



Grey Scale #13



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

# AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

ASG WP wewn. 3785/83

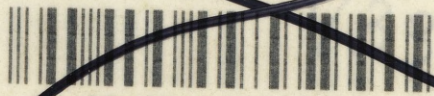
Egz. nr 19

Kazimierz ŻEGNAŁEK

## AKTYWIZUJĄCE METODY SZKOLENIA

Skrypt

~~Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej  
57330~~



~~05-001120-019-0~~

60362

WARSZAWA

1983



**AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP**

**INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ**

ASG WP wewn. 3785/83

Egz. nr 19

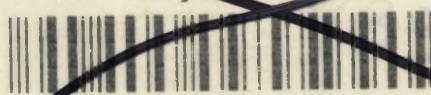
**Kazimierz ŻEGNAŁEK**

**AKTYWIZUJĄCE METODY SZKOLENIA**

**Skrypt**

Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej

~~57330~~



05-001120-019-0

**60362**

**WARSZAWA**

**1983**

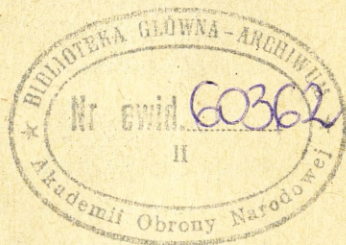
AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

-----  
INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

ASG WP wewn. 3785/83

19

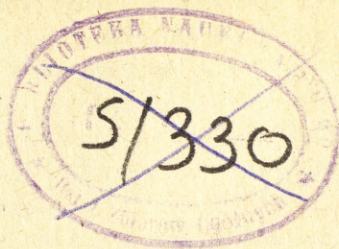
Egz. nr ...



Kazimierz ŻEGNALEK

AKTYWIZUJĄCE METODY SZKOLENIA

Skrypt



-----  
WARSZAWA

1983

## SPIS TREŚCI

	Str.
WSTĘP .....	3
1. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA METOD SZKOLENIA .....	5
1.1. Pojęcie metody, formy i zasady szkolenia .....	5
1.2. Klasyfikacja metod nauczania /szkolenia/ .....	8
2. METODA PROBLEMOWA .....	11
3. METODY SYTUACYJNE .....	16
3.1. Istota metody sytuacyjnej .....	16
3.2. Odmiany metody sytuacyjnej .....	18
4. METODY INSCENIZACYJNE .....	22
4.1. Istota metody inscenizacyjnej .....	22
4.2. Typologie inscenizacji .....	23
ZAKOŃCZENIE .....	27
BIBLIOGRAFIA .....	28

## W S T Ę P

Kierowanie procesem szkolenia wojskowego, a tym bardziej jego prowadzenie, wymaga znajomości metod szkolenia, które w istotnym stopniu decydują o efektywności tego procesu. Doskonalenie procesów szkoleniowych bardzo często sprowadza się do zmian w treściach i metodach szkolenia, co oczywiście nie wyczerpuje zagadnienia, ale świadczy o randze tych elementów systemu dydaktycznego. Znajomość metod jest jeszcze o tyle ważna, że jest to element, na który bezpośredni wpływ wywiera prowadzący szkolenie, bowiem on sam w zasadzie decyduje czy będzie prowadził zajęcia taką lub inną metodą.

Prezentowana w skrypcie wiedza dotyczy głównie metod aktywizujących, takich jak: metody problemowe, sytuacyjne i inscenizacyjne. Jednakże chcąc mówić o tych metodach, wydaje się nam, że należy krótko wyjaśnić pojęcie metody, wykazać różnice między metodą i formą szkolenia oraz przedstawić ogólną klasyfikację metod szkolenia, stanowiącą podstawę do wyodrębnienia wyżej wymienionych metod. O takiej potrzebie przekomuje nas to, że w obecnym programie przedmiotu "Teoria szkolenia i wychowania wojskowego" nie ma tematu, który by zawierał wiedzę ogólną o metodach szkolenia. Tematy takie znajdują się w programach WSO, ale praktyka wskazuje, że słuchacze ASG WP po kilkuletniej przerwie między uczeniem się podstaw dydaktyki wojskowej w szkole oficerskiej a studiowaniem tej problematyki w akademii niewiele z niej pamiętają. Stąd też w niniejszym skrypcie chodzi nam o krótkie przypomnienie podstawowej wiedzy o metodach szkolenia, co stanowi zarazem dobre wprowadzenie do problematyki metod aktywizujących.

Treść skryptu przystosowana jest do wykładu na powyższy temat, chociaż jest nieco szersza. Dotyczy ona grupy metod, które określane są w literaturze pedagogicznej jako metody aktywizujące. Nie obejmuje jednak wszystkich metod aktywizujących. W skrypcie świadomie nie omawiamy tzw. metody nauczania programowanego, gdyż uważamy, że nie znajduje ona obecnie szerszego zastosowania w szkoleniu wojskowym, a zwłaszcza w szkoleniu prowadzonym w jednostkach wojskowych.

Współczesna dydaktyka poświęca wiele miejsca roli i znaczeniu metod aktywizujących w procesie kształcenia. Szczególnie mocno lansują je dydaktycy wojskowi, gdyż w wojsku najwcześniej doceniono ich wartość i zaczęto wdrażać, zwłaszcza metody sytuacyjne i inscenizacyjne. Metody te zmuszają wszystkich jego uczestników do czynnego udziału w procesie kształcenia. Najważniejszą jednak ich zaletą jest to, że uczą twórczego wykorzystywania wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności. Ponadto analizowanie i rozwiązywanie różnorodnych sytuacji podczas zajęć pro-

wadzonych przy pomocy metod aktywizujących przyczynia się do rozwoju samodzielnego myślenia oraz twórczej wyobraźni uczestników szkolenia. Argumenty te wskazują na konieczność głębszego poznania tych metod i częstszego ich stosowania, tak w procesie dydaktycznym prowadzonym w uczelni, jak i w szkoleniu prowadzonym w oddziałach i związkach taktycznych przez absolwentów uczelni. Z dotychczasowych doświadczeń dydaktycznych wynika, że niektóre metody aktywizujące, a szczególnie metody sytuacyjne i inscenizacyjne są szeroko stosowane w szkoleniu taktyczno-operacyjnym. Bardzo rzadko natomiast są one wykorzystywane w nauczaniu przedmiotów ogólnowojskowych, społeczno-politycznych, czy też specjalistycznych.

Skrypt przeznaczony jest przede wszystkim dla słuchaczy ASG WP, którzy będą w przyszłości organizować i odpowiadać za szkolenie w podległych im jednostkach. Ponadto może być również przydatny początkującym nauczycielom akademickim.

## 1. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA METOD SZKOLENIA

### 1.1. Pojęcie metody, formy i zasady szkolenia

Jednym z podstawowych elementów w systemie szkolenia wojskowego są metody szkolenia. Wskazują one w jaki sposób należy przekazywać odpowiednie treści kształcenia oraz kształtować umiejętności i nawyki o charakterze umysłowym lub praktycznym. Nie wszystkie treści można przekazywać w podobny sposób, podobnie jak nie można kształtować w ten sam sposób różnych umiejętności i nawyków. Jeżeli nawet można byłoby w procesie nauczania stosować jeden sposób przekazywania wiadomości /tak jak to czyniono np. w szkole średniowiecznej, gdzie nauczyciel czytał fragmenty książki, a uczniowie uczyli się ich na pamięć poprzez głośne powtarzanie/, to nie znaczy wcale, że w wyniku takiego nauczania osiągnęlibyśmy pozytywne rezultaty. W każdej celowej działalności, a do takiej zalicza się proces szkolenia wojskowego, istotne jest, aby była ona wysoce efektywna. Chodzi zatem o to, aby zrealizować określone cele, jak najmniejszym wysiłkiem i w jak najkrótszym czasie.

Wychodząc z takiego punktu widzenia, metody szkolenia należą do tych elementów systemu szkolenia wojskowego, który w dużym stopniu decyduje o efektywności procesu dydaktycznego. Im lepiej, szybciej i trwalej prześlemy jakieś treści oraz ukształtujemy określone umiejętności i nawyki, stosując określony schemat postępowania dydaktycznego, tym postępowanie to możemy uznać za bardziej efektywne.

Określenie metody szkolenia /nauczania/ jako sposobu postępowania dydaktycznego nauczyciela w celu przekazania szkolonym /słuchaczom, podchorążym itp./ odpowiednich wiadomości oraz ukształtowania u nich pożądaných umiejętności i nawyków, nie jest pełne. Ze względu na ważność w teorii pedagogicznej, pojęcie to wymaga dokładniejszego wyjaśnienia.

Słowo metoda wywodzi się od greckiego słowa "methodos", które oznacza drogę do czegoś. W literaturze pedagogicznej najczęściej można spotykać się z używaniem pojęcia metoda w znaczeniu logicznym, a zwłaszcza korzystanie w tym zakresie z dorobku wybitnego uoszonego polskiego prof. T. Kotarbińskiego. Zgodnie ze stanowiskiem logiki, metoda jest to sposób systematycznie stosowany<sup>1/</sup>. Jest to najbardziej prosta i lapidarna definicja metody rozumianej w sensie ogólniejszym, ale nie

<sup>1/</sup> T. Kotarbiński "Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk". Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 525-526 /cytuje za: J. Bogusz "Metody aktywizujące studenta w procesie dydaktycznym szkoły wyższej", PWN, Warszawa 1978, s. 6/.

jest zbyt precyzyjna. Dla celów dydaktycznych bardziej przydatne jest inne, dokładniejsze określenie metody przez T. Kotarbińskiego rozumianej jako "sposób zastosowany ze świadomością możliwości jego zastosowania w przypadkach takiego typu, którego egzemplarz w danym przypadku rozpatruje osoba działająca", przy czym "sposobem danego działania jest to, z jakich i jak wzajem ustosunkowanych czynności składa się to działanie, jeżeli przy tym działający tak właśnie działać zamierzał".

Z powyższego określenia wynika, że metoda nauczania /szkolenia/ będzie taki systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela /instruktora, wykładowcy, oficera/ ze słuchaczami /podchorążymi, żołnierzami/, który umożliwi osiągnięcie celów dydaktycznych. Nie każdy jednak sposób może być uznany za metodę. Metodą może być tylko taki sposób pracy nauczyciela /oficera/ ze słuchaczami /żołnierzami/, który:

- Metoda*
- ① - stosowany jest przez nauczyciela świadomie, czyli, że został wcześniej przemyślany i zaplanowany;
  - ② - stosowany jest systematycznie, czyli może być wielokrotnie powtórzony w podobnych okolicznościach;
  - ③ - wywołuje pożądane sytuacje poznawcze u uczących się.

*Wymaga metody*

Metoda szkolenia /nauczania/ jest więc odpowiednim sposobem pracy nauczyciela /instruktora, oficera/ ze słuchaczami, a z kolei sposób pracy jest to wypróbowany układ czynności dydaktycznych i środków realizowanych świadomie w celu dokonania zamierzonych zmian w osobowości uczących się.

W języku potocznym dość często spotyka się zamienne używanie terminów "metoda" i "sposób", choć z punktu widzenia naukowego nie jest to poprawne. Termin "metoda" posiada szersze znaczenie zakresowe niż "sposób". Każda bowiem metoda jest określonym sposobem pracy, ale nie każdy sposób jest metodą. Metodą szkolenia może być tylko taki sposób pracy nauczyciela, który spełnia wcześniej omówione kryteria.

*Forma*

W praktyce szkoleniowej wiele zamieszania powoduje niezrozumienie różnic między takimi terminami, jak: "metoda", "forma" i "zasada nauczania". Wynika stąd, że w przeszłości niektórzy pedagodzy używali tych terminów zamiennie<sup>2/</sup>. Obecnie pod każdy z tych terminów podkłada się inne treści i dlatego nie można używać ich zamiennie. Pojęcie metody już wyjaśniliśmy, natomiast przez formę nauczania /szkolenia/ rozumie się organizacyjne rozwiązanie procesu szkolenia, które określa:

- miejsce i czas trwania zajęć;
- warunki w jakich one mają być realizowane;
- układ zajęć;

2/ Por.: W. Okoń "Elementy dydaktyki szkoły wyższej". PAN, Warszawa 1971, s. 174.

- cele zajęć;
- przedmiot oddziaływań dydaktycznych.

Do podstawowych form dydaktycznych stosowanych w szkoleniu wojskowym zalicza się: wykłady, seminaria, ćwiczenia audytoryjne, ćwiczenia ze sprzętem bojowym, ćwiczenia taktyczne, podróże historyczno-wojskowe, zajęcia praktyczne, repetytoria, różnego rodzaju treningi /np. chemiczny, strzelecki itp./, sprawdziany itp. Program szkolenia /kształcenia/ realizowany jest dawkami /porcjami/ w określonych jednostkach czasowych przeznaczonych na różnego rodzaju zajęcia. Zajęcia te mogą przyjmować różne formy. np. zajęć audytoryjnych, zajęć terenowych, ćwiczeń taktycznych, podróży polowych itp., w czasie których prowadzący może stosować jedną lub więcej metod. I tak dla przykładu ćwiczenia grupowe stanowią formę nauczania, w ramach której mogą być wykorzystywane różne metody, jak: metoda sytuacyjna, pokaz, dyskusja, elementy wykładu itd. Podobnie jest również w przypadku podróży wojskowo-historycznych, podczas których można stosować także wiele metod nauczania, jak chociażby: wykład, opis, dyskusję, metodę sytuacyjną, pokaz i inne.

W niektórych formach może się zdarzyć, że będzie stosowana tylko jedna metoda, np. zajęcia praktyczne mogą przebiegać w ten sposób, że w toku całej jednostki metodycznej ich uczestnicy będą wykonywać jakieś czynności praktyczne, czyli będzie to metoda działania praktycznego. Wiele kontrowersyjnych dyskusji powoduje zaliczanie wykładów i ćwiczeń zarówno do metod, jak i form kształcenia.

Mówiąc o wykładzie jako formie nauczania mamy na myśli jego stronę organizacyjną, z której wynika; czas jego trwania, miejsce przeprowadzenia, ogólny schemat zajęć /wprowadzenie, część główna, podsumowanie, podanie literatury, postawienie zadań do samodzielnego studiowania itp./, stopień aktywności uczestników zajęć /kto jest stroną aktywną, a kto bierną/, potrzeba przygotowania się do zajęć /wykład wymaga zdecydowanie mniejszego przygotowania się do jego odbioru, niż do udziału w ćwiczeniach, czy seminariach/ itd. Natomiast wykład jako metoda oznacza sposób przekazywania wiedzy, który polega na ustnym przedstawieniu i wyjaśnieniu odpowiednio uporządkowanych, usystematyzowanych wiadomości przez nauczycieli akademickich. Jeśli więc wykład w sensie przekazu wiedzy wypełnia całą jednostkę metodyczną, to jest on w tym przypadku zarówno metodą, jak i formą nauczania.

Prowadzący zajęcia dydaktyczne ma stosunkowo niewielki wpływ na ich formę, gdyż narzucona jest ona poprzez programy szkolenia, plany tematyczne lub plany zajęć. Posiada natomiast dużą swobodę w doborze metod nauczania dla danego rodzaju zajęć, a zatem informacja w planie tematycznym, planie zajęć itp., iż dany temat ma być przeprowadzony

w formie wykładu, nie oznacza wcale, że całe zajęcia będą prowadzone tylko metodą wykładu. Obecnie coraz częściej wykład jako metoda uzupełniany bądź przeplatany jest metodą pytań, dyskusji, opisu itp.

Podobnie jest również w przypadku ćwiczeń. Ćwiczenie w sensie formy mówi najbardziej ogólnie o organizacji i przebiegu tego rodzaju zajęć, natomiast ćwiczenie w sensie metody oznacza wielokrotne wykonywanie jakichś czynności o charakterze umysłowym lub praktycznym w celu nabycia wprawy i osiągnięcia sprawności w ich wykonywaniu. Jeżeli więc całe zajęcia będzie polegać na ćwiczeniu w wyżej wymienionym znaczeniu, to wówczas mielibyśmy do czynienia z ćwiczeniem jako formą i metodą nauczania /szkolenia/ równocześnie. Praktyka wykazuje jednak, że w czasie ćwiczeń, rozumianych jako forma nauczania /szkolenia/, stosowana jest nie tylko jedna metoda sprowadzająca się do powtarzania określonych czynności /metoda ćwiczenia/, ale mogą być jeszcze wykorzystywane uzupełniające takie metody, jak: pokaz, objaśnianie, opis, dyskusja itp.

Natomiast przez zasadę nauczania /szkolenia/ rozumie się ogólną normę postępowania dydaktycznego, określającą jak powinien postępować nauczający i uczący się, aby pierwszy właściwie przekazał, a drugi jak najlepiej opanował przewidziane programem treści kształcenia. Są to inaczej mówiąc, reguły praktyczne, wynikające z wielowiekowych doświadczeń w prowadzeniu działalności dydaktyczno-wychowawczej. Stanowią efekt uogólnionych spostrzeżeń naukowych, ale nie mają charakteru praw naukowych.

Przestrzeganie zasad dydaktycznych w procesie kształcenia /szkolenia/ stwarza większe szanse sukcesu, lecz nie gwarantuje go automatycznie. Zasady zalecają, jak należy postępować aby nauczanie było skuteczne, a także ułatwiają wybór metod i posługiwanie się nimi.

## 1.2. Klasyfikacja metod nauczania /szkolenia/

W literaturze pedagogicznej występuje wiele różnorodnych klasyfikacji metod nauczania. Wynika to z przyjmowania za podstawę podziału przez poszczególnych autorów różnych kryteriów, a często ten sam autor prezentuje różne klasyfikacje w zależności od przyjętego kryterium. Jak dotychczas, nie udało się opracować klasyfikacji, która byłaby akceptowana bez zastrzeżeń przez wszystkich pedagogów. Najbardziej znane klasyfikacje powstawały w oparciu o takie m.in. kryteria<sup>3/</sup>, jak:

3/ Stosunkowo obszerny przegląd różnych klasyfikacji metod nauczania jest przedstawiony w pracy J. Bogusza "Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej", PWN Warszawa 1978, rozdz. II.

- źródła wiedzy /np. metody słowne, oglądowe i praktyczne/;
- stopień aktywizacji uczących się /np. metody podające i poszukujące lub aktywizujące i bierno/;
- przydatność metod do kształcenia teoretycznego lub praktycznego /np. metody nauczania teoretycznego i praktycznego/;
- cele dydaktyczno-wychowawcze /np. metody przekazywania wiedzy, metody utrwalania wiedzy oraz sprawdzania i oceniania wyników nauczania/;
- kategorie logiki /np. metody indukcyjne i dedukcyjne/;
- zasięg społecznego oddziaływania /ekstensywne i intensywne/.

Uwzględniając powyższe kryteria można wyodrębnić dla przykładu następujące grupy metod nauczania /szkolenia/: metody oglądowe, słowne, praktyczne, doświadczalne /laboratoryjne/, podające, poszukujące, aktywizujące itp. Poszczególne grupy zawierają w swoim składzie pojedyncze metody:

- Metody nauczania*
- 1 - metody oglądowe - pokaz, demonstrację;
  - 2 - metody słowne - pogadankę, dyskusję, opis, wykład itp.;
  - 3 - metody praktyczne - działania praktyczne, ćwiczenia itp.;
  - 4 - metody doświadczalne - laboratoryjno-tradycyjną, laboratoryjno-problemową, eksperyment, obserwację;
  - 5 - metody podające - opis, opowiadanie, przemówienie, referat, wykład, uczenie się z podręcznika /skryptu lub innej książki/;
  - 6 - metody poszukujące - dyskusję, metodę problemową, wykład problemowy, wykład konwersatoryjny itp.;
  - metody aktywizujące - eksperyment, obserwację, dyskusję, metodę problemową, metodę zajęć programowanych, wykład problemowy, wykład konwersatoryjny, metodę sytuacyjną, metodę inżynierską itp.

Niektóre z wymienionych metod mają jeszcze swoje mutacje. Na przykład jedną z częściej stosowanych metod nauczania w wojsku są wykłady, których mogą być różne rodzaje. W zależności od przyjętego kryterium podziału spotyka się różne klasyfikacje wykładów. Według np. zakresu przekazywanych treści wyróżniamy wykłady kursowe i monograficzne, natomiast stosując kryterium przeznaczenia można dokonać podziału wykładów na: wprowadzające, syntezujące, gościnne, inauguracyjne itp.

Podobnie ma się rzecz z ćwiczeniami. Ćwiczenie jako forma i metoda nauczania może występować zarówno w kształceniu teoretycznym, jak i praktycznym. O ile w kształceniu teoretycznym idzie głównie o rozwijanie ogólnej sprawności umysłowej, a więc o wyrabianie umiejętności logicznego myślenia i poprawności przebiegu wszelkich procesów myślowych, to celem kształcenia praktycznego jest kształtowanie odpowiednich umiejętności i nawyków, wyrażających się w sprawnym wykonywaniu jakichś

*Rodz. metod*

*Metody nauczania*

oczynności lub w obsłudze jakiegoś urządzenia, maszyny itp. Z ćwiczeniami w sensie teoretycznym mamy do czynienia w nauczaniu przede wszystkim przedmiotów wymagających dokonywania różnych obliczeń /np. matematyka, fizyka, nawigacja, artyleria itp./ oraz badań laboratoryjnych. Ponadto ćwiczenia występują również w nauczaniu przedmiotów humanistycznych i polegają wtedy na posługiwaniu się materiałami źródłowymi, tekstami, literaturą /np. w historii sztuki wojennej/ lub na rozwijaniu umiejętności logicznego myślenia, poprawnego formułowania własnych myśli i wyśławiania się oraz posługiwania się terminami i pojęciami naukowymi /np. logika, retoryka/. W nauczaniu niektórych przedmiotów technicznych /np. w Wojskowej Akademii Technicznej/, występują jeszcze tzw. ćwiczenia projektowe czy też konstrukcyjne, których istotą jest nauczanie konstruowania części maszyn lub urządzeń, opracowywania projektów technicznych itp.

Ćwiczenia o charakterze praktycznym występują głównie wtedy, kiedy chcemy nauczyć posługiwania się jakimś sprzętem bojowym, czy też środkami walki. Celem tych ćwiczeń jest kształtowanie niezbędnych danemu specjalistcie wojskowemu umiejętności i nawyków. Najczęściej mamy z nimi do czynienia w ramach tzw. zajęć praktycznych. Dla przykładu ten rodzaj ćwiczeń występuje w nauczaniu tajnego dowodzenia, nauczaniu posługiwania się technicznymi środkami łączności, itp. czy też we wszelkim nauczaniu, w którym do wykształcenia odpowiednich umiejętności i nawyków stosowane są różnego rodzaju тренаżery lub inne egzemplarze techniki wojskowej /w zależności od potrzeb - bojowej lub ćwiczebnej/.

Swoistym rodzajem ćwiczeń szeroko stosowanym w szkoleniu wojskowym są ćwiczenia taktyczne. Celem ich jest doskonalenie szkolonych w dowodzeniu wojskami i wykonywaniu obowiązków sztabowych, a w przypadku wojsk i sztabów zdobywanie odpowiednich umiejętności i nawyków w posługiwaniu się techniką wojskową oraz w zespołowym działaniu w warunkach przyszłego pola walki. Charakterystyczne jest to, iż ćwiczenia taktyczne łączą zarówno umiejętności i nawyki praktycznego działania, jak i umiejętności i nawyki w dziedzinie działalności umysłowej. W szkoleniu wojskowym wyróżnia się wiele rodzajów ćwiczeń taktycznych w zależności od tego, jakie kryterium przyjmuje się za podstawę klasyfikacji. Tworząc klasyfikacje ćwiczeń taktycznych bierze się najczęściej pod uwagę następujące kryteria:

- cele szkoleniowe;
- liczbę ćwiczących szczebli;
- szczeble dowodzenia;
- zakres tematyczny;

- liczbę ćwiczących stron<sup>4/</sup>.

W niniejszym opracowaniu pragniemy zająć się dokładnie grupą tzw. metod aktywizujących, a szczególnie metodą problemową, sytuacyjną i inscenizacyjną. Mówiąc o metodach aktywizujących należy wnieść zastrzeżenie, że nie jest to określenie zbyt precyzyjne. Aktywizować uważę mogą bowiem wszystkie metody, jeśli będą umiejętnie stosowane. Są jednak takie metody, które już same w sobie zawierają pierwiastki aktywizujące. Powodują, iż przedmiot procesu kształcenia musi czynnie brać udział w tym procesie, a więc musi bezpośrednio angażować się w proces poznawczy. Wyrażać się to może w udzielaniu odpowiedzi na pytania nauczyciela, w rozwiązywaniu postawionych przez niego problemów /zadań/, w zabieraniu głosu w dyskusji lub w występowaniu w jakiejś roli np. dowódcy, szefa sztabu, oficera operacyjnego itp. Do metod tych należą m.in. wcześniej już wymienione, a mianowicie metoda problemowa, metody sytuacyjne i inscenizacyjne.

## 2. METODA PROBLEMOWA

Rozpoczynając rozważania nad metodą problemową należy zauważyć, iż "przyjmując różne nazwy metody aktywizujące stanowią odmianę nauczania problemowego i w nim znajdują swoją genezę"<sup>5/</sup>. W literaturze pedagogicznej niezbyt precyzyjnie rozróżnia się nauczanie problemowe od problemowej metody nauczania i uczenia się, często terminy te są utożsamiane. Nauczanie problemowe, a nawet coraz częściej używany termin - kształcenie problemowe, obejmuje kompleks celowych czynności dydaktycznych nauczyciela, które sprzyjając tworzeniu się sytuacji problemowych, wdrażają uczących się /studiujących/ do dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów w czasie określonych zajęć dydaktycznych. Kształcenie problemowe obejmuje jednak nie tylko tworzenie sytuacji problemowych, ale również dobór odpowiednich treści kształcenia oraz form organizacyjnych. Często nauczaniu problemowemu towarzyszy nawet inne ustawienie stołów w sali wykładowej.

Pojęcie "kształcenie problemowe" jest zakresowo szersze niż "metoda problemowa", której istota polega na stwarzaniu podczas zajęć dydaktycznych takich sytuacji poznawczych i praktycznych obfitujących w trud-

4/ Szczegółowa klasyfikacja ćwiczeń taktycznych znajduje się w podręczniku "Metodyka ćwiczeń taktycznych". Wyd. ASG WP, Warszawa 1981, rozdz. II, s. 14-30.

5/ J. Bogusz "Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej". PWN, Warszawa 1978, s. 51.

ności dydaktyczne i rzeczywiste, które zmuszałyby uczących się do zwiększonej aktywności umysłowej i pobudzały do twórczego myślenia w celu poszukiwania pozytywnego rozwiązania<sup>6/</sup>. Tak więc metoda problemowa jest takim wzajemnie powiązaniem czynności podmiotu i przedmiotu procesu dydaktycznego, który angażując obydwie strony tego procesu czyni go bardziej efektywnym i upodabnia do procesu naukowego.

Zespół czynności dydaktycznych, składających się na treść metody problemowej, obejmuje:

- 1/ tworzenie sytuacji problemowej;
- 2/ analizę sytuacji problemowej;
- 3/ wysuwanie hipotez rozwiązania problemów w wynikających z tej sytuacji;
- 4/ rozwiązywanie;
- 5/ sprawdzanie i ocenianie rezultatów /ostateczna weryfikacja hipotez/;
- 6/ utrwalanie zdobytej wiedzy podczas rozwiązywania sytuacji problemowych;
- 7/ oraz przekształcanie tej wiedzy w odpowiednie umiejętności i nawyki.

Dalsza analiza metody problemowej wymaga chociażby krótkiego wyjaśnienia terminów: "problem" i "problem dydaktyczny".

Prof. Zakrzewski uważa np., że przez "problem" należy rozumieć trudność teoretyczną lub praktyczną o charakterze otwartym, dla której rozwiązania należy twórczo /operatywnie/ zastosować posiadaną wiedzę, a nawet rozszerzyć zakres opanowanych uprzednio w danej dziedzinie wiadomości.

Natomiast "problemem dydaktycznym" - określa on również trudność, ale o charakterze dydaktycznym, tj. taką trudność, która w sensie naukowym jest trudnością pozorną, bowiem została stworzona przez nauczyciela dla osiągnięcia określonych celów dydaktycznych<sup>7/</sup>.

W szkoleniu wojskowym, a zwłaszcza w ćwiczeniach taktycznych z wojskami, niektóre rozwiązywane trudności nie są tylko trudnościami dydaktycznymi, ale występują rzeczywistości. W każdym ćwiczeniu taktycznym przeplatają się trudności typu dydaktycznego z trudnościami rzeczywistymi.

Sformułowanie problemu dydaktycznego polega na słownym określeniu dostrzeżonej niewiedzy, pojawiającej się trudności w myśleniu i działaniu. Termin problem wywodzi się z greckiego "problema", co oznaczało poważne zagadnienie wymagające rozwiązania, sprawę trudną do rozwiązania

6/ Por.: J. Zakrzewski "Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej". ASG WP, Warszawa 1974, s. 133.

7/ J. Zakrzewski op. cit., s. 132.

nia, oraz od słowa "probelbo" - rzucam przed siebie. Z dotychczasowych rozważań o "problemie" mogłoby wynikać, że termin ten jest jednoznaczny i jego rozumienie nie budzi zastrzeżeń. Tak jednak nie jest. W literaturze można spotkać różne jego określenia. Dość ciekawą definicję problemu przedstawił J. Dewey, który pod tym pojęciem rozumiał wszystko to, "co wprawia umysł w zakłopotanie"<sup>8/</sup>. Natomiast znany polski pedagog Zygmunt Mysiakowski uważa, że z problemem o charakterze teoretycznym mamy do czynienia wtedy, kiedy stajemy wobec takiej sytuacji myślowej, której chwilowo nie jesteśmy w stanie opanować intelektualnie<sup>9/</sup>. Można spotkać się również z określeniem problemu jako projektu działania<sup>10/</sup> lub też z zamiennym jego używaniem z terminem "zadanie" /S.L. Rubinastejn, S. Baley/<sup>11/</sup>. Dla pełniejszego zobrazowania mnogości definicji problemu, dodajmy jeszcze definicje tego pojęcia J. Pietera, W. Okonia, Cz. Kupisiewicza i J. Bogusza.

J. Pieter wyraźnie rozróżnia problem naukowy od problemu dydaktycznego. Problem naukowy występuje wtedy, gdy mamy do pokonania jakąś trudność powstającą z uświadomienia sobie luki w stanie bieżącej wiedzy naukowej, a luka ta występuje rzeczywiście, a nie tylko w stanie naszej świadomości. Natomiast kiedy wiedza w określonej dziedzinie istnieje, ale dana osoba jej nie zna i dostrzega jej brak, wtedy mamy do czynienia z problemem dydaktycznym lub autodydaktycznym<sup>12/</sup>.

W. Okoń podaje definicję problemu dydaktycznego w sensie psychologicznym i strukturalnym. Najogólniej można przedstawić jego definicje w sensie psychologicznym, że problem jest to trudność o charakterze teoretycznym lub praktycznym, której samodzielne rozwiązanie prowadzi do zdobywania nowej wiedzy i nowych doświadczeń. Natomiast problem w sensie strukturalnym, to "struktura o niepełnych danych", a jego rozwiązanie wymaga wykrycia i uzupełnienia luk w tej strukturze<sup>13/</sup>. Definicja problemu dydaktycznego sformułowane przez Cz. Kupisiewicza jest zupełnie podobna do definicji W. Okonia w znaczeniu psychologicznym i stąd nie ma potrzeby jej przytaczania<sup>14/</sup>. Bardzo zbliżoną definicję tego pojęcia spotykamy również w pracach J. Bogusza<sup>15/</sup>.

8/ J. Dewey "Jak myślimy", Warszawa 1957, s. 10.

9/ Z. Mysiakowski "Zasady nauczania i ich charakter". Nowa Szkoła, 1953, nr 6.

10/ H. Aebli "Dydaktyka psychologiczna", Warszawa 1959, s. 131.

11/ J. Bogusz op. cit., s. 63.

12/ J. Pieter "Ogólna metodologia pracy naukowej", PWN, Warszawa 1967, s. 47-51.

13/ Powyższe rozumienie problemu przez W. Okonia podaję za J. Boguszem, op. cit., s. 64-65.

14/ Cz. Kupisiewicz "Niepowodzenia dydaktyczne", Warszawa 1969, s. 212.

15/ J. Bogusz, op. cit., s. 65.

Problem dydaktyczny musi mieć jakieś tło, a jest nim zawsze sytuacja problemowa. Podstawową czynnością w kształceniu problemowym jest właśnie tworzenie sytuacji problemowych, a następnie dopiero poszukiwanie, formułowanie, rozwiązywanie i weryfikowanie tkwiących w niej problemów poznawczych. Organizacja sytuacji problemowej jest więc zadaniem bardzo istotnym, gdyż nie każda sytuacja nowa, nieznaną, może być sytuacją problemową godną tej nazwy, czyli będzie w stanie wywołać odpowiedni wysiłek intelektualny zmierzający do rozwiązania tkwiących w niej problemów.

W szkoleniu wojskowym szczególnie często mamy do czynienia z sytuacjami problemowymi w ćwiczeniach taktycznych. J. Zakrzewski utożsamiając sytuację problemową z zadaniem problemowym, definiuje ją, jako sytuację /zadanie/, którą charakteryzuje nowość /niepowtarzalność/, a jednocześnie trudność i skomplikowanie, niepełność, niepewność i wreszcie konfliktowość - zarówno pod względem użyteczności, jak też z punktu widzenia oddziaływania emocjonalnego<sup>16/</sup>.

Podstawową cechą sytuacji problemowej jest nowość czyli niepowtarzalność w stosunku do już zastosowanych układów lub schematów. Sytuacje problemowe w ćwiczeniach taktycznych nie mogą być powtórzeniem poprzednich, a więc nie powinny być prowadzone na takim samym tle taktycznym. Wprowadzone do ćwiczenia elementy nowości powinny pobudzać do aktywnego, twórczego myślenia i działania oraz wywierać istotny wpływ na sposób rozwiązania danego problemu taktycznego lub organizacyjnego czy to z punktu nowatorskiego zastosowania taktycznych zasad organizowania i prowadzenia działań bojowych, czy też przyjęcia systemu dowodzenia lub sposobów pracy dowódcy i sztabu innych niż typowe. Nowe elementy w ćwiczeniach powinny wyzwać u ćwiczących twórczą krytykę dotychczasowych sposobów działania oraz pobudzać do poszukiwania nowych rozwiązań. Nowość sytuacji nie gwarantuje jeszcze, że wyzwoli ona u ćwiczących niezbędny wysiłek intelektualny. Dlatego też sytuacja taka powinna być odpowiednio trudna i skomplikowana, tak aby w celu jej rozwiązania zmuszała do zdobycia nowej wiedzy i nowych umiejętności. Najbardziej charakterystycznym utrudnieniem dla każdej problemowej sytuacji taktycznej jest brak dokładnego rozeznania o położeniu, zwłaszcza nieprzyjaciela. Stąd też podawane informacje o nieprzyjacielu powinny być niepełne, a nawet mylne lub sprzeczne. Sytuacja problemowa nie powinna zawierać wszystkich danych, gdyż powinny one być uzupełnione przez ćwiczących. Z psychologicznego punktu widzenia istotne jest, aby stopień trudności sytuacji problemowej nie przewyższał możliwości umysłowych ćwiczących, a pożądane byłoby, aby był bliski górnej granicy tych możliwości.

16/ J. Zakrzewski op. cit., s. 133.

Istotnym wskaźnikiem problemowości jest niepewność lub inaczej mówiąc ryzykowność sytuacji problemowej. Chodzi o tworzenie takich sytuacji, które mogą mieć wiele rozwiązań i w których prawdopodobieństwo wyników oraz konsekwencji działań są nieznane lub trudne do przewidzenia. Ćwiczący będą wtedy zmuszeni do wybrania jednego z możliwych sposobów działania, według ich uznania najlepszego, chociaż nie mogą być w tym momencie pewni, iż jest to rzeczywiście sposób najlepszy.

Kolejną cechą sytuacji problemowej powinna być jej konfliktowość. Według J. Zakrzewskiego konfliktowość w ćwiczeniach taktycznych można rozpatrywać z punktu widzenia użyteczności zastosowanego rozwiązania, jak i ze względu na zaangażowanie emocjonalne decydującego.

Konfliktowość w sensie użyteczności rozwiązania polega na tym, że decyzja powinna przybierać postać rozwiązania kompromisowego, tzn. powinna oscylować pomiędzy pozytywnymi i negatywnymi skutkami danego działania. Natomiast istota konfliktowości emocjonalnej polega na tym, iż założona sytuacja powinna wyrabiać u dowódcy poczucie odpowiedzialności. Wskazane byłoby, aby wprowadzana do ćwiczenia sytuacja konfliktowa wywoływała u ćwiczących psychologiczną i intelektualną rozterkę, polegającą na walce motywów. Ćwiczący dowódca musi jednak w odpowiednim czasie podjąć stosowną decyzję<sup>17/</sup>.

Istotnym uzupełnieniem omawianych powyżej za J. Zakrzewskim cech sytuacji problemowej wydają się być dwie cechy podawane przez J. Bogusza, a mianowicie: niezorganizowanie i niejasność struktury. W przypadku pierwszej z nich chodzi o to, aby uczący się /lub ćwiczący/ otrzymywali wyrwane z całości i nie powiązane ze sobą elementy, które wymagają uporządkowania. Natomiast z sytuacją problemową o niejasnej strukturze mamy do czynienia wtedy, gdy zawiera ona wiele różnorodnych elementów wchodzących ze sobą w różnorodne powiązania bądź też posiada jakieś elementy zbędne lub wyraźne luki<sup>18/</sup>.

Metoda problemowa może występować w procesie kształcenia samodzielnie i stanowi wtedy klasyczną metodę problemową, bądź też może występować w powiązaniu z innymi metodami kształcenia.

Metoda problemowa w klasycznej postaci może być realizowana w formie:

- jednostkowej;
- zbiorowej;
- zespołowej /grupowej/.

17/ Tamże, s. 134-135.

18/ J. Bogusz op. cit., s. 61.

W zależności od celu, przedmiotu i tematu zajęć kształcenie przy zastosowaniu metody problemowej może być realizowane tak zwanym sposobem "odkrywczym" /np. w przedmiotach społeczno-politycznych/, "wynalazczym" /w przedmiotach technicznych/ oraz "optymalizacji planu działania" /w przedmiotach taktycznych i ekonomicznych/. Każdy z nich wymaga innej drogi postępowania dydaktycznego.

Dla procesu kształcenia w uczelni wyższej /tak cywilnej, jak i wojskowej/ charakterystyczne jest to, iż wszystkie odmiany metod problemowych mogą występować nie tylko samodzielnie, ale także w powiązaniu z innymi metodami /podającymi, poszukującymi lub programowanymi/. W zależności od stosunku do tych metod można mówić o kształceniu:

- 1/ problemowym;
- 2/ podająco-problemowym;
- 3/ poszukująco-problemowym;
- 4/ programowanym nauczaniu problemowym.

W pierwszym przypadku metoda problemowa występuje w czystej postaci; w drugim łączy się najczęściej z wykładem i opisem; w trzecim - z dyskusją i pogadanką typu heurystycznego, a w ostatnim - ze specjalnie zaprogramowanym podręcznikiem, skrypcem i maszyną dydaktyczną<sup>19/</sup>.

Kończąc rozważania o metodzie problemowej należy podkreślić, iż chyba trafniej byłoby mówić o problemowości w nauczaniu niż o nauczaniu problemowym. Należy również dodać, że proces dydaktyczny, w którym stosowana jest metoda problemowa, posiada wiele cech wspólnych z procesem badawczym. W jednym, jak i w drugim przypadku występują podobne etapy rozwiązywania problemów, z tym, że problem w procesie badawczym jest rzeczywiście czymś nowym, a w nauczaniu problemowym - nieznanym jest tylko uczącym się.

### 3. METODY SYTUACYJNE

#### 3.1. Istota metody sytuacyjnej

W szkoleniu wojsk i sztabów, a także w wyższym szkolnictwie wojskowym szczególne miejsce wśród metod aktywizujących zajmuje metoda sytuacyjna. Jest ona pewną odmianą metody problemowej<sup>20/</sup> i stosowana jest w dydaktyce od dawna, chociaż nie zawsze prowadzący zajęcia uświadamiają sobie, że wykorzystują metodę sytuacyjną. Najczęściej nieznane są oficerom założenia teoretyczne tej metody. Stąd istnieje potrzeba

19/ J. Bogusz op. cit., s. 60.

20/ Tamże, s. 86.

dokładniejszego zapoznania oficerów, organizatorów szkolenia w jednostkach z istotą metody sytuacyjnej.

Pierworzoru tej metody należy szukać w nauczaniu prawa w starożytnym Rzymie, a także w nauczaniu sztuki dowodzenia kadr wojskowych. W nauczaniu dowodzenia stosowano powszechnie analizę odpowiednio dobranych przykładów bitew stoczonych przez wybitnych wodzów oraz rozwiązywanie sytuacji taktycznych w warunkach zbliżonych do domniemanego pola walki.

Metoda sytuacyjna ma największe zastosowanie w szkoleniu taktycznym, ale może być również z powodzeniem stosowana w nauczaniu innych przedmiotów, np.: społeczno-politycznych /pedagogika, psychologia, socjologia itp./.

Istota metody sytuacyjnej w szkoleniu taktycznym polega na podaniu ćwiczącym sytuacji taktycznej lub operacyjnej i określeniu zadania, które ćwiczący powinien rozwiązać w oparciu o tę sytuację. *Istota* Klasycznym przykładem może być ćwiczenie grupowe prowadzone w naszej uczelni, do którego słuchacze otrzymują położenie wojsk własnych i wiadomości o nieprzyjacielu na określoną godzinę oraz założenie do ćwiczeń, a następnie w oparciu o te dane wypracowują decyzje lub opracowują różnego rodzaju meldunki i dokumenty bojowe /rozkaz bojowy, plan rozpoznania, plan zabezpieczenia inżynierskiego itp./.

Metoda sytuacyjna jest powszechnie stosowana również w innych rodzajach ćwiczeń, z tym jednak, że sposób zapoznawania uczących się z sytuacją jest z reguły bardziej urozmaicony. Na przykład, oprócz położenia wojsk własnych i wiadomości o nieprzyjacielu podawanych na mapie lub kalce i pisemnych założeń, jak ma to miejsce w ćwiczeniu grupowym, różnego rodzaju dane mogą napływać od podwładnych, sąsiadów, przełożonych itp. poprzez techniczne środki łączności lub mogą być przekazywane przez nich osobiście.

Metoda ta posiada duże właściwości aktywizujące, gdyż w przeciwieństwie do metod konwencjonalnych zapewnia zdobywanie wiedzy nie przez mechaniczne ich przyswajanie, lecz poprzez samodzielne rozwiązywanie problemów zawartych w odpowiednio przygotowanych sytuacjach o charakterze problemowym.

Stosowanie metody sytuacyjnej umożliwia nabywanie umiejętności w stosowaniu wiedzy teoretycznej do rozwiązywania sytuacji praktycznych oraz uczy podejmowania decyzji. Rozwiązywanie sytuacji taktycznych wiąże się zawsze z podejmowaniem decyzji. Podjęcie jednak decyzji w oparciu o otrzymaną sytuację wymaga wcześniejszego wykonania następujących czynności:

- dokładnego zapoznania się z otrzymaną sytuacją i gruntownej jej analizy;

- ustalenia, które dane w przedstawionej sytuacji są najważniejsze;
- wyłonienia zasadniczego zadania /problemu/ do rozwiązania, jeśli nie zostało ono wyraźnie określone w przedstawionej sytuacji;
- wykonania kilku możliwych rozwiązań tego zadania /problemu/, jeśli może być więcej niż jedno rozwiązanie, oraz dokonania oceny tych rozwiązań pod kątem możliwości ich realizacji;
- wybrania najbardziej optymalnego rozwiązania oraz przygotowania rzeczowej argumentacji uzasadniającej przyjęte rozwiązanie.

Ponadto rozwiązujący określoną sytuację musi przewidzieć skutki realizacji przyjętego rozwiązania i być za nie odpowiedzialnym.

### 3.2. Odmiany metody sytuacyjnej

Metoda sytuacyjna może występować w kilku wariantach, do których należą:

- wariant analizy;
- wariant konfliktów;
- wariant zdarzeń /zwana też wariantem incydentów/;
- wariant przypadków.

Wariant analizy metody sytuacyjnej polega głównie na analizowaniu problemów wynikających z konkretnej sytuacji bez konieczności jednak poszukiwania ostatecznego rozwiązania. Istotą bowiem tego wariantu jest kształcenie umiejętności logicznego myślenia oraz rozwijanie umiejętności dostrzegania i analizowania problemów. W wyniku stosowania tego wariantu metody sytuacyjnej powinno powstać u uczących się przekonanie, że każdorazowe podjęcie decyzji w rozwiązywanych sytuacjach powinno być poprzedzone szczegółową analizą uwarunkowań tych sytuacji. Wariant ten ma między innymi zastosowanie w ćwiczeniach metodologicznych i informacyjno-pokazowych, podczas których realizowane są różne cele szkoleniowe, jak np. zapoznanie słuchaczy /ćwiczących/ z metodą i treścią pracy dowódcy oraz sztabu w określonej sytuacji taktyczno-operacyjnej, zapoznanie ich z decyzją dowódcy frontu do operacji zaczepnej lub z rolą i zadaniami armii w tej operacji. Może być stosowana również podczas zajęć z historii sztuki wojennej w czasie analizy sytuacji fragmentów wybranych bitew i operacji prowadzonych w minionych wojnach, a także w innych przedmiotach kształcenia. Stanowi ona przygotowanie do udziału w bardziej złożonych metodach rozwiązywania problemów.

Coraz większe zastosowanie znajduje w dydaktyce ten wariant metody sytuacyjnej, który nazywany jest wariantem konfliktów. Jego istota polega na stworzeniu takiej sytuacji konfliktowej, która może stać się

przedmiotem rozważań na zajęciach. Sytuacja taka charakteryzuje się zazwyczaj brakiem wszystkich danych potrzebnych do jej rozwiązania, a jej rozwiązanie powinno oscylować między pozytywnymi i negatywnymi skutkami. Na przykład dowódca wybierając kierunek głównego uderzenia w terenie najdogodniejszym musi zdawać sobie sprawę, że w tym miejscu nasycenie sił i środków nieprzyjaciela będzie największe. Natomiast, wybierając kierunek głównego uderzenia w terenie trudno dostępnym dla nacierających wojsk, należy liczyć się ze znacznie mniejszym nasyceniem sił i środków nieprzyjaciela. W pierwszym przypadku główną trudność dla nacierających wojsk będzie stanowił opór nieprzyjaciela /piechota, czołgi, artyleria, lotnictwo itp./, natomiast w drugim - zasadniczym elementem utrudniającym działanie będą przede wszystkim przeszkody naturalne /bagna, rzeki, kompleksy leśne itp./ wzmocnione często zaporami inżynieryjnymi i osłaniane ogniem nieprzyjaciela.

Jeszcze większe rozterki może powodować konieczność użycia broni jądrowej, która jak wiadomo może niszczyć nie tylko wojska nieprzyjaciela, ale również ludność cywilną.

Stosowanie tego wariantu uczy rozważli i odpowiedzialności w podejmowaniu decyzji, które zawsze są pewnym kompromisem, które zmuszają uczestników szkolenia do wybierania między większym a mniejszym złem.

Inną odmianą metody sytuacyjnej jest tzw. wariant zdarzeń, znany również wariantem incydentów<sup>21/</sup>. Istotą tego wariantu jest przede wszystkim poszukiwanie źródeł zaistnienia rozpatrywanych zdarzeń /incydentów/ oraz gromadzenie informacji niezbędnych do ich rozwiązywania, a także rozwiązywanie tych zdarzeń. Poznanie przyczyn określonego zdarzenia wymaga dokładnej i dogłębnej jego analizy, a rozwiązanie tych zdarzeń zmusza do gromadzenia faktów, a więc do określenia zakresu informacji niezbędnych przy podejmowaniu decyzji zmierzających do rozwikłania owych zdarzeń. W wariantcie tym poszukujemy odpowiedzi na pytanie dlaczego? /dlaczego tak się stało?, dlaczego wytworzyła się taka sytuacja?/. Budowane sytuacje taktyczno-operacyjne powinny zmuszać ćwiczących do uzyskania dodatkowych informacji, co umożliwiłoby stworzenie pełniejszego obrazu zaistniałego zdarzenia, a tym samym dawałoby podstawę do podjęcia /sprecyzowania/ decyzji. Innymi słowy, istotą metody sytuacyjnej rozpatrywanej jako wariant zdarzeń jest niedobór informacji w momencie rozpoczęcia rozpatrywania danego zdarzenia. Zmusza to uczących się /szkolonych/ do poszukiwania informacji z różnych źródeł, a ponadto przyczynia się do kształtowania wyobraźni taktycznej. Wariant

21/ Słowo "incydent" wg słownika wyrazów obcych oznacza zdarzenie zajście, wypadek /por. "Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych" pod red. Wł. Kopalińskiego, Wiedza Powszechna, Warszawa 1967, Wyd. I, s. 327.

ten jest szeroko stosowany w większości ćwiczeń taktyczno-operacyjnych zarówno w jednostkach wojskowych, jak i w uczelniach, a w akademiach głównie w ćwiczeniach doskonalących. Najlepsze rezultaty daje stosowanie go wtedy, kiedy uczestnicy ćwiczeń posiadają już pewne doświadczenia w samodzielnym rozwiązywaniu sytuacji taktyczno-operacyjnych.

Ostatnią omawianą przez J. Bogusza odmianą metody sytuacyjnej jest wariant przypadków. Polega on na przedstawieniu krótkiego opisu autentycznego zdarzenia dostosowanego do celów dydaktycznych i przedłożeniu go uczącym się do rozwiązania. Dostosowanie zdarzenia do celów dydaktycznych polega m.in. na eliminacji faktów nieistotnych oraz odpowiednim zaszyfrowaniu opisu, czyli dokonaniu zmiany nazw: miejscowości, instytucji, nazwisk osób, a także niektórych cennych danych, np. nazw jednostek wojskowych. Dokonane zmiany nie powinny jednak dotyczyć istoty zdarzenia.

Ta odmiana metody sytuacyjnej może znaleźć największe zastosowanie w przedmiotach społeczno-politycznych, a zwłaszcza przy rozwiązywaniu problemów z dziedziny stosunków międzyludzkich. Wdraża ona do twórczego stosowania wiedzy z różnych dyscyplin w rozwiązywaniu zaocerpniętych z praktyki przypadków; ułatwia zdobywanie praktycznych umiejętności podejmowania decyzji w różnych sytuacjach działalności zawodowej i społecznej.

Wariant przypadku, w odróżnieniu pozostałych wariantów metody sytuacyjnej, może zawierać wartości praktyczne, gdyż może dotyczyć rozwiązania problemów użytecznych w danym środowisku. Rozwiązanie problemu w poprzednich wariantach polegało na treningu. Uczestnicy zajęć z zastosowaniem tej metody mogą otrzymać zadanie wprowadzenia zmian do przedstawionej im sytuacji, bądź przygotowania narzędzi do wprowadzenia takich zmian<sup>22/</sup>.

Analizując możliwości wykorzystania metody sytuacyjnej w szkoleniu wojskowym, wydaje się, że mogą i powinny być stosowane wszystkie jej warianty. Wybór odpowiednich wariantów zależy od poziomu przygotowania objętych kształceniem żołnierzy oraz od rodzaju szkolenia, tematu oraz celu zajęć.

Metoda sytuacyjna /odpowiednie jej warianty/ może być zatem stosowana w nauczaniu regulaminów, taktyki ogólnej i taktyki rodzajów wojsk, przedmiotów społeczno-politycznych i technicznych /np. uczyć lokalizacji uszkodzeń w działaniu jakiegoś urządzenia/; w szkoleniu taktycznym może być stosowana przede wszystkim w ćwiczeniach grupowych oraz dowódczo-sztabowych. Nauczanie tą metodą będzie przynosić pożądane efekty, jeśli stwarzane do rozwiązania sytuacje będą w maksymalnym stopniu

22/ K. Kruszewski "Kształcenie w szkole wyższej", PWN, Warszawa 1973, s. 135.

uwzględniały skomplikowany charakter przyszłego pola walki, a więc będą zawierały duży stopień realizmu. Dlatego też bardzo istotną sprawą w przygotowaniu zajęć metodą sytuacyjną jest sporządzanie opisów sytuacyjnych. Różne mogą być formy przedstawiania tych opisów, ale do najczęściej stosowanych w przedmiotach taktyczno-operacyjnych należą:

- opis przedstawiony na piśmie w postaci założenia taktycznego do ćwiczenia, rozkazu bojowego, zarządzenia bojowego itp.;
- opis przedstawiany ustnie, który m.in. może zawierać położenie wojsk własnych i wiadomości o nieprzyjacielu, zadanie bojowe dla ćwiczącego pododdziału /oddziału, ZT/ itp.;
- opis przedstawiony graficznie w postaci np. mapy lub kelki z wrysowanym położeniem wojsk własnych i wiadomościami o nieprzyjacielu na określonej godzinę, decyzję dowódcy itp.

Natomiast w innych przedmiotach /np. nauce regulaminów czy też przedmiotów społeczno-politycznych/ oprócz opisów przedstawianych ustnie, pisemnie i graficznie, mogą być także stosowane opisy w formie wyciągów z różnych dokumentów, fragmentów filmów, nagrania magnetofonowego, fotografii, przeźroczy itp. Przedstawienie sytuacji do rozwiązania powinno kończyć się postawieniem zadań /poleceń/ do wykonania w czasie zajęć, które przykładowo mogą przyjmować następujące brzmienie:

- oceń przedstawioną sytuację;
- podejmij decyzję i uzasadnij ją itp.;
- podaj własne rozwiązanie przedstawionej sytuacji;
- uzasadnij słuszność przedstawionego rozwiązania /decyzji/;
- uzupełnij dane, których brak w przedstawionej sytuacji;
- przedstaw przyczyny zaistnienia danej sytuacji;
- opracuj np. rozkaz bojowy, zarządzenie, plan współdziałania itp.

Metoda sytuacyjna charakteryzuje się umownością rozwiązywanych sytuacji, z wyjątkiem metody przypadków, w której wykorzystuje się autentyczne sytuacje. Należy zatem unikać stosowania sytuacji uproszczonych, zbyt łatwych do rozwiązania, gdyż nie będą one wpływać na rozwój twórczego myślenia i wyobraźni u uczestników zajęć, a tym samym stosowanie tej metody przyniesie wątpliwe korzyści. Ponadto należy podkreślić i to, że sytuacje zawierające mało realizmu nie sprzyjają w pełni wyrabianiu poczucia odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Część końcową zajęć prowadzonych metodą sytuacyjną, a zwłaszcza zajęć grupowych, powinna stanowić dyskusja nad przedstawionymi rozwiązaniami, którą powinien podsumować i ocenić prowadzący zajęcia. Natomiast w innych rodzajach ćwiczeń poszczególne rozwiązania powinny być ocenione po ich zakończeniu podczas tzw. omówienia ćwiczenia.

Kończąc rozważania nad metodą sytuacyjną należy zauważyć jej bliski

związek z metodą działania praktycznego. Rozwiązywanie niektórych sytuacji polega przecież na wykonywaniu praktycznym określonych czynności przez uczących się. Metoda praktyczna spełnia przede wszystkim funkcje metody uczenia się, natomiast metoda sytuacyjna spełnia funkcje metody nauczania. Uczący się rozwiązują sytuacje stworzone przez prowadzącego zajęcia dowódcę /instruktora, oficera/, który umożliwia im tym samym praktyczne działanie w rozwiązywaniu problemów wynikających z przedstawionej sytuacji. Prowadzący zajęcia musi dokładnie zdawać sobie sprawę, jakie wiadomości i umiejętności mają uzyskać uczestnicy tych zajęć.

#### 4. METODY INSCENIZACYJNE

##### 4.1. Istota metody inscenizacyjnej

*konkretny przedstawienie* *- wyobrażenie utworów dramatycznych na scenie*

Metoda inscenizacyjna należy również do grupy metod problemowych i stanowi jak gdyby wyższą formę metody sytuacyjnej. O ile metoda sytuacyjna umożliwia podejmowanie decyzji głównie na podstawie przesłanek logicznych, to metoda inscenizacyjna zapewnia bezpośrednio uczestnictwo w rozwiązywaniu problemów przez "odgrywanie" odpowiednich ról /funkcji/. Prowadzone tą metodą zajęcia nie tylko aktywizują uczących się, ale także rozbudzają ich zainteresowania oraz powodują zaangażowanie emocjonalne, co sprzyja lepszemu i trwalszemu opanowaniu przewidzianych programem wiadomości i umiejętności. W metodzie sytuacyjnej nie wszyscy uczestnicy szkolenia musieli angażować się w jednakowym stopniu w rozwiązywanie problemów wynikających z opisu sytuacyjnego. Natomiast metoda inscenizacyjna zmusza do aktywnego uczestnictwa w zajęciach wszystkich uczestników zajęć, a szczególnie tych którzy otrzymali zadanie "odegrania" jakiejś roli.

*2170 fu*

Istotą metody inscenizacyjnej jest to, że uczestnicy zajęć występują w określonych rolach różnych osób funkcyjnych, np. w ćwiczeniu grupowym wszyscy jego uczestnicy występują w roli dowódcy określonego szczebla lub szefa sztabu, szefa rodzaju wojsk i służb itp. W innych rodzajach ćwiczeń ich uczestnicy występują w różnych rolach odpowiadających etatowym stanowiskom "podgrywanych" dowództw i sztabów określonego szczebla.

Metody inscenizacyjne są więc, jak z powyższego wynika, powszechnie stosowane w ćwiczeniach taktycznych /operacyjnych/ w uczelniach wojskowych, a także w wojskach podczas szkolenia dowództw i sztabów, zwłaszcza w czasie zajęć grupowych lub innych rodzajów ćwiczeń, gdy szkoleni oficerowie nie występują na swoich etatowych stanowiskach służbowych.

Wyszłość metody inscenizacyjnej nad sytuacyjną polega więc na tym, że bardziej uprawdopodobnia występujące sytuacje oraz silniej aktywizuje uczestników szkolenia. Ponadto zapewnia możliwość wypróbowania na sobie skutków własnego postępowania i samodzielnie podjętych decyzji. Cechą charakterystyczną metody sytuacyjnej jest jej statyczność, natomiast metoda inscenizacji zawiera w sobie elementy dynamizujące. Ponadto stosowanie metody inscenizacyjnej w szkoleniu wojskowym zwiększa realizm tego szkolenia.

Metoda inscenizacji występuje również w literaturze pod nazwą metody ról lub metody teatralizacji.

#### 4.2. Typologie inscenizacji

W praktyce dydaktycznej zajęcia prowadzone metodą inscenizacyjną mogą mieć różne rozwiązania organizacyjne. W zależności od przyjętych rozwiązań można wyróżnić różne rodzaje inscenizacji. W inscenizacji mogą uczestniczyć czynnie tylko osoby wybrane lub wszyscy uczestnicy zajęć, co stanowi dla J. Bogusza kryterium podziału na tak zwane inscenizacje obserwowane i wielokrotne<sup>23/</sup>. Inszenizacja obserwowana polega na tym, że uczestniczą w niej czynnie jedynie wyznaczeni uczestnicy zajęć; pozostali obserwują ich postępowanie w określonych "rolach" /funkcjach, stanowiskach/, a po zakończeniu inscenizacji włączają się do ogólnej dyskusji. Metoda ta w szkoleniu taktyczno-operacyjnym stosowana jest przede wszystkim podczas zajęć grupowych, kiedy nauczyciel akademicki po przerobieniu jakiegoś zagadnienia szkoleniowego inicjuje dyskusję nad postępowaniem słuchaczy /podchorążych, uczestników szkolenia/ podczas rozwiązywania problemów taktyczno-operacyjnych, zachowaniem się ich w czasie analizowania zadania, dokonywania oceny sytuacji, stawiania zadań bojowych, organizacji współdziałania itp. w wyznaczonej im roli, np. dowódcy, oficera sztabu, szefa rodzaju wojsk itp.

Natomiast w drugim rodzaju inscenizacji biorą udział wszyscy uczestnicy zajęć odgrywając przydzielone im role w grupach /zespołach/, na które zostali doraźnie podzieleni. Tak więc ta sama sytuacja rozgrywana jest jednocześnie w kilku grupach; po jej zakończeniu, w toku ogólnej dyskusji, poszczególne grupy przedstawiają swoje rozwiązania lub wnioski, po czym następuje wymiana doświadczeń oraz ustalanie najlepszych rozwiązań. Ta odmiana metody inscenizacyjnej stosowana jest w szkoleniu taktyczno-operacyjnym w zajęciach grupowych, podczas których nauczyciel akademicki /prowadzący zajęcia/ tworzy z grupy szkoleniowej kilka zespołów w składzie 3-4 oficerów powierzając im różne funkcje i

23/ Tamże, s. 104.

stawia im konkretne zadania np. wypracowanie decyzji oraz przygotowanie się do jej zameldowania. W tym przypadku wypracowane przez poszczególne zespoły decyzje mogą się znacznie różnić. Po ich zaprezentowaniu przez zespoły przeprowadza się dyskusję nad dodatnimi i ujemnymi stronami poszczególnych rozwiązań, a także nad postępowaniem i zachowaniem się oficerów podczas "odgrywania" wyznaczonych im ról np. dowódcy, szefa sztabu, szefa służby itp.

J. Bogusz w swoich pracach podkreśla, że w dydaktyce wojskowej szkoły wyższej utrwaliły się dwa rodzaje inscenizacji: inscenizacja strukturalna i niestrukturalna<sup>24/</sup>.

Za podstawę takiego podziału przyjmuje on projekt inscenizacji oraz sposób zapoznania się z nim uczestników zajęć. O ile w pierwszym rodzaju inscenizacji uczestnicy szkolenia otrzymują odpowiednio wcześniej opis sytuacji wyjściowej wraz z opisem ról do odegrania, to w drugim - opis sytuacji oraz wyznaczenie jakiejś funkcji /roli/ odbywa się w trakcie zajęć, np. w ćwiczeniach taktycznych dla rozegrania dodatkowych problemów taktycznych lub operacyjnych wynikających z przebiegu ćwiczenia i związanych z potrzebą dodatkowych uzgodnień z sąsiadami, podaniem danych uzupełniających z wyższego szczebla itp., a jej rozegranie odbywa się bezpośrednio po zaproponowaniu.

Inszenizacja strukturalna może być rozgrywana w dwóch wariantach, w zależności od tego czy będą w niej brać udział wszyscy uczestnicy szkolenia, czy tylko wytypowani. Pierwszy wariant nazywany jest inscenizacją jednoczesną, a drugi - inscenizacją prostą<sup>25/</sup>. W istocie rzeczy wymienione warianty pokrywają się w swej treści z wcześniej wymienionym podziałem na inscenizację obserwowaną i wielokrotną. W inscenizacji jednoczesnej, tak samo jak w inscenizacji wielokrotnej, rozgrywanie wyznaczonych sytuacji odbywa się równocześnie w kilku grupach, na które zostali podzieleni dla celów dydaktycznych uczestnicy zajęć. Natomiast w przypadku inscenizacji prostej i obserwowanej rozgrywają sytuację tylko wyznaczone osoby lub jedna grupa, a więc tylko część uczestników zajęć. W zajęciach taktyczno-operacyjnych stosowana jest głównie inscenizacja strukturalna w wariantcie pierwszym, tzn. inscenizacji jednoczesnej.

W literaturze pedagogicznej można spotkać jeszcze inne typologie inscenizacji. Stosunkowo wyczerpującą typologię przedstawia np. K. Kru-

24/ J. Bogusz "Nauczanie problemowe w zespołach żołnierskich". Warszawa 1966; "Dydaktyka wojskowa". Warszawa 1969; "Dydaktyczne problemy szkolenia ideowo-politycznego w wojsku". Warszawa 1975. "Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej". Warszawa 1978; "Dydaktyka wojskowa". Warszawa 1983.

25/ J. Bogusz "Metody aktywizujące", op. cit., s. 104.

szewski, aczkolwiek zupełnie inną niż J. Bogusz<sup>26/</sup>. Podstawą tej typologii jest siedem cech inscenizacji. Każdej z nich odpowiadają dwa przeciwstawne sobie rodzaje inscenizacji. Omawianą typologię można przedstawić według takiego oto układu:

Lp.	Cechy inscenizacji /kryteria podziału/	Rodzaje inscenizacji
1	2	3
1	Stopień przygotowania inscenizacji	- inscenizacja z bardzo szczegółowym opisem ról; - inscenizacja o bardzo ogólnie zarysowanych rolach /improvizowane/
2	Ilość bezpośrednio zaangażowanych w inscenizacji uczestników	- inscenizacje, w których biorą aktywny udział wszyscy uczestnicy zajęć; - inscenizacje, w których uczestniczą tylko wytypowane osoby
3	Stopień zaangażowania w inscenizacji prowadzącego zajęcia	- inscenizacja z minimalnym udziałem prowadzącego zajęcia ograniczającym się jedynie do przygotowania inscenizacji i obserwacji jej przebiegu; - inscenizacja, w których udział prowadzącego zajęcia jest bardzo znaczny
4	Stopień prawdziwości opisu sytuacyjnego	- inscenizacje oparte na prawdziwych faktach i wydarzeniach; - inscenizacje fikcyjne, polegające na rozważaniach typu: "co by było gdyby ..."
5	Cel dydaktyczny	- inscenizacje, których celem jest opanowanie przez uczestników zajęć odpowiednich wiadomości lub umiejętności; - inscenizacje, których celem jest wyrobienie określonych postaw, umiejętności i nawyków
6	Stopień skomplikowania opisu sytuacyjnego	- inscenizacje proste polegające np. na odegraniu dialogu między przełożonym a podwładnymi; - inscenizacje bardzo złożone, o dużej liczbie zmiennych
7	Proporcja między współzawodnictwem a współpracą	- inscenizacja o przewadze współzawodnictwa nad współpracą; - inscenizacje o przewadze współpracy nad współzawodnictwem

26/ K. Kruszewski, op. cit., s. 139.

Każdy rodzaj inscenizacji wymaga, podobnie jak w metodzie sytuacyjnej, przygotowania odpowiedniego /pisemnego lub słownego/ opisu sytuacyjnego wraz z opisem ról do odegrania, czyli instrukcji ogólnej i indywidualnej /dla poszczególnych ról/. W przedstawionym opisie nie powinno mieć miejsca jakiegokolwiek wartościowanie faktów, ale powinien on zmuszać uczestników zajęć do ustosunkowania się do nich.

Przygotowanie zajęć metodą inscenizacyjną jest trudne i pracochłonne. Natomiast samo prowadzenie zajęć jest już o wiele łatwiejsze. Prowadzący zajęcia powinien opracować nie tylko instrukcję z ogólnym tłem sytuacji oraz instrukcje indywidualne, zawierające opis poszczególnych ról i ogólne wytyczne do ich odegrania, ale również scenariusz lub konspekt zajęcia, w którym zarysowany byłby przebieg zajęć. W ćwiczeniach taktycznych dla realizacji metody inscenizacyjnej niezbędne jest opracowanie takich dokumentów, jak:

- plan przeprowadzenia ćwiczenia;
- plany działania rodzajów wojsk i służb;
- rozkazy /zarządzenia/ bojowe;
- plan pozorowania przeciwnika;
- schemat sytuacji tarczowej;
- założenia taktyczne itp.

W szkoleniu wojskowym mogą być zastosowane wszystkie odmiany metody inscenizacyjnej; ich wybór podyktowany jest w głównej mierze celami dydaktycznymi oraz przedmiotem nauczania. W dotychczasowej praktyce wojskowej metoda inscenizacyjna najczęściej jest stosowana w szkoleniu taktycznym /operacyjnym/. Może być ponadto z powodzeniem wykorzystywana w nauczaniu regulaminów, w szkoleniu chemioznym, w przedmiotach społeczno-politycznych itp.

## Z A K O Ń C Z E N I E

W skrypcie najmocniej zostały zaakcentowane metody sytuacyjne i inscenizacyjne, które są podstawowymi metodami szkolenia taktyczno-operacyjnego, dominującego w naszej uczelni. Należy jednak podkreślić, że stosowane w ćwiczeniach taktycznych opisy sytuacyjne i inscenizacyjne nie zawsze spełniają warunki metody nauczania, gdyż nie w każdym wypadku występuje jeden z ważniejszych elementów tej metody, a mianowicie ogólna dyskusja. Odegranie przydzielonych ról, ani też samo rozwiązywanie sytuacji taktycznych nie jest przecież celem samym w sobie. Chodzi przede wszystkim o to, aby w toku ogólnej dyskusji dokonać wszechstronnej analizy i oceny przedstawionych przez uczestników ćwiczenia rozwiązań, wybrać najlepsze i przekonać uczestników zajęć o słuszności tego wyboru przy pomocy rozsądnej argumentacji, a także ocenić całe postępowanie i zachowanie się oficerów w wypełnianiu wyznaczonych im funkcji /ról/.

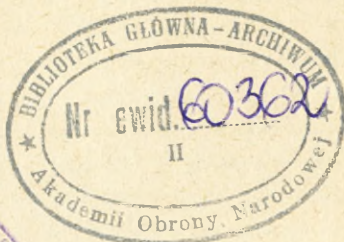
Dość szeroko została także omówiona metoda problemowa, gdyż jej znajomość jest niezbędna w wykorzystywaniu metod sytuacyjnych oraz inscenizacyjnych. Mówi ona m.in. o konstruowaniu problemów dydaktycznych, które powinny znajdować się w opisach sytuacyjnych oraz w dokumentach do zajęć prowadzonych metodą inscenizacyjną. Obecnie w wyższym szkolnictwie wojskowym metoda problemowa w sensie klasycznym nie jest zbyt często stosowana, ale w ogóle problemowość jako taka znajduje coraz większe uznanie. Przejawia się najczęściej w takich podstawowych formach kształcenia akademickiego, jak wykład, czy seminarium. W różnych opracowaniach z zakresu dydaktyki wyższej szkoły wojskowej wymienia się, wśród wielu rodzajów wykładów, wykład problemowy. Podobnie w zajęciach seminaryjnych dąży się, aby przedstawione do dyskusji zagadnienia miały charakter problemowy.

Nie omówione zostały w skrypcie, zaliczane przez J. Bogusza do metod aktywizujących, takie metody jak: metoda instruktażu oraz metoda programowana. Autor skryptu uznał bowiem, że pierwsza z nich jest powszechnie znana, a druga z kolei jest stosowana obecnie w szkolnictwie wojskowym bardzo rzadko.

Niniejszy skrypt nie wyczerpuje w pełni zawartej w nim problematyki. Daje jedynie ogólny obraz wiedzy z tej dziedziny, nie wchodząc w szczegółowe zagadnienia. Natomiast głębszą wiedzę można uzyskać studiując chociażby tę literaturę dydaktyczną, na której oparł się autor prezentowanego skryptu. Wydanie skryptu podyktowane było małą ilością egzemplarzy w naszej bibliotece naukowej wydawnictw, w których szeroko potraktowane są metody aktywizujące.

#### BIBLIOGRAFIA

1. H. Aebli "Dydaktyka psychologiczna", Warszawa 1959.
2. J. Bogusz "Dydaktyka wojskowa", MON, Warszawa 1969.
3. J. Bogusz "Dydaktyka wojskowa", MON, Warszawa 1983.
4. J. Bogusz "Dydaktyczne problemy szkolenia ideowo-politycznego w wojsku", MON, Warszawa 1975.
5. J. Bogusz "Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej", PWN, Warszawa 1978.
6. J. Bogusz, A. Parzyszek, R. Stępień "Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej", Wyd. WAP, Warszawa 1978.
7. J. Dewey "Jak myślimy", Warszawa 1957.
8. T. Kotarbiński "Wybór pism", Tom I, PWN, Warszawa 1957.
9. K. Kruszewski "Kształcenie w szkole wyższej", PWN, Warszawa, 1973.
10. Cz. Kupisiewicz "Niepowodzenia dydaktyczne", Warszawa 1969.
11. "Metodyka ćwiczeń taktycznych" /podręcznik/, Wyd. ASG WP, Warszawa 1981.
12. Z. Mysłakowski "Zasady nauczania i ich charakter", "Nowa Szkoła" 1953, nr 6.
13. W. Okoń "Elementy dydaktyki szkoły wyższej", PWN, Warszawa 1971.
14. W. Okoń "Nauczanie problemowe we współczesnej szkole", WSiP, Warszawa 1978.
15. J. Pieter "Ogólna metodologia pracy naukowej", PWN, Warszawa 1967.
16. "Zagadnienia metodyki nauczania w ASG", Wyd. ASG WP, Warszawa 1970.
17. J. Zakrzewski "Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej", Wyd. ASG WP, Warszawa 1974.



Druk. ASG WP OXV-9569, zam. nr 1876