

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**
IM. GENERAŁA BRONI
KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO

AŚG WP wewn. 3734/83

~~SECRET~~
Egz. Nr.....1



**METODYKA
NAUCZANIA TAKTYKI OGÓLNEJ
W AKADEMII SZTABU GENERALNEGO WP**

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

~~5/1880~~



~~00-001880-001-0~~

59756

WARSZAWA 1983

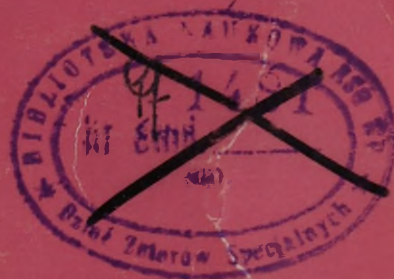




**AKADEMIA
SZTABU GENERALNEGO**
IM. GENERAŁA BRONI
KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO

AŚG WP wewn. 3734/83

~~TOP SECRET~~
Egz. Nr..... 1



**METODYKA
NAUCZANIA TAKTYKI OGÓLNEJ
W AKADEMII SZTABU GENERALNEGO WP**

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

~~5/1880~~



~~59-001880-001-0~~

59756

WARSZAWA 1983

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

KATEDRA TAKTYKI OGÓLNEJ

~~JAWNE~~

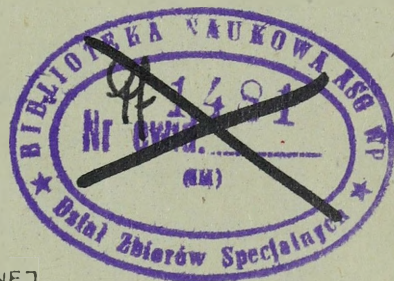
ASG WP wewn. 3734/83

~~POULENE~~

Egz.nr

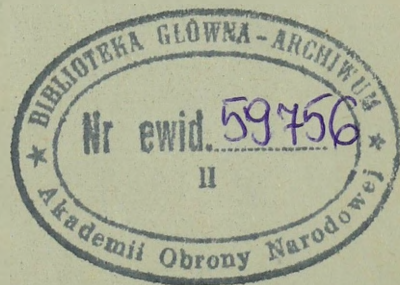
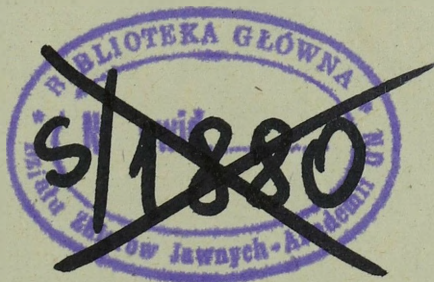
1

*Przeki-na jawne
Podst. Prot. 242/91. n. 27*



METODYKA NAUCZANIA TAKTYKI OGÓLNEJ
W AKADEMII SZTABU GENERALNEGO WP

1



WARSZAWA

1983

Warszawa, dnia 8 kwietnia 1983 r.

Wprowadzam do użytku w ASG WP "Metodykę nauczania
taktyki ogólnej w Akademii Sztabu Generalnego WP"

KOŁĘDANT
AKADEMII SZTABU GENERALNEGO WP
gen. broni dr Józef KAMIŃSKI

Opracował zespół oficerów Zakładu Działań Bojowych Pułku
Katedry Taktyki Ogólnej w składzie:

płk dypl. Stefan TRETYN, kierownik zespołu, rozdział 5
płk doc.dr Teofil WÓJCIK, rozdział 6 /współautor/
płk dr Rudolf J. SZNAJDER, rozdziały 1 i 3
ppłk dypl. Tadeusz BOGUSZ, sekretarz, wstęp i rozdział 6 /współautor/
ppłk dypl. Józef ŁAZAREK, podrozdział 2,4
ppłk dypl. Józef PAJAK, podrozdziały 2.1-3
mjr dypl. Tadeusz MURAWSKI, rozdział 4
mjr dypl. Jacek PAWŁOWSKI, podrozdział 2.5

SPIS TREŚCI

	Strona
WSTĘP	5
1. CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA METODYKĘ NAUCZANIA TAKTYKI OGÓLNEJ ...	9
1.1. Czynniki określone w programie szkolenia	9
1.1.1. Cele nauczania	9
1.1.2. Miejsce zajęć dydaktycznych	10
1.1.3. Forma nauczania	12
1.1.4. Treść zajęć	14
1.2. Wymagania w procesie nauczania	16
1.2.1. Podstawowe składniki procesu nauczania	19
1.2.2. Działalność wykładowcy w procesie nauczania	20
2. NAUCZANIE W POMIESZCZENIACH	39
2.1. Repetytorium	39
2.1.1. Przygotowanie repetytorium	39
2.1.2. Przebieg zajęcia /repetytorium/	44
2.2. Seminarium	46
2.2.1. Przygotowanie seminarium	46
2.2.2. Przebieg zajęcia /seminarium/	52
2.3. Kolokwium	56
2.4. Ćwiczenia grupowe w pomieszczeniach	57
2.4.1. Przygotowanie do zajęć grupowych	59
2.4.2. Przebieg zajęć w ćwiczeniu grupowym	60
2.4.3. Przebieg zajęć w grupowym ćwiczeniu metodycznym	64
2.4.4. Nauczanie wybranych zagadnień szkoleniowych w ćwicze- niach grupowych w pomieszczeniach	66
2.5. Ćwiczenie dowódczo-sztabowe w pomieszczeniach	71
2.5.1. Uwarunkowania ogólne i przygotowanie do zajęć	71
2.5.2. Prowadzenie zajęć w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych w pomieszczeniach	74
2.5.2.1. Wybrane właściwości prowadzenia zajęć na obozie zi- mowym i w ćwiczeniu z wykorzystaniem pociągu	76
2.5.2.2. Wybrane właściwości prowadzenia zajęć w Szkolnym Ośrodku Dowodzenia /SOD/ WWL ASG WP	78
3. NAUCZANIE W TERENIE	82
3.1. Przebieg zajęć w terenie	82
3.1.1. Przebieg zajęć grupowych	82
3.1.2. Przebieg zajęć dowódczo-sztabowych	86
3.2. Nauczanie problematyki taktycznej w terenie	89

3.2.1. Nauczanie orientowania w terenie	89
3.2.2. Nauczanie prowadzenia rekonesansu	92
3.2.3. Nauczanie stawiania zadań bojowych	94
3.2.4. Nauczanie organizowania współdziałania	95
3.2.5. Nauczanie organizowania zabezpieczenia działań bojowych	97
3.2.6. Nauczanie kierowania walką	98
3.2.7. Nauczanie rozwiązywania wybranych problemów taktycznych	101
4. WŁAŚCIWOŚCI PROWADZENIA ĆWICZEŃ SZKIELETOWYCH	104
5. WŁAŚCIWOŚCI PROWADZENIA ĆWICZEŃ SPRAWDZAJĄCYCH I KIEROWANIA OPRACOWANIEM PRAC INDYWIDUALNYCH	125
5.1. Właściwości prowadzenia ćwiczeń sprawdzających	125
5.1.1. Przygotowanie słuchaczy do ćwiczeń sprawdzających	125
5.1.2. Prowadzenie i ocenianie ćwiczeń sprawdzających	126
5.1.3. Omówienie ćwiczeń sprawdzających	128
5.2. Kierowanie opracowaniem prac indywidualnych	128
6. NIEKTÓRE ASPEKTY KSZTAŁTOWANIA CECH OSOBOWYCH SŁUCHACZY W PROCESIE NAUCZANIA TAKTYKI OGÓLNEJ	131
BIBLIOGRAFIA	137

W S T Ę P

W pierwszym i drugim roku studiów, w Akademii Sztabu Generalnego WP, taktyka ogólna jest przedmiotem zasadniczym, integrującym nauczanie pozostałych przedmiotów. Główna rola przedmiotu stawia przed jego nauczycielami szczególne wymagania, których nie mogą oni spełnić bez właściwego przygotowania, badań naukowych, osobistych ambicji i pełnego zaangażowania się. Wykładowca przygotowany do nauczania to osoba posiadająca wiedzę, śledząca na bieżąco tendencje rozwojowe taktyki, środków walki i wszelkie zmiany zachodzące w organizacji wojsk, wyposażeniu technicznym, taktyce i sztuce operacyjnej tak wojsk własnych, jak i potencjalnych przeciwników.

Treść przedmiotu, którą należy przekazać słuchaczom, zawiera w sobie teorię i umiejętności operacyjno-taktyczne. Z kolei w umiejętnościach przeważają intelektualne, składowe procesów myślowych. Nauczanie myślenia kategoriami taktyki tworzy niewymierną i moralnie odpowiedzialną sferę całego procesu nauczania przedmiotu. Nauczyciel bez poczucia odpowiedzialności, bez własnych ambicji nie jest w stanie kształcić słuchaczy na przyezłych dowódców i oficerów sztabów.

Spełnienie przez wykładowcę jego roli nie jest możliwe w razie braku umiejętności pedagogicznych, umiejętności przekazywania wiedzy, wpajania przekonania o słuszności danych teorii, zasad i kategorii, bez umiejętności nauczania praktycznego postępowania oraz bez znajomości osobowości słuchaczy.

Wieloletnia praktyka nauczania przedmiotu wykazała niedosyt materiałów metodycznych, pomocnych w nauczaniu taktyki ogólnej. Można do nich w zasadzie zaliczyć - jako mówiące o metodyce i posiadające wyngaę szczegółowości - tylko opracowania metodyczne ćwiczeń grupowych, repetytoriów i seminariów, plany gier decyzyjnych do ćwiczeń szkieletowych, notatki wykładowców z instruktaży do poszczególnych zajęć, konspekty do zajęć i omówienia ćwiczeń dowódczo-sztabowych.

Podręcznik: "Zagadnienia metodyki nauczania w ASG", wydany w 1970 r. i skrypt: "Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej" płk.doc.dr J.Zakrzewskiego /wydany w 1974 r./, traktują nauczanie szeroko, ogólnie, od strony zasad teoretycznych i ich niezaprzeczalna wartość polega na tym, że stanowią podstawę do opracowań dydaktyk szczegółowych. W ASG WP brak jest pozycji o odpowiedniej szczegółowości, dostosowanych do treści przedmiotu taktyki ogólnej, której nauczanie w praktyce opiera się na przekazywaniu doświadczeń.

Dzieło jest wynikiem przede wszystkim zebrania i uogólnienia

doświadczeń nauczycieli akademickich Zakładu Działań Bojowych Pułku Katedry Taktyki Ogólnej oraz połączenia ich z ogólnymi zasadami nauczania zawartymi we wcześniej wymienionych źródłach. Szeroko wykorzystano również duży dorobek Instytutu Dydaktyki Wojskowej ASG WP i Wojskowej Akademii Politycznej.

Autorzy niniejszego opracowania uczynili pierwszą próbę ujęcia strony dydaktycznej najstarszej i podstawowej części sztuki wojennej - taktyki, w zakresie nauczania w Akademii Sztabu Generalnego WP. Pisali je z myślą o nauczycielach akademickich uczących taktyki ogólnej, zwłaszcza o tych młodych, początkujących, którzy mając to opracowanie, szybciej wejdą w normalny tok działalności pedagogicznej w akademii. Adresowane jest ono nie tylko do nich; z powodzeniem mogą korzystać z niego nauczyciele akademicy z różnym stażem i z innych katedr oraz słuchacze grup dydaktycznych akademii, którzy porównując przedstawione sposoby nauczania problemów taktycznych z własnymi mogą weryfikować jedno i drugie i doskonalić je. Dzieło może również służyć - w pewnym stopniu - wykładowcom taktyki ogólnej pozostałych akademii wojskowych, Centrum Doskonalenia Oficerów, wyższych szkół oficerskich i studiów wojskowych.

Treść opracowania, określająca jego przydatność, obejmuje w szerokim zakresie dydaktykę szczegółową, zawiera liczne opisy zabiegów i modeli dydaktycznych odpowiadających konkretnemu programowi nauczania taktyki ogólnej w ASG WP. Innymi słowy w książce tej czytelnik znajdzie odpowiedź na pytanie: jak uczyć taktyki ogólnej? Odpowiedzi tej nie należy traktować jako jedynej. Autorzy pisząc dzieło, zdawali sobie sprawę z konieczności pozostawienia nauczycielowi swobody w wyborze sposobów nauczania i pragnę, aby czytelnicy tak właśnie odbierali ich propozycje.

Opracowanie, traktując o metodyce nauczania taktyki ogólnej, nie zawiera wszystkich możliwych sposobów nauczania i nie nawołuje do stosowania szablonów w szkoleniu. Stąd też wiele elementów procesu nauczania w danym zajęciu można pominąć, a nauczanie poszczególnych zagadnień można prowadzić innym sposobem niż przedstawiono w opracowaniu. Duży nacisk położono na przygotowanie zajęcia, a w tym - na osobiste przygotowanie się wykładowcy.

Dzieło opracowano w układzie odpowiadającym - w przybliżeniu - przebiegowi programowego cyklu nauczania danego działu taktyki ogólnej /natarcia i obrony/ i wydzielono dwie podstawowe części, z których pierwsza obejmuje nauczanie w pomieszczeniach, a druga - nauczanie w terenie.

Rozdział pierwszy przedstawia czynniki wpływające na metodykę nauczania taktyki ogólnej i ujednolica rozumienie podstawowych pojęć na użytek praktyczny.

W rozdziale drugim - nauczanie w pomieszczeniach - opisano sposoby przygotowania i prowadzenia zajęć oraz wybrane modele dydaktyczne stosowane w repetytoriach, seminariach, kolokwiach oraz w ćwiczeniach grupowych i dowódczo-sztabowych prowadzonych w pomieszczeniach.

Kolejny, jeden z ważniejszych rozdziałów - nauczanie w terenie - stanowi szerokie ujęcie wszystkich form nauczania w terenie, które stosuje się na zajęciach, poczynsz od orientowania w terenie a skończywszy na kierowaniu walką. Rozdział ten zawiera również, podobnie jak rozdział drugi, nauczanie rozwiązywania wybranych problemów taktycznych.

Czwarty rozdział - prowadzenie ćwiczeń szkieletowych - opracowano w aspekcie niektórych właściwości przebiegu ćwiczenia w celu stworzenia pełnego obrazu tak stosowanych w nich różnych form nauczania, jak i roli oraz miejsca wykładowców. Podobnie postąpiono w rozdziale piątym, traktującym o prowadzeniu ćwiczeń sprawdzających i kierowaniu pracami indywidualnymi słuchaczy. Ostatni rozdział niejako spina treść poprzednich przez łączenie procesu dydaktycznego z wychowawczym i przedstawia niektóre aspekty kształtowania osobowości słuchaczy w czasie nauczania taktyki ogólnej.

Przyjęta przez autorów szczegółowość opracowania obejmuje proces nauczania taktyki ogólnej w jednostkach dydaktycznych /zajęciach/ i w części działalności wykładowcy poza lekcjami. Wykorzystanie prezentowanych modeli dydaktycznych i doskonalenie ich zależy od umiejętności i doświadczenia wykładowców, każdy bowiem z nich inaczej prowadzi dane zajęcie i inaczej się do niego przygotowuje.

Cele ogólne i cele szczegółowe nauczania i wychowania wykładowca przyjmuje z programu szkolenia. W opracowaniu uwzględniono je w aspekcie wpływu na nauczanie.

Nauczanie pracy dowódcy pułku /dywizji/ i oficerów sztabu zawiera bardzo liczne elementy kształtowania osobowości oficerów. Dlatego też w poszczególnych rozdziałach dzieła położono nacisk na związek procesu dydaktycznego z wychowaniem i przedstawiono liczne sytuacje dydaktyczne służące obu sprawom.

Powyższy przegląd treści opracowania wskazuje na to, iż proces nauczania potraktowano głównie od strony wykładowcy. Pozostałe składniki tego procesu opisano w ograniczonym zakresie. Autorzy, starając się o napisanie dzieła przystępnego i przydatnego, uporządkowali wiele zagad-

nień nauczania przedmiotu i przedstawili liczne wzory i modele dydaktyczne, które można stosować nawet w formie niezminionej.

Autorzy nie uważają opracowania za zamkniętą i zakończoną pracę, liczą się z potrzebą kolejnych wznowień i doskonalenia dzieła: z tego też względu proszę czytelników o krytyczne uwagi i propozycje dotyczące prezentowanych modeli dydaktycznych nauczania rozwiązywania problemów taktycznych oraz innych treści opracowania.

1. CZYNNIKI WPLYWAJĄCE NA METODYKĘ NAUCZANIA TAKTYKI OGÓLNEJ

1.1. Czynniki określone w programie szkolenia

1.1.1. Cele nauczania

Wezselka świadoma działalność zawsze zmierza do realizacji określonych celów. Treść i zakres tych celów są każdorazowo determinowane przez warunki, w jakich się je urzeczywistnia, a także przez środki, jakimi się dysponuje.

Jednym z podstawowych czynników wpływających na metodykę nauczania są nakazane do osiągnięcia cele szkoleniowe. W ASG WP ogólne cele kształcenia, jak również szczegółowe cele wychowania i nauczania są określone bardzo wyraźnie i jednoznacznie. W sferze dydaktyczno-wychowawczej są one formułowane przez katedry uczące poszczególnych przedmiotów. Z tych ogólnych celów wynikają szczegółowo cele nauczania każdego problemu, a nawet poszczególnych zagadnień. Tak więc cele, jakie należy osiągnąć w nauczaniu taktyki ogólnej, są precyzowane w programie szkolenia, opracowaniach metodycznych, a przede wszystkim każdorazowo podczas instruktażu dla wykładowców do każdego zajęcia.

Cele nauczania przedmiotu taktyki dotyczą jak gdyby dwóch grup różniących się jakościowo w treści podlegającej nauczaniu. Jedna grupa celów wiąże się z wiedzą taktyczną /zasady i reguły, formy i sposoby działań pododdziałów i oddziałów/, druga natomiast dotyczy umiejętności pracy w roli dowódcy i niektórych oficerów sztabu /podejmowanie decyzji, rekonesans, stawianie zadań, organizowanie współdziałania, meldowanie decyzji, kierowanie walką itp./.

W każdym niemal zajęciach występują cele jednej i drugiej grupy, przy czym cele drugiej grupy wyraźnie i zdecydowanie realizowane są w zajęciach ćwiczeń taktycznych. Wynika stąd, że metodyka nauczania powinna uwzględnić sposoby nauczania problematyki związanej z obydwoimi grupami.

Obok wyznaczonych dla każdego zajęcia celów nauczania istnieją jeszcze inne, bardziej szczegółowe cele zakładane przez wykładowcę. Cele te wynikają ze znajomości słuchaczy /grupy/, wniosków i odbytych wcześniej zajęć, potrzeb indywidualizacji kształcenia itp.

Wykładowca przygotowując zajęcia określa sposób realizacji zarówno celów nakazanych na instruktażu, jak i tych "od siebie". A zatem działalność dydaktyczna wykładowcy, a także forma organizacyjna zajęć oraz sposób przebiegu lekcji podporządkowane są celom, do których zmierza nauczanie.

Można jednoznacznie stwierdzić, że metodyka nauczania zależy przede wszystkim od celów nauczania i powinna zapewnić efektywne ich osiągnięcie.

Praktyka dowodzi, że wykładowca, który przygotowuje zajęcia pod kątem tego, co chce osiągnąć i jak ma postępować podczas zajęć, by nauczyć odnośnego zagadnienia, oraz prowadzi je w tym duchu - osiąga zadowalające wyniki.

Określenie realnych celów nauczania /częstkowych i ogólnych/, racjonalnie dozowanych i każdorazowo głęboko przemyślanych przez wykładowcę stanowi początek wszelkiej pracy dydaktycznej; początek, z którego wynikają formy i metody, przygotowanie warsztatu nauczycielskiego i inne zabiegi konieczne do znalezienia dróg osiągnięcia zakładanych celów.

1.1.2. Miejsce zajęć dydaktycznych

Przez "miejsce zajęć" można rozumieć miejsce w sensie fizycznym, a więc gdzie zajęcia się odbywają, oraz miejsce w układzie treści programu nauczania.

W pierwszym znaczeniu zajęcia z przedmiotu taktyki ogólnej odbywają się w pomieszczeniach /sale wykładowe, grupowe, namioty, wagony, Szkolny Ośrodek Dowodzenia i w terenie/. Przez pomieszczenie rozumie się także miejsca /namioty, sale/ wchodzące w skład punktów dowodzenia /SD/ /dotyczy ćwiczeń dowódczo-sztabowych/.

Mówiąc o pomieszczeniach nie mamy na myśli ich wystroju i rodzaju, lecz przede wszystkim warunki nauczania. Tak więc istotą zajęć jest to, że w pomieszczeniach prowadzi się nauczanie przy pomocy map z wykorzystaniem innych środków dydaktycznych /schematy, tablice itp./. W związku z tym zajęcia w pomieszczeniach to takie, podczas których słuchacze nie mają bezpośredniego wglądu w teren. Zajęcia w terenie odbywają się z reguły na punktach pracy dcy pułku /PO, SDO itp./.

W drugim ujęciu zajęcia dydaktyczne rozumiane są jako proces nauczania programowego realizowany poprzez różne formy organizacyjne, a więc: wykłady, repetytoria, seminaria, ćwiczenia, kolokwia i egzaminy.

Niniejsze opracowanie ze względu na swoje przeznaczenie zajmuje się procesem nauczania taktyki ogólnej z punktu widzenia działalności wykładowcy w jednostkach dydaktycznych /zajęciach/, a także - co jest zrozumiałe - obejmuje pracę dydaktyczną wykładowcy przed i po zajęciach wykraczającą poza ramy zajęć. Zakres tej pracy ogranicza się do zabiegów związanych ściśle z lekcją, proces bowiem przygotowania słu-

chaczy do zajęć stanowi nieodłączny element procesu nauczania taktyki ogólnej. Oczywiście nie wyczerpuje to nauczania taktyki ogólnej, ponieważ proces zdobywania wiedzy taktycznej obejmuje również pracę słuchaczy podczas nauki własnej.

Działalność dydaktyczna wykładowcy taktyki ogólnej obejmuje nauczanie w następujących przedsięwzięciach szkoleniowych: repetytoriach, seminariach, zajęciach ćwiczeń taktycznych różnego rodzaju i kolokwiał. A zatem wymienione przedsięwzięcia szkoleniowe stanowią przewidziane i zaplanowane zajęcia dydaktyczne, w których realizuje się treść nauczania.

Treść nauczania - o czym szerzej w podrozdziale 1.1.4. - w najogólniejszym sensie obejmuje zagadnienia teoretyczne i praktyczne. Łatwo zauważyć, że problematyka teoretyczna znajduje swoje miejsce głównie w repetytoriach, seminariach i kolokwiał /po części również w ćwiczeniach/, natomiast strona praktyczna tzn. czynności dowódcy i sztabu realizowana jest głównie w ćwiczeniach akademickich różnego rodzaju^{1/}.

Ze względu na funkcję zajęć w ramach ćwiczeń taktycznych i rolę jaką spełnia w nich wykładowca - celowe jest wykazanie miejsca ćwiczeń w całokształcie nauczania taktyki ogólnej.

Otóż w systemie ćwiczeń ASG WP /zgodnie z programem szkolenia/^{2/} wyróżnia się dwa rodzaje form:

a/ formy organizacyjne ćwiczeń taktycznych:

- ćwiczenia pokazowe;
- ćwiczenia główne;
- ćwiczenia doskonalące, w tym prowadzone na terenie uczelni i w okolicach Warszawy, na obozach /letni, zimowy/, z wykorzystaniem po-

ciągu;

- ćwiczenia szkieletowe^{3/};
- ćwiczenia sprawdzające;
- ćwiczenia egzaminacyjne;

b/ formy nauczania w ćwiczeniach taktycznych:

- forma grupowa;
- forma dowódczo-sztabowa.

1/ Nie oznacza to, że w innych przedsięwzięciach nie naucza się pracy dowódcy i sztabu. Również w seminariach i repetytoriach nauczanie obejmuje pracę dowódcy i sztabu, jednakże w ujęciu teoretycznym /kolejność i treść pracy oraz metody/, bez praktycznych czynności realizowanych na bazie konkretnej jednostki - jak ma to miejsce w ćwiczeniu taktycznym.

2/ Plan tematyczny I kursu wojsk lądowych od roku akademickiego 1982/83, ASG WP, 1982.

3/ Ćwiczenia szkieletowe ze względu na ich specyfikę sklasyfikowano oddzielnie.

Metodyka nauczania wymaga spojrzenia na formy ćwiczeń /zajęć/ od strony procesu dydaktycznego, czyli form nauczania. Natomiast formy organizacyjne /istotne dla organizatorów procesu nauczania/ lub jakiegokolwiek inne do metodyki nauczania niczego nie wnoszą^{4/}. W ćwiczeniach akademickich /co ważniejsze dla wykładowcy/ występują tylko dwie formy nauczania: grupowa i dowódczo-sztabowa. W powyższej klasyfikacji wyraźnie można dostrzec wpływ form nauczania /b/ na metodykę nauczania, mają one bowiem zastosowanie we wszystkich ćwiczeniach /a/ z wyjątkiem niektórych: pokazowych, sprawdzających i egzaminacyjnych, wskazując - w zasadniczej mierze /obok celów/ - na sposób prowadzenia zajęć przez wykładowcę. Sposób nauczania jakiegokolwiek zagadnienia /problemu/ zależy od formy nauczania bez względu na to, jakie to będą zajęcia z punktu widzenia formy organizacyjnej ćwiczenia.

1.1.3. Forma nauczania

Przez formę nauczania należy rozumieć organizacyjne warunki nauczania, w ramach których urzeczywistniane są sposoby nauczania^{5/}.

Stanowi ona zewnętrzną organizacyjną stronę nauczania, na którą składa się wiele czynników o charakterze organizacyjnym, czasowym i przestrzennym. Forma nauczania odpowiada na pytania: gdzie, kiedy, w jakim czasie, dla kogo i w jakim układzie organizowane są przedsięwzięcia dydaktyczne /zajęcia/?

Formy nauczania podczas repetytorium, seminarium i podczas realizacji innych przedsięwzięć znajdują swoje miejsce w odnośnych rozdziałach niniejszej metodyki. W tym miejscu poświęcimy kilka słów formom zajęć w ćwiczeniach taktycznych. Ćwiczenia taktyczne w akademii niekoniecznie prowadzi się jedną formą nauczania. Należy zaznaczyć, że są one realizowane w ramach zajęć /z wyjątkiem ćwiczenia szkieletowego/. Liczba zajęć w danym ćwiczeniu jest różna^{6/}. Zajęcia z kolei mogą mieć różny charakter w zależności od formy organizacyjnej ćwiczenia. Mogą zatem odbywać się w jednym miejscu /rejonie/ lub w kilku; mogą trwać jednorazowo 2,4,6 i więcej godzin lekcyjnych.

4/ W praktyce wiele nieporozumień powoduje utożsamianie form nauczania z formami organizacyjnymi ćwiczeń taktycznych.

5/ Płk dr J. Zakrzewski, ppłk dypl. St. Drozd, Metody i formy szkolenia wojskowego, ASG, 1967, rozdział III.

6/ W niniejszym opracowaniu zajęcia oznaczają jednostkę dydaktyczną, w której nauczane /doskonalone/ są zagadnienia występujące pod wspólnym tematem. W ćwiczeniach akademickich zajęcia są numerowane.

Forma nauczania jest określona w programie szkolenia dla danego zajęcia w ramach ćwiczenia taktycznego. Bywa, że w jednych zajęciach występują obie formy nauczania, np. w niektórych zajęciach dynamicznych ćwiczeń głównych.

Forma nauczania grupowa, inaczej zwana zajęciem grupowym, polega głównie na tym, że wszyscy słuchacze występują w jednakowej roli ćwiczącego.

Głównym celem zajęć grupowych jest nauczanie określonych zagadnień w sposób pozwalający zrozumieć istotę problemu, interpretować go właściwie i opanować dostatecznie.

Forma grupowa jest zasadniczą formą nauczania zagadnień taktycznych w ćwiczeniach głównych /w salach i terenie/. Ma ona również częściowe zastosowanie w niektórych zajęciach dowódczo-sztabowych. Dotyczy to zajęć, w których przedmiotem rozważań są problemy taktyczne dotychczas nie nauczone w zajęciach niedostatecznie rozumiane przez słuchaczy bądź też z góry zaplanowane /wytyczne podczas instruktazu/ do rozpatrzenia formą grupową.

Nauczanie przede wszystkim umiejętności pracy w roli dowódcy i oficerów sztabu realizowane jest w znacznej mierze poprzez formę grupową. Dlatego też

aby osiągnąć właściwy skutek dydaktyczny wykładowca powinien szczególnie pieczołowicie przygotować i przeprowadzić zajęcia grupowe.

Forma nauczania dowódczo-sztabowa. Istotą tej formy jest to, że słuchacze występują każdy w innej roli /dowódcy, oficera sztabu, szefa rodzaju wojsk itp./ podczas rozwiązywania problemów pola walki.

Głównym celem zajęć dowódczo-sztabowych jest nauczanie /doskonalenie/ słuchaczy pracy zespołowej w sztabie pułku /dywizji/.

Tę formę są prowadzone zajęcia w ćwiczeniach doskonalących. Specyficznym przedsięwzięciem szkoleniowym prowadzonym formą dowódczo-sztabową jest ćwiczenie szkieletowe, które ze względu na swój charakter jest przedstawione w oddzielnym rozdziale niniejszej metodyki.

1.1.4. Treść zajęć

Treść nauczania taktyki ogólnej jest zawarta w programie szkolenia i obejmuje w zasadzie całość problematyki taktycznej szczebla pułku i dywizji. Biorąc pod uwagę fakt, że wykładowca realizuje właściwe nauczanie w zajęciach ćwiczeń taktycznych, niniejszy podrozdział poświęcony jest treści nauczania w ćwiczeniach.

Do poszczególnych zajęć danego ćwiczenia jest przygotowane opracowanie metodyczne zajęcia, które zawiera pełną treść nauczania ułożoną zagadnieniami w kolejności ich przerabiania^{7/}.

Struktura wiedzy nauczanej w ćwiczeniach taktycznych jest oparta na systemie zagadnień czynnościowych, które realizuje się poprzez pracę dowódcy i oficerów sztabu w zakresie organizowania i kierowania działaniami bojowymi. Dlatego też nauczanie w ćwiczeniach taktycznych realizuje się w ramach zajęć o następującej tematyce:

- powzięcie decyzji /analiza zadania, zamiar wstępny, ocena sytuacji itd./;
- meldowania i uzasadnianie decyzji;
- opracowanie decyzji /wcielanie jej w życie/;
- kierowanie walką pododdziałów pułku /oddziałów/.

Powyższej problematyki naucza się w dwóch dziedzinach: 1/ wiedzy taktycznej i 2/ umiejętności pracy w roli dowódcy i oficerów sztabu pułku lub dywizji /dalej posłużono się skrótem nysłowym tak, że przez stwierdzenie "praca w roli dowódcy" będziemy rozumieć również nauczanie pracy w roli oficerów sztabu/.

Oczywiście znajomość wiedzy taktycznej jest warunkiem umiejętności pracy dowódcy. Innymi słowy, chcąc przystąpić do nauczania umiejętności pracy w roli dowódcy trzeba, aby słuchacz opanował wiedzę taktyczną, zrozumiał zjawiska pola walki i miał dostatecznie wyrobioną wyobraźnię pola walki. Nie oznacza to, że trzeba w pełni i ściśle przestrzegać w nauczaniu kolejności: teoria-praktyka. Jeśli kanon ten ma, generalnie rzecz biorąc, zastosowanie powszechne, a szczególnie w odniesieniu do nauczania czynnościowego /manualnego/, to w nauczaniu intelektualnym nie zawsze jest stosowany dosłownie i w pełni. Warunkiem przystąpienia do czynności praktycznych /niektórych/ jest niekoniecznie wszechstronna i gruntowna wiedza; wystarczy opanowanie jej w stopniu umożliwiającym pracę praktyczną. Często w wyniku praktycznego działania opanowane do-

7/ W wypadku zajęć ćwiczeń dowódczo-sztabowych, do których nie ma opracowania metodycznego, ich treść prezentowana jest szczegółowo podczas instruktaży dla wykładowców.

tychczas zagadnienia teoretyczne zostają wzbogacone; rodzą potrzeby dalszych poszukiwań uzupełnienia wiedzy teoretycznej. Dlatego też

zajęcia dydaktyczne w ćwiczeniach taktycznych obejmują nauczanie pracy dowódcy w sensie czynnościowym i w sensie treściowym i nie wolno tego rozdzielać.

Pod względem układu treści problematyka nauczania, gdy idzie o formalną stronę kolejności przerabiania materiału, odpowiada strukturze liniowej, a bliżej - liniowej strukturze łańcuchowej^{8/}. Oznacza to, że dany fragment materiału jest kontynuacją fragmentu poprzedniego i poprzedza fragment następny, przy czym fragmenty w swoisty sposób zachodzą na siebie i czasem trudno je rozdzielić. Z drugiej jednak strony, jeśli spojrzeć na układ treści od strony merytorycznej, to odpowiada on raczej /i to jest ważne/ wymaganiom układu spiralnego.

Powyższe zaszeregowanie treści nauczania jest ważne, bowiem wskazuje na powiązanie treści z celami nauczania i stanowi "wytyczną" do przyjęcia określonej metodyki nauczania. Tak więc nie chodzi o nazwę, czy też formalne zaszeregowanie treści zajęć taktycznych, lecz o te elementy, które wyraźnie rzutują na metodykę nauczania.

W zajęciach ćwiczeń taktycznych układ treści charakteryzuje się tym, że przerabiana problematyka nie stanowi całości pracy dowódcy. Materiał nauczania jest fragmentem pracy dowódcy nad organizowaniem walki, a także fragmentem pracy związanej z kierowaniem walką. Trzeba zaznaczyć przy tym, że fragmenty te nie dotyczą ani początku pracy dowódcy, ani też tej pracy nie kończą^{9/}. I jeszcze jedno - w większości zajęć praca dowódcy bazuje na wnioskach i wynikach dotychczas prowadzonej działalności dowódcy. A zatem problematyka nauczania dotyczy części realizowanych czynności przez dowódcę podczas organizowania walki oraz części jego działalności w toku walki. Wpływa to w sposób istotny na metodykę prowadzenia zajęć, bowiem układ treści wskazuje na potrzebę stosowania nieco innego sposobu prowadzenia zajęć niż ma to miejsce w klasycznym układzie lekcji stosowanym powszechnie w szkolnictwie. Scenariusz zajęć powinien uwzględnić taką konstrukcję nauczania, by w wyobraźni słuchaczy stworzyć obraz ciągłości pracy dowódcy. Ina-

8/ Szerzej na ten temat - patrz: Pedagogika, Warszawa 1977, s.384 oraz T.Lewowicki, Indywidualizacja kształcenia, Warszawa 1977, s.178 i dalsze.

9/ Można mieć zastrzeżenie co do początku pracy, bowiem przyjmuje się, że dowódca rozpoczyna pracę nad organizowaniem walki po otrzymaniu zadania bojowego /zarządzenia przygotowawczego/. W rzeczywistości dowódca przed otrzymaniem zadania /jakiegokolwiek/ realizuje zawsze jakieś poprzednie zadanie, np.rozmieszcza pułk w rejonie alarmowym /wyjściowym itp./.

czej mówiąc, słuchacze powinni "czuć wejście do zajęć" jako ciąg dalszej pracy dowódcy /sztucznie przerwanej/, pracy, w której dowódca ma określone zadanie do spełnienia. Przy tym przez całe zajęcia słuchacze powinni być psychicznie obciążeni potrzebą prowadzenia pracy w roli dowódcy w całości, mimo że wykładowca realizuje nauczanie kolejno poszczególnymi zagadnieniami. Jest to ważne z dwóch względów. Po pierwsze, uświadamia słuchaczom konieczność uwzględnienia wcześniej wypracowanych ocen, wniosków, postanowień itp.; po drugie, pozwala słuchaczom łatwiej zrozumieć istotę i opanować zakres pracy dowódcy w całości. Spełnienie tego warunku ma duże znaczenie w nauczaniu, może bowiem przynieść wyraźnie widoczne efekty.

Zajęcia w terenie również obejmują nauczanie wiedzy taktycznej i umiejętności pracy w roli dowódcy. Istota nauczania wiedzy taktycznej tkwi w tym, że teren, w którym odbywają się zajęcia, powinien być głównym przedmiotem zainteresowania. Teren powinien podpowiadać oceny, uzupełniać wnioski, rozstrzygać ostatecznie kwestie decyzyjne; powinien wreszcie - co ważniejsze w nauczaniu - wzbogacić obraz działania, uzupełniać wyobraźnię i utrwalić wiedzę.

Nauczanie umiejętności pracy dowódcy jest niewątpliwie skomplikowane i dość trudne. Wymaga stosowania przez wykładowcę wielu zabiegów dydaktycznych, jak również odpowiedniego przygotowania się słuchaczy. Praca w roli dowódcy wymaga wiedzy teoretycznej, zmysłu organizacyjnego, umiejętności myślenia abstrakcyjnego i umiejętności wcielania się w rolę. W nauczaniu czynności wykładowca powinien skupiać uwagę na wyrabianiu u słuchaczy niezbędnych cech i umiejętności dowódczych i sztabowych.

x

Sumując należy stwierdzić, że czynniki określone w programie szkolenia, a więc: cele, treść, miejsce i formy zajęć, nie stanowią materiału, który tworzy wykładowca. Są one dla wykładowcy materiałem do tworzenia właściwych sposobów /metod/ nauczania^{10/}. Wykładowca zatem powinien przy doborze sposobu nauczania uwzględnić te czynniki, dostrzegać ich wpływ na metodykę nauczania każdego problemu /zagadnienia/.

1.2. Wymagania w procesie nauczania

O powodzeniu nauczania, czyli o stopniu realizacji jego celów i zadań, w głównej mierze decyduje proces nauczania.

^{10/} Wnioski do zmiany celów, treści, miejsca i formy zajęć wykładowcy mogą składać drogą służbową lub na sympozjach /konferencjach/ naukowych.

Proces nauczania rozumiany jest jako system powiązanej ze sobą działalności wykładowcy i słuchaczy, w toku której wykładowca kierując pracą słuchaczy, stwarza im warunki sprzyjające uzyskaniu określonych wyników nauczania, a tym samym osiągnięciu zakładanych celów nauczania.

W tym rozumieniu proces nauczania mieści w sobie wiele zjawisk dotyczących zarówno wykładowcy, jak i słuchacza, a zwłaszcza ich działalności wokół tematyki nauczania.

Z bogactwa zjawisk /zasad, reguł, norm/ procesu nauczania, rozumianego szeroko, w niniejszym opracowaniu znajdują miejsce jedynie te, które dotyczą bezpośrednio metodyki nauczania, a więc dotyczące działalności wykładowcy podczas zajęć programowych.

Podczas nauczania w jednostce dydaktycznej zachodzą różne procesy, głównie pomiędzy wykładowcą a słuchaczem, zatem w procesie tym można mówić o sytuacji dydaktycznej. Nazwa "sytuacja dydaktyczna" oznacza przede wszystkim to, że w akcie nauczania mamy do czynienia z pewną całością, obejmującą różne procesy /logiczne, psychologiczne, socjologiczne itd./. Procesów tych nie można traktować w sposób izolowany, ponieważ każdy z nich oderwany od partycypacji w pozostałych traci swój właściwy sens.

Innymi słowy, sytuacja dydaktyczna jest to powiązana całość, a nie suma oddzielnych elementów, z sumowania takiego bowiem w zasadzie żadna całość nie powstanie.

Mówiąc o całości - o wykładowcy i słuchaczu - trzeba mieć na uwadze ich wzajemną aktywność podczas zajęć, a nie poza zajęciami. Nieprzerwany kontakt wykładowcy ze słuchaczami polegający na wzajemnym związku psychicznym wokół rozważanych problemów uruchamia w umysłach słuchaczy wszystko to, co składa się na kształtowanie wyobraźni i rozumowanie, uaktywnia ich. Wystarczy bowiem, że podczas zajęć wykładowca zapomni na chwilę o kontakcie ze słuchaczami i będzie kontynuował swą działalność zapatrzony tylko we własny plan, utarte schematy i formalne zabiegi lekcyjne, a słuchacze mogą oderwać się od "sytuacji", co powoduje przerwanie procesu nauczania. Z tego wynika, że podstawowym warunkiem nauczania jest stałe czuwanie wykładowcy nad utrzymaniem kontaktu psychicznego ze słuchaczami.

Sytuacja dydaktyczna wymaga, aby każdy z jej uczestników /wykładowca, słuchacz/ czuł się podmiotem działania, a nie jego przedmiotem. Toteż

od sposobu działania wykładowcy zależy czy słuchacz uczestniczy w zajęciach aktywnie, czy biernie. Załóżmy dla przykładu, że na zajęciach mamy do czynienia z dyskusją wywołaną bądź pytaniami ze strony słuchaczy, bądź umiejętną sugestią wykładowcy. Jeśli wykładowca przestanie panować nad sytuacją, dając się ponieść tendencji autokratycznej lub jakimś uprzedzeniem do niektórych słuchaczy, jeśli spotka się z inteligentnymi wypowiedziami przerastającymi jego możliwości umysłowe; słowem, jeżeli "poczucie się zagrożony" w swym fałszywie rozumianym autorytecie - sytuacja dydaktyczna zostaje rozegrana niepedagogicznie, błędnie, kończąc się różnymi najczęściej negatywnymi konsekwencjami.

Aktywność słuchacza w szczególny sposób decyduje o powodzeniu zajęć grupowych prowadzonych zarówno w salach, jak i w terenie. O wysokiej wartości tych zajęć decyduje właściwe przygotowanie słuchaczy do uczestniczenia w nich. Wykładowca wskazuje na właściwe kierunki własnych poszukiwań, stwarza przesłanki pobudzenia aktywności słuchaczy do zajęć. Podczas zajęć zaś steruje ich rozumowaniem w kierunku istoty rozważanego problemu. Wspólna aktywność, scalona wspólnością praktycznego zadania, będzie mieć wysoką wartość dydaktyczną. W przypadku gdy wykładowca zainteresowany wyłącznie odrobieniem swojego pensum oderwie się od tak pojętej całościowej sytuacji, nie przygotowuje należycie słuchaczy do zajęć - skazuje ich na bierne w nich uczestnictwo. Słuchacze, nie uczestnicząc aktywnie w zajęciach, stają się przyrządami rejestrującymi słowa, reagują odruchami negatywnymi, czyli utratą uwagi. Słowem, zajęcia, w których brakuje aktywności ze strony wykładowcy i słuchaczy, mogą osłabić motywację uczenia się słuchaczy, co w rezultacie nie przynosi pożądanych wyników nauczania. Tak więc przygotowanie i prowadzenie zajęć powinno w poczynaniach wykładowcy być nacełowane na stałe uaktywnienie słuchaczy, mobilizowanie ich do wysiłku intelektualnego^{11/}.

Ważną sprawą w procesie nauczania jest dążność wykładowcy do opanowania wiedzy przez słuchaczy w sposób trwały. Praktyka dowodzi, że szczególnej wagi nabiera to wówczas, gdy w zajęciach przerabia się nowy materiał. Podczas prezentacji nowego materiału wykładowca nie powinien spieszyć się, lecz pozostawić pewien czas zwłoki początkowej, umysł bowiem słuchacza powinien nastawić się do przyjęcia nowego. Wykładowca w tym czasie powinien zdobyć się na cierpliwość, nie wymuszając pośpiechu, choćby rzecz wydawała się prosta i jasna^{12/}. Jest to

11/ Uzasadnia to konieczność przygotowania słuchaczy do każdego zajęcia. Szorzej na ten temat - patrz 1.2.2.

12/ Szczególnego znaczenia nabiera to w odniesieniu do słuchaczy obcokrajowców, gdzie do zjawiska rozumowania dochodzi kwestia bariery językowej. Dlatego też wykładowca stale powinien dążyć do tego, aby nowy materiał przekazywać możliwie nie tylko słownie, ale także ryc.d.na str.19

sprawa spojrzenia; dla wykładowcy jest to spojrzenie wstecz na treści dawno już przetrawione, podczas gdy dla słuchacza jest to spojrzenie w przód, ku czemuś, co dopiero ma być uporządkowane. Zjawisko to występuje zazwyczaj podczas pierwszych i kilku kolejnych zajęć. Słuchacze, choć w przeszłości obeznani z taktyką /pracą dowódcy/, wykazują pewne braki wynikające z potrzeby spojrzenia na nauczone kwestie ze szczególną pułką. Dlatego też w początkowym etapie nauczania dużego znaczenia nabiera pokaz fragmentu pracy dowódcy prezentowany przez wykładowcę /dotyczy zajęć grupowych/. Okazuje się, że poprawnie demonstrowany fragment pracy dowódcy pułki zostawia trwały ślad w psychice słuchaczy.

1.2.1. Podstawowe składniki procesu nauczania

Podstawowymi składnikami procesu nauczania są: słuchacz, wykładowca i materiał nauczania. Materiał nauczania, czyli treść zajęć, wykładowca otrzymuje "z góry", tzn. nie tworzy go /por. 1.1.4./. Pozostałe czynniki rozpatrzmy dla potrzeb metodyki nauczania, a więc pod kątem pracy wykładowcy.

Na pozór wydaje się, że słuchacze jako członkowie grupy szkolnej nie różnią się w zasadzie między sobą /w strukturze wewnętrznej/ poza cechami zewnętrznie dostrzegalnymi. To częste przeświadczenie jest wynikiem formalnego spojrzenia na rzeczywistość. Bo istotnie wszyscy słuchacze są oficerami mniej więcej o jednakowym stażu zawodowym, często kończyli taki sam kierunek studiów w WSO, podobne kierunki kursów CDO; pełnili w jednostkach podobne funkcje dowódcze; kierują się jednakowym celem nierzadko na skutek tych samych motywacji. Rzeczywistość jest jednakże nieco inna. Praktyka dydaktyczna wskazuje, że w procesie nauczania należy widzieć słuchacza również z innej strony. Trzeba uwzględniać jego psychikę 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 odległość jej zamieszkania/; potrzeby intelektualne i fizyczne; dziedzictwo kulturalne; warunki bytowe w akademii; środowisko akademickie; stan zdrowia, kondycja, nawyki, przyzwyczajenia itp. Ponadto psychikę kształtują również cechy umysłowe słuchacza, między innymi takie, jak: spostrzegawczość, stopień

c.d. ze str. 18

sunkowo /ideowo/ poprzez rysowanie na tablicy bądź korzystanie ze schematów /przeźroczy itp./.

przyswojenia nowego materiału; bystrość; umiejętność skupiania uwagi, myślenia abstrakcyjnego, dedukowania, indukowania, słownego formułowania myśli czy wreszcie umiejętności manualne /rysowanie na mapie/ itp.

Poznanie słuchaczy, ściślej każdego słuchaczy, od tej strony ma istotne znaczenie w procesie nauczania. Wykładowca, chcąc nawiązać kontakt umysłowy ze słuchaczem podczas zajęć, powinien poznać go również - a może przede wszystkim - od strony psychologicznej.

Na proces nauczania składają się również elementy związane z uczeniem się. I choć nie stanowią przedmiotu rozważań niniejszego opracowania, trudno nie dostrzec wpływu uczenia się na proces nauczania i ścisłe powiązanie tych dwóch procesów.

W nauczaniu intelektualnym, z którym wiążą się studia akademickie, uczenie się jest szczególnie ważnym i podstawowym warunkiem osiągnięcia celów dydaktycznych. W warunkach akademii nauczanie opiera się głównie na samokształceniu słuchaczy. Zajęcia programowe stanowią jedynie czynnik ukierunkowujący i uzupełniający, stąd też wykładowca spełnia nie tylko rolę kierowniczą w zajęciach, lecz przede wszystkim rolę organizatora procesu studiowania. Dużego znaczenia w tym procesie nabiera umiejętność kształtowania motywacji, tworzenia atmosfery nauki. Na te zjawiska ogromnie wpływa osobowość wykładowcy, jego szeroka wiedza, doświadczenie pedagogiczne, życzliwość wobec słuchaczy, sprawiedliwość, a nade wszystko wielka miłość do nauczanego przedmiotu. Chyba nic tak nie przyciąga do zainteresowania się przedmiotem nauczania jak wykładowca emocjonalnie zaangażowany. Słuchacze, niczym uczniowie, przeważnie skłaniają się do przedmiotu nauczania pod wpływem postawy wykładowcy. O takich wykładowcach mówi się jako o uczelni, to oni w oczach słuchaczy stanowią o wartości i randze przedmiotu nauczania i uczelni. Dla przykładu o prof. Kotarbińskim uczniowie tak pisali: "Ktokolwiek znalazł się w otoczeniu Profesora, musiał odczuć to promieniowanie moralne, która sprawia, że nie podobna przejść obok Niego, aby się coś w człowieku nie zmieniło"^{13/}. Mówiąc o wykładach prof. Tetarkiewicz "pełnych serca i ognia" ten sam autor stwierdza: "Nawet gdyby istniały drukowane stenogramy z tych wykładów, to i tak sam tekst byłby cieniem żywego słowa, które brzmiało jak cudowna muzyka i wywoływało obrazy"^{14/}.

1.2.2. Działalność wykładowcy w procesie nauczania

Działalność wykładowcy przyjęło się traktować jako jeden z najważniejszych składników procesu nauczania. Stąd też w niniejszym rozdziale rozpatruje się wymagania dydaktyczne w procesie nauczania w odnie-
13/ A. Nowicki, Nauczyciele, Lublin 1981, s. 177.
14/ Tamże, s. 158.

sienu do czynności wykładowcy. Słuszność takiego postępowania potwierdza rola i znaczenie, jakie przypisuje się nauczycielowi w procesie dydaktycznym.

Działalność dydaktyczna wykładowcy obejmuje szereg zabiegów dotyczących między innymi: podawania nowego materiału lub sprawdzenia opanowania materiału, syntezy materiału; stawiania problemów i kierowania procesem ich rozwiązywania; kształtowania umiejętności praktycznego działania.

Praca wykładowcy podczas zajęć sprowadza się w zasadzie do kontaktu słownego /językowego/ ze słuchaczami, stąd też język w formie żywego słowa jest zasadniczym "narzędziem" pracy w nauczaniu^{15/}.

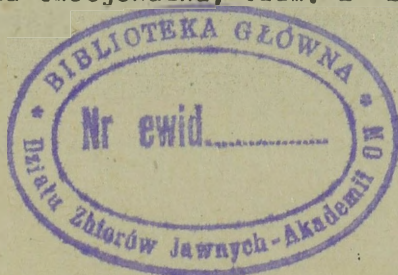
W jakim znaczeniu chodzi tu o "język" i "żywe słowo"? W czym się wyraża praca wykładowcy posługującego się językiem jako "narzędziem"?

Z ogromnego bogactwa znaczeniowego terminu "język" /mowa/ i innych pochodnych terminów tej dziedziny w niniejszej metodyce celowe jest spojrzenie na język od strony terminu "kultura żywego słowa"^{16/}. Żywego, znaczy tu - mówionego i słyszanego, a nie pisanego i czytanego. Zatem chodzi o komunikowanie się środkami głosowymi. Jednakże samo komunikowanie się żywym słowem nie mieści w sobie tego wszystkiego, co zawiera praca wykładowcy żywym słowem. Łatwo zauważyć, że przekaz słowny może dotyczyć transmisji myśli wypracowanej niekoniecznie przez wykładowcę, może oznaczać "pośrednictwo", w przekazywaniu informacji odbiorcy. W pracy wykładowcy - tej słownej, tego słowa żywego, mieści się pewnego rodzaju działalność, bowiem w słownym przekazie zawarte są myśli wypracowane przez wykładowcę, słowa dobierane są w określonym celu, który dotyczy nie tylko przekazu treści, lecz oddziaływania na słuchaczy /również konkretnych/, wreszcie słowo żywe nie pozostaje bez związku z mimiką emocjonalną^{17/}, ruchami i gestami wykładowcy. Jest to słowo żywego człowieka przekazywane bezpośrednio, inne od żywego słowa pośredniego /magnetofon, telefon, radio itp./, znacznie bo-

15/ Nie oznacza to, że wykładowca nie posługuje się innymi środkami, np. schematami, rysowaniem na tablicy itp. Posługiwaniu się innymi środkami towarzyszy mowa jako czynnik nadrzędny i występujący stale

16/ Zagadnienia języka i mowy szeroko traktują: Butler, Kurkowska, Sattkiewicz, Kultura języka polskiego, Warszawa 1976; Kurkowska, Skorupka, Stylistyka polska, Warszawa 1959; Vendrys, Język, Warszawa 1956 oraz Kram, Gawędy o żywym słowie, Warszawa 1976.

17/ Mimika emocjonalna jest jednym ze sposobów międzyludzkiego porozumienia; umiejętność "czytania" z ludzkiej twarzy ułatwia nam kontakty społeczne, a mylna ich interpretacja może być przyczyną niewłaściwych w danej sytuacji zachowań. Słowem, dokładna znajomość mimiki emocjonalnej ma duże znaczenie dla stosunków międzyludzkich. Por. P. Ekman, Mimika emocjonalna, tłum. z "La Recherche", "Problemy" 1981, nr 7-8.



gatsze. Dlatego też, aby podkreślić szeroki zakres i bogactwo, jakie zawiera żywe słowo, w nauczaniu przyjęto określenie "działalność słowna".

Przez działalność słowną rozumie się zatem mowę wykładowcy zespoloną z jego gestami i mimiką emocjonalną, które stanowią sylwetkę działającego wykładowcy w jednostce dydaktycznej.

W ten sposób rozumianą działalność słowną wykładowcy rozpatrzmy pod kątem jej wpływu na metodykę nauczania. Nie oznacza to, że mowa wyraża jedynie określoną treść i stosunek emocjonalny do wyrażanej treści. Język jako narzędzie działalności wykładowcy należy rozumieć nie tylko jako formę zewnętrzną przekazu treści, lecz przede wszystkim jako narzędzie wyrażające produkty procesów myślowych i całe bogactwo umiejętności nauczycielskich takich, jak np.: uogólnienie treści, abstrahowanie, tworzenie obrazu, sterowanie procesami logicznego myślenia, a także koncentrowanie uwagi słuchaczy, dostrzeżenie błędów w ich rozumieniu, kształtowanie aktywności i wiele innych. Obok tego przez działalność słowną rozumie się oddziaływanie słowem mówionym, nie czytany. Słowo wypowiedane ma tę przewagę nad odczytanym, że przemawia nie tylko treścią, lecz oddziałuje na słuchaczy swoim oryginalnym brzmieniem, tonacją i barwą głosu. Mówieniu towarzyszą sytuacje pozwalające na pomijanie wielu różnych elementów słownych, korzysta się z mimiki i gestów, które podkreślają i dodatkowo uwydatniają to, co zamierza się szczególnie trwale przekazać. Gesty, mimika i ruch prowadzącego zajęcia są bardzo ważnym uzupełnieniem słów - nadają im żywych treści. Uzupełniając wypowiedź, mogą ją jednocześnie modyfikować i to często w sposób nader istotny. W praktyce dydaktycznej można spotkać nie tylko niedoceniające gestów, mimiki i ruchów, ale wręcz walkę z tymi objawami powodowaną przeświadczeniem, że najważniejsza jest postawa wykładowcy rozumiana jako sylwetka zbliżona do wymagań musztry. Wykładowca nadmiernie zaangażowany emocjonalnie nierzadko do przesady gestykulując naraża się na negatywną ocenę. Tak więc nie można "na siłę" stosować gestów, ani też przesadnie "stać sztywno". Gestykulacja nie może wynikać z przeświadczenia, że tak trzeba lub tak nie należy. Lepiej, gdy gestykulacja wynika z autentycznych przeżyć wykładowcy, wówczas może ona wniesić wartości pozytywne.

Prowadzenie zajęć żywym słowem staje się warunkiem zasadniczym w procesie nauczania. Trudno sobie wyobrazić zajęcia, podczas których wykładowca posługuje się notatkami czytając gotowe teksty, bądź nadmier-

nie zagłębia do konspektu. Notatki czy konspekt nawet najbardziej wyczerpujące, to nie to samo, co mówić na ten sam temat samodzielnie. Czytając nie sposób nawiązać żywego i bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami. Wykładowca zaabsorbowany czytaniem nie widzi reakcji słuchaczy, nie może reagować na ewentualne objawy dezaprobaty lub obojętności. Jeśli dodać, że większość zajęć w treści zawiera pracę dowódcy, która obok żywego słowa wymaga wcielenia się w rolę dowódcy, to zasadniczy wniosek może być jeden: zajęcia z taktyki ogólnej muszą być prowadzone wyłącznie żywym słowem.

Można przy tym spotkać się z zarzutem, że zajęcia zwłaszcza w ćwiczeniach taktycznych nie polegają przecież na mowie wykładowcy. W większości tych zajęć mówią słuchacze, a rola wykładowcy sprowadza się do niezbędnych uwag, podsumowań, omówienia itp. Jeśli przyjąć sytuację najbardziej korzystną dla powyższego argumentu, tzn. takie zajęcia, które wymagają od wykładowcy minimalnego wkładu słownego, to i tak słuchacze oczekują potwierdzenia, oceny i podsumowania swojej działalności. W takiej sytuacji słowa wykładowcy nabierają szczególnej wartości, najtrudniej bowiem podsumować zagadnienie referowane poprawnie. Samo zaś pochwały typu: "referowaliście dobrze, zagadnienie w zasadzie zostało wyczerpane" itp. - niczego nie wnoszą. W nauczaniu intelektualnym każde, nawet najlepiej zreferowane zagadnienie nie wyczerpuje wiedzy o danym temacie. Wykładowca jest stale przygotowany do wzbogacania referowanej treści, a to wymaga wiedzy, gruntownego przygotowania się do zajęć, a nade wszystko umiejętności wyłonienia u słuchaczy niedocięgnięć nawet najdrobniejszych.

Słowo żywe ma to do siebie, że wymaga nie tylko logicznie uporządkowanych wiadomości rzeczowych, ale zarówno treść, kształt i forma, jak i środki przekazu głosowego muszą odpowiadać określonym wymogom. Jeśli żywe słowo powinno angażować emocjonalnie, przemawiać do wyobraźni słuchaczy, pobudzać uwagę, to wymaga środków emocjonalnie angażujących, sugestywnych, obrazowo nakreślonych przykładów, odpowiedniej przekonującej argumentacji /racjonalnej i emocjonalnej/.

Skoro oddziaływanie słowne, mieszczące w sobie całe bogactwo intelektualne i możliwości nauczyciela, stanowi zasadniczy składnik nauczania, to nasuwa się niewątpliwie potrzeba scharakteryzowania tych zjawisk słowa mówionego, które mogą podnieść nauczanie na wyższy poziom. Z tego, między innymi, względu wybrano niektóre /ważniejsze w pracy wykładowcy/ zabiegi słowne.

Akcent logiczny. Przez "akcent" rozumie się nie tylko wyodrębnienie siłą głosu sylaby w wyrazie, lecz w celu sprawniejszego i łatwiejszego komunikowania się wyodrębniamy nieraz całe wyrazy, choć na nich

właśnie skupić uwagę słuchaczy. Jest to tak zwany akcent logiczny. Dla przykładu warto się zastanowić nad takim zdaniem /wyjętym z decyzji dowódcy pułku: "Dwoma batalionami rozbić 132 batalion nieprzyjaciela". Wiadomo o co w tym zdaniu chodzi. Gdy jednak położyć akcent na określonym wyrazie, otrzymuje się cztery zupełnie różne treści. I tak:

- jeśli podkreślić mocniejszym głosem wyraz "dwoma", będzie to oznaczać, że istniała alternatywa co do liczby batalionów lub ilości sił i że została w tym względzie powzięta decyzja;

- jeśli zaakcentować słowo "batalionami", wyklucza się ewentualne możliwości użycia sił w innym składzie, np. batalion i dwie kompanie czołgów itp.;

- kładąc akcent na wyrazie "rozbić", zaznacza się jednoznacznie w decyzji sposób postępowania /tzn. nie okrążyć, nie rozcinać itp./;

- jeśli wreszcie akcent położyć na słowach "132", przeciwstawiamy się innej kolejności rozbitcia sił nieprzyjaciela.

Akcent logiczny niekoniecznie dotyczy jednego słowa w zdaniu. Często stosuje się go, podkreślając kilka słów bądź całe zdanie w splocie myśli. Stosowanie w nauczaniu akcentów logicznych odnosi się do sytuacji, w której wykładowca podkreśla sedno problemu, bądź też podkreśla istotne dla sprawy zagadnienia /pojęcia, słowa/, których słuchacze nie dostrzegli lub które pominieli. Tak więc wskazane jest, aby słuchacze występując w roli dowódcy pułku stosowali akcenty logiczne zwłaszcza podczas stawiania zadań bojowych, organizowania współdziałania, meldowania decyzji itp.

Pytania retoryczne^{18/} - stanowią ważną figurę stylistyczną pozwalającą na uzyskanie efektu emocjonalnego. Pytania te służą tylko do podkreślenia i uwydatnienia tego, co w informacji najważniejsze. Mają one formę zdania pytającego, na które odpowiedź znajduje się w dalszej treści wystąpienia. Forma pytania pobudza słuchaczy, aktywizuje, zmusza do myślenia, do szukania odpowiedzi. Odpowiedź po chwili jakby podpowiada wykładowca. Chwila ta jest bardzo ważnym momentem psychologicznym, nie bez znaczenia dla siły przekonywania. Oto przykład z zajęć, podczas których wykładowca podsumowując rozważania słuchaczy pragnął zwrócić uwagę na istotne momenty: "Dlaczego dowódca 12 pz nie używa czołgów, jak to pierwotnie planował, na lewym skrzydle, lecz w środku ugrupowania? - Czyż teren nie przesądził o wyborze tego kierunku ude-

18/ Pytanie retoryczne nie jest pytaniem. Jest wypowiedzią oznajmującą, ale podaną w tonacji pytającej. Por. J. Kram, Gawędy o żywym słowie, Warszawa 1976, s. 40.

rzenia". "W jaki sposób skuteczniej rozbić nieprzyjaciela w Rudzienku? - jeśli nie jednoczesnym uderzeniem sił głównych wzdłuż szosy, a części sił w skrzydło z kierunku lasu".

Ta sama treść przekazywana w trybie oznajmującym przyjmowana jest najczęściej po prostu "do wiadomości" i nic poza tym. Natomiast zupełnie inna jest reakcja na wypowiedź zakończoną antykadencją. Ona silniej absorbuje ucho, słychać ją jako pytanie bezpośrednio do słuchaczy adresowane zmuszające do reakcji.

Powtórzenie - jest akcentowaniem emocjonalnym jakiejś treści myślowej w jednym lub kilku zdaniach. Sytuacja dydaktyczna wymaga nieraz stosowania kilkakrotnych powtórzeń ważniejszych myśli w różnych formach i sposobach. Wykładowcy stosują powtórzenia zwłaszcza wówczas, gdy słuchacze nie docenili wpływu bądź znaczenia jakiegoś czynnika sedna problemu. Np. "Ocena terenu podpowiada sposób użycia pododdziałów, ocena terenu wskazuje na rozmieszczenie SO artylerii, to właśnie z oceny terenu wynika sposób rozbudowy inżynierskiej; też w ocenie terenu szukamy odpowiedzi na pytania, które dy uderzyć, gdzie rozwinąć, jak podejść, gdzie minować itp.". Stosownie powtórzeń jest celowe również wtedy, kiedy wykładowca przekazuje nową treść zwłaszcza trudną w percepcji.

Obok powtórzeń stosuje się często charakterystyczną metodę podkreśleń przez tzw. anaforę, która polega na powtarzaniu tych samych wyrazów na początku kilku po sobie następujących zdań, co wzmacnia oddziaływanie na słuchaczy i pozostawia trwały ślad w pamięci. Przykład: "Tam gdzie na czas wypracuje się decyzję, tam gdzie precyzyjnie stawia się zadania, tam gdzie pododdziały osiągnę pełną gotowość do działania, tam zawsze jest gwarancja sukcesu w walce".

Obok wspomnianych zabiegów w przekazie słownym stosuje się wiele innych operacji głosowych związanych z artykulacją, frazowaniem, akcentowaniem, intonacją i modulacją. Wszystkie one stanowią składniki kultury żywego słowa, w nauczaniu natomiast mają swoisty wpływ na atmosferę procesu dydaktycznego.

W przekazach pisemnych obowiązuje cały system znaków interpunkcyjnych, które precyzują myśl, dokonują logicznego uściślenia treści /przecinek, myślnik, nawias, dwukropek itp./. W przekazach słownych znaki interpunkcyjne zastępowane są różnego rodzaju operacjami głosowymi zwanymi przestankowaniem słownym. I tak np. zamiast przecinka stosuje się przerwę słowną; treść napisaną w nawiasie przekazuje się w innej tonacji /nieco ciszej/ od treści zasadniczej i nieco szybciej itd. Generalnie można stwierdzić, że w przekazie słownym należy stosować dużą modulację głosu, wolniej - szybciej, ciszej - głośniejsz itp. Pamiętać należy

przy tym, że wszelkie skrajności mogą mieć skutek odwrotny do zamierzonego. Zbyt częste nasilonie głosu, podnoszenie go aż do krzyku, przestaje bardzo szybko działać na słuchacza.

Jedną z cech języka mówionego jest pauzowanie. Ma ono w przekazie słownym dwa oblicza. Jedno stanowi świadomie stosowany i niezwykle istotny element emocjonalny i ekspresji, i impresji. Często znajduje to zastosowanie wówczas, gdy chce się /lub powinno/ wypowiedzieć jakieś ważne słowo, za chwilę, mając je już w pogotowiu, ale celowo zawiesza się głos, aby uaktywnić słuchaczy, aby spotęgować ich napięcie myślowe czy też emocjonalne. W tym znaczeniu świadomie stosowana pauza jest zabiegiem celowym i skutecznym. Gorzej, gdy pauzy słowne wynikają z przerwy myślowej, wówczas bowiem najczęściej wykładowca posługuje się zwrotami retardacyjnymi w ujemnym znaczeniu tego słowa. Są to wtrącenia typu: "że się tak wyrażę"; "powiedzmy sobie", "prawda"; "słuchajcie, wiecie, rozumiecie" itp.

Innym zabiegiem, ambiwalentnym, jest stosowanie elementów humoru w procesie nauczania. Od razu zastrzeżenie. Otóż nie każdy wykładowca może stosować techniki humoru, trzeba mieć ku temu pewne predyspozycje psychiczne; dużą wiedzę, umiejętności doboru wątków humoru do danej sytuacji, dużą elastyczność psychiczną- wyrobiony smak estetyczny, umiejętność posługiwania się słowem, a nawet odrobinę talentu.

W procesie nauczania wykorzystuje się właściwości humoru w postaci redukcji napięć emocjonalnych, zwłaszcza przeżyć lękowych. Z przeżyciami lękowymi u słuchaczy spotkać się można dość często. Występują one bardziej wyraźnie w pierwszym okresie szkolenia podczas zajęć grupowych /również w repetytoriach i seminariach/, zwłaszcza wówczas, gdy słuchacze mają wystąpić w roli dowódcy pułku /oficera sztabu/. Lęk przyjmuje postać tzw. obawy przed zawstydzeniem. Można to stwierdzić po zachowaniu się słuchaczy /ich mimice/, jak również po braku chęci wystąpienia w roli pierwszego "na ochotnika".

Pozytywną funkcję przypisuje się technice stosowania humoru dla pobudzania uwagi, zwłaszcza podczas zajęć kilkogodzinnych, oraz ułatwienia zapamiętania materiału. Ogólnie rzecz biorąc, w procesie nauczania wykładowca, stosując techniki humoru, powinien kierować się następującą zasadą: poprzez wywołanie przeżycia humoru zmierzać do wyeliminowania czynników utrudniających funkcjonowanie mechanizmów poznawczych słuchacza. Zatem wykładowca nie zabiega przy tych manipulacjach o uatrakcyjnienie treści nauczania, lecz zapewnia jedynie niezbędne warunki przyswojenia tego, co przekazuje nauczając. Należy zatem wyraźnie podkreślić, że stosowanie techniki humoru rozumianej jako dowcipkowanie lub

popisywanie się kawałami jest w procesie nauczania niedopuszczalne. Słowem, jeśli wykładowca nie ma pewności co do skuteczności jego zamiaru stosowania humoru - lepiej, gdy zaniecha tej czynności.

Obok techniki stosowania humoru, korzystnym zjawiskiem rozładującym napięcie i lęk jest stworzenie atmosfery partnerstwa w zajęciach. Polega to na swego rodzaju zbliżeniu się /psychicznym/ wykładowcy do słuchaczy poprzez wspólne rozwiązywanie problemów. Wykładowca anonując problem zachęca słuchaczy do wspólnych poszukiwań, może to przyjąć postać: "zastanówmy się wspólnie..."; "spróbujmy razem odpowiedzieć sobie..." itp. Stosowanie takich zabiegów może wytworzyć w psychice słuchaczy przekonanie o potrzebie skierowania uwagi na poszukiwanie dróg /metod/ rozwiązywania problemów, co niewątpliwie rozładuje napięcie i oddala lęk. Atmosfera partnerstwa w zajęciach bardzo szybko przekonuje słuchaczy, że dążność do posiadania rozwiązania autorskiego czy też trafienia w "intencje" wykładowcy nie przynosi żadnych korzyści, jest pozbawiona wartości poznawczych.

x

Oddziaływanie powinno angażować emocjonalnie i aktywizować wyobraźnię słuchaczy, to zaś osiągnąć można przede wszystkim przez obrazowość języka. Co prawda celem oddziaływania słownego jest przekazanie określonych treści, ale jeśli treści te mają znaleźć swoje odzwierciedlenie w poglądach, postawach i praktycznym działaniu - słowa wykładowcy powinny być żywe, tzn. zdolne zbliżyć rzeczy dalekie, przeświecić tajemnice, uprzystępnąć zawiłe, odświeżyć zapomniane, a także stworzyć głębokie przekonanie o prawdzie. Obrazowanie naświetla myśl, odpowiednio ją barwi, czyni wyrazistą, ciekawszą. Celem obrazowania słownego jest nie tyle podawanie wiedzy, co dawanie świadectwa tej wiedzy. Jest to stwierdzenie o tyle ważne, że jak wykazuje doświadczenie, nieraz wykładowcy posługują się różnymi technikami obrazowania usiłując wyjaśniać kwestie zupełnie proste w percepcji i powszechnie poprawnie rozumiane. Czynią to w imię wadliwie rozumianego uatrakcyjnienia zajęć. Umiejętne obrazowanie ożywia słuchaczy, podtrzymuje uwagę, pozwala wyjaśnić najbardziej zawiłe problemy, uchwycić i zapamiętać sedno zagadnienia. Wykładowca używa obrazów nie tylko po to, by oświetlały jego słowa i fascynowały słuchaczy. O wiele ważniejsze jest, by treść tłumaczyła się jasno i sugestywnie, doprowadzając do najwyższego stopnia komunikatywność myśli.

Językoznawcy przedstawiają całe bogactwo obrazowania słownego, dokonując różnego rodzaju podziałów i charakterystyki sposobów obrazowania takich, jak np. metafory, porównania, przypowieści, przenośnie, przeciwi-

stawienia, alegorie itp. - mające zastosowanie w kulturze języka w ogóle.

Biorąc pod uwagę potrzeby stosowania obrazowania słownego w procesie nauczania celowe jest wyodrębnienie takich zjawisk, które znajdą szersze zastosowanie w nauczaniu taktyki ogólnej. Z treści podlegającej nauczaniu, zwłaszcza w zajęciach ćwiczeń taktycznych, wynika, że obrazowanie słowne ma zastosowanie jak gdyby w dwóch sferach.

1. Pierwsza sfera dotyczy nauczania zagadnień "nowych" bądź tych, które nie zostały właściwie zrozumiane przez słuchaczy. Aby spowodować właściwe i jednoznaczne zrozumienie zagadnienia /zjawiska/ wykładowca może posługiwać się różnymi sposobami obrazowania słownego. Stosuje zatem przykłady /chodzi o przykłady wyjaśniające, a nie przykłady wzbogacające treść/, porównania, przenośnie itp.

Jednym z ważniejszych sposobów obrazowania istoty zagadnienia jest stosowanie abstrakcji^{19/}. Posługiwanie się abstrakcją ma szerokie zastosowanie w nauczaniu zagadnień taktycznych i - jak się okazuje - daje dobre rezultaty. Bez abstrakcji zresztą proces myślenia byłby niemożliwy. Przy rozpatrywaniu jakiegoś problemu upraszcza się w pewnej mierze daną sytuację, nie troszcząc się wcale o te fakty /rzeczy/, które uznaje się za nieistotne. Wyniki zaś rozumowania będą poprawne wtedy, kiedy obraz stworzony w imaginacji będzie nie idealnie dokładny, lecz wystarczająco dokładny z punktu widzenia założonego celu.

W nauczaniu taktyki wykładowca bardzo często zmuszony jest wyjaśnić wiele problemów niezrozumiałych bądź też niewłaściwie lub powierzchownie interpretowanych przez słuchaczy. Dotyczy to zwłaszcza zajęć z tzw. dynamiki walki, gdzie nierzadko spotkać się można z niewłaściwym określeniem problemu pola walki, co w konsekwencji rodzi decyzje trudne do uzasadnienia. Dlatego też posługiwanie się abstrakcją z jednej strony ułatwia zrozumienie istoty problemu, z drugiej zaś rozwija wyobraźnię.

Ważną figurą stylistyczną stosowaną w obrazowaniu słownym jest porównanie. Jest to zestawienie zjawisk albo przedmiotów oparte na ich podobieństwie pod jakimś względem. Porównanie jest skutecznym środkiem

19/ Pozornie zachodzi tu pewnego rodzaju sprzeczność, bo jeśli abstrakcja polega na "odrzućaniu" niepotrzebnych słów, rzeczy itp. dla istoty sprawy, to obrazowanie /zdawałoby się/ wzbogaca słowami tę treść. Otóż obrazowanie to niekoniecznie bogactwo ilościowe słów, ale przede wszystkim trafność użycia słów.

O odmianach abstrakcji szerzej traktuje: A. Synowiecki, *Byt i myślenie, U źródeł marksistowskiej ontologii i logiki dialektycznej*, Warszawa 1980, s. 220 i dalsze.

zwiększającym ekspresywność mowy i ułatwiającym zrozumienie treści przekazu. W konstrukcji porównania występują między członami wyrazy porównawcze typu: jak, jakby, niby, podobnie, niż, na kształt - mając na celu wskazanie na podobieństwo pewnych zjawisk lub przedmiotów.

Oto przykłady zaczerpnięte z zajęć:

1. Podczas stawiania zadań pododdziałom pułku do natarcia słuchacz /w roli dowódcy pułku/ pominął ważne informacje dotyczące czasu realizacji zadania i rubieży do opanowania. Wówczas wykładowca naprowadził myślenie słuchacza, stosując takie porównanie: "to tak, jakby umówić się na jutro z dziewczyną nie podając jej miejsca i godziny spotkania".

2. Podczas kierowania walką obronną pułku słuchacz niesłusznie zdecydował się na wykonanie kontrataku. Było to niecelowe ze względu na znaczną szerokość włamania się nacierającego. Wykładowca posłużył się takim porównaniem: "to jest tak samo, jakbyście chcieli w łodzi podwodnej zatkać otwór o średnicy półmetrowej korkiem do butelki".

Podobnie jak porównania w nauczaniu stosuje się przykłady. I tu pewne wyjaśnienie. Otóż przykłady ze względu na swoją funkcję w nauczaniu bywają dwojakiego rodzaju. Jedne służą do wyjaśnienia istoty zagadnienia i mogą być dobierane z różnych dziedzin życia, byleby pomogły zrozumieć wyjaśnioną kwestię. Inne służą do poszerzenia zakresu wiedzy /przykłady historyczne, z ćwiczeń itp./ lub też potwierdzenia /udokumentowania/ tezy, myśli czy zasady. W praktyce nauczania w akademii przyjęło się doceniać jedynie te ostatnie, nawet do tego stopnia, że zaleca się ich stosowanie w nauczaniu w ogóle. Tymczasem przykłady /w pierwszym znaczeniu/ spełniają ważną rolę w nauczaniu, służą bowiem pomocą podczas objaśnienia sedna sprawy, ułatwiają zrozumienie meritum zagadnienia. Oto przykład z zajęć. Słuchacz w odpowiedzi dotyczącej kolejności pracy dowódcy po otrzymaniu zadania, wymienił wszystkie czynności, ale w niewłaściwej kolejności. Okazało się, że nie zrozumiał w czym tkwi błąd. Wykładowca chcąc ułatwić zrozumienie posłużył się przykładem: "otrzymaliście zadanie - wypisać z encyklopedii hasło wojna. Kolejność czynności będzie taka. Najpierw weźmiecie notus i udacie się do biblioteki, następnie pobierzecie odpowiedni tom encyklopedii i znajdziecie hasło, wreszcie przepiszecie je do notesu. Czy moglibyście najpierw przepisać hasło a potem udać się do bibliotek?".

3. Druga sfera obrazowania słownego odnosi się bezpośrednio do sytuacji pola walki. W każdym niemal zajęciach /ćwiczeń taktycznych/ stosuje się tzw. wprowadzenie w sytuację bojową, które polega na przedstawieniu przez wykładowcę niezbędnych zjawisk i elementów sytuacyjnych

stanowiących tło i podstawę rozważań /analiz, ocen itp./ w zajęciach. Ponadto niektóre zajęcia dotyczące zwłaszcza tzw. dynamiki walki, rozpoczynają się "dyktowaniem" przez wykładowcę sytuacji pola walki /kolejnego położenia wojsk/. Dyktowanie celowo opatrzone cudzym słowem ponieważ w wielu wypadkach rozumiane jest zbyt dosłownie, właśnie jako czynność polegająca na formalnym przekazie położenia pododdziałów i nieprzyjaciela według zasady z prawa na lewo i od rubieży styczności w głąb ugrupowania. U słuchaczy odbierających informacje dyktowane może się zrodzić przekonanie, że dowódca również na polu walki uzyska w krótkim czasie tyle informacji i w tak szerokim zakresie uszczegółowienia, jak to ma miejsce w zajęciach. Dlatego też wykładowca obrazując zaistniałą sytuację powinien uwzględniać potrzebę stworzenia warunków zbliżonych do rzeczywistych.

Skoro dowódca pułku czerpie dane o zaistniałej sytuacji między innymi z meldunków od podwładnych, z informacji od sztabu dywizji i sąsiadów, to słuchacz ćwiczący w roli dowódcy pułku również powinien uzyskiwać informacje z tych źródeł. Zatem wykładowca przekazując dane o zaistniałej sytuacji czyni to poprzez meldunki podwładnych dowódcy pułku i informacje /sztabu dywizji i sąsiadów/.

Sposobów obrazowania sytuacji zaistniałej na polu walki może być wiele. Wykładowca przekazując meldunki i informacje /w jakikolwiek sposób/, powinien kierować się potrzebą przekazania słuchaczom następujących /głównych/ danych:

1. Z meldunków od dowódców pododdziałów /w tym również organów rozpoznawczych i innych elementów ugrupowania pułku/:

- czas i sposób przekazania meldunku;
- charakter działania pododdziału i położenie jego elementów;
- położenie, charakter działania i ocena nieprzyjaciela;
- informacje o położeniu i działaniu sąsiadów;
- decyzja dowódcy pododdziału w wyniku zaistniałej sytuacji;
- straty pododdziału oraz ewentualne prośby do dowódcy pułku.

2. Z informacji od sztabu dywizji:

- czas i sposób przekazania informacji oraz osoba funkcyjna, od której pochodzi informacja;
- treść informacji;
- termin i sposób realizacji, jeśli informacja stanowi zarządzenie, zadanie lub wytyczne;
- sposób i termin meldowania, jeśli treść informacji tego wymaga.

3. Z informacji od sąsiadów:

- czas, sposób i nadawca informacji;

- charakter działania sąsiada i jego położenie;
- dane o nieprzyjacielu dotyczące również pułku;
- ewentualne prośby dotyczące udzielenia pomocy przez pułk lub ewentualne dane dotyczące sposobu współdziałania z pułkiem.

Każdorazowo zakres danych, sposób przekazania, jak również kolejność meldunków jest różna w zależności od potrzeb nauczania problemu, który w następstwie zaistniałej sytuacji jest przedmiotem rozważań podczas zajęć. Innymi słowy treść zajęć i potrzeby nauczania wskazują na sposób i zakres obrazowania sytuacji pola walki.

x

Każde zajęcie taktyczne poprzedza się instruktażem dla wykładowców, konsultacjami udzielanymi słuchaczom przez wykładowcę oraz przygotowaniem się wykładowcy. Osobiste przygotowanie się wykładowcy do zajęć ze zrozumiałych względów jest bardzo różne. Wystarczy, jeśli stwierdzi się tu, iż wykładowca do każdego zajęcia programowych musi być dobrze przygotowany tak pod względem merytorycznym, jak i metodycznym. Natomiast instruktaż i konsultacje należą do przedsięwzięć dających się ująć w określone ramy organizacyjne. Podobnie jak zajęcia programowe wyżej wspomniane przedsięwzięcia rozpatrzemy pod kątem pracy wykładowcy. Jeszcze jedna uwaga. Ze względu na to, że w odnośnych rozdziałach jest mowa o konsultacji, w tym rozdziale konsultacja dotyczy przede wszystkim zajęć ćwiczeń taktycznych.

Instruktaż dla wykładowców - jest zasadniczym przedsięwzięciem metodycznym, w którym zapadają ustalenia do ścisłego przestrzegania przez wszystkich wykładowców prowadzących zajęcia. Podczas instruktażu dokonuje się szeregu ustaleń merytorycznych i metodycznych. Przede wszystkim określa się: czas przerabiania poszczególnych zagadnień; sposób sprawdzenia przygotowania się słuchaczy do zajęć; zakres i treść osobistych pokazów wykładowcy; problemy taktyczne do grupowego rozpatrzenia i inne. Słowem, wykładowca w wyniku instruktażu ma pełny obraz organizacyjny, merytoryczny i metodyczny zajęć. Wykładowca powinien przybyć na instruktaż, zapoznając się wcześniej z zajęciami od strony merytorycznej /zawartość opracowania metodycznego zajęć/, podczas instruktażu zaś wytworzyć sobie pełny obraz przyszłych zajęć. Wszelkie ustalenia dokonane na instruktażu stają się dla wykładowcy wytycznymi, na podstawie których przygotowuje seminarium zajęć /plan-konspekt/ i udziela konsultacji słuchaczom.

Konsultacja do zajęć^{20/} - stanowi ważne przedsięwzięcie dydaktyczne prowadzone przez wykładowcę ze słuchaczami.

Sprawny i skuteczny przebieg nauczania wymaga od wykładowcy zapewnienia należytej organizacji pracy słuchaczy tak podczas nauki własnej, poprzedzającej zajęcia, jak i w toku zajęć. Dlatego też przyjęło się w akademii poprzedzić każde zajęcia taktyczną konsultacją prowadzoną /zazwyczaj 2-3 dni wcześniej/ przez wykładowcę z całą grupą szkolną słuchaczy.

Konsultacja obejmuje przedsięwzięcia organizacyjne i merytoryczne zajęć. Zamierzeniem nadrzędnym jest działanie w kierunku wyzwolenia w słuchaczach motywów pobudzających do wysiłku, a także ukierunkowanie samodzielnych poszukiwań poznawczych dla potrzeb zakresu tematycznego zajęć. W tym świetle konsultacja zawiera zabiegi zmierzające przede wszystkim do zapewnienia ładu w zajęciach.

Często traktuje się sprawę ładu na zajęciach jako sprawę tylko zewnętrznego opanowania grupy /zespołu ćwiczącego/. Tymczasem ład tylko wtedy spełnia swą rolę, gdy staje się czynnikiem wychowawczym, gdy umożliwia słuchaczom wyrobienie przyzwyczajenia do wysiłku oraz osiągnięcie jak najlepszych wyników w zakresie wychowania i nauczania. Dlatego też wyróżnia się ład, który można określić jako "zewnętrzny" i ład "wewnętrzny".

Pojęcie ładu zewnętrznego wiąże się z wszelkim działaniem wykładowcy zmierzającym do zapewnienia zajęciom właściwego przebiegu organizacyjnego /miejsce, czas, ubiór, zbiórki, przerwy, porządek ogólny/. Pojęcie ładu wewnętrznego ma związek z tymi czynnościami wykładowcy, które zmierzają do stawiania przed słuchaczami określonych zadań na zajęciach, do wytyczania perspektywy w pracy podczas zajęć. Zadania te, realizowane przez słuchaczy podczas zajęć, mają stanowić dla nich taką perspektywę, jaka nadaje wyraźny kierunek ich wysiłkowi unysłowemu oraz wytycza treść ich pracy.

Uwzględnianie w czasie konsultacji i zajęć ładu, zwłaszcza wewnętrznego, ma istotne znaczenie w nauczaniu taktyki ogólnej; wiąże się ono bezpośrednio z zasadą świadomego i aktywnego uczestniczenia słuchacza w zajęciach. Totaż słuchacze powinni wiedzieć, czego w zajęciu będą

20/ Przez konsultację należy rozumieć /w tym wypadku/ z góry zaplanowane i prowadzone przedsięwzięcie dydaktyczne - zgodne zresztą z wytycznymi przełożonych. Inaczej mówiąc, jest to przedsięwzięcie natury instruktażowo-konsultacyjnej. Można to nazwać również konsultacją kierowaną. Istnieje, obok tego, konsultacja, która polega na tym, że słuchacz zwraca się do wykładowcy /w czasie poza zajęciami/ z problemem niezrozumiałym - jednakże o takiej konsultacji w niniejszym opracowaniu mowy nie ma.

się uczyć, w jakim zakresie i w jakim celu. Wynika z tego zasadniczy wniosek: uświadomienie celu zajęć i nakierowanie słuchaczy do uczestnictwa w zajęciach etanowi zasadniczy postulat, który wykładowca powinien realizować podczas prowadzenia konsultacji.

Uogólniając można stwierdzić, że przebieg konsultacji do zajęć ćwiczeń taktycznych obejmuje:

a/ część organizacyjną /instruktażową/, w której wykładowca określa:

- materiały, które należy pobrać /mapy, założenia itp./;
- pracę do wykonania /wrysować sytuację, opracować rozkaz bojowy, plan rekonesansu itp./;

- literaturę obowiązkową do studiowania /paragrafy regulaminu, rozdziały, podręczniki oraz literaturę uzupełniającą/;

- zakres merytorycznego przygotowania się do zajęć /np. przygotować w roli dowódcy meldunek decyzji; w roli st. ofic. operacyjnego przygotować odpowiedzi na pytania dowódcy; w roli szefa sztabu być gotowym do przeprowadzenia konsultacji czasu itp./;

- materiały i sprzęt /także ubiór/ do zajęć /np. w salach - mapy, przeźrocza, plany, zapis wytycznych, zamiar na piśmie itd.; w terenie - mapy złożone, plan konspektu, lornetki, busole, peleryny, uszanki itp./;

- inne dane wynikające z organizacji zajęć /np. ubiór, miejsce zbiórki, miejsca w autokarach, nr pomieszczenia w SOD itd./.

W tej części określa się również funkcje ćwiczących, wyznacza sztaby /grupy operacyjne/ - oczywiście wówczas, gdy zajęcia tego wymagają. Ponadto przekazuje się inne ustalenia dotyczące zajęć wynikłe podczas instruktażu dla wykładowców. Ma to miejsce szczególnie podczas ćwiczeń dowódczo-sztabowych /obóz zimowy, ćwiczenie pociągowe i szkieletowe/, w których ze względów organizacyjnych przeprowadza się konsultacje codziennie /w toku ćwiczeń/. Natomiast konsultacje prowadzone 2-3 dni przed zajęciami dotyczą zajęć w ćwiczeniach, w których istnieją przerwy dydaktyczne /ćwiczenia główne i niektóre doskonalące/;

b/ część merytoryczna, w której wykładowca realizuje zabiegi mieszczące się w pojęciu ładu wewnętrznego zajęć. Dobre rezultaty osiąga się poprzez metodyczne przedstawienie przebiegu zajęć. Wykładowca przedstawiając ogólny przebieg zajęć zwraca uwagę na te elementy, które wymagają dokładnego przygotowania się, aktywności i prezentowania przez słuchaczy własnych umiejętności. Jest to bardzo ważny zabieg dydaktyczny z punktu widzenia kształtowania motywacji uczenia się. Również ważną sprawą jest zachęcanie słuchaczy do przygotowania własnych /wszechstronnie uzasadnionych/ rozwiązań. Dotyczy to zwłaszcza zamiaru wstęp-

nego, decyzji, sposobu organizowania współdziałania, organizowania rekonesansu, kierowania walką w ograniczonym czasie, a także takich umiejętności, jak: racjonalne ocenianie sytuacji, oryginalne meldowanie decyzji, poprawne organizowanie pracy sztabu, swoisty styl dowodzenia w toku walki itp.

Konsultacja jest swego rodzaju dobrą "okazją" stosowania wszystkich możliwych zabiegów dydaktycznych składających się, najogólniej mówiąc, na kształtowanie właściwych postaw i cech osobowych słuchaczy, które następnie poprzez efektywne prowadzenie zajęć okażą się wielce opłacalne, rokując wysokie wyniki dydaktyczno-wychowawcze.

Niektóre konsultacje wymagają ponadto teoretycznego wprowadzenia słuchaczy do przyszłych zajęć. Zakres treści oraz sposób postępowania wykładowcy w takich sytuacjach jest różny, każdorazowo ustalany podczas instruktażu.

x

Do kierowania procesem nauczania nie wystarczą jedynie wytyczne z instruktażu, opracowania metodyczne zajęć i wiedza taktyczna wykładowcy. Potrzebna jest również w niezbędnym zakresie wiedza pedagogiczna i umiejętności dydaktyczne.

Obserwacja zajęć pozwala wyraźnie dostrzec różnice poziomu umiejętności dydaktycznych wykładowców. Okazuje się, że wykładowca, który przy doborze sposobu nauczania kieruje się pytaniami: czego nauczyć?, w jaki sposób to zrealizować? i jakie uzyskać efekty?, uwzględniając przy tym również możliwości słuchaczy - zazwyczaj prowadzi zajęcia składnie z wyraźnie widocznym celem.

W zajęciach, w których wykładowca nie bardzo wie czego chce nauczyć, natomiast wie jak nauczany problem powinien "wyglądać", czyli zna poprawne /raczej katedralne/ rozwiązanie merytoryczne - nauczanie sprowadza się do przekazania wiedzy /umiejętności/. Wykładowca spełnia w tym wypadku rolę pośrednika między wiedzą a słuchaczami. Takie formalne prowadzenie zajęć może w rezultacie przynieść jakieś wyniki, jednakże nigdy nie będą to wyniki wysokie.

W nauczaniu taktyki ogólnej można wyróżnić kilka wskazówek dydaktycznych możliwych do uwzględnienia w większości przerabianych zagadnień.

a/ W zakresie nauczania wiedzy taktycznej.

1. Podstawowa wskazówka dotyczy poszukiwania sposobu doprowadzenia do świadomości słuchaczy istoty sprawy, której dostrzeganie warunkuje dobór właściwych dróg /metod/ rozwiązania problemu.

Przykład z zajęć. Pułk ścigający z powodzeniem rozbite pododdziały nieprzyjaciela otrzymał zadanie polegające na przejściu do obrony przed

ewentualnym uderzeniem przeważających sił nieprzyjaciela, które było możliwe za około 1-1,5 godziny. Dowódca pułku przystąpił do wypracowania decyzji. Z ukształtowania terenu wynikało, że można było z powodzeniem przejść do obrony po opanowaniu dalszych 4 km, czyli około 30 minut /tempo pościgu wynosiło 8 km/h/, lub natychmiast zatrzymać pościg i cofnąć pododdziały o 1,5-2 km na dogodną rubież obrony.

Słuchacze przystąpili do oceny sytuacji zgodnie z przyjętym porządkiem i wypracowali decyzję, której uzasadnienie przysporzyło im wiele kłopotów. Zasadniczy błąd słuchaczy polegał na tym, że nie dostrzegli /nie określili/ istoty sprawy, mianowicie nie czuli potrzeby uprzedzenia nieprzyjaciela w działaniu. Owo uprzedzenie nieprzyjaciela stanowiło generalną wskazówkę, na podstawie której powinni byli ocenić sytuację, powziąć decyzję. Zatem nauczając tego typu problematyki należy doprowadzić do świadomości słuchaczy potrzebę prowadzenia rozważań wokół sedna sprawy. W tym przykładzie poszukiwania mogły pójść drogą znalezienia odpowiedzi na pytania, np. którą rubież opanować, żeby uprzedzić nieprzyjaciela?; jak ugrupować pułk, żeby uprzedzić?; jak oddziaływać ogniem, żeby uprzedzić?; jakie przewidzieć działania odwodów, żeby uprzedzić? itp. Drugie człony pytań stale kierują poszukiwaniami, stanowiąc jak gdyby myśl przewodnią rozważań.

2. Kolejna wskazówka dotyczy poprawności oceny, dokonanej przez wykładowcę, odpowiedzi słuchaczy na różnego rodzaju pytania. Niezbędne jest, aby wykładowca oceniając wypowiedź słuchacza zwracał uwagę przede wszystkim na:

a/ treści wypowiedzi - czy słuchacz odpowiada na temat; czy wyczerpał zagadnienie; czy wzbogaca treść o elementy własnych przemyśleń; czy wyraża treść własnymi myślami; czy nie używa zbędnych słów; czy posługuje się właściwą terminologią;

b/ formie wypowiedzi - czy słuchacz buduje wątek poprawnie; czy mówi wyraźnie, krótko, obrazowo, prosto i zrozumiale /bez zbędnych upiększeń literackich/;

c/ kulturze wypowiedzi - czy słuchacz wyraża się poprawnie; czy unika przerw myślowych, wtrąceń słownych itp.; czy prezentuje się należycie; czy zachowuje właściwą postawę /niepotrzebne ruchy, nadmierne gestykulacja, przesadna sztywność/.

Uwagi wykładowcy do wypowiedzi słuchacza powinny zmierzać do nakierowania myśli słuchaczy na zrozumienie istoty zagadnienia, wyrabianie nawyku celowego użycia słów i precyzyjnego formułowania myśli.

3. Kolejna wskazówka dotyczy nauki rozumowania poprzez stosowanie

tw. eksperymentów myślowych^{21/}. Szczególnej okazji stosowania eksperymentów myślowych dostarczają zajęcia, podczas których egzekwuje się od słuchaczy umiejętność decydowania /rozstrzygnięcia/, czy też określenia problemów zaistniałych na polu walki. Działanie wykładowcy w tym przypadku polega na tym, żeby po przedstawieniu przez słuchacza decyzji wadliwej lub mało realnej nie omawiać błędów i niedociągnięć w sposób bezpośredni, lecz pośrednio poprzez pytania /typu: co będzie wtedy i wtedy/ wskazać na jej skutki. Idzie o to, by słuchacz /drogą intensywnego myślenia - bez pomocy wykładowcy/ wykrył błędy, dostrzegł nieprawidłowości, poszukując równocześnie racjonalnego rozwiązania. Dobrze poprowadzone tego typu działanie dydaktyczne pobudza słuchaczy do wysiłku myślowego, daje im satysfakcję z własnych możliwości i pozostawia w ich umyśle trwałe ślady.

Pobudzanie do myślenia podczas zajęć podnosi niewątpliwie walory nauczania, zatem wykładowca do każdej wypowiedzianej myśli słuchacza ustosunkowuje się w ostatniej kolejności, żądając wcześniej uwag, uzupełnień i innych rozwiązań od słuchaczy.

Poszerzając myśl, można przyjąć, że wykładowca ocenia wypowiedź słuchacza tuż po jej zakończeniu /bez udziału innych słuchaczy/, wówczas, gdy dotyczy odpowiedzi na pytania dopełnienia^{22/} /np. ile dywizjonów artylerii przydzielono pułkowi?/, odpowiedzi na pytania wprowadzające do tematu lub celowe dla przypomnienia ogółowi np. norm, danych liczbowych, reguł itp.

b/ W zakresie nauczania umiejętności pracy w roli dowódcy pułku /oficerów sztabu/.

1. Podstawowa wskazówka w tym względzie dotyczy utrzymania atmosfery ciągłości pracy dowódcy, zgodnie z wymogami treści nauczania /podrozdział 1.1.4./.

Prowadzenie zajęć wymaga utrzymania w świadomości słuchacza obrazu ciągłej pracy dowódcy, odpowiadającego rozwijającej się sytuacji taktycznej. Ciągła praca obciąża psychikę słuchaczy, urealnia ich poczucie odpowiedzialności jako dowódców.

Na przykład w niektórych zajęciach naucza się oceny sytuacji, precyzowania decyzji, stawiania zadań itd. Okazuje się, że w tego rodzaju zajęciach wykładowcy stosują dwa sposoby nauczania. Pierwszy polega na tym, że wyznaczając słuchacza do pracy w roli dowódcy pułku

21/ Istota eksperymentu myślowego tkwi w tym, że do wyobrażonej sytuacji problemowej wprowadza się zmiany w myśli, analizując przypuszczalne ich następstwa. Por. S.J. Sokołowski, Logika w dowodzeniu i kierowaniu, Warszawa 1972, s. 342.

22/ Pytania dopełnienia mają tylko jedną odpowiedź prawdziwą. Por. Z. Kruszewski, Logika nauka rozumowania, Warszawa 1975, s. 209.

/dywizji/ wykładowca nie określa zakresu tej pracy. W ten sposób obciąża się słuchacza perspektywę prowadzenia pracy w całości. Wykładowca w celach dydaktycznych przerywa słuchaczowi pracę w stosownym momencie, jednakże słuchacz nie wie, kiedy to nastąpi.

Drugi sposób polega na tym, że wykładowca wyznaczając słuchacza do pracy w roli dowódcy pułku /dywizji/ określa konkretną czynność, np. ocenę nieprzyjaciela. W takiej sytuacji następuje w psychice wyznaczonego słuchacza odrzucenie /automatyczne/ pozostałych czynności i skupienie uwagi wyłącznie na ocenie nieprzyjaciela. Tymczasem dowódca pułku praktycznie nie wykonuje żadnej czynności oddzielnie, w izolacji od całości pracy, stąd też nie powinno się słuchaczy przyzwyczajać do nierealnych czynności.

W tym wypadku sposób pierwszy stwarza lepsze i bardziej realne szanse osiągnięcia celu nauczania. A zatem: zgodnie z zasadą realizmu w nauczaniu wykładowca powinien stosować takie sposoby nauczania słuchaczy czynności dowódcy pułku /dywizji/, które dają realny obraz tej pracy oraz stwarzają przesłanki opanowania właściwego nawyku pracy.

2. Kolejna wskazówka dotyczy zakresu skupiania uwagi wykładowcy podczas pracy słuchacza w roli dowódcy pułku. W tym względzie rola wykładowcy polega na obserwacji zarówno wszystkich słuchaczy grupy, jak i referującego słuchacza.

Obserwacja grupy polega na śledzeniu jej aktywności w zajęciu i ewentualnym przeciwdziałaniu zjawiskom nudy, rozluźnienia czy też zmęczenia.

Obserwacja i śledzenie toku wypowiedzianej myśli referującego słuchacza stanowi dla wykładowcy dobrą okazję poznania słuchacza od strony jego wiedzy, umiejętności, psychiki, predyspozycji, jak również braków, niedociągnięć i niemocy.

Wykładowca obserwując działanie słuchacza w roli dowódcy pułku powinien zwracać uwagę przede wszystkim na:

a/ sugestywność wypowiedzi - czy słuchacz stosuje właściwy akcent logiczny i uczuciowy; czy wyraźnie rysuje myśl przewodnią działania;

b/ tempo działania - czy mieści się z czynnościami w czasie; czy zmierza do sedna sprawy prosto i w miarę prędko;

c/ postępowanie w otoczeniu - czy zwraca się do podwładnych; czy posługuje się właściwie mapą /i wskaźnikiem/; czy wykorzystuje teren /w zajęciach w terenie/, wskazuje obiekty; czy używa /w terenie/ lornetki, busoli itp.;

d/ stopień wcielania się w rolę - czy słuchacz sprawia wrażenie działającego dowódcy.

Okazuje się, że wielu słuchaczy, zwłaszcza w pierwszym okresie szkolenia, nie potrafi wczuć się w rolę dowódcy pułku. Referowanie, choć nierzadko poprawne w treści, przyjmuje formę odpowiedzi uczniowskiej. Zazwyczaj towarzyszy temu nadmierna sztywność i przestroch na twarzy.

W takich sytuacjach niezwykle pomocny jest pokaz pracy dowódcy w wykonaniu wykładowcy. Nie chodzi w tym wypadku o celebrowanie tej pracy, wystarczy często pokazanie drobnego fragmentu istotnego w danej sytuacji oraz takich elementów, które w sposób wyraźny są niewłaściwie przez słuchaczy wykonywane.

x

W podsumowaniu tego rozdziału wypada jeszcze raz stwierdzić, że na metodykę nauczania taktyki ogólnej zasadniczy wpływ wywierają: cele i treści zajęć oraz forma nauczania. Są to czynniki nie tylko kształtujące metodykę, lecz również wskazujące na potrzebę ustawicznego poszukiwania coraz to doskonalszych i skuteczniejszych sposobów nauczania.

Skoro cele nauczania realizowane są między innymi w procesie dydaktycznym, którego podstawowym składnikiem jest wykładowca, to większość wymagań procesu nauczania czyni wykładowcę odpowiedzialnym za organizację, przebieg i wyniki nauczania. Dlatego też, obok doskonałej znajomości taktyki ogólnej, wymaga się od wykładowcy: stałego doskonalenia umiejętności pedagogicznych; znajomości psychiki słuchaczy; umiejętności kształtowania motywacji uczenia się, pobudzania aktywności.

Nauczanie taktyki ogólnej, realizowane w zasadzie poprzez działalność słowną wykładowcy, wymaga od niego stałego doskonalenia kultury języka, stosowania w nauczaniu różnorodnych zabiegów językowych, ułatwiających słuchaczom zrozumienie i opanowanie nauczanego problemu.

Wreszcie skuteczność zajęć zależy od właściwego przygotowania do nich słuchaczy, w czym niezwykle istotne miejsce zajmuje konsultacja prowadzona z całą grupą słuchaczy, a także pieczołowite przygotowanie się wykładowcy do zajęć w zakresie merytorycznym i metodycznym. Właściwe przygotowanie się do zajęć słuchaczy i wykładowcy oraz ich wspólna aktywność podczas zajęć stanowi podstawę realizacji celów nauczania i kształcenia.

2. NAUCZANIE W POMIESZCZENIACH

Programowe nauczanie taktyki ogólnej prowadzi się w pomieszczeniach lub w terenie. Przez pomieszczenia rozumie się sale wykładowe w blokach szkolenia ASGW WP, wyznaczone pomieszczenia w jednostkach wojskowych podczas okresowego pobytu w nich /np. obóz zimowy/, wagony kolejowe /brankardy/ w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych z wykorzystaniem pociągu, namioty, pomieszczenia ze specjalnym wyposażeniem Szkolnego Ośrodka Dowodzenia ASG WP. Zajęcia w terenie to głównie praca dowódcy i sztabu pułku na punktach pracy /z bezpośrednim wglądem w teren prowadzonych działań bojowych/. Niektóre zajęcia w zasadzie prowadzi się tylko w pomieszczeniach /np. seminaria, kolokwia/, inne w pomieszczeniach i w terenie /większość ćwiczeń dowódczo-sztabowych i ćwiczeń grupowych/.

2.1. Repetitorium

Repetitorium jest prostą formę nauczania służącą powtórzeniu przerobionego materiału lekcyjnego poprzez przepytывanie słuchaczy i zgodnie z planem tematycznym ASG WP poprzedza ćwiczenie główne z określonego działu wiedzy /natarcie, obrona, forsowanie/. Celem repetytorium z taktyki ogólnej jest sprawdzenie opanowania wiedzy z danego działu /zakresu/.

Czasami celem repetytorium jest przygotowanie słuchaczy do ćwiczeń taktycznych poprzez ugruntowanie wiedzy, wyłonienie partii materiału z wykładu i podręczników, które nie zostały właściwie zrozumiane, i ich wyjaśnienie oraz dopingowanie słuchaczy do samodzielnego studiowania.

2.1.1. Przygotowanie repetytorium

Przygotowanie repetytorium obejmuje następujące przedsięwzięcia:

- 1/ analiza tematu i określenie celu;
- 2/ dobór zagadnień /tez/;
- 3/ dobór literatury;
- 4/ przygotowanie osobiste nauczyciela;
- 5/ przygotowanie słuchaczy.

Analiza tematu i określenie celu

Analiza tematu polega na ustaleniu zakresu problematyki i podziale na zagadnienia nauczania. Łączy się ją z analizą wyników dotychczasowego nauczania, co prowadzi do ustalenia celu ogólnego i celów indywidualnych, dotyczących pracy z poszczególnymi słuchaczami.

Dobór zagadnień /tez/

Zagadnienia ustala kierownik zakładu na podstawie konsultacji z nauczycielami akademickimi. Powinny one być dostosowane do potrzeb każdej grupy szkolnej i obejmować zakres wiedzy niezbędny do dalszego rozwoju słuchacza w ćwiczeniu głównym. Liczba zagadnień musi gwarantować możliwość przerobienia ich w planowanym czasie zajęcia, natomiast treść musi być dostępna w literaturze podstawowej.

Propozycja zagadnień do pierwszego repetytorium będzie oparta tylko na doświadczeniach nauczycieli, gdyż nie będą oni jeszcze znali słuchaczy i poziomu ich wiedzy. Dobór zagadnień do kolejnych repetytoriów musi wynikać z potrzeb grupy, ustalonych na podstawie obserwacji własnej podczas minionych zajęć.

Przykład:

Podczas repetytorium z natarcia pułku omówiono pracę dowódcy i sztabu pułku w natarciu. W trakcie ćwiczenia głównego i ćwiczenia doskonalącego z natarcia problem ten był rozwiązywany dobrze. W tej sytuacji można go pominąć przy opracowywaniu zagadnień do repetytorium z obrony.

W opracowywaniu zagadnień ważną rolę odgrywa założony cel. Jeśli zakłada tylko sprawdzenie wiadomości, to liczba zagadnień powinna być większa. Jeśli zakłada sprawdzenie i wyjaśnienie niezrozumiałych problemów, to należy opracować mniej zagadnień i przeznaczyć część czasu na wyjaśnienie wątpliwości.

Dobór literatury

Wybiera się literaturę normatywną, podstawową, aktualną i niezbędną /regulaminy, biuletyny, podręczniki/.

Należy wykorzystać wszelkiego typu słowniki i leksykony wojskowe, natomiast nie zaleca się innej literatury pomocniczej^{1/}, gdyż pomimo przydatności może przeszkodzić w osiągnięciu celu zajęcia. Literaturę dobiera się do proponowanych zagadnień. Jeśli ulegną zmianie, to trzeba również ją uaktualnić.

Przygotowanie osobiste wykładowcy

Rozpoczyna się od chwili zapoznania się nauczyciela z planem zajęcia poprzez analizę tematu, określenie celu zajęcia, ustalenie zagadnień i dobór literatury.

1/ Słuchacze na początku studiów otrzymują wykaz literatury i powinni ją studiować samodzielnie.

Wszystkie te czynności mają charakter wstępnych do właściwego przygotowania się do zajęcia.

Nauczyciel akademicki powinien określić, jakie metody nauczania będzie stosował w zajęciu. Przyjmuje się, że repetitorium należy prowadzić metodą pytanową. Ograniczenie się do zastosowania tylko tej metody jest możliwe w repetytorium, którego celem jest sprawdzenie wiadomości, jednak zajęcie będzie nudne i trudne do przeprowadzenia, a osiągnięcie celu wątpliwe. W repetytorium, o celu szerszym, stosowanie tylko tej metody uniemożliwia zrealizowanie celu.

Repetitorium zaliczane jest do prostych form nauczania, ale wcale nie jest proste do przeprowadzenia. Trudność wynika z pytania: co zrobić, aby zajęcie było ciekawe i zapewniło osiągnięcie celu? Aby otrzymać odpowiedź pozytywną na te pytania należy zajęcie urozmaicić ciekawymi i pobudzającymi zabiegami dydaktycznymi, którymi mogą okazać się zastosowania opisu, dyskusji, pokazu, a nawet wykładu. Niemniej jednak być one mogą tylko uzupełnieniem metody pytanowej, która zawsze będzie pełniła główną rolę.

W repetytorium zakładającym sprawdzenie wiadomości można stosować:

- wykład - w czasie wprowadzenia do zajęcia i zagadnień;
- opis - w ograniczonym zakresie; powinien dotyczyć zdarzeń historycznych lub ćwiczeń. Można stosować go na zakończenie omawiania zagadnienia w celu pobudzenia słuchaczy do poszerzania i zgłębienia wiedzy;
- pokaz - polegający na zaprezentowaniu przez wykładowcę rozwiązania problemu lub wyjaśnieniu /uzasadnieniu/ z wykorzystaniem plansz, schematów i rysunków na tablicy. Gdy cel zakłada również wyjaśnienie niezrozumiałych problemów, można stosować metodę dyskusyjną.

Przy stosowaniu dodatkowych metod nauczania należy pamiętać, że nie mogą one zajmować więcej czasu niż metoda główna, a nauczyciel nie może zajmować więcej czasu niż 5-10%.

Po wybraniu metod prowadzenia repetytorium i dogłębnym przestudiowaniu literatury nauczyciel musi ustalić:

- pytania do zagadnień;
- kryteria oceny słuchaczy;
- materiały pogłędowe;
- sposób pracy ze słuchaczami do rozpoczęcia zajęcia.

Opracowanie pytań jest szczególnie potrzebne nauczycielom o małym doświadczeniu, tym bardziej, że i o doświadczonych nauczycielach słuchacze mówią: "pytał mnie i nie wiem, o co mu chodziło". Precyzyjnie sformułowane pytania powinny być jednoznaczne, związane i oddawać meritum.

Pytania niepoprawne: Jakie zadanie otrzymuje pułk w natarciu? Aby na to pytanie odpowiedzieć, należy omówić jedno z zadań, jakie pułk może otrzymać /pułk I rzutu, pułk II rzutu, pułk jako OW itd./.

Pytania poprawne: Jakie zadanie może otrzymać pułk przechodzący do natarcia w I rzucie, na głównym kierunku uderzenia dywizji^{2/}.

Poprawne pytanie ułatwia nauczycielowi właściwe ocenie słuchaczy. Kryteria oceny muszą być głęboko przemyślane i precyzyjnie określone do rozpoczęcia zajęcia. Powinny one spełniać warunki sprawności, obiektywności, wymagalności i pobudzania do osiągnięcia lepszych wyników. Sformułowanie ich jest szczególnie trudne dla nauczyciela niedoświadczonego. Składa się na to: różny zakres i wartość pytań, brak swobody, operowania własną wiedzą, trema, mniejsza możliwość długotrwałej koncentracji uwagi oraz ograniczona wymierność wiedzy^{3/}.

Aby właściwie oceniać, trzeba uwzględniając obowiązujące kryteria, ustalić własne wymagania modelowe i konsekwentnie wcielać je w życie na wszystkich zajęciach. Nauczyciel powinien ustalić potrzeby dotyczące zabezpieczenia zajęcia w pomoce szkoleniowe i na ich podstawie zebrać plansze, schematy i diapozytywy. Gdy brak jest pełnego pokrycia potrzeb, należy zastąpić je środkami osiągalnymi np. rysunkiem na tablicy. Po skompletowaniu pomocy szkoleniowych należy określić sposób ich wykorzystania przez nauczyciela i słuchaczy. Można pomoce szkoleniowe /wszystkie lub ich część/ dać słuchaczom do wykorzystania w ramach samokształcenia lub wykorzystać w trakcie repetytorium do omówienia bądź wyjaśnienia problemu.

Kolejnym przedsięwzięciem jest określenie zakresu pracy ze słuchaczami /omówiono w dalszej części/, a następnie opracowanie konspektu. Szczegółowość opracowania konspektu zależy od wielu czynników, od stopnia opanowania wiedzy i umiejętności swobodnego korzystania z niej, doświadczenia dydaktycznego, umiejętności formułowania pytań, liczby źródeł zawierających wymaganą wiedzę, opracowanych materiałów pomocniczych itd.

Opracowanie konspektu powinno zakończyć proces przygotowania osobistego nauczyciela do repetytorium.

Przygotowanie słuchaczy

Po zakończeniu osobistego przygotowania nauczyciel akademicki rozpo-

2/ Gdy zadanie dotyczy działania w warunkach szczególnych, należy to określić.

3/ np. w porównaniu z oceną rozwiązywania zadania matematycznego lub znajomości danych technicznych uzbrojenia.

czyną pracę ze słuchaczami co najmniej 10 dni przed repetytorium.

Do tego czasu nauczyciel powinien udzielić grupie szkolnej konsultacji, w czasie której należy:

- podać zagadnienia i wykaz literatury;
- omówić przebieg repetytorium i organizacyjną stronę zajęcia;
- omówić wymagania dotyczące przygotowania się słuchaczy do zajęcia i zachowania się w czasie zajęcia;
- zalecić wykorzystanie pomocy szkoleniowych;
- odpowiedzieć na pytania słuchaczy i omówić wybrane problemy repetytorium.

Najczęściej słuchaczom nakazuje się przygotować do referowania wszystkich zagadnień repetytorium - niekiedy wydziela się zagadnienia /np. poszerzające lub przeciwstawne, albo te, do których brak jest odpowiedniej literatury/, do których przygotowania wyznacza się słuchacza imiennie. Właściwym sposobem jest nauczenie się całej problematyki, natomiast sposób drugi stwarza groźbę, że słuchacze mogą w ogóle nie opanować niektórych problemów i dlatego należy go unikać.

Podczas konsultacji należy powiedzieć słuchaczom, w jaki sposób mają przygotować notatki, pomoce szkoleniowe i salę wykładową, oraz określić sposoby zachowania się /korzystania z notatek, formułowania odpowiedzi/ i ukierunkować co do korzystania z literatury.

Nauczyciel akademicki może słuchaczom udostępnić posiadane materiały pogładowe, aby słuchacze mogli przygotować się do zajęcia. Ilość udostępnionych materiałów zależy od przyjętej metody przeprowadzenia repetytorium. Nie należy nakazywać słuchaczom, aby przygotowywali dodatkowe materiały typu: przeźrocze, diapozytyw, plansza, jednak powinni być przygotowani do rysowania na tablicy podczas zajęcia.

Ograniczenie pracy ze słuchaczami do jednej konsultacji uniemożliwia wyjaśnianie wątpliwości i niejasności słuchaczy, gdyż powstaną one dopiero w toku przygotowania do repetytorium.

Właściwa praca ze słuchaczami powinna obejmować 2-3 spotkania ze słuchaczami, na których należy:

- podać tezy i literaturę po ich zatwierdzeniu;
- udzielić instruktażu szczegółowego co do przygotowania się - na 10 dni przed zajęciami;
- udzielić konsultacji właściwej /problemowej/ - na 3-5 dni przed zajęciami.

Rozdzielenie konsultacji na dwie części: instruktaż i konsultację właściwą, prowadzi do lepszego przygotowania się do zajęcia i słuchaczy, i wykładowcy. Wykładowca ponadto może zmienić własny plan zajęcia

stosownie do wyników ostatniej konsultacji. Instruktaż obejmuje przedsięwzięcia organizacyjne, ukierunkowanie słuchaczy, natomiast konsultacja obejmuje wyjaśnienie trudności i niejasności wynikłych w trakcie przygotowania.

2.1.2. Przebieg zajęcia /repetitorium/

Ogólny układ zajęcia określa kierownik zakładu na instruktażu; obejmuje on część wstępną, główną i końcową.

Część wstępna

Zajęcie rozpoczyna się od czynności stałych, jak przyjęcie meldunku, sprawdzenia obecności i wyglądu zewnętrznego słuchaczy /sali wykładowej/ oraz ewentualnego usunięcia niedociągnięć.

Następnie podaje się temat i cel repetytorium oraz dodatkowe ustalenia, których do tej pory nie podano. Czasami cel zajęcia podaje się na zakończenie zajęcia lub się go nie podaje. Zazwyczaj ustala to kierownik zakładu, a jeśli brak takiego ustalenia, to nauczyciel robi to według własnego uznania, kierując się kryterium: "Czy jest to potrzebne i czy wnosi coś nowego do zajęcia?". Po tym należy sprawdzić przygotowanie osobiste słuchaczy, które zazwyczaj obejmuje kontrolę prowadzenia wypisów z literatury.

Gdy zakres zagadnień jest szeroki i stawia pod znakiem zapytania możliwość przerobienia ich ustnie, np. w grupach specjalistycznych, wówczas można zajęcia właściwie poprzedzić pracą pisemną sprawdzającą część zagadnień.

Część główna

Nauczyciel przerabia kolejno zagadnienia bez wprowadzenia i do odpowiedzi na postawione pytania wyznacza słuchaczy. W wypadku błędnych odpowiedzi lub ich braku do poprawienia wyznacza się kolejnych słuchaczy. Ochotnikom udziela się głosu do odpowiedzi uzupełniających, poprawiających lub poszerzających i nie należy pozwalać, by odpowiadali ciągle ci sami słuchacze. Nauczyciel podsumowuje problem stwierdzeniami: odpowiedź dobra, odpowiedź słaba, odpowiedź błędna /zła/ i może dodać, co zostało źle powiedziane i nakazać uzupełnienie podczas nauki własnej.

W wypadku odpowiedzi wskazujących na błędne zrozumienie problemu nauczyciel akademicki musi doprowadzić do właściwego interpretowania. Zależy to od założonego celu repetytorium i posiadanego czasu. W repetytorium, którego celem jest sprawdzenie wiadomości, problem należy nakazać przestudiować ponownie i wspólnie rozwiązać go podczas samokształcenia /godziny instruktażowej/.

W repetytorium zakładającym sprawdzenie wiadomości i wyjaśnienie niezrozumiałych problemów można robić to bezpośrednio po zagadnieniu lub na zakończenie zajęcia. Sposób drugi zapewnia gruntowne przerebowienie i rozwiązanie tych wątpliwych problemów, na ile pozwala czas. Rozwiązanie problemu wątpliwego powinno nastąpić poprzez stawianie pytań dodatkowych, a jeśli to nie doprowadzi do celu, nauczyciel może całościowo wyjaśnić zagadnienie lub ukierunkować słuchaczy i nakazać ponowne rozpatrzenie i rozwiązanie w ramach samokształcenia.

W czasie repetytorium nauczyciel zwraca szczególną uwagę na sposób udzielania odpowiedzi przez słuchaczy. Należy wymagać odpowiedzi zwięzłych i jednoznacznych bez korzystania z notatek osobistych, popartych wyjaśnieniami graficznymi na tablicy lub diapozytywami i schematami. W sytuacji gdy słuchacz chce skorzystać z tablicy i wymaga to dłuższego czasu, należy wydzielić określony czas i przejść do omawiania kolejnych problemów, a po upływie czasu powrócić do problemu omawianego na tablicy.

Stosowanie niepoprawnego słownictwa wojskowego należy eliminować poprzez natychmiastową reakcję lub po zakończeniu odpowiedzi. Sposób drugi wymaga większej uwagi nauczyciela, ale pozwala słuchaczowi na swobodne, niezakłócone wypowiedzianie się, co jest istotne w początkowym okresie studiów.

Wystąpienia słuchaczy złe lub nie na temat nauczyciel przerywa natychmiast, aby nie tracić czasu. Jeśli odpowiedź jest wynikiem złego zrozumienia pytania, to trzeba zorientować się, czy nie jest to rezultat złe sformułowanego pytania i ukierunkować słuchacza. Jeśli pytanie jest dobrze sformułowane i wszyscy rozumieją go oprócz pytanego, należy ustalić powód niezrozumienia: nieuwaga czy nieprzygotowanie się.

Duże trudności przysparza nauczycielom, szczególnie z małym doświadczeniem, rejestrowanie pamięciowe uwag z przebiegu zajęcia, dlatego powinni oni prowadzić notatki w czasie trwania repetytorium. Służą one do omówienia zajęcia, gromadzenia wniosków z obserwacji poszczególnych słuchaczy i indywidualnego oceniania ich oraz spraw metodycznych służących fachowemu doskonaleniu się nauczyciela.

Część końcowa

Omówienie repetytorium jest ważnym elementem nauczania słuchaczy. Zazwyczaj obejmuje ono:

- a/ wyjaśnienie niezrozumiałych problemów /ukierunkowanie słuchaczy/;
- b/ ocenę osiągnięcia zakładanego celu oraz opanowania i zrozumienia problematyki repetytorium;

- c/ ocenę ogólną grupy i indywidualne ocenienie słuchaczy;
- d/ zadania do dalszych studiów i określenie sposobu zaliczenia zajęcia przez ocenionych na niedostatecznie.

Ocena zakładanego celu nie musi być podawana słuchaczom, gdyż jest ona potrzebna głównie nauczycielowi do określenia działania dydaktycznego w przyszłości.

Ocena opanowania i zrozumienia problematyki wiąże się z potrzebą wyjaśnienia wszystkich wątpliwości słuchaczy. Służy ona do określenia problemów, które należy eksponować w kolejnych zajęciach oraz do pobudzenia słuchaczy do samodzielnego, twórczego studiowania.

Ocena grupy i słuchaczy powinna dać odpowiedź na pytanie: "Czy grupa i słuchacze umieją się uczyć?" Należy eksponować najlepszych i najsłabszych słuchaczy, którym trzeba wyznaczyć termin uzupełnienia wiadomości i zaliczenia ich.

2.2. Seminarium

Seminarium jest prostą formę nauczania słuchaczy, służącą powtórzeniu i poszerzeniu przerobionego materiału poprzez dyskusję i wyjaśnienie. Zgodnie z planem tematycznym ASG WP jest ono prowadzone po ćwiczeniu głównym z określonego działu /cyklu zajęć pod jednym wspólnym tematem/ taktyki ogólnej, np. natarcie^{4/}.

Celem seminarium jest utrwalenie i pogłębienie wiedzy teoretycznej, wyjaśnienie problemów spornych, dyskusyjnych i kontrowersyjnych, uogólnienie doświadczeń praktycznych zdobytych w zajęciach, pobudzenie do poszukiwania nowych rozwiązań.

2.2.1. Przygotowanie seminarium

Przeprowadzenie seminarium na wysokim poziomie wymaga od nauczyciela ogromnego wysiłku w przygotowaniu osobistym i słuchaczy. Czas potrzebny na przygotowanie się słuchaczy i nauczyciela jest znacznie, kilkakrotnie większy od czasu trwania seminarium. Zależy on od doświadczenia wykładowcy i słuchaczy, posiadanych przez nich wiadomości, umiejętności swobodnego wypowiedzania się itp.

Proces przygotowania seminarium można podzielić na:

- 1/ analizę tematu i określenie celu zajęcia;
- 2/ opracowanie tez /zagadnień/;
- 3/ dobór literatury i materiałów pomocniczych;
- 4/ przygotowanie osobiste nauczyciela;

5/ przygotowanie słuchaczy.

4/ Por. "Zagadnienia metodyki nauczania w ASG /podręcznik/, wyd.1970, s. 138.

Analiza tematu i określenie celu zajęcia

Analiza tematu polega na jego ocenie w kontakście przerobionych zajęć i stwierdzonych luk w wiedzy słuchaczy oraz określeniu na tej podstawie zakresu wiedzy i celu seminarium.

Opracowanie tez /zagadnień/

Dobór tez jest bardzo ważny, ponieważ kończy określony cykl zajęć i służy poszerzeniu i utrwaleniu wiedzy z przerobionego działu. Nie-dopuszczalne jest opracowanie tez, które by były powtórzeniem zagadnień z repetytorium lub przepisaniem tytułów rozdziałów z regulaminu /podręcznika/.

Tezy do seminarium muszą powstawać już w toku repetytorium i ćwiczenia głównego, często nawet z przewidywaniem słuchaczy do referowania danego zagadnienia. Powstały projekt tez oraz sprecyzowany cel seminarium są podstawą do ustalenia zagadnień, które zatwierdza kierownik zakładu. Zależnie od stopnia zróżnicowania propozycji zagadnień przez poszczególnych nauczycieli akademickich kierownik zakładu nakazuje prowadzić seminarium we wszystkich grupach według jednakowych lub różnych zagadnień bądź też jednakowych ze zróżnicowanym podkreśleniem ważności problemów.

Zakres zagadnień nie musi być związany z czasem trwania zajęcia i powinien obejmować także część materiału, która pozwoli opanować całość wiedzy z danego działu taktyki ogólnej. Nie oznacza to, że wszystkie zagadnienia muszą być przerobione na seminarium. Słuchacze nie powinni wiedzieć, które zagadnienia będą przerabiane, a które nie.

Zagadnienia powinny być tak dobrane, aby traktowały o problemach, których rozwiązanie wymaga przekrojowej znajomości materiału i umiejętności poprawnego wnioskowania. Rozwiązanie nie może być zawarte na jednej stronie ani w jednym rozdziale podręcznika, ale musi być sumą wniosków, musi być rezultatem syntetycznego myślenia.

Przykład: Odległość rubieży ataku od przedniego skraju obrony nieprzyjaciela jest różnie określana przez obowiązujące źródła. /Regulamin walki - 1964 - jak najbliższej przedniego skraju. Działania bojowe pułku - wyd. 1980 - 600 - 1000 m itd./ Słuchacz powinien wyciągnąć wniosek, że pomimo istniejących różnic idea wyznaczania rubieży ataku sprawdza się do ustalenia jej na takiej odległości, która gwarantowałaby rozbitcie npla przy najmniejszych stratach własnych.

Dobór literatury i materiałów pomocniczych

Do seminarium dobiera się literaturę^{5/}:

- a/ podstawową - regulaminy, instrukcje, podręczniki, biuletyny, rozkazy, zarządzenia itp.;
- b/ ogólnofachową - współczesna i historyczna literatura;
- c/ pomocniczą - encyklopedie, słowniki, bibliografie, albumy, atlasy;
- d/ beletrystyczną - o tematyce wojskowo-historycznej.

Nauczyciel akademicki określa, którą literaturę muszą znać wszyscy słuchacze, a z którą mają się tylko zapoznać. Wytypowana literatura musi być znana w całości nauczycielowi. Problem doboru literatury uzupełniającej /w punkcie b.c.d/ jest szczególnie ważny do pierwszego seminarium, gdyż musi uwzględniać otrzymany przez słuchaczy na początku studiów wykaz literatury do przeczytania i ogólne ukięrowanie co do kolejności czytania. Dobór literatury do kolejnych seminariów jest swobodniejszy, słuchacze bowiem powinni do tego czasu przeczytać w całości nakazaną literaturę, a seminarium powinno służyć sprawdzeniu odczytania.

Istotą doboru literatury jest wyselekcjonowanie z wielu źródeł traktujących np. o natarciu tylko tych, które będą służyły realizacji celu seminarium. Literatura powinna zawierać poglądy obowiązujące w naszych siłach zbrojnych i w armiach nieprzyjaciela w okresie międzywojennym i powojennym, wnioski z przeszłości, a szczególnie z II wojny światowej, wnioski z ćwiczeń i wojen współczesnych oraz poglądy perspektywiczne.

W odniesieniu do nieprzyjaciela np. w seminarium z natarcia powinna ona obejmować nie tylko problematykę natarcia, ale także obrony, która rzutuje na nasze poglądy o natarciu. Dobierając literaturę historyczną np. do tematu: natarcie pułku, należy unikać takiej, która traktuje o działaniach wyższych szczebli dowodzenia /frontów, armii i dywizji/. Sięgając do literatury mówiącej o pododdziałach, oddziałach należy nie tylko wskazywać na przykłady pozytywne, ale także i na negatywne.

Ważnym zagadnieniem jest także uniejętność doboru pomocy szkoleniowych do wszystkich zagadnień oraz określenie sposobu wykorzystania ich osobiście i przez słuchaczy. Po zgromadzeniu pomocy szkoleniowych należy określić, do jakich zagadnień nie ma pomocy i jak problem rozwiązać, to znaczy czy są możliwości wykonania brakujących pomocy lub czy należy wykorzystać tablicę i kredę.

5/ Podział literatury na podstawie "Zagadnień metodyki nauczania w ASG /podręcznik/", wyd. 1970, s. 87-90. W ASG WP można także spotkać się z podziałem na literaturę obowiązkową i zalecaną.

Przygotowanie osobiste nauczyciela

Podstawę przygotowania się do seminarium są: instruktaż, temat i cel seminarium, tezy /zagadnienia/, literatura i pomoce szkoleniowe, czas trwania i termin seminarium.

Nauczyciel powinien zakończyć proces przygotowania się do zajęcia najmniej 10 dni przed terminem przeprowadzenia seminarium. Do tego czasu powinien przestudiować literaturę i pomoce szkoleniowe oraz przeanalizować zagadnienia i wytyczne otrzymane na instruktażu. Następnie należy określić metody nauczania, jakie będą stosowane, jeśli nie były omówione na instruktażu. Należy dążyć do stosowania różnych metod nauczania pamiętając, że zasadniczą rolę spełnia dyskusja. Można ją uzupełniać wykładem, opisem, pytaniami i pokazem. Stosowanie dużej liczby metod nauczania i sprawdzania nie może doprowadzić do wywołania wśród słuchaczy atmosfery strachu lub nadmiernej swobody na zajęciach. Dobierając metody, należy mieć na względzie wyeksponowanie zasady aktywności i świadomego uczestnictwa w celu posiadania "twórczego niepokoju". W nauczaniu taktyki jest to szczególnie zachęcające, gdyż wiek XX, a szczególnie jego druga połowa związana z ogromnym rozwojem techniki bojowej, wywołuje wiele kontrowersyjnych teorii, które jeszcze bardziej stają się frapujące, gdy spojrzemy na rozwój myśli wojskowej i doświadczenia czasów przeszłych, np. poglądy o wykorzystaniu czołgów w walce.

Takie podejście nauczyciela do seminarium sprzyja uczeniu: samodzielnego, analitycznego i syntetycznego myślenia; odwagi wyrażania własnych sądów i wniosków w sposób jasny i zwięzły; poprawnego wnioskowania oraz sprzyja doskonaleniu słownictwa wojskowego.

Przygotowując się do zajęcia, wykładowca powinien określić sposób rozwiązywania zagadnień seminaryjnych. Można traktować zagadnienia jako problemy do rozwiązania lub rozwiązywać je poprzez rozpatrzenie problemów cząstkowych.

Przykład: Zagadnienie do seminarium: "Formy natarcia".

Możliwe sposoby rozwiązania:

1/ Zagadnienie jest traktowane jako problem do rozwiązania.

2/ Rozwiązywanie problemów cząstkowych: ogólna charakterystyka natarcia: przełamanie; bój spotkaniowy; pościg.

Wykładowca powinien również przemyśleć i określić tryb zabierania głosu przez słuchaczy. Mają oni być wyznaczani do referowania lub zabierać głos ochotniczo na określone zagadnienia, które w wyjątkowych wypadkach można podzielić między słuchaczami. Wybór jednej z możliwości zabierania głosu musi być rezultatem wnikliwej oceny wszystkich jej cech

dodatnich i ujemnych; analizy celu seminarium, potrzeb dydaktycznych, możliwości grupy, ilości czasu oraz wniosków z poprzedniego seminarium i innych zajęć. Czasem warunki zabierania głosu są określane w czasie instruktażu.

Wiele trudności wiąże się z właściwym ocenianiem słuchaczy. O skali trudności świadczy fakt, że wielu doświadczonych nauczycieli ocenia różnie: np. ocena "bardzo dobra" jednego nie odpowiada tej samej ocenie uzyskanej u drugiego nauczyciela.

Kwestia oceniania jest kontrowersyjna w wypadku seminarium, które z jednej strony nie powinno oceniać wiedzy słuchaczy, a z drugiej strony kończy określony dział /cykl/ wiedzy. Nieocenianie słuchaczy w seminarium dotyczy więc wystawiania ocen za same odpowiedzi, ale nie oznacza zaniechania oceny w szerokim znaczeniu. Nauczyciel przygotowując się do seminarium powinien dogłębnie przemyśleć ocenianie słuchaczy i określić sobie kryteria ich oceny.

Po tych wszystkich ustaleniach wykładowca powinien mieć gotowy plan seminarium, który jest podstawą opracowania konspektu. Stopień szczegółowości uzależniony jest od możliwości indywidualnych nauczyciela, w tym od stopnia opanowania wiedzy, umiejętności swobodnego wypowiadania się, doświadczenia dydaktycznego, liczby źródeł wiedzy, posiadanych pomocy szkoleniowych itp.

Konspekt nie powinien obejmować wszystkich tez, ale tylko te, które będą przerabiane na seminarium. Opracowanie konspektu powinno zakończyć proces przygotowania osobistego nauczyciela do seminarium.

Przygotowanie słuchaczy

Po osobistym przygotowaniu się nauczyciel akademicki rozpoczyna pracę ze słuchaczami co najmniej 10 dni przed seminarium. Do tego czasu powinien przeprowadzić ze słuchaczami konsultację, jednak ograniczenie pracy do jednego spotkania oznacza formalizm. Nauczyciel powinien spotkać się ze słuchaczami dwa-trzy razy udzielając im najpierw instruktażu, a następnie przeprowadzić jedną-dwie konsultacje. 10-dniowy cykl przygotowania jest czasem nierealny, gdyż ćwiczenie główne niekiedy kończy się na 3-5 dni przed seminarium. Taki układ zajęć utrudnia przygotowanie, ale jednocześnie podkreśla konieczność wieloetapowej pracy ze słuchaczami. I stąd należy je zacząć jeszcze w czasie trwania ćwiczenia głównego od instruktażu, a zakończyć konsultacją, w ramach której należy podać ewentualne zmiany w stosunku do instruktażu. Właściwe oddziaływanie wykładowcy na przygotowanie się słuchaczy do seminarium powinno odbywać się w kilku etapach. I tak co najmniej 10 dni przed zajęciami należy podać na instruktażu:

- zagadnienia i literaturę;
- wymagania podczas seminarium;
- wymagania w zakresie przygotowania się słuchaczy;
- ukierunkowanie co do sposobów rozwiązywania problemów;
- ustalenie terminu konsultacji.

Podczas konsultacji należy:

- odpowiedzieć na pytania słuchaczy wynikłe ze studiowania literatury i przygotowywania referatów;
- zalecić sposób wykorzystania pomocy szkoleniowych, a w tym tablicy i kredy^{6/};
- podać zmiany do ustaleń instruktażowych.

W wypadku ograniczenia pracy ze słuchaczami tylko do jednej konsultacji, musi ona zawierać wszystkie zagadnienia przedstawione wyżej.

Nauczyciel, przygotowując grupę szkolną do seminarium /niezależnie od jednoetapowego czy kilkuetapowego procesu/, powinien określić: ogólne wymagania dotyczące sposobu przygotowania konspektu i możliwość korzystania z niego w trakcie referowania, przygotowania sali wykładowej, sposób zachowania się w czasie referowania, układ referatu, korzystanie z pomocy szkoleniowych i tablicy oraz inne. Układ referatu może być różny, ale powinna cechować go logika i kolejność wywodów, jasność i łatwość odbioru przez słuchających. Układ referatu może być następujący:

- poglądy przeszłe /historyczne/;
- obecnie obowiązujące poglądy;
- poglądy nieprzyjaciela;
- rozważania perspektywiczne;
- uogólnienie w formie wniosków.

Przykłady z historii, wojen współczesnych i ćwiczeń powinny być omawiane w ramach przedstawionego układu, a tylko wyjątkowo można wydzielać je jako osobny problem do omówienia. Wykładowca może udostępnić słuchaczom posiadane materiały pogładowe w celu przygotowania się do zajęcia, ale ich liczba jest uzależniona od przyjętej metody przeprowadzenia seminarium i zamiaru wykorzystania tablicy. Nie należy nakazywać słuchaczom przygotowywania dodatkowych materiałów, ale powinni oni wiedzieć o konieczności wzbogacania wypowiedzi objaśnieniami graficznymi np. na tablicy szkolnej.

Ograniczenie się do jednej konsultacji praktycznie eliminuje wyjaśnienie wątpliwości, gdyż trudno wyobrazić sobie, aby słuchacze mogli

6/ Może podać także na instruktażu.

mieć "kłopoty" przed rozpoczęciem przygotowania się. Nauczyciel może na podstawie dotychczasowych zajęć wyłapać problemy wątpliwe i ukierunkować ich rozwiązanie, ale trafność i skuteczność jest uwarunkowana jego możliwościami dydaktycznymi.

2.2.2. Przebieg zajęcia /seminarium/

Ogólny układ zajęcia określa kierownik zakładu na instruktażu; obejmuje on części wstępną, główną i końcową.

Seminarium, w odróżnieniu od repetytorium, daje nauczycielowi i słuchaczom większe pole do popisu, jednak generalna zasada sprowadza się do wykorzystania czasu seminarium przez słuchaczy w 80-90% /wielkość szacunkowa/.

W czasie seminarium podstawową metodę nauczania jest dyskusja wzbogacona wykładem, opisem, pokazem i pytaniami. Z metod tych wykładowca faktycznie powinien wykorzystywać wykład /będzie jednocześnie miał znamiona głosu w dyskusji i podsumowania/ i pytania.

Przebieg seminarium jest zbliżony do repetytorium, ale nie jest wymagane przerobienie wszystkich zagadnień, lecz dogłębne rozpatrzenie wybranych problemów.

Część wstępna

Zajęcie rozpoczyna się od czynności stałych /przyjęcie meldunku, sprawdzenie obecności, wyglądu zewnętrznego słuchaczy i sali wykładowej/ i ewentualnego usunięcia niedociągnięć.

Następnie podaje się temat i cel seminarium oraz dodatkowe ustalenia, których do tej pory nie podano lub uległy zmianie.

Czasami cel zajęcia podawany jest na zakończenie zajęcia lub nie jest podawany wcale. Zazwyczaj ustala to kierownik zakładu lub nauczyciel robi to według własnego uznania. Po tym należy sprawdzić przygotowanie osobiste słuchaczy.

Polega ono na sprawdzeniu opracowanych rozwiązań, problemów oraz wypisów z literatury obowiązkowej i zalecanej.

W wyjątkowych wypadkach można w tej części seminarium sprawdzić pisemnie znajomość wybranych problemów /norm taktycznych, organizacji wojsk/.

Część główna

Nauczyciel przerabia kolejno wybrane zagadnienia poprzedzając je wprowadzeniem. Wprowadzenie musi być krótkie, stawiać problem do rozwiązania i powinno zawierać wątpliwości, które mają ukierunkować wystąpienia słuchaczy.

Wybrane zagadnienia mogą być przerabiane całościowo lub poprzez rozwiązywanie problemów częściowych. Niezależnie od przyjętego sposobu po wprowadzeniu do problemu przez nauczyciela jeden ze słuchaczy przedstawia w formie referatu rozwiązanie problemu. Referat taki stanowi podstawę do dyskusji i wszechstronnego rozwiązania zagadnienia. Do przedstawienia referatu zasadniczego można wyznaczać słuchaczy lub zezwalać na wystąpienia ochotników, natomiast w dyskusji powinni brać udział ochotnicy.

Wyznaczanie referującego przez nauczyciela umożliwia wykorzystanie słuchacza najlepszego lub najsłabszego, który miał trudności z tym problemem i stanowi czynnik mobilizujący do gruntownego, całościowego przygotowania się do seminarium. Wykorzystanie do referowania słuchacza słabego wiąże się zazwyczaj z większą stratą czasu, gdyż z reguły będzie referował dłużej i niewyczerpująco, ale pozwala na wyrobienie jego umiejętności oratorskich poprzez uzupełnienie wypowiedzi przez nauczyciela i głównie przez kolegów.

Referowanie problemów przez ochotników gwarantuje, że referuje najlepiej słuchacz najpewniej czujący się w danym zagadnieniu i pozwala na wszechstronne omówienie. Stałe stosowanie tego sposobu może stać się przyczyną nieprzygotowywania się słuchaczy do zajęć całościowo, a tylko według podziału wewnętrznego w grupie szkolnej. Zabieranie głosu przez ochotników nie może naruszać zasady aktywności. Oznacza to, że ten sam ochotnik może ponownie zabrać głos dopiero wówczas, gdy wypowiedzieli się także pozostali słuchacze.

Nauczyciel musi tu jednocześnie pamiętać o istotnej różnicy między przedstawianiem referatu wprowadzającego, a głosem w dyskusji. W wypadku braku ochotników lub gdy nikt nie zabrał głosu, należy wyznaczać referujących. Ważne jest, aby stosowanie określonego sposobu nie stało się schematem. Nauczyciel powinien często zmieniać sposób prowadzenia seminarium - raz dopuszczać do głosu ochotników, raz wyznaczać referujących.

Przykład: Słuchacz "x" przedstawił na ochotnika referat podstawowy do problemu 1. W czasie rozwiązywania następných problemów był aktywnym w dyskusji. Przystępując do rozwiązania kolejnego problemu, nauczyciel wie, że słuchacz "x" był aktywny na seminarium, ale podczas ćwiczenia głównego miał kłopoty właśnie z tym zagadnieniem. W tej sytuacji, nawet jeśli są chętni do referowania, można odstąpić od zasady "ochotników" i nakazać, aby słuchacz "x" zreferował drugi problem.

W czasie seminarium istnieje możliwość odchodzenia od omawianego problemu i "topienia" czasu pod pozorem szerokiej dyskusji. Nauczyciel

musi być wyczulony na to zjawisko i radykalnie przerywać je albo dodatkowymi pytaniami ukierunkować słuchacza. Przerywanie niewłaściwego referowania może mieć także charakter interweniowania poprzez stwierdzenie: "odpowiedź nie dotyczy omawianego problemu"; "omawiać precyzyjniej", a jeśli to nie daje rezultatu, należy przerywać referowanie.

Umiejętność zakończenia dyskusji i podsumowania jej wymaga od nauczyciela ogromnej koncentracji. Często słuchacze sami zakończą dyskusję, albo może też być sytuacja, że dyskusja osiąga coraz szerszy zakres, a jej zakończenie jest coraz odleglejsze. W tej sytuacji nauczyciel nie może dopuścić do jałowej dyskusji, która coraz bardziej oddala rozwiązanie. Musi w pewnym momencie przerwać dyskusję, a następnie uogólnić wystąpienia, ocenić ich zasadność i przedstawić właściwe rozwiązanie problemu. Musi on być również przygotowany do zajęcia stanowiska w kwestiach spornych, jednak przede wszystkim musi reprezentować pogląd uznawany, katedralny i unikać wygłaszania własnych poglądów.

Rozwiązanie określonych problemów powinno zawierać obowiązujące poglądy, perspektywy ich rozwoju i potwierdzania słuszności rozumowania przykładami. Wypowiedzi nie mogą odtwarzać tylko cyfr lub definicji.

Przykład: Słuchacz omawiając szerokość pasa natarcia pułku nie może ograniczyć się do stwierdzenia, że wynosi on do 10 km, a czasem więcej. Omówienie problemu powinno być poprzedzone oceną terenu, nieprzyjaciela, możliwości ogniowych wojsk własnych, znaczenia kierunku działania, głębokości działania i zakończone wnioskami o szerokości pasa natarcia.

Podczas seminarium należy wymagać przykładów z minionych wojen, ale nie z punktu widzenia historii, lecz z punktu widzenia potrzeb potwierdzenia słuszności prezentowanych poglądów.

W wypadku dyskusji wskazującej na niewłaściwe rozumienie problemu nauczyciel może doprowadzić do właściwego interpretowania. Powinien dążyć do tego poprzez pytania dodatkowe, prezentowanie przykładów praktycznych lub całościowe gruntowne wyjaśnienie problemu.

Przykład: Pojęcie "przewagi" słuchacze znają, ale interpretują je niepoprawnie. Na zmianę tego stanu rzeczy można wpłynąć poprzez: zadawanie szeregu pytań, lub zobrazowanie przykładem:

1/ pytania: - Jaką przewagę przyjmuje się w boju spotkaniowym?, co decyduje o zwycięstwie w boju spotkaniowym?;

2/ przykłady: - "Zwycięstwo wojsk polskich pod Kircholmem przy dziesięciokrotnej przewadze szwedzkiej", - "Zdobycie Kerczu przez Niemców /14.05.1942/ mimo dwukrotnej przewagi Armii Czerwonej".

W trakcie seminarium nauczyciel zwraca uwagę na sposób referowania przez słuchaczy. Musi wymagać zwięzłego, jednoznacznie rozumianego referowania popartego wyjaśnieniami graficznymi. W sytuacji gdy słuchacz chce skorzystać z tablicy, nie można wydzielać dodatkowego czasu na rysowanie, a wymagać rysowania z jednoczesnym objaśnianiem.

Aby zapewnić aktywność uczestników seminarium, należy stosować pytania proste, skierowane do słuchaczy nie referujących. Pytania mogą dotyczyć omawianego problemu, powtórzenia fragmentu przedstawianego referatu lub łączyć się pośrednio z omawianą problematyką oraz przede wszystkim poddawać wątpliwości lub przeciwstawiać poglądy.

W czasie seminarium ważną rolę spełnia wszechstronna obserwacja uzupełniana czasem pytaniami. Umiejętność łączenia różnych metod sprawdzających powinna zapewnić właściwą ocenę indywidualną słuchaczy, na którą może składać się suma ocen za:

- posiadaną wiedzę i umiejętność swobodnego korzystania z niej;
- poprawność wnioskowania;
- umiejętność koncentrowania uwagi na właściwych problemach;
- wykorzystanie pomocy szkoleniowych;
- aktywność i zaangażowanie;
- systematyczność uczenia się;
- umiejętność przygotowania się do zajęć;
- umiejętności oratorskie;
- odczytanie.

Ocena za seminarium nie musi być wyrażona wartością "dobrze" czy "dostatecznie", ale powinna być kompleksową oceną osobowości słuchacza i być odpowiedzią na pytania: "jaki jest słuchacz, jakie są jego możliwości i perspektywy?".

Umiejętność śledzenia słuchaczy i notowanie uwag są ważnymi czynnościami wykładowcy, ponieważ ułatwiają wszechstronne podsumowanie zagadnień i zajęcia oraz stanowią materiał do analizy na przyszłość.

Część końcowa

Zazwyczaj obejmuje ona:

- a/ ocenę opanowania i zrozumienia wiedzy;
- b/ ocenę przygotowania się do zajęć grupy i poszczególnych słuchaczy;
- c/ zadania do dalszego studiowania.

Ocena opanowania i zrozumienia problematyki jest podstawą do określenia kierunków działalności dydaktycznej na przyszłość. Ocena grupy i słuchaczy powinna dać odpowiedź na pytania:

- "Czy grupa i słuchacze umieją się uczyć?";
- "Jakie perspektywy rysują się przed słuchaczami?".

W ocenie należy wyeksponować najlepszych i najgorszych. Tym ostatnim należy określić zadania i wyznaczyć termin do zaliczenia seminarium, co powinno nastąpić przed kolokwium na podobny temat /zakres wiedzy/.

2.3. Kolokwium

Kolokwium jest rodzajem egzaminu, sposobem sprawdzania wiedzy i umiejętności w wyższej uczelni, zwykle ustnym. Polega ono na sprawdzeniu stopnia opanowania przez słuchaczy całości wiedzy z przedmiotu nie kończącego się egzaminem lub części wiedzy z przedmiotu objętego egzaminem^{7/}.

Celem kolokwium z taktyki ogólnej jest sprawdzenie stopnia opanowania całości wiedzy z danego działu i określenie przydatności do dalszych studiów^{8/}.

Kolokwium prowadzi nauczyciel akademicki w czasie dodatkowym /poza-lekcyjnym/ lub w czasie sesji egzaminacyjnej, jako podsumowanie określonego działu wiedzy /natarcie, obrona/, i nie jest ono oderwanym elementem sprawdzenia, ale kolejnym ogniwem w całym systemie, trwającym od pierwszego zajęcia. W ASG WP kolokwium prowadzi się ustnie dwoma sposobami, przyjmując słuchaczy pojedynczo lub grupowo.

Prowadzenie kolokwium pojedynczo /rozmowa nauczyciela z jednym słuchaczem/ pozwala na gruntowne przebadanie słuchacza, ale wymaga dużo czasu. Może to być rozmowa indywidualna prowadzona w sali wykładowej /wyjątkowo w kancelarii/ lub w obecności 2-3 słuchaczy, którzy po otrzymaniu pytań przygotowują się i następnie kolejno odpowiadają.

Kolokwium grupowe polega na sprawdzaniu wiedzy jednocześnie 2-3 słuchaczy w formie bezpośredniej rozmowy, polegającej na stawianiu pytań i uzyskiwaniu odpowiedzi. Pytania kieruje się do jednego ze słuchaczy, który odpowiada, a pozostali uzupełniają lub udzielają pełnych odpowiedzi.

"Regulamin studiów ASG WP" dopuszcza możliwość zdawania kolokwium w formie pisemnej, jednak jest to sposób nie zalecany i może być zastosowany jako owentualne uzupełnienie części ustnej. Niezależnie od sposobu prowadzenia kolokwium pytania wymagają wysiłku od nauczyciela i powinny umożliwiać sprawdzenie najsłabszych punktów wiedzy słuchacza, wyselekcjonowanych drogą obserwacji na odbytych zajęciach.

7/ Regulamin studiów ASG WP, Warszawa 1981, s.12, i: Słownik języka polskiego, tom II, wyd. 1980.

8/ Tamże, § 42f, s. 13.

Przygotowane wcześniej pytania nie mogą być prostymi, pamięciowymi, np. o jakiej głębokości i szerokości otrzymuje pułk zadanie w obronie /natarciu/? Należy dążyć do zastępowania pytań problemami, które wymagają głębokiej i utrwalonej wiedzy, np. przedstawić możliwości wykonania przez pułk czołgów pierwszego rzutu zadania w obronie w terenie lesisto-jeziornym.

Uobierając pytania /problemy/ indywidualne dla każdego słuchacza należy dążyć, aby one w porównaniu z innymi były zbliżone do siebie stopniem trudności i nie poddawały w wątpliwość obiektywności ocenia-
nia.

Liczba i zakres problemów, jakie słuchacze powinni rozwiązać, nie musi być jednakowa dla wszystkich, gdyż powinno się uwzględniać dotychczasową ocenę bieżącą. Niezależnie od liczby problemów należy słuchaczy sprawdzić wrywkowo z opanowania materiału całego działu poprzez stosowanie pytań problemowych, na które trzeba udzielić odpowiedzi krótkiej, ale przekrojowej.

Przykład: Pytanie złe: Jakiej wielkości rejon ześrodkowania zajmuje pułk?

Pytanie poprawne: Jakie czynniki decydują o wielkości rejonu ześrodkowania dla pułku?

Stosowanie pytań dodatkowych w celu zorientowania się w opanowaniu całości materiału może być czasami zastąpione sprawdzeniem pisemnym. Wówczas mogą to być pytania jednakowe dla wszystkich lub zróżnicowane.

Jeżeli nauczyciel - pomimo niepopularności metody pisemnej - decyduje się na nią, to powinien dobrać pytania indywidualnie. Ocena za kolokwium w tej sytuacji składa się z ocen za część ustną i pisemną. Ocena za część ustną jest podstawową. Nauczyciel akademicki kończy kolokwium wpisem oceny do indeksu. W wypadku niezdania słuchacz w ciągu 14 dni zdaje powtórnie kolokwium u swego nauczyciela, przy czym ocena nie może być wyższa od dostatecznej i wpisuje się ją do indeksu czerwonym kolorem, przekreślając poprzednią i potwierdzając podpisem.

W wypadku ponownego niezdania kolokwium słuchacz może po raz drugi poprawiać kolokwium, jednak nie później niż w ciągu 14 dni po uzyskaniu zgody szefa Katedry Taktyki Ogólnej. W wypadku ponownego niezaliczenia kolokwium szef katedry profilującej w porozumieniu z szefem Katedry Taktyki Ogólnej występuje z wnioskiem o zwolnienie słuchacza z ASG WP.

2.4. Ćwiczenie grupowe w pomieszczeniach

Celem ćwiczeń grupowych prowadzonych w pomieszczeniach /salach grupowych, wykładowych itp./ jest nauczanie i wdrożenie słuchaczy do prak-

tycznego stosowania zdobytych uprzednio wiadomości teoretycznych w określonej sytuacji taktycznej oraz uzyskanie przez nich niezbędnego zasobu wiadomości, umiejętności i nawyków praktycznych w zakresie organizowania walki, a zwłaszcza podejmowania decyzji przez dowódcę pułku /dywizji/.

Ćwiczenie grupowe zapewnia:

a/ możliwość dokładnego rozwiązywania zagadnień z zakresu taktyki ogólnej /nieprzestrzeganie czasu operacyjnego/;

b/ warunki do wywierania wpływu wykładowcy na pracę słuchaczy na bieżąco /śledzenie toku rozumowania, podawanie nowych danych do rozpatrywanej sytuacji, bieżąca ocena pracy i decyzji szkolnych, wskazywanie na elementy umożliwiające wypracowanie prawidłowej decyzji oraz właściwe jej formułowanie/.

W ćwiczeniach grupowych w pomieszczeniach wykładowcy uczą słuchaczy pracy dowódcy pułku /dywizji/ w zakresie:

- analizy zadania;
- kalkulacji czasu;
- zamiaru działań;
- wydawania wytycznych do przekazania zarządzeń wstępnych dla wojsk oraz przygotowania danych do decyzji przez oficerów sztabu, szefów rodzajów wojsk i służb;
- oceny sytuacji;
- meldowania decyzji oraz jej uzasadniania.

W zajęciach tych nauczyciele uczą także słuchaczy pracy w roli oficerów sztabu, szefów rodzajów wojsk i służb w procesie podejmowania decyzji przez dowódcę pułku.

Zawarte w podręczniku treści i wskazania nauczania taktyki ogólnej w pomieszczeniach dotyczą przebiegu zajęć w grupach słuchaczy profilu ogólnowojskowego. Specyfika prowadzenia ćwiczeń w grupach profilu specjalistycznego, uwzględniająca cele szkoleniowe, czas przeznaczony na zajęcia ustalana jest z wykładowcami w czasie instruktażu.

W rozdziale przedstawiono:

- wskazówki dotyczące przygotowania się wykładowcy i słuchaczy do zajęć grupowych w pomieszczeniach;
- przebieg zajęć w ćwiczeniach grupowych oraz różnice dotyczące przebiegu zajęć w ćwiczeniu metodycznym;
- przykładowe nauczanie zagadnień szkoleniowych w ćwiczeniach grupowych.

2.4.1. Przygotowanie do zajęć grupowych

Do zajęć grupowych w pomieszczeniach powinni się przygotować zarówno wykładowcy, jak i słuchacze.

Przygotowanie się wykładowców polega na samodzielnym przestudiowaniu teorii i treści danego ćwiczenia. Studiując materiały metodyczne, nauczyciel powinien ustalić, co w danym zajęciu jest najistotniejsze oraz wszechstronnie rozważyć proponowane rozwiązanie metodyczne. Dotyczy to szczególnie młodych stażem wykładowców. Doświadczeni nauczyciele, posiadając wystarczającą wiedzę teoretyczną i bogate doświadczenie z wielu ćwiczeń, potrafią zająć właściwe stanowisko podczas przerobienia poszczególnych zagadnień.

Następna czynność powinna polegać na doborze odpowiednich metod szkolenia, określeniu w ich ramach własnych czynności i słuchaczy oraz pomocy naukowych, które należy pobrać /przygotować/ mając na uwadze jak najlepsze wyjaśnienie poszczególnych zagadnień.

Dla realizacji celów zajęć w ćwiczeniach grupowych zalecane są metody:

a/ według źródła wiedzy: - dyskusja
- działanie praktyczne ćwiczących
- pokaz działania;

b/ według wewnętrznej treści procesu szkolenia:
- rozumowa
- problemowa
- problemowo-zespołowa
- doświadczalna;

c/ według zasad logiki: - dedukcyjna.

Kolejnym etapem przygotowania się wykładowców do zajęć jest instruktaż udzielony im przez przełożonego. Głównym kierunkiem pomyślnego przeprowadzenia zajęć jest dokładne przygotowanie się do niego słuchaczy. Przygotowanie to może przebiegać różnie i mieć różny zakres. Zależy to od doświadczenia słuchacza. Dlatego wykładowca powinien ukierunkować oficerów w danej grupie szkoleniowej, tak aby słuchacze szczególnie wykorzystali naukę własną. W tym celu wykładowca na kilka dni przed zajęciami spotyka się w czasie pozalekcyjnym z grupą słuchaczy w miejscu, gdzie będą prowadzone zajęcia.

Pierwsze spotkania /konsultacje/ powinny dotyczyć:

- wyjaśnienia zadań postawionych w założeniu;
- przebiegu zajęć;
- przygotowania osobistego oficerów do pracy na mapach;
- przygotowania pomieszczenia pomocy szkoleniowych.

Jeżeli zajdzie taka potrzeba, wykładowca wyjaśnia szczegółowo np. jak przygotować meldunek o położeniu pułku /forma, treść referowania i inne/.

Dalsze konsultacje zawierają głównie treści merytoryczne związane z mającym nastąpić zajęciem, ale strona organizacyjna zajęć nie powinna być pomijana.

W ramach przygotowania się do zajęć, słuchacze mają podstawowy obowiązek: przygotować się do przedstawienia swoich rozwiązań i dokumentów.

2.4.2. Przebieg zajęć w ćwiczeniu grupowym

Ćwiczenie grupowe z taktyki ogólnej dzieli się na poszczególne zajęcia zgodnie z opracowanym uprzednio planem tematycznym. W planie tym ujmuje się tematykę kolejnych zajęć, zagadnienia szkieletowe oraz czas ich przeprowadzenia. Niezależnie od ilości zagadnień szkoleniowych w każdym zajęciu można wyodrębnić trzy główne etapy:

- wstępny;
- główny;
- końcowy.

Część wstępna zajęć

Wykładowca po wejściu do pomieszczenia, w którym ma się odbyć zajęcie, przyjmuje meldunek od starszego grupy o stanie i gotowości słuchaczy do zajęć. Po przyjęciu meldunku wykładowca podaje temat zajęć i przystępuje do sprawdzenia przygotowania się słuchaczy do zajęcia. Sprawdzenie obejmuje zwykle przygotowanie map z rozwiązaniami taktycznymi, notatników z opracowaną treścią dotyczącą danego ćwiczenia oraz niezbędnymi kalkulacjami. Kontrola ta powinna objąć kilku słuchaczy, a jej wynik należy omówić zwracając uwagę wszystkich oficerów na szczególnie jaskrawe błędy. Nie powinny ujść uwadze prowadzącego zajęcia takie pozornie proste sprawy, jak: porządek w sali, ułożenie czapek, przygotowanie tablicy, kredy, gąbki, jednolite ustawienie teczek, a przede wszystkim wygląd zewnętrzny słuchaczy. Ważne jest również sprawdzenie przygotowania ołówków, kredek, oraz przygotowanie map według wymogów służby sztabów.

Szczególne znaczenie w ćwiczeniu grupowym ma z reguły pierwsze zajęcie, którego treścią jest zazwyczaj analiza zadania.

Stąd nauczyciel powinien sprawdzić znajomość założenia taktycznego przez słuchaczy, a szczególnie położenie pułku /dywizji/, zadanie bojowe, jakie pułk /dywizja/ otrzymał do realizacji, aktualne czynności dowódcy pułku /dywizji/, ofic, sztabu, szefów rodzajów wojsk i służb itp.

Sprawdzenie powyższe powinno również objąć kilku słuchaczy i upewnić wykładowcę o właściwym przygotowaniu się grupy do zajęć. Każde wystąpienie oficera należy omówić zwracając uwagę na znajomość treści i jej rozumienie, sposób referowania języka i postawę. W kolejnych zajęciach ćwiczenia grupowego wykładowca postępuje podobnie, uwzględniając w treści pytań związek logiczny procesu podejmowania decyzji przez dowódcę. Np. w zajęciu na temat: Ocena sytuacji przez dowódcę pułku, można m.in. sprawdzić znajomość przez słuchaczy zamiaru działań, aktualne czynności oficerów sztabu, szefów rodzajów wojsk i służb, działania pododdziałów itp. Należy pamiętać, że proces nauczania może odbywać się przede wszystkim wtedy, gdy nauczyciel i uczeń mówią i myślą o tym samym.

Zalecane w tej części zajęcia sprawdzenie wiedzy słuchaczy w formie pisemnej /klasówek, testy itp./ powinno być kilku - lub kilkunastuminutowe w zależności od tego, czy zajęcia obejmuje dwie czy cztery godziny. Treść pytań w zasadzie powinna dotyczyć wiedzy związanej z problematyką zajęć i może być poszerzona stosownie do obowiązującej i zalecanej literatury.

Czas przeznaczony na część wstępną zajęcia jest różny i zależy od wielu czynników. Więcej czasu należy poświęcić w początkowych ćwiczeniach grupowych, gdzie faktycznie należy uczyć podstaw studenckiego "abcadła". Mniej czasu można poświęcić w ćwiczeniach w połowie czy pod koniec roku szkolnego, gdy słuchacze wiele już umieją. Rozliczając szczegółowo czas przebiegu zajęć należy mieć na uwadze konkretne potrzeby odpowiedniej grupy szkoleniowej.

Następnie prowadzący zajęcia dokonuje wprowadzenia do części głównej poprzez podanie słuchaczom nazwy zagadnień, które będą nauczane.

Część główna zajęć

Część główna zajęcia obejmuje zgodnie z planem tematycznym^{9/} określoną grupę zagadnień szkoleniowych, których przykładowe nauczanie zostało przedstawione w dalszej części rozdziału. Podział czasu na realizację zagadnień szkoleniowych w określonym zajęciu ujęty jest w opracowaniach metodycznych zajęć i ostatecznie ustalony na instruktazu, ale nie należy go traktować sztywno. Wykładowca może odstąpić od ustalonego podziału czasu stosownie do sytuacji dydaktycznych i nie może przejść do nauczania następnego zagadnienia, jeśli poprzednie nie zostało dostatecznie opanowane lub zrozumiane.

9/ Plan tematyczny I Kursu Wojsk Lądowych od roku akademickiego 1982/83, ASG WP, Warszawa 1982.

Wykładowca rozpoczyna nauczanie zagadnienia od podania słuchaczom jego nazwy. Następnie sprawdza wiedzę słuchaczy, dotyczącą danej problematyki. Typową formą kontroli teorii są przeważnie krótkie, konkretne pytania adresowane przez wykładowcę do słuchaczy, np. "Co dowódca powinien zrozumieć, analizując otrzymane zadanie?" lub "Co dowódca określa w decyzji" itp. Po udzieleniu odpowiedzi przez jednego ze słuchaczy nauczyciel zezwala pozostałym oficerom na uzupełnienie wypowiedzi kolegi. Wykładowca ocenia wystąpienia słuchaczy i w razie potrzeby podaje pełną, zgodną z obowiązującymi dokumentami definicję. W czasie I roku studiów należy wymagać od słuchaczy nie tylko pełnej, regulaminowej definicji, ale również nazwy dokumentu, z którego dana wiedza została uzyskana. W kolejnych zajęciach ćwiczeń grupowych sprawdzenie wiedzy może być już zróżnicowane. Obok pytań podanych wcześniej, można pytać oficerów o specyfikę pracy dowódcy pułku w określonej sytuacji taktycznej. Np. w ćwiczeniu grupowym na temat: "Natarcie pułku z forsowaniem przeszkody wodnej" w zajęciu: "Ocena sytuacji" można zapytać o różnice pracy dowódcy pułku w tym ćwiczeniu w stosunku do znanego już uprzednio ćwiczenia "Natarcie pułku". Po sprawdzeniu wiedzy teoretycznej dotyczącej problematyki nauczanego zagadnienia wykładowca wprowadza czas operacyjny zgodnie z określoną sytuacją taktyczną. Następnie prowadzący zajęcia wyznacza jednego ze słuchaczy do zreferowania wypracowanego przez niego rozwiązania przy zawieszonym własnej mapie. Referującego oficera należy spokojnie i cierpliwie wysłuchać, notując spostrzeżenia i uwagi. Po wysłuchaniu należy zainicjować krótką wymianę poglądów w grupie słuchaczy, podając pod ocenę nie tylko sprawy merytoryczne lecz również zachowanie się, język, postawę występującego itp. Wykładowca podsumowuje dyskusję, wyjaśnia popełnione błędy, a następnie wyznacza do odpowiedzi kolejnego oficera i znowu cykl nauczania się powtarza. W wypadku przedstawienia przez słuchaczy błędnych rozwiązań wykładowca, występując w odpowiedniej roli powinien naprowadzić ich na właściwy tok rozumowania, żądając uzasadnienia podanych przez nich rozwiązań i sformułowań. Niedopuszczalne jest mechaniczne narzucanie ćwiczącym rozwiązań przewidzianych w opracowaniu metodycznym. Warto również pamiętać w tym miejscu o wskazaniach Tadeusza Kotarbińskiego dla nauczycieli, przedstawionych w książce "Sprawność i błąd", gdzie autor mocno akcentuje, że "kto ma myśl wyklarowaną, ten i słowa dla niej znajdzie proste a zrozumiałe"^{10/}. Jeżeli oficer, referując swoje rozwiązanie, przedstawiając argumenty, płacze się, kaleczy język polski, jest to sygnał, że po prostu nie jest odpowiednio przygotowany do lekcji.

10/ Tadeusz Kotarbiński, Sprawność i błąd, Warszawa 1970, s. 18.

Dlatego nie należy skupiać się na sformułowaniu formy meldunku, ale wyjaśnić źródła merytoryczne niepowodzeń poprzez stosowne pytania.

Inne wskazanie dotyczy nauczania ludzi wprawionych w rozumieniu cudzych myśli i sprawnych w wypowiedaniu myśli własnych. Zdarza się często, że spierające się strony, nauczyciel i słuchacz lub dwóch słuchaczy, toczą bój słowny, a każdy z nich myśli o czym innym. Dlatego w ćwiczeniu grupowym nauczyciel powinien śledzić bacznie tok lekcji, aby w zajęciu przy rozwiązywaniu problemów taktycznych bazować na tej samej płaszczyźnie wiedzy. I jeszcze jedno wskazanie, jak można urzeczywistniać zalety ogólne dobrej roboty w zastosowaniu do pracy nauczyciela. Należy być: "wzorem solidności w dotrzymywaniu umów i terminów, wzorem planowości, wzorem systematyczności w wykonywaniu zamierzeń, wzorem człowieka, na którego zawsze można liczyć we współpracy zorganizowanej^{11/}.

W poszczególnych zajęciach ćwiczenia grupowego w pomieszczeniach mogą być stosowane elementy ćwiczenia dowódczo-sztabowego. Dla rozwiązania problemów taktycznych, np. ogłoszenie zamiaru działań, wydanie wytycznych przez dowódcę pułku do przekazania zarządzeń wstępnych, przygotowania danych do decyzji lub oceny sytuacji, nauczyciel może utworzyć zespół, sztab pułku /dywizji/ lub kilka zespołów. Metoda ta pozwala kształtować nawyki słuchaczy do zespołowego działania, daje namiastkę pracy dowódcy z oficerami sztabu, szefami rodzajów wojsk i służb oraz przygotowuje ich do bardziej złożonych ćwiczeń dowódczo-sztabowych. Przy tej metodzie należy przestrzegać zasady: każdy oficer w grupie powinien poznać smak pracy dowódcy w kierowaniu zespołem ludzkim i nauczyć się pracy oficerów sztabu na różnych stanowiskach.

Po wyjaśnieniu wszelkich wątpliwości rozpatrywanego zagadnienia wykładowca na zakończenie może pokazać fragment nauczanej czynności dowódcy pułku /dywizji/ w procesie podejmowania decyzji jako wzór do dalszego stosowania w procesie studiów. Wzorowy pokaz ma duże znaczenie zwłaszcza w nauczaniu słuchaczy pierwszego roku studiów.

Następnie podaje do wiadomości słuchaczy elementy rozwiązania katedralnego, np. dotyczące decyzji, ustaleń dowódcy pułku /dywizji/ po analizie zadania, które mają wpływ na prowadzenie zajęć przez poszczególne katedry specjalistyczne.

W zakończeniu zagadnienia wykładowca ocenia stopień nauczania słuchaczy, występujących w roli dowódcy pułku, określonej czynności oraz stopień przygotowania się poszczególnych oficerów do zajęcia.

Sygnalizuje, posługując się przykładami z prowadzonej lekcji, logi-

11/ Tamże, s. 19.

czne związki zachodzące między poszczególnymi czynnościami dowódcy pułku /dywizji/, np. że wnioski z analizy zadania są podstawą do ogłoszenia zamiaru i wydania wytycznych, a te z kolei ukierunkowują pracę oficerów sztabu, szefów rodzajów wojsk i służb itp.

Podobny przebieg ma nauczanie kolejnych zagadnień szkoleniowych występujących w określonym zajęciu ćwiczenia grupowego.

Część końcowa zajęć

Po zrealizowaniu wszystkich ujętych w planie zagadnień wykładowca kończy zajęcia ćwiczenia grupowego omówieniem jego przebiegu. W tym etapie nauczyciel, biorąc pod uwagę konkretną pracę ćwiczących, stopień zakładanych celów szkoleniowych, uwypukla główne problemy, jakie miał do rozwiązania dowódca pułku i sposób ich rozwiązywania przez słuchaczy. Omówienie powyższe powinno umożliwić ćwiczącym zrozumienie podstawowych błędów i niedociągnięć oraz wyciągnięcie określonych wniosków do samodzielnej pracy w przyszłości. Prowadzący zajęcia powinien unikać sformułowań typu "cel zajęć został osiągnięty w stopniu dobrym czy dostatecznym" itp.

Następnie nauczyciel omawia aktywność i pracę każdego słuchacza indywidualnie, podając ocenę uzyskaną za zajęcia. Jeżeli w grupie znajdują się oficerowie, którzy otrzymali za zajęcia ocenę niedostateczną, należy wyjaśnić, co było tego powodem, ustalić formę i czas zaliczenia odnośnej wiedzy.

W zakończeniu tej części zajęcia wykładowca przekazuje słuchaczom zadanie, wynikające z lekcji, do realizacji w czasie nauki własnej oraz ustala miejsce i czas konsultacji do następnych zajęć. Zajęcia należy zakończyć podpisaniem przeprowadzenia zajęć w dzienniku lekcyjnym grupy szkoleniowej.

2.4.3. Przebieg zajęć w grupowym ćwiczeniu metodycznym

Pierwsze grupowe ćwiczenia metodyczne ze słuchaczami prowadzone są na początku roku akademickiego po teoretycznym cyklu wprowadzającym. Poprzedzają one ćwiczenia główne.

Ćwiczenie to pozwala, na podstawie określonej sytuacji taktycznej, zapoznać z treścią i metodami pracy dowódcy pułku /dywizji/ w zakresie organizowania i prowadzenia działań bojowych, nauczyć słuchaczy właściwego uwzględniania różnych czynników wpływających na treść i kolejność pracy dowódcy oraz wszechstronnego oceniania możliwości bojowych wojsk własnych i nieprzyjaciela.

Ćwiczenie metodyczne przygotowuje oficerów do samodzielnej pracy w czasie kolejnych ćwiczeń I roku studiów. Zajęć tych nie należy mylić z

ćwiczeniami z metodyki szkolenia taktycznego, których treścią jest metodyka opracowania, organizowania i prowadzenia ćwiczeń.

Przebieg takich zajęć jest w zasadzie podobny do realizowanych w innych ćwiczeniach, co zostało opisane w pkt. 2. Są jednak pewne różnice, które w istotny sposób wpływają na pracę prowadzącego zajęcia i powinny być uwzględnione w procesie dydaktyczno-wychowawczym, szczególnie ze słuchaczami I roku studiów.

Pierwsze: Sprawdzenie przygotowania się słuchaczy do zajęć zupełnie nowych i odmiennych od wykładów, seminariów itp. musi być bardzo drobiazgowo i objąć większość grupy. Również omówienie wyników tej kontroli wymaga posługiwania się nowymi lub "zapomnianymi" pojęciami. Wymaga to od wykładowcy z jednej strony cierpliwości i serdeczności, a z drugiej strony przeznaczenia więcej czasu. Stąd też w konspekcie przy rozliczeniu czasu przebiegu lekcji należy przeznaczyć więcej minut /nie kilka a kilkanaście/ na sprawdzenie przygotowania się słuchaczy do zajęć.

Drugie: Po sprawdzeniu wiedzy słuchaczy dotyczącej nauczonego zagadnienia, np. "Ocena sytuacji prowadzona przez dowódcę pułku", wykładowca powinien osobiście wyjaśnić oficerom całą złożoną problematykę tej czynności dowódcy. Mogą to być wyjaśnienia dotyczące np.:

- różnicy w treści oceny sytuacji podanej w regulaminie walki i podręczniku "Działanie bojowe pułku";
- podstawy do prowadzenia oceny sytuacji;
- sposobu i formy prowadzenia oceny sytuacji;
- czynników wpływających na sposób prowadzenia oceny sytuacji itp.

Trzecie: Wykładowca rozpoczyna nauczanie każdego zagadnienia /analiza, zamiar itp./ od osobistego wzorowego pokazu fragmentu lub całości czynności dowódcy w procesie podejmowania decyzji. Pokaz powinien być przeprowadzony przy zawieszonym mapie, prezentować poprawny układ i treść taktyczną i wnioskowanie, a także postawę dowódcy, głos, język i zachowanie się.

Czwarte: Wykładowca powinien wyjaśnić słuchaczom, dlaczego uczymy prowadzenia "głośnej" analizy zadania czy oceny sytuacji, skoro jest to proces myślowy dziejący się w głowie dowódcy. Można tu użyć argumentu, że jest to jedna z form kontroli rozumowania oficera i może być na bieżąco obserwowana przez wykładowcę oraz słuchaczy, przez co i oni się uczą.

Pięte: Odpowiednio do potrzeb wykładowca powinien, posługując się schematem lub diapozytywem, pokazywać miejsce aktualnie nauczonej czynności dowódcy pułku w całym procesie podejmowania decyzji. Należy

tu wyjaśniać, że jest to jedno ogniwo w całym łańcuchu procesu myślowego, logicznie wzajemnie się warunkującego.

Szóste: Każda metoda rozwiązywania problemu wynikająca z pracy dowódcy pułku powinna być po wyjaśnieniu i zrozumieniu przez słuchaczy zapisana pod nadzorem prowadzącego zajęcia w notatnikach. Ułatwia to później realizację procesu nauczania, albowiem "verba volant, scripta manent" /słowa ulatują, pismo pozostaje/.

Siódme: Główną uwagę w nauczaniu zagadnień należy poświęcić na pokazanie słuchaczom metody rozwiązywania problemu taktycznego i jego zreferowanie.

Należy tego uczyć na konkretnym wybranym przykładzie, aby słuchacze drogą naśladownictwa, analogii mogli dojść do celu.

Ósme: Posługiwanie się gotowymi materiałami w tych zajęciach przez słuchaczy stwarza niebezpieczeństwo powstania nawyku korzystania w przyszłości z szablonu rozwiązań. Aby tego uniknąć, wykładowca powinien osobiście wyjaśnić każdą treść z zestawu materiałów, pokazując, że do wszystkiego można dojść drogą prostego rozumowania, a zestaw materiałów ma tylko ułatwiać podejście do każdego nowego problemu taktycznego.

Dziwiaste: Wykładowca w omówieniu zajęcia powinien zalecić prezentowany wzór pracy dowódcy do stosowania w odniesieniu do układu, sposobów wnioskowania, formułowania myśli i przedstawiania.

Przedstawione właściwości ćwiczenia metodycznego wpływające na pracę nauczyciela nie zamykają tematu i powinny być wzbogacone o osobiste doświadczenie z pracy dydaktyczno-wychowawczej wykładowców.

2.4.4. Nauczanie wybranych zagadnień szkoleniowych w ćwiczeniach grupowych w pomieszczeniach

W tej części rozdziału zostaną przedstawione metody nauczania słuchaczy wybranych zagadnień szkoleniowych w sposób zvariantowany na przykładach. W pierwszym wypadku będzie to nauczanie prowadzenia przez dowódcę pułku analizy zadania w ćwiczeniu metodycznym. W drugim wypadku zostanie przedstawione nauczanie meldowania i uzasadniania decyzji przez dowódcę pułku w kolejnym ćwiczeniu grupowym. Podobnie może być prowadzone nauczanie innych zagadnień szkoleniowych w ćwiczeniach grupowych.

Nauczanie prowadzenia analizy zadania w ćwiczeniu metodycznym.

Wykładowca podaje nazwę zagadnienia, a następnie przystępuje do sprawdzenia wiadomości słuchaczy dotyczących analizy zadania. Głównie chodzi o to, czy oficerowie wiedzą, co dowódca powinien zrozumieć, analizując otrzymane zadanie, i do jakich wniosków powinien dojść. Po

udzieleniu odpowiedzi przez jednego ze słuchaczy wykładowca zezwala pozostałym oficerom na uzupełnienie wypowiedzi kolegi. Nauczyciel ocenia wypowiedź i w razie potrzeby podaje pełną definicję analizy zadania. W tym miejscu należy, odwołując się do obowiązujących dokumentów, uwypuklić różnice w treści analizy zadania między podaną w regulaminie walki dywizja-pułk a zawartą w podręczniku "Działanie bojowe pułku". Można też posłużyć się argumentem, że wymieniony regulamin określa główne ramy prowadzenia analizy zadania, natomiast drugi dokument uszczegółowia jej treść odnośnie do konkretnego rodzaju działań bojowych. Podręczniki: "Działania bojowe pułku", "Działania bojowe dywizji" są wykładnią "Regulaminu walki" i w procesie nauczania będą stanowiły podstawę pracy słuchaczy w przygotowaniu się do zajęć.

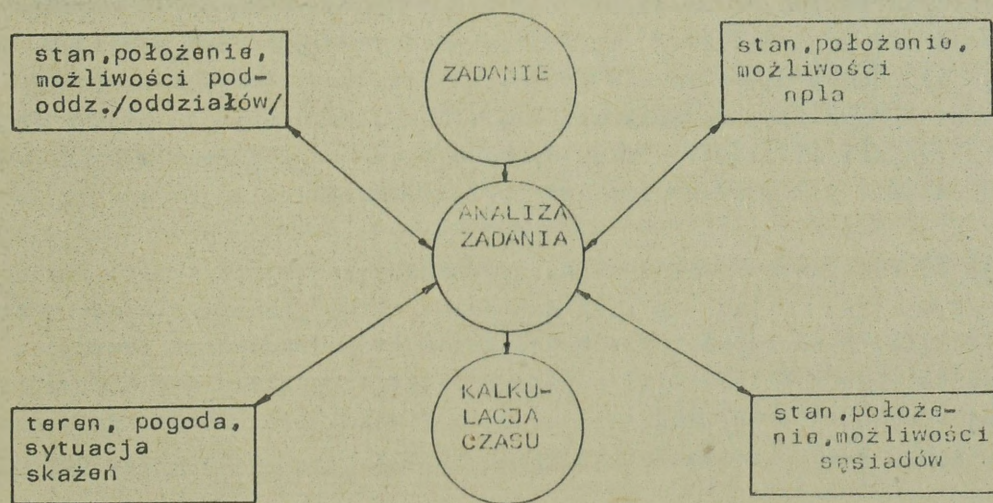
Następnie prowadzący zajęcia osobiście wyjaśnia:

- co to jest analiza zadania i dlaczego się ją prowadzi;
- co jest jej przedmiotem;
- do jakich wniosków powinien dowódca dojść w wyniku analizy zadania.

W zakończeniu tej części zajęcia wykładowca podkreśla, że metoda prowadzenia analizy zadania i innych czynności w procesie podejmowania decyzji zależy będzie od:

- stopnia wyszkolenia dowódcy pułku /dywizji/;
- posiadanego czasu osobistego dowódcy;
- stopnia szczegółowości i złożoności zadania;
- sytuacji, w jakiej znajduje się dowódca, sztab i wojska, oraz innych czynników.

Dla umysłowania słuchaczom, że analiza zadania nie jest czymś adekwatnym do sytuacji taktycznej, można posłużyć się rysunkiem.



Dowódca analizuje zadanie przy ciągłym oddziaływaniu na jego świadomość aktualnych informacji o:

- nieprzyjacielu;
- pododdziałach pułku;
- sąsiadach;
- terenie.

Następnie wykładowca podaje czas operacyjny zgodnie z określoną sytuacją taktyczną i wyjaśnia słuchaczom, co aktualnie wykonują zastępcy dowódcy, oficerowie sztabu, szefowie rodzajów wojsk i służb oraz pododdziały. Po tym wyjaśnieniu prowadzący zajęcia osobiście przy mapie prowadzi w roli dowódcy pułku analizę zadania. Można ją prowadzić kolejno fragmentami. Najpierw zrozumienie zamiaru dowódcy dywizji, a szczególnie sposobu użycia przez niego broni jądrowej i innych środków rażenia na kierunku działania pułku. Po przeprowadzonym pokazie wykładowca wyznacza jednego ze słuchaczy do ponownego przeprowadzenia w roli dowódcy pułku tego samego fragmentu analizy zadania. Nauczyciel ocenia wystąpienie słuchacza, zwracając uwagę na posługiwanie się mapą i wskaźnikiem, zwięzłość języka i postawę, a przede wszystkim zgodność treści z nakazem regulaminu i przedstawionym wzorem. Z kolei prowadzący zajęcia pokazuje fragment analizy zadania dotyczący zrozumienia przez dowódcę pułku miejsca i roli oddziału w zadaniu wykonywanym przez dywizję. Po pokazie wykładowca wyznacza następnego oficera do ponownego przeprowadzenia prezentowanego fragmentu analizy zadania. Tym razem można wystąpienie słuchacza poddać pod dyskusję kolegów, a następnie dopiero ocenić i omówić.

Następnie wykładowca prezentuje czynności, zmierzające do najszybszego przygotowania pododdziałów pułku do wykonania zadania /wytyczne dla oficerów sztabu do powzięcia decyzji przez dowódcę pułku oraz zarządzenia dla pododdziałów/. I znów po pokazie wykładowca wyznacza kolejnego słuchacza do ponownego przedstawienia tego fragmentu. Tak jak poprzednio prowadzący zajęcia wnikliwie ocenia wystąpienie słuchacza.

W zależności od czasu, którym dysponuje wykładowca, można na zakończenie nakazać jednemu ze słuchaczy przeprowadzenie całej analizy zadania.

Mogą tu być zastosowane inne metody nauczania tej czynności dowódcy pułku /dywizji/. Wykładowca może dać pokaz tylko jednego fragmentu analizy zadania, a następnie prezentują słuchacze pod nadzorem nauczyciela. Wykładowca może również najpierw pokazać całość analizy zadania, a później słuchacze przerabiają ją kolejno fragmentami. Wszystkie jednak metody łączą jedno, a mianowicie: osobisty wzorowy pokaz pracy dowódcy

pułku /dywizji/ podczas analizy zadania przez prowadzącego zajęcia.

W zakończeniu zagadnienia wykładowca ocenia stopień realizacji nauczania słuchaczy analizy zadania w roli dowódcy oraz stopień przygotowania się poszczególnych słuchaczy do zajęć. Zaleca do stosowania prezentowaną metodę prowadzenia analizy zadania. Sygnalizuje, że wyciągnięte wnioski z analizy zadania /zapisane w notatnikach/ mają logiczny związek z takimi czynnościami dowódcy, jak ogłoszenie zamiaru oraz wydanie wytycznych do przekazania zarządzeń wstępnych i przygotowania danych do decyzji. Po tym wykładowca przystępuje do nauczania kolejnego zagadnienia szkoleniowego w zajęciu grupowym.

Nauczanie meldowania decyzji w pozostałych ćwiczeniach grupowych.

Wykładowca podaje nazwę zagadnienia, a następnie przystępuje do sprawdzenia wiadomości słuchaczy dotyczących nauczanej czynności dowódcy pułku. Mogą to być pytania dotyczące znajomości regulaminowej treści meldunku decyzji, aktualnych czynności wykonywanych przez zastępców dowódcy pułku /dywizji/, oficerów sztabu, szefów rodzajów wojsk i służb oraz pododdziały. Można również zapytać oficerów, komu i gdzie dowódca pułku /dywizji/ w aktualnej sytuacji taktycznej melduje decyzję. Wykładowca zadaje stosowne pytania kolejno słuchaczom a następnie każdą odpowiedź podaje pod dyskusję. W kierowanej dyskusji oficerowie powinni obok uzupełnień w sensie merytorycznym wypowiedzieć się co do formy wystąpienia kolegi. W podsumowaniu dyskusji nauczyciel ocenia wypowiedzi słuchaczy i w razie potrzeby podaje pełną odpowiedź. Następnie nauczyciel podaje czas operacyjny zgodnie z określoną sytuacją i poleca słuchaczom zreferowanie przy zawieszonych na stojaku mapie decyzji wypracowanych przez nich w czasie nauki własnej. Mogą tu być zastosowane różne sposoby. Można nakazać meldowanie decyzji fragmentami. Np. jeden ze słuchaczy melduje wnioski z oceny nieprzyjaciela, a inny zamiar działań. Następny z oficerów melduje zadania bojowe dla pododdziałów itd. Po każdym wystąpieniu słuchacza wykładowca inicjuje krótką wymianę poglądów na dany temat, a następnie ocenia wystąpienie oficera. Należy przy tym zwracać uwagę, aby słuchacze w czasie meldowania decyzji stosowali tryb oznajmujący, pomijali szczegóły dotyczące podziału sił i środków i inne dane nie mieszczące się w ramach treści meldunku decyzji.

Można tu zastosować meldowanie decyzji w całości przez jednego ze słuchaczy. Może to mieć miejsce w ćwiczeniach grupowych realizowanych w drugiej połowie roku szkolnego lub na drugim roku studiów, gdy oficerowie mają już w miarę opanowane umiejętności meldowania decyzji.

Sposób ten można również zastosować, gdy w grupie szkoleniowej znajdują się różne w treści decyzje wypracowane przez słuchaczy. Dowolność nauczania pracy dowódcy pułku /dywizji/ podczas meldowania decyzji powinna uwzględniać indywidualne możliwości i umiejętności słuchaczy zaobserwowane w procesie studiów przez prowadzącego zajęcia. Wykładowca po wysłuchaniu całego meldunku decyzji, wyjaśnieniu błędów popełnionych przez oficerów może na zakończenie osobiście wygłosić pokazowo meldunek decyzji dowódcy pułku /dywizji/. Ważne jest tu przede wszystkim to, aby oficerowie wyszli z danych zajęć z odpowiednim wzorem do pracy w przyszłości.

Jeżeli w temacie zajęć występuje również uzasadnienie decyzji, wykładowca po wysłuchaniu wystąpienia słuchaczy może wyjaśnić, że przedłożony ma szereg pytań do dowódcy pułku /dywizji/, na które należy odpowiedzieć.

Pytania dotyczące uzasadnienia decyzji powinny w swej treści żądać wyjaśnienia niezrozumiałych problemów, co do których nauczyciel może mieć wątpliwości. Ponadto zwykle można żądać uzasadnienia:

- wyboru kierunku głównego uderzenia /rejonu głównego wysiłku obrony/;
- składu i możliwości pierwszego rzutu, drugiego rzutu lub odwodu;
- kalkulacji czasowo-przestrzennych dotyczących działania wojsk własnych i nieprzyjaciela;
- możliwości osiągnięcia gotowości do działań przez poszczególne elementy ugrupowania bojowego.

Wykładowca występuje w roli przedłożonego dowódcy pułku /dywizji/ i żąda odpowiedzi ścisłych na zadane pytanie. Przy tym należy zwracać uwagę na posługiwanie się mapą roboczą oficera i notatnikiem. Duże rozeznanie co do samodzielności pracy słuchacza daje wyjaśnienie treści rozwiązań na tablicy szkolnej przy pomocy zwykłej kredy.

Należy preferować własne rozwiązania oficerów poparte rzeczowymi kalkulacjami czasowo-przestrzennymi, stosunkiem sił itp. Niedopuszczalne jest mechaniczne narzucanie ćwiczącym rozwiązań przewidzianych w opracowaniu metodycznym.

Jeżeli zajdzie taka potrzeba, wykładowca osobiście daje pokaz odpowiedzi na pytanie przedłożonego dowódcy pułku /dywizji/ przy tablicy, np. dotyczące /stworzenia/ przewagi na odcinku przełamania. Po pokazie wykładowca informuje słuchaczy, że w podobny sposób należy odpowiadać na inne pytania. Należy pamiętać, aby przedstawiona metoda pracy dowódcy pułku dotycząca meldowania i uzasadnienia decyzji została zapisana przez słuchaczy w notatnikach.

W zakończeniu zagadnienia wykładowca ocenia stopień realizacji nauczania słuchaczy w roli dowódcy pułku meldowania i uzasadnienia decyzji oraz stopień przygotowania się poszczególnych słuchaczy do zajęcia, akcentując, że wszechstronnie rozważona i zatwierdzona decyzja dowódcy stanowi podstawę do opracowania rozkazu bojowego, a przede wszystkim do kierowania działaniem pułku.

2.5. Ćwiczenia dowódczo-sztabowe w pomieszczeniach

2.5.1. Uwarunkowania ogólne i przygotowanie zajęć

W procesie nauczania taktyki ogólnej w ASG WP zajęcia prowadzone formą dowódczo-sztabową w pomieszczeniach mają miejsce w następujących ćwiczeniach:

- w ćwiczeniach grupowych z elementami ćwiczenia dowódczo-sztabowego;
- w ćwiczeniach doskonalących;
- w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych z wykorzystaniem pociągu;
- w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych prowadzonych na obozie zimowym;
- w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych prowadzonych w Szkolnym Ośrodku Dowodzenia WWL ASG WP.

Zasób wiedzy i umiejętności zdobytych przez słuchaczy w ćwiczeniach grupowych pozwala na stopniowe przechodzenie do form ćwiczenia dowódczo-sztabowego, którego głównym celem jest doskonalenie umiejętności słuchaczy w rozwiązywaniu problemów taktycznych w ramach tworzonych zespołów ćwiczących. Prowadzenie zajęcia formą dowódczo-sztabową poprzedza podział słuchaczy /grupy szkoleniowej/ na ćwiczące zespoły. Są to w swej strukturze jednolite organy dowodzenia wojskami. W toku ćwiczenia /zajęcia/ szkoleni doskonalą swe umiejętności, przy czym każdy słuchacz w danym zespole pełni inną funkcję. W zajęciach prowadzonych formą dowódczo-sztabową słuchacze doskonalą swoje umiejętności organizowania i prowadzenia walki w różnych warunkach i szybko zmieniających się sytuacjach, a ponadto nabywają wprawy w wykonywaniu zespołowych prac sztabowych.

Czas trwania zajęcia prowadzonego formą dowódczo-sztabową może być różny. W ćwiczeniach grupowych z elementami ćwiczenia dowódczo-sztabowego wynosi 1-2 godziny lekcyjne, w ćwiczeniach doskonalących 3-6 godzin lekcyjnych /np. w SOD/. W ćwiczeniach dowódczo-sztabowych prowadzonych tylko w SOD może trwać do kilku dni. Natomiast w czasie pobytu na obozie zimowym lub ćwiczeń z wykorzystaniem pociągu zajęcia prowadzone formą dowódczo-sztabową w pomieszczeniach poprzedzają z reguły wy-

jazdy w teren i trwają 1-2 godziny po południu lub wieczorem w dniu poprzedzającym ten wyjazd. Jeżeli czas wyznaczony na powyższe zajęcia nie jest określony w rozkładzie zajęć, to dodatkowo określa się go na instruktażu. Dotyczy to szczególnie zajęć poprzedzających wyjazdy w teren.

Bardzo ważnym momentem poprzedzającym przeprowadzenie zajęcia formą dowódczo-sztabową przez wykładowcę jest tworzenie sztabu /zespołu/ ćwiczącego. Dobór słuchaczy do ćwiczącego sztabu nie może być przypadkowy. Na pierwszym roku studiów słuchacze po raz pierwszy występują w ramach sztabu w ćwiczeniach grupowych z elementami ćwiczenia dowódczo-sztabowego. Podstawę dla wykładowcy, który tworzy sztab w wyznaczeniu na określone stanowisko /dowódca, szef sztabu, starszy oficer operacyjny itp./ stanowią wiedza i umiejętności zdobyte głównie podczas prowadzenia ćwiczeń grupowych oraz dotychczasowa /przed rozpoczęciem studiów/ praktyka na zajmowanych stanowiskach w jednostce wojskowej.

W kolejnych zajęciach i ćwiczeniach wykładowca winien uwzględniać postępy i umiejętności słuchaczy nabyte w toku zajęć i dążyć do zamienności funkcji /na tyle na ile pozwalają warunki ćwiczenia/. W toku studiów na każdym roku słuchacz winien występować na wszystkich stanowiskach ogólnowojskowych, a powtarzać te, na których wykładowca stwierdzi, że radzi sobie najgorzej /ma braki/. Tworzenie sztabu /zespołu/ w pierwszych zajęciach prowadzonych formą dowódczo-sztabową daje możliwość wykładowcy /poprzez wnikliwą obserwację/ kolejnego wyznaczania na stanowiska w ćwiczącym sztabie z takim wyliczeniem, by do ćwiczenia szkieletowego, każdy ze słuchaczy grupy szkoleniowej występował na wszystkich funkcjach /stanowiskach/. Liczba stanowisk, na które wykładowca wyznacza słuchaczy w ćwiczeniu, jest różna i wynosi od kilku do kilkunastu. W każdym jednak zajęciu lub ćwiczeniu wykładowca powinien wyznaczać niezbędną liczbę stanowisk pozwalającą osiągnąć zakładane cele szkoleniowe /liczba i rodzaj stanowisk są z reguły określone w opracowaniu metodycznym, planie przeprowadzenia ćwiczenia lub podczas instruktażu do zajęć/. Przedstawiony sposób doboru słuchaczy na poszczególne funkcje w czasie studiów na pierwszym roku w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych pozwala im głębiej zrozumieć istotę współczesnej walki oraz wszechstronnej opanować problematykę pracy sztabowej.

Zajęcia prowadzone formą dowódczo-sztabową /ćwiczenia dowódczo-sztabowe/ rozpoczynają się w chwili postawienia zadania bojowego lub w momencie wręczenia założenia taktycznego ćwiczącym. W warunkach ASG WP słuchacze zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami personalnymi do ćwiczenia pobierają niezbędne materiały /założenia/ w bibliotece /kancelarii/.

Na podstawie założeń, konsultacji oraz wiadomości teoretycznych i wniosków z poprzedzających ćwiczeń grupowych słuchacze na wyznaczonych stanowiskach przystępują do pracy. Rola wykładowcy poza szczegółową konsultacją, szczególnie w trakcie przygotowywania się do zajęć formą dowódczo-sztabową, polega na osobistym kierowaniu pracą wyznaczonego zespołu /sztabu/. Dotyczy to głównie pierwszych zajęć prowadzonych formą dowódczo-sztabową w ćwiczeniach grupowych i podczas pierwszych zajęć prowadzonych na obozie zimowym. Wykładowca na tym etapie pracy słuchaczy powinien udzielać niezbędnych wskazówek i sprawdzać, czy słuchacze wyznaczeni na poszczególne funkcje radzą sobie i np. realizują wytyczne ćwiczącego dowódcy. Słuchacze w trakcie przygotowywania się do zajęć prowadzonych formą dowódczo-sztabową wykonują wiele czynności typowo technicznych /sztabowych/, np. przenoszenie sytuacji taktycznych z kalki na mapy, nawiązywanie łączności itp., stąd rola wykładowcy powinna również polegać na pomocy i przekazywaniu niezbędnych wskazówek w tym zakresie. Wykładowca powinien pamiętać o tym, że wskazówki i uwagi, jakie przekaże słuchaczom, oraz nawyki, jakie oni posiadają, będą procentować w następnych zajęciach /ćwiczeniach/.

Do obowiązków wykładowcy /kierownika grupy/ w okresie organizacji /przygotowania/ zajęć prowadzonych formą dowódczo-sztabową należy:

1. Zapoznanie się z niezbędnymi materiałami do zajęcia /ćwiczenia/.
2. Uczestniczenie w instruktażu do zajęć /ćwiczeń/.
3. Udzielenie słuchaczom na kilka dni wcześniej konsultacji, na której podać:
 - strukturę organizacyjną /wyznaczyć słuchaczy na poszczególne funkcje/;
 - literaturę do przestudiowania /obowiązkową, zalecaną/;
 - sposób i miejsce pobrania materiałów szkoleniowych;
 - określić dokumentację do wykonania;
 - zapoznać z ogólnym planem przebiegu zajęć /ćwiczeń/;
 - zapoznać z organizacją łączności /obieg informacji/;
 - określić sposób wykorzystania technicznych środków /np. w SOD/;
 - inne dane /np. wymagania wykładowcy/.
4. Kierowanie przygotowaniem się słuchaczy do zajęć /udzielenie pomocy i wskazówek szczególnie do pierwszych zajęć prowadzonych formą dowódczo-sztabową/.

2.5.2. Prowadzenie zajęć w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych w pomieszczeniach

Zajęcia prowadzone formą dowódczo-sztabową składa się z trzech części: wstępnej, głównej i końcowej.

W części wstępnej zajęcia rozpoczyna się od sprawdzenia przygotowania się słuchaczy /wyznaczonego sztabu/ do zajęć. Wykładowca sprawdza przygotowanie praktycznej strony zajęć, np. poprawność wrysowania sytuacji /elementów decyzji/ na mapę, nakazanych do opracowania dokumentów, nawiązania łączności itp. Z kolei wykładowca przystępuje do sprawdzenia znajomości sytuacji taktycznej /np. miejsce PO dowódcy, skład grupy rekonesansowej, czas meldowania decyzji itp./, a także zadawania innych pytań teoretycznych związanych z rozpatrywaną sytuacją taktyczną i potrzebami wynikającymi z planu wykładowcy oraz wytycznymi udzielonymi mu na instruktażu.

Następnie wykładowca powinien wysłuchać propozycji ćwiczących o metodzie, kolejności i treści pracy dowódcy i sztabu pułku w danej sytuacji, po czym propozycję tę zatwierdzić lub nie. Jeśli wykładowca nie zatwierdzi powyższej propozycji, to sposób pracy ćwiczącego dowództwa i sztabu ustala drogą pytań i przez dyskusję. Jest to bardzo istotny fragment w zajęciu, ponieważ od niego zależy prawidłowy przebieg ćwiczenia. W kolejnych zajęciach prowadzonych formą dowódczo-sztabową wykładowca może pominąć ten fragment zajęć i rozpocząć od razu wprowadzeniem czasu operacyjnego lub nakazać ćwiczącemu dowódcy przedstawienie przyjętej metody i kolejności pracy. Należy tutaj pamiętać, że słuchacze, przygotowując się do zajęć, przyjęli określoną metodę, kolejność i treść pracy, a w związku z tym każda zmiana, jaką wprowadzi wykładowca, musi być przez niego uzasadniona szczególnie tak, by przekonać słuchaczy o potrzebie zmiany.

Po ustaleniu metody, kolejności i treści pracy dowódcy i sztabu wykładowca przystępuje do części głównej zajęcia. Oznacza to krótkie wprowadzenie w sytuację taktyczną i ogłoszenie czasu operacyjnego. Od tej chwili wyznaczony dowódca i sztab przystępuje do pracy w czasie operacyjnym. Z reguły wykładowca nie przerywa wypowiedzi /wystąpienia/ słuchaczy. W trakcie pracy ćwiczącego dowódcy i sztabu w czasie operacyjnym obowiązkiem wykładowcy jest wzbogacanie sytuacji taktycznej poprzez przekazywanie innych dodatkowych danych od podwładnych, przełożonych i sąsiadów ćwiczących. Każda rozpatrywana sytuacja taktyczna przez ćwiczący sztab kończy się powzięciem decyzji^{12/}, która praktycznie^{12/} Decyzji rozumianej jako rozstrzygnięcie. Nie musi ona odpowiadać sformułowaniu meldunku decyzji.

nie w formie zadań zostaje przekazana podwładnym. Sposób pracy ćwiczącego sztabu może być różny, stąd wykładowca w pierwszych zajęciach prowadzonych formą dowódczo-sztabową może żądać prowadzenia oceny sytuacji podobnie jak w zajęciach grupowych. Jednak jako zasadę przyjmuje się, że praca sztabu przebiega w czasie operacyjnym, natomiast po jej zakończeniu wykładowca przystępuje do uzasadnienia decyzji /zadań/.

Uzasadnienie powziętej decyzji w rozpatrywanej sytuacji taktycznej można rozpoczynać od oceny nieprzyjaciela, oceny sił własnych poprzez zadania i inne wybrane elementy sytuacji, np. kierunku głównego uderzenia. Jeżeli w trakcie prowadzonego zajęcia słuchacze popełnią błędy w czasie pracy, to wykładowca po ich omówieniu może nakazać powtórzenie danego fragmentu rozwiązywania problemu lub całości w czasie operacyjnym. W sytuacji kiedy na zajęciu prowadzonym formą dowódczo-sztabową przerabia się więcej niż jedną sytuację taktyczną, omówienie /podsumowanie/ każdej z nich powinno być prowadzone pod kątem przerebobienia następnej. Uwagi i spostrzeżenia z rozpatrywanej sytuacji taktycznej powinny umożliwić słuchaczom eliminowanie błędów. Rozwiązywanie kolejnych sytuacji w tym samym zajęciu prowadzi się w podobny sposób. Wykładowca jednak więcej czasu daje słuchaczom /ćwiczącemu sztabowi/ na pracę w czasie operacyjnym. Przed przystąpieniem do przerebobienia kolejnej sytuacji na dzień następny wykładowca z reguły dokonuje zmiany na poszczególnych funkcjach: zmian dokonuje się najczęściej w godzinach popołudniowych lub wieczornych.

Część końcowa zajęcia i jego omówienie. Polega ona na zapoznaniu słuchaczy z celem zajęcia i stopniem jego osiągnięcia w zajęciach. Z kolei wykładowca omawia indywidualnie wystąpienia słuchaczy w toku zajęć z podaniem ocen, jakie uzyskali. Podaje terminy i sposób zaliczenia zajęć /ćwiczeń/ w wypadku uzyskania ocen niedostatecznych. Zajęcie kończy się podaniem terminów konsultacji i sposobu przygotowania się do następnych zajęć /ćwiczeń/.

Zasadnicze czynności wykładowcy podczas prowadzenia zajęć formą dowódczo-sztabową.

1/ Część wstępna:

- a/ sprawdzenie przygotowania się słuchaczy do zajęć:
 - praktycznie /mapy, dokumenty, łączność itp./;
 - teoretycznie /znajomość sytuacji taktycznej, pytania teoretyczne/;

b/ ustalenie metody, kolejności i treści pracy.

2/ Część główna:

- wprowadzenie w sytuację taktyczną;
- ogłoszenie czasu operacyjnego;
- praca ćwiczących słuchaczy w czasie operacyjnym;
- uzasadnienie powziętych decyzji;
- rozwiązywanie kolejnych sytuacji.

3/ Część końcowa:

- zapoznanie z celem zajęcia i stopniem jego osiągnięcia;
- omówienie indywidualne wystąpień słuchaczy i podanie ocen;
- terminy i sposób zaliczenia zajęć /ćwiczeń/;
- ogólne wytyczne do kolejnych zajęć /ćwiczeń/.

2.5.2.1. Wybrane właściwości prowadzenia zajęć na obozie zimowym i w ćwiczeniu z wykorzystaniem pociągu

Ćwiczenia dowódczo-sztabowe na obozie zimowym prowadzi się głównie w terenie, na co przeznaczają się zasadniczą część czasu. Właściwe przeprowadzenie zajęć w terenie w ćwiczeniu dowódczo-sztabowym uzależnione jest w dużej mierze od tej części ćwiczenia, która w formie zajęć dowódczo-sztabowych prowadzona jest w pomieszczeniach w dniu poprzedzającym wyjazd na punkty pracy. Wyznaczone sztaby wypracowują z reguły decyzje o działaniach, mając za podstawę do pracy mapy i założenia do ćwiczeń. Ponieważ słuchacze przed wyjazdem na obóz zimowy zapoznali się z formą ćwiczeń dowódczo-sztabowych /ćwiczenie grupowe z elementami ćwiczenia dowódczo-sztabowego/, wykładowca w trakcie wypracowywania decyzji przez ćwiczący sztab powinien ograniczać się do obserwacji pracy podległych mu słuchaczy. Uwagi i spostrzeżenia powinien przekazywać natychmiast i zwracać szczególną uwagę na wykonywanie zadań sztabowych w przyjętych /założonych/ terminach, /by praca przebiegała w czasie operacyjnym/ oraz na wymianę informacji w sztabie. Obserwacja pracy słuchaczy /ćwiczącego sztabu/ powinna pozwolić wykładowcy na ocenę i wyciągnięcie wniosków, czy i na ile słuchacze w ramach ćwiczącego sztabu potrafią pracować samodzielnie na poszczególnych stanowiskach, i jaka jest im potrzebna pomoc ze strony innych wykładowców biorących udział w ćwiczeniu. Obecność wykładowcy wśród słuchaczy ćwiczącego sztabu w czasie wypracowywania decyzji pozwala wyciągnąć wnioski co do sposobu prowadzenia zajęć w terenie w dniu następnym. Zajęcia prowadzone formą dowódczo-sztabową w pomieszczeniach /wagonach/ na obozach zimowych i ćwiczeniach pociągowych odbywają się z reguły w późnych

godzinach popołudniowych lub wieczornych. Ćwiczący sztab słuchaczy do chwili rozpoczęcia zajęć z reguły ma wypracowaną decyzję lub jest na etapie jej wypracowywania po ogłoszeniu przez dowódcę zamiaru działań. Prowadzone zajęcia ma więc również na celu ukierunkowanie i przygotowanie słuchaczy do pracy w terenie - jest również poprzedzone instruktażem. Zajęcie rozpoczyna się od zameldowania decyzji lub przedstawienia zamiaru działań przez ćwiczącego dowódcę. Następnie wykładowca, w zależności od wytycznych, jakie otrzymał na instruktażu lub własnego planu, wysłuchuje oceny sytuacji lub żąda uzasadnień. Zajęcie może również rozpoczynać się od oceny sytuacji, którą może prowadzić ćwiczący dowódca, przy czym metoda jej prowadzenia przyjęta przez niego powinna być wprowadzana przez wykładowcę. W zajęciu biorą udział wykładowcy katedr specjalistycznych, którzy obserwują i włączają się do tych fragmentów /części/ zajęcia, które z racji reprezentowanych przez nich specjalności są w danym momencie przez ćwiczący sztab prezentowane. W trakcie zajęcia prowadzący je wykładowca sprawdza opracowane mapy i dokumenty.

W podsumowaniu i omówieniu zajęcia, które powinno być prowadzone pod kątem prowadzenia zajęć w terenie w dniu następnym, wykładowca omawia dodatnie i ujemne strony powziętej decyzji, ewentualne braki w opracowanej dokumentacji, a kończy je wydaniem szczegółowych wytycznych do zajęć w terenie.

Nie każdy jednak wyjazd w teren jest poprzedzony pełnym zajęciem /1-2-godzinnym/ w formie dowódczo-sztabowej. Zajęcia takie prowadzi się z reguły w początkowej fazie trwania ćwiczeń dowódczo-sztabowych na obozach zimowych oraz ćwiczeń z wykorzystaniem pociągu. Kiedy ćwiczące sztaby słuchaczy potrafią samodzielnie, na odpowiednim poziomie wypracować decyzje, opracować dokumenty i przygotować się do prowadzenia samodzielnej pracy w terenie, wtedy rola wykładowcy w dniu poprzedzającym może sprowadzać się tylko do kontroli i obserwacji słuchaczy. Wykładowca może wysłuchać tylko zamiaru działań, sprawdzić wykonane mapy i dokumenty oraz przekazać wytyczne do zajęć w terenie. Tak więc każde zajęcia /spotkanie ze słuchaczami/ prowadzone w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych w pomieszczeniach na obozie zimowym lub ćwiczeniu z wykorzystaniem pociągu powinno być tak przygotowane i przeprowadzone, by pozwalało w pełni i samodzielnie ćwiczącemu dowódcy i sztabowi oraz wykładowcy zrealizować zaplanowaną do przerobienia problematykę w terenie. Stąd też popołudniowe zajęcia w pomieszczeniach należy traktować jako usługowe i pomocnicze do zajęć w terenie.

Zasadnicze czynności wykładowcy podczas prowadzenia zajęć formą dowódczo-sztabową w pomieszczeniu na obozie zimowym i ćwiczeniu z wykorzystaniem pociągu.

1. Obserwacja pracy ćwiczącego sztabu.
2. Wysłuchanie decyzji lub oceny sytuacji prowadzonej przez ćwiczących.
3. Wysłuchanie uzasadnień wybranych fragmentów decyzji lub ocen przez wykładowcę.
4. Sprawdzenie opracowanych map i dokumentów.
5. Wydanie wytycznych do pracy w terenie.

2.5.2.2. Wybrane właściwości prowadzenia zajęć w Szkolnym Ośrodku Dowodzenia /SOD/ WWL ASG WP

Ważne miejsce w procesie studiów i nauczania słuchaczy pierwszego roku z taktyki ogólnej zajmują zajęcia prowadzone formą dowódczo-sztabową i ćwiczenia dowódczo-sztabowe w SOD. Program szkolenia ASG WP przewiduje na każdym roku studiów zajęcia w SOD w ramach ćwiczeń doskonalących oraz ćwiczeń dowódczo-sztabowych. Zajęcia w ramach ćwiczeń prowadzone są z reguły w czasie do 6 godzin lekcyjnych, natomiast w ramach ćwiczeń dowódczo-sztabowych do 3-4 dni.

SOD z racji swego charakteru, a przede wszystkim bogatego wyposażenia /różne pomoce i sprzęt techniczny/ daje możliwość wykładowcom prowadzenia zajęć i ćwiczeń /głównie dowódczo-sztabowych/ w warunkach zbliżonych do pracy na stanowiskach dowodzenia. SOD umożliwia zwiększenie efektywności nauczania przez doskonalenie metod i stylu pracy ćwiczących słuchaczy w ramach sztabów pułków /dywizji/.

W SOD prowadzi się ćwiczenia jedno- i wieloszczeblowe. Słuchacze pierwszego roku studiów ćwiczą w ramach sztabów pułków, a słuchacze drugiego roku - sztabów dywizji, jak również sprawują funkcje w zespołach podgrywających. Wieloszczeblowość ćwiczeń oraz sprawowanie różnych funkcji przez słuchaczy pozwalają doskonalić z ćwiczącymi obieg informacji wewnątrz poszczególnych dowództw i sztabów, jak również między nimi.

Zasadniczym celem prowadzonych zajęć /ćwiczeń/ w SOD jest przygotowanie słuchaczy do praktycznego sprawowania różnych funkcji dowódczych i sztabowych z praktycznym posługiwaniem się technicznymi środkami łączności. Ponadto zajęcia i ćwiczenia prowadzone w SOD spełniają szczególną rolę w kształtowaniu określonych cech charakteru słuchaczy, takich jak: samodzielność, inicjatywa, szybki refleks, rzetelność i od-

powiedzialność za jakość przekazywanych informacji, składanych propozycji i podejmowanych decyzji. Ćwiczący słuchacze mają możliwość doskonalenia swych umiejętności w korzystaniu z technicznych środków łączności. Szczególne miejsce zajmuje również wyrabianie u słuchaczy nawyków i umiejętności pracy w kolektywie.

Osiągnięcie zakładanych celów szkoleniowych w zajęciach i ćwiczeniach prowadzonych w SOD w dużej mierze uzależnione jest od właściwego ich przygotowania. Zajęcia /ćwiczenia/ w SOD powinien poprzedzić szczegółowy instruktaż-konsultacja, którego należy udzielić słuchaczom /ćwiczącemu sztabowi/ co najmniej na 2-3 dni przed planowanym terminem ich przeprowadzenia. Ponieważ każde zajęcia /ćwiczenia/ poprzedza instruktaż prowadzony z wykładowcami przez przełożonych z udziałem autora ćwiczenia, stąd wykładowca prowadząc instruktaż-konsultację ze słuchaczami, powinien im przekazać następujące dane: rozmieszczenie grupy szkoleniowej /ćwiczącego sztabu/, obsada stanowisk, sposób odbierania i przekazywania informacji /działalność podgrywki/, sposób prowadzenia korespondencji /problematykę łączności/ ze szczególnym uwzględnieniem prowadzenia łączności utajnionej /sposób kodowania/, oraz - stosownie do liczebności grupy szkoleniowej - określić zakres pracy ćwiczącego dowództwa i sztabu. Ponadto podaje inne dane związane z tematem ćwiczenia jak podczas konsultacji do zajęć prowadzonych formą dowódczo-sztabową.

Nauka własna i praca samodzielna słuchaczy po udzielonym instruktażu-konsultacji powinna odbywać się w miejscu /pomieszczeniach/, gdzie będzie prowadzone zajęcia /ćwiczenia/. Pozwala to słuchaczom /ćwiczącemu sztabowi/, już podczas przygotowywania się do zajęć /ćwiczeń/, na praktyczne zapoznanie się i odpowiednie przygotowanie do pracy w wyznaczonych pomieszczeniach. Wykładowca, który prowadzi zajęcia w SOD /szczególnie, jeżeli są to pierwsze zajęcia dla słuchaczy/ powinien osobiście kierować przygotowaniem się słuchaczy do czekających ich zajęć /ćwiczeń/, a w miarę obserwowania zgrania się sztabu i postępów w kolejnych zajęciach tylko kontrolować i zmniejszać zakres udzielanej pomocy.

W SOD prowadzi się zajęcia głównie z problematyki kierowania walką w ramach ćwiczeń doskonalących /np. kierowanie marszem pułku, prowadzenie natarcia w mieście, walka pułku w czasie forsowania przeszkody wodnej/ oraz inne zajęcia w ramach ćwiczeń dowódczo-sztabowych.

Sposób prowadzenia zajęć w SOD nie różni się zasadniczo od stosowanego w innych zajęciach prowadzonych formą dowódczo-sztabową w innych pomieszczeniach. Najistotniejsze jednak jest wykorzystanie urządzeń,

a głównie systemu łączności, w jaki wyposażony jest SOD. Zajęcia powinny polegać na maksymalnym upracticznieniu wszystkich czynności, jakie wykonuje ćwiczący sztab. W trakcie trwania zajęcia /ćwiczenia/ wszelkie informacje powinny być przekazywane przez ćwiczących tylko przez techniczne środki łączności: telefonicznie, urządzenia nagłośniujące, telewizję, kopiarki i radiostacje. Tak również należy rozumieć sposób przekazywania zadań podwładnym, składania meldunków przełożonym oraz obieg informacji wewnątrz ćwiczącego sztabu i z ćwiczącymi sąsiadami.

Rola wykładowcy w zajęciach prowadzonych w SOD polega na obserwacji ćwiczącego sztabu oraz ingerowaniu w wypadku stwierdzenia nieprawidłowości w pracy słuchaczy. Błędy i niedociągnięcia stwierdzone w trakcie pracy poszczególnych funkcyjnych wykładowca eliminuje przez przekazywanie uwag indywidualnie. Podobnie postępują wykładowcy z innych katedr, biorący udział w ćwiczeniu /zajęciu/ w ramach problematyki będącej w zakresie ich kompetencji. Natomiast w wypadku stwierdzenia niewłaściwej metody pracy przez ćwiczących lub podejmowania nieuzasadnionych decyzji wykładowca obowiązany jest przerwać zajęcia /ćwiczenie/ /wyłączyć z czasu operacyjnego/. Następnie po zobrazeniu ćwiczącego sztabu wyjaśnia, na czym polegają błędy i jak należy postępować właściwie.

Uwagi dla całości ćwiczących powinien przekazywać w obecności wykładowców z innych katedr biorących udział w ćwiczeniu. Po omówieniu błędów, wykazaniu niedociągnięć i upewnieniu się co do ich zrozumienia wykładowca nakazuje kontynuowanie ćwiczenia. Omówienie zajęcia /ćwiczenia/ prowadzonego w SOD można prowadzić różnymi sposobami - przedstawionymi we wcześniejszych rozdziałach podręcznika. Jeżeli zajęcia prowadzone są w ramach ćwiczeń doskonalących i są tylko ich częścią, to wykładowca prowadzi omówienia na ogólnie przyjętych zasadach. Natomiast gdy zajęcia pokazywane są w ramach ćwiczeń dowódczo-sztabowych, najczęściej kilkudniowych, to omówienie zajęć prowadzi się w sposób następujący:

Każdy dzień ćwiczenia powinien być omówiony przez wykładowcę odpowiedzialnego za dany sztab. Omówienie błędów i niedociągnięć po każdym dniu ćwiczenia daje możliwość eliminowania ich w dniach następnych i przekazania wytycznych w toku trwania ćwiczenia. Omówienie całości, na zakończenie ćwiczenia, składa się na ogół z dwu części. W pierwszej - ćwiczący są zapoznani z zamiarem taktyczno-operacyjnym ćwiczenia, warunkami organizacji ćwiczenia i ich ogólnym przebiegiem. Te problemy przedstawia autor ćwiczenia. Natomiast kierownik ćwiczenia dokonuje omówienia całości przebiegu ćwiczenia, wskazując pozytywne i negatywne strony pracy ćwiczących sztabów. W tej części omówienia biorą udział wszyscy ćwiczący /kadra dydaktyczno-naukowa i słuchacze/. Druga część

omówienia prowadzona jest w ćwiczących sztabach /zespołach/. Polega ona na tym, że odpowiedzialni kierownicy zespołów /sztabów/ dokonują omówienia ćwiczenia ze szczególnym zwróceniem uwagi na indywidualne postępy słuchaczy. W początkowej fazie omawia się pracę ćwiczącego dowódcy i sztabu, wyróżniając poszczególne etapy ćwiczenia, omawia się dobre i złe strony rozwiązywanych poszczególnych sytuacji taktycznych. W dalszej części przytępuje się do indywidualnej oceny każdego słuchacza z podaniem oceny za całość ćwiczenia.

3. NAUCZANIE W TERENIE

3.1. Przebieg zajęć w terenie

Zajęcia w terenie w zależności od tematu, liczby zagadnień, celów, czasu trwania, a przede wszystkim formy nauczania - przyjmują określony przebieg. Wprawdzie wszystkie zajęcia składają się /uogólniając/ z trzech części /wstępnej, głównej, końcowej/, to jednak o metodycznym przebiegu zajęcia decyduje przyjęta w nim forma nauczania. Tak więc przebieg zajęć rozpatrzmy w odniesieniu do formy grupowej i dowódczo-sztabowej.

3.1.1. Przebieg zajęć grupowych

Zajęcia grupowe w terenie przyjmują zazwyczaj, o czym była już mowa, następujący przebieg: część wstępna, część główna i część końcowa.

Część wstępna zawiera zwykle trzy czynnościowo różne przedsięwzięcia:

- a/ indywidualna praca słuchaczy;
- b/ sprawdzenie przygotowania się słuchaczy do zajęć;
- c/ wprowadzenie do tematu.

a/ Indywidualna praca słuchaczy rozpoczyna się po przybyciu w teren. W wyznaczonym przez wykładowcę czasie słuchacze wykonują następujące czynności: orientują się w terenie pod względem topograficznym i taktycznym; konfrontują przyjęte na podstawie mapy rozwiązania /decyzje/ z terenem; przygotowują się do pracy i roli dowódcy pułku^{1/}. Czas każdorazowo określany jest podczas instruktażu. Jednakże trzeba uwzględnić fakt, że czas potrzebny słuchaczom do wykonania wspomnianych czynności jest różny, zależny od wielu czynników, z których trzy należy wyróżnić jako zasadnicze:

1/ praktyka pracy w terenie /w pierwszych i kilku kolejnych zajęciach słuchacze pracują dłużej niż w zajęciach drugiego okresu szkolenia/;

2/ liczba przerabianych zagadnień /im większy zakres pracy dowódcy pułku /dywizji/, tym dłuższy czas/;

3/ charakter terenu /w terenie bogatym w pokrycie i o różnorodnej rzeźbie słuchacze pracują dłużej niż w terenie uboższym/.

1/ Zakres przygotowania się do pracy w roli dowódcy pułku jest różny, zależny od liczby przerabianych zagadnień, np. rekonesans i stawianie zadań bojowych; rekonesans, stawianie zadań i organizowanie współdziałania; ocena sytuacji w toku walki, stawianie zadań i organizowanie współdziałania itp.

b/ Sprawdzenie przygotowania się słuchaczy polega na skontrolowaniu wykonania pracy zalecanej podczas konsultacji. W zależności od zakresu przerabianej problematyki w zajęciach słuchacze podczas nauki własnej przygotowują niezbędne do pracy w terenie notatki /dokumenty/, np. mapy do pracy, plan rekonesansu, zapis zadań bojowych itp. Niezależnie od nakazanych czynności wykładowca kontroluje często wyniki orientowania się poprzez sprawdzenie na mapach słuchaczy miejsca znajdowania się w terenie. Pozwala to sprawdzić wszystkich słuchaczy w zakresie poprawnego orientowania się.

W tej części zajęć stosuje się również pytania kontrolne, których zakres i treść są ściśle związane z tematyką zajęć. Zaleca się również zadawanie pytań obejmujących teoretyczną stronę przerabianych zagadnień.

c/ Wprowadzenie do tematu polega na zobrazowaniu przez wykładowcę sytuacji, w której znalazł się dowódca pułku z grupą operacyjną /rekonesansową/. Konieczność wykonania tej czynności wynika z treści nauczania /podrozdział 1.1.4/.

Zajęcia w terenie rozpoczynają się z reguły na punkcie pracy dowódcy pułku /dywizji/. Dlatego czynności, które dowódca pułku /dywizji/ realizuje podczas dojazdu do punktu pracy, są ze zrozumiałych względów pomijane. Tymczasem w warunkach bojowych dowódca w czasie dojazdu do punktu pracy wykonuje szereg czynności, np. podczas rekonesansu przed natarciem z marszu: rozpoznaje drogi przegrupowania pułku do rubieży ataku, określa miejsca rozwijania pododdziałów itp.

Rekonesans - jak z powyższego wynika - nie zaczyna się i nie kończy na punkcie pracy. Czynności dowódcy realizowane poza punktem pracy powinny przeto mieć swoje odbicie w zajęciach. Dlatego też przed przystąpieniem do części głównej zajęć celowe jest wyjaśnienie i omówienie zakresu czynności dowódcy realizowanych bezpośrednio przed przybyciem na punkt pracy. Na przykładzie organizacji rekonesansu /cw. 102G z 1980/81 r./ treść wprowadzenia może brzmieć: "Zgodnie z planem pracy dowódca 10 pz z grupą operacyjną udał się na punkt pracy drogą, którą 1 bp podejdzie do rubieży ataku. Rozpoznał drogę podejścia, wskazał punkty rozwijania i określił rubieże rozwinięcia. O 16.30 przybył w ten rejon, gdzie oczekuje go dowódca 1/5 pz".

Wykładowca powinien zdawać sobie sprawę z faktu, iż system zajęć grupowych z jednej strony sztucznie jak gdyby przerywa ciągłość pracy dowódcy, z drugiej zaś pomija niektóre czynności. Z tego też względu zachodzi potrzeba stworzenia atmosfery ciągłości pracy oraz omówienia czynności dowódcy, których nie przerabia się podczas zajęć. A zatem: wprowadzenie w sytuację bojową przed rozpoczęciem nauczania w terenie należy traktować jako regułę.

Po wprowadzeniu w sytuację w wielu zajęciach wykładowca drogą pytań /lub dyskusji/ ustala np. skład grupy rekonesansowej, metodę pracy dowódcy, liczbę punktów rekonesansowych, czas pracy na punktach, a szczególnie kolejność i treść pracy dowódcy na danym punkcie^{2/}. Ma to szczególne znaczenie wówczas, gdy słuchaczom nakazano /podczas konsultacji/ przygotować własną koncepcję organizacji rekonesansu.

Część główna stanowi zasadniczy etap zajęć, w którym przerabia się poszczególne zagadnienia w kolejności ustalonej podczas instruktażu. Strona merytoryczna, a więc treść zagadnień podlegających nauczaniu znajduje swoje miejsce w opracowaniach metodycznych zajęć, natomiast strona metodyczna jest przedmiotem ustaleń podczas instruktażu. Ogólnie rzecz biorąc, ustalenia metodyczne dotyczą sposobu nauczania poszczególnych zagadnień według następującego trybu postępowania:

1/ wystąpienie słuchacza w roli dowódcy pułku /dywizji/ obejmujące określoną czynność, np. przeprowadzenie rekonesansu lub postawienie zadań bojowych dla batalionów pierwszego rzutu itp.; wystąpienie słuchacza obejmuje więc jeden lub kilka fragmentów pracy dowódcy. Trzeba zaznaczyć, że jednorazowe wystąpienie słuchacza w roli dowódcy może obejmować różny zakres pracy. Zazwyczaj w pierwszych zajęciach stosuje się fragment jednej czynności. W kolejnych sukcesywnie zwiększa się zakres referowania doprowadzając w ten sposób do tego, że słuchacz występuje w roli dowódcy pułku, referując całość pracy w czasie operacyjnym;

2/ uwagi, uzupełnienia, względnie inne rozwiązania /inny styl pracy/ pozostałych słuchaczy grupy;

3/ ustosunkowanie się wykładowcy do pracy słuchacza i uwag grupy;

4/ w zależności od potrzeb: albo pokaz wykładowcy, albo powtórne przerobienie tego zagadnienia / może być jedno i drugie/, albo też przejście do następnego zagadnienia.

Przerobione w ten sposób /lub podobny/ sposób wszystkie zagadnienia wykładowca podsumowuje, wskazując na istotę przerabianych problemów, zakres pracy dowódcy i sposoby postępowania.

W zajęciach, w których stosuje się nauczanie fragmentami, korzystnie jest po ich wyczerpaniu przedstawić pracę w całości. W tym celu wyznacza się ochotników lub słuchaczy z większą praktyką dowodzenia /oczywiście dotyczy to pierwszych i kilku następnych zajęć/. W wielu wypadkach celowe jest, aby całość pracy zademonstrował wykładowca, co niewątpliwie podnosi wartość zajęć.

2/ Ustalenia podano na przykładzie zajęć z rekonesansu. W zajęciach o innej tematyce obejmują, rzecz jasna, inne zagadnienia. Szczegóły dotyczące tej części zajęć ustalane są podczas instruktażu.

W zajęciach doskonalących, zwłaszcza drugiego okresu szkolenia, stosuje się przerabianie zakresu pracy dowódcy pułku /dywizji/ w całości przez jednego słuchacza, po czym /analogicznie jak w nauczaniu fragmentami/ grupowo omawia się ewentualne uwagi, niedociągnięcia itd.

Część końcowa obejmuje czynności wykładowcy w ramach podsumowania i omówienia zajęć. Z punktu widzenia celów i treści zajęć oraz wytycznych przełożonych wykładowca zobowiązany jest dokonać następujących czynności:

- podsumowanie pracy dowódcy;
- poszerzenie i ugruntowanie nauczanej problematyki;
- omówienie wyników uzyskanych przez słuchaczy.

Podsumowanie pracy dowódcy polega na przedstawieniu zasięgu tej pracy w sposób obrazujący czynności dowódcy w terenie i kilku najbliższych czynności następujących po sobie.

Na przykład /w uprzednio wspomnianym ćw. 102G/ podsumowanie może brzmieć: "Dowódca pułku w tym rejonie uzgodnił z dowódcą 1/5 pz działania wykonywane przez 1/5 pz na korzyść pułku; przeprowadził rekonesans i postawił zadania bojowe pododdziałom działającym na tym kierunku. W ten sposób dowódca 10 pz zakończył pracę na tym punkcie. Obecnie, zgodnie z planem, dowódca wraca na SD pułku drogą przegrupowania 3 bp, gdzie dokona ustaleń dotyczących rubieży rozwijania i wskaże ewentualne drogi obejścia newralgicznych rejonów. Po przybyciu na SD dowódca przygotowuje się do meldowania swojej decyzji dowódcy 3 DZ, który przybędzie około 18.30".

W ten sposób wykładowca zobrazował w miejscu i czasie fragment pracy, która nie kończy się /wraz z zajęciami/ na punkcie rekonesansowym, lecz wzbogacona o wnioski z terenu - trwa.

Poszerzenie i ugruntowanie nauczanej problematyki może polegać na przedstawieniu przez wykładowcę przykładu historycznego lub przykładu z ćwiczeń wojsk. Przykłady, rzecz zrozumiała, powinny być w miarę możliwości tematycznie związane z zakresem nauczanej problematyki, szczególnie pułku /dywizji/ i terenem /przynajmniej jego charakterem/. Obok tego można również przytoczyć przykłady z ćwiczeń ASG WP, wskazując na ciekawe i pouczające decyzje /rozwiązania/ wypracowane przez słuchaczy w minionych latach /oczywiście dotyczy to wykładowców z pewnym stażem/.

Omówienie wyników uzyskanych przez słuchaczy jest ostatnią czynnością wykładowcy w zajęciu. Może ono przebiegać w różny sposób, który z punktu widzenia celu i zadań nauczania, a zwłaszcza kształtowania osobowości nie powinien podlegać ścisłym ustaleniom formalnym.

Ważniejszą sprawą od ustaleń formalnych jest niewątpliwie aspekt wychowawczy, który w działalności wykładowcy zawsze istnieje i to niezależnie od rodzaju tej działalności. Omówienie zajęć jest jedną z lepszych "okazji" kształtowania motywacji uczenia się oraz wyrabiania ambicji u słuchaczy. Dlatego też sposób omówienia zajęć może być różny, zależny od wielu czynników, z których nie bez znaczenia jest znajomość psychiki słuchaczy.

Reasumując - część końcowa zajęć grupowych w terenie może mieć następujący przebieg:

- podsumowanie pracy dowódcy i zobrazowanie kilku kolejnych czynności;
- przykłady wzbogacające treść zajęć /historyczne, z ćwiczeń wojsk itp./;
- ocena przygotowania się słuchaczy do zajęć;
- ocena pracy słuchaczy podczas zajęć /imiennie/;
- stopień opanowania zagadnień;
- zakres uzupełnienia braków i terminy realizacji.

3.1.2. Przebieg zajęć dowódczo-sztabowych

Zajęcia prowadzone formą dowódczo-sztabową podobnie jak zajęcia grupowe składają się z trzech części /wstępnej, głównej i końcowej/, jednakże ich przebieg w niektórych kwestiach różni się od przebiegu zajęć grupowych. W ćwiczeniach dowódczo-sztabowych wykładowca nie dysponuje opracowaniem metodycznym, tak więc treść zajęć i sposób jego prowadzenia są głównie eksponowane podczas instruktażu.

Zasadniczymi czynnikami kształtującymi stronę metodyczną zajęć dowódczo-sztabowych są cele i forma nauczania.

Cele zajęć dotyczą w głównej mierze doskonalenia czynności nauczanych w zajęciach grupowych. Nauczanie natomiast ma inny niż w zajęciach grupowych charakter. Dotyczy ono mianowicie czynności zespołu oficerów na różnych stanowiskach.

Forma dowódczo-sztabowa, a więc każdy słuchacz w innej roli, kształtuje przebieg zajęć również przez to, że grupa słuchaczy stanowiąca sztab /grupę operacyjną/ dysponuje jednym rozwiązaniem problemu /decyzją/ wypracowanymi wspólnie.

Część wstępna może mieć różny charakter, każdorazowo jednak zaczyna się indywidualną pracą słuchaczy w czasie wyznaczonym przez wykładowcę. W tym etapie słuchacze orientują się w terenie, a ponadto przygotowują się do pracy /każdy w zakresie obowiązków osoby funkcyjnej, którą sprawuje w ćwiczeniu/.

Sprawdzenie przygotowania się słuchaczy do zajęć może mieć różny

zasięg, często zależny od tematyki i charakteru ćwiczenia, poziomu grupy, potrzeby ukierunkowania pracy dowódcy i innych czynników. Zazwyczaj stosuje się sprawdzenie umiejętności orientowania w terenie jako czynność szkoleniową /poza treścią zajęć/, przy czym orientowanie sprawdza się różnymi sposobami.

Jednym z częściej stosowanych jest egzekwowanie od słuchacza pełnej orientacji w wyznaczonym czasie; inny polega na sprawdzeniu częściowym kilku słuchaczy, tzn. wykładowca wskazuje obiekt nakazując słuchaczowi nazwanie i umiejscowienie obiektu i tak kolejno wyczerpując zakres orientowania. Stosuje się również w tym sposobie na przemian: raz wskazuje obiekt wykładowca - słuchacz nazywa i umiejscawia, drugi raz wykładowca podaje nazwę obiektu egzekwując od słuchacza znalezienie i wskazanie go w terenie. W niektórych zajęciach zwłaszcza pod koniec roku szkolnego wykładowca pomija sprawdzenie orientowania się słuchaczy w terenie, pozostawiając tę czynność ćwiczącemu dowódcy do realizacji w czasie pracy.

Obok orientowania w terenie wykładowca sprawdza przygotowanie materiałów do pracy przez poszczególnych funkcyjnych, w tym plan pracy dowódcy i materiały niezbędne oficerom sztabu do pracy w terenie.

Część wstępną wykładowca kończy wprowadzeniem w sytuację bojową. Może ono zawierać różną treść w zależności od konkretnych potrzeb tematu zajęć lub celu zakładanego przez wykładowcę. Zazwyczaj wykładowca obrazuje sytuację, w której znalazł się dowódca; nieraz żąda od ćwiczącego dowódcy wyjaśnienia co do celu, zakresu i sposobu jego pracy w terenie. Niekiedy charakter zajęć sugeruje potrzebę przedstawienia przez dowódcę ogólnej koncepcji /zamiaru, decyzji/ wypracowanej wcześniej na podstawie mapy ze wskazaniem niezbędnych elementów w terenie.

Część główna może zawierać różny zakres czynności. Nieodłącznym i stale występującym elementem części głównej jest praca dowódcy pułku w czasie operacyjnym, która zazwyczaj występuje na początku głównej części zajęć. Niekiedy, zwłaszcza w terenie bardzo charakterystycznym z punktu widzenia właściwości prowadzenia działań, na początku części głównej przerabia się grupowo taktyczną ocenę terenu, której celem jest z jednej strony dostrzeganie wpływu terenu na sposób działania, z drugiej ułatwienie pracy dowódcy pułku.

Praca dowódcy pułku /dywizji/ rozpoczyna się z chwilą określenia przez wykładowcę czasu operacyjnego. Wykładowca z reguły, nie ingerując, pozwala ćwiczącemu dowódcy wyczerpać zakres pracy. Włączenie się wykładowcy i przerywanie toku pracy dowódcy ma miejsce wówczas, gdy praca rozwija się w niewłaściwym kierunku. W takim wypadku wykładowca "naprowadza" ćwiczącego dowódcę na drogę właściwych i celowych rozważań.

W razie pominięcia jakiegóś czynności przez dowódcę w toku pracy włączenie się wykładowcy polega na podpowiadaniu, bez przerywania ciągu rozważań dowódcy.

Po zakończeniu pracy w czasie operacyjnym zazwyczaj omawia się grupowo tę pracę. Czynność ta również stałe występuje w części głównej zajęć.

Omówienie pracy dowódcy polega na wysłuchaniu pytań oficerów funkcyjnych pod adresem dowódcy i udzieleniu odpowiedzi przez ćwiczącego dowódcę oraz wysłuchaniu przez wykładowcę uwag, spostrzeżeń i ewentualnych problemów niezrozumiałych dla słuchaczy. Po ustosunkowaniu się do uwag i wyjaśnieniu problemów niezrozumiałych wykładowca podsumowuje pracę dowódcy.

Ważnym elementem w tej części zajęć jest "prowokowanie" słuchaczy do przedstawienia własnych rozwiązań, różniących się od rozwiązania prezentowanego przez dowódcę.

W ćwiczeniach dowódczo-sztabowych dowódca przedstawia decyzję wypracowaną wspólnie przez wszystkich słuchaczy /każdy słuchacz ćwiczący określoną funkcję w sztabie ma swój udział w decyzji dowódcy/, dlatego też wydawałoby się, że żądanie innej decyzji /rozwiązania/ jest bezcelowe. Tymczasem okazuje się, że słuchacze bez względu na ćwiczoną funkcję mają "w zanadrzu" swoje rozwiązanie.

Umożliwienie słuchaczom prezentowania własnych rozwiązań /decyzji/ niewątpliwie czyni zajęcia bardziej efektywnymi; pobudza do myślenia, uaktywnia, kształtuje motywację, a także wzbogaca wyobraźnię taktyczną słuchaczy. Stąd też stosowanie tego zabiegu w zajęciach dowódczo-sztabowych jest ze wszech miar pożądane.

W niektórych zajęciach, po zakończeniu pracy dowódcy, stosuje się uzasadnienie decyzji. Do uzasadnienia typuje się te problemy, które w zasadniczy sposób decydują o powodzeniu w walce, lub takie, których rozwiązanie może być różne, czy też problemy niedostatecznie rozwiązane /wadliwie interpretowane/. Do uzasadnienia poszczególnych kwestii angażuje się w miarę możliwości wielu słuchaczy, przy czym jest wskazane, aby słuchacz uzasadnił przede wszystkim problemy związane zakresem z funkcją jaką pełni w ćwiczeniu.

Część końcowa zajęć polega na słownej ocenie pracy dowódcy i osób funkcyjnych. Zakres i sposób zakończenia zajęć zależy od charakteru ćwiczenia dowódczo-sztabowego. Jedne ćwiczenia trwają bez przerw dydaktycznych /na obozach, z wykorzystaniem pociągu/, inne są realizowane poprzez oddzielne zajęcia, między którymi odbywają się inne przedsięwzięcia dydaktyczne. Zdecydowaną większość stanowią jednak zajęcia

prowadzone w ćwiczeniach bez przerw dydaktycznych, dlatego też zakończenie dotyczy tego typu zajęć.

W zakończeniu zajęć jest wskazane, aby wykładowca obok ustosunkowania się do pracy dowódcy i oficerów sztabu wskazał na następstwa przyjętego rozwiązania /decyzji/; pokazał celowość poczynań na przykładach z działań wojennych, ćwiczeń taktycznych prowadzonych w wojskach i ASG WP. Charakter ćwiczenia wymaga również określenia przez wykładowcę zakresu dalszej pracy dowódcy i sztabu /po powrocie z terenu/ oraz ewentualnych czynności związanych z organizacją ćwiczenia /pobraenie założeń, map, wykonanie dokumentów, odprawy, zbiórki itp./.

W związku z powyższym część końcowa zajęć dowódczo-sztabowych może obejmować omówienie takich zagadnień, jak:

- przewidywane skutki pracy dowódcy /zespołu ćwiczącego/;
- przykłady wzbogacające treść zajęć;
- ocena pracy dowódcy /zespołu ćwiczącego/;
- zakres czynności dowódcy /zespołu ćwiczącego/ po powrocie na SD /hp. uzupełnienie dokumentacji, opracowanie dokumentów nieformalnych itp./;
- wytyczne wynikające z organizacji ćwiczenia.

3.2. Nauczanie problematyki taktycznej w terenie

Problematyka zajęć w terenie, zgodnie z programem szkolenia, obejmuje nauczanie czynności dowódcy pułku /dywizji/ oficerów sztabu podczas organizowania działań bojowych /ściślej: natarcia i obrony/ oraz w toku działań bojowych. W tej problematyce wyróżnia się następujące zagadnienia podlegające nauczaniu i doskonaleniu: orientowanie w terenie; prowadzenie rekonesansu; stawianie zadań bojowych; organizowanie współdziałania; stawianie zadań zabezpieczenia działań bojowych; kierowanie walką, a ponadto wybrane problemy taktyczne.

Nie oznacza to, że zajęcia w terenie pozbawione są elementów nauczania wiedzy taktycznej. Czynności dowódcy pułku są następstwem znajomości teoretycznych zagadnień zjawisk pola walki /zasad, reguł/. Z drugiej strony nauczane czynności dowódcy realizuje się na tle problemów taktycznych i poprzez treść taktyczną pola walki. A zatem zajęcia w terenie obejmują nauczanie zarówno w sensie czynnościowym, jak i treściowym /por. 1.1.4./.

3.2.1. Nauczanie orientowania w terenie

Praca dowódcy w terenie rozpoczyna się zazwyczaj od orientowania w sytuacji w celu zapoznania uczestników /podwładnych, przełożonych, grupy rekonesansowej itp./ z terenem i sytuacją taktyczną. Niekiedy

orientowanie prowadzi się w sposób łączony, polegający na powiązaniu elementów orientacji topograficznej z taktyczną.

W warunkach szkolnych na ogół prowadzi się oddzielnie orientację topograficzną od orientacji taktycznej. Orientowanie w terenie jest również stałym przedsięwzięciem wstępnym zajęć taktycznych w akademii.

Orientowanie topograficzne zgodnie z zasadami obejmuje^{3/}: wskazanie kierunku północy /lub innego kierunku strony świata/; określenie w terenie miejsca znajdowania się; wskazanie obiektów terenowych na poszczególnych kierunkach wraz z ich charakterystyką.

Powyższe zasady oraz technika prowadzenia orientacji topograficznej są słuchaczom znane przed podjęciem studiów w ASG WP, dlatego też mogą stanowić przedmiot doskonalenia.

Tymczasem okazuje się, że słuchacze nie zawsze rozumieją istotę orientacji topograficznej i często wykazują znaczne braki w jej prowadzeniu. Dotyczy to przede wszystkim celu i zakresu orientowania, z których z kolei wynika sposób jej prowadzenia.

Ważną i podstawową rzeczą jest uświadomienie słuchaczom istoty orientowania, celu i potrzeby jego prowadzenia, a więc uświadomienie sobie kogo się orientuje i po co. Dostrzeżenie celu orientacji warunkuje przyjęcie zakresu i sposobu orientowania. Na przykład inny będzie zakres i sposób orientowania dla potrzeb dokonania wyboru rejonów rozmieszczenia pododdziałów, inny dla potrzeb wprowadzenia pułku do walki, jeszcze inny podczas organizowania odparcia kontrataku z miejsca.

Przyjęty w tym świetle sposób orientowania w niczym nie narusza zasad orientowania w terenie, powodując jedynie zrozumienie sensu i potrzeby jego prowadzenia.

Poniżej przedstawiono przykładowy sposób orientowania topograficznego dla potrzeb prowadzenia rekonesansu do natarcia pułku z marszu.

Stając twarzą do nieprzyjaciela, wskazuje się ten kierunek strony świata, który pokrywa się z kierunkiem natarcia pułku /np. nacierając w kierunku płd.-zach. wygodnie wskazać kierunek zachodni lub południowy/, następnie określa się miejsce znajdowania się, po czym wskazuje się obiekty terenowe /zgodnie z zasadą z prawa na lewo, wskazując najpierw obiekty leżące bliżej miejsca stania potem leżące dalej/. Wybór obiektów terenowych ściśle łączy się z potrzebami pracy /rekonesansu/, a więc wskazuje się te elementy w terenie, przy pomocy których później

3/ Zasady orientowania topograficznego nie są jednoznacznie określone. Przyjęto się stosować orientowanie zgodnie z zasadami orientowania się w terenie. Por. Terenoznawstwo, Warszawa 1965, rozdział XIV.

precyzuje się położenie nieprzyjaciela, określa kierunki natarcia, rubież rozwinięcia, drogi podejścia, rejony SO i SD itp. Łatwo zauważyć, że najwięcej elementów wskazanych będzie w obszarze przyszłych działań pułku /teren nieprzyjaciela i rejon styczności wojsk/, mniej na kierunku podejścia pułku, jeszcze mniej na skrzydłach poza pasem pułku, a prawie wcale takich obiektów, które nie mają żadnego związku z zadaniem i działaniem pułku..

Powyższy przykład nie stanowi modelu, od którego nie może być odchyień. Jest on próbą pokazania istoty orientacji jako czynności wstępnej, ułatwiającej prowadzenie właściwej pracy dowódcy na danym punkcie w terenie.

Reasumując można stwierdzić, że orientacja topograficzna powinna być celowa i skuteczna, uzasadniona potrzebami pracy dowódcy pułku /dywizji/ i ułatwiająca tę pracę.

Orientowanie taktyczne polega na szczegółowym wskazaniu w terenie elementów ugrupowania bojowego pododdziałów wojsk własnych i nieprzyjaciela oraz omówieniu charakteru ich działania.

Rozmieszczenie pododdziałów w terenie wskazuje się /z prawej na lewą/ w kolejności: pododdziały w styczności z nieprzyjacielem, a następnie pozostałe, określając ich skład i charakter działania w połączeniu z działaniem nieprzyjaciela. Powinno się wskazać w terenie wykryte punkty oporu i środki ogniowe oraz zapory inżynierskie nieprzyjaciela. Ponadto należy określić położenie i charakter działania sąsiadów.

Treść zajęć w terenie wskazuje, że w nauczaniu orientowania taktycznego należy uwzględnić fakt, że jest ono zazwyczaj częścią meldunku bojowego składanego przez dowódcę /oficera sztabu/, którego pododdział znajduje się w styczności z nieprzyjacielem. Dlatego też orientacja taktyczna powinna dostatecznie dokładnie zobrazować sytuację pola walki w kontekście nałożonego na nią zadania bojowego i decyzji dowódcy pododdziału w styczności.

Meldunek dowódcy batalionu będącego w styczności z nieprzyjacielem nie zawsze wyczerpuje zakres informacji niezbędnych do podjęcia pracy przez dowódcę pułku /dywizji/. Dlatego też w zależności od konkretnej sytuacji pola walki wykładowca w orientacji taktycznej egzekwuje od słuchaczy nie tylko treść meldunku dowódcy batalionu, ale również informacje uzupełniające /w zakresie potrzeb zadania pułku/, które wykraczają poza sferę zainteresowania batalionu.

W niektórych ćwiczeniach zwłaszcza dowódczo-sztabowych, nie egzekwuje się orientacji taktycznej oddzielnie, w sposób szkoleniowy. Natomiast stanowi ona część pracy dowódcy pułku, tzn. wyznaczony dowódca

pułku, przystępując do pracy, żąda od dowódcy batalionu /oficera sztabu pułku/ będącego w styczności zorientowania w sytuacji. To zorientowanie jako meldunek zawiera między innymi orientację taktyczną. Sposób ten stosuje się wówczas, gdy orientację taktyczną słuchacze opanowali dobrze i nie ma potrzeby oddzielnego jej rozpatrywania. W tego typu zajęciach wykładowca zwraca uwagę na dialog między ćwiczącym dowódcą pułku, a orientującym go dowódcą batalionu. Szczególnie ważny w tym fragmencie jest sposób, w jaki dowódca pułku korzysta z informacji dowódcy batalionu, zwłaszcza wiadomości o nieprzyjacielu /szczegółowe/ i o terenie. Dobrze przeprowadzona praca przez dowódcę pułku w tym fragmencie powinna być wysoko premiowana, stanowi bowiem wyraz dużych umiejętności słuchacza w zakresie wcielenia się w rolę, a także wskazuje na bogactwo wyobraźni taktycznej.

3.2.2. Nauczanie prowadzenia rekonesansu

Rekonesans dowódcy pułku /dywizji/ jest przedmiotem nauczania we wszystkich ćwiczeniach grupowych o tematyce: natarcie lub obrona. Na ogół wszystkie zajęcia z rekonesansu poprzedza się wypracowaniem decyzji na mapie, dlatego też przedmiotem rozważań będzie rekonesans prowadzony po powzięciu decyzji.

W tych warunkach rekonesans polega na udokładnieniu w terenie decyzji dowódcy podjętej wcześniej na podstawie mapy. Zatem dowódca pułku /dywizji/ bezpośrednio w terenie precyzuje położenie nieprzyjaciela i ocenia możliwe jego działania; wybiera i określa kierunki, rubieże, rejony itp. działania pododdziałów /oddziałów/ własnych, by poprzez postawienie zadań bojowych i organizację współdziałania przedstawić podwładnym przyjęty w decyzji model walki.

W tym świetle wyłaniają się dwie fazy pracy dowódcy. Pierwsza dotyczy pracy myślowej, w której dowódca najpierw "poszukuje" potwierdzenia swojej decyzji /wypracowanej na podstawie mapy/ w terenie, dokonując korekty, udokładnienia i wyboru /często nawet dokonuje istotnych zmian/, a następnie decydując się na ostateczne rozwiązanie konstruuje model walki w terenie.

W wyniku pracy myślowej dowódca realizuje drugą fazę pracy, tj. praktyczne przeprowadzenie rekonesansu.

Z powyższego wynika, że nauczanie słuchaczy prowadzenia rekonesansu w roli dowódcy pułku lub dywizji dotyczy obu tych zakresów, jednakże różnych z dydaktycznego punktu widzenia.

Pierwszy zakres nauczania dotyczy kształtowania wyobraźni taktycznej. Mieści się w tym między innymi umiejętność taktycznego spojrzenia na teren, dostrzegania w nim wszystkich realiów przyjętego modelu walki;

umiejętność przewidywania skutków i następstw dotyczących zarówno działania nieprzyjaciela, jak i własnych pododdziałów.

Nauczanie powyższych zagadnień ułatwiają następujące przedsięwzięcia:

1/ konsultacje przed zajęciami, w których wyjaśnia się słuchaczom krąg rozważań i kierunek myślenia podczas pracy w terenie;

2/ wyznaczenie w terenie przed zajęciami niezbędnej ilości czasu, który pozwala "wejść" w teren, dokonać przemyśleń, ustaleń i ocen - słowem przygotować się do prowadzenia rekonesansu;

3/ prowadzenie taktycznej oceny terenu podczas zajęć, jako zagadnienie poprzedzające rekonesans dowódcy pułku, co ułatwia słuchaczom zrozumienie istoty rekonesansu.

Drugi zakres nauczania dotyczy praktycznej strony prowadzenia rekonesansu.

Często zdarza się, że pomimo dobrej znajomości zasad prowadzenia rekonesansu słuchacze napotykają na trudności w praktycznym działaniu. Trudności te wynikają głównie z bogatej treści rekonesansu, w którym występuje dużo elementów wymagających określenia i wskazania w terenie. Z tego też względu słuchacze zazwyczaj myślą kolejność, nie wyczerpują wszystkich spraw mimo dysponowania planem rekonesansu. W skrajnych przypadkach niektórzy słuchacze odczuwają lęk przed wyznaczaniem ich do pracy w roli dowódcy pułku. Ze zrozumiałych względów zjawiska te wyraźniej występują w pierwszym okresie szkolenia.

W wielu wypadkach wykładowca w pierwszym okresie szkolenia spotka się z faktem niedostatecznej znajomości przebiegu /układu/ rekonesansu.

Jeden z możliwych sposobów nauczania wspomnianego problemu przedstawia poniższy przykład dotyczący rekonesansu pułku przed natarciem z marszu.

Przyjmuje się umownie dwa obszary rozdzielone linię styczności wojsk. W ramach tych obszarów rozważa się sytuację statyczną i możliwe jej zmiany, dotyczące kolejno nieprzyjaciela, a następnie wojsk własnych.

Nieprzyjaciel:

- statycznie: rozmieszczenie punktów oporu, rejonów obrony, środków ogniowych, rejonów SO artylerii, istniejących zapór i przeszkód itd.; możliwości rozbudowy obrony, zapór, przeszkód, nasycenia punktów oporu środkami przeciwpancernymi itp.;

- dynamicznie: oddziaływanie ogniem /do jakich rubieży, jakimi środkami/, kierunki kontrataków, manewru i działanie odwodów.

Wojska własne:

- statycznie na obszarze nieprzyjaciela:

kierunki natarcia, obiekty do niszczenia, rubieże i rejony do opanowania, linie rozgraniczenia itp.;

- statycznie na obszarze własnym:

albo od linii styczności do tyłu, albo zgodnie z kierunkiem podejścia do przedniego skraju /kierunki podejścia; rubieże rozwinięcia, spleśnienia, ataku, rozmieszczenia środków przeciwpancernych, bezpieczeństwa; rejony SO artylerii, środków przeciwlotniczych itp.; przejścia w zaporach własnych i nieprzyjaciela/;

- dynamicznie:

ta sfera dotyczy przyjęcia modelu walki i powinna uwzględnić ogień i ruch w czasie i przestrzeni działania pułku. Ta część pracy myślowej ma na celu wytworzenie, w świetle decyzji, obrazu walki, który staje się myślą przewodnią dowódcy do prowadzenia rekonesansu, stawiania zadań bojowych i organizowania współdziałania.

Przedstawiony sposób rozumowania poprzez uporządkowanie spraw ułatwia z jednej strony prowadzenie rekonesansu, z drugiej zaś /co łatwiejsze/ pozwala dostrzec mechanizm walki, umożliwia przyjęcie określonego modelu /scenariusza/ walki.

Z powyższego wynika, że sposobów nauczania rekonesansu może być wiele, jednakże każdy z nich powinien uwzględnić ważną kwestię, mianowicie doprowadzenie do świadomości słuchaczy konieczności wytworzenia w umyśle obrazu decyzji w postaci modelu walki, a dopiero na jego podstawie realizowanie czynności praktycznych.

3.2.3. Nauczanie stawiania zadań bojowych

Stawianie zadań bojowych z reguły jest nauczane po rekonesansie w tej samej jednostce dydaktycznej /jako konsekwencja rekonesansu/. Z tego względu z rekonesansu czerpie się treści zadań bojowych. Natomiast nauczanie stawiania zadań w jakimś stopniu łączy się z nauczaniem rekonesansu.

Nauczanie stawiania zadań bojowych obejmuje: kolejność i sposób stawiania zadań oraz układ i treść zadania.

Kolejność stawiania zadań i sposób ich przekazywania wynika z metody pracy przyjętej przez dowódcę pułku /dywizji/. W nauczaniu tego elementu eksponuje się potrzebę doprowadzenia zadań bojowych do wykonawców w kolejności wynikającej z sytuacji bojowej, również sposób przekazania zadań, tzn. kto, komu przekazuje /podwładnym nieobecny na rekonesansie/ i w jaki sposób /przez techniczne środki łączności, kontakt osobisty itp./.

Z układem treści zadania bojowego słuchacze zapoznają się w czasie nauki własnej, treść natomiast zostaje wypracowana podczas rekonesansu. Z tego względu nauczanie stawiania zadań w czasie zajęć zawiera więcej elementów podlegających sprawdzaniu niż wyjaśnianiu.

Okazuje się, że dobre wyniki uzyskuje się poprzez trening praktycznego stawiania zadań w roli dowódcy. Dlatego też w zajęciach grupowych wykładowca powinien angażować możliwie wielu słuchaczy do stawiania zadań między innymi w celu wyrobienia umiejętności dowódczych odnośnie do rozkazywania, a także obycia z terenem.

Praca wykładowcy w tym przedsięwzięciu zmierza do nauczania słuchaczy dokładnego wskazywania obiektów w terenie oraz wypowiedzania myśli w sposób sugestywny i stanowczy, w tonie odpowiednim dla trybu rozkazującego.

3.2.4. Nauczanie organizowania współdziałania

W większości ćwiczeń organizowanie współdziałania jest nauczane podczas zajęć z rekonesansu jako kolejne zagadnienie po postawieniu zadań bojowych. W niektórych ćwiczeniach głównych współdziałanie stanowi temat oddzielnych zajęć, w których naucza się tego problemu w pełnym zakresie, na całą głębokość zadania bojowego. W zajęciach ćwiczeń doskonalących zwłaszcza dowódczo-sztabowych organizowanie współdziałania /w całości przerabiane na SD lub w sali grupowej/ obejmuje jedynie problematykę dającą się umiejscowić bezpośrednio w terenie /na zasięg widoczności/.

Wiadomo, że dowódca organizuje współdziałanie osobiście, omawiając czynności poszczególnych elementów ugrupowania bojowego pułku /dywizji/ etapami. W każdym etapie wyróżnia się pewną kolejność, którą różnie w różnych okresach szkolenia przyjmowano. Obecnie przyjmuje się następującą kolejność: cel działania pułku /dywizji/ w danym etapie; sposób działania poszczególnych elementów ugrupowania bojowego /w wariancie decyzyjnym/, a także - w sposób informacyjny - niektóre przedsięwzięcia przełożonego na korzyść pułku /dywizji/; przewidywane następstwa wskutek ewentualnego oddziaływania nieprzyjaciela i w ich świetle sposób działania elementów ugrupowania pułku /dywizji/.

W nauczaniu umiejętności organizowania współdziałania wyłania się kwestia antycypowania obrazu pola walki. Wystarczająco naświetlone i dobrze pojęte zjawiska sfery dynamicznej w rekonesansie /por. 3.2.2./ warunkują właściwy przebieg organizacji współdziałania. Innymi słowy, słuchacz, chcąc omówić przebieg działania pułku, które ma nastąpić zgodnie z jego /dowódcy/ wolą, musi mieć wytworzony obraz tego działania. Dlatego też w zajęciach z organizacji współdziałania prowadzonych

oddzielnie, po znacznej przerwie między zajęciami w terenie, na początku zajęć jest celowe przypomnienie najważniejszych ustaleń dokonanych podczas rekonesansu.

Przystępując do omówienia współdziałania słuchacz uświadamia sobie, co chce osiągnąć w danym etapie działania i jak w świetle tego celu powinny przebiegać działania. Trudności w organizowaniu współdziałania wynikają często z wadliwie określonego celu działania pułku w danym etapie. Niedomaganie w tym względzie polega na tym, że słuchacze nierzadko w sformułowanym celu odpowiadają na pytanie: "co mam zrobić", zamiast "co mam osiągnąć". Okazuje się, że sposób formułowania celu jest ważny ze względu na następstwa, po określeniu bowiem celu dowódca omawia sposoby wykonania zadania.

Jeśli cel określono wadliwie, słuchacze podczas omawiania sposobu działania jak gdyby "gubią" sprawy najważniejsze, a mianowicie efekt działania, jaki ma uzyskać każdy z działających elementów ugrupowania.

Na przykład w ćw. 104G - natarcie pułku z marszu, cel pierwszego etapu często określa się następująco: "celem działania jest pod osłonę ognia artylerii przegrupować bataliony I rzutu do rubieży wejścia do walki". Powinno być: "celem pierwszego etapu jest obezwładnienie /ogniem artylerii/ nieprzyjaciela w czołowych punktach oporu i rozwinięcie batalionów na rubieży ataku". Określenie celu w miarę poprawnie powoduje, że słuchacze sprawniej omawiają sposób działania, w którym wyraźnie widać dążenie do celu, a zatem poprawnie sformułowany cel działania ułatwia przyjęcie odpowiedniego sposobu działania, zgodnego z celem.

Omówienia sposobu działania elementów ugrupowania bojowego pułku naucza się w różnych układach, m.in.: omówienie działania danego elementu ugrupowania od początku do końca /działania 2 bp, następnie - 3 bp/; omówienie działania w czasie o 7.20 1 i 2 bp robią to i to, w tym czasie PGA rozpoczyna I NO/.

W związku z tym, że dowódca pułku /dywizji/ organizując współdziałanie powinien się kierować przede wszystkim potrzebą zrozumienia przez podwładnych idei działania pułku /dywizji/, dlatego też znajomość podwładnych nie jest bez znaczenia przy doborze sposobu omówienia współdziałania. Ponadto sytuacja pola walki sugeruje często celowość omawiania współdziałania przy zastosowaniu jednego i drugiego sposobu w zależności od konkretnego problemu pola walki. Tak więc ucząc organizowania współdziałania, wykładowca egzekwuje od słuchaczy celowość przyjętych sposobów rozwiązań, pobudza ich do poszukiwania lepszych, skuteczniejszych.

Przewidywane skutki oddziaływania nieprzyjaciela określa się dla każdego etapu działania pułku /dywizji/. W związku z tym, że słuchacze różnie podchodzą do tej sprawy - wykładowca drogą dyskusji /lub podczas konsultacji/ egzekwuje te ewentualności, które mają zasadniczy wpływ na realizację decyzji przez pułk. Natomiast sposób działania elementów ugrupowania pułku w wyniku oddziaływania nieprzyjaciela powinien dotyczyć jedynie tych elementów ugrupowania, którym działanie się zmienia.

Podczas omawiania tego fragmentu wykładowca powinien zwalczać pułostosłowania typu: "pozostałe elementy ugrupowania pułku działają zgodnie z zadaniem".

3.2.5. Nauczanie organizowania zabezpieczenia działań bojowych

Podczas zajęć w terenie zadania zabezpieczenia działań bojowych są nauczane w sposób fragmentaryczny^{4/}, zazwyczaj po zorganizowaniu współdziałania. Najczęściej naucza się: rozpoznania, OPBMR, OPL, ubezpieczenia i zabezpieczenia inżynierskiego.

W tym miejscu godzi się poczynić pewną uwagę merytoryczną. Otóż w praktyce szkoleniowej spotyka się różne punkty widzenia o przekazywaniu problematyki zabezpieczenia działań bojowych. Jedni uważają, że dowódca wydaje podwładnym wytyczne do zabezpieczenia działań bojowych, drudzy są zdania, że dowódca stawia podwładnym zadania w tym zakresie.

W "Regulaminie walki Sił Zbrojnych PRL /dywizja-pułk/", p. 52 podano jednoznacznie: "Dowódca w decyzji określa:... zadania zabezpieczenia działań bojowych". Po drugie: po rekonesansie dowódca stawia zadania bojowe nie tylko pododdziałom /oddziałom/ ogólnowojskowym, ale także pododdziałom /oddziałom/ zabezpieczenia.

Stąd też kłóci się z logiką takie postępowanie, w którym dowódca stawia najpierw zadania bojowe, np. pododdziałowi OPL, a następnie daje mu wytyczne w zakresie zabezpieczenia. Przecież jego /pododdziału OPL/ zadanie to właśnie zabezpieczenie w zakresie OPL.

Dla uniknięcia nieporozumień trzeba wyraźnie zaznaczyć, że wyspecjalizowany do danego rodzaju zabezpieczenia pododdział /siły/, np. wspomniany pododdział OPL, realizuje również szereg zabiegów innych rodzajów zabezpieczenia, ale to jest zupełnie inna kwestia.

Nauczając problematyki zadań zabezpieczenia działań bojowych, wykładowca powinien wysuwać na czoło:

1/ praktyczne czynności sił i środków wyspecjalizowanych wykonywane na korzyść pododdziałów /oddziałów/ ogólnowojskowych;

4/ Problematyka zabezpieczenia działań bojowych jest nauczana w zajęciach prowadzonych przez odnośne katedry specjalistyczne.

2/ zakres niezbędnych zabiegów do wykonania przez pododdziały /oddziały/ ogólnowojskowe w ramach poszczególnych rodzajów zabezpieczenia /w postaci zadań/.

Do zajęć słuchacze powinni przygotować zapis zadań poszczególnych rodzajów zabezpieczenia. W toku zajęć wykładowca eksponuje w zadaniach zabezpieczenia sposób referowania, zwracając uwagę na posługiwanie się obiektami terenowymi, czasem realizacji zadań i sposobem wykonania.

3.2.6. Nauczanie kierowania walką

Praca dowódcy pułku /dywizji/ w terenie podczas kierowania walką jest przedmiotem nauczania w zajęciach zwanych powszechnie zajęciami z dynamiki walki. Dotyczą one rozwiązywania przez dowódcę problemów w toku natarcia i obrony.

Zgodnie z programem szkolenia zajęcia bywają dwojakiego rodzaju. Jedne polegają na tym, że zaistniałą sytuację bojową rozwiązuje się, podczas nauki własnej na mapach w salach wykładowych /w ćw. dowódczo-sztabowych na SD/, a więc poza zajęciami programowymi. Natomiast w terenie podczas zajęć uzupełnia się przyjęte rozwiązanie o wnioski z terenu, po czym realizuje się decyzję /stawia zadania, organizuje współdziałanie itp./. Drugie polegają na tym, że bezpośrednio w terenie słuchacze otrzymują sytuację bojową /na kolejnych mapach, na kalkach, poprzez dyktowanie/ do rozwiązania.

W tego rodzaju zajęciach praca dowódcy obejmuje wszystkie czynności realizowane bezpośrednio na punkcie pracy w terenie, a mianowicie: ocenę sytuacji, powzięcie decyzji, postawienie zadań, organizowanie współdziałania, ewentualnie również meldowanie decyzji itd.

Jak już wspomniano kierowanie walką dotyczy przede wszystkim rozwiązywania problemów zaistniałych w toku walki. Problem w tym rozumieniu stanowi przeszkodę /trudność/ w wykonywaniu dotychczasowych postanowień. W sytuacji gdy zadanie są realizowane zgodnie z planem /przynajmniej generalnie/, bez wyraźnych przeszkód, a możliwości pułku są adekwatne do zadań, wówczas problemu w zasadzie nie ma. Nie ma też potrzeby wprowadzania zmian do realizowanej decyzji, pozostaje tzw. bieżące kierowanie działaniem pododdziałów /oddziałów/. Problem wystąpi wówczas, gdy w wyniku aktualnego działania nieprzyjaciela pułk /dywizja/ nie jest w stanie realizować w pełni dotychczasowej decyzji. W celu wykonania zadania bojowego dowódca zmuszony jest przedsięwziąć odpowiednie działanie, dokonać w niezbędnym zakresie zmian w decyzji i urzeczywistnić te zmiany.

Skuteczność tych poczynań leży w sferze umiejętności właściwego określenia problemu, dlatego też zwykło się twierdzić, że trafne okro-

élenie problemu /znalezienie istoty/ stanowi połówé jego rozwiązania.

Tak wiéc z punktu widzenia potrzeb dydaktycznych zajécia z dynamiki walki wiéże sié przede wszystkim z nauczaniem w dwóch zakresach. Pierwszy dotyczy umiejétnoéci dostrzegania i formułowania problemu, drugi zaś wiéże sié ze sposobem realizacji decyzji /jego rozwiązaniem/.

Jeżeli /dotyczy pierwszego zakresu/ wykładowca podchodzi do sprawy w sposób nie odbiegający od schematu pracy dowódcy podczas organizowania walki /ocena sytuacji w pełnym zakresie i odpowiedniej kolejnoéci/ zajécia skazane sę na uzyskanie miernych wyników. Okazuje sié bowiem, że słuchacze w tym sposobie nie dostrzegają problemu pola walki, głównie dlatego, że schemat ten zmierza do wypracowania decyzji i sposobu wykonania zadania /w sytuacjach przed walkę/. W toku walki natomiast praca dowódcy, rzecz zrozumiała, również polega na ocenie sytuacji, jednakże nie tylko w świetle zadania, lecz także decyzji /sposobu wykonania zadania/ powziétej wcześniej, a realizowanej obecnie. Stąd te¿ w sytuacji dynamicznej dochodzi jeden element /realizowana decyzja/, który obok zadania bojowego kieruje rozważaniami dowódcy. Biorąc zatem pod uwagę potrzebę uwzglédnienia w rozwiązywaniu sytuacji dynamicznej zadania i decyzji, dowódca "szuka" przeszkody /problemu/ utrudniającej realizację decyzji.

Nasuwa to niewątpliwie następujący wniosek: praca dowódcy pułku /dywizji/ w toku walki polega przede wszystkim na rozwiązywaniu zaistniałych problemów. A zatem zabiegi dydaktyczne wykładowcy powinny również iéć w kierunku poszukiwania problemów i sposobu jego rozwiązania.

Biorąc powy¿sze pod uwagę, w zajéciach z dynamiki walki nauczanie powinno uwzglédniać następującą kolejnoéć rozumowania /postępowania/.

Na podstawie danych o położeniu nieprzyjaciela, pododdziałów własnych i sąsiadów oraz terenie ocenia sié możliwe działanie nieprzyjaciela. W wyniku tej oceny i aktualnego położenia pododdziałów własnych dostrzega sié problem stanowiący przeszkodę w działaniu pułku. Z zaistniałego problemu wynikają potrzeby przeciwdziałania. Potrzeby z kolei powodują koniecznoéć znalezienia mo¿liwości pułku w zakresie u¿ycia pododdziałów, wykorzystania środków przydzielonych i wspierających. Ocena mo¿liwości pułku uzupełniona wnioskami z oceny terenu i warunków atmosferycznych, a także wpływu działania sąsiadów - wskazuje na sposoby rozwiązywania problemu, które stanowią podstawę powziécia decyzji dalszego działania pułku.

Praktyka prowadzenia zajéc wykazuje, że słuchacze napotykają na znaczne trudnoéci we właściwym określeniu problemu. Często problem uto¿samia sié z tematem zajéc i np. jeżeli tematem zajéc jest odpieranie

kontrataku, słuchacze w rozważaniach, często sztucznie, naginają swoje rozwiązania do potrzeb odpierania kontrataku, mając przy tym ogromne trudności w uzasadnianiu. Inne charakterystyczne zjawisko polega na odwróceniu znaczenia istoty problemu i jego rozwiązania.

Prawie nagminne staje się niewłaściwe podejście do problemów w wypadku odpierania kontrataku, wysłania oddziału wydzielonego w natarciu, czy też wykonywania kontrataku w obronie pułku /dywizji/. Dla przykładu: podczas natarcia pułku nieprzyjaciel wyprowadza odwód z rejonu rozmieszczenia. Słuchacze oceniają, że odwód ten może wykonać kontratak i że należy go odeprzeć ogniem z miejsca. Formułują /stawiają/ więc od razu problem: odparcie kontrataku z miejsca i na jego rozwiązaniu skupiają cały wysiłek umysłowy, zawężając problem do jednego z możliwych sposobów rozwiązania. Zadanie pułku polega na rozbiciu określonych sił nieprzyjaciela i opanowaniu nakazanej rubieży. Stąd też w tym wypadku przed pułkiem stanął problem rozbicia odwodu nieprzyjaciela. W tym kierunku prowadzone rozważania /oceny/ zmierzają do poszukiwania najlepszego sposobu rozbicia odwodu nieprzyjaciela, a tym samym zmierzają do wykonania zadania.

Okazuje się, że sposobów rozbicia odwodu jest wiele, wybór padnie na sposób najkorzystniejszy z punktu widzenia wykonania zadania pułku. W określonych warunkach może okazać się, że najkorzystniej odeprzeć kontratak z miejsca. Będzie to jednak sposób rozwiązania problemu, nie zaś problem.

Z podobnym podejściem spotkać się można podczas natarcia pułku w głębi obrony nieprzyjaciela. Często zamiast dostrzec potrzebę uprzedzenia nieprzyjaciela w działaniu /opanowaniu dogodnej rubieży/, które może być w różny sposób realizowane, słuchacze zazwyczaj jednostronnie określają, że problemem w tej sytuacji dla pułku jest wysłanie oddziału wydzielonego.

Wreszcie w czasie prowadzenia walki obronnej przez pułk, podczas włamania się nieprzyjaciela w głąb jego obrony słuchacze bardzo często sięgają do potrzeby wykonania kontrataku drugim rzutem pułku, wykluczając w ten sposób inne możliwe działania w celu załamania natarcia nieprzyjaciela.

W powyższych przykładach mamy do czynienia z błędem, który polega na tym, że w miejsce określenia problemu i szukania sposobów jego rozwiązania, przyjmuje się jeden z możliwych sposobów rozwiązania, nazywając go problemem.

Drugi zakres nauczania dotyczący realizacji decyzji w toku walki polega przede wszystkim na stawianiu zadań i organizowaniu współdziałania w ograniczonym czasie.

Zadania bojowe, w odróżnieniu od zajęć stawianych podczas organizowania walki, charakteryzuje: po pierwsze - treść, która ogranicza się do działania w ramach rozwiązywania problemu; po drugie - wykonawcy, tzn., że zadania stawia się jedynie tym pododdziałom /elementom ugrupowania/, których dotychczasowe zadanie uległo zmianie ze względu na potrzeby użycia ich do działania w ramach rozwiązania problemu. Wykładowca powinien przy tym nie dopuścić do nadgorliwości słuchaczy, którzy często pojmując, że stawianie zadań dotyczy wszystkich wykonawców dopuszczają się niedorzeczności, np.:

- drugi batalion przyspieszyć natarcie;
- OPpanc przesuwac się za 3 bp jak dotychczas;
- 1 bp nadal bronić uparczywie zajętego rejonu itp.

Wykładowca podczas stawiania zadań zwraca szczególną uwagę na to, aby wykonawcom stawiać zadania w kolejności potrzeb wykonania zadania oraz, co jest szczególnie ważne, we właściwym czasie umożliwiającym podwładnemu wykonanie zadania.

Podobnie jak stawianie zadań, organizowanie współdziałania w tym wypadku obejmuje w zasadzie omówienie czynności pododdziałów w ramach rozwiązywanego problemu.

Rekapitulując należy stwierdzić, że nauczanie rozwiązywania zaistniałych sytuacji w toku walki w istocie polega na wyrabianiu umiejętności dostrzegania problemu, wyborze skutecznego sposobu jego rozwiązania, kształtowaniu nawyku pracy w ograniczonym czasie i precyzyjnego stawiania zadań bojowych.

3.2.7 Nauczanie rozwiązywania wybranych problemów taktycznych

W zajęciach dowódczo-sztabowych i niektórych grupowych obok zagadnień związanych z pracą dowódcy pułku /dywizji/ praktykuje się tzw. grupowe rozwiązanie problemów taktycznych. Organizacyjnie polega to na tym, że po wyczerpaniu tematu zajęć wykładowca określa problem taktyczny i kieruje dyskusję słuchaczy wokół problemu. Celem tego zabiegu jest poszerzenie, ugruntowanie i opanowanie wiedzy taktycznej przez słuchaczy.

Przy wyborze problemu taktycznego należy kierować się "okazją" w danym terenie i tematyką przerabianych zajęć, jak również potrzebę zgłębienia i szerszego rozpatrzenia określonego zagadnienia. W zasadzie ustalenia w tym zakresie zapadają podczas instruktażu dla wykładowców. Zagadnienia warte przerobienia to:

- taktyczna ocena terenu;
- sposób wykrywania i niszczenia środków przeciwpancernych nieprzyjaciela;

- system ognia /do plp włącznie/ podczas odpięcia kontrataku nieprzyjaciela z miejsca;
- szczegółowy sposób działania nieprzyjaciela podczas wykonywania kontrataku;
- walka z rozpoznaniem nieprzyjaciela;
- szczegółowy sposób działania drugiego rzutu pułku podczas wykonywania kontrataku;
- sposób uprzedzenia nieprzyjaciela w boju spotkaniowym;
- działanie pododdziałów obejścia w górach;
- sposób zabezpieczenia wejścia do walki kolejnego pułku;
- sposób połączenia się oddziału wydzielonego z taktycznym desantem powietrznym;
- sposób działania podczas zanknięcia okrężenia wspólnie z sąsiadem;
- problemy działania pododdziałów /oddziałów/ rodzajów wojsk /zwłaszcza wówczas, gdy jest to działanie nietypowe dla danego rodzaju wojsk/ i inne.

Przy nauczaniu powyższych zagadnień wykładowca, wprowadzając do problematyki, kieruje się stworzeniem przesłanek uaktywniających słuchaczy. Podczas dyskusji słuchaczy zwraca uwagę na rzeczowość wypowiedzi i znajomość problematyki, premiując wysoko rozwiązania nieszablonowe, oryginalne i ze wszelkich miar uzasadnione.

x

W zakończeniu rozdziału należy podkreślić, że metodyczny przebieg zajęć w terenie kształtuje przede wszystkim cele i forma zajęć. Głównym celem zajęć grupowych jest nauczanie określonych problemów teoretycznych i czynności związanych z pracą dowódcy pułku, natomiast w zajęciach dowódczo-sztabowych czynności te podlegają doskonaleniu.

Zasadniczym celem zajęć dowódczo-sztabowych, obok zagadnień doskonalących, jest nauczanie słuchaczy pracy zespołowej w grupie operacyjnej, rekonesansowej itp.

Ważnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie metodycznego przebiegu zajęć w terenie jest również znajomość przez wykładowcę psychiki słuchaczy, ich poziomu wiedzy i umiejętności oraz doświadczenia pracy w terenie.

Należy również podkreślić, że nauczania w terenie polega na takim działaniu dydaktycznym wykładowcy, które w świadomości słuchaczy spowoduje: zrozumienie zjawisk pola walki; umiejętności praktycznego stosowania zasad i reguł w różnych warunkach sytuacji bojowej; opanowanie czynności dowódczych w zakresie organizowania walki i kierowania nią; a także potrzebę ciągłego doskonalenia wiedzy i umiejętności.

Główną troską wykładowcy w procesie nauczania pracy dowódcy pułku w terenie jest kształtowanie wyobraźni taktycznej słuchaczy, umiejętności dostrzegania walorów i przeszkód terenowych, a także umiejętności wytworzenia w umyśle modelu walki i przewidywania rozwoju sytuacji.

Wreszcie zajęcia w terenie mają na celu również doskonalenie pracy dowódcy pułku /dywizji/ w ramach umiejętności pracy w zespole, kierowania pracą oficerów sztabu, a także kształtowania właściwego stylu pracy w różnych warunkach i czasie.

4. WŁAŚCIWOŚCI PROWADZENIA ĆWICZEŃ SZKIELETOWYCH

W końcowym etapie procesu nauczania w danym roku studiów są prowadzone ćwiczenia szkieletowe.

Ćwiczenia szkieletowe są ćwiczeniami dowódczo-sztabowymi prowadzonymi w terenie, w toku których rozgrywane są wszystkie czynności dowódców i sztabów w zakresie organizacji i prowadzenia walki. Ćwiczące dowództwa i sztaby z grupami środków łączności i zabezpieczenia rozmieszczane są zgodnie z rzeczywistą sytuacją taktyczno-operacyjną.

Stanowią one jedną z najwyższych form praktycznego szkolenia słuchaczy w warunkach zbliżonych do rzeczywistych na przyszłym polu walki i sprawdzenia stopnia wyszkolenia.

Dzięki zespołowym działaniom w ramach ćwiczących sztabów powstają zwarte kolektywy wojskowe złączone wspólnotą idei i celów. Zapewnia to dobre warunki łączenia działalności dydaktycznej i wychowawczej oraz kształtowania określonych cech osobowości. Poprzez wprowadzenie czynnika realizmu ćwiczenie szkieletowe zmusza słuchaczy do czynnego udziału w procesie dowodzenia zbliżonym do oczekującego ich w przyszłej służbie w wojskach operacyjnych.

Ćwiczenie szkieletowe organizuje się zgodnie z ustaleniami zawartymi w wytycznych organizacyjno-szkoleniowych komendanta ASG WP na dany rok akademicki. Prowadzi się je po zrealizowaniu cyklu zajęć z przedmiotów taktycznych, odbyciu ćwiczeń głównych i doskonalących z wyjazdem w teren, pod koniec roku akademickiego. Organizuje się je z:

- jednym kursem w ramach poszczególnych kierunków studiów /np. pierwszym kursem wojsk lądowych/;
- większością kursów różnych kierunków studiów, np. pierwszymi i drugimi kursami lub drugimi i trzecimi kursami wojsk lądowych, lotnictwa operacyjnego i OPK oraz kursem operacyjno-strategicznym^{5/}.

celami ćwiczeń szkieletowych prowadzonych w ASG WP są:

- uczenie słuchaczy pracy w ramach zespołów w czasie operacyjnym /realnym/;

5/ Por. Zagadnienia metodyki nauczania w ASG WP /podręcznik/. Warszawa 1970, s. 167. W roku akademickim 1980 ćwiczenie prowadzono jako dwuszczeblowe: słuchacze I kursu WL z drugim zaocznym kursem WL i drugi kurs WL z trzecim zaocznym kursem WL. W roku akademickim 1982 - dwuszczeblowe: słuchacze pierwszego roku studiów, drugiego roku studiów z trzecim zaocznym kursem WL.

- doskonalenie w sprawowaniu funkcji dowódczych i sztabowych;
- doskonalenie umiejętności słuchaczy w rozwiązywaniu praktycznych problemów organizowania działań bojowych i wszechstronnego ich zabezpieczenia, dowodzenia wojskami i utrzymywania ciągłego współdziałania;
- zgrywanie działania w kolektywie sztabowym w różnych warunkach meteorologicznych i terenowych;
- kształtowanie nawyków dowodzenia podległymi pododdziałami łączności i obsługi;
- dalsze kształtowanie cech osobowości, a zwłaszcza poczucia odpowiedzialności za podejmowane decyzje, samodzielności, stanowczości i zdyscyplinowania;
- ugruntowanie umiejętności samodzielnego opracowania dokumentów bojowych;
- sprawdzenie stopnia przydatności słuchaczy do pełnienia rzeczywistych funkcji dowódczych i sztabowych w oddziałach i związkach taktycznych;
- zapoznanie ćwiczących z cechami charakterystycznymi terenu w rejonie /na kierunku/ ćwiczenia^{6/}.

Treścią ćwiczenia szkielekowego na kursach wojsk lądowych jest organizacja i prowadzenie działań bojowych szczebla pułku /pz, pcz/ i dywizji /DZ, DPanc/.

W ćwiczeniu szkielekowym ze słuchaczami tworzy się dowództwa i sztaby pułków i dywizji, elementy tyłowych stanowisk dowodzenia oraz ćwiczące na ich korzyść zespoły podgrywające, którymi kierują wykładowcy. Razem tworzą oni zespół ćwiczący. Zespół podgrywający podlega bezpośrednio głównemu rozjemcy przy dowódcy pułku /dywizji/. Główny rozjemca jest odpowiedzialny za całość pracy podległego mu zespołu ćwiczącego. Zgodnie z planem tematycznym ćwiczenia szkielekowe trwają 4-5 dni /30 godzin szkoleniowych/, zazwyczaj w pierwszej dekadzie lipca^{7/}.

Ze słuchaczy organizuje się zespoły ćwiczące, przy czym każdy z ćwiczących może pełnić określoną funkcję przez cały czas trwania ćwiczenia lub przez jedną dobę albo przez okres wykonania zadania przez oddział /związek taktyczny/. Zasadą jest wyznaczanie w miarę możliwości poszczególnych słuchaczy do pełnienia funkcji zgodnie z kierunkiem ich studiów i specjalnością.

6/ Por. Zagadnienia metodyki nauczania w ASG, s. 167-168. Cele szczegółowe ćwiczeń szkielekowych zawarte są w opracowaniach metodycznych opracowywanych lub przystosowanych do każdego roku studiów.

7/ W 1980 r. i w 1982 - czas trwania 1-6.07.

Właściwości ćwiczenia szkieletowego

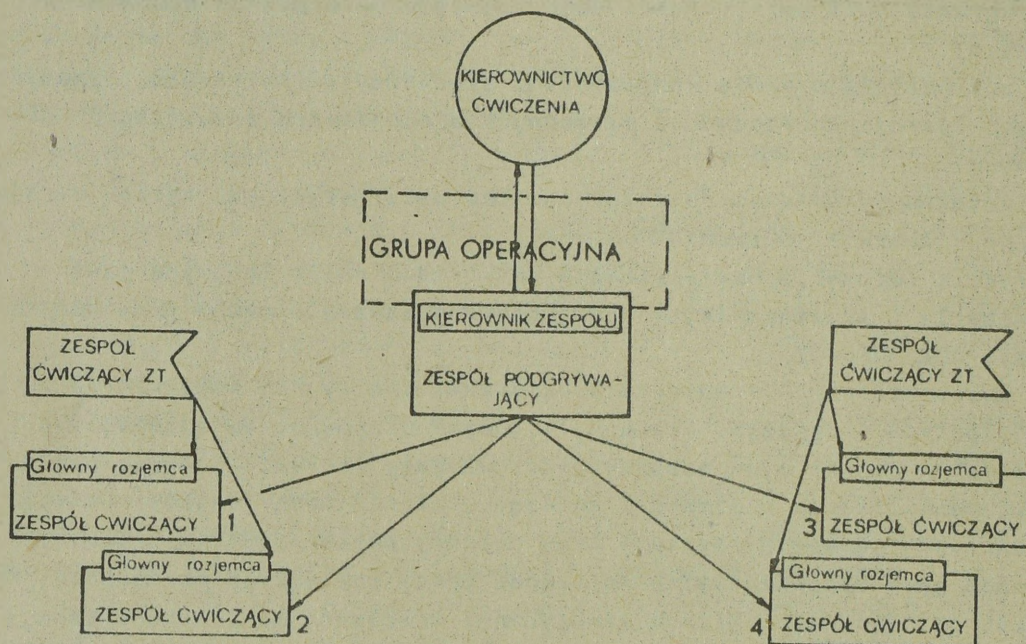
W zależności od warunków i możliwości uczelni ćwiczenie szkieletowe prowadzi się:

- w terenie na wozach dowodzenia przy pełnym zabezpieczeniu w środki łączności, transportu i obsługi lub z ograniczonymi środkami /wariant "A"/ - schemat 1;

- w Szkolnym Ośrodku Dowodzenia /SOD/, salach wykładowych /pomieszczeniach/ z ograniczonymi środkami łączności i epizodycznym wyjazdem w teren /wariant "B"/ - schemat 2^{8/}.

WARIANT "A"

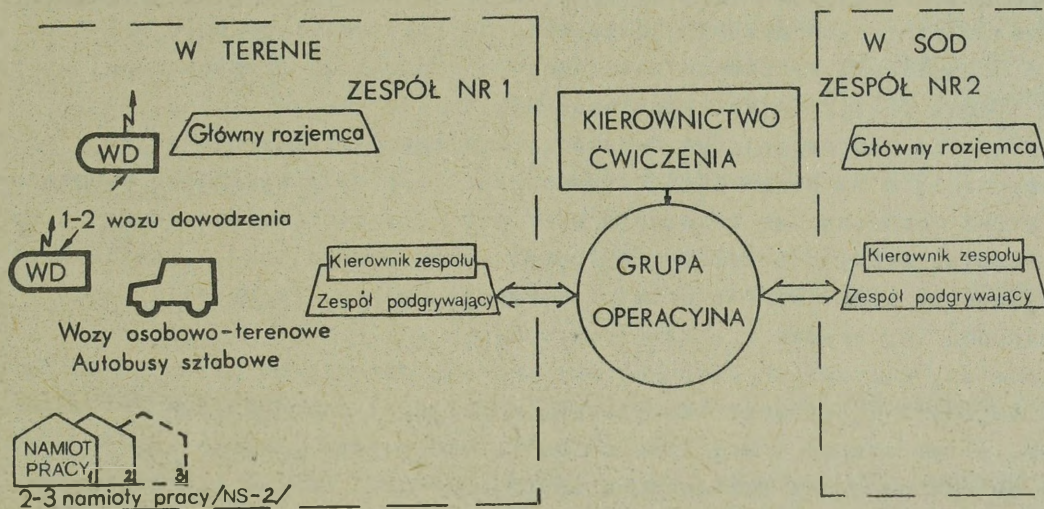
Schemat 1



Pierwszy sposób zapewnia większy stopień osiągnięcia celów szkoleniowych z uwagi na realizm prowadzonych działań, praktyczne organizowanie i kierowanie walką w czasie operacyjnym i w rejonie rozgrywanej sytuacji taktycznej. Ćwiczący pod nadzorem głównego rozjemcy bezpośrednio kierują przesunięciem stanowiska dowodzenia na kierunku prowadzonych działań z częstotliwością określoną regulaminami przy zachowaniu norm taktycznych. Prowadzone działania mają charakter ciągły i odbywają się bez skoków w czasie operacyjnym /tak jak w realnej sytuacji bojowej/.

8/ Np. w roku akademickim 1980 prowadzono ćwiczenie dowódczo-sztabowe w terenie i Szkolnym Ośrodku Dowodzenia ze środkami łączności; w roku 1982 prowadzono ćwiczenie dowódczo-sztabowe w Szkolnym Ośrodku Dowodzenia z wykorzystaniem wozów dowodzenia oraz praktycznym prowadzeniem rekonstruansów w terenie.

WARIANT "B"



Przykładową organizację takiego ćwiczenia - wariant "A" - przedstawia schemat 1. Zgodnie z ustaleniami kierownictwa ćwiczenia, ćwicząca sztaba w określonym terminie przejmują wydzieloną grupę wozów dowodzenia i obsługi. Po przegrupowaniu do rejonów określonych sytuacją wyjściową, następuje rozwinięcie punktów dowodzenia i węzłów łączności. Ćwiczące zespoły wypracowują decyzję o działaniach, dowódcy z grupą oficerów wyjeżdżają na punkty pracy w terenie w celu zorganizowania działań bojowych i kierowania walką.

Grupa operacyjna i zespoły podgrywające stanowią podstawowe ogniwo aparatu kierowniczo-rozjemczego. Praca głównego rozjemcy koncentruje się na zapewnieniu sprawności dowodzenia ćwiczącego zespołu, stwarzaniu realnych sytuacji, kierowaniu rozwojem sytuacji taktycznej w czasie, stosownie do decyzji powziętych przez ćwiczącego dowódcę i jemu podległych oficerów oraz kierujących działaniem poszczególnych elementów ugrupowania pułku /dywizji/.

Powinna ograniczać do minimum wszelkie przerwy w czasie operacyjnym. Główny rozjemca wywiera tylko pośredni wpływ na przebieg działań na podstawie znajomości obrazu działania szczebli nadrzędnych i podległych dowódcy pułku /dywizji/.

Drugi sposób z uwagi na ograniczoną ilość środków łączności, rozmieszczenie zespołów ćwiczących bez przestrzegania norm taktycznych oraz epizodyczną pracę dowódcy w terenie w mniejszym stopniu eksponuje zasadę realizmu pola walki. W określonych warunkach procesu studiów przyjmowany może być jako podstawowy sposób prowadzenia ćwiczenia szkieletowego.

Powoduje to zwiększenie zakresu obowiązków aparatu kierowniczo-rozjemczego w kierowaniu pracą ćwiczącego zespołu i stosowaniu różnorodnych metod zbliżających przebieg ćwiczenia do rzeczywistego pola walki. Stąd organizacja ćwiczenia zasadniczego odbiega od prezentowanej uprzednio i może przyjąć układ Wariantu "B".

W etapie poprzedzającym ćwiczenie poszczególne zespoły zajmują pomieszczenia w Szkolnym Ośrodku Dowodzenia lub sale wykładowe wyposażone przed rozpoczęciem ćwiczenia w środki łączności telefonicznej i radiostacje. Otrzymują założenia /sytuację wprowadzającą/ w czasie zapewniającym im właściwe "wejście" w sytuację bojową. Po okresie tzw. "rozruchu" wprowadza się czas operacyjny.

Dowódcy ćwiczących zespołów wypracowują decyzję do prowadzenia działań bojowych i jednocześnie kierują działaniem pododdziałów /oddziałów/. W tym etapie pracy zespołu następuje wyjazd grupy oficerów w teren na rekonesans i postawienie zadań bojowych. Udział bierze także oficer zespołu podgrywającego ćwiczący za dowódców pododdziałów.

Po powzięciu decyzji i określeniu zadań rodzajom wojsk /zazwyczaj w godzinach wieczornych/ główny rozjemca zatwierdza je, bądź ustala poprawne rozwiązanie problemów taktycznych /decyzji/.

Po akceptacji treści decyzji i wytycznych głównego rozjemcy /określających zakres zadań dla poszczególnych oficerów lub całego sztabu/ następuje okres samodzielnej pracy zespołu ćwiczącego nad wszechstronnym zabezpieczeniem działań bojowych w myśl powziętej decyzji przez dowódcę. W określonych przez kierownictwo ćwiczenia sytuacjach wysłuchanie decyzji i wszechstronne jej uzasadnienie może być prowadzone w godzinach rannych. Ustaloną przez grupę operacyjną kierownictwa ćwiczenia koncepcję kolejnej sytuacji z niezbędnymi informacjami przekazuje główny rozjemca i zespół podgrywający do sztabu ćwiczącego, po uprzednim opracowaniu na jej podstawie kolejnego położenia "pośredniego".

Wyjazd dowódcy z grupą oficerów na punkt pracy w terenie następuje w celu bezpośredniego kierowania walką, np. wprowadzenie do walki drugiego rzutu, odparcie kontrataku odwodów nieprzyjaciela, zazwyczaj na okres kilku godzin.

Okres prowadzenia walki, ze względu na różnorodność celów i zagadnień szkoleniowych, nie daje się ująć w ramy jednego etapu. W związku z tym dzieli się go, najczęściej, na kilka etapów. Na przykład - ćwiczący sztab pułku w początkowym okresie ćwiczenia kieruje natarciem, podobnie jak inne zespoły. Główny rozjemca w pewnej, końcowej fazie natarcia, zgodnie z ustaleniami kierownictwa ćwiczenia poleca ćwiczącemu zespołowi pobranie nowych założeń i przystąpienie do pracy nad innym

problemem taktycznym, np. działanie pułku w składzie operacyjnej grupy manewrowej. Realizowane w tym etapie cele i zagadnienia szkoleniowe są inne od dotychczasowych. Następuje zmiana dotychczasowej numeracji oddziałów i przejście do kolejnego etapu całości ćwiczących zespołów bądź tylko wyznaczonych. W celu rozegrania kolejnych sytuacji czasami odchodzi się od ciągłości ćwiczenia.

Przebieg ćwiczenia szkieletowego obejmuje zazwyczaj okresy:

A/ przygotowawczy:

- ocena sytuacji /może być rozpatrzony fragment oceny/;
- zameldowanie decyzji i uzasadnienie wybranych jej elementów;
- planowanie działań bojowych;

B/ prowadzenia walki:

- kierowanie walką pododdziałów /oddziałów/, realizujących decyzję powziętą w okresie przygotowawczym;

- ciągłe utrzymywanie współdziałania i organizowanie zabezpieczenia działań bojowych stosownie do przeciwdziałania nieprzyjacielu;
- wypracowanie nowych decyzji z jednoczesnym kierowaniem walką.

Miejsce i rola nauczyciela akademickiego w ćwiczeniach szkieletowych

Wykładowca katedry taktyki ogólnej może spełniać różne funkcje w ćwiczeniu szkieletowym. Z reguły jednak pełni obowiązki głównego rozjemcy lub kierownika zespołu podgrywającego. Na głównych rozjemców wyznacza się kierowników taktycznych grup i najbardziej doświadczonych wykładowców taktyki z grup specjalistycznych. Kierują oni pracą podległych zespołów ćwiczących w okresie przygotowawczym oraz w toku ćwiczenia stosownie do ustaleń kierownika ćwiczenia podawanych na instruktażach.

Praca głównego rozjemcy zazwyczaj obejmuje:

1. Przygotowanie szkolonych i osobiste do wykonywania obowiązków w ćwiczeniu.

2. Kierowanie pracą zespołu w toku ćwiczenia szkieletowego.

3. Omówienie ćwiczenia i ocenę pracy słuchaczy.

Treścią pracy w czasie przygotowania szkolonych jest:

a/ wyznaczanie słuchaczy podległej grupy szkoleniowej do pełnienia funkcji dowódczych i sztabowych przy uwzględnieniu wniosków i ocen z przeprowadzonych ćwiczeń dowódczo-sztabowych określających przydatność słuchaczy do pełnienia tych funkcji. Na podstawowe stanowiska w ćwiczącym zespole główny rozjemca wyznacza najlepiej wyszkolonych z przedmiotu taktyki słuchaczy;

b/ przygotowanie teoretyczne i praktyczne słuchaczy w ramach samo-

kształcenia oraz odprawy prowadzonej najczęściej w miejscu przyszłej pracy zespołu. Główny rozjemca zapoznaje ćwiczących z treścią rozkazu organizacyjnego /o ile nie dokonał tego dowódca kursu na odprawie całości kursu/, wytycznymi kierownika ćwiczenia oraz z organizacją ćwiczenia, zasadami przestrzegania warunków bezpieczeństwa i tajnego dowodzenia oraz wymogami regulaminów. Ustala także zasady obiegu informacji. Będąc odpowiedzialnym za poziom przygotowania słuchaczy do sprawnego wykonywania obowiązków na wyznaczonych stanowiskach, główny rozjemca określa swoje wymogi w zakresie skompletowania niezbędnej dokumentacji /sformalizowanych dokumentów/, sposobu referowania i przedstawiania meldunków, danych oraz utrzymania łączności z podległymi pododdziałami.

W toku szkolenia przygotowawczego główny rozjemca akcentuje tę problematykę, która stanowić będzie treść planowanego ćwiczenia, zarówno ogólnowojskową, jak i specjalistyczną. Poleca przestudiować obowiązkową literaturę, regulaminy walki, podręczniki /"Działania bojowe pułku", "Taktyka ogólna"/ i instrukcje rodzajów wojsk oraz literaturę beletrystyczną wg wykazu literatury dla pierwszego roku studiów. Słuchaczom należy określić, które rozdziały należy przestudiować, oraz wskazać, jakie treści należy przyswoić i skonspektować.

Pozwoli to na zrozumienie przez każdego słuchacza swojej roli w ćwiczeniu szkieletowym i zakresu obowiązków, zapewni gruntowne przygotowanie teoretyczne i oparcie się na opracowaniach naukowych i faktach historycznych..

Koniecznym jest określenie wymogów porządku wojskowego, ciągłości dyżurów i organizacji odpoczynków.

Główni rozjemcy otrzymują dokładnie wytyczne od kierownika ćwiczenia odnośnie do wymagań dyscypliny, surowego i konsekwentnego egzekwowania od słuchaczy wypełniania obowiązków. Doświadczenia przebiegu ćwiczeń w latach poprzednich wskazują, że w pierwszych dniach w ćwiczących zespołach wskutek nadmiaru zadań taktyczno-szkoleniowych i braku umiejętności koordynowania pracy oficerów następowało nadmierne zmęczenie fizyczne, obniżenie zdolności logicznego myślenia i brak inicjatywy wśród słuchaczy. Odbijało się to ujemnie na efektach szkoleniowych w kolejnych dniach ćwiczenia szkieletowego. Należy zatem do czasu rozpoczęcia ćwiczenia zrealizować te przedsięwzięcia, które zapewnią zespołowi najlepsze warunki pracy na mapach, współpracę i ciągły obieg informacji.

Zasadniczym celem poczynań głównego rozjemcy powinno być kompleksowe przygotowanie całego stanu osobowego szkolonego zespołu do właściwego pełnienia obowiązków funkcyjnych oraz rozwiązywania zadań w toku ćwiczenia szkieletowego.

Przygotowanie osobiste główny rozjemca prowadzi w ramach:

- studiowania założeń i planu przebiegu ćwiczenia;
- gry decyzyjnej;
- wyjazdu na rekonesans;
- codziennych instruktaży i konsultacji.

Grę decyzyjną /grę wojenną/ prowadzi z reguły kierownik ćwiczenia z aparatem kierowniczo-rozjemczym, zespołem podgrywającym i kontrolno-badawczym z odpowiednim wyprzedzeniem terminu ćwiczenia. Celem gry decyzyjnej jest wypracowanie optymalnych rozwiązań problemów taktycznych oraz wypracowanie sposobów nauczania w ćwiczeniu szkieletowym i przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć.

Treścią są problemy organizacji ćwiczenia oraz te zagadnienia, które będą praktycznie rozwiązywane przez zespoły ćwiczące. Główni rozjemcy otrzymują wybrane problemy do omówienia bądź zaprezentowania w toku gry decyzyjnej, np. zameldowanie w roli dowódcy pułku decyzji o natarciu z forsowaniem przeszkody wodnej, omówienie sposobu pracy dowódcy na punkcie rekonesansowym, itp. Plan gry decyzyjnej przewidywać może wystąpienia oficerów katedr specjalistycznych. W ramach gry decyzyjnej organizuje się wyjazd na rekonesans na kierunki przyszłych działań bojowych. Główni rozjemcy pod nadzorem oficera kierownictwa ćwiczenia zostają zapoznani przez głównego autora z miejscami rozmieszczenia stanowisk dowodzenia i drogami ich przesunięć. Na punktach pracy w terenie główny rozjemca powinien być gotowy do zaprezentowania sposobu i treści pracy dowódcy ćwiczącego podczas trwania ćwiczenia. Dokonuje się ustaleń organizacji łączności, użycia rodzajów wojsk, potrzeb regulacji ruchu. Dokonane ustalenia notuje w notatniku i nanosi na mapę roboczą, a po powrocie uzupełnia tymi informacjami osobisty plan pracy.

Udział głównego rozjemcy w instruktażach i konsultacjach prowadzonych przez kierownika ćwiczenia ma na celu dokonanie oceny dotychczasowego przebiegu ćwiczenia, ewentualną korektę planu przeprowadzenia ćwiczenia i dokonanie ustaleń organizacyjnych. W ich toku powinien być przygotowany do przedstawienia oceny pracy zespołu i wniosków co do ewentualnych poprawek w planie przebiegu ćwiczenia, itd. Zapoznany zostaje z ustaleniami w zakresie rozpatrywanej problematyki w kolejnym dniu ćwiczenia, ewentualnymi zmianami czasowymi oraz sposobem podgrywania kolejnych położeń "pośrednich" przez zespół podgrywający. W ramach przygotowania do ćwiczenia główny rozjemca opracowuje zgodnie z wytycznymi kierownika ćwiczenia dokumentację niezbędną do pracy z zespołem oraz realizuje przedsięwzięcia zarówno okresu organizowania, jak i prowadzenia ćwiczenia szkieletowego.

Kierowanie pracą zespołu w toku ćwiczenia szkieletowego

Istotą kierowania pracą zespołu ćwiczącego w toku ćwiczenia szkieletowego jest celowe powodowanie u ćwiczących założonego sposobu zachowania się, tworzenie warunków do spełniania określonych funkcji i zadań zmierzających do osiągnięcia celów dydaktycznych, kształtowania cech osobowości i nawyków.

Po zakończeniu wszystkich prac organizacyjnych i sprawdzeniu gotowości zespołu do ćwiczenia zgodnie z planem szkolenia rozpoczyna się okres przygotowawczy ćwiczenia. Zapoczątkuje go przejście w czas operacyjny. W wariancie "A" ćwiczący będą już zapoznani z założeniem, nastąpi przegrupowanie wydzielonych sił i środków z terenu uczelni w rejon rozmieszczenia stanowiska dowodzenia zgodnie z sytuacją taktyczną. W ustalonym czasie stawia się ćwiczącym zadania bojowe /wręcza rozkazy, zarządzenia/. Podawać należy ponadto wiadomości uzupełniające i wręczać inne dokumenty bojowe. Dane pochodzące z wyższego szczebla podaje się szkolonym sposobami jak na rzeczywistym polu walki. Grupa operacyjna kierownictwa ćwiczenia spełnia w stosunku do ćwiczących rolę sztabu nadrzędnego.

W tym czasie rola głównego rozjemcy jest szczególna. Reagując na brak zdecydowania słuchaczy, niepewność, a często nieporadność, stwarza warunki zgranego funkcjonowania sztabu. Podantycznie przestrzegając terminów czasowych, zmusza ćwiczących do terminowego wykonywania zadań.

Podczas organizowania walki przez ćwiczący zespół, a głównie dokonywania oceny sytuacji główny rozjemca zwraca uwagę na umiejętność wnikliwego rozpatrzenia możliwości nieprzyjaciela w przeciwdziałaniu realizacji zadania bojowego pułku, koncepcję użycia wojsk własnych, dokładność i terminowość wydawania zarządzeń wstępnych /zarządzeń bojowych/ do zespołu podgrywającego oraz na obieg informacji i jakość opracowanych dokumentów. Sprawdza organizację łączności przez szefa sztabu. W sytuacjach dużej bezradności ćwiczących, główny rozjemca ustala sposób postępowania danego oficera lub zespołu i poleca działać według ustaleń, a jeżeli i to nie pomoże należy zmienić obsadę niektórych stanowisk^{9/}. W toku całego ćwiczenia główny rozjemca kieruje się następującymi zasadami:

- pełniąc swą funkcję nie wykonywać obowiązków za szkolonych, hamuje to bowiem ich samodzielność i inicjatywę;

- nie zmieniać decyzji ćwiczących.

^{9/} W ćwiczeniu szkieletowym prowadzonym w 1982 r. przewidziano weryfikację obsady słuchaczy po pierwszym dniu trwania ćwiczenia.

W wypadku powzięcia niezbyt uzasadnionej decyzji zmusza tylko dowódcę pułku do wszechstronniejszej i głębszej oceny sytuacji.

W wypadku powzięcia zupełnie niesłusznej decyzji, nie odpowiadającej otrzymanemu zadaniu, sprzecznej z zasadami taktyki i nie zapewniającej wykonania zadania, główny rozjemca nakazuje w roli wyższego dowódcy wprowadzić do niej niezbędne zmiany i uzupełnienia. Powinno to mieć miejsce tylko w wyjątkowych wypadkach.

W tym okresie główny rozjemca powinien nie tylko nadzorować pracę szkolonych, lecz szczegółowo zapoznawać się z treścią ustaleń dowódcy pułku /dywizji/, uwzględniać przedstawiane wnioski i propozycje, obserwować i oceniać sposób organizowania działań, a także praktyczne kierowanie pracą sztabu dla wszechstronnego zabezpieczenia wykonania powziętej decyzji. Nie powinien dopuszczać do stosowania uproszczeń i ułatwień, natomiast stawiać ćwiczącym surowe wymagania; za schematyzm i niezdecydowane działanie stosować kary taktyczne nie dając im powodzenia, a w szczególnie rażących wypadkach nakazać powtórzenie oceny sytuacji.

O określonym przez kierownika ćwiczenia czasie główny rozjemca sprawdza przygotowanie mapy decyzji, planów użycia rodzajów wojsk i innych dokumentów określonych wcześniej w wytycznych organizacyjnych dla ćwiczącego zespołu. Wysłuchanie decyzji prowadzi się najczęściej w czasie operacyjnym, natomiast sposób wysłuchania zależy od okresu ćwiczenia, sytuacji taktycznej i przyjętych celów szkoleniowych. Gdy ćwiczenie prowadzone jest w całości w czasie operacyjnym, decyzję wysłuchuje się w terminie określonym przez wyższego dowódcę bądź w czasie podanym w założeniu. Znając dotychczasowy przebieg pracy zespołu, główny rozjemca może wysłuchać całą decyzję bądź tylko wybrane fragmenty /np.: ocenę nieprzyjaciela i zamiar/. Zatwierdzenie decyzji jest jednoznaczne z dopuszczeniem do dalszego kierowania walką przez dowódcę zespołu. Jednocześnie rozjemcy specjaliści oceniają plany użycia rodzajów wojsk i służb opracowane przez oficerów sztabu.

Oceniając poprawność zameldowanej przez ćwiczącego dowódcę zespołu decyzji, szczególną uwagę zwracać należy na zrozumienie zamiaru przełożonego, realność planowanych działań i wszechstronne ich zabezpieczenie, a ponadto sposób zapewnienia łączności z przełożonym i podwładnymi. Sprawdzić należy zgodność treści planowanych zadań dla pododdziałów z uprzednio wydanymi zarządzeniami. Z uwagi na ciągłość działań bojowych należy wymagać umiejętnego wykorzystania czasu dziennego do zorganizowania przechodzenia od działań dziennych do nocnych i odwrotnie. Jeśli decyzja znacznie odbiega od przyjętej w planie przebiegu ćwicze-

nia lub nie pozwala na osiągnięcie zakładanych celów szkoleniowych, główny rozjemca powiadamia o tym grupę operacyjną, która oddziałując na zespół podgrywający tak kieruje przebiegiem działań podległych wojsk, by ujawnić wszystkie słabe strony.

Stały nadzór głównego rozjemcy nad organizowaniem działań przez zespół, ewentualne wskazówki udzielone ćwiczącemu dowódcy lub innym oficerom funkcyjnym pozwalają na szybkie wczuwanie się w poszczególne role, zgranie zespołu w taktyczne dowództwo i sztab.

Decyzję uzasadnia się po zameldowaniu jej przełożonemu celem uzyskania zatwierdzenia lub fragmentami w toku ćwiczenia przez odrywanie poszczególnych oficerów od wykonywanych obowiązków, a niekiedy w przerwach czasu operacyjnego.

Członkowie kierownictwa ćwiczenia i osoby kontrolujące ćwiczenie mogą nakazać w dowolnym momencie ćwiczenia zameldowanie i uzasadnienie decyzji lub przedstawienie oceny sytuacji. Wówczas ćwiczące dowództwo i sztab powinni tak to zorganizować i prowadzić, aby nie przerywać kierowania działaniami wojsk. Rozjemcy nadzorują pracę dowódców i oficerów sztabu, wywierając pośredni wpływ na przebieg działań, przekazując własne propozycje i postulaty grupie operacyjnej.

Po zatwierdzeniu decyzji ćwiczącego dowódcy główny rozjemca obserwuje i ocenia organizację pracy sztabu w czasie wyjazdu na rekonasans i w jego toku. Żąda przedstawienia przez szefa sztabu sposobu organizacji łączności z grupą operacyjną i zakresu prac do wykonania przez oficerów sztabu. Następnie udaje się wraz z grupą oficerów na punkt pracy w terenie.

W wariantcie "B" praca głównego rozjemcy z ćwiczącym zespołem prowadzona będzie w Szkolnym Ośrodku Dowodzenia /pomieszczeniach/ przy epizodycznym wyjeździe w teren. Zapoczątkuje ją nadzór nad terminowym zajęciem wyznaczonych pomieszczeń, zorganizowaniem pracy przez szefa sztabu i nawiązanie łączności. Uwagę koncentruje się na zagadnieniach organizowania walki i wszechstronnego jej zabezpieczenia. Pomimo zakazu wywierania bezpośredniego wpływu na przebieg pracy ćwiczącego dowódcy i sztabu główny rozjemca ma pełne prawo włączania się w tok ćwiczenia i nawet narzucania swojej woli szkolonym, wnoszenia pewnych poprawek wtedy, gdy ich decyzje odbiegają zasadniczo od przyjętej przez kierownictwo ćwiczenia, uniemożliwiają realizację celów szkoleniowych lub grożą naruszeniem warunków bezpieczeństwa.

Niezbędne poprawki do decyzji należy wniesć podając szkolonym dodatkowe dane o sytuacji i działaniach sąsiadów, sposób wykorzystania sił i środków wyższego przełożonego lub w roli przełożonego postawić szkolonym dodatkowe zadanie.

Zanim wniesie się poprawki do decyzji ćwiczącego dowódcy główny rozjemca musi poznać motywy, którymi kierował się ćwiczący dowódca, podejmując taką decyzję.

W terminie określonym planem przebiegu ćwiczenia lub ustaleniami z instruktazu /z zasady o ósmej ramo/ główny rozjemca wysłuchuje decyzji dowódcy zespołu. Czynność ta może być stałym elementem każdego dnia trwania ćwiczenia bądź tylko na początku ćwiczenia i przy rozwiązywaniu ważnych problemów taktycznych. Podczas referowania przez słuchaczy główny rozjemca zwraca uwagę na poprawność rozpatrywania problemów, sformułowania meldunków propozycji, rozkazów i zarządzeń, reagowanie na zmiany w sytuacji oraz poprawność językową.

Należy pamiętać, że nie należy przerywać referowania, lecz stwierdzenia wymagające uzasadnienia lub wyjaśnienia zanotować, a po zameldowaniu decyzji dokonać ich rozpatrzenia. Wysłuchując decyzji, nie należy sugerować ćwiczącym rozwiązań autorskich.

Dużą uwagę należy zwracać na merytoryczną ocenę możliwości i skutków działania nieprzyjaciela, np. obrony przeciwpancernej, środków napadu powietrznego, możliwości przerzutów wojsk śmigłowcami transportowymi.

Ustosunkowując się do treści decyzji główny rozjemca powinien ją zatwierdzić lub niekiedy zmienić. Jeśli decyzja zawiera duże wady taktyczne /brak realności planowanych zadań i wszechstronnego zabezpieczenia/ można wyłączyć z czasu operacyjnego i drogą kierowanej dyskusji bądź ponownej i wszechstronniejszej oceny sytuacji /elementów źle ocenionych/ ustalić poprawne rozwiązanie. Najlepszym sposobem wyjaśnienia niezrozumiałych problemów jest uzasadnienie wybranych fragmentów decyzji. Do tego należy wyznaczać poza dowódcą również innych oficerów ćwiczących.

W określonych przez kierownika ćwiczenia etapach ćwiczenia szkieletowego wysłuchuje się oceny sytuacji w postaci złożenia przez oficerów sztabu meldunków danych do decyzji /lub tylko wniosków/ albo według sposobu przyjętego przez ćwiczącego dowódcę, np. ocena przez zadawanie pytań, a następnie decyzji dowódcy zespołu. W okresie organizowania walki przez dowódcę i sztab ćwiczący uwaga głównego rozjemcy powinna koncentrować się na ocenie umiejętności wypracowania decyzji i pracy na punktach w terenie, dokładności i terminowości wydawania rozkazów

bojowych i zarządzeń, a także - na jakości opracowanych przez sztab dokumentów. Wnikliwość rozpatrywania decyzji jest konieczna do udzielenia zezwolenia głównego rozjemcy na wyjazd dowódcy z grupą oficerów w teren. Przed wyjazdem na punkt pracy w terenie należy sprawdzić treść planu rekonesansu bądź wysłuchać informację dowódcy o celu, trybie i czasie pracy z grupą oficerów w terenie.

Jeżeli ćwiczące dowództwo pułku nie występuje z propozycją wyjazdu w teren i nie jest to nakazane przez nadrzędny sztab, to główny rozjemca powinien naprowadzić ćwiczących na potrzebę takiego wyjazdu.

Wysłuchanie ćwiczącego dowódcy zespołu powinno wskazywać na potrzebę wyjazdu w teren dla sprecyzowania zadań, określenie sposobu ich wykonania i zabezpieczenia.

Praca głównego rozjemcy z ćwiczącym zespołem w okresie przygotowawczym obejmuje zazwyczaj praktyczny wyjazd i pracę dowódcy z grupą oficerów na punktach w terenie. Treść stanowią ustalenia decyzyjne powzięte w pomieszczeniach /zatwierdzonych przez głównego rozjemcę/, obejmujące:

- rekonesans;
- sprecyzowanie decyzji;
- postawienie zadań bojowych;
- zorganizowanie współdziałania;
- organizację zabezpieczenia działań bojowych, dowodzenia i służby porządkowo-ochronnej.

Główny rozjemca odpowiedzialny jest za nadzorowanie wyjazdu i bezpieczeństwo podczas przejazdu na punkt pracy. Wytyczne kierownika ćwiczenia z instruktażu przekazuje on dowódcy zespołu w formie polecenia, określając skład zespołu, miejsce zbiórki i czas wyjazdu. Bezpośrednio przed wyjazdem sprawdza wykonanie poleceń. Przejazd ćwiczącego zespołu winien być realizowany jak w warunkach rzeczywistego pola walki.

Główny rozjemca odpowiada za porządek wojskowy i dyscyplinę oraz ścisłe przestrzeganie ustaleń czasowych podczas pracy zespołu w terenie. Istota pracy głównego rozjemcy w tym czasie polega na ingerowaniu w czynności szkolonych i narzucaniu własnego poglądu na rozpatrywany problem taktyczny. W przerwach pracy może on zadać pytania naprowadzające i pytania rozstrzygnięcia.

Główny rozjemca kontroluje i ocenia:

- sposób i szczegółowość prowadzenia rekonesansu;
- trafność zmian dokonywanych w treści decyzji;

- jednolite rozumienie treści ustaleń rekonesansowych przez dowódcę i wykonawców, precyzyjne wskazywanie i określanie treści stawianych zadań bojowych oraz ich zgodność z podstawowymi wymogami regulaminów;
- szczegółowe określenie zadań rodzajów wojsk;
- dokładność organizowania współdziałania między elementami ugrupowania bojowego i wykorzystanie skutków własnych uderzeń ogniowych;
- umiejętność tworzenia ugrupowania bojowego i wykonania manewru;
- organizację zabezpieczenia działań bojowych w zakresie umiejętności wykorzystania właściwości maskujących terenu, precyzyjnego określenia zakresu zadań zabezpieczenia oraz użycia sił i środków do ich realizacji.

Mając na uwadze ograniczenia czasowe główny rozjemca zwraca uwagę na rozpatrywanie spraw najistotniejszych, unikanie przewlekłych rozważań i ograniczenie do minimum wystąpień oficerów sztabu. Premiować powinien samodzielność dowódcy w określaniu możliwości nieprzyjaciela, precyzyjność zadań rodzajów wojsk, zdecydowane, zwarte i jasne formułowanie zadań.

W wypadku gdy treść zadań i ustaleń wydawanych przez dowódcę pułku /dywizji/ nie jest notowana i nanoszona na mapach robocze przez starszego oficera operacyjnego i pozostałych oficerów grupy rekonesansowej, główny rozjemca wykazuje skutki tego niedociągnięcia i nakazuje natychmiast zmienić ten stan rzeczy. Ponadto może on polecić oficerowi zespołu podgrywającego ćwiczącego za dowódców pododdziałów /oddziałów/ powtórzenie treści zadań bojowych /jeżeli nie uczynił tego ćwiczący dowódca/.

Rozpatrzenie zaplanowanych zagadnień jest podstawą zakończenia pracy na punkcie w terenie. Główny rozjemca powinien zorientować się co do dalszych poczynań dowódcy ćwiczącego zespołu i zezwolić na powrót do Szkolnego Ośrodka Dowodzenia lub sal wykładowych. Powrót ma miejsce zazwyczaj w godzinach przedpołudniowych przy wyjeździe w godzinach rannych lub w godzinach wieczornych przy wyjeździe bezpośrednio po obiedzie.

Po powrocie główny rozjemca zwraca uwagę na wzajemne poinformowanie się szefa sztabu i dowódcy zespołu o ustaleniach dokonanych na punkcie pracy w terenie co do treści zadań bojowych oraz ewentualnych informacji od przełożonych, sąsiadów i z innych źródeł. Oficerowie grupy rekonesansowej powinni zapoznać oficerów na stanowisku dowodzenia o ustaleniach co do użycia sił i środków rodzajów wojsk, potrzebach wynikających z decyzji dowódcy. Nadzoruje on prawidłowość wypełniania obowiązków na poszczególnych stanowiskach funkcyjnych, sposób wykonania dokumentów graficznych. Dzień pracy głównego rozjemcy kończy udział w

instruktażu kierownika ćwiczenia, dokonanie oceny pracy zespołu i udzielenie konsultacji na kolejny dzień ćwiczenia. Konsultacje - wytyczne powinny być zwięzłe, zawierać terminy czasowe, konkretne prace do wykonania i ewentualne zadania indywidualne. W określonych planach przebiegu terminach w godzinach wieczornych prowadzone może być wysłuchanie przez głównych rozjemców decyzji dowódców ćwiczących zespołów /wybranych fragmentów, np. zamiaru/ do działań w kolejnym dniu ćwiczenia. Układ pracy i treść merytoryczna podobne będą jak w ćwiczeniu dowódczo-sztabowym.

Stosowanie zasady zatwierdzenia koncepcji walki na dzień następny umożliwi zorganizowanie zgodnie z ustaleniami odpoczynku oficerom ćwiczącego zespołu. Wyeliminuje to zjawisko ciągłej pracy słuchaczy nad organizacją walki do późnych godzin nocnych, a nawet przez całą noc.

Dalejzy przebieg ćwiczenia szkielekowego w okresie prowadzenia walki /praktycznej realizacji decyzji powziętej w okresie przygotowawczym/ oraz dowodzenie pododdziałami walczącymi odbywa się zgodnie z założeniami planu przeprowadzenia ćwiczenia i ustaleniami kierownictwa ćwiczenia.

Treść pracy głównego rozjemcy w zasadzie jest podobna jak w okresie przygotowawczym. Swoją uwagę skupia on na obserwacji i ocenie: pracy dowódcy i oficerów zespołu podczas kierowania działaniami wojsk realizujących decyzję dowódcy; uwzględniania zmian wynikających z przeciwdziałania nieprzyjaciela; stawiania zadań bojowych. Utrzymuje ścisły kontakt z kierownikiem zespołu podgrywającego w zakresie określania przebiegu "linii frontu" i ustalenia rozwoju sytuacji. Jednakże przebieg działań nie może być sprzeczny z decyzją ćwiczącego dowódcy, szczególnie gdy ćwiczenie prowadzi się w terenie. Całość dynamiki walki opiera się na zadaniach, które dowódcy pułków stawiają batalionom /elementom ugrupowania, czyli oficerom zespołów podgrywających.

W toku ćwiczenia główny rozjemca zbiera wnioski, uwagi i propozycje, ocenia działania poszczególnych słuchaczy, następnie przekazuje w formie wniosków do omówienia kierownictwu ćwiczenia.

Główny rozjemca nie może zbyt sztywno /dosłownie/ stosować się do zaleceń niewpływania na przebieg procesu decyzyjnego dowódcy zespołu. Rezygnacja z wszelkiej ingerencji w poczynania ćwiczących w wielu sytuacjach może przyczynić się do niepowodzeń i ćwiczącego zespołu, i wykładowcy. Pouczające sytuacje należy wykorzystać do spotęgowania aktywności ćwiczących dowódców i sztabów. Dlatego akcentuje się wyzwalać i premiować inicjatywę operacyjno-taktyczną, stosowanie za-

skakujących i nieszablonowych rozwiązań przez ćwiczących podczas rozwiązywania problemów taktycznych.

W ocenie pracy dowódcy i oficerów sztabu zespołu główny rozjemca bierze pod uwagę przede wszystkim takie czynniki, jak: umiejętność kierowania zespołami ludzkimi; wnikliwość i szybkość oceny sytuacji; zasadność powziętych decyzji i zapewnienie warunków do jej realizacji.

Główny rozjemca kieruje działalnością ćwiczącego zespołu, a jednocześnie kontroluje pracę poszczególnych oficerów słuchaczy i ocenia ich. Po kolejnym fragmencie ćwiczenia określa on stopień osiągnięcia celów szkoleniowych i wnioski z tego wykorzystuje /jako sprzężenie zwrotne/ w następnych etapach ćwiczenia. Ponadto przedstawia kierownictwu ćwiczenia materiały do omówienia całego ćwiczenia szkieletowego.

Kontrolowanie pracy zespołu powinno doprowadzić do oceniania i sformułowania wniosków o:

- przygotowaniu teoretycznym słuchaczy z zakresu wiedzy niezbędnej na zajmowanym stanowisku;
- stopniu dokładności i terminowości, obiegu informacji w zespole, w relacjach przełożony - podwładny, oraz przekazywania zadań bojowych;
- poprawności i stopniu wykonania przez słuchaczy zespołu ćwiczącego zadań doraźnych wynikających z charakteru prowadzonych działań;
- umiejętnościach i sprawności ćwiczących w posługiwaniu się sprzętem łączności i środkami technicznymi typu: fotokopiarka, telewizja przenośna czy wideomagnetofon.

Miarę efektywności procesu kierowania pracą zespołu ćwiczącego przez głównego rozjemcę są uzyskane efekty szkoleniowe i ocena dokonana przez osoby kontrolujące przebieg ćwiczenia. Stąd odbiciem prawidłowości pracy zespołu jest intensywność i wnikliwość przerabianych zagadnień.

Z chwilą ogłoszenia przez kierownika ćwiczenia decyzji o zakończeniu ćwiczenia oraz po zakończeniu omówienia ogólnego z całym stanem ćwiczących, główny rozjemca obowiązany jest przeprowadzić omówienie ćwiczenia z podległym zespołem ćwiczącym celem dokonania szczegółowej oceny pracy poszczególnych słuchaczy. Obejmować ono może:

- wyjaśnienie tematu;
- stopień osiągnięcia celów szkoleniowych;
- indywidualną ocenę pracy słuchaczy na wyznaczonych funkcjach w zakresie: znajomości problematyki taktycznej rodzajów wojsk i jej stosowania w rozwiązaniach taktycznych; umiejętności organizowania walki, łączenia ognia i manewru w toku jej prowadzenia; organizowania i utrzymania współdziałania oraz zabezpieczenia działań bojowych, jakości i

terminowości wykonania dokumentów bojowych. Kończy je podanie oceny ogólnej dla każdego słuchacza za całość ćwiczenia;

- podstawowe niedociągnięcia popełniane w toku ćwiczenia i określenie sposobu ich usunięcia.

W toku omówienia ćwiczenia mogą być również wyjaśnione zagadnienia teoretyczne, specyficzne dla treści ćwiczenia. Na zakończenie omówienia wydaje się polecenia dotyczące rozliczenia dokumentów niejawnych i zdeponowania niektórych dokumentów graficznych. Praca głównego rozjemcy kończy się przyjęciem meldunku od dowódcy zespołu o rozliczeniu z dokumentów niejawnych.

Rola i zadania zespołu podgrywającego

Organizację i treść pracy zespołu ujmuje się w części opisowej planu przeprowadzenia ćwiczenia.

Zespół podgrywający stanowi jedno z zasadniczych ogniw aparatu kierowniczo-rozjemczego, łączącego kierownictwo ćwiczenia z zespołem ćwiczącym.

Zespół podgrywający ćwiczy w roli elementów ugrupowania pułku /dywizji/, sąsiadów nie ćwiczących i często w roli elementów ugrupowania szczebla nadrzędnego /dywizji, armii/. Głównym jego zadaniem jest przyjmowanie zadań od dowódcy i sztabu, przekazywanie informacji o nieprzyjacielu i wykonaniu otrzymanych zadań w czasie realnym, wynikającym z kalkulacji taktycznych.

Zespół podgrywający podlega bezpośrednio głównemu rozjemcy przy dowództwie zespołu ćwiczącego. Zgodnie z instrukcją o organizowaniu i prowadzeniu ćwiczeń taktycznych jego pracę w toku ćwiczenia kieruje zastępca kierownika ćwiczenia ds. działania strony przeciwnej. W skład zespołu wchodzi 3-5 oficerów wyznaczonych zazwyczaj spośród wykładowców pod nadzorem kierownika zespołu podgrywającego. Do obowiązków zespołu podgrywającego należy:

- gruntowne zapoznanie się z zamiarem taktycznym /taktyczno-operacyjnym/ i planem przeprowadzenia ćwiczenia;

- przygotowanie niezbędnych dokumentów w celu realizacji zadań w poszczególnych etapach ćwiczenia szkieletowego;

- opracowanie planu podawania wiadomości z uwzględnieniem dokumentacji obcojęzycznej i materiałów dezinformacyjnych oraz dowodzenia;

- wnoszenie poprawek do planu podawania wiadomości w toku ćwiczenia w zależności od decyzji ćwiczących i ustaleń kierownika ćwiczenia.

Kierownik zespołu podgrywającego w stosunku do słuchaczy ze składu zespołu spełnia tę samą rolę co główny rozjemca w stosunku do składu zespołu ćwiczącego. Praca kierownika zespołu podgrywającego obejmuje

okres przygotowania i okres kierowania pracą zespołu w toku ćwiczenia - podobnie jak i głównego rozjemcy.

Kierownik zespołu podgrywającego w procesie przygotowania do ćwiczenia szkieletowego:

- prowadzi z zespołem treningi w posługiwaniu się technicznymi środkami łączności i rozgrywaniu sytuacji taktycznych /epizodów ćwiczenia/ oraz odprawę w celu postawienia zadań indywidualnych i zespołowych;

- sprawdza znajomość zadań wynikających z pełnionej funkcji w ramach zespołu, kieruje opracowaniem planu podawania wiadomości i mapy kierowania dynamiką walki /mapa położzeń dynamicznych/.

Uczestniczy również we wszystkich przedsięwzięciach dotyczących organizowania, przygotowania i przeprowadzenia ćwiczenia. Plan podawania wiadomości jest podstawowym dokumentem roboczym umożliwiającym kierownikowi zespołu podgrywającego sprawne kierowanie podległym zespołem. Stanowi załącznik części opisowej planu przeprowadzenia ćwiczenia. Podstawą do jego opracowania są wytyczne głównego autora, mapa położzeń dynamicznych i ustalenia bieżące głównego rozjemcy.

Ujęte w formie tabel informacje dla poszczególnych oficerów ćwiczącego zespołu zawierają dane dotyczące położenia pododdziałów i ich ukompletowania, skutki oddziaływania nieprzyjaciela, dane o sąsiadach i środkach wspierających walkę pułku oraz inne dane wynikające ze specyfiki ćwiczenia. Wzór planu przedstawia tabela 1.

PLAN PODAWANIA WIADOMOŚCI

Tabela 1

Lp.	Czas	Kier. inform.	Treść informacji	Odbiorca	Uwagi o realizacji
	astro- nomicz- ny opera- cyjny	podaje- cy	przyj- mują- cy		

Dla każdej informacji określa się termin przekazania, uwzględniając, czy ma ona poprzedzać lub być efektem rozpatrywanej przez ćwiczących sytuacji taktycznej.

Do czasu rozpoczęcia ćwiczenia plan podawania wiadomości opracowuje się z dużym stopniem uogólnienia, pozostawiając możliwości uwzględnienia - już w toku jego trwania - nowych treści, wynikających z konkretnych decyzji ćwiczących sztabów.



Kierownik zespołu podgrywającego jest odpowiedzialny za:

- zapoznanie oficerów zespołu z treścią planu podawania wiadomości;
- prowadzenie konsultacji i instruktaży z oficerami zespołu w toku ćwiczenia;
- wnoszenie poprawek podawanych przez kierownika ćwiczenia oraz wynikających z decyzji dowódcy ćwiczącego zespołu do planu podawania wiadomości;
- opracowywanie "położeń pośrednich" na podstawie wytycznych grupy operacyjnej i zadań bojowych przekazywanych przez dowódcę pułku oraz treści kart taktycznych i wytycznych głównego rozjemcy;
- nadzór nad terminowym przekazywaniem informacji zgodnie z planem podawania wiadomości do sztabu ćwiczącego;
- wysłanie na punkty pracy w terenie oficerów ćwiczących w roli dowódców pododdziałów;
- utrzymanie ciągłej łączności środkami technicznymi w ogniwie dowództwo i sztab - pododdziały oraz z głównym rozjemcą przy dowódcy ćwiczącego zespołu;
- prowadzi ciągłą ocenę pracy słuchaczy na poszczególnych stanowiskach tak w zakresie umiejętności praktycznego kierowania podległymi pododdziałami, jak i stopnia opanowania wiedzy oraz przydatności do sprawowania funkcji dowódczych lub sztabowych;
- terminowe przedstawianie wniosków i uwag o przebiegu pracy zespołu głównemu rozjemcy i kierownictwu ćwiczenia.

Przygotowanie się kierownika zespołu podgrywającego do wykonywania obowiązków powinno zapewnić dokładne poznanie swego miejsca i roli w pełnieniu wyznaczonej funkcji, obowiązków przypisanych do niej oraz jednolitą interpretację celów i sposobów ich realizacji.

W warunkach bezpośrednich połączeń technicznymi środkami łączności między kierownictwem ćwiczenia i ćwiczącymi zespołami /wariant "A"/, całość dynamiki walki opiera się na zadaniach, jakie otrzymują od dowódców ćwiczących zespoły podgrywające. Kierownictwo ćwiczenia i zespoły podgrywające rozmieszczają się w rejonie położonym centralnie w stosunku do ćwiczących sztabów. Praca zespołu opiera się na ustaleniach grupy operacyjnej ćwiczenia w postaci kilku rubieży zasadniczych, na które należy wyprowadzić wojska walczące w ciągu określonego czasu.

W ogólniakademickich ćwiczeniach szkolnych trudne zadania spełnia zespół podgrywający w sytuacji, gdy techniczne środki łączności kierownictwa nie zapewniają bezpośrednich połączeń z ćwiczącymi sztabami. Ustalona koncepcja kolejnej sytuacji taktycznej, przebieg "linii frontu" oraz zakres wiadomości, które należy podać ćwiczącym przekazywane są do zespołu podgrywającego z grupy operacyjnej kierownictwa

ćwiczenia. Na podstawie otrzymanych zadań i planu podawania wiadomości kierownik zespołu opracowuje szczegółową koncepcję dynamiki walki, dokonuje selekcji i przydziału informacji dla oficerów odpowiedzialnych za poszczególne rodzaje wojsk, precyzuje terminy i kolejność ich przekazania. Po powzięciu decyzji przez dowódcę zespołu jej treść w postaci zadań zostaje przekazana do zespołu podgrywającego i naniesiona na mapę położzeń dynamicznych. Powyższe dane, uwzględnianie ogólnej koncepcji przeprowadzenia ćwiczenia, doraźne wytyczne do kierownictwa ćwiczenia i głównego rozjemcy są podstawą do opracowania kolejnych położzeń "pośrednich" oraz informowania ćwiczącego dowódcę w ustalonych terminach o realizacji nakazanych zadań. Ćwiczącym należy tworzyć pouczające sytuacje, podawać im możliwie pełny obraz pola walki, dane o położeniu elementów ugrupowania bojowego pułku, jego elementów rozpoznawczych i sąsiadach, trudności w realizacji zadań bojowych wynikające z przeciwdziałania nieprzyjaciela i poniesionych stratach. Podaje się też straty naruszające zdolność bojową pododdziałów, wymagające wyprowadzenia z walki na okres udzielenia pomocy rannym, remontu sprzętu technicznego /uzupełnienia/, wykonania zabiegów specjalnych. Ważnym czynnikiem jest przekazywanie dokumentów wykonanych w językach obcych, głównie dokumentów osobistych żołnierzy nieprzyjaciela, dokumentów bojowych i tajnego dowodzenia, w tym i dokumentów dezinformacyjnych oraz zdjęć bojowego sprzętu technicznego, a także informacji o stopniu napromieniowania stanu osobowego, zakresie zniszczeń w rejonie przewidywanych działań bojowych, stanie ukompletowania sprzętu bojowego i środków materiałowych, stanie łączności, współdziałania, regulacji ruchu itp.

Treść informacji powinna odzwierciedlać charakter działań bojowych prawdopodobnego nieprzyjaciela i zapewniać wyrobienie u ćwiczących słuchaczy poczucia potrzeby prowadzenia rozpoznania i określenia sposobu wykonania zadań, łączenia wysiłków, współdziałania z sąsiadami i dążenia do uzyskania zaskoczenia. Ustalany rozwój działań powinien być zgodny z decyzjami ćwiczących, a opracowane informacje przekazywane do ćwiczącego sztabu powinny wyprowadzać wojska w ciągły określonego czasu na zasadnicze rubieże ujęte w planie przeprowadzenia ćwiczenia.

W toku ćwiczenia mogą mieć miejsce przypadki powzięcia przez ćwiczącego dowódcę niewłaściwej decyzji, mogącej spowodować odejście od założonego celu etapu ćwiczenia. Eliminowanie odchylenia stanu wykonania od oczekiwanego musi być korygowane reakcją kierownictwa ćwiczenia i głównego rozjemcy. O fakcie takim informuje grupę operacyjną kierownictwa ćwiczenia główny rozjemca. Następuje rozpatrzenie przyczyn nie-

właściwego przebiegu procesu decyzyjnego, ustalenie formy i treści informacji mającej wpłynąć na likwidację powstałych rozbieżności i jej przekazanie kierownikowi zespołu podgrywającego. Dokonuje on uszczegółowienia treści, określa czas i sposób przekazania informacji do ćwiczącego zespołu w formie kary taktycznej. Pojęciem tym określamy informację spoza układu ćwiczącego lub zadanie o pewnym stopniu trudności wywołujące, w wyniku jego rozwiązania, pożądane zmiany w procesie decyzyjnym /stanie działania/ ćwiczącego zespołu, np. zmieniono przydział sił i środków, dodatkowe informacje o działalności ogniowej nieprzyjaciela i jej skutkach, brak powodzenia nacierających pododdziałów. Kierownik zespołu podgrywającego musi pamiętać, iż opracowane, głównie przekazanie kary taktycznej, nastąpić musi w takim czasie, by skutki wywołane jej wykorzystaniem widoczne były przed realizacją wadliwej decyzji.

Efektem stosowania kar taktycznych może być także umożliwienie realizacji początkowego etapu błędnej decyzji. Pojawiające się w tym czasie sprzeczności umożliwią ćwiczącemu dowódcy zespołu zrozumieć braki i usterki popełnione w toku jej wypracowania. Reakcją powinno być skorygowanie już dokonanych ustaleń decyzyjnych i postawienie dodatkowych zadań elementem wykonawczym. Z reguły kary taktyczne opracowuje się doraźnie na polecenie głównego rozjemcy lub grupy operacyjnej kierownictwa ćwiczenia.

Informacyjną bazę procesu kierowania zespołem podgrywającym jest zawczasu opracowany plan podawania wiadomości, który w toku ćwiczenia zostaje uszczegółowiony o sprecyzowane i stopniowo coraz trudniejsze sytuacje i zadania. Kierownik zespołu podgrywającego ma obowiązek brać udział w instruktażach i odprawach prowadzonych przez kierownictwo ćwiczenia. Prowadząc bieżącą kontrolę słuchaczy na wyznaczonych funkcjach przygotowuje i przedstawia do kierownictwa ćwiczenia wnioski dotyczące poprawności pracy zespołu, napotykaną trudności oraz oryginalne rozwiązania. Po zakończeniu ćwiczenia szkielekowego kierownik zespołu prowadzi ze słuchaczami omówienie w układzie podobnym jak główny rozjemca.

5. WŁAŚCIWOŚCI PROWADZENIA ĆWICZEŃ SPRAWDZAJĄCYCH I KIEROWANIA OPRACOWANIEM PRAC INDYWIDUALNYCH

5.1. Właściwości prowadzenia ćwiczeń sprawdzających

Program nauczania słuchaczy zakłada dwa ćwiczenia sprawdzające na pierwszym i drugim roku studiów: z natarcia pułku /dywizji/ i z obrony pułku /dywizji/. Głównym celem tych ćwiczeń jest sprawdzenie umiejętności słuchaczy w zakresie samodzielnego rozwiązywania określonych problemów taktycznych.

Ćwiczenie sprawdzające z natarcia pułku /dywizji/ prowadzone jest po cyklu wykładów, repetycji, seminarium, ćwiczeń głównych oraz ćwiczeń doskonalących - marsz pułku /dywizji/ i natarcie pułku /dywizji/ w górach w zimie /obóz zimowy/. Natomiast ćwiczenie sprawdzające z obrony po cyklu wykładów, repetycji, seminariów i ćwiczenia głównego - obrona pułku /dywizji/. Ze względu na ściśle określony czas trwania tych ćwiczeń /6 godz. każde/ obejmują one tylko wybrane, najistotniejsze problemy dotyczące natarcia lub obrony. Ćwiczenie sprawdzające składa się z dwóch części:

- pierwszej - zasadniczej, na którą wydziela się większość czasu /4 godz. lekcyjne/. Słuchacze w tej części pracy sprawdzającej z reguły wypracowują decyzje do natarcia /obrony/ i wrysowują je na mapę;

- drugiej - 2 godz. lekcyjne. Słuchacze grup ogólnowojskowych wykonują określony dokument /np. rozkaz bojowy, zarządzenie bojowe, legenda do decyzji itp./. Słuchacze grup specjalnych - wybrane zagadnienia dotyczące swej specjalności.

5.1.1. Przygotowanie słuchaczy do ćwiczeń sprawdzających

Ćwiczenie sprawdzające, w szczególności pierwsze /z natarcia pułku/, jest dla słuchaczy dużym przeżyciem. Należy mieć na uwadze fakt, że dość duża liczba słuchaczy /głównie tych, którzy przybyli do ASG z jednostek nielinowych/ posiada duże trudności w graficznym wyrażaniu decyzji na mapie. Zdecydowaną większość słuchaczy na tym etapie szkolenia cechuje brak śmiałości w samodzielnym rozwiązywaniu problemów taktycznych. Daje się często zaobserwować pewien strach przed wrysowaniem własnego rozwiązania. Nagminne są fakty wrysowywania w pierwszej kolejności decyzji, a następnie "dopasowywanie" do niej oceny nieprzyjaciela. Biorec to wszystko pod uwagę niezbędna staje się pomoc wykładowcy taktyki ogólnej w zakresie przygotowania słuchaczy do pracy sprawdzającej. Pomoc ta powinna sprawdzać się do:

- na 1-2 tygodnie przed przeprowadzeniem ćwiczenia wykładowca poleca

do przestudiowania literaturę obowiązkową i zalecaną dotyczącą problematyki ćwiczenia, zwracając szczególną uwagę na dokładne przestudiowanie wzorów dokumentów bojowych dotyczących tematu natarcia /obrony/;

- na 2-3 dni przed ćwiczeniem podczas konsultacji nie zdradzając problemów taktycznych, które mają być rozwiązywane, wykładowca wyjaśnienia dokładnie czynności słuchaczy podczas pracy sprawdzającej /np. od czego zacząć pracę, jak ją wykonywać, by zmieścić się w czasie; niektóre sposoby wyrażania myśli na mapie pokazać na tablicy i omówić je;

- wykładowca daje wytyczne do przygotowania warsztatu pracy /przygotowania przyborów kreślarskich, zatemperowania ołówków itp./;

- wykładowca omawia zasady porządkowe w czasie pisania pracy /samodzielności pisania, zasady wychodzenia z pomieszczeń, ubiór itp./.

5.1.2. Prowadzenie i ocenianie ćwiczeń sprawdzających

Do podstawowych obowiązków wykładowcy w czasie pisania pracy należy:

- wydać mapy i założenia z takim wyliczeniem, aby prace słuchacze rozpoczęły punktualnie;
- omówić sposób podpisania dokumentów;
- wyjaśnić zadanie czekające piszących /wyjaśnić, co jest treścią części pierwszej i drugiej, oraz podać czas przewidziany na każdą część i czas zakończenia całej pracy/;
- podkreślić samodzielność pracy i podać konsekwencje nieprzestrzegania tego wymogu;
- udzielać odpowiedzi na ewentualne pytania dotyczące założeń;
- śledzić, czy słuchacze samodzielnie pracują.

Ponieważ ćwiczenie sprawdzające ma dać odpowiedź, w jakim stopniu słuchacze opanowali problematykę danego działu /natarcia, obrony/, stąd też wykładowca powinien główną uwagę zwrócić na samodzielność w rozwiązywaniu problemów zawartych w ćwiczeniu.

Ocenianie prac przez wykładowców poprzedzone jest szczegółowym instruktażem prowadzonym w zakładzie /katedrze/. Na instruktażu zapoznaje się wykładowców z tłem taktyczno-operacyjnym, położeniem stron, zadaniem, jakie otrzymał pułk, oraz problemami, które były treścią samodzielnej pracy słuchaczy. Ustala się również kryteria oceny pracy sprawdzającej, zapoznając wykładowców z możliwymi do przyjęcia rozwiązaniami /z reguły 2-3 możliwe rozwiązania w tym jedno oceniane najwyższej/. Określa się również ewentualne rozwiązania nie odpowiadające założonej sytuacji taktycznej. Z reguły ćwiczenie sprawdzające ocenia się następującymi elementami:

- ocena nieprzyjaciela /w styczności, linie rozgraniczenia, rozmieszczenie artylerii, środków przeciwpancernych, rozmieszczenie odwodów i ich wykorzystanie;

- koncepcja rozegrania walki /zamiar działań/, a w tym szczególnie: wybór kierunku głównego uderzenia /w obronie skupienie głównego wysiłku obrony/, wybór odcinka przełamania /o ile natarcie rozpoczyna się od przełamania/, uzyskanie przewagi ześrodkowania sił i środków na odcinku przełamania /w obronie ześrodkowanie sił i środków w rejonie głównego wysiłku/, treść i głębokość zadań pododdziałów /oddziałów/, użycie drugich rzutów /w obronie planowanie kontrataków i obsadzenie drugiej lub trzeciej pozycji, wykorzystanie walorów terenu/. Ponadto inne problemy, np.: wykorzystanie skutków uderzeń jądrowych, desantów taktycznych itp.;

- wykorzystanie rodzajów wojsk, artylerii /PGA, DGA/, odwodu przeciwpancernego, przydzielonych śmigłowców szturmowych, środków OPL, odwodu inżynieryjnego /w obronie OZap/ itp.;

- kultura pracy sztabowej, a w tym głównie: umiejętność wrysowania decyzji na mapę, znajomość znaków taktycznych i opisów dokumentów itp.

Suma ocen za poszczególne zagadnienia stanowi o ocenie za część pierwszą ćwiczenia.

Oceniając część drugą pracy, która z reguły jest dokumentem w formie tekstowym, wykładowca główną uwagę zwraca na zgodność tego dokumentu z rozwiązaniem graficznym na mapie /np. rozkazu bojowego, zarządzenia bojowego itp./ oraz na formę /układ, zwięzłość i poprawność wyrażania się/.

Za ćwiczenie sprawdzające wystawia się ocenę łączną za część pierwszą i drugą. Zasadniczy wpływ na ogólną ocenę ma ocena za część pierwszą.

Oceniając pracę sprawdzającą, wykładowca kieruje się ustaleniami i wytycznymi kierownika zakładu /szefa katedry/ udzielonymi podczas instruktażu. Najbardziej szczegółowy instruktaż nie jest w stanie wyjaśnić wszystkich problemów występujących w poszczególnych rozwiązaniach słuchaczy. Stąd też wykładowca oprócz wytycznych otrzymanych na instruktażu podczas oceniania powinien kierować się własną wiedzą taktyczno-operacyjną i doświadczeniem. Aczkolwiek obowiązują jednakowe kryteria oceniania wszystkich słuchaczy, niemniej jednak dopuszcza się pewne wyjątki szczególnie w pierwszym ćwiczeniu sprawdzającym. Bardziej zaostrzone kryteria można stosować w stosunku do słuchaczy, którzy ukończyli CDO, byli na stanowiskach starszych oficerów operacyjnych pułku lub dowódcami batalionów, a mniejsze wymagania można stosować do słuchaczy, którzy przybyli ze stanowisk nielinowych.

5.1.3. Omówienie ćwiczeń sprawdzających

Omówienie ćwiczenia sprawdzającego należy traktować jako jedną z form nauczania słuchaczy, stąd też wykładowca powinien gruntownie przygotować się do niego.

Omówienie ćwiczenia sprawdzającego można prowadzić trzema sposobami:

- indywidualnie z każdym słuchaczem;
- zespołowo z całą grupą;
- w sposób łączony /zespołowo - główne problemy, a następnie indywidualnie/.

Indywidualne omówienie pracy z każdym słuchaczem oddzielnie pozwala na dokładne /szczegółowe/ wytknięcie mu wszystkich braków pracy. Ujemną stroną tego sposobu jest to, że uczy się tylko jeden słuchacz /z którym się omawia/. Ponadto sposób ten wymaga poświęcenia dużo czasu osobistego wykładowcy.

Omawiając pracę z całą grupą, wykładowca, na bazie wybranych prac, może omówić najczęściej popełniane błędy, naświetlić problemy taktyczne wynikające z założonej sytuacji oraz podać ich właściwe rozwiązania. Słuchacze mają możliwość pogłębienia swej wiedzy taktycznej.

Optymalnym sposobem omawiania prac sprawdzających wydaje się ten, w którym wykładowca z całą grupą omawia najbardziej charakterystyczne błędy w rozwiązaniach, jak również pozytywne cechy wybranych prac, a następnie omawia pracę z każdym słuchaczem indywidualnie. Taki sposób omawiania pochłania najwięcej czasu wykładowcy, daje jednak najlepsze efekty nauczania. Stąd też zaleca się go stosować w praktyce szkoleniowej.

5.2. Kierowanie opracowaniem prac indywidualnych

Celem indywidualnych prac rocznych jest wdrażanie słuchaczy do samodzielnej pracy nad rozwiązywaniem problemów taktycznych na szczeblu batalion - pułk lub pułk - dywizja, nabrania nawyków i umiejętności w korzystaniu z materiałów źródłowych, przygotowanie słuchaczy do pisania prac dyplomowych i samodzielnego opracowywania ćwiczeń w jednostkach wojskowych.

Prace roczne mogą być opracowane w formie ćwiczeń lub referatów. Tematy rocznych prac kursowych opracowuje się w zakładzie i po akceptacji przez szefa katedry przydziela się słuchaczom.

Praca na pierwszym roku studiów z reguły nie powinna obejmować całego /kompleksowego/ ćwiczenia, lecz tylko wybrane jego fragmenty, np.: tło taktyczne, założenie taktyczne, 1-2 sytuacje dynamiczne, w ćwiczeniu grupowym - opracowanie metodyczne 1-2 zajęć, decyzja itp.

W drugim roku studiów słuchacze mogą opracowywać ćwiczenia taktyczne w pełnym zakresie. O zakresie opracowanych dokumentów decyduje kierownik taktyczny grupy, który w wytycznych szczegółowo określa, które dokumenty słuchacz musi opracować.

Kierowanie indywidualnymi pracami rocznymi należy do obowiązków kierownika taktycznego grupy. Do jego obowiązków w tym zakresie należy:

- zapoznać się z tematami prac, określić ich formy oraz ustalić zakres każdej pracy;
- wydać ustne wytyczne do opracowania pracy;
- udzielić słuchaczom wyczerpujących wskazówek co do wykonania planu opracowania pracy, wykorzystania literatury;
- systematycznie udzielać słuchaczowi pomocy;
- śledzić przebieg /etap/ opracowania pracy, udzielając wskazówek merytorycznych i metodycznych;
- sprawdzić i ocenić gotową pracę.

Po zapoznaniu się z tematem pracy i ustnymi wytycznymi kierownika taktycznego grupy słuchacze powinni opracować kalendarzowy plan opracowania pracy, który zatwierdza kierownik grupy. Kolejnym etapem pracy słuchacza powinien być wybór literatury dotyczącej tematu pracy i jej przestudiowanie.

Na podstawie wieloletnich obserwacji stwierdza się, że słuchacze pierwszego roku studiów mają największe trudności w opracowaniu tła taktycznego. Wynika to z kilku powodów, a głównie z:

- małego /często żadnego/ doświadczenia w zakresie opracowań ćwiczeń /referatów/;
- późnego - w stosunku do terminu pisania prac - cyklu zajęć z metodyki opracowania ćwiczeń;
- słabej stosunkowo wiedzy taktycznej w okresie rozpoczęcia pisania pracy.

Te obiektywne trudności słuchaczy w zakresie samodzielnego opracowania ćwiczenia zmuszają niejako kierownika pracy do wnikliwej dyskusji ze słuchaczem nad rozwiązywaniem problemów taktycznych i metodycznych. Kierownik pracy indywidualnej nie może ograniczać się tylko do wydania wytycznych i oceny pracy.

Praca ze słuchaczem musi być systematyczna - wieloetapowa. Nie oznacza to, aby kierownik pracy wyręczał słuchacza w pisaniu, ograniczał samodzielność i inwencję słuchacza w zakresie rozwiązywania problemów taktycznych i metodycznych. Powinien inspirować słuchacza, zmuszając do samodzielnej pracy.

Ocena i omówienie prac indywidualnych

Właściwa ocena pracy indywidualnej słuchacza ma istotne znaczenie nie tylko szkoleniowe, ale również wychowawcze, jest bowiem zadośćuczynieniem za duży często wielomiesięczny wysiłek słuchacza.

Kierownik pracy, który systematycznie był w kontakcie ze słuchaczem, ma właściwie wyrobioną ocenę tej pracy z chwilą jej zakończenia. Podczas oceny pracy powinien poczynić uwagi w formie pytań do wyjaśnienia /uzasadnienia/. Wnikliwe omówienie błędów w rozwiązywaniu problemów merytorycznych i metodycznych pozwoli na ich eliminację w kolejnej pracy, na drugim roku, a następnie w pracy dyplomowej.

Omówienie pracy można prowadzić indywidualnie z każdym słuchaczem lub w formie obrony prac indywidualnych przed grupą. Omówienie indywidualne pracy polega na wytknięciu braków /błędów/ merytorycznych i metodycznych. Podczas omawiania kierownik pracy powinien umożliwić słuchaczowi obronę /uzasadnienie/ tych fragmentów pracy, co do których były zarzuty. Umiejętność uzasadniania własnych rozwiązań powinna być brana pod uwagę w ostatecznej ocenie wystawionej do indeksu.

Obrona prac indywidualnych przed grupą jest ze wszech miar wskazana. Słuchacz na podstawie otrzymanych wcześniej uwag od kierownika pracy przygotowuje krótkie uzasadnienie; może to być w formie 10-15-minutowego referatu. W referacie powinny być wyeksponowane zasadnicze problemy pracy i odpowiedzi na wątpliwości kierownika pracy. Należy doprecyzować dyskusję nad pracą w całości bądź jej fragmentami.

Taka forma obrony pracy indywidualnej podnosi jej rangę, daje możliwość publicznego wystąpienia, a zatem wyrabia śmiałość, umiejętność argumentacji, pewność występowania przed audytorium, czyli cechy pożądane w kształtowaniu osobowości dowódcy.

6. NIEKTÓRE ASPEKTY KSZTAŁTOWANIA CECH OSOBOWYCH SŁUCHACZY W PROCESIE NAUCZANIA TAKTYKI OGÓLNEJ

Kształtowanie osobowości słuchaczy w czasie prowadzenia ćwiczeń taktycznych przebiega podobnie jak i w innych procesach pedagogicznych. Wykładowcy powinni zawsze mieć w świadomości to, co chcą osiągnąć w sferze wychowania oficerów, i dążyć do ukształtowania cech osobowości zbliżonych do założonego modelu^{1/}.

Taktyka ogólna jako przedmiot nauczania swoimi treściami wiąże się z potrzebami kształtowania osobowości oficerów, przyszłych dowódców i oficerów sztabów, i właśnie w czasie nauczania taktyki ogólnej wykładowcy mają największy wpływ i możliwości oddziaływania w tym zakresie.

Niniejszy rozdział nie ma na celu pokazania wszystkich uwarunkowań i sposobów kształtowania osobowości, a jedynie wykazanie ścisłego związku z procesem dydaktycznym i przekonanie wykładowców o możliwości osiągnięcia celów wychowawczych nawet bardzo prostymi zabiegami dydaktycznymi.

Słuchacze są osobami dorosłymi, oficerami o zróżnicowanym doświadczeniu życiowym i wojskowym, z ukształtowanymi cechami psychicznymi i fizycznymi tak, że należy zdawać sobie sprawę z trudności w dokonaniu zmiany wszystkich cech osobowości słuchaczy w czasie studiów, a tym bardziej w ciągu jednego roku. Nie oznacza to jednak ograniczenia możliwości kształtowania ich osobowości i nie można dochodzić tylko do wniosków orzekających nieprzydatność danego oficera na stanowiska przewidziane dla absolwentów ASG WP.

W stosunku do słuchaczy nauczyciel akademicki Katedry Taktyki Ogólnej występuje w rolach: kierownika grupy, wykładowcy, kierownika ćwiczącego zespołu, dowódcy nadrzędnego, rozjemcy, konsultanta, kierownika pracy i innych.

W każdej z tych ról jest on obiektem obserwacji dla słuchaczy, znawcą przedmiotu - autorytetem i nie tylko.

Świadomość głównej roli taktyki ogólnej wśród pozostałych przedmiotów nauczania i oceny z niej, decydującej o dalszych losach oficera, wraz z głównymi motywacjami do studiów stają się przyczyną naśladowania przez słuchaczy swoich wykładowców. Główne motywacje słuchaczy do studiów, przyjmowania i przyswajania określonych cech osobowych, wynikają przede wszystkim z widzenia swej roli po studiach i z potrzeb nabycia do tego umiejętności praktycznych. I też nie bez przyczyny często

1/ Patrz szerzej o modelu osobowości: Fr. Paszkowski, Model osobowości absolwenta ASG, wyd. ASG WP, 1974.

rozpoznaje się absolwentów akademii po różnych sposobach działania, zachowania i nawykach przyjętych od swoich wykładowców.

Wykładowca w czasie prowadzenia zajęć oddziałuje na słuchaczy słowem i swoją osobowością i z tego też względu powinien panować nad sobą i reprezentować wzór działania. Jeżeli wykładowca zaznacza, że "teraz, w roli dowódcy pułku, przedstawię wam...", to pokaz ten nie może mieć żadnych ułomności. Kształtowanie osobowości słuchaczy odbywa się przez oddziaływanie na każdego z całej grupy szkoleniowej /ze zbioru osobowości/ i przez oddziaływanie indywidualne /na pojedynczego osobnika/. Ze zrozumiałych względów podejście indywidualne, mimo że jest skuteczniejsze, nie może być tak szeroko stosowane jak podejście do każdego ze zbioru osobowości.

Oddziaływanie na słuchaczy przynosi pożądane zmiany w ich osobowości, przez przykład osobisty, nauczanie wzbogacane licznymi przykładami, sprawidliwe ocenianie, konsekwentną wymagalność i stosowanie z uporem zabiegów wychowawczych.

Wszystkie zabiegi wykładowcy będą skuteczniejsze, jeśli zdoła on wytworzyć więzi bezpośrednie ze słuchaczami i zajęcia będzie prowadził z pewną swobodą. Słuchacze nie mogą odczuwać zbyt dużego dystansu do swych nauczycieli i szczególnie powinni wyzbyć się obaw o sposobie traktowania ich przez wykładowców w różnych sytuacjach. Stan taki można osiągnąć przez serdeczne podejście do ich problemów, pytań i trudności, nie ośmieszanie ich i traktowanie wszystkich pytań jako zasadnych.

Kluczem do znanych osiągnięć wychowawczych jest nauczanie problemowe. Wzbogacanie nauczania licznymi przykładami historycznymi, z ćwiczeń i innymi obrazującymi dane idee, wyjaśniającymi lub uzasadniającymi, pozwala na wczuwanie się słuchaczy w rolę dowódcy pułku /lub innego oficera sztabu/, ułatwia przyswajanie wiedzy i nabywanie umiejętności dowódczo-sztabowych oraz pociąga do naśladowania. Naśladowanie pozytywnych bohaterów minionych wojen razem z wpajaniem żarliwego patriotyzmu przenosi dobre cechy tychże bohaterów na słuchaczy. Oficer decydujący się na studia w ASG WP zdaje sobie sprawę z oczekujących go obowiązków w roli oficera dyplomowanego i sam dąży do nabycia wiedzy i umiejętności oraz cech osobowych założonych w modelu. Stosowanie przykładów w nauczaniu, nawet takich, w których potrzebne cechy są tylko marginesem sprawy, wywołuje zainteresowania danym bohaterem lub zjawiskiem.

Taktyka ogólna z natury rzeczy jest trudno wymierna. Odbija się to wyraźnie w procesie oceniania dowódców, oficerów sztabów w czasie wojny, na ćwiczeniach w czasie pokoju i słuchaczy w czasie studiów.

Kręgiem zamykającym zbiór osób ocenianych jest grupa szkoleniowa lub zespół utworzony na czas ćwiczeń dowódczo-sztabowych. Słuchacze grupy są świadkami procesu oceniania i porównują ocenianie ich przez wykładowcę z własnymi sądami. Każde ocena niesprawiedliwa, w oczach słuchaczy, wyrządza wiele szkody w zaufaniu do wykładowcy i więziach wewnętrznych kolektywu, który tworzą. Sprawiedliwe ocenianie postępów słuchaczy, ich umiejętności i zmian osobowości, przy jasnym umotywowaniu ocen, sprzyja równaniu do najlepszego.

W tym świetle ocenianie nie może wyrażać się liczbą, lecz konkretnym określeniem dobrych i słabych stron słuchacza w danym ćwiczeniu /zajęciu/. Np.: Słuchacz uzasadniając decyzję błędnie określił przesłanki do wyboru kierunku głównego uderzenia, ale myśli swoje wyrażał poprawnie i poprawnie zachowywał się przy mapie. W tej sytuacji wykładowca oceniając wystąpienie słuchacza powinien wskazać właściwe przesłanki do określenia kierunku głównego uderzenia, zobrazować je przykładem lub rysunkiem na tablicy i opisem, wykazać dlaczego przyjęte przez słuchacza przesłanki prowadzą do błędu, ale po tym powinien podkreślić umiejętności referowania przy mapie, co dla słuchacza jest formą zachęty i zachowania wiary we własne siły.

Nie wystarczy ocenić słuchacza niedostatecznie, ale należy mu wskazać, jakich zagadnień i w jaki sposób ma się nauczyć, i co kiedy powtórnie zaliczyć, i nakazane słuchaczom do wykonania czynności należy egzekwować. Z tym, że trzeba mieć wyrobione wycucie, za nieznamość czego, za brak umiejętności lub w jakim okresie nauczania, można żądać od słuchacza powtórnego zaliczania. Niekiedy wystarczy omówić i wystawić ocenę niedostateczną i wrócić do sprawy na seminarium, kolokwium lub egzaminie. Powyższe postępowanie wyrabia upór w dążeniu do celu, poczucie odpowiedzialności i wymagalność jako odbicie własnego doświadczenia. Jest sprawą oczywistą, że konsekwentne postępowanie wykładowców eliminuje oficerów o małej odporności psychicznej i nie czyniących postępów w nauce.

Indywidualne podejście do słuchacza pierwszego roku studiów, w ich początkowym okresie, może zaznaczać się w doborze pytań pomocniczych w czasie odpowiedzi lub referowania rozwiązań problemów taktycznych, wyznaczaniu na stanowisko w dowództwie i eztabie ćwiczącego pułku, braniu pod uwagę przeszłej służby wojskowej i w postaci innych zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. Szczególnie do czasu poznania osobowości słuchacza wykładowca powinien okazać wiele wyrozumiałości i cierpliwości. Ukształtowanie niektórych cech osobowych trwa długo, nie da się osiągnąć w jednym akcie.

Począwszy od pierwszego ćwiczenia taktycznego, w którym słuchacze nie otrzymują gotowych rozwiązań, stawiamy przed nimi w formie założeń, zadania lub pytania określony problem taktyczny do rozwiązania. W czasie zajęcia wysłuchujemy rozwiązania problemu przez pierwszego słuchacza postawionego w określonej roli. Wystąpienie jego może być bardzo dobre, poprawne lub niepoprawne co do treści, ale jeśli bezpośrednio ocenimy je, to zamykamy sobie możliwość szerszego wykorzystania sytuacji dydaktycznej. Drugą drogą, pozwalającą na uzyskanie lepszych efektów dydaktycznych i wychowawczych, może być następujące postępowanie: nie ustosunkowując się do pierwszego referującego, pytamy o inne sposoby rozwiązania problemu. Powstaje w ten sposób nowa sytuacja, która: nasuwa słuchaczom wątpliwości co do poprawności przedstawionego rozwiązania, zmusza ich do szukania uzasadnień potwierdzających lub zaprzeczających, zachęca do uzyskania dobrej oceny i jednocześnie wywołuje obawy co do trafności własnego rozwiązania. Po wysłuchaniu dwóch lub więcej słuchaczy grupa szkoleniowa ma możliwość porównania, łatwiej dostrzega sedno sprawy i uzależnienia, ośmiela się. Z kolei wykładowca może podsumować wystąpienia słuchaczy sam, w formie suchych stwierdzeń, ale może też dokonać tego drogą pytań naprowadzających. Co przez takie postępowanie osiągniemy? Otóż:

- pierwsze - prócz uaktywnienia i głębokiego zaangażowania się słuchaczy czynimy ich zadowolonymi z własnych umiejętności i wpajamy im wiarę w siebie oraz przekonanie, że tego przedmiotu można się nauczyć i polubić go;

- drugie - wyrabiamy dociekliwość i upór;

- trzecie - uwalniamy słuchaczy od lęków i obaw, wyzwalamy i kształtujemy odwagę intelektualną, zwłaszcza wówczas gdy w ocenach premiujemy samodzielne i śmiałe i nietypowe rozwiązania;

- czwarte - wyzwalamy inicjatywę.

Słuchacz wykazuje się odwagę intelektualną nawet w pozornie tak prostych sytuacjach. Np. wszyscy zdecydowali się na uderzenie na prawym skrzydle i wykładowca pozostawił pytanie: "Jak należy ugrupować pułk do natarcia, aby uzyskać powodzenia, uderzając na lewym skrzydle, i co przez to możemy osiągnąć?". Słuchacz musi rozważyć, czy faktycznie jest to możliwe, czy wykładowca kpi sobie z niego. Tak więc każdy proces wymagający rozstrzygnięcia jest aktem odwagi, a stosowanie sytuacji dydaktycznych wymagających od słuchacza decyzji jest kształtowaniem odwagi intelektualnej.

Inicjatywę i odwagę kształtują nawet bardzo proste sytuacje dydaktyczne. Wystarczy w ćwiczeniu dowódczo-sztabowym wprowadzić sytuację tak-

tyczną, w której na stanowisko dowodzenia pod nieobecność dowódcy i jego zastępców przekaże się informację, że zostali oni "wyeliminowani z walki", jednocześnie przekazać informację o sytuacji wymagającej skoordynowania działań pododdziałów pułku - i obserwować, kto i w jaki sposób przejmie dowodzenie.

Stanowczość i konsekwentność w realizacji decyzji można kształtować między innymi ucząc kalkulacji, z których wynika osłabianie sił nieprzyjaciela w czasie, potrzeba zachowania przewagi na wybranym kierunku natarcia oraz opóźnienia w działaniu własnych pododdziałów z powodu zmieniania im zadań. Kształtowaniu tych cech sprzyjają sytuacje dynamiczne w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych, ale proces kształtowania stanowczości i konsekwencji należy rozpocząć od pierwszych zajęć, w których na tle uzależnień działania wojsk własnych od sposobów działania nieprzyjaciela, własności terenu i innych czynników oceny sytuacji wykładowca wykazuje ciąg powiązań, łańcuch przyczynowo-skutkowy, czy też zmiany zachowań na zasadzie "akcja - reakcja" /np. akcja ze strony wojsk własnych wywołuje reakcję nieprzyjaciela polegającą na kontratakowaniu odwodem/.

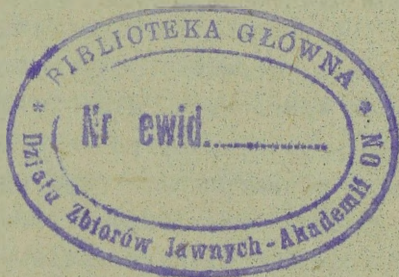
Szybkość reagowania na zmiany zachodzące na polu walki, rzecz jasna, można rozwijać najskuteczniej na ćwiczeniach z wojskami, gdzie działanie pododdziałów, obserwuje się bezpośrednio. W warunkach akademii takich ćwiczeń się nie prowadzi. Najbardziej zbliżone sytuacje taktyczne do występujących w ćwiczeniach z wojskami występują w ćwiczeniach szkieletowych i w mniejszym stopniu w pozostałych ćwiczeniach.

W ćwiczeniach taktycznych grupa podgrywająca lub wykładowca przez podawanie wielu informacji w krótkim czasie, w tym wykazujących niezrozumiałe działania własnych pododdziałów, powolne lub nagłe pojawienie się znaczących elementów ugrupowania nieprzyjaciela, zmusza ćwiczących do szybkiej oceny zjawisk i przekazania zadań nowych lub koordynujących działania wojsk. Jeżeli reagowanie ćwiczących będzie prawidłowe w treści i w czasie, będziemy je premiowali powodzeniem pododdziałów na odpowiednich kierunkach, albo jeśli będzie ono nieprawidłowe i zastosujemy kary taktyczne, to ćwiczący szybko skojarzą sobie przyczyny ze skutkami i w następstwie tego będą dążyli do właściwego reagowania w czasie. Dależe kształtowanie procesów szybkiego reagowania występuje w ćwiczeniach z użyciem radiowych środków łączności zakłócanych okresowo. Wówczas to ćwiczący świadomy faktu, że może nie zdążyć z przekazaniem zadania w czasie, będzie chciał /będzie zmuszony/ reagować natychmiast i będzie stawiał zadania w tym samym czasie radiowym.

Wiele wymienionych procesów kształtowania cech osobowości jest tak silnie związana z samym procesem dydaktycznym, że nie można ich dostrzec i realizowanie celów wychowawczych następuje mimowolnie /patrz - treść modeli dydaktycznych w poprzednich rozdziałach/. Podobnie przedstawia się uwzględnianie cech indywidualnych słuchaczy. Wykładowca, mając do czynienia ze słuchaczami w pewnym sensie poznanymi, tak doбира treści zadań i pytań, aby umożliwić im łatwiejsze wyzbywanie się cech niepożądanych. Stopniuje trudności z każdym zajęciem i zawsze podkreśla dobre strony wystąpień lub rozwiązań słuchaczy, napawając ich wiarą we własne siły.

Kształtowanie pojedynczych cech osobowych w procesie nauczania występuje bardzo rzadko, najczęściej sytuacje dydaktyczne służą kształtowaniu kilku z nich. Osieganie częstkowych i końcowych celów wychowawczych jest złożonym procesem długotrwałym. Często będziemy obserwowali postępy w nauczaniu a jednocześnie zbyt małe zmiany osobowości słuchaczy, czym nie należy się zrażać. U podstaw powyższych różnic jest wiek słuchaczy. Wykładowca musi zdawać sobie sprawę z tego, że słuchacze są jeszcze w okresie życia wysokich możliwości umysłowych i fizycznych ale i zarazem są osobnikami ukształtowanymi^{2/}.

Z tego też względu wykładowca powinien stosować różne zabiegi wychowawcze, systematycznie przy wszystkich kontaktach ze słuchaczami, a po rozpoznaniu osobowości słuchaczy - różnicować zabiegi i sytuacje wychowawcze oraz stopniowo eliminować ich złe cechy, nawyki, przyzwyczajenia itp. składowe osobowości. Wiele uwagi i troski wymagają oficerowie dominujący inteligencją, zdecydowaniem, odwagą i sumiennością. Podtrzymanie i wzmocnienie tych cech i jednoczesne łagodzenie lub eliminowanie innych, ujemnych cech tych słuchaczy może w efekcie całokształtu studiów w akademii dać siłom zbrojnym bardzo wartościowych oficerów dyplomowanych.



2/ Patrz, szerzej: E.L. Thorndike, Uczenie się dorosłych, Warszawa 1951, s. 175 i dalsze.

BIBLIOGRAFIA

1. BODUSZ J., Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1969.
2. BUDYNOWSKA W., WŁODARSKI Z., Psychologia uczenia się, Warszawa 1977.
3. DESCARTES R., Rozprawa o metodzie, Warszawa 1981.
4. GARCZYŃSKI S., Sztuka myślenia i słowa, Warszawa 1976.
5. Instrukcja o organizacji i prowadzeniu ćwiczeń taktycznych, sygn. Szkol. 520/76.
6. Instrukcja o organizacji procesu kształcenia w szkołach i ośrodkach wojskowego szkolnictwa zawodowego, sygn. Szkol. 541/76.
7. JAKUBISIĄK W. ppłk doc.dr hab., Innowacyjne metody prowadzenia seminarium, Warszawa 1980.
8. Kierunki zwiększenia efektywności i jakości przygotowania kadr oficerskich w akademiach dowódczo-sztabowych. Moskwa - Warszawa 1980.
9. KOCHAŃSKI W., KOSZUTSKA O., LISTKIEWICZ Z., Sekrety żywego słowa, Warszawa 1974.
10. KOTARBIŃSKI T., O pojęciu metody, Warszawa 1957.
11. KOZIELECKI J., Nauka i osobowość, Warszawa 1979.
12. KRASZEWSKI Z., Logika nauka rozumowania, Warszawa 1975.
13. KUPISIEWICZ Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1978.
14. LEWOWICKI T., Indywidualizacja kształcenia, Warszawa 1977.
15. MATUSEWICZ Cz., Humor, dowcip, wychowanie - analiza psycho-społeczna, Warszawa 1976.
16. NOWACKI T., Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1966.
17. OKOŃ W., Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971.
18. OKOŃ W., Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana, Warszawa 1970.
19. OKOŃ W., Proces nauczania, Warszawa 1965.
20. PAJĄK W., ppłk dypl., Działania bojowe dywizji i pułku. Ćwiczenie szkieletowe nr 200 i 100, wyd. ASG WP, 1980.
21. PASZKOWSKI Fr. ppłk mgr, Model osobowości absolwenta ASG, Warszawa 1974.
22. Pedagogika, Warszawa 1977.
23. Plan tematyczny I Kursu Wojsk Lądowych od roku akademickiego 1982/83, wyd. ASG WP, 1982.
24. Regulamin studiów w ASG WP, Warszawa 1981.
25. REYKOWSKI J., KOCHAŃSKA G., Szkice z teorii osobowości, Warszawa 1980.
26. RUDNIAŃSKI J., O dobrym wychowaniu i kształceniu. Kryteria moralne i prakseologiczne, Warszawa 1978.

27. SOKOŁOWSKI S.J., Logika w dowodzeniu i kierowaniu, Warszawa 1972.
28. SYNOWIECKI A., Byt i myślenie. U źródeł marksistowskiej ontologii i logiki dialektycznej, Warszawa 1980.
29. SZNAJDER R.J. ppłk dypl. Metodyka nauczania pracy dowódcy pułku w terenie. Rozprawa doktorska, Warszawa 1982.
30. THORNDIKE E.L., Uczenie się dorosłych, Warszawa 1951.
31. Zagadnienia metodyki nauczania w ASG, Warszawa 1970.
32. ZAKRZEWSKI J., płk dr, DROZD St. ppłk dypl., Metody i formy szkolenia wojskowego, Warszawa 1967.
33. ZAKRZEWSKI J. płk doc.dr, Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej, Warszawa 1974.

Wydrukowano w 60 egz.

Egz.nr 1-60 Bibl.Nauk.OZS

Wyk. Zespół oficerów

Druk. HO, dn. 19.5.83r.

Druk. ASG WP nr Pf 175/Pf 624/WW

Kor. J.K.

