

Grey Scale #13



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

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

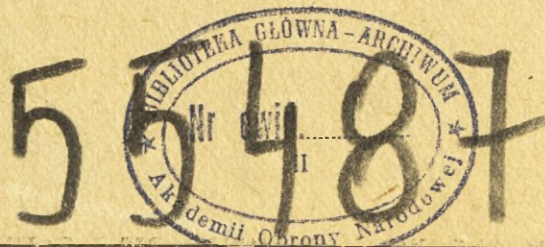
JAWNE

ASG WP wewn. 4135/88



Egz. nr 1

DOSKONALENIE SYSTEMU PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW OPERACYJNO-TAKTYCZNYCH W ASG WP



WARSZAWA

1988



AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

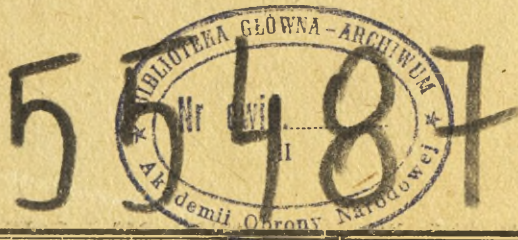
JAWNE

ASG WP wewn. 4185/88



Egz. nr 1

DOSKONALENIE SYSTEMU PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW OPERACYJNO-TAKTYCZNYCH W ASG WP



WARSZAWA

1988

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

JAWNE

ASG WP wewn.4185/88

██████████
Egz.nr..... 1



DOSKONALENIE SYSTEMU PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI
AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW OPERACYJNO-TAKTYCZNYCH
W ASG WP

*Zmieniono klasyfikację na JAWNE
mjr dr Jan Pospolice
27.05.2002*



WARSZAWA

1988 R.

SPIS TREŚCI

	Strona
WSTĘP	3
1. SYSTEM PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH	9
1.1. Przedsięwzięcia realizowane w ASG WP jednorazowo	12
1.2. Przedsięwzięcia realizowane w ASG WP cyklicznie	17
1.3. Przedsięwzięcia realizowane poza ASG WP	21
2. WŁAŚCIWOŚCI NAUCZYCIELA PRZEDMIOTÓW OPERACYJNO- TAKTYCZNYCH	31
2.1. Analiza poglądów na cechy osobowo-zawodowe nauczyciela akademickiego	32
2.2. Koncepcja modelu osobowo-zawodowego nauczyciela akademickiego przedmiotów operacyjno-taktycznych	64
3. PODSTAWOWE PROBLEMY PRZYGOTOWANIA WARSZTATU PEDAGOGICZNEGO NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO	70
3.1. Poznanie słuchacza	71
3.2. Dydaktyczna struktura przedmiotu nauczania	74
3.3. Opanowanie umiejętności	84
4. KONCEPCJA PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH	99
BIBLIOGRAFIA	104

WSTĘP

Jaki powinien być nauczyciel akademicki przedmiotów operacyjno-taktycznych ASG WP? Najkrócej można powiedzieć, że ideał nauczyciela to tyle, co ideał człowieka. A człowiek w pełni godzien swego człowieczeństwa, jest rzetelny, świątły, wrażliwy, spolegliwy i twórczy. Rzetelny jest ten, kto dobrze pracuje. Świątły ten, kto poznał świat i granice swej wiedzy. Wrażliwy ten, kto postrzega zło i umie przeciwstawić się mu. Spolegliwy ten, na kim można wesprzeć się w potrzebie. Twórczy ten, kto odkrywa nowe i wytrwale zmierza do osiągnięcia wartości, a wśród nich prawdy, porządku, dobra i piękna.

Od dawna poruszało myśl pedagogiczną pytanie - jakimi cechami ma się odznaczać dobry nauczyciel - wychowawca, jakie właściwości psychiczne mogą mu zapewnić wpływ wychowawczy na wychowanków. Szukano odpowiedzi na te pytania w różnych środowiskach pedagogicznych, nakreślono przeróżne modele osobowe nauczycieli, zestawy cech i właściwości itp.

Badania osobowości nauczyciela mogą dotyczyć cech stwierdzonych w praktyce, bądź właściwości postulowanych, bądź też jednego i drugiego. W naszym środowisku, w którym nie prowadzono dotychczas takowych badań obraz nauczyciela akademickiego przepełniony był właściwościami postulowanymi i ewentualnie cechami stwierdzonymi u nauczyciela spoza wojska. Bezskrytyczne zapatrzenie się na cechy osobowościowe nauczyciela akademickiego uczelni cywilnych i wojskowych jest nieuzasadnione. Składa się na to wiele przyczyn i uwarunkowań. Sprawą nadrzędną wobec innych jest niewątpliwie istota ASG WP. Nie ma drugiej takiej samej uczelni w Polsce. Wszelkie prawidłowości np. w Politechnice Gliwickiej zupełnie łatwo przystosować do warunków pozostałych politechnik w kraju. Uczeń badając sylwetki nauczycieli akademickich doszli do wielu

uogólnień, które rzeczywiście przystają do nauczyciela wyższego szkolnictwa. Gdyby prowadzono analogiczne badania w szkolnictwie wojskowym, nie miałoby racji bytu uogólnienie czynione wobec nauczycieli akademickich ASG WP, WAP, WAT, WAM, AMW i WSO. A jeszcze gdyby usiłowano porównać wyniki badań jednej i drugiej grupy środowiskowej mogłoby się okazać, że dla warunków i potrzeb ASG WP niewiele z tego się przydaje.

Zasadnicza kwestia, która wpływa na obraz właściwości nauczyciela, to warunki w jakich działają nauczyciele i nauczani. W uczelniach cywilnych nauczyciel jest raczej nauczycielem z nazwy. W istocie pełni on obowiązki i powinności przekaziciela informacji /wykładowca/, czyli tego, którego cały wysiłek wychowawczy zamyka się ramami programowych zajęć. Dodajmy, zajęć nie zawsze obowiązkowych dla studentów. Przed nim nikt nie stawia zadań wychowawczych, jego nie obchodzi czy student się uczy i jakie uzyskuje oceny. Nie obchodzi go życie studenta, jego światopogląd, postawy, moralność, dyscyplina, wygląd zewnętrzny, porządek w hotelu itp.

Ile więc może być właściwości wspólnych dla tego rodzaju nauczyciela i nauczyciela ASG WP?

Z kolei cele i treści kształcenia, charakter i tok życia WSO oraz specyficznie odmienny rodzaj poszczególnych akademii wojskowych sprawiają, że niewiele jest spraw, rzeczy i zjawisk wspólnych dla wszystkich tych placówek.

Dlatego też na ASG WP należy patrzeć przede wszystkim przez pryzmat celów, zadań, treści kształcenia, warunków życia, możliwości słuchaczy itp. Nie oznacza to, że trzeba odrzucić dorobek innych uczelni, ale na pewno oznacza to, że każda kwestia dotycząca naszej akademii powinna być wypadkową dorobku naukowego innych uczelni oraz potrzeb i warunków ASG WP.

Wychodzimy z założenia, że wyniki kształcenia są funkcją zespołu

czynników osobowościowych, środowiskowych, pedagogicznych i organizacyjnych. Jest jednak faktem udowodnionym i możliwym do zauważenia w bezpośredniej obserwacji, że o jego przebiegu decydują przede wszystkim indywidualne właściwości słuchaczy, ich poziom inteligencji, zainteresowania, aspiracje i motywy. Pozostałe czynniki są drugorzędne, mogą działać wspomagająco lub hamująco, ale raczej rzadko wyłącznie decydują o postępach w studiowaniu. Powszechnie wiadomo, że każda czynność jest funkcją dwóch zmiennych: predyspozycji i motywów. Nauczyciel powinien posiadać umiejętności kształtowania tych elementów u słuchaczy. Stąd też predyspozycje i motywy muszą stać się warunkiem koniecznym przy wyznaczaniu oficera na stanowiska nauczycielskie.

Praca oryginalna znajdująca się w Bibliotece Naukowej ASG WP pod numerem S/991 składa się z dwóch części. Część pierwsza obejmuje pięć rozdziałów, wśród nich rozdział metodologiczny, którego w niniejszym opracowaniu nie ma. Pokazujemy w nim metody i narzędzia warsztatowe, którymi się posługiwaliśmy. Pozostałe rozdziały przedstawiamy w sposób nieco okrojony. Zrezygnowaliśmy bowiem z przykładów ilustrujących niektóre tezy i popierające wnioski z tego względu, że są niezbyt czytelne, a więc i mało wartościowe dla osób spoza naszej uczelni.

Część druga /oddzielny tom/ jest zbiorem wyników badań opinii społeczności akademickiej, opracowanym w sposób dający pełny obraz stanu rzeczy. Bogaty zbiór informacji naukowej tam zawartej może być źródłem danych do wykorzystania w różnego rodzaju pracach naukowych.

Tak więc niniejsze opracowanie stanowi zasadniczą część pracy oryginalnej, zachowuje jej główne myśli, przesłanki i wnioski w czterech rozdziałach. Rozdział pierwszy, charakteryzuje zasadnicze elementy systemu przygotowania nauczycieli akademickich z punktu widzenia kształcenia i doskonalenia pedagogicznego. Rozdział drugi dotyczy cech osobowych i właściwości nauczyciela akademickiego widzianego oczyma wię-

kszości nauczycieli ASG WP, kandydatów na nauczycieli, doktorantów, słuchaczy i absolwentów naszej uczelni. Rozdział trzeci zawiera podstawowe problemy tworzenia warsztatu pedagogicznego nauczyciela. Wreszcie rozdział czwarty stanowi koncepcję przygotowania nauczyciela akademickiego przedmiotów operacyjno-taktycznych ASG WP.

Niniejsza praca jest poniekąd wyrazem myśli, ocen i postaw zdecydowanej większości nauczycieli mających cokolwiek wspólnego z nauczaniem przedmiotów operacyjno-taktycznych w naszej akademii. Wiarygodność danych zawartych w pracy opiera się przede wszystkim na rzetelności ankietowanych. Anonimowość ankiety znacznie wzmogła tę rzetelność. Zatem twórcami opracowania są nauczyciele starsi i młodsi, kandydaci do tego zawodu i słuchacze. O tym jacy są nauczyciele i jakimi być powinni wypowiadali się przełożeni nauczycieli na szczeblach komendy wydziału i katedry, starsi wykładowcy i wykładowcy, profesorowie, docenci, doktorzy, adiunkci i asystenci, słuchacze i absolwenci. Wszyscy oni swoją dojrzałą postawą stworzyli atmosferę życzliwości wokół pracy, za co składamy im serdeczne żołnierskie podziękowanie. Niezwykle serdecznie dziękujemy komendzie ASG WP za życzliwość i doping moralny, bez którego praca nie byłaby taką przyjemnością jaką się okazała.

Godzi się, jak sądzimy, zapoznać Czytelnika z jednym /głównym/ obszarem badań. Otóż badania ankietowe przeprowadzono w trzech grupach środowiskowych, tj. w grupie nauczycieli akademickich /ogólnie/, młodych nauczycieli akademickich pracujących nie dłużej niż rok oraz w grupie słuchaczy.

Wybierając próbę badawczą w grupie pierwszej kierowano się głównie doświadczeniem pedagogicznym poszczególnych oficerów. Chcąc więc uzyskać wysoką reprezentatywność badań wybieraliśmy tych, którzy w większości bezpośrednio zajmują się kształceniem operacyjno-taktycznym.

Ogółem na liście umieszczono 189 oficerów. W badaniach wzięło udział

136. W grupie młodych nauczycieli udział wzięło 15 oficerów /90% stanu/, którzy pracują w uczelni pierwszy rok. Spośród słuchaczy wybrano 30 ochotników z grup ogólnowojskowych trzeciego roku studiów. Byli to słuchacze, którzy obronę pracy dyplomowej mieli poza sobą.

W celu dokonania niezbędnych analiz, syntez i porównań ogólną grupę kadry umownie podzielono na kilka grup. W różnych aspektach podejść socjologicznych przebadano następującą liczbę nauczycieli stosując kryterium doboru według:

a/ zajmowanych stanowisk służbowych:

- w grupie komendantów /zastępców/ wydziałów i szefów /zastępców/ katedr - 22;
- w grupie kierowników zakładów - 24;
- w grupie adiunktów - 35;
- w grupie st. wykładowców i wykładowców - 31;
- w grupie st. asystentów - 24;

b/ stopni i tytułów naukowych:

- profesorów, docentów, doktorów hab. - 11;
- doktorów - 53;
- oficerów dyplomowanych i magistrów - 72;

c/ stażu pracy w zawodzie nauczyciela:

- w grupie do 5 lat - 33;
- w grupie 5-10 lat - 42;
- w grupie 11-20 lat - 44;
- w grupie powyżej 20 lat - 17;

d/ posiadanych stopni wojskowych:

- generałów i pułkowników - 51;
- podpułkowników - 50;
- majorów - 23;
- kapitanów - 12.

Ponadto prowadzono wywiady o charakterze nieskategoryzowanym. Wywiadem objęto 60 oficerów. W pracy wykorzystano również badania procesu kształcenia w ASG WP prowadzone przez IDW.

Praca /dwuczęściowa/ została wykonana przez zespół w składzie: płk dr Rudolf Sznajder /kierownik zespołu/, ppłk dr Bogdan Szulc, ppłk dypl. Józef Pająk i ppłk dypl. Wojciech Straszewski. Niniejsze opracowanie przygotowali: ppłk dr Bogdan Szulc - rozdz. 2 i płk dr Rudolf Sznajder - pozostałe rozdziały.

1. SYSTEM PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

Rozpatrując system przygotowania nauczycieli akademickich ASG WP należy uwzględnić fakt, że akademia oprócz funkcji przynależnej uczelni pełni również funkcję jednostki wojskowej w systemie sił zbrojnych. W akademii służą nie tylko nauczyciele akademicy, lecz także żołnierze zawodowi nie będący nauczycielami.

Jak wiadomo, kadra zawodowa LWP podlega ustawicznemu doskonaleniu w zakresie szeroko pojętej gotowości bojowej. Zatem oficer służący w ASG WP bez względu na pełnioną funkcję również podlega szkoleniu ogólnemu kadry. W ramach systemu szkolenia kadry zawodowej duże znaczenie przypisuje się podnoszeniu kwalifikacji zawodowych w ASG WP rozumianych głównie jako zdobycie stopni naukowych.

Charakter akademii wskazuje ponadto na potrzeby przygotowania pedagogicznego nauczycieli. Bez trudu można więc zauważyć, że system szkolenia nauczycieli akademickich ASG WP to ogrom różnorodnych działań i zakresów kształcenia, szkolenia, doskonalenia, a także przysposobienia do wykonywania różnorodnych zadań. Najogólniej biorąc dotyczą one między innymi:

- pogłębiania wiedzy polityczno-społecznej;
- pogłębiania i poszerzania wiedzy z uprawianych dyscyplin naukowych /przedmiotów nauczania/;
- działalności twórczej w zakresie podnoszenia poziomu kształcenia w akademii;
- przygotowania doskonałych nauczycieli akademickich oraz kwalifikowanych naukowców;
- przygotowania do wykonania różnorodnych zadań na wypadek wojny.

Aby uniknąć nieporozumień i dowolnej interpretacji uważamy za konieczne nieco szersze wyjaśnienie istoty systemu przygotowania naszych

nauczycieli. Przyjmujemy zatem umownie istnienie trzech podsystemów. I tak: jeden dotyczy szkolenia ogólnego kadry; drugi nauczycieli akademickich i tylko ich; oraz trzeci dotyczy podnoszenia kwalifikacji zawodowych oficera.

Komentując powyższe możemy zauważyć, że jeśli pierwszy podsystem wydaje się być oczywisty, to z pewnością pozostałe wywołać mogą wątpliwości zwłaszcza co do celowości takiego podziału. Wyodrębnienie drugiego podsystemu ma na celu wykazanie, że przygotowanie nauczyciela jest nie tylko rodzajem podnoszenia kwalifikacji, ale zawiera także kształcenie specjalistyczne, czyli w hierarchii pionowej jest to jak gdyby doskonalenie "w bok" od zasadniczej linii podnoszenia kwalifikacji. Natomiast trzeci podsystem rozumiany jest jako podnoszenie kwalifikacji przez oficera w kierunkach:

pierwszym - piastowania kolejnych wyższych stanowisk służbowych do najwyższych kierowniczych włącznie /kursy podyplomowe w kraju i za granicą. Akademia Sztabu Generalnego ZSRR im. Woroszyłowa itp./;

drugim - w wojskowej hierarchii naukowej od dyplomowanego /magistra/ do profesora zwyczajnego włącznie. Rzecz jasna - kierunki wyodrębniono sztucznie. W praktyce doskonalenie kadry realizowane jest różnie.

Powyższe rozróżnienie służy do pewnych wyjaśnień. Otóż droga początkującego nauczyciela jest przeważnie taka: po przybyciu do ASG WP z innej jednostki, bądź rozpoczynając pracę tuż po studiach podejmuje kształcenie na Zaocznym Podyplomowym Studium Pedagogiki Wojskowej /ZPSPW/. Nie dotyczy do oficerów, którzy przybyli na stanowiska kierownicze /np. szefa, zastępcy szefa katedry itp./ oraz oficerów ze stopniem naukowym doktora. Jakże są tego powody - oficjalnie nie wiadomo, przynajmniej jeśli chodzi o tych pierwszych. Można jedynie przypuszczać, że skoro oficer piastował różne stanowiska, w tym kierownicze co najmniej na szczeblu oddziału, to miał do czynienia ze szkoleniem /ta-

kie są obiegowe opinie/, więc po co się doskonalić pedagogicznie. Nieporozumienie polega na tym, że w ASG WP nie będzie miał do czynienia ze szkoleniem, lecz z kształceniem. Jest między tymi pojęciami różnica zasadnicza mimo tego, że wielu badanych tej różnicy nie dostrzega.

Z kolei oficer ze stopniem naukowym doktora nie podlega doskonaleniu pedagogicznemu, ponieważ uważa się, że kwalifikacje doktora są wyższe niż absolwenta podyplomowych kursów doskonalących. I słusznie. Rodzi się jednak pytanie. Jakże posiada kwalifikacje pedagogiczne doktor, którego kariera z reguły była taka: jako absolwent uczelni drugiego stopnia oprócz praktyki zawodowej zdał egzaminy z taktyki i sztuki operacyjnej, przedmiotu społeczno-politycznego, metodyki wojskowych badań naukowych i oczywiście obronił rozprawę doktorską. Z punktu widzenia warsztatu nauczycielskiego jest to o tyle niewystarczające, że nie sposób kierować procesem kształcenia bez opanowania podstaw pedagogicznych.

Pominięcie kogokolwiek z nauczycieli akademickich i ich przełożonych w doskonaleniu pedagogicznym jest niesłuszne z punktu widzenia potrzeb kształcenia w ASG WP. Można bez potrzeby uzasadnienia stwierdzić, że brak przygotowania pedagogicznego nauczyciela świadomie skazuje proces kształcenia na mało skuteczny.

Powyższe wywody mają między innymi odpowiedzieć na pytanie o jaki system przygotowania nauczycieli w niniejszej pracy chodzi. Przyjmujemy, że przez system przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktyczno-operacyjnych ASG WP będziemy rozumieć zbiór elementów /i relacji między nimi/, które dotyczą kształcenia w zakresie pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego.^{1/} Dodajmy, że chodzi o pełnienie funkcji

1/ Gdyby umiejscowić wspomniany system w hierarchii większych systemów, to należy go widzieć bądź jako podsystem w systemie szkolenia kadry, bądź jako element szkolenia sił zbrojnych.

nauczyciela w znaczeniu twórczej działalności dydaktyczno-wychowawczej.

W omawianym systemie można wyróżnić wiele elementów i powiązań między nimi, dokonywać kilku podziałów pod różnymi względami. Po względem form organizacyjnych można wyodrębnić dwie grupy przedsięwzięć, a mianowicie:

Pierwsza - przedsięwzięcia realizowane w ASG WP:

a/ jednorazowo:

- kurs dydaktyczny dla słuchaczy III roku studiów, którzy pragną być nauczycielami /grupa dydaktyczna/;
- ZPSPW;

b/ cyklicznie:

- kursy instruktorsko-metodyczne;
- odprawy i instruktaże metodyczne;
- hospitacje zajęć;
- szkolenie ogólnoakademickie kadry.

Druga - przedsięwzięcia realizowane poza ASG WP:

- praktyki w jednostkach i sztabach;
- udział w ćwiczeniach.

W dalszej części rozdziału nie będziemy charakteryzować poszczególnych elementów systemu w znaczeniu wyczerpującego opisu. Dokonamy jedynie próby refleksyjnego spojrzenia na zawarte w nich problemy przygotowania pedagogicznego nauczyciela.

1.1. Przedsięwzięcia realizowane w ASG WP jednorazowo

Kurs dydaktyczny /grupa dydaktyczna/

Jest to pierwsze ogniwo zorganizowanego przygotowania przyszłego nauczyciela akademickiego. Grupę dydaktyczną stanowią słuchacze, którzy wyrażają chęć podjęcia pracy w szkolnictwie wojskowym. Stwierdzenie "wyrażają chęci" nie jest przypadkowe, lecz zgodne z rzeczywistością, przynajmniej w odniesieniu do lat 1985 - 87. W tych latach typowano słuchaczy na tej zasadzie. Warto zauważyć, że w grupie dydaktycznej nie

ma słuchaczy Wydziału Wojsk Lotniczych i OPK mimo, iż rokrocznie absolwenci tego wydziału podejmują pracę w szkolnictwie. Warto również zauważyć, że wyznaczanie słuchaczy do grupy dydaktycznej odbywa się bez udziału organów kadrowych, w rezultacie czego absolwenci ASG WP z grupy dydaktycznej podejmują dalszą służbę tam, gdzie są planowani przez ogólną kadrową, a więc niekoniecznie w szkolnictwie. Do szkolnictwa trafia zaledwie 50% absolwentów.

Tabela 1.1. Przydział słuchaczy grupy dydaktycznej po ukończeniu uczelni.

Absolwenci grupy dydaktycznej w roku	Liczba słuchaczy	Podjęli pracę w			
		akademiiach wojskowych	CDO	WSO	poza szkolnictwem
1985	16	2	1	5	8
1986	17	4	-	4	9
1987	17	6	-	5	6

Celem kształcenia słuchaczy jest przede wszystkim zapoznanie z podstawowym zakresem wiedzy dydaktycznej. Zasadnicza sprawa to "ustawienie" ich do spojrzenia na proces kształcenia od strony nauczyciela. Uświadomienie sobie przyszłej roli nauczyciela powoduje w umyśle słuchaczy chęć poznania warsztatu od najlepszej strony, od wzorców. To nastawienie sprawia, że podczas studiów na III roku słuchacze grupy dydaktycznej obok normalnego programu kształcenia nastawiają się na zdobywanie wiedzy i umiejętności nauczycielskich. Wyraża się to między innymi w podpatrywaniu pracy doświadczonych i lepszych ich zdaniem nauczycieli, krytycznym spojrzeniem na wszelkie zjawiska dydaktyczne i sytuacje pedagogiczne. Jest to zjawisko wielce pożyteczne pomimo, że w większości słuchacze obserwują formalną stronę procesu dydaktycznego.

Program kursu obejmuje podstawowe problemy trzech przedmiotów: dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, metodyki wojskowych badań naukowych oraz metodyki szkolenia taktyczno-operacyjnego. W tym ostatnim realizuje się w zasadzie jeden temat: opracowanie ćwiczenia taktycznego.

Kurs dydaktyczny powinien zapoczątkować edukację przyszłego nauczyciela i stanowić ogniwo systemu przygotowania. Tymczasem program nie uwzględnia innych elementów systemu. Stanowi niezależną całość, ściśle-
lej niezależną porcją zajęć, bo trudno dopatrzeć się jakiejś całości.

Organizowanie grupy dydaktycznej jest bezapelacyjnie słuszne i opłacalne. Chodziłoby jednak o to, żeby znaleźli się w niej słuchacze przeznaczeni do pracy w szkolnictwie.

Zaoczne Podyplomowe Studium Pedagogiki Wojskowej

Słuchaczami ZPSPW są oficerowie podejmujący pracę nauczycieli w ASG WP^{2/} z wyjątkiem kierowniczej kadry i oficerów ze stopniami naukowymi od doktora wzwyż. W opinii większości kadry ASG WP studium jest podstawową kuźnią nauczycielskich umiejętności, niezbędnym etapem, przez który powinien przejść każdy nauczyciel naszej uczelni. Niektórzy uważają, że ZPSPW nie jest konieczne, młody nauczyciel powinien zdobywać umiejętności w katedrze. Inni praktykują zasadę, że młody nauczyciel jest do "zapychania dziur" i obarczają go wszelkimi dodatkowymi pracami. Bywa, że młody nauczyciel uczęszcza na ZPSPW i jednocześnie na WUML /w 85 r. - 3 oficerów, w 86 r. - 4 oficerów/ oraz inne doraźne kursy /np. w 87 r. kursy IKSIA i informatyki/.

Uważamy za w pełni uzasadniony pogląd, że młody nauczyciel w roku studiowania na ZPSPW nie powinien być obarczany dodatkowymi zadaniami.

2/ ZPSPW kształci także oficerów WSO, ośrodków szkolenia i Studium Wojskowego uczelni cywilnych.

Uzasadnienie: Program ZPSPW wbrew pozorom jest bardzo bogaty poznawczo i warsztatowo. Obejmuje 3 części:

- 1/ stacjonarna /234 godziny/ w tym 3 sesje podstawowe i sesja egzaminacyjna;
- 2/ zadania wykonywane w macierzystych komórkach pod kierunkiem przełożonych /586 godzin/;
- 3/ samodzielna praca słuchaczy /440 godzin/. Zrealizowanie tak poważnej liczby godzin żmudnej pracy /1260 godzin/ wymaga od młodego nauczyciela wiele wysiłku. Wymaga również solidnej pracy opiekuna, który na mocy rozkazu przełożonego i moralnej odpowiedzialności powinien kierować i wprowadzać w życie uczelni powierzonych mu młodych kolegów. Wymaga także od zatwierdzającego program należytą opieki i dbałości o właściwe warunki pracy młodego nauczyciela.

Studia na ZPSPW spełnią swoje zadanie i zaowocują w sposób wyraźny i opłacalny wówczas, gdy między innymi:

- zostaną wyznaczeni na opiekunów nauczyciele akademicy o obliczu pedagogicznym i odpowiedzialności moralnej;
- młody nauczyciel zostanie ukierunkowany do wykonania zadań w katedrze, w tym zwłaszcza do prowadzenia zajęć i hospitowania zajęć;
- młody nauczyciel będzie oceniany za wykonanie miesięcznych zadań w katedrze;
- udzieli się pomocy podczas opracowania pracy kursowej i przygotowania się nauczyciela do egzaminu.

Jaka jest rzeczywista wartość ZPSPW. Z badań i opinii słuchaczy wynika jednoznacznie, że studium jest absolutnie konieczne. Tego zdania są zwłaszcza nauczyciele, którzy kończyli studium 2 - 3 lata temu. Zatem pozytywna ocena z dystansu czasowego potwierdza celowość kierowania na studium nowo przybyłych do ASG WP nauczycieli. Wartość studium mierzona celami motywacyjnymi, ukierunkowaniem nauczyciela do ustawicz-

nego doskonalenia warsztatu swej pracy pedagogicznej i naukowej jest wartością nadrzędną wobec innych wartości.

Program części stacjonarnej ZPSPW jest programem samym w sobie. Stanowi on pewną całość dotyczącą, najogólniej mówiąc:

- podstawowych zagadnień dydaktyki, które pokazują nauczycielowi czego i jak nauczać, a także dlaczego tak nauczać;
- zasadniczych problemów wychowania wojskowego, czyli kogo, jak i dlaczego wychowywać;
- elementarnych zagadnień warsztatu naukowego, czyli co i jak badać oraz jak opracować wyniki badań;
- samodoskonalenia warsztatu nauczycielskiego, czyli co i jak studiować, co, kiedy i gdzie ćwiczyć, jak się sprawdzać.

Program ZPSPW nie uwzględnia programu grupy dydaktycznej, ani żadnego innego programu związanego z doskonaleniem i szkoleniem nauczycieli akademickich. To samo dotyczy wszystkich pozostałych elementów systemu przygotowania nauczycieli akademickich.

Wydawałoby się, że programy grupy dydaktycznej i ZPSPW ze względu na potrzeby i pozornie ułatwione możliwości mogą i powinny być skorelowane. Są to bardzo proste do wykonania zabiegi, ale jak się okazuje niecelowe, ponieważ sytuacja kadrowa stoi temu na przeszkodzie. W 1985 r. spośród 18 nauczycieli słuchaczy ZPSPW, zaledwie 2 studiowało w grupie dydaktycznej; w 1986 r. spośród 12 zaledwie 2; w 1987 r. spośród 15 było ich 6. Należy widzieć w tych liczbach także to, że na stanowiska nauczycieli do ASG WP przychodzą również absolwenci WAP, WAT, uczelni zagranicznych i cywilnych /w 1985 r. - dwóch; w 1986 r. - trzech, a w 1987 r. - ośmiu/. Korelacja programów grupy dydaktycznej i ZPSPW w takich warunkach nie ma sensu.

1.2. Przedsięwzięcia realizowane w ASG WP cyklicznie.

Kursy instruktorsko-metodyczne

Organizowane są przed każdym rokiem akademickim, na szczeblach akademickim, wydziałowym i katedralnym. Zadaniem tych kursów jest z jednej strony zapoznanie nauczycieli akademickich z nowościami w dziedzinie, najogólniej biorąc, obronności, z drugiej zaś dokonanie ustaleń co do norm, zasad, wymagań itp., dla potrzeb jednolitego kształcenia w nadchodzącym roku. Powyższe zadania realizuje się z reguły na szczeblu akademii, czasami wydziału. Natomiast drugą jak gdyby część stanowią kursy katedralne, podczas których obok różnego rodzaju wykładów i informacji preferuje się metodykę prowadzenia zajęć. Czyni się to, między innymi, w celu jednolitego prowadzenia zajęć. Tymczasem w praktyce kursy w tym zakresie zaczynają się i kończą we wrześniu, a dokonane ustalenia ulegają w ciągu roku zapomnieniu przez ustalających i wykonujących. Trudno bowiem spotkać wśród uwag pokontrolnych informację czy notatkę odwołującą się do ustaleń dokonanych podczas wrześniowego kursu. Podobnie w czasie prowadzonych w ciągu roku odpraw metodycznych sporadycznie wraca się do ustaleń.

Analizując niektóre przedsięwzięcia dotyczące prowadzenia zajęć /zajęcia pokazowe prowadzone różnymi formami/ odnosi się wrażenie, że czynione tam zabiegi nie wiele mają wspólnego z celami kształcenia, treścią zajęć, a jeszcze mniej ze słuchaczami. Wyraźnie natomiast odczuwa się dążność do zadośćuczynienia przełożonym.

Sygnalizujemy zjawisko dlatego, że jest ono dość powszechne, a zarazem niepożądane zważywszy istotę kształcenia i cele wychowania. Co innego w społeczności wojskowej, której działalność ściśle opiera się na świętości wykonywania rozkazów, gdzie pierwszorzędnego znaczenia nabiera, mówiąc w uproszczeniu jeden dowódca, jedna decyzja, jednoosobowa odpowiedzialność. Przeniesienie w sposób bezkrytyczny tej świętości do

systemu szkolnictwa jest zabiegiem chybnym.

W uczelni odpowiedzialność rozkłada się na decydentów, wytyczających i odpowiadających za cele, czyli za to "kogo kształcić i co osiągnąć" oraz na nauczycieli /optymalizatorów procesu kształcenia/ odpowiedzialnych za poziom kształcenia, czyli za "jak kształcić, by osiągnąć".

A zatem imponowanie przełożonemu formalną czynnością /widoczną od zaraz, gołym okiem/ powinno być zastąpione skutkami działania, czyli wysokimi wynikami pracy wychowawczej nauczyciela /widocznymi w działaniu wychowanków/.

Na uwagę zasługuje również tak zwane wzbogacanie szkolenia tematyką pedagogiczną. W tym celu zaprasza się odpowiednich ludzi, którzy wygłaszają bardzo wzniosłe maksymy, zasady i nic ponadto. Bo w istocie niewiele pożytku przynosi nauczycielowi, zwłaszcza młodemu wykład /parokrotnie wcześniej wysłuchany/, z którego dowiaduje się: co to jest wychowanie i co na ten temat mówią różni uczeni; jakie są kierunki rozwoju w dydaktyce, co to są aktywizujące metody; jakie ważne są komputery w procesie kształcenia itp. Natomiast nauczyciele chcą wiedzieć: jak postępować by wychowywać właściwie; chcą odczuć rozwój dydaktyki w swoim środowisku i czynnie w tym uczestniczyć; chcą choć raz zobaczyć wykład problemowy, konwersatoryjny i niektóre inne opiewane werbalnie formy i metody kształcenia; chcą zobaczyć choć jedno zajęcie z komputerem i wiele innych spraw związanych z kształceniem w ogóle, a w ASG WP w szczególności.

Odprawy i instruktaże metodyczne

W pewnym sensie są one przedłużeniem kursów instruktorsko-metodycznych i odbywają się głównie na szczeblach zakładu i katedry, rzadziej wydziału. Dotyczą konkretnego cyklu zajęć, poszczególnych tematów i każdego zajęcia.

Niezwykle ważnym ogniwem nauczycielskiej działalności dydaktycznej

są instruktaże do poszczególnych zajęć. Instruktaż do zajęć stanowi swego rodzaju metodyczną kuźnię kształtowania umiejętności nauczycielskich, ponieważ jest miejscem wypracowywania, drogą dyskusji, metod postępowania ze słuchaczami oraz scenariusza przebiegu zajęć. Wymaga to od prowadzącego instruktaż dużego doświadczenia w pracy nauczycielskiej.

Wielu prowadzących traktuje instruktaże jako formalność, a problem metody prowadzenia zajęć jako "kolejność postępowania". Nierzadko bywają instruktaże jako czynności marnotrawienia czasu. Tymczasem instruktaż do zajęć jest okazją do doskonalenia warsztatu nauczycielskiego na podstawie bardzo konkretnych i szczegółowych celów i treści.

Hospitacje zajęć

Hospitacje zajęć mają dwojaki charakter. Jedne służą młodemu nauczycielom i stanowią dla nich warsztat metodyczny, wzorzec prowadzenia zajęć, bądź też studium analizy i oceny porównawczej w postępowaniu metodycznym kolegi z własnym. Nasilenie tego typu hospitacji obserwuje się w ciągu roku studiów młodego nauczyciela na ZPSPW. Niedostatkiem tych hospitacji jest "osamotnienie" młodego nauczyciela, nie ma on bowiem możliwości wymiany poglądów i na dobrą sprawę nie zawsze potrafi dostrzec zalety i wady hospitowanych zajęć.

Innego rodzaju hospitacje, tj. zorganizowane spotyka się sporadycznie. Polegają one na tym, że w katedrze /zakładzie/ planowane są zajęcia w jednej grupie /wcześniej niż w pozostałych/, które prowadzi z reguły doświadczony nauczyciel. Pozostali nauczyciele na czele z szefem /kierownikiem/ uczestniczą w zajęciach. Następnie odbywa się dyskusja, która ma na celu wypracować skuteczny sposób przeprowadzenia takiego zajęcia. Solidnie zorganizowane tego typu hospitacje przynoszą widoczne efekty zwłaszcza w zakresie jednolitości prowadzenia zajęć. Szczególnego znaczenia nabiera dyskusja po zajęciach, a ściślej umie-

jętność kierowania dyskusją. Bywa, że zamiast dyskusji uprawia się krytykę i wytykanie potknięć prowadzącemu zajęcia, kończące się z reguły wytycznymi szefa do prowadzenia zajęć. Treść takich wytycznych jest konsekwentnym odbiciem jałowej dyskusji i zawiera dane pozbawione wniosków z hospitowanych zajęć. Odnosi się wówczas wrażenie, że hospitacja zajęć była niepotrzebna.

Następny rodzaj hospitacji to takie, w których uczestniczy przełożony nauczyciela. Niekiedy zalicza się takie hospitacje do kontroli. Bez względu na to jaką przyjmują nazwę kończą się uwagami przełożonego. Są to niewątpliwie cenne uwagi i ważne szczególnie dlatego, że zawierają zazwyczaj wytyczne bądź wnioski do bezwzględnego wykonania przez wszystkich podwładnych. Analiza uwag przekazywanych nauczycielom akademii w wyniku kontroli dwóch zajęć /luty 1987 r./ wykazała, że uwagi, a było ich 20, dotyczyły czterech jak gdyby działów: pierwszy /9 uwag, tj. 45%/ dotyczył najogólniej mówiąc przestrzegania regulaminu służby wewnętrznej; drugi /8 uwag, tj. 40%/ dotyczył metodycznej strony zajęć /w tym 7 uwag odnosiło się do formalnych zabiegów lekcji/; trzeci dotyczył treści zajęć /2 uwagi, tj. 10%/ oraz czwarty dotyczył sfery planowania, czyli spraw poza kompetencjami prowadzącego zajęcia /1 uwaga, tj. 5%/.

Na marginesie trzeba poświęcić parę słów sprawie przestrzegania porządku wojskowego /włosy, baretki, stoły, teczki itp./. Wielu nauczycieli uważa, że są to sprawy śmieszne, niegodne by nauczyciela absorbowały. Inni uważają, że są to sprawy podstawowe, na których bazuje wojsko.

Bezdiskusyjną wydaje się być teza, że podstawą wszelkiego rozsądnego działania jest dyscyplina. Zatem nie można tolerować i popierać poglądu, według którego podstawowe sprawy porządku wojskowego nie mają żadnego pływku na przyswajanie nauczanej wiedzy.

W tak wąskim rozumieniu nie może traktować sprawy wojskowy nauczyciel akademicki, którego posłannictwo wykracza daleko poza "percepcję wybranego zagadnienia" i poza wykładany przedmiot. Wychowanie ideowo-moralne i światopoglądowe, kształtowanie dyscypliny i postaw, to przecież przede wszystkim zadania nauczycieli. Zupełnie inną sprawą jest podział odpowiedzialności osób funkcyjnych w akademii, bo często nauczyciele odnoszą wrażenie, że odpowiadają za wszystko.

Obserwacja wykazuje niezbicie, że większość nauczycieli cieszących się autorytetem u słuchaczy nie ma podczas zajęć żadnych problemów natury dyscyplinarnej.

Hospitacje zorganizowane w sposób kompleksowy w ASG WP mogą być bogatym źródłem informacji, które z kolei w postaci wniosków stanowią niezbędny materiał wyjściowy do planowania tematyki doskonalenia nauczycieli akademickich.

Szkolenie ogólnoakademickie kadry

W ramach odbywającego się dwa razy w miesiącu szkolenia kadry realizowane są także tematy /wykłady, informacje/ związane z doskonaleniem nauczycieli akademickich. Jest to korzyść niewątpliwa, wiele bowiem zagadnień zostaje naświetlonych i przekazanych w krótkim czasie w "gotowej" postaci. W ten sposób nauczyciel niejako tanim kosztem zdobywa wiadomości i oszczędza czas na własne poszukiwania.

Słabością szkolenia ogólnoakademickiego jest niemożliwość uczestniczenia w nim wszystkich nauczycieli, ponieważ w tym samym czasie odbywa się szkolenie na WUML i bardzo często zajęcia ze słuchaczami.

1.3. Przedsięwzięcia realizowane poza ASG WP

Praktyki w jednostkach i sztabach

Nauczyciele akademicy odbywają różnego rodzaju praktyki w jednostkach i sztabach. Młody nauczyciel z reguły po ukończeniu ASG WP od-

bywa roczną praktykę, następnie podejmuje pracę w katedrze. Inni nauczyciele również odbywają praktyki najprawdopodobniej zgodnie z zarządzeniami przełożonych w tym zakresie. Praktyka praktykowania jak wiele innych zjawisk jest inna niż założenia. Wokół praktyki jako zjawiska w ogóle toczą się często spory i polemiki. Czy praktyka jest potrzebna czy nie. Krążą również różnego rodzaju opinie i oceny: "co on tam wie, jak nie widział jednostki"; "co z niego za nauczyciel jak dotychczas przebywał w koszarach" itp. Są to również argumenty stosowane w sytuacjach beznadziejnych dla rozmówcy. Od czasu do czasu pojawiają się opinie ludzi znaczących /autorytet formalny/, którzy wyrażają własne zdania o wartości i potrzebie praktyki z tym, że z reguły bez uzasadnienia, na zasadzie "ja wiem lepiej". Trudno zbudować jakąś tezę czy wniosek na podstawie opinii: kto za, kto przeciw. Nie dysponujemy rzetelnymi badaniami, które mogłyby podpowiadać nakreślenie sensownego obrazu sprawy. Na podstawie opinii badanych, a także własnego doświadczenia możemy stwierdzić, że praktyka jest niezbędną i trudno sobie wyobrazić nauczyciela, który nie widział życia wojsk i sztabów. Tacy jednak są.

Biorąc pod uwagę potrzeby nauczyciela, program kształcenia słuchaczy ASG WP, a także - może przede wszystkim - tok życia jednostek /sztabów/ należy widzieć sprawę praktyki jako niezbędną, a zarazem stały element doskonalenia warsztatu nauczyciela. A więc praktyka rozpatrywana indywidualnie, w odniesieniu do potrzeb każdego nauczyciela. Wiele szkody przynosi traktowanie wysłania nauczycieli na praktykę według klucza "jak leci". Przypomina to bezsens podlewania wszystkich roślin jednakowo w efekcie czego jedne schną z braku wody, inne gniją z jej nadmiaru.

Wokół praktyki krąży również dylemat: czy lepiej wyznaczać na nauczycieli oficerów z praktyką liniową, czy wyznaczyć absolwentów bez-

pośrednio po studiach.

Powyższe pytanie, jako pytanie rozstrzygnięcia, należy do pytań niewłaściwie postawionych. Wiadomo, że na tak sformułowane pytanie istnieje już trzy i tylko trzy odpowiedzi /tak, nie, nie wiem/. Tymczasem kwestia przygotowania nauczyciela, w tym także praktyka w jednostkach, to problem daleko wykraczający poza rozstrzygnięcie tak lub nie. Autorami powyższego pytania są wyznawcy poglądu, że lepszy jest nauczyciel rekrutujący się spośród oficerów z bogatą praktyką w wojskach, niż każdy inny. Dlatego też ich intencją jest rozstrzygnięcie, a nie rozważanie. Często stosowany argument tej intencji, to wątpliwość w rodzaju: "jak może oficer nauczać np. dowodzenia ZT nie będąc wcześniej dowódcą, zastępcą lub oficerem sztabu ZT". Przeciwnicy takich poglądów ripostują podobnym argumentem, twierdząc mianowicie, że "trudno spotkać w życiu poza wojskiem zjawisko wyznaczania na nauczycieli akademickich /kierowników katedr, dziekanów itp./ w uniwersytetach czy politechnikach doświadczonych dyrektorów zakładów pracy, kierowników robót czy majstrów". Przytaczają również takie argumenty: "jak to się dzieje, że ci z dużą praktyką nie potrafią nic samodzielnie wykonać, np. wykłady, wystąpienia i inne materiały opracowują im ci niedoświadczeni. Zakrawa to na paradoks". Tyle o opiniach polemicznych.

Bez dłuższych wywodów i uzasadnień chcemy przedstawić pogląd zakładający, że skoro w wojsku nie ma uczelni kształcących nauczycieli, natomiast cały system szkolenia i kształcenia skierowany jest na przygotowanie oficerów do pełnienia funkcji dowódczych i sztabowych, to już z tego faktu wynika, że łatwiej absolwent ASG WP może podołać obowiązkowi dowódcy lub sztabowca niż nauczyciela. Zatem kształcić nauczyciela i w tym kształceniu dozować praktykę w wojskach. Nie odwrotnie, ponieważ wykształcenie "praktyka" na nauczyciela jest zabiegiem bardzo drogim i niezwykle długotrwałym. Wynika to między innymi ze znanej prawdy, iż łatwiej wytworzyć niż przetworzyć. Uważamy, że powyższa

kwestia powinna być tematem oddzielnej pracy badawczej. Są to problemy sfery psychologicznej i socjologicznej o tak szerokim zakresie, że nie godzi się w niniejszej pracy nawet ich pobieżne potraktowanie.

Udział w ćwiczeniach poza ASG WP

Nauczyciele akademicy uczestniczą w różnego rodzaju ćwiczeniach organizowanych przez różne szczeble dowodzenia. Jedni nauczyciele ćwiczą na określonych stanowiskach zgodnie z przydziałem, inni są wyznaczani dorywczo do pełnienia różnego rodzaju funkcji sztabowych, a także w grupach: rozjemczych, kontrolnych, badawczych, omówienia, podgrzewających i innych.

Udział w ćwiczeniach to ważny element doskonalenia nauczyciela akademickiego. Korzyści z bezpośredniego uczestnictwa są oczywiste i niepodważalne. Do korzystnych i zasadnych przedsięwzięć należy również omówienie przebiegu i przedstawienie wniosków z ćwiczeń przez uczestnika ćwiczenia pozostałym nauczycielom katedry /wydziału/.

W ten sposób kadra ASG WP orientuje się w działalności wojsk i sztabów, w problemach współczesnego pola walki itp. Zwyczaj przedstawiania nauczycielom wniosków z ćwiczeń jest słuszny ale chyba niewystarczający. Zapoznanie z tematem, celami, zagadnieniami, tłem, przebiegiem i wnioskami stanowi dla warsztatu nauczyciela zaledwie materiał wyjściowy do rozważań. Odczuwa się wyraźny brak "obróbki" ćwiczenia z dydaktycznego punktu widzenia. Wszak ćwiczenia tego rodzaju są doskonałym materiałem empirycznym kształtującym teorię opracowania, przygotowania, prowadzenia i wykorzystania ćwiczeń. Leży to w kompetencjach i interesie ASG WP. Tymczasem informacje o odbytym ćwiczeniu dla nauczycieli niczym się nie różnią od informacji przekazywanych innym grupom oficerów LWP.

Na przełomie lat 60-tych i 70-tych panował w ASG WP niezwykle wartościowy zwyczaj wysyłania na ćwiczenia grup słuchaczy określonego

rocznika z kierownikiem grupy na czele. Korzyści takiego zabiegu były wielorakie. Zbliżyły słuchaczy do przyszłych zadań, pozwalały im się sprawdzić; nauczyciel akademicki zapoznał się z ćwiczeniem widząc je całościowo, ponadto miał możliwość ocenić swoich słuchaczy. Ćwiczenie i udział w nim było omawiane z pozostałymi słuchaczami rocznika i nauczycielami katedr. Było również - co jest niezmiernie cenne - przedmiotem sporów i dyskusji intelektualnych w gronie słuchaczy i nauczycieli.

Omawiane formy nie wyczerpują systemu przygotowania nauczyciela. Istota i powodzenie przygotowania leżą przede wszystkim w samokształceniu. Nie może być ono inaczej traktowane niż nawyk nieprzerwanego doskonalenia osobowości. Każdemu człowiekowi zaleca się samodoskonalenie oraz doksztalcanie w zawodzie. Ale tak naprawdę jest niewiele zawodów, które wymagają bezustannej pracy nad sobą w sensie zawodowym i moralnym. Zaliczamy do nich przede wszystkim pedagogów w szerokim znaczeniu. Mówi się, że jeśli inżynier nie śledzi rozwoju techniki, po pięciu latach jest technikiem, a po kolejnych pięciu zaledwie robotnikiem. Jeżeli natomiast nauczyciel oderwie się od życia na chwilę, przestaje nim być natychmiast. W tej nieco przesadzonej tezie kryje się istota zawodu nauczycielskiego. Jednym z przejawów "bycia na czasie" są zainteresowania i czytanie nauczyciela. Niektórzy nauczyciele nie mają w domu żadnej książki naukowej, nie korzystają z żadnych bibliotek, ich lekturę stanowią rozkazy i zarządzenia przełożonych, niekiedy regulamin oraz Express Wieczorny.

Swego czasu sprawdzano stan czytelnictwa w bibliotece naukowej. W rzeczywistości sprawdzano nie stan czytelnictwa, lecz stan wypożyczonych książek. Wielu ludzi pobiera książki nie czytając ich, inni zwłaszcza ci, którzy stale doskonalą się, studiują różne wydawnictwa w ośrodkach naukowych i oświatowych poza ASG WP. Większość z nich sta-

le zresztą kupuje książki. Zatem opinia stanu czytelnictwa uzyskana na podstawie liczby wypożyczonych książek jest opinią nieprawdziwą. Miernikiem odczytania nauczyciela jest jego twórczość w pracy wychowawczej i procesie nauczania. Nie można jednak utożsamiać twórczości z działalnością publicystyczną nauczyciela, co często ma miejsce.

Publikacji jest bardzo wiele i o bardzo różnym poziomie wartości twórczej. Zupełnie inną sprawą jest popularność tych publikacji. Są nauczyciele znani słuchaczom właśnie z publikacji czytanych chętnie, są także nazwiska "odstraszające" czytelników. Krążą opinie, że tego czy innego autora nie można czytać, bo w jego artykułach nie ma nic godnego uwagi.

Ponadto utożsamianie twórczości z publikacją jest krzywdzące wobec tych, którzy tworzą lub opracowują materiały, często bardzo wartościowe twórczo, dla potrzeb akademii, np. ćwiczenia, skrypty, poradniki, podręczniki, opracowania metodyczne różnych zajęć z bogatą obudową dydaktyczną itp. Bywają również nauczyciele, którzy nie mają absolutnie żadnego rzeczywistego dorobku twórczego, a jednak są nauczycielami.

1.4. Wnioski

Sformułowane poniżej wnioski wynikają z badań poszczególnych elementów przygotowania nauczycieli, uwzględniające porównanie obserwowanego obrazu rzeczywistości z założeniami systemu, celami, treściami, zasadami i wymaganiami. Wynikają również z rozkazów, zarządzeń, tradycji akademii, doświadczenia zespołu badawczego i zdrowego rozsądku.

Wnioski są opisane w sposób pokazujący, co jest w systemie właściwe i powinno być rozwijane, co wymaga zmian, co jest zbędne i co należy wprowadzić do systemu.

a/ Elementy i zjawiska stanowiące podstawę systemu przygotowania nauczycieli akademickich

1. Formy organizacyjne systemu są właściwe w tym znaczeniu, że umożliwiają kształcenie w zakresie opanowania podstaw i ustawiczne doskonalenie wszechstronne nauczyciela.
2. Kształcenie na ZPSPW wszystkich przybyłych oficerów na stanowiska nauczycieli ASG WP stanowi podstawę rozwoju warsztatu nauczyciela.
3. Doskonalenie nauczycieli realizować w dwóch poziomach:
 - 1/ akademickim /wydziałowym/ - zdobywanie wiedzy społeczno-politycznej, ogólnej, pedagogiczno-psychologicznej i wojskowej;
 - 2/ katedralnym /zakładowym/ - zdobywanie umiejętności warsztatu nauczycielskiego oraz zgłębianie wiedzy w przedmiocie nauczania i jemu pokrewnych.

b/ Elementy i zjawiska wymagające doskonalenia

1. Ukończenie przez oficera ZPSPW powinno być traktowane jako warunek podjęcia pracy na stanowisku nauczyciela w ASG WP bez względu na to, kto to jest, skąd przybył i co sobą przedstawia. Pozwoli to uniknąć pracy "po omacku". Bo czym jest wykonywanie obowiązków nauczycielskich bez przygotowania pedagogicznego jeśli nie zdobywaniem doświadczeń metodą prób i błędów. Jest to metoda za droga jak na możliwości uczelni. Nikt ze słuchaczy nie chce by uczył go nauczyciel niedouczonej, niezadowolony, nie umiejący rozwiązywać rozlicznych trudności. Skoro - powtórzmy za Goethem - "celem wszelkiego wychowania jest przekształcenie zdolności w umiejętności", to muszą się tym zajmować ludzie przygotowani. Tego mozoku może się podjąć tylko solidnie przygotowany nauczyciel. Każdy inny nieprzygotowany może osiągnąć lepsze czy gorsze wyniki - nigdy jednak najlepsze. Bylejakość może rodzić tylko bylejakość, ona z kolei jest wrogiem postępu, a więc obca naszej uczelni. Przecież nau-

nie!
czyciel jest odpowiedzialny nie tylko za to co robi, lecz i za to czego nie robi.

2. ZPSPW powinno stanowić centralne i podstawowe ogniwo systemu poprzedzającego kształcenie i doskonalenie w pozostałych ogniwach. Start młodego nauczyciela w katedrze powoduje, że pragnie on poznać warsztat nauczyciela konkretnego przedmiotu, ale w znaczeniu bardzo wąskim i jednostronnym - chodzi tu o formalne czynności prowadzenia zajęć. Tymczasem powinien on opanować wiedzę pedagogiczną i psychologiczną w zakresie i znaczeniu ogólniejszym niż potrzeby przeprowadzenia lekcji. Kształcenie ogólne powinno poprzedzić opanowanie tajników dydaktyki szczegółowej. A zatem kolejność przygotowania zgodnie z programem ZPSPW jest zasadna. W sumie roczny program studium powinien dać nauczycielowi podstawy do uprawiania dydaktyki, wskazówki co do ustawicznego doskonalenia oraz ukierunkowanie do samokształcenia.

3. ZPSPW wymaga od wszystkich w ASG WP właściwego traktowania. Troska przełożonych młodego nauczyciela studiującego na ZPSPW jest wyrazem dojrzałości intelektualnej, poczucia odpowiedzialności za poziom podwładnych nauczycieli, a tym samym i za stan wykształcenia słuchaczy akademii. Dyscyplina dydaktyczna słuchacza ZPSPW jest warunkiem zrealizowania celów studium.

4. Program dorocznych kursów instruktorsko-metodycznych powinien uwzględnić również wnioski z badań procesu kształcenia w ASG WP w minionym roku. Dotychczas praktykuje się zapoznanie z danymi uzyskanymi ze sprawozdań i kontroli, a dotyczącymi z reguły tzw. lepszych i słabszych stron przeprowadzonych zajęć. W ASG WP nie prowadzi się stałych badań procesu kształcenia, które stanowią wiarygodne źródło informacji o stanie rzeczy.

5. W programie kursów instruktorsko-metodycznych na szczeblach akade-

mickim i wydziałowym powinno mieć miejsce, oprócz realizacji tematów szkoleniowych, wytyczanie celów w zakresie kogo kształcić i co w tym kształceniu osiągnąć /w nadchodzącym roku/ w poszczególnych głównych dziedzinach działalności akademii /wydziału/. Natomiast na szczeblu katedralnym, oprócz realizowanych tematów szkoleniowych, wytyczanie celów cząstkowych wynikających z celów akademickich i wydziałowych oraz optymalizowanie celów, czyli jak czynić by cele osiągnąć. Z optymalizacji celów rodzi się właśnie koncepcja doskonalenia nauczycieli katedry w ciągu nadchodzącego roku. Powyższe rozumowanie uzasadnia tezę o celowości kształcenia doskonalącego nauczycieli głównie na szczeblu katedry i zakładu.

6. Hospitacje zajęć stanowią doskonałe źródło kształcenia nauczycieli. Jako regułę powinno się traktować okresowe hospitowanie ważniejszych w treści lub ciekawszych w formie i metodach zajęć dydaktycznych. Każda hospitacja powinna być poprzedzona ukierunkowaniem obserwatorów i zakończona dyskusją nauczycieli wokół wyraźnie określonych problemów. W ten sposób rozumiane hospitacje mogą wnieść wartości pozytywne w przeciwieństwie do hospitacji - kontroli, których następstwem jest krytyka, wytykanie potknięć itp. powodując, mimo pozornie łagodnej formy, zniechęcenie do pracy. Badania prowadzone w różnych ośrodkach kształcenia w kraju i zagranicą niezbicie dowodzą, że większość ludzi traci motywację do działań twórczych w wyniku wytykania im błędów w sposób wyczerpujący. Pozytywne rezultaty wzmacniające motywację przynosi ofensywne działanie pozytywne. W odniesieniu do naszych hospitacji będą to uwagi mówiące jak czynić zamiast uwag mówiących czego nie czynić /typowe: to nie tak; to źle itp./.

7. Praktyka w jednostkach i sztabach jest niezbędnym elementem doskonalenia zawodowego nauczyciela. Miarą konieczności odbycia praktyki przez nauczyciela nie powinien być powszechnie obowiązujący szablon oparty na liczbie lat, bez względu na osobowość i wartość nauczyciela. Głównym

kryterium wskazującym na potrzebę odbycia praktyki powinna być konieczność poznania życia wojsk i sztabów.

8. Udział w ćwiczeniach różnych szczebli należy traktować jako wartościowy element doskonalący osobowość nauczyciela. Każde ćwiczenie, poza ASG WP jest bogatym surowcem niezbędnym w twórczości nauczycielskiej.

9. Każde ważniejsze w sensie poznawczym ćwiczenie, w którym biorą udział nauczyciele, akademicy ASG WP powinno być poddane obróbce warsztatowej pod względem wartości naukowych i dydaktycznych. Zwyczajowe informacje o ćwiczeniu dla kadry wydziału /katedry/ zawierające temat, cele, zagadnienia, tło, przebieg i wnioski z omówienia - są zaledwie wprowadzeniem do problemów, którymi nauczyciele powinni się zająć.

10. Bezustanne samokształcenie nauczyciela jest podstawowym elementem doskonalenia osobowości i warunkiem osiągania sukcesów pedagogicznych. Rezultaty osiągane drogą samokształcenia nakazanego przez motywy wewnętrzne mierzy się wyłącznie miarą autorytetu, jakim cieszy się nauczyciel wśród słuchaczy.

Przygotowanie nauczyciela do skutecznej pracy dydaktyczno-wychowawczej leży w sferze kształtowania i doskonalenia cech osobowych i właściwości zawodowych. Z kolei kształtowanie i doskonalenie wymaga doboru odpowiednich do celu treści. Wszystkie pozostałe elementy i zabiegi metodyki kształcenia wynikają z powyższych i są dla potrzeb naszej pracy drugorzędne. Dlatego też w dalszych rozdziałach rozważymy właściwości i cechy osobowościowe nauczyciela akademickiego oraz podstawowe problemy przygotowania warsztatu pedagogicznego.

2. WŁAŚCIWOŚCI NAUCZYCIELA PRZEDMIOTÓW OPERACYJNO-TAKTYCZNYCH

Z raportu o stanie oświaty w PRL wynika, że kadry kształcone przez szkoły wyższe powinny być "...zdolne do prac twórczych, koncepcyjnych, nowatorskich i oryginalnych oraz do kierowania - opartego na umiejętności przewidywania perspektywicznych kierunków reprezentowanej dziedziny wiedzy".

Nie ulega wątpliwości, że o tym czy takie właśnie kadry będą, zdecydują nauczyciele akademicy, którzy wizję taką realizować będą w praktyce.

Jaki powinien więc być nauczyciel akademicki, jakie powinien posiadać cechy, aby podołać takim zadaniom. Ogólnie moglibyśmy za M. Kreutzem powiedzieć, że nauczyciel to taka osoba, która "... stara się wzbogacić wiedzę swych wychowanków, zaszczepić w nich pewne poglądy, rozwinąć ich zdolność, rozbudzić pewne zamiłowania i zainteresowania, rozwinąć w nich określone zalety charakteru, zwalczyć pewne wady, zmieniając w sumie ich osobowość w pewien z góry określony sposób".^{1/} Od wielu lat panuje dość powszechny pogląd, że kto chce z powodzeniem kształtować pewne cechy u innej jednostki, powinien je sam posiadać. Wynika z tego, że doskonałe wykształcenie może być dziełem tylko doskonałego pedagoga.

Sądzić należy, że takie podejście konieczne jest również w ASG WP. Determinantem bowiem tego jakich będziemy mieli dowódców i oficerów sztabów będzie uczelnia, a szczególnie jej pracownicy naukowo-dydaktyczni. A zatem, aby uczelnia mogła przygotować absolwentów na wysokim poziomie - zgodnym z oczekiwaniami jakie niesie współczesność - konieczne jest, aby proces dydaktyczny realizowany był przez nauczycieli o

^{1/} M.Kreutz, Osobowość nauczyciela wychowawcy,
/w:/ W. Okoń /red/, Osobowość nauczyciela,
Warszawa 1959.

szczególnie wysokich predyspozycjach, nauczycieli rozumiejących istotę współczesności i rozwoju, a jednocześnie potrafiących realizować ją w praktyce. Powstaje zatem konieczność wyjaśnienia jaki powinien być nauczyciel ASG WP, jakie powinien posiadać predyspozycje i walory, aby sprostać wskazanym wymogom.

2.1. Analiza poglądów na cechy osobowo-zawodowe nauczyciela akademickiego

Dotychczasowa praktyka wskazuje na znaczną różnorodność koncepcji określania właściwości dobrego nauczyciela akademickiego.

Problem cech osobowo-zawodowych wojskowego nauczyciela akademickiego rozpatrywany był również w szeregu instytucjach wojskowych zajmujących się profesjonalnie szkolnictwem.

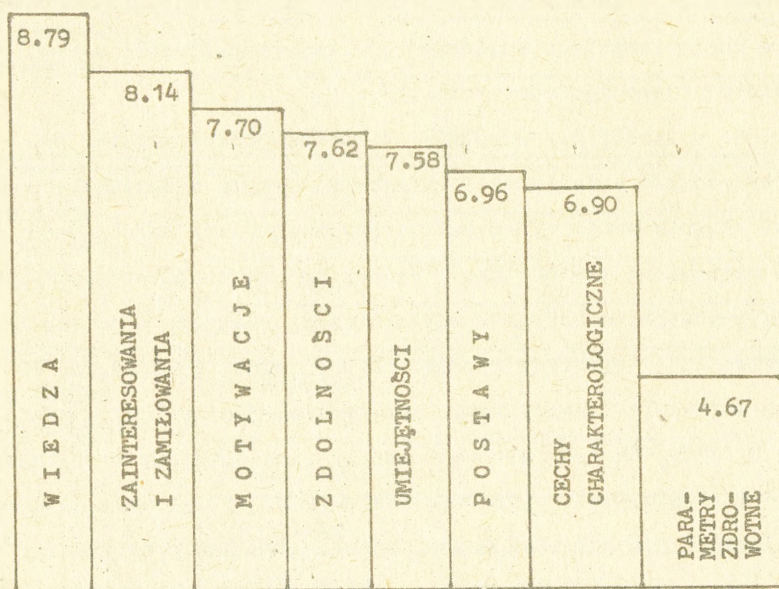
Analizując te różne koncepcje możemy zauważyć, że w dziedzinie osobowości nauczyciela stosowano różne podejścia i wyznaczniki. Uzależnione one bywały zazwyczaj od aktualnych w danym czasie tendencji, a także specjalizacji naukowych poszczególnych badaczy. Najczęściej jednak preferowano wiedzę i umiejętności. Prócz tego, szczególnie w szkolnictwie wojskowym, znaczną wagę przypisywano postawom oraz czynnikom motywacyjnym.

W szczegółowych rozpatrywaniach właściwości nauczycieli akademickich znaczną rangę nadawano niektórym, typowym cechom charakterologicznym. Dość szeroka literatura przedmiotu, a także większość dokumentów normatywnych wskazują na stosunkowo niskie preferowanie zdolności.

Sądzić można, iż wskazane podejście do problemu osobowości nauczyciela wywierały niemały wpływ na poglądy pracowników naukowo-dydaktycznych w ASG WP.

W dotychczasowej praktyce o wyborze oficera do pracy pedagogicznej w uczelni, a w znacznej mierze o przygotowaniu go do funkcji dydaktycznych decydowali starsi nauczyciele akademicy. Kierowali się oni zaz-

wyczał własnymi poglądami w tej dziedzinie. Dlatego też można przyjąć, że o tym jaki będzie młody nauczyciel decydować będą najczęściej starsi nauczyciele akademicy. Stąd też prowadząc badania w zakresie osobowości nauczycieli ASG WP można było przyjąć z dużym prawdopodobieństwem, iż posiadają oni takie cechy jakie przypisują im badani. Otóż kierując się ogólnymi wskaźnikami osobowo-zawodowymi określono, że w dotychczasowej praktyce zdecydowanie największą wartość przypisywano wiedzy. Na rys. 2.1. przedstawiono ważność cech osobowo zawodowych nauczyciela akademickiego według opinii samych nauczycieli stosując jako wyznacznik współczynnik punktowy.^{2/}



Rys. 2.1. Cechy osobowe nauczyciela akademickiego w opinii kadry ASG WP

2/ Ponieważ poszczególne właściwości punktowano w skali 1-10 współczynnik obliczono według wzoru $Wp = \frac{Pu}{L}$ gdzie Wp to współczynnik punktowy /średnia uzyskanych punktów/, L to liczba badanych, a Pu uzyskane punkty /w badaniach punktowano według ważności cech przyjmując 10 punktów jako max/.

2.1.1. Wiedza^{3/}

Niezwykle szybki rozwój współczesnej nauki i techniki warunkuje, że nowoczesna dydaktyka wychodzi z założenia, iż szybki postęp doprowadza do sytuacji, w której wiedza przekazana studentom /słuchaczom/ w trakcie studiów ulega zdezaktualizowaniu po ich zakończeniu, coraz mniejsze znaczenie wiedzy w procesie studiów. Pogląd preferujący wiedzę w procesie studiów jest więc niejako przestarzały. Ważne więc z punktu widzenia przyjętych w pracy założeń stało się ustalenie tych grup społeczności, które takie poglądy preferują. To z kolei rzutować będzie na konieczność doboru treści doskonalenia pedagogicznego tych grup kadry. Na rysunku 2.2. przedstawiono w różnych ujęciach społecznych ważność wiedzy w charakterystyce zawodowej oficera /nauczyciela akademickiego przedmiotów operacyjno-taktycznych/.

Przedstawione w tabeli 2.2 wskaźniki świadczą jednoznacznie, że wiedza jako wyznacznik przydatności oficera do zawodu nauczyciela preferowana jest głównie przez oficerów starszych wiekiem, zajmujących jednocześnie stanowiska kierownicze. Wynika to prawdopodobnie głównie z pewnych przyzwyczajęń nabytych w wieloletniej praktyce, a przekształconych z biegiem lat w elementy rutyny. Należy jednak dostrzegać, iż poglądy takie mają pełne uzasadnienie praktyczne. Musimy bowiem zdać sobie sprawę z faktu, że cały system kontroli funkcjonujący w wojskach, a w tym także w szkolnictwie wojskowym nastawiony jest głównie na egzekwowanie znajomości pewnych wiadomości, które określone programami, instrukcjami, regulaminami, zarządzeniami itp. stanowią dla każdego oficera niejako system wiedzy. Stąd też stanowisko prezentowane przez oficerów starszych wiekiem i zajmujących stanowiska kierownicze należy

^{3/} Wiedza to "treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się" /W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984 r./

Wyszczególnienie		Punktacja od 1 do 10	
wg stanowisk służbowych	Kierown. zakładów		9.33
	Kom.wydz. szef.katedr		9.04
	St.wykład. i wykładowcy		8.81
	Adiunkci		8.48
	St.asystenci		8.25
wg stopni i tytułów naukowych	Prof. doc.dr.hab.		9.18
	doktorzy		8.92
	ofic.dypl. magistrowie		8.62
wg stażu w zawodzie nauczyciela	Powyżej 20 lat		8.93
	11 - 20 lat		9.09
	5 - 10 lat		8.92
	do 5 lat		8.30
wg stopni wojskowych	Generałowie, pułkownicy		9.14
	Podpułkownicy		8.56
	Majorowie		8.34
	Kapitanowie		7.83

Rys. 2.2. Ważność wiedzy w opinii kadry nauczycielskiej.

uznać raczej jako praktyczne - odpowiadające wymogom systemu kontroli w wojskach.

Termin wiedza posiada dość szerokie znaczenie i dlatego warto dążyć do ustalenia tych działań wiedzy, które dla nauczyciela akademickiego są najważniejsze, o czym będzie jeszcze mowa w dalszych rozdziałach pracy. Dotychczasowe doświadczenia w tej sferze badań wskazują na konieczność wyodrębnienia wiedzy ogólnej, społeczno-politycznej, fachowej i pedagogicznej. W naszych badaniach dołączono jeszcze element wiedzy nauk pokrewnych pedagogice zakładając, że wszelka praca dydaktyczno-wychowawcza powiązana jest szczególnie z takimi dyscyplinami jak psychologia i socjologia. Wyniki prowadzonych badań wskazują, że najbardziej ceniona u nauczyciela jest wiedza fachowa, a zatem nauczyciela przedmiotów operacyjno-taktycznych wiedza taktyczno-operacyjna /8.87/; następnie w kolejności: znajomość pedagogiki, w tym dydaktyki /8.68/, wiedza ogólna /7.99/, znajomość psychologii i socjologii /7.50/ oraz wiedza społeczno-polityczna /oczywiście bez pedagogiki i psychologii/ /5.87/.

Ciekawa jest zbieżność stanowiska naszego środowiska nauczycielskiego ze środowiskiem cywilnym. Dla porównania warto chyba wskazać wyniki osiągnięte przez M.Snieżyńskiego w badaniach nad autorytetem nauczyciela akademickiego prowadzonych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie.^{4/} Otóż badani studenci w 97,1% wskazali, że o autorytecie nauczyciela akademickiego decyduje gruntowna wiedza merytoryczna. 90,5% respondentów wskazało, że decydujący wpływ wywierają umiejętności metodyczne /znajomość dydaktyki szkoły wyższej, umiejętność zainteresowania przedmiotem, logiczny tok rozumowania/. Również kadra naukowa na

4/ M.Snieżyński, o autorytecie nauczyciela akademickiego, "Dydaktyka szkoły wyższej 1987, nr 1/77/, s.27 - 36.

pierwszej pozycji wymienia rozległą wiedzę i szerokie horyzonty umysłowe.

Sporo dyskusji toczy się obecnie wokół zakresu wiedzy, a głównie wokół problemu czy wiedza nauczycielska powinna mieć charakter wąsko-specjalistyczny, czy też raczej charakter interdyscyplinarny - wszechstronny.

Nie wnikając w istotę tych sporów sądzić należy, że nauczyciel akademicki powinien być wysokiej klasy erudytą, a zarazem musi posiadać dość szeroki zakres wiedzy ogólnej - interdyscyplinarnej. Nie mniej jednak "wykładanie" określonego przedmiotu wskazuje, że w określonej dziedzinie musi posiadać niezwykle wysoki zasób wiedzy.

Gdybyśmy charakteryzowali dowódcę lub oficera sztabu oddziału łątko byłoby określić, iż jest to wiedza z zakresu taktyki ogólnej. Nieco inaczej jest z nauczycielem wykładającym przedmiot taktyka ogólna. Obok bowiem wiedzy z tego przedmiotu powinien on posiadać przynajmniej w takim samym zakresie wiedzę pedagogiczną. Chociaż często oficerowie prezentują stanowisko, że nauczyciel przedmiotów taktyczno-operacyjnych jest zawsze i przede wszystkim oficerem, to należy jednak zauważyć, że jest on oficerem spełniającym specyficzne funkcje dydaktyczno-wychowawcze. Tak więc nauczyciel taktyki ogólnej nie jest - naszym zdaniem - jak się powszechnie sądzi taktykiem, bowiem taktykiem możemy raczej nazwać praktycznie uprawiającego tę dziedzinę. Jest on przede wszystkim dydaktykiem taktycznym. W aspekcie powyższego sądzimy, że obie dziedziny wiedzy powinny być traktowane równorzędnie i co ważniejsze nierozłącznie.

Dotychczasowa praktyka wskazuje, że wszelka działalność o charakterze pedagogicznym powiązana jest z psychologią i socjologią. Stąd też każdemu nauczycielowi akademickiemu niezbędny jest odpowiedni zakres wiedzy właśnie z tych dziedzin nauki. Konieczność taką dostrzegają również nauczyciele akademicy ASG WP, którzy w prowadzonych badaniach na-

dali tym elementom wiedzy dość wysoką rangę /7.50/.

Wszelkie procesy w różnych dziedzinach działalności przebiegają zawsze w określonych warunkach społecznych i politycznych, które wpływają w znacznym stopniu na cele i sposoby działania. Dlatego jako kontrolerscy musimy uznać poglądy nauczycieli ASG WP wskazujących na stosunkowo nikłe znaczenie wiedzy społeczno-politycznej w charakterystyce nauczyciela. Prowadzone dodatkowe rozmowy z niektórymi nauczycielami akademickimi pozwalają jednak na wysunięcie tezy, iż wynika to głównie z pewnego niezrozumienia problemu. Chodzi mianowicie o to, że nauczyciele zbyt często utożsamiają wiedzę społeczno-polityczną z pewnymi przedsięwzięciami ideowo-propagandowymi, które w przeszłości uległy zbyt częstym przewartościowaniom. Jest to chyba również symptomem wskazującym na konieczność pewnych udoskonalień w tej dziedzinie w czasie doskonalenia nauczycieli akademickich.

Reasumując dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że wiedza jest ważną właściwością nauczyciela akademickiego przedmiotów operacyjno-taktycznych, choć nie powinna być przeceniana.

Ogólnie charakteryzując nauczyciela akademickiego powinno uwzględnić się następujące działy wiedzy:

- a/ wiedzę taktyczno-operacyjną, uwzględniającą jednocześnie taktyczno-operacyjne dziedziny specjalistyczne;
- b/ wiedzę pedagogiczną ze szczególnym uwzględnieniem dziedziny dydaktyki wojskowej;
- c/ wiedzę ogólną uwzględniającą zasadnicze kanony w dziedzinach niepokrewnych nauce wojennej, zawierające główne prawa rozwoju istniejącej rzeczywistości;
- d/ wiedzę uwzględniającą znajomość pokrewnych pedagogice dyscyplin naukowych, a w tym głównie psychologii i socjologii;
- e/ wiedzę społeczno-polityczną.

Naturalnie wiedza posiadana przez nauczyciela akademickiego nie powinna być tak zwaną wiedzą samą w sobie - mechaniczną. Powinna to być wiedza wyselekcjonowana w wyniku głębokich studiów i przemyśleń, a przez to praktyczna, której istotą jest umiejętność wykorzystania posiadanych wiadomości w praktyce, o czym będzie jeszcze mowa w dalszych rozdziałach niniejszego opracowania.

2.1.2. Umiejętność

Innym czynnikiem stanowiącym niejako uzupełnienie wiedzy, a preferowanym przez system kontroli w wojskach są umiejętności.

Jeżeli przyjmemy postawioną już tezę uznającą praktyczne podejście kadry kierowniczej do kształcenia nauczycieli, to w badaniach naszych potwierdza się ona tylko częściowo. Potwierdzenie to dotyczy głównie grupy oficerów zajmujących stanowiska komendantów /zastępców/ wydziałów oraz szefów /zastępców/ katedr /instytutów/, u których umiejętności są obok wiedzy podstawowym wyznacznikiem właściwości nauczycieli akademickich /współczynnik punktowy 8.36/. Natomiast w pozostałych grupach wyniki są następujące: kierownicy zakładów - 7.25, adiunkci - 7.66, starsi wykładowcy i wykładowcy - 7.38 i starsi asystenci - 7.45.

Nieco dziwne wydaje się w tym względzie stanowisko kierowników zakładów, którzy umiejętności klasyfikują dopiero na 6 pozycji. Świadczyłoby to, iż założona teza nie sprawdza się w tej grupie respondentów. Z wypowiedzi jakie uzyskano w wywiadach wynika jednak, że stosunkowo niskie punktowanie umiejętności wynika głównie z funkcjonującego poglądu, że większość z nich /tych umiejętności/ nie uczy się słuchaczy w naszej uczelni. Wydaje się jednak, że z poglądem takim należy polemizować. Zauważyć można bowiem wyraźnie, że w programach kształcenia zawartych jest szereg elementów sugerujących nauczanie umiejętności. Problemem tym zajmuje się między innymi cały przedmiot - Metodyka szkolenia operacyjno-taktycznego /nauczanie umiejętności opracowania i organizowa-

nia ćwiczeń taktycznych i operacyjnych/. Szereg elementów uwzględniających nauczanie umiejętności organizacyjnych i kierowniczych zawierają także programy taktyki, sztuki operacyjnej oraz służby sztabów. Prawdą jest natomiast, że programy nie uwzględniają nauczania umiejętności czysto dydaktycznych czy też naukowych. W tym więc względzie można przyznać tej grupie badanych całkowitą rację. Funkcjonuje również pogląd, że umiejętności nabywa się w czasie praktyki nauczycielskiej, stąd też ich ranga w początkowym okresie procesu oceniania nauczycieli powinna być stosunkowo niewielka. Tym chyba także należy tłumaczyć stosunkowo niską rangę jaką przypisują umiejętnościom młodzi nauczyciele akademicy tzn. ze stażem do 5 lat /współczynnik pkt.7.18/. Współczynnik rośnie wraz ze wzrostem stażu pracy nauczycielskiej. I tak: w grupie 5-10 lat stażu pracy - 7.66; 11 - 20 lat - 7.61; powyżej 20 lat pracy - 7.93.

Z wywiadów prowadzonych z rozpoczynającymi pracę nauczycielami wynika dość jednoznacznie, że młody nauczyciel, który pozostał w uczelni po jej ukończeniu zdecydowanie lepiej wie jak prowadzić lekcje, niż nauczyciel przybyły bezpośrednio z jednostki wojskowej /sztabu/ po kilkuletniej praktyce.

Istotne z pedagogicznego punktu widzenia staje się określenie szczegółowych umiejętności jakie powinien nabyć i kształtować nauczyciel akademicki przedmiotów operacyjno-taktycznych. Literatura przedmiotu oraz wieloletnie doświadczenia członków zespołu badawczego pozwoliły na wyodrębnienie szesnastu szczegółowych umiejętności nauczyciela akademickiego. W prowadzonych badaniach nauczyciele ASG WP preferowali głównie umiejętności o charakterze dydaktycznym co przedstawiono na rys. 2.3.

W przedstawionej grupie umiejętności szczegółowych możemy wyróżnić cztery sfery oddziaływań.

Pierwsza, którą umownie można nazwać grupą umiejętności pedagogicznych tworzą:

- umiejętność przekonywującego przekazywania własnych poglądów i wiedzy;
- umiejętność oddziaływań dydaktycznych;
- poprawność i ścisłość języka;
- umiejętność stymulowania /pobudzania/ kształconych do działań przy zastosowaniu czynników integrująco-motywacyjnych;
- umiejętność organizowania i prowadzenia kontroli i oceny kształcenia.

Do drugiej grupy - umiejętności naukowych - możemy zaliczyć:

- umiejętność obrony własnych poglądów i wiedzy;
- umiejętność prowadzenia badań naukowych i wyciągania z nich wniosków;
- umiejętność zbierania i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystania w procesach naukowo-dydaktycznych;
- umiejętność wyjaśniania celów działań przy wykorzystaniu obiektywnej argumentacji.

Do grupy umiejętności planistyczno-organizatorskich zaliczamy:

- umiejętność przygotowania osobistego warsztatu naukowego i dydaktycznego;
- umiejętność organizacji własnego stanowiska pracy i osobistej działalności;
- umiejętność planowania działań własnych i działań dydaktycznych;
- umiejętność formułowania i podziału zadań.

Czwartą grupę umiejętności wykonawczych - stanowią:

- umiejętność wykorzystania technicznych środków dydaktycznych i naukowych;
- umiejętność przygotowania i opracowania dokumentacji szkoleniowej i naukowej.

Umiejętność kształtowania poprawnych stosunków międzyludzkich, jest dość trudno zaliczyć do jednej z wymienionych grup.

Poprawność i ścisłość języka	8.64
Umiejętność obrony własnych poglądów i wiedzy	8.52
Umiejętność przekonywującego przekazywania własnych poglądów i wiedzy	8.50
Umiejętność oddziaływań dydaktycznych	8.36
Umiejętność stymulowania /pobudzania/ kształconych do działań przy zastosowaniu czynników integrująco-motywacyjnych	7.87
Umiejętność prowadzenia badań naukowych i wyciągania z nich wniosków	7.65
Umiejętność przygotowania osobistego warsztatu naukowego i dydaktycznego	7.65
Umiejętność zbierania i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystania w procesach naukowo-dydaktycznych	7.62
Umiejętność wyjaśniania celów działań przy wykorzystaniu obiektywnej argumentacji	7.60
Umiejętność kształtowania poprawnych stosunków międzyludzkich	7.51
Umiejętność organizacji własnego stanowiska pracy i osobistej działalności	7.44
Umiejętność planowania działań własnych i działań dydaktycznych	7.38
Umiejętność formułowania i podziału zadań	7.35
Umiejętność wykorzystania technicznych środków dydaktycznych i naukowych	6.71
Umiejętność organizowania i prowadzenia kontroli i oceny kształcenia	6.68
Umiejętność przygotowania i opracowania dokumentacji szkoleniowej i naukowej	6.53

Rys. 2.3. Ważność szczegółowych umiejętności nauczyciela w opinii kadry ASG WP.

Wchodzi ona bowiem z jednej strony ze względu na swe funkcje wychowawcze do umiejętności pedagogicznych, z drugiej zaś ze względu na typową działalność o charakterze kierowniczym do grupy umiejętności planistyczno-organizatorskich. W opinii nauczycieli akademickich powyższe grupy umiejętności osiągnęły następującą wartość: umiejętności pedagogiczne - 8.01, umiejętności naukowe - 7.85, umiejętności planistyczno-organizatorskie - 7.45 oraz umiejętności wykonawcze - 6.62.

Należy przypuszczać, że przy takich samych badaniach dotyczących np. doświadczeń dominującą rolę spełniałyby umiejętności planistyczno-organizatorskie.

Wyniki przedstawionych badań potwierdzają dość powszechnie panujące poglądy w innych środowiskach. Zastanawiające jest jedynie stosunkowo niskie ocenianie przez nauczycieli ASG WP umiejętności organizowania i prowadzenia kontroli i oceny wyników kształcenia. Wydaje się, że jest to problem niedoceniany przez kadrę naukowo-dydaktyczną naszej uczelni co w efekcie prowadzi do pewnych wypaczeń w ocenianiu słuchaczy. Tezę taką potwierdzają również badania prowadzone ze słuchaczami trzeciego roku studiów w ASG WP. Dane z tych badań przedstawiono na rys. 2.4. Widzimy tu, że nauczyciele w procesie oceniania są pobłażliwi i zdecydowanie zawyżają oceny.

Właściwości oceniania	% wypowiedzi
SUROWO I RYGORYSTYCZNIE	4%
ZAWYŻANIE OCEN	36%
POBŁAŻLIWIE	52%
ZANIŻANIE OCEN	8%

Rys. 2.4. Ocenianie przez nauczycieli ASG WP w opinii słuchaczy trzeciego roku studiów

Znaczne kontrowersje może wzbudzać również problem elementów jakie decydują o ocenie słuchacza. Wyniki badań na ten temat ze słuchaczami przedstawiono na rysunku 2.5. Widać z tego, że jako nauczyciele często pozwalamy na tzw. gadulstwo. Możliwe jest skierowanie przez słuchacza wypowiedzi w zupełnie innym kierunku, a niezbyt często ocenia się pozytywnie zdolności rozumowania. Świadczy to o konieczności szczególnych starań aby problematyka oceniania stanowiła przedmiot stałego i systematycznego doskonalenia nauczycieli akademickich. Niezbędne są tu również działania mające na celu wskazanie nauczycielom ważności tego problemu w całości systemu dydaktycznego uczelni.

Czynniki oceniania	Punkty
Zasób wiedzy słuchacza	171
Umiejętność skierowania odpowiedzi w stronę tego, co się umie, a nie tego co chce dowiedzieć się nauczyciel	131
Umiejętność wygadania się	130
Nastawienie nauczyciela do słuchacza	122
Zdolności rozumowania przez słuchacza	111
Poprzednie osiągnięcia słuchacza	95
Wygląd zewnętrzny słuchacza i jego aparycja	80

Rys. 2.5. Czynniki wpływające na ocenę słuchacza w ASG WP w opinii słuchaczy trzeciego roku studiów.

2.1.3. Zdolności

Kolejnym, niezmiernie ważnym elementem charakterystyki osobowo-zawodowej nauczyciela akademickiego są zdolności rozumiane jako "...psychiczne cechy osobowości, które są podstawą sprawnego wykonania określonych rodzajów działalności." 5/

Bogata literatura przedmiotu, a także dotychczasowe badania wskazują na różne podejścia do problemu wyodrębniania i szczegółowego określania różnego rodzaju zdolności. Wiele kontrowersji wzbudzają również zagadnienia związane z możliwościami kształtowania tej cechy osobowości ludzkiej. Sądzić jednak można, że najbardziej uzasadniony, a jednocześnie najpowszechniejszy, jest pogląd uznający zdolności jako predyspozycje wrodzone ale jednocześnie możliwe do kształtowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym w różnych okresach kształcenia ludzkiego.

Wychodząc z powyższego można stwierdzić, że zdolności stanowić powinny bardzo ważny element osobowości ludzkiej, a szczególnie nauczyciela akademickiego, tym bardziej, że w zasadzie przyczyniają się one w znacznym stopniu do rozwoju innych cech osobowości, a szczególnie zainteresowań i zamiłowań. Prawidłowość wpływu zdolności jako czynnika podstawowego w rozwoju zainteresowań została już bezprzecznie udowodniona.

Badani nauczyciele akademicy różnie kwalifikują wagę zdolności. Stosunkowo największe znaczenie przypisują im adiunkci - 8.20 i starsi asystenci - 7.71. Natomiast w pozostałych grupach wyniki są następujące: komendanci /zcy/ wydziałów i szefowie /zcy/ katedr - 7.41, starsi wykładowcy i wykładowcy - 7.35 oraz kierownicy zakładów - 7.29. W układzie wg stopni i tytułów naukowych wyniki są takie: doktorzy - 7.88, prof. i doc.dr.hab. - 7.54, oficerowie dyplomowani i magiŃtrowie - 7.39.

5/ Wł.Szewczuk, Psychologia, Warszawa 1975, t.II, s. 280.

Dotychczasowe badania w różnych dziedzinach nauki wykazały, że chęć poznania obiektywnej rzeczywistości prowadzi do rozwoju różnorodnych zdolności, dzięki czemu chęci te można zaspokoić w mniejszym lub większym stopniu. Na podłożu rozwiniętych zdolności mogą pojawić się inne potrzeby, które aktywizują człowieka do dalszego ich zaspokojenia. Powyższe, jak zauważymy, jest raczej typową cechą naukowców i stąd też wyniki uzyskane w naszych badaniach można uznać w pewnym sensie za typowe. Pewne kontrowersje może tu wywołać stosunkowo niskie preferowanie zdolności przez grupę profesorów i doc.dr.hab /7.54/. Sądzymy, że podejście takie wynika jednak ze znacznego doświadczenia tej grupy respondentów. W wieloletniej praktyce nauczycieli akademickich przyzwyczajono bowiem do zdecydowanego preferowania wiedzy. Ludzie posiadający pewne zdolności uchodzą za nietypowych w społeczności "zuniformizowanej". Niekonformistyczne, twórcze, często bardzo krytyczne i mało zachowawcze postawy ludzi zdolnych nie mieszczą się w stereotypowości regulaminowych zachowań większości. Jest to być może pewne spłylenie problemu, ale takie są fakty na dziś.

W prowadzonych badaniach wyodrębniono pięć zasadniczych grup zdolności, typowych - naszym zdaniem - dla nauczycieli akademickich przedmiotów operacyjno-taktycznych. Podajemy je wraz z wynikami badań: zdolności wychowawczo-dydaktyczne - 8.81, zdolności poznawcze - 8.57, zdolności twórcze - 7.77, zdolności emocyjne - 6.93 i zdolności organizacyjno-kierownicze - 6.54.

Sądzić można, że takie podejście jest właściwe, choć pewne zastrzeżenia może budzić stosunkowo niska ranga zdolności twórczych. Wynikało to chyba głównie z pewnych nieporozumień będących następstwem niepełnego, a często różnego rozumienia zdolności twórczych. Tezę tę potwierdzają wyniki badań szczegółowych przedstawione w zasadniczym opracowaniu.^{6/} Otóż przy typowaniu ważności elementów składowych, które
6/ Pozycja w Bibliotece Naukowej ASG WP - nr S/991 tom II tabela 20.

przedstawiono w formie opisowej największą rangę uzyskały:

- sprawność myślenia /intelekt/; rozwiązywanie nowych zjawisk, nieznanych problemów i przystosowanie się do nowych warunków działalności - 9.32;
- wyobrażanie następstw dostrzeganych zjawisk w odzwierciedlanej rzeczywistości - 8.31;
- możliwości tworzenia wizji przyszłych działań w sensie teoretycznego modelowania - 7.87;
- spostrzeganie nowych elementów i istoty zjawisk w odzwierciedlanej rzeczywistości - 7.73.

Sumując przedstawione wartości otrzymamy średni współczynnik punktowy dla zdolności twórczych wynoszący - 8.31.

W takim ujęciu ważność poszczególnych elementów zdolności będzie nieco inna, a mianowicie: zdolności twórcze - 8.31, zdolności wychowawczydydaktyczne - 8.26, zdolności poznawcze - 8.04, zdolności emotywno - 7.51 i zdolności organizatorsko-kierownicze - 6.85.

W obu przedstawionych ujęciach zdecydowanie najważniejsze są jednak te same /zdolności twórcze, poznawcze i pedagogiczne/ wyznaczniki. Ważne jest, z naukowego punktu widzenia, dostrzeganie roli sprawności myślenia /inteligencji/ we właściwościach nauczyciela akademickiego. Jest to tym ważniejsze, że dotychczasowe badania - w różnych środowiskach i w różnych krajach - wykazały, iż osoby o niskiej inteligencji ujawniają postawy stereotypowe, tradycyjne i konserwatywne. Natomiast osoby o dużej inteligencji przejawiają w swoim działaniu postawy niekonformistyczne, wysoce twórcze.

Zazwyczaj niski stopień inteligencji skłania jednostkę do przyjmowania mało adekwatnych oraz sztywnych, często ugodowych postaw. Należy jednak pamiętać, że nie jest to absolutnie prawidłowo, albowiem sztywność postaw i ugodowość może być również wynikiem lęku. Poziom intelek-

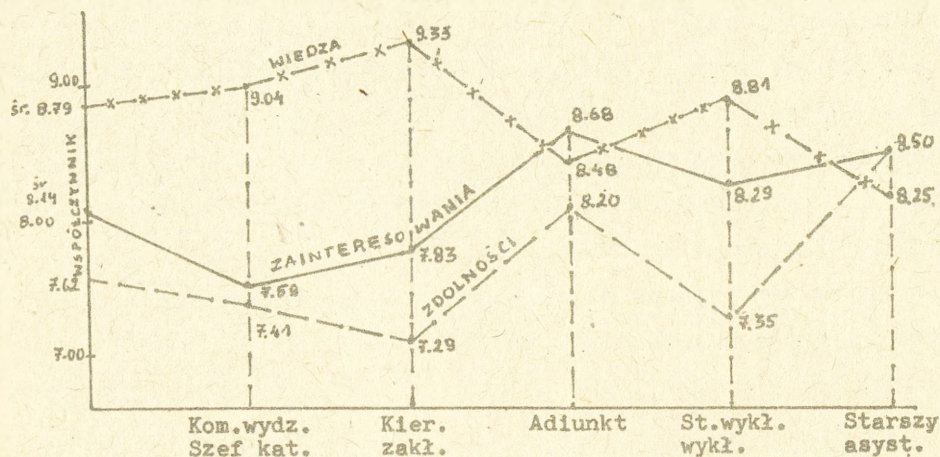
tu wpływa również na kształtowanie się postaw moralnych i światopoglądowych, co ma również istotne znaczenie w kształtowaniu osobowości nauczycieli akademickich przedmiotów taktyczno-operacyjnych.

Mniejsze - naszym zdaniem - znaczenie w charakterystyce nauczyciela akademickiego mają zdolności emotywnie oraz organizatorsko-kierownicze. Zdolności emotywnie, rozumiane jako sprawności wchodzenia w stan emocjonalny w wyniku działania bodźców emocjonalnych oraz z wywoływania w sobie stanów emocjonalnych w sposób zamierzony, wiążą się ściśle z zaangażowaniem, a często nawet "zapamiętaniem" w wykonywanych działaniach. Być może są one właściwym przejawem typowego naukowca, a zatem również naszego nauczyciela akademickiego. Zdolności organizatorsko-kierownicze stanowią mogą niejako element uzupełniający w osobowości nauczyciela. Mogą one mieć istotne znaczenie w wyznaczaniu na stanowiska kierownicze w uczelni.

Reasumując należy wskazać na istotną i niejako priorytetową rolę zdolności w osobowości nauczyciela. Decydują one o jego możliwościach. Stąd też często wysuwane są jako cecha najważniejsza, a przynajmniej równa wiedzy, umiejętnościom i zainteresowaniom. Niestety niektórzy nauczyciele, a szczególnie ci którzy decydują o doborze młodych nauczycieli pomniejszają rangę zdolności preferując zdecydowanie wiedzę. Na rysunku 2.6. przedstawiono wykres preferowania wiedzy, zdolności oraz zainteresowań przez poszczególne grupy nauczycieli ASG WP.

Z wykresu wynika, że jedynie adiunkci i starsi asystenci właściwie pojmują rolę zdolności w całościowości właściwości nauczyciela akademickiego przedmiotów taktyczno-operacyjnych. Charakterystyka socjologiczna środowiska nauczycielskiego ASG WP wskazuje, że są to przeważnie nauczyciele młodszy wiekiem i stażem od pozostałych. Można więc wnioskować, iż poglądy ich zostały skryształizowane w czasie studiów na Zaocznym Podyplomowym Studium Pedagogiki Wojskowej. Pozostałe grupy pre-

ferują właściwości typowe raczej przestarzałym poglądom pedagogicznym. Jest to więc kolejny wskaźnik warunkujący konieczność uwzględniania tej problematyki w doskonaleniu nauczycieli akademickich.



Rys. 2.6. Ważność wiedzy, zainteresowań i zdolności w ocenie kadry ASG WP.

2.1.4. Właściwości charakterologiczne

Charakter jako "...jedność cech osobowości wywierających wpływ na całe postępowanie człowieka"^{7/} stanowi bardzo istotną właściwość nauczyciela akademickiego przedmiotów operacyjno-taktycznych. W takim, marksistowskim ujęciu charakter wyraża w swej treści zarówno właściwości typowo osobowościowe, jak i stosunek jednostki do innych ludzi.

Rozpatrując zakres terminu charakter przyjęto za Wł. Szewczukiem trzy jego składniki:^{8/}

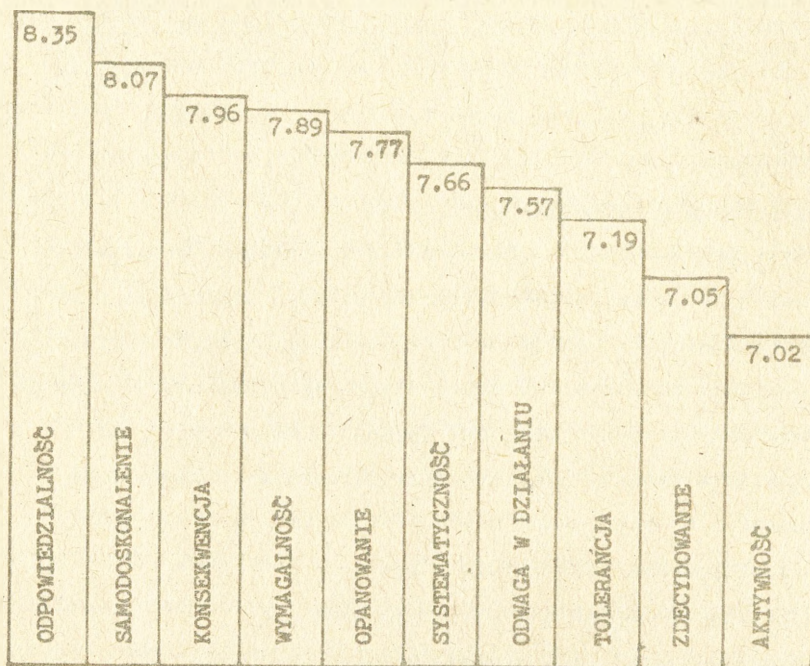
- stawiania i realizowania celów czyli wolę;
- ustosunkowania się do ludzi;
- ustosunkowania się do siebie i własnej pracy.

7/ S.L.Rubinsztein, Podstawy Psychologii Ogólnej, Warszawa 1966, s.881.

8/ Por. Wł.Szewczuk, Psychologia ... s.290.

W wyniku tak rozumianej treści charakteru można wyróżnić szereg cech, które naszym zdaniem mają największy wpływ na działalność nauczyciela akademickiego, a tym samym stają się wyznacznikami szczegółowych właściwości nauczyciela.

Jak już wskazywano, w ogólnym układzie właściwości nauczyciela akademickiego pracownicy ASG WP nadawali właściwościom charakterologicznym stosunkowo niską rangę /współcz.ważn. 6.90/. W dalszych badaniach ranga właściwości ogólnych jak i właściwości szczegółowych cech charakterologicznych wyraźnie wzrosła. Na rysunkach 2.7 i 2.8 przedstawiono znaczenie poszczególnych cech charakterologicznych w opinii badanej kadry nauczycielskiej uczelni.



Rys. 2.7. Ważność ogólnych cech charakterologicznych w opinii nauczycieli ASG WP.

1. Nieprzerwana praca nad sobą. Nieustanne podnoszenie własnych kwalifikacji	8.45
2. Liczenie się ze zdaniem podwładnych. Umiejętna ocena ich inicjatyw.	8.10
3. Dążność do realizacji wytyczonych celów działań. Możliwość bezwzględneGO pokonywania trudności /często subiektywnych/.	8.06
4. Zdecydowane egzekwowanie realizacji zadań zarówno w stosunku do siebie jak i do podległych zespołów ludzkich /także kształconych grup/.	8.05
5. Stała troska o wysoki poziom wykonywanych czynności.	8.02
6. Rozumienie i uznawanie poglądów odmiennych od własnego.	7.77
7. Stałość w obronie własnych poglądów i przymysłów.	7.73
8. Przeciwstawianie się wszelkim emocjom, odporność na zakłócanie w działaniu.	7.62
9. Nieuleganie presji zewnętrznej.	7.55
10. Stała i świadoma gotowość do działania i osiągnięcia wytyczonych celów. Wiara w słuszność podejmowanych działań.	7.53
11. Gotowość do ponoszenia skutków działań realizowanych zarówno osobiście jak i przez podwładnych.	7.42
12. Stała twórcza inicjatywa w działaniu.	7.37
13. Samokontrola w zachowaniu i postępowaniu.	7.23
14. Ciągłe poszukiwanie nowych rozwiązań.	7.16
15. Stałość, planowość i ciągłość w realizowanych działaniach. Możliwość działania w długich jednostkach czasowych.	7.13
16. Intensywność wszelkich działań	6.66
17. Niezachwiana wiara we własne możliwości.	6.47

Rys. 2.8. Szczegółowe walory charakterologiczne w opinii nauczycieli ASG WP.

Przedstawione wskaźniki wzbudzają szereg kontrowersyjnych skojarzeń, szczególnie w aspekcie znacznej rozbieżności w ocenie poszczególnych właściwości. Wydaje się, że wynika to głównie z różnej interpretacji przedstawianych pojęć, szczególnie w układzie przedstawionym na rys.

2.7. Stanowi to jednak podstawę do wnioskowania o niskim poziomie czytania kadry w literaturze pedagogicznej. Jest to jednocześnie asumpt wskazujący na konieczność uwzględniania tej problematyki w przygotowaniu i doskonaleniu nauczycieli akademickich.

Rozpatrując znaczenie cech charakterologicznych w charakterystyce nauczyciela akademickiego nie sposób pominąć problemu rangi tolerancji. Otóż zakładając wzrost znaczenia zdolności, a szczególnie zdolności twórczych musimy podnosić rangę tolerancji jako czynnika warunkującego działalność twórczą i rozwój zdolności i zainteresowań. A zatem u nauczyciela przedmiotów taktyczno-operacyjnych niezwykle ważne jest uznawanie poglądów odmiennych od własnego, liczenie się ze zdaniem podwładnych /kształconych słuchaczy/, a także umiejętne ocena ich inicjatyw. Dziwi więc fakt stosunkowo niskiej rangi tej cechy w niektórych środowiskach nauczycielskich. A oto wyniki badań: komendanci wydziałów i szefowie katedr - 5.63, kierownicy zakładów - 7.08, adiunkci - 7.88, starsi wykładowcy - 7.41, starsi asystenci - 7.66.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że tolerancja odzwierciedla się w postępowaniu nauczyciela względem kształconych. Takie cechy jak przychylność, szczerłość, serdeczność czy też poszanowanie godności słuchaczy pozwalają wyraźnie określić tolerancyjność nauczyciela.

W badaniach prowadzonych ze słuchaczami zastosowano zadanie pozwalające określić czy nauczyciele przedmiotów operacyjno-taktycznych są tolerancyjni. Wnioski co do tego wyciągnięto na podstawie 6 przeciwstawnych postępowania nauczycieli, które słuchacze mieli określić jako typowe dla naszych nauczycieli.

Właściwości postępowania	% wypowiedzi
szczerzy i serdeczny	63,3
przychylny	43,3
traktujący słuchaczy jako młodszych kolegów	36,6
przyjazny	33,3
prezentujący poszanowanie godności	30,0
dobrze poznający i rozumiejący psychikę słuchaczy	23,3

Rys.2.9. Cechy określające tolerancję nauczycieli przedmiotów operacyjno-taktycznych w opinii słuchaczy.

Właściwości postępowania	% wypowiedzi
oschły, często formalny stosunek do słuchacza	16,6
lekceważący stosunek do słuchaczy	16,6
skłonny do karanía i stosowania sankcji	6,7
uprzedzenie w stosunku do słuchaczy	6,7
bezdusznosc i opryskliwość	6,7
nieżyczliwość	3,3

Rys. 2.10. Cechy negujące tolerancję nauczycieli przedmiotów operacyjno-taktycznych w opinii słuchaczy.

Na rysunkach 2.9 i 2.10 przedstawiono wypowiedzi /w procentach/ słuchaczy co do postępowań nauczycieli.

Przedstawione wskaźniki pozwalają na pewne uogólnienia, w wyniku których możemy stwierdzić, że około 38% nauczycieli akademickich jest tolerancyjnych, zaś cechy prawie 10% nauczycieli pozwalają na przypuszczenie, że tolerancja jest dla nich całkowicie obcą właściwością. Naturalnie są to tylko subiektywne odczucia słuchaczy. Można jednak, przynajmniej w pewnym sensie, dokonać uogólnienia wskazującego na tego typu właściwości.

Badani słuchacze dostrzegają również szereg innych typowych dla nauczyciela ASG WP właściwości charakterologicznych.

Przedstawiono je na rys. 2.11.

Właściwość charakterologiczna	% wypowiedzi
wymagalność	83,3
zrównoważenie i opanowanie	66,6
systematyczność	59,4
ciągłe uzupełnianie wiedzy	56,1
doskonalenie własnej pracy i metod	40,0

Rys. 2.11. Niektóre, typowe cechy charakterologiczne nauczyciela przedmiotów operacyjno-taktycznych w odczuciu słuchaczy.

2.1.5. Motywacje, zainteresowania i zamiłowania

Istotnym czynnikiem wpływającym na możliwości działań każdego człowieka, a zatem również nauczyciela są motywacje, często łączone z zainteresowaniami i zamiłowaniem. Zazwyczaj termin motywacje określa się jako "zespół czynników uruchamiających celowe działanie."^{9/} Chcąc określić motywy szczegółowiej możemy powiedzieć, iż jest to zespół bodźców

9/ Słownik Psychologiczny /red. W.Szewczuk/, Warszawa 1979.

specyficznych określających stan wewnętrznego napięcia, od którego zależy możliwość i kierunek aktywności organizmu. Stąd też motywacje stanowią dość ważną cechę nauczyciela akademickiego ASG WP. Należy jednak zauważyć, iż chodzi tu przede wszystkim o tzw. motywacje wewnętrzne decydujące o zaangażowanym podejściu nauczyciela do wykonywanych zadań. Do takich motywacji najczęściej zalicza się potrzeby i pragnienia, aspiracje i ambicje oraz zainteresowania i zamiłowania. Zazwyczaj są to czynniki określające wszelką działalność pedagogiczną nauczyciela, a zatem ich ranga powinna być bardzo wysoka, co w różnych środowiskach akademickich jest dostrzegane. Natomiast różny jest stosunek kadry naukowo-dydaktycznej ASG WP do tego czynnika. W naszych badaniach, ze względu na stosunkowo specyficzną funkcję zainteresowań i zamiłowań wyodrębniono je z grupy motywacji. Należy jednak dostrzegać, że ranga motywacji oraz zainteresowań jest w opinii kadry różna, w zależności od ogólności przedstawionych propozycji, co świadczy z jednej strony o braku skryształizowanych poglądów, z drugiej zaś chyba także o niepełnej wiedzy w zakresie tych zagadnień. Sądzymy więc, że poglądy kadry w tej dziedzinie najpełniej obrazują nam wyniki uzyskane w badaniach właściwości motywacyjnych przedstawionych w formie objaśnień. Dane rangowe tych badań przedstawia rysunek 2.12. Należy również wskazać na wielce różną rangę wskazanych właściwości w różnych środowiskach nauczycieli akademickich i tak: komendanci wydziałów i szefowie katedr - 6.89, kierownicy zakładów - 6.61, adiunkci - 7.00, starsi wykładowcy i wykładowcy - 6.60 i starsi asystenci - 7.43.

Zauważyć można, iż właściwości motywacyjne są najniżej cenione przez nauczycieli na stanowiskach kierowniczych oraz przez starszych wykładowców przy czym w grupach tych stosunkowo wysoko ceniono taki - typowy dla oficerów dowódców - czynnik jak dążność do dominacji, gdy w grupie adiunktów i starszych asystentów element ten uzyskał zdecydowanie

Dążność do głębszego poznania	8.14
Stała chęć do poznawania nowych elementów w pedagogice. Nieprzerwana dążność do poznania i rozwiązania tego, co w wojsku pojawia się jako nowe.	7.91
Dążność do uzyskiwania coraz to nowych informacji w przedmiotach nauk wojskowych	7.79
Głęboka satysfakcja z wykonywanych działań pedagogicznych	7.67
Potrzeby i pragnienia poznawania nowych dziedzin włącznie z doznaniem estetycznymi	7.39
Stała dążność do doskonalenia własnej osobowości i zaspokojenia "własnego ja"	7.25
Skłonność do naukowego rozwiązywania problemów życia wojskowego	6.94
Okazywanie trwałego przywiązania do wojska, munduru żołnierza i wykonywanego zawodu nauczyciela	6.56
Dążność do uzyskiwania wyższych niż inni wyników w działaniu	5.79
Dążność do dominacji	4.37

Rys. 2.12. Ranga elementów właściwości motywacyjnych w opinii kadry ASG WP.

najniższą rangę /4.03 oraz 4.00/. Dziwi stosunkowo niska ranga jaką daje się takiej właściwości jak: stała dążność do doskonalenia własnej osobowości i zaspokojenia "własnego ja", a przecież dążność do dokonania do osiągnięcia czegoś w pracy naukowej i dydaktycznej powinna być typową cechą nauczyciela akademickiego. Dotyczy to również takich cech jak: skłonności do naukowego rozwiązywania problemów oraz dążność do dogłębnego poznania, które to cechy bardzo nisko oceniają starsi wykładowcy i wykładowcy.

Reasumując dotychczasowe rozważania w kwestii motywacji zauważamy, że problemy dotyczące tej dziedziny wymagają szczegółowych opracowań,

a jednocześnie stanowią kolejne zagadnienie, które powinno stać się koniecznym elementem przygotowania i doskonalenia wszystkich nauczycieli akademickich.

2.1.6. Postawy

Niepodważalne wydaje się stwierdzenie, że każdy człowiek zajmujący określone stanowisko, bez względu na system społeczno-polityczny kraju, musi posiadać względnie trwałe dyspozycje przejawiające się w zachowaniach, których cechą jest pozytywny lub negatywny stosunek do danej rzeczywistości.

Niezwykle znaczenie ma ten czynnik w osobowości nauczyciela, albowiem właśnie nauczyciel swoją postawą kształtuje postawy słuchaczy, oddziałując na ich poglądy i stosunek do świata. Stąd też w każdym środowisku nauczycielskim postawom nadaje się szczególnie wysoką rangę. Także w ASG WP często poruszane były problemy postaw nauczyciela akademickiego. Znajdowało to odzwierciedlenie zarówno w rozkazach komendanta uczelni jak również w innych dokumentach normatywnych. Często kwestie te stanowiły odrębne przedmioty szkolenia akademickiego kadry.

Badania prowadzone z nauczycielami naszej uczelni wykazały, że stosunek oficerów do właściwości związanych z postawami jest przynajmniej różny. Porównując rangę postaw w stosunku do innych właściwości osobowo-zawodowych możemy zauważyć, że kadra nadaje im stosunkowo niską rangę /współczynnik ważności - 6.96/. Jeżeli jednak zastosujemy współczynnik uzyskany przy badaniu głównych elementów postaw zauważymy, iż jest on znacznie wyższy i wynosi - 7.77.

W głównych elementach postaw wyodrębniono 8 elementów, z których kadra zdecydowanie najwyższą ocenę nadała patriotyzm. Na rysunku 2.13. przedstawiono ważność wybranych elementów postaw w ocenie kadry naukowo-dydaktycznej ASG WP.

PATRIOTYZM	9.41
SPRAWIEDLIWOŚĆ	9.08
UCZCIWOŚĆ I RZETELNOŚĆ	8.97
KULTURA BYCIA	8.49
SKROMNOŚĆ I TAKT	8.16
INTERNACJONALIZM	6.35
IDEOWOŚĆ	5.98
ŚWIATOPOGLĄD	5.69

Rys. 2.13. Ważność elementów postaw w ocenie nauczycieli ASG WP.

I w tym przypadku różne grupy nauczycieli przypisywały różną rangę poszczególnym właściwościom, która jednak nie zmieniała kolejności, a jedynie współczynnik ważności. Dla porównania przedstawiamy rangę patriotyzmu i światopoglądu /najwyżej i najniżej ocenianych czynników/ w ocenie kadry wg zajmowanych stanowisk. Pierwsza liczba dotyczy patriotyzmu /liczba w nawiasie - światopoglądu/: komendanci wydziałów i szefowie katedr - 9.13 /7.09/; kierownicy zakładów - 9.50 /4.66/; adiunkci - 9.51 /5.05/; starsi wykładowcy i wykładowcy - 9.67 /6.25/ i starsi asystenci - 9.08 /6.08/.

Z przedstawionych danych wynika, że stosunkowo niską ważność przypisuje się tym elementom postaw, które ogólnie przyjęto się nazywać postawami ideowo-politycznymi, przy czym należy stwierdzić, że oficerowie zajmujący stanowiska kierownicze /pomijamy tu kier. zakładów/ przypisują im zdecydowanie większą rangę niż pozostali nauczyciele. Fakty te potwierdziły się również w tym fragmencie badań, w którym zastosowano szczegółowy opis poszczególnych właściwości. Przy czym dość umownie

zastosowano w tym przypadku podział postaw na trzy grupy: postawę zawodową, ideowo-polityczną i społeczno-moralną. Ogólne wyniki zawierające ważność szczegółowych elementów postaw nauczycieli akademickich przedstawiono na rysunkach 2.14.; 2.15.; 2.16.

Postępowanie zgodne z zasadami etyki	8.53
Dążność do jak najlepszego wykonania określonych czynności /przez siebie, podległe zespoły i kształconych/	7.96
Dążność do osiągnięcia nakreślonych celów	7.56
Poczucie więzi ze środowiskiem nauczycielskim i naukowym	7.41
Poczucie więzi ze środowiskiem wojskowym	7.33

Rys. 2.14. Ważność elementów postaw zawodowych nauczyciela w opinii kadry ASG WP.

Jak już wskazywano stosunkowo niską ważność przypisuje się czynnikom typowo ideologicznym co w pewnej mierze odbiega od przyjętych założeń doktrynalnych. Zespół autorski dokonywał próby ustalenia przyczyn wpływających na takie poglądy kadry nauczycielskiej prowadząc dodatkowo wywiady z wieloma nauczycielami. Stanowią one mogą podstawę do wyciągnięcia pewnych ogólnych wniosków, które jednak podlegają weryfikacji w dalszych badaniach. Otóż ogólnie rzecz ujmując dominuje pogląd, iż ideologia i światopogląd nie mają wpływu na to czy nauczyciel aka-

Kierowanie się w swej działalności poczuciem dobra ojczyzny - konieczności jej rozwoju i obrony	9.20
Stała gotowość do wykonania powierzonych zadań ze świadomością "czynienia" dla dobra ojczyzny	8.25
Przedkładanie celów głównych nad cele własne	6.86
Kierowanie się w swej działalności poczuciem zrozumienia i godności dla innych narodów. Posiadanie poczucia więzi oraz braterskiej wspólnoty z krajami socjalistycznymi i armiami państw układu warszawskiego	6.69
Traktowanie ideologii socjalistycznej jako naczelnej dyrektywy codziennego postępowania w działalności służbowej, dydaktycznej i naukowej	6.27
Kierowanie się w codziennej działalności przekonaniami zgodnymi z głównymi założeniami ideologii marksistowsko-leninowskiej. Odrzucanie poglądów idealistycznych jako nieuzasadnionych naukowo.	5.86

Rys. 2.15. Ważność elementów postaw ideowo-politycznych nauczyciela w opinii kadry ASG WP.

demicki jest dobry czy też zły. Zazwyczaj argumentuje się to tym, iż kraje kapitalistyczne nie stosując takich mierników osiągnęły w dziedzinie kształcenia akademickiego oraz rozwoju nauki zdecydowanie lepsze warunki niż państwa socjalistyczne.

Można naturalnie zgodzić się z takim poglądem lub nie zgodzić choć

Poczucie godności i honoru	8.95
Rzetelne i uczciwe pełnienie obowiązków	8.80
Szlachetność w postępowaniu	8.59
Obiektywizm w ocenie sporów oraz w ocenie działalności ludzi i zespołów ludzkich	8.49
Stalość w przestrzeganiu ogólnie przyjętych norm etycznych	8.24
Taktowność we współdziałaniu z innymi	8.19
Przestrzeganie ogólnie przyjętych praw i norm moralnego sposobu bycia	8.08
Nie wywyższanie się w ocowaniu z ludźmi. Umiejętność pozostawiania w "cieniu"	7.62
Dbalność o wygląd zewnętrzny i poprawność zachowań	7.40
Zdolność do poświęceń własnych osiągnięć dla dobra innych	6.08
Dążność do przodownictwa indywidualnego i zespołowego	6.05

Rys. 2.16. Ważność elementów postaw społeczno moralnych w opinii kadry ASG WP.

we wszystkich krajach wyznacznik taki w pewnym sensie jest stosowany. Nauczyciele zresztą zgadzają się z argumentacją, że w procesie wychowawczym konieczne jest kształtowanie właściwych - odpowiadających założeniom doktrynalnym postaw ideowo-politycznych. Skąd zatem w badaniach ankietowych tak niskie wyniki wyznaczników ideowo-politycznych.

Wydaje się, co w części potwierdziły prowadzone wywiady, że pewna negacja tych elementów następuje na zasadzie spektakularnej przekory, która naszym zdaniem wynika z przesycenia naszej działalności elementami ideowo-politycznymi funkcjonującymi zresztą z reguły w postaci umownej hasłowości.

Przedstawione podejście naszej kadry nauczycielskiej nie jest odosobnione. Zdecydowanie niżej cechy te oceniane są w środowisku cywilnym. Np. w prowadzonych badaniach na uczelniach cywilnych przez T. Dobrzańskiego i W. Załuckiego /AWF w Warszawie/ na 175 badanych studentów tylko 3 nie negowało ideowości, co w porównaniu do naszych badań daje współczynnik zdecydowanie poniżej jedności. Dotyczy to również nauczycieli akademickich, z których 90% neguje ten element. Przy zastosowaniu przyjętej przez nas metody obliczeń współczynnik ważności ideowości w tych badaniach wynosi 0.89.

Przedstawione na rysunkach inne elementy postaw nauczyciela akademickiego uzyskały stosunkowo wysoką rangę i chyba są właściwie rozumiane przez kadrę naszej uczelni.

2.1.7. Parametry zdrowotne

W dziedzinie socjologii i fizjologii pracy podkreśla się często, że o przydatności jednostki do wykonywania określonych czynności prócz elementów typowo kwalifikacyjnych, postaw i motywacji decydują także parametry zdrowotne organizmu ludzkiego.

Zawód nauczyciela akademickiego jest dość specyficzny. Przystępując do badań założyliśmy, że nie można brać pod uwagę stosowanego często

w innych zawodach takiego czynnika jak wiek nauczyciela. Uzyskane wyniki wskazują, że nauczyciele oceniają, iż parametry zdrowotne są czynnikiem w najmniejszym stopniu decydującym o przydatności nauczyciela do zawodu /współczynnik 4.87/ tym bardziej gdy porównamy go do funkcji dowódczych czy też sztabowych. Stąd też sądzić można, że parametrom zdrowotnym przypisuje się właściwą rangę i choć jest ona stosunkowo niska w stosunku do innych właściwości, to jednak powinna znaleźć miejsce w modelowym ujęciu charakterystyki nauczyciela przedmiotów operacyjno-taktycznych,

W prowadzonych badaniach wyróżniono trzy elementy tych parametrów dążąc do uzyskania odpowiedzi, które z nich są najważniejsze. Okazało się, że największą rangę nauczyciele przypisują sprawności psychicznej - 8.37. Ogólny stan zdrowia oceniono na - 6.19, a sprawność fizyczną na 5.42. Sprawność psychiczną możemy ocenić jako typową dla wszystkich nauczycieli. Sądzić jednak można, że sprawność fizyczna powinna stanowić typową cechę nauczycieli przedmiotów operacyjno-taktycznych. Wynika to z ich funkcji i konieczności organizowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych i operacyjnych.

Często nauczycieli traktuje się w zakresie ogólnej sprawności tak samo jak typowych oficerów liniowych. /Np. testy z wychowania fizycznego/. Faktycznie zaś, co zauważyli oficerowie w trakcie wywiadów, nauczyciel - nawet nauczyciel przedmiotów operacyjno-taktycznych - może posiadać znacznie niższą sprawność i zdrowotność od oficera liniowego, co wcale nie przeszkadza w wykonywaniu obowiązków. Naturalnie nie można negować konieczności utrzymywania stałej kondycji fizycznej przez systematyczne uprawianie sportu co zresztą dodatnio wpływa również na sprawność psychiczną oraz ogólny stan zdrowia.

2.2. Koncepcja modelu osobowo-zawodowego nauczyciela akademickiego przedmiotów operacyjno-taktycznych

W aspekcie dotychczasowych rozważań konieczne staje się strukturalne ustalenie wszystkich tych cech, którym nauczyciel akademicki ASG WP powinien odpowiadać. Z jednej strony właściwości takie pozwolą na skuteczny dobór oficerów na nauczycieli akademickich, z drugiej zaś stanowić będą przyczynek do dalszych sukcesywnych badań, a przez to permanentnego doskonalenia lub wyrabiania tych cech, które będą dostrzegane jako słabe ogniwo w systemie modelowym nauczyciela akademickiego przedmiotów operacyjno-taktycznych.

Wychodząc z założenia, że układ właściwości osobowo-zawodowych powinien być pomocny zarówno w okresie doboru na nauczycieli, jak i w procesie ich doskonalenia, a jednocześnie stanowić podstawę do koncepcji doboru treści kształcenia i budowy programów doskonalenia, sądzimy, iż powinien on zawierać wszelkie możliwe do ustalenia cechy i elementy zachowań. Można więc uznać, że podejście takie pozwoli na uniknięcie dowolnych interpretacji a szczegółowy opis umożliwi dokładne, jednoznaczne formułowanie terminów i pojęć, co pozwoli w przyszłości uniknąć wieloznaczności i nieporozumień.

W związku z tym proponuje się wyodrębnić siedem następujących właściwości: wiedza, umiejętności, zdolności, cechy charakterologiczne, motywacje, postawy, parametry zdrowotne.

WIEDZA

Dynamika rozwoju nauki i techniki wskazuje na konieczność posiadania przez nauczycieli akademickich niezbędnego zasobu wiedzy. Sporo dyskusji toczy się obecnie wokół zakresu wiedzy, a głównie wokół problemu czy wiedza nauczyciela powinna posiadać charakter wąsko-specjalistyczny czy też charakter bardziej ogólny - interdyscyplinarny. Wymagania w zakresie wiedzy nie były dotychczas opracowane systemowo ani też całościowo

wo. Dlatego też podstawę do oceny stopnia posiadanej wiedzy stanowiły w zasadzie programy kształcenia i doskonalenia.

Ze względu na stałą zmienność, skomplikowany charakter samej wiedzy i jej systematyczny wzrost, trudno jest bez pewnej umowności dokonać jej podziału. W celu pewnego usystematyzowania wiedzy, a jednocześnie określenia jej działów co powinno wpłynąć na efektywność doboru oficerów do zawodu oraz doskonalenia nauczycieli celowe jest wyodrębnienie wiedzy ogólnej, społeczno-politycznej, specjalistycznej /fachowej/ i pedagogicznej uwzględniającej jednocześnie nauki pokrewne.

Przyjmując znaczenie, że wiedza to treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się możemy określić, że WIEDZA OGÓLNA dotyczyć będzie znajomości ogólnych prawideł otaczającej nas rzeczywistości i głównych kierunków rozwoju we wszystkich tych gałęziach i dziedzinach, które nie znajdują miejsca w nauce wojennej. WIEDZA POŁECZNO-POLITYCZNA obejmować będzie te dziedziny i specjalności, które w głównej mierze wpływają na światopogląd i ogólne rozeznanie w gospodarce i polityce świata. WIEDZA SPECJALISTYCZNA /FACHOWA/ powinna obejmować w swym zakresie problemy nauki wojennej i nauk wojskowych ze szczególnym uwzględnieniem tej specjalności, która jest istotą działalności dydaktycznej nauczyciela z jednoczesnym uwzględnieniem metodologii wojskowych badań naukowych.

WIEDZA PEDAGOGICZNA to wszystkie te domeny, które powinien znać nauczyciel akademicki, aby dobrze wypełniać zadania dydaktyczno-wychowawcze.

Naturalnie przedstawiony podział dokonano tylko w aspekcie zakresowym, co naszym zdaniem ma dość istotne znaczenie w doborze koncepcji treści kształcenia. Szerzej o innych podziałach mówi się w rozdz. 3, gdzie uwzględnia się szczególnie warunki czynnościowe nauczyciela akademickiego.

UMIEJĘTNOŚCI

Umiejętności traktować będziemy jako sprawności posługiwania się odpowiednimi wiadomościami występującymi w postaci normatywnej jako zasady, prawidła i reguły - przy wykonywaniu określonych czynności /zadań/ lub też posługiwanie się pewnymi wzorcami postępowania.

Wychodząc z istoty działalności nauczyciela akademickiego przedmiotów operacyjno-taktycznych możemy wyodrębnić cztery zasadnicze grupy umiejętności.

UMIEJĘTNOŚCI PEDAGOGICZNE to typowe sprawności nauczyciela wychowawcy decydujące najczęściej o jego autorytecie dydaktycznym, a zatem również o efektywności kształcenia.

UMIEJĘTNOŚCI NAUKOWE to sprawności decydujące najczęściej o możliwościach i osiągnięciach naukowych nauczyciela. Wychodząc z tezy ścisłego związku pracy dydaktycznej z nauką stanowić powinny czynnik równorzędny z pedagogicznymi.

UMIEJĘTNOŚCI PLANISTYCZNO-ORGANIZATORSKIE związane są u nauczyciela ze sprawnościami organizowania osobistego warsztatu pracy oraz planowania działań naukowych i dydaktycznych.

UMIEJĘTNOŚCI WYKONAWCZE to głównie sprawności o charakterze manualnym służące niejako problemom indywidualnego zabezpieczenia procesów dydaktycznych i naukowych.

Przedstawiony podział jest w pewnym sensie umowy. Nie rozgraniczono w nim umiejętności wychowawczych, dydaktycznych i metodycznych, co ujęto w jednej grupie umiejętności pedagogicznych. Nie zawiera on również umiejętności zwanych najczęściej umiejętnościami podstawowymi /dostrzeżenia, formułowania i rozwiązywania problemów/. Problemy te uwzględniono z kolei w grupie zdolności choć kształtowane przetwarzają się będą zawsze w umiejętności. Szczegółowo o wpływie zdolności i powiązania wiedzy z umiejętnościami traktuje się w dalszych rozdziałach niniejszego opracowania /rozd. 3/.

ZDOLNOŚCI

Znaczenie zdolności wynika z ich istoty, która wskazuje, że są to psychiczne cechy osobowości, które stanowią podstawę sprawnego wykonania określonych rodzajów działalności. Są one jednak możliwe do kształtowania /doskonalenia/ w wyniku czego mogą przekształcać się w umiejętności. Z szeregu wymienianych w literaturze zdolności wybrano pięć, które stanowią naszym zdaniem podkład efektywnego działania nauczyciela akademickiego przedmiotów operacyjno-taktycznych.

ZDOLNOŚCI POZNAWCZE stanowią o możliwościach nauczyciela w przyjmowaniu i rozumieniu wiedzy. Są to więc niejako zdolności uczenia się, a zatem decydować będą o zakresie wiedzy, którą oficer może sobie przyswoić.

ZDOLNOŚCI ORGANIZACYJNO-KIEROWNICZE wpływają na właściwe /szybkie i funkcjonalne/ organizowanie przez nauczyciela wszelkich czynności i to zarówno własnych jak i podwładnych. Posiadanie ich i systematyczne kształtowanie wpływa na szybkie nabycie umiejętności planistyczno-organizatorskie.

ZDOLNOŚCI DYDAKTYCZNE stanowią o szybkim przystosowaniu do pracy nauczycielskiej i nabywaniu umiejętności pedagogicznych.

ZDOLNOŚCI EMOTYWNE wpływają na sprawność i stan emocjonalny w wyniku działania bodźców emocjonalnych oraz wywoływania w sobie stanów emocjonalnych w sposób zamierzony. Powiązane są ściśle z cechami temperamentalnymi i charakterologicznymi oraz emocjami. Decydują one o psychicznym zaangażowaniu oficera i jego dążeniach do osiągnięcia celów.

ZDOLNOŚCI TWÓRCZE decydują o celowej, konstruktywnej działalności ludzkiej. Wiążą się one szczególnie z dostrzeganiem, formułowaniem i rozwiązywaniem problemów co systematycznie kształtowane może stanowić umiejętności nauczyciela.

Zauważamy zatem, że stanowią one niejako podstawę innych właściwości, są niejako ich wtórnymi postaciami.

CECHY CHARAKTEROLOGICZNE wyrażają w swej treści zarówno właściwości osobowości, jak również stosunek jednostki, a w naszym przypadku nauczyciela, do innych ludzi. Obejmują one problemy stawiania i realizowania celów czyli wolę, a także ustosunkowanie się do ludzi oraz ustosunkowanie się do siebie i własnej pracy.

MOTYWACJE stanowią o możliwościach i aktywności organizmu ludzkiego. Są one zatem zespołem czynników wpływających na celowe działanie nauczyciela. Rozpatrując problem motywacji zazwyczaj uwzględnia się za J. Zborowskim motywacje zewnętrzne, pośrednie i wewnętrzne. Motywacje zewnętrzne i pośrednie są niezależne od samego nauczyciela /czynniki mobilizujące np. nagrody i kary, autorytety przełożonych, naśladownictwo/ choć wpływają na system doskonalenia. Czynnikiem decydującym o zaangażowaniu o skuteczności działań nauczyciela są motywacje wewnętrzne i na te właśnie powinno się zwracać uwagę w trakcie doskonalenia nauczycieli akademickich oraz podczas doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

POSTAWY

Postawy powinny być jak już wskazywano, czynnikiem determinującym w procesie kształcenia nauczycieli akademickich. Przejawiając się w zachowaniach nauczyciela odzwierciedlają jego pozytywny lub negatywny stosunek do danej rzeczywistości. Nietrudno zauważyć, że człowiek wyrażający negatywny stosunek do tego co wykonuje, do tego - do czego przygotowuje innych nie może być nauczycielem.

PARAMETRY ZDROWOTNE

Jak już wskazywaliśmy, parametry zdrowotne, choć nie mogą stanowić czynnika kwalifikacyjnego w charakterystyce nauczycieli akademickich powinny być uwzględniane jako ich właściwości, albowiem w znacznym stopniu wpływać będą na skuteczność pracy dydaktycznej szczególnie nauczycieli przedmiotów: taktyka i sztuka operacyjna. Odnosi się to zwłaszcza do sprawności psychicznej.

Reasumując dotychczasowe rozważania celowe wydaje się podkreślenie tego, że wskazane właściwości są przedstawione w ujęciu modelowym, stanowiącym niejako podstawę do szczegółowych rozpatrywań przy tworzeniu koncepcji doboru treści kształcenia, jak również zmian systemowych w procesach doboru, przygotowania i doskonalenia nauczycieli akademickich. Część z tych właściwości szczególnie wiedza i umiejętność jako podstawy zmian koncepcyjnych treści i sposobów kształcenia poddawana będzie dalszym rozważaniom w rozdziale 3.

3. PODSTAWOWE PROBLEMY PRZYGOTOWANIA WARSZTATU PEDAGOGICZNEGO NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO.

W społeczeństwie panuje na ogół przekonanie, że dobry fachowiec jest również dobrym nauczycielem. Szczególnie wyraźnie widać to w sporcie. Gdy stanowisko trenera obejmuje znany z osiągnięć zawodnik, zazwyczaj stwarza to nadzieję na sukcesy. W przekonaniu społecznym nie tkwi jakby się mogło wydawać reguła warunku wystarczającego. Opinia społeczna opiera się bardziej na emocjach, nadziejach i optymizmie, niż na naukowej analizie.

Przytoczyliśmy powyższy przykład dlatego, że w akademii również panuje podobny pogląd, który zakłada, że jeśli ktoś dowodził np. oddziałem, to jest predystynowany do kształcenia w dowodzeniu oddziałem. Cele kształcenia w ASC WP nie mogą być osiągnięte wyłącznie emocjami, nadziejami i optymizmem. Do tego potrzebne jest umiejętne wykorzystanie zdobyczy nauki. Dlatego też niniejszy rozdział pragniemy poświęcić problemom warsztatu nauczyciela, przy czym niektóre zagadnienia poddamy rozważaniom, inne zasygnalizujemy.

Wychodzimy z założenia, że skoro wychowanie, rozumiane między innymi jako proces - jest oddziaływaniem na wychowanka po to, by doskonalić jego osobowość, to podstawowe problemy wychowawcze, w tym dydaktyczne, tkwią w relacji między trzema elementami mianowicie - nauczycielem, słuchaczem i treściami wychowawczymi. Stanowi to obszar, na którym osadzone jest także klasyczne nauczanie, mówiąc w uproszczeniu - przekazywanie wiedzy.

Potrzeba niniejszej pracy wskazuje na umieszczenie nauczyciela w centrum rozważań, a ściślej rozpatrywanie problemów pod kątem działalności nauczyciela. A zatem nauczyciel w świetle powyższego powinien znać siebie, słuchacza, przedmiot nauczania i umieć działać tak, by słuchacz niezawodnie opanował przedmiot nauczania. Kryje się w tym bardzo uproszczo-

nym schemacie mnóstwo problemów i zadań kształcenia i wychowania.

3.1. Poznanie słuchacza

Poznanie słuchacza nie może być sprawą wyłącznie formalnego zapoznania się z danymi personalnymi i dotychczasowymi opiniami. Dla potrzeb rozumnego kształcenia nie wystarczy znać słuchacza od strony jego danych personalnych, liczby dzieci, zawodu żony, roku ukończenia WSO i przynależności do organizacji.

Proces kształcenia wymaga uwzględnienia stanu psychicznego słuchacza w konkretnej sytuacji w konkretnym dniu. Każdy słuchacz w istocie swej jest indywidualnością niepowtarzalną, zrodzoną różnymi uwarunkowaniami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Na psychikę słuchacza wpływają także takie zjawiska jak: stan rodzinny /w tym aktualna sytuacja rodziny, a nawet częstotliwość jej odwiedzania/, potrzeby intelektualne i fizyczne, dziedzictwo kulturowe, warunki bytowe w akademii, środowisko akademickie, stan zdrowia, kondycja, nawyki, przyzwyczajenia itp. Ponadto psychikę kształtują również cechy umysłowe słuchacza, między innymi: spostrzegawczość, stopień przyswojenia nowego materiału, bystrość, umiejętność skupienia uwagi, myślenia abstrakcyjnego, słownego formułowania myśli, czy wreszcie umiejętności proste, manualne /rysowanie na mapie/.

Ale to wszystko mało jeśli zważyć potrzeby opanowania umiejętności skutecznego kształcenia. Skoro każda czynność, a więc i czynność uczenia się, jest funkcją dwóch zmiennych: predyspozycji i motywów, to umiejętność określania predyspozycji każdego słuchacza warunkuje skuteczność uczenia się. Tak samo w odniesieniu do motywów uczenia się. Nauczyciel powinien orientować się w problemach motywacji i umieć je kształtować. Znajomość tej grupy problemów warunkuje wykonanie jednego z głównych zadań nauczyciela, mianowicie stałe studiowanie możliwości słuchacza, nie zaś jego osiągnięć.

Rozważmy zatem niektóre zjawiska mieszczące się w powyższej problematyce. Zakorzenił się od dawna pogląd o istnieniu zjawiska bodziec-reak-

cja. W życiu wojskowym sprawdza się on w odniesieniu do szkolenia zwłaszcza czynności wykonywanych na zasadzie komenda - wykonanie, sygnał - czynność. Są tacy nauczyciele, którzy nieświadomie przenoszą tę wątpliwą prawidłowość do sfery kształcenia. Wynikiem tego są częste rozczarowania zwłaszcza wówczas, gdy po zaaplikowanym bodźcu oczekuje się innej niż nastąpiła reakcji. W skrajnych przypadkach powoduje to emocje nauczyciela w rodzaju: "śladajcie, wy nic nie rozum'ecie", "nie gadajcie" itp. Jest to wynik głębokiego przekonania o istnieniu łańcucha bodziec-reakcja lub bodziec - decyzja - reakcja. Są one podstawą tresury lub urabiania człowieka do określonych czynności.

Nie tak dawno jeszcze psychologowie głosili pogląd, że reakcje człowieka zależą od bodźców i że wobec tego wystarczy zadbać o bodźce, aby wywołać pożądane reakcje. Np. uważa się, że wystarczy wywiesić napis zakazujący palenia w danym miejscu, by słuchacze tam nie palili. Skutki takiego naiwnego rozumowania i działania są widoczne na co dzień niemal we wszystkich dziedzinach życia. Tymczasem główny łańcuch zależności jest następujący: reakcje zależą od decyzji, decyzje zależą od wyobrażenia decyzji, wyobrażenia decyzji zależą od refleksji, refleksje zależą od emocji, emocje zależą od wyobrażeń bodźców, wyobrażenia bodźców zależą od wrażeń, a dopiero wrażenia zależą od bodźców.^{1/}

Na marginesie warto odnotować, że łańcuch ten jest żywą ilustracją wartości i przydatności wiedzy cybernetycznej w działalności nauczyciela.

W dwóch miejscach tego łańcucha występują wyobrażenia. Są to wyobrażenia obejmujące informacje poznawcze /wyobrażenia bodźców/ oraz wyobrażenia obejmujące informacje decyzyjne /wyobrażenia decyzji/, czyli informacje o tym, jakie sytuacje bywają i co się w nich robi. Jeżeli tych wyobrażeń jest niewiele, to i cały łańcuch jest niewiele wart.^{2/}

1/ M.Mazur. Cybernetyka i charakter, Warszawa 1976 r. s. 216.

2/ Tamże.

Jeśli teraz sięgniemy do istoty naszych przedmiotów operacyjno-taktycznych, to okaże się, że nie sposób uprawiać solidnego kształcenia, w tym zwłaszcza kształtowania wyobraźni taktycznej i operacyjnej, bez uwzględnienia psychiki słuchacza.

Bogactwo łańcucha zależności pozwala nam sięgnąć do zjawisk psychicznych w ogóle. W tej sferze mieści się istota podejmowania decyzji, jakże ważnego zagadnienia w przedmiotach operacyjno-taktycznych. Mieści się w tym również zjawisko motywacji. Wiedza o motywacji w znaczeniu znajomości definicji, podziału motywacji na zewnętrzne i wewnętrzne, takie czy inne - niewiele daje nauczycielowi, który przecież musi je kształtować u słuchaczy. Na podstawie powyższego łańcucha przyjęto się określać motywację jako zależność decyzji od emocji i refleksji. Głębsze studia pozwalają rozróżniać odmiany motywacji widocznych w życiu codziennym, np. motywacja ofensywna, defensywna, chwiejna, jałowa, zerowa, rozterka. Opanowanie wiedzy o motywacji ułatwia nauczycielowi stosowanie właściwych zabiegów wychowawczych w procesie kształcenia i poza nim.

Ważne miejsce w omawianej problematyce zajmują również: gotowość umysłowa i świadomość. Gotowość umysłowa do niedawna określana była jako stan, na który wystarczy zaczekać. Pogląd ten okazał się szkodliwą półprawdą, ponieważ gotowość umysłową można i trzeba wykształcić lub stworzyć jej sprzyjające warunki rozwoju. Gotowość rozumiana w tym sensie polega na opanowaniu prostszych umiejętności, które następnie umożliwiają opanowanie wyższych umiejętności. Chcąc nauczyć umiejętności rozwiązywania problemów pola walki należy najpierw nauczyć sprawności w posługiwaniu się operacjami logicznymi i umysłowymi.

Świadomość z kolei zajmuje w psychice ważne miejsce ponieważ ma ścisły związek z myśleniem. Świadomość jest stanem emocji i refleksji występującym niezależnie od bodźców.^{3/}

3/ Tamże s. 219.

Stąd też jest ona podstawowym składnikiem myślenia. Nie ma myślenia bez świadomości. Dlaczego to jest takie ważne dla naszego nauczyciela? Otóż, część wiedzy którą opanowują słuchacze może być i bywa "wkuwana" bez zastanowienia się, bez udziału świadomości czyli bez myślenia. Słuchacz w rezultacie uczenia się wie, ale nie rozumie. Jest to transfer uczenia się wiedzy dogmatycznej oraz następstwo Herbartowskiej szkoły "wkuwania" wiedzy. Praktyka żądania od słuchaczy pamięciowego uczenia się norm, formułek, danych taktyczno-technicznych, punktów i paragrafów regulaminu itp. ma rację bytu i jest uzasadniona, natomiast pozbawiona jest sensu tylko wówczas, gdy odbywa się bez udziału świadomości. Dlatego też obowiązkiem nauczyciela jest zadbanie o świadome uczenie się na pamięć tego, co niezbędne. Badania wykazują, że wielu nauczycieli spośród gorących przeciwników uczenia się w ASG WP czegokolwiek na pamięć, nie potrafi uzasadnić swojej postawy. Nie chcą oni chyba przyjąć do wiadomości, że bez pamięci nie ma myślenia.

3.2. Dydaktyczna struktura przedmiotu nauczania

Warstwa znaczeniowa pojęcia "wiedza" jest bardzo rozległa. W ujęciu najogólniejszym /encyklopedycznym/ wiedza to ogół treści utrwalonych w umyśle ludzkim, będącym wynikiem kumulowania doświadczeń oraz procesu uczenia się. Wiedza w rozumieniu dorobku nauki mieści w sobie również umiejętności, ponieważ traktuje się je jako najwyższy stopień opanowania wiedzy. Nie ma wiedzy bez umiejętności - twierdzą naukowcy. A więc miarą opanowania wiedzy jest umiejętność jej stosowania do rozwiązywania różnych problemów.

Na wiedzę, podobnie jak na każdy przedmiot, zjawisko, zdarzenie można spojrzeć z różnych stron, w rezultacie czego otrzymamy różne obrazy tego samego. Banalny przykład: jeśli ustawić malarzy wokół pomnika z różnych stron - otrzymamy tyle różnych obrazów tego samego pomnika ilu było malarzy. Przykład powyższy pozwala dostrzec potrzebę umiejętności nauczyciela. Nauczyciel w swej działalności powinien umieć patrzeć

oczami każdego z malarzy malujących pomnik, a więc na każde zjawisko z dowolnego - ale też właściwego - punktu widzenia. Jest to jeden z podstawowych warunków zwycięstwa w walce z własną postawą dogmatyczną. Podczas badań w 1986 r. w grupie nauczycieli akademickich - doktorantów na pytanie: co to jest wiedza? - uzyskano tyle różnych odpowiedzi ilu było pytanym, przy czym jednym wspólnym elementem tych określeń był wyraz wiedza.

Przyjrzyjmy się zatem wiedzy od strony potrzeb dydaktycznych. Najpierw rozpatrzmy kwestię wiedzy i umiejętności. Otóż rozróżnienie między wiedzą a umiejętnościami polega na tym, że element wiedzy jest strukturą bierną, statyczną, która ujawnia się i której to ujawnienie nabiera sensu dopiero wówczas, gdy wykonywana jest pewna czynność /manualna, umysłowa itp./. Każda natomiast umiejętność jest strukturą czynną, dynamiczną, słowem jest strukturą czynności, czyli tym, co stanowi naprawdę istotny efekt nauczania. Dlatego też kształcenie słuchacza rozumiane w sensie wzbogacania jego zasobu wiedzy znajduje się na najniższym poziomie hierarchii celów /szerzej będzie o tym mowa/.

Powyższe rozróżnienie wskazuje na potrzebę jeszcze innego spojrzenia na tę kwestię, mianowicie z punktu widzenia materiału do opanowania przez słuchacza. Skoro wiedza nosi znamiona elementów stałych, a umiejętności - dynamicznych, musi zatem istnieć różnica w sposobach opanowania tych elementów - słowem trzeba się uczyć jednego inaczej niż drugiego. Celowo określiliśmy "uczyć się" w miejsce tradycyjnego "nauczać", ponieważ uważamy, że rezultat wszelkich zabiegów kształcenia zależy przede wszystkim od tego, kto ma być wykształconym, czyli od słuchacza. Stąd też tradycyjne ujęcie procesu kształcenia, które wyraźnie faworyzuje czynności formalne jest z punktu widzenia głównego celu kształcenia chyblone. Bo przecież takie ustawienie: cele, treści, zasady, formy, metody ..., a gdzieś potem /zwykle na końcu/ uczenie się - jednoznacznie wskazuje na to, że drogę realizacji celów określa się bez uwzględ-

2
dnienia wychowanka. Uważamy za niezwykle trafną ideę głoszącą, że "znakomite nauczanie polega w dużej części na zrozumieniu i uwzględnieniu procesu uczenia się". W myśl tej idei niezbędnym wydaje się dostrzeżenie takiej kolejności: cele, treści, zasady, sposoby opanowania treści, a dopiero na tej podstawie - metody, formy, środki. Słowem metody nauczania są następstwem ważnych czynników, nie zaś tworem samoistnym. Nowoczesna dydaktyka uzależnia właśnie dobór metod nauczania między innymi od sposobów opanowania wiedzy. Przeto wyróżnione przez W. Okonia cztery grupy sposobów uczenia się i odpowiadające im grupy metod nauczania - zasługują na uwagę.

| Oto one: 1/ uczeniu się przez przyswajanie odpowiadają metody podające; 2/ uczeniu się przez odkrywanie odpowiadają metody problemowe; 3/ uczeniu się przez działanie odpowiadają metody praktyczne; wreszcie 4/ uczeniu się przez przeżywanie odpowiadają metody waloryzacyjne.^{4/} Wszystkie inne podziały, klasyfikacje metod nauczania mieszczą się w powyższych grupach. Na dobrą sprawę nie mają większego znaczenia, stanowią element wiedzy jałowej. Powyższy podział oznacza także, że innych grup metod nauczania nie ma.

Przy okazji tych rozważań ujawnia się cała fikcyjność werbalnej działalności wokół tematu: "doskonalenie form i metod kształcenia... /kogoś lub czegoś/", tak modnego ostatnio. Bezsens takiego działania wynika z pomieszania celów i środków. Celem kształcenia nie jest stosowanie metod i form, lecz wykształcenie. A. Einstein powiedział: że "doskonalenie środków i pomieszanie celów jest charakterystyczne dla naszej epoki". Widać znał i naszą dydaktykę.

Pokutuje tu być może myląca niektórych kolejność: cele, treści, zasady, formy, metody, środki, uczenie się itp., która dotyczy zupełnie czego innego. Przypomina się w tym momencie rozumowanie, jakie prezentał kiedyś pewien autor skryptu. Twierdził mianowicie, że wstęp pisze 4/ W. Okoń: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1981 r.

się na początku, bo we wszystkich książkach wstęp znajduje się na początku.

Wobec powyższego rozróżnienia wiedzy i umiejętności dla potrzeb dydaktycznych przyjrzyjmy się nieco bliżej wiedzy i umiejętnościom. Wiedza bywa określana bardzo rozmaicie, różne się na to składają okoliczności, potrzeby i kryteria. Mamy więc wiedzę ogólną i specjalistyczną, wąską i szeroką, naukową i nienaukową itd., itp. Dla naszych potrzeb wypada przynajmniej zasygnalizować takie rozróżnienie wiedzy jak: standardowa, naturalna i refleksyjna. Najkrócej o nich:

- wiedza standardowa, to program powszechnej oświaty, czyli w PRL program 8 klas szkoły podstawowej, ale nie tylko, bo dodatkowo również niezwykle ważne programy środków masowej informacji;

- wiedza naturalna, to wiedza sztywna i nadająca znaczne zabarwienie emocjonalne interpretacji świata. To wiedza nie przekazywana instytucjonalnie, upraszczając można powiedzieć, że jest to również wiedza "wyniesiona z domu" /ma duży wpływ na postawy człowieka wobec problemów świata/;

- wiedza refleksyjna jest podstawą prawidłowego rozwoju osobowości. Nauczyciel powinien oddziaływać na otoczenie wiedzą refleksyjną. To także wiedza twórcza, z natury rzeczy wymaga wysokiego poziomu abstrakcyjności i operatywności.

Nauczyciel akademicki styka się również z innym ujęciem wiedzy. Wynika to ze struktury przedmiotu nauczania /o czym szerzej poniżej/, a mianowicie chodzi o wiedzę naukową, doktrynalną i dogmatyczną. Wiedza naukowa jako produkt badań naukowych i wynik tych badań - daje się udowodnić, acharakteryzować, wyjaśnić, omówić i zastosować. Taka wiedza mieści się w naszych przedmiotach nauczania /sztuka operacyjna i taktyka/. Obok tego w przedmiotach nauczania spotykamy się z wiedzą doktrynalną /zawartość regulaminów, instrukcji wykonawczych itp./, która jak

wiadomo niestety nie wszystkim, zawiera wiedzę naukową wzbogaconą o elementy - mówiąc językiem nauczyciela - "nakazu i zakazu". A zatem jest to wiedza, którą również można i należy charakteryzować, wyjaśniać itp. Podkreślenie powyższe jest celowe ponieważ wielu nauczycieli uważa i stosuje w praktyce pamięciowe uczenie się treści regulaminu /wiedzy doktrynalnej/ bez interpretacji. W ten sposób nauczyciele nieświadomie przekształcają wiedzę doktrynalną w dogmatyczną. Na marginesie, wiedza dogmatyczna w niniejszej pracy oznacza przyjmowanie informacji "na wiarę", bez potrzeby wyjaśnienia i rozumienia jej znaczenia /znajomości powiązań, przyczyn i skutków/.

W świetle rozróżnienia wiedzy od umiejętności dla potrzeb dydaktyki warto sięgnąć nieco głębiej do zakresu tych pojęć. Proces kształcenia - w znaczeniu węższym jako nauczanie i uczenie się - obejmuje trzy fazy: zrozumienie, zapamiętanie i twórcze myślenie.

Zrozumienie - jest "uchwyceniem idei". Zrozumienie nowej myśli wymaga na ogół motywacji i chęci uczenia się, w tym również gotowości umysłowej i świadomości. Podstawą zrozumienia nowej idei jest opanowanie idei niższego rzędu oraz przekazanie treści językiem zrozumiałym.

Zapamiętanie - jego istotą jest przypominanie. Najniższym stopniem jest przypominanie rozpoznające. Podstawą skutecznego zapamiętania jest wyczerpujące uchwycenie idei /skupienie uwagi/ oraz pojemność pamięci. W rzeczywistości nie tyle przypominamy sobie, ile rozpoznajemy informację jako coś znanego. Świadome przypominanie polega na wywołanym z pamięci fragmencie rzeczywistości wcześniej poznanym i zrozumianym.

Powyższe dwie fazy dotyczą wiedzy rozumianej w ograniczonym, ale bardzo użytecznym sensie edukacyjnym, a więc: wiedza to zasób wiadomości materiału zrozumianego, który słuchacz potrafi przywołać z pamięci. Występują tu - co jest niezwykle ważne - dwa stopnie: zrozumienie i zapamiętanie. Z tego widać, że wiedza dogmatyczna nie ma racji bytu tam, gdzie jest mowa o wiedzy w powyższym znaczeniu, czyli w ASG WP również.

Istota wiedzy w omawianym sensie znajduje się również w wielu wydawnictwach słownikowych i encyklopedycznych, np. w Słowniku języka polskiego Warszawa 1981 r. tom III czytamy: "...ogół wiadomości zdobytych dzięki uczeniu się". Inne słowniki podobnie definiują wiedzę.

Dydaktyczne spojrzenie na wiedzę jest potrzebne do zrozumienia struktury przedmiotu nauczania, dlatego też w dalszych rozważaniach w tym rozdziale, przez wiedzę będziemy rozumieć zespół wiadomości zrozumianych i zapamiętanych. W odniesieniu do działań nauczyciela oznacza to - zespół informacji podlegających podaniu, wyjaśnieniu i sprawdzeniu opanowania. Nietrudno dostrzec, że wiedza nie obejmuje trzeciej fazy tj. twórczego myślenia. Na marginesie myślenia. Często słyszy się głosy nawiązujące do uczenia myślenia w ASG WP w miejsce egzekwowania wyuczonych na pamięć partii materiału. Badania wykazały, że na pytania: co to jest myślenie?, na czym polega nauczanie myślenia w przedmiocie uprawianym przez Obywatela? - respondenci, propagatorzy tej idei wykazali podstawowe braki w przedmiocie.

Kwestia zaliczenia do wiedzy twórczego myślenia, czy nie zaliczenia jest w istocie dyskusją akademicką. Zasadniczym wydaje się być pogląd, że twórcze myślenie należy do kategorii umiejętności, ponieważ wskazuje na to, jak poznaną wiedzę zastosować. Jest to zgodne również ze znaczeniem wiedzy w ogóle. Zresztą na dobrą sprawę nie ma tutaj żadnych niedorzeczności. Chodzi jedynie o to, że nauczycielowi jest to niezbędne przy analizie struktury treści przedmiotu nauczanego.

Twórcze myślenie jest tą właściwością umysłową, która podlega kształceniu w grupie umiejętności. Wystarczy spojrzeć na istotę i zakres twórczego myślenia, które powszechnie przyjęło się rozumieć jako "zastosowanie posiadanej wiedzy do innych sytuacji". Można rozpoznać kilka kategorii myślenia, wyliczonych poniżej:

Organizacja i współzależność idei. Kategoria ta obejmuje rozpoznawa-

nie wspólnych elementów wśród różnorodnych dziedzin. Rozpoznanie podobieństw i różnic między pozornie nie powiązаныmi faktami czy zasadami jest jednym z rodzajów organizacyjnego myślenia. Podobnie do tej kategorii należy proces uogólniania, wychodzący z ograniczonej liczby danych do szerokiej hipotezy. Jest to bardzo ważne w analizie i ocenie sytuacji.

Wypracowujące myślenie jest procesem, w którym wiele źródeł i typów informacji wykorzystuje się dla nowego problemu lub sytuacji. Włącza się tu pewne przypadki rozumowania przez analogię i przenoszenie wiedzy z jednej dziedziny do drugiej; pociąga to za sobą mobilność podejść. Jakże ważne w sztuce prowadzenia walki.

Myślenie krytyczne zakłada przewidywanie skutków podjętych działań. Jest to więc sedno myślenia taktycznego i operacyjnego w momencie: po podjęciu decyzji a przed jej wcieleniem w życie.

Kolejne zagadnienie związane z wiedzą i umiejętnością, to dydaktyczna struktura treści nauczanego przedmiotu. Trudno sobie wyobrazić nauczyciela przygotowującego się do procesu kształcenia /w tym do każdego zajęcia/, który nie uwzględni tejże struktury. Poniższe rozważania poprzedzimy następującym wyjaśnieniem: w niniejszym rozdziale będziemy rozumieć nauczanie przedmiotu w "czystej postaci" /jeśli to w ogóle możliwe/, a więc bez elementów kształtujących postawę, bez zabiegów wychowawczych i bez składników wiążących przedmiot nauczania z innymi dyscyplinami nauki /przedmiotami nauczania/.

Wiadomo, że przedmiot nauczania obejmuje w sposób wyczerpujący całą wiedzę danej dziedziny. W tym rozumieniu wiedza jest wynikiem odkryć naukowych i zdobyczy ludzkich. I tu dygresja: często utożsamia się naukowiec z nauczycielem, chociaż ubocznym poniekąd zajęciem naukowców jest dydaktyka. Tymczasem między tymi dwoma rodzajami działalności występują zasadnicze różnice, wyrażone między innymi odwrotnym stosunkiem do wiedzy.

W uproszczeniu: najpierw jest nauka /jako badania/, a potem wiedza /jako wytwór badań/. Najpierw jest wiedza /jako materiał, treści kształcenia/ potem oświata /jako działalność zmierzająca do opanowania wiedzy, a więc kształcenie/. Jeszcze jedno wyjaśnienie: treści nauczania dla nauczyciela prowadzącego zajęcia znajdują się w programie, dla nauczyciela tworzącego program - w zakresie całej wiedzy o przedmiocie. Dobór poszczególnych treści zależy od bardzo wielu uwarunkowań i czynników, z których naczelnie miejsca zajmują cele kształcenia.

Na przykładzie przedmiotu taktyki ogólnej przyjrzyjmy się nieco bliżej strukturze jej treści. Taktyka jako część składowa sztuki wojennej jest teorią i praktyką przygotowania i prowadzenia walki przez pododdziały, oddziały i ZT. Bez głębszej analizy widać w tym określeniu, że taktyka zawiera elementy wiedzy i umiejętności. Jeżeli teraz uporządkujemy elementy teorii i praktyki, zakres /czynności osób funkcyjnych/ obejmujący przygotowanie walki i prowadzenie walki, to otrzymamy kolejny stopień szczególności /grupę problemów/. I tak postępując ciągle "w dół" dochodzimy do poziomu ostatniego - do elementów /pierwiastków/ podlegających nauczaniu.^{5/} Rozłożenie każdego zagadnienia /problemu/ nauczania na czynniki pierwsze jest początkiem opracowania modelu metody prowadzenia zajęć. Przy tworzeniu modelu metody prowadzenia zajęć można przyjąć następującą kolejność czynności:

1/ uporządkowanie elementów /pierwiastków/ na dwie grupy: znane i nieznane. Następnie znane dzielimy na podlegające sprawdzeniu /treść pytań kontrolnych/ i znane nie podlegające sprawdzeniu /odrzuć/.

5/ Celowo stosujemy określenie elementy /pierwiastki/ treści przedmiotu nauczania, w odróżnieniu od przyjętej terminologii w strukturze wiedzy dla potrzeb nauczania w ogóle, gdzie rozróżnia się jak gdyby cztery warstwy spełniające odpowiednią rolę w kształceniu. Wyraża się je w postaci zdań opisujących, wyjaśniających, oceniających i normatywnych. Por. W. Okoń. Podstawy kształcenia ogólnego, Warszawa 1967 r. s.77.

Z kolei nieznanne dzielimy na rodzaje: według sposobu przyswojenia i według stopnia trudności;

- 2/ dobór metod nauczania;
- 3/ dobór elementów wiedzy do zagadnień lekcji;
- 4/ opracowanie modelu metody prowadzenia poszczególnego zagadnienia;
- 5/ opracowanie scenariusza zajęć.

Doskonałe wyniki w opracowaniu tych umiejętności daje trening powyższych czynności podczas przygotowania się do każdego zajęcia. Jak widać dydaktyczna struktura przedmiotu nauczania służy do przerobienia wiedzy i umiejętności na język operacji, czyli na sposoby opanowania treści przez słuchaczy i odpowiadające im metody nauczania. Rozumienie struktury przedmiotu nauczania /w tym struktury każdego nauczanego zagadnienia/ ułatwia eliminowanie niedorzeczności w wielu zajęciach. Są takie zajęcia seminaryjne, w których część zagadnień nie nadaje się do dyskusji. Ich treść podlega jedynie sprawdzeniu na zasadzie: wie - nie wie, zna - nie zna.

Uwzględnienie w procesie nauczania struktury przedmiotu jest możliwe tylko wtedy, kiedy nauczyciel opanował niezbędną do tego wiedzę o wiedzy, o umiejętnościach i o przedmiocie nauczania, oraz sensowne wtedy, kiedy nauczyciel dostrzega i rozumie cele, potrafi przełożyć na język zadań dydaktycznych, zna słuchaczy przynajmniej od strony poziomu ich wiedzy w przedmiocie.

Ze znajomością celów wiąże się ściśle kwestia nadania im odpowiedniej hierarchii. Biorąc pod uwagę wiedzę o celach oraz cele kształcenia słuchaczy, warunki i potrzeby naszej uczelni można wyróżnić kilka poziomów celów kształcenia słuchaczy w przedmiotach operacyjno-taktycznych:

1. Najniższy poziom dotyczy wiedzy statycznej, czyli poznania, zrozumienia i zapamiętania podstawowych wiadomości.
2. Kolejny poziom dotyczy umiejętności podstawowych niewymagających "od-

kryć", czyli poznanie i opanowanie czynności /rysowania, wypełniania wzorów dokumentów, klejenia map, opisywania, składania meldunków itp./.

3. Następnym poziomem celów jest opanowanie umiejętności /kiedy i jak/ stosowania podstawowych schematów, algorytmów, w tym kolejność i metody pracy poszczególnych osób funkcyjnych w dowództwie i sztabie.

Mniej więcej do tej wysokości szkoli się tak zwanych "rzemieślników taktycznych" w znaczeniu pozytywnym. Osiągnięcie trzeciego poziomu celów wskazuje na to, że mamy do czynienia z człowiekiem rozumiejącym i umiejącym wykonać każde otrzymane zadanie na polu walki. A to nie jest mało.

4. Kolejnym poziomem hierarchii celów jest zapewnienie zrozumienia przez słuchacza poszczególnych struktur pojęciowych i struktur czynności, czyli włączenia nowych elementów wiedzy i umiejętności do struktur już u słuchacza istniejących /jest to niezwykle trudne w odniesieniu do słuchaczy, którzy nie mają "przeszłości taktycznej"/, jak też dostrzeganie związków tych elementów i struktur z rzeczywistością.

5. Najwyższym poziomem hierarchii celów rozwiązywania problemów pola walki /do tego wszak można wszystko sprowadzić/ jest rozwijanie i kształtowanie u słuchaczy taktycznego i operacyjnego myślenia twórczego, rozumianego między innymi jako zdolność generowania pomysłów, niezależność od schematów myślowych oraz umiejętność przewidywania skutków własnego działania.

Obok omawianej hierarchii celów, które można by nazwać instrumentalnymi, istnieje równolegle jeszcze jeden - i to chyba najważniejszy - cel nauczania rozwiązywania problemów pola walki, a mianowicie: kształtowanie u słuchacza postawy badawczej i twórczej, czyli przede wszystkim umiejętności dostrzegania i formułowania problemów, motywacji do ich rozwiązywania, a także wyrabiania aktywności i niezależności umysłowej, potrzeby przewycięzania trudności, dążenia do zrozumienia zjawisk.

Bez osiągnięcia tego celu niemożliwe staje się rozwijanie i kształtowanie u słuchaczy twórczego myślenia taktyczno-operacyjnego.

Często wymienia się inne cele w różnego rodzaju dokumentach szkoleniowych. Dotyczą one z reguły podziału na: nauczyć, doskonalić, zapoznać itp. Nie ma tutaj żadnej sprzeczności. Wszystkie podziały i cele kształcenia operacyjno-taktycznego słuchaczy mieszczą się w omawianej hierarchii celów. Błędne sformułowanie hierarchii celów /w niektórych przypadkach absurdalne, jak chociażby ukierunkowanie działań wyłącznie na utrwalenie wzorów/ oraz niedopasowanie stosowanych metod nauczania do założonej hierarchii celów są, w naszym przekonaniu, podstawowymi /a tak łatwymi do usunięcia/ grzechami naszej dydaktyki. Szczególnie ważne jest podkreślenie faktu, że cel nauczania wyznacza stosowaną metodę, że metoda jest wtórna względem celu. Nie można traktować metody dydaktycznej jako czegoś danego z góry, niezmiennego i niezależnego od celu do którego dążymy.

Zupełnie inną sprawą jest zgodność celów, treści i działań, ponieważ doskonałe i trafne określanie celów niczego jeszcze nie ułatwia. Warto ciągle, na każdym kroku działalności dydaktycznej zadać sobie pytania, jak się mają treści do celów, czy istnieje między nimi pełna zgodność. Badania przekonują, że jest wiele do zrobienia w tej kwestii. Np. jak się ma do celu o brzmieniu: "uczyć rozwiązywania skomplikowanych problemów pola walki" - treść, w której nie ma żadnego problemu, tym bardziej skomplikowanego, bo wszak odpieranie kontrataku, czy wprowadzenie drugiego rzutu, to nie są problemy, lecz tematy lub zagadnienia, w których powinno się umieszczać problemy.

3.3. Opanowanie umiejętności

Umiejętność zwykło się określać jako sprawność w posługiwaniu się wiadomościami przy wykonywaniu zadań /wiadomości w znaczeniu: norm, prawidłowości, zasad, reguł a także wzorca przy naśladowaniu/. Najogól-

niej umiejętności umysłowe i praktyczne /taki podział też istnieje/
kształtuje się według następujących etapów:^{6/} 1 - uświadomienie sobie
nazwy i znaczenia danej umiejętności, 2 - sformułowanie reguł działania,
3 - poznanie wzoru danej czynności, 4 - pierwsze ćwiczenie dokładnie
skontrolowane, 5 - samodzielne, urozmaicenie ćwiczenia w posługiwaniu
się daną umiejętnością /oczywiście przy naśladowaniu 1 i 2 nie biorą
udziału/. W odniesieniu do różnego rodzaju umiejętności umysłowych ist-
nieje w literaturze naukowej bardzo wiele różnych reguł postępowania,
fazy myślenia, dyrektyw czynności umysłowych itp.

Gdyby ktoś chciał podjąć się udzielania odpowiedzi na pytanie ile
jest umiejętności musiałby się zastanowić czy wystarczy na to jedno ży-
cie. Dlatego też będzie tu mowa o umiejętnościach /i to nie wszystkich/
ściśle związanych z kształceniem przedmiotów operacyjno-taktycznych w
ASG WP. Analiza przedmiotów pozwala dokonać umownego podziału umięję-
tności na dwa rodzaje:

1. Umiejętności nie wymagające "odkryć" - nauczane drogą naśladowania,
czyli w relacji zadanie - pokaz - naśladowanie /ćwiczenie do perfekcji/.
Dotyczą dwóch różnych grup czynności:

- jedne wynikające z wcześniej wypracowanych idei, np. meldunki, wytycz-
ne, rozkazy /ustne/, zadania czynności organizowania współdziałania, za-
bezpieczenia działań itp. Przy tym dygresja - nie dotyczą one treści
w nich zawartych, lecz samej formy, czyli kolejności referowania, przed-
stawiania;

- drugie wykonywane manualnie, np. rysowanie sytuacji na mapach, opraco-
wanie pisemne rozkazów, meldunków i innych różnych dokumentów w zakre-
sie formalnym.

2. Umiejętności refleksyjne, twórcze - nauczane najogólniej mówiąc dro-
gą rozwiązywania różnych problemów składających się i związanych z umie-

6/ Cytowany już - Słownik pedagogiczny.

jętnościami wyższego rzędu, czyli złożonych i skomplikowanych problemów pola walki.

Istotą pierwszego rodzaju umiejętności jest naśladowictwo, którego opanowaniu towarzyszy nauczanie metodami praktycznymi opartymi na dwóch elementach: doskonały pokaz i ćwiczenie tak długo aż osiągnie się perfekcję. Istotą drugiego rodzaju umiejętności jest twórczość, rozumiana jako efekt rozwiązywania problemów. Jeśli są to problemy poznawcze - to twórczość wiedzy /typowe dla opracowań dydaktycznych i naukowych nauczyciela ASG WP/, jeśli są to problemy decyzyjne - to twórcze działanie /zdecydowana większość problemów występujących w nauczaniu przedmiotów operacyjno-taktycznych w ASG WP/.

Rozwiązywać problemy to znaczy wykonywać przynajmniej jedną z dwóch następujących czynności:

1. Myśleć.
2. Szukać odpowiedzi u bardziej kompetentnych.

/W drugiej mieszczą się również sposoby poszukiwania przez słuchaczy rozwiązań autorskich ćwiczeń wszelkich/.

Rozwiązywanie problemów może być pasją, zawodem lub udręką. Wiele zależy właśnie od subiektywnej historii sukcesów i porażek oficera w kontaktach z problemami. Dla nauczyciela rozwiązywanie problemów powinno być pasją skoro jest zawodem. Ale skoro zawodem to jest także obowiązkiem opanowanie umiejętności z tym związanych. W przeciwnym razie nauczyciel się męczy, unika pracy twórczej, a nawet prowadzenia zajęć. Wiele szkody do procesu kształcenia wnoszą ludzie statystycznie zaliczani do nauczycieli, których rozwiązywanie problemów męczy. Wielu z nich ochoczo wykonuje czynności przynależne zwykle personelowi pomocniczemu, ponieważ ich pułap intelektualny wyznacza im przydatność tylko do tego rodzaju prac. Prowadzenie zajęć traktują jako zło konieczne i ograniczają swoje czynności do formalizmu. Szkodliwość takiego działania tkwi

głównie w tym, że nauczyciele ci nie dostrzegają żadnych różnic w rodzaju umiejętności. Wszelkie problemy sprowadzają do wspólnego mianownika. Wyrazem tego jest dążność do ujednoczenia myślenia i redukowania go do rutynowych czynności werbalnych. Mieści się w tym działaniu również przekształcanie wiedzy doktrynalnej w dogmatyczną. Ciekawe są też ich poglądy na wymagalność. Mierzą ją bezwzględnością i troską o widoczne powierzchowności, np. miarą wymagalności jest według nich niższa niż zwykle ocena, za odpowiedź /ale nie dwójka/, prześciganie się w dostrzeganiu braków typu - napisy krzywe, przecinek nie tu, podkolorowanie słabe; stosowanie uniwersalnych zwrotów "to nie tak", "słabo wam to poszło". Oczywiście daremne jest czekanie na ewentualne wyjaśnienia, a pytanie słuchaczy typu: jak ma być? pozostają nierzadko bez odpowiedzi.

Powyższe przykłady wzięte z życia /możliwe do bezpośredniej obserwacji/ mają pokazać, że czas najwyższy, by w uczelni takich zjawisk nie było.

Skoro mówimy o rozwiązywaniu problemów - warto się zastanowić nad tym, co to jest problem, jaka jest jego warstwa znaczeniowa, jakie bywają problemy itp. Odpowiedź na powyższe pytania znajduje się w rozlicznych tomach wiedzy naukowej, artykułach polemicznych na łamach czasopism naukowych i w wielu innego rodzaju opracowaniach.

Z gąszczem znaczeń i podziałów godzi się przytoczyć ujęcie problemów metodą systemową. Otóż wielce przekonujący jest argument, że wobec dowolnego systemu możemy przyjąć jedną z dwóch postaw:

- albo pozostawić system w spokoju i tylko mu się przyglądać, aby się o nim jak najwięcej dowiedzieć, a wówczas będziemy mieć do rozwiązania problemy poznawcze!

- albo też przekształcić system w inny system, a wówczas będziemy mieć do rozwiązania problemy decyzyjne.

Inaczej mówiąc, możemy w system nie ingerować albo ingerować, a po-

nieważ jest to podział logicznie zupełny, więc żadnych innych problemów poza obiema wymienionymi ich grupami nie ma i być nie może.^{7/} A oto w największym skrócie istota tego podziału.

Pierwsza grupa problemów /poznawcze/:

- eksploracja, czyli stwierdzenie faktów. Są to odpowiedzi na pytanie "co jest?" /i pochodne: co było, co może być itp./;
- klasyfikacja, czyli stwierdzenie właściwości. Są to odpowiedzi na pytanie "co jest jakie?";
- eksplikacja, czyli stwierdzenie związków. Są to odpowiedzi na pytanie "co od czego jak zależy?".

To tyle w grupie problemów poznawczych. Każdy problem poznawczy umieszczony w innym podziale znajduje się i musi się znaleźć w powyższej grupie.

Druga grupa to problemy decyzyjne:

- postulacja, czyli wskazywanie celów. Są to odpowiedzi na pytanie "co osiągnąć?";
- optymalizacja, czyli wskazywanie sposobów. Są to odpowiedzi na pytanie "jak osiągnąć?";
- realizacja, czyli wykonanie. Są to odpowiedzi na pytanie "z czego osiągnąć?".

Tyle podział. W praktyce rozwiązywania problemów decyzyjnych spotykamy się z koniecznością sięgania po odpowiedź w grupie problemów poznawczych i odwrotnie. I to jest właściwe i uzasadnione. Warto przy tej okazji wspomnieć również o podejściu funkcjonalnym do problemów, tj.: problemów poznawczych, decyzyjnych i wykonawczych.^{8/} Mieszczą się oczywiście w powyższym podziale, ale pozwalają nauczycielowi łatwiej doko-

7/ Por. M. Mazur, wyd. cyt. s. 99 - 105.

8/ J. Kozielecki. Zagadnienia psychologii myślenia. Warszawa 1968 r.
s. 27 - 33.

nać podziału problemów dla potrzeb układu treści zajęć.

Wielość i różnorodność definicji nazwy problem jest wynikiem stosowania różnych kryteriów i odniesień. Trzy kryteria, przez które definiuje się problem zasługują na uwagę: źródła, warstwa psychologiczna i zadania. Z definicji przez "źródła" wybraliśmy jedną, wymowną: "problemem jest wszystko to, co mimo trudności i błażości - wprawia umysł w zakłopotanie".^{9/} Analiza 11 definicji /Okoń, Kupisiewicz, Lech, Kulpa, Fleming, Dunker, Thorndike, Trarers, Wech, Linhart, Dewey/ wskazuje - mimo, iż operują różną terminologią - na wspólną cechę, mianowicie rodzaj najbliższy w tych definicjach /genus proximum/ jest sprowadzony do wszelkich trudności, niepewności, niejasności, sprzeczności, nowości, luki i konfliktu.

Definicje problemu przez warstwy psychologiczne sprowadzają się do wskazania na określenia: sytuacja problemowa, logiczne ujęcie posiadanej niewiedzy lub pytanie. W swoich rozważaniach Z. Cackowski formułuje tezę, iż "sytuacja problemowa, problem, pytanie stanowią pierwszy i konieczny moment myślenia refleksyjnego, stanowią konieczne ogniwo wszelkiego rozumowania, a nawet wszelkiego ludzkiego działania."^{10/} Warto pójść tym śladem by uświadomić sobie znaczenie wiedzy o problemach dla potrzeb kształcenia operacyjno-taktycznego. Otóż sytuacja problemowa odnosi się do stanu umysłu ludzkiego, a więc bez uwzględnienia w treściach kształcenia sytuacji wprawiających umysł słuchacza w zakłopotanie nie może być mowy o kształceniu; problem - dotyczy logicznego znaczenia pytania wynikającego ze struktury języka; wreszcie pytanie oznacza pewną konstrukcję gramatyczną - zdanie pytajne wyrażające sytuację problemową i będące nosicielem problemu.^{11/}

9/ J.Dewey. Jak myślimy, Warszawa 1957 r. s.10-11.

10/ Z.Cackowski. Problemy i pseudoproblemy. Warszawa 1964 r. s.63.

11/ Tamże s.93.

Trudno uznać jakiegokolwiek ćwiczenia w ASG WP za poprawne i sensowne, przy którego tworzeniu nie uwzględnia się powyższych spraw.

W literaturze naukowej znajdujemy również definicję problemu przez "zadanie" /Kozielecki, Putkiewicz, Zaczyński, Verneaux, Cackowski/. Dyskusje wokół "zadania" dotyczą kwestii podziału problemu z punktu widzenia zadań otwartych i zamkniętych. Nam warto się zastanowić nad sensem stwierdzenia: "problem to rodzaj zadania, którego słuchacz nie może rozwiązać na podstawie dotychczas posiadanej wiedzy; jego rozwiązanie, czyli osiągnięcie celu wymaga nowych informacji, które słuchacz wytwarza w procesie myślenia".^{12/} Istota tego określenia powinna przyświecać każdemu autorowi ćwiczenia taktycznego, a którym słuchacze mają rozwiązywać problemy oraz każdemu nauczycielowi przy formułowaniu pytań. Bo na pewno pytanie nie jest problemem, jeśli gotową odpowiedź można znaleźć w dostępnym regulaminie, podręczniku, skrypcie, opracowaniu metodycznym lub pamięci innej osoby.

Dochodzimy wreszcie do kolejnej umiejętności ściśle związanej z problemami, tj. umiejętności zadawania pytań. Badania wykazują, że wielu nauczycieli napotyka trudności przy logicznym formułowaniu pytań, wielu nie zastanawia się nad sposobem odczytania /zrozumienia/ przez słuchacza pytań, wreszcie podstawowa wiedza o pytaniach jest obca wielu pytającym.^{13/}

Pytania, ich konstrukcja, podział, znaczenie itp. są także dziedziną, która obfituje w poglądy, spory i "szkoły". Pytanie zdaniem Z.Cackowskiego: "jest zasadniczą formą zarówno uświadomienia sobie sytuacji problemowej, jak też uzewnętrznienia tej sytuacji, przedstawienie jej osobom drugim".^{14/}

12/ Por. J.Kozielecki, wyd. cyt. s.21.

13/ Por. zestawy pytań egzaminacyjnych - wszelkich, pytania w opracowaniach metodycznych, konspektach itp.

14. Z.Cackowski, wyd. cyt. s.98.

Z tego co powiedzieliśmy dotychczas o pytaniach wynika, że stanowią one kategorię filozoficzną trudną do jednoznacznego określenia wyczerpującego wszystkie odniesienia. Rozważmy kwestię pytań dla potrzeb dydaktycznych, to znaczy pytań, których odpowiedzi dotyczą wiedzy danego przedmiotu nauczania i których udzielone odpowiedzi wskazują na stopień opanowania wiedzy przez słuchacza.

Podręczniki logiki dzielą pytania różnie, według różnych kryteriów podziału. Do tego włączają się dydaktycy ze swoimi kryteriami.

Analizując proces kształcenia w ASG WP zauważyć można, że pytania zadawane w różnych okolicznościach /na zajęciach, kolokwiałach, egzaminach/ mają swoje uzasadnienie. I tak:

- podczas zajęć, tzw. pytania śródlekcyjne z reguły są pytaniami rozstrzygnięcia i dopełnienia. Oczywiście nie dotyczy to zajęć seminaryjnych, w których dominują pytania złożone;
- podczas kolokwów i egzaminów stosuje się pytania złożone, a ponadto dopełnienia i rozstrzygnięcia jako pytania pomocnicze.

Warto się zastanowić nad często stosowanym pytaniem - zadaniem /nazwa robocza dla potrzeb niniejszych rozważań/, bo do jakiej kategorii czy jakiego podziału zaliczyć pytanie typu: "w roli dowódcy ZT postawicie zadanie oddziałom". Jesteśmy przy tym dalecy od wszelkich prób nadania nazw, dokonywania podziałów itp. Intencją naszą jest wyłącznie pokazanie zjawiska, a przy tym roli nauczyciela. Wszak praktyka nauczania sztuki operacyjnej i taktyki nie może obejść się bez tego typu pytań. A więc analogicznie do pytania złożonego relacji: pytanie - odpowiedź - ocena, istnieje relacja w pytaniu - zadaniu: zadanie - wykonanie - ocena.

A oto kilka refleksji wynikających z badań. Niektórzy nauczyciele stosują następującą praktykę: za każdą odpowiedź na zadane pytania stawiają słuchaczowi ocenę. Na zajęciach zadawane są także pytania, na

które odpowiedź nie wymaga żadnej pracy, żadnego wysiłku intelektualnego od słuchacza, a więc nie przekonuje stawianie ocen za nie. Zwolennicy takiej praktyki stosują argument, według którego im więcej ocen częściowych, tym bardziej sprawiedliwa ocena ogólna. Reakcja słuchaczy na pytanie dopełnienia i rozstrzygnięcia wyraża się przeważnie szybkim podnoszeniem ręki /las rąk/ po to by uzyskać ocenę i nie być już w danych zajęciach pytany. Wiedzą oni, że po serii banalnych pytań na początku zajęć, następują pytania złożone i pytania - zadania, a one już wymagają nie lada wysiłku by otrzymać wysoką ocenę.

Zatem wydaje się być uzasadnionym pogląd, że ocena jest następstwem wykazania się wiedzą lub umiejętnością.

Kolejne zjawisko nie zawsze korzystne w kształceniu, to konstrukcja pytań mieszanych. Np. Czy...?, a jeśli tak to dlaczego? Są to pytania typowe do prowadzenia badań opinii społecznej, nie zaś sprawdzenia opanowania materiału.

Sumując powyższą kwestię postulujemy by w procesie dydaktycznym ASG WP stosować pytania adekwatne do sytuacji i potrzeb. Elementarna wiedza o pytaniach jest niezbędna każdemu, kto formułuje pytania, kto zadaje pytania, kto sprawdza zestawy pytań i kto je zatwierdza. Potrzeby procesu dydaktycznego w ASG WP wskazują na stosowanie następujących rodzajów pytań:

- pytania rozstrzygnięcia rozpoczynające się od partykuły pytajnej czy ...? Na takie pytania jest tylko i wyłącznie możliwa jedna odpowiedź spośród trzech: tak, nie, nie wiem. Innych odpowiedzi nie powinno się żądać;
- pytania dopełnienia: kto...?, ile...?, kiedy...? itp. wymagające udzielenia jednej jedynie prawdziwej odpowiedzi spośród wielu możliwych. Są to pytania pomocnicze zadawane podczas różnych zajęć.
- pytania złożone /w odróżnieniu od prostych/ wymagające złożonej odpo-

wiedzi. Na tego rodzaju pytania słuchacz musi przemyśleć i przygotować odpowiedź. Są to pytania opisowe: scharakteryzować...?, co...?, jak...?, itp. oraz pytania wyjaśniające: dlaczego...?;

- pytania - zadania dotyczące wykonania czynności praktycznych lub umysłowych przez słuchacza. Towarzyszy im z reguły wyznaczenie do funkcji, np. w roli dowódcy przeprowadzić rekonesans; w roli szefa...zameldować o... itp.

Obok wielu podstawowych umiejętności nauczycielskich ważne miejsce zajmuje umiejętność przygotowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych. Literatura pedagogiczna jest bardzo bogata w tym zakresie dla potrzeb uczelni cywilnych i szkół różnego typu i poziomu. Próba ewentualnego przeniesienia na grunt naszej akademii dowolnej zasady stosowanej w uczelni cywilnej nie ma i nie może mieć uzasadnienia. Głębsza analiza tych zjawisk skłania do wniosku, że proces kształcenia, w tym technika prowadzenia zajęć w ASG WP głównie ze względu na strukturę treści przedmiotów operacyjno-taktycznych wymaga solidnych opracowań opartych na gruntownych badaniach. Wyniki naszych badań /w odniesieniu do procesu dydaktycznego daleko niewystarczające/ upoważniają do podjęcia próby zaprezentowania kilku prawidłowości leżących u podstaw skutecznego prowadzenia zajęć w przedmiotach operacyjno-taktycznych. Często bowiem nauczyciel zwłaszcza młody zapatrzony nadmiernie w scenariusz kolejności i czasu, w galimatiasie rozdrobnionych elementów traci z oczu najbardziej istotne momenty decydujące o efektach zajęć.

Wychodząc z założenia, że warunkiem skuteczności zajęć jest między innymi nieprzerwany kontakt psychiczny nauczyciela ze słuchaczem, który zależy /kontakt oczywiście/ przede wszystkim od działań nauczyciela, przeto potraktujemy nasze wnioski jako powinności nauczyciela i podamy je w formie krótkich dyrektyw /postulatów/ nie szczędząc niezbędnego komentarza.

Najogólniejszym zadaniem nauczyciela w każdym zajęciu /bez względu na temat i rodzaj zajęć/ jest zaszczepienie w umysłach słuchaczy co najmniej jednej nowej informacji, nowej umiejętności lub nowego przyczynku do twórczego myślenia. W ramach ogólnych zadań nauczyciel musi pamiętać, że trzeba słuchaczy nauczyć entuzjazmu do uczenia się; wykształcić umiejętność uczenia się, zdolność do krytycznego rozumowania oraz gotowość podejmowania wyzwania, jakie stawiają sytuacje i problemy życia, w tym także przyszłego działania w jednostkach /po studiach/.

Jednym z warunków powodzenia w wykonaniu powyższych zadań jest perfekcja w nauczonym przedmiocie. Okazuje się, że bywają nauczyciele, którzy mają spore luki w znajomości wykładanego przedmiotu. Znajomość bowiem regulaminu walki plus norm taktycznych plus wzorów dokumentów - to zaledwie wstęp. Wyrazem niedostatecznej znajomości przedmiotu są między innymi sytuacje, w których na pytania typu: "co od czego jak zależy", nauczyciele mają ogromne kłopoty z odpowiedzią..

Tyle o zadaniach najogólniejszych. Wreszcie - zapowiedziane - dyrektywy dotyczące nauczania w sferze zewnętrznej i wewnętrznej.

a/ Sprawy zewnętrzne

Przed zajęciami:

- rozpocząć przygotowanie zajęć od selekcji materiału /co przekazać, czego kazać się nauczyć, przygotować itp./;
- pobudzić słuchaczy do własnych studiów wychodząc poza temat zajęć /motywacyjne działanie podczas instruktażu do zajęć/;
- przygotować notatki do zajęć /konspekty, cytaty, materiały dydaktyczne/ tak by nie absorbowały uwagi słuchaczy w czasie zajęć /szukanie kartek, przewracanie w teczce itp./;
- zadbać o "prolog", tj. czas tuż przed zajęciami, kiedy nauczyciel wie-
sza schematy, przygotowuje rzutnik, tablicę, mapę itp. lub stoi na korytarzu. Jest to moment psychologicznej oceny przez słuchacza nauczyciel-

skiego stopnia humoru. Prolog wpływa na atmosferę zajęć, oddala lub wzmacnia lęk, wzmacnia lub osłabia motywację, pobudza lub usypia aktywność.

W czasie zajęć:

- duże znaczenie ma wejście do sali. Po odebraniu meldunku zaleca się wchodzenie na podium /przed mównicę/ śmiało, sympatycznie, pewnie i godnie; następnie - odczekać, i ważne są pierwsze słowa, powinny być wypowiedziane zdecydowanie i dość głośno. Zajęcia może "spalić" nauczyciel, który nie wie gdzie i kiedy się zatrzymać, gubi po drodze papiery, mówi do siebie w ruchu, bądź szuka okularów;

- postawa naturalna, tzn. bez elementów sztucznych, bez nadmiernych ruchów i sztywności. Mimika emocjonalna zgodna z nastrojem, unikać mimiki sztucznej /pompatycznych spojrzeń, wyszukanych grymasów i tzw. głupich min/;

- korzystać z konspektu pewnie, bez fałszywego wstydu, nie zaglądać ukradkiem. Nie popisywać się znajomością cytatów na pamięć. Cytaty się odczytuje, liczby przytacza, myśli przekazuje żywym słowem;

- mówienie: głośne, tzn. słyszalne w całej sali /przez wszystkich w terenie/, mówić wyraźnie, nie połykać końcówek, nie wyprzedzać myśli.

Warunkiem podstawowym prowadzenia wszelkich zajęć jest mówienie żywym słowem;

- nie należy odrywać oczu od słuchaczy, w znaczeniu nadmiernego patrzenia pod nogi, w sufit, w ścianę przeciwną, w okno i w notatki. Żałosny jest widok nauczyciela z głową w notatkach zwłaszcza podczas wykładu.

Nauczyciel musi uchwycić reakcję słuchaczy i dostosować do niej sposób mówienia, jak i środki oddziaływania, by całkowicie zawiądnąć ich uwagę, narzucić im swój nastrój i stosunek uczuciowy do tematu;

- nie należy spacerować po sali, szczególnie niedopuszczalne są spacery po linii równoległej do frontu audytorium. Nie mylić tego z czynnościami sprawdzania pracy słuchaczy /mapy, notatki/;

- nie należy bawić się zegarkiem, kluczami, długopisem, guzikiem, wskaźnikiem /służy zwykle jako podpora/, okularami, kredą i trzymać rąk w kieszeniach/;

- w przekazie treści uwzględnić możliwość przyjęcia informacji przez zmysły. Dlatego też obok wyraźnie słyszalnego głosu trzeba zadbać o poprawny i łatwy odbiór wzrokiem. Wszelkie napisy i rysunki są czytelne jeśli ich wielkość stanowi 0,5% głębokości sali. W ASG WP oznacza to: dla sal wykładowych 218, 318, 418 bloku 101; 302 bl. 25 i 30 bl.14 - wysokość liter 8 - 10 cm, dla pozostałych sal 6 - 8 cm. Napisy na przedmiotach, schematach i tablicy poniżej tej normy są z punktu widzenia potrzeb dydaktyki bezużyteczne.

b/ Sprawy wewnętrzne

Przed zajęciami:

- trzeba starannie zaplanować, co się chce osiągnąć. Dlatego założone cele najlepiej przekształcić na zadania dydaktyczne;
- uwzględnić stosunek treści zajęć do celów przedmiotu i programu kształcenia /dokonać selekcji materiału i przerabiać według ważności/;
- przemyśleć tok rozważań, w ważniejszych fragmentach przeprowadzić próbę /przed wykładem - próbę całości/;
- zaplanować "prowokacyjne" pytania ilustrujące problemy i sytuacje dla pobudzenia zainteresowania /zwłaszcza w zajęciach seminaryjnych i grupowych/;
- unikać nadmiernego odtwarzania gotowych treści ze źródeł, którymi dysponują słuchacze. Np. wykłady, których treść w całości pokrywa się z treścią skryptu, podręcznika, czy regulaminu są niedopuszczalne.

W czasie zajęć:

- unikać dawania słuchaczowi wyników rozumowania w sposób, który eliminuje u niego proces myślenia;
- nie należy spieszyć się nadmiernie z pomocą dla słuchacza, który zma-

ga się z jakimś problemem. Proces błąkania się jest trzonem twórczego myślenia. W związku z tym nie powinno się wyrażać własnej oceny bezpośrednio po wypowiedzi słuchacza na pytania złożone i pytania - zadania. Jest to ważny moment aktywizujący pozostałych słuchaczy, dlatego korzystniej żądać od pozostałych innego rozwiązania, odpowiedzi, czy też uwag. Nie dotyczy to rzecz jasna odpowiedzi na pytania dopełnienia i rozstrzygnięcia. Bywają zajęcia, w których wokół odpowiedzi na pytanie dopełnienia inicjuje się dyskusję bezprzedmiotową, bo przecież skoro istnieje wyłącznie jedna odpowiedź właściwa spośród wielu możliwych, to taka dyskusja sprowadza się do "strzelania" na zasadzie "no, kto wie";

- ważny jest wewnętrzny stosunek nauczyciela do treści przedmiotu nau-
czenia. Są trzy postawy:

1- relacja w sposób obiektywny bez uczuciowego angażowania się /naj-
mniej korzystna/. Słuchacze zaliczają takich nauczycieli do nieprzystęp-
nych /nieliczni w ASG WP/;

2- wypowiedzi traktowane jako własne w pełni zaangażowania /najkorzyst-
niejsza postawa/. Są to nauczyciele entuzjaści, lubiani przez słuchaczy.
Wokół nich ciągle pełno słuchaczy. Jest takich w ASG WP wielu;

3- postawa pośrednia /najczęściej obserwowana/. Nauczyciele tej grupy
"zapalają się" do treści znanych, pozostałych sprytnie unikają. Np. pod-
czas zajęć w terenie do zagadnień na ogół znanych podchodzą z zaangażo-
waniem: orientacja topograficzna i taktyczna, rekonesans, stawianie za-
dań, natomiast współdziałanie i zadania zabezpieczenia walki traktują
już pobieżnie z powodu "braku czasu";

- niejasne pytania nie mogą peszyć nauczyciela. Nauczyciel powinien
wiedzieć, że istnieje dla niego także "nie wiem";

- zdawać sobie sprawę z faktu, że nastrój i stosunek nauczyciela rysuje
się na twarzy i jest natychmiast zauważalny przez słuchaczy;

- mimika i wyrazy twarzy słuchaczy są sygnałem dla nauczyciela do tego

by: przestać zanudzać, mówić do rzeczy, rozwijać myśli, wzmóc siłę głosu, mówić ciszej, wolniej itd. Tego się nie da zaplanować przed zajęciem;

- tremę jako zjawisko normalne i ludzkie osłabia dobre przygotowanie, pewność siebie, wiara w życzliwość słuchaczy.

Ponadto jeśli trzeba skarcić słuchacza nauczyciel czyni to bezwzględnie i konsekwentnie, ale nigdy z pozycji silniejszego, lecz zawsze z pozycji rozsądniejszego. Twórcza działalność nauczyciela wymaga by bezpośrednio po każdym zajęciu dokonywał analizy i oceny zajęć oraz sporządzał niezbędne notatki stanowiące niezwykle bogaty materiał warsztatowy i pedagogiczny.

4. KONCEPCJA PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

Przedstawiona poniżej koncepcja jest próbą ujęcia wniosków z badań w formie ułatwiającej przekazanie postulatów dotyczących przygotowania nauczycieli akademickich.

Przygotowanie nauczyciela w istocie dotyczy kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia. Prawidłowość taka istnieje w szkolnictwie cywilnym, gdzie kształcenie nauczycieli realizuje się na poziomie studiów dyplomowych /magisterskich/. Natomiast szkolnictwo wojskowe nie kształci w sensie nominalnym nauczycieli akademickich. Gwoli ścisłości absolwenci uczelni wojskowych są przygotowani do szkolenia wojsk, co nie jest równoznaczne z przygotowaniem do uprawiania zawodu nauczyciela akademickiego. Dlatego też kształcenie nauczyciela akademickiego rozpoczyna się w zasadzie z chwilą wyznaczenia oficera na stanowisko nauczycielskie, nie licząc oczywiście wcześniejszych ewentualnych zajęć w grupie dydaktycznej.

W systemie przygotowania nauczycieli akademickich nietrudno dostrzec, iż kształcenie opiera się na ZPSPW, natomiast pozostałe przedsięwzięcia mają charakter doskonalenia. W warunkach ASG WP jest to praktyka ze wszech miar uzasadniona. Uzasadnioną wydaje się być również zasada kształcenia na ZPSPW każdego przybyłego do ASG WP oficera na stanowisko nauczyciela.

Warunki, potrzeby i możliwości ASG WP oraz wnioski wynikające z dotychczasowych badań i przeprowadzonych dyskusji skłaniają do sformułowania kilku głównych zasad, które należy brać pod uwagę projektując system przygotowania nauczycieli akademickich ASG WP.

Zasada jednolitego kształcenia

Idea jednolitego podejścia i traktowania wszelkich czynności organizacyjnych procesu kształcenia w ASG WP jest niepodważalna i nie wymaga

uzasadnienia.

Realizacja tej zasady tkwi w przedsięwzięciach organizacyjnych związanych z przygotowaniem nauczycieli oraz celach i treściach ich kształcenia i doskonalenia. Dlatego też zasadne wydaje się być proponowane poniżej rozwiązanie:

- jednolite przygotowanie wszystkich nauczycieli rozpoczynających pracę w ASG WP drogą studiów na ZPSPW;
- równoległe z programem ZPSPW, przygotowanie młodego nauczyciela do wykonywania zadań w katedrze pod kierunkiem opiekuna - doświadczonego nauczyciela;
- samodzielne opracowanie przez nauczyciela /w ramach kursowej pracy na ZPSPW/ materiału o wartościach poznawczych i metodycznych lub załączka pracy badawczej - przyszłej rozprawy doktorskiej;
- podczas dorocznych kursów instruktorsko-metodycznych dokonywać centralnie w akademii /wydziale/ wszelkich ustaleń organizacyjnych, merytorycznych i metodycznych w celu jednolitej ich interpretacji w ciągu całego roku akademickiego.

Zasada pedagogiczno-psychologicznego przygotowania nauczycieli

Realizacja tej zasady jest celowa i skuteczna w dwóch wymiarach. W pierwszym, podstawowym - na ZPSPW. Program studium powinien uwzględnić potrzeby kształcenia:

- w zakresie pedagogiki, wybranych problemów teorii wychowania, podstawowych zagadnień dydaktyki w tym zwłaszcza metodyki nauczania;
- w zakresie psychologii, głównych zagadnień psychologii wychowania i kształcenia, a ponadto wybrane zagadnienia psychologii osobowości, uczenia się, i psychologii społecznej.

W drugim wymiarze, doskonalącym niezbędnym staje się wzbogacenie procesu doskonalenia nauczycieli tematyką z dziedziny ściśle pedagogicznej i psychologicznej. Praktycznym wyrazem tej idei mogą być infor-

macje i wykłady podczas szkolenia nauczycieli na szczeblu akademii lub wydziału oraz seminaria i konwersatoria /dyskusje warsztatowe/ na szczeblu zakładu - najwyżej katedry.

Zasada praktycznego przygotowania nauczycieli

Istota praktycznego przygotowania nauczyciela tkwi w opanowaniu przez niego umiejętności. Cały wysiłek kształcenia i doskonalenia powinien być skupiony wokół kształtowania umiejętności, z których najważniejsza jest umiejętność transponowania założeń teoretycznych i wiedzy do praktyki wychowania.

W imię potrzeby łączenia teorii z praktyką należy kształtować i doskonalić nauczyciela w opanowaniu niezbędnych umiejętności, do których między innymi należą:

- umiejętności podstawowe: dostrzeganie, formułowanie i rozwiązywanie problemów pola walki zgodnie z intencją obowiązującej doktryny obronnej i w duchu założeń regulaminów;
- umiejętności naukowe: opracowanie problemu naukowego, tworzenie materiałów dydaktycznych /wykłady, podręczniki, skrypty, poradniki, ćwiczenia, opracowania metodyczne, konspekty itp./, przygotowanie wystąpień i udział w dyskusji naukowej;
- umiejętności metodyczne: przygotowanie, przeprowadzenie i ocenianie zajęć dydaktycznych, hospitacji, instruktażu, konsultacji, kolokwium, egzaminu, obrony pracy itp.;
- umiejętności wychowawcze: kształtowanie postaw, umiejętność łagodzenia sporów, rozwiązywania konfliktów, tworzenia atmosfery partnerstwa, a także umiejętność przykładowego postępowania w życiu.

Zasada elastyczności metodyczno - organizacyjnej

Zakłada ona dostosowanie programu kształcenia i doskonalenia do poziomu wiedzy i umiejętności konkretnego nauczyciela. Jest więc wyrazem i miernikiem działania skutecznego.

Realizacja tej zasady w odniesieniu do programu kształcenia ZPSPW może wyglądać następująco: program studium powinien być tak szeroko przygotowany /wykładowcy i materiały/, by umożliwiał dobór tematów i zagadnień dla konkretnych słuchaczy. Pociąga to za sobą potrzeby określania na początku każdego roku aktualnego stanu wiedzy i umiejętności poszczególnych słuchaczy studium. Proponuje się przy tym nie określać stanu wiedzy drogą sprawdzianu /egzaminu lub testu/, lecz przez kształcenie na pierwszej sesji /październikowej/. W tej sesji dobrać tematykę tak, aby z jednej strony dać podstawy pedagogiki /wykłady, seminaria, dyskusje/, z drugiej zaś dokonać rzetelnej oceny wiedzy i umiejętności słuchaczy. Na tej podstawie dobrać problematykę kształcenia w pozostałych dwóch sesjach.

W odniesieniu do programu doskonalenia realizacja tej zasady polega na tym, że tematy, zagadnienia i problemy doskonalenia dobiera się według aktualnego stanu potrzeb. Stan potrzeb z kolei wynika z badań procesu kształcenia, wniosków z hospitacji i kontroli, zapotrzebowania zgłaszanego oddolnie oraz z zadań nałożonych przez przełożonych akademii.

Zasada ustawicznego doskonalenia zawodowego

Skuteczne doskonalenie zawodowe nauczyciela jest wypadkową jego aktywności zawodowej i warunków istniejących w ASG WP. Doskonalenie w głównej mierze polega na samokształceniu i samodoskonaleniu się nauczyciela i jego aktywności twórczej.

Twórcza aktywność polega między innymi na organizowaniu lub uczestniczeniu czynnym w różnego rodzaju odprawach i naradach metodycznych, konferencjach i sympozjach naukowych, szkoleniu metodycznym i eksperymentach dydaktycznych. Ponadto nauczyciel twórczy zabiera głos w dyskusji naukowej na łamach czasopism fachowych, publikuje swój dorobek naukowy i dydaktyczny. Nauczyciel stale śledzi rozwój środków walki

i myśli wojskowej, uczestniczy czynnie w ważnych ćwiczeniach, utrzymuje kontakty z ośrodkami kształcenia /WSZO/, sztabami i wojskami /wygłaska wykłady, informuje, prowadzi badania itp./. Wreszcie odbywa praktykę w wojskach lub sztabach odpowiednio według potrzeb i możliwości.

W ramach ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczyciel podnosi swoje kwalifikacje naukowe uzyskując kolejne stopnie naukowe.

Powyższe zasady tworzące koncepcję przygotowania nauczycieli akademickich mają charakter ogólnych norm porządkujących poczynania w zakresie kształcenia i doskonalenia. Mogą one być uzupełnione o inne zasady zarówno ogólnie jak i uszczegółowione. W odniesieniu do wielu spraw mogą to być reguły, normy czy dyrektywy wykonawcze.

Nakreślone powyżej ogólne zasady dotyczą podstawowych spraw przygotowania nauczycieli akademickich. Są one zgodne z najważniejszymi tendencjami przemian w zakresie edukacji nauczycieli, a zarazem odpowiadają oczekiwaniom naszego środowiska.

Przyjęcie tych zasad powinno się przyczynić do stworzenia racjonalnego i spójnego wewnątrznie systemu przygotowania nauczycieli akademickich. Zasady te sprzyjać również powinny podnoszeniu jakości kształcenia nie tylko nauczycieli, lecz także słuchaczy, lepszemu przygotowaniu zawodowemu zarówno przyszłych nauczycieli, jak i nauczycieli już pracujących.

B I B L I O G R A F I A

- Aebli H.: Dydaktyka psychologiczna. Warszawa 1982.
- Babański J.: Problemy efektywności badań dydaktycznych.
Warszawa 1985.
- Banasiak J.: Z rozważań o nauczycielu twórczym.
"Kwartalnik Pedagogiczny" 1975 nr 2.
- Bandura L.: Blaski i cienie w rozwoju współczesnej pedagogiki.
"Chowanna" 1977 z.4.
- Baranowicz K.: Rola przedmiotów pomocniczych w szkole wyższej:
"Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985 nr 1.
- Barański Cz.: Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli.
Warszawa 1986.
- Barański Cz.: Uwarunkowania innowacyjne nauczycieli.
"Nowa Szkoła" 1981 nr 4.
- Bibler W.: Myślenie jako dialog. Warszawa 1982.
- Bogusz J., Parzyszek A., Karwat T.: Wybrane zagadnienia dydaktyki
wyższych szkół wojskowych. Warszawa 1973.
- Bruner J.S.: Poza dostarczone informacje. Warszawa 1978.
- Budohowska W. Włodarski Z.: Psychologia uczenia się
Warszawa 1977.
- Cackowski Z.: Problemy i pseudoproblemy. Warszawa 1964.
- Cierkoński Z.: Z badań nad zagadnieniem orientacji nauczycieli
w psychice uczniów. "Psychologia wychowawcza" 1970 nr 5.
- Czekajowski R.: Problemy optymalizacji systemu doskonalenia pedagogicz-
nego nauczycieli akademickich.
"Życie szkoły wyższej" 1987 nr 3.

- Czekajowski R.: Studia indywidualne w praktyce dydaktycznej uczelni technicznej. Materiały do zajęć seminaryjnych z dydaktyki szkoły wyższej.
Kraków 1976 /wyd. AGH/.
- Czerwińska B.: Rozwój myślenia i działania twórczego w perspektywie kształcenia ustawicznego. Opinie i refleksje twórców.
"Przegląd Pedagogiczny" 1979 nr 4.
- Dewey J.: Jak myślimy. Warszawa 1957.
- Descartes R.: Prawidła kierowania umysłem. Warszawa 1958.
- Dobrołowicz W.: Problemy uwagi w pracy pedagogicznej.
Warszawa 1985.
- Doświadczenia i innowacje w dydaktyce i metodyce nauczania w studiach dla pracujących wyższych szkół technicznych.
Materiały konferencyjne. Gliwice 1977 /wyd. Politech. śląskiej/.
- Efektywność procesu kształcenia w wyższej uczelni wojskowej.
Warszawa 1978.
- Faure E. i inni: Uczyć się, aby być. Warszawa 1975.
- Filipczuk H.: Czy znam swoich uczniów? Warszawa 1964.
- Frączek A.: Projekcyjne techniki badania osobowości.
Materiały do nauczynia psychologii. Warszawa 1966.
- Gołaszewska H., Naksimowicz M.: Twórczość a osobowość twórcy.
Lublin 1958.
- Graml M.: Mechanizmy naboru nauczycieli akademickich do pracy w uczelniach pedagogicznych. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984 nr 2.
- Green D.R.: Psychologia szkolna. Warszawa 1970.
- Guilford J.P.: Natura inteligencji człowieka. Warszawa 1978.
- Humble J.: Zarządzanie przez określanie celów. Warszawa 1975.

- Janowski A.: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji.
Warszawa 1974.
- Janowski A.: Poznawanie uczniów. Warszawa 1985.
- Kaczmarek S.: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela.
Warszawa 1970.
- Klonowicz S.: Praca umysłowa. Warszawa 1974.
- Kockowski T.: Koncepcja trzech poziomów sterowania czynnościami
a problem motywacji. "Psychologia wychowawcza" 1968
nr 4.
- Kotarbiński T.: Drogi dociekań własnych. Warszawa 1986.
- Kotarbiński T.: Traktat o dobrej robocie. Wrocław 1979.
- Kozielecki J.: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1979r.
- Kozielecki J.: Nauka i osobowość. Warszawa 1979.
- Kozielecki J.: Rozwiązywanie problemów. Warszawa 1960.
- Kozielecki J.: Zagadnienia psychologii myślenia. Warszawa 1968.
- Kozłowski J.: Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela.
Warszawa 1968.
- Kozłowski J.: Stan kwalifikacji oraz kształcenia i doskonalenia
kadr pedagogicznych. Warszawa 1979.
- Krajewski W.: Prawa nauki. Warszawa 1982.
- Kraszewski Z.: Logika nauka rozumowania. Warszawa 1975.
- Krawcewicz S.: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Warszawa 1974.
- Kreute M.: O sprawach prowadzenia polemiki i wartości metody
testów. Przegląd psychologiczny" 1958 nr 2.
- Kruszewski K.: Kształcenie w szkole wyższej. Warszawa 1976.
- Kunowski S.: Nauczycielskie poznawanie uczniów. "Kwartalnik pedago-
giczny" 1961 nr 3.
- Kupisiewicz Cz.:Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1978 r.
- Lewowicki T.: Indywidualizacja kształcenia - dydaktyka różnicowa.
Warszawa 1977.

- Liszewski S.: Charakterystyka zawodowa jako wyznacznik szczegól-
nych celów kształcenia. "Myśl wojskowa" 1980 nr 8.
- Łobocki M.: Metody badań pedagogicznych. Warszawa 1982.
- Łubnicki R.: Nauka poprawnego myślenia. Warszawa 1965.
- Łukaszewski W.: Szanse rozwoju osobowości. Warszawa 1984.
- Machecek E.: Polityka oświatowa a kształcenie nauczycieli w NRD.
"Życie Szkoły Wyższej" 1987 nr 2.
- Marzec T.: Refleksje nad kształceniem nauczycieli w zakresie
psychologii w Polsce. "Dydaktyka Szkoły Wyższej"
1984 nr 3.
- Mazur M.: Cybernetyka i charakter. Warszawa 1976.
- Mądrzycki T.: Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw
Warszawa 1970.
- Model wojskowego pracownika naukowego. Warszawa 1975 /wyd. ASG WP/.
- Model wykształconego Polaka. Materiały sesji naukowej pod red. B. Sucho-
dolskiego. Wrocław-Warszawa 1980.
- Muszyński H.: Ideał i cele wychowawcze. Warszawa 1974.
- Muszyński H.: /red./: Podstawy wychowania społeczno-moralnego.
Warszawa 1967.
- Mysłakowski Z.: Co to jest talent pedagogiczny. /w:/ Osobowości nau-
czyciela /red. W. Okoń/. Warszawa 1959.
- Mysłakowski Z.: Pisma wybrane /red. T. Nowacki/. Warszawa 1971.
- Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu /red. Cz. Kupisiewicz/.
Warszawa 1982.
- Obuchowski K.: Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1983.
- Okoń W.: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970.
- Okoń W.: Współczesne innowacje w kształceniu i wychowaniu.
"Nauczyciel i wychowanie" 1978 nr 3.
- Osobowość nauczyciela /red. W. Okoń/. Warszawa 1959.

- Perspektywy szkolnictwa wyższego /materiały z konferencji naukowej w Egisdorf K. Berlina /. Warszawa 1978.
- Pęcherski M.: Zadania zawodowe nauczyciela i ich znaczenie dla kształcenia nauczycieli. "Studia Pedagogiczne" 1973 t. 28.
- Pieter J.: Psychologia uczenia się i nauczania. Warszawa 1970.
- Pietrasiniński Z.: Myślenie twórcze. Warszawa 1969.
- Pietrasiniński Z.: Sam sięgaj do psychologii. Warszawa 1986
- Poplucz J.: Organizacja zespołów nauczycielskich. Warszawa 1975.
- Poplucz J.: Sprawność a twórczość zawodowa nauczycieli. "Nowa Szkoła" 1977 nr 11.
- Polny R.: O kierunkach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły wyższej w świetle jej struktury wewnętrznej. "Życie Szkoły Wyższej" 1985 nr 11.
- Problemy wyższego szkolnictwa w świetle reformy oświaty w Polsce a zagadnienia przygotowania kadr dowódczo-sztabowych /Opr.zbior. ASG WP i Komisji Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego/. Warszawa 1974.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z.: Psychologia wychowawcza. Warszawa 1981.
- Pszczółowski T.: Dylematy sprawnego działania. Warszawa 1982.
- Putkiewicz Z.: Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej. Warszawa 1969.
- Ranschburg J.: Lęk, gniew, agresja. Warszawa 1980.
- Reykowski J.: Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa 1970.
- Rozet J.: Psychologia fantazji. Warszawa 1982.
- Rutkowiak J.: Nowoczesność w nauczaniu w opinii nauczycieli. "Rocznik Pedagogiczny" 1975 t. 3.
- Sarapata A.: Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy. Wrocław 1973.

- Schulz R.: Postawy i zachowania innowacyjne nauczycieli.
"Nauczyciel i wychowanie" 1979 nr 3.
- Skarżyńska K.: Spostrzeganie ludzi. Warszawa 1981.
- Stefanović J.: Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów. Warszawa 1976.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z.: Podstawy psychologii dla nauczycieli. Warszawa 1975.
- Strzałecki A.: Wybrane zagadnienia psychologii twórczości.
Warszawa 1969.
- Suchodolski B.: O działalności twórczej. "Studia Pedagogiczne".
1976 t. 37.
- Suchodolski B.: Oświata i człowiek przyszłości. Warszawa 1974.
- Suchodolski B.: Pedagogika. Warszawa 1985.
- Suchodolski B.: Perspektywy upowszechniania działalności twórczej.
"Nowe Drogi" 1976 nr 2.
- Super D.E.: Psychologia zainteresowań. Warszawa 1972.
- Synówiecki A.: Byt i myślenie. U źródeł marksistowskiej ontologii
i logiki dialektycznej. Warszawa 1980.
- Szczepański J.: Zapytaj samego siebie. Warszawa 1983.
- Szewczuk W.: Psychologia. Warszawa 1975.
- Szewczuk W.: Recepcja treści oświatowych. Wrocław 1966.
- Snieżyński M.: O autorytecie nauczyciela akademickiego.
"Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987 nr 1.
- Tałyżina N.F.: Kierowanie procesem przyswajania wiedzy. Warszawa
1980.
- Tatkowski A.: Problematyka modernizacji procesu dydaktycznego
w szkolnictwie wyższym. Materiały do zajęć seminarnych z dydaktyki szkoły wyższej.
Kraków 1976.

- Thomas J.: Nauczyciele szkoły przyszłości. Warszawa 1971.
- Tomaszewski T.: Z pogranicza psychologii i pedagogiki.
Warszawa 1970.
- Treści kształcenia w szkole wyższej. Poznań - Warszawa 1985.
- Wenta K.: Pomiar niektórych umiejętności i zachowań młodego
nauczyciela w czasie zajęć dydaktycznych w szkole
wyższej. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984 nr 2.
- Włodarski Z.: O reakcjach odczynnych człowieka, "Materiały do nau-
czania psychologii". Warszawa 1971, s.I,t.4.
- Włodarski Z.: Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania.
Warszawa 1976.
- Wojtyński W.: O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce
i w świecie. Warszawa 1971.
- Współczesna uczelnia wojskowa. Warszawa 1973.
- Zaczyński W.: Praca badawcza nauczyciela. Warszawa 1968.
- Zakrzewski J.: System przygotowania nowoczesnych kadr dowódczo-szta-
bowych. Warszawa 1975.
- Zakrzewski J.: Założenia metodologiczne nowoczesnych programów
kształcenia wyższych szkół wojskowych w latach osiem-
dziesiątych. "Myśl Wojskowa" 1980 nr 7.
- Załucki W., Dobrzański T.: Istotne i pożądane cechy osobowości nauczy-
ciela w opinii studentów kierunku nauczycielskiego.
"Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987 nr 1.
- Zinowcew S.I.: Proces dydaktyczny w radzieckiej szkole wyższej.
Warszawa 1971.

Wydrukowano w 15 egz.
Egz. nr 1-15 Bibl.Nauk.DZS
Wyk. płk Sznajder
płk Szulo
Druk KŚ dnia 27.09.88r.
Druk ASG WP nr pf-1472/ww
Korekta autorska.

