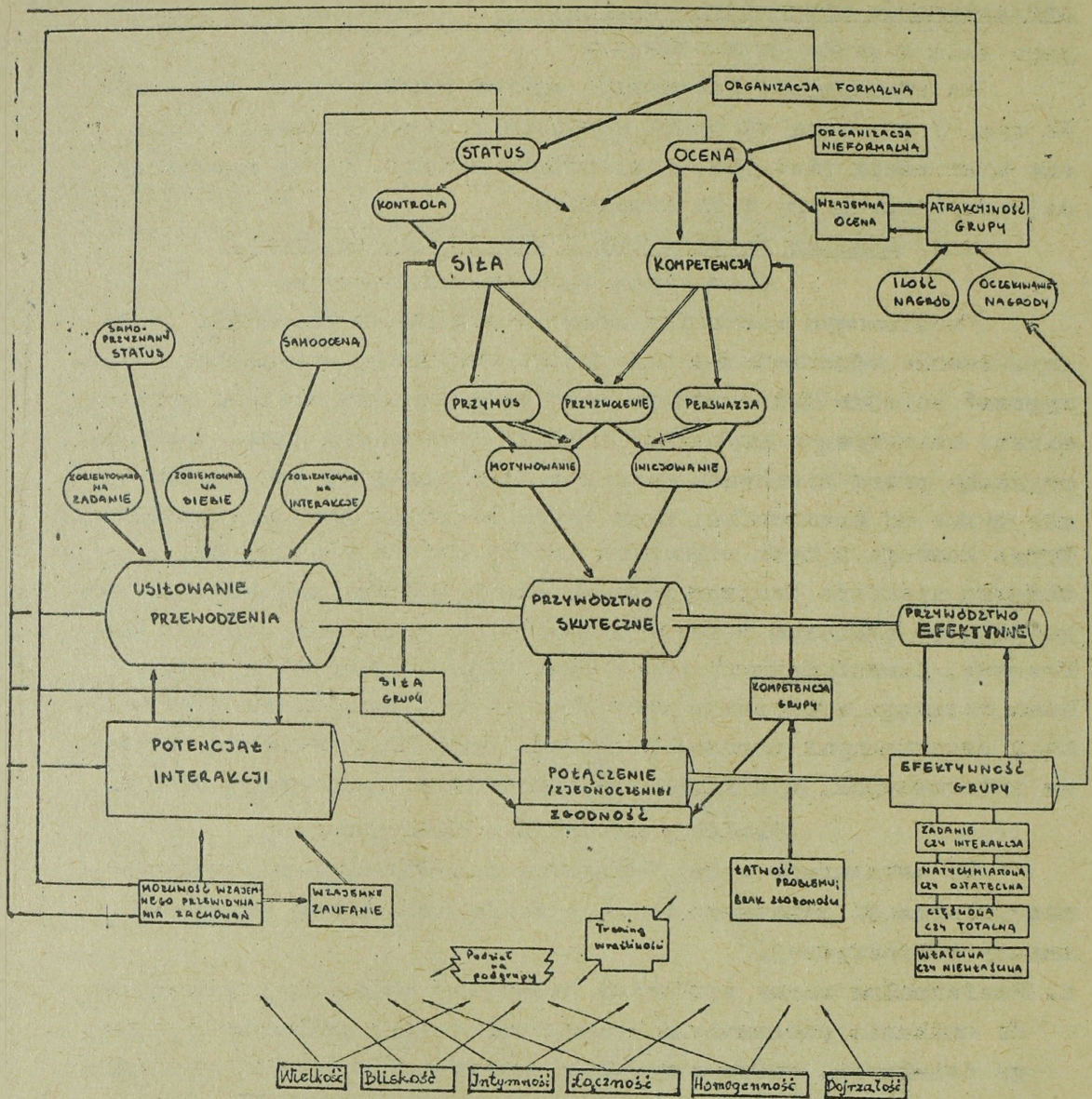
Obiektywna bariera informacyjna

Podstawowym warunkiem uczenia się przez działanie jest uzyskiwanie odpowiedniej informacji zwrotnej, pozwalającej skorygować kolejne działania na podstawie wyników działań poprzednich. Obiektywnym kryterium jakości kierowania jest rezultat, uzyskany przez kierowaną grupę. Jednak rezultat ten zależy nie tylko od kierownika, lecz także od wielu innych czynników. Wpływ każdego z tych czynników trudno ocenić oddzielnie, a w dodatku niektóre decyzje kierownicze przynoszą sprawdzalne rezultaty po dłuższym okresie czasu/np. w przypadku decyzji kadrowych, inwestycyjnych itp./Mamy tedy do czynienia z brakiem ścisłego sprzężenia zwrotnego między działaniem kierownika a uzyskiwanymi przezzeń wynikami. Jest to obiektywna bariera informacyjna, wynikająca ze złożoności kierowanego układu.

Subiektywna bariera informacyjna

Do wskazanych wyżej trudności obiektywnych w uzyskiwaniu informacji zwrotnych dołączają się dwie klasy trudności natury subiektywnej:

1. Nieformalne normy społeczne zazwyczaj obligują podwładnych do unikania podawania kierownikowi takich informacji o jego działaniu, które wprawdzie mogłyby mieć wielce korzystny wpływ korekcyjny, lecz oznaczałyby zarazem krytykowanie kierownika, sprawianie mu przykrości itp. W zależności od stylu kierowania, zahamowania tego rodzaju wydatnie maleją lub rosną /niektórzy kierownicy nie tolerują żadnych informacji krytycznych, natomiast nagradzają pochleboń, dzięki czemu uzyskują tym bardziej zniekształcone i niekompletne informacje/.



Rys.1. Niektóre determinanty kierowania efektywnego /wg B.M. Bassa: Leadership, psychology, and organizational behavior. New York 1960. Tłum.B.Czarniawska/.

2. Mechanizmy obronne osobowości. Ich funkcja polega na zapewnieniu człowiekowi pozytywnego obrazu własnej osoby, choćby kosztem odrzucania i zniekształcania niektórych informacji. Wchodzi tu w grę m.in. takie mechanizmy jak projekcja i racjonalizacja. Przyczyniają się one - na równi z prawami redukcji dysonansu poznawczego^{2/} - do tłumaczenia niepowodzeń raczej przyczynami zewnętrznymi, niż niedoskonałością własnego działania. W efekcie niejeden kierownik nie dostrzeże własnych błędów i przestaje się rozwijać.

Zmienność zadań i warunków działania

Szybkość i efektywność uczenia się zależy w znacznej mierze od stopnia powtarzalności określonych zadań i warunków. Uwzględniając tę zmienną, wyróżnimy trzy poziomy wymagań i odpowiadających im działań, które kierownik musi opanować.

1. Poziom sytuacji i działań stereotypowych /poziom elementarny/. Niektóre działania i stanowiska kierownicze wymagają wielokrotnego powtarzania tych samych czynności w identycznych lub prawie nie zmienionych warunkach. Zachodzi to zwykle na niższych szczeblach zarządzania. Niektóre instytucje, jak banki, poczta, charakteryzują się dużym nasyceniem takimi właśnie sytuacjami, uregulowanymi precyzyjnie i szczególnie przez trwałe i rzadko zmieniane przepisy. Na poziomie tym kierownik staje przed dwoma znamienymi udogodnieniami. Po pierwsze, powtarzalność sytuacji ułatwia uczenie się i dojście do perfekcji. Po drugie - sprawne działanie wymaga operowania ograniczonym zwykle repertuarem reguł w ograniczonym zbiorze dobrze określonych sytuacji typowych, łatwych do rozpoznania i nie narażających przez to na błąd pomylenie reguł. Ta powtarzalność sytuacji i reguł, ułatwiając osiągnięcie "rzemieślniczej" sprawności, utrudnia jednak dalszy rozwój kierownika przez usztywnienie jego zachowań. Istotną próbą zdolności kierowniczych są w tej sytuacji zadania charakterystyczne dla poziomu drugiego.

2. Poziom sytuacji i działań zindywidualizowanych. Trudniejsze wymagania stawiają kierownikowi sytuacje mało powtarzalne, a w dodatku takie, których każde powtórzenie nosi cechy indywidualne, warte lub wymagające koniecznie uwzględnienia

^{2/} Patrz na ten temat A. Malewski. O zastosowaniach teorii zachowania. Warszawa 1964.

nia. Mała powtarzalność wybitnie utrudnia tu uczenie się, a zindywidualizowanie sytuacji wymaga giętkości postępowania. Giętkość ta może mieć za podstawę wypracowanie bogatego repertuaru stereotypów i umiejętne operowanie nimi stosownie do danej sytuacji. Ułatwienie polega tu na tym, że sytuacje są wprawdzie mało powtarzalne, lecz nie unikalne. W sytuacji unikalnej dotychczasowe stereotypy okazują się w ogóle nieprzydatne, prowadzą do grubych, czasem nieodwracalnych błędów z punktu widzenia instytucji lub kariery kierownika. To nie znaczy, że błędy takie nie mogą być i nie są popełniane na poziomie działań zindywidualizowanych. Mamy tu do czynienia z sytuacjami, w których zastosowanie reguły ogólnej bez uwzględnienia cech indywidualnych może mieć dwojakie skutki:

a/ Obniżenie sprawności działania, jednak w granicach istniejących tolerancji.

b/ Obniżenie sprawności lub skuteczności działania w sposób wywołujący poważne reperkusje negatywne dla instytucji lub kariery danego kierownika. Czasem są to błędy nieodwracalne. Trudność działania kierownika polega tu na tym, że rozpoznanie, kiedy zajdzie skutek a, kiedy zaś b, bywa kłopotliwe. Łatwo wtedy o błąd działania nadmiernie szablonowego. Inny groźny błąd na tym poziomie wymagań polega na myleniu reguł w wyniku wadliwej diagnozy sytuacji działania. Dlatego kierownik efektywny musi umieć dostrzegać różnice w sytuacjach na pierwszy rzut oka identycznych i ważne podobieństwa w sytuacjach pozornie całkiem różnych.

Sytuacje zindywidualizowane są dobrą próbą, a zarazem szkołą autentycznych zdolności kierowniczych. Wymagają one bowiem giętkości, bez której pierwszy awans kończy się zwykle klęską.

3. Poziom sytuacji i działań unikalnych. Odnosi się on do sytuacji niepowtarzalnych, nietypowych, wyjątkowych.^{3/} Takich -

^{3/} Do sytuacji tych włączymy też, jako zbliżone, takie, których powtarzalność jest wyjątkowo mała, o ile w związku z tym nie mają one wypracowanej i nauczanej procedury rozwiązywania.

dla których nie wypracowano jeszcze reguł postępowania. W grę wchodzi tu zarówno sytuacje białe, jak i kluczowe. W tym ostatnim wypadku kierownik, który pierwszy postawił właściwą diagnozę sytuacji lub porzucił próby rozwiązywania jej przez sięgnięcie do któregoś z wypróbowanych stereotypów, przejawia zdolność działania twórczego i nieraz odnosi duży sukces. Niezorientowanie się w unikalności sytuacji było kresem wielu karier politycznych, wojskowych i administracyjnych. Sytuacje te są szansą dla działaczy przedsiębiorczych i postrachem dla kierowników nastawionych defensywnie. Sytuacje unikalne to najwyższy sprawdzian zdolności i kwalifikacji kierowniczych.

Te trzy wyróżnione poziomy sytuacji i działań kierowniczych można oczywiście podzielić na bardziej szczegółowe podtypy. Nie to jest wszakże dla nas w tym miejscu istotne. Ważne jest, że w każdej pracy kierowniczej mogą występować sytuacje należące do wszystkich poziomów. Poszczególne stanowiska kierownicze bardzo się różnią proporcją sytuacji każdego z trzech wyróżnionych typów. Zwykle w miarę przesuwania się w górę hierarchii kierowniczej rośnie liczba i waga sytuacji indywidualizowanych oraz unikalnych.

Zaproponowane wyżej klasyfikacje poziomów sytuacji i działań kierowniczych pozwalają sformułować następujące tezy:

1. Najmniej istotne sprawności kierownicze mają uprzywilejowane warunki rozwoju. Dotyczą one bowiem czynności wysoce powtarzalnych, a przez to łatwych do opanowania.

2. Najbardziej ważne przymioty kierownicze mają najbardziej niedogodne warunki rozwoju. Uczenie odbywa się tu bowiem w toku autentycznego działania, zaś jego podstawą są sytuacje o małej powtarzalności. Takie lub inne zachowanie się w tych sytuacjach jest nie tylko okazją do uczenia się na sukcesach lub błędach, lecz nieraz stanowi także punkt zwrotny w karierze kierownika. Prawo do błędu jest zwykle warunkiem uczenia się. Warunek ten przestaje istnieć, gdy popełniony błąd zamyka dalszą okazję do nauki. Oznacza to nie tylko ostrą selekcję adeptów sztuki kierowania, lecz także stymulację realistycznej niechęci do podejmowania ryzyka oraz niebezpieczną zachętę do polegania głównie na

działaniach dawniej wypróbowanych, które w przypadku niepowodzenia ułatwiają szukanie usprawiedliwień.

1.3. Problem zdolności kierowniczych

Jak widzimy, uczenie się kierowania jest szczególnie trudne, tym bardziej, że jest bardzo mało wspomagane przez specjalne zabiegi kształcące. Powstaje tedy pytanie, jak można wytłumaczyć niejednakowe postępy poszczególnych osób w tej nauce? Z przedstawionego wyżej modelu Bassa wynika, że wiele zależy od korzystnego splotu warunków zewnętrznych i podmiotowych. Jeśli praktykowane od dziecka "usiłowanie przewodzenia" przynosi powodzenie, tendencja do przewodzenia zostaje wzmocniona: osobnik podejmuje nowe próby kierownia i zyskuje dalsze doświadczenia. Czy tylko doświadczenia? Czy nie następuje tu także rozwój zdolności kierowniczych? W tym miejscu dochodzimy do zagadnienia równie istotnego co trudnego. Pojęcie zdolności kierowniczych jest dotąd niejasne. Od czasu znanego artykułu R.M. Stogdilla, wykazującego jałowość pierwszego etapu pracy nad wykryciem zdolności kierowniczych, niewiele się w tej dziedzinie zmieniło.^{4/} Ostatnie dziesięciolecie przyniosły największy postęp w poznaniu sytuacyjnych uwarunkowań efektywnego kierowania. Znajomość tych uwarunkowań pozwala uwolnić się od przesadnych oczekiwań związanych z badaniem i poznaniem uzdolnień kierowniczych, lecz nie upoważnia do bagatelizowania problemu zdolności. Niestety postępy badań w tej dziedzinie są nader powolne, a ich autorzy niedostatecznie się liczą z osiągnięciami sytuacyjnej teorii kierowania. Świadczą o tym dwie wydane ostatnio monografie z tego zakresu, które zrelacjonujemy tu pokrótce dla zorientowania czytelnika w omawianej materii:

1. "Explorations in managerial talent" E.E. Ghiselli 'ego^{5/} i

2. "Organizatorskije sposobnosti i ich razvitije" L.J. Umanskiego.^{6/}

4/ Stogdill R.M.: Personal factors associated with leadership. A survey of the literature. Journal of Psychology 1948, 25.

5/ "Badania nad talentem kierowniczym." Wyd. w roku 1971 w Pacific Palisades, Cal.

6/ "Zdolności organizacyjne i ich rozwój." W: Kurskij gosudarstwiennyj pädagogiczeskij institut. Uczonyje zapiski. Kursk 1967;wypusk 21.

Najbardziej uderzającą cechą i efektem badań Ghiselli'ego, przeprowadzonych w przemyśle, jest wypracowanie niezwykle prostego i wygodnego narzędzia pomiaru zdolności kierowniczych. Jest nim krótki kwestionariusz, złożony z 64 pytań zamkniętych /patrz załącznik/. Podstawowe wyniki autora sprawdzają się do stwierdzenia, że na talent kierowniczy składają się następujące cechy, przedstawione w kolejności ich znaczenia:

- Zdolność kierownia
- Inteligencja
- Potrzeba samourzeczywistnienia
- Pewność siebie
- Zdecydowanie
- Niski poziom potrzeby bezpieczeństwa
- Małe poczucie więzi z pracownikami
- Inicjatywa.

W spisie tym najbardziej interesująca jest oczywiście zdolność nadzorowania. Jej korelacja z sukcesami zbadanych przez autora kierowników wynosi 0,46. Niestety, owa "zdolność nadzorowania" to nazwa zbiorcza, której autor nie potrafi wyjaśnić bez uciekania się do tautologii lub pojęć niejasnych /chodzi tu o sprawne organizowanie pracy i pobudzanie pracowników do działań skierowanych na wspólny cel/. Rozprawa Ghiselli'ego nie przynosi zadawalającej charakterystyki psychologicznej wymienionej zdolności, nie wyjaśnia też jej genezy.

Umański, pionier i główny przedstawiciel radzieckiej psychologii kierownictwa, badał przywódców grup uczniowskich i aktywistów organizacji młodzieżowych, a także majstrów fabrycznych. Nawiązując do teorii F.Fiedlera^{7/} wypada stwierdzić, że były to najczęściej osoby wykonujące zadania o słabo określonej strukturze i małej władzy nadanej. W takich okolicznościach powodzenie organizatora zależy przede wszystkim od zyskania sobie autorytetu osobistego i posiadania dobrych stosunków z grupą. Wyniki badań L.I.Umańskiego potwierdzają te przypuszczenia, wskazując, że badani przez niego uzdolnieni organizatorzy posiadali niektóre cechy wspólne, określone przez autora jako zdolności organizacyjne. Każdą z nich zaobserwowano przynajmniej u 90% zdolnych organizatorów.

7/ F.Fiedler: A.Theory of leadership effectiveness. New York 1967.

Pierwszą cechą jest psychologiczne ukierunkowanie umysłu, pozwalające najbardziej wszechstronnie i głęboko poznawać psychikę innych ludzi.

Drugą cechą jest "praktyczna inteligencja psychologiczna," przejawiająca się w wykorzystywaniu właściwości psychologicznych jednostek stosownie do wymagań działalności praktycznej. Jest to więc zdolność czynienia optymalnego użytku z możliwości każdego człowieka, zdolność uwzględniania jego cech indywidualnych w interesie zespołowej realizacji przyjętych zadań.

Trzecią cechą jest takt psychologiczny jako poczucie miary w obcowaniu z ludźmi, wyrażający się między innymi w uwzględnianiu w toku współdziałania ich aktualnego stanu psychicznego i cech indywidualnych.

Wymienione trzy cechy są ze sobą ściśle powiązane. Pierwsza z nich - jak wskazuje Umanski - jest podstawą dwóch następujących. Cechy te autor obejmuje wspólnym mianem "zmysłu organizacyjnego." A więc pierwszą grupą specyficznych zdolności organizacyjnych jest zmysł organizacyjny.

Jako czwartą cechę Umanski wymienia energię społeczną, przez którą rozumie się zdolność aktywizacji innych ludzi i pobudzania ich energii.

Zdolnych organizatorów cechuje ponadto:

- stawianie ludziom wysokich wymagań,
- krytycyzm, wyrażający się w dostrzeganiu i komunikowaniu innym braków w ich postępowaniu,
- skłonność do pracy organizacyjnej i znajdowania w niej zadowolenia.

Mimo posiadania wskazanych cech wspólnych /w ramach których istnieje bogate zróżnicowanie indywidualne/ zdolni organizatorzy różnią się między sobą pod wieloma względami. W szczególności niejednakowy jest zasięg indywidualnych ich zdolności organizacyjnych.

Jak więc widzimy, zdolny organizator to według L.I. Umanskiego połączenie psychologa-praktyka z wymagającym człowiekiem czynu, zamkniętym w przewodzeniu innym.

W tabeli 1 przedstawiony został na podstawie kilku źródeł zbiorczy wykaz cech osobowości, sprzyjających efektywnemu

Tabela 1. Cechy osobowości sprzyjające sukcesom kierowniczym.^{8/}
 Strzałkami zaznaczono niektóre powiązania między cechami.

Zdolności	Ukierunkowanie osobowości	Cechy charakteru	"Antyzdolności" kierownicze
Inteligencja ogólna	Szerokie zainteresowania	Pewność siebie Zdecydowanie	
Inteligencja społeczna /"zdolności interpersonalne", "praktyczna inteligencja psychologiczna"/	Ukierunkowanie psychologiczne umysłu	Siła woli/wytwarność w dążeniu do celu wbrew przeszkodom/ Taktowność Kontrola własnych emocji	Nieopanowanie Afektacja
Empatia	Potrzeba osiągnięć Potrzeba samourzeczywistnienia Chęć udzielania pomocy		Nieprzychylny stosunek do ludzi
"Zdolność nadzorowania" lub "zdolności administracyjne"/pojęcie najbardziej niejasne/	Wywieranie nacisku na innych i stawianie im wymagań Potrzeba kierowania Satysfakcja z kierowania	Odporność na stres	Trudność w nawiązywaniu kontaktów Stawianie ludziom nadmiernych wymagań Pedanteria
	Niski poziom potrzeby bezpieczeństwa	Zdolność do ryzyka	

8/. Na podstawie następujących źródeł: 1. E.Ghiselli: opus cit., 2. L.Umanski: opus cit., 3. J.Livingston: opus cit., 4. J.Joyce: The search for leaders. Personnel Journal 1970, 49 /4/, 5. H.Koontz, C.O.Donnel: Zasady zarządzania, Warszawa 1969, 6. R.Wunderer:

Bestimmungsgrunde für den Erfolg von Führungskräften. Personal 1971 /7/. Patrz też: Organizacja i Kierownictwo, 1972 /3/.

kierowaniu. Dzielimy w nim wszystkie cechy na 3 podstawowe klasy. Z powodu braku ustalonej terminologii niektóre cechy różnią się między sobą bardziej nazwą niż treścią. Jak wynika z teorii sytuacyjnej, nie każdy skuteczny kierownik musi posiadać wszystkie wymienione cechy. Podobnie rola każdej z nich zmienia się zależnie od wielu okoliczności. Jednak przedstawione cechy wydają się w sumie komponentami wszechstronnego talentu kierowniczego i ułatwiają diagnozę indywidualnych osiągnięć i niepowodzeń, a także prognozę sukcesów w kierowaniu.

1.4. Co można zaliczyć do kluczowych kwalifikacji kierowniczych ?

Relatywizm czynników efektywności kierowniczej

Rozbieżności wyników uzyskanych przez dwóch cytowanych wyżej badaczy zdolności kierowniczych nie są wyjątkiem, lecz zjawiskiem w tej dziedzinie typowym. Odzwierciedla ono relatywizm kwalifikacji kierowniczych. Poszczególne typy sytuacji kierowniczych wymagają niejednakowych zdolności lub nadają inną wagę poszczególnym cechom osobowym i umiejętnościom. Relatywizm ten nie przekreśla znaczenia właściwości psychologicznych kierownika, lecz każe je rozpatrywać na tle wiedzy o wymaganiach poszczególnych warunków działalności i efektywności kierowniczej. Do poznania tych warunków przyczynił się szczególnie F.Fiedler.^{9/} Wyniki jego eksperymentów wskazują na specjalnie istotną rolę trzech warunków, do których należą:

- 1/ stosunki między kierownikiem a członkami grupy,
- 2/ struktura zadania,
- 3/ władza kierownika.

Stosunki między kierownikiem a członkami grupy. Stosunki te określa to, czy grupa ma dodatni czy ujemny stosunek emocjonalny do kierownika, czy jest wobec niego lojalna, czy kierownik ma autorytet osobisty. Jeśli kierownikowi brak autorytetu i jest nielubiany przez swych podwładnych, mamy do czynienia z niekorzystnym układem jednego z podstawowych warunków, wywierającego wpływ na przebieg i rezultaty działalności kierowniczej. Jest to zdaniem F.Fiedlera warunek najważniejszy. - - - - -
9/ Opus cit.

Struktura zadania. Praca kierownicza polega na zapewnieniu zespołowej realizacji różnych zadań. Zadanie może posiadać dobrze, jasno i precyzyjnie określoną strukturę, lub mieć strukturę nieokreśloną / określoną słabo, mgliście/. Dobrze określoną strukturę posiada np. zadanie brygady budowlanej, mającej według rysunków projektu wznieść fundament domu. Bowiem dokładnie wiadomo, jaki ma być wynik pracy, jak go osiągnąć i ocenić. Przykładem zadań o nieokreślonej / słabo określonej / strukturze jest praca nad dokonaniem wynalazku lub odkrycia naukowego albo praca wychowawcza. Kierowanie pracą grupy wykonującej zadania o słabo określonej strukturze jest dla kierownika bez porównania trudniejsze.

Władza kierownika. Władza kierownika wyraża się w poparciu ze strony zwierzchników, w możliwości udzielania nagród i kar pieniężnych, we wpływie na awansowanie i zwalnianie pracowników. W tym znaczeniu władza takiego mistrza, który w poważnym stopniu decyduje o premiach i zmianach zaszerogowania pracowników robotników, jest silniejsza od władzy mistrza, który w sprawach tych nie może decydować. Chodzi tu o władzę niezależną od osobistych stosunków kierownika z grupą. Kierownik nielubiany przez grupę i nie posiadający autorytetu osobistego może mieć dużą lub małą władzę, nadaną przez instytucję.

Wyniki badań Fiedlera pozwalają przewidywać, w jakich warunkach jaki styl przynosi lepszą realizację zadań stojących przed grupą. Okazało się, że kierownicy mający tendencje do działania autokratycznego odnoszą sukcesy w dwóch przeciwstawnych typach sytuacji, a mianowicie wtedy, gdy warunki ich działania są albo korzystne, albo wyraźnie niekorzystne.

Wypadek pierwszy zachodzi wtedy, gdy kierownik ma w grupie autorytet osobisty, dużą władzę nadaną z zewnątrz i gdy struktura realizowanych zadań jest jasna. Warto zwrócić uwagę, że w takiej sytuacji kierownik posiadający autorytet osobisty nie musi zabiegać o względy podwładnych, mające sprzyjać ich chęci do pracy, tym bardziej, że dysponuje on możliwością stosowania kar i nagród w wyniku nadania mu przez instytucję realnej i silnej władzy. Ponadto jasność struktury zadania nie stwarza potrzeby dyskusji i wspólnego poszukiwania rozwiązań,

co jest - jak wiemy - mocną stroną demokratycznego /konsultatywnego/ stylu kierowania.

Wypadek drugi jest to taki układ warunków, w którym np. kierownik ma niewielki autorytet osobisty i małą władzę. Wtedy dopiero ostre, energiczne żądania spełniania wydawanych poleceń, może się okazać wyjściem prowadzącym do realizacji zadań.

Natomiast demokratyczny /konsultatywny/ styl kierowania najlepiej przyczyniał się w badanych przez F.Fiedlera grupach do uzyskiwania dobrych wyników w realizacji zadań wtedy, gdy warunki kierownika były umiarkowanie dobre. Na przykład, gdy miał on autorytet osobisty, lecz małą władzę nadaną i zadanie o niejasnej strukturze. Taki układ warunków obserwuje się nieraz w zespołach racjonalizatorskich, badawczych czy artystycznych.

Jak więc widzimy, powodzenie w pracy kierowniczej zależy nie tylko od tego, jaki jest kierownik. W poszczególnych wypadkach musi on spełniać niejednakowe wymagania, zależnie od struktury zadań i wielu innych czynników. Znając te zmienne wymagania zyskujemy cenną pomoc w trafnym obsadzeniu stanowisk w warunkach chronicznego braku /i to na całym świecie/ "idealnych" kandydatów, zdolnych sprostać wszystkim możliwym wymaganiom.

Wiedza o zmienności wymagań działalności kierowniczej z jednej strony umożliwia przewidywanie sukcesu osób o ograniczonym zasięgu zdolności /cytowany wyżej L.Umanski mówi tu o kierowniczych zdolnościach gatunkowych, w odróżnieniu od ogólnych/, z drugiej zaś - ułatwia kształcenie kierowników wszechstronnych. Nawiązując do często cytowanej terminologii Mc Gregora powiemy, że niektórzy kierownicy potrafią stosować w praktyce wyłącznie teorię X, która postuluje twarde zarządzanie autokratyczne, inni zaś - rekomendowaną przez wymienionego autora teorię Y^{10/}, inspirującą przywództwo permisywne. Jedni i drudzy są jednostronni. Albowiem kierownik
10/D.V.McGregor: The human side of enterprise. New York 1960. Patrz też S.Kowalewski: Przełożony - podwładny. Warszawa 1970.

znakomicie przygotowany do swej roli i zdolny do awansu powinien stosować zaproponowaną przez D.J.Lawless'a "teorię Z".^{11/} Teoria ta odrzuca wszelkie metody i style "absolutne," ponadczasowe. Nakazuje wybierać za każdym razem taki sposób postępowania, który najlepiej odpowiada wymaganiom i cechom indywidualnym danej organizacji, grupy lub jednostki w danych warunkach. Jest to oczywiście ideał trudny do osiągnięcia. Inspirowuje on jednak sformułowanie przedstawionej niżej propozycji, która jest głównym postulatem autora niniejszego opracowania na temat postawionego na wstępie problemu nr 3/. Jak można potęgować i przyspieszyć rozwój kwalifikacji kierowniczych jednostki ?/.

1.5. Podstawy przyspieszania rozwoju kierownika

Potrzeby nowych poszukiwań

Do niedawna wśród specjalistów istniało powszechne przekonanie, że znaleziony został znakomity sposób skrócenia i radykalnego ulepszenia tradycyjnej drogi rozwoju kierownika, polegającej na długotrwałej i celowo planowanej praktyce kierowniczej na różnych stanowiskach. Sposobem tym miały być studia akademickie w zakresie zarządzania /podstawowe lub podyplomowe, dzienne lub wieczorowe, etc./, zwłaszcza zaś takie, które posługują się głównie metodami aktywizującymi i symulacyjnymi. Studia tego rodzaju, najbardziej rozbudowane w ASG, zaczyna się obecnie oceniać coraz bardziej sceptycznie. Okazało się bowiem, że absolwenci uniwersyteckich wydziałów administracji i zarządzania nie uzyskują w pracy wyników, należycie korelujących z ich postęпами na uczelni^{12/}

W audytorium uczy się ich rozwiązywania podsunętych problemów na płaszczyźnie czysto intelektualnej, podczas gdy w praktyce decyduje zdolność dostrzegania problemów, zdolność radzenia sobie z paraliżującymi działaniem emocjami, podejmowania odpowiedzialności itp. Jednym słowem wytrawni znawcy nauki zarządzania niewiele potrafią dać studentom zarówno w dziedzinie

^{11/}D.J.Lawless: Effective management. Social psychological approach. Englewood Cliffs, N.J., 1972.

^{12/}Patrz J.S.Livingston: Myth of the well-educated manager. Harvard Business Review, styczeń-luty 1971. Za: Biuletyn Ekonomiczny PAP 1971/707.

emocjonalnego i charakterologicznego przygotowania do pracy kierowniczej, jak i w sferze zdolności szybkiego uczenia się przez praktykę.

Na czym polega ich podstawowy błąd ?

Zaniedbywany amplifikator rozwoju kierownika

Kształceniem kierowników zajmują się głównie fachowcy wyspecjalizowani w optymalizacji decyzji przedmiotowych i organizacji współdziałania. Dlatego siłą rzeczy traktują oni kierownika jako "regulator układu zewnętrznego" i starają się usprawnić jego zewnętrzną aktywność regulacyjną przez nasycenie go nową wiedzą i ćwiczenie w rozwiązywaniu problemów. Nie będąc psychologami /lub angażując psychologów jedynie do nauczania psychologii jako przedmiotu pomocniczego/ ignorują oni fakt, że kierownik jako regulator podlega własnym prawom rozwoju, i że nasycenie go wiedzą o oddziaływaniu na otoczenie nie jest równoznaczne z optymalnym przyspieszeniem rozwoju jako kwalifikacji kierowniczych.

Albowiem istotnym niedocenianym elementem tych kwalifikacji jest wewnętrzny amplifikator rozwoju. Rozumiemy przezeń system specjalnych czynności i nastawień, /wymagających z reguły odrębnego i zaniedbywanego kształcenia/, które przyspieszają rozwój kierownika m.in. przez zwiększenie stopnia wykorzystania wszystkich doświadczeń w kierowaniu. Podstawą amplifikatora wewnętrznego jest dający się przy odpowiednich zabiegach dydaktycznych znakomicie wykształcić /najlepiej od dziecka/ system metaczynności.

Przez metaczynności rozumiem specjalną klasę czynności, których celem jest badanie, programowanie i doskonalenie innych czynności.^{13/} Wykaz metaczynności /nie zaadaptowany jeszcze w pełni do potrzeb tematu niniejszych rozważań/ zawiera tabela 2. Jej lektura daje - jak sądzimy - dostateczne wyobrażenie o tym, jak może wyglądać czynnościowy, "wewnętrzny" amplifikator rozwoju kierownika.

13/ Patrz Z. Pietrasziński: Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia. Artykuł oddany do druku w pracy zbiorowej pt. "Studia nad teorią czynności ludzkich" pod red. J. Reykowskiego/praca ma się ukazać w końcu roku 1974 w PWN/.

Tabela 2. Wykaz metaczynności.

Przedmiot metaczynności	
Badanie czynności i działalności	Programowanie oraz usprawnianie czynności i działalności
<ul style="list-style-type: none"> - Diagnoza typu czynności /działalności/ i warunków jej wykonywania - Prognoza efektów kształcących czynności /działalności/ - Ocena czynności /działalności/ i jej skutków, wykraczająca poza potrzeby regulacji doraźnej - Diagnoza własnego wpływu na układ kierowany - Recepcja, wytwarzanie i gromadzenie informacji o alternatywnych strukturach czynności /działalności/ 	<ul style="list-style-type: none"> - Wybór ścieżki preparacyjnej - Planowanie nowej czynności /działalności/ realizacyjnej lub kształcącej - Obmyślanie ulepszeń czynności - Eksperymentowanie i wdrażanie ulepszeń czynności /działalności/ - Tworzenie zasad i techniki badania oraz usprawniania czynności

Do czynności, nazywanych metaczynnościami, włączymy m.in. rejestrację informacji o takich momentach przebiegu wykonywanej aktywności kierowniczej,^{14/} które pozwolą później ustalić najważniejsze uwarunkowania błędów i osiągnięć, wskazać na kolejne zadania w dziedzinie samodoskonalenia itp. Obserwując managerskie gry kierownicze łatwo się przekonać, że ich uczestnicy koncentrują się wyłącznie na rzeczowym wyniku gry, a

^{14/} Mogą one np. dotyczyć motywów i podstaw podjęcia takiej lub innej decyzji itp. informacji, których nie da się później odtworzyć na podstawie wyniku końcowego.

instruktorzy komentują w podsumowaniu tylko zewnętrzne aspekty kolejnych etapów gry. W ten sposób, dostarczając okazji do mangerskich ówiozeń decyzyjnych, nie udziela się studentom pomocy w osiągnięciu czegoś więcej niż uruchomienie dotychczasowego repertuaru nastawień i czynności, bardzo niekompletnego z punktu widzenia zdolności uczenia się poprzez praktykę. J. Stevens określa wskazane tu niedostatki w sposób bardzo radykalny jako powszechne, pisząc: "/.../ obserwacja wyników jest najsłabszym ogniwem cyklu/ uczenia się - przyp. Z.P./ zarówno dla jednostek, jak i organizacji."^{15/}

Powiemy tedy, że istnieją dwie klasy amplifikatorów rozwoju kierowania: amplifikatory zewnętrzne i wewnętrzne.

1. Do pierwszych zaliczamy całą obiektywną wiedzę o kierowaniu i wszystkie osoby, a także aparaty, zdolne wzbogacać wiedzę kierownika i korygować jego zachowanie.

Amplifikatorem zewnętrznym jest zarówno zespół komentujący wyniki przeprowadzonego przez danego kierownika/dowódcę/działania, jak i jego indywidualny konsultant /rola mało popularna, niedoceniana/, a także odpowiednio zaprogramowany komputer, bank informacji i inne środki techniczne. Postęp w dziedzinie wykorzystania tych środków polegać musi nie tyle na nowych wynalazkach, co większym, bardziej odziennym ich wykorzystaniu na użytek korygowania sposobu pełnienia ról kierowniczych, i to poczynając od dziecka, kiedy to kształtują się osobowościowe komponenty kwalifikacji kierowniczych, mało już podatne na formowanie w wieku dojrzałym.

2. Do drugiej klasy amplifikatorów zaliczymy:

a/ najszerzej rozumiane zdolności,

b/ system czynności specjalnie sprzyjających samorozwójowi, które nazwane zostały wyżej metaczynnościami.

Niżej interesować nas będzie głównie amplifikator wewnętrzny b, jako układ podlegający kształceniu i mogący wywierać zwrótnie wpływ na rozwój zdolności. Nazwiemy go czynnościowym amplifikatorem wewnętrznym rozwoju kierownika.

15/ J.Stevens: Szkolenie menadżerów. Więź, 1971, nr 3, s.24.

Model uczenia się kierowania z amplifikatorami

Całą skomplikowaną działalność samodzielną kierownika /podobnie jak i niekierownika/ wolno sprowadzić do schematu:

Diagnoza sytuacji-->Wybór działania-->Działanie -->

Ocena.

Można powiedzieć, że dwie najważniejsze czynności kierownika /notabene ignorowane przez większość tradycyjnych autorytetów/ to diagnoza sytuacji^{16/} i wybór odpowiedniego działania kierowniczego. Tym dwóm czynnościom służy lub powinna służyć cała niemal wiedza o kierowaniu. Doskonalenie się w tych dwóch czynnościach jest - jak sądzimy - podstawą rozwoju kwalifikacji kierowniczych.

W poszczególnych sytuacjach zadaniowych, poznanych i realizowanych w praktyce /która jest, jak dotąd, głównym źródłem kwalifikacji kierowniczych/, cztery wyróżnione wyżej ogniwa pełnej czynności kierowniczej przekształcają się /gdy sytuacje są powtarzalne/ w łańcuchy reakcji stereotypowych, wykonywanych bezrefleksyjnie i nie podlegających istotnemu doskonaleniu w miarę powtarzania. Ponieważ podstawowym mechanizmem uczenia się kierowania jest transfer wprawy,^{17/} w przypadku wyłonienia się nowej sytuacji podmiot z lepszym lub gorszym skutkiem przenosi na nią któryś z dotychczasowych sposobów postępowania, a gdy dozna niepowodzenia - wycofuje się lub szuka nowych rozwiązań. Z uwagi na brak jednoznacznego sprzężenia działania kierownika z rezultatem końcowym istnieje zwykle duża tolerancja dla reakcji odbiegających od optimum. Istnienie tej tolerancji stanowi jeden z głównych hamulców rozwoju kwalifikacji kierowniczych. Rola amplifikatorów : rozwoju kierownika polega m.in. na zapobieganiu zanikowi procesu uczenia się i ułatwianiu dopływu informacji doskonałą - cych wszystkie fazy działania.

16/ Do której włączamy też analizę lub sformułowanie celu.

17/ Patrz B.M. Bass: opus cit.

Przebieg wykonania podstawowych czynności z amplifikatorem i bez przedstawia tabela 3.

Tabela 3.

Czynność podstawowa	A Przebieg zrutynizowany	B Przebieg pod działaniem wewnętrznego i zewnętrznego amplifikatora rozwoju
Diagnoza sytuacji działania	Uproszczona	Pogłębiona, połączona z przyswajaniem nowych narzędzi diagnozy
Wybór działania	Stereotypowy, repertuar zamknięty	Wybór odroczoney. Poszukiwanie nowych alternatyw w magazynie pamięci i drogą generowania. Wzrost zasobu działań zindywidualizowanych
Przebieg działania	Szablony, obciążony utrwalonymi markamentami	Nadal korygowany w kierunku wyższego standardu wykonania
Ocena	Skoncentrowana na wyniku końcowym	Obejmuje zarówno wynik, jak i wszystkie szczegóły procesu, mogące ułatwić dalszy rozwój

Przekonująca wydaje się hipoteza /godna przełożenia na język szczegółowych i zweryfikowanych empirycznie zaleceń metodycznych/, że kierownik działający wg wzoru zarysowanego w kolumnie B tabeli 3 rozwija się szybciej i osiąga wyższy pułap kwalifikacji.

W tym miejscu nie będziemy się zajmować szczegółami konstrukcji amplifikatorów rozwoju kierownika oraz ich współdziałaniem. Ograniczymy się do wskazania podstawowego zalecenia na temat udziału doskonalonego kierownika w tym procesie.

Z. Pietrasiński wprowadził pojęcie płodnej i jałowej samodzielności w procesie rozwiązywania problemów.^{18/} Wydaje się, że wśród zadań należących do grupy samodzielności płodne należy wymienić na pierwszym miejscu:

a/ Projektowanie przez początkującego kierownika układu CAW /czynnościowego amplifikatora wewnętrznego rozwoju kwalifikacji kierowniczych/.

18/ Opus cit.

b/ Projektowanie na użytek własnego rozwoju amplifikatora zewnętrznego oraz sposobu współdziałania z nim w warunkach zarówno szkolenia, jak i autentycznej praktyki.

Wykonanie tych zadań najpierw samodzielnie, a dopiero później pod fachowym, wzbogacającym przewodnictwem specjalistów, jest najlepszym sposobem zmaksymalizowania prawdopodobieństwa, że dany kierownik będzie korzystał z tych amplifikatorów w swej codziennej działalności praktycznej.

Szczegółowe omówienie i zaprojektowanie wewnętrznych i zewnętrznych amplifikatorów rozwoju kierownika wykracza poza ramy wyznaczone niniejszej pracy. Nawiązanie do bogatych tradycji szkolenia dowódców wojskowych powinno ułatwić nie tylko projektowanie amplifikatorów najbardziej nowoczesnych /wykorzystywanych dziś szczególnie gorliwie w treningu sportowców wyczynowych/, lecz także znalezienia zrozumienia dla ich stosowania na odpowiednią skalę.

Zakończenie

Główna idea niniejszego opracowania sprowadza się do upatrywania niezmiernie ważnego narzędzia rozwoju i samorozwoju kwalifikacji nowoczesnego kierownika we wpajaniu mu systemu metaczynności, składających się na układ nazwany wewnętrznym czynnościowym amplifikatorem rozwoju kierownika. Idea tego układu i jego współdziałania z niezastąpionymi i podlegającymi także doskonaleniu amplifikatorami zewnętrznymi, wymaga szczegółowego opracowania i wielu badań empirycznych natury podstawowej oraz wdrożeniowej. Jest to sprawa przyszłości. W tym miejscu wypada tylko stwierdzić, że idea ta ma ścisłe powiązanie z najlepszymi tradycjami szkolenia dowódców. Charakterystyczne dla wszystkich armii i uprawiane od wieków szczególnie analizy minionych działań są przykładem doceniania i kultuwowania niektórych ważnych metaczynności. Wojsko i dziś przewyższa tu praktykę cywilną. Rzecz jednak w tym, by nawiązując do wskazanych tradycji iść jeszcze dalej. Nasuwa się tu m.in. postulat opracowania arcynowoczesnego systemu kształcenia metaczynności już od dziecka i włączenia go do programów

szkolnych /nie w postaci nowego przedmiotu, lecz nowych zadań i treści w ramach wszystkich przedmiotów/.

Udział armii w przygotowaniu takiego systemu byłby szczególnie istotnym wkładem w polepszeniu jakości całej edukacji narodowej, dyskontowanym z chwilą przyjmowania młodzieży do szkół i akademii wojskowych. Oczywiście w obecnym klimacie, dla oświaty wybitnie korzystnym, udział taki nie jest koniecznością, a tylko godną uwagi, obiecującą dla wszystkich zainteresowanych szansą.

E.E.Ghiselli

KWESTIONARIUSZ "OPIS SAMEGO SIEBIE"

Data: Wykształcenie
 Płeć: K M Stanowisko obecne
 /otocz kółkiem właściwą literę/ Staż na tym stanowiskulat
 lat skończonych Staż na stanowiskach kierowniczych
 Instytucja łącznie lat

W kwestionariuszu tym chodzi o uzyskanie obrazu cech, jakie Twoim zdaniem posiadasz oraz o przekonanie się, w jaki sposób opisujesz samego siebie. Nie ma tu odpowiedzi "dobrych" ani "złych", więc staraj się opisać siebie samego jak możesz najdokładniej i najrzetelniej.

W każdej z poniższych par określeń zaznacz krzyżykiem to określenie, które Twoim zdaniem trafniej opisuje Ciebie. W każdej parze zaznacz tylko jedno określenie.

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. . . . zdolny | 13. . . . uprzejmy |
| rozważny | wesoly |
| 2. . . . wyrozumiały | 14. . . . wydajny |
| sumienny | jasno myślący |
| 3. . . . chętny do współpracy | 15. . . . realistyczny |
| pełen inwencji | taktowny |
| 4. . . . przyjazny | 16. . . . przedsiębiorczy |
| pogodny | inteligentny |
| 5. . . . energiczny | 17. . . . uczuciowy |
| ambitny | szczerzy |
| 6. . . . wytrwały | 18. . . . postępowy |
| niezależny | gospodarny |
| 7. . . . lojalny | 19. . . . otwarty |
| niezawodny | spokojny |
| 8. . . . stanowczy | 20. . . . troskliwy |
| odważny | bezstronny |
| 9. . . . pracowity | 21. . . . zrównoważony |
| praktyczny | pomysłowy |
| 10. . . . działający planowo | 22. . . . towarzyski |
| zaradny | solidny |
| 11. . . . naturalny | 23. . . . umięjący wyrazić |
| skory do działania | uznanie |
| 12. . . . bystry | życzliwy |
| ostrożny | 24. . . . miły |
| | skromny |

25. . . . odpowiedzialny
 godny zaufania
26. . . . pełen godności
 kulturalny
27. . . . obdarzony wyobraźnią
 panujący nad sobą
28. . . . staranny
 szybki
29. . . . logiczny
 umiejący przystosować
 się do nowych warunków
30. . . . współczujący
 cierpliwy
31. . . . konsekwentny
 przewidujący
32. . . . uczciwy
 wielkoduszny

W każdej z następujących niżej par określeń zaznacz krzyżykiem to określenie, które Twoim zdaniem najmniej trafnie opisuje Ciebie. W każdej parze zaznacz tylko jedno określenie.

- | | |
|------------------------------|-------------------------------|
| 33. . . . nieśmiały | 44. . . . nastawiony obronie |
| leniwy | przewrażliwiony |
| 34. . . . mało ambitny | 45. . . . napięty |
| lekkomyślny | drażliwy |
| 35. . . . hałaśliwy | 46. . . . marzyciel |
| arogancki | zależny |
| 36. . . . poddający się | 47. . . . niestały |
| emocjom | pruderyjny |
| uparty | 48. . . . nerwowy |
| 37. . . . niedojrzały | nietolerancyjny |
| kłótniwy | 49. . . . niedbały |
| 38. . . . nieżyczliwy | niemądry |
| samolubny | 50. . . . apatyczny |
| 39. . . . pretensjonalny | próżny |
| zmienny w nastrojach | 51. . . . zniechęcony |
| 40. . . . zawzięty | wykrętny |
| oziębły | 52. . . . roztargniony |
| 41. . . . zarozumiąły | skłonny do narzekania |
| infantylny | 53. . . . mało energiczny |
| 42. . . . powierzchowny | egoista |
| skąpy | 54. . . . nieuprzejmy |
| 43. . . . chwiejny | egocentryczny |
| niepoważny | |

55. . . . gadatliwy
. . . . nieporządny
56. . . . małostkowy
. . . . uległy
57. . . . upierający się przy
swoim zdaniu
. . . . pesymista
58. . . . niezaradny
. . . . zaciekły
59. . . . nieczuły dla innych
. . . . rozozulający się nad sobą
60. . . . cyniczny
. . . . agresywny
61. . . . niezadowolony
. . . . wygadany
62. . . . niesłowny
. . . . obraźliwy
63. . . . przebiegły
. . . . pobudliwy
64. . . . nieodpowiedzialny
. . . . niecierpliwy

Bogusz J.

2. TEORETYCZNE PODSTAWY WYKRYWANIA I KSZTAŁCENIA TALENTÓW DOWÓDCZYCH

2.1. Warunki wykrywania i kształcenia kadr szczególnie uzdolnionych

Realizacja ambitnych zadań wytyczonych przez VI Zjazd Partii wymaga pełniejszego wykorzystania tkwiących w naszym narodzie rezerw "naturalnego bogactwa kraju," jakim zwykle nazywa się wybitne talenty ludzkie. Dyrektywa VI Zjazdu nakazuje aby "szczególną uwagą otoczyć młodzież wybitnie uzdolnioną przez stosowanie dla niej indywidualnych programów studiów." Przemawiając z okazji 25-lecia Akademii Sztabu Generalnego Minister Obrony Narodowej gen. armii W. Jaruzelski powiedział natomiast, że " ... Istnieje w szczególności potrzeba operatywnego wyłaniania talentów, kształcenia ludzi o określonych cechach i walorach - konstruktywnie niespokojnych, o nastawieniu innowacyjnym, umiających przetwarzać idee i odkrycia na posunięcia praktyczne - ludzi, którzy równie łatwo przyswajają sobie zmiany i nowości, jak zmiany i nowości inicjują. Należy przyspieszać naukowy rozwój uzdolnionych jednostek, pobudzać i trafnie naocelowywać ich ambicje twórcze, zachęcać do nowatorstwa i eksperymentów...".

Szybki rozwój gospodarczy, polityczny, kulturalny i militarny naszego kraju w znacznej mierze zależy od ilości i jakości wysokokwalifikowanych kadr. Od wychowania coraz większej liczby ludzi zdolnych, inteligentnych, rozmiłowanych w swojej pracy, w znacznym stopniu zależy tempo rozwoju społecznego i gospodarczego, poziom obronności naszego kraju, jego miejsce w świecie współczesnym. Opłacalność wkładów w kształcenie zdolności ludzkich potwierdzona jest szeregiem badań, z których wynika, iż "wykształcenie jest czynnikiem powodującym wzrost produkcji nawet o 50%." To z tych powodów troska o zwiększanie liczby kadry zamiłowanej, zdolnej, inteligentnej, twórczej i odpowiedzialnej za przyszły kształt Polski Ludowej staje się troską rozpatrywaną w kategoriach racji bytu narodu i społeczeństwa, maksymalnego rozwoju ekonomicznego państwa, jego pozycji w świecie, jego perspektyw i dobrobytu każdego z obywateli. Jeżeli wykorzystanie twórczych

zdolności człowieka zaliczymy do rachunku postępu ogólnocy - wilizacyjnego to nasze zainteresowania, naszą troskę kierowań winniśmy nie tyle ku formalnym ile ku nieformalnym kwalifikacjom kadr. Brak tych ostatnich hamuje postęp i modernizację życia społeczno-ekonomicznego kraju.

Ludowe Wojsko Polskie stanowiąc integralną część społeczeństwa podlega tym samym co ono prawom i przemianom. Podobnie jak w społeczeństwie również i w naszych siłach zbrojnych szczególnego znaczenia nabierać więc musi problem kształcenia jednostek uzdolnionych. Jest to, mówił Minister Obrony Narodowej w czasie uroczystości 25-lecia ASG " ...problem właściwej polityki dydaktyczno-wychowawczej, polityki kształcenia ludzi o osobowości twórczej - aktywnych, dociekliwych i samodzielnie myślących. Takich sposobów myślenia uczyć, takie predyspozycje zaszczeplać powinny wszystkie nasze uczelnie. Jest to jedno z zadań, które wybiega daleko w przyszłość, odpowiada żywotnym potrzebom rozwojowym, stanowi miarę nowoczesności uczelni...". Wychodząc z założenia, że zdolności i inteligencja są nie tylko dobrem urodzonym, ale mogą być też przez odpowiednie warunki tworzone, wyższe szkolnictwo wojskowe dąży do takiej organizacji kształcenia i wykorzystania ludzkich zdolności, aby pojawiało się coraz więcej ludzi większych możliwości.

Uznając konieczność kształcenia jednostek wybitnie uzdolnionych przy jednoczesnym udzielaniu największej uwagi rozwojowi zdolności wiodącej jako podstawy ich przyszłego kierunku zawodowego równocześnie stajemy przed nierozwiązanym w pełni problemem - jak w sposób niezawodny i za pomocą jakich technik rozpoznawać wartości umysłowe tych jednostek. Wykrywanie zdolności i kierunku ich rozwoju jest szczególnie trudne bowiem ujawniają się one różnie i w różnym wieku. Przewodzący od 20 lat badania nad "rodzeniem się geniuszy" kanadyjski psycholog Henry Lehnen twierdzi, że u poetów talent ujawnia się między 26 a 30 rokiem życia, naukowców między 33 a 34, malarzy 33 a 35 i pisarzy między 40 a 44 rokiem życia. Z szeregu innych źródeł wiadomo, iż talent dowódczy w sprzyjających warunkach ujawnia się dość wcześnie lecz rozwija dopiero w wieku dojrzałym.

Spośród wielu sposobów rozpoznawania i wykrywania uczniów o ponadprzeciętnych zdolnościach twórczych na uwagę zasługują głównie te, które stosuje się kompleksowo. Ostrej krytyce poddawane są np. badania uzdolnień za pomocą testów inteligencji, wyników, zainteresowań czy osobowości. Powszechnie wiadomo, iż nawet A. Einstein nie mógł poszczycić się wysokimi osiągnięciami testowymi. Zwraca się uwagę, iż nie ma testów dobrych w ogóle, są jedynie testy dobre do czegoś. Mało doskonałe okazały się testy inteligencji przy wykrywaniu zdolności myślenia twórczego. Hoffmam wskazał np. aż 56 błędów testów osobowości, a wśród nich dwuznaczność, sugestywność, nieobiektywność, nieściskość formułowań i niewykazywanie twórczej wartości. E.P. Torrance posługując się testami inteligencji oraz twórczego myślenia uzyskał błędne wyniki w 20%. Określona w badaniach młodzież jako wysoce inteligentna nie wykazała uzdolnień twórczych, a wysokotwórcza w takim samym stopniu nie wykazała wysokiej inteligencji.

W literaturze światowej zwraca się uwagę, iż identyfikacja uzdolnień przy pomocy testów, może być jednym z nich, ale nie jedynym narzędziem wykrywania talentów i twórczych zdolności. Obok nich szeroko wykorzystuje się olimpiady przedmiotowe, obserwacje nauczycieli i psychologów, informacje rodziców, przyjaciół, wyniki egzaminów szkolnych, konkursów, analizę wytworów twórczych, wyniki prac w kołach zainteresowań i laboratoriach szkolnych. Zdaniem wielu badaczy chcąc ustrzec się pomyłek przy określaniu wybitnych zdolności należy równocześnie oprzeć się na analizie testów inteligencji, osiągnięć zdolności twórczych, wiadomości specjalistycznych oraz inwentarza osobowości, wyników prac twórczych, opinii pedagogów, psychologów, informacji rodziców, kolegów, danych socjometrycznych i uwag lekarzy. Wynika stąd, że panuje ogólna tendencja do analizy wszechstronnych czynników stanowiących o zdolnościach człowieka.

Wykrywanie uzdolnień dowódczo-sztabowych należy do problemów podstawowych w całym systemie ujawniania, rozwijania i wykorzystywania kadr utalentowanych. W praktyce dydaktycznej szkolnictwa wojskowego trudności wynikają tu przede wszystkim

z braku opracowań dotyczących klasyfikacji uzdolnień dowódczych, kierowniczych, organizacyjnych, technicznych, humanistycznych, naukowych itp. oraz z braku niepodważalnych metod ich ujawniania. Napewno powinno się ono rozpoczynać bardzo wcześnie. Ujawnianie talentów dla szkolnictwa wojskowego przeprowadzać należy w ramach powszechnego systemu ujawniania kadr utalentowanych - począwszy od szkoły średniej, a nawet wcześniejszej. Przy czym można przyjąć jego dwutorowość polegającą na ujawnianiu młodzieży wojskowo uzdolnionej przy pomocy ściśle z wojskiem współpracujących nauczycieli przysposobienia obronnego i wychowania obywatelskiego, a następnie przejmowanie jej ze szkół średnich, bądź ze szkół podstawowych do szkół prowadzonych przez poszczególne rodzaje wojsk i służb w rodzaju technikum lotniczego przez WOSL oraz odpowiednią selekcję uzdolnionych słuchaczy już podczas studiów w wyższej szkole wojskowej.

Teoretyczno-praktycznym problemem wykrywania i kształcenia uzdolnień dowódczych służyć od szeregu lat prowadzone w Wojsku Polskim badania i analizy. Ich konsekwencją jest opracowanie bezprecedensowego w kraju i poza jego granicami dokumentu "Zasady i tryb działania kadrowego," który formułuje założenia prognozowania drogi rozwojowej oficera w tym również funduszu przyspieszonego rozwoju kadry oficerskiej. Główny Zarząd Polityczny WP opracował "Instrukcję o przodownictwie i współzawodnictwie w Siłach Zbrojnych PRL," Inspektorat Szkolenia MON wprowadził w życie "Statut naukowych kół podchorążych," akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie podjęły wstępne próby kształcenia młodzieży szczególnie utalentowanej, Zakład Dydaktyki WAP przy współudziale Zakładu Dydaktyki ASG i Inspektoratu Szkolenia MON podjął stosowne badania, a Sekretariat Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego wspólnie z Zakładem Dydaktyki WAP dokonał szczegółowej analizy dotychczasowych prac i przedstawił do publicznej dyskusji materiał pt. "Problemy ujawniania, rozwijania i wykorzystania szczególnie uzdolnionych słuchaczy w wyższych szkołach wojskowych."

Możliwość przejścia do następnego etapu, kompleksowego i zorganizowanego działania w zakresie ujawniania, kształcenia

i wykorzystania żołnierzy szczególnie uzdolnionych stwarza Zarządzenie Ministra Obrony Narodowej z 29 lipca 1974 r. W myśl jego zaleceń wyższe szkolnictwo wojskowe dążyć winno do rozszerzenia i pogłębiania istniejących form ujawniania i kształcenia uzdolnień dowódczych.

Dotychczas rozpoznawanie talentów dowódczych przeprowadza się w szkolnictwie wojskowym przede wszystkim w czasie egzaminów i różnorodnych ówczesno-sztabowych oraz w toku bieżącej pracy ze słuchaczami za pomocą systematycznej, wielostronnej obserwacji ustawicznie weryfikowanej przez bezpośrednie indywidualne kontakty. Tradycyjny system egzaminowania umożliwia zaledwie określenie posiadanej wiedzy i umiejętności, niewiele informuje natomiast o uzdolnieniach w ogóle, w tym także zdolności dowódczej. Rejestrując zakres pamięciowo oparowanej wiedzy i poprawność jej reprodukcji umożliwia rozpoznanie inteligencji werbalnej, błyskotliwość i charakter pamięci, a nie zainteresowań i twórczych uzdolnień dowódczych. Wyniki badań Katedry Psychologii i Zakładu Dydaktyki WAP oraz Centralnej Pracowni Psychologicznej WP podważają również możliwości wylawiania talentów dowódczych za pomocą przeładowanych zadaniami sprawdzającymi spostrzegawczość, pamięć i syntetyczne myślenie testów.

Nadmierne eksponowanie treści pamięciowych, a nie zadań ułatwiających rozpoznanie twórczego myślenia sprawia, że tych którzy posiadają dobrze rozwiniętą pamięć, są układni, o dobrej prezenji i poprawnie reprodukuja wiedzę zaliczamy do grupy uzdolnionych. Tych zaś, którzy dysponują subtelniejszym od zakładanego przez badacza punktem widzenia i udzielają odpowiedzi niespodziewanych i trudnych do szybkiej i jednoznacznej oceny zalicza się do grupy przeciętnej, a nawet poniżej przeciętnej. Ujawnienie jednostek wszechstronnie uzdolnionych, zwłaszcza dowódczych i o wyobraźni taktycznej możliwe jest za pomocą szeregów badań testowych uzupełnianych obserwacją i ocenami socjometrycznymi.

Narzędzia do rozpoznawania uzdolnień dowódczych powinni jak najszybciej przygotować psychologowie i dydaktycy wojskowi wspólnie z określonymi specjalistami wojskowymi. Za ich pomocą można by przystąpić do ujawniania talentów dowódczych już w

czasie studiów w wyższej szkole oficerskiej i działalności tej nie przerywać w jednostkach wojskowych oraz kontynuować ją od pierwszego roku studiów w uczelniach wojskowych typu akademickiego, a zwłaszcza Akademii Sztabu Generalnego. Tak prowadzona selekcja pozwoli przygotować najbardziej utalentowanych oficerów do pracy na stanowiskach dowódczych i naukowo-dydaktycznych.

Wykorzystując dotychczasowe doświadczenie wyższego szkolnictwa wojskowego wykrywanie uzdolnień dowódczych w toku studiów można z powodzeniem prowadzić za pomocą systematycznej obserwacji i analizy działalności poszczególnych słuchaczy. Systematyczną obserwację wzbogacać natomiast należy informacją o słuchaczach z okresu przed rozpoczęciem studiów w uczelni wojskowej; oceną wyników prac twórczych i działalności w kołach zainteresowań lub kołach naukowych; oceną aktywności społeczno-politycznej wyrażającej się pracą w organizacjach partyjno-młodzieżowych i innych; oceną sprawności w realizacji zadań wynikających z obowiązków służbowych; oceną wyników uzyskiwanych w przodownictwie i współzawodnictwie prowadzonym w oparciu o "Instrukcję o przodownictwie i współzawodnictwie w Siłach Zbrojnych PRL" oraz w olimpiadach, konkursach i turniejach przedmiotowych; oceną wyników uzyskiwanych na kolokwium i egzaminach, a zwłaszcza twórczej aktywności w czasie ćwiczeń i seminariów; wynikami badań testowych.

Aby uniknąć ewentualnych pomyłek powyższe oceny powinny być równocześnie formułowane i konfrontowane przez kolektywy słuchaczy, organizacje partyjne i młodzieżowe oraz przez pracowników naukowo-dydaktycznych i bezpośrednich przełożonych.

Prawidłowe wykrycie uzdolnień dowódczo-sztabowych jest jednym z pierwszych warunków efektywnego funkcjonowania systemu kształcenia kadr utalentowanych. Warunkiem kolejnym jest włączenie owego systemu w nurt zinstytucjonalizowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych o charakterze ustawicznym i równoległym. Przy tym założeniu, skoordynowanie kształcenia uzdolnień dowódczo-sztabowych z całym systemem dydaktyczno-wychowawczym uczelni, może się odbywać w różnych formach organizacyjnych i różnymi metodami.

2.2. Założenia systemu kształcenia kadr szczególnie uzdolnionych.

Niezależnie od przyjętych form i metod kształcenia kadr szczególnie uzdolnionych cały jego system w warunkach wyższego szkolnictwa wojskowego winien opierać się o następujące założenia natury ogólnej:

1. Kształcenie kadr dowódczych ponadprzeciętnie uzdolnionych, których procent w każdej populacji waha się w granicach 2-5, nie może odbywać się kosztem osłabienia pracy z większością, jaką stanowią słuchacze przeciętni pod względem zdolności umysłowych. Rozwijając różnorodne metody i formy kształcenia kadry utalentowanej należy dążyć do takiego usprawnienia dydaktyczno-wychowawczej działalności aby zapewnić kształcenie uzdolnień i zamiłowań u większości słuchaczy uczelni wojskowych.

2. Kształcenie jednostek wybitnie uzdolnionych nie może naruszać równości szans. Zapewnić ją może realizacja zasady intensywniejszego kształcenia zdolności twórczych w kierunku zgodnym z najwyraźniej występującym, wiodącym uzdolnieniem. W pozostałych dziedzinach ich wiedza powinna być rozwijana zgodnie z wymaganiami obowiązującego w konkretnej uczelni wojskowej programu kształcenia. Słuszność takiego postulatu uzasadnia występująca prawidłowość, z której wynika, iż w odniesieniu do jednej i tej samej dyscypliny jedni są bardziej, a inni stosunkowo mniej uzdolnieni. Poświęcając więcej uwagi rozwojowi zdolności wiodącej charakterystycznej dla konkretnego słuchacza /podechorążego/, jako podstawy jego przyszłego kierunku działania w wojsku, równocześnie należy dążyć do maksymalnego rozwijania jego osobowości.

3. Rozwijanie i tworzenie zdolności dowódczo-sztabowych powinno odbywać się głównie przez włączenie słuchaczy uzdolnionych do tego rodzaju prac, które najpełniej służą postępowi. Zachęcając ich do działalności twórczej, należy stwarzać im dodatkowe możliwości pracy w laboratoriach, katedrach, zakładach przemysłowych, wzorowych jednostkach wojskowych, przy opracowywaniu założeń ćwiczeń taktycznych itp. Praca i możliwość rozwijania się przez nią, jest dla kadr utalentowanych potrzebą najwyższą.

Wyższa uczelnia wojskowa harmonizując indywidualne zainteresowania kadr ponadprzeciętnie uzdolnionych z zadaniami ogólnymi wojska musi je uznać i zaspokoić. Należy przy tym nieustannie pamiętać, iż najbardziej prężne, ambitne i utalentowane jednostki są ze sobą zupełnie nieporównywalne, nie-rzadko trudno przystosowujące się i stwarzające sporo kłopotów natury dyscyplinarnej. Napotykając wiele trudności w układaniu sobie stosunków z otoczeniem, są często przez to otoczenie traktowane niechętnie. Właściwe kształcenie dowódczych uzdolnień twórczych wymaga zatem dużej cierpliwości i umiejętności odróżniania oryginalności od odchylen wynikających z braku zdyscyplinowania.

4. Tworzenie i kształcenie twórczych uzdolnień dowódczo-sztabowych uzależnione jest od naukowej pozycji kadry dydaktyczno-naukowej. Zdolności mogą rozwijać tylko wybitnie uzdolnieni wojskowi nauczyciele akademicy o szczególnie dobrym przygotowaniu merytorycznym i dydaktycznym. Im też należy powierzyć prace z kadrą utalentowaną, która często zaskakuje oryginalnością pomysłu odbiegającą od utartych szablonów, uparcie broni swego zdania, jest bardziej krytyczna niż inni.

Indywidualne prace z uzdolnionymi należy wliczać do pensum dydaktycznego. Problem ten ostatecznie reguluje wspomniane na początku Zarządzenie Ministra Obrony Narodowej w sprawie ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych słuchaczy wyższych szkół wojskowych.

W prognozowaniu i planowaniu kosztów kształcenia młodzieży szczególnie uzdolnionej należy przyjąć potwierdzoną badaniami prawidłowość, iż na każde sto osób przypada przeciętnie od 2 do 3 szczególnie uzdolnionych.

5. Kształcenie twórczych uzdolnień należy tak organizować aby równocześnie aktywizowało jednostki szczególnie utalentowane jak również jednostki przeciętne pod względem zdolności umysłowych. Działalność ta wymaga niezbędnych przedsięwzięć wychowawczych, które stanowiłyby skuteczną barierę przed kompleksem elitaryzmu i zarozumiałstwa. Przeciwdziałałyby wyobcowywaniu się ze środowiska jednostek wybitnie uzdolnionych oraz niedopuszczały do powstawania zadrażeń na tle wygórowanych ambicji, zazdrości, braku koleżeństwa i innych

negatywnych objawów. System kształcenia uzdolnień winien aktywizować zarówno jednostki szczególnie uzdolnione jak również słuchaczy o uzdolnieniach przeciętnych do wzmoczonego wysiłku i równania do najlepszego.

Kierując się omówionymi założeniami natury ogólnej oraz w oparciu o istniejące osiągnięcia teoretyczno-praktyczne można w aktualnych warunkach wyższych uczelni wojskowych proces tworzenia i rozwijania zdolności dowódczo-sztabowych realizować za pomocą zróżnicowanych form. Priorytetowe powinno być bez wątpienia **w z b o g a c e n i e** polegające na kształceniu w oparciu o rozszerzone programy nauczania dostosowane do indywidualnych uzdolnień i możliwości słuchaczy. Formy uzupełniające to **p r z y s p i e s z e n i e** sprowadzające się do zapewnienia warunków szybszego zaliczania materiału programowego oraz **g r u p o w a n i e** polegające na kształceniu w odrębnych zespołach, a w wypadkach szczególnych nawet w ciągu całego okresu studiów. Nie wykluczając przypadków wyjątkowych nie wydaje się jednak słuszne aby w uczelniach typu dowódczego koncentrować się na tworzeniu możliwości przyspieszonego kończenia studiów.

Możliwości wykorzystania poszczególnych form i metod kształcenia talentów w rozwijaniu uzdolnień dowódczych ukażą w oparciu o literaturę przedmiotu oraz dotychczasowe doświadczenia wyższego szkolnictwa wojskowego i wyniki badań uzyskane w ramach prac naukowo-badawczych Zakładu Dydaktyki WAP i III Zarządu Inspektoratu Szkolenia MON. Ich omówienie rozpoczniemy od wzbogacenia.

Kształceniem opartym o wzbogacone programy nauczania objąć możemy tych słuchaczy, u których zostały wykryte zdolności dowódcze w dowolnym roku studiów. Oznacza to, że z chwilą rozpoznania uzdolnień mogą oni /ale nie muszą/ - pozostając nadal w dotychczasowych kolektywach żołnierskich - kontynuować dalsze studia w oparciu o specjalnie dla nich przygotowane i do ich możliwości intelektualnych dostosowane indywidualne programy studiów. Programy te wzbogacone są przede wszystkim treścią odpowiadającą rozwojowi wiodącej zdolności konkretnego słuchacza jako podstawy jego przyszłej działalności dowódczej.

Jeżeli z różnych powodów jednostka uzdolniona pragnie zrezygnować z nauki opartej o program studiów indywidualnych należy jej zapewnić przejście do grup tradycyjnych.

Wzbogacanie programu, które nie zapewnia wcześniejszego kończenia studiów, a jedynie stwarza warunki pełniejszego, szerszego opanowania materiału może przebiegać różnie. Można więc wzbogacać obowiązujący program studiów dodatkowym materiałem o szerszej i bogatszej treści na obowiązującym poziomie kształcenia szczebla dowódcy plutonu. Może też wzbogacanie wykraczać poza program obowiązujący np. o jeden czy dwa szczeble i obejmować zakres kursowego szkolenia dowódcy kompanii czy dowódcy batalionu. W szczególnych przypadkach wzbogacania mogłyby w warunkach WSO obejmować treści odpowiadające studiom drugiego stopnia, a w warunkach wojskowej uczelni typu akademickiego studiom doktoranckim. W obu przypadkach jednostki uzdolnione rozwijając swoje zdolności dowódcze w toku normalnych studiów równocześnie zdobywały by kwalifikacje niezbędne do uzyskania dyplomu uczelni drugiego stopnia lub doktora nauk wojskowych.

Wzbogacanie może również zapewnić równoległe studiowanie dwóch różnych ale zarazem uzupełniających się specjalności. Ten rodzaj studiów może być kontynuowany systemem mieszanym. Studiując np. w ASG stacjonarnie równocześnie można pogłębiać swoje kwalifikacje pedagogiczne studiując zaocznie w WAP czy innej uczelni.

Tworzenie i rozwijanie uzdolnień dowódczych w oparciu o wzbogacanie wymaga starannego przygotowania indywidualnych programów studiów, ścisłej korelacji z obowiązującym w uczelni programem, starannego przygotowania wojskowych pracowników naukowo-dydaktycznych do należytego wywiązywania się z obowiązków opiekuna i wykładowcy - przewodnika oraz gruntownej kontroli wyników kształcenia. Konieczne jest również oczyszczenie programów z wiedzy o charakterze encyklopedycznym, powszechniejsze stosowanie metod aktywizujących, pełniejsze kształcenie umysłu, a nie pamięci oraz zapewnienie większej ilości czasu na samokształcenie. Jest rzeczą charakterystyczną, że sami podchorążowie WSO proponują "zwiększyć wymagania" kadry dydaktyczno-naukowej z jednoczesnym zwiększeniem

czasu przeznaczanego na samokształcenie." Praca zawodowa poszczególnych słuchaczy kończących studia w oparciu o indywidualne programy opracowane według dowolnej formy wzbogacania powinna przebiegać zgodnie z określonymi zasadami funduszu przyspieszonego rozwoju kadry oficerskiej i trybem działania kadrowego w siłach zbrojnych.

Kolejną formę kształcenia zdolności dowódczych jaką jest przyspieszenie można w warunkach uczelni wojskowej rozpatrywać w dwóch aspektach. Jednym z nich jest przyspieszanie rozwoju osobowości jednostek uzdolnionych, drugim szybsze opanowanie materiału programowego, zaliczanie poszczególnych kolokwii, egzaminów i semestrów oraz w konsekwencji szybsze ukończenie studiów. W uczelni o charakterze dowódczym przeważać powinna forma pierwsza.

Jednostki uzdolnione uczestnicząc w realizacji programu obowiązującego wszystkich słuchaczy mogą dzięki dodatkowym działaniom rozwijać się znacznie szybciej. Ich rozwój przyspiesza cały system włączania, w zależności od charakteru zainteresowań, do czynnego uczestnictwa w kołach naukowych, organizacjach partyjnych i młodzieżowych, olimpiadach, zawodach, konkursach i innych czynnościach wszechstronnie rozwijających uzdolnienia i aspiracje.

Skuteczną formą przyspieszenia rozwoju osobowości jednostek uzdolnionych jest angażowanie ich do aktywnego udziału w dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej działalności uczelni. Chodzi tu głównie o uczestnictwo w organizowaniu różnorodnych zajęć i ćwiczeń, rozbudowywaniu i modernizacji gabinetów, laboratoriów i pomocy naukowych, a także pełnienia funkcji asystentów wolontariuszy, starszych grup, kierowników ówczesnych itp. Końcowym efektem tej formy działalności powinna być praca dyplomowa wyróżniająca się nowatorskimi propozycjami i twórczymi rozwiązaniami, a nade wszystko wszechstronnie rozwinięta osobowość przyszłego dowódcy.

Ostatnią formą kształcenia, którą można wykorzystać w tworzeniu i rozwijaniu uzdolnień dowódczych jest grupowanie. Mimo wielu kontrowersyjnych poglądów na temat grupowania warto przecież pamiętać i o tym, że tylko wówczas traktujemy ludzi w sposób demokratyczny i zgodny z zasadą równości, gdy

zapewnimy każdemu z nich optymalne warunki rozwoju, stosownie do jego indywidualnych uzdolnień. Nie można w nieskończoność równać do przeciętnych, na których to współczesne szkolnictwo jest nastawione przede wszystkim.

Grupowanie stosuje się wówczas, gdy liczba jednostek szczególnie uzdolnionych zapewnia przyjęcie tego sposobu kształcenia. Może to być np. grupowanie względnie stałe lub czasowe. W ramach szkolnictwa wojskowego przy istnieniu niezbędnej ilości słuchaczy, realizującej podobny lub zbliżony pod względem zdolności specjalnych program indywidualny uzasadnione staje się grupowanie, lecz tylko w określonych dniach tygodnia lub określonych godzinach dla realizacji przewidzianych programem zadań dydaktyczno-wychowawczych. Nie będąc jego czystą formą może ono mieć zastosowanie w powiązaniu z wzbogacaniem i przyspieszaniem. Dzięki temu stanowiło by uwarunkowaną względami organizacyjnymi modyfikację pierwszej i drugiej formy kształcenia talentów dowódczych.

Z uwagi na charakter wojska małą szansę powodzenia ma stała forma grupowania. Zgrupowanie określonej liczby jednostek uzdolnionych w drużyny, plutony czy grupy szkoleniowe w celu realizacji programu studiów może napotkać na znaczne trudności natury organizacyjnej i nade wszystko dydaktyczno-wychowawczej. Skoszarowany system kształcenia młodzieży ponadprzeciętnie uzdolnionej może doprowadzić do negatywnych skutków wychowawczych zarówno w grupie słuchaczy szczególnie uzdolnionych jak i w grupach młodzieży o zdolnościach przeciętnych.

Wszystkie z wymienionych form kształcenia talentów mają swoje zalety ale mają też i wady. Najbardziej kontrowersyjną jest bez wątpienia grupowanie. Najbardziej dydaktycznie wartościową jest wzbogacanie. Ta więc forma powinna dominować w kształceniu talentów dowódczych. Należy ją jednak uzupełniać środkami, które proponuje grupowanie i przyspieszanie.

Rozwijając kształcenie uzdolnień dowódczych w ramach programów obowiązujących wszystkich słuchaczy i pozaprogramowych realizowanych według indywidualnych programów studiów należy w coraz szerszym zakresie korzystać z takich szczegółowych metod jak: przydzielanie odpowiedzialnych stanowisk w czasie ćwiczeń

taktycznych czy operacyjnych, stosownie do charakteru uzdolnień ukierunkowywać praktyki, prace dyplomowe, prace w kołach naukowych, udział w seminariach, konferencjach, olimpiadach, turniejach przedmiotowych, organizować naukę języków obcych, pobudzać do samodzielnych studiów problematyki marksistowsko-leninowskiej, wykorzystywać na stanowiskach dowódczych, publikować dorobek naukowy słuchaczy itp.

Podjęmując różnorodne przedsięwzięcia w zakresie tworzenia i rozwijania uzdolnień dowódczych należy równocześnie rozwijać ustawiczną, dynamiczną i elastyczną pracę wychowawczą. Ową działalność wychowawczą należy przede wszystkim ukierunkować na kształtowanie i umacnianie postawy ideowo-moralnej, skromności, kultury osobistej, umiejętności przewodzenia w kolektywie, poczucia współodpowiedzialności za postępy kolegów, zaangażowania w działalność społeczno-polityczną oraz innych cech osobowości wyszczególnionych w "Zasadach etyki zawodowej żołnierza Polski Ludowej."

Do niezwykle ważnych czynności w procesie kształcenia talentów dowódczych należy przygotowanie programów studiów. W ich opracowywaniu obok pracowników naukowo-dydaktycznych sprawujących opiekę nad jednostkami szczególnie uzdolnionymi powinni brać czynny udział również sami zainteresowani słuchacze. Efektywność kształcenia zdolności dowódczych zapewnić mogą jedynie programy zróżnicowane, dostosowane do indywidualnych uzdolnień słuchaczy, przyjętej formy studiów i możliwości istniejącej bazy dydaktycznej.

Za podstawę programów indywidualnych przyjąć można, a nawet należy programy aktualnie obowiązujące w danej uczelni. Ich przygotowanie ułatwia przestrzeganie szeregu zasad o charakterze ogólnym. Należy do nich przede wszystkim konsekwentne oczyszczanie programu z tych treści, które zawierają mało istotne lecz nadmiernie rozbudowane informacje, w sposób decydujący wpływają na mechaniczne i pamięciowe uczenie się. Tendencja do budowy programów o encyklopedycznym zasięgu informacji zawsze mści się spadkiem zdolności do samodzielnego, twórczego i logicznego myślenia. Przestrzegać również należy aby ściśle zintegrowane z całokształtem dydaktyczno-wychowawczej działalności

szkoły programy i indywidualne programy studiów wyszczególniały te części materiału, które słuchacze muszą opanować bądź to w czasie kształcenia programowego bądź też w ramach pracy indywidualnej, lub zajęć praktycznych. Struktura indywidualnego programu studiów zapewnić winna wreszcie dominację metod aktywizujących i wyzwalających działalność twórczą. Realizacja założeń indywidualnych programów kształcenia uzdolnień dowódczych wymaga od kadry dydaktyczno-naukowej patronującej temu procesowi nieustannej troski i maksymalnego wysiłku.

Kształcić jednostki o ponadprzeciętnych uzdolnieniach mogą przede wszystkim oficerowie szczególnie uzdolnieni. Z tych też powodów opiekę nad szczególnie uzdolnionymi powierzać należy wyróżniającym się oficerom o dużej kulturze umysłu i doświadczeniu dydaktycznym, o rozległej wiedzy z zakresu ujawniania, selekcji, tworzenia i kształcenia talentów dowódczych oraz ich wykorzystania w praktycznej działalności sił zbrojnych. Opiekunom zgodnie z Zarządzeniem Ministra Obrony Narodowej należy zapewnić prawo ustalania dla szczególnie uzdolnionych wcześniejszych terminów i form zaliczeń, kolokwii, egzaminów oraz obowiązkowych i nieobowiązkowych zajęć programowych. Wspomniane Zarządzenie MON zaleca również brać pod uwagę ewentualne preferencje opiekunów w przypadku wyróżnień, awansów, odznaczeń i nie obciążać nadmiernie zadaniami wykraczającymi poza ich zasadnicze funkcje, zaś czas przeznaczony na bezpośrednią pracę ze szczególnie uzdolnionymi wliczać opiekunom do ich pensum dydaktycznego.

W wykorzystaniu oficerów o szczególnych uzdolnieniach dowódczych należy natomiast kierować się Wytycznymi Szefa Departamentu Kadr MON w sprawie zasad indywidualnego prognozowania przebiegu służby wojskowej oraz tworzenia i wykorzystywania funduszu przyspieszonego rozwoju kadry oficerskiej.

Problem wykrywania, tworzenia i kształcenia zdolności dowódczych jest problemem niezwykle złożonym. Jego praktyczna realizacja wymaga istotnych zmian w całym systemie szkolnictwa wojskowego. Wymaga zmian ukształtowanych nawyków, przyzwyczajzeń i postaw. W dążeniu do wprowadzenia określonych form kształcenia kadr o szczególnych uzdolnieniach dowódczych należy i ten problem przewidzieć.

W tezach programowych VII Plenum KC PZPR stwierdza się, że "Celem systemu kształcenia na wszystkich szczeblach, powinno stać się ujawnienie i rozwijanie uzdolnień każdego wychowanka, takie pokierowanie jego wychowaniem i przygotowaniem zawodowym, aby uzdolnienia te rozwinęły się w sposób umożliwiający optymalne wykorzystanie w przyszłej pracy." Problem ten w równym stopniu dotyczy całego szkolnictwa wojskowego. Deficyt na wysokokwalifikowane i wysokotwórcze kadry istnieje nie tylko w gospodarce narodowej ale także w naszych siłach zbrojnych. Zagadnienie to szczególnie mocno akcentował Minister Obrony Narodowej gen.armii W.Jaruzelski 20.XII.1973 r. w czasie obrad Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego. Rysując możliwości efektywnego kształcenia i społecznego użytkowania wzrostu zdolności kadr wojskowych Minister Obrony Narodowej jednocześnie podkreślił, iż talenty, uzdolnienia ludzi, możliwości ludzkie są ogromnym bogactwem narodu, a prawidłowe ich spożytkowanie jest jednym z podstawowych czynników postępu. Do wszechstronnej rozbudowy systemu wykrywania, kształcenia i wykorzystania kadr utalentowanych, w tym również talentów dowódczych przystąpić należy jak najszybciej. W oparciu o doświadczenia szkolnictwa wojskowego, niektóre sposoby wykrywania, tworzenia i rozwijania uzdolnień dowódczych przedstawione zostały w niniejszym opracowaniu.

C Z Ę Ś Ć II

KOREFERATY I GŁOSY W DYSKUSJI WYGŁOSZONE W CZASIE ZAJĘĆ NA
STUDIUM PEDAGOGICZNYM MŁODEJ KADRY ASG w dniu 19.04.1975 r.

Kunikowski J.

1. ROLA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W ZAKRESIE KSZTAŁTOWANIA I ROZWIJANIA UMIEJĘTNOŚCI ORGANIZATORSKICH U SŁUCHACZY ASG W PROCESIE STUDIÓW

1.1. KSZTAŁTOWANIE I ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI ORGANIZATOR- SKICH I DOWÓDCZYCH

Występująca w coraz większym stopniu złożoność warunków na współczesnym polu walki sprawia, że dowodzenie staje się jednym z trudniejszych i bardziej złożonych problemów. Istota ich polega na tym, że "dowodzenie w walce odbywa się w warunkach istnienia różnorodnych przeciwieństw. Są to sprzeczności między niedostateczną informacją o nieprzyjacielu, a koniecznością przewidywania jego działań, pomiędzy złożonością oceny sytuacji a koniecznością błyskawicznego podejmowania decyzji, pomiędzy centralizacją dowodzenia a koniecznością pozostawiania podwładnemu szerokiego zakresu inicjatywy osobistej itd."^{1/}

Chociażby z tych wstępnie wymienionych kilku problemów wynika, że kształtowanie i rozwijanie umiejętności organizatorskich, kierowniczych - w warunkach wojska określa się te umiejętności jako dowódczo-sztabowe - wiąże się ściśle z kształtowaniem i doskonaleniem odpowiednich cech osobowości. Podkreślił to bardzo mocno Minister Obrony Narodowej gen. armii W. Jaruzelski przemawiając na VI Zjeździe PZPR powiedział: "O sile bojowej naszego wojska decydują jednak ludzie. Władanie nowoczesną bronią, gotowość sprostania najcięższej bojowej próbie wymaga odpowiednich walorów ideowo-moralnych, facho-wo-intelektualnych i psychofizycznych."

W dowodzeniu wojskami walory te nabierają szczególnie ważnego znaczenia. Priorytetowymi stają się takie cechy osobowości jak: zdolności organizatorskie zawierające jednocześnie

^{1/} Metodologiczne problemy teorii i praktyki wojskowej, MON, Warszawa 1971 r. s.521.

elementy jak: przewodzenie, inicjatywa, samodzielność, wyobraźnia operacyjno-taktyczna, bystrość umysłu i poświęcenie. Istotne są również takie zalety jak: zdyscyplinowanie, umiejętność podporządkowania sobie podwładnych, podporządkowanie się przełożonym itp. Wymienione cechy, aczkolwiek niektóre tylko z wielu współcześnie występujących, charakteryzować powinny nie tylko dowódców i oficerów sztabów wojskowych wszystkich szczebli, lecz również każdego wykonującego zadania oficera ludowego Wojska Polskiego. Współczesny oficer bez tych cech osobowości - nawet posiadający wysoką wiedzę i świadomość - napotykał będzie na trudności.

Kształtowanie i rozwijanie umiejętności organizacyjnych, dowódczo-sztabowych nie odbywa się samoczynnie, czy też w sposób żywiołowy. Dokonuje tego kadra naukowo-dydaktyczna wszystkich wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych. Czyń to również kadra naukowo-dydaktyczna Akademii Sztabu Generalnego Wojska Polskiego im. gen. broni K. Świerczewskiego. Jednak rola pracownika naukowo-dydaktycznego /nauczyciela akademickiego/ naszej uczelni jest niezwykle istotna, ważna a zarazem bardzo złożona. Wynika to między innymi ze specyficznego, dowódczo-sztabowego charakteru uczelni i tym samym odrębnych treści studiów, dotyczących głównie dyscyplin taktyczno-operacyjnych. Ponadto działalności dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej w ASG towarzyszy wysoka odpowiedzialność. W procesie studiów bowiem przygotowuje się, kształci dla Sił Zbrojnych PRL oficerów z wyższym wykształceniem wojskowym na wyższe szczeble dowódcze i sztabowe aniżeli absolwentów wyższych szkół oficerskich.

Wymagania jakie stawia się kadrze oficerskiej kierującej oddziałem wojskowym lub związkiem taktycznym są coraz wyższe. Rosną one po pierwsze, w zakresie szerokiej wyobraźni przyszłego pola walki, a co się z tym łączy, umiejętności i zdolności trafnego przewidywania i po drugie w zakresie konieczności kształtowania umiejętności rozwiązywania sytuacji nietypowych, często zaskakujących i doraźnych. Słowem, wymagania rosną wraz z nowymi jakościowo wymogami przyszłego pola walki. Ponadto współczesny dowódca, pracownik sztabu oddziału wojskowego lub związku taktycznego musi być przygotowany do pracy z ludźmi w szerokim tego słowa znaczeniu.

Widzimy więc, że każdy nauczyciel akademicki staje zawsze przed koniecznym i obiektywnie wynikającym problemem: stawiania zadań i wymogów na bardzo wysokim poziomie zarówno od siebie jak i wychowywanych. Głównym celem - oprócz ścisłej realizacji programu studiów - jest kształtowanie i rozwijanie umiejętności dowódczo-sztabowych. Realizacja zaś tych celów następuje przede wszystkim w ćwiczeniach taktycznych w których wykładowca występuje również w roli odpowiedzialnego za koordynację działań zespołowych. Ćwiczenia zmierzające do kształtowania takich umiejętności stanowią tylko jedną z form przygotowania słuchaczy ASG do przyszłej pracy dowódczo-sztabowej. W praktyce każdy nauczyciel Akademii Sztabu Generalnego WP występuje mimowolnie w roli kierownika i organizatora np. jako kierownik taktyczny, opiekun grupy, kierownik pracy dyplomowej /indywidualnej/, prowadzący ćwiczenia, rozjemca itp. Daje mu to większą możliwość pogłębiania wiedzy teoretycznej słuchaczy oraz wyrabiania umiejętności samodzielnego myślenia kategoriami dowódczo-sztabowymi i operacyjno-taktycznymi, niezbędnymi i bardzo potrzebnymi podczas praktycznego organizowania i prowadzenia działań bojowych.^{2/} Nie trudno zauważyć, że te umiejętności powinny być kształtowane stopniowo etapami, zwłaszcza przez stwarzanie w ćwiczeniach i w toku innych zajęć sytuacji wyjątkowych, skomplikowanych, trudnych, mało powtarzających się, nieszablonowych, słowem unikalnych. Jest to tym potrzebniejsze - jak stwierdza prof. T. Kotarbiński - im zadanie jest bardziej długodystansowe i bardziej skomplikowane.

Podczas prowadzonej przez nauczyciela akademickiego działalności dydaktyczno-wychowawczej i naukowo - badawczej

2/ Szerokich informacji na ten temat dostarcza publikacja Z. Jurewicza. Działalność dydaktyczna i naukowo-badawcza w 25-lecie Akademii Sztabu Generalnego w : Dydaktyka Szkoły Wojskowej. GZP WP, nr 1-2 /11 - 12/ 1973 r.

występują pewne wspólne elementy. Znani współcześni teoretycy i praktycy^{3/} od spraw organizacji i kierowania określają je jako podstawowe funkcje. Twierdzą - zresztą bardzo trafnie - iż funkcje te występują w każdej działalności dydaktycznej i kierowniczej. Zaliczają do nich:

a/ planowanie, które oprócz precyzowania celów ogólnych i zadań szczegółowych obejmuje przewidywanie efektów pracy. W naszej, konkretnej działalności akademickiej będą to efekty dydaktyczne. Zaś przy kierowaniu np. przedsiębiorstwem będą to efekty produkcyjne pracy zbiorowej, ludzi całego przedsiębiorstwa itp.

Efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej zapewnione mogą być m.in. dzięki udziałowi nauczycieli akademickich w programowaniu i planowaniu procesu studiów;

b/ organizowanie, mieszczące w sobie ścisły podział zadań dla poszczególnych członków grupy szkoleniowej oraz określenie czasu lub terminu na wykonanie powierzonych zadań. Funkcja ta w warunkach Akademii Sztabu Generalnego uwidacznia się najbardziej i ze szczególną ostrością w każdych zajęciach grupowych z taktyki ogólnej, czy rodzajów wojsk, a także podczas obozów szkoleniowych i praktyk w jednostkach wojskowych;

c/ pobudzanie i koordynowanie działalności zespołowej i indywidualnej zmierzającej do realizacji stojących przed zespołem celów. Zarówno koordynowanie, jak i pobudzanie musi być niezwykle umiejętnie stosowane w formie pewnych wskazań organizacyjnych. Wskazania takie powinny mieć - moim

3/ Zob. Z. Lutosławski, Sprawne kierownictwo, Warszawa 1959 r.

S. Marecki, Kierowanie pracą partyjno-polityczną przez Wydział Polityczny, GZP WP, Warszawa 1970 r.

Z. Pietrasiński, Sprawne kierownictwo, Warszawa 1962 r.

Z. Pietrasiński, Twórcze kierownictwo, ASG Warszawa 1975 r.

J. Zieleniewski, Organizacja i zarządzanie w: Człowiek i nauka, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972 r., s.442 - 467.

J. Zieleniewski, Organizacja zespołów ludzkich, Warszawa 1966 r., wyd. II.

zdaniem - pewien rodzaj uogólnionych zleceń natury metodologicznej. Powinny przybliżać do rozwiązywania stawianych zadań, inspirować członków grupy do twórczego i konstruktywnego myślenia, pobudzać słuchaczy mniej aktywnych. Należy to jednak czynić tak, by nie pokazywać gotowego rozwiązania.

Koordinowanie może mieć charakter bardziej ogólny lub szczegółowy. Pierwszy z wymienionych odnosił się będzie w naszych akademickich warunkach do koordynacji na szczeblu międzykatedralnym oraz komendy uczelni.

Zaś koordynacja szczegółowa występować będzie wewnątrz katedr i zakładów;

d/kontrolowanie, którego celem jest wnikliwe badanie tego, czy stawiane zadania realizowane są zgodnie z planem i przyjętymi założeniami - mówiąc konkretnie programem studiów. Ponadto celem kontroli jest wykrycie, a następnie usunięcie zauważonych niedociągnięć jakie wystąpiły przy opanowywaniu pewnego zakresu wiedzy lub wykonywania zadań indywidualnych i grupowych.

W programie studiów akademickich wszystkie z wymienionych funkcji występują w całej okazałości. Realizacja procesu dydaktycznego pozwala na stosowanie każdej z tych funkcji oddzielnie, a także wszystkich razem. Istotne i ważne jest to, by umiejętnie wciągnąć słuchaczy do metodologicznego wyodrębniania i uzmysławiania sobie dużej roli każdej z tych funkcji. Pomoże to przybliżać, przyswajać i rozszerzać wiadomości o organizacji i dowodzeniu oraz praktycznie kształtować i doskonalić umiejętności kierownicze.

1.2. POZIOMY WYMAGAŃ W UMIEJĘTNOŚCIACH KIEROWNICZYCH.

Szybkość i efektywność przyswajania i uczenia się umiejętności organizatorskich, kierowniczych, zależy od kilku istotnych czynników. Do nich między innymi należy zaliczyć: zdolność w zakresie kierownia i organizacji, zasób posiadanej w tym kierunku wiedzy i praktyki oraz stopień powtarzania się realizowanych zadań i towarzyszących im warunków.

Każdy obecny słuchacz ASG, a przyszły dowódca lub oficer sztabu, by rozwinąć swoje umiejętności organizatorskie powinien

- w myśl poglądów Z. Pietrasińskiego^{4/} - przejść trzy poziomy wymagań i odpowiadających im działań:

Po pierwsze: poziom sytuacji i działań stereotypowych, który określony jest jako poziom elementarny i obejmuje niektóre czynności dowódcy i oficera sztabu występujące w identycznych niemalże sytuacjach, czy warunkach. Powtarzalność taką przeszedł każdy słuchacz ASG, gdyż występuje ona na niższych szczeblach dowodzenia podczas realizacji programów szkolenia, organizacji i sprawnego zabezpieczenia wykonywanych rozkazów oraz podczas realizacji codziennego, regulaminowego trybu życia w pododdziale.

Poziom ten zawiera w sobie zarówno pozytywne, jak i negatywne cechy. Cechą pozytywną jest to, że w miarę powtarzania się tych samych czynności można uzyskać niemalże mistrzowską sprawność. Ponadto powtarzające się zadania można rozwiązywać w bardzo krótkim czasie, przy jednoczesnym zapewnieniu rozwiązania poprawnego. Negatywną stroną stanowi to, że sytuacje, które dają się rozwiązać łatwo, szybko, sprawnie i w dodatku poprawnie, bez większego intelektualnego wysiłku, nie wpływają mobilizująco na dalszy rozwój osobowości.

Kadra naukowo-dydaktyczna szczególnie młoda - znając ten poziom powinna pamiętać w swej działalności o tym, że nie można się do niego ograniczać. Z drugiej zaś strony nie można również tego poziomu ani odrzucić ani też pominąć. Widzimy więc, że działalność dydaktyczna na tym etapie nie jest wcale łatwa. Z pomocą kadrze naukowo-dydaktycznej ASG WP przychodzą wyższe poziomy umiejętności kierowniczych.

Po drugie poziom sytuacji i działań zindywidualizowanych wspólnego dowodzenia wojskami, tak w warunkach pokojowych, jak i ewentualnych działaniach bojowych obfituje w bardzo liczne i mało powtarzające się, często nietypowe sytuacje. Szczególną ich cechą jest to, że mimo zindywidualizowanego charakteru mogą i często występują elementy już znane. Przy

4/ Zob. Z. Pietrasiński, Podstawy przyspieszonego rozwoju kadr kierowniczych, ASG, Warszawa 1974 r. Ponadto rozwinięcia omawianych poziomów wymagań dokonał płk doc. dr J. Zakrzewski w materiałach przygotowanych na Konferencję Naukową pt.: "Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy" ASG 1975 r.

ich rozwiązywaniu należy włożyć spory wysiłek - znacznie większy niż przy poziomie sytuacji i działań stereotypowych. Jednak, przy kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności organizatorskich i kierowniczych /dowódczo-sztabowych/ poziom ten nie wystarczy. Nie spełnia oczekiwanych nadziei, gdy kształci się i przygotowuje kadre kierowniczą do pełnienia funkcji na wyższym szczeblu dowodzenia np. w oddziale lub związku taktycznym. Największe możliwości stwarza kolejny - trzeci poziom, który w procesie studiów akademickich naszej uczelni jest szeroko stosowany i burzliwie rozwijany. Określony jest jako poziom sytuacji i działań unikalnych. Polega on na tym, że stwarza się słuchaczom w procesie studiów sytuacje wyjątkowe, mało powtarzalne, mało znane, niemalże unikalne. Rodzi to konieczność ciągłego wypracowywania przez pracowników naukowo-dydaktycznych katedr, zakładów i zespołów sytuacji mało znanych. Tym bardziej, że z czasem te sytuacje unikalne, mało znane stają się powszechnymi i stereotypowymi. Z praktyki bowiem wiemy, że wśród słuchaczy bardzo dobrze przebiega obieg każdej informacji. Ponadto sprawnie funkcjonuje także przysłowiowa "studencka giełda." Poziom taki jest niezbędny i wynika z obiektywnej konieczności przygotowywania oficerów do rozwiązywania sytuacji trudnych, które występują na kolejnych organizowanych przez wojska ćwiczeniach, a w całej okazałości występować będą na ewentualnym przyszłym polu walki.

Wykształcenie tak pożądaných zdolności organizatorsko - -kierowniczych nie jest łatwe, lecz bardzo konieczne. Pozwalać będzie słuchaczom, a przyszłym oficerom dowództw i sztabów na uniknięcie wielu kłopotów w sytuacjach mało znanych, nowych i nietypowych. Osiągnięcie tego celu jest możliwe wówczas, gdy nauczyciel akademicki będzie stawiał zarówno sobie, jak i słuchaczowi wysokie wymagania. Największe efekty osiąga się wówczas, gdy strony współdziałające świadomie zmierzają do realizacji celów nadrzędnych.

1.3. ZASADA JEDNOŚCI NAUCZANIA I WYCHOWANIA.

Kształcąc i rozwijając umiejętności organizatorskie i kierownicze u słuchaczy Akademii Sztabu Generalnego WP w procesie studiów, nauczyciel akademicki - zdając sobie sprawę z tego, że rezultaty jego trudnej pracy zależą w dużej mierze od postaw słuchaczy - musi przestrzegać w procesie dydaktycznym postulowaną przez pedagogów zasadę jedności nauczania i wychowania. Zasada ta odnosi się do wszelkich form przekazywania wiedzy i kształtowania pożądanych postaw ludzkich.^{5/} Szczególnie zaś odnosi się ona do kształcenia słuchaczy w uczelni wojskowej, gdzie więź procesu dydaktycznego z procesem wychowawczym zapewnia właściwe ukształtowanie osobowości absolwenta. Całokształt działalności dydaktyczno-wychowawczej służy bowiem określonej celowi, mianowicie wszechstronnemu ukształtowaniu osobowości słuchacza naszej uczelni. Oprócz wyrabiania określonych cech umysłu i charakteru potrzebnych dowódcy i oficerowi sztabu, kształtuje się postawy twórcze, ideologiczne, światopoglądowe i moralne zaangażowanie, niezbędne współczesnemu oficerowi - obywatelowi rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego naszego kraju. Rozwijając zaangażowaną osobowość słuchaczy kadra naukowo-dydaktyczna ASG WP zakłada i realizuje przyswajanie i rozwijanie u wychowywanych kultury naukowego, dowódczo-sztabowego myślenia. Ponadto kształtuje niezbędne postawy ideowo-moralne o szerokich horyzontach myślowych, klasowej i partyjnej ocenie zjawisk. Słowem uczy i wychowuje ludzi o marksistowsko-leninowskim sposobie myślenia. Współczesna rzeczywistość wymaga bowiem wykształcenia i wychowania ludzi nowoczesnych, znających swoje rzemiosło wojskowe oraz ideologicznie wysoce zaangażowanych. Oficerowie z takimi cechami - wypełniając swoje obowiązki dnia codziennego, po opuszczeniu murów uczelni - wcielają w życie zdobytą wiedzę, kształtują osobowość swoich podwładnych, uczą ich stosowania marksistowsko-leninowskich dyrektyw metodologicznych dotyczących analizy i oceny wszystkich zjawisk ogólnoludzkich i społecznych otaczającej rzeczywistości.

5/ Zasadę powyższą dość szczerze omawia J. Grudziń, Nauczać i wychowywać, w: Życie Szkoły Wyższej, "nr 7-8/1973, s. 72-74. Ponadto zobacz. Cz. Walczak, Jedność kształcenia i wychowania w wyższej uczelni wojskowej, "Wojsko Ludowe," nr 4/1975, s. 51-54.

Pracownik naukowo-dydaktyczny ASG WP staje wobec szczególnej odpowiedzialności natury służbowej i moralnej. Wynika ona z tego, że z jednej strony musi kształtować i rozwijać ściśle specjalistyczne, kierowniczo-organizacyjne zdolności, uczyć współczesnego kierowania działaniami bojowymi wojsk, administrowania, planowania, szkolenia i wychowania podległych wojsk, a przede wszystkim umiejętności działania na polu walki. Z drugiej zaś strony wychowywać oficera -człowieka ideologicznie, światopoglądowo i moralnie zaangażowanego, człowieka czynu i działania, wrażliwego i czującego się współodpowiedzialnym za dzień dzisiejszy i przyszłość narodu.

2. UJAWNIANIE I KSZTAŁCENIE SŁUCHACZY SZCZEGÓLNIE UZDOLNIONYCH Krauze M.

Od pewnego czasu wiele uwagi poświęca się w naszym kraju młodzieży uzdolnionej i wybitnie uzdolnionej. Problem tak zwanych wybitnie uzdolnionych stanął w centrum uwagi różnych ogniw organizacyjnych instytucji centralnych MON, akademii i wyższych szkół oficerskich.

Armia-jako integralna część społeczeństwa - podlega tym samym prawom przemian i rozwoju społecznego. Skoro obecny i przyszły rozwój kraju będzie zależał m.in. od kierownictwa jednostek najzdolniejszych, to przeniesienie wymogów doboru, selekcji kształcenia oraz ukierunkowania zawodowego jednostek wybitnie uzdolnionych na grunt wojska, a w tym głównie-szkolnictwa wojskowego, staje się pilną koniecznością społeczno-obronną.

W celu stworzenia warunków do realizacji tego postulatu wydano w ostatnich kilku latach dokumenty normatywne o charakterze kadrowym lub dydaktyczno-wychowawczym, nakazujące ujawnianie uzdolnionych podchorążych, słuchaczy akademii i kursów oficerskich, wyznaczenia ich na wybrane stanowiska służbowe oraz prognozowania określonej drogi rozwoju w zawodowej służbie wojskowej. Jeżeli przedstawienie idei, celów i ogólnych zasad wdrażania systemu kształcenia, w którym byłoby miejsce dla rozwoju szczególnie uzdolnionych nie napotyka na większe trudności, to sprawy te komplikują się w sferze wykonawczej. Rodzi się wówczas multum pytań typu: kogo zaliczyć do grupy szczególnie uzdolnionych?; jakie kryteria i metody badawcze przyjmować podczas dokonywania podziału grupy słuchaczy na szczególnie uzdolnionych, zdolnych i mało zdolnych?; czy w ogóle dokonanie takiego podziału jest możliwe?; w jaki sposób wyszukiwać szczególnie uzdolnionych?; jak nimi kierować i jak ich kształcić?; jaka jest rola nauczyciela akademickiego w całości kształcenia tych problemów?; itd. itd. Z całokształtu problemów zawartych w przedstawionych pytaniach-problemach spróbujemy zastanowić się nad dwoma:

1/ ujawnianie szczególnie uzdolnionych;

2/ kształcenie szczególnie uzdolnionych.

Z badań naukowych wynika, że od 2 do 5 procent młodzieży w każdym kraju jest wybitnie uzdolnionej. Na tej podstawie możemy przyjmować założenie, że w Polsce jest około 250 tysięcy

wybitnie zdolnych uczniów i studentów.^{1/} Inne dane, może w sposób bardziej obrazowy mówią, że na ok.400 uczniów /studentów, słuchaczy/ przypada średnio 1 szczególnie uzdolniony. W kontekście tych danych nie wydaje się uzasadnione wyłanianie w warunkach akademickich z grupy szkoleniowej, liczącej 11 - 15 oficerów, 1 - 2 słuchaczy szczególnie uzdolnionych. Zasadność takiej praktyki może jedynie usprawiedliwić założenie, że z różnych względów /egzaminacje konkursowe, kierowanie na studia najlepszych oficerów itp./ wśród słuchaczy naszej uczelni nie ma, a przynajmniej nie powinno być oficerów niezdolnych i przeciętnych.

W wyniku konieczności pokonywania przez słuchaczy kolejnych szczebli edukacji i praktycznej działalności, na których istnieje selekcja, mamy do czynienia niejako z większym "zagęszczeniem" słuchaczy uzdolnionych.

Biorąc pod uwagę specyfikę naszej uczelni chodziłoby nam przede wszystkim o ujawnianie talentów dowódczych. Wydaje się, że w warunkach szkolnych istnieją obiektywne trudności w realizacji tak ujętego problemu.^{2/} W uczelni łatwo jest bowiem wyłonić słuchaczy wyróżniających się szczególną umiejętnością uczenia się i dobrą pamięcią. Zazwyczaj zaliczamy ich do grupy uzdolnionych. Tych z kolei, którzy mają skłonności do głębszych analiz i odznaczają się wyjątkową wyobraźnią taktyczno-operacyjną, lecz nie są obdarzeni błyskotliwą pamięcią można pomyłkowo zaklasyfikować do grupy przeciętnych.

W naszej społeczności akademickiej do funduszu szczególnie uzdolnionych lub uzdolnionych typowani są oficerowie osiągający najlepsze wyniki w szkoleniu /średnia 5.00/, zdyscyplinowani, ofiarni zaangażowani - czyli przodownicy. Czy jednak przodownik wyszkolenia jest zawsze szczególnie uzdolniony? Miałbym tutaj poważne wątpliwości i nie postawiłbym między tymi dwoma omawianymi pojęciami znaku równości. Poza tym, czy szczególnie uzdolniony jest zawsze i we wszystkim najlepszy? Chyba nie. Przecież wybitnie uzdolniony jest z

reguły jednostką o szczególnych cechach charakteru, bardzo
1/P.Zacharjasiewicz:Kształcenie podchorążych według indywidualnego programu studiów-"Przegląd Wojsk Lądowych" nr 2/1975 r.
2/J.Zakrzewski: Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy. Opracowanie naukowo-badawcze na konferencję naukową ASG Nr bibl.pf-964.

często kontrowersyjną, a swoje szczególnie uzdolnienia może wykazać w sposób ukierunkowany.^{3/} Będzie zatem wyrastał ponad przeciętność np. z taktyki ogólnej, a nie otrzyma wyższej oceny niż dobra z języka obcego i innych przedmiotów. Według obecnych kryteriów oceny nie może być przodownikiem, a co dopiero mówić szczególnie uzdolnionym. Nie biorę pod uwagę innych cech niezbędnych do osiągnięcia statusu szczególnie uzdolnionego jak np. wysoka dyscyplina, morale, zaangażowanie polityczne itp., które w warunkach nie tylko wojska ale państwa socjalistycznego mają pierwszorzędne znaczenie.

Rodzą się więc następane pytania: Czy podczas wyszukiwania szczególnie uzdolnionych orientować się na uzdolnionych ale solidnych? Czy brać pod uwagę tych, którzy będąc szczególnie uzdolnionymi, wykazują inne braki? Sądzę, że są to pytania - problemy niezwykle kontrowersyjne, a chyba w dotychczasowych rozważaniach nie brane pod uwagę.

Jak więc postępować, ażeby zapewnić dopływ do szkolnictwa wojskowego ludzi uzdolnionych? W jaki sposób na ich tle ujawniać szczególnie uzdolnionych? Wadaje się, że w warunkach akademickich, szczególną rolę do spełniania w zakresie wyszukiwania słuchaczy szczególnie uzdolnionych mają nauczyciele akademicy, a szczególnie kierownicy grup szkoleniowych. Wyłaniając szczególnie uzdolnionych dowódców /oficerów sztabu/ mogą oni wziąć za podstawę następujące wyznaczniki:

- łatwość przyswajania wiedzy;
- predyspozycje do jej twórczej interpretacji;
- umiejętności stosowania tej wiedzy w praktyce;
- postawę dowódczą i cechy charakterologiczne, ujawniane w toku ćwiczeń;
- dążność do kierowania i przywództwa również w sytuacjach pozadydaktycznych.

Wyszukiwanie szczególnie uzdolnionych powinno odbywać się na tle grupy, w toku kształcenia słuchaczy o różnym poziomie uzdolnień. W celu zachowania realizmu i obiektywizmu podczas wyłaniania szczególnie uzdolnionych wskazano byłoby:

3/ Por. J. Zakrzewski: tamże.

- udoskonalić znane nam i nie zawsze w pełni wykorzystywane formy i sposoby /metody/ kontroli i oceny procesu kształcenia;
- wprowadzić pełniejszy i zautomatyzowany system sprawdzania wiedzy słuchaczy przy zastosowaniu jednolitych kryteriów oceny.

Tego rodzaju zautomatyzowana i niezautomatyzowana kontrola z zastosowaniem jednolitych kryteriów, obiektywizuje ocenę i daje nie tylko pojedyncze dane o wynikach pracy słuchacza, lecz także przegląd wiedzy wszystkich słuchaczy w jednym czasie. Uzyskane w ten sposób dane można porównać, a tym samym ujawnić uzdolnionych. Dopiero na tle takiego całościowego systemu można wyszukiwać szczególnie uzdolnionych w oparciu o kontrole i ważne zadania. Tego rodzaju kontrola i ocena, nastawiona nie tylko na szczególnie uzdolnionych, a oparta na konkretnych treściach programowych daje wiele różnych korzyści:

- niejako w sposób naturalny i automatyczny wyłania szczególnie uzdolnionych, zdolnych i mniej zdolnych;
- tworzy system równych szans dla wszystkich słuchaczy
 - a więc niedostosowany do psychiki uczniów;
- wzmaga rywalizację w procesie kształcenia szczególnie uzdolnionych, zdolnych i mniej zdolnych z szansą zmiany swego statusu;
- daje pełny obraz całokształtu procesu kształcenia, dostarcza kryterium wzrostu lub obniżenia jego poziomu.^{4/}

Wyłonienie szczególnie uzdolnionych jest zaledwie częścią w realizacji całokształtu zadań związanych z omawianą problematyką. Szczególnie uzdolnionych nie można pozostawić samym sobie. Nad ich doskonaleniem i dalszym rozwojem należy czuwać, oddziaływać na ich osobowość oraz stosować różnorodne formy i metody kształcenia. Rodzi się znów pytanie - jak to zrobić? Wydaje się, że kształcenie szczególnie uzdolnionych powinno być dostosowane do wymogów sytuacji w naszym szkolnictwie, uwzględniać zdobycze demokracji i zmierzać do doskonalenia całego systemu dydaktyczno-wychowawczego.

4/ P.Babol: Co to znaczy szeroka droga dla szczególnie uzdolnionych. "Wojsko Ludowe" Nr 1/1974r.

Dopiero na tym tle może nastąpić wyłonienie, a następnie kształcenie szczególnie uzdolnionych. Kształcenie szczególnie uzdolnionych powinno odbywać się jednocześnie z kształceniem zdolnych, mniej zdolnych i niezdolnych, gdyż w ten sposób bardziej utalentowani nie izolują się od pozostałych.^{5/} Jak z tego wynika nie chodzi o mnożenie dodatkowych programów kształcenia dla szczególnie uzdolnionych, co naruszałoby elementarne zasady współżycia socjalistycznego oraz stwarzało możliwości rozbięcia kolektywów słuchaczy na tle poczucia niesprawiedliwości, lecz o wzbogacenie istniejących programów kształcenia, o stworzenie jednolitych warunków dla wszystkich i umacnianie w ten sposób zwartości kolektywów.

Proces kształcenia, w którym istnieje miejsce dla szczególnie uzdolnionych wymaga konsekwentnej realizacji zasady indywidualizacji i zespołowości. Ideałem byłby system, w którym jeden nauczyciel kierowałby jednym uczniem, co jednak jest niemożliwe do zrealizowania. Nie do pomyślenia jest też zupełnie wyrównany poziom - chociażby tylko szczególnie uzdolnionych.

W ramach tego samego programu stopień trudności poszczególnych partii materiału jest różny, różna jest literatura podstawowa, zalecana lub dodatkowa. W ramach więc tychże partii materiału i literatury mogą być formułowane zadania dla poszczególnych słuchaczy. Stąd też dla każdego słuchacza z osobna powinny istnieć różne zakresy studiowania tej samej literatury i całego programu kształcenia. Jeśli wykładowca indywidualizuje zadania, to automatycznie /odpowiednio do tych zadań/ uczniowie będą musieli skorzystać z różnych metod uczenia się. Za pomocą tychże zadań i metod mogą być też realizowane różne kierunki i zakresy zainteresowań szkolnych.

Tak więc zróżnicowane zadania stawiane przez wykładowcę poszczególnym słuchaczom powodują dla nich różne konsekwencje w zakresie celów, treści, metod uczenia się oraz w samych rezultatach - odpowiednio do indywidualnych możliwości słuchacza. Metody aktywizujące dobrze mogą regulować omawiane problemy. W dostępnej literaturze można spotkać się z różnymi, często
5/ P. Bąbol: tamże.

kontrowersyjnymi poglądami na temat kształcenia szczególnie uzdolnionych. Ppłk dr Zbigniew Paleski podaje na przykład cztery rozwiązania:^{6/}

- 1/ przebudowa programów kształcenia. Przeładowanie programów uniemożliwia rozwój zdolności, ponieważ preferuje pamięciowe przyswajanie wiedzy i nie pozostawia czasu na rozwój uzdolnień przez samodzielne studia i aktywny udział w różnorodnych zajęciach pozadydaktycznych. Przejsć od metod pasywnych do aktywnych, szerzej wprowadzać wielowariantowość programów - oto istota przebudowy programów kształcenia;
- 2/ przyspieszenie nauki /studiów/. System kształcenia szczególnie uzdolnionych winien przewidywać możliwość szybszego - niż przewiduje to program - ukończenia szkoły lub uczelni. Nie może się to jednak odbywać z uszczerbkiem nie tylko w ilości i jakości przyswajania wiedzy, ale i trwałości jej pamiętania;
- 3/ zwalnianie z niektórych zajęć. Wydaje się być również uzasadniona możliwość zwalniania szczególnie uzdolnionych z niektórych zajęć np. z wykładów, seminariów itp. Czas ten mogliby oni wykorzystywać na zajęcia nieobowiązkowe lub na pracę samodzielną. Ideę tego rozwiązania można sprowadzić do następującej zasady: im lepsze wyniki w nauce i większa aktywność pozadydaktyczna, tym większa swoboda w uczęszczaniu na zajęcia;
- 4/ zajęcia dodatkowe /pozadydaktyczne/. Umożliwienie szczególnie uzdolnionym podejmowania dodatkowych i różnorodnych zadań - w oparciu o zasadę dobrowolności - należy uznać za główną drogę ich kształcenia.

Formy dodatkowych zajęć są już znane, ale nie zawsze przypisuje się im odpowiednią rangę. Zaliczamy do nich:

- zespoły zainteresowań i koła naukowe;
- konkursy i olimpiady przedmiotowe;
- publikacje w wydawnictwach wewnętrznych i ogólnowojskowych;
- uczestniczenie w niektórych pracach naukowo-dydaktycznych szkół i uczelni, zebraniach naukowych a także prowadzenie niektórych zajęć;

6/ Z. Paleski: Szeroka droga dla szczególnie uzdolnionych. "Wojsko Ludowe" nr 7/1973 r.

- wprowadzenie instytucji asystentów - wolontariuszy z ustaleniem ich statusu;
- aktywne uczestniczenie w pracach samorządu i organizacji społecznych;
- popularyzacja wiedzy ogólnowojskowej i specjalistycznej;
- uczestniczenie w zorganizowanej pomocy słabszym kolegom;
- podejmowanie pracy społecznej poza szkołą lub uczelnią;
- zdobywanie dodatkowej specjalności;
- udział w różnorodnych kursach.

Zaproponowane cztery rozwiązania w zakresie kształcenia szczególnie uzdolnionych mogą być brane pod uwagę łącznie, ponieważ nie wykluczają się wzajemnie.

Istotną rolę w kształceniu zdolności odgrywa odpowiedni system bodźców i zachęt wzmacniających motywację do pracy nad sobą /przedsięwzięcia natury kadrowej, zachęty moralne i materialne/.

Wydaje się, że prezentowane drogi rozwiązania problemu wykrywania i kształcenia szczególnie uzdolnionych mogą być z powodzeniem stosowane w Akademii Sztabu Generalnego. Należy stwierdzić, że wiele z tych rozwiązań w mniejszym lub większym zakresie jest u nas stosowanych. Wiemy przecież, że raz opracowane programy szkolenia nie są pozostawione samym sobie, a prowadzi się systematyczną pracę nad ich przebudową w celu spełnienia postulatów zawartych w punkcie 1. Wydaje się natomiast nierealne, przynajmniej na obecnym etapie, przyspieszenie ukończenia studiów przez szczególnie uzdolnionych. Trudności w tym względzie wynikają głównie ze specyfiki studiów w ASG. Jeżeli na przykład student uczelni cywilnej może zaliczać ćwiczenia indywidualnie i w dowolnych terminach, tu trudno mówić o stosowaniu takiej praktyki w odniesieniu do szczególnie uzdolnionych słuchaczy ASG. Ćwiczenia wojskowe/szczególne pociągowe, szkieletowe, obozy zimowe i różnego rodzaju podróże polowe/ są przedsięwzięciami ogólnoakademickimi i można je organizować z myślą o dużych zespołach ćwiczących, a nie pojedynczych słuchaczach. Ponadto ćwicząc, słuchacz musi rozwiązywać problemy w ramach zespołu /sztabu odpowiedniego szczebla dowodzenia/. Jak wynika z przedstawionego przykładu, a w odniesieniu do naszej rzeczywistości akademickiej można

podać ich znacznie więcej - orientowanie się na skrócenie czasu studiów dla szczególnie uzdolnionych napotyka na wiele trudnych do pokonania, obiektywnie istniejących, przeszkód. Trudności tych należałoby szukać głównie w sferze organizacyjnej procesu dydaktycznego. W moim odczuciu, w warunkach akademickich, zasady przyspieszenia studiów nie należałoby wprowadzać, a realizowaną w szerokim zakresie indywidualizację szkolenia, wskazane byłoby nacelować na głębsze studiowanie wiedzy przez szczególnie uzdolnionych.

Nie jest też praktykowane w akademii/jeżeli istnieją, to są to wypadki sporadyczne/ zwalnianie słuchaczy szczególnie uzdolnionych z niektórych zajęć dydaktycznych. Z obserwacji i wymiany poglądów wynika, że słuchacze z różnych względów niezbyt chętnie korzystają z tej formy kształcenia. Wydaje się, że zwalniać z wybranych zajęć słuchaczy szczególnie uzdolnionych należy, jednak tylko wtedy, jeżeli będzie pewność, iż czas nieobecności na zajęciach programowych jest przez słuchaczy skrupulatnie wykorzystany i to z większym pożytkiem dla ich wiedzy. Zwalnianie nie powinno jednak dotyczyć ćwiczeń /grupowych, szkieletowych, pociągowych itp./ jako, że ćwiczenia w akademii są najwyższą formą zdobywania /pogłębiania / przez szkolonych wiadomości, umiejętności i nawyków.

Poważną rolę do spełnienia w kształceniu szczególnie uzdolnionych słuchaczy mają zajęcia dodatkowe /pozadydaktyczne/. Powinny one być miejscem wyżycia się intelektualnego słuchaczy, powinny dać możliwości wykazania się pracą i oryginalnymi pomysłami, powinny wreszcie ukształtować słuchacza społecznika i działacza. W ASG formy doskonalenia pozadydaktycznego są obecnie dość dobrze rozwinięte. Należy jednak wprowadzić większą ich różnorodność oraz zwrócić uwagę aby tym poczynaniom nadawali szczególnie uzdolnieni. Ich też należy obarzyć odpowiedzialnością za prężność i ożywioną działalność zespołów zainteresowań, kół naukowych itp. form zajęć pozadydaktycznych.

Kończąc, chciałbym stwierdzić, że zdaję sobie sprawę, iż nie wyjaśniłem wszystkich związanych z tematem problemów, nie dałem również odpowiedzi na sprecyzowane przez siebie pytania. Nie usiłowałem nawet postawić sobie takiego celu, gdyż

spełnienie go byłoby chyba nierealne. Literatura dotycząca ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych jest uboga i niezwykle kontrowersyjna. Rozwiązanie tego problemu wymaga więc głębokich analiz i wiele eksperymentów.

3. ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO W ROZWIJANIU ZDOLNOŚCI ORGANIZATORSKICH U SŁUCHACZY

Termin "organizować" można w zasadzie zastąpić terminem "kierowanie." W warunkach wojskowych interesuje nas przede wszystkim kierowanie działalnością zespołową, które winno być kierowaniem twórczym.

"Przez twórcze kierownictwo rozumiemy takie kierowanie działalnością zespołową, która wydatnie sprzyja postępowi w danej sferze działalności oraz rozwojowi podwładnych."^{x/}

Tak pojmowane kierowanie twórcze odnosi się do wszelkiej działalności ludzkiej. Oczywiście poszczególne jej dziedziny mają swe odrębne właściwości, mają jednak i cechy wspólne.

Cechą charakterystyczną /wspólną/ dla współczesnej działalności kierowniczej jest nie tylko umiejętność respektowania schematów ustalonych, lecz przede wszystkim kunszt wprowadzania innowacji w miarę narastania tempa zmian ilościowych i jakościowych zachodzących w otoczeniu.

Jest to cecha szczególnie ważna w warunkach działalności wojskowej. Zawrotne tempo rozwoju techniki, wprowadzenie nowych środków a przede wszystkim niepowtarzalność sytuacji na polu walki /niemożliwych do przewidzenia w szczegółach / nie pozwala nigdy na pełne zastosowanie zawczasu przygotowanych schematów działania. Z tego wynika również specyficzne i niezmiernie ważne zadanie uczelni wojskowych, a szczególnie Akademii Sztabu Generalnego w zakresie kształcenia kadr dowódczych.

"Umieć zastosować właściwy fragment wiedzy ogólnej do niepowtarzalnej sytuacji konkretnej i to często w warunkach poważnego niedoboru zarówno informacji, jak i czasu na spokojne rozważenie sprawy!"^{xx/} Jest to podstawowa umiejętność dowódcy, jednak niezmiernie trudna do osiągnięcia.

Jak wskazuje zacytowany fragment, umiejętność dostosowania się do sytuacji niepowtarzalnych /nowych/ wymaga wysokiego poziomu wiedzy ogólnej, a w naszych warunkach systemu wiedzy wojskowej. Pod tym pojęciem należy rozumieć w tym przy-
^{x/xx/} Zbigniew Pietrasiński -"Twórcze kierownictwo" ASG 1975r.

padku znajomość sztuki wojennej, sztuki operacyjnej, taktyki oraz dziedzin wiedzy uwzględniających czynniki społeczno-polityczne, psychologiczne i inne mające wpływ na kierowanie/dowodzenie/ działalnością zespołów ludzkich.

Wiedza wojskowa, jak każda inna, wymaga ciągłego uaktualniania w wyniku rozwoju nauki wojennej jak również innych dziedzin jej towarzyszących. Współcześnie proces ten charakteryzuje się coraz większym tempem zmian ilościowych i jakościowych. Wymaga to od nauczycieli akademickich przygotowania słuchacza do samodzielnej pracy nad uzupełnieniem wiedzy wojskowej po opuszczeniu murów uczelni w sytuacji, kiedy absolwent zajmuje kolejne, odpowiedzialne stanowiska kierownicze /dowódcze/. Jest to moim zdaniem jednym z podstawowych zadań uczelni akademickiej.

Absolwenci naszej uczelni po ukończeniu studiów zajmują z reguły kolejne coraz wyższe stanowiska kierownicze /dowódcze/ począwszy od szczebli taktycznych poprzez operacyjne aż do strategicznych włącznie. Przejście na kolejny szczebel dowodzenia wymaga przystosowania się do nowych problemów, wymaga niemal że przewartościowania kategorii myślenia w wyniku występowania problemów o innej, szerszej skali. Wydaje się, że z tego typu problemami znacznie szybciej poradzi sobie dowódca o odpowiednim poziomie wiedzy ogólnej /systemowej/, który pozwoli mu na znalezienie swojego miejsca oraz roli w nowej sytuacji.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że podstawowym zadaniem nauczycieli akademickich jest przygotowanie słuchacza pod względem odpowiedniego poziomu wiedzy wojskowej /systemu wiedzy/, który pozwoli mu dostosować działalność praktyczną do nowych, nieprzewidzianych warunków oraz samodzielnie uzupełniać i uaktualniać potrzebne w danej sytuacji fragmenty tej wiedzy.

Nie możemy jednak, szczególnie w warunkach wojska, rezygnować z kształtowania pewnych umiejętności a nawet nawyków praktycznych. Wiedza praktyczna ma jednak to do siebie, że szybko się dezaktualizuje i w oderwaniu od wiedzy teoretycznej /ogólnej/ prowadzi do schematyzmu, rutyny i małej elastyczności w reagowaniu na sytuacje nowe, nieprzewidziane odpo -

wiedniami schematami działania. Są jednak pewne umiejętności, typowe w kierowniczej działalności praktycznej bez względu na szczebel dowodzenia i sytuację, których w kształceniu słuchaczy pominąć nie można.

Wynika stąd, że nie należy kształcić jednostronnie tzn. tylko teoretycznie /system wiedzy/ lub tylko praktycznie. Umiejętne łączenie obydwu elementów przez nauczycieli akademickich w procesie kształcenia słuchaczy powinno dać oczekiwane rezultaty w postaci przygotowania kadr dowódczych zarówno na dziś, jak i na jutro. Czas studiów jest jednak ograniczony. Powstaje problem odpowiedniego wyważenia proporcji między wiedzą ogólną /teoretyczną/, a wiedzą praktyczną. Wydaje się jednak, że w warunkach ASG nie należy ograniczać wiedzy ogólnej /systemowej/ na korzyść wiedzy praktycznej.

Wiedzę praktyczną /umiejętności/ można nabywać i uzupełniać po ukończeniu studiów. Praktyka wykazuje natomiast, że braki w systemie wiedzy ogólnej /ujawniają się szczególnie przy zajmowaniu kolejnych, wyższych stanowisk kierowniczych/ są trudne do uzupełnienia, a często wręcz pogłębiają się.

Formy oddziaływania nauczyciela akademickiego w zakresie rozwijania zdolności organizatorskich /kierowniczych/ u słuchaczy są różne. Występuje on jako autor, inspirator, organizator, instruktor i wychowawca. Studia w Akademii Sztabu Generalnego charakteryzują się dużą ilością ćwiczeń /na mapach, grupowych, praktycznych itp./. Stąd też nauczyciele tej uczelni występują bardzo często w roli ich autorów.

Ćwiczenia te są głównie formą przekazywania wiedzy praktycznej w oparciu o odpowiednie przygotowanie teoretyczne. Ich treść powinna stanowić podstawę do poszukiwania przez słuchaczy rozwiązań nietypowych, nie ujętych opracowanymi w szczególach schematach działania w danej sytuacji, ponieważ schematy takie nie istnieją. Ćwiczenia powinny wykazać złożoność procesów organizacyjnych, ich nieszablonowość i niepowtarzalność sytuacji na polu walki. Należy więc stwarzać sytuacje trudne, polegające między innymi na niedoborze czasu, informacji, sił i środków itp. Niedobór środków zmusza do poszukiwań najefektywniejszego sposobu ich wykorzystania.

Historia sztuki wojennej wykazuje, że w tych właśnie warunkach rodziło się wiele rozwiązań zarówno strategicznych jak i taktycznych, powstawały zasady sztuki operacyjnej czy taktyki. Jak pokonać silniejszego /liczebnie czy też jakościowo / przeciwnika ? Odpowiedź na to pytanie musi prowadzić do poszukiwania rozwiązań nietypowych, nieszablonowych.

Uważam więc, że ćwiczenia prowadzone w oparciu o gruntowy system wiedzy wojskowej są w Akademii Sztabu Generalnego podstawową formą sprawdzania i rozwijania zdolności organizatorskich u słuchaczy. Stąd wynika rola nauczycieli akademickich jako autorów i prowadzących te ćwiczenia. Jest to forma pozwalająca w sposób możliwie najpełniejszy łączyć elementy wiedzy teoretycznej i praktycznej, co moim zdaniem zapewnia odpowiednie przygotowanie kierowniczych kadr dowódczych.

4. NIEKTÓRE PROBLEMY UJAWNIANIA SZCZEGÓLNIIE UZDOLNIONYCH WŚRÓD SŁUCHACZY ASG.

Dotychczas nie ma technik za pomocą których można było by ujawniać wartości umysłowe jednostek szczególnie uzdolnionych, by w następstwie je kształtować i rozwijać. Przede wszystkim ujawnianie nastrocza szereg trudności natury psychologicznej, jak też wychowawczej i dydaktycznej.

Trudności natury psychologicznej polegają na braku odpowiednich technik badawczych. Nie prowadzono badań dotyczących okresu, w którym można ujawniać i rozwijać /kształcić/ poszczególne zdolności. Problem jest związany z cechami wewnętrznymi - a więc z cechami osobowości, a także warunkami zewnętrznymi - organizacją procesu szkolenia, formami i metodami szkolenia.

Trudności natury wychowawczej i dydaktycznej dotyczą selekcji i ściśle związanych z nią systemów kształcenia. Trudnością w tym względzie są następstwa społeczne, ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych, polegające na niebezpieczeństwie zjawiska elitaryzmu, zarozumiałstwa i manii wyższości. Jakimi doświadczeniami może poszczycić się szkolnictwo wojskowe. Najogólniej rzecz biorąc siły zbrojne są zainteresowane w ujawnianiu i kształtowaniu takich zdolności jak:

- dowódcze;
- sztabowe;
- organizatorskie;
- techniczne;
- dydaktyczno-wychowawcze;
- naukowo-badawcze.

Podstawowe metody ujawniania uzdolnień, interesujących siły zbrojne, stosowane na przykład w Wyższej Szkole Marynarki Wojennej są następujące:

1. Systematyczna ocena sprawności realizacji zadań wynikających z obowiązków służbowych oraz okresowe oceny wyników uzyskiwanych w czasie kolokwiiów i egzaminów / precyzyjna, systematyczna, wnikliwa i w pełni zorganizowana działalność prowadzona w całym systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły/.

2. Wyniki we współzawodnictwie.
3. Opinie organizacji partyjnych i młodzieżowych.
4. Ankietywanie kolegów ze wskazaniem najlepszego, samooceny, kierunku uzdolnień i zainteresowań oraz studiowanej dodatkowej literatury. / Wyniki ankietowania w 93% potwierdzają trafność ocen dokonanych innymi metodami/.
5. Pozadydaktyczne działanie.

Rejestracja tych wyników prowadzona jest na zunifikowanej karcie ewidencyjnej, gdzie oprócz danych personalnych wpisuje się wyniki badań psychologicznych, ogólny stan zdrowia, średnie oceny semestralne i końcowe, szczególne uzdolnienia i zainteresowania w czasie studiów. Egzamin wstępny i pierwszy rok studiów to okres, w którym głównie dokonuje się selekcji. Rozwijanie i kształcenie szczególnych uzdolnień słuchaczy odbywa się w latach następnych.

W Akademii Sztabu Generalnego przeprowadzono, w niektórych katedrach, sondaż opinii na temat stosowanych metod ujawniania szczególnie uzdolnionych. Procent respondentów stosujących poszczególne metody jest następujący:^{x/}

- ocena efektów szkoleniowych w toku studiów	- 92%,
- ocena wykonywanych zadań/w zasadzie pozaprogramowych/ wyniki rozmów indywidualnych, dyskusji	- 80%,
- obserwacja zachowania się i śledzenie postępów	- 64%,
- ocena prac indywidualnych /kursowych/	- 42%,
- opinie kolekiwy, wykładowców /wywiady, rady pedagogiczne/	- 42%,
- wyniki testów	- 28%,
- ocena różnych sprawdzianów /prace pisemne, kontrolne/	- 21%,
- uwzględnianie opinii służbowych	- 14%,
- wyniki opinii odbytej praktyki	- 14%.

Stosunkowo niski procent respondentów uwzględniających opinie służbowe, wyniki odbytych praktyk, a nawet testów i oceny prac indywidualnych, nasuwa szereg nieraz kontrowersyjnych wniosków. - - - - -

x/ płk R. Sielcecki. System dydaktyczno-wychowawczy ujawniania i kształcenia uzdolnionych i utalentowanych dowódców i oficerów sztabów. Wydawnictwo Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego MON, 1974 r.

Jednym z nich wydaje się być problem podniesienia efektywności odbywanych przez słuchaczy praktyk. Może to być zrealizowane między innymi przez dostosowanie terminów praktyk poszczególnych grup szkoleniowych do planu ćwiczeń wojsk.

Drugim problemem jest koordynacja prac indywidualnych /kursowych/ z odbywanymi praktykami i ich użytecznej /przynajmniej częściowo/ weryfikacji. Może to być rozwiązane przez nawiązanie bezpośrednich kontaktów wiodących katedr ASG z dowództwami związków taktycznych w celu ustalenia nie tylko tematów ćwiczeń /opracowań/ ale i niezbędnych do rozpracowania tematu wytycznych i użytecznych terminów gotowości prac /nawet w brudnopisie/.

Ponadto opinie służbowe i wyniki testów są mało uwzględniane nie tylko z braku do nich zaufania, ale głównie ze stosunkowo utrudnionego do nich dostępu.

Uwzględnienie tych problemów w praktyce dydaktycznej pozwoliłoby nie tylko na bardziej wszechstronną analizę czynników decydujących o ponadprzeciętnych zdolnościach jednostki, ale też podniosłoby ogólne efekty nauczania.

OPRACOWALI :

płk doc.dr Jerzy ZAKRZEWSKI

ppłk dypl. Jerzy LEWANDOWSKI

Wydrukowano w 100 egz.

Egz.nr 1-100 Bibl.Jawna

Wyk.płk Zakrzewski

ppłk Lewandowski

Druk.Cz.B.dn.28.06.1975r.

Nr 517/1341/WF

Kor. J.B.

Druk ASG OXV-6931 nr zam. 1415 z dn. 8.07.75r.



