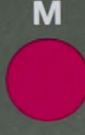


Grey Scale #13



DANES-PICTA.COM

A

1

2

3

4

5

6

M

8

9

10

11

12

13

14

15

B

17

18

19

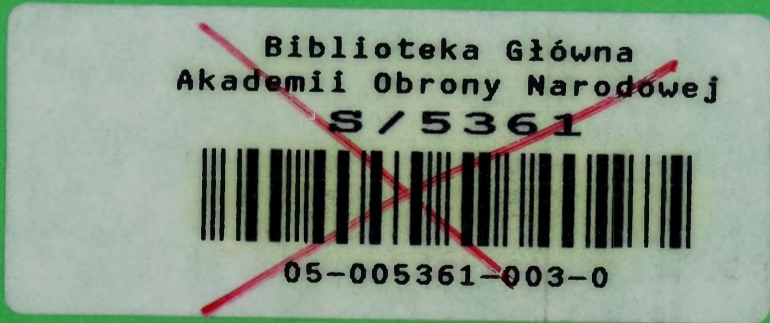


# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

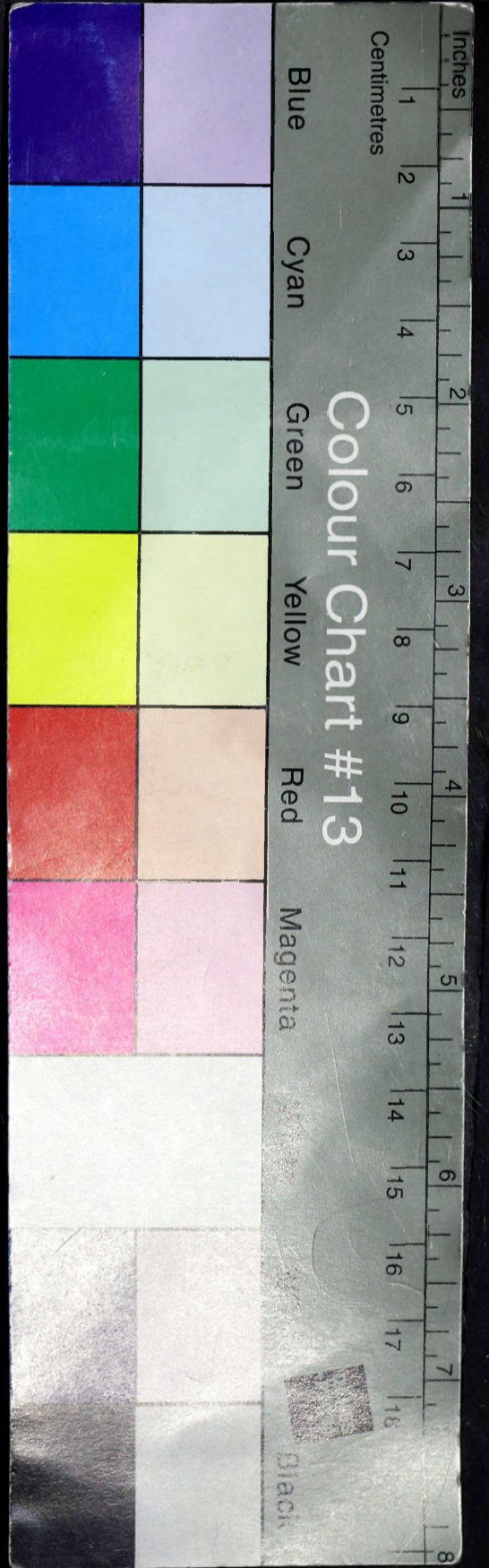
## WYKORZYSTANIE GIER DYDAKTYCZNYCH W EDUKACJI KADR DOWÓDCZO-SZTABOWYCH



# 65269



WARSZAWA 2002



**AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ**

---

**INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH**

**WYKORZYSTANIE GIER  
DYDAKTYCZNYCH W EDUKACJI KADR  
DOWÓDCZO-SZTABOWYCH**

**Kierownik tematu badawczego:**

**plk rez. dr Jerzy GROSKREJC**



---

**WARSZAWA 2002**



**AUTORZY OPRACOWANIA:**

płk rez. dr Jerzy GROSKREJC – wstęp, rozdział 1 (1.1, 1.2, 1.3), rozdział 2, zakończenie;  
ppłk dr Jerzy BIENKOWSKI – rozdział 1 (1.4), rozdział 3;  
ppłk dr Andrzej RACZKOWSKI – rozdział 4.

*Opracowanie techniczne – Krystyna ŚLUSARCZYK*

**RECENZENT:**

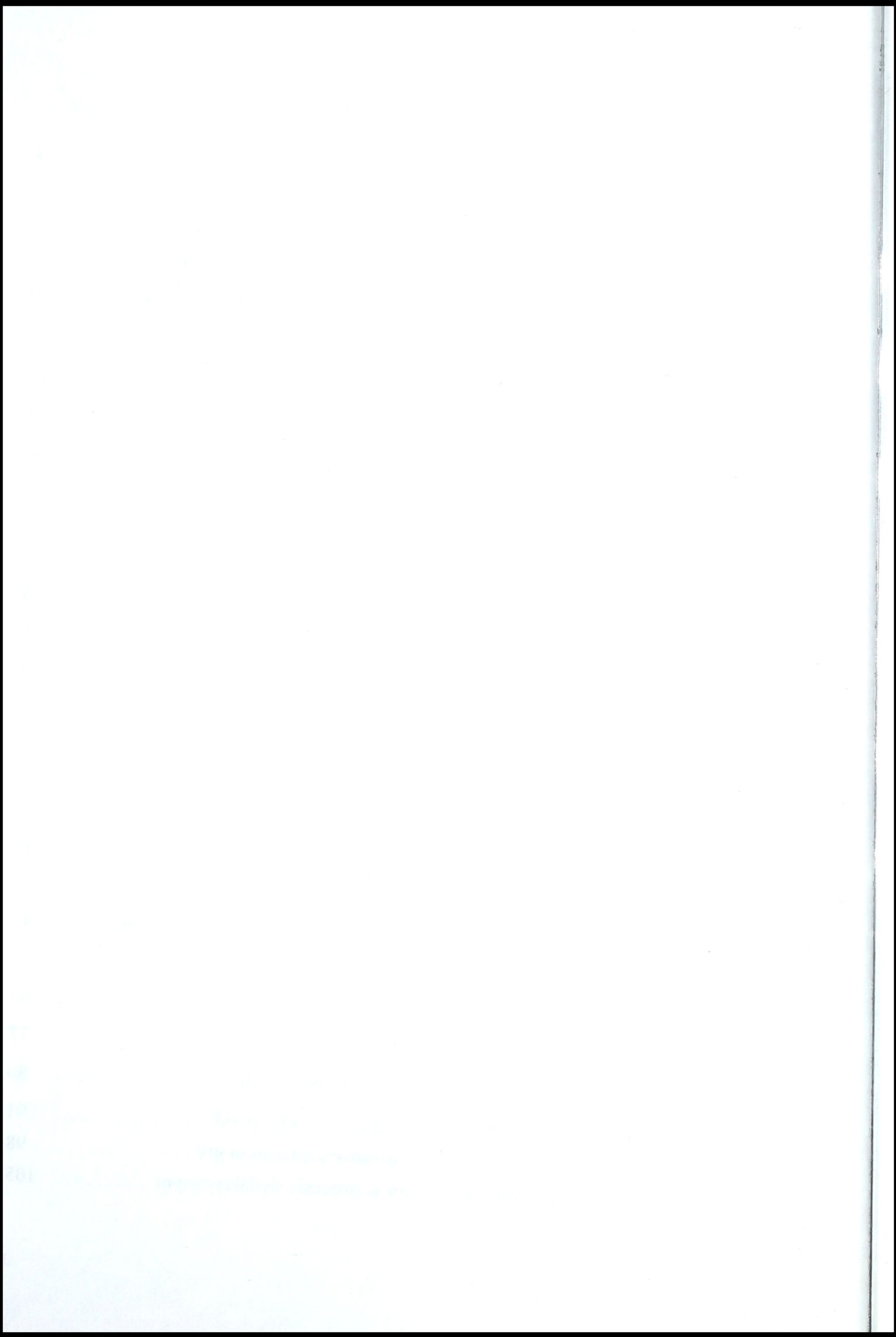
prof. dr hab. Bogdan SZULC



## SPIS TREŚCI

Wstęp .....	5
<b>1. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADANIA ZAKRESU WYKORZYSTANIA GIER DYDAKTYCZNYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA KADR DOWÓDCZO-SZTABOWYCH .....</b>	<b>10</b>
1.1. Cele badań .....	13
1.2. Problemy badawcze .....	14
1.3. Metody i narzędzia badawcze .....	15
1.4. Dobór i ogólna charakterystyka próby badawczej .....	16
<b>2. TEORETYCZNE PODSTAWY GIER DYDAKTYCZNYCH JAKO METOD KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ .....</b>	<b>23</b>
2.1. Pojęcie i istota gier dydaktycznych .....	25
2.2. Cele i właściwości gier dydaktycznych .....	29
2.3. Typologia i charakterystyka gier dydaktycznych .....	30
2.4. Czynności nauczyciela w konstruowaniu gry dydaktycznej .....	35
2.5. Walory użytkowe gier dydaktycznych .....	37
<b>3. WYKORZYSTANIE GIER DYDAKTYCZNYCH W UCZELNI WOJSKOWEJ. SPRAWOZDANIE Z BADAŃ WŁASNYCH .....</b>	<b>41</b>
3.1. Przydatność gier dydaktycznych w różnych formach kształcenia .....	41
3.2. Cele edukacyjne osiągnane za pomocą gier dydaktycznych .....	49
3.3. Kryteria doboru metod kształcenia .....	62
3.4. Zalety stosowania gier dydaktycznych .....	77
3.5. Wady gier dydaktycznych w opiniach badanych .....	86
3.6. Procedury NATO a stosowanie gier dydaktycznych .....	91
3.7. Preferowane sposoby przygotowania scenariusza gry .....	98
3.8. Ocena zakresu stosowania gier w procesie dydaktycznym .....	105

4. WARUNKI WYKORZYSTANIA GIER DYDAKTYCZNYCH W KSZTAŁCENIU I DOSKONALENIU KADR DOWÓDCZO- SZTABOWYCH W UCZELNI WOJSKOWEJ .....	112
4.1. Gry dydaktyczne jako metody kształcenia .....	112
4.2. Gry dydaktyczne jako metody badawcze .....	116
Zakończenie .....	122
Bibliografia .....	124
Załączniki .....	129



## WSTĘP

Przemiany polityczne, społeczne i gospodarcze, jakie dokonują się w naszym kraju, spowodowały daleko idące zmiany w rodzimych siłach zbrojnych. Zmienia się nie tylko struktura organizacyjna i osobowa, ale także funkcje i zadania armii. W tej sytuacji konieczne wydaje się przewartościowanie poglądów na problem przygotowania kadr oficerskich. W ostatnich latach w dydaktyce ogólnej i dydaktyce szkoły wyższej pojawiły się nowe trendy i tendencje, propozycje i postulaty wskazujące na potrzebę modyfikacji kształcenia. Wśród wielu wybitnych przedstawicieli nauk pedagogicznych istnieje powszechna zgoda, że edukacja dzisiejsza i w najbliższej przyszłości musi być dostosowana do zmieniającej się rzeczywistości, do potrzeb rynku pracy i zatrudnienia. Kształcenie w szkole wyższej nie może ograniczać się do przekazywania wiedzy i nauczania przedmiotów, ale musi być zorientowane na kształtowanie kompetencji studentów, na przekaz uniwersalnych wartości, na samodzielność i odpowiedzialność studentów.<sup>1</sup> Funkcja rekonstrukcyjno – adaptacyjna edukacji będzie ustępować miejsca funkcji emancypacyjno – kreatywnej, preferującej samokreację i samorozwój studenta, akcentującej studiowanie zamiast uczenia się oraz respektującej podmiotowość i prawo wyboru wiedzy przedmiotowej w bogatej ofercie dydaktycznej.<sup>2</sup> Należy również podkreślić, że szkoła wyższa w kształceniu ogólnym i specjalistycznym powinna uwzględniać tzw. nadmiarowość, która zapewnia absolwentom mobilność zawodową, czyli możliwość zmiany zawodu i

---

<sup>1</sup> Zob. m. in. J. Delors, Edukacja: jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO, Warszawa 1998; K. Denek i F. Berezniński (red.), Tendencje w dydaktyce współczesnej, Toruń 2001; K. Denek, O nowy kształt edukacji, Toruń 1998; T. Lewowicki i T. Zajac (red.), O przemianach w edukacji, Rzeszów 1998.

<sup>2</sup> Por. J. Groskrejc, Nauczyciel w edukacji: funkcje, kompetencje, koncepcje kształcenia, Warszawa 2001, s. 13.

szybkie przystosowanie się do nowych warunków pracy i profesjonalne pełnienie funkcji na nowym stanowisku.

Przedstawione wyżej kierunki przemian w dydaktyce szkoły wyższej, przekładają się w całej rozciągłości na dydaktykę wyższej szkoły wojskowej. Toczy się ożywiona dyskusja na temat struktury szkolnictwa wojskowego, na temat jakości i racjonalizacji kształcenia kadr oficerskich. Świadczy o tym wiele konferencji i sympozjów naukowych, wyraźny wzrost ilości rozpraw i publikacji naukowych poświęconych badaniom aktualnego stanu i perspektywom edukacji w wyższych szkołach wojskowych.<sup>1</sup> Cytowane w przypisach publikacje ukazują szerokie spektrum problemów oraz różnorodne wizje i modele kształcenia oficerów. Proponowane są różne koncepcje modernizacji celów, treści, metod i środków edukacji w wyższych szkołach wojskowych. Godzi się zauważyć, że wszystkie postulaty i propozycje pozostają w zgodzie z dydaktyką innowacyjną i z aktualnymi paradygmatami w naukach o edukacji.

Ustawiczne usprawnianie procesu edukacji w wyższej szkole wojskowej, to wielkie wyzwanie badawcze dla wszystkich pracowników naukowo – dydaktycznych, zarówno wojskowych jak i cywilnych. W nowych, stale zmieniających się uwarunkowaniach cywilizacyjnych pilna staje się potrzeba interdyscyplinarnych badań systemu dydaktycznego, ponieważ *za główne zadanie uczelni i szkół wojskowych uważamy wykształcenie dowódców o cechach przywódców, organizatorów, menedżerów i specjalistów wojskowych, o wyraźnie uformowanych cechach osobowych, dysponujących niezbędną wiedzą o systemach i procesach dowodzenia, zgodnie z procedurami NATO, znających bojowe i moralno – psychologiczne aspekty dowodzenia pododdziałami, przy tym będącymi sprawnymi fizycznie, wykazujących się znajomością języków obcych na poziomie niezbędnym do funkcjonowania w*

---

<sup>1</sup> Zob. m. in. J. Groskrejc (red), Kształcenie kadr oficerskich w wyższych szkołach wojskowych; tegoż autora: Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów; T. Jemiolo (red. ), Kształcenie, szkolenie i doskonalenie kadr na potrzeby sił zbrojnych i systemu obronnego RP; R. Stępień (red), Współczesny kształt i przemiany dydaktyki wyższej szkoły wojskowej oraz Przemiany w naukach pedagogicznych i ich wpływ na współczesny kształt dydaktyki wyższej szkoły wojskowej; B. Szulc, Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie – Paradygmaty – Kierunki przemian. Zob. także materiały z konferencji naukowych pod red. R. Stępnia: Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian; Kształcenie w wyższej szkole wojskowej – w jakim świecie, przeciw jakiemu światu, dla jakiego świata?

wojskowych strukturach międzynarodowych.<sup>1</sup> Taki jest model przyszłego oficera, dziś jeszcze utopijny i „życzeniowy”, ale jutro możliwy a nawet konieczny. Należy jeszcze dodać, iż złożoność sytuacji i problemów, w obliczu których może znaleźć się oficer wymusza posiadanie przez niego *umiejętności twórczego myślenia, krytycznego postrzegania i zdecydowanego działania* (podkr. J. G.).<sup>2</sup>

Powyższe rozważania i przytoczone dyrektywy upoważniają do konstatacji, że praktyka edukacyjna w uczelniach wojskowych wymaga zmian w taksonomii celów i dopasowania do nich treści kształcenia. Logiczną konsekwencją przemian celów i treści jest poszukiwanie nowoczesnych metod kształcenia, które właśnie pozwalają na większą aktywność studentów, na ich samodzielność, na kształtowanie wspomnianych umiejętności twórczego myślenia i krytycznego postrzegania rzeczywistości, na formowanie kompetencji studentów do samodzielnego studiowania i podejmowania odpowiedzialnych decyzji.

Badania potwierdzają, że realizacji powyższych celów służą metody problemowe, a wśród nich **gry dydaktyczne**. Niestety nie są to metody zbyt popularne i doceniane przez studentów uczelni wojskowych. Gry dydaktyczne (decyzyjne) preferuje zaledwie 5,9 % badanych studentów.<sup>3</sup> Nasuwa się pytanie dlaczego tak się dzieje? Czy wynika to ze sporadycznego stosowania tej metody przez nauczycieli akademickich, czy może jest to spowodowane używaniem innego nazewnictwa?

Z przedstawionych wyżej treści wynikają, jak się wydaje, wystarczające powody i argumenty uzasadniające podjęcie badań na temat: *Wykorzystanie gier dydaktycznych w edukacji kadr dowódczo – sztabowych*.

Praca niniejsza składa się z czterech zasadniczych rozdziałów, wykazu wykorzystanej literatury oraz załączników.

Rozdział pierwszy zawiera zagadnienia metodologiczne, ukazuje strategię postępowania badawczego oraz pluralistyczne podejście zespołu badawczego. Sformułowany cel badań stanowił podstawę do określenia głównego i szczegółowych

<sup>1</sup> Perspektywiczny model kształcenia i doskonalenia kadr porównywalnych z modelami funkcjonującymi w uczelniach wojskowych państw NATO. Materiał na posiedzenie kierownictwa MON, Warszawa 1999.

<sup>2</sup> Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego. Materiał na posiedzenie kierownictwa MON, Warszawa 2001.

<sup>3</sup> Zob. R. Stępień (red.). Współczesny kształt i przemiany dydaktyki wojskowej, Warszawa 2000, s. 62 – 63.

problemów badawczych. W dalszej części tego rozdziału opisano metody, techniki i narzędzia badawcze oraz uzasadniono ich wybór i zastosowanie. Przedstawiono także dobór próby populacyjnej oraz charakterystykę badanej zbiorowości uzupełnionej prezentacją graficzną.

Rozdział drugi poświęcono na rozważania teoretyczne wykreowane na podstawie analizy i krytyki literatury przedmiotu. Wyjaśniono pojęcie i istotę, opisano cele i właściwości oraz typologię i charakterystykę gier dydaktycznych. Wyszczególniono walory użytkowe tej metody oraz przedstawiono algorytm czynności nauczyciela w konstruowaniu tej metody

W rozdziale trzecim przedstawiono wyniki badań ankietowych opracowanych statystycznie na podstawie zebranego materiału badawczego. Uzyskane wyniki zaprezentowano w formie graficznej i opisowej, co zwiększa ich przejrzystość i interpretację.

Przeprowadzone badania ankietowe miały na celu poznanie opinii nauczycieli akademickich i studentów wyższego szkolnictwa wojskowego w takich kwestiach jak: przydatność gier dydaktycznych, cele edukacyjne osiągnane za pomocą tej metody, zalety i wady gier dydaktycznych i ich ewaluacja w procesie kształcenia, a także ukazanie relacji stosowania gier dydaktycznych do procedur obowiązujących w NATO.

Ostatni rozdział zawiera syntezę konstatacji i konkluzji wynikających z analizy i interpretacji wyników badań. W rozdziale tym przedstawiono najistotniejsze uwarunkowania umożliwiające wykorzystanie gier dydaktycznych w przygotowaniu kompetentnych i profesjonalnych kadr dowódczo – sztabowych.

Merytoryczna zawartość pracy o charakterze teoretyczno – praktycznym, czytelna prezentacja wyników badań i ich interpretacja, a także trafny wybór zadania badawczego (dostosowanie do aktualnych trendów i potrzeb edukacyjnych), upoważnia do sądu o wysokim poziomie prawdopodobieństwa, że praca niniejsza posiada wymierne walory poznawcze i praktyczne. Znaczenie poznawcze wyraża się poprzez wzbogacenie i dowartościowanie teorii dydaktyki szkoły wyższej, a ściślej mówiąc dydaktyki wyższej szkoły wojskowej w zakresie wiedzy dotyczącej gier dydaktycznych. Natomiast wartość praktyczna pracy, jej użyteczność i przydatność

przejawia się w możliwości wykorzystania wyników badań i wniosków w doskonaleniu warsztatu dydaktycznego oraz umiejętności metodycznych nauczycieli akademickich wyższego szkolnictwa wojskowego, co w konsekwencji wpłynie na wyższą jakość kształcenia.

# 1. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADANIA ZAKRESU WYKORZYSTANIA GIER DYDAKTYCZNYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA KADR DOWÓDCZO – SZTABOWYCH

Podstawową funkcją każdej uczelni jest uprawianie nauki czyli tworzenie, przechowywanie, aktualizowanie i przekazywanie wiedzy. Z funkcji tej wynikają główne zadania dotyczące prowadzenia badań naukowych i działalności dydaktyczno-wychowawczej. Należy zwrócić uwagę na ścisłe związki między badaniami i zajęciami dydaktycznymi. Z prowadzeniem badań – pisze K. Denek, musi iść w parze dydaktyka uniwersytecka prowadzona na najwyższym poziomie merytorycznym i metodycznym, oparta na najnowszych zdobyczach nauk o edukacji.<sup>1</sup> Naukowo-badawcza funkcja uczelni realizowana jest poprzez badania podstawowe uzupełniane badaniami stosowanymi i wdrożeniowymi. Wraz ze zmianami społecznymi oraz nowymi wymaganiami rynku pracy i zatrudnienia, wzrasta zapotrzebowanie na badania dotyczące ogólnego i specjalistycznego kształcenia kadr, zarówno w zawodach tradycyjnych, jak i tych, które pojawiły się w ostatnich latach. Przewartościowaniu ulegają także poglądy związane z przygotowaniem pracowników naukowo – dydaktycznych (nauczycieli akademickich).

Nowa rzeczywistość społeczna i gospodarcza (demokracja, pluralizm, społeczeństwo informacyjne, wolny rynek, globalizacja, wielokulturowość itd.) implikuje konieczność głębokich przemian w edukacji i naukach o niej.

Wśród wielu przedstawicieli nauk pedagogicznych toczą się dyskusje i spory o aktualny i przyszły kształt edukacji. Pojawiają się nowe paradygmaty, trendy i tendencje skupione wokół ważnych i odwiecznych problemów dotyczących kształcenia i wychowania człowieka. Potwierdza to choćby kilka niżej wymienionych prac znanych autorów: T. Aleksander, *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*; Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji, przemiany i perspektywy*; W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*; J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*;

---

<sup>1</sup> K. Denek, Uniwersytet początku trzeciego tysiąclecia, Toruńskie Studia Dydaktyczne 1999, 13/ 14, s. 10.

K.Denek i F.Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*; K. Denek, *O nowy kształt edukacji oraz Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, T. Lewowicki, A.Zajac, *O przemianach w edukacji*; R.Stępień (red.), *Kształtowanie umiejętności dowódczych i sztabowych słuchaczy wyższych uczelni wojskowych oraz Współczesny kształt i przemiany dydaktyki wyższej szkoły wojskowej*; B.Szulc, *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie- paradygmaty- kierunki przemian*; T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*.

Przegląd powyższych opracowań upoważnia do konstatacji, że edukacja w szkołach wyższych, a także na niższych poziomach musi być nastawiona na przyszłość, nowoczesność, ustawiczność, pragmatyzm i profesjonalizm oraz musi być osadzona na mocnych podstawach humanistycznych i aksjologicznych. Najważniejszym i nadrzędnym zadaniem edukacji w uczelniach jest nabywanie przez studentów kompetencji, czyli umiejętności złożonych wyższego rzędu. Nabywanie kompetencji powinno być zintegrowane z przekazywaniem wartości uniwersalnych. Kompetencje studentów powinny umożliwiać im samodzielność i przygotować ich do zmieniającej się rzeczywistości, do swobodnego poruszania się na konkurencyjnym rynku pracy, do wielowymiarowej i mobilnej aktywności zawodowej, gwarantującej godziwe życie. W najbliższej przyszłości edukacja w szkole wyższej będzie bardziej polegać na studiowaniu, niż na przekazywaniu gotowej wiedzy, jej przyswajaniu i sprawdzaniu. Większy nacisk kładzie się obecnie na samodzielne pozyskiwanie wiedzy z różnych źródeł, umiejętności jej selekcjonowania, rozumienia przetwarzania i stosowania w różnych sytuacjach życiowych. **Studiowanie** należy do kluczowych kompetencji studenta i obejmuje: rozwiązywanie problemów poznawczych i realizacyjnych, organizowanie procesu uczenia się i przyjmowania odpowiedzialności za własne wykształcenie, wykorzystywanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy. Kolejne, równie ważne kompetencje, jakie student winien posiadać to: **myślenie** (dostrzeganie związków przyczynowo – skutkowych, radzenie sobie z niepewnością i złożonością zjawisk); **poszukiwanie** (uporczywe zdobywanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji, w tym rozważne i umiejętne korzystanie z mediów); **doskonalenie się** (ocena postaw i postępowania własnego i innych zgodnie z przyjętymi normami i systemem wartości uniwersalnych,

przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych, elastyczne reagowanie w obliczu zmiany, poszukiwanie nowych rozwiązań); **komunikowanie się** (skuteczne porozumiewanie się, korzystanie z nowych technologii); **współpraca** (negocjowanie i osiąganie porozumienia, podejmowanie decyzji grupowych, stosowanie procedur demokratycznych, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów); **działanie** (organizowanie pracy własnej i innych, opanowanie technik i narzędzi pracy, racjonalne organizowanie i spędzanie wolnego czasu z pożytkiem dla zdrowia i własnego rozwoju).<sup>1</sup> W wymienionych kompetencjach uwypuklona jest samodzielność i odpowiedzialność studiujących, umiejętność logicznego myślenia i rozwiązywania problemów, dochodzenia do prawdy poprzez refleksyjną krytykę i praktykę oraz poprzez ustawiczną samoedukację. Wszystko to bazuje na ogólnospołecznych, ponadczasowych wartościach i przestrzeganiu przyjętych powszechnie norm prawnych, społecznych i etycznych.

W świetle powyższych trendów i tendencji wyłania się nowy model edukacji w szkole wyższej. Zaprezentowane tu koncepcje wymagają innego spojrzenia na system dydaktyczno – wychowawczy. Konieczna jest modyfikacja celów i treści kształcenia. W praktyce edukacyjnej na plan pierwszy wysuwają się metody poszukujące i heurystyczne (samodzielnego dochodzenia do wiedzy), natomiast metody podające (asymilacji wiedzy) tracą na znaczeniu i wkrótce będą zajmować pozycje peryferyjne. Otwiera się zatem nowa perspektywa w badaniach pedagogicznych, a dokonujące się przemiany w dydaktyce szkoły wyższej inspirują do eksploracji rzeczowych i podmiotowych elementów systemu dydaktycznego i poszukiwania nowych rozwiązań, przystających do aktualnych paradygmatów, tak bardzo oczekiwanych i przydatnych w praktyce edukacyjnej.

Literatura przedmiotu jednoznacznie potwierdza, że stosowanie w procesie kształcenia metod problemowych znacznie zwiększa aktywność i samodzielność studentów oraz powoduje uzyskiwanie lepszych wyników niż stosowanie metod podających. Do grupy metod problemowych należą gry dydaktyczne, które stanowią przedmiot badań w niniejszej pracy.

---

<sup>1</sup> Zob. K.Denek, Perspektywa reformy edukacyjnej, (W:) K.Denek i F.Bereźnicki, Tendencje w dydaktyce współczesnej, Toruń 2001, s.19.

W przeprowadzonych badaniach uwzględniono specyfikę edukacji w wyższej szkole wojskowej w powiązaniu z teoretycznymi założeniami dydaktyki szkoły wyższej i z wszystkimi elementami systemu dydaktyczno – wychowawczego (cele, treści, formy, metody, środki, proces dydaktyczny i warunki w jakich on przebiega).

### 1.1. Cele badań

Dyferencjacja pojmowania, kreowania i uprawiania pedagogiki i dydaktyki współczesnej implikuje pluralizm metodologiczny wyrażany poprzez ideę łączenia różnych orientacji (podejść) badawczych. Pierwsza orientacja metodologiczna opowiada się za uprawianiem pedagogiki w sposób scjentyistyczny, oparty na paradygmacie neopozytywistycznym z wyraźnym akcentem na badania ilościowe. Adherenci tego podejścia odrzucają wszelką metafizykę i stoją na stanowisku, że wszelkie zjawiska i procesy społeczne przebiegają w analogiczny sposób jak zjawiska przyrodnicze. Drugie podejście, przeciwstawne w relacji do pierwszego, preferuje badania jakościowe, opiera się na paradygmacie humanistycznym, fenomenologii i hermeneutyce. Zwolennicy tej orientacji stoją w opozycji do paradygmatu neopozytywistycznego i uważają, że zjawiska społeczne przebiegają w inny sposób niż zjawiska przyrodnicze. I wreszcie trzecia orientacja, która akcentuje pluralizm metodologiczny, czyli potrzebę integracji badań ilościowych z badaniami jakościowymi. Jest to podejście, jak się wydaje, najbardziej wskazane we współczesnych badaniach pedagogicznych.<sup>1</sup>

Uwzględniając powyższe trendy w dydaktyce szkoły wyższej oraz wskazania i postulaty metodologiczne, zespół badawczy przyjął założenie, że prowadzone badania będą miały charakter teoretyczny i praktyczny. Ponadto biorąc pod uwagę możliwości badawcze zespołu i stosunek do problematyki aktywizujących metod kształcenia w szkołach wyższych, ustalono że przedmiotem wszelkich analiz będą przede wszystkim sądy o faktach, a w mniejszym stopniu same fakty.<sup>2</sup> W tym celu zgromadzono,

<sup>1</sup> Zob. m. in. S. Palka, Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje. (W:) H. Kwiatkowska (red), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 107; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2001, s. 16 – 18.

<sup>2</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s.7.

uporządkowano i poddano analizie ilościowej uzyskane dane, nie zaniebując jednocześnie analiz jakościowych poprzez uwzględnianie różnych aspektów zastosowania gier dydaktycznych w procesie dydaktycznym (aspekt teoretyczny, empiryczny, praktyczny, teleologiczny, prakseologiczny i aksjologiczny).

Zgodnie z ustaloną w fazie preparacji strategią postępowania badawczego, sprecyzowanym tematem i przyjętymi założeniami, **główny cel badań** został sformułowany następująco: **zbadać zakres i warunki zastosowania gier dydaktycznych w praktyce edukacyjnej kadr dowódczo – sztabowych, na podstawie analizy i porównania opinii kadry naukowo dydaktycznej i studentów.**

## 1.2. Problemy badawcze

Z przyjętego głównego celu badań bezpośrednio wynika potrzeba sformułowania głównego problemu badawczego. Stosownie do tytułu pracy badawczej i jej celu, **główny problem badawczy** wyrażony jest w postaci pytania: **jak są postrzegane przez nauczycieli akademickich i studentów: rola, zadania, zakres i warunki wykorzystania gier dydaktycznych w kształceniu i doskonaleniu kadr dowódczo – sztabowych w uczelni wojskowej?**

Z powyższego problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe:

1. Na czym polega istota i cele oraz jakie są właściwości gier dydaktycznych?
2. Czy gry dydaktyczne przydatne są w różnych formach kształcenia i dlaczego?
3. Jakie cele edukacyjne można osiągać za pomocą gier dydaktycznych?
4. Jakie kryteria obowiązują przy doborze metod kształcenia?
5. Jakie są zalety (walory użytkowe) i wady gier dydaktycznych?
6. Czy istnieje związek między stosowaniem gier dydaktycznych a procedurami obowiązującymi w NATO?
7. W jaki sposób przygotowuje się scenariusz gry?
8. Jak jest oceniany zakres stosowania gier w procesie dydaktycznym?

### 1.3. Metody i narzędzia badawcze

Dobór metod i narzędzi badawczych zdeterminowany był z jednej strony z rzeczywistymi potrzebami organizatorów procesu edukacyjnego i nauczycieli akademickich, z drugiej natomiast przygotowaniem merytorycznym badanych (nauczycieli i studentów) do percepcji wiedzy bezpośrednio związanej z problematyką metodyki kształcenia w szkole wyższej. Nie oznacza to jednak, iż nie zachodzi potrzeba pogłębionej znajomości pojęcia, istoty, typologii, przydatności i zasad stosowania gier dydaktycznych. Z tego powodu sformułowane poprzednio problemy badawcze zostały wykreowane na podstawie współczesnej teorii dydaktyki ogólnej i dydaktyki szkoły wyższej.

W celu rozwiązania zaprezentowanych problemów oraz weryfikacji założonych hipotez, posłużono się takimi metodami badań, które umożliwiły uzyskanie nowych informacji, ich opracowanie i przetworzenie. W prowadzonych badaniach wykorzystano zatem zarówno metody teoretyczne, jak też empiryczne.<sup>1</sup>

W procesie postępowania badawczego posłużono się następującymi metodami i technikami:<sup>2</sup>

- badania dokumentów,
- techniką analizy i krytyki piśmiennictwa,
- metodą sondażu diagnostycznego ( badanie opinii),
- metodami statystycznymi.

W metodzie sondażu diagnostycznego zastosowano technikę ankietowania, w której narzędziem badań były kwestionariusze ankiety (załączniki 1 i 2).

Do badania opinii studentów posłużono się „ Kwestionariuszem S”, który zawiera:

- wstęp, wyjaśniający cel badań i informacje ogólne,
- dziewiętnaście pytań o różnym charakterze - zamknięte, otwarte i mieszane ,
- metryczkę, obejmującą trzy pytania dotyczące zajmowanego stanowiska służbowego, stażu służby wojskowej oraz aktualnej formy studiów (kursu).

<sup>1</sup> Ch. Frankfort -Nachmias, D. Nachmias, Metody badawcze w naukach społecznych, Poznań 2001, s.240 - 260

<sup>2</sup> M. Łobocki, Wprowadzenie...wyd. cyt. s.236 - 243.

Na podobnych zasadach, jak dla studentów opracowano kwestionariusz ankiety dla nauczycieli akademickich. „Kwestionariusz N” posłużył poznaniu poglądów opinii nauczycieli akademickich w odniesieniu do najistotniejszych kwestii związanych z problematyką gier dydaktycznych oraz porównania ich z opiniami studentów.

Przy opracowaniu wyników badań wykorzystano metody statystyczne, dzięki którym możliwa stała się analiza ilościowa zebranych informacji i ukazania ich zależności.<sup>1</sup> Statystyczne opracowanie wyników badań umożliwiło porównanie procentowego udziału tzw. sum brzegowych udzielonych odpowiedzi przez badanych oraz prezentację wyników w formie graficznej, co ułatwia analizę i wnioskowanie.

#### **1.4. Dobór i ogólna charakterystyka próby badawczej**

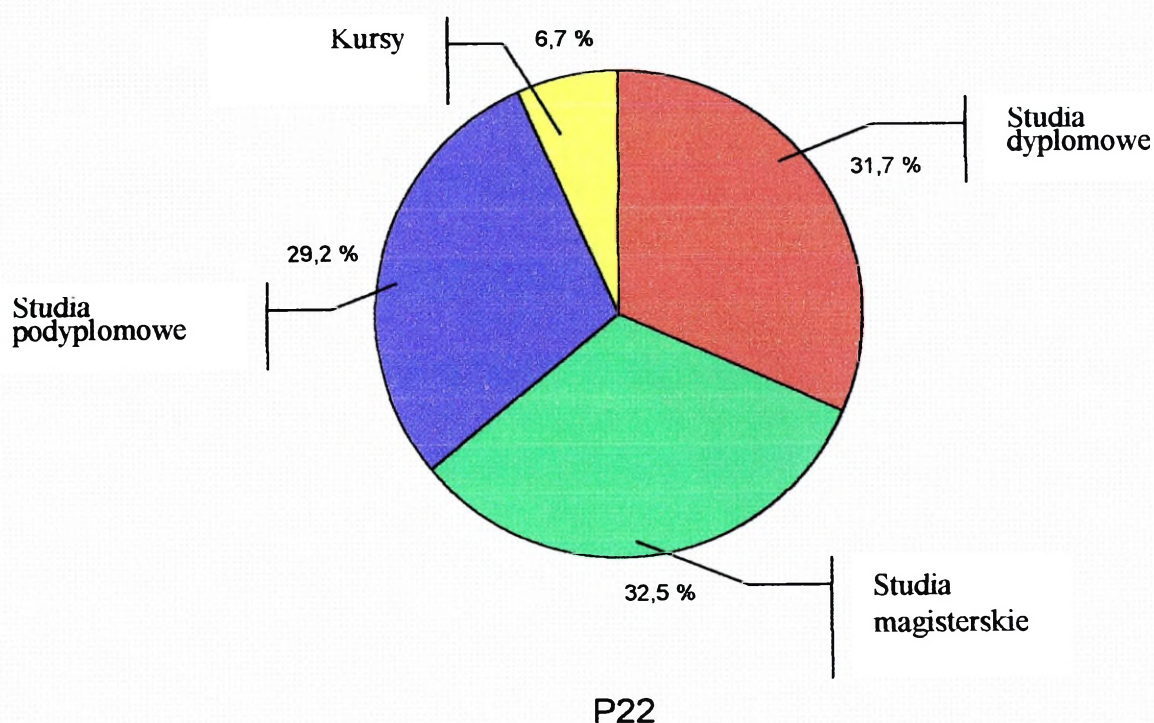
Badania zostały przeprowadzone w Akademii Obrony Narodowej w okresie od maja do października 2002 r. na próbie 145 studentów i 70 wojskowych nauczycieli akademickich. Po przeprowadzeniu wstępnej weryfikacji uzyskanego materiału badawczego i odrzuceniu kwestionariuszy z niepełnymi lub brakującymi wypowiedziami, w dalszych analizach ostatecznie wykorzystaliśmy opinie 54 nauczycieli oraz 120 studentów.

Wśród badanych studentów 31,7 % to uczestnicy studiów dyplomowych, 32,5% stanowili studenci studiów magisterskich. Badaniami objęliśmy również słuchaczy studiów podyplomowych – 29,2 % oraz uczestników różnego rodzaju kursów (6,7 %) organizowanych przez Akademię (rys. 1).

---

<sup>1</sup> A. Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987 oraz Cz. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Warszawa – Poznań 1987.

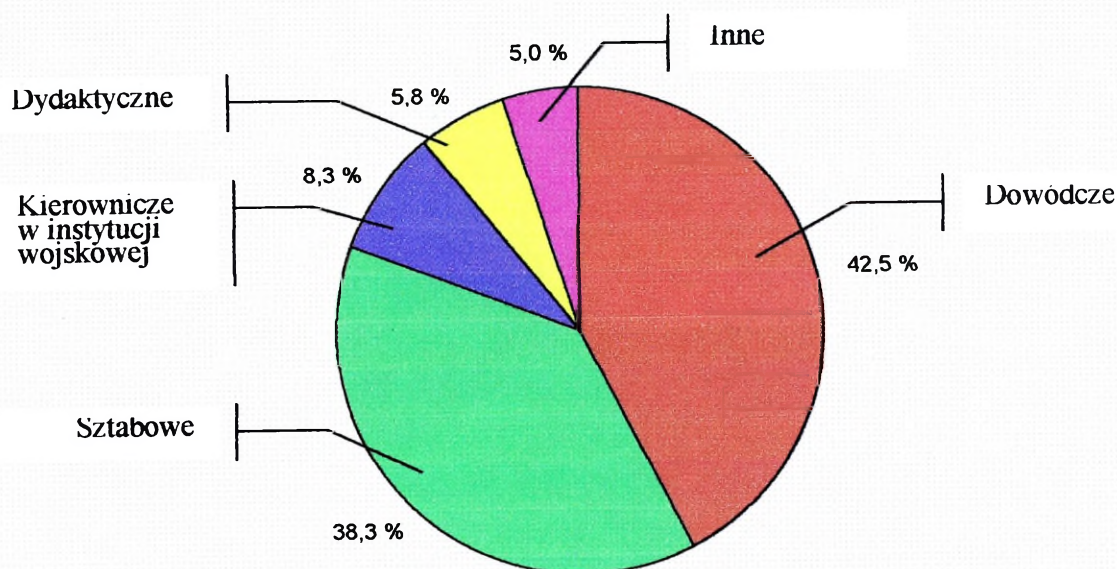
Gry dydaktyczne - studenci  
Wykres kołowy (ANKS2002.STA 26v\*120c)



Rys.1. Procentowy udział studentów w badaniach reprezentujących poszczególne formy studiów.

W procesie dalszego doboru do badań konkretnych osób staraliśmy się o zachowanie proporcji w stosunku do studentów reprezentujących poszczególne wydziały, lata studiów i grupy dydaktyczne (dobór losowy ograniczony proporcjonalną liczebnością). W wyniku tak przeprowadzonego doboru próby badawczej wśród badanych studentów było 42,5 % oficerów, którzy bezpośrednio przed rozpoczęciem studiów w AON pełnili funkcje dowódcze w jednostkach wojskowych, a 38,3 % badanych zajmowało stanowiska służbowe o charakterze sztabowym. Jedynie 8,3 % oficerów sprawowało funkcje kierownicze w instytucjach wojskowych, 5,8 % dydaktyczne. Pozostałe 5,0 % badanych studentów pełniło służbę na innych stanowiskach (rys.2).

Gry dydaktyczne - studenci  
Wykres kołowy (ANKS2002.STA 26v\*120c)

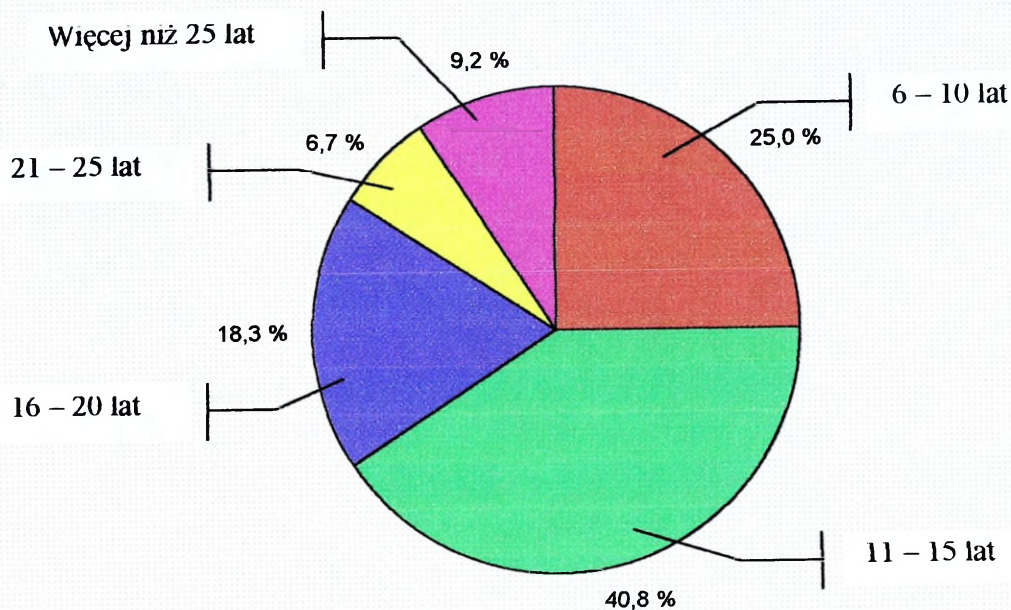


P20

Rys. 2. Charakterystyka badanych studentów ze względu na rodzaj zajmowanego stanowiska służbowego przed rozpoczęciem studiów.

Ze względu na cele i problemy badawcze, które zostały przyjęte przez zespół badawczy niezbędne było objęcie badaniami wszystkich form kształcenia w Akademii, nie tylko studiów dyplomowych i magisterskich, ale również studiów podyplomowych i kursów. W efekcie, w badaniach uczestniczyły osoby znacznie różniące się doświadczeniem w służbie zawodowej, co wyraża się stażem służby wojskowej (rys.3). Najliczniejszą (40,8 % badanych) grupę stanowili oficerowie legitymujący się stażem służby (łącznie ze studiami) w przedziale od 11 do 15 lat. Oficerowie o stażu służby w przedziale od 6 do 10 lat stanowili 25,0 % badanych (dolna granica przedziału uwarunkowana charakterem studiów w AON). Z kolei 18,3 % badanych to oficerowie o stażu służby wojskowej w przedziale od 16 do 20 lat. Zaledwie 6,7 % badanych to oficerowie o stażu służby w przedziale od 21 do 25 lat. Osoby o stażu służby dłuższym niż 25 lat stanowiły 9,2 % badanych.

Gry dydaktyczne - studenci  
Wykres kołowy (ANKS2002.STA 26v\*120c)

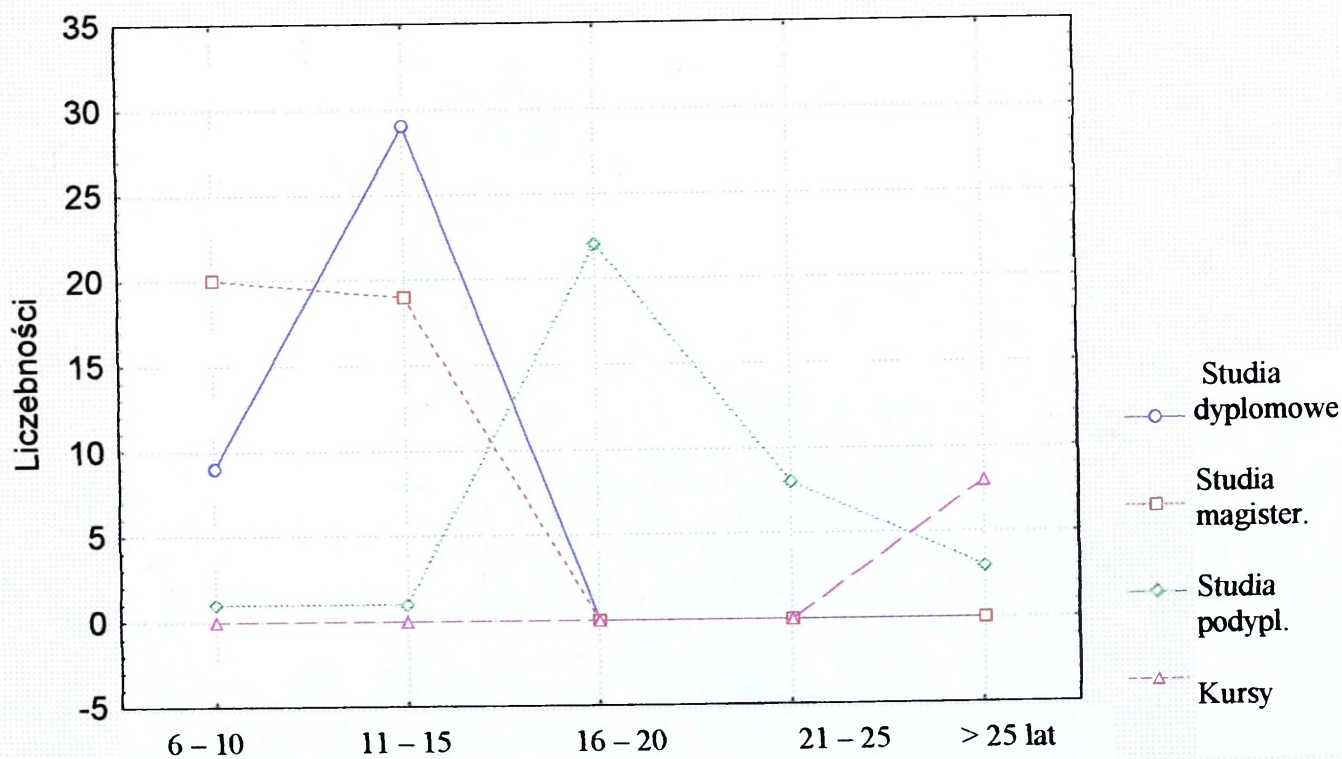


P21

Rys.3. Staż służby wojskowej (łącznie ze studiami) badanych studentów.

Oficerowie o dłuższym stażu służby wojskowej to przede wszystkim uczestnicy kursów i studiów podyplomowych (rys.4).

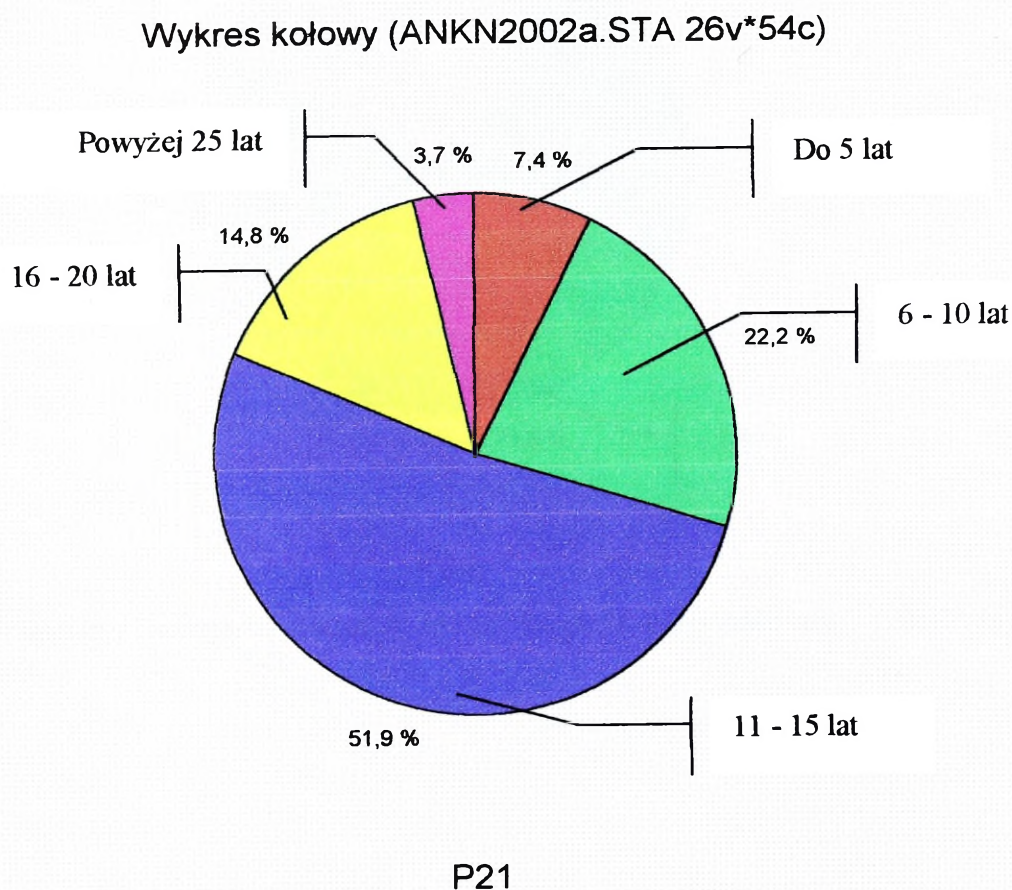
Wykres interakcji: P22 x P21



Rys.4. Udział badanych w poszczególnych formach kształcenia i ich staż służby wojskowej.

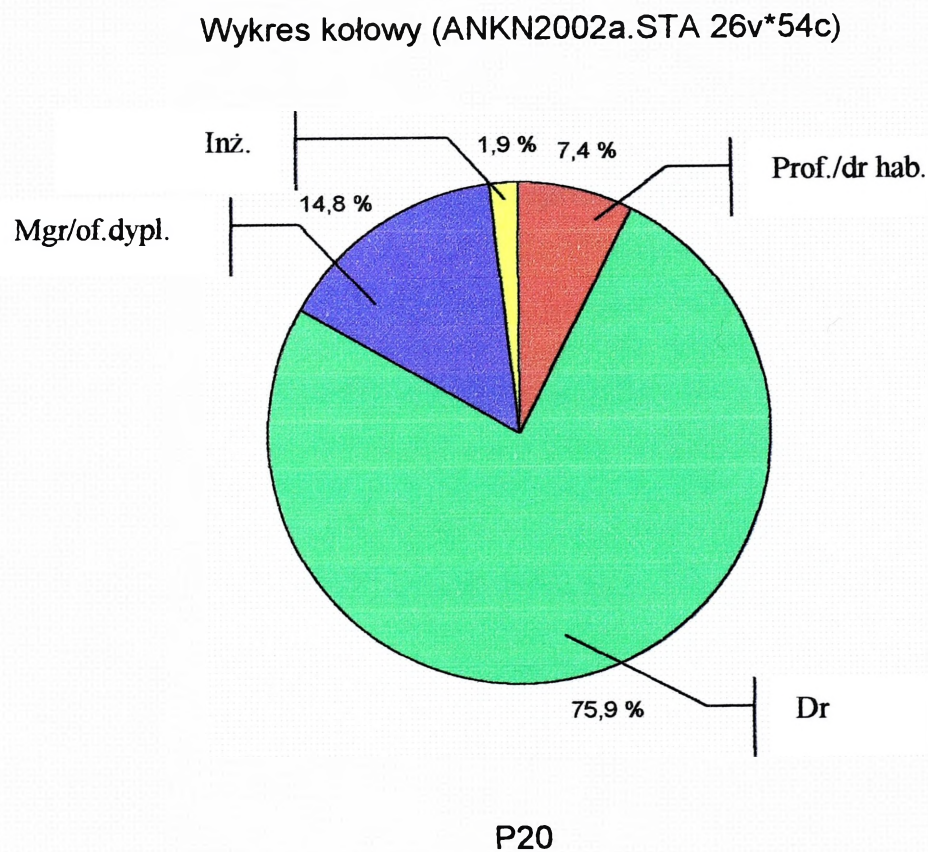
O doborze metod kształcenia w dużej mierze decydują nauczyciele. Toteż zespół badawczy był zainteresowany pozyskaniem opinii wojskowych nauczycieli akademickich w odniesieniu do możliwości stosowania gier dydaktycznych. Uzyskane tą drogą dane pozwalają na dokonywanie analiz i uogólnień oraz w wielu przypadkach porównań z wypowiedziami studentów. Jak już wspomniano w badaniach uczestniczyło 70 nauczycieli, ale do dalszych analiz ilościowych i jakościowych wykorzystaliśmy wypowiedzi 54 nauczycieli. Pozostałe kwestionariusze nie zawierały wszystkich odpowiedzi i tym samym nie nadawały się do obliczeń statystycznych.

Ze względu na staż pracy dydaktycznej w badaniach uczestniczyło 7,4 % nauczycieli o stażu do 5 lat. Grupa nauczycieli o stażu w przedziale od 6 do 10 lat stanowiła 22,2 %. Najliczniejszą grupę badanych, czyli 51,9 % stanowili nauczyciele o stażu w przedziale od 11 do 15 lat. Procentowy udział badanych z pozostałych przedziałów czasowych ukazaliśmy na rysunku 5.



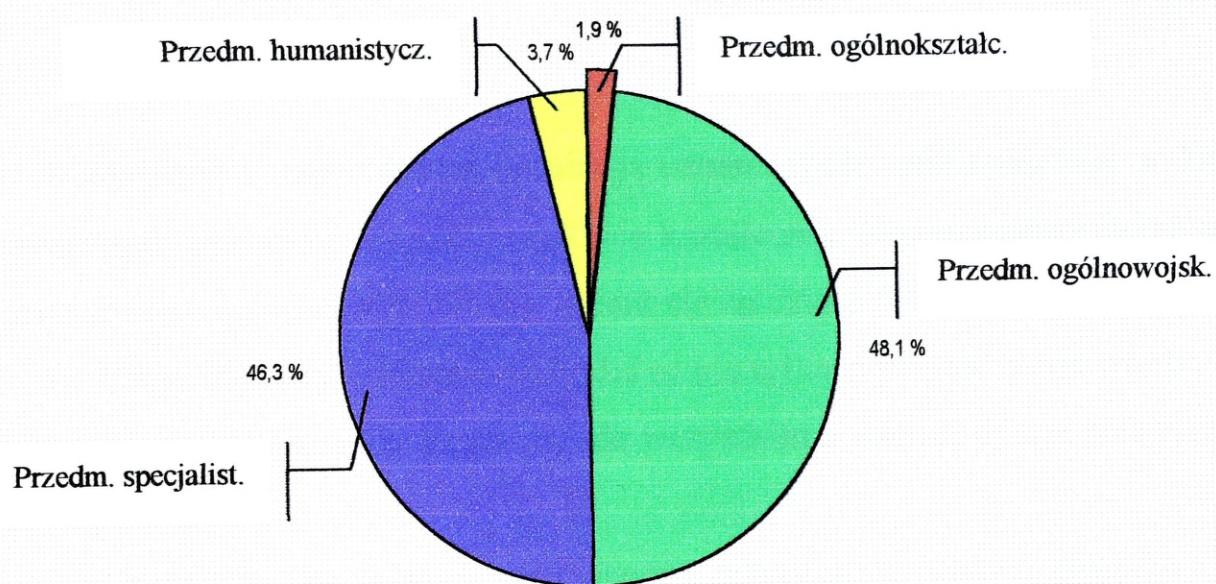
Rys.5. Staż pracy dydaktycznej badanych nauczycieli.

W sprawozdaniu z badań (rozdział trzeci) poddawaliśmy analizie wypowiedzi nauczycieli w zależności od posiadanego tytułu bądź stopnia naukowego oraz reprezentowanej dyscypliny naukowej, która jest domeną działalności dydaktycznej danego nauczyciela. W przeprowadzonych przez nas badaniach empirycznych uczestniczyło 7,4 % osób z tytułem profesora/stopniem naukowym doktora habilitowanego, 75,9 % ze stopniem naukowym doktora oraz 14,8 % z tytułem magistra/oficera dyplomowanego i 1,9 % z tytułem inżyniera (rys.6). Procentowy udział nauczycieli w badaniach ze względu na reprezentowaną grupę przedmiotów nauczania zobrazowano na rysunku 7.



Rys.6. Charakterystyka badanych nauczycieli ze względu na posiadany tytuł/stopień naukowy.

Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)



P22

Rys.7. Grupy przedmiotów nauczania reprezentowane przez badanych nauczycieli.

## 2. TEORETYCZNE PODSTAWY GIER DYDAKTYCZNYCH JAKO METOD KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ

W dydaktyce współczesnej dominują uznane społecznie tendencje wskazujące na konieczność przemian w teorii i praktyce kształcenia. Nowoczesna edukacja, która ma sprostać wymaganiom XXI wieku, opiera się na czterech filarach<sup>1</sup>:

1. **Uczyć się, aby wiedzieć** – chodzi tu nie tylko o przyswajanie wiedzy deklaratywnej typu *wiem że* ale przede wszystkim o wiedzę operacyjną typu *wiem jak*.
2. **Uczyć się, aby działać** – ta kategoria pozostaje w ścisłym związku z pierwszym filarem. Edukacja powinna zapewnić nabycie umiejętności. Działanie wymaga określonych kompetencji, czyli umiejętności wyższego rzędu np. komunikacyjnych, przywódczych, współdziałania, samodzielnego uczenia się i rozwiązywania problemów, posługiwania się nowoczesną technologią informacyjną.
3. **Uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi** – ta odmiana edukacji dotyczy walki z przemocą i bezprawiem, promuje solidarność i tolerancję, uczy jak usuwać napięcia i rozwiązywać konflikty interpersonalne.
4. **Uczyć się, aby być** – fundamentalną zasadą edukacji jest wszechstronny rozwój człowieka. Poprzez edukację człowiek rozwija wszystkie elementy swojego bytu: ciało, umysł, inteligencję, wrażliwość, estetykę, osobistą odpowiedzialność i duchowość. Dzięki edukacji człowiek potrafi myśleć samodzielnie i krytycznie. Edukacja prowadzi w konsekwencji do autonomii i podmiotowości człowieka w podejmowaniu niezależnych sądów, decyzji i działań w różnych sytuacjach o dużej dynamice zmienności. Edukacja rozwija wyobraźnię i kreatywność, pozwala na ujawnianie oraz rozwijanie talentów i zainteresowań.

---

<sup>1</sup> J. Delors; Edukacja. Jest w niej ukryty skarb; Raport dla UNESCO, Warszawa 1998, s. 85-98.

W nowoczesnej edukacji (zgodnie z paradygmatami współczesnej dydaktyki i innowatyki) należy odchodzić od encyklopedycznego nauczania, szczegółowych programów konstruowanych według dyscyplin akademickich. Należy położyć nacisk na przygotowanie absolwentów do samodzielnego życia, radzenia sobie z problemami i samokształcenia oraz osiągania sprawności i skuteczności.<sup>1</sup>

W świetle powyższego dochodzimy do konstatacji, że edukacja nie może ograniczać się do przekazywania gotowej i utylitarnej wiedzy (kształcenie odtwórcze). Działalność dydaktyczno-wychowawcza powinna być skoncentrowana na rozwijaniu i eksponowaniu kreatywnego potencjału jednostki, na kształtowaniu umiejętności logicznego myślenia i samodzielnego rozwiązywania problemów (kształcenie twórcze). Realizowany przez wiele lat model edukacji adaptacyjnej jest dziś wypierany przez model edukacji krytyczno-kreatywnej. Przystosowanie człowieka do zastanej rzeczywistości przestaje być nadrzędnym celem edukacji. Edukacja współczesna powinna zapewnić wykształcenie człowieka zdolnego do rozwiązywania problemów w sposób twórczy oraz umiejącego żyć, myśleć i działać w zmieniającej się rzeczywistości.<sup>2</sup> Wysoka dynamika zmian we współczesnym świecie (często są to zmiany zaskakujące i nieprzewidywalne) powoduje, że wyuczone i odtwarzane algorytmy, stereotypy, schematy, standardy itp. stają się zawodne.

W nowych trendach i tendencjach dotyczących przemian w edukacji dostrzegamy zmiany nie tylko w obrębie celów i treści, ale również w zakresie metodyki kształcenia. Obok fundamentalnych pytań dydaktycznych: *kogo mamy wykształcić?, po co kształcimy?, czego mamy nauczyć?* równie ważne jest pytanie *w jaki sposób mamy kształcić?* W perspektywicznym rozwoju edukacji wyraźnie nasila się tendencja wskazująca na potrzebę szerokiego stosowania **metod poszukujących** (problemowych). Preferowane są metody dochodzenia do wiedzy, aktywizujące uczniów i studentów. Wzrasta znaczenie tych metod, ponieważ powodują one znacznie większą skuteczność dydaktyczno-wychowawczą niż **metody podające** (asymilacji wiedzy). Powyższą tezę potwierdzają badania naukowe i praktyka dydaktyczna na różnych poziomach edukacji. Stosowanie metod poszukujących w zajęciach dydaktycznych daje

<sup>1</sup> Zob. K. Denek i F. Bereźnicki (red.): *Tendencje w dydaktyce współczesnej*; Toruń 2001, s. 21.

<sup>2</sup> J. Groskrejc; *Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów*; Warszawa 2000, s. 60.

szerokie możliwości aktywizowania uczniów (studentów), rozwoju ich umiejętności intelektualnych, samodzielnego zdobywania wiadomości, kształtowania umiejętności dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów. Poprzez metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, wprowadzamy uczniów (studentów) w świat badań naukowych. Uczestnicy edukacji zdobywają kompetencje metodologiczne, rozwijają zdolności i zainteresowania poznawcze.

O potrzebie wdrażania i upowszechniania metod poszukujących (problemowych, heurystycznych, aktywizujących) w praktyce edukacyjnej nie trzeba dziś nikogo przekonywać. Metody te determinują nowoczesność kształcenia, ze wszech miar przystają do aktualnych paradygmatów kształcenia: podmiotowości, nauczania dialogowego, wielostronnej komunikacji, intelektualizacji i wdrażania do ustawicznego samokształcenia.

Dydaktyka ogólna i dydaktyki szczegółowe (np. dydaktyki przedmiotowe, dydaktyka dorosłych, dydaktyka szkoły wyższej) przedstawiają bogatą ofertę metod nauczania i uczenia się. Wśród nich poczesne miejsce zajmują **gry dydaktyczne**, które są przedmiotem teoretycznych rozważań i stanowią zawartość merytoryczną niniejszego rozdziału.

### 2.1. Pojęcie i istota gier dydaktycznych

Udzielenie jednoznacznej i wyczerpującej odpowiedzi na pytanie *co to są gry dydaktyczne?* nie jest zadaniem łatwym. W literaturze przedmiotu pojęcie to jest różnie definiowane i interpretowane. Gry mają wiele odmian i klasyfikacji.

Według W. Okonia wspólną cechą każdej gry dydaktycznej jest obecność pierwiastka zabawy. Gra dydaktyczna, jest taką odmianą zabawy, która polega na przestrzeganiu dokładnie sprecyzowanych reguł. Przestrzeganie reguł gry spełnia ważne funkcje kształcząco-wychowujące, służy procesowi poznania, uczy poszanowania przyjętych norm, umożliwia współdziałanie, sprzyja uspołecznieniu, przyzwyczajają zarówno do wygrywania jak i przegrywania.<sup>1</sup> Cytowany wyżej autor uważa, że **gra dydak-**

<sup>1</sup> W. Okoń; Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej; Warszawa 1996, s. 265.

tyczna to narzędzie kształcenia podporządkowane jakiemuś celowi dydaktycznemu, że jest to gra, która wymaga wysiłku myślowego.<sup>1</sup>

Inną, przesadnie lakoniczną definicję znajdujemy w *Leksykonie Pedagogicznym*, gdzie gra dydaktyczna określana jest jako metoda prowadzenia zajęć dydaktycznych.<sup>2</sup>

Pełną definicję omawianego terminu podaje K. Kruszewski: *Gry dydaktyczne to rodzaj metod nauczania należących do grupy metod problemowych i organizujących treść kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów w celu zbliżenia procesu poznawczego uczniów do poznania bezpośredniego dzięki dostarczeniu okazji do manipulowania modelem*<sup>3</sup>

Jeśli gry dydaktyczne zaliczane są do metod problemowych, godzi się w tym miejscu wyjaśnić co to jest metoda problemowa i na czym ona polega? Twórcą klasycznej metody problemowej był John Dewey, wybitny filozof i pedagog, który wywarł olbrzymi wpływ na rozwój światowej myśli pedagogicznej. Dewey, będąc czołowym zwolennikiem pragmatyzmu w filozofii i progresywizmu w pedagogice, stworzył system dydaktyczny oparty na założeniu, że w procesie kształcenia należy połączyć poznanie z działaniem, które umożliwiają rozwiązywanie problemów. Proces rozwiązywania problemów, wzorowany na metodzie eksperymentalnej, obejmuje pięć stopni:<sup>4</sup>

1. odczucie trudności,
2. wykrycie jej i określenie,
3. nasuwanie się możliwego rozwiązania,
4. wyprowadzenie przez rozumowanie, wniosków z przypuszczalnego rozwiązania,
5. dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia, czyli do wniosku zawierającego przeświadczenie pozytywne lub negatywne.

<sup>1</sup> W. Okoń; Nowy słownik pedagogiczny; Warszawa 1996, s. 85.

<sup>2</sup> B. Milerski, B. Śliwerski; Pedagogika. Leksykon PWN; Warszawa 2000, s. 74.

<sup>3</sup> K. Kruszewski; Gry dydaktyczne (W:) K. Kruszewski (red.) Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1994, s. 165.

<sup>4</sup> J. Dewey; Jak myślimy, Warszawa 1988, s. 557.

Współczesna metoda problemowa, zmodyfikowana przez B. Nawroczyńskiego i ciągle doskonalona, została upowszechniona w szkołach polskich i szeroko spopularyzowana w innych krajach. Metoda ta obejmuje cztery istotne elementy (etapy):

1. wytwarzanie sytuacji problemowej,
2. formułowanie problemów i pomysłów ich rozwiązania,
3. weryfikacja pomysłów rozwiązania,
4. porządkowanie i stosowanie uzyskanych wyników w nowych zadaniach o charakterze praktycznym bądź teoretycznym<sup>1</sup>

**Metoda problemowa to sposób kształcenia polegający na kierowaniu procesem rozwiązywania przez uczniów celowo zorganizowanej sytuacji problemowej.**<sup>2</sup>

Przez problem należy rozumieć zadanie wymagające pokonania jakiejś trudności o charakterze teoretycznym lub praktycznym. Cechą charakterystyczną każdej metody problemowej jest zdecydowana przewaga uczenia się nad nauczaniem. Metoda problemowa wymaga wysokich kwalifikacji i doświadczenia nauczycieli, doskonałej znajomości materiału nauczania oraz umiejętności rozbudzania zainteresowań poznawczych i badawczych uczniów.

Metoda problemowa stanowi rdzeń każdej gry dydaktycznej. Dominacja uczenia się (studiowania) nad nauczaniem oraz duża samodzielność w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, uzasadniają potrzebę i przydatność stosowania tych metod w szkołach wyższych różnego typu, także w uczelniach wojskowych.

Istota gier dydaktycznych, polega na tym, że uczeń poznaje rzeczywistość za pośrednictwem odpowiednio przygotowanego modelu, z którym wchodzi w takie same interakcje, jakie zachodziłyby, gdyby kontaktował się bezpośrednio z rzeczywistością. Między modelem a uczniem zachodzi wzajemne oddziaływanie, czyli pewien rodzaj gry. Przygotowany np. przez nauczyciela model rzeczywistości (zjawiska, zdarzenia, procesu) może zmieniać swoje właściwości w zależności od czynności uczenia.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> W. Okoń: Wprowadzenie... wyd. cyt. s. 262.

<sup>2</sup> B. Milerski i B. Śliwerski, (red.): Pedagogika... wyd. cyt., s. 192.

<sup>3</sup> K. Kruszewski: Wizerunek uczenia we współczesnych koncepcjach dydaktycznych (W:) T. Wujek (red.) Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych: Warszawa 1992, s. 246.

Uczenie się, jakie zachodzi w czasie udziału w grze dydaktycznej ma charakter procesu ciągłego, który przebiega przez cztery fazy, z których dwie ostatnie mogą się na przemian powtarzać:<sup>1</sup>

1. Wyposażenie ucznia we wstępny zasób doświadczeń. Zanim uczeń podejmie grę musi otrzymać niezbędne informacje, które pozwolą mu zrozumieć model, wejść w pierwsze z nim interakcje i zaktualizować potrzebne temu wcześniejsze doświadczenia.
2. Wykorzystanie wstępnego zasobu doświadczeń, czyli wykorzystanie tego co uczeń już wie i umie. W fazie tej następuje aktualizacja wiedzy i kompetencji oraz weryfikacja ich w zetknięciu z modelem.
3. Wytwarzanie nowych doświadczeń. Uczeń będąc przedmiotem oddziaływania modelu, sam również oddziałuje na model i zdobywa nowe doświadczenia.
4. Wykorzystanie nowych doświadczeń. Ciągła interakcja ucznia z modelem powoduje, że model odkrywa nowe właściwości a tym samym uczeń zdobywa kolejne nowe doświadczenia.

Czynności nauczyciela, który może być autorem prowadzącym grę dydaktyczną obejmują:

- przygotowanie lub wykorzystanie gotowego modelu poznawczego obiektu;
- wyposażenie uczniów we wstępny zasób wiadomości i umiejętności, który umożliwi rozpoczęcie pracy na modelu;
- kierować pracą uczniów w taki sposób, aby w trakcie gry mogli manipulować modelem i wzbogacili swoje doświadczenia;
- umożliwiać uczniom wykorzystywanie zdobytego doświadczenia w celu doskonalenia działalności poznawczej;

---

<sup>1</sup> K. Kruszewski; Gry dydaktyczne, (W:) W. Pomykało (red.); Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993, s. 223.

- w miarę zdobywania nowych doświadczeń model powinien przed uczestnikami gry odkrywać nowe możliwości poznawcze (nowe elementy, zależności, mechanizmy itp.)

## 2.2. Cele i właściwości gier dydaktycznych

Gry dydaktyczne, podobnie jak inne metody, stosuje się po to, żeby osiągnąć cele kształcenia, to znaczy doprowadzić do pożądanych zmian w wartościach, umiejętnościach i wiadomościach ucznia.

Gry dydaktyczne służą do osiągania celów zarówno w sferze poznawczej (intelektualno-sprawnościowej) jak i w sferze emocjonalnej (wolicjonalno-motywacyjnej).

Do celów osiąganych w sferze poznawczej zaliczamy:

- kształtowanie dyspozycji i sprawności dotyczące wykonywania zadań intelektualnych np. dostrzeganie i formułowanie problemów, szybkie czytanie tekstu ze zrozumieniem, selektywna wrażliwość na dopływające informacje,
- kształtowanie umiejętności złożonych np. myślenie twórcze, generowanie nowej wiedzy, elastyczność myślenia,
- opanowanie wiadomości przewidzianych w programie nauczania co oznacza zapamiętanie, zrozumienie i posługiwanie się wiadomościami.

Wśród celów osiąganych w sferze emocjonalnej można wyróżnić:

- przyswajanie i nabywanie umiejętności wyboru zasad postępowania: indywidualistycznej bądź kolektywistycznej, rywalizacyjnej bądź kooperacyjnej, wyrabianie poczucia lojalności wobec grupy, organizacji, autorytetów itp.
- kształtowanie pożądanych postaw wobec określonych zdarzeń, wartości oraz innych ludzi.

Gry dydaktyczne angażują zarówno intelekt jak i emocje ucznia. Znaczenie wychowawcze gier wynika stąd, że zdecydowanie lepiej od innych metod łączą w łań-

cuch przyczyn i skutków wiedzę, wartość i działanie.<sup>1</sup> Istnieje wiele dowodów na to, że uczestnicy gier utożsamiają się z wartościami odgrywanych ról i często angażują się emocjonalnie tak, jakby to nie była gra, ale rzeczywista sytuacja.

Większość gier dydaktycznych ma charakter dynamiczny (zmiennosc modelu i sytuacji) i społeczny (udział grupy uczniów lub studentów). O przydatności i wartości danej grupy lub modelu decydują określone wartości, wśród których do najważniejszych należą:

1. Trafność – wyrażana stopniem wierności stosowanego modelu wobec modelowanej rzeczywistości.
2. Kompletność – co oznacza, że model powinien zawierać wszystko co ważne i konieczne.
3. Poręczność – model powinien być zrozumiały, łatwo dostępny i umożliwiać manipulowanie jego elementami.
4. Użyteczność – model powinien pomagać rozumieć i kształtować rzeczywistość.
5. Jasność – model powinien być uproszczonym wzorem rzeczywistości, ukazującym zależności funkcjonalne między jej elementami.

Wymienione właściwości należy uwzględnić przy konstruowaniu modelu, który będzie wykorzystany w danej grze dydaktycznej. Wymaga to od autora gry (nauczyciela) dużego doświadczenia i stosownej pracy koncepcyjnej.

### **2.3. Typologia i charakterystyka gier dydaktycznych**

Dokonując przeglądu literatury pedagogiczno-dydaktycznej, otrzymujemy informacje, że istnieje wiele odmian gier dydaktycznych. Łatwo też zauważyć, że proponowane przez różnych autorów klasyfikacje są niejednolite i niespójne, niekiedy wzajemnie wykluczające się. W tej sytuacji powstaje pewien chaos, rodzą się wątpliwości. Dla przykładu K. Kruszewski utożsamia metodę inscenizacji z metoda symulacji, natomiast W. Okoń, B. Milerski i B. Śliwerski traktują je jako dwa odrębne rodza-

---

<sup>1</sup> K. Kruszewski; Gry dydaktyczne... wyd. cyt. s. 224.

je gier.<sup>1</sup> Przyjmowane są też różnorodne kryteria dokonywanych podziałów. Jedni autorzy za kryterium podziału przyjmują stopień komplikacji modelu (K.Kruszewski), inni charakter gry (B.Milerski, B.Śliwerski), jeszcze inni typ problemu jaki ma być rozwiązany, bądź też realność lub fikcyjność sytuacji, w jakiej uczestnicy gry odgrywają role (W. Okoń).<sup>2</sup>

Typologia gier dydaktycznych według wybranych autorów przedstawia się następująco:

### **1. Według W. Okonia:**

- zabawy inscenizacyjne (metoda inscenizacyjna), mające charakter realny lub fikcyjny;
- gry symulacyjne
- gry logiczne

### **2. Według B. Milerskiego:**

- gry symulacyjne, mające charakter retrospekcyjny i autentyczny;
- gry sytuacyjne, mające charakter prospektywny i prognostyczny (dotyczy rozwiązywania problemów fikcyjnych lub prawdopodobnych);
- gry inscenizacyjne o charakterze intelektualno-emocjonalnym, będące próbą odtworzenia pełnego scenariusza o walorach wychowawczych, utożsamiane z dramą;
- burza mózgów

### **3. Według B. Dłużniewskiego<sup>3</sup>**

- metoda przypadków
- metoda inscenizacji
- metoda sytuacyjna
- metoda gier kierowniczych (planowych)
- metoda poczty codziennej
- metoda burzy mózgów

---

<sup>1</sup> Por. K. Kruszewski: Gry dydaktyczne (W:) Encyklopedia Pedagogiczna; wyd. cyt. s. 224; W. Okoń; Wprowadzenie do dydaktyki... wyd. cyt. s.266.

<sup>2</sup> Por. Tamże. B. Milerski i B. Śliwerski: *Leksykon...* wyd. cyt. s. 74.

<sup>3</sup> Szczegółowy opis tych metod znajduje się w: B.Dłużniewski, *Metody aktywizujące w doskonaleniu zawodowym*, Warszawa 1975, s. 67-74

Uwzględniając zakres i problematykę prowadzonych badań oraz potrzeby niniejszego opracowania, ograniczamy się do scharakteryzowania tylko tych gier dydaktycznych, które są najbardziej popularne i przydatne w wyższym szkolnictwie wojskowym.

**Metoda sytuacyjna (metoda przypadków)**- polega na wprowadzeniu studentów w jakąś złożoną sytuację, poprzez dostarczenie im zawczasu bardzo szczegółowych opisów sytuacyjnych wraz z podaniem dokumentów uzupełniających i literatury. Sytuacja ta ma charakter statyczny, nie zmienia się podczas gry. Na podstawie zespołowej analizy takiego opisu sytuacji i po przeprowadzeniu dyskusji, studenci podejmują próbę rozwiązania sytuacji, czyli podjęcia stosownej decyzji. Gra prowadzona tą metodą stanowi doskonały trening w doskonaleniu umiejętności analizowania sytuacji, prowadzenia dyskusji oraz podejmowania decyzji. Jest ona przydatna zwłaszcza w kształceniu kadr kierowniczych wyższego i średniego szczebla. W uczelniach wojskowych znajduje zastosowanie w nauczaniu przedmiotów taktyczno-operacyjnych i humanistycznych, a przede wszystkim w ćwiczeniach grupowych.

**Metoda inscenizacji (symulacyjna)**- polega na odgrywaniu przez studentów określonych ról (np. dowódcy, szefa sztabu itp.). Opis sytuacji w tej grze, w przeciwieństwie do metody sytuacyjnej, jest rzeczowy, pozbawiony abstrakcji i fikcyjności. Opis sytuacyjny musi dawać możliwość kilku rozwiązań problemu (problem dywergencyjny). Student odgrywający rolę danego decydenta musi mieć możliwość szerszego wypowiedzenia się, dobierania argumentów, które mogą wynikać z wypowiedzi innych uczestników, grających swoje role.

Celem tej metody jest rozwijanie umiejętności analizowania, argumentowania i decydowania oraz umiejętności wnikania w motywy i argumenty innych osób. W trakcie gry prowadzonej metodą inscenizacji, studenci mają znaczne możliwości oddziaływania na model rzeczywistości (zdarzenie, proces). W konsekwencji tych oddziaływań model podlega zmianom, zbliżając go do rzeczywistości. Studenci uczestniczący w grze stają się współtwórcami modelu, gdyż ich działanie sprawia, że model zyskuje na trafności i kompletności.

Zajęcia z zastosowaniem metody inscenizacji mogą być organizowane w dwóch formach:

1. Jako inscenizacja obserwowana, gdzie w roli „aktorów” występuje 5-7 studentów, a pozostali przysłuchują się ich argumentom, notując swoje spostrzeżenia, uwagi i wnioski.
2. Jako inscenizacja wielokrotna, w której uczestników dzieli się na kilka grup, z których każda oddzielnie rozważa i dyskutuje ten sam problem (zdarzenie, sytuację) według tych samych założeń i instrukcji.

Metoda inscenizacji stanowi rozwiniętą odmianę metody sytuacyjnej. Charakteryzuje się dynamiką sytuacji. Z powodzeniem może być wykorzystywana w ćwiczeniach taktyczno-operacyjnych, zwłaszcza w ćwiczeniach szkieletowych oraz w przedmiotach humanistycznych np. w pedagogice przy rozwiązywaniu problemów wychowawczych, relacji interpersonalnych, kierowania zespołami ludzkimi itp. Po każdym zajęciach prowadzonych metodą inscenizacji należy przeprowadzić dyskusję oceniającą ich przebieg, treść i wyniki.

**Metoda gier kierowniczych** – jest to najbardziej złożona odmiana metody inscenizacji (symulacji). Metoda ta w odróżnieniu od metody sytuacyjnej charakteryzuje się zmiennością treści materiału dydaktycznego, a więc sytuacji lub opisu zdarzenia. Istota gry kierowniczej polega na tym, że uczestnicy (studenci) stanowią grupę odgrywającą role określonych pracowników w symulowanym przedsiębiorstwie (organizacji, brygadzie, dywizji itp.). Każdy z uczestników gry, podobnie jak w metodzie inscenizacji, otrzymuje szczegółowy opis zasad swojego postępowania i relacji z pozostałymi uczestnikami gry. Zapoznaje się także z funkcjami i obowiązkami przydzielonego stanowiska w symulowanej organizacji. Organizatorzy gry kierowniczej ustalają cele, temat, treść i sposób przeprowadzenia gry. Projektują także stan wyjściowy oraz przygotowują elementy zmienne, jakie będą stopniowo wprowadzane w trakcie gry, adekwatnie do rodzaju prowadzonej organizacji (instytucji), zakresu jej działalności i założonego celu kształcenia.

Gry kierownicze mają duże walory edukacyjne. Kształtują umiejętności przyszłej kadry kierowniczej w zakresie analizowania zmieniających się stanów, ucą podejmowania trafnych decyzji, gromadzenia, doboru i analizy informacji. Przygotowują do planowania i organizowania pracy, umożliwiają nabywanie kompetencji do zarządzania (dowodzenia) zasobami ludzkimi w organizacji.

Gry kierownicze mogą być organizowane w faktycznie istniejącej organizacji (brygadzie, dywizji, uczelni, sztabie itp.), szczególnie w celu doskonalenia umiejętności już pracującej kadry lub przy doborze nowych pracowników. Gry kierownicze organizuje się również w fazie preparacji szczególnie ważnych przedsięwzięć (np. ćwiczenia taktyczne, misje pokojowe, konferencje naukowe itp.)

Do innych metod, mniej popularnych i rzadziej stosowanych, zalicza się burzę mózgów i metodę biograficzną.

**Burza mózgów**, zwana również giełdą pomysłów - polega na zgłaszaniu przez uczestników gry ich własnych pomysłów-hipotez dotyczących rozwiązania przedstawionego problemu. Każdy uczestnik może zgłaszać swoje pomysły wielokrotnie. Wszystkie pomysły zapisuje sekretarz gry w widocznym dla wszystkich miejscu (np. na tablicy). Po zakończonej sesji zgłaszania projektów, specjalnie powołany zespół oceniający dokonuje wyboru najlepszych rozwiązań i uzasadnia ten wybór. Gra prowadzona metodą burzy mózgów opiera się na dwóch założeniach:

- a) odroczonego wartościowania – analiza, krytyka i ocena zgłaszanych propozycji jest wyraźnie oddzielona od fazy zgłaszania pomysłów
- b) zgromadzenie jak największej ilości pomysłów co pozwala, poprzez eliminację, na wybór najlepszego sposobu rozwiązania problemu z danej dziedziny.

**Metoda biograficzna**, ze względu na swój charakter i stopień złożoności, zajmuje pośrednie miejsce między metodą sytuacyjną a metodą inscenizacji. Rolę opisu sytuacyjnego pełni w niej biografia jakiejś postaci (np. znany polityk, wybitny uczyony, sławny dowódca itp.). Uczestnicy zapoznają się z biografią i osiągnięciami danej postaci, a następnie udzielają odpowiedzi na pytania zadane przez prowadzącego grę np. *jakimi przesłankami kierował się gen. X, podejmując decyzję o wycofaniu wojsk w danej bitwie? Co by się stało gdyby tego nie uczynił? Czy w danej sytuacji mógł postąpić inaczej i jakie to mogło mieć konsekwencje?* Tego typu gry znajdują zastosowanie w przedmiotach: historia sztuki wojennej, dyplomacja, prawo wojenne, psychologia, pedagogika i socjologia.

Metoda biograficzna pozwala na swobodę w interpretacji danych zawartych w biografii, dana sytuacja może być zdynamizowana, co zbliża tę metodę do inscenizacji.

Dynamiczny rozwój multimedialnej technologii kształcenia powoduje, że coraz bardziej popularne stają się **symulacyjne gry komputerowe**. Przygotowanie ich wymaga udziału profesjonalnych informatyków, programistów. Gry te umożliwiają np. rozgrywanie (symulację) różnego rodzaju walki zbrojnej w różnorodnych wariantach taktycznych, operacyjnych i logistycznych.

#### **2.4. Czynności nauczyciela w konstruowaniu gry dydaktycznej**

Przygotowanie dobrej gry dydaktycznej wymaga od nauczyciela głębokiego namysłu, zabiera sporo czasu i pracy. Proces konstruowania gry jest wieloetapowy i obejmuje następujące czynności nauczyciela:

1. Sformułowanie celów dydaktycznych i wychowawczych gry, czyli jakie zmiany ma spowodować gra w postawach, umiejętnościach i wiadomościach studentów.
2. Ustalenie dla kogo gra jest przeznaczona, jaka grupa będzie brała w niej udział.
3. Sprecyzowanie głównych parametrów gry: jakie zmienne będą występować, jakie są relacje między zmiennymi.
4. Dostosowanie gry do warunków organizacyjnych: czas, miejsce, możliwości studentów.
5. Opracowanie scenariusza gry, założeń szczegółowych, podziału na role, ustalenie harmonogramu przebiegu gry z podziałem na poszczególne epizody.

6. Określenie sposobu przepływu informacji: źródło, czas, warunki otrzymywania ich przez studentów.
7. Dokładne sprecyzowanie reguł gry, ograniczających działanie i decyzje studentów, wyznaczenie kryteriów rywalizacji lub współdziałania, zwycięstwa lub porażki.
8. Przeprowadzić konsultacje ze studentami, zapoznać ich z regułami i przebiegiem gry.
9. Przydzielić role (pełnienie funkcji) dla uczestników gry.
10. Określić miejsce i role nauczyciela w czasie gry, uwzględnić wpływ wyników losowych na przebieg gry (np. kto ma zastąpić nieobecnego studenta wyznaczonego uprzednio do danej roli).
11. Sprawdzenie czy rola, reguły gry i zadania są dla wszystkich zrozumiałe, wyjaśnić wątpliwości. Opracować szczegółową instrukcję przebiegu gry.
12. Przygotować urządzenia i materiały dydaktyczne wymagane do przeprowadzenia gry (plansze, schematy, mapy, założenia, komputery, dyskietki, magnetowid itp.).
13. Przeprowadzić próbę rozegrania gry (np. na zajęciach metodycznych) w celu wprowadzenia ewentualnych poprawek i uzyskania pewności powodzenia po zastosowaniu tej gry w kształceniu.
14. Przygotowanie materiałów do podsumowania (omówienia i oceny) gry.

Przy konstruowaniu gry wskazane jest także, aby nauczyciel rozważył:

- proporcje nasycenia gry współpracą, kompromisem, rywalizacją;
- ograniczenia dla studentów dotyczące swobody improwizacji i interpretacji określonych w scenariuszu;
- stopień swobody i samodzielności studentów, a więc ich wpływ na przebieg gry;
- zdarzenia losowe i ich wpływ na grę;
- kto będzie kierował grą i jakie są jego kompetencje.

Opisane wyżej czynności dotyczą głównie przygotowania gier o dużym stopniu złożoności (inscenizacji, symulacyjnych gier kierowniczych). Projektowanie innych typów gier (burza mózgow, metoda sytuacyjna) pozwala na uproszczenie, a nawet pominięcie niektórych czynności.

## 2.5. Walory użytkowe gier dydaktycznych

Istnieje wiele powodów dla których warto projektować i posługiwać się grami dydaktycznymi w praktyce edukacyjnej. Gry dydaktyczne, jak słusznie zauważa K. Kruszewski, posiadają *niezwykłą skuteczność pedagogiczną*<sup>1</sup>. Podobny pogląd wyraża W. Okoń, który pisze, że poprzez przestrzeganie dokładnie sprecyzowanych reguł, gra spełnia ważne *funkcje kształcząco-wychowujące*<sup>2</sup>. Zalety metody inscenizacyjnej opisuje K. Żegnałek w takim ujęciu: *metoda ta zwiększa aktywność intelektualną i praktyczną studentów głównie przez ich emocjonalne i bezpośrednie zaangażowanie się w rozwiązywanie problemów*<sup>3</sup>.

Ważną zaletą praktyczną gier dydaktycznych jest ich **bogactwo i uniwersalność**. Mogą być one projektowane i stosowane na wszystkich poziomach edukacji – od przedszkola do szkoły wyższej. Mogą być stosowane niemal we wszystkich przedmiotach nauczania: ścisłych i humanistycznych, ogólnych, kierunkowych i specjalistycznych, niezależnie od kierunku studiów i rodzaju szkoły. Gry dydaktyczne mogą

<sup>1</sup> K. Kruszewski, Gry dydaktyczne (W:) Sztuka nauczania, wyd. cyt. s.180.

<sup>2</sup> W. Okoń, Wprowadzenie... wyd. cyt. s.265.

<sup>3</sup> K. Żegnałek (red.), Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1999, s.56.

być także wykorzystywane poza zajęciami (np. gry kierownicze w celu doskonalenia zarządzania w zakładzie pracy, firmie, instytucji, jednostce wojskowej itp.).

Gry dydaktyczne kształtują wiele umiejętności poznawczych i społecznych. Poszerzają horyzonty myślowe, umożliwiają zdobycie nowej wiedzy i nowych doświadczeń, uczą jak rozwiązywać problemy i podejmować decyzje. Rozwijają zdolności i zainteresowania poznawcze, wzmacniają motywację do uczenia się i dalszego samokształcenia. Powodują oczekiwane utrwalone zmiany w systemie wartości, umiejętności i wiadomości.

Kolejną zaletą gier dydaktycznych jest to, że rozwijają one umiejętności komunikacyjne, uczą zdyscyplinowania i odpowiedzialności, poszanowania ogólnie przyjętych, norm i wartości, umożliwiają nabywanie sprawności w prowadzeniu negocjacji i dyskusji, służą uspołecznianiu oraz przyzwyczajają do współpracy bądź rywalizacji, wygrywania i przegrywania.

Są też gry doskonałym treningiem ćwiczącym elastyczność i płynność myślenia, uczą jak rozwiązywać problemy *typu odkryć*, wymagające myślenia konwergencyjnego jak również problemy *typu wynaleźć*, wymagającego myślenia dywergencyjnego. W pierwszym przypadku istnieje tylko jedno rozwiązanie, w drugim natomiast możliwych jest wiele alternatywnych rozwiązań.

Bezspornym walorem omawianych gier jest ich wymiar aktywizujący. Każdy uczestnik gry jest współtwórcą procesu dydaktycznego, może według własnych koncepcji modyfikować model, na którym prowadzona jest gra, oczywiście z zachowaniem ustalonych reguł i ograniczeń. Uczestnictwo w grze dydaktycznej powoduje, że student z biernego odbioru informacji, jak to ma miejsce w metodach podających (np. w czasie nudnego wykładu), staje się aktywnym uczestnikiem, co wyraża się w jego ekspresyjnym myśleniu, stanach emocjonalnych (przeżywaniu) i działaniu.

Gry dydaktyczne rozwijają nie tylko zdolności poznawcze i nie tylko kształtują określone wartości i postawy, ale rozwijają także inteligencję emocjonalną. Wiele gier posiada bardzo silną dramaturgię, co rzecz jasna wywołuje silne emocje zarówno pozytywne (np. radość, zadowolenie, empatię, życzliwość), jak i negatywne (np. złość, wrogość, zawiść, smutek, frustrację). Gry stanowią zatem doskonałą okazję, aby stu-

denci rozpoznawali swoje emocje, uczyli się je kontrolować i wykorzystywać z pożytkiem w relacjach interpersonalnych.

Duże znaczenie mają gry dydaktyczne w przełamywaniu barier psychologicznych między studentami a wykładowcą. Jakkolwiek wykładowca spełnia w grze kierowniczą rolę (kieruje przebiegiem gry) to wzajemne interakcje są bardziej swobodne i zrównoważone, komunikowanie bardziej bezpośrednie i otwarte, a zachowania bardziej podnoszące i wymienne niż obniżające<sup>1</sup>

Ważną rolę spełniają gry dydaktyczne w kształceniu kompetencji dowódczych i przywódczych, co jest szczególnie istotne w edukacji oficerów. To właśnie przez odgrywanie ról decydentów w grach sytuacyjnych lub inscenizacyjnych, studenci pozyskują wiedzę o przywództwie, zapoznają się z takimi pojęciami jak: empatia, asertywność, inteligencja emocjonalna, umiejętności interpersonalne, kompetencje komunikacyjne itd.<sup>2</sup> W czasie gier studenci uczą się sztuki dowodzenia, poznają style i metody kierowania podwładnymi, co jest konieczne i przydatne w praktyce zawodowej absolwentów uczelni wojskowych.

Kończąc rozważania dotyczące użyteczności gier warto podkreślić, że spełniają one ważną rolę w doskonaleniu warsztatu dydaktycznego nauczycieli. Projektowanie gry staje się znakomitym sposobem dogłębnego poznania materiału nauczania. W trakcie przygotowania gry nauczyciel poznaje dokładnie wiadomości, które będą wykorzystane w grze, trzeba je dokładnie zrozumieć i umieć się nimi posługiwać. Opracowanie koncepcji gry daje możliwość nauczycielowi dokonywania zmian w strukturze materiału nauczania, dopasowując go do rozmaitych pomysłów gry. Takie działanie uwalnia nauczyciela od stałego trzymania się programu i otwiera drogę do wprowadzania eksperymentalnych rozwiązań dydaktycznych.

Podsumowanie niniejszego rozdziału sprowadzić można do następujących konstatacji:

1. Gry dydaktyczne należą do grupy metod problemowych (poszukujących, aktywizujących, heurystycznych, samodzielnego dochodzenia do wiedzy).

<sup>1</sup> Zob. J. Groskrejc, *Przywództwo w wojsku: utopia czy rzeczywistość (W:) L. Kanarski i B. Rokicki (red.) Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002, s.151

<sup>2</sup> Tamże, s.150.

2. Istota gier polega na tym, że obowiązują w nich ściśle określone reguły i są one prowadzone na modelach mniej lub bardziej zbliżonych do rzeczywistości.
3. Do podstawowych gier dydaktycznych w wyższych szkołach wojskowych zalicza się: gry sytuacyjne (przypadków), gry inscenizacyjne (symulacyjne), gry kierownicze, metodę biograficzną i burzę mózgów.
4. Ze względu na niezwykłą skuteczność pedagogiczną i wiele innych walorów, gry dydaktyczne powinny być stosowane powszechnie i stale doskonalone.

### **3. WYKORZYSTANIE GIER DYDAKTYCZNYCH W UCZELNI WOJSKOWEJ. SPRAWOZDANIE Z BADAŃ WŁASNYCH**

#### **3.1. Przydatność gier dydaktycznych w różnych formach kształcenia**

Proces kształcenia jest realizowany w określonych warunkach organizacyjnych i w tym sensie można interpretować formy kształcenia w szkole wyższej. Interpretacja jest jednak niezwykle złożona. Najogólniej rzecz ujmując trudno jest wyraźnie rozgraniczyć zewnętrzną – organizacyjną stronę procesu kształcenia i wewnętrzną – strukturalną, odzwierciedlającą zazwyczaj cały ciąg czynności metodycznych. Przyjmując za kryterium podziału liczebność grupy, formy kształcenia dzielą się na jednostkowe (konsultacje), zespołowe i masowe (te ostatnie mogą przyjmować szczególną postać, rozłożoną w czasie np. ten sam film dydaktyczny (szkoleniowy) nadany przez stację telewizyjną zarejestrowany a następnie odtwarzany mniejszym grupom w różnym czasie). Jeżeli za kryterium podziału przyjmuje się rolę, jaką zajęcia pełnią w procesie nauczania, wyróżniamy formy:

- podstawowe (dominujące w toku studiów), są to: wykłady, seminaria, ćwiczenia;
- uzupełniające, np. w postaci zajęć konwersatoryjnych;
- integrujące, do których można zaliczyć wykłady monograficzne, staże, praktyki i niektóre rodzaje ćwiczeń.

Niektóre z wymienionych form kształcenia, dotyczy to szczególnie form podstawowych, w warunkach uczelni wojskowych mają dość ściśle ramy organizacyjne co do czasu (poszczególne zajęcia dydaktyczne trwają dwa razy po czterdzieści pięć minut, z wyjątkiem ćwiczeń) i miejsca. Jest to rozwiązanie wygodne ze względów organizacyjnych i ekonomicznych (wykorzystanie pomieszczeń, środków i materiałów dydaktycznych, racjonalizacja w zatrudnieniu nauczycieli), ale nie koniecznie najlepsze ze względu na efektywność studiowania. Przeprowadzane eksperymentalne próby skrócenia godziny lekcyjnej do trzydziestu minut, wykazały możliwość innej organizacji procesu kształcenia, ale nie znalazły one uznania u osób kompetentnych do podjęcia określonych decyzji.

Formy kształcenia mogą być również interpretowane jako różne, między innymi pod względem organizacyjnym, rodzaje i toki studiowania. Najczęściej są to studia stacjonarne (dienne), studia zaoczne, wieczorowe, studia podyplomowe, doktorskie (doktoranckie) i kursy. Studia stacjonarne w uczelniach wojskowych obejmują studentów, dla których zasadniczym zajęciem jest studiowanie i to niezależnie czy nauka jest kontynuowana bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej i złożeniu egzaminu maturalnego, jak ma to miejsce w wyższych szkołach oficerskich i w Akademii Marynarki Wojennej, czy odbywa się dodatkowo po kilku latach pracy zawodowej na odpowiednich stanowiskach służbowych w siłach zbrojnych, jak jest to w przypadku Akademii Obrony Narodowej. W trakcie studiów w AON oficerowie są przygotowywani do pracy na stanowiskach dowódczych, sztabowych, w strukturach sił zbrojnych, jak również poza nimi.

Stacjonarne i zaoczne studia podyplomowe pozwalają na głębszą specjalizację w wybranych dziedzinach, niektóre z nich związane są z nabyciem uprawnień do wykonywania określonych funkcji, np. dydaktycznych, wszystkie są podstawą do powierzenia wyższych stanowisk służbowych. Podyplomowe studia zaoczne są formą edukacyjną, która wymaga znacznego udziału samokształcenia. Poszczególne sesje zjazdowe, poprzez wykłady, ćwiczenia, zajęcia seminaryjne i konsultacje (zbiorowe i indywidualne), przygotowują studentów merytorycznie i metodycznie do pracy samokształceniowej w okresie pomiędzy sesjami.

Celem konsultacji zbiorowych jest wyjaśnienie trudniejszych części programu studiów albo ich uzupełnienie lub pogłębienie oraz udzielenie wskazówek samokształceniowych. Ponadto w czasie konsultacji nauczyciel ma możliwość zorientowania się w jakim stopniu zostały opanowane treści kształcenia, szczególnie te, które zawarte są w programie studiów a jednocześnie nie będące przedmiotem analizy w czasie wykładów i ćwiczeń. Studenci powinni być przygotowani do konsultacji zbiorowych poprzez opanowanie treści z podręczników lub innych źródeł, przygotowanie notatek, wykonanie odpowiednich materiałów (np. map) i przygotowanie się do dyskusji.

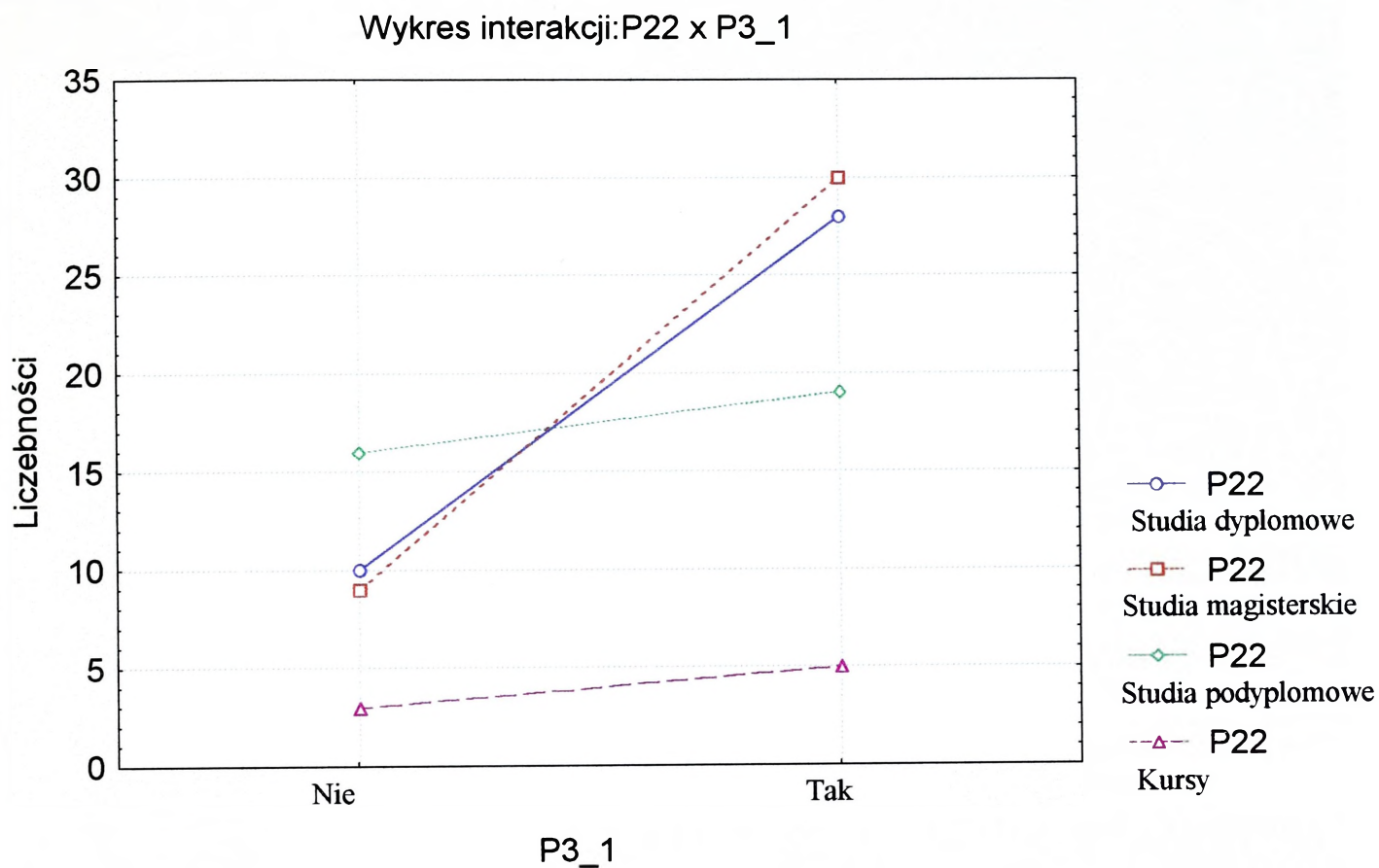
Kursy są taką formą studiowania, która zazwyczaj jest realizowana w stosunkowo krótkim (a nawet bardzo krótkim – kilka dni) wymiarze czasowym i jest programowo wyraźnie ukierunkowana na nabycie przede wszystkim ściśle określonych umiejętności praktycznych.

Badania zostały przeprowadzone wśród uczestników studiów stacjonarnych (dyplomowych i magisterskich), studiów podyplomowych (stacjonarnych i zaocznych) oraz kursów. W przeprowadzonych badaniach ankietowych chodziło między innymi o poznanie opinii studentów i nauczycieli, czy gry dydaktyczne są przydatne w jednakowym stopniu w poszczególnych formach studiów. Respondenci mogli wskazać kilka odpowiedzi. Udział poszczególnych opinii został przedstawiony w tabeli 1.

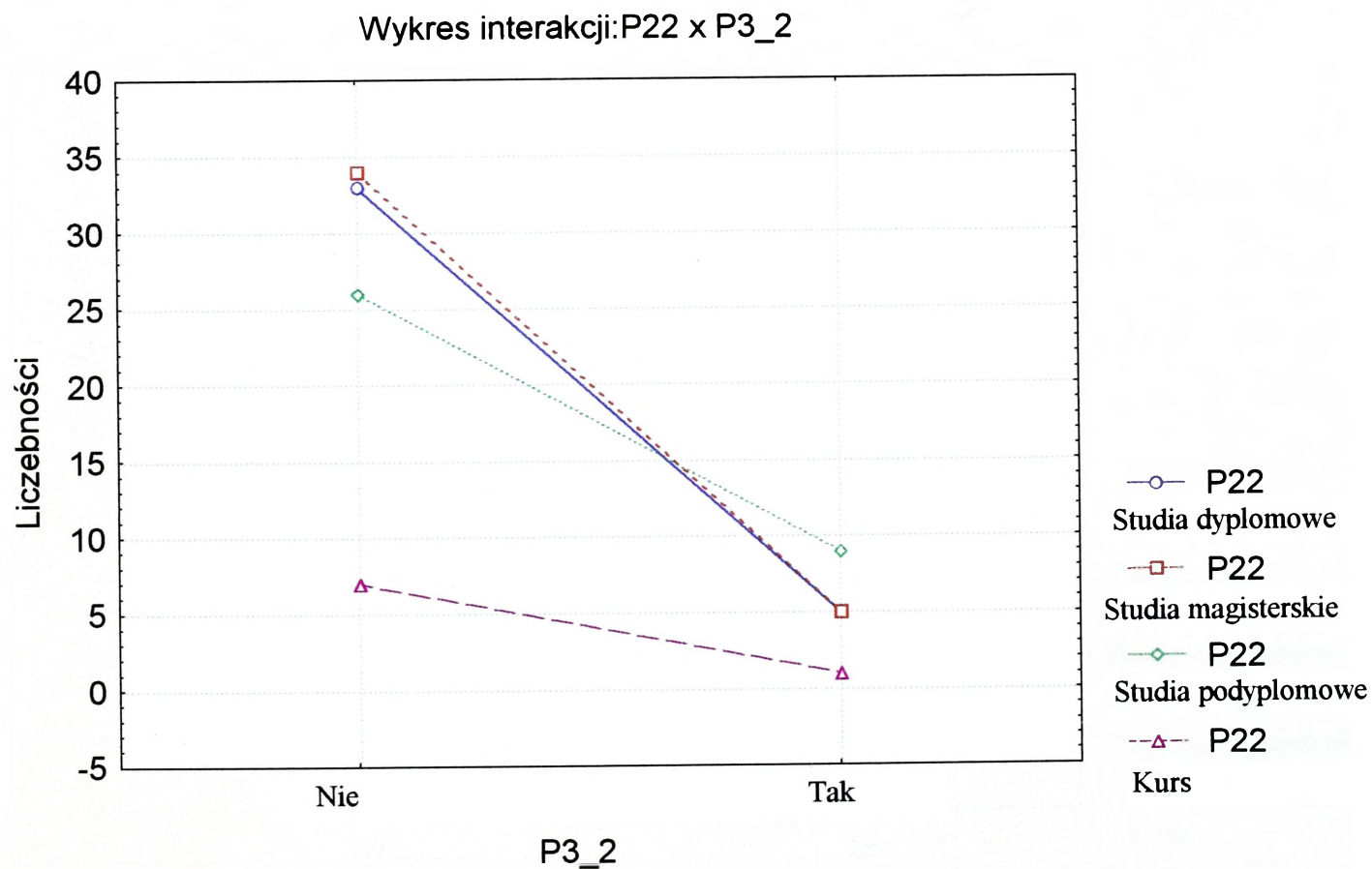
Tabela 1. Przydatność gier dydaktycznych w poszczególnych formach kształcenia. Opinie studentów

<b>Formy kształcenia</b>	<b>Liczność</b>	<b>Procent</b>
Studia dzienne	82	68,33
Studia zaoczne	20	16,67
Studia podyplomowe	64	53,33
Kursy	59	49,17
Inne	3	2,50

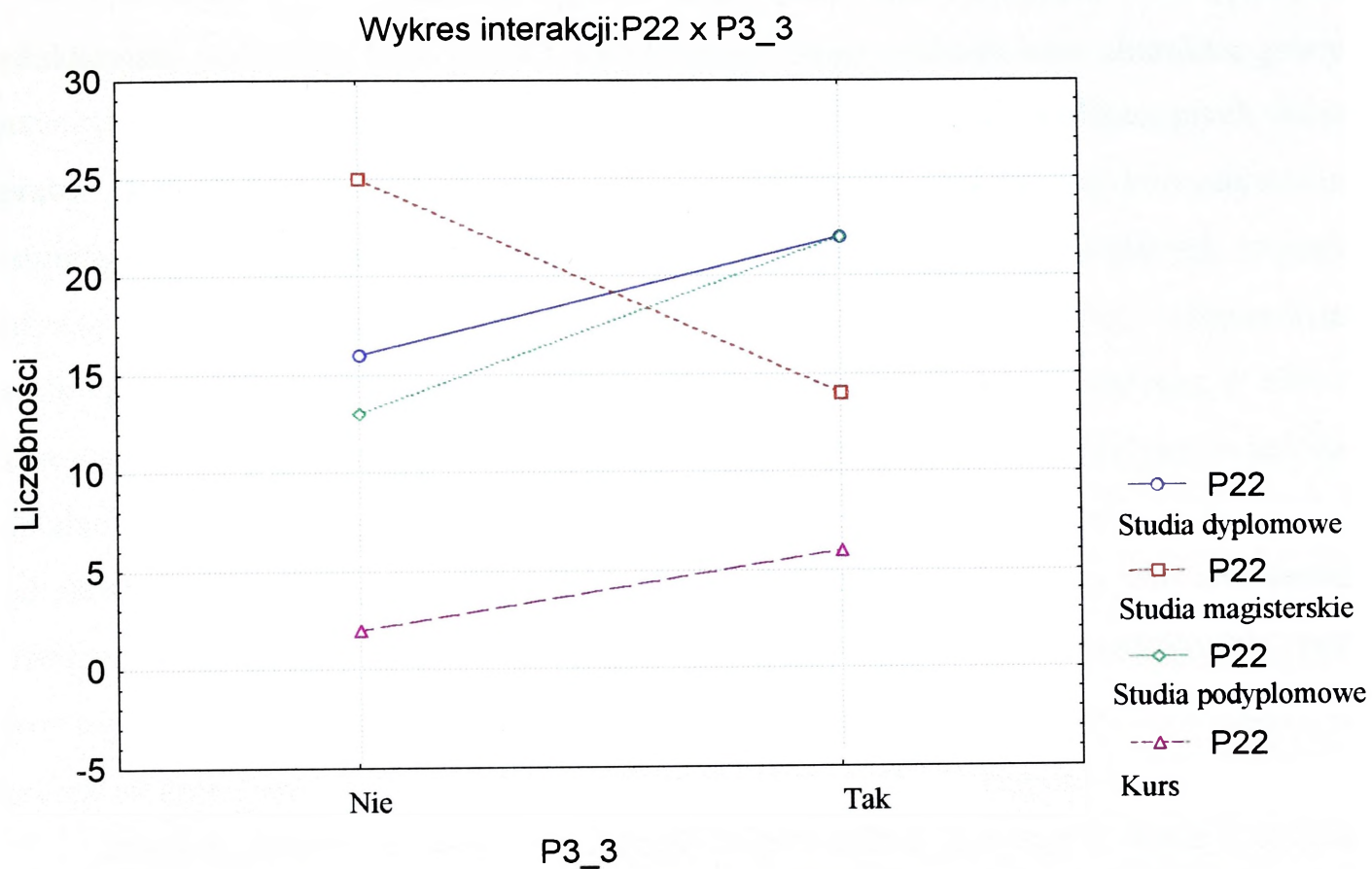
Badani studenci są zdania, że gry dydaktyczne są przydatne w pracy dydaktycznej w różnych formach kształcenia, wyjątek stanowią studia zaoczne. Procentowy udział poszczególnych odpowiedzi (tabela 1) może być mylący i tym samym zawodne może okazać się wnioskowanie. Analizy wypowiedzi respondentów dokonane przez zespół badawczy wykazały silny związek pomiędzy wskazaniem przydatności w danej formie kształcenia gier dydaktycznych a aktualnym uczestnictwem w określonej formie studiowania (rys. 1, 2 i 3), z wyjątkiem odpowiedzi uczestników kursów (rys. 4), którzy częściej wskazywali odpowiedź negatywną aniżeli pozytywną.



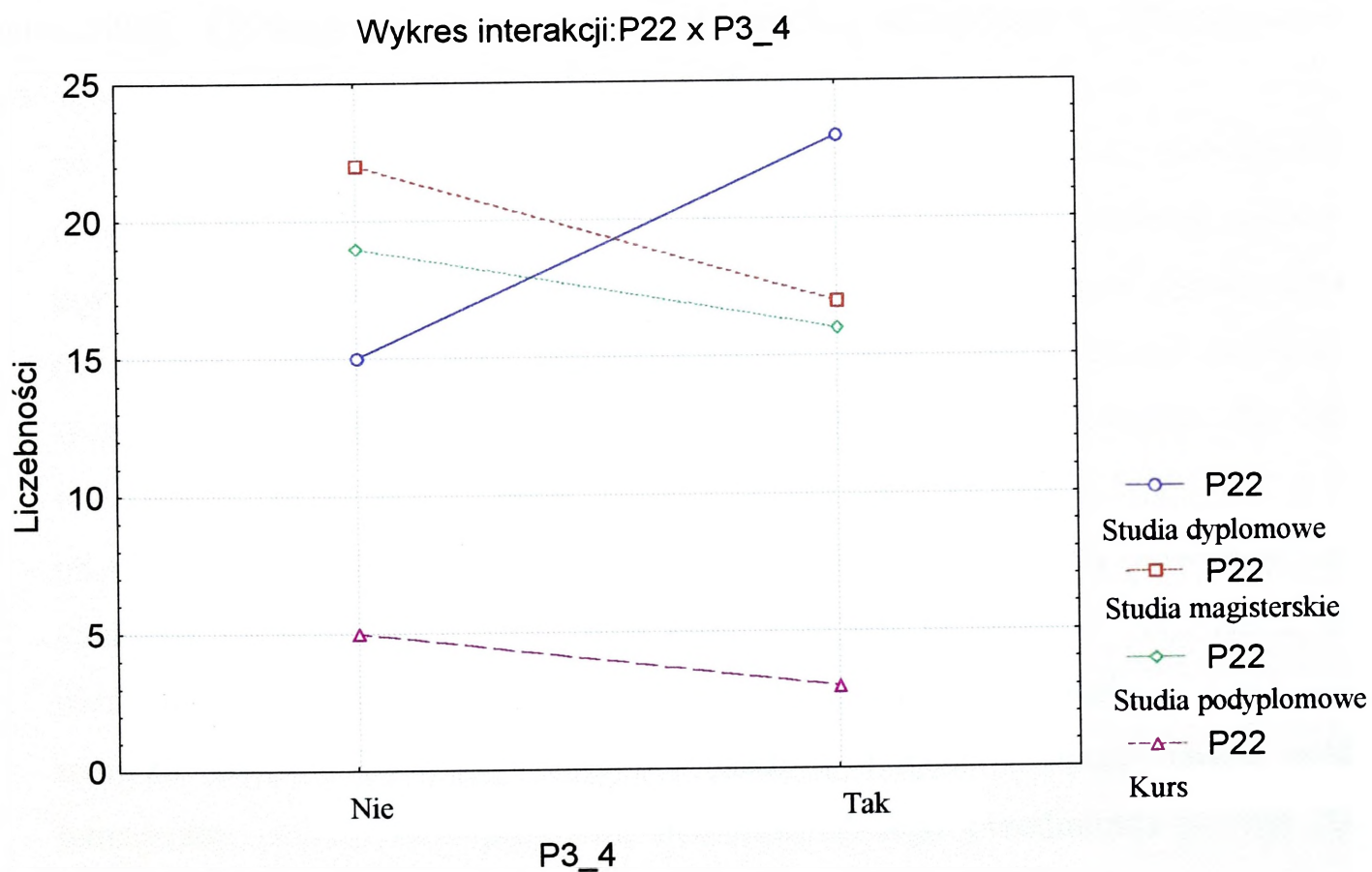
Rys.1. Przydatność gier dydaktycznych na studiach stacjonarnych. Opinie studentów.



Rys.2. Przydatność gier dydaktycznych na studiach zaocznych. Opinie studentów.



Rys.3. Przydatność gier dydaktycznych na studiach podyplomowych. Opinie studentów.



Rys.4. Przydatność gier dydaktycznych na kursach. Opinie studentów.

W związku z poszukiwaniem rozwiązań innowacyjnych w praktyce edukacyjnej wyższego szkolnictwa wojskowego ulega zmianie sam charakter pracy nauczycieli. Następuje coraz intensywniejsze przechodzenie od replikacyjnych form pracy dydaktycznej (polegających na stosunkowo biernym wykorzystywaniu istniejącego dorobku metodycznego) do form innowacyjnych (implikujących czynny rozwój pedagogicznego doświadczenia). Nauczyciele, podlegając różnorodnym wpływom cywilizacyjnym, przemianom w teorii i praktyce edukacyjnej oraz w siłach zbrojnych, dokonują przeobrażeń wizji własnej pracy dydaktycznej. Byłyby to jednak działania cechujące się reaktywnym i pasywnym użytkowaniem rozwiązań znanych i od dawna praktykowanych. Niejako równolegle czynione są przez znaczną część nauczycieli starania o nadanie swojej działalności i postawom edukacyjnym cech twórczych poprzez wzbogacanie istniejącego zasobu pedagogicznego doświadczenia, projektowanie i wprowadzanie do swojej praktyki nowych i lepszych rozwiązań.

Między innymi poprzez stosowanie odpowiednio dobranych form i metod kształcenia możliwe staje się kształtowanie postaw i umiejętności twórczego rozwiązywania złożonych problemów dowodzenia zarówno przez studentów, jak też nauczycieli. Całościowy proces przekształcania się odtwórczych form praktyki pedagogicznej w formy twórcze przebiega według modelu:<sup>1</sup>

- od czynności zautomatyzowanych do refleksyjnych. Praca nauczyciela odtwórczego w dużym stopniu ma charakter nawykowy (przyzwyczajenia, preferencje dla określonych metod i form kształcenia). Działalność dydaktyczna nauczyciela twórczego jest natomiast pracą refleksyjną, w której działania wynikają z pełnej świadomości celów i środków, podejmowanych dla ich realizacji;
- od działań sztywnych (rutynowych) do elastycznych. Nauczyciel odtwórczy ma tendencję do stosowania ciągle tych samych metod kształcenia i oceniania. W różnych warunkach (studia stacjonarne, zaoczne studia podyplomowe, kursy) i na różnych etapach realizacji programu studiów (zajęcia rozpoczynające cykl tematyczny, zakończenie programu nauczania danego przedmiotu) pracuje on

<sup>1</sup> R.Schulz, Kształcenie dla innowacji pedagogicznych – geneza, sens i zastosowania idei, (W:) R.Schulz (red.), Kształcenie dla innowacji pedagogicznych, Toruń 1992, s. 10-11.

bardzo podobnie, jego praca ma charakter stereotypowy, a styl pracy dydaktycznej jest znacznieubożony. Nauczyciel twórczy pracuje odmiennie. W różnych warunkach i sytuacjach dydaktycznych stosuje on bardzo zróżnicowany arsenał środków oddziaływania pedagogicznego, również poprzez kreowanie sytuacji;

- od zewnątrzsterowności do wewnątrzsterowności. Nauczyciel pracujący w sposób odtwórczy jest kierowany z zewnątrz, lubi dość sztywno zakreślone ramy swojej działalności, oczekuje częstego potwierdzenia z zewnątrz (przełożeni) dobrej jakości swojej pracy. Nauczyciel twórczy preferuje autokierowanie. Źródła sterujące jego zachowaniami tkwią w nim samym. Charakteryzuje go duży stopień samodzielności, wręcz autonomii w określaniu swych zadań oraz sposobu ich realizacji i oceny;
- od produktu standardowego do nowego. Działalność nauczyciela odtwórczego prowadzi do osiągnięcia wyników wyraźnie określonych, uprzednio znanych, standardowych, co w warunkach zbytnej idealizacji celów określonych na przykład w charakterystykach osobowo-zawodowych absolwentów uczelni wojskowych, wydaje się bardzo trudne do osiągnięcia. Rezultaty pracy nauczyciela twórczego pozwalają lepiej zaspokoić potrzeby edukacyjne nowoczesnego, złożonego w swej istocie systemu obronnego, który w coraz mniejszym stopniu będzie potrzebował ludzi ukształtowanych w jednolity i standardowy sposób. Skrajnie pojmowany profesjonalizm, co trzeba wyraźnie podkreślić ogranicza działania twórcze.

Nowoczesna praca dydaktyczna nie polega między innymi na poszukiwaniu uniwersalnej, najlepszej metody kształcenia, ale nie powinna jednocześnie zaniedbywać możliwości twórczej realizacji procesu kształcenia, wyrażającej się również w doborze form i metod kształcenia. Gry dydaktyczne (decyzyjne) potencjalnie takie możliwości tworzą.

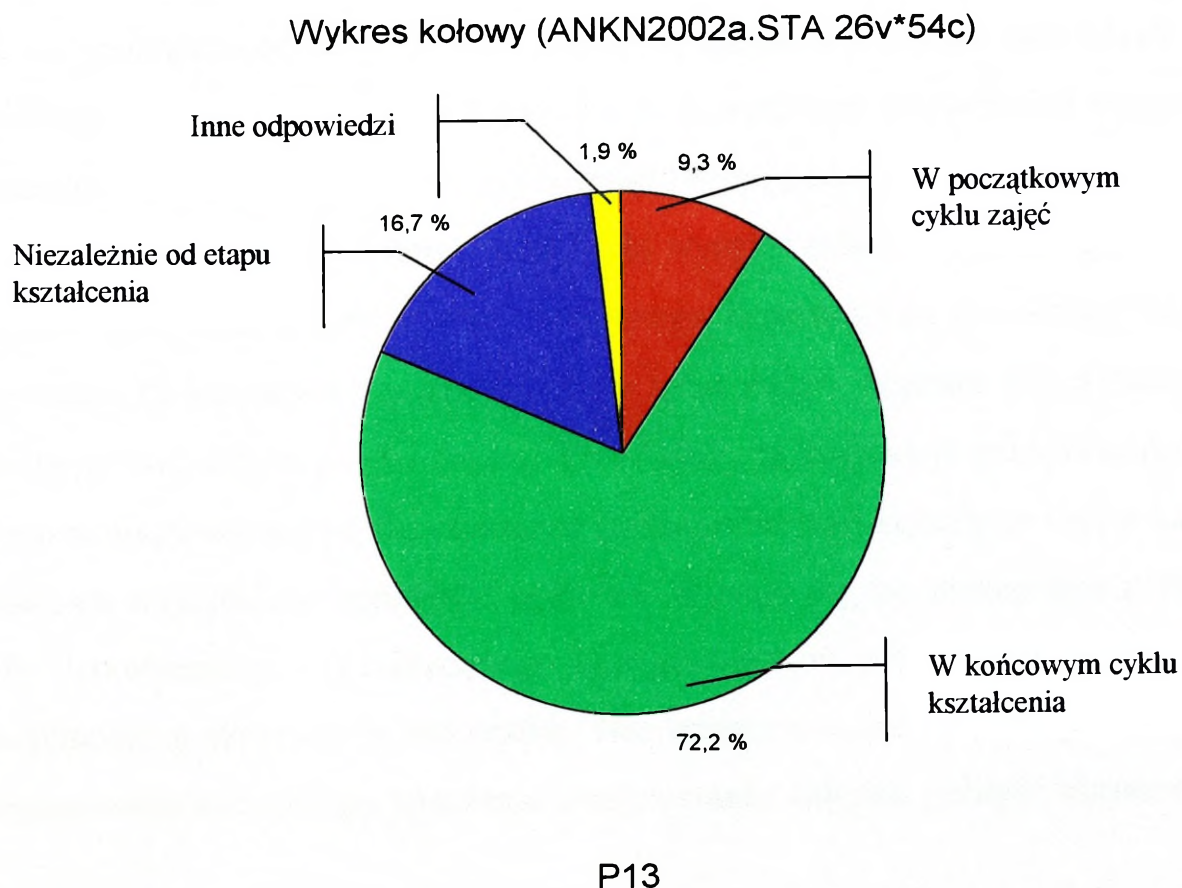
Badani nauczyciele, podobnie jak studenci w najmniejszym stopniu przypisują przydatność gier dydaktycznych na studiach w zaocznym systemie kształcenia (12,9 % badanych). Natomiast największe możliwości stosowania tej metody kształcenia dostrzegają przede wszystkim na studiach podyplomowych (94,4 %) i kursach

(79,6%). Jednocześnie bardzo wysoki stopień przydatności gier (77,8 %) jest przypisywany studiom dziennym (tabela 2).

Tabela 2. Przydatność gier dydaktycznych w poszczególnych formach kształcenia. Opinie nauczycieli

Formy kształcenia	Liczność	Procent
Studia dzienne	42	77,8
Studia zaoczne	7	12,9
Studia podyplomowe	51	94,4
Kursy	43	79,6
Inne	0	0

Fakt, że prawie wszyscy badani nauczyciele przypisują szczególną rolę grom dydaktycznym na studiach podyplomowych i kursach może wynikać z przeważającego poglądu, iż gry należy stosować w końcowym etapie kształcenia (rys.5).



Rys.5. Zależność stosowania gier od etapu kształcenia. Opinie nauczycieli.

### 3.2. Cele edukacyjne osiągnięte za pomocą gier dydaktycznych

Gry dydaktyczne są efektywnym narzędziem dydaktycznym wspomagającym osiągnięcie określonych celów edukacyjnych. Organizatorzy szeroko pojętego procesu kształcenia i wojskowi nauczyciele akademicy, wybierając spośród innych metod kształcenia właśnie gry dydaktyczne, zakładają osiągnięcie określonych celów edukacyjnych.

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej wyznacza celom edukacyjnym wiodącą rolę. Dotyczy to tak analiz teoretycznych, jak również ich praktycznego wymiaru w działalności akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich. W wymiarze teoretycznym dydaktyka zajmowała się określaniem celów, poszukiwaniem sposobów ich wyprowadzania i realizacji, klasyfikacją ze względu na różne kryteria. Przedmiotem zainteresowania dydaktyki wyższej szkoły wojskowej czyniono również zależności między celami ogólnymi i szczegółowymi. Dużo uwagi w badaniach poświęcono próbom operacjonalizacji celów. Inny rodzaj zależności celów kształcenia, który był przedmiotem refleksji dydaktycznej, to relacje pomiędzy celami kształcenia ogólnego, ogólnowojskowego i specjalistycznego. Dzięki poszukiwaniom teoretycznym uzasadnień do podejmowanych rozwiązań praktycznych zrezygnowano całkowicie z dychoomicznego ujmowania celów edukacyjnych w wyższym szkolnictwie wojskowym na odnoszące się do sfery rzeczowej (przedmiotowej) i podmiotowo – osobowościowej.<sup>1</sup>

Dalsze badania w obszarze dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, w odniesieniu do celów kształcenia, były próbami twórczego zastosowania w szkolnictwie wojskowym różnych koncepcji wyrażania celów nauczania – uczenia się opracowanych w cywilnym środowisku akademickim. To właśnie na podstawie przeprowadzanych badań opracowywano różne hierarchiczne (taksonomiczne) koncepcje celów kształcenia, stopniowo wypierające koncepcje opisowe. Wydaje się, że szczególnie rozwinęły się próby teoretycznego i praktycznego ujęcia celów w odniesieniu do kształtowania umiejętności praktycznych studentów. Nie oznacza to jednak, jak już wspomniano, przypisywania mniejszego znaczenia analizowaniu założeń polityki obronnej państwa

<sup>1</sup> J. Bieńkowski, Cele kształcenia i charakterystyki osobowo-zawodowe. (W:) R. Stępień (red.), Kierunki zmian i perspektywy dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. Synteza, Warszawa 2001, s. 29.

(doktryny obronnej), założeń filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych, a zwłaszcza andragogicznych w kontekście ich znaczenia dla rozwoju osobowości.

Ogólne cele edukacyjne, opisane w najważniejszych dokumentach państwowych i resortowych wyznaczają kierunki pracy dydaktyczno-wychowawczej w całym wyższym szkolnictwie wojskowym. Tak wysoka ranga celów edukacyjnych znajduje swoje odzwierciedlenie w eksponowaniu dwóch warstw celów kształcenia podchorążych i słuchaczy wyższych uczelni wojskowych. Pierwsza z nich sprowadza się do wyposażenia absolwenta (oficera) w niezbędny zakres wiedzy ogólnej, społeczno-politycznej i specjalistycznej oraz do ukształtowania umiejętności samodzielnego uczenia się (samokształcenia). Druga warstwa celów obejmuje przygotowanie oficera do wykonywania obowiązków służbowych na konkretnym stanowisku służbowym (dowódcy plutonu, dowódcy kompanii), głównie poprzez ukształtowanie odpowiednich umiejętności i nawyków działania w czasie wojny i pokoju.

W dokumentach określających założenia edukacyjne wyższych szkół oficerskich stwierdza się, że kształcenie podchorążych jest ukierunkowane na osiągnięcie takich między innymi celów, jak:

- opanowanie wiedzy ogólnej na poziomie wyższej szkoły zawodowej, ułatwiające zrozumienie podstawowych praw rozwoju przyrody, społeczeństwa, techniki, kultury i sztuki;
- przyswojenie wiedzy i doskonalenie umiejętności wojskowych umożliwiających sprawne i efektywne dowodzenie pododdziałem;
- zdobycie wiedzy i umiejętności specjalistycznych związanych z organizacją i zasadami działania wojsk własnych i przeciwnika, przeprowadzeniem działań bojowych stosownie do zmieniających się wymagań taktyki działania wojsk oraz budowy i wykorzystania możliwości bojowych uzbrojenia i sprzętu technicznego;
- kształtowanie umiejętności pedagogicznych umożliwiających prowadzenie pracy wychowawczej oraz dydaktycznej, w tym zwłaszcza planowania, organizowania szkolenia ogólnowojskowego i specjalistycznego żołnierzy;
- doskonalenie umiejętności i wyrabianie nawyków ustawicznego rozwijania swojej osobowości, zwłaszcza wzbogacania wiedzy ogólnej, pogłębiania znajomości nauki wojennej, nadążania za rozwojem techniki bojowej;

- zdobycie sprawności fizycznej, wyrobienie odporności na trud i zmęczenie.

Treści dokumentów zawierających cele kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym mają zasadniczy wpływ na stan wiedzy oraz kształtowanie osobowo-zawodowych cech przyszłego oficera, istotnych w całym okresie działalności służbowej i pozasłużbowej.

Z prowadzonych we wcześniejszych etapach badań wynika, że zdecydowana większość studentów zna cele edukacyjne swojej uczelni. Jest to fakt bardzo pozytywny, gdyż można przypuszczać, że studenci znający cele edukacyjne uczelni uznają je w dużym stopniu za własne. W ten sposób uczelnia poprzez cele pośrednio wpływa na kierunek dążeń poszczególnych jej studentów. Cele uzasadniają większość podejmowanych przez podchorążych działań związanych z procesem kształcenia, ale również wpływają na treść samokształcenia, także tego, które nie koniecznie pozostaje w ścisłym związku z programem studiów służąc rozwojowi ogólnemu, bądź pielęgnowaniu określonych, wartościowych zainteresowań indywidualnych. Nauczyciele wojskowi (choć w mniejszym stopniu) potwierdzają dobry poziom znajomości celów edukacyjnych poszczególnych uczelni wśród studentów.

Cele edukacyjne uczelni znane zdecydowanej większości studentów są ważnym źródłem procesów informacyjnych oraz takich czynności, jak:

- wartościowanie – pozwalające porządkować świat rzeczywistości nie tylko edukacyjnej, ale również zdarzenia i idee, co jest niezwykle ważne w warunkach różnorodności systemów wartości, odnajdywania wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich, a jednocześnie nie tracących tego, co istotne w kulturze narodowej. Znajomość celów edukacyjnych pozwala również wartościować, w konsekwencji selekcjonować treści kształcenia prezentowane w procesie dydaktyczno-wychowawczym, w opracowaniach naukowych i publikacjach oraz budować własny system wiedzy;
- decydowanie – umożliwiające efektywne działanie w gąszczu różnych możliwości (którym przedmiotom poświęcić najwięcej czasu i wysiłku intelektualnego, w jakich dodatkowych zajęciach pozauczelnianych uczestniczyć, w jakiej dziedzinie się specjalizować, które umiejętności praktyczne doskonalić itp.);

- przewidywanie – będące podstawą wyjścia poza czasowe i przestrzenne granice obecnych działań i stanów (na przykład uczenie się nie ze względu na potrzebę zdania egzaminu, a dla własnego rozwoju i przyszłej pracy zawodowej).<sup>1</sup>

Skoro większości studentów są znane cele edukacyjne uczelni to można założyć, na podstawie wyboru uczelni wojskowej i kontynuowania w niej studiów, że są one również akceptowane i spełniają ważne funkcje regulacyjne.

W okresie funkcjonowania wyższego szkolnictwa wojskowego (wyższych szkół oficerskich) eksponowano- w mniejszym bądź większym stopniu – warstwę celów kształcenia ogólnego lub związanych z przygotowaniem zawodowym.

Z analizy opracowań teoretycznych dydaktyki szkół wyższych, jak również z praktycznych zastosowań różnych koncepcji celów kształcenia nie wynika, że wyznaczały one kiedykolwiek program minimum w zakresie opanowania odpowiednich wiadomości, umiejętności i nawyków, ukształtowania postaw czy rozwoju sprawności intelektualnych. W przeważającej mierze cele określano na poziomie bardzo trudnym do osiągnięcia.

Cele kształcenia znajdowały swój wyraz w dążeniach do opracowania charakterystyk osobowo – zawodowych absolwentów uczelni wojskowych. Charakterystyki osobowo-zawodowe opisują wymagania stawiane absolwentowi wyższej szkoły wojskowej do pełnienia funkcji dowódczo-wychowawczej, instruktorsko-metodycznej i logistycznej na początku XXI wieku. Odzwierciedlają one sylwetkę osobowo-zawodową absolwenta wyższej szkoły wojskowej jako oficera, który powinien osiąść:

- ugruntowaną świadomość patriotyczno-obronną, przygotowanie do aktywnego życia i pełnienia funkcji zawodowych;
- uformowane cechy oficerskie, zwłaszcza wysokie morale, niezbędny zakres wiedzy i umiejętności zawodowych, zapewniających skuteczne pełnienie funkcji przywódczo-menedżerskich z zakresu kierowania zespołami ludzkimi;
- wysoki poziom umiejętności specjalistycznych, pozwalających przygotować i optymalnie wykorzystać walory techniczne sprzętu i uzbrojenia w walce;

---

<sup>1</sup> J.Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997, s. 42-55.

- trwałą wiedzę techniczną, pozwalającą na samodzielne opanowanie nowych generacji sprzętu i uzbrojenia;
- gruntowne przygotowanie ogólne i szerokie horyzonty myślowe, zdolność do zajmowania stanowisk służbowych, na których wymagane jest posiadanie wyższego wykształcenia;
- nawyki doskonalenia swojej osobowości, a zwłaszcza wyrobioną wewnętrzną potrzebę podnoszenia kwalifikacji zawodowych w systemie edukacji ustawicznej.<sup>1</sup>

Postanowienia zawarte w charakterystykach osobowo-zawodowych są wyznacznikami wszelkich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych w wyższej szkole wojskowej. Charakterystyki stanowią punkt odniesienia i oceny wszystkiego, co ma się w uczelni dokonać, aby osiągnąć zakładany stan. Dla organizatorów systemu dydaktyczno-wychowawczego charakterystyki są wyznacznikiem formułowania i funkcjonowania celów kształcenia, kryteriów doboru i układu treści kształcenia oraz budowy programów studiów. Z kolei pracownicy naukowo-dydaktyczni i dowódcy sprawujący swoje funkcje w uczelni, na podstawie charakterystyk dokonują doboru form i metod kształcenia oraz sposobów oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów służą również studentom wyższych uczelni wojskowych dzięki temu, że pozwalają uświadomić im zakres oczekiwań formułowanych pod ich adresem i wskazują na cechy, które powinni posiadać kończąc studia wojskowe.

W kontekście dotychczasowej syntezy interesująca dla badacza jest wiedza w jakim stopniu wojskowi nauczyciele akademicy uwzględniają w praktyce edukacyjnej problematykę zawartą w charakterystykach osobowo-zawodowych absolwentów. Z zadowoleniem można odnotować fakt, iż większość nauczycieli uwzględnia charakterystykę osobowo-zawodową absolwenta w zakresie nauczania „swojego” przedmiotu.

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej dała teoretyczną podbudowę do przyjęcia założenia, że niezależnie od rodzaju uczelni wojskowej ich absolwenci powinni w swoim zachowaniu przejawiać ukształtowane postawy społeczne, zawodowe oraz wobec siebie samego, posiadać odpowiednie walory intelektualne, właściwości tempera-

<sup>1</sup> K. Żegnałek, *Jaka przyszłość szkolnictwa wojskowego?* (W:) R. Stępień (red.), *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych. W jakim świecie, przeciw jakiemu światu, dla jakiego świata*, Warszawa 2000.

mentu oraz wrażliwość estetyczno-kulturową. Ponadto, poszczególne uczelnie mają za zadanie wykształcić absolwentów w takim zakresie, aby mogli oni spełniać funkcje zgodnie ze specjalnością wojskową.

Ze względu na potrzebę syntetycznego ujęcia zagadnień dydaktyki wyższej szkoły wojskowej w niniejszym opracowaniu zostaną, z konieczności bardzo ogólnie, opisane dyspozycje, którymi powinni się legitymować wszyscy absolwenci wyższych szkół wojskowych, niezależnie od uzyskanej specjalności.

W zakresie postaw społecznych absolwenci powinni się charakteryzować: postawą obywatelską – przejawiającą się w myśleniu kategoriami państwa, umacnianiu ładu konstytucyjnego, trosce o godność narodową i dobro Ojczyzny; patriotyzmem – uzewnętrzniającym się w umiłowaniu Ojczyzny oraz w gotowości do ponoszenia dla niej ofiar; postawą etyczną – znajdującą swój wyraz w przestrzeganiu norm moralnych, zwłaszcza kodeksu honorowego oficerów, mającą swe odzwierciedlenie w uczciwości, praworządności, rzetelności, inicjatywie i zaangażowaniu; humanizmem – wyrażającym się między innymi w podmiotowym traktowaniu podwładnych, przełożonych i kolegów oraz poszanowaniu ich godności i wolności; tolerancją – rozumianą jako prawo do odrębnych poglądów, odmiennego stylu działania, indywidualnych przyzwyczajzeń, jeśli nie narusza to powszechnie przyjętych zasad współżycia; aktywnością – postrzeganą jako uczestnictwo w życiu środowiska zawodowego i wspólnoty terytorialnej, to także działanie na wzbogacenie swojej wiedzy i umiejętności.

Absolwenci powinni mieć również ukształtowane postawy zawodowe wyrażające się w stosunku do wykonywanych zadań, stosunku do przełożonych, kolegów i podwładnych oraz motywy podnoszenia kwalifikacji i wyróżniania się w służbie. Wyrażają się one w: predyspozycjach dowódczo-przywódczych, kulturze dowodzenia, dyscyplinowaniu, odpowiedzialności, inicjatywności, koleżeńskości, zainteresowaniach i zamiłowaniach zawodowych oraz aspiracjach i ambicjach zawodowych.

Integralnym składnikiem charakterystyki osobowo-zawodowej są również postawy wobec samego siebie, poczucie własnej wartości oraz samokontroli, samokrytyki, samooceny wykonywanych przez siebie zadań służbowych i pozasłużbowych. W szczególności są to: poczucie honoru i godności, odwaga, wymagalność, wytrwałość, stanowczość i zdecydowanie oraz zrównoważenie emocjonalne.

Pośród walorów intelektualnych, pojmowanych jako rozwinięte dyspozycje umysłowe, określające sprawność procesów psychicznych w charakterystykach wymienia się: inteligencję, wyobraźnię, sprawność procesów poznawczych, sprawność pamięci, sprawność procesów percepcji i sprawność procesów decyzyjnych.

Najistotniejsze, pożądane właściwości temperamentu absolwenta to: niska reaktywność, duża ruchliwość i aktywność.

Dopełnieniem cech osobowo-zawodowych absolwenta wyższej szkoły wojskowej jest wrażliwość estetyczno-kulturowa wyrażająca się w kulturze bycia, wrażliwości na piękno kultury ojczystej i wrażliwości na sztukę.

Na tle przytoczonych, a prezentowanych szerzej we wcześniejszych opracowaniach, celów edukacyjnych szkolnictwa wojskowego powstaje problem, które metody kształcenia będą najbardziej pomocne w ich osiągnięciu. Jednocześnie należy poczynić wyraźne zastrzeżenie, iż zespół badawczy nie wyraża poglądu, że poszczególnym celom można przypisać konkretne metody kształcenia. Stoimy jedynie na stanowisku, że osiągnięciu celów edukacyjnych służy najlepiej dobranie adekwatnej metody, po spełnieniu dodatkowych warunków. Zatem jakie cele można osiągnąć posługując się grami dydaktycznymi? To chcieliśmy sprawdzić posługując się opiniami badanych studentów i nauczycieli.

Za pomocą gier dydaktycznych można demonstrować uczestnikom zajęć sytuacje problemowe, które są związane zarówno ze strukturą procesów realnych i regulacyjnych odzwierciedlonych w modelu i scenariuszu gry, jak i ze stereotypami zachowań ludzkich, procedurami wykonania zadań, ujawniającymi się w miarę rozwoju danej sytuacji problemowej. Każdy z uczestników gry, stosownie do przypisanej roli, powtarza pewne sekwencje decyzyjne przy różnych wartościach zmiennych i różnych stanach zarządzanego systemu, zatem gra pozwala na uświadomienie i przyswojenie pewnych prawidłowości sytuacyjnych, taktycznych, prakseologicznych, organizacyjnych i psychologicznych.

W grze dydaktycznej bierze udział grupa (zespół) osób o zróżnicowanym doświadczeniu, wiedzy i reprezentujących różne specjalności. Toteż gry dydaktyczne pozwalają, przyczyniają się lub wręcz wymuszają wymianę wiedzy i doświadczeń z zakresu określonych treści kształcenia; wspólne rozwiązywanie złożonych problemów

decyzyjnych sprzyja dyskusjom, wymianie doświadczeń i wiedzy dotyczącej również sposobów rozwiązywania zbliżonych problemów decyzyjnych.

Innym celem edukacyjnym osiąganym poprzez zastosowanie gier dydaktycznych jest możliwość obserwowania zachowań ludzkich, szczególnie cech osobowościowych ujawniających się w grach o zróżnicowanych rolach z przewagą motywu indywidualistycznego lub w grach konkurencyjnych z wewnętrznym konfliktem interesów. Konieczność wewnętrznego podziału ról i kompetencji, wytworzenia więzi grupowej, wypracowania wspólnej platformy decyzyjnej w warunkach ograniczonych zasobów (osobowych, sprzętowych, czasowych, informacyjnych i innych) i zagrożeń wpływają na wykształcenie zdolności do kooperacji w sytuacjach konfliktowych oraz predykcji zachowań partnerów i oponentów.

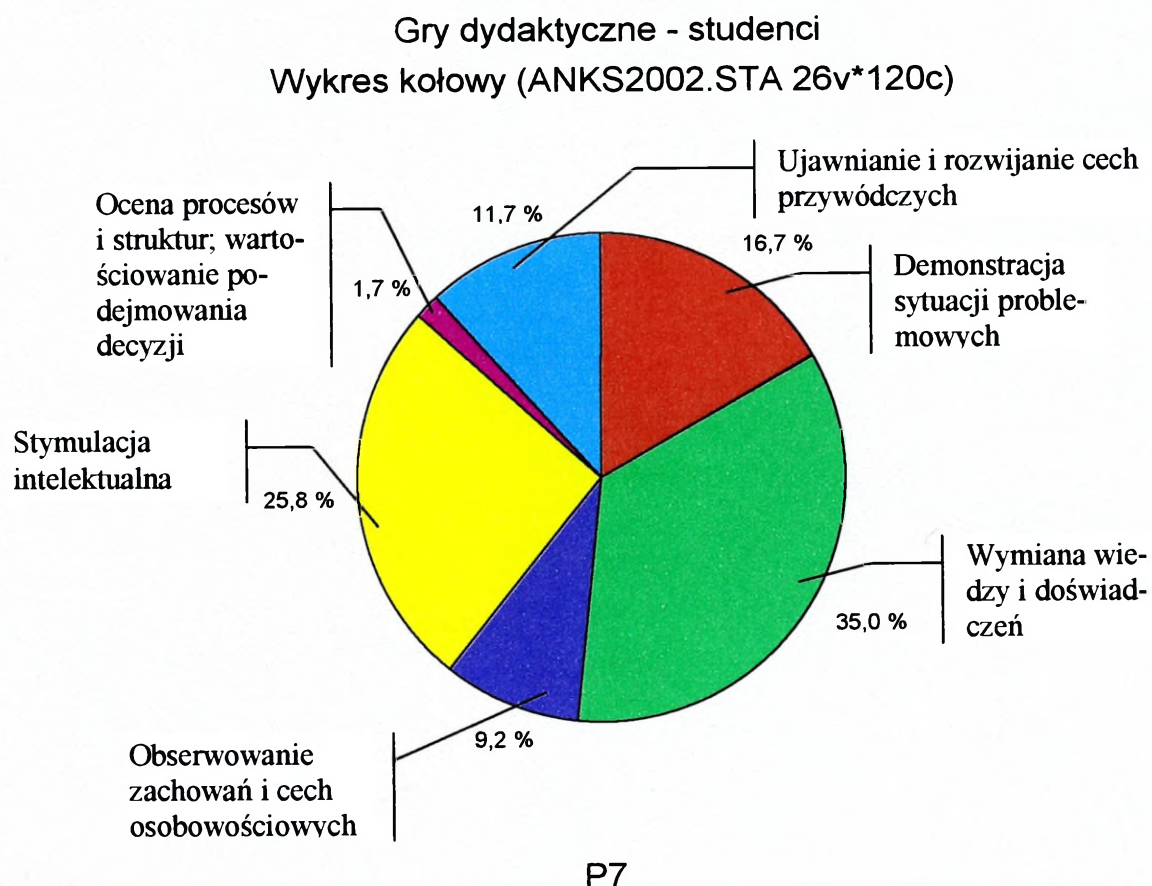
Poprzez gry dydaktyczne, w drodze rywalizacji i oderwania od rzeczywistego środowiska decyzyjnego, możliwe jest pokonanie niektórych stereotypów myślowych i odejście od szablonowego sposobu myślenia (procedury), wykazanie większej inwencji i oryginalności przemyśleń oraz działań. Gry dydaktyczne stanowią dogodne warunki do dokonywania ocen procesów i struktur, postulowania zmian. Jest to możliwe w sytuacjach jeżeli podczas gry uczestnicy znajdują pewne odwzorowanie problemów czy procesów, z którymi stykają się na co dzień, następują wówczas pewne paralele myślowe, prowadzące do porównań oraz wartościowania sposobów podejmowania decyzji w grze i w sytuacji rzeczywistej, oceniania struktur formalnych i nieformalnych oraz sprawności systemu informacyjno-decyzyjnego.

Gry dydaktyczne, jako metoda kształcenia i doskonalenia kadr dowódczo-sztabowych, służą ujawnianiu i rozwijaniu między innymi cech przywódczych, obniżeniu poziomu lęku przy artykulacji własnych interesów w trakcie negocjacji, zwiększaniu skłonności do kooperacji.

Największa część badanych (35,0 %) jest zdania, że za pomocą gier dydaktycznych osiągnie się powodzenie w realizacji celu edukacyjnego, który wyraża się w możliwości wymiany wiedzy i doświadczeń oraz wspólnym rozwiązywaniu złożonych problemów decyzyjnych (rys. 6). Na drugim miejscu pod względem liczby wyborów (25,8 %) znalazł się następujący cel: stymulacja intelektualna; możliwość przełamania stereotypów myślowych i odejście od szablonowego sposobu myślenia; większa in-

wencja i oryginalność pomysłów i działań. W mniejszym stopniu, zdaniem respondentów, gry dydaktyczne przyczyniają się do:

- możliwości demonstrowania sytuacji problemowych, związanych zarówno ze strukturą procesów realnych i regulacyjnych odzwierciedlonych w modelu i scenariuszu gry; powtarzania pewnych sekwencji decyzyjnych przy różnych wartościach zmiennych (16,7 %);

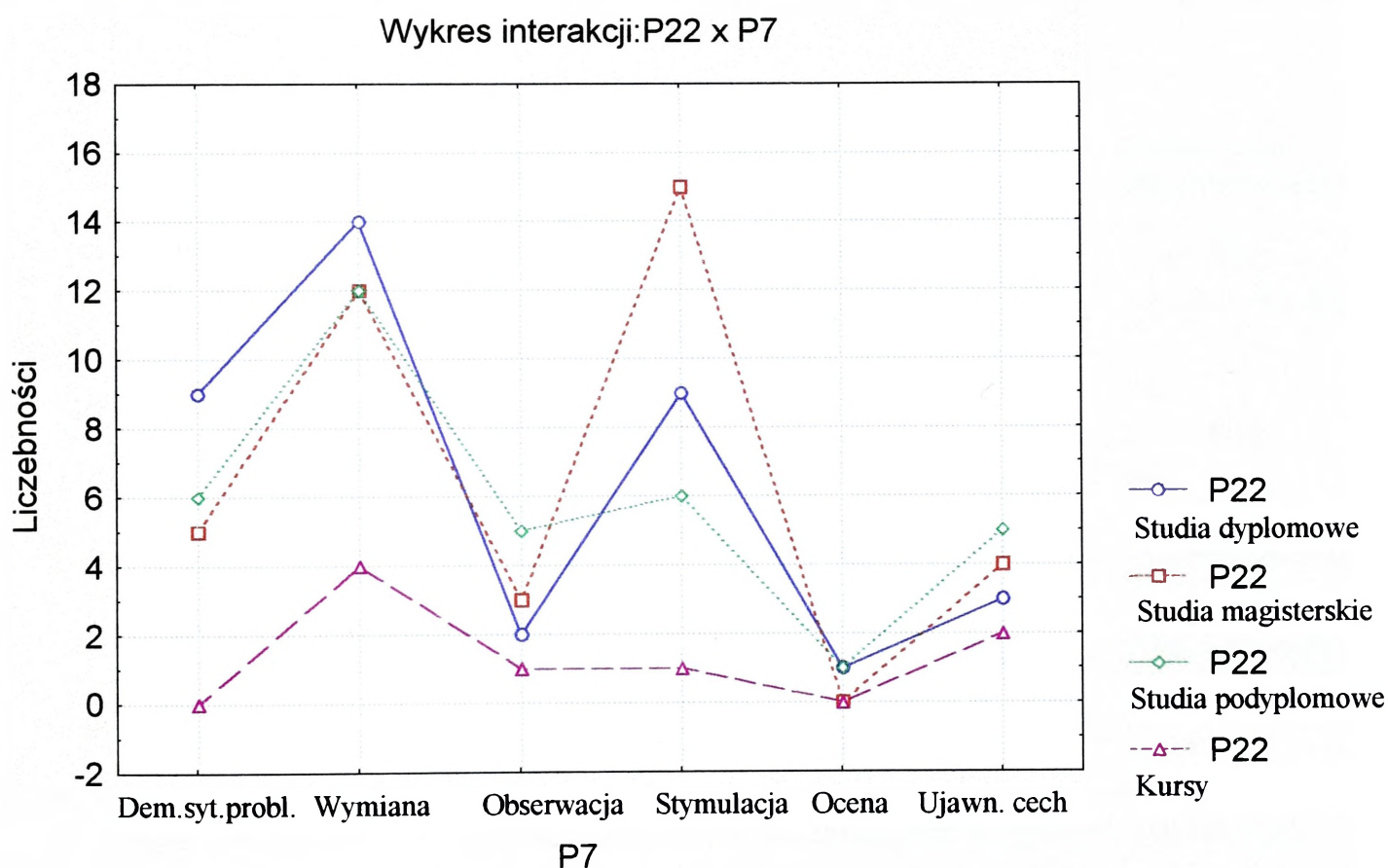


Rys. 6. Przydatność celów osiąganych za pomocą gier dydaktycznych w edukacji kadr dowódczo-sztabowych. Opinie studentów.

- ujawniania i rozwijania między innymi cech przywódczych, obniżania poziomu lęku przy artkulacji własnego zdania, zwiększania skłonności do kooperacji (11,7%);
- obserwowania zachowań ludzkich, szczególnie cech osobowościowych ujawniających się w grach o zróżnicowanych rolach; konieczności podziału ról i kompetencji; wypracowania wspólnej platformy decyzyjnej w warunkach ograniczonych zasobów i zagrożeń wpływających na kooperację (9,2 %);

– oceny procesów i struktur, postulowania zmian; możliwości porównań oraz wartościowania sposobów podejmowania decyzji w grze i w sytuacji rzeczywistej (1,7 %).

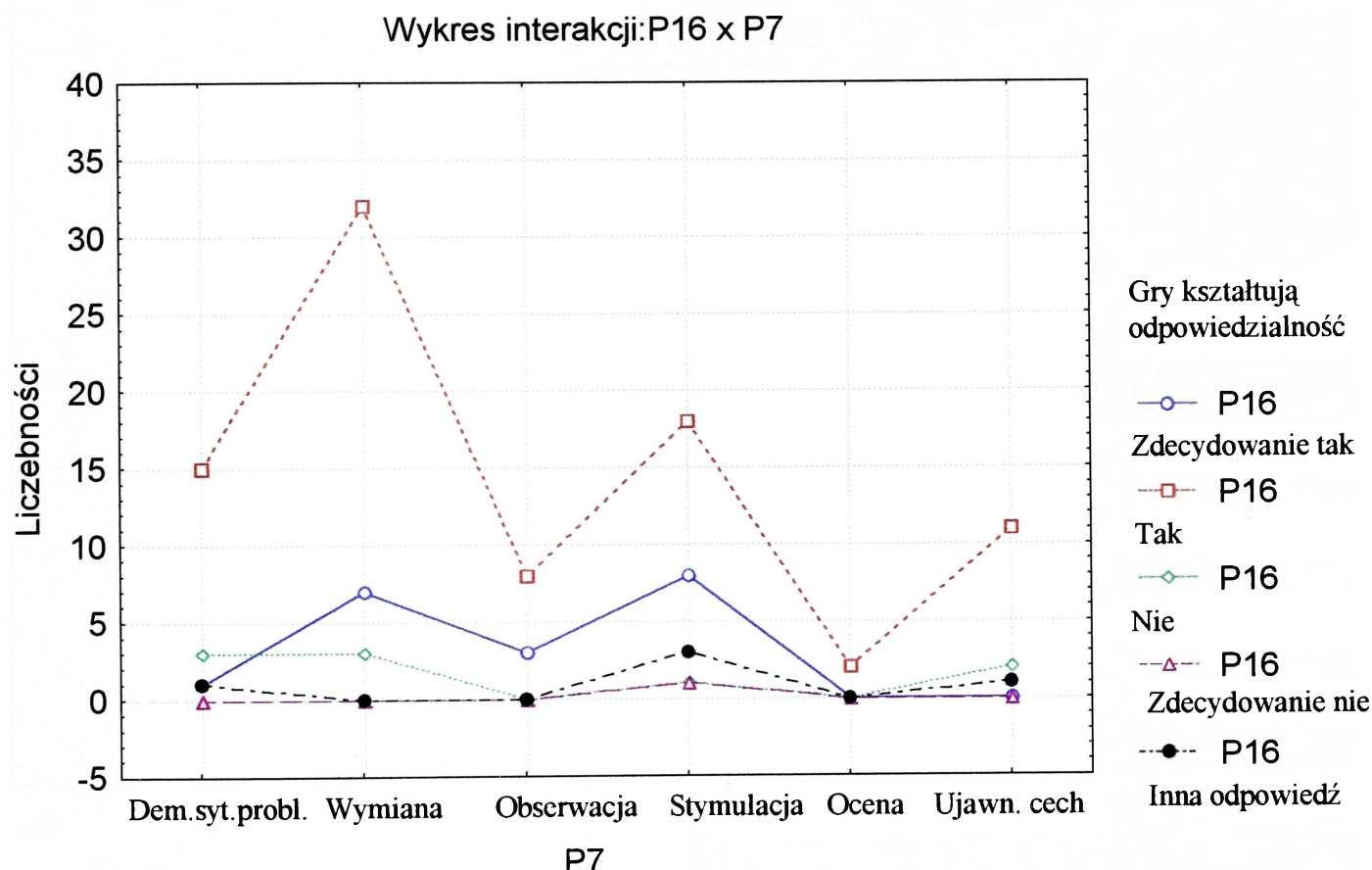
Opinie studentów reprezentujących różne formy studiów o możliwości osiągnięcia celów edukacyjnych za pomocą gier dydaktycznych są zbliżone (rys. 7). Poza dwoma wyjątkami: pierwszy z nich polega na przypisywaniu przez studentów studiów magisterskich (w porównaniu z badanymi ze studiów dyplomowych) większej roli grom dydaktycznym w osiągnięciu celu wyrażającego się w stymulacji intelektualnej;



Rys.7. Cele osiągnięte za pomocą gier dydaktycznych w opiniach badanych reprezentujących różne formy studiów.

możliwości przełamania stereotypów myślowych i odchodzeniu od szablonowego sposobu myślenia; większej inwencji i oryginalności przemyśleń i działań; drugi wyjątek to oczekiwanie, że za pomocą gier dydaktycznych w największym stopniu można dokonywać wymiany wiedzy i doświadczeń oraz wspólnie rozwiązywać złożone problemy decyzyjne (wszyscy badani z wyjątkiem respondentów ze studiów magisterskich).

Osoby, które są zdania, że stosowanie gier szczególnie sprzyja kształtowaniu odpowiedzialności za działania własne i podwładnych (rys.8) jednocześnie w największym stopniu przypisywały grom takie cele, jak: wymiana wiedzy i doświadczeń oraz wspólne rozwiązywanie złożonych problemów decyzyjnych; stymulacja intelektualna; możliwość przełamania stereotypów myślowych i odejście od szablonowego sposobu myślenia; większa inwencja i oryginalność przemyśleń i działań.

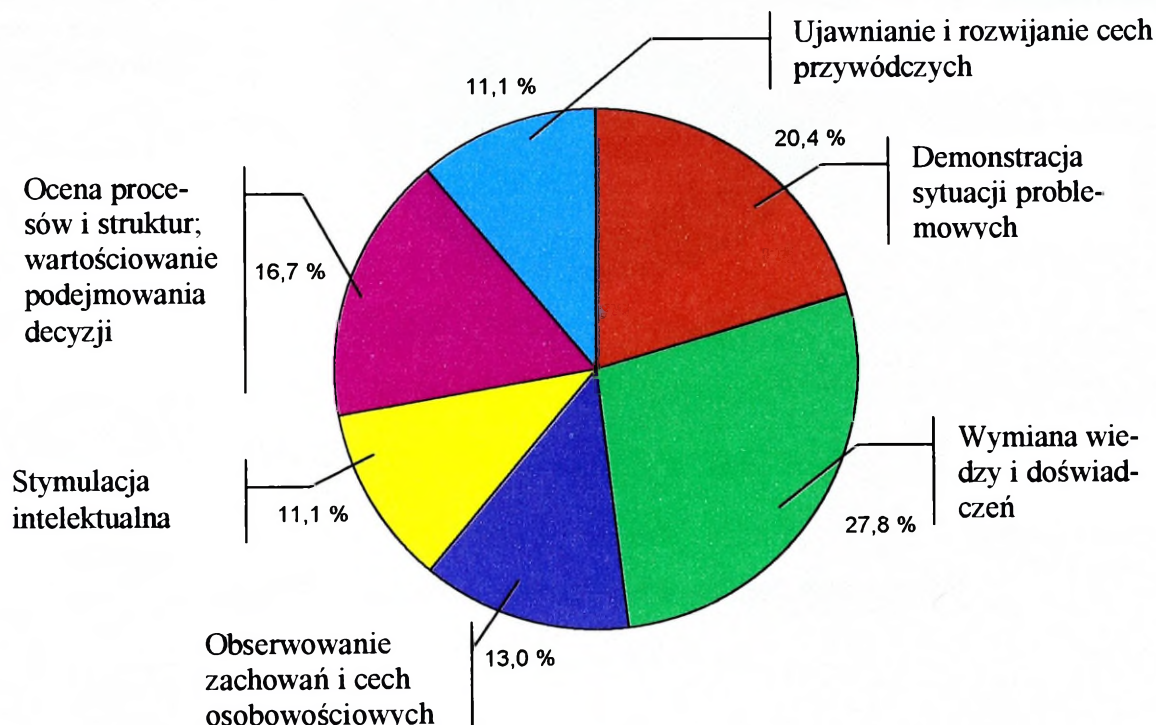


Rys.8. Opinie studentów o kształtowaniu za pomocą gier odpowiedzialności za działania własne i podwładnych w interakcji do celów edukacyjnych osiąganych poprzez ich stosowanie w procesie kształcenia.

Badani nauczyciele (rys.9), w podobnym zakresie jak studenci uważają, że za pomocą gier dydaktycznych można ujawniać i rozwijać cechy przywódcze uczestników zajęć (11,1 %). Nieco częściej niż studenci, nauczyciele dostrzegają możliwości osiągania za pomocą gier takich celów, jak: demonstracja sytuacji problemowych (20,4 %), obserwowanie zachowań i cech osobowościowych (13,0%). Bardzo zdecydowanie różnią się opinie nauczycieli i studentów w sprawie oceny procesów i struktur, wartościowania i podejmowania decyzji dzięki stosowaniu gier (16,7 % pozytywnych opinii nauczycieli wobec 1,7 % opinii studentów). Z kolei nauczyciele ponad

dwukrotnie rzadziej (11,1 %) niż studenci (25,8 %) upatrują w grach dydaktycznych możliwości stymulacji intelektualnej. W mniejszym stopniu (27,8 %) niż studenci (35,0 %) badani nauczyciele dostrzegają możliwość wymiany wiedzy i doświadczeń pomiędzy graczami.

Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)

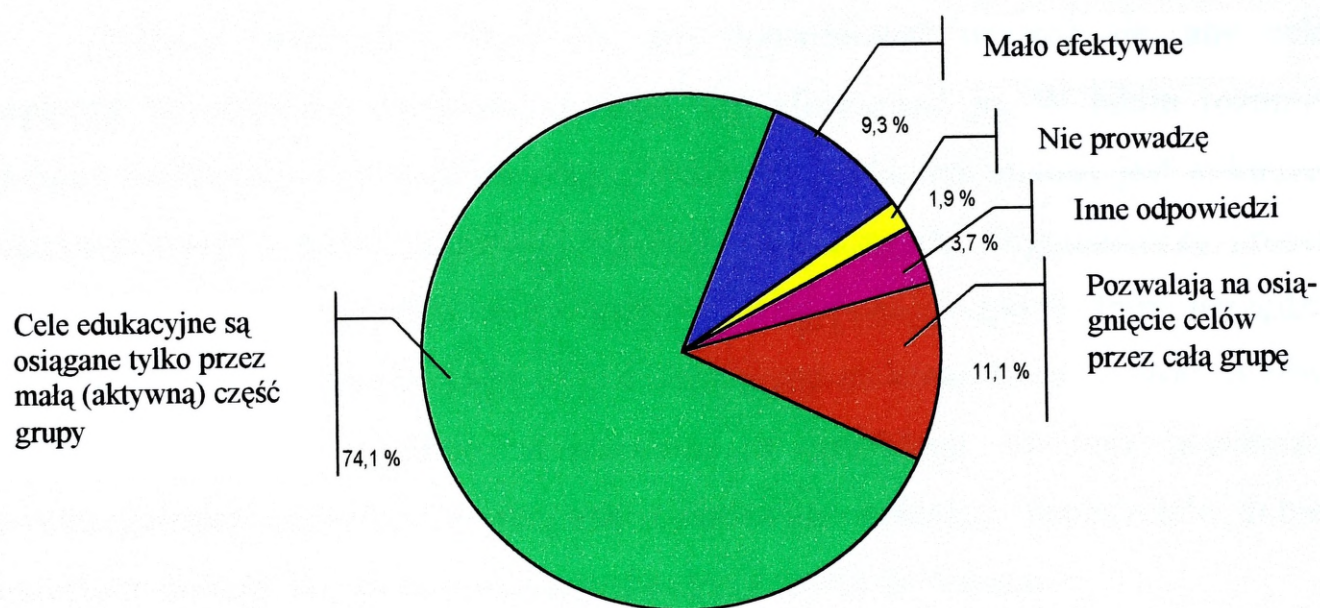


P7

Rys.9. Cele osiągnięte za pomocą gier dydaktycznych. Opinie nauczycieli.

Wydaje się, że prezentowane opinie nauczycieli na temat możliwości osiągnięcia określonych celów edukacyjnych przydatnych w kształceniu i doskonaleniu kadr do-wódczo-sztabowych za pomocą gier dydaktycznych, znajdują swoje uzasadnienie między innymi w ocenie zajęć dydaktycznych (seminariów i innych) prowadzonych w ten sposób, że kilku studentów wygłasza referaty, a następnie odbywa się dyskusja. Otóż zdecydowana większość badanych (74,1 %) twierdzi, że tego typu zajęcia przyczyniają się do tego, iż cele dydaktyczne są osiągnięte przez małą (aktywną) część grupy (rys.10).

Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)



P11

Rys.10. Zajęcia dydaktyczne w ocenie nauczycieli.

### 3.3. Kryteria doboru metod kształcenia

Metody nauczania stosuje się, aby spowodować uczenie się, aby celowo wpłynąć na strukturę czynności uczenia się, uformować ją. W takim rozumieniu metoda kształcenia wywołuje operacje psychiczne. Zadaniem metody jest wzbudzenie, ukierunkowanie i podtrzymywanie operacji psychicznych. Organizatorzy procesów dydaktycznych i nauczyciele, co zrozumiale nie dysponują odpowiednimi narzędziami ani możliwościami organizacyjnymi pozwalającymi na kontrolowanie wskaźników, na podstawie których mogliby wnioskować o przebiegu operacji psychicznych poszczególnych uczestników procesu kształcenia. Jednakże nauczyciele dobierają określone metody kształcenia kierując się określonymi kryteriami.

Nawet przyjmując definicję metody kształcenia, że „...jest to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów”<sup>1</sup> domyślnie zakłada się zbiór konkretnych metod, a nie istnienie „metody w ogóle”. W konsekwencji metoda kształcenia rozumiana jest jako sposób o wyraźnej i typowej strukturze, która swą typowość bierze ze struktury czynności uczenia się, a struktura czynności nauczania jest jej odbiciem.<sup>2</sup> Metoda kształcenia ponadto organizuje procesy poznawcze (pośrednie lub bezpośrednie) na poziomie reaktywno-nawykowym lub celowym w różnym stosunku do modeli wewnętrznych i właściwości procesów interioryzacji, wywołując czynności o charakterze produktywnym (wytwarzanie wiadomości) lub reproduktywnym (asymilacja i odtwarzanie wiadomości).<sup>3</sup>

Organizatorzy systemu i procesu kształcenia oraz nauczyciele, dobierając metodę kształcenia określają repertuar zachowań studentów i przewidują, a nawet niejako wymuszają, z określonym prawdopodobieństwem określone zachowanie (dokonywanie analizy, selekcji, syntezy i inne). Nauczyciel, stosując wybraną metodę, nadaje pewien układ treści i steruje czynnościami uczących się wobec owych treści. Można zatem powiedzieć, że metoda kształcenia to typowa, wyraźna i celowa

<sup>1</sup> W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, s. 270.

<sup>2</sup> K. Kruszcwski, Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, s. 184.

<sup>3</sup> Tamże, s. 185.

struktura treści kształcenia i instrukcji, prowadząca do przekształcenia wybranych celowo wiadomości, umiejętności i wartości w system operacji psychicznych.<sup>1</sup>

Wyższe szkolnictwo wojskowe, podobnie jak i cywilne, stosunkowo dużo uwagi poświęca doskonaleniu form i metod kształcenia. Mogą o tym świadczyć tematy prac magisterskich, dyplomowych, podyplomowych (studyjnych) i rozpraw doktorskich. Oprócz różnych prób zdefiniowania metod kształcenia, których podstawą była najczęściej psychologiczna teoria czynności, dokonywano różnego rodzaju klasyfikacji. Przedmiotem badań teoretycznych i empirycznych, w odniesieniu do metod kształcenia, były między innymi takie problemy, jak:

- jakie relacje zachodzą między metodą nauczania a czynnością metodyczną?
- jakie są różnice między metodą a modelem tej metody?
- jakich reguł powinien przestrzegać nauczyciel przy posługiwaniu się metodami nauczania?
- jakie funkcje spełniają metody nauczania?
- jakie czynniki decydują o doborze metod nauczania?
- jakie są główne kryteria efektywności poszczególnych metod nauczania?
- co stanowi istotę pokazu i jakich reguł i etapów należy przestrzegać przy jego prowadzeniu?
- co to jest opis i jakie są jego odmiany oraz w jakim zakresie może on być wykorzystywany w wyższej szkole wojskowej?
- jak należy przygotować i prowadzić dyskusję?
- na czym polega istota metod gier dydaktycznych (decyzyjnych) i w jakich warunkach powinny być one stosowane w kształtowaniu umiejętności kierowniczych studentów uczelni wojskowych?
- zalety i wady poszczególnych rodzajów wykładów i warunki ich efektywnego stosowania w procesie kształcenia.

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej charakteryzuje się między innymi tym, że dużą wagę przywiązuje do aktywizowania studentów w procesie kształcenia. Chodzi o to, aby uczący się byli w jak największym stopniu zaangażowani w proces

---

<sup>1</sup> Tamże, s. 187.

przyswajania wiedzy i umiejętności. Nowoczesne pojmowanie procesu dydaktycznego polega między innymi na takiej w nim roli nauczyciela akademickiego, aby słuchacz brał aktywny udział w rozwoju własnej osobowości, był jednym z podmiotów systemu dydaktyczno-wychowawczego. Aktywność ta powinna występować zarówno na etapie przyswajania wiedzy i umiejętności, jak i jej przetwarzania w celu budowania własnych systemów wiedzy, ale również na etapie spożytkowania wiedzy i wcześniej nabytych umiejętności, zwłaszcza w sytuacjach problemowych.

Kryteria doboru metod formułowane są wyjątkowo jednoznacznie. Powszechnie już w szkolnictwie wojskowym uważa się, że wynikają one z:

- ogólnych celów pracy dydaktycznej;
- szczegółowych zadań dydaktycznych związanych z poszczególnymi zajęciami;
- charakterystycznych właściwości poszczególnych dyscyplin naukowych reprezentowanych w przedmiotach nauczania, dokładniej w treściach kształcenia;
- zaawansowania w studiach (lata studiów).

Jednocześnie, jak wynika z badań, nie można stwierdzić, że wojskowi nauczyciele akademicy kierują się wyłącznie wymienionymi kryteriami w wyborze określonych metod kształcenia. Uwzględniane też są inne czynniki, mające związek z organizacją studiów (np. w cyklu kształcenia przewiduje się przeprowadzenie różnego rodzaju ćwiczeń sprawdzających praktycznie nabyte wcześniej wiadomości i umiejętności ich zastosowania w warunkach założonych w ćwiczeniu).

Funkcje i zadania sił zbrojnych w okresie pokojowym (misje pokojowe, współdziałanie ze społeczeństwem cywilnym w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa) oraz wymogi współczesnego pola walki i współdziałania sojuszniczego narzucają potrzebę szybkiego i racjonalnego wykorzystywania posiadanej wiedzy i umiejętności. Absolwent uczelni wojskowej powinien umieć efektywnie korzystać z zasobów nabytej wiedzy i umiejętności w każdej sytuacji i w każdych warunkach. Odpowiednie podstawy w tym kierunku powinien nabyć w czasie studiów. Jest to jedno z najważniejszych zadań wojskowych nauczycieli akademickich.

Wykładowcy bardzo rzadko stosują metody kształcenia w ich teoretycznym ujęciu (modelu), rozumiejąc je raczej jako dominujący sposób postępowania, starają

się nadać metodom strukturę zgodną z własnymi wyobrażeniami o procesie dydaktycznym. Pomimo wypracowania własnego stylu kierowania procesem dydaktycznym, nauczyciele starają się jednak przestrzegać określonych reguł przy stosowaniu metod nauczania. Najważniejsze z nich to:

- przygotowanie studentów do pracy określoną metodą;
- konsekwentne realizowanie faz wybranej metody;
- wskazywanie możliwości wykorzystania stosowanej metody w samodzielnej pracy studentów.

Nauczyciele w procesie kształcenia mogą posługiwać się szeregiem różnorodnych sposobów oddziaływania dydaktycznego na studentów, dobieranych z myślą o jak najlepszym opanowaniu przez nich treści będących przedmiotem zajęć. Sposoby te systematycznie stosowane przybierają postać metod kształcenia.

W procesie dydaktycznym w wyższym szkolnictwie wojskowym wykorzystywane są zarówno metody określane jako tradycyjne, jak też te nazywane nowoczesnymi. Nadal szeroko stosuje się, w określonych sytuacjach grupę metod podających ze względu na ich zalety:

- stwarzają możliwość przekazania w krótkim czasie dużego zasobu informacji dużej liczbie studentów,
- są względnie łatwe do przygotowania,
- umożliwiają wsparcie odpowiednio dobranymi materiałami dydaktycznymi.

Nie oznacza to jednak, iż nauczyciele nie dostrzegają ograniczeń i wad tychże metod (mała aktywizacja studentów, dostarczanie gotowych układów treści itp.).

Bardziej pracochłonne i trudniejsze jest stosowanie sposobów prowadzenia zajęć zaliczanych do grupy metod problemowych. Nauczyciele organizują zajęcia dydaktyczne wykorzystując je w grupach dydaktycznych (szkoleniowych). Bardzo często w celu:

- nabywania, utrwalania i doskonalenia czynności manualnych (np. obsługa sprzętu i urządzeń),
- nabywania umiejętności stosowania wiedzy w praktyce,

- weryfikowania wiedzy zdobytej innymi metodami i nabywania nowej wiedzy – stosowane są metody praktyczne. Dotyczy to wszystkich etapów kształcenia i kolejnych lat studiów.

W przeprowadzonych badaniach, w poprzednich etapach zespół badawczy dążył do poznania, jakie metody nauczania najbardziej odpowiadają studentom uczelni wojskowych.<sup>1</sup>

Najbardziej cenione przez studentów są metody kształcenia wykorzystujące pokaz. W uzasadnieniach wyboru właśnie tej metody dominowały takie, które podkreślały, iż dzięki pokazowi można:

- skupić uwagę uczących się na demonstrowanym przedmiocie,
- pokazać cały układ czynności,
- pokazać wszystkie elementy demonstrowanego przedmiotu i poszczególne składniki czynności z jednoczesną możliwością zachowania odpowiedniego tempa i wyjaśniania,
- pokazać całość przedmiotu lub sekwencję czynności,
- umożliwić wszystkim studentom zmysłowe (wzrokowe, słuchowe, dotykowe) poznanie przedmiotów i zespołów czynności (kolejność, tempo).

Jednocześnie studenci zwracali uwagę na warunki dydaktyczne, w jakich powinien odbywać się pokaz. Ich uwagi dotyczyły przede wszystkim potrzeby precyzyjnego określania celu i przedmiotu planowanej obserwacji i stworzenia dobrych warunków obserwowania.

Badani wybierający dyskusję podkreślali jej wartości dydaktyczne polegające na możliwości pobudzania i rozwijania myślenia, pomocy w kształtowaniu poglądów i przekonań, kształtowaniu umiejętności formułowania myśli i ich publicznego (wobec grupy dydaktycznej i nauczyciela) wypowiedziania. Wśród innych walorów dyskusji pojawiały się też (rzadziej) spostrzeżenia podkreślające możliwość poznania zdania innych uczestników zajęć i odniesienia się do nich.

Dużym uznaniem studentów cieszą się zajęcia praktyczne. Studenci szczególnie cenią zajęcia praktyczne w przekonaniu, iż wiedza i umiejętności nabyte

---

<sup>1</sup> J. Bieńkowski, Kierunki zmian w praktyce edukacyjnej wojskowej szkoły wyższej. Synteza badań, (W:) R. Stępień (red.), Kierunki zmian i perspektywy rozwoju dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. Synteza, Warszawa 2001.

za ich pomocą są znacznie trwalsze od tych, które zdobywają innymi metodami. Innymi zaletami, podkreślanymi przez badanych, są możliwości sprawdzania (weryfikowania) wiedzy zdobytej innymi metodami i stosowania jej w praktyce. Prawie wszyscy, którzy preferują zajęcia praktyczne zwracali uwagę na potrzebę uprzedniego przyswojenia sobie określonego zasobu informacji z danej dziedziny.

Na uwagę zasługuje zbyt małe zainteresowanie badanych takimi metodami, w których wykorzystywana jest prezentacja komputerową. Jeszcze bardziej niepokoić powinno niedocenianie w procesie kształcenia wojskowego gier dydaktycznych (decyzyjnych). Uzyskane w drodze badań informacje nie upoważniają do wyciągania zbyt daleko idących wniosków, czy np. jest to spowodowane sporadycznym stosowaniem tejże metody, czy może używaniem przez nauczycieli innego nazewnictwa. Specyficzne wartości dydaktyczne gier decyzyjnych w warunkach kształcenia przyszłych dowódców i oficerów sztabowych polegają na tym, że kształtują one umiejętność prawidłowego podejmowania decyzji i jednocześnie pozwalają sprawdzić ich rezultaty, które są informacjami zwrotnymi pozwalającymi podejmować kolejne, lepsze rozwiązania.

Metody gier dydaktycznych wywołują myślenie problemowe, dzięki któremu studenci wojskowi muszą samodzielnie niejako wyprodukować wiadomości potrzebne do udziału w grze decyzyjnej, które nie zostały dostarczone im ani przez wykładowcę, ani przez podręczniki. Uczestnicy zajęć dydaktycznych zorganizowanych i prowadzonych metodą gry mają możliwość poznania i zaobserwowania skutków swojego działania.

Gry decyzyjne stosowane w procesie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym przebiegają według następujących faz:

- wyposażenie uczestników zajęć we wstępny zasób doświadczeń;
- wykorzystanie wstępnego zasobu doświadczeń, czyli aktualizacja wiedzy, weryfikacja wstępnego zasobu wiedzy i przetworzenie go dla potrzeb aktualnie wykonywanych czynności (działań), powiązanych z napływem nowych wiadomości (wojska własne, przeciwnik, teren, straty, zasoby, potrzeby itp.) i tworzeniem się nowych umiejętności;
- wytworzenie nowych doświadczeń;

- wykorzystanie nowych doświadczeń.

W dydaktyce wyższej szkoły wojskowej, w teorii i praktyce, metody kształcenia są traktowane jako jeden z wielu, ściśle powiązanych ze sobą elementów procesu kształcenia. Efektywność kształcenia zależy więc w dużym stopniu od dopasowania właściwej metody nauczania do założonego celu. Stosownie do celu i treści kształcenia (przede wszystkim) oraz określonych preferencji nauczyciela, związanych ze stylem jego pracy pedagogicznej i uwarunkowaniami organizacyjnymi, dobierane są takie metody, dzięki którym najłatwiej, najszybciej i w sposób możliwie najpełniejszy osiągnięty zostanie ten cel. Wojskowi nauczyciele akademicy stosują następujące metody ze względu na cel jaki zamierzają osiągnąć:

- jeżeli zamierzają przekazać dużej liczbie słuchaczy obszerne informacje, a dysponują małą ilością czasu, najczęściej stosują metodę wykładu informacyjnego;
- w przypadku, gdy nauczycielom dodatkowo jeszcze zależy na dokładnym zrozumieniu przez uczestników zajęć jakichś złożonych treści, wówczas stosują wykład problemowy;
- jeżeli nauczyciele chcą zapoznać studentów z jakimś szczególnym wydarzeniem, np. na arenie międzynarodowej, stosują wtedy zazwyczaj wykład konwersatoryjny, metodę przypadków, a nawet dyskusji dydaktycznej typu panelowego;
- w celu wyćwiczenia sprawności w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji, stosowane są metody: przypadków, sytuacyjna i czasami inscenizacji;
- metoda ćwiczeń, nabrała ona szczególnego znaczenia po przystąpieniu Polski do NATO, jest stosowana prawie zawsze, gdy chodzi o nauczanie studentów procedury postępowania w jakiejś sytuacji;
- dyskusja panelowa ma zastosowanie w sytuacjach, gdy chodzi o ujednoczenie poglądów w pewnych, zazwyczaj kontrowersyjnych, sprawach;
- zajęcia praktyczne, ćwiczenia z udziałem wojsk są stałym elementem cyklu studiów w uczelniach wojskowych, ich celem jest nauczanie (sprawdzenie) stosowania praktycznie wiedzy podanej na wykładach i innych zajęciach dydaktycznych;

- zajęcia praktyczne typu problemowego, metoda ta jest stosowana najczęściej w pracy ze studentami studiów doktoranckich i studiów podyplomowych, których celem jest przygotowanie uczestników do pracy naukowo-dydaktycznej;
- metody eksponujące, zazwyczaj stosowane są w pewnych częściach zajęć dydaktycznych, w takich w których szczególnie zależy nauczycielom na oddziaływaniu na sferę afektywną.

W wyższym szkolnictwie wojskowym, w praktyce edukacyjnej coraz bardziej odchodzi się od tradycyjnego schematu organizacji zajęć, polegającego na tym, że w obrębie danej tematyki najpierw przeprowadzano wykład, następnie seminarium i na końcu ćwiczenia. W dużej mierze wynika to ze specyfiki kształcenia kandydatów na oficerów a następnie ich doskonalenia. W procesie kształcenia są racjonalnie łączone ze sobą różne metody pracy dydaktycznej, pozwala to unikać jednostronności w stosowaniu metod oglądowych, słownych czy praktycznych.

W badaniach nad rozwojem dydaktyki szkoły wyższej eksponowane są obecnie osiągnięcia nowoczesnej technologii kształcenia, a głównie wykorzystanie w procesie kształcenia technicznych środków i materiałów dydaktycznych oraz środków masowego przekazu. Nie straciły na aktualności, znane już wcześniej na szczeblu szkoły wyższej, antynomie w obrębie związków teorii i praktyki pedagogicznej. Dotyczą one tego co ma dominować: kształcenie ogólne czy zawodowe, kształcenie indywidualne czy zbiorowe, człowiek czy technika (multimedia) jako główne elementy w metodach kształcenia oraz metody bierne czy metody intensywne. Każda z wymienionych tu antynomii jest swoistym odniesieniem dla organizacji procesu dydaktycznego w szkole wyższej.

Kształcenie ogólne jest najczęściej utożsamiane ze szkołą ogólnokształcącą, zapewniającą młodzieży poznanie ogólnych wiadomości o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, opanowanie opartych na tej wiedzy umiejętności i nawyków, rozwój ogólnych zdolności, zainteresowań i motywów samokształceniowych. Podstawy wykształcenia ogólnego człowiek zdobywa na średnim poziomie kształcenia (zwłaszcza w liceum ogólnokształcącym). Tak więc kadra wyższych szkół oficerskich rozpoczynając zajęcia dydaktyczne z absolwentami liceów ogólnokształcących i techników, ma podstawy aby kierować się w swojej pracy pedagogicznej

przekonaniem, iż podchorążowie zdobyli niezbędne minimum wykształcenia ogólnego. Biorąc jednak pod uwagę rozwój kulturowy i przemiany na rynku pracy, często można spotkać się z postulatem, iż kształcenie ogólne winno być realizowane przez całe życie, zarówno w formach kształcenia zinstytucjonalizowanego jak i w drodze samokształcenia.

Wojsko, jako instytucja realizująca zadania edukacyjne, jest zainteresowane łagodzeniem napięć powstających między kształceniem ogólnym i zawodowym (szczególnie specjalistycznym). Mogą temu służyć między innymi zmiany w zakresie form i metod nauczania. Ważną rolę w tym zakresie odegrać może również tak zwane kształcenie szerokoprofilowe, opierające się na dwóch podstawowych założeniach:

- należy wyposażyć słuchaczy w wiadomości podstawowe, umożliwiające zbliżenie ich umiejętności zawodowych do zmiennych potrzeb armii i aktywności po zakończeniu służby zawodowej;
- dążyć do przygotowania absolwentów zdolnych do podjęcia realizacji zadań w podobnych organizacyjnie i technologicznie warunkach oraz zapewnić wstępną specjalizację zawodową.

Przy takiej organizacji kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym zupełnie innej rangi nabrałyby kursy, których programy ściśle związane byłyby z daną specjalnością, większy byłby też udział zajęć praktycznych w stosunku do teoretycznych.

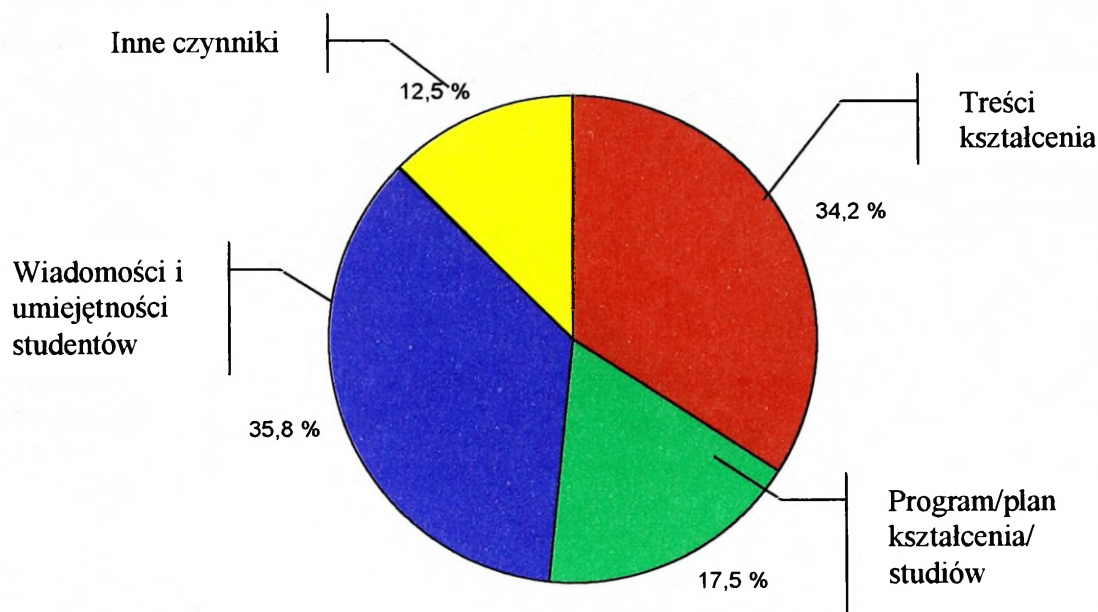
Równie interesujące refleksje powstają na tle analizy kolejnej antynomii: kształcić indywidualnie czy zbiorowo? Właściwie nie ma tutaj alternatywy. Wyższe szkolnictwo wojskowe respektuje zasadę indywidualizacji kształcenia, ale jednocześnie podkreśla znaczenie jedności indywidualnego i zespołowego nauczania. Jedność ta ma wymiar głównie wychowawczy i prakseologiczny, wpływa bowiem na umacnianie się zespołów i sprzyja dynamizowaniu ich działania. Jednym z wielu rozwiązań metodycznych sprzyjających rozwojowi indywidualizacji kształcenia jest ujawnianie i kształcenie szczególnie uzdolnionych słuchaczy. Wobec nich powinny mieć zastosowanie różne zabiegi przede wszystkim wzbogacające i różnicujące formy i metody ich kształcenia.

Wobec coraz powszechniejszego (pod względem ilościowym i potencjalnych możliwości) dostępu do nowoczesnych środków dydaktycznych, coraz wyraźniejszy staje się problem ich wpływu na formy i metody prowadzonych zajęć dydaktycznych. Nie negując kierowniczej roli nauczyciela w procesie kształcenia, należy wzbogacić ofertę możliwych oddziaływań na studentów poprzez wykorzystanie zaawansowanych technologii wyszukiwania, gromadzenia i prezentowania informacji (treści kształcenia) jaką stwarzają multimedialne i interaktywne urządzenia (komputery z odpowiednim oprogramowaniem i dostępem do sieci, projektory itp.). Jednak środki dydaktyczne, nawet najnowocześniejsze nie zastąpią nauczyciela w procesie kształcenia.

Zajęcia dydaktyczne przybierają w wyższych uczelniach wojskowych rozmaite formy w zależności od tego, jak sprawowana jest kontrola nad treścią nauczania. Może kontrolować i manipulować nią nauczyciel, może dzielić się kontrolą ze studentami, może wreszcie zaniknąć kontrola bezpośrednia nauczyciela, a pojawić się pośrednia, wynikająca z materiałów, zadań i kryteriów podanych studentom przez nauczyciela.

W konkretnych zastosowaniach danej metody konieczne jest przemyślenie, o jaki rodzaj zmian nauczycielowi chodzi, czemu służyć ma metoda w całym systemie dydaktycznym. Pytanie o kryteria doboru metod, w przeprowadzonych przez nas badaniach w 2002 r., to między innymi refleksja nad poznaniem i zrozumieniem przypisywanych im funkcji przez badanych nauczycieli i studentów. Zdaniem studentów (rys.11) nauczyciel przy wyborze metody prowadzenia konkretnych zajęć dydaktycznych powinien przede wszystkim kierować się stanem wiadomości i umiejętności studentów (35,8 %, n=43), co świadczy o znacznym poczuciu podmiotowości studentów w procesie kształcenia. Prawie tyle samo respondentów (34,2 %, n=41) jest przekonanych, iż to rodzaj treści ma w pierwszej kolejności stanowić o wyborze danej metody. Biorąc pod uwagę wiadomości i umiejętności studentów oraz treści jako główne kryteria doboru metod kształcenia, dochodzimy do wniosku, że centrum organizującym treści nauczania jest student, a nie program kształcenia (na który wskazało tylko 17,5 %, n=21 badanych) albo nauczyciel, choć niektóre istotne warunki to właśnie on ustala. Pośród kryteriów doboru metod

Gry dydaktyczne - studenci  
Wykres kołowy (ANKS2002.STA 26v\*120c)



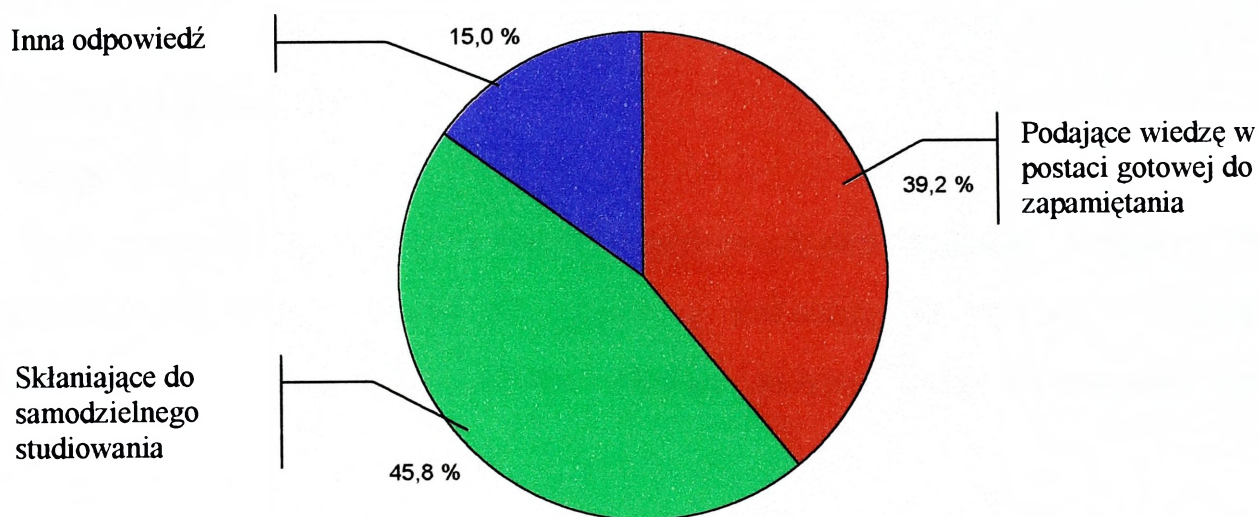
P2

Rys.11. Kryteria doboru metod kształcenia. Opinie studentów.

kształcenia, jakimi powinien kierować się nauczyciel, 12,5 % (n=15) badanych przypisuje doniosłe znaczenie innym czynnikom (np. preferencjom nauczycieli).

Badani mieli też możliwość wypowiedzenia się, jakie metody kształcenia szczególnie im odpowiadają (rys.12). Zadziwiające jest, że aż 39,2 % (n=47) najbardziej ceni metody podające wiedzę w postaci gotowej do zapamiętania (np. wykład informacyjny, opis, pokaz). 45,8% (n=55) respondentów docenia wartość metod skłaniających do samodzielnego studiowania (np. wykład konwersatoryjny, gry dydaktyczne). Liczba badanych, którym najlepiej odpowiadają metody podające, jak i tych wybierających metody poszukujące a jednocześnie uważających, że umiejętności studentów powinny przesądzać o wyborze metody, jest zbliżona (rys. 13). W przypadku poglądu, iż treści powinny stanowić najważniejsze kryterium doboru metody przez nauczyciela widoczne jest zróżnicowanie odpowiedzi ze względu na preferowane metody kształcenia.

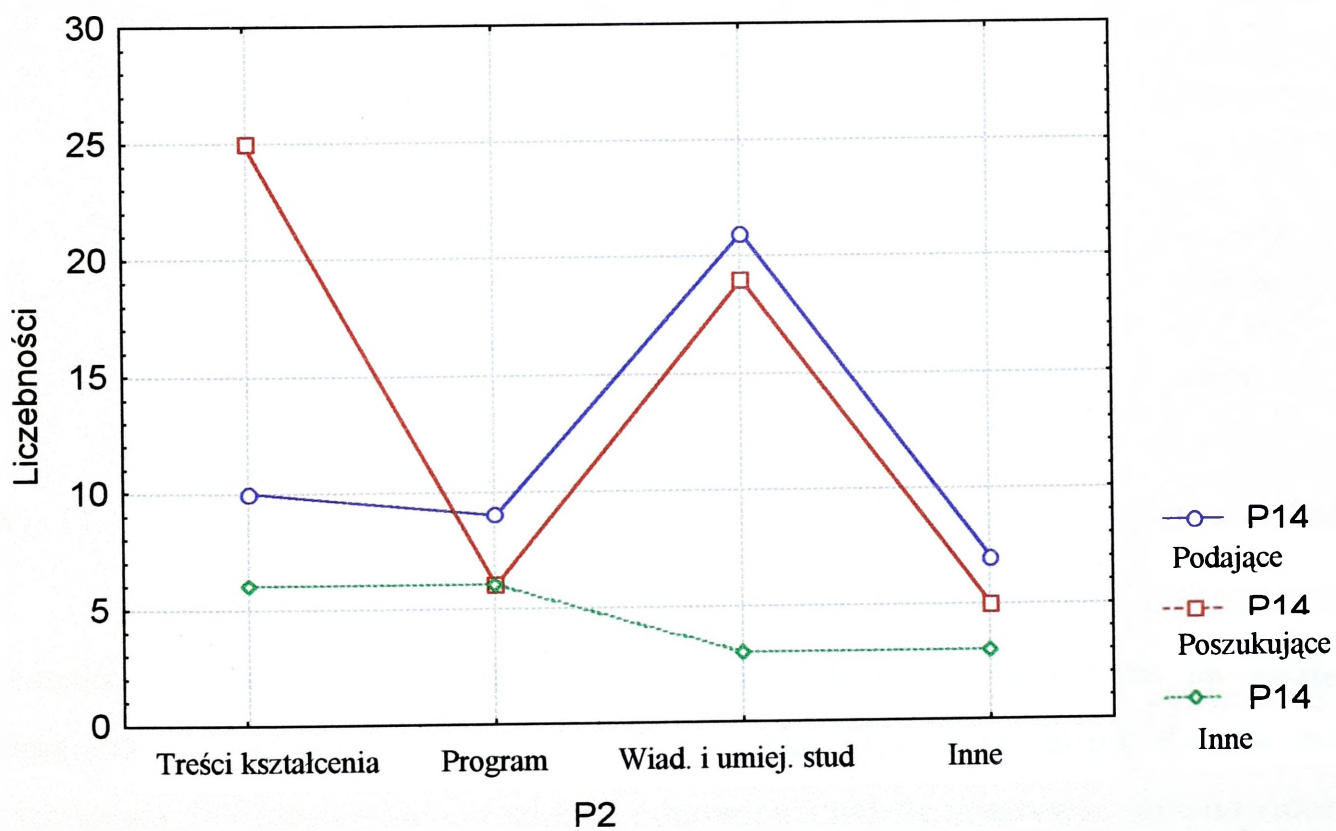
Gry dydaktyczne - studenci  
Wykres kołowy (ANKS2002.STA 26v\*120c)



P14

Rys.12. Metody kształcenia preferowane przez studentów.

Wykres interakcji: P14 x P2

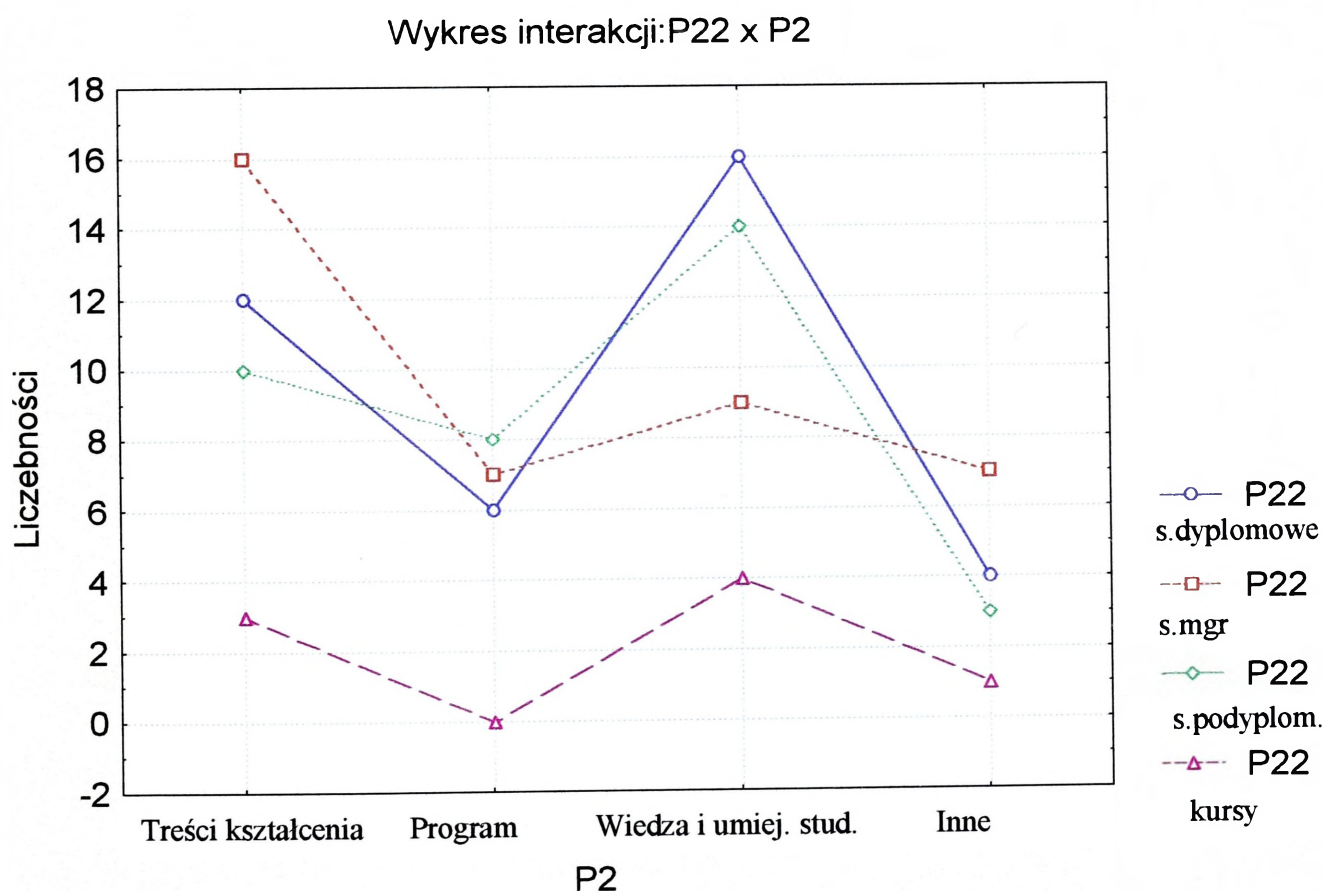


Rys.13. Zależność pomiędzy preferowanymi metodami kształcenia (P14) a kryteriami doboru metod (P2). Opinie studentów.

Kształcenie w Akademii Obrony Narodowej odbywa się między innymi w takich formach organizacyjnych, jak:

- studia dyplomowe (zintegrowane),
- studia magisterskie,
- studia podyplomowe,
- kursy.

W tych grupach studentów właśnie przeprowadzono badania. Wszyscy badani, niezależnie od formy studiów, najczęściej wskazują na wiedzę i umiejętności studentów oraz treści jako główne kryteria doboru treści kształcenia (rys.14).



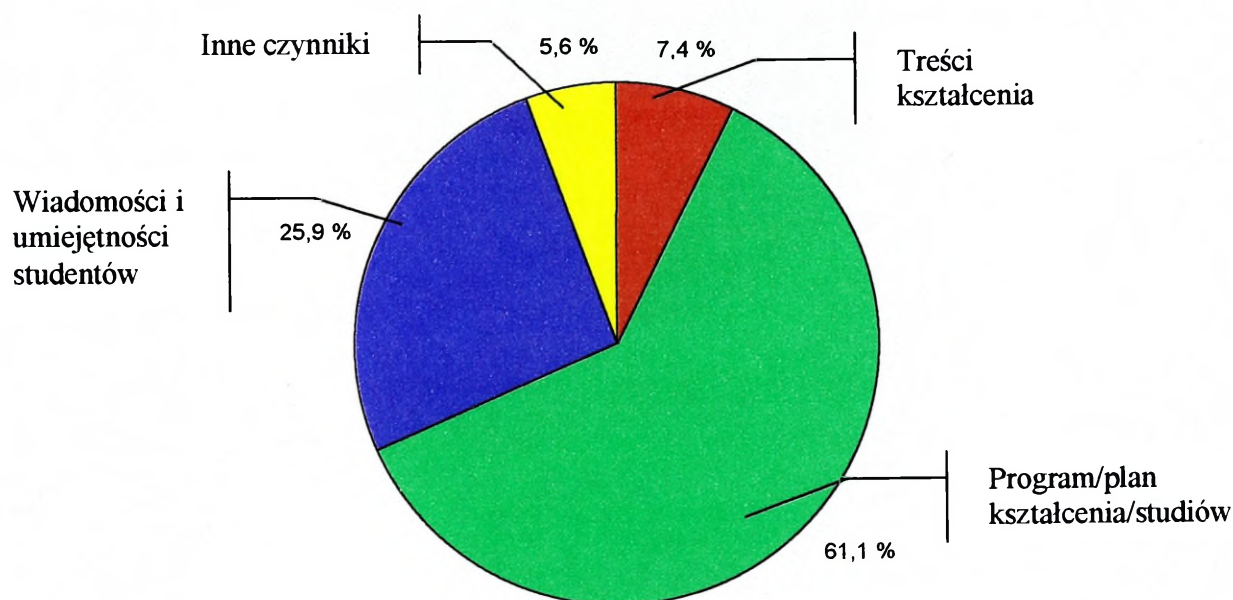
Rys.14. Zależność pomiędzy formą studiów w AON (P22) a kryteriami doboru metod (P2) w opiniach studentów.

Jednakże respondenci ze studiów magisterskich rzadziej wskazywali na wiedzę i umiejętności studentów a częściej na treści jako główne kryterium doboru metod kształcenia. Przyczyn takiego rozkładu odpowiedzi należy upatrywać prawdopodobnie w nowości studiów magisterskich w AON, dużym zakresie treści programowych oraz w początkowej fazie studiów (1 rok).

Z kolei badani nauczyciele traktują dobór metod kształcenia w sposób bardziej sformalizowany, skupiony na funkcjonowaniu instytucji. Świadczą o tym:

- po pierwsze, zdecydowanie mniejsze (7,4%) niż w przypadku studentów (34,2%) uznanie dla treści kształcenia jako kryterium doboru metody pracy dydaktycznej;
- po drugie, aż w 61,1% przypadków, jako najważniejsze kryterium doboru metody kształcenia uznaje się program/plan kształcenia/studiów (wobec 17,5% wskazań studentów);
- po trzecie wreszcie, nauczyciele rzadziej wskazują (25,9%) niż studenci (35,8%) na wiadomości i umiejętności studentów jako główne kryterium doboru metod kształcenia (rys. 15).

Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)



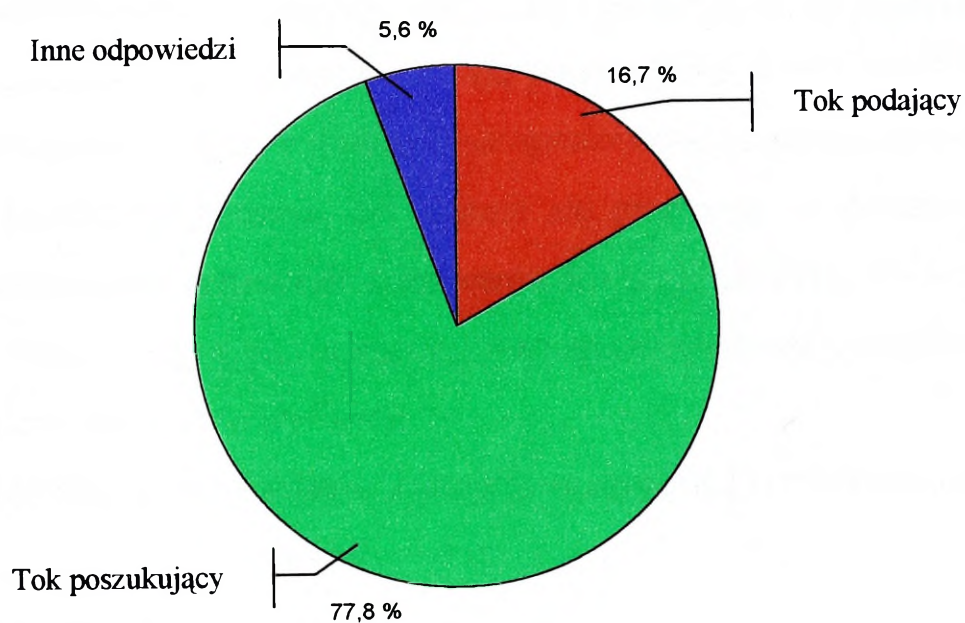
P2

Rys. 15. Kryteria doboru metod kształcenia. Opinie nauczycieli.

Tak znaczne zróżnicowanie preferencji nauczycieli i studentów w sprawie głównych kryteriów doboru treści kształcenia jest prawdopodobnie uzależnione (w przypadku nauczycieli) od rozwiązań organizacyjnych przyjętych w Uczelni, a w mniejszym stopniu od rzeczywistego przekonania nauczycieli o zasadności przyznania

rangi poszczególnym czynnikom w procesie decydowania o wyborze konkretnej metody. Pośrednio może o tym świadczyć procentowy rozkład odpowiedzi nauczycieli na inne pytanie związane z preferencjami przyznawanymi poszczególnym tokom pracy dydaktycznej, podającemu i poszukującemu. Wyraźnie widać, że nauczyciele doceniają podmiotową (partnerską) rolę studentów w procesie studiowania, również w czasie zajęć dydaktycznych (rys.16).

Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)



P12

Rys.16. Rodzaje toków pracy dydaktycznej preferowane przez nauczycieli.

### 3.4. Zalety stosowania gier dydaktycznych

W części teoretycznej niniejszego opracowania stwierdziliśmy, że gry dydaktyczne to rodzaj metod kształcenia należących do grupy metod problemowych i organizujących treści kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów w celu zbliżenia procesu poznawczego uczących się do poznania bezpośredniego dzięki doświadczeniu osobistemu.<sup>1</sup> Obecnie stosowane w wojsku i w doskonaleniu kadr kierowniczych gry wykorzystywane są nie tylko do opanowania wiadomości pojawiających się w sytuacji dydaktycznej, ale również dzięki wykonywaniu czynności na modelu rzeczywistości, następuje tworzenie operacji wewnętrznych. Pojęcia i umiejętności (podejmowania decyzji) zostają przyswojone dzięki manipulowaniu nimi. W pełni świadome i trafne wybranie oraz opracowanie przebiegu gry dydaktycznej jako metody kształcenia sprawia, że uczenie się przebiega na poziomie celowym. Dzięki zastosowaniu gry w procesie kształcenia dokonuje się pełny akt uczenia się, od opanowania nowej wiedzy (zastosowanie i wzbogacenie wiedzy posiadanej), poprzez etap przekształceń do etapu weryfikacji.<sup>2</sup>

Gry dydaktyczne, w porównaniu z innymi metodami kształcenia, umożliwiają w największym stopniu między innymi:

- reprezentację wybranego systemu;
- korelację z procesami społecznymi – poprzez odgrywanie ról i odtwarzanie społecznych interakcji;
- technikę łączącą elementy określonego pola treści (gry wojenne, gry społeczne);
- emocjonalne reakcje graczy w sytuacjach wykreowanych w dynamice gry.

Nauczyciel i organizatorzy studiów, wprowadzając grę do programu kształcenia, wprowadzają jednocześnie realną możliwość zdobywania wiadomości aktywnie, z przewagą doświadczenia osobistego studentów. Wzrasta liczba wiadomości opracowywanych i wyprodukowanych przez studentów. Jednocześnie istota gry sprawia (znaczny udział неповtarzalności sytuacji w poszczególnych grach), że istnieją mechanizmy dość skutecznie ograniczające czerpanie z dorobku wcześniej opracowanego

<sup>1</sup> K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, s. 206.

<sup>2</sup> Tamże, s. 213.

przez innych uczących się na rzecz poszukiwania własnych rozwiązań pojawiających się w toku gry sytuacji problemowych.

Gry dydaktyczne, podobnie jak inne metody kształcenia oprócz niewątpliwych zalet wynikających z ich stosowania, charakteryzują się również określonymi ograniczeniami lub wręcz wadami. W niniejszym podrozdziale pracy skupiliśmy się na próbie wyeksponowania zalet, a w kolejnym wad gier dydaktycznych, ukazując opinie studentów i nauczycieli w tej sprawie. Wśród zalet gier dydaktycznych jako metody kształcenia i doskonalenia można wymienić:

- zaangażowanie i motywujące oddziaływanie na uczestników gry;
- zmianę roli nauczyciela (może być uczestnikiem gry);
- wprowadzenie elementów rywalizacji jako dodatkowego czynnika motywującego proces rozwiązywania problemów i kształcenia;
- uproszczenie złożonych problemów pozwalające na ich zrozumienie;
- zbliżenie uczestników do praktyki przez realizm;
- wielokrotne, szybkie i wielowariantowe powtarzanie zaprogramowanej sytuacji decyzyjnej;
- wyzwolenie dążenia do optymalnego działania przez stworzenie warunków do naturalnej konkurencji;
- połączenie w jednej procedurze dydaktycznej teorii i praktyki podejmowania decyzji;
- doznawanie negatywnych skutków błędnych decyzji;
- kształtowanie wyobraźni taktyczno-strategicznej;
- ujawnianie i rozwój cech przywódczych;
- konieczność racjonalizacji ryzyka w grze;
- poznawanie i pokonywanie dylematów decyzyjnych, czyli dokonywanie wyboru między: korzyścią w krótkim i długim okresie, korzyścią jednostki a grupy, dwoma jednakowo złymi wariantami, dwoma jednakowo dobrymi wariantami.<sup>1</sup>

Poszczególne przedmioty kształcenia są zróżnicowane pod względem treści. Jeżeli w programie kształcenia określonego przedmiotu dominującą pozycję zajmuje wiedza

---

<sup>1</sup> L. Długosz, Gry w dydaktyce, Warszawa 1998, s. 33-35.

opisowa, to wówczas rezultatem uczenia się przez przyswajanie jest zdobycie zasobu wiadomości. Umiejętności praktyczne są zdobywane przy okazji nauki tego rodzaju treści w niewielkim stopniu.

Treść kształcenia (wyjaśniająca) dominująca z kolei w innych przedmiotach, jeżeli nie w całości, to przynajmniej w znakomitej większości, wymaga od nauczyciela takiego organizowania procesu kształcenia, aby stwarzane sytuacje dydaktyczne upodobniały uczenie się do postępowania badawczego. Ważne stają się dwie cechy uczenia się przez odkrywanie:

- aktywność badawcza uczącego się, pojawiająca się w określonej sytuacji dydaktycznej i zmuszająca go do stawiania pytań, formułowania hipotez i weryfikowania ich w toku wykonywanych operacji umysłowych i praktycznych. Aktywność ta jest wyraźnie ukierunkowana w stronę rzeczywistości;
- samodzielne dochodzenie do wiedzy w toku formułowania problemu, rozwiązywania go i weryfikacji;
- strukturalne ujmowanie wiedzy o rzeczywistości. Uczący się nie dysponuje wszystkimi danymi rozwiązując problem, musi ogarniać myśleniem większą całość (strukturę), wyodrębnić z niej elementy składowe, poszukiwać między nimi zależności i brakujących elementów, uzupełniając w ten sposób strukturę.

W działaniach zbrojnych i misjach pokojowych, ćwiczeniach z udziałem wojsk nieodłączne jest rozstrzygnięcie dylematów związanych z ochroną ludności, dóbr kultury, przestrzeganiem prawa międzynarodowego, stosunku do ludności cywilnej, zatem w szkoleniu wojskowym niezbędne są treści o charakterze oceniającym, przygotowujące do umiejętności dokonywania wyborów, wartościowania w kategoriach moralnych, podejmowania ryzyka.

W szkoleniu i kształceniu wojskowym jednym z najistotniejszych elementów są działania praktyczne. W tym przypadku chodzi tutaj o wiedzę normatywną od prostych czynności praktycznych po kierowanie dużymi zespołami.

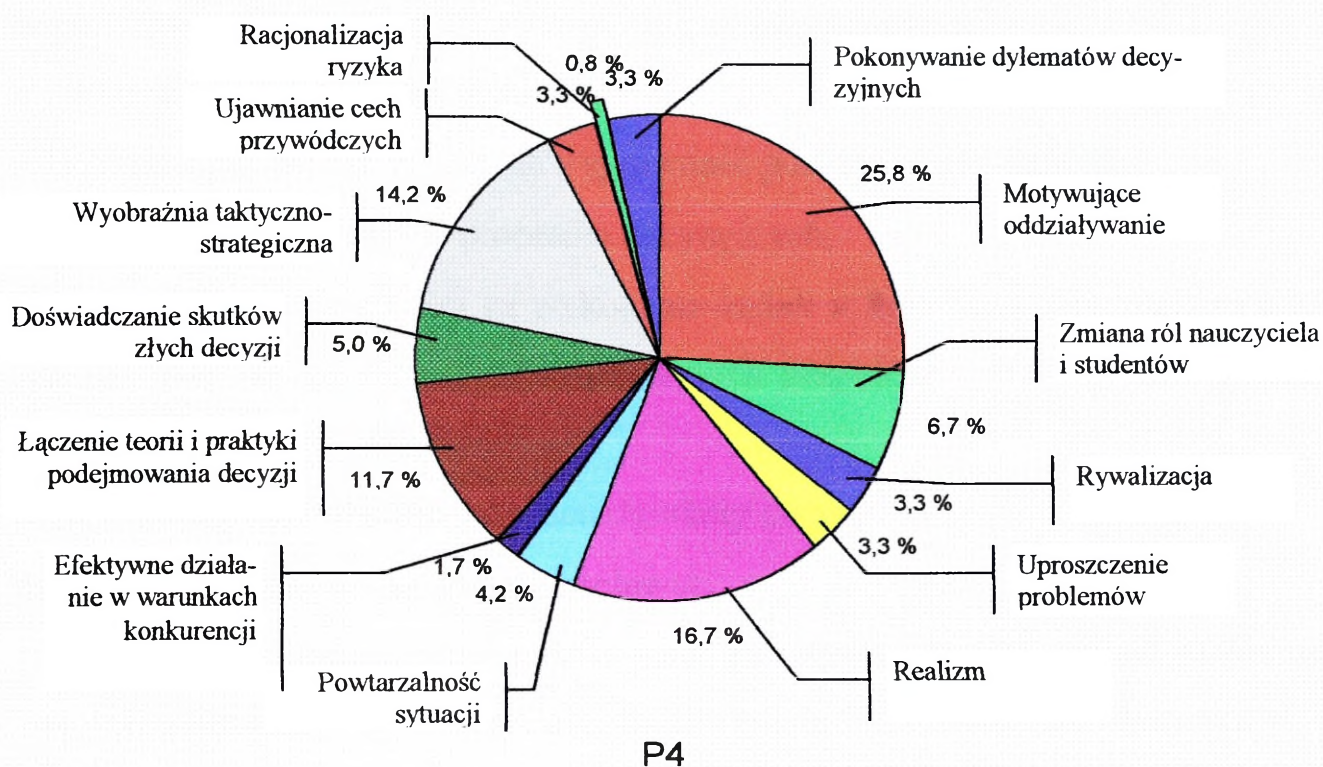
Badani studenci mieli za zadanie (pytanie 4 kwestionariusza ankiety – załącznik 2) nadanie osobistej rangi (kolejności) zaletom gier dydaktycznych szczególnie cenionych przez nich w szkoleniu kadr dowódczo-sztabowych. Były to następujące kategorie (zalety):

- angażujące i motywujące oddziaływanie na uczestników gry;
- zmiana roli prowadzącego/nauczyciela, może być uczestnikiem gry;
- rywalizacja jako czynnik motywujący do kształcenia;
- uproszczenie złożonych problemów pozwalające na ich zrozumienie;
- zbliżenie uczestników do praktyki przez realizm;
- wielokrotne, szybkie i wielowariantowe powtarzanie zaprogramowanej sytuacji decyzyjnej;
- wyzwalanie dążenia do efektywnego działania w warunkach naturalnej konkurencji;
- połączenie w jednej procedurze dydaktycznej teorii i praktyki podejmowania decyzji;
- doznawanie negatywnych skutków złych decyzji;
- kształtowanie wyobraźni taktyczno-strategicznej;
- ujawnianie i rozwój cech przywódczych;
- konieczność racjonalizacji ryzyka w grze;
- poznawanie i pokonywanie dylematów decyzyjnych: korzyścią w krótkim i długim okresie, korzyścią jednostki a grupy, dwoma jednakowo dobrymi (złymi) wariantami.

Respondenci najwyższą (pierwszą) rangę najczęściej nadawali angażującemu i motywującemu oddziaływaniu gry na jej uczestników – 25,8 % wyborów (rys. 17).

Na drugim miejscu (16,7%) badani wymienili zaletę gier, którą można określić następująco: uproszczenie złożonych problemów pozwalające na ich zrozumienie. Jako trzecia w kolejności zaleta gier dydaktycznych została wymieniona możliwość kształtowania wyobraźni taktyczno-strategicznej – 14,2% wyborów. Osoby uczestniczące w opracowaniu, a zwłaszcza w zajęciach dydaktycznych prowadzonych metodą gier dostrzegają możliwość tworzenia nowych wyobrażeń i myśli na podstawie posiadanej wiedzy ogólnej i specjalistycznej oraz doświadczenia. Wyobraźnia taktyczno-strategiczna gra dużą rolę w działalności dowódczej i sztabowej. W procesie podejmowania decyzji przewidywane są następstwa zakładanych rozwiązań. W wyobrażaniu sobie pola walki istotną rolę spełniają takie między innymi elementy, jak:

Gry dydaktyczne - studenci  
Wykres kołowy (ANKS2002.STA 26v\*120c)



Rys.17. Zalety gier dydaktycznych. Opinie studentów.

- działania (ruchy i czynności) wojsk własnych i nieprzyjaciela;
- skutki stosowania określonego rodzaju broni i sprzętu wojskowego przez wojska własne i nieprzyjaciela;
- teren, na którym będą odbywały się działania (rzeźba, przeszkody, infrastruktura i inne);
- warunki atmosferyczno-klimatyczne;
- warunki demograficzne i inne (miejscowa ludność, morale wojsk własnych i przeciwnika).

Inne zalety stosowania gier dydaktycznych w procesie przygotowania i doskonalenia kadr wojskowych, zostały wybrane przez mniejszą grupę respondentów. Jako czwarta z kolei zaleta gier ( 11,2% wyborów) została wskazana cecha polegająca na łączeniu w jednej procedurze dydaktycznej teorii i praktyki podejmowania decyzji. Nie chodzi tutaj więc wyłącznie o kolejne kroki w procesie podejmowania decyzji, ale również o różne aspekty teoretyczne i praktyczne owego procesu. Są to takie kwestie, jak:

- praca z zespołem specjalistów i kierowanie nim;
- atrybucja sukcesów i niepowodzeń (ryzyka) a podejmowane decyzje;
- konkretność celu a proces wypracowania i podjęcie decyzji;
- style kierowania a podejmowanie decyzji;
- relacje interpersonalne w zespole a sprawność podejmowania decyzji;
- uwarunkowania sytuacyjne procesów decyzyjnych;
- poczucie odpowiedzialności za wykonanie zadań w konflikcie z poczuciem odpowiedzialności za zdrowie i życie podległych zespołów a bezwzględna potrzeba podjęcia określonych decyzji;
- deficyt czasu, sił i środków jako determinanty decyzji;
- inne (np. uwarunkowania osobowościowe).

Badani, kolejną (piątą) rangę pośród zalet gier dydaktycznych nadali możliwości zmiany roli prowadzącego/nauczyciela, który również może stać się równoprawnym uczestnikiem gry (6,7% respondentów). W sytuacji dydaktycznej gdy nauczyciel sprawuje swoje funkcje kierownicze w stosunku do grupy dydaktycznej w sposób mniej jednoznaczny, poprzez to, że czasowo staje się jednym z graczy, inni uczestnicy w większym stopniu mają możliwość oceny skutków podejmowanych przez siebie decyzji. W trakcie gry decyzje podejmowane są wielokrotnie przez różnych uczestników. Każda seria decyzji operacyjnych odnosi się do ściśle określonego okresu gry. Podjęte decyzje są następnie przetwarzane zgodnie z regułami przyjętymi w modelu gry. Nauczyciel – uczestnik gry odracza wartościowanie przyjmowanych rozwiązań, ale proponuje własne, w ten sposób gra niejako kreuje sytuacje zespołowego ćwiczenia w podejmowaniu kolejnych decyzji w symulowanych warunkach organizacyjnych.

5% badanych studentów szóste miejsce przyznało zalecie doznawania negatywnych skutków złych decyzji. Uczestnicy gry mogą doświadczać skutków podejmowanych decyzji w dalszych etapach trwania gry. Również złe decyzje są podstawą do podejmowania kolejnych decyzji na następny okres. Doświadczenie negatywnych skutków decyzji (niepowodzeń) może być przypisywane przez poszczególnych uczestników gry różnym czynnikom. Najczęściej są to:

- przyczyny wewnętrzne przypisywane bardziej stałym cechom (cechy osobowości, uzdolnienia);

- przyczyny wewnętrzne przypisywane bardziej zmiennym cechom podmiotowym (wysiłek, zaangażowanie);
- przyczyny zewnętrzne odnoszące się do względnie stałych cech otoczenia (trudność zadania, złożoność sytuacji);
- przyczyny zewnętrzne odnoszące się do zmiennych charakterystyk (np. trudne do sprecyzowania tzw. szczęście).

W czasie zajęć dydaktycznych realizowanych metodą gry dydaktycznej można zaobserwować określone dewiacje opisane w teorii atrybucji sukcesów i niepowodzeń. Uczestnicy gry są skłonni do przypisywania sobie samym większej roli, gdy uzyskają pozytywny wynik, i przeciwnie, do większego obciążania czynników zewnętrznych, gdy doświadczają niepowodzenia.<sup>1</sup>

Dalsze miejsca studenci przypisali kolejnym zaletom gier dydaktycznych i są to:

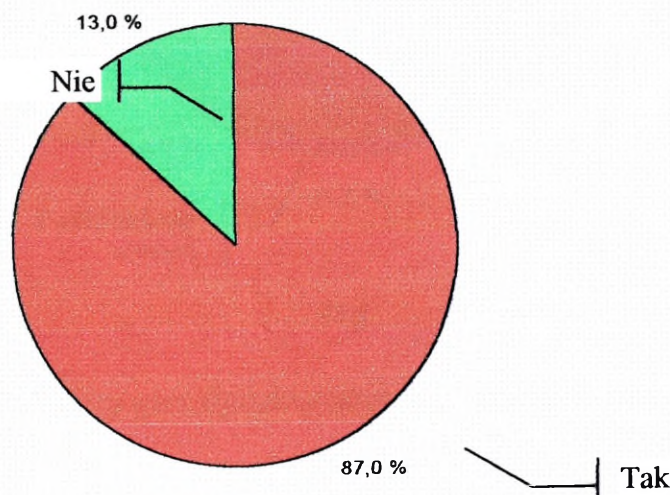
- siódma ranga (4,2 % wyborów) dla możliwości wielokrotnego i wielowariantowego powtarzania zaprogramowanej sytuacji decyzyjnej;
- ósma ranga (3,3 % wyborów) wspólnie dla:
  - rywalizacji jako czynnika motywującego do uczenia się,
  - uproszczenia złożonych problemów pozwalającego na ich zrozumienie,
  - ujawniania i rozwoju cech przywódczych,
  - poznawania i pokonywania dylematów decyzyjnych: korzyścią w krótkim i długim okresie, korzyścią jednostki a grupy, dwoma jednakowo dobrymi (złymi) wariantami;
- dziewiąta ranga (1,7 % wyborów) została nadana przez studentów wyzwaniu dążenia do efektywnego działania w warunkach naturalnej konkurencji (rywalizacji);
- ostatnie, dziesiąte miejsce (0,8% wyborów) zostało nadane konieczności racjonalizacji ryzyka w grze.

Zdaniem zespołu badawczego komentarz do opinii nauczycieli w analizowanej sprawie będzie o tyle ciekawszy, o ile możliwe będzie ukazanie uwarunkowań takich a nie innych wyborów (wskazań) badanych. Na podstawie studiów literatury przedmiotu zespół doszedł do przekonania, że czynnikiem znacząco modyfikującym wypowiedzi

<sup>1</sup> Z.Zaleski, Psychologia zachowań celowych, Warszawa 1991, s. 93.

nauczycieli są ich osobiste doświadczenia związane ze stosowaniem gier dydaktycznych w procesie kształcenia. I tak, na pytanie: Czy brał Pan udział w zajęciach dydaktycznych prowadzonych metodą gry dydaktycznej jako jej uczestnik (nie nauczyciel)?, twierdząco odpowiedziało aż 87 % badanych (rys.18). Zatem można sądzić, iż wypowiedzi nauczycieli (rys.19) znajdują uzasadnienie w ich osobistych doświadczeniach dydaktycznych.

Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)



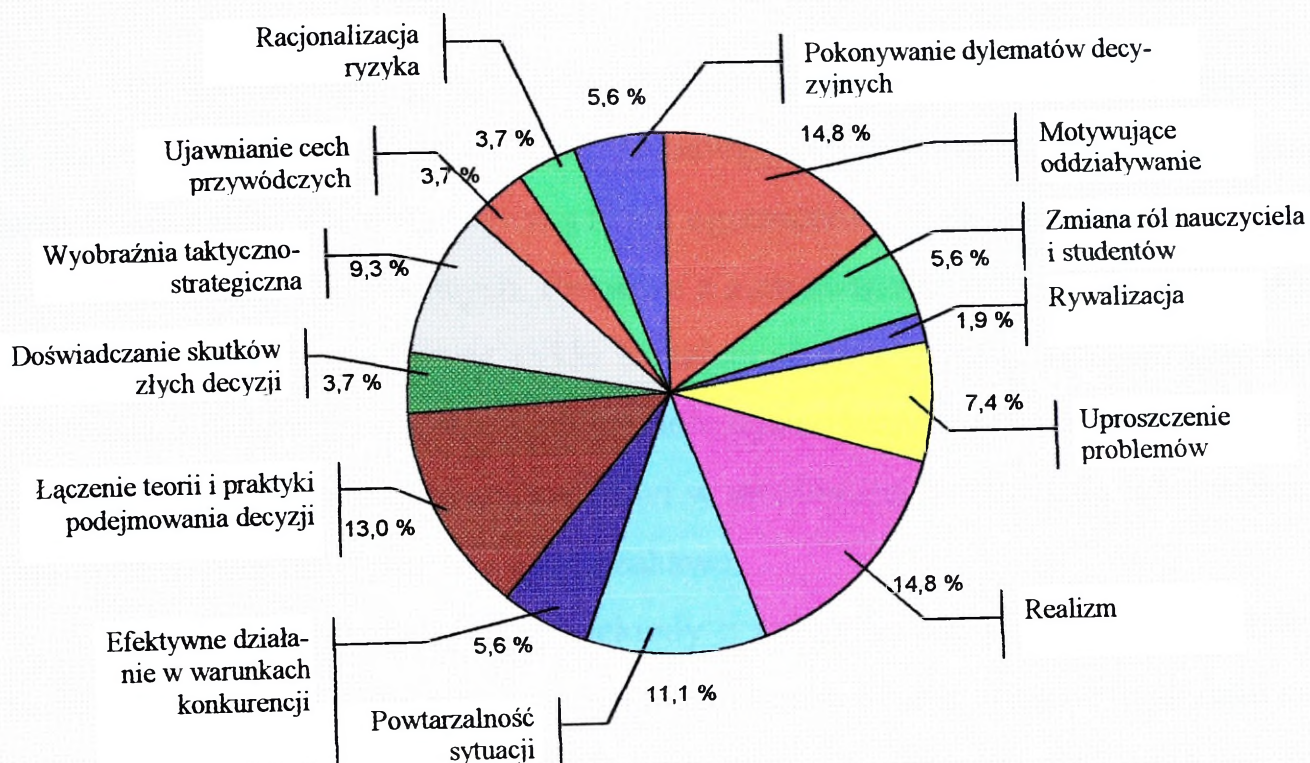
P8

Rys.18. Udział w grze dydaktycznej w charakterze gracza. Odpowiedzi nauczycieli.

Rozkład procentowy opinii badanych nauczycieli o zaletach stosowania gier dydaktycznych nie różni się zasadniczo od rozkładu odpowiedzi studentów. Większa różnica występuje w zasadzie w jednym przypadku, który może świadczyć o zbyt małym docenianiu angażującego i motywującego oddziaływania gry na jej uczestników (14,8% wobec 25,8% wskazań studentów).

Badani nauczyciele w 16,7% przypadków deklarowali częste stosowanie przez siebie gier dydaktycznych w procesie kształcenia studentów, 70,4% stwierdziło, że stosowało w ogóle gry dydaktyczne, chociaż rzadko. Jednocześnie 13,0% nauczycieli nigdy nie posługiwało się żadnym rodzajem gry dydaktycznej (rys.20).

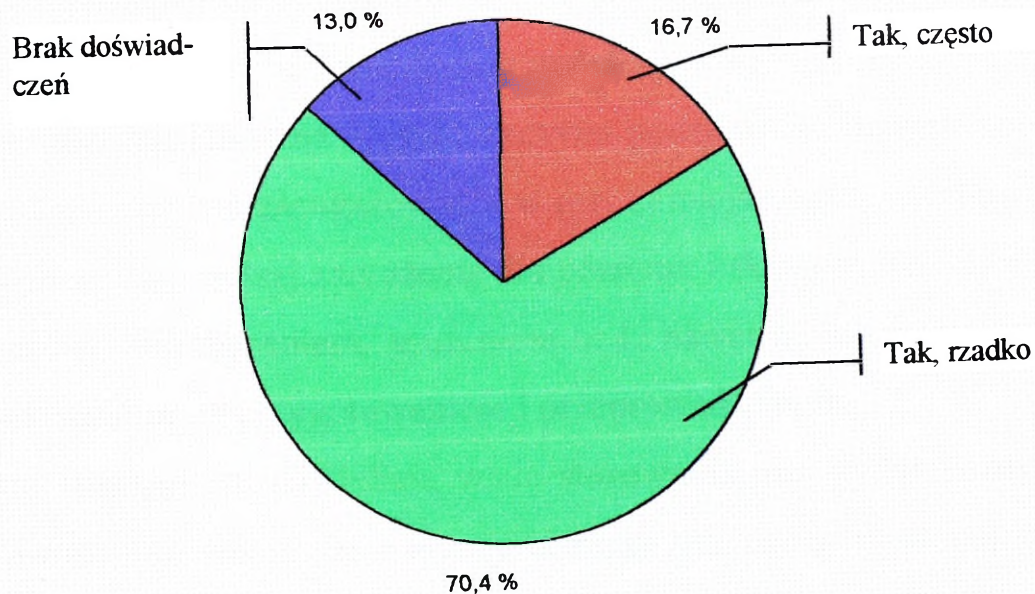
Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)



P4

Rys.19. Zalety gier dydaktycznych w opiniach nauczycieli.

Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)



P6

Rys.20. Osobiste doświadczenia nauczycieli w prowadzeniu gier dydaktycznych.

### 3.5. Wady gier dydaktycznych w opiniach badanych

Gry dydaktyczne, podobnie jak w przypadku innych metod kształcenia, nie mają uniwersalnego zastosowania. Oprócz niewątpliwych korzyści wyływających z ich stosowania należy również dostrzegać ich ograniczenia, a nawet zagrożenia dla powodzenia procesów szkoleniowych. Pierwsze z nich związane jest z wprowadzaniem gier w nieodpowiednim momencie cyklu kształcenia, to znaczy w sytuacji, gdy bardziej skuteczną byłaby inna metoda. Kolejne potencjalne niepowodzenie w realizacji procesu kształcenia z zastosowaniem gier tkwi w możliwości traktowania ich przez uczestników zajęć jako rozrywkę lub wręcz zabawę.

Przebieg gry dydaktycznej niekiedy z założenia nie powinien być atrakcyjny, może się zatem pojawić u graczy uczucie znudzenia, wywołanego zbyt długim czasem rozgrywania lub zbyt słabą dynamiką gry. Jedną ze specyficznych cech gry jest do pewnego stopnia upraszczanie sytuacji wyjściowej i przyjmowanych rozwiązań, w takich warunkach opisywana metoda może być negowana za zbytnią powierzchowność i zniekształcenia w stosunku do rzeczywistości.

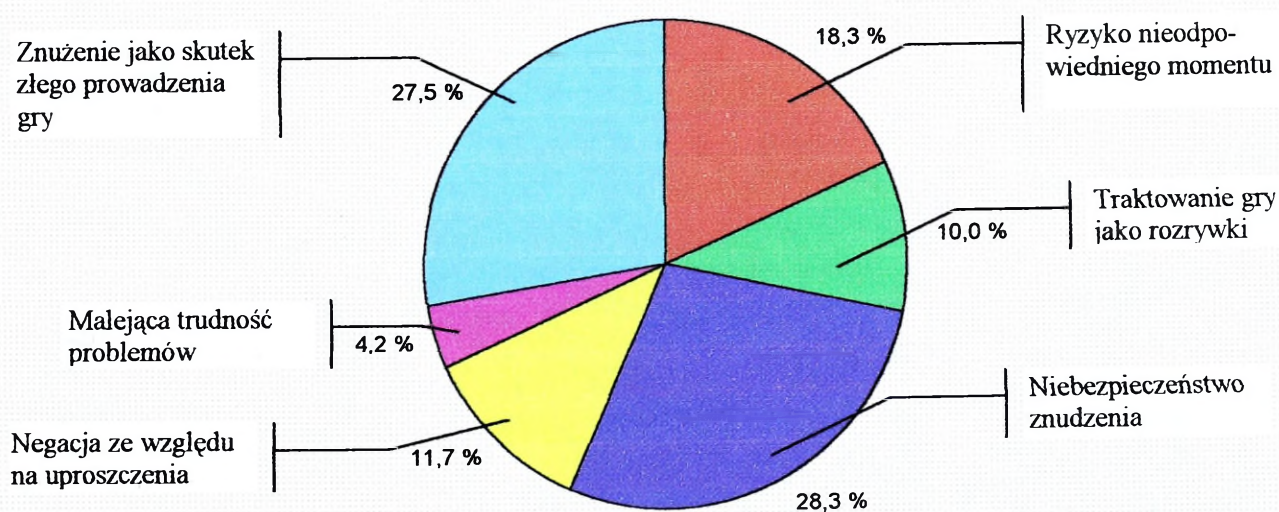
W miarę przebiegu zajęć dydaktycznych (realizowanych metodą gry), maleje trudność problemów; każda następna decyzja w grze podejmowana jest w innych niż poprzednio warunkach – na początku uczestnik gry dysponuje dużą liczbą alternatyw i każda z nich wydaje się być słuszna, jednak w dalszych etapach gry część z nich zostaje odrzucona jako nieskuteczna – gracz zaczyna podejmować decyzje mechanicznie, co wiąże się z obniżeniem zaangażowania w grę, zmniejszeniem wysiłku i koncentracji uwagi. Jeszcze inny rodzaj zagrożenia dla poziomu i skuteczności zajęć dydaktycznych wiąże się ze zniechęceniem, znużeniem bądź nawet odrzuceniem gry spowodowanym niewłaściwym jej przygotowaniem i przeprowadzeniem.

Badani studenci za największą wadę stosowania gier dydaktycznych (rys.21) uznali możliwość pojawienia się u graczy uczucia znudzenia, wywołanego zbyt długim czasem rozgrywania lub zbyt słabą dynamiką gry (28,3 % wyborów). Za prawie równie znaczącą wadę (27,5 % wyborów) gier jako metody prowadzenia zajęć dydaktycznych badani uznali zniechęcenie, znużenie czy wręcz odrzucenie gry spowodowane niewłaściwym jej przeprowadzeniem. W mniejszym stopniu (18,3 % wyborów)

respondenci upatrują potencjalnych wad gier w ryzyku niepowodzenia dydaktycznego związanego z wprowadzeniem gry w momencie, gdy bardziej skuteczna byłaby inna technika. W dalszej kolejności do głównych wad stosowania gier dydaktycznych studenci zaliczyli:

- negację gry ze względu na zbytne uproszczenie czy zniekształcenie w stosunku do rzeczywistości – 11,7 % wskazań;
- możliwość traktowania gry jako rozrywki, zabawy, a nie szkolenia – 10 % wskazań;
- malejąca trudność problemów; każda następna decyzja w grze podejmowana jest w innych niż poprzednio warunkach; stopniowo maleje liczba alternatyw – 4,2 % wskazań.

Gry dydaktyczne - studenci  
Wykres kołowy (ANKS2002.STA 26v\*120c)

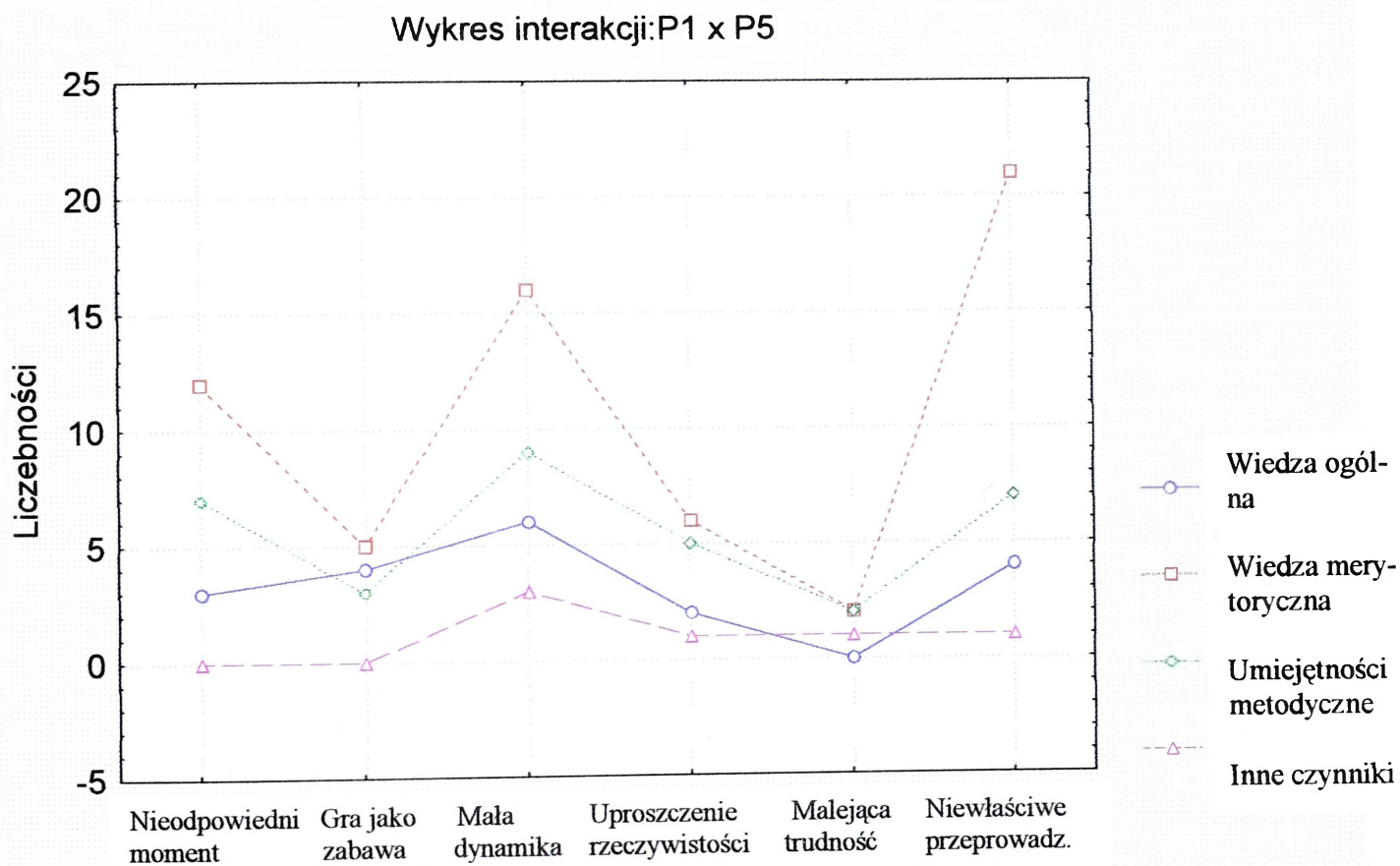


P5

Rys.21. Wady gier dydaktycznych w opiniach studentów.

Można łatwo zauważyć, iż badani największe wady gier dydaktycznych wiążą z ich dynamiką, niewłaściwym przeprowadzeniem i źle dobranym momentem ich użycia w procesie kształcenia, czyli upatrują wad gier determinowanych wiedzą merytorycz-

ną z zakresu danej dyscypliny i umiejętnościami metodycznymi nauczycieli oraz organizatorów (konstruktorów) systemu dydaktycznego. Zasadne zatem będzie poszukiwanie w jakiej relacji pozostają udzielone odpowiedzi do opinii wyrażanych w odpowiedziach na inne pytania. Interakcje między poszczególnymi odpowiedziami studentów na pytanie o główne wady gier dydaktycznych a odpowiedziami na pytanie „Co decyduje o powodzeniu w pracy dydaktycznej nauczycieli?” zostały zobrazowane na rysunku 22.

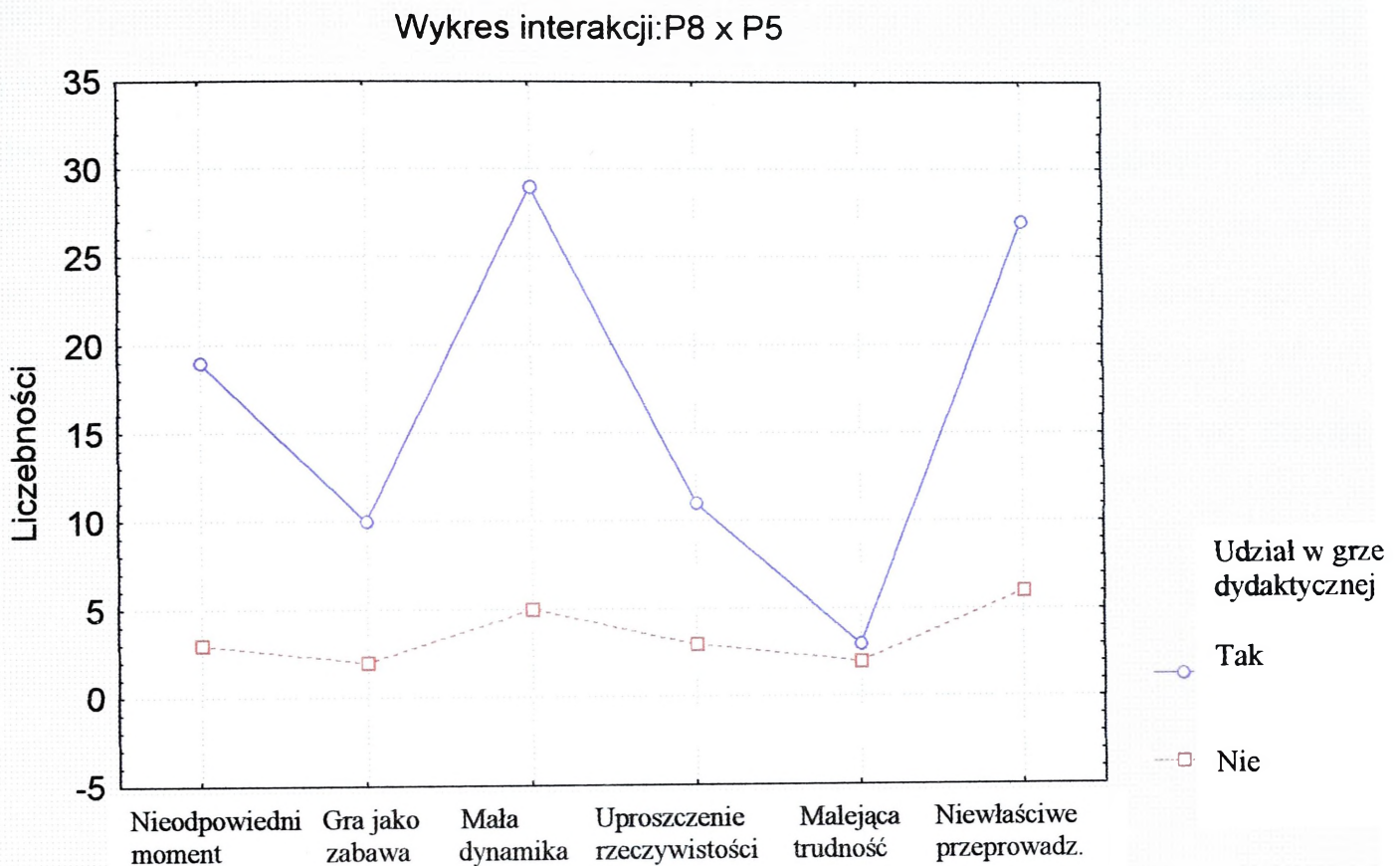


Rys.22. Interakcje odpowiedzi studentów na pytanie o wady gier dydaktycznych i czynniki decydujące o powodzeniu pracy dydaktycznej.

Wyraźnie widoczne jest, że w opiniach badanych studentów wiedza i umiejętności dydaktyczne nauczycieli przesądzają w największym stopniu o możliwości wystąpienia najczęściej wymienianych wad gier dydaktycznych.

Opinie badanych studentów należy uznać za wartościowe, zostały one sformułowane na podstawie między innymi uczestnictwa w zajęciach dydaktycznych prowadzonych metodami gier i osobistych doświadczeń tam przeżytych. Na rysunku 23 zobrazowano interakcje odpowiedzi studentów. Studenci, którzy podali twierdzącą od-

powieź na pytanie o uczestnictwo w grze dydaktycznej znacznie częściej wskazywali na różne wady gier.

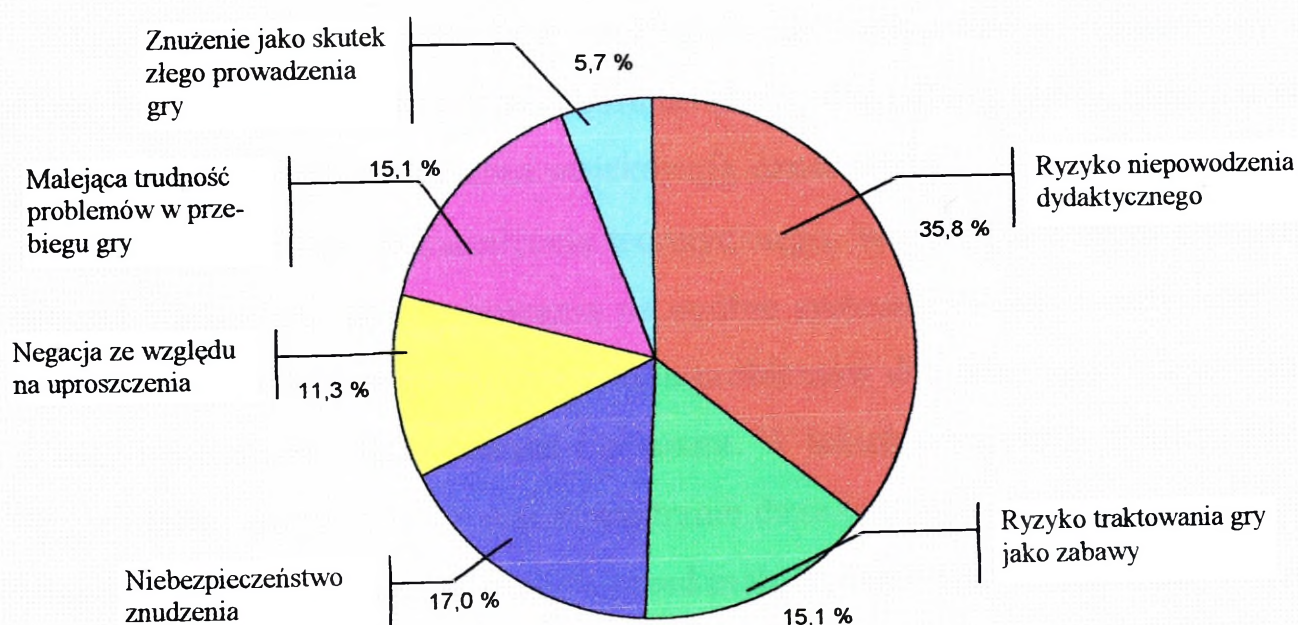


Rys.23. Wady gier dydaktycznych w opiniach studentów w zależności od osobistych doświadczeń (uczestnictwa) w zajęciach prowadzonych metodami gier.

Wojskowi nauczyciele akademicki poproszeni o wskazanie wad (niebezpieczeństw) związanych ze stosowaniem gier dydaktycznych wymieniali te, na które, w ich przekonaniu mają mniejszy wpływ (rys.24). Główną wadą gier dydaktycznych (35,8% wskazań) zdaniem nauczycieli jest ryzyko niepowodzenia dydaktycznego związane z wprowadzeniem gry w nieodpowiednim momencie, gdy bardziej skuteczna byłaby inna metoda. Wydaje się, że poglądy takie są konsekwencją innego przekonania nauczycieli, iż głównym wyznacznikiem (kryterium) doboru metody powinien być program kształcenia, a nie na przykład treści, czy wiadomości i umiejętności studentów (rozdział 3.3 niniejszej pracy). Opinie nauczycieli, upatrujące właśnie w ryzyku niepowodzenia dydaktycznego związanego z nieodpowiednim momentem wprowadzenia gry głównej wady stosowania gier, zasadniczo różnią się od opinii studentów, którzy temu czynnikowi przypisują tylko 18,3% możliwości.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na inne rozbieżności opinii nauczycieli i studentów w sprawie wad przypisywanym grom. Owe rozbieżności w największym stopniu dotyczą problematyki jakości przygotowania i przebiegu gry. Otóż tylko 5,7% badanych nauczycieli, zapewne przekonanych o wysokim poziomie swoich kwalifikacji dydaktycznych (umiejętnościach metodycznych) ocenia, że wadą stosowania gier dydaktycznych może być zniechęcenie, znużenie czy wręcz odrzucanie gry spowodowane niewłaściwym jej prowadzeniem. Tymczasem studenci są bardzo wymagający, badani w przeciwieństwie do nauczycieli, aż w 27,5% przypadków wskazywali właśnie na możliwość niepowodzenia dydaktycznego związanego z niewłaściwym przeprowadzeniem gry.

Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)



P5

Rys.24. Wady zajęć dydaktycznych prowadzonych metodami gier dydaktycznych.

Opinie nauczycieli.

### 3.6. Procedury NATO a stosowanie gier dydaktycznych

Utożsamianie profesjonalnego przygotowania kadr wojskowych z dobrym opanowaniem procedur – to sprowadzanie jego treści do struktury wyćwiczonych instrumentów postępowania. Działanie kadr sił zbrojnych (zwłaszcza kierowniczych), nacechowane jest znacznym poczuciem podmiotowości, co z kolei jest instytucjonalnie ograniczane, jako konsekwencja potrzeby sprawnego funkcjonowania całego obszaru obronności.

Wydaje się, że skrajnie pojmowane procedury, odnoszące się do istoty ludzkiego zachowania i mechanizmów regulacji czynności można nazwać technologicznymi. Zastosowanie procedury jest reakcją na zaistniałą sytuację. Zatem w tak zorientowanym (technologicznie) kształceniu i szkoleniu efektywny oficer to właściwie technik stosujący skuteczne metody i środki w sposób naukowo określony.

Zgoda na skrajnie technologiczne kształcenie kandydatów na oficerów, w warunkach dotychczasowego systemu naboru do służby zawodowej (po ukończeniu wyższej szkoły oficerskiej lub akademii wojskowej), oznaczałaby:

- niedowartościowanie wykształcenia teoretycznego. W tak rozumianym kształceniu nie ma większego zapotrzebowania na ogólne systemy wiedzy teoretycznej. Jednakże oficer, dowódca w rozwiązywaniu problemów dowodzenia ma do czynienia z wieloma faktami, stanowiskami i ocenami. W takich warunkach źródłem swoich decyzji łatwo uczynić to, co jest zewnętrznym dane (narzucone), a nie to co jest rzeczywiście istotne. Zaporą chroniącą przed mało trafną interpretacją rzeczywistości, jest świadomość teoretyczna oficera. W kształceniu technologicznym (wąski profesjonalizm) doceniane jest wyposażenie kandydata w repertuar sprawności bezpośrednio użytecznych w działaniu, nie przywiązuje się natomiast wystarczającej wagi do wykształcenia niespecyficznego;
- zagubienie problematyki aksjologicznej. Kształcenie ukierunkowane głównie na sprawne opanowanie procedur w efekcie pomniejsza znaczenie wartości, a jednocześnie rości sobie prawo do udzielania wszelkich informacji o świecie i dyrektywach ludzkiego postępowania;

- jednostronny instrumentalizm. Próbuje się stworzyć technologie kształcenia na wzór technologii wytwarzania rzeczy. Jednakże niemożliwe jest ani precyzyjne określenie celów edukacyjnych, ani algorytmicznej struktury (procedur), która byłaby wystarczająca w różnorodnych (zwłaszcza społecznych i osobowościowych) uwarunkowaniach dowodzenia;
- daleko idąca sterowalność procesu kształcenia i doskonalenia oficerów. Uczenie takie jest skuteczne w sytuacjach stereotypowych, w opanowaniu prostych umiejętności, a kierowanie zespołami ludzkimi (dowodzenie) z całą pewnością wymaga bardzo dużego zasobu wiedzy ogólnej i specjalistycznej oraz różnorodnych i trudnych do opanowania umiejętności.

Złożoność i charakterystyka struktur NATO, a jednocześnie bezwzględna potrzeba efektywnego funkcjonowania poszczególnych jego części, w których pracują przedstawiciele państw członkowskich, wymagają ujednoczonych procedur działania. Istnienie procedury oznacza:

- całokształt przepisów i zasad regulujących postępowanie,
- sposób, tryb załatwiania określonej sprawy.<sup>1</sup>

Zatem w strukturach NATO opracowano przepisy i przyjęto odpowiadające im sposoby postępowania w różnych sferach funkcjonowania Sojuszu. Przykładem jest planowanie działań. Opracowano szereg publikacji, które stanowią wytyczne do planowania działań sił NATO. Wytyczne zostały opracowane z zamiarem ujednoczenia procedur i odpowiedzialności w zakresie:

- przygotowania,
- zatwierdzania,
- dystrybucji,
- wdrażania,
- weryfikacji,

dokumentów planowania działań, niezbędnych w realizacji zadań przez Dowódców Sił Sojuszniczych oraz przez ich podwładnych.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Słownik wyrazów obcych PWN, Warszawa 1980.

<sup>2</sup> J.Kręcikij, Wybrane aspekty procesu planowania działań NATO (NATO Operational Planning Process), Warszawa 2000, s. 7, 23-24.

Z problematyką obowiązujących w NATO procedur związana jest standaryzacja, która dotyczy między innymi dokumentów dowodzenia, struktur organizacyjnych dowództw i sposobu dowodzenia.<sup>1</sup> Procedury są elementem zintegrowanego systemu dowodzenia, w skład którego (oprócz procedur) wchodzi:

- doktryna,
- struktura organizacyjna,
- stany osobowe,
- wyposażenie,
- środki łączności i połączenia informacyjne.<sup>2</sup>

W konsekwencji procedury obejmują między innymi: sposób realizacji procesu decyzyjnego, wykorzystanie zasad doktrynalnych, taktykę, wykorzystanie środków technicznych i obowiązujące sposoby działania. Proces dowodzenia polega na stosowaniu odpowiednich procedur w celu podejmowania decyzji i wprowadzania ich w życie. Procedury regulują również zasady współpracy w ramach dowództw.

Znajomość i opanowanie procedur szeroko pojętego dowodzenia jest niezwykle ważną sprawą, z tego mianowicie powodu, że żaden dowódca sił NATO nie posiada uprawnień do „całkowitego” dowodzenia w stosunku do sił narodowych.<sup>3</sup> Procedury między innymi odzwierciedlają szereg koniecznych przedsięwzięć występujących w procesie planowania, a mających na celu umożliwienie dowódcy sprawowanie kontroli nad rozwojem wypadków oraz aprobatę swoich działań przez odpowiedni szczebel nadrzędny.

Możliwość planowania i twórczego stosowania różnego rodzaju procedur w czasie zajęć dydaktycznych realizowanych metodami gier dydaktycznych/decyzyjnych/wojennych wynika chociażby z tej przyczyny, że na przykład procedura planowania działań NATO, nie jest dokumentem zastępującym lub wykluczającym narodowe regulaminy dowodzenia. Ustalenia sojusznicze NATO w procesie dowodzenia występują i znajdują swoje zastosowanie wszędzie tam, gdzie jest to ko-

---

<sup>1</sup> J.Kręcikij, Ustalenia standaryzacyjne Sojuszu Północnoatlantyckiego w wybranych obszarach dowodzenia, Warszawa 2001, s.5.

<sup>2</sup> Tamże, s. 17.

<sup>3</sup> Tamże, s. 23.

nieczne z punktu widzenia możliwości usprawnienia dowodzenia podczas wspólnych (sojuszniczych i / lub połączonych) działań.<sup>1</sup>

Przyjmuje się, że symulacja działań jest metodą typową w procesie planowania w czasie pokoju oraz dla dowództw posiadających rozbudowane komórki sztabowe, a nie znajduje raczej zastosowania na niższych szczeblach dowodzenia.<sup>2</sup> Stosowanie symulacji tworzy warunki do kształtowania określonego sposobu myślenia (rozwiązywania problemu) w drodze nabycia sprawności szybkiego rozważania wariantów działania. Z kolei symulacja różnych wariantów działania umożliwia:

- przewidywanie wydarzeń potencjalnie mających wpływ na wykonanie zadania;
- stworzenie maksymalnie realnego obrazu przyszłych działań;
- sprecyzowanie warunków i środków niezbędnych do osiągnięcia powodzenia;
- określenie w jaki sposób, gdzie i kiedy najlepiej wykorzystać posiadany potencjał;
- sprecyzowanie danych niezbędnych do synchronizacji działań, a w konsekwencji koordynacji trzech czynników walki (sił, przestrzeni i czasu);
- koncentrację wysiłku rozpoznawczego przygotowania pola walki na: siłach i środkach walki, słabych stronach, punkcie ciężkości, prawdopodobnych celach działania przeciwnika.

Prowadzenie symulacji działania pozwala przewidzieć dynamikę walki poprzez tworzenie dogodnych warunków do zweryfikowania:

- zadań cząstkowych;
- sposobów wykonania zadania (wsparcie sił wykonujących zadanie);
- wpływu zabezpieczenia logistycznego;
- problemów synchronizacji działań;
- problemów dowodzenia (zwłaszcza koordynacji).<sup>3</sup>

W przeprowadzonych przez nas badaniach prosiliśmy respondentów o wyrażenie oceny co do przydatności gier dydaktycznych w procesie kształcenia w kontekście

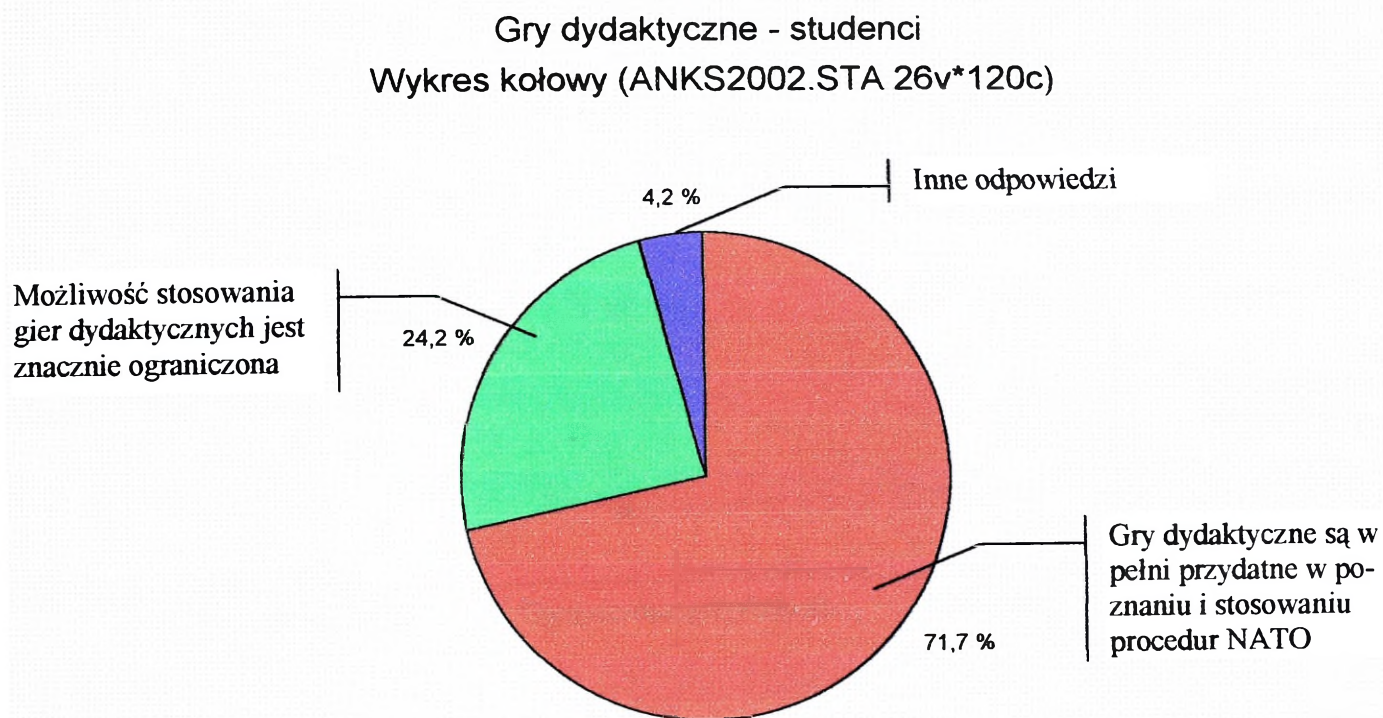
---

<sup>1</sup> Tamże, s. 130.

<sup>2</sup> J. Kręcikij, J. Wolejszo, Rozważenie wariantów działania metodą symulacji, Warszawa 1999, s. 4.

<sup>3</sup> Tamże, s. 26; M. Huzarski, Zagadnienia taktyki wojsk lądowych, Toruń 1999, s. 71; T. Brzostek, Procedury wypracowania decyzji, (W:) Działania taktyczne wojsk lądowych w kontekście integracji z NATO. Konferencja naukowa, Warszawa 1999, s. 95.

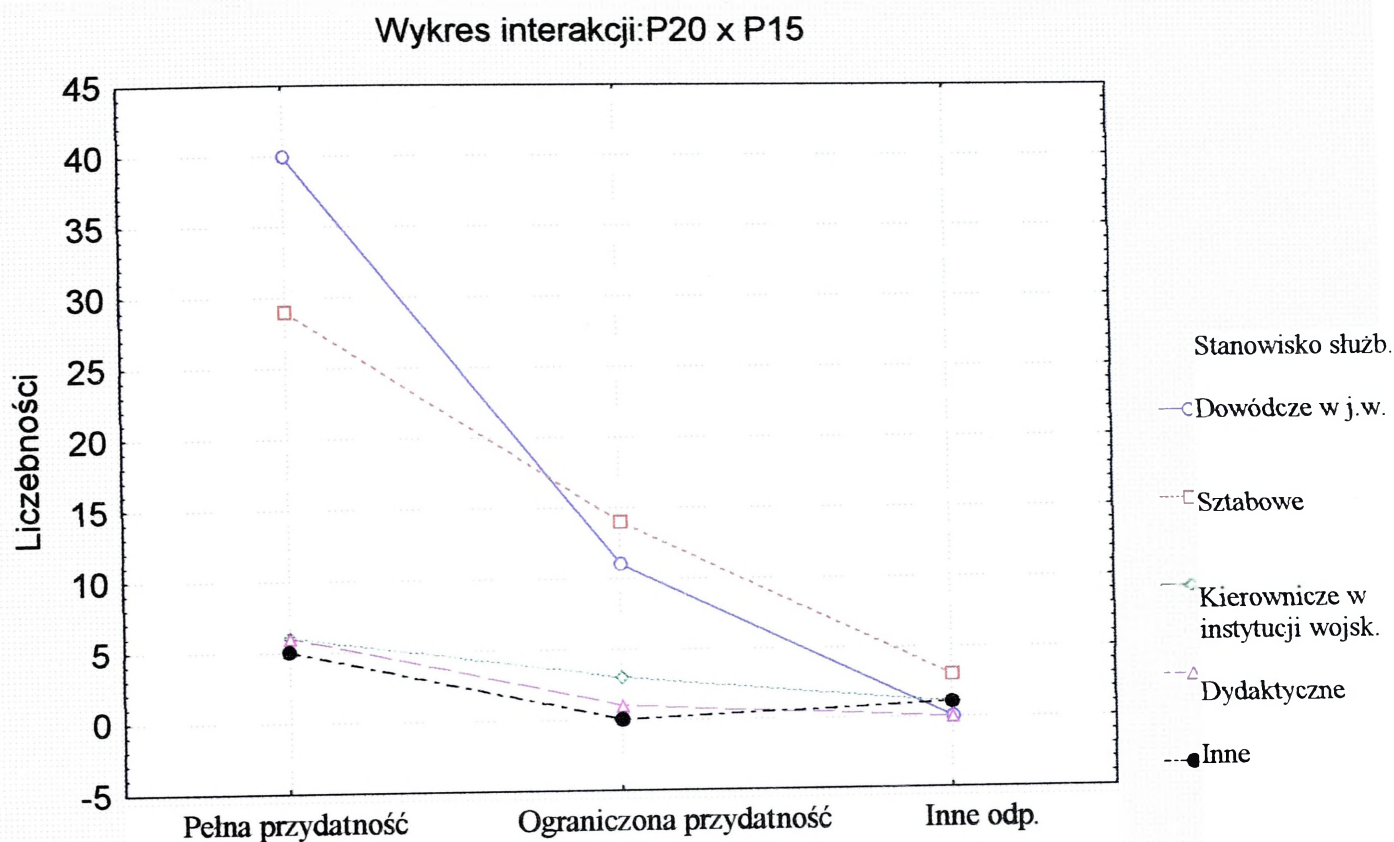
sformalizowanych reguł i procedur obowiązujących w strukturach NATO. Opinie studentów zobrazowano na rysunku 25.



P15

Rys.25. Przydatność gier dydaktycznych/decyzyjnych w kontekście sformalizowanych reguł i procedur obowiązujących w strukturach NATO. Opinie studentów.

Zdecydowana większość studentów (71,7 %) ocenia, że gry dydaktyczne są w pełni przydatne w poznawaniu i praktycznym stosowaniu procedur NATO. Jednocześnie 24,2 % badanych dostrzega ograniczone możliwości stosowania gier w tej dziedzinie. Interesujące jest poszukiwanie zależności pomiędzy poszczególnymi odpowiedziami a innymi zmiennymi. Stwierdziliśmy wcześniej, że stosowanie gier (symulacji) jest przydatne w pracy dowódcy dysponującego sztabem o rozbudowanej strukturze. Czy różnicowanie odpowiedzi jest zatem uzależnione od osobistych doświadczeń w dotychczasowej pracy zawodowej respondentów? Oficerowie, którzy przed studiami w AON pełnili służbę na stanowiskach dowódczych częściej wskazywali na pełną przydatność gier dydaktycznych w poznawaniu procedur NATO, aniżeli respondenci o innych doświadczeniach (rys. 26).

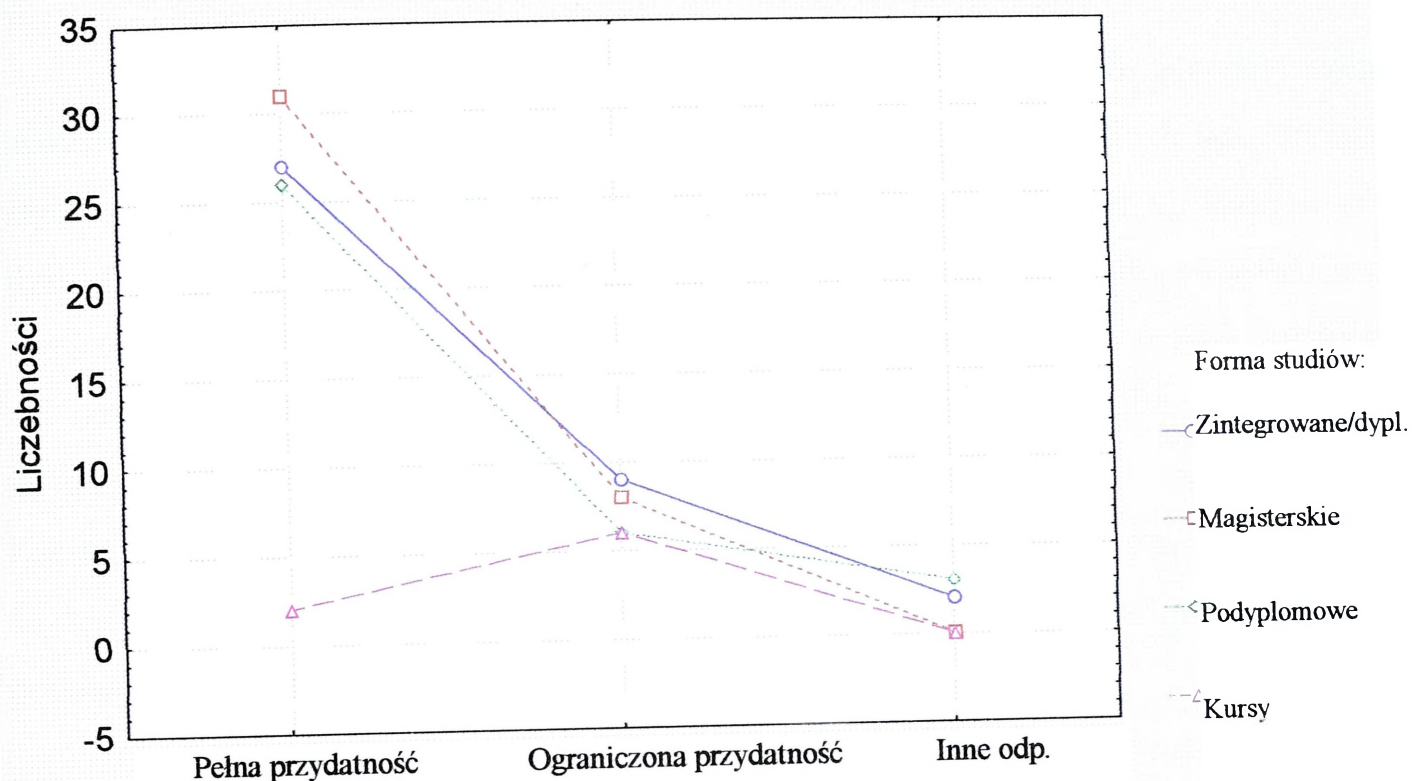


Rys.26. Rodzaj stanowiska służbowego a ocena przydatności gier dydaktycznych w procesie poznawania procedur NATO. Opinie studentów.

Niezależnie od rodzaju studiów (dyplomowe, magisterskie, studia podyplomowe) najczęściej badani oceniali gry jako w pełni przydatne w procesie kształcenia (poznawania procedur NATO), wyjątkiem byli respondenci – uczestnicy kursów (rys. 27).

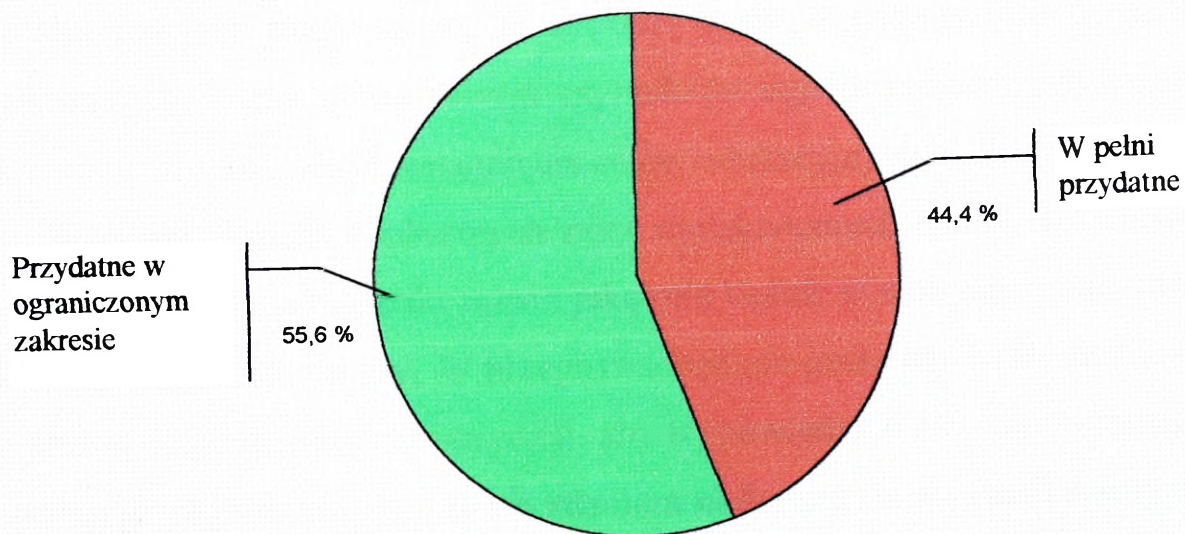
Wojskowi nauczyciele akademicki uczestniczący w badaniach, w odróżnieniu od studentów mają bardziej wyrobione jednoznaczne opinie co do przydatności gier dydaktycznych w poznawaniu procedur obowiązujących w strukturach NATO. Nikt z badanych nie wybrał możliwości udzielenia innej odpowiedzi, jednoznacznie wskazując albo na pełną przydatność, albo na ograniczone możliwości stosowania gier (rys.28). Inny był również procentowy rozkład odpowiedzi. Nauczyciele bardziej krytycznie niż studenci patrzą na pełną możliwość stosowania gier dydaktycznych/decyzyjnych w poznawaniu procedur przyjętych w strukturach NATO (44,4% wskazań wobec aż 71,7% wyborów studentów).

Wykres interakcji: P22 x P15



Rys.27. Zależność między rodzajem studiów a oceną przydatności gier w procesie kształcenia. Odpowiedzi studentów.

Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)



Rys.28. Przydatność gier dydaktycznych w poznawaniu procedur obowiązujących w strukturach NATO. Opinie nauczycieli.

### 3.7. Preferowane sposoby przygotowania scenariusza gry

Przygotowanie gry dydaktycznej wymaga wielu różnorodnych zabiegów związanych z przygotowaniem merytorycznym i organizacyjnym wszystkich uczestników zajęć, w tym oczywiście nauczyciela. To przede wszystkim nauczyciel, bądź zespół dydaktyczny podejmuje decyzję, w jaki sposób przygotowany zostanie scenariusz gry, czy będzie to jego samodzielna praca projekcyjna, czy skorzysta z gotowych scenariuszy opracowanych przez specjalistów z danej dziedziny (dziedzin), albo zajęcia zostaną przygotowane przez grono specjalistów przy ścisłej współpracy z nauczycielem. Każda z trzech wymienionych dróg wymaga co najmniej uprzedniej analizy programu kształcenia, stanu jego realizacji i nade wszystko – dokonania oceny przygotowania potencjalnych uczestników gry.

Ostatecznym celem każdego projektowania poszczególnych zajęć dydaktycznych jest doprowadzenie do efektywnego nauczania i uczenia się. W takim rozumieniu gra dydaktyczna, wespół z zajęciami prowadzonymi innymi metodami, ma doprowadzić do scalenia wiedzy i umiejętności w pełen program realizacji zamierzeń nauki danej dyscypliny (dyscyplin). Projektując konkretne zajęcia, trzeba upewnić się, czy wystąpią określone ogniwa prowadzące do osiągnięcia zakładanych celów. Planowanie poszczególnych sekwencji zajęć prowadzonych metodą gry wymaga tym bardziej precyzyjnej kontroli nad procesem kształcenia im mniejsza jest grupa. Nie sposób przewidzieć reakcji uczących się w większej grupie i podawanych przez nich prób rozwiązania problemu. Dodatkowym czynnikiem ograniczającym jest presja czasu z jednej strony, a konieczność osiągnięcia celów edukacyjnych, z drugiej.<sup>1</sup>

W projektowaniu konkretnych zajęć dydaktycznych nauczyciel musi brać pod uwagę, co osobiście wniesie do zajęć i jaką rolę będzie w nich odgrywać, czy na przykład będzie uczestnikiem gry. W przeprowadzonych przez nas badaniach zwróciliśmy się z prośbą do studentów i nauczycieli, aby wypowiedzieli się, który scenariusz przygotowania gry dydaktycznej jest ich zdaniem najlepszy (w przypadku studentów) lub który scenariusz przygotowania gry dydaktycznej preferują (w przypadku nauczycieli).

<sup>1</sup> R.M.Gagné, L.J.Briggs, W.W.Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992, s.233-234.

W toku rozwoju (przebiegu) pracy dydaktycznej rozszerza się repertuar dostępnych nauczycielowi środków osiągania zakładanych celów edukacyjnych. Sprawia to, że w określonej, angażującej go poznawczo i emocjonalnie sytuacji dysponuje zwykle wieloma sposobami (metodami) funkcjonowania zawodowego, co daje możliwość wyboru. Wpływ, jaki mają na ten wybór możliwości poznawcze i doświadczenie, jest przede wszystkim wpływem ograniczającym: jednostka wybiera tylko takie sposoby, które może zrealizować za pomocą posiadanej wiedzy i dostępnych środków. W tym kontekście preferencje mają wpływ ukierunkowujący – określają, które z możliwych do zastosowania sposobów (metod kształcenia) dany nauczyciel skłonny jest wybrać.

Jedną z grup czynników warunkujących funkcjonowanie nauczyciela stanowią wymagania sytuacyjne. Z jednej strony są to wymagania zewnętrzne, które sprawiają, że niektóre z możliwych do zastosowania metod są w danej sytuacji bardziej, a inne mniej efektywne dla wywołania określonych zmian w wiadomościach, umiejętnościach i systemach wartości uczących się. Z drugiej strony, na funkcjonowanie w określonej sytuacji wpływają wymagania wewnętrzne, które determinują efektywność poszczególnego typu działań z punktu widzenia realizacji potrzeb nauczyciela (pewne metody działania są korzystniejsze od innych dla uzyskania aprobaty społecznej, osiągnięcia poczucia sukcesu, utrzymania pozytywnej samooceny, realizacji standardów zachowania uważanych za właściwe dla pełnionej roli).

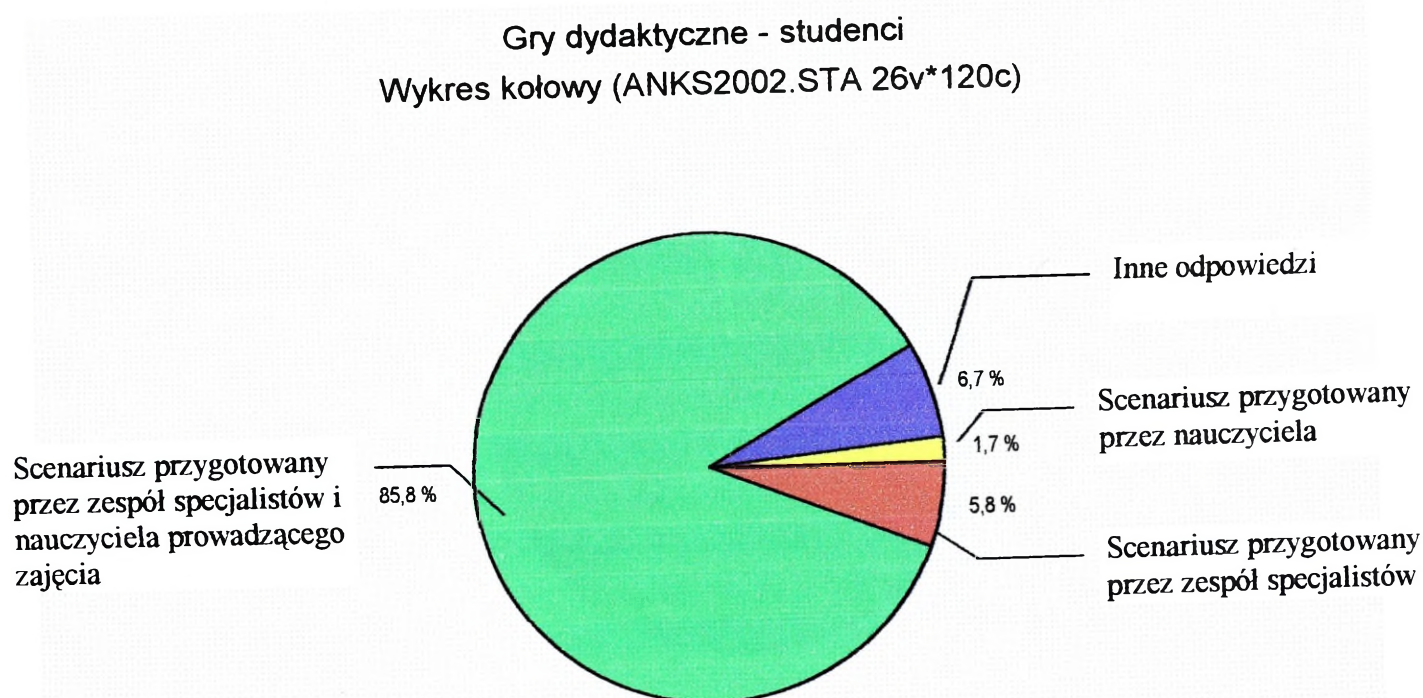
Jednym z istotnych warunków ułatwiających realizację preferencji jest brak ściśle określonych wymagań zewnętrznych co do sposobu pracy dydaktycznej. Oznacza to nie tylko brak narzuconych z zewnątrz instrukcji i zaleceń metodycznych czy reguł formułujących wprost takie czy inne wymagania, ale również poznawczą niedookreśloność sytuacji (gry dydaktyczne), utrudniającej jej odniesienie do innych metod kształcenia, wobec których instrukcje czy reguły są względnie stałe (wykład informacyjny, instruktaż, pokaz).

Określone preferencje nauczycieli, co do sposobu i zakresu partycypacji w przygotowaniu scenariusza gry, wynikają między innymi z cech wyróżniających gry<sup>1</sup> spośród innych metod problemowych. Cechy te charakteryzują się tym, że:

<sup>1</sup> K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s.221.

- umożliwiają wyposażenie uczących się w konieczne minimum doświadczenia wystarczającego do rozpoczęcia samodzielnego, aktywnego i świadomego bezpośredniego poznania zdarzeń, sytuacji i procesów poprzez działanie na ich modelach;
- wykorzystują modele jako podstawy czynności uczących się;
- powodują, iż nowe doświadczenia zdobywane w trakcie bezpośredniej działalności poznawczej na modelu stają się podstawą do trwającego cały czas gry doskonalenia tej działalności i rozszerzania zakresu poznania przy jednoczesnej coraz bardziej złożonej manipulacji modelem.

Największa część badanych studentów (85,8%) uznała, że najlepszym sposobem przygotowania scenariusza gry będzie współdziałanie w jego realizacji zespołu specjalistów z nauczycielem, który bezpośrednio będzie prowadził zajęcia (rys.29).

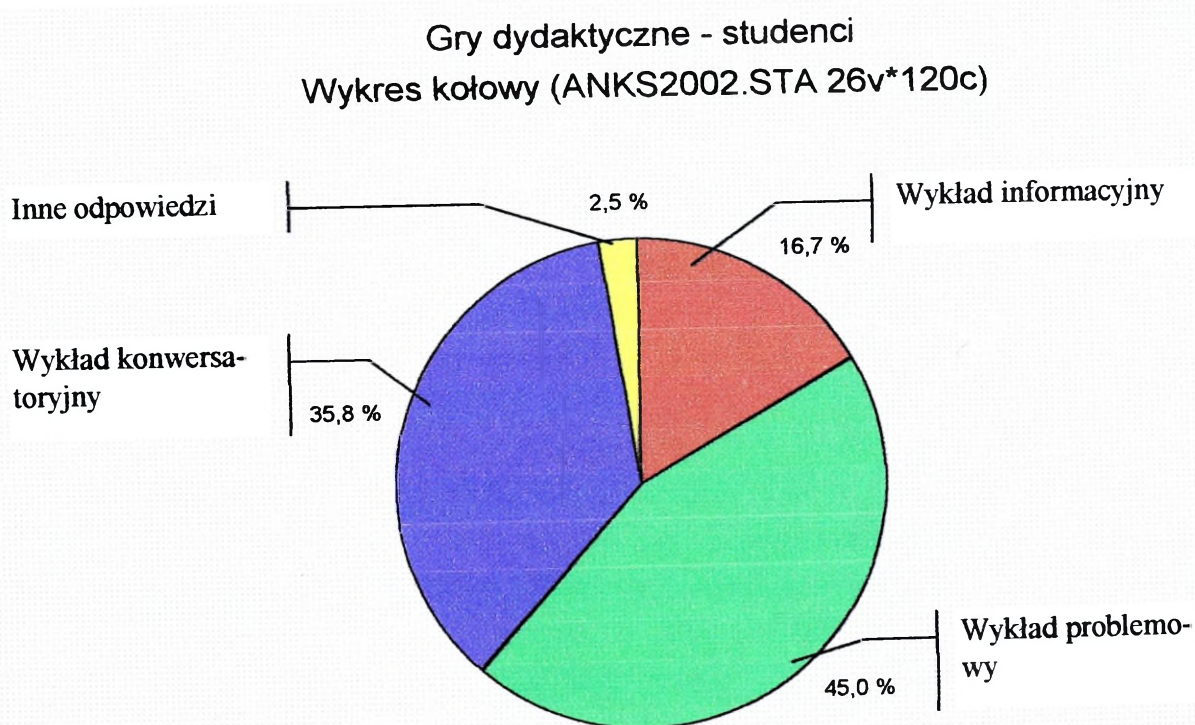


P9

Rys. 29. Sposoby przygotowywania gier dydaktycznych. Opinie studentów.

Zaledwie 5,8 % respondentów zaleca nauczycielowi skorzystanie z gotowego scenariusza gry, przygotowanego przez zespół specjalistów. Zadziwiające, że tylko 1,7% badanych twierdzi, iż najlepszym rozwiązaniem w zakresie przygotowania zajęć prowadzonych metodą gry byłoby ich samodzielne przygotowanie przez nauczyciela.

Uzyskane w drodze badań dane nie wystarczają do sformułowania jednoznacznych wniosków w tej sprawie. Interesujące byłoby zwłaszcza uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy tak nikłe przyznanie prawa do samodzielnego projektowania gier dydaktycznych przez nauczycieli jest spowodowane bardziej brakiem zaufania do kompetencji metodycznych, czy bardziej wpływa ono ze świadomości studentów związanej ze złożonością treści kształcenia (konieczność udziału specjalistów). Częściowego uzasadnienia udzielenia właśnie takich odpowiedzi przez studentów należy poszukiwać w rodzaju preferowanych przez nich metod i zakresie uczestnictwa w zajęciach dydaktycznych. Na rys. 30 zobrazowano odpowiedzi na pytanie: Jaki sposób prowadzenia zajęć metodą wykładu najbardziej Panu, jako studentowi odpowiada?

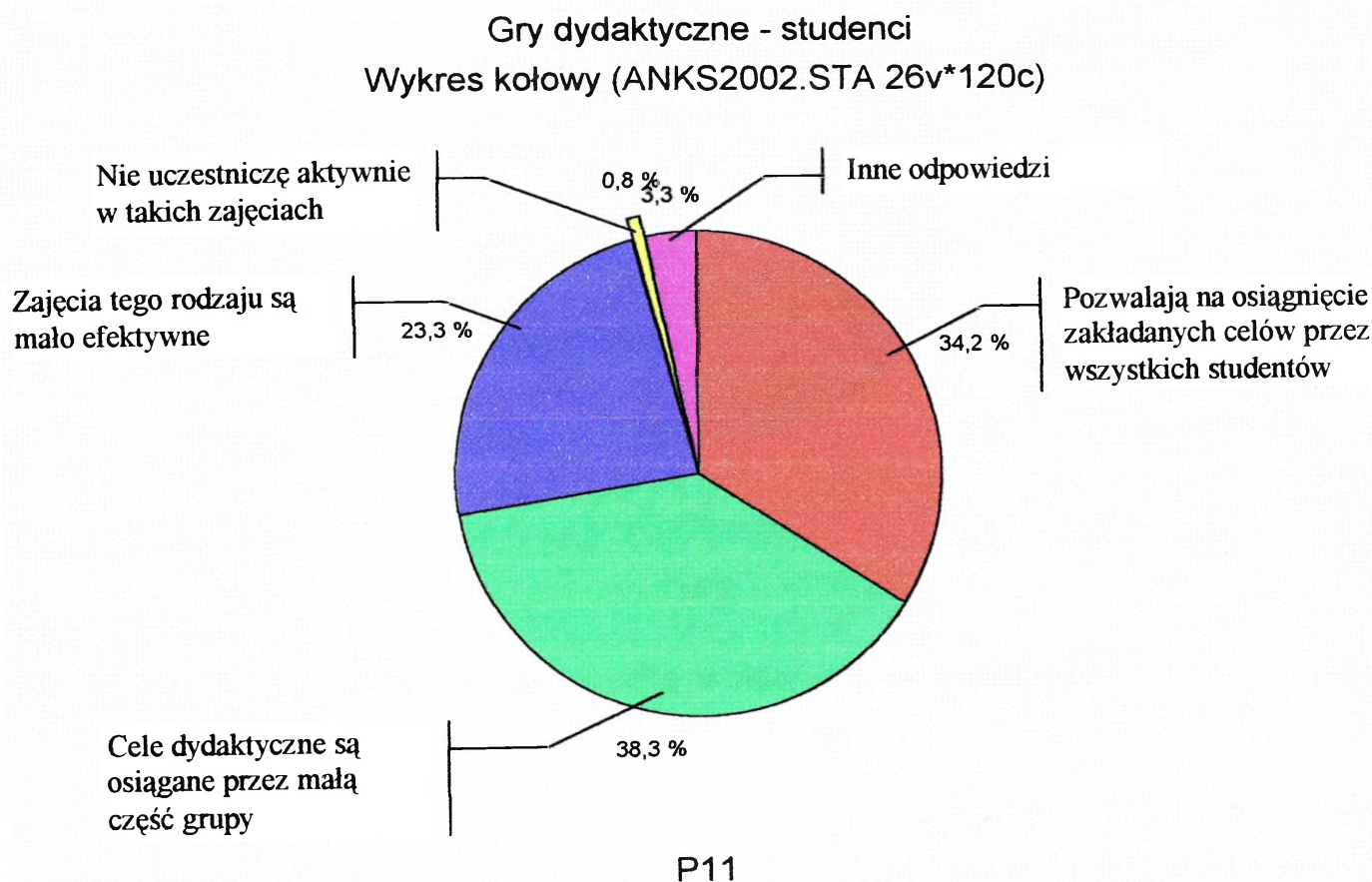


P10

Rys.30. Preferowane rodzaje wykładów. Odpowiedzi studentów.

Zdecydowana większość badanych oczekuje, że to przede wszystkim nauczyciel będzie aktywny (wykład informacyjny i wykład problemowy). Jednocześnie studenci dość krytycznie oceniają zajęcia dydaktyczne (seminaria i inne) prowadzone w ten sposób, że kilku studentów wygłasza referaty, a następnie odbywa się dyskusja

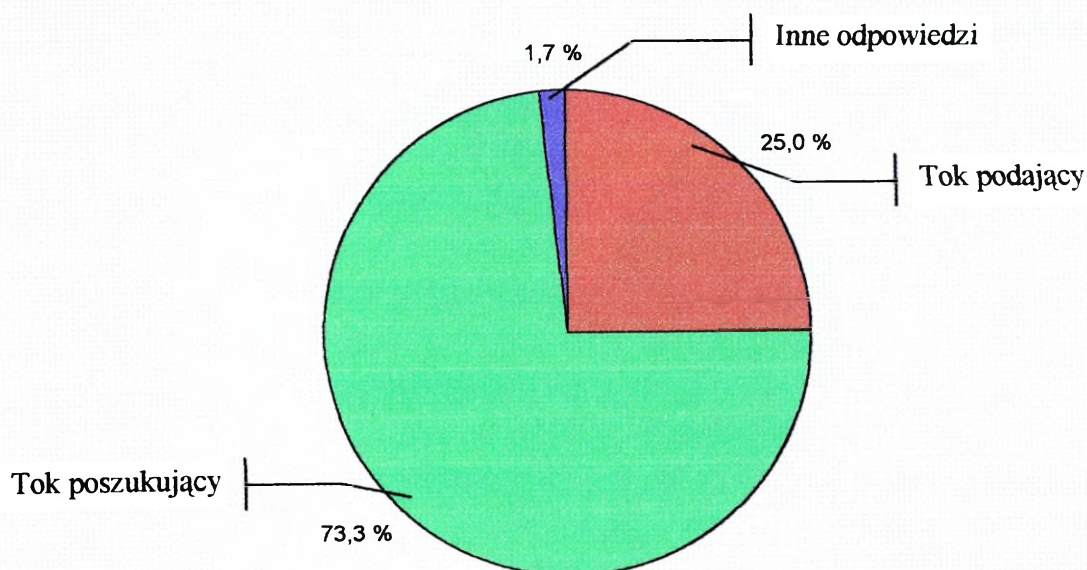
(rys.31). Aż 38,3% badanych jest zdania, że cele dydaktyczne zajęć są osiągnięte tylko przez małą (aktywną) część grupy, a 23,3 % ocenia tego typu zajęcia jako mało efektywne.



Rys.31. Ocena zajęć dydaktycznych. Opinie studentów.

Naszym zdaniem należy się skłonić do wyciągnięcia wniosku, że studenci najbardziej cenią scenariusz gry dydaktycznej przygotowany przez zespół specjalistów we współpracy z nauczycielem (nauczycielami) prowadzącym zajęcia i jest to uwarunkowane świadomością złożoności treści kształcenia, a w mniejszym stopniu brakiem uznania dla umiejętności dydaktycznych nauczyciela. Zdecydowanej większości studentów (rys.32) odpowiada poszukujący tok pracy dydaktycznej nauczyciela.

Gry dydaktyczne - studenci  
Wykres kołowy (ANKS2002.STA 26v\*120c)

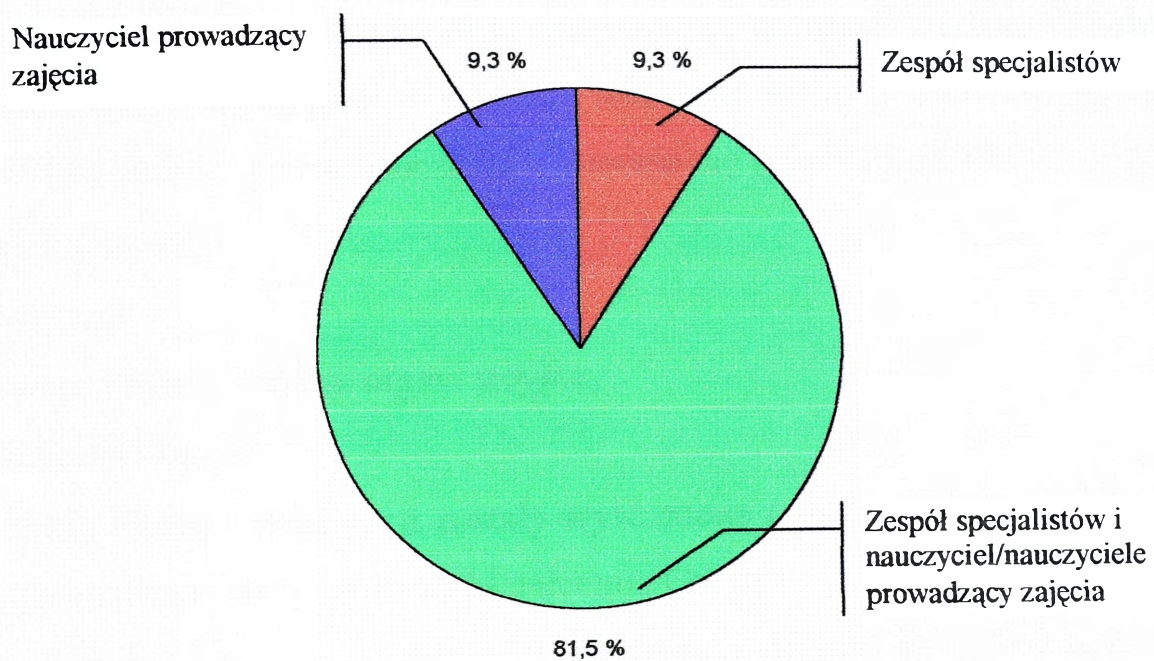


P12

Rys.32. Tok pracy dydaktycznej nauczyciela preferowany przez studentów.  
Opinie studentów.

Nauczyciele, mając świadomość potrzeby spełnienia wielu zabiegów organizacyjnych, analizy programu kształcenia, oceny przygotowania potencjalnych uczestników gry, wzbogacenia opisów sytuacyjnych o szereg różnorodnych elementów i alternatyw, w zdecydowanie największym zakresie (81,5% wskazań – rys.32.) opowiadają się za przygotowaniem scenariusza gry przez zespół specjalistów, ale z zastrzeżeniem, że będą oni współpracowali z nauczycielem/nauczycielami bezpośrednio realizującym zajęcia dydaktyczne. Wydaje się, iż jest to opinia znajdująca głębokie uzasadnienie teoretyczne i praktyczne. Z jednej strony nauczyciel pozyska scenariusz gry spełniający wszelkie wymogi merytoryczne, z drugiej strony nauczyciel prowadzący ma wpływ na grę nie tylko w jej przebiegu, ale również w fazie preparacyjnej. W zasadzie mała część badanych nauczycieli przyjmuje inne rozwiązanie problemu przygotowania scenariusza gry. Tylko 9,3% nauczycieli jest zdania, że scenariusz gry w całości powinien być powierzony do opracowania zespołowi specjalistów. Również tyle samo badanych jest przekonanych, że to nauczyciel podoła (powinien) wszystkim wymaganiom związanym z opracowaniem scenariusza gry.

Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)



P9

Rys.32. Preferowane sposoby przygotowania scenariusza gry dydaktycznej.  
Opinie nauczycieli.

### 3.8. Ocena zakresu stosowania gier w procesie dydaktycznym

Współczesna pedagogika traktuje nauczycieli i uczących się jako współuczestników działalności edukacyjnej. Nauczanie wiąże się ściśle z uczeniem się tworząc zintegrowaną całość – proces nauczania – uczenia się (proces kształcenia). Czynniki zespajającymi są:

- wspólny cel;
- stosowane metody i formy organizacyjne;
- środki dydaktyczne.

Na podstawie badań i obserwacji zostały wyróżnione ogniwa (momenty, etapy) jako propozycja ogólnego ujęcia procesu kształcenia. Oto one:

- uświadomienie uczącym się celów i zadań dydaktycznych, stawianie problemów – czemu powinno odpowiadać powstanie u uczących się odpowiednich motywów uczenia się („ład wewnętrznego”);
- zaznajomienie uczących się z nowymi treściami poprzez użycie środków techniczno – poglądowych i żywego lub drukowanego słowa – czemu ze strony uczących się powinna odpowiadać działalność praktyczna, obserwacja, gromadzenie materiału do rozwiązywania problemów i przyswajanie gotowych wiadomości;
- kierowanie procesami uogólniania, a ze strony uczących się – opanowywanie pojęć i sądów ogólnych, rozwiązywanie problemów dzięki odpowiednim operacjom myślowym;
- utrwalanie wiadomości uczących się – wykonywanie przez nich ćwiczeń oraz zapamiętywanie;
- kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń;
- wiązanie teorii z praktyką – wykonywanie przez uczących się różnych czynności teoretycznych i praktycznych;
- kontrola i ocena wyników nauczania, w procesie uczenia się odpowiada temu samokontrola.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> T.Lewowicki, *Proces kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1988, s.57-58.

Wymienione ogniwa nie muszą występować w ustalonym porządku. Ich kolejność może się zmieniać, a niektóre z nich mogą występować łącznie. Jednakże warunkiem poprawnej realizacji procesu jest uwzględnienie wszystkich wyodrębnionych etapów.

Nadmieniliśmy wcześniej, że jednym z elementów zespalających proces kształcenia jest metoda. W przypadku gry jako metody można również wyodrębnić określone jej fazy takie, jak:

#### 1. wstępna:

- prowadzący dobiera grę do celów i zadań szkoleniowych (dostosowanie merytoryczne i pod względem poziomu trudności do uczestników);
- po wybraniu gry należy ją zintegrować z innymi elementami systemu dydaktycznego, w tym materiałami szkoleniowymi;
- prowadzący winien doskonale poznać tajniki gry przed jej prezentacją;
- opracowanie dokładnego harmonogramu gry i przygotowanie zawnazu niezbędnych materiałów i rekwizytów;
- podjęcie decyzji, które z materiałów zostaną przekazane uczestnikom wcześniej w celu wstępnego zapoznania się;
- opracowanie szczegółowej, kompletnej listy zadań i zakresu obowiązków w ramach każdej z ról;
- przygotowanie sal(i)/terenu do ćwiczeń (np. odpowiednio ustawić meble, sprawdzić instalacje, sieć komputerową, środki audiowizualne, egzemplarze sprzętu);
- podjęcie decyzji co do obserwatorów merytorycznych i postronnych (np. przełożeni ćwiczących);

#### 2. wprowadzenia do gry:

- zagwarantowanie czasu na przekazywanie informacji wprowadzających;
- wybranie odpowiedniego sposobu przekazywania informacji;
- wyjaśnienie wątpliwości związanych z brakiem wiary we własne siły, nerwowością, zwątpieniem i stresami pojawiającymi się u uczestników gry, a związanymi z ograniczoną percepcją związków i zależności, jakie występują w grze;

3. rozgrywki - jej powodzenie wymaga zwrócenia przez prowadzącego szczególnej uwagi na:

- czas poszczególnych cykli gry;
- ograniczenie do niezbędnego minimum pomocy graczom, nieudzielanie rad i wskazówek co do meritum gry;
- zachowanie się w sytuacjach trudnych (nieoczekiwane rezultaty, awaria sprzętu);

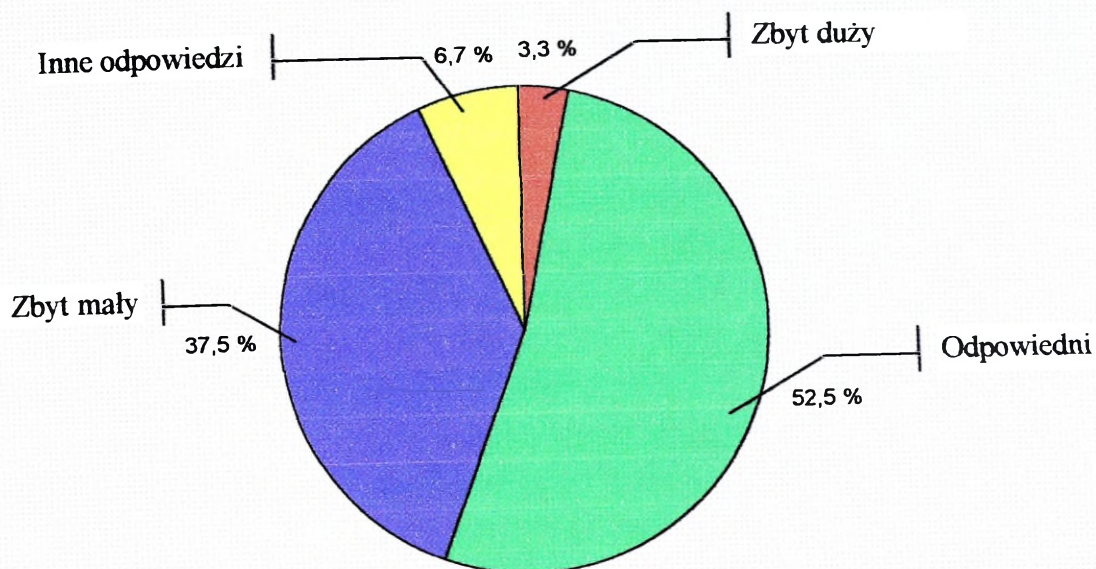
4. podsumowanie wyników:

- zachęcanie uczestników gry do podzielenia się swymi spostrzeżeniami, uwagami – baza informacyjna, strategia podejmowania decyzji w trakcie gry, szanse i zagrożenia w poszczególnych etapach gry);
- prezentacja przez prowadzącego związków i zależności występujących w grze, typowych zachowań, algorytmów wspomagających proces podejmowania decyzji;
- dyskusja nad paralelami gry i sytuacji rzeczywistych, wskazanie słabych elementów gry, wysuwanie postulatów co do zmian i usprawnień.

Przytoczone wymagania organizacyjne i merytoryczne ukazują warunki, w jakich można wybrać grę dydaktyczną jako metodę osiągnięcia celów edukacyjnych (szkoleniowych). Związane są one w szczególny sposób z każdym elementem systemu dydaktycznego, osobowym i rzeczowym, procesami (kształcenia, nauczania, uczenia się, samokształcenia) oraz otoczeniem systemu, a także takimi czynnikami, jak: czas do dyspozycji, czas (moment) wprowadzenia gry do programu kształcenia i inne.

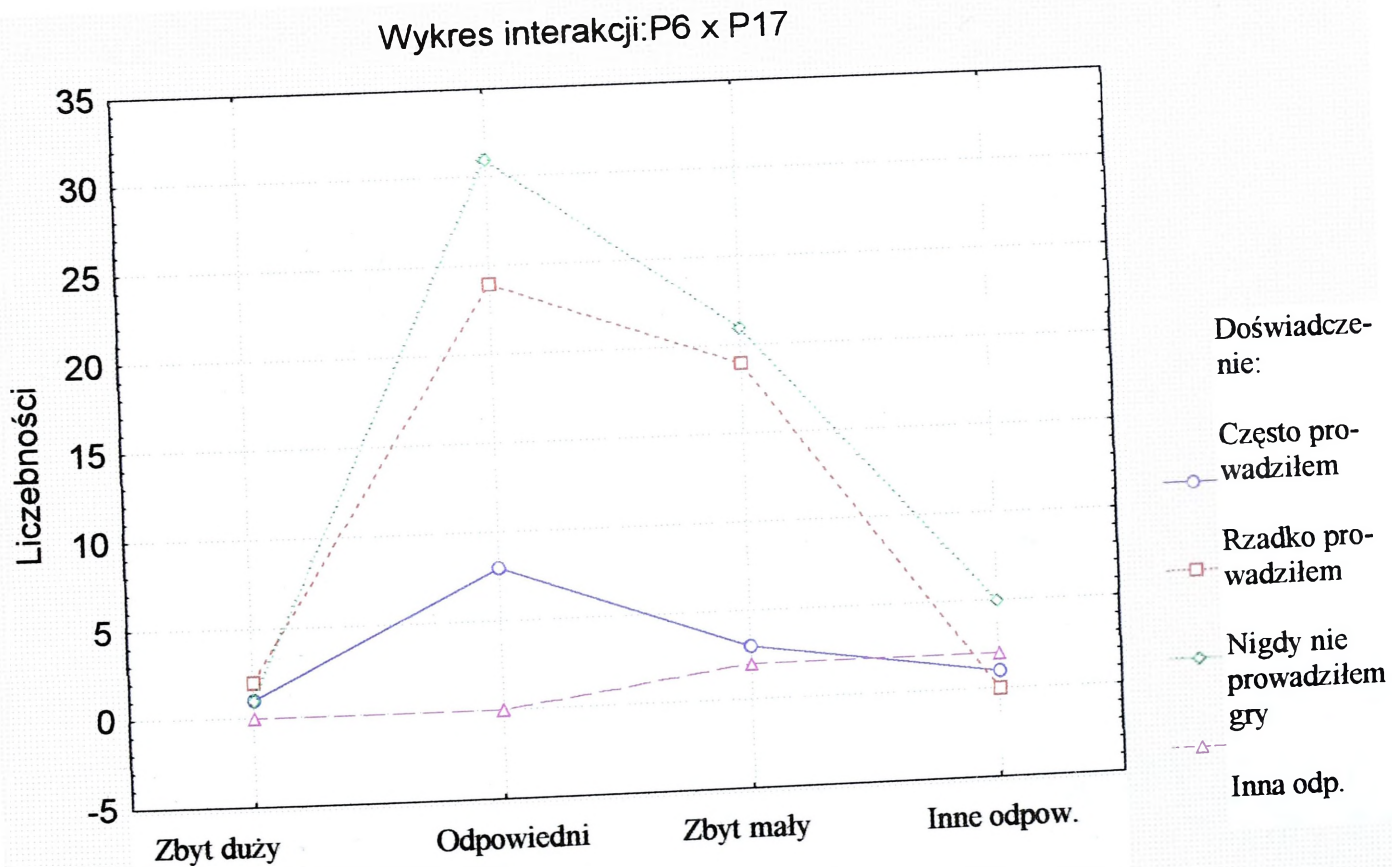
Opinie badanych studentów, wyrażające ocenę zakresu stosowania gier w procesie kształcenia wyrażane były na podstawie obserwacji i uczestnictwa w zajęciach realizowanych metodą gier oraz na podstawie wcześniejszych doświadczeń osobistych, związanych ze sprawowaniem różnych ról nauczycielskich i instruktorskich. Badani, biorąc pod uwagę to, iż gry dydaktyczne/decyzyjne łączą stosowanie wiadomości, umiejętności i wartości pożądaných w pełnieniu funkcji dowódczych i sztabowych, uznali, iż zakres/liczba zajęć prowadzonych metodą gier jest zbyt duży – 3,3% respondentów, odpowiedni – 52,5%, zbyt mały – 37,5% (6,7% badanych udzieliło innych odpowiedzi) (rys. 33).

Gry dydaktyczne - studenci  
Wykres kołowy (ANKS2002.STA 26v\*120c)



P17

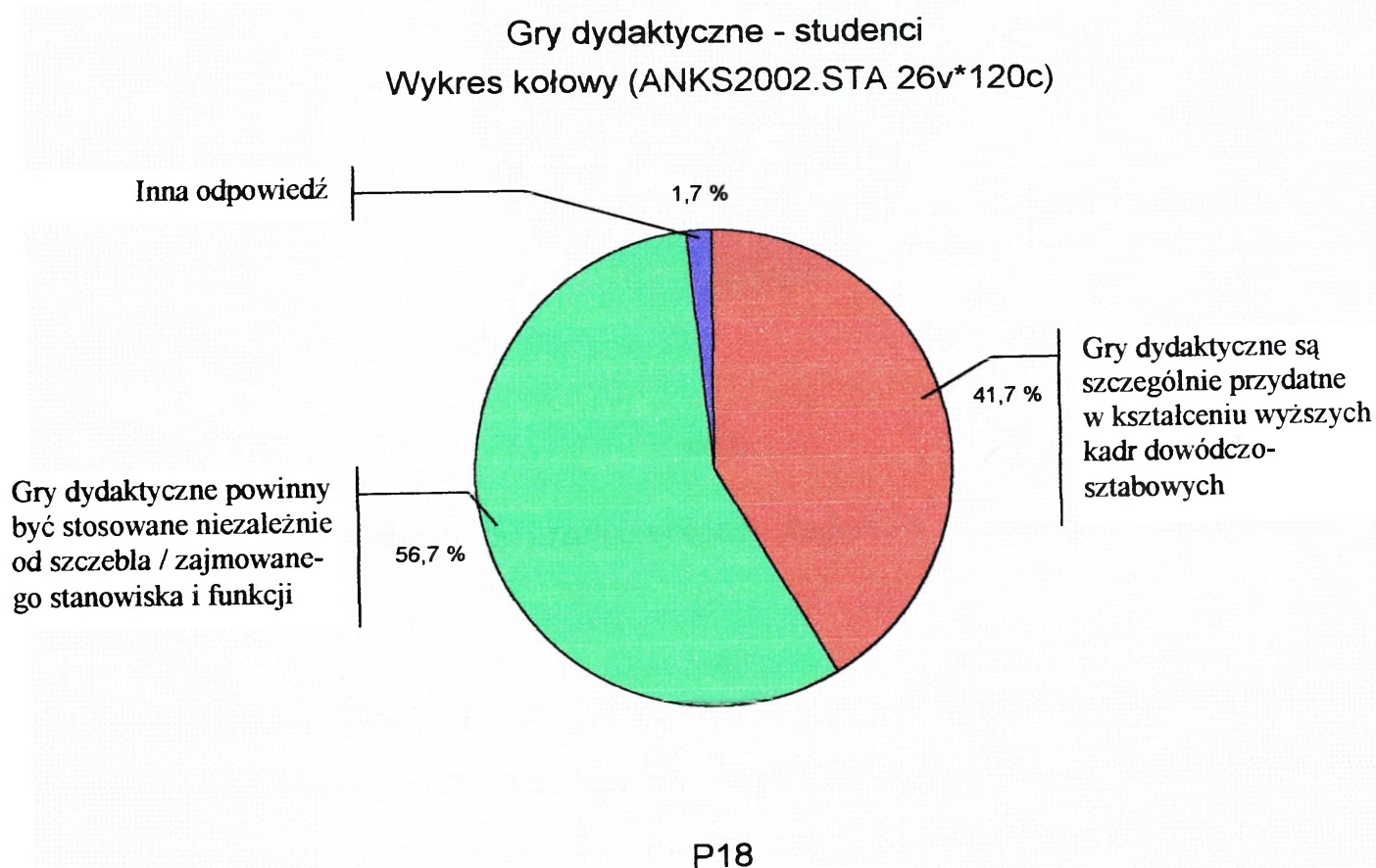
Rys.33. Ocena zakresu stosowania gier ze względu na łączenie stosowania wiadomości, umiejętności i wartości.



Rys.34. Ocena zakresu (częstotliwości) stosowania gier w interakcji z osobistymi doświadczeniami.

Największa część badanych studentów uznała, że częstotliwość prowadzenia zajęć metodą gier dydaktycznych jest odpowiednia i to niezależnie od osobistych doświadczeń związanych z przygotowaniem i prowadzeniem gier w okresie poprzedzającym studia w AON (rys. 34).

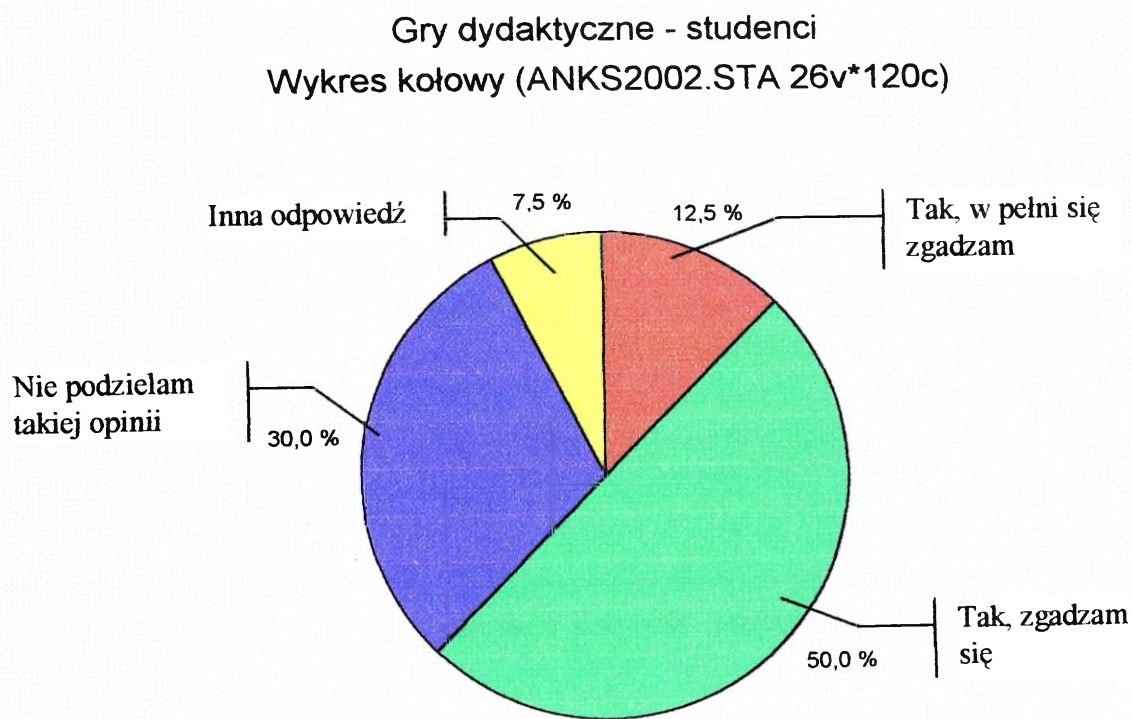
W przekonaniu większości badanych (56,7%) stosowanie gier dydaktycznych w procesie kształcenia nie powinno być w szczególny sposób uzależnione od stanowisk/funkcji służbowych słuchaczy (rys. 35). Jednocześnie 41,7 % respondentów uważa, że taka zależność powinna występować.



Rys.35. Stosowanie gier w procesie kształcenia ze względu na funkcje studentów.  
Opinie studentów.

Badani studenci doceniają wartość gier dydaktycznych jako metody kształcenia, która pozwala na kreowanie sytuacji dydaktycznych umożliwiających obserwację studentów w czasie wykonywania zadań na określonych stanowiskach (funkcjach) w symulowanych dowództwach i sztabach oraz uznają (62,5% odpowiedzi „tak, w pełni się zgadzam” i „tak, zgadzam się”), że zajęcia tak zorganizowane są podstawą do rzetelnej

oceny ich przygotowania zawodowego i predyspozycji do zajmowania określonych stanowisk (rys.36).



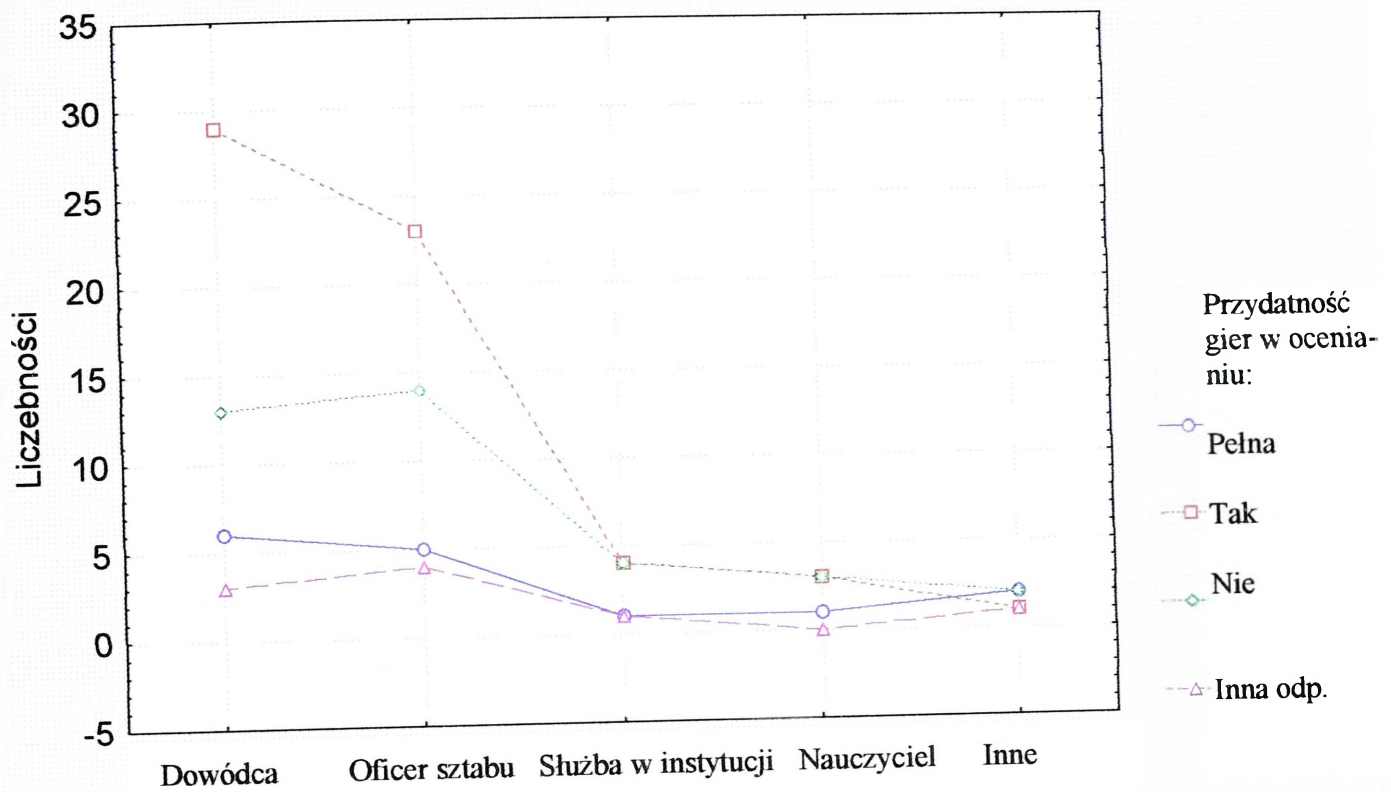
P19

Rys.36. Możliwość obserwacji i rzetelnej oceny studentów w czasie gier dydaktycznych.

Oficerowie, którzy nie podzielali opinii, iż gry dydaktyczne umożliwiają dokonywanie obserwacji studentów i rzetelne ocenianie przydatności do zajmowania określonych stanowisk służbowych (30%) najczęściej pełnili funkcje sztabowe (rys.37). Natomiast szczególnie cenili gry pod analizowanym względem oficerowie o doświadczeniu dowódczym.

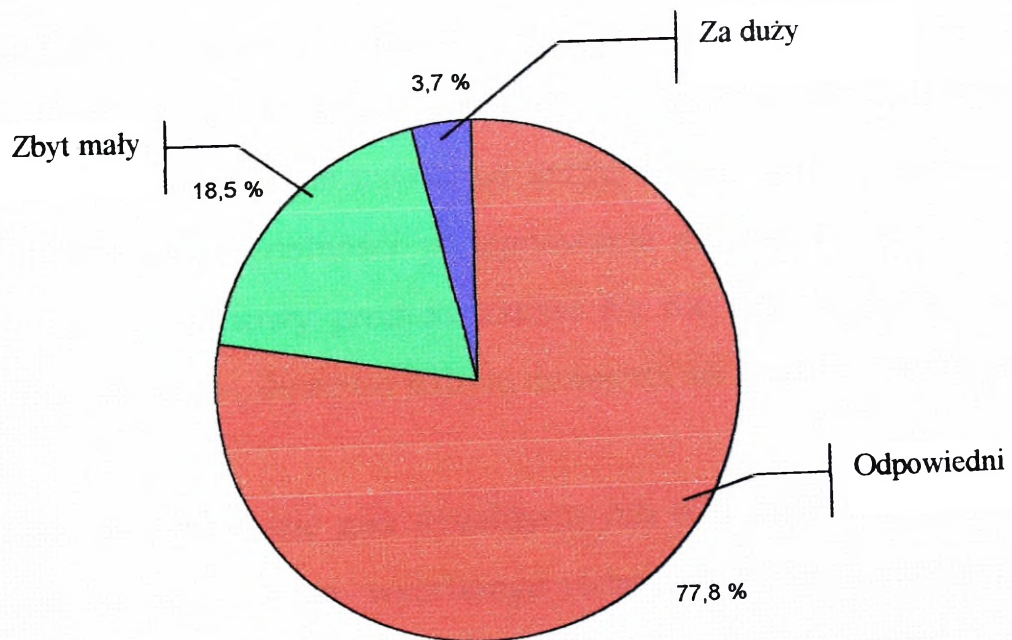
Nauczyciele (rys.38) w podobnym zakresie jak studenci oceniają, że gry dydaktyczne są stosowane w procesie kształcenia w zbyt dużej liczbie (3,7%), ale znacznie więcej nauczycieli (77,8%) niż studentów (52,5%) aktualnie występującą liczbę i zakres stosowania gier ocenia jako wystarczający/odpowiedni. W konsekwencji nauczyciele tylko w 18,5% przypadków (wobec 37,5% wskazań studentów) oceniają zakres wykorzystania gier jako zbyt mały.

Wykres interakcji: P19 x P20



Rys.37. Ocena gier dydaktycznych w obserwacji predyspozycji studentów w zależności od wypełnianych funkcji służbowych oficerów przed studiami w AON.

Wykres kołowy (ANKN2002a.STA 26v\*54c)



P17

Rys.38. Ocena zakresu stosowania gier dydaktycznych w procesie kształcenia. Opinie nauczycieli.

#### **4. WARUNKI WYKORZYSTANIA GIER DYDAKTYCZNYCH W KSZTAŁCENIU I DOSKONALENIU KADR DOWÓDCZO- SZTABOWYCH W UCZELNI WOJSKOWEJ**

Uczelnie wojskowe, jak wszystkie wyższe uczelnie, spełniają funkcje i zadania ośrodków dydaktyczno-naukowych. Realizują one zarówno zadania dydaktyczne w zakresie kształcenia kadr dowódczo-sztabowych jak i prace badawcze z zakresu funkcjonowania sił zbrojnych w warunkach pokoju i wojny. Dlatego też uzasadnionym wydaje się być rozpatrzenie wykorzystania gier dydaktycznych w dwóch podstawowych aspektach:

- gry dydaktyczne jako metody kształcenia.
- wykorzystanie gier dydaktycznych w procesie badawczym.

##### **4.1. Gry dydaktyczne jako metody kształcenia**

Gry dydaktyczne, jak wykazują badania, są jednym z najbardziej efektywnych sposobów przekazu informacji, zarówno w tradycyjnym układzie pionowym (wykładowca – student), jak i w układzie poziomym (student – student, wykładowca – wykładowca). W grze kładzie się nacisk na kształtowanie umiejętności uczenia się, rozumianej jako uzyskanie zdolności podejmowania działań w warunkach nowego doświadczenia. Za wartościowy produkt uznaje się nie tyle uzyskanie rozwiązania rozpatrywanych problemów, ile nowo nabyte umiejętności analizy rozwijających się w czasie zdarzeń.

Praktyczne wykorzystanie gier dydaktycznych w uczelni wojskowej ogranicza się jedynie do stosowania ich we wszelkiego rodzaju ćwiczeniach taktycznych w ramach tzw. przedmiotów wojskowych (taktyka, sztuka operacyjna, dowodzenie wojskami). Wykorzystywane są wszystkie rodzaje gier dydaktycznych począwszy od metody sytuacyjnej, a skończywszy na burzy mózgów. Wykorzystanie gier w przedmiotach humanistycznych, czy też ekonomicznych jest niewielkie lub prawie żadne. Związane jest to przede wszystkim ze zbyt małą ilością godzin dydaktycznych

na te przedmioty, brakiem dobrych scenariuszy gier dydaktycznych oraz niechęcią wykładowców tych przedmiotów do ich stosowania. W naukach humanistycznych i ekonomicznych preferowane są tradycyjne metody kształcenia, takie jak: wykład, seminarium, konwersatorium.

Wykorzystanie gier dydaktycznych w warunkach uczelni wojskowej uwarunkowane jest szeregiem czynników, które można pogrupować w trzy podstawowe grupy:

1. Czynniki ekonomiczne
2. Czynniki organizacyjno-dydaktyczne
3. Czynniki osobowościowe

Do czynników ekonomicznych można zaliczyć:

- ilość przydzielonych środków finansowych na realizację procesu dydaktycznego;
- ilość i jakość bazy lokalowej;
- stan i jakość pomocy dydaktycznych.

Czynniki organizacyjno-dydaktyczne, to przede wszystkim:

- rodzaj studiów (licencjackie, magisterskie, zaoczne, dzienne, studia podyplomowe);
- stan ilościowy i jakościowy nauczycieli akademickich (przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć za pomocą gier dydaktycznych);
- ilość studentów;
- ilość grup dydaktycznych i ilość studentów w grupie;
- posiadanie bazy scenariuszy gier dydaktycznych lub ośrodka zajmującego się ich opracowaniem.

Czynniki osobowościowe, to przede wszystkim przekonanie nauczycieli i studentów co do skuteczności gier dydaktycznych jako metody kształcenia. Nie bez znaczenia jest też problem stosunku władz uczelni do szerszego stosowania gier w procesie kształcenia.

Określając warunki wykorzystania gier dydaktycznych w procesie edukacyjnym uczelni wojskowej można się oprzeć na kryteriach doboru treści

kształcenia. Pani Siemak-Tylikowska kryteria doboru treści sprowadziła do odpowiedzi na następujące pytania:

1. Kogo uczymy?
2. Po co i w jakim celu?
3. Kiedy?
4. Jak długo?
5. Jak uczymy?
6. Kto uczy?
7. Jak będą mierzone wyniki?
8. Jakie środki i materiały będą zastosowane?

Odpowiedzi na powyższe pytania pozwolą na określenie warunków, jakie powinny zaistnieć, by gry dydaktyczne mogły być wykorzystane w procesie kształcenia.

Ad.1 Uczelnie wojskowe kształcą przede wszystkim kadrę dowódczą i sztabową na wszystkich poziomach kształcenia począwszy od licencjatu, a skończywszy na doktoratach, od szczebla dowódcy plutonu do dowódcy dywizji. Dlatego też dobór odpowiednich gier dydaktycznych, ich zakres, częstotliwość i sposób prowadzenia uzależniony będzie zarówno od szczebla dowodzenia, jak i od rodzaju studiów. Z przeprowadzonych badań jednoznacznie wynika, że gry dydaktyczne powinny być stosowane przede wszystkim na studiach dziennych, magisterskich i na studiach podyplomowych przygotowujących oficerów do dowodzenia i pracy w sztabach szczebla batalion – brygada – dywizja.

Ad.2 Stosowanie gier dydaktycznych ma za zadanie:

- sprawdzenie stopnia przyswojenia materiału teoretycznego;
- naukę postępowania w różnych sytuacjach pola walki;
- pokazuje złożoność procesu decyzyjnego;
- kształtuje umiejętność pracy w zespołach;
- weryfikuje zakres treściowy przedmiotów;
- określenie poziomu wiedzy studentów przed rozpoczęciem studiów.

Ponadto gry dydaktyczne mogą być wykorzystywane jako metoda oceny postępów studentów w czasie egzaminów przedmiotowych.

Wybór określonego celu głównego będzie wpływał na dobór odpowiedniego rodzaju gry decyzyjnej, ich częstotliwości, zakresu tematycznego itp.

Ad.3 Z przeprowadzonych badań wynika, że wprowadzenie gier dydaktycznych do procesu dydaktycznego powinno mieć miejsce dopiero po przerobieniu całego materiału teoretycznego, który będzie wykorzystany w trakcie rozwiązywania problemów decyzyjnych. Innym postulatem wynikającym z badań jest stosowanie gier dydaktycznych w zależności od celu głównego. Gdy chcemy określić poziom wiedzy studentów możemy grę dydaktyczną wprowadzić na pierwszych zajęciach. Gdy grę stosujemy jako formę egzaminacyjną należy ją prowadzić po zakończeniu zajęć z danego przedmiotu lub po zakończeniu semestru.

Ad.4 Zgodnie z teorią pedagogiczną, jak i wynikami badań, zbyt długie prowadzenie gry dydaktycznej powoduje u studentów zniechęcenie, znużenie, a w szczególnych przypadkach wręcz odrzucenie gry dydaktycznej jako metody edukacyjnej. Dlatego też czas trwania gry powinien być tak dobrany by rozwiązać podstawowe problemy bez zagłębiania się w szczegóły, które nie mają większego wpływu na proces podejmowania decyzji. Nadmierne wydłużanie czasu trwania ćwiczeń powoduje także osłabienie motywacji wśród studentów.

Ad. 5 W zależności od wyboru wyżej wymienionych celów głównych w praktyce edukacyjnej będziemy stosować odpowiednie rodzaje gier sytuacyjnych. Na ich wybór wpływać będzie także ilość studentów w grupie, umiejscowienie problematyki w programie studiów, przygotowanie nauczyciela do prowadzenia zajęć. Odpowiedź na problem jak uczyć pozwoli nam na skonstruowanie odpowiedniego scenariusza gry dydaktycznej. Czynności przy opracowaniu scenariusza oraz wymogi, jakim powinien odpowiadać zostały określone w rozdziale II. Z przeprowadzonych badań wynika, że opracowaniem scenariusza powinni się zajmować przede wszystkim specjaliści w poszczególnych dziedzinach, przy współpracy lub nawet pod ścisłym kierownictwem prowadzącego zajęcia. Dlatego też, idealnym wręcz rozwiązaniem jest powołanie w każdej uczelni specjalnej komórki zajmującej się opracowaniem odpowiednich scenariuszy i ich realizacją. Rozwiązanie takie zastosowano w Akademii Wojskowej w Brnie (Czechy). Podobne rozwiązanie zostało wprowadzone

także w Akademii Obrony Narodowej, gdzie w 2002 roku powołano Centrum Symulacji Komputerowej Gier Wojennych.

Ad.6 Przygotowanie metodyczne i merytoryczne nauczyciela akademickiego do prowadzenia zajęć przy wykorzystaniu gier dydaktycznych będzie rzucało przede wszystkim na dobór odpowiedniego rodzaju gier, sposób prowadzenia zajęć, a także na efekt końcowy tj. osiągnięcie zamierzonych celów edukacyjnych.

Ad.7 Pomiar wyników kształcenia jest jednym z podstawowych zagadnień współczesnej dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. Zależy jest on głównie od założonych celów kształcenia, przygotowania nauczyciela, zastosowanych form i metod kształcenia. Podstawą oceny przy wykorzystaniu gier dydaktycznych nie powinien być jedynie efekt końcowy tj. podjęta decyzja, ale przede wszystkim sposób rozwiązywania problemów oraz umiejętność współpracy w toku jej wypracowania.

Ad.8 Analiza posiadanej bazy dydaktycznej w uczelni pozwoli na wybór odpowiedniej metody prowadzenia gier dydaktycznych, określenia czasu trwania, wyboru scenariusza gry dydaktycznej, a także jej umiejscowienia w programie studiów. W większości szkół wojskowych baza dydaktyczna (sale wykładowe, pomoce naukowe, komputery) jest na wysokim poziomie. Dlatego też proces kształcenia wspomagany jest przez szeroką gamę środków audiowizualnych. Prowadzenie wszystkich rodzajów gier dydaktycznych powinno być wspomagane komputerem, a nawet komputer powinien stanowić podstawę przy opracowywaniu scenariusza gry dydaktycznej. Tym bardziej, że współczesne dowodzenie i kierowanie wojskami, a także proces wypracowywania decyzji zgodnie z wymogami NATO jest oparty o system komputerowy i odpowiednie programy.

#### **4.2. Gry dydaktyczne jako metody badawcze**

Metody badawcze to ugruntowane, uświęcone tradycją sposoby postępowania. Niejako ze swej definicji nie mogą się zmieniać zbyt często, toteż nawyk ich traktowania jako czegoś stałego, niezmiennego wydaje się naturalny. Jednak opinie przedstawicieli nauki skłaniają do poszukiwań i doskonalenia metod badawczych na gruncie nauk wojskowych.

Idealna metoda w badaniach wojskowych (podobnie jak i w innych badaniach empirycznych) powinna mieć następujące podstawowe zalety:

- niskie koszty stosowania;
- wysoki stopień kontroli zmiennych;
- naturalność doboru próby;
- naturalność warunków prowadzenia badań;
- obiektywizm;
- szybkość prowadzenia badań i uzyskania wyników;
- weryfikowalność uzyskanych wyników (możliwość powtórzeń);
- tworzenie postaw współpracy z badaczem (nieodrzućanie badacza jako intruza).

Zestaw wymienionych cech można by z pewnością poszerzyć. Jednak przedstawione powyżej elementy i tak stawiają niezwykle trudne warunki metodzie badawczej jako idealnej. Naszym zdaniem, dobrze zaprojektowana i przeprowadzona gra dydaktyczna może je wypełnić w wysokim stopniu oraz być podstawą użytecznej i efektywnej strategii badawczej.

Na problem niskich kosztów stosowania gier dydaktycznych jako metody badawczej można spojrzeć z różnych punktów widzenia. Jednym z nich może być analiza kosztów przez pryzmat bezwzględnie poniesionych nakładów. Konstrukcja gry dydaktycznej, a szczególnie gry wspomaganą komputerem wymaga z reguły znacznie większych nakładów niż tradycyjne metody badawcze. Jednak możliwość wielokrotnego wykorzystania tej samej gry powoduje znacznie zmniejszenie poniesionych wydatków. Kolejne obniżenie kosztów zapewnia możliwość wykorzystania gier dydaktycznych stosowanych w procesie dydaktycznym lub konstrukcja nowych gier z przeznaczeniem jako metoda badawcza i metoda dydaktyczna. Ponadto na korzyść gier dydaktycznych przemawia fakt, że istnieje możliwość przebadania i zweryfikowania procesów decyzyjnych w znacznej ilości specyficznych struktur organizacyjnych wojska.

Kolejnym czynnikiem określającym wartość gier decyzyjnych jest stopień kontroli zmiennych w badaniach. Według wielu ocen, formułowanych w literaturze przedmiotu, gry plasują się między eksperymentem laboratoryjnym, a eksperymentem

terenowym. Gry, będąc dobrym połączeniem zalet obu rodzajów eksperymentów, zdają się gwarantować optimum kontroli połączonej z naturalnością warunków badania.

Dobór próby badawczej jest kolejnym problemem metodologicznym wpływającym na wybór odpowiedniej metody badań. Należy tu przestrzegać zasady, iż badając w grach zachowania kadry dowódczej powinniśmy obsadzać w roli dowódców osoby będące w rzeczywistości dowódcami. Uogólniając można stwierdzić, że stopień naturalności doboru próby w badaniach opartych na grze dydaktycznej może być wysoki, co oczywiście nie zwalnia z ciągłej refleksji i dbałości o jego zapewnienie.

Gry dydaktyczne zapewniają o wiele szybszą realizację badań, niż metody tradycyjne. Pozwalają na przeprowadzenie weryfikacji w krótkim czasie z dużą ilością badanych dowództw, a także dają możliwość reagowania na zmiany wprowadzane w badanym obszarze.

Możliwość reakcji jest ściśle powiązana z kolejną kategorią oceny metod badawczych jaką jest obiektywizm i weryfikowalność uzyskanych wyników. Gry dydaktyczne pozwalają na szybkie powtórzenia, które z kolei zapewniają możliwość zweryfikowania wyników. Szybkość ta jest o tyle istotna, iż gwarantuje także porównywalność wyników badań prowadzonych w nie zmieniających się (w krótkim okresie) warunków zewnętrznych.

Możliwość nawiązywania przez badacza bezpośrednich kontaktów z „respondentami” jest cechą dającą przewagę grom dydaktycznym nad innymi metodami badawczymi. Nierzadko w trakcie prowadzenia badań i zajęć dydaktycznych spotykamy postawy niechętne, wynikające z absorbowania osoby badanej. Często niechęć pojawia się nie tylko z powodu „zmarnowanego czasu” ale z obawy przed pytaniami zbyt trudnymi lub drażliwymi. Jak wykazują przeprowadzone badania oraz doświadczenia własne, prowadzenie zajęć z wykorzystaniem gier dydaktycznych bardzo szybko znosi dystans między prowadzącym a pozostałymi uczestnikami. Podobnie może stać się w badaniach przy zastosowaniu gier. Powoduje to, że osoby nie odrzucają badacza jako intruza, a wytwarza się swoista więź

pozwalająca na kształtowanie postaw współpracy. Ponadto perspektywa osiągnięcia korzyści poznawczych związanych z grą wzmacnia motywację osób badanych.

Najwięcej kontrowersji budzi oddziaływanie w trakcie badań na badany obszar. Przez wiele lat przyjmowano założenie, iż stosowane metody powinny być absolutnie neutralne wobec środowiska, w którym prowadzone są badania. Wydaje się, że takich metod w praktyce nie ma. A zatem, jeśli nie ma takiej metody w pełni neutralnej, to niech przynajmniej oddziaływanie będzie pozytywne, choć nakłada to na badacza dodatkowe szczególne obowiązki i dodatkową odpowiedzialność.

Istotnym utrudnieniem staje się przestrzeganie zasady, aby sama metoda badawcza nie wpływała na wyniki badań. Połączenie obu wymagań stwarza pozornie tylko nieprzezwyciężalne trudności. Osiągnięcie obu tych celów w ramach gier dydaktycznych jest znacznie łatwiejsze, niż w przypadku innych metod badawczych.

Z przedstawionych powyżej rozważań może wynikać założenie, że tylko gry dydaktyczne, jako metody badawcze, są najlepszymi i jedynymi metodami badawczymi. Gra sama w sobie taką metodą nie jest. Może stanowić jednak element strategii badawczej lub strategii kształcenia, która przynajmniej w odniesieniu do niektórych problemów, czy też obszarów poszukiwań potrafi być efektywniejsza, niż tradycyjne strategie badawcze i edukacyjne.

Organizacja jako całość, a tym bardziej armia jest pojęciem tak szerokim i różnorodnym, iż do badania tego, co się za nim kryje trzeba stosować różnorodne metody badawcze. Dopiero takie podejście pozwala na wszechstronne i pełniejsze poznanie praw rządzących w siłach zbrojnych jako organizacji. Jakakolwiek absolutyzacja jest zawsze dla badacza ograniczeniem. Dotyczy to zarówno wiedzy, jak i też metod dochodzenia do niej. Różne są zresztą także możliwości wykorzystania gier dydaktycznych w procesie badawczym.

W literaturze przedmiotu można wyróżnić cztery podstawowe sposoby wykorzystania gier dydaktycznych jako narzędzia badawczego.

Pierwszym sposobem jest korzystanie z gotowej lub specjalnie zaprojektowanej gry do testowania zbioru wcześniej wygenerowanych hipotez. Postępowanie takie przypomina typowy eksperyment. Opis jest tu w pewnym sensie czynnością pierwotną, poprzedzającą etap badania z wykorzystaniem gry. Najpierw pojawia się

zbiór hipotez, a potem są zbierane dane potwierdzające lub falsyfikujące te hipotezy. Najlepiej w takich warunkach dają się obserwować zmienne o charakterze psychologicznym lub społeczno-systemowym. Poprzez manipulowanie elementami gry można badać zależności i związki przyczynowe występujące w danej organizacji.

Rozstrzygając problem budowy nowej gry czy też korzystania z już istniejącej, należy zastanowić się na ile wykorzystanie dostępnych nam gier pozwoli na zebranie danych odpowiednich do postawionych pytań badawczych.

Drugi sposób wykorzystania gier jako narzędzia badawczego jest związany raczej z konstruowaniem i odkrywaniem nowych zależności, niż testowaniem hipotez. Postępowanie badawcze w tym przypadku polega na wykorzystaniu gry do stymulowania intelektualnego, tworzenia nowych skojarzeń i raczej stawiania pytań, niż potwierdzenia odpowiedzi na nie. Spostrzeżenia poczynione w czasie gry mogą być weryfikowane w ramach ćwiczeń z wojskami, a także mogą stać się podstawą do prowadzenia badań (jako hipotezy) w świecie realnym. Gra dydaktyczna pełni tu swoistą funkcję procedury heurystycznej.

Trzecim sposobem wykorzystania gier dydaktycznych może być zastosowanie ich jako „osnowy” w dyskusji z ekspertami danego problemu lub obszaru badawczego. Prowadzący tego typu badania może przedstawić grupie ekspertów dynamiczny obraz systemu kierowania wojskami, relacje i prawidłowości w nim występujące. Prosi natomiast o wyrażenie poglądów na temat przedstawionego modelu. Zebrane opinie ekspertów mogą, a nawet powinny być wykorzystane do modyfikacji modelu, uwzględnienia nowych wymiarów, zmiany sposobu lub siły oddziaływania zmiennych. Efektem tych działań będzie nowa gra dydaktyczna. Gra pełni w tym przypadku rolę technologii dyskusji naukowej, a zarazem może też być traktowana jako narzędzie diagnozy naukowej badanego zjawiska lub obszaru badawczego.

Czwartym sposobem wykorzystania gier w procesie badawczym jest zbieranie na ich podstawie opinii respondentów – uczestników gry. Przedmiotem zainteresowań badacza mogą być w tym przypadku opinie na temat prawidłowości zachodzących w świecie realnym. Pretekstem do takiej dyskusji jest model gry stworzonej na podstawie badanego fragmentu sfery realnej. Zbierane dane mają charakter fenomenologiczny i

powinny pozwolić na zbadanie i odtworzenie obrazu danego fragmentu rzeczywistości zakodowanego w umysłach jego uczestników.

Przedstawione powyżej sposoby wykorzystania gier dydaktycznych, jako technik badawczych nie wyczerpują wszystkich możliwości ich wykorzystania. W praktyce badawczej sposoby wykorzystania gier nie występują w czystej postaci, a przenikają się wzajemnie. Dobre efekty badawcze daje wzajemne łączenie poszczególnych sposobów. Dodatkowe wsparcie tradycyjnymi technikami badań empirycznych, takich jak wywiad czy ankieta mogą pogłębić rezultaty badawcze.

Przedstawione powyżej uwarunkowania wykorzystania gier dydaktycznych, jako metod i technik badań empirycznych, z całą pewnością nie wyczerpują problematyki. Stanowią jedynie przyczynek do dalszych rozważań nad ich wykorzystaniem w badaniach naukowych, a w naukach wojskowych w szczególności.

## ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone badania wykazały, że wykorzystanie gier dydaktycznych w kształceniu kadr oficerskich należy uznać za celowe i w pełni uzasadnione. Walory gier dydaktycznych, dostrzegane przez nauczycieli akademickich i studentów AON, potwierdzają szerokie możliwości ich zastosowania w różnych formach kształcenia. Poprzez gry dydaktyczne realizowane są wielorakie cele edukacyjne, rozwijane są zdolności intelektualne studentów, umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji. Zastosowanie gier dydaktycznych w praktyce edukacyjnej stwarza możliwości pobudzania i rozwijania konstruktywnego i samodzielnego myślenia, ułatwia wymianę poglądów i doświadczeń z innymi uczestnikami zajęć. Istnieją zatem warunki do kształtowania umiejętności interpersonalnych, prowadzenia dyskusji i przedstawiania swoich racji.

W wyższym szkolnictwie wojskowym szczególnego znaczenia nabierają gry decyzyjne, a w ostatnich latach symulacyjne gry wojenne, rozgrywane w rzeczywistości wirtualnej dzięki wykorzystaniu techniki komputerowej.

Należy podkreślić, że gry dydaktyczne służą nie tylko przyswajaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności. Są to również metody, które wyzwalają silne reakcje emocjonalne, co powoduje, że uczestnicy zajęć są bardziej zaangażowani i umotywowani do osiągnięcia zamierzonych celów.

Badania potwierdziły również, że metoda gier dydaktycznych jest przydatna przy nauczaniu procesów decyzyjnych zgodnych ze standardami i procedurami NATO.

Z powyższej syntezy wynika konstatacja końcowa, że gry dydaktyczne powinny być wykorzystane w szerszym zakresie niż dotychczas i należy nadać im wyższą rangę.

## BIBLIOGRAFIA

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie*, Kraków 1998.
- Banach Cz., *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 2000, nr 2.
- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji, przemiany i perspektywy*, Toruń 1995.
- Bednarek J., Bieńkowski J., Stępień R., *Proces kształcenia wojskowego*, Warszawa 1994.
- Bereźnicki F., *Nauczyciele akademicy wobec przemian edukacyjnych*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 2000, nr 15.
- Bińczycka J. (red.), *Pedagogika szkoły wyższej. Przeszłość i współczesność*, Katowice 1985.
- Bogaj A. (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa – Kielce 2001.
- Bogusz J., Parzyszek A., Stępień R., *Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej*, Warszawa 1977.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1984.
- Chmielewska J. (red.), *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 2000.
- Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa 1993.
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO*, Warszawa 1998.
- Denek K. i Bereźnicki F. (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Toruń 2001.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Denek K., *Edukacja w nadchodzącym stuleciu*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 2000, nr 15.
- Domżański K., *Motywacyjne uwarunkowania procesu kształcenia w szkolnictwie wojskowym, (rozprawa doktorska)*, Warszawa 1997.
- Encyklopedia Pedagogiczna (red. W.Pomykało)*, Warszawa 1993.

- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., Metody badawcze w naukach społecznych, Poznań 2001.
- Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W., Zasady projektowania dydaktycznego, Warszawa 1992.
- Galloway Ch., Psychologia uczenia się i nauczania, T.1, Warszawa 1988.
- Góralski A., Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice, Warszawa 1987.
- Groskrejc J. (red.), Kształcenie kadr oficerskich w wyższych uczelniach wojskowych, Warszawa 1999.
- Groskrejc J., Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów, Warszawa 2000.
- Groskrejc J., Nauczyciel w edukacji. Funkcje – kompetencje – koncepcje kształcenia, Warszawa 2001.
- Jazukiewicz I., Dydaktyczne właściwości nauczyciela, „Edukacyjne dyskursy”, <http://ip.univ.szczecin.pl/2000>.
- Kietlińska Z., Zarys pedagogiki studiów technicznych, Warszawa 1971.
- Kobyliński W., ABC organizacji pracy nauczyciela, Warszawa 1985.
- Koć-Seniuch G. (red.), Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych, Białystok 1995.
- Konarzewski K., Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna, Warszawa 2000.
- Kruszewski K. (red.), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1993.
- Kruszewski K., Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988.
- Kruszewski K., Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987.
- Kucharski M. (red.), Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej. Materiały z sympozjum naukowego 11 – 12 kwietnia 1996 r., Warszawa 1996.
- Kucharski M. (red.), Transgresyjne podłoże przygotowania pedagogicznego kadr dowódczych WP, Warszawa 1996.

- Kunikowski J., Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP, Warszawa 1995.
- Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1994.
- Kwiatkowska H. (red.), Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1998.
- Lewowicki T., Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988.
- Lewowicki T., Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki, „Rocznik Pedagogiczny”, Warszawa 1995, t. 18.
- Lewowicki T., Zajac A. (red.), O przemianach w edukacji, Rzeszów 1998.
- Łobocki M., Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Kraków 2001.
- McKenna E., Beech N., Zarządzanie zasobami ludzkimi, Warszawa 1997.
- Mizerak H., Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością, Olsztyn 1999.
- Najmowicz W., Wybrane problemy kształcenia i wychowania w szkole wyższej, Olsztyn 1988.
- Nowaczyk Cz., Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, Warszawa – Poznań 1985.
- Okoń W., Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973.
- Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1998.
- Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996.
- Perspektywiczny model kształcenia i doskonalenia kadr porównywalnych z modelami funkcjonującymi w uczelniach wojskowych państw NATO. Materiał na posiedzenie kierownictwa MON w dniu 26 kwietnia 1999 r., Warszawa 1999.
- Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1995.
- Pocztowski A., Zarządzanie zasobami ludzkimi, Wrocław 1996.
- Pólturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń 1997.
- Pólturzycki J., Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991.

- Pólturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki, Toruń 1993.
- Pszczółowski T., Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1978.
- PWN LEKSYKON. Pedagogika, pod red. B.Milewskiego i B.Śliwerskiego, Warszawa 2000.
- Radecki E. (red.), Student – nauczyciel akademicki. Relacje interpersonalne, Szczecin 1998.
- Reykowski J. (red.), Studia z psychologii, emocji i motywacji, Wrocław 1985.
- Rittel S.J., Dyskurs akademicki. Ujęcie systemowe, Rzeszów 1996.
- Smarzyński H., Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa – Kraków 1985.
- Stępień R. (red.), Edukacja w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 2002.
- Stępień R. (red.), Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian. Materiały z konferencji naukowej, Warszawa 1995.
- Stępień R. (red.), Współczesne problemy pedagogiki, Warszawa 1999.
- Stępień R. i inni (red.), Leksykon pojęć dydaktyczno wychowawczych dowódcy, Warszawa 1999.
- Stępień R.(red.), Kształtowanie umiejętności dowódczych i sztabowych słuchaczy wyższych uczelni wojskowych, Warszawa 1995.
- Stępień R.(red.), Przemiany w naukach pedagogicznych i ich wpływ na współczesny kształt dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1999.
- Stępień R., Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, (rozprawa habilitacyjna), Warszawa 1990.
- Stępień R., Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku, Warszawa 1993.
- Strelau J., Temperament osobowość działanie, Warszawa 1985.
- Szulc B. (red.), Koncepcja kształcenia oficerów w Siłach Zbrojnych RP, Warszawa 1990.
- Szulc B., Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie – Paradygmaty – Kierunki przemian, Warszawa 1995.

Szulc B., *Możliwości zastosowań nowoczesnych koncepcji doboru i porządkowania treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym*, Warszawa 1993.

Tchorzewski de A.M. (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998.

Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988.

Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (Tekst jednolity: Dz.U. z 1991 r. Nr 10, poz. 40. Zmiany: Dz.U. z 1996 r. Nr 7, poz. 44; z 1997 r. Nr 96, poz.590, Nr 107, poz. 688, Nr 115, poz.741, Nr 121, poz. 770).

Wasyłuk J. (red.), *Podstawy dydaktyki medycznej*, Warszawa 1986.

Włodarski Z., *Psychologia uczenia się. T.1*, Warszawa 1996.

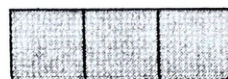
Wnuk – Lipińska E. (red.), *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1996.

Wojciszke B., *Procesy oceniania ludzi*, Poznań 1991.

Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Warszawa 1992.

Żegnałek K., *Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej*, Warszawa 1995.

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ  
INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH



**KWESTIONARIUSZ „N”**

Zgodnie z planem prac naukowo-badawczych Instytut Nauk Humanistycznych AON prowadzi badania w zakresie metod kształcenia. W związku z tym zwracamy się do Pana z prośbą o wypowiedzenie się w sprawie gier dydaktycznych poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania zamieszczone w niniejszym kwestionariuszu. Prosimy Pana również o uzasadnienie niektórych odpowiedzi, bądź o nadanie im osobistej hierarchii.

Ankieta jest anonimowa. Gwarantujemy, że uzyskane tą drogą wyniki badań będą wykorzystane wyłącznie do celów naukowych w postaci zestawień ilościowych i zależności statystycznych.

Dziękujemy

1. Co decyduje o powodzeniu w pracy dydaktycznej nauczyciela? Prosimy o określenie **procentowego udziału** wymienionych poniżej czynników.

- a. wiedza ogólna
- b. wiedza merytoryczna z zakresu dyscypliny/przedmiotu
- c. umiejętności metodyczne
- d. inne czynniki. Jakie?

.....  
.....

2. Czym kieruje się Pan przy wyborze metody prowadzenia konkretnych zajęć dydaktycznych? Prosimy o **nadanie rangi (1 –4) poszczególnym odpowiedziom**.

- a. treści kształcenia
- b. program/plan kształcenia/studiów
- c. wiadomości i umiejętności studentów
- d. inne czynniki. Jakie?

.....  
.....

3. W jakich formach organizacyjnych kształcenia w uczelni dostrzega Pan szczególną przydatność gier dydaktycznych? Prosimy o **zaznaczenie wybranych (może być kilka) odpowiedzi**.

- a. studia dzienne
- b. studia zaoczne
- c. studia podyplomowe
- d. kursy
- e. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....

4. Które zalety gier dydaktycznych (jako metody kształcenia kadr dowódczo-sztabowych) szczególnie Pan ceni? Prosimy o **nadanie rangi (1-13) niżej wymienionym cechom**

- a. angażujące i motywujące oddziaływanie na uczestników gry
- b. zmiana roli prowadzącego/nauczyciela, może być uczestnikiem gry
- c. rywalizacja jako czynnik motywujący do kształcenia
- d. uproszczenie złożonych problemów pozwalające na ich zrozumienie
- e. zbliżenie uczestników do praktyki przez realizm
- f. wielokrotne, szybkie i wielowariantowe powtarzanie zaprogramowanej sytuacji decyzyjnej

- g. wyzwalenie dążenia do efektywnego działania w warunkach naturalnej konkurencji
- h. połączenie w jednej procedurze dydaktycznej teorii i praktyki podejmowania decyzji
- i. doznawanie negatywnych skutków złych decyzji
- j. kształtowanie wyobraźni taktyczno-strategicznej
- k. ujawnianie i rozwój cech przywódczych
- l. konieczność racjonalizacji ryzyka w grze
- m. poznawanie i pokonywanie dylematów decyzyjnych: korzyścią w krótkim i długim okresie, korzyścią jednostki a grupy, dwoma jednakowo dobrymi (złymi) wariantami

5. Które wady gier dydaktycznych niosą, zdaniem Pana, największe zagrożenie dla prawidłowości i powodzenia kształcenia (szkolenia)? Prosimy o **nadanie rangi** niżej wymienionym czynnikom.

- a. ryzyko niepowodzenia dydaktycznego związane z wprowadzeniem gry w momencie, gdy bardziej skuteczna byłaby inna technika
- b. fakt, iż uczestnicy mogą traktować grę jako rozrywkę, zabawę, a nie szkolenie
- c. pojawienie się u graczy uczucia znudzenia, wywołanego zbyt długim czasem rozgrywania lub zbyt słabą dynamiką gry
- d. negacja gry ze względu na zbyt uproszczenie czy zniekształcenie w stosunku do rzeczywistości
- e. malejąca trudność problemów; każda następna decyzja w grze podejmowana jest w innych niż poprzednio warunkach i o ile na początku gracz dysponuje dużą liczbą alternatyw, o tyle w dalszych etapach część z nich zostaje odrzucona
- f. zniechęcenie, znużenie czy wręcz odrzucenie gry spowodowane niewłaściwym jej przeprowadzeniem.

6. Czy prowadził Pan zajęcia dydaktyczne metodami gier dydaktycznych (sytuacyjna, symulacji, przypadków, w czasie ćwiczeń itp.)? Prosimy o wybranie jednej odpowiedzi.

- a. tak, często
- b. tak, rzadko
- c. nie
- d. inna odpowiedź. Jaka?

.....

.....

.....

7. Które cele osiągnięte za pomocą gier dydaktycznych są szczególnie przydatne w kształceniu i doskonaleniu kadr dowódczo-sztabowych? Prosimy o **nadanie rangi** (1-6) poniżej wymienionym odpowiedziom.

- a. demonstracja sytuacji problemowych, związanych zarówno ze strukturą procesów realnych i regulacyjnych odzwierciedlonych w modelu i scenariuszu gry; powtarzanie pewnych sekwencji decyzyjnych przy różnych wartościach zmiennych
  - b. wymiana wiedzy i doświadczeń, wspólne rozwiązywanie złożonych problemów decyzyjnych
  - c. obserwowanie zachowań ludzkich, szczególnie cech osobowościowych ujawniających się w grach o zróżnicowanych rolach; konieczność podziału ról i kompetencji; wypracowanie wspólnej platformy decyzyjnej w warunkach ograniczonych zasobów i zagrożeń wpływają na kooperację
  - d. stymulacja intelektualna; możliwość przełamania stereotypów myślowych i odejście od szablonowego sposobu myślenia; większa inwencja i oryginalność przemyśleń i działań
  - e. ocena procesów i struktur, postulowanie zmian; możliwość porównań oraz wartościowania sposobów podejmowania decyzji w grze i w sytuacji rzeczywistej
  - f. ujawnianie i rozwijanie m.in. cech przywódczych, obniżanie poziomu lęku przy artykulacji własnego zdania, zwiększenie skłonności do kooperacji
8. Czy brał Pan udział w zajęciach dydaktycznych prowadzonych metodą gry dydaktycznej jako jej uczestnik (nie jako nauczyciel)? Prosimy o wybranie jednej odpowiedzi.
- a. tak
  - b. nie
9. Przygotowanie gry dydaktycznej wymaga wielu zabiegów organizacyjnych, analizy programu kształcenia, oceny przygotowania potencjalnych uczestników gry i innych. Jaki sposób przygotowania scenariusza gry dydaktycznej Panu najlepiej odpowiada? Prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi.
- a. przygotowany przez zespół specjalistów
  - b. przygotowany przez zespół specjalistów i nauczyciela prowadzącego zajęcia dydaktyczne
  - c. przygotowany przez nauczyciela
  - d. inna odpowiedź. Jaka?  
.....
10. W jaki sposób najczęściej realizuje Pan zajęcia prowadzone metodą wykładu? Prosimy o wskazanie właściwej odpowiedzi.
- a. jest to wykład informacyjny (konwencjonalny)
  - b. jest to wykład problemowy
  - c. jest to wykład konwersatoryjny
  - d. nie prowadzę wykładów

11. Jak ocenia Pan zajęcia dydaktyczne (seminaria i inne) prowadzone w ten sposób, że kilku studentów wygłasza referaty, a następnie odbywa się dyskusja? Prosimy o wskazanie właściwej odpowiedzi.

- a. pozwalają na osiągnięcie zakładanych celów przez wszystkich studentów
  - b. cele dydaktyczne są osiągane przez małą (aktywną) część grupy
  - c. ten rodzaj zajęć dydaktycznych jest mało efektywny
  - d. nie prowadzę
  - e. inna odpowiedź. Jaka?
- .....
- .....

12. Jaki tok pracy dydaktycznej Pan preferuje? Prosimy o wskazanie wybranej odpowiedzi.

- a. tok podający
  - b. tok poszukujący
  - c. inna odpowiedź. Jaka?
- .....

13. Czy prowadzenie zajęć dydaktycznych metodami gier dydaktycznych powinno być uzależnione od etapu kształcenia?

- a. tak, w początkowym cyklu zajęć
  - b. tak, w końcowym etapie kształcenia
  - c. nie
  - d. inna odpowiedź. Jaka?
- .....

14. Jakie, Pana zdaniem, metody kształcenia szczególnie odpowiadają studentom?

- a. podające wiedzę w postaci gotowej do zapamiętania
  - b. skłaniające do samodzielnego studiowania
  - c. inna odpowiedź. Jaka?
- .....

15. Prosimy o wyrażenie przez Pana oceny, poprzez wskazanie właściwej odpowiedzi, przydatności gier dydaktycznych/decyzyjnych w kontekście sformalizowanych reguł i procedur obowiązujących w strukturach NATO:

- a. gry dydaktyczne są w pełni przydatne w poznawaniu i praktycznym stosowaniu procedur NATO
  - b. możliwość stosowania gier dydaktycznych jest znacznie ograniczona
  - c. inna odpowiedź. Jaka?
- .....

16. Czy zgadza się Pan z opinią, że gry dydaktyczne/decyzyjne szczególnie kształtują odpowiedzialność za działania własne i podwładnych? Prosimy o wskazanie właściwej odpowiedzi.

- a. zdecydowanie tak
- b. tak
- c. nie
- d. zdecydowanie nie
- e. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....

17. Biorąc pod uwagę to, iż gry dydaktyczne/decyzyjne łączą stosowanie wiadomości, umiejętności i wartości poświadanych w pełnieniu funkcji dowódczych i sztabowych, zakres/liczbę prowadzonych zajęć uważa Pan za:

- a. za duży
- b. odpowiedni
- c. zbyt mały
- d. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....

18. Czy zakres stosowania gier dydaktycznych w procesie kształcenia powinien być uzależniony od stanowiska (funkcji) służbowego studentów/słuchaczy? Prosimy o wskazanie właściwej odpowiedzi

- a. tak, gry dydaktyczne są szczególnie przydatne w kształceniu wyższych kadr dowódczych i sztabowych
- b. gry dydaktyczne powinny być stosowane niezależnie od szczebla zajmowanego stanowiska/funkcji
- c. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....

19. Czy zgadza się Pan z opinią, że możliwość obserwacji studentów w czasie wykonywania zadań na określonych stanowiskach (funkcjach) w dowództwach i sztabach w grach dydaktycznych, jest podstawą do rzetelnej oceny ich przygotowania zawodowego i predyspozycji do zajmowania określonych stanowisk?

- a. tak, w pełni się zgadzam
- b. tak, zgadzam się
- c. nie podzielam takiej opinii

d. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....

Teraz prosimy Pana o udzielenie kilku informacji o sobie niezbędnych wyłącznie do ukazania zależności statystycznych.

20. Stopień naukowy/tytuł

- a. profesor/dr habilitowany
- b. dr
- c. mgr/oficer dyplomowany
- d. inżynier

21. Staż pracy dydaktycznej

- a. do 5 lat
- b. od 6 do 10 lat
- c. od 11 do 15 lat
- d. od 16 do 20 lat
- e. od 21 do 25 lat
- f. powyżej 25 lat

22. Aktualnie nauczana grupa przedmiotów/dziedzina

- a. przedmioty ogólnokształcące
- b. przedmioty ogólnowojskowe
- c. przedmioty specjalistyczne
- d. przedmioty humanistyczne
- e. języki obce
- f. inne przedmioty

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ  
INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH



**KWESTIONARIUSZ „S”**

Zgodnie z planem prac naukowo-badawczych Instytut Nauk Humanistycznych AON prowadzi badania w zakresie metod kształcenia. W związku z tym zwracamy się do Pana z prośbą o wypowiedzenie się w sprawie gier dydaktycznych poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania zamieszczone w niniejszym kwestionariuszu. Prosimy Pana również o uzasadnienie niektórych odpowiedzi, bądź o nadanie im osobistej hierarchii.

Ankieta jest anonimowa. Gwarantujemy, że uzyskane tą drogą wyniki badań będą wykorzystane wyłącznie do celów naukowych w postaci zestawień ilościowych i zależności statystycznych.

Dziękujemy

1. Co decyduje o powodzeniu w pracy dydaktycznej nauczyciela? Prosimy o określenie procentowego udziału wymienionych poniżej czynników.

- a. wiedza ogólna
- b. wiedza merytoryczna z zakresu dyscypliny/przedmiotu
- c. umiejętności metodyczne
- d. inne czynniki. Jakież?

.....  
.....

2. Czym powinien kierować się nauczyciel przy wyborze metody prowadzenia konkretnych zajęć dydaktycznych? Prosimy o nadanie rangi (1 –4) poszczególnym odpowiedziom.

- a. treści kształcenia
- b. program/plan kształcenia/studiów
- c. wiadomości i umiejętności studentów
- d. inne czynniki. Jakież?

.....  
.....

3. W jakich formach organizacyjnych kształcenia w uczelni dostrzega Pan szczególną przydatność gier dydaktycznych? Prosimy o zaznaczenie wybranych (może być kilka) odpowiedzi.

- a. studia dzienne
- b. studia zaoczne
- c. studia podyplomowe
- d. kursy
- e. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....

4. Które zalety gier dydaktycznych (jako metody kształcenia kadr dowódczo-sztabowych) szczególnie Pan ceni? Prosimy o udanie rangi (1-13) niżej wymienionym cechom

- a. angażujące i motywujące oddziaływanie na uczestników gry
- b. zmiana roli prowadzącego/nauczyciela, może być uczestnikiem gry
- c. rywalizacja jako czynnik motywujący do kształcenia
- d. uproszczenie złożonych problemów pozwalające na ich zrozumienie
- e. zbliżenie uczestników do praktyki przez realizm
- f. wielokrotne, szybkie i wielowariantowe powtarzanie zaprogramowanej sytuacji decyzyjnej

- g. wyzwianie dążenia do efektywnego działania w warunkach naturalnej konkurencji
  - h. połączenie w jednej procedurze dydaktycznej teorii i praktyki podejmowania decyzji
  - i. doznawanie negatywnych skutków złych decyzji
  - j. kształtowanie wyobraźni taktyczno-strategicznej
  - k. ujawnianie i rozwój cech przywódczych
  - l. konieczność racjonalizacji ryzyka w grze
  - m. poznawanie i pokonywanie dylematów decyzyjnych: korzyścią w krótkim i długim okresie, korzyścią jednostki a grupy, dwoma jednakowo dobrymi (złymi) wariantami
5. Które wady gier dydaktycznych niosą, zdaniem Pana, największe zagrożenie dla prawidłowości i powodzenia kształcenia (szkolenia)? Prosimy o **nadanie rangi** niżej wymienionym czynnikom.
- a. ryzyko niepowodzenia dydaktycznego związane z wprowadzeniem gry w momencie, gdy bardziej skuteczna byłaby inna technika
  - b. fakt, iż uczestnicy mogą traktować grę jako rozrywkę, zabawę, a nie szkolenie
  - c. pojawienie się u graczy uczucia znudzenia, wywołanego zbyt długim czasem rozgrywania lub zbyt słabą dynamiką gry
  - d. negacja gry ze względu na zbyt uproszczenie czy zniekształcenie w stosunku do rzeczywistości
  - e. malejąca trudność problemów; każda następna decyzja w grze podejmowana jest w innych niż poprzednio warunkach i o ile na początku gracz dysponuje dużą liczbą alternatyw, o tyle w dalszych etapach część z nich zostaje odrzucona
  - f. zniechęcenie, znużenie czy wręcz odrzucenie gry spowodowane niewłaściwym jej przeprowadzeniem.
6. Czy prowadził Pan zajęcia dydaktyczne metodami gier dydaktycznych (sytuacyjna, symulacji, przypadków, w czasie ćwiczeń itp.)? Prosimy o wybranie jednej odpowiedzi.
- a. tak, często
  - b. tak, rzadko
  - c. nie
  - d. inna odpowiedź. Jaka?
- .....
- .....
7. Które cele osiągnęte za pomocą gier dydaktycznych są szczególnie przydatne w kształceniu i doskonaleniu kadr dowódczo-sztabowych? Prosimy o **nadanie rangi** (1-6) poniżej wymienionym odpowiedziom.

- a. demonstracja sytuacji problemowych, związanych zarówno ze strukturą procesów realnych i regulacyjnych odzwierciedlonych w modelu i scenariuszu gry; powtarzanie pewnych sekwencji decyzyjnych przy różnych wartościach zmiennych
  - b. wymiana wiedzy i doświadczeń, wspólne rozwiązywanie złożonych problemów decyzyjnych
  - c. obserwowanie zachowań ludzkich, szczególnie cech osobowościowych ujawniających się w grach o zróżnicowanych rolach; konieczność podziału ról i kompetencji; wypracowanie wspólnej platformy decyzyjnej w warunkach ograniczonych zasobów i zagrożeń wpływają na kooperację
  - d. stymulacja intelektualna; możliwość przełamania stereotypów myślowych i odejście od szablonowego sposobu myślenia; większa inwencja i oryginalność przemyśleń i działań
  - e. ocena procesów i struktur, postulowanie zmian; możliwość porównań oraz wartościowania sposobów podejmowania decyzji w grze i w sytuacji rzeczywistej
  - f. ujawnianie i rozwijanie m.in. cech przywódczych, obniżanie poziomu lęku przy artykulacji własnego zdania, zwiększenie skłonności do kooperacji
8. Czy brał Pan udział w zajęciach dydaktycznych prowadzonych metodą gry dydaktycznej jako jej uczestnik (nie jako nauczyciel)? Prosimy o wybranie jednej odpowiedzi.
- a. tak
  - b. nie
9. Przygotowanie gry dydaktycznej wymaga wielu zabiegów organizacyjnych, analizy programu kształcenia, oceny przygotowania potencjalnych uczestników gry i innych. Jaki sposób przygotowania scenariusza gry dydaktycznej jest Pana zdaniem najlepszy? Prosimy o wskazanie jednej odpowiedzi.
- a. przygotowany przez zespół specjalistów
  - b. przygotowany przez zespół specjalistów i nauczyciela prowadzącego zajęcia dydaktyczne
  - c. przygotowany przez nauczyciela
  - d. inna odpowiedź. Jaka?
- .....
10. Jaki sposób prowadzenia zajęć metodą wykładu najbardziej Panu, jako studentowi, odpowiada? Prosimy o wskazanie właściwej odpowiedzi.
- a. jest to wykład informacyjny (konwencjonalny)
  - b. jest to wykład problemowy
  - c. jest to wykład konwersatoryjny
  - d. nie prowadzę wykładów

11. Jak ocenia Pan zajęcia dydaktyczne (seminaria i inne) prowadzone w ten sposób, że kilku studentów wygłasza referaty, a następnie odbywa się dyskusja? Prosimy o wskazanie właściwej odpowiedzi.

- a. pozwalają na osiągnięcie zakładanych celów przez wszystkich studentów
- b. cele dydaktyczne są osiągane przez małą (aktywną) część grupy
- c. ten rodzaj zajęć dydaktycznych jest mało efektywny
- d. nie uczestniczę w takich zajęciach
- e. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....

12. Jaki tok pracy dydaktycznej nauczyciela Pan najbardziej odpowiada? Prosimy o wskazanie wybranej odpowiedzi.

- a. tok podający
- b. tok poszukujący
- c. inna odpowiedź. Jaka?

13. Czy prowadzenie zajęć dydaktycznych metodami gier dydaktycznych powinno być uzależnione od etapu kształcenia?

- a. tak, w początkowym cyklu zajęć
- b. tak, w końcowym etapie kształcenia
- c. nie
- d. inna odpowiedź. Jaka?

.....

14. Jakie metody kształcenia szczególnie Panu odpowiadają?

- a. podające wiedzę w postaci gotowej do zapamiętania
- b. skłaniające do samodzielnego studiowania
- c. inna odpowiedź. Jaka?

15. Prosimy o wyrażenie przez Pana oceny, poprzez wskazanie właściwej odpowiedzi, przydatności gier dydaktycznych/decyzyjnych w kontekście sformalizowanych reguł i procedur obowiązujących w strukturach NATO:

- a. gry dydaktyczne są w pełni przydatne w poznawaniu i praktycznym stosowaniu procedur NATO
- b. możliwość stosowania gier dydaktycznych jest znacznie ograniczona
- c. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....

16. Czy zgadza się Pan z opinią, że gry dydaktyczne/decyzyjne szczególnie kształtują odpowiedzialność za działania własne i podwładnych? Prosimy o wskazanie właściwej odpowiedzi.

- a. zdecydowanie tak
- b. tak
- c. nie
- d. zdecydowanie nie
- e. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....

17. Biorąc pod uwagę to, iż gry dydaktyczne/decyzyjne łączą stosowanie wiadomości, umiejętności i wartości pożądanych w pełnieniu funkcji dowódczych i sztabowych, zakres/liczbę prowadzonych zajęć uważa Pan za:

- a. za duży
- b. odpowiedni
- c. zbyt mały
- d. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....

18. Czy zakres stosowania gier dydaktycznych w procesie kształcenia powinien być uzależniony od stanowiska (funkcji) służbowego studentów/słuchaczy? Prosimy o wskazanie właściwej odpowiedzi.

- a. tak, gry dydaktyczne są szczególnie przydatne w kształceniu wyższych kadr dowódczych i sztabowych
- b. gry dydaktyczne powinny być stosowane niezależnie od szczebla zajmowanego stanowiska/funkcji
- c. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....

19. Czy zgadza się Pan z opinią, że możliwość obserwacji studentów w czasie wykonywania zadań na określonych stanowiskach (funkcjach) w dowództwach i sztabach w grach dydaktycznych, jest podstawą do rzetelnej oceny ich przygotowania zawodowego i predyspozycji do zajmowania określonych stanowisk?

- a. tak, w pełni się zgadzam
- b. tak, zgadzam się
- c. nie podzielam takiej opinii

d. inna odpowiedź. Jaka?

.....  
.....  
Teraz prosimy Pana o udzielenie kilku informacji o sobie niezbędnych wyłącznie do ukazania zależności statystycznych.

20. Ostatnio zajmowane stanowisko służbowe:

- a. dowódcze w jednostce wojskowej
- b. sztabowe
- c. kierownicze w instytucji wojskowej
- d. dydaktyczne
- e. inne

21. Staż służby wojskowej (łącznie ze studiami):

- a. do 5 lat
- b. od 6 do 10 lat
- c. od 11 do 15 lat
- d. od 16 do 20 lat
- e. od 21 do 25 lat
- f. dłużej niż 25 lat

22. Aktualna forma studiów:

- a. studia dyplomowe - zintegrowane
- b. studia magisterskie
- c. studia podyplomowe
- d. kurs
- e. inna