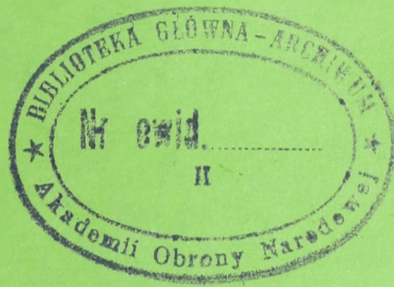
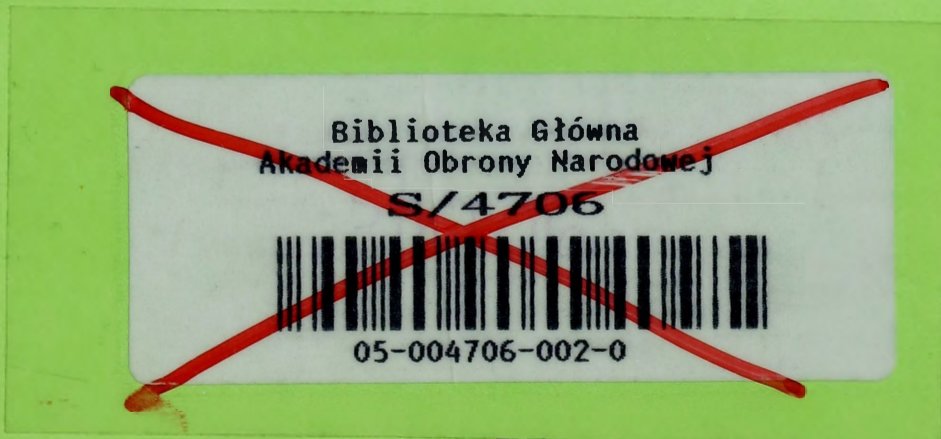


**AKADEMIA  
OBRONY NARODOWEJ**



**WSPÓŁCZESNY KSZTAŁT  
I PRZEMIANY DYDAKTYKI  
WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ**



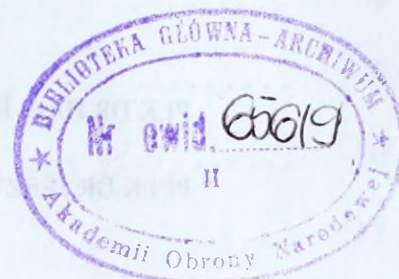
**WARSZAWA**

**65619** 2000



**AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ**

**INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH**



**WSPÓŁCZESNY KSZTAŁT  
I PRZEMIANY DYDAKTYKI  
WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ**

**KIEROWNIK TEMATU BADAWCZEGO:**

**PŁK DR HAB. RYSZARD STĘPIEŃ**



**WARSZAWA**

**2000**

AUTORZY OPRACOWANIA:

PLK DR HAB. RYSZARD STĘPIEŃ- wstęp, rozdział 1 i 2, podsumowanie i wnioski

PPLK DR JERZY BIEŃKOWSKI - rozdział 3

OPRACOWANIE TECHNICZNE: ALINA ORACKA

RECENZENT:

PLK REZ. PROF.DR HAB. KAZIMIERZ ŻEGNALEK



## SPIS TREŚCI

WSTĘP .....	4
<b>1. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADANIA PRZEMIAN DYDAKTYKI WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ .....</b>	<b>9</b>
1.1. Cele badań .....	9
1.2. Problemy badawcze .....	10
1.3. Metody i narzędzia badawcze .....	11
1.4. Dobór i ogólna charakterystyka próby badawczej .....	13
<b>2. TEORETYCZNE PROBLEMY PRZEMIAN EDUKACYJNYCH .....</b>	<b>21</b>
2.1. Źródła wiedzy o przemianach teorii kształcenia w szkole wyższej. . . .	21
2.2. Funkcje edukacyjne szkoły wyższej .....	29
2.3. Charakterystyka aktualnych przemian szkolnictwa wojskowego .....	32
<b>3. CHARAKTERYSTYKA PRAKTYKI EDUKACYJNEJ W WOJSKOWEJ SZKOLE WYŻSZEJ NA PODSTAWIE BADAŃ WŁASNYCH .....</b>	<b>42</b>
3.1. Percepcja celów kształcenia .....	42
3.2. Uwzględnianie charakterystyk osobowo-zawodowych w procesie kształcenia .....	46
3.3. Czynniki decydujące o powodzeniu w studiach .....	51
3.4. Czynniki motywujące do studiowania .....	56
3.5. Metody kształcenia preferowane przez studentów .....	60
3.6. Pomoce dydaktyczne wykorzystywane w uczeniu się .....	64
3.7. Preferowane przedmioty studiowania .....	67
3.8. Systematyczność studiowania .....	75
3.9. Studiowanie poszczególnych przedmiotów w wymiarze czasowym .....	78

3.10. Trudności w studiowaniu .....	83
3.11. Relacje między kształceniem ogólnym i specjalistycznym .....	88
3.12. Samodzielność i podmiotowość .....	93
3.13. Samokształcenie w wyższej uczelni wojskowej .....	96
3.14. Ocena studiów w uczelni wojskowej .....	99
3.15. Czynniki wpływające na wzrost efektywności studiowania .....	102
3.16. Porównywalność poziomów kształcenia w uczelniach wojskowych i cywilnych .....	106
3.17. Nowoczesność kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych ....	108
3.18. Ocena procesu kształcenia w zakresie możliwości współdziałania z oficerami innych państw NATO .....	112
3.19. Możliwości doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych wojskowych nauczycieli akademickich .....	116
 PODSUMOWANIE I WNIOSKI .....	 122
 BIBLIOGRAFIA .....	 126
 WYKAZ RYSUNKÓW I TABEL .....	 130
 ZAŁĄCZNIKI .....	 133

## WSTĘP

Podjęte przez Instytut Nauk Humanistycznych badania stanu i perspektyw rozwojowych dydaktyki szkoły wyższej, a ściślej dydaktyki wyższej szkoły wojskowej mieszczą się w głównym nurcie refleksji nad jakością kształcenia kadr oficerskich. Ma to istotne znaczenie dla możliwie szybkiej weryfikacji dotychczasowych, teoretycznych i praktycznych uzasadnień pracy edukacyjnej nauczycieli akademickich i słuchaczy (studentów). Nie bez znaczenia jest także zupełnie nowa sytuacja polityczno-militarna powstała w okresie transformacji ustrojowej, a szczególnie po wstąpieniu Polski do NATO i w obliczu bliskiego już przyjęcia naszego kraju do Unii Europejskiej.

Siły Zbrojne muszą być przygotowywane do pełnienia nowych funkcji i wykonywania zadań, które dotychczas nie były przedmiotem analiz wojskowych, politycznych i społeczno-kulturowych. Bardzo wyraźnie uwidacznia się to zjawisko również w Niemczech. „W okresie istnienia sprzeczności pomiędzy Wschodem i Zachodem zadaniem Bundeswehry była ochrona wschodniej granicy dawnej Republiki Federalnej przed bezpośrednim militarnym zagrożeniem ze strony sił zbrojnych Układu Warszawskiego. Po osiągnięciu pełnej suwerenności i politycznym przełomie w Europie Środkowej zmieniła się rola Niemiec a wraz z tym rola Bundeswehry”.<sup>1</sup>

Współcześnie chodzi głównie o zapobieganie konfliktom i rozwiązywanie kryzysów w ramach wspólnoty międzynarodowej. Z tej racji w Bundeswehrze szczególne znaczenie przypisuje się kształceniu w dziedzinie polityki, historii i nowoczesnej dydaktyki dorosłych. Przygotowanie kadr dowódczych to wyjątkowo złożony proces, w którym bardzo ważne jest trwałe określenie celów edukacyjnych, właściwy dobór treści programowanych, a także stosowanie zróżnicowanych i kompleksowo ujmowanych metod, form i środków kształcenia.

Szczególnie istotne jest określenie modelu osobowo-zawodowego oficera Wojska Polskiego. Jak wynika z badań prowadzonych przez Agnieszkę Wielgus

---

<sup>1</sup> Bundeswehra na progu XXI wieku, Warszawa 2000, Dom Wyd. Bellona, s. 20.

w wyższym szkolnictwie wojskowym, słuchacze AON i podchorążowie WSO w Toruniu, najwyżej cenią intelekt i wiedzę dowódcy. „Żaden badany – twierdzi Autorka – nie sygnalizuje, że oficer – dowódca wojskowy powinien cechować się również dużą wiedzą humanistyczną i społeczno-polityczną oraz zdolnościami twórczymi. Ponadto badani wskazują na znaczenie odpowiedzialności w pracy i służbie, chociaż nie uwzględniają takich cech jak punktualność i zdolność do podejmowania ryzyka. W zakresie postawy wobec siebie, którą w strukturze modelu dowódcy badani sytuują na drugim i trzecim miejscu, najważniejsza jest stanowczość, rozważa, opanowanie i wewnętrzny spokój. Wśród cech przywódczych, które badani umiejscawiają dopiero na czwartym miejscu, znajdują się następujące: umiejętność trzymania podwładnych w karności, odporność psychiczna na presję społeczną, lojalność wobec przełożonych i podwładnych, samodzielność w działaniu, odpowiedzialność, umiejętność stawiania wymagań, zdolność kierowania ludźmi oraz posiadanie autorytetu.”<sup>1</sup>

W zakresie postawy wobec innych ludzi badani wymieniają takie korelaty, jak: podmiotowe podejście do podwładnych, umiejętność współpracy z ludźmi, dobroć i intuicja, a także wyrozumiałość, otwartość w kontaktach z ludźmi, poczucie humoru, dominacja i bezwzględność.

Wśród cech etyczno-moralnych badani słuchacze i podchorążowie wymienili tylko trzy, w tym dwie o negatywnej ocenie moralnej. Są to: uczciwość, zakłamanie i brak wrażliwości moralnej. Autorka pracy cytuje wypowiedzi badanego słuchacza AON według którego, aby być dowódcą w wojsku „trzeba być aroganckim kretynem z odrobiną intelektu (mieć chamskie serce)”<sup>2</sup>.

Najbardziej zastanawiające wydaje się to, że badani nie wymienili w ogóle takich korelatów osobowości, jak: patriotyzm, honor, własna godność, poszanowanie godności innych ludzi, wrażliwość moralna, sprawiedliwość, pryncypialność, szczerść, a ponadto nie wykazali przekonania, iż oficerowie – dowódcy powinni być patriotami.

---

<sup>1</sup> Tamże, s. 247.

<sup>2</sup> Tamże, s. 249.

Jeśli przedstawione wyniki badań odnieść do sytuacji materialnej, zawodowej i społecznej oficerów, utrzymującej się od kilku lat na dość niskim poziomie to zaprezentowanym wynikom badań można przeciwstawić tezę o istnieniu wśród oficerów i kandydatów na żołnierzy zawodowych swoistej inteligencji adaptacyjnej, w której wyraźniej zarysowana jest niechęć do wyrażania optymizmu, nadziei i twórczego myślenia, niż postawa pełna mobilizacji do nieustannego rozwoju.

Można z pewnością polemizować z poglądami Autorki książki poświęconej osobowości oficera, ale o wiele bardziej pożądane jest ich wykorzystanie w tworzeniu i doskonaleniu teorii kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych. Niniejsze opracowanie jest formą dyskursu pedagogicznego opartego na wynikach badań w czterech szkołach wojskowych, w tym w Akademii Obrony Narodowej.

Istotnym wzbogaceniem refleksji nad edukacją kadr oficerskich była konferencja naukowa zorganizowana przez Instytut Nauk Humanistycznych AON w dniach 28-29 listopada 2000 r., na temat: „Kształcenie w wyższej szkole wojskowej – w jakim świecie, przeciw jakiemu światu, dla jakiego świata?” W konferencji uczestniczyli zarówno cywilni, jak i wojskowi pracownicy naukowo-dydaktyczni.

Warto też przypomnieć, że w 1999 r. Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego opracował obszerny materiał pt.: „Perspektywiczny model kształcenia i doskonalenia kadr porównywalny z modelami funkcjonującymi w uczelniach wojskowych państw NATO”.<sup>1</sup> W opracowaniu stwierdza się, że „ważnym celem zmian organizacyjno-programowych realizowanych w szkolnictwie wojskowym jest kształcenie kandydatów na żołnierzy zawodowych i doskonalenie żołnierzy zawodowych Sił Zbrojnych RP, jest uwzględnienie doktryny wojskowej NATO. Obecnie 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

---

<sup>1</sup> Materiał został przygotowany bezpośrednio po przyjęciu Polski do NATO.

NATO, znających bojowe i moralno-psychologiczne aspekty dowodzenia pododdziałami (równorzędnym), przy tym będących sprawnymi fizycznie, wykazujących się znajomością języków obcych na poziomie niezbędnym do funkcjonowania w wojskowych strukturach międzynarodowych”.<sup>1</sup>

Z kolei w materiale przygotowanym w marcu 2001 r. stwierdza się, iż „złożoność sytuacji i problemów, w obliczu których może znaleźć się oficer wymusza posiadanie przez niego umiejętności twórczego myślenia, krytycznego postrzegania i zdecydowanego działania.

Wojskowy system edukacyjny powinien zapewniać wykształcenie oficera na poziomie umożliwiającym pełnienie funkcji dowódcy i organizatora o cechach przywódczych i menedżerskich, dysponującego głęboką wiedzą o systemach i procesie dowodzenia, posługującego się nowoczesnym sprzętem bojowym, kreatywnego, umiejącego samodzielnie rozwiązywać typowe problemy dowodzenia i kierowania, jak również posiadającego nawyki i umiejętności samodzielnego uzupełniania wiedzy i kwalifikacji zawodowych, przygotowanego do działania w środowisku narodowym i sojuszniczym”.<sup>2</sup>

Nie ulega wątpliwości, że w miarę jak postępujące przemiany cywilizacyjne, społeczne i w sferze wojskowości skłaniają do stawiania przed armią coraz to nowych zadań, zmieniają się również sposoby formułowania celów kształcenia kadr oficerskich, a oczekiwane zachowania przyszłych dowódców są coraz bardziej bliskie standardom obowiązującym w armiach państw NATO.

Dlatego też coraz wyraźniej uwidacznia się przekonanie, że cele kształcenia realizowane w uczelniach wojskowych nie mogą być sprowadzane wyłącznie do kształtowania zachowań zgodnych z regułami walki zbrojnej. Niezbędne jest rozpatrywanie edukacji przyszłych oficerów, jako procesu całościowego, mocno osadzonego we współczesnych wymaganiach cywilizacyjnych.

---

<sup>1</sup> 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, s. 28.

<sup>2</sup> Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego. Materiał na posiedzenie kierownictwa MON w dniu 19 marca 2001 r. opracowany [przez zespół pod kierownictwem gen.prof. Bogusława Smólskiego, Warszawa 2001, MON, s. 10.

Podobnie przedstawia się problem doboru treści kształcenia i form oraz metod ich upowszechniania. Są to problemy trudne i wyjątkowo złożone, o czym można się przekonać podczas lektury książki zatytułowanej „Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka”.<sup>1</sup>

Wiele nowych interpretacji procesów edukacyjnych zawiera, także jedna z najnowszych prac zbiorowych pod redakcją prof. Andrzeja Bogaja.<sup>2</sup>

Niniejsze opracowanie stanowi kontynuację badań realizowanych w 1999 r., na temat: „Przemiany w naukach pedagogicznych i ich wpływ na współczesny kształt dydaktyki wyższej szkoły wojskowej” (Aporema – 1). W strukturze treści poza częścią metodologiczną i rozdziałem II poświęconym teoretycznym problemom przemian edukacyjnych, dominuje charakterystyka praktyki edukacyjnej w wojskowych szkołach wyższych, dokonana na podstawie wyników badań przeprowadzonych w AON i w trzech wyższych szkołach oficerskich.

Jest to swoisty rejestr opinii badanych słuchaczy i podchorążych, a także wojskowych nauczycieli akademickich ma temat zmian w podstawowych elementach składowych edukacji kadr oficerskich. Na podstawie zgromadzonego i zinterpretowanego materiału empirycznego można formułować rekomendacje zmian i usprawnień w procesie kształcenia przyszłych oficerów.

### 1.1. Cel badań

Jak twierdzi Krzysztof Kozłowski każdy projekt badawczy powinien odpowiadać przynajmniej na kilka pytań:

1. „Do jakiego typu należy? Czy jego cel jest praktyczny czy naukowy, deskryptywny czy weryfikacyjny? /.../
2. Jaka jest hipoteza (w badaniu weryfikacyjnym) lub pytanie (w badaniu deskryptywnym lub praktycznym)? /.../
3. Na jakich obiektach będzie prowadzone badanie? Czy będą to osoby (np. uczniowie, grupy (np. oddziały klasowe), czy organizacje (np. szkoły)? /.../

<sup>1</sup> Zob. A.C. Orstein, F.P.Hunkins, Program Szkolny. Założenia, zasady, problematyka, Warszawa 1998, WSiP.

<sup>2</sup> Zob. Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze, pod red. Andrzeja Bogaja, Warszawa – Kielce 2001, wyd. Akademii Świętokrzyskiej.

## **METODOLOGICZNE PODSTAWY BADANIA PRZEMIAN DYDAKTYKI WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ**

Dydaktyka szkoły wyższej jest dyscypliną pedagogiczną i mimo znaczącego już usamodzielnienia się stanowi jedną z dydaktyk szczegółowych. Większość pedagogów uważa, iż jest to dyscyplina młoda, torująca sobie dopiero drogę do samodzielnego funkcjonowania. Przedmiotem badań dydaktyki szkoły wyższej są wszelkie problemy działalności dydaktyczno-wychowawczej obejmujące cele i zadania kształcenia (studiowania), treści programowe, formy, metody i środki kształcenia, procesy dydaktyczne, kwalifikacje nauczycieli akademickich i ich doskonalenie, baza materiałowo-techniczna, ustrój szkolnictwa wyższego pomiar oraz ewaluacja wyników kształcenia.

Biorąc pod uwagę takie właśnie rozumienie przedmiotu badań dydaktyki szkoły wyższej, w podjętych badaniach przyjęliśmy założenie, iż jest on zbieżny z przedmiotem badań dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. Ponadto uznaliśmy, iż planowane działania eksploracyjne muszą obejmować możliwie największy obszar części składowych dydaktyki.

### **1.1. Cele badań**

Jak twierdzi Krzysztof Konarzewski dobry projekt badawczy powinien odpowiadać przynajmniej na osiem pytań:

1. „Do jakiego typu należy? Czy jego cel jest praktyczny czy teoretyczny, eksploracyjny czy weryfikacyjny? /.../
2. Jaka jest hipoteza (w badaniu weryfikacyjnym) lub pytanie (w badaniu eksploracyjnym lub praktycznym)? /.../
3. Na jakich obiektach będzie prowadzone badanie? Czy będą to osoby (np. uczniowie), grupy (np. oddziały klasowe), czy organizacje (np. szkoły)? Jak zostanie wyłoniona próbka tych obiektów? Jak będzie liczna?
4. Jaki schemat zostanie zastosowany? /.../

5. Jakimi metodami będą zbierane dane? /.../
6. Jakimi metodami będą analizowane dane? /.../
7. Jaki jest harmonogram (podział badania na poszczególne zadania badawcze i ich porządek w czasie) oraz kosztorys badania?
8. W jakiej postaci zostaną ogłoszone wyniki badania: referatu, artykułu w czasopiśmie naukowym, książki”<sup>1</sup>.

Formułując cele badań prezentowanych w niniejszym opracowaniu przyjęliśmy założenie, iż mają one charakter teoretyczny i praktyczny. Ponadto stwierdziliśmy, że będziemy badali głównie sądy o faktach, a mniej same fakty.<sup>2</sup> W ten sposób jednak, mimo gromadzenia i analizy danych ilościowych, niezbędne staje się wykorzystanie założeń badań jakościowych, a szczególnie uwzględnianie kontekstu sytuacyjnego badanych zjawisk.

Cel główny badań sformułowany został następująco: zbadać współczesny kształt dydaktyki w wyższych uczelniach wojskowych w opinii nauczycieli akademickich i studentów oraz ustalić jak oceniają oni charakter i zakres dokonujących się przemian edukacyjnych.

## 1.2. Problemy badawcze

Problem główny, który wynika bezpośrednio z tematu pracy i przyjętego celu badań brzmi następująco:

Jaki jest współczesny kształt dydaktyki wyższej szkoły wojskowej i w jakim stopniu dokonujące się przemiany edukacyjne odzwierciedlają postęp w teorii pedagogicznej i nawiązują do oczekiwań studentów oraz nauczycieli akademickich?

A oto problemy szczegółowe:

1. Jaki jest poziom znajomości przez studentów głównych celów kształcenia w uczelni?

---

<sup>1</sup> K.Konarzewski, Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna, Warszawa 2000, WSiP S.A., s. 18-19.

<sup>2</sup> T.Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1995. Wyd. „ŻAK”, s. 7.

2. W jakim stopniu na proces kształcenia wpływają główne ustalenia ujęte w charakterystykach osobowo-zawodowych?
3. Od czego głównie zależy nowoczesność kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych?
4. W jakim stopniu uczelnie wojskowe przygotowują przyszłych oficerów do pracy w nowoczesnej armii?
5. Jaki jest poziom nowoczesności bazy materiałowo-technicznej w uczelniach wojskowych?
6. Które czynniki warunkują wzrost efektywności kształcenia?
7. W jakim, stopniu kształcenie w wyższej uczelni wojskowej zapewnia jej absolwentom możliwość współdziałania z oficerami innych armii NATO?

### **1.3. Metody i narzędzia badawcze**

Praktyka edukacyjna w wojskowej szkole wyższej, na której zapotrzebowanie podejmowane są badania realizowane w programach badawczych przesądza o ich ważności. Jednakże nie ona decyduje bezpośrednio o metodach prowadzenia określonego badania empirycznego nastawionego na uzyskanie odpowiedzi na dany problem badawczy. Najlepszą odpowiedzią dydaktyki na zapotrzebowanie zgłaszane przez wyższe szkolnictwo wojskowe jest dobra teoria dydaktyki szkoły wyższej. Problemy badawcze pracy zostały sformułowane właśnie na podstawie teorii dydaktyki szkoły wyższej.

Celem rozwiązania założonych problemów oraz weryfikacji przyjętych hipotez posłużyliśmy się badaniami uwzględniającymi różnorodność stosowanych metod badawczych, czyli sposobów działania określających prawidłowości i czynności oraz ich kolejność w procesie rozwiązywania problemu badawczego. Pozwoliły one zarówno na uzyskanie nowych informacji, jak i na ich opracowanie oraz myślowe przetworzenie. Informacje nowe uzyskaliśmy w wyniku zastosowania metod empirycznych, natomiast ich przetworzenie i opracowanie przy zastosowaniu metod teoretycznych.

Zasadniczą rolę przy opracowaniu podjętej pracy badawczej odegrały następujące metody i techniki badawcze:

- badania dokumentów,
- technika analizy i krytyki piśmiennictwa,
- badania opinii,
- metody statystyczne.

W badaniu opinii zastosowaliśmy technikę ankietowania. Objęliśmy nimi kadre naukowo-dydaktyczną i studentów wyższych uczelni wojskowych, posługując się kwestionariuszami ankiet. „Kwestionariusz N” (załącznik 2) posłużył poznaniu opinii wojskowych nauczycieli akademickich w najbardziej istotnych kwestiach teoretycznych i praktycznych dotyczących dydaktyki wyższej szkoły wojskowej.

Kwestionariusz „N” zawiera:

- wstęp, wyjaśniający w jaki sposób zostały sformułowane pytania i jakim celem służy przeprowadzane badanie,
- pytania, w ankiecie dla nauczycieli są: pytania zamknięte (badani mieli możliwość wyłącznie wyboru jednej spośród zaproponowanych odpowiedzi, które sformułowaliśmy na podstawie wcześniej przeprowadzonych badań pilotażowych), pytania otwarte (chodziło o poznanie własnych poglądów respondentów), pytania mieszane (łącznie możliwość wyboru napisanej odpowiedzi z określeniem „inne” wraz z prośbą o uzasadnienie, ewentualnie wyliczenie elementów odpowiedzi) oraz pytania, w odpowiadaniu na które respondenci mieli zadanie nadania wymienionym kategoriom określonej rangi),
- zakończenie, zawierające tzw. dane metryczkowe pozwalające, dzięki zastosowaniu obliczeń statystycznych, na poszukiwanie związków i ich siły pomiędzy zmiennymi zależnymi i niezależnymi, a na tej podstawie – na odkrywanie prawidłowości.

„Kwestionariusz S” ankiety dla studentów (załącznik 1) został opracowany na podobnych zasadach, jak dla nauczycieli. Treści pytań podzielono na dwie grupy: pierwsza z nich dotyczyła kwestii związanych ze studiowaniem, a w drugiej poproszono studentów o wyrażenie ich własnych opinii w podobnych

sprawach, o które pytało nauczycieli. Zabieg ten pozwolił na porównywanie opinii nauczycieli i studentów w tych samych kwestiach.

Podczas opracowania wyników badań posłużyliśmy się elementami statystyki, dzięki którym możliwe stało się ukazanie ilościowych zależności badanych zjawisk z zakresu dydaktyki wyższej szkoły wojskowej.<sup>1</sup> W szczególności skorzystaliśmy z możliwości: porównania procentowego udziału tzw. sum brzegowych w wypowiedzaniu się na kwestie wyrażane treścią pytań, przedstawiania wyników w formie tabelarycznej bądź graficznej, co w konsekwencji pozwoliło w sprawozdaniu na zrezygnowanie ze szczegółowych wyliczeń i skupić się głównie na wnioskowaniu, z tą myślą, że bardzo dokładnych danych czytelnik może poszukiwać w zamieszczonych wykresach i tabelach.

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

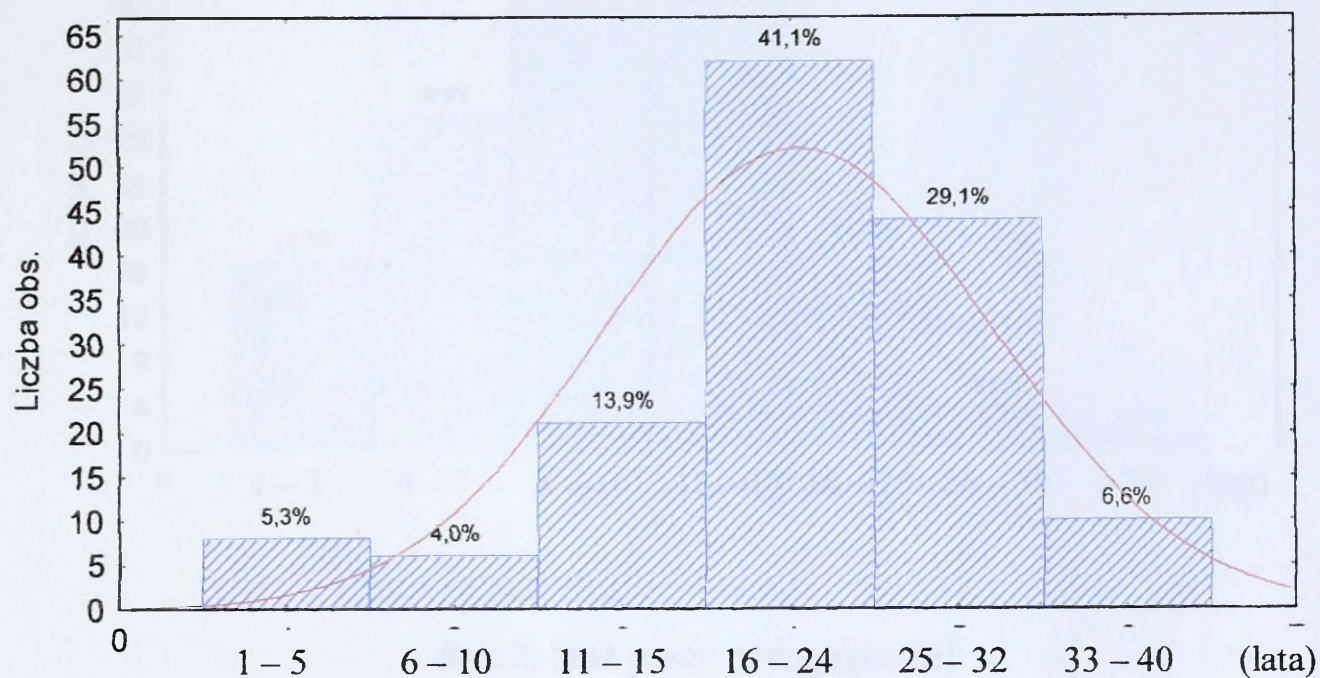
Badania zostały przeprowadzone na próbie 350 studentów wyższych uczelni wojskowych i 160 wojskowych nauczycieli akademickich. Po przeprowadzeniu wstępnej weryfikacji uzyskanego materiału badawczego i odrzuceniu kwestionariuszy z niepełnymi lub brakującymi wypowiedziami, w dalszych analizach ostatecznie wykorzystaliśmy opinie 156 nauczycieli oraz 339 studentów.

Wśród badanych wojskowych nauczycieli akademickich najliczniejszą grupę (41,1 %) stanowili nauczyciele o stażu służby wojskowej w przedziale od 16 do 24 lat. Druga pod względem liczebności grupa (29,1 %) to nauczyciele służący w wojsku w przedziale czasowym od 25 do 32 lat (rys.1).

---

<sup>1</sup> A.Góralski, Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice, PWN, Warszawa 1987; Cz.Nowaczyk, Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, PWN, Warszawa – Poznań 1985.

Histogram (ANKIET~3.STA 89v\*156c)  
 $y = 151 * 1 * \text{normal}(x; 4,046357; 1,15665)$

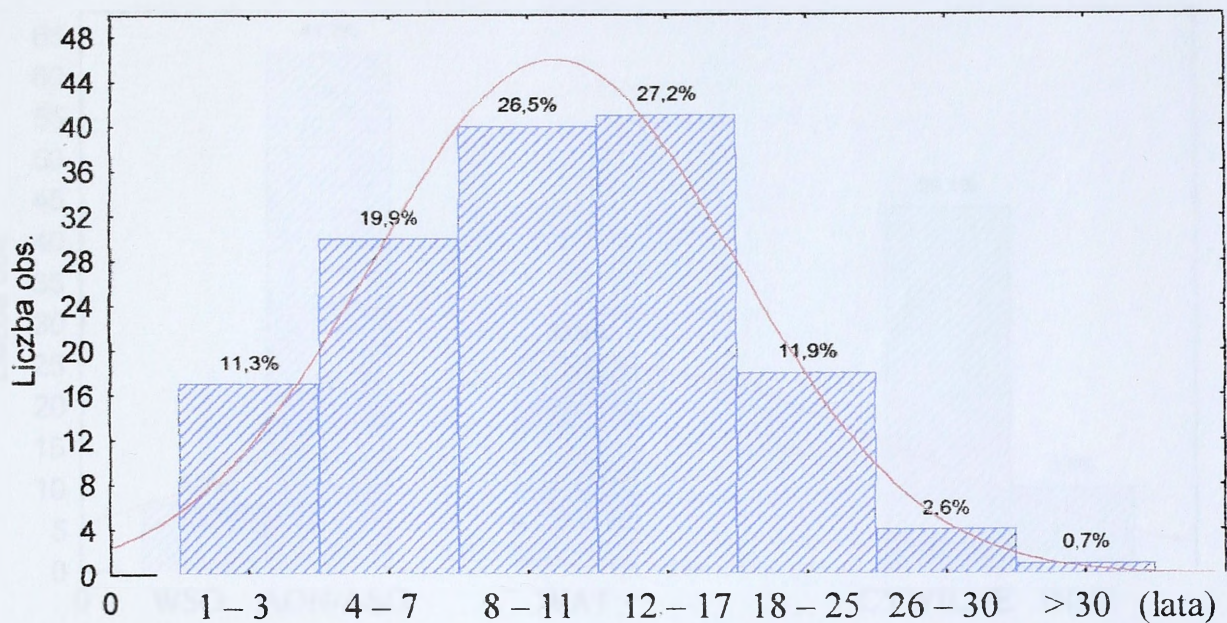


Rys.1. Staż służby wojskowej badanych nauczycieli

Pozostali badani reprezentowali znacznie mniej liczne grupy wojskowych nauczycieli akademickich. 13,9 % badanych to nauczyciele o stażu służby w przedziale od 11 do 15 lat, 6,6 % to nauczyciele reprezentujący najstarszą grupę o stażu powyżej 33 lat służby, 5,3 % badanych stanowili nauczyciele najmłodszy, a najmniej liczna (4 %) była grupa reprezentująca kadrę dydaktyczną o stażu służby w przedziale od 6 do 10 lat.

W przeprowadzanych badaniach (ze względu na temat) prawdopodobnie najbardziej istotna jest informacja o stażu pracy pedagogicznej wojskowych nauczycieli akademickich (rys.2).

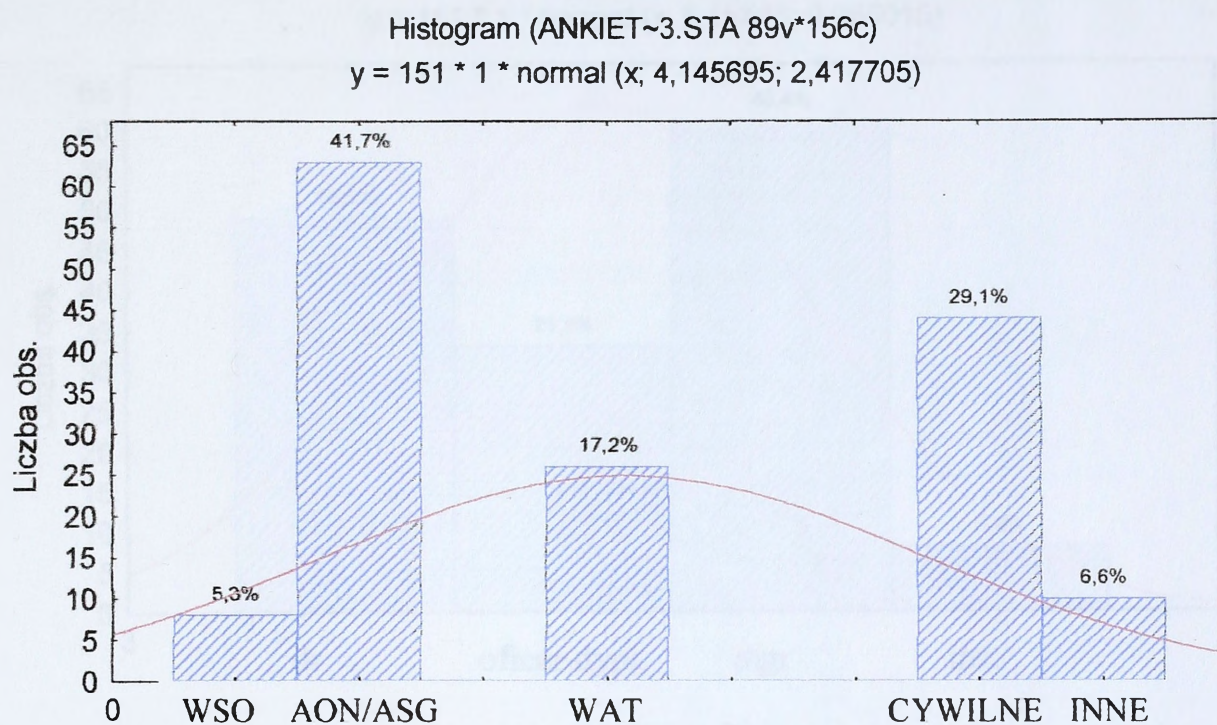
Histogram (ANKIET~3.STA 89v\*156c)  
 $y = 151 * 1 * \text{normal}(x; 3,192053; 1,31004)$



Rys.2. Staż pracy pedagogicznej

Najliczniejszą grupę badanych (27,2 % i 26,5 %) stanowili nauczyciele stażu pracy pedagogicznej w przedziale od 12 do 17 lat oraz od 8 do 11 lat. Nauczyciele o najdłuższym stażu pedagogicznym (powyżej 30 lat) stanowili zaledwie 0,7 % badanych. Z kolei najmłodsi (stażem – 1 do 3 lat) nauczyciele reprezentowali 11,3 % ogółu badanych.

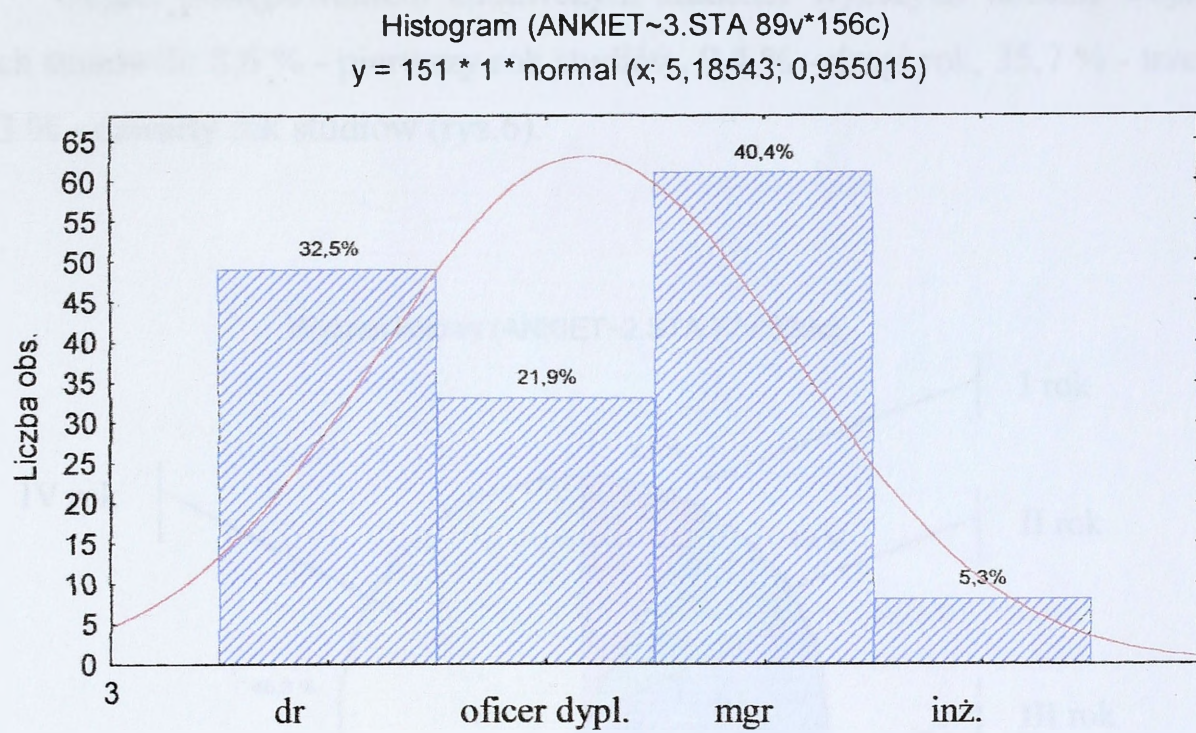
Badani pracownicy naukowo-dydaktyczni wyższego szkolnictwa wojskowego w największej liczbie legitymowali się ukończonymi studiami w Akademii Obrony Narodowej lub Akademii Sztabu Generalnego WP (41,7 %) i studiami cywilnymi (29,1 %). 17,2 % badanych to absolwenci Wojskowej Akademii Technicznej, a tylko 5,3 % - wyższych szkół oficerskich i 6,6 % innych uczelni (rys.3).



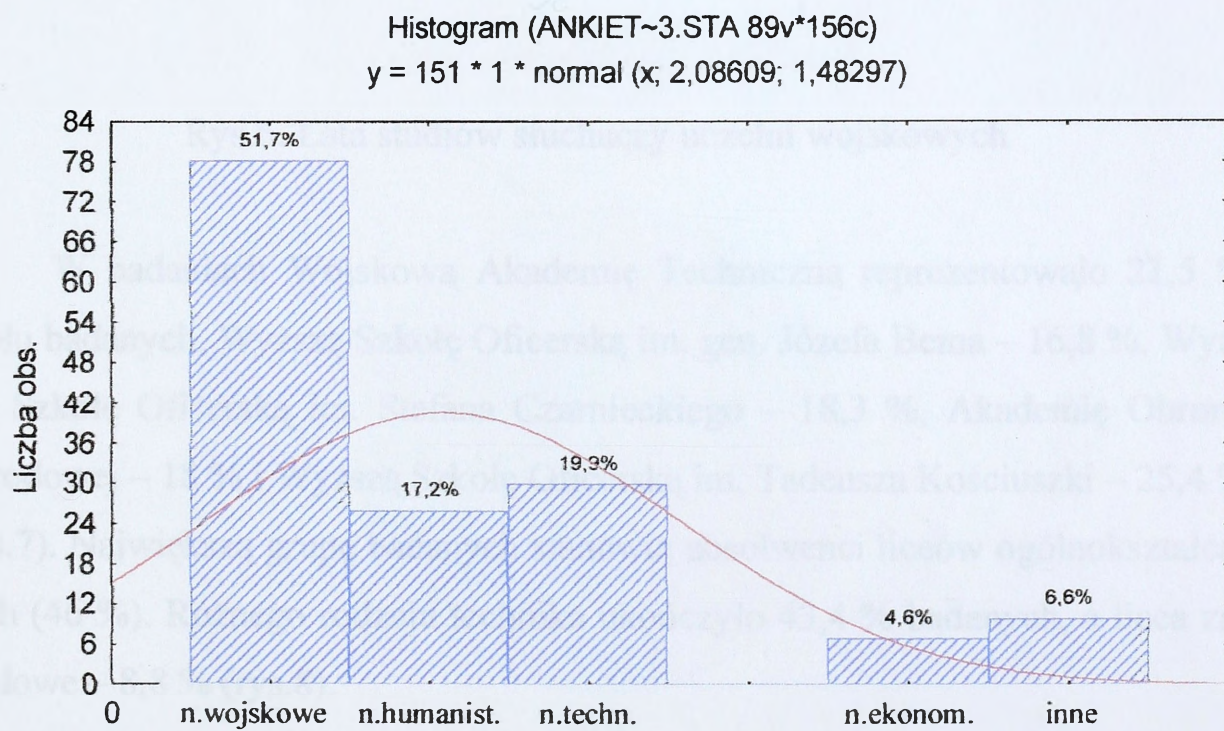
Rys.3. Uczelnie, których absolwentami są nauczyciele pracujący w wyższym szkolnictwie wojskowym

Wśród badanych nauczycieli najliczniejszą grupę stanowili oficerowie z tytułem magistra (40,4 %), kolejna pod względem liczebności grupa to doktorzy (32,5 %). Najmniejszą (5,3 %) grupę stanowili inżynierowie (rys.4).

Badani reprezentowali różne dziedziny wiedzy. Większość wojskowych nauczycieli akademickich to reprezentanci nauk wojskowych (51,7 %). Nauki techniczne są domeną 19,9 % badanych, a nauki humanistyczne - 17,2 %. W 4,6 % przypadków nauczyciele reprezentowali nauki ekonomiczne i wreszcie 6,6 % - inne (rys.5).

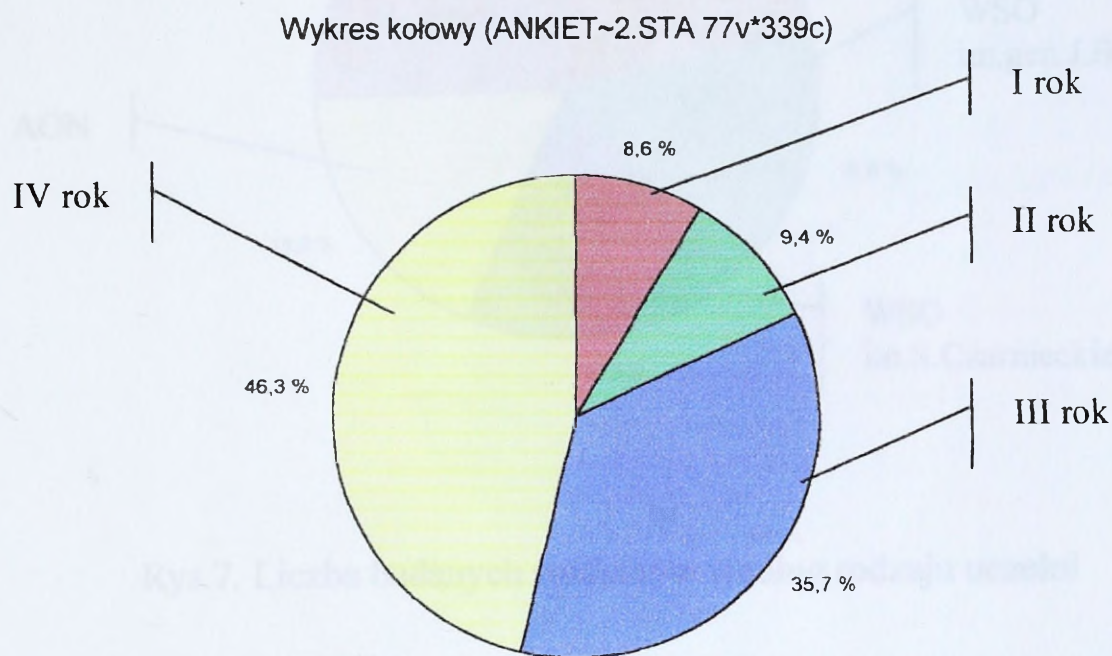


Rys.4. Stopnie naukowe i tytuły nauczycieli



Rys.5. Dziedziny reprezentowane przez nauczycieli

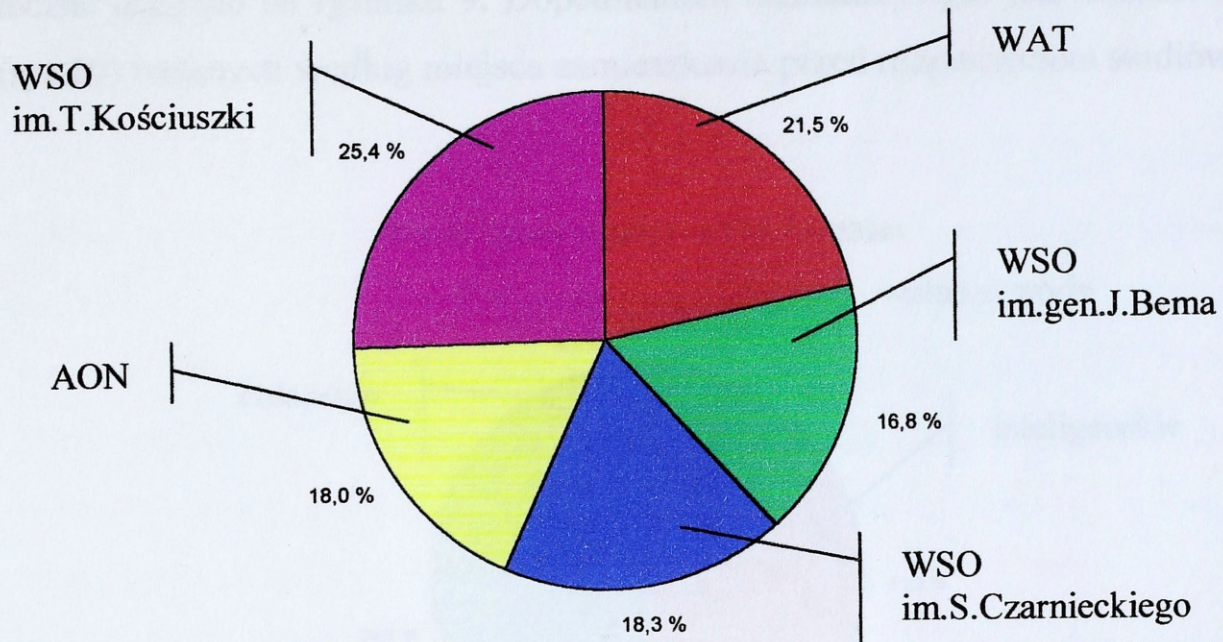
Objęci postępowaniem badawczym studenci wyższych uczelni wojskowych stanowili: 8,6 % - pierwszy rok studiów, 9,4 % - drugi rok, 35,7 % - trzeci i 46,3 % - czwarty rok studiów (rys.6).



Rys.6. Lata studiów słuchaczy uczelni wojskowych

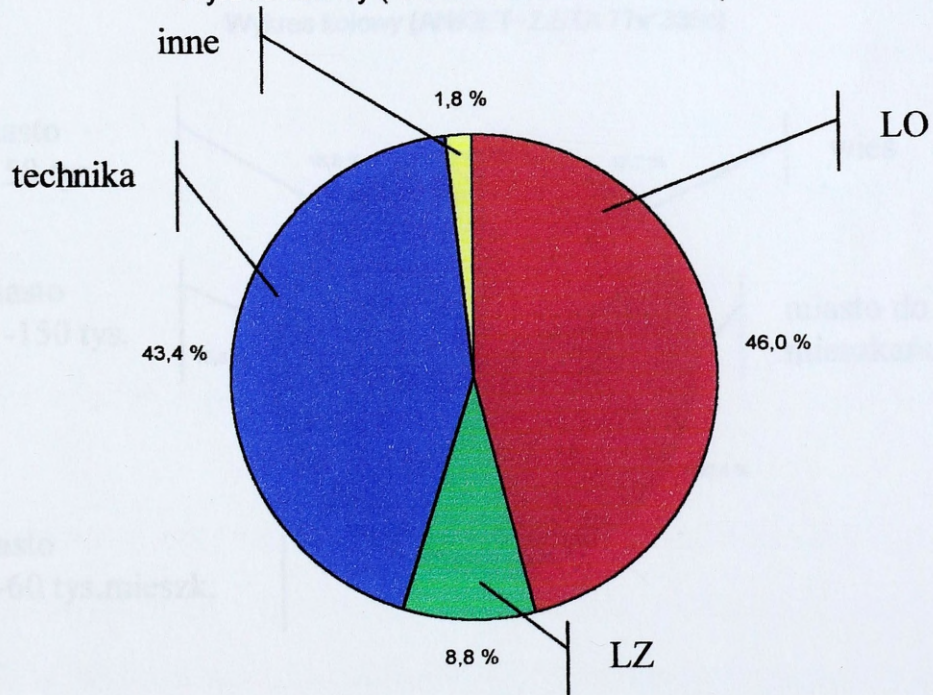
W badaniach Wojskową Akademię Techniczną reprezentowało 21,5 % ogółu badanych, Wyższą Szkołę Oficerską im. gen. Józefa Bema – 16,8 %, Wyższą Szkołę Oficerską im. Stefana Czarnieckiego – 18,3 %, Akademię Obrony Narodowej – 18 % i Wyższą Szkołę Oficerską im. Tadeusza Kościuszki – 25,4 % (rys.7). Największą grupę badanych stanowią absolwenci liceów ogólnokształcących (46 %). Różnego rodzaju technika ukończyło 43,4 % badanych, a licea zawodowe – 8,8 % (rys.8).

Wykres kołowy (ANKIET~2.STA 77v\*339c)



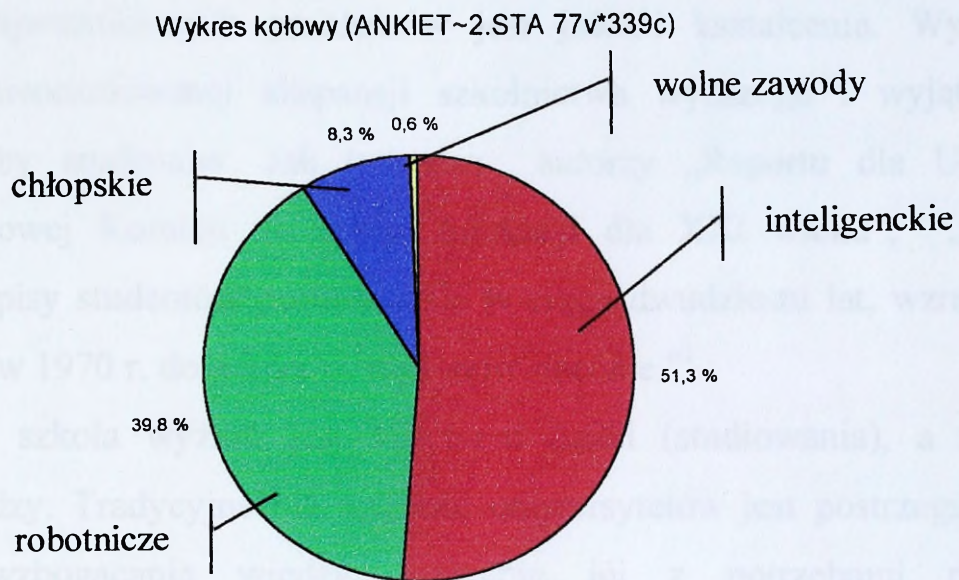
Rys.7. Liczba badanych studentów według rodzaju uczelni

Wykres kołowy (ANKIET~2.STA 77v\*339c)

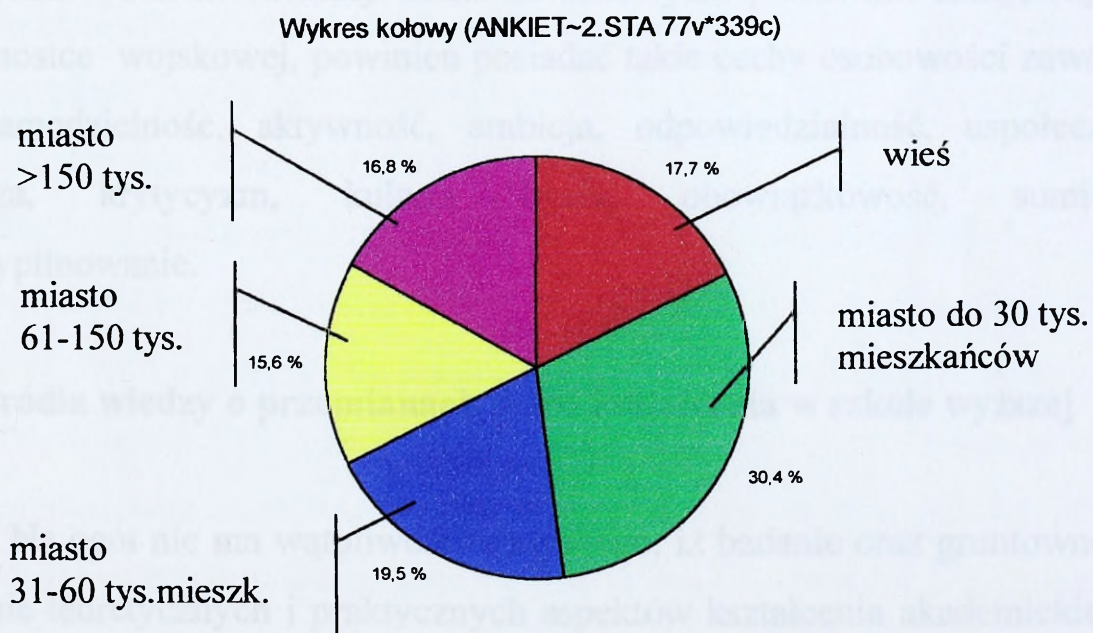


Rys.8. Liczba badanych studentów według ukończonej szkoły średniej

Charakterystykę badanych studentów ze względu na pochodzenie społeczne ukazano na rysunku 9. Dopelnieniem charakterystyki jest zobrazowanie (rys.10) badanych według miejsca zamieszkania przed rozpoczęciem studiów.



Rys.9. Pochodzenie społeczne studentów



Rys.10. Miejsce zamieszkania badanych przed rozpoczęciem studiów

## TEORETYCZNE PROBLEMY PRZEMIAN EDUKACYJNYCH

W edukacji, a zwłaszcza na poziomie szkoły wyższej od kilkunastu lat jednym z najważniejszych problemów jest **jakość** kształcenia. Wynika to głównie z nieoczekiwanej ekspansji szkolnictwa wyższego i wyjątkowego wzrostu liczby studentów. Jak twierdzą autorzy „Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku”, „w skali światowej zapisy studentów podwoiły się w ciągu dwudziestu lat, wzrastając z 28 milionów w 1970 r. do ponad 60 milionów obecnie.”<sup>1</sup>

Współczesna szkoła wyższa jest miejscem nauki (studiowania), a zarazem źródłem wiedzy. Tradycyjna już wolność uniwersytetów jest postrzegana jako gwarancja wzbogacania wiedzy, wiązania jej z potrzebami rynku i wykorzystywania najnowszych technologii.

Coraz częściej określony profil kształcenia jest rozpatrywany przez pryzmat innowacyjnego i twórczego charakteru umiejętności, które studenci opanowali w uczelni. Obok kwalifikacji ściśle zawodowych, pracownik firmy, czy oficer w jednostce wojskowej, powinien posiadać takie cechy osobowości zawodowej, jak samodzielność, aktywność, ambicja, odpowiedzialność, uspołecznienie, odwaga, krytycyzm, kultura bycia, obowiązkowość, sumienność, zdyscyplinowanie.

### 2.1. Źródła wiedzy o przemianach teorii kształcenia w szkole wyższej

Na ogół nie ma wątpliwości co do tego, iż badanie oraz gruntowne analizowanie teoretycznych i praktycznych aspektów kształcenia akademickiego jest współcześnie wyjątkowo uzasadnione. Dyscypliną pedagogiczną traktowano początkowo jako dział dydaktyki ogólnej; zajmującą się problemami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjno-ustrojowymi uczelni wyższej jest dydaktyka

---

<sup>1</sup> Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Warszawa 1998, s. 135.

szkoły wyższej. Jak twierdzi Wincenty Okoń, „problematyka dydaktyki szkoły wyższej wiąże się również z trzema innymi podstawowymi naukami pedagogicznymi: pedagogiką ogólną (głównie z aksjologią pedagogiczną, gnoseologią i metodologią), teorią wychowania i historią wychowania. Pozostaje także w związku z tzw. naukami pomocniczymi, które B. Suchodolski nazywa naukami współdziałającymi z pedagogiką. Są to nauki filozoficzne, nauki społeczne (przede wszystkim psychologia i socjologia) oraz nauki przyrodnicze.”<sup>1</sup>

Ogólną teorię kształcenia w szkole wyższej opracował prof. Wincenty Okoń w 1973 r.<sup>2</sup>

Nieco później, bo w 1977 r. ukazał się podręcznik prof. Zofii Kietlińskiej, zatytułowany: „Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych”.

Natomiast w 1980 r. prof. Kazimierz Denek wydał książkę pod tytułem: „Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej”. W 1985 roku ukazały się dwie kolejne prace: Henryka Smarzewskiego „Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej” i pod redakcją Jadwigi Bińczyckiej „Pedagogika szkoły wyższej. Przeszłość i współczesność”. Kolejna praca poświęcona w całości edukacji w uczelni wyższej, której autorem jest prof. Tadeusz Lewowicki była zatytułowana: „Proces kształcenia w szkole wyższej”.<sup>3</sup>

Zastanawiające jest to, że w okresie minionych trzynastu lat nie ukazała się żadna zwarta pozycja na temat dydaktyki szkoły wyższej.

W środowisku wojskowym natomiast już w latach siedemdziesiątych powstawały opracowania których treścią były cele, programy, metody i środki kształcenia podchorążych.<sup>4</sup> Współcześnie jednak jest tych opracowań mniej i na ogół nie są one poparte wynikami badań empirycznych. Jakie są zatem główne źródła wiedzy o przemianach teorii kształcenia w wyższych szkołach wojskowych? Odpowiedź na tak sformułowane pytanie nie jest łatwa. Tym bardziej, że poszczególne

<sup>1</sup> W. Okoń, Dydaktyka szkoły wyższej, (w:) Encyklopedia Pedagogiczna, pod red. Wojciecha Pomykała, Warszawa 1993, FUNDACJA INNOWACJA, s. 136-137.

<sup>2</sup> Zob. W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, PWN.

<sup>3</sup> Zob. T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN.

<sup>4</sup> Zob. m.in. J. Bogusz, A. Parzyszek, R. Stępień, Kształcenia aktywizujące w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1977, WAP; J. Zakrzewski (red. nauk.), Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy (WSPNO). Problemy dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1977, ASGWP; K. Żegnałek, Zarys metodyki pomiaru efektywności kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym 1989, MON.

uczelnie nie wymieniają zgromadzonych doświadczeń, a refleksja nad ontologicznymi i metodologicznymi przemianami w dydaktyce jest bardzo powierzchowna.

Jednym z głównych źródeł wiedzy o tym co zmienia się w teorii kształcenie w uczelniach wyższych jest bez wątpienia status i tożsamość dydaktyki ogólnej. Szczególnie dotyczy to swoistej reinterpretacji dydaktyki, ze względu na potrzebę powrotu do upodmiotowienia studenta (ucznia, a także uwzględnienia dokonujących się przemian edukacyjnych w świecie, pozbawiających szkołę monopolu na kształcenie.

Podmiotem krytyki jest ciągle „naukowa” pedagogika I.Kairowa, której ślady w myśleniu polskich pedagogów są niekiedy widoczne i obecne. Wydaje się jednak, że przywoływanie poglądów pedagogicznych Kairowa nie ma współcześnie większego sensu, bowiem o wiele ważniejsze jest to jak dydaktyka ogólna odnosi się do takich systemów i koncepcji dydaktycznych, jak :

- tradycja europejska dydaktyka herbertowska;
- progresywistyczna dydaktyka amerykańska;
- nurt „Nowego Wychowania”
- dydaktyka naukowa (eksperymentalna);
- dydaktyka humanistyczna;
- dydaktyka relacyjna nawiązująca do hermeneutycznej myśli filozoficznej.<sup>1</sup>

Z całą pewnością istnieje ścisły związek między współczesnymi teoriami kształcenia, a założeniami wymienionych systemów (koncepcji) dydaktycznych. J.F.Herbert, twórca klasycznych stopni formalnych w nauczaniu, opierał swój system pedagogiki naukowej na etyce wyprowadzając jej cele wychowania i na psychologii, którą uczynił źródłem formułowania zasad nauczania. Dążenie do kształtowania wartości moralnych, karności i cnót obywatelskich zyskało wielu zwolenników, a współcześnie traktowane jest, jako pewien sposób na przeciwstawienie się widocznemu liberalizmowi pedagogicznemu.

---

<sup>1</sup> Zob. J. Rutkowiak, Myślenie o metadydaktyce jako droga „unowocześniania” dydaktyki ogólnej, (w:) Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki. Materiały z ogólnopolskiej konferencji „Tendencje i współczesne kierunki modernizacji dydaktyki” w dniach 20-21 stycznia 1992, Toruń 1992, wyd. UMK, s. 50 i nast.

Pomijając szczegółowe problemy tradycyjnej dydaktyki herbartowskiej można wyrazić pogląd, iż jej logiczność, uporządkowanie oraz dążenie do zgodności przesłanek i konkluzji pozostaje w pewnej bliskości z kształceniem wojskowym. Podobnie przedstawiają się związki i zależności między założeniami progresywistycznej dydaktyki amerykańskiej i potrzebami dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. Szczególnie istotny jest tu pragmatyzm Johna Dewey'a, w myśl którego wychowanie ma prowadzić do rozwijania zdolności dziecka w zakresie własnego uczenia się przez działanie.

Inspiracją zmian w dydaktyce w praktyce może być także analiza nurtu Nowego Wychowania, rozwijającego się w I połowie XX wieku w wielu krajach Europy. Stanowił on reakcję na „rygoryzm, przesadny intelektualizm i formalizm dydaktyczny szkoły tradycyjnej; skupiał przedstawicieli różnych koncepcji i kierunków, których łączyło przekonanie, że dziecko powinno stać się podmiotem w procesie nauczania i wychowania, że proces ten musi uwzględniać właściwości psychiczne, indywidualne potrzeby i zainteresowania dziecka, odwoływać się do jego aktywności, dawać mu szansę twórczego działania”.<sup>1</sup>

Z kolei pedagogika naukowa, zwana też eksperymentalną, zmierzała do kształtowania człowieka zgodnie z przyjętym ideałem wychowawczym, przy zastosowaniu naukowo opracowanych metod, uwzględniających różne odmiany karania i nagradzania. Tak pojmowana naukowość pedagogiki i dydaktyki jest bliska koncepcji badań ilościowych (scejentystycznych), zmierzających głównie do wykrycia związków przyczynowych między różnymi zmiennymi, poprzez wykorzystanie analiz matematycznych i statystycznych.

W naukach społecznych natomiast coraz szersze uznanie znajduje orientacja eksponująca badania jakościowe. Ich główną zaletą jest docenianie rozumienia badanych zjawisk, umożliwiające poznanie prawdziwie ludzkiego wymiaru edukacji, a także pozbycie się wiary w systematyczne generalizacje i rolę poznawania praw przyczynowych.

---

<sup>1</sup> PWN LEKSYKON. Pedagogika, pod red. Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego, Warszawa 2000, Wyd. Nauk. PWN, s. 135.

Nie ma potrzeby szerzej omawiać każdy spośród wymienionych systemów dydaktycznych, ale z pewnością trzeba podkreślić znaczenie dydaktyki (pedagogiki) humanistycznej, eksponującej dziejowość człowieka i ucłowieczenie jednostki ludzkiej.<sup>1</sup>

A oto niektóre postulaty formułowane przez pedagogikę humanistyczną:

1. „ Punktem wyjścia teorii kształcenia powinna być rzeczywistość wychowawcza, której podmiotem jest uczeń;
2. Kształcenie jest procesem podmiotowego doświadczenia przez uczniów określonych treści;
3. Rzeczywistość wychowawcza jest uwikłana historycznie, co oznacza, że pedagogika powinna być dla każdej generacji pisana na nowo;
4. Rzeczywistość wychowawcza jest możliwa do uchwycenia tylko w sposób kompleksowy i nie daje się zredukować do niektórych tylko czynników;
5. Przedmiotem badań pedagogicznych staje się rozumienie życia ludzkiego w aspekcie wychowania i kształcenia - hermeneutyka jest traktowana jako sposób uprawiania pedagogiki;
6. Pytania o cele i treści kształcenia są nadrzędne w stosunku do pytań o metody;
7. Dydaktyki szczegółowe nie mogą być wywiedzione z subdyscyplin odpowiadających im nauk, lecz powinny odwoływać się do całego zakresu wiedzy o danym zjawisku w kontekście nauk o wychowaniu”.<sup>2</sup>

Wniosek, jaki formułuje J.Rutkowiak na podstawie analizy omówionych systemów (koncepcji) dydaktycznych jest taki, iż „różnicowanie ludzi, ich środowisk i warunków ich życia, doświadczeń i zamierzeń na przyszłość powoduje, że różnicuje się także instytucjonalne szkolne kształcenie. Niechże więc wielość odmian „praktyki” edukacyjnej będzie wspierana wielością odmian „teorii” edukacyjnych. Ważne jest jednak to, aby je odróżniać, dbać o samoświadomość peda-

---

<sup>1</sup> PWN LEKSYKON. Pedagogika, pod red. Bogusława Milewskiego i Bogusława Śliwerskiego, Warszawa 2000, Wyd. Nauk. PWN, s. 135.

<sup>2</sup> Tamże, s. 150

gogiczną i – kształtując siebie – wiedzieć co się myśli, mówi, czyni, bez deprecjonowania tych podejść do kształcenia, jakie nie są nam obecnie bliskie”.<sup>1</sup>

Wśród najważniejszych zagadnień postrzeganych współcześnie w teorii kształcenia w szkole wyższej należy wymienić proces budowania wspólnej Europy, w którym obok wielu napięć gospodarczych, etnicznych i społeczno-kulturowych, kształtuje się zdolność do integracji, wspólnoty kulturowej i bliskości.<sup>2</sup>

Analiza i ocena tego procesu, a także znajomość tendencji i paradygmatów zmian, umożliwiają organizatorom i realizatorom procesu kształcenia w szkole wyższej lepsze dostosowywanie programów kształcenia do potrzeb i oczekiwań studentów oraz pracodawców.

Do najważniejszych umiejętności (zdolności) studentów jakie powinna rozwijać uczelnia zalicz się:

<b>Porządek według studentów</b>	<b>Porządek według pracodawców</b>
myślenie strategiczne	systematyczność
umiejętność rozwiązywania problemów	umiejętność rozwiązywania problemów
kreatywność	łatwość przystosowania się do nowych sytuacji
umiejętność negocjacji	opanowanie w sytuacjach stresowych
umiejętność wykorzystania teorii w praktyce	operatywność
łatwość przystosowania do nowych sytuacji	umiejętność pracy w zespole
operatywność	realizacja złożonych celów
umiejętność pracy w zespole	umiejętność wykorzystania teorii w praktyce
realizacja złożonych celów	zorientowanie na wyniki i jakość
opanowanie w sytuacjach stresowych	myślenie strategiczne
niezależność działania	zdolności analityczne

<sup>1</sup> J.Rutkowiak, Myślenie o metodydydaktyce ... op.cit., s. 63-64

<sup>2</sup> Zob. K.Denek, Szkolnictwo wyższe na progu nadchodzącego stulecia, (w:) Edukacja w wyższych szkołach wojskowych – w jakim świecie, przeciw jakiemu światu, dla jakiego świata?, pod red. naukową Ryszarda Stępnia, Warszawa 2000, AON.

zdolności analityczne	kreatywność
zorientowanie na wyniki i jakość	umiejętność negocjacji
myślenie w kategoriach globalnych	niezależność działania
zdolność do podejmowania ryzyka	umiejętność samooceny
umiejętność samooceny	zdolność do podejmowania ryzyka
systematyczność	umiejętność przekazywania wiedzy
asertywność	zaufanie do własnych osadów
przemawianie publiczne	asertywność
zaufanie we własne osady	myślenie w kategoriach globalnych
zdolności przywódcze	zdolności przywódcze
umiejętność przekazywania wiedzy	przemawianie publiczne

Okazuje się, że studenci najwyżej cenią zdolność myślenia strategicznego, która w porządku proponowanym przez pracodawców znajduje się dopiero na 10 miejscu. Z kolei kreatywność – w układzie sporządzonym przez studentów – jest sytuowana na trzecim miejscu, a w propozycji pracodawców – na dwunastym.

Pracodawcy najwyżej cenią systematyczność w pracy absolwenta uczelni wyższej, natomiast studenci przypisali tej zdolności dopiero siedemnaste miejsce.

Przedstawione przykłady świadczą o tym, iż formułowanie teoretycznych uzasadnień zmian w dydaktyce szkoły wyższej w punkcie widzenia potrzeb rynku pracy zawiera wiele kwestii otwartych i mało jeszcze rozpoznanych.

Zalicza się do nich również dodatkowe (wspomagające) działania uczelni, mające na celu rozwijanie aktywności i samodzielności studentów, a także przygotowanie do przyszłej pracy. Oto zestawienie takich działań:

#### Porządek według studentów

#### Porządek według pracodawców

Praktyki zagraniczne	Współpraca z lokalnymi pracodawcami
Współpraca z lokalnymi pracodawcami	Praktyki zagraniczne
Studia za granicą	Studia za granicą
Zaproszenie wykładowców z zagranicy	Projekty badawcze z udziałem studentów

Targi pracy w uczelniach		Dodatkowe seminaria przedmiotowe
Projekty badawcze z udziałem studentów		Targi pracy w uczelniach
Wspólne projekty międzynarodowe		Współpraca z uczelniami w kraju
Dodatkowe seminaria przedmiotowe		Zaproszenie wykładowców z zagranicy
Współpraca z uczelniami w kraju		Konferencje
Konferencje		Wspólne projekty międzynarodowe

Wyraźnie zarysowuje się zbieżność układu działań w opinii studentów i pracodawców. Tak jedni jak i drudzy na pierwszych trzech miejscach sytuują: praktyki zagraniczne, współpracę z lokalnymi pracodawcami i studia za granicą. W wyższych uczelniach wojskowych orientacja na praktyki zagraniczne i współpracę z jednostkami wojskowymi jest w stanie początkowym. Nie ma natomiast wątpliwości, że czynne uczestnictwo studentów w praktyce edukacyjnej i szkoleniowej w kraju oraz poza jego granicami przyczynia się bezpośrednio do udoskonalenia procesu kształcenia, a także do stymulowania zmian w dydaktyce szkoły wyższej.

Na zakończenie tej części rozważań poświęconych źródłom wiedzy o przemianach teorii kształcenia w szkołach wyższych warto odnieść się do koncepcji refleksyjnego praktyka, której twórcą jest Donald Schön, profesor studiów urbanistycznych i edukacji w Masaachusetts Institute of Technology. D.Schön „zastanawiał się nad odpowiedziami na pytania: do jakiego stopnia wiedza profesjonalisty jest podobna do wiedzy zawartej w podręcznikach akademickich i artykułach naukowych?: w jakim sensie można mówić o istnieniu rygorów intelektualnych w praktyce profesjonalnej?”<sup>1</sup>

Okazuje się, że doświadczeni i sprawni praktycy posiadają wiedzę, która opiera się na innym typie racjonalności niż racjonalność naukowa. Ich działanie jest swoistą improwizacją adekwatną do istoty, struktury i stopnia złożoności wykonywanych czynności.

<sup>1</sup> Zob. H.Mizerak, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999, wyd. UWM, s. 50.

Epistemologia refleksyjnej praktyki cechuje się nierozłącznym ujmowaniem teorii i praktyki (działania). Czynnikiem szczególnym w dynamizowaniu sprawnego działania jest bez wątpienia „wiedza milcząca”, tkwiąca w osobistym doświadczeniu praktyka, a także pozostająca w obszarze jego świata wartości, doznań i emocji.

W sytuacji, gdy refleksja towarzyszy działaniu, mamy do czynienia z krytycznym namysłem służącym lepszemu poznaniu i realnej sytuacji zadaniowej, jej dookreśleniu i w efekcie wybraniu najlepszego rozwiązania. Można zatem przyjąć założenie, iż kształcenie w wyższej uczelni nie może prowadzić do przygotowania absolwenta – niewolnika bądź to teorii, bądź też praktyki.

## 2.2. Funkcje edukacyjne szkoły wyższej

Na wstępie uzasadnione wydaje się przypomnienie zapisów ustawowych określających podstawy funkcjonowania uczelni wyższych.<sup>1</sup> W art. 2 ustawy o szkolnictwie wyższym stwierdza się, iż „Szkoly wyższe, zwane dalej „uczelniami”, są organizowane i działają na zasadzie wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wolności nauczania”. Natomiast w art.3. pkt 2 określone są następujące podstawowe zadania uczelni:

1. kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów,
2. prowadzenie badań naukowych lub twórczej pracy artystycznej,
3. przygotowanie kandydatów do samodzielnej pracy naukowej, dydaktycznej lub działalności artystycznej,
4. kształcenie w celu uzupełnienia wiedzy ogólnej i specjalistycznej osób, które posiadają tytuły zawodowe i wykonują zawody praktyczne,
5. rozwijanie i upowszechnianie kultury narodowej oraz postępu technicznego, a także współdziałanie w szerzeniu wiedzy w społeczeństwie oraz dbanie o zdrowie i rozwój fizyczny studentów”.

---

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U.RP Nr 65 z dnia 27 września 1990 r., poz. 385

W punkcie 3 natomiast stwierdza się, że „Zadaniami uczelni są również:

1. wychowanie studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, demokracji i odpowiedzialności za losy społeczeństwa i państwa,
2. podejmowanie starań, aby w środowisku akademickim panował kult prawdy i sumiennej pracy oraz atmosfera wzajemnej życzliwości”.<sup>1</sup>

Istniejący podział zadań uczelni wyższych w którym sfera wychowawcza i moralna występuje obok problematyki dydaktycznej, naukowej i kulturotwórczej wydaje się sztuczny. Trudno bowiem nie dostrzegać potrzeby całościowego ujmowania celów i zadań szkoły wyższej. Nieco inaczej ujęte są zadania wyższych szkół wojskowych do których zalicza się akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie. Kwestie te reguluje ustawa o wyższym szkolnictwie wojskowym z dnia 31 marca 1965 r.<sup>2</sup> W artykule 2.1. stwierdza się:

1. „Wyższe szkoły wojskowe są częścią systemu nauki polskiej i systemu edukacji narodowej. Uczestniczą w kształtowaniu obronności Państwa, zespala-  
jąc w swej działalności kształcenie i wychowanie słuchaczy oraz prowadzenie badań naukowych, służących przede wszystkim potrzebom Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej.
2. Podstawowym zadaniem wyższych szkół wojskowych jest kształcenie kadr dowódczych i specjalistycznych dla jednostek wojskowych oraz kadr naukowych i dydaktycznych dla szkolnictwa wojskowego i jednostek badawczo-rozwojowych nadzorowanych przez Ministra Obrony Narodowej.
3. Realizując zadania, o których mowa w ust.2, wyższe szkoły wojskowe w szczególności:
  - a. Wychowują słuchaczy w duchu patriotyzmu, zaangażowania w sprawy Ojczyzny i umacniania jej obronności, traktowania niepodległości i bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej jako najważniejszego dobra,

---

<sup>1</sup> Tamże.

<sup>2</sup> Zob. Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (Tekst jednolity: Dz.U. z 1991 r. Nr 10, poz. 40). Zmiana: 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).

- b. Kształcą słuchaczy na wysoko kwalifikowanych oficerów Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, posiadających wszechstronną wiedzę ogólnowojskową i specjalistyczną oraz umiejętności pedagogiczne,
- c. Rozwijają u słuchaczy szczególnie ważne dla zawodu wojskowego cechy i wartości, a zwłaszcza odwagę, poczucie honoru i odpowiedzialności, zdyscyplinowanie, predyspozycje dowódcze, samodzielność w podejmowaniu decyzji i działaniu w trudnych sytuacjach, inicjatywę, odporność psychiczną i sprawność fizyczną, jak również umiejętność twórczego myślenia i wytrwałość w pracy,
- d. Wyższe szkoły wojskowe ponadto, z zachowaniem wymagań określonych w przepisach o ochronie tajemnicy w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej:
  - prowadzą badania naukowe oraz współuczestniczą we wdrażaniu ich wyników;
  - upowszechniają wyniki badań naukowych oraz sprawują doradztwo naukowe”.<sup>1</sup>

W wielu opracowaniach z zakresu dydaktyki (pedagogiki) szkoły wyższej formułowany jest pogląd, iż stale rosnące wymagania wobec tej dyscypliny naukowej nie znajdują odzwierciedlenia w jej rozwoju.<sup>2</sup> Wydaje się, że dotyczy to również teoretycznych zagadnień funkcji szkoły wyższej. Najczęściej wyróżnia się **funkcję dydaktyczną, badawczą i kulturotwórczą.**

Od kilku lat obserwuje się w uczelniach wyższych gwałtowny wzrost znaczenia funkcji dydaktycznej i postępującą marginalizację funkcji naukowo-badawczej i kulturotwórczej. Można to uzasadnić przede wszystkim radykalnym zwiększeniem się liczby studentów i powstawaniem bardzo wielu niepublicznych szkół wyższych, przy znikomym wzroście ilości nauczycieli akademickich, szczególnie samodzielnych pracowników naukowych

---

<sup>1</sup> Tamże.

<sup>2</sup> Zob. m.in. Pedagogika szkoły wyższej. Przeszłość i współczesność, pod red. Jadwigi Bińczyckiej, Katowice 1985, wyd. UŚL; H.Smarzyński, Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa – Kraków 1985, PWN.

Funkcje edukacyjne szkoły wyższej można jednak rozpatrywać w aspekcie celów kształcenia, tak jak to czyni Wincenty Okoń w podręczniku zatytułowanym „Elementy dydaktyki szkoły wyższej” z 1973 roku. Przy czym cele te nie są ujęte w postaci oczekiwanych zachowań studentów, lecz odzwierciedlają istotę wszechstronnego rozwoju osobowości, obejmują kształtowanie kwalifikacji ogólnych i zawodowych, dotyczą potrzeb duchowych studentów, ich motywacji i zainteresowań, a także ujawniania i kształcenia młodzieży uzdolnionej.

W. Okoń koncentruje swoją uwagę na wiedzy i umiejętności posługiwania się nią twierdząc, iż człowiek ma wiedzieć, aby działać”.<sup>1</sup>

Kwestia wyposażenia studentów w wiadomości, które potem stają się podstawą umiejętności praktycznych, jest z całą pewnością kluczowym problemem edukacyjnym zarówno dla nauczycieli, jak i dla studentów. Wracając do koncepcji D.Schöna należałoby podjąć w wyższym szkolnictwie wojskowym badania nad orientacyjną refleksją, zmierzając głównie do określenia istoty praktyki i działania praktycznego, a także poznania relacji zachodzących między teorią i praktyką.

### **2.3. Charakterystyka aktualnych przemian szkolnictwa wojskowego**

Po okresie wielu prób opracowania docelowego modelu kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry, w marcu 2001 r. przygotowany został „Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego”, jako swoiste rozwinięcie ustaleń zawartych w „Programie przebudowy i modernizacji technicznej Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej w latach 2001-2006”.<sup>2</sup>

Nieco wcześniej, bo w listopadzie 2000 r. koncepcje restrukturyzacji wyższego szkolnictwa wojskowego opracował Departament Nauki i Szkolnictwa Wojskowego MON. Warto przypomnieć, że aktualny system szkolnictwa wojskowego obejmuje cztery akademie wojskowe, cztery wyższe szkoły oficerskie, siedem

<sup>1</sup> W.Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, PWN, s. 79.

<sup>2</sup> Program przebudowy Sił Zbrojnych RP został przygotowany przez Ministerstwo Obrony Narodowej i przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 30 stycznia 2001 roku. Natomiast Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego opracował zespół pod kierownictwem gen. Bogusława Smólskiego, powołany Decyzją nr 13/MON Ministra Obrony Narodowej z 25 stycznia 2001 r.

samodzielnych centrów szkolenia, wojskowe studium nauczania języków obcych w Łodzi, Ogólnokształcące Liceum Lotnictwa w Dęblinie, wojskowe Liceum Muzyczne w Gdańsku i dwa studia wojskowe przy Wyższych Szkołach Morskich w Gdyni i w Szczecinie (rys.11).

Propozycja Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wojskowego (DNiSzW) jest niewątpliwie rewolucyjna, bowiem zakłada, iż ze względu na: postępujące zmniejszanie stanu liczebności armii (do 150 tys.), zmiany w systemie edukacji narodowej (od 1.09.1999 r.), obejmującej w NATO standardy kształcenia i doskonalenia kadr, a także perspektywiczne strategie Unii Europejskiej wynikające z najnowszych osiągnięć nauki i techniki.

W perspektywicznej strukturze szkolnictwa wojskowego, proponowanej przez DNiSzW kształcenie akademickie ma być skoncentrowane w Uniwersytecie Obrony Narodowej w Warszawie – Rembertów. W okresie przejściowym ma nastąpić utworzenie jednej Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych (w Poznaniu) w miejsce dotychczasowych trzech WSO podległych dowódcy Wojsk Lądowych (rys.12).

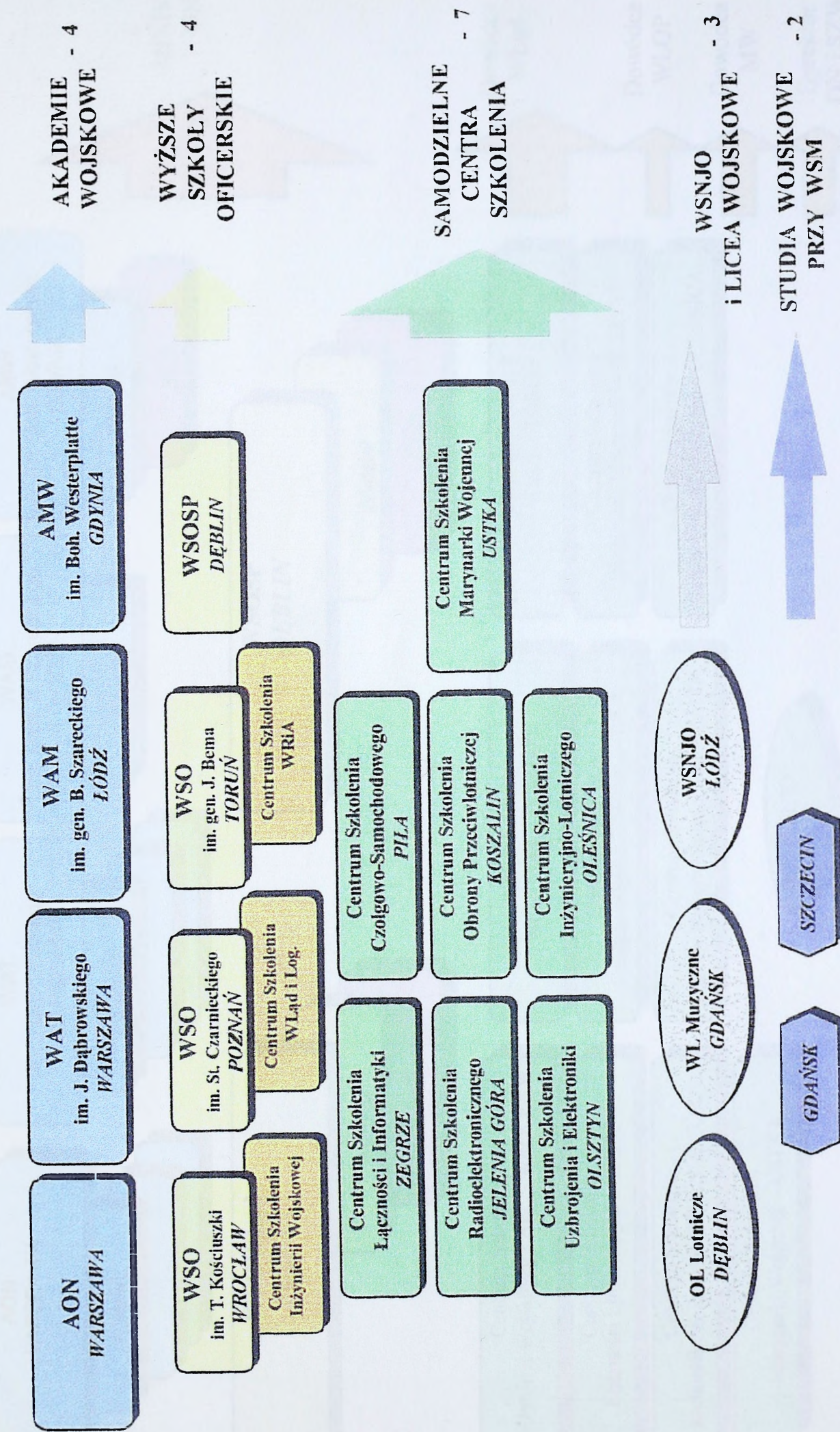
Uniwersytet Obrony Narodowej posiadałby w swojej strukturze pięć wydziałów zamiejscowych (rys. 13):

- Wydział Techniczny – Warszawa;
- Wydział Wojsk Lądowych – Poznań;
- Wydział Morski – Gdynia;
- Wydział Lotniczy – Dęblin;
- Wydział Lekarski – Łódź.

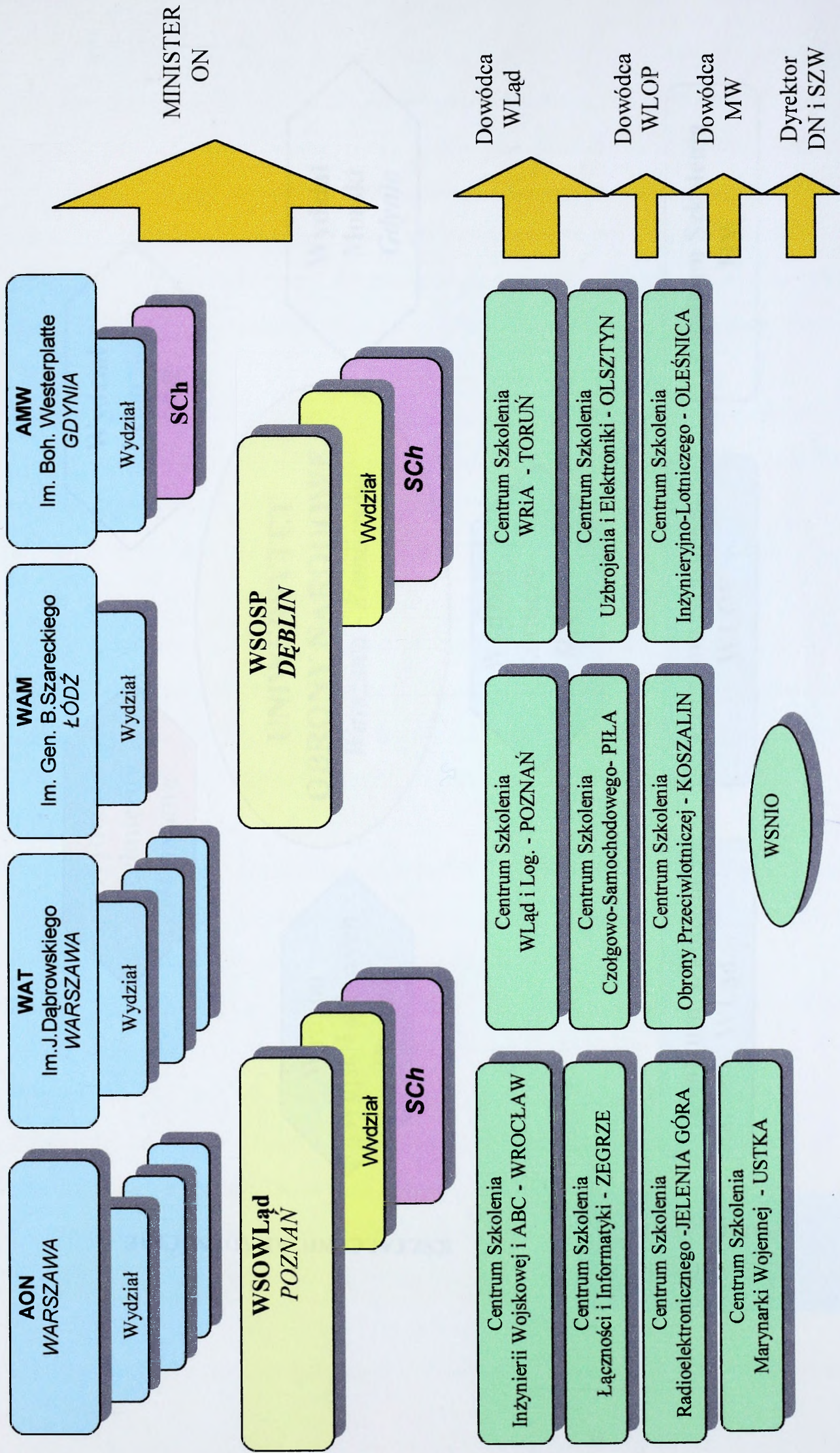
Przedstawiona propozycja została bardzo ostro skrytykowana zarówno w środowisku pracowników Sztabu Generalnego, jak i w środowisku wojskowych nauczycieli akademickich, głównie wywodzących się z Akademii i WSO, które miały utracić status wyższej uczelni i stać się tylko wydziałem Uniwersytetu Obrony Narodowej.<sup>1</sup>

---

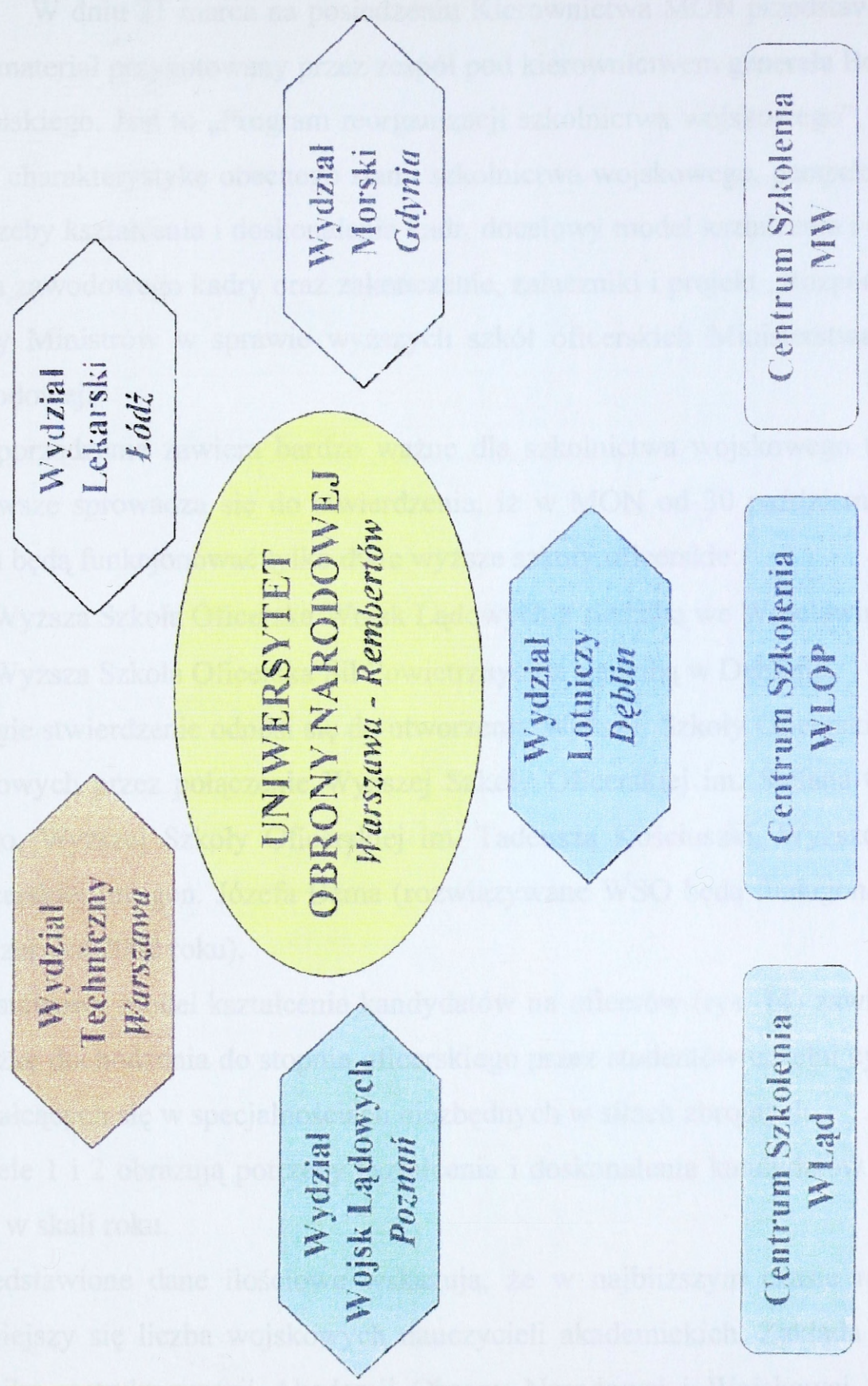
<sup>1</sup> W wyniku wielu dyskusji na temat reformy szkolnictwa wojskowego, a także krytycznych ocen członków Sejmowej Komisji Obrony Narodowej na temat postępu prac w tym zakresie, w dniu 5 lutego 2001 r. Dyrektor Krzysztof Borowiak otrzymał pismo o rozwiązaniu umowy o pracę bez wypowiedzenia.



Rys.11. Aktualna struktura szkolnictwa wojskowego



Rys.12 Przejściowa struktura szkolnictwa wojskowego



KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE

KSZTAŁCENIE POLICEJNE

W dniu 21 marca na posiedzeniu Kierownictwa MON przedstawiony został materiał przygotowany przez zespół pod kierownictwem generała Bogusława Smólskiego. Jest to „Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego”, zawierający charakterystykę obecnego stanu szkolnictwa wojskowego, perspektywiczne potrzeby kształcenia i doskonalenia kadr, docelowy model kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry oraz zakończenie, załączniki i projekt „Rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie wyższych szkół oficerskich Ministerstwa Obrony Narodowej.”

Rozporządzenie zawiera bardzo ważne dla szkolnictwa wojskowego ustalenia. Pierwsze sprowadza się do stwierdzenia, iż w MON od 30 października 2001 roku będą funkcjonować tylko dwie wyższe szkoły oficerskie:

- Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych z siedzibą we Wrocławiu
- Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych z siedzibą w Dęblinie.

Drugie stwierdzenie odnosi się do utworzenia Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych przez połączenie Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Stefana Czarnieckiego, Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Tadeusza Kościuszki, Wyższej Szkoły Oficerskiej im. gen. Józefa Bema (rozwiązywane WSO będą funkcjonowały do 30 czerwca 2002 roku).

Podstawowy model kształcenia kandydatów na oficerów (rys. 14) zawiera także ścieżkę dochodzenia do stopnia oficerskiego przez studentów uczelni cywilnych, kształcących się w specjalnościach niezbędnych w siłach zbrojnych.

Tabele 1 i 2 obrazują potrzeby kształcenia i doskonalenia kandydatów na oficerów w skali roku.

Przedstawione dane ilościowe wskazują, że w najbliższym czasie radykalnie zmniejszy się liczba wojskowych nauczycieli akademickich. Zakłada się, iż w wyniku restrukturyzacji Akademii Obrony Narodowej i Wojskowej Akademii Technicznej ich docelowy stan etatowy zmniejszy się o 1555 etatów.

W efekcie restrukturyzacji szkolnictwa Rodzajów Sił Zbrojnych jego stan etatowy zmniejszy się z 17045 do 7589, to jest o 9456 etatów.

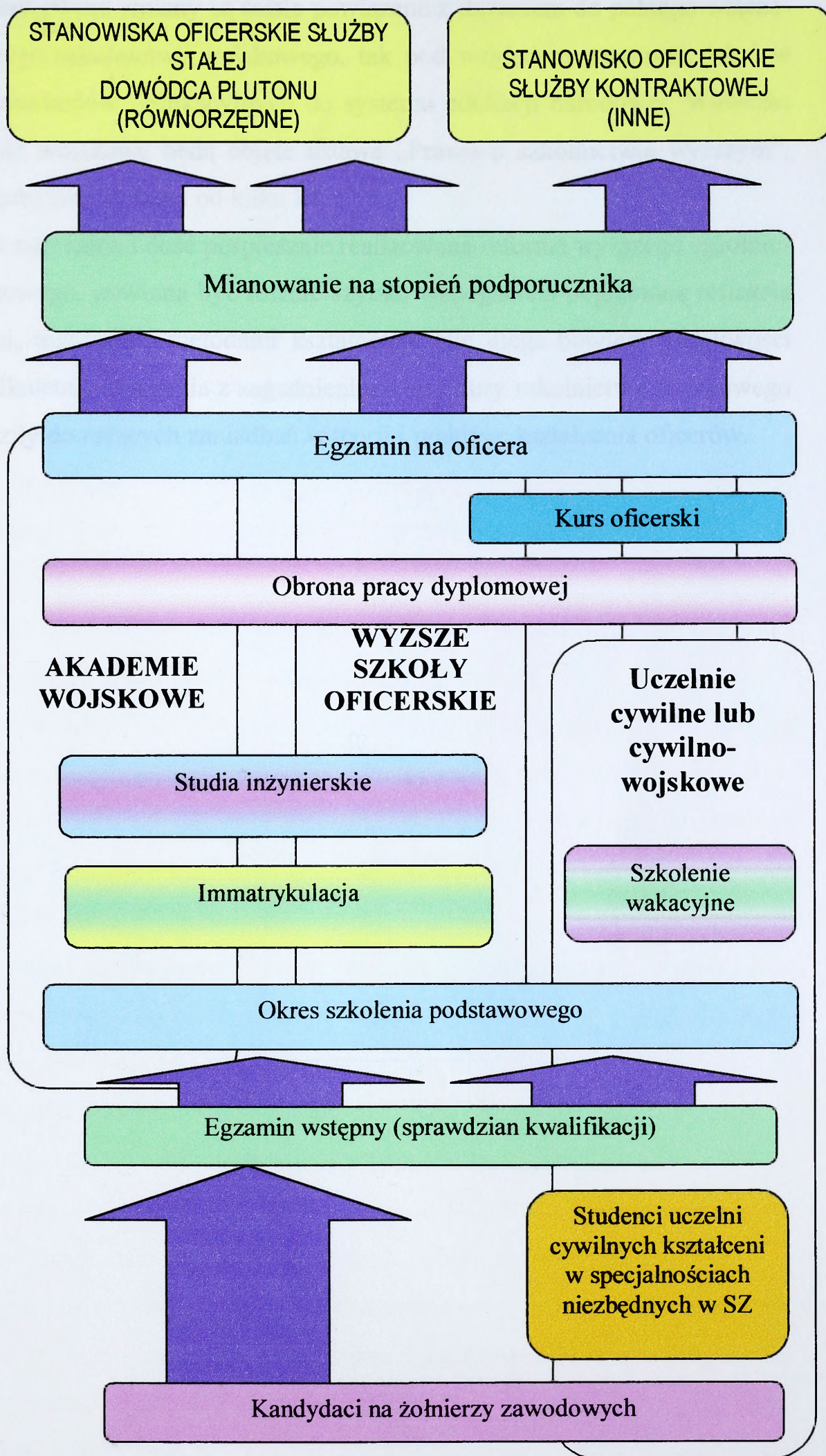
Ogółem w szkolnictwie wojskowym będzie o 11011 stanowisk etatowych mniej.

**Tabela 2.** Zestawienie potrzeb doskonalenia zawodowego oficerów (w skali jednego roku)

PION KADROWY	AON					WAT			AMW				OGÓŁEM
	Studia Uzupełniające	Kursy Taktyczno-Operacyjne	PSOS i Studia Podplomowe	Bezpieczeństwo Narodowe	Razem AON	Studia Uzupełniające	Studia Podplomowe	Razem WAT	Studia Uzupełniające	Kursy Taktyczno-Operacyjne	Studia Podplomowe	Razem AMW	
Wojska Lądowe	60	30	15	5	110	15	10	25	-	-	-	-	135
Wojska Lotnicze i Obrony Powietrznej	50	20	10	5	85	30	10	40	-	-	-	-	125
Marynarka Wojenna	-	-	5	-	5	-	-	-	25	70	50	145	150
Inne IC	20	10	15	15	60	10	30	40	-	-	-	-	100
<b>Razem</b>	<b>130</b>	<b>60</b>	<b>45</b>	<b>25</b>	<b>260</b>	<b>55</b>	<b>50</b>	<b>105</b>	<b>25</b>	<b>70</b>	<b>50</b>	<b>145</b>	<b>510</b>

Tabela 1. Orientacyjne roczne potrzeby kształcenia kandydatów na oficerów

DOWÓDCA PLUTONU (RÓWNORZĄD)	WOJSKOWA AKADEMIA TECHNICZNA	AKADEMIA MARYNARKI WOJENNEJ	WSO WOJSK LĄDOWYCH	WSO SIŁ POWIETRZNYCH	RAZEM
WOJSKA ZMECHANIZOWANE	-	-	110		110
WOJSKA PANCERNE			50		50
WOJSKA INŻYNIERYJNE			40		40
WOJSKA RAKIETOWE I ARTYLERII			55		55
ŁĄCZNOŚCI I DOWODZENIA	50				50
WOJSKA OBRONY PRZECIWLOTNICZEJ	50				50
OPBMR	-		30		30
<b>LOTNICTWA w tym:</b>	<b>25</b>			<b>140</b>	<b>165</b>
• Służba Inżynierijno-lotnicza	25				25
• Piloci i nawigatorzy latający	-			100	100
• Kierowania i zabezpieczenia ruchu lotniczego	-			40	40
WOJSKA RADIOTECHNICZNE	25				25
<b>MARYNARKI WOJENNEJ w tym:</b>		<b>90</b>			<b>90</b>
• Nawigacja morską		30			30
• Uzbrojenie okrętowe		30			30
• Mechanika okrętowa		15			15
• Elektronika okrętowa		15			15
<b>OGÓLEM</b>	<b>150</b>	<b>90</b>	<b>285</b>	<b>140</b>	<b>665</b>



Rys.14 Podstawowy model kształcenia kandydatów na oficerów

Dokonywane zmiany są ściśle powiązane z dążeniem do pełnego włączenia wyższego szkolnictwa wojskowego, tak pod względem prawnym, jak i w zakresie standardów edukacyjnych do systemu edukacji narodowej. Wówczas też uczelnie wojskowe będą objęte ustawą „Prawo o szkolnictwie wyższym”, która jest przygotowywana od kilku lat.

Tak radykalna i dość pospiesznie realizowana reforma wyższego szkolnictwa wojskowego, powinna być równie szybko wzbogacona pogłębioną refleksją nad celami, treściami i metodami kształcenia. Nie ulega bowiem wątpliwości fakt, że kilkuletnie zmagania z zagadnieniami struktury szkolnictwa wojskowego doprowadziły do rażących zaniedbań w teorii i praktyce kształcenia oficerów.

## **CHARAKTERYSTYKA PRAKTYKI EDUKACYJNEJ W WOJSKOWEJ SZKOLE WYŻSZEJ NA PODSTAWIE BADAŃ WŁASNYCH**

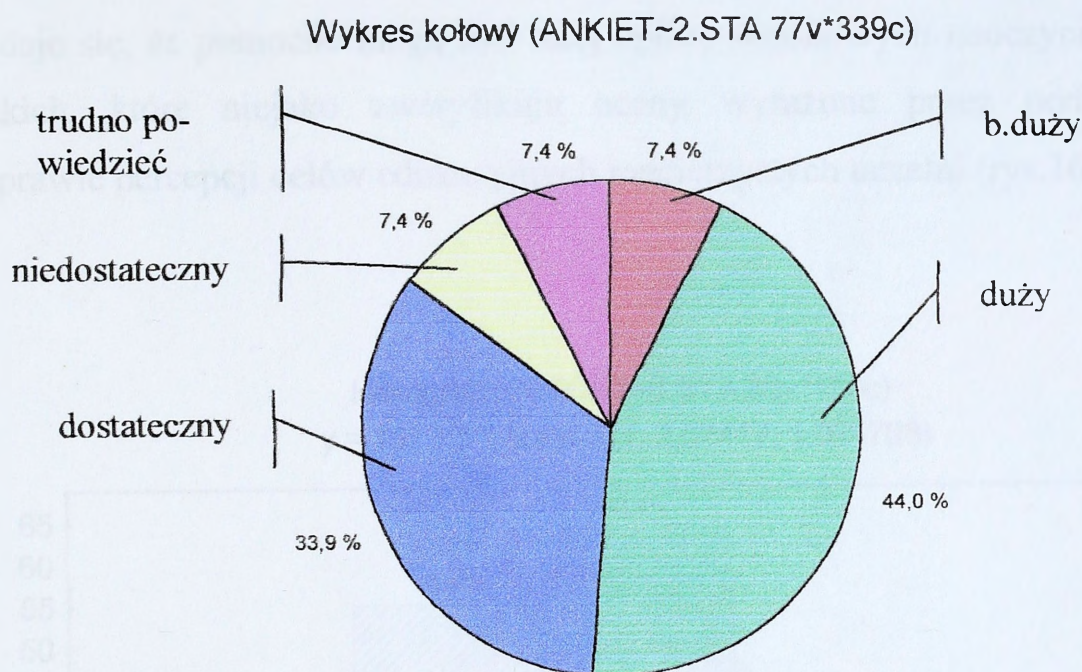
### **3.1. Percepcja celów kształcenia**

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, ułatwiającej 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.

W czasie prowadzonych badań, zwrócono się do podchorążych z pytaniem w jakim stopniu znają oni cele kształcenia swojej uczelni wojskowej, a kadre dydaktyczną poproszono o wyrażenie opinii w jakim stopniu kształceni przez nich studenci znają cele edukacji w uczelni (rys.15 i 16).



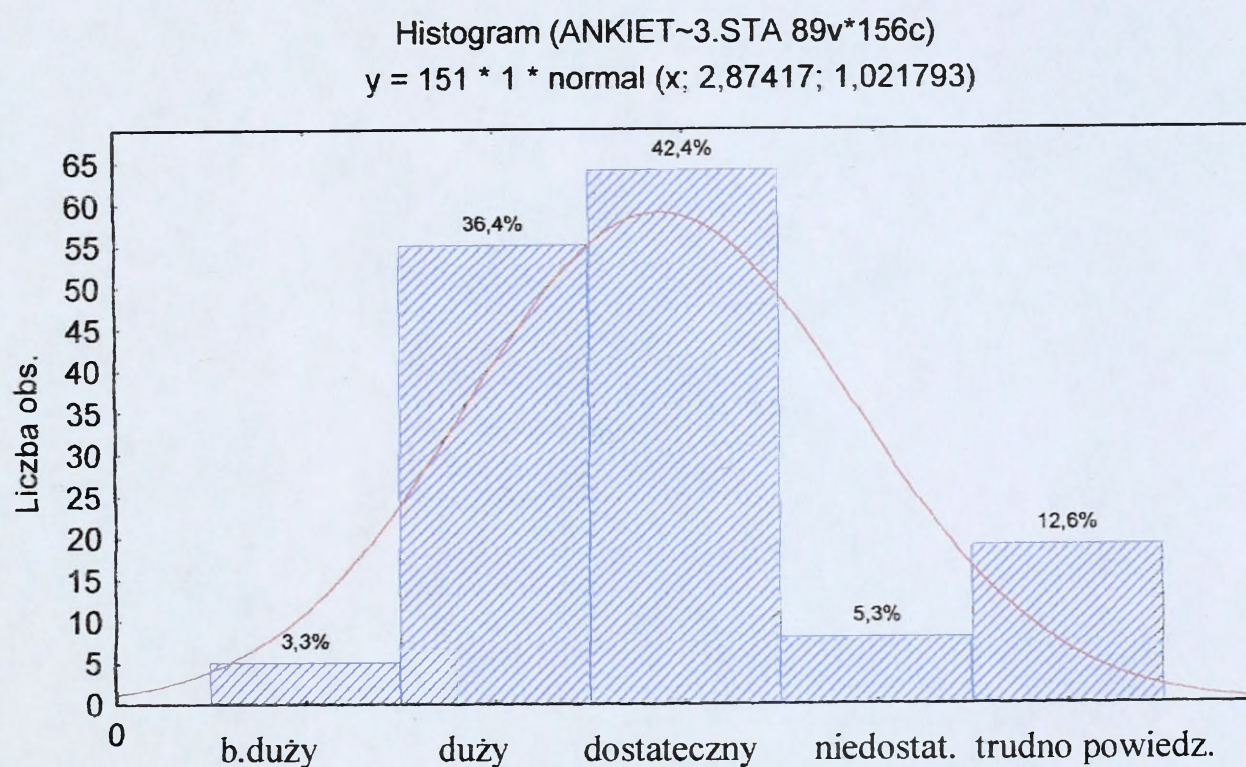
Rys.15. Stopień znajomości celów kształcenia w macierzystej uczelni.

#### Odpowiedzi podchorążych

Na podstawie przedstawionych wyników badań można stwierdzić, że zdecydowana większość podchorążych zna cele edukacyjne swojej uczelni, w tym w stopniu bardzo dużym i dużym ponad 51 % badanych. Jest to fakt bardzo pozytywny, gdyż można przypuszczać, że studenci znający cele edukacyjne uczelni uznają je w różnym 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, a wartościowych zainteresowań indywidualnych.

Jak wiadomo, odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu są do pewnego stopnia obciążone piętnem subiektywizmu, tymczasem chodzi o uzyskanie obrazu rzeczywistości na podstawie w miarę obiektywnych ocen. Wydaje się, że pomocne mogą być tutaj opinie wojskowych nauczycieli akademickich, które niejako zweryfikują oceny wyrażone przez podchorążych w sprawie percepcji celów edukacyjnych macierzystych uczelni (rys.16).



Rys.16. Stopień znajomości celów kształcenia przez podchorążych w opinii wojskowych nauczycieli akademickich

Również w opinii kadry dydaktycznej zdecydowana większość podchorążych zna cele edukacyjne uczelni, ale porównując wypowiedzi studentów i nauczycieli, w ocenie tych ostatnich dostrzega się dominację stwierdzenia, iż podchorążowie znają cele w stopniu dostatecznym (42,4 % badanych). Tym samym

mniejszy jest udział ocen znajomości celów kształcenia w stopniu bardzo dużym (3,3 %) i dużym (36,4 %). Jednocześnie więcej nauczycieli niż podchorążych (12,6 %) miało trudności z wyrażeniem oceny co do stopnia znajomości celów edukacyjnych uczelni przez podchorążych. Wydaje się, iż ta rozbieżność ma uzasadnienie w złożoności problemu. Dokonujące się zmiany w życiu społecznym i siłach zbrojnych wymuszają zmianę celów kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym.

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).

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.

### 3.2. Uwzględnianie charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta w procesie kształcenia

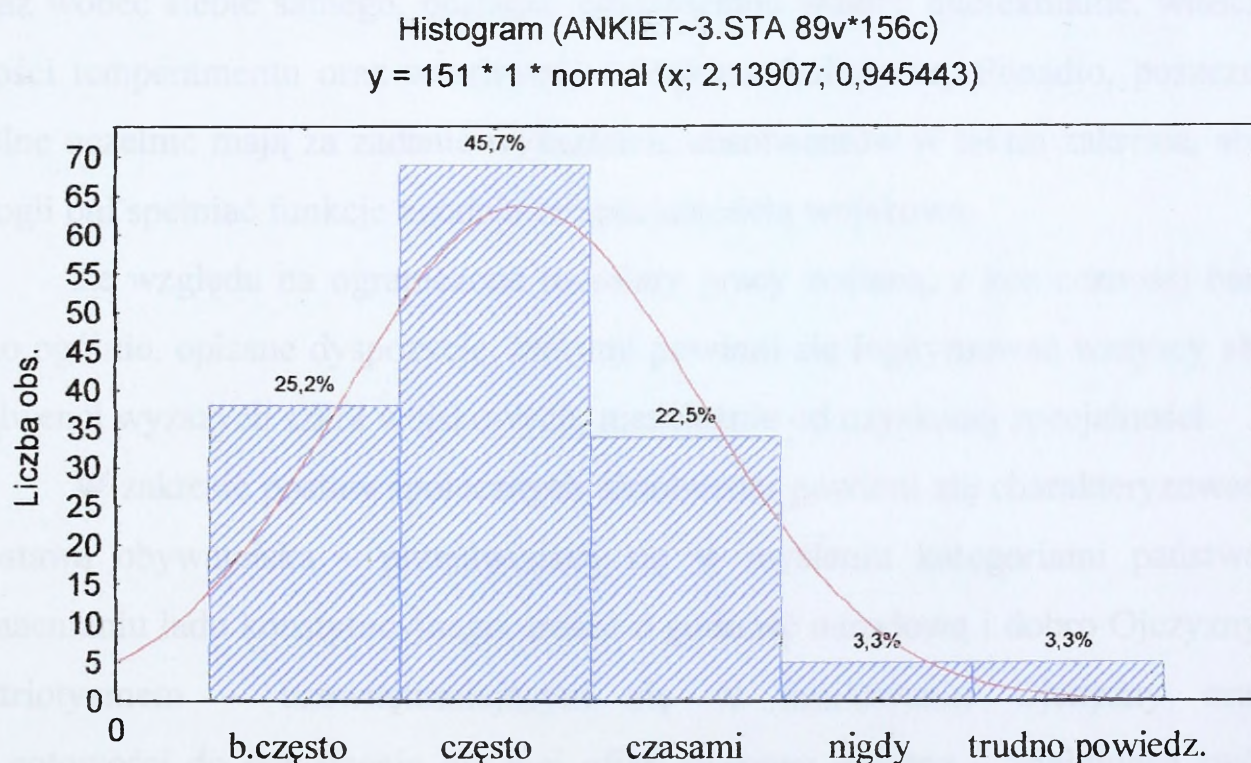
Charakterystyki osobowo-zawodowe opisują wymagania stawiane absolwentowi wyższej szkoły wojskowej do pełnienia funkcji dowódczo-wychowawczej, instruktorsko-metodycznej i logistycznej na początku XXI wieku. Odzwierciedlają one sylwetkę osobowo-zawodową absolwenta wyższej szkoły wojskowej jako oficera, który powinien posiadać:

- 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;
- 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.

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 pra-

cownicy 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 dotychczasowych analiz interesująca dla badacza jest wiedza w jakim stopniu wojskowi nauczyciele akademicy uwzględniają w praktyce edukacyjnej problematykę zawartą w charakterystykach osobowo-zawodowych absolwentów. Do badanych zwrócono się z pytaniem: „Jak często, realizując proces kształcenia w zakresie swojego przedmiotu nauczania, bierze Pan pod uwagę charakterystykę osobowo-zawodową studenta (podchorążego)?”. Na rysunku 17 został ukazany rozkład odpowiedzi.



Rys.17. Uwzględnianie charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta w procesie kształcenia

Z zadowoleniem można odnotować fakt, iż prawie 71 % badanych nauczycieli twierdzi, że bardzo często i często uwzględnia charakterystykę osobowo-zawodową absolwenta w zakresie nauczania „swojego” przedmiotu. Jednocześnie określoną wymowę ma ponad 22 % udział odpowiedzi, z których wynika, że taka właśnie część nauczycieli zaledwie czasami kieruje się zapisami charakterystyki osobowo-zawodowej w swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Są również tacy nieliczni nauczyciele (3,3 %), którzy nigdy nie uwzględniają, bądź nie potrafią odpowiedzieć (3,3 %), czy kierują się w pracy ze studentami najogólniejszymi celami sformułowanymi w charakterystykach. W wyniku badań nie pozyskano wystarczających informacji, aby z określonym prawdopodobieństwem stwierdzić jaka jest przyczyna takich właśnie postaw niektórych nauczycieli. Można przypuszczać, że nauczyciele ci albo nie znają w pełni treści charakterystyk osobowo-zawodowych absolwentów uczelni wojskowych, albo nie zgadzają się z ich zasadniczymi kierunkami.

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 temperamentu 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 ograniczone rozmiary pracy 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, zdyscyplinowaniu, 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.

W kontekście przedstawionych charakterystyk osobowo-zawodowych absolwentów wyższych uczelni wojskowych i stopnia ich uwzględniania przez nauczycieli w procesie kształcenia, wartościowa poznawczo może być analiza opinii nauczycieli na temat, które z cech osobowo-zawodowych oficera wpływają na określone postrzeganie oficera przez środowisko cywilne. Zestawienie cech i ilości wskazań przez badanych zostały przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3. Cechy wpływające na postrzeganie oficera przez środowisko cywilne

LP.	CECHY OSOBOWO-ZAWODOWE	IŁOŚĆ WSKAZAŃ
1	Umiejętności organizacyjne	41,1 %
2	Kultura osobista	33,1 %
3	Poczucie odpowiedzialności	27,2 %
4	Poczucie dyscypliny	25,2 %
5	Umiejętność dowodzenia (kierowania)	23,8 %
6	Dbłość o wygląd zewnętrzny	17,2 %
7	Zdecydowanie w działaniu, wytrwałość w osiąganiu celu	15,9 %
8	Inicjatywa i pomysłowość w działaniu	12,6 %
9	Umiejętność wypowiedzania się	
10	Umiejętność współpracy i współdziałania	11,3 %
11	Trafność podejmowania decyzji	10,6 %
12	Samodzielność w działaniu	
13	Zaangażowanie w służbę – chęć działania	9,9 %
14	Zdolność przystosowania się do nowych warunków	9,3 %
15	Ambicje (aspiracje zawodowe)	
16	Opanowanie	7,3 %
17	Umiejętności pedagogiczne	3,3 %
18	Umiejętności oceniania podwładnych	
19	Zdolność pokonywania stresów	
20	Umiejętność wyrażania myśli na piśmie	1,3 %
21	Zdolność przyswajania wiedzy	
22	Dbłość o rozwój podwładnych	0,7 %

### 3.3. Czynniki decydujące o powodzeniu w studiach w opiniach studentów i nauczycieli

Przygotowanie wysoko kwalifikowanych absolwentów dla sfery obronności wymaga doskonalenia sprawności studiów. Jednak kształcenie nie może być traktowane formalnie. Zależać powinno przede wszystkim na takich studentach i takich absolwentach, którzy w trakcie studiów wykazują się dobrymi postępami w nauce, zaś w pracy zawodowej wykazywaliby się wysoką przydatnością profesjonalną i społeczną.

Problem powodzenia w studiowaniu w każdej wyższej szkole wojskowej nie wynika tylko z zapotrzebowania na wysoko kwalifikowane kadry. Chodzi tutaj również o inną kwestię, studia są finansowane z budżetu państwa, zagadnienie jakości osiąganych wyników edukacyjnych nie jest więc prywatną sprawą studenta. Nie obojętne jest, czy student potrafi zaledwie sprostać zadaniom zdobywania wysokich kwalifikacji i wiedzy, czy osiągnie możliwie najwyższy poziom profesjonalizmu i ogólnego rozwoju.

O przebiegu studiów decyduje bardzo wiele czynników, a próba ich określenia jest zagadnieniem niezmiernie skomplikowanym. Nie działają one niezależnie, funkcjonują na bazie struktury osobowości, w ścisłym związku z uzdolnieniami, zależą od doświadczeń edukacyjnych i postawy wobec procesu zdobywania wiedzy.

W złożonym procesie studiowania w uczelni wojskowej zapewne więc wiele cech określających studenta wywiera wpływ na osiągnięte przez niego wyniki. Od tego jakimi cechami osobowości oznacza się student, jakie motywy skłoniły go do podjęcia studiów w uczelni wojskowej, jakie przygotowanie do nauki w szkole wyższej wyniósł ze szkoły średniej, wreszcie od aktualnych warunków materialno-bytowych w dużej mierze zależy przebieg studiów. W całym zespole tych przyczyn wpływających na powodzenie studiowania ważną rolę odgrywają również czynniki społeczne i środowiskowe. Przy czym pochodzenie społeczne jest tutaj rozumiane bardzo obszernie. Wyraża się ono w zróżnicowanych możliwościach materialnych, nawykach edukacyjnych, ogólnym poziomie

kultury, wykształceniu rodziców, miejscu zamieszkania i związanym z tym dostępem do dóbr cywilizacyjnych (np. telewizja satelitarna, internet, teatr, bogato wyposażona biblioteka, kontakty z przedstawicielami świata nauki i kultury). 51 % badanych pochodził z rodzin inteligenckich, prawie 40 % z robotniczych, a z chłopskich nieco ponad 8 %.

Poziom przygotowania kandydatów na studia wyniesiony ze szkoły średniej wywiera niewątpliwie bardzo duży wpływ na kształtowanie się rezultatów w studiach. Zasób zdobytych wiadomości w szkole średniej, jak również umiejętność posługiwania się nią (selekcja, synteza, stosowanie w sytuacjach problemowych), zdeterminowany jest działaniem wielu czynników. Wymienić tu głównie należy: zdolności umysłowe, rodzaj i poziom szkoły, do której uczęszczał, wiedzę zdobytą poza szkołą w środowisku lokalnym i rodzinnym. 46 % badanych to absolwenci liceów ogólnokształcących, 43 % respondentów ukończyło różnego rodzaju technika, a niecałe 9 % - licea zawodowe.

Pragnąc poznać opinie studentów wyższych szkół wojskowych i wojskowych nauczycieli akademickich jakie czynniki decydują o powodzeniu w studiach, zwróciliśmy się z pytaniem: „Jakie czynniki decydują, Pana zdaniem, o powodzeniu w studiach?” i poprosiliśmy o wybranie z listy czynników nie więcej niż trzech odpowiedzi. Lista czynników zawierała następujące kategorie:

- uległość wobec dowódców i wykładowców,
- samodzielność studiowania,
- dobre przygotowanie ogólne wyniesione ze szkoły średniej,
- zdolności intelektualne,
- pilność i systematyczność,
- motywacja do studiowania,
- ambicja,
- umiejętność wypowiedzania się,
- zdolności pokonywania stresów,
- znajomość faktów,
- umiejętność racjonalnego myślenia,
- społeczny klimat wyższej uczelni,

– inne.

W tabeli 4 zostały przedstawione wyniki wyborów studentów w kolejności od największej (procentowo) liczby do najrzadziej wybieranego czynnika decydującego o powodzeniu w studiach.

Tabela 4. Czynniki decydujące o powodzeniu w studiach. Opinie studentów

LP.	CZYNNIKI DECYDUJĄCE O POWODZENIU W STUDIACH	WSKAZANIA
1	Zdolności intelektualne	36,6 %
2	Umiejętność racjonalnego myślenia	32,2 %
3	Samodzielność studiowania	31,6 %
4	Motywacja do studiowania	31 %
5	Zdolność pokonywania stresów	
6	Ambicja	26,5 %
7	Pilność i systematyczność	24,2 %
8	Dobre przygotowanie ogólne wyniesione ze szkoły średniej	20,4 %
9	Uległość wobec dowódców i wykładowców	17,7 %
10	Umiejętność wypowiadania się	15,6 %
11	Znajomość faktów	5,6 %
12	Inne	
13	Społeczny klimat wyższej uczelni	5,3 %

Badani do najistotniejszych czynników (najwięcej wyborów) decydujących o powodzeniu w studiach zaliczyli zdolności intelektualne (36,6 %), umiejętność racjonalnego myślenia (32,2 %), samodzielność studiowania (31,6 %), motywację do studiowania i zdolność pokonywania stresów (po 31 %). W kontekście przedstawionych w tym miejscu wyników badań ciekawe jest dalekie, ostatnie miejsce społecznego klimatu wyższej uczelni (tylko 5,3 % wyborów) jako czynnika decydującego o powodzeniu w studiach kiedy to w przypadku

udzielania odpowiedzi na pytanie o czynniki mobilizujące do studiowania (tabela 6) ogólną atmosferę w uczelni (społeczny klimat edukacji) badani usytuowali na pierwszym miejscu (33,9 %). Rozbieżność ta wynika prawdopodobnie z dwóch przyczyn:

- obydwie listy czynników zawierają różne kategorie,
- pierwsza lista czynników (tabela 6) odnosi się do problemów ogólniejszych, a druga (tabela 4) odwołuje się do kategorii bardziej wyrazistych i bezpośrednio dotyczących badanych.

Opinie nauczycieli o czynnikach decydujących o powodzeniu w studiach zostały zobrazowane w tabeli 5.

Tabela 5. Czynniki decydujące o powodzeniu w studiach. Opinie nauczycieli

LP.	CZYNNIKI DECYDUJĄCE O POWODZENIU W STUDIACH	WSKAZANIA
1	Motywacja do studiowania	50,1 %
2	Samodzielność studiowania	49,7 %
3	Zdolności intelektualne	41,7 %
4	Dobre przygotowanie ogólne wyniesione ze szkoły średniej	35,1 %
5	Umiejętność racjonalnego myślenia	33,8 %
6	Pilność i systematyczność	
7	Zdolność pokonywania stresów	13,9 %
8	Ambicja	13,3 %
9	Społeczny klimat wyższej uczelni	11,3 %
10	Uległość wobec dowódców i wykładowców	5,9 %
11	Umiejętność wypowiedzania się	3,3 %
12	Inne	0
13	Znajomość faktów	0

Nauczyciele dzielą w większości opinie studentów. Jednak pierwszorzędne miejsce (najwięcej wyborów – 50,1 %) przypisują motywacji do studio-

wania, zapewne chodzi tutaj przede wszystkim o motywację wewnętrzną chociaż nie należy wykluczać również takich czynników motywujących, jak: opinie otoczenia, zdanie przełożonych, rywalizacja i innych. Nauczyciele na drugim miejscu najczęściej wymieniali samodzielność studiowania (49,7 %). Zdolności intelektualne, chociaż z dużym procentowym udziałem (41,7 %) znalazły się dopiero na trzecim miejscu (wobec pierwszego w opiniach studentów). Nauczyciele przypisali zdecydowanie mniejszą rolę zdolności pokonywania stresów (13,9 % wobec 31 % w wyborach dokonanych przez studentów) w powodzeniu w studiach.

Analizując wyniki badań dotyczące czynników decydujących o powodzeniu w studiach należy jeszcze zwrócić uwagę na to, iż wybory studentów (tabela 4) są rozłożone dość równomiernie (poza kilkoma wyjątkami), a reprezentanci środowiska nauczycielskiego kilku czynnikom przypisali szczególne znaczenie (motywacja do studiowania, samodzielność studiowania, zdolności intelektualne, dobre przygotowanie ogólne wyniesione ze szkoły średniej, umiejętność racjonalnego myślenia, pilność i systematyczność), zaś innym o wiele mniejsze (zdolność pokonywania stresów, ambicja, społeczny klimat wyższej uczelni, uległość wobec dowódców i wykładowców, umiejętność wypowiedzania się) lub żadne (znajomość faktów).

### 3.4. Czynniki motywujące do studiowania

Kształcenie w wojskowych uczelniach wyższych odbywa się, pomimo różnego rodzaju ograniczeń charakterystycznych dla sił zbrojnych, w znacznie swobodniejszych ramach programowo-organizacyjnych niż kształcenie w szkołach niższych poziomów nauczania (szkoły podstawowe i średnie). Wszystkie elementy systemu dydaktycznego (podmiotowe i rzeczowe) są traktowane w sposób bardziej zróżnicowany. Zróżnicowaniu podlegają cele i zadania kształcenia. W różnych proporcjach uwzględnia się ogólne i specjalistyczne przygotowanie studentów do pracy zawodowej. Przyjętym celom i zadaniom służą odpowiednio dobrane treści kształcenia, które różnią się w poszczególnych uczelniach wojskowych.

Swoistą cechą kształcenia w szkole wyższej jest wreszcie duży zakres samodzielności studentów oraz znaczny udział samodzielnego uczenia się (samokształcenia) w realizacji celów i zadań dydaktycznych. W takich warunkach względnie łatwo można zaobserwować, jakie czynniki mobilizują do studiowania. Czynniki motywacyjne uważane są za jedne z głównych uwarunkowań powodzenia w studiach. Jednocześnie w procesie badawczym ważne jest, aby wyodrębnić dwie grupy motywów. Pierwsza z nich obejmuje motywy wymieniane przez uczących się, a druga to motywy rzeczywiste. Do grupy motywów wymienianych przez studentów można zaliczyć:

- potrzebę zdobycia wykształcenia,
- poczucie obowiązku,
- chęć zdobycia zawodu,
- zainteresowanie nauką, obronnością,
- nakazy ze strony przełożonych,
- inne.

Druga grupa to motywy subiektywno-egoistyczne oraz społeczne, nie zawsze ujawniane przez badanych. Można do nich zaliczyć takie między innymi motywy, jak:

- chęć uzyskania doraźnych korzyści,
- społeczno-towarzyskie.

Motywowanie w sytuacji uczenia się (studiowania) można rozumieć w znaczeniu węższym i szerszym. W znaczeniu węższym jest to powodowanie, aby student na bieżąco wykonywał zadania dydaktyczne (motywowanie bieżące). Motywowanie w szerszym znaczeniu obejmuje: organizowanie warunków kształcenia, postawy nauczycieli i wpływ środowiska uczelnianego. W tym kontekście warto poddać analizie wyniki uzyskane w trakcie badań. Zarówno studenci, jak i nauczyciele zostali poproszeni o wybranie trzech, z przedstawionej im listy czynników, które w największym stopniu mobilizują do studiowania. Te czynniki to:

- ogólna atmosfera studiowania w uczelni,
- nowoczesne wyposażenie bazy dydaktycznej i jej wykorzystanie,
- możliwość równoległego studiowania w uczelni cywilnej,
- sposób traktowania studentów przez dowódców,
- sposób traktowania studentów przez wykładowców,
- sposób traktowania studentów młodszych przez studentów starszych,
- samokształcenie kierowane,
- nastawienie najbliższego środowiska (kolegów) do studiowania,
- obciążenie obowiązkami służbowymi,
- warunki do regeneracji i wypoczynku,
- organizacja nauki, służby, czasu wolnego w pododdziale (grupie szkoleniowej),
- sprawiedliwe ocenianie wiedzy studentów przez wykładowców,
- inne.

Dokonując interpretacji wyników badań w części dotyczącej czynników mobilizujących do studiowania (tabela 6) trzeba pamiętać, że motywowanie szkolne to proces ciągły związany ze zmiennością i różnorodnością zadań i okoliczności. Jednak motywacja wymaga standardów, w odniesieniu do których ocenia się wykonanie zadań. Toteż motywowanie jest drogą uwewnętrzniania zewnętrz-

nych motywów, czyli utożsamiania się osoby z celami godnymi aprobaty. Motywy kształcenia nie są statyczne i zmieniają się w zależności od potrzeb jednostki i celów, do jakich ona zmierza. Są one odbiciem ogólnej koncepcji życia badanych, wiążą się z motywami wyboru uczelni wojskowej i jej rodzaju, są ich uszczegółowieniem, racją w codziennym postępowaniu.

Tabela 6. Czynniki motywujące do studiowania w opinii studentów i nauczycieli

LP.	KATEGORIE CZYNNIKÓW MOTYWUJĄCYCH	PROCENTOWY UDZIAŁ WSKAZAŃ	
		STUDENTÓW	NAUCZYCIELI
1	Ogólna atmosfera w uczelni (społeczny klimat edukacji)	33,9 %	65,6 %
2	Nowoczesność bazy dydaktycznej i jej wykorzystanie	13,6 %	36,4 %
3	Możliwość równoległego studiowania w uczelni cywilnej	28 %	28,5 %
4	Sposób traktowania studentów przez dowódców	10 %	7,9 %
5	Sposób traktowania studentów przez wykładowców	23,3 %	41,1 %
6	Sposób traktowania studentów młodszych przez studentów starszych	-	-
7	Nastawienie najbliższego środowiska (kolegów) do studiowania	30,1 %	29,1 %
8	Obciążenie obowiązkami służbowymi	10,3 %	14,6 %
9	Warunki regeneracji i wypoczynku	19,2 %	-
10	Organizacja nauki i służby	10,3 %	-
11	Sprawiedliwe ocenianie efektów studiowania przez wykładowców	8,8 %	45 %
12	Samokształcenie kierowane	-	3,3 %
13	Inne	24,8 %	7,9 %

Najczęściej spośród czynników mobilizujących do studiowania badani wskazywali ogólną atmosferę w uczelni (społeczny klimat edukacji). Ten wła-

śnie czynnik wskazało 33,9 % studentów i 65,6 % nauczycieli. Zróżnicowanie procentowego udziału tej kategorii ma drugorzędne znaczenie i prawdopodobnie jest silnie warunkowane społeczną pozycją uczestników procesu kształcenia i doświadczeniem edukacyjnym w grupie nauczycieli. Do postawienia tego wniosku dodatkowo upoważniają różnice w ocenie udziału innych czynników w mobilizowaniu studentów do podejmowania wysiłków edukacyjnych. Mamy tutaj na myśli przypisywanie przez nauczycieli zdecydowanie większej roli niż studentom takim czynnikom, jak:

- sprawiedliwe ocenianie efektów studiowania przez wykładowców (45 % wobec 8,8 % wskazań studentów),
- sposób traktowania studentów przez wykładowców (41,1 % wobec 23,3 % takich właśnie odpowiedzi studentów),
- nowoczesność bazy dydaktycznej i jej wykorzystanie (36,4 % wobec 13,6 % wskazań studentów).

Analizując dane zamieszczone w tabeli 1 należy również zwrócić uwagę na przypisywanie w podobnym stopniu, zarówno przez studentów, jak i nauczycieli roli czynnikom:

- możliwość równoległego studiowania przez podchorążych w uczelni cywilnej (28 % i 28,5 % wskazań),
- nastawienie najbliższego środowiska (kolegów) do studiowania (30,1 % i 29,1 % odpowiedzi).

Zastanawiające jest też wskazanie przez badanych studentów wyższego szkolnictwa wojskowego aż 24,8 % odpowiedzi „inne czynniki” przy jednoczesnym braku sprecyzowania (taka możliwość w narzędzi badawczym istniała) o jakie czynniki chodzi.

Motywy kształcenia w uczelni wojskowej są trudne do omówienia ze względów metodologicznych i teoretycznych. Są z jednej strony wykładnikiem szerszego programu życiowego, wyrastają z uwarunkowań społecznych i teoretycznych założeń, z drugiej strony wykształcają się w toku procesów edukacyjnych i podlegają prawidłowościom działalności uczelnianej.

### 3.5. Metody kształcenia preferowane przez studentów

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 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.

Wymogi współczesnego pola walki 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.

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 i 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 zapytano studentów, jakie metody nauczania im najbardziej odpowiadają, prosząc ich jednocześnie, aby z przedstawionej listy wybrali nie więcej jak trzy możliwości. Lista zawierała następujące metody nauczania:

- pokaz,
- pogadanka,
- dyskusja,
- seminarium,
- ćwiczenie audytoryjne,
- wykład,
- zajęcia praktyczne,
- praca z podręcznikiem programowanym,
- prezentacja komputerowa,
- gry dydaktyczne,
- nauczanie problemowe (aktywizujące),
- inne.

Odpowiedzi badanych zostały przedstawione w formie tabelarycznej (tabela 7) w kolejności od najczęściej do najrzadziej wybieranej kategorii.

Tabela 7. Metody kształcenia najbardziej odpowiadające studentom

LP.	NAZWA METODY KSZTAŁCENIA	ILOŚĆ WSKAZAŃ
1	Pokaz	58,4 %
2	Dyskusja	57,8 %
3	Zajęcia praktyczne	46,3 %
4	Pogadanka	29,2 %
5	Wykład	20,4 %
6	Seminarium	19,5 %
7	Prezentacja komputerowa	15 %
8	Nauczanie problemowe (aktywizujące)	11,2 %
9	Ćwiczenie audytoryjne	10 %
10	Praca z podręcznikiem programowanym	6,2 %
11	Gry dydaktyczne	5,9 %
12	Inne	0 %

Najbardziej cenione przez studentów są metody kształcenia wykorzystujące pokaz (58,4 %). 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 precy-

zyjnego określania celu i przedmiotu planowanej obserwacji i stworzenia dobrych warunków obserwowania.

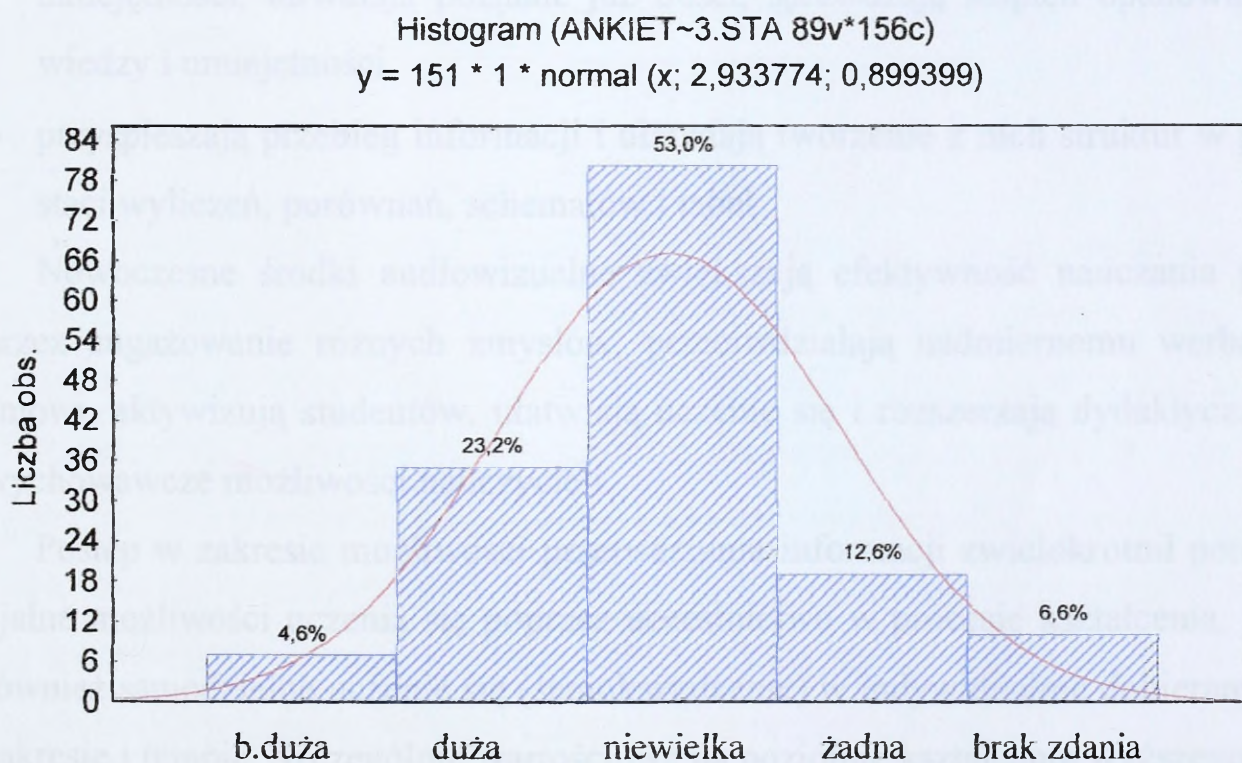
Badani wybierający dyskusję (57,8 %) podkreślali jej wartości dydaktyczne polegające na możliwości pobudzania i rozwijania myślenia, pomocy w kształtowaniu poglądów i przekonań, kształtowaniu umiejętności formułowania myśli i ich publicznego (wobec grupy dydaktycznej i nauczyciela) wypowiedzenia. Wśród innych walorów dyskusji pojawiały się też (rzadziej) spostrzeżenia podkreślające możliwość poznania zdania innych uczestników zajęć i odniesienia się do nich.

46,3 % badanych preferuje, jako wartościową dla nich metodę, zajęcia praktyczne. Studenci szczególnie cenią zajęcia praktyczne w przekonaniu, iż wiedza i umiejętności nabyte 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 (15 %). Jeszcze bardziej niepokoić powinno niedocenianie w procesie kształcenia wojskowego gier dydaktycznych (decyzyjnych) – 5,9 %. 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.

### 3.6. Pomoce dydaktyczne wykorzystywane w uczeniu się

Wykorzystywanie środków dydaktycznych w toku zajęć zależy od wielu czynników, przede wszystkim od celu jaki zamierza osiągnąć nauczyciel, od treści kształcenia, ale też od ich dostępności. Z przeprowadzonych badań wynika, że uczelnie dysponują szeregiem różnorodnych środków wspomagających proces kształcenia. Na przykład w WSO im. Stefana Czarnieckiego nauczyciele mogą korzystać z takiej między innymi aparatury i urządzeń, jak: aparat projektowy (16 szt.), rzutnik do folii (19 szt.), wideoprojektor (3 szt.), kamera (6 szt.), odbiornik telewizyjny (46 szt.), odtwarzacz wideo (19 szt.), panel ciekłokrystaliczny (2 szt.), magnetowid (20 szt.). Jednakże badani nauczyciele krytycznie oceniają zmiany bazy materiałowo technicznej uczelni po 1990 r. (rys.18).



Rys. 18. Ocena zmiany bazy materiałowo-technicznej uczelni po 1990 r.

Ponad połowa badanych (53 %) zmiany w rozwoju bazy materiałowo-technicznej uczelni po 1990 r. ocenia jako niewielkie. Chodzi tutaj zwłaszcza o możliwości praktycznego korzystania z najnowocześniejszych urządzeń (projektory obrazów wielkoformatowych, komputery przenośne, dostęp do internetu, możliwość pracy w sieci uczelnianej). 23,2 % badanych ocenia, że jednak zaszły duże zmiany, a nawet bardzo duże (4,6 %).

Środki dydaktyczne (szczególnie nowoczesne środki audiowizualne) spełniają szereg funkcji poznawczych, kształcących i dydaktycznych:

- służą bezpośredniemu poznawaniu przez uczących się określonych fragmentów rzeczywistości;
- są narzędziem rozwijania zdolności poznawczych oraz uczuć, woli i aktywności;
- stanowią istotne źródło zdobywanych przez kształcących się wiadomości i umiejętności, utrwalają poznane już treści, sprawdzają stopień opanowania wiedzy i umiejętności,
- przyspieszają przebieg informacji i ułatwiają tworzenie z nich struktur w postaci wyliczeń, porównań, schematów i tabel.

Nowoczesne środki audiowizualne zwiększają efektywność nauczania poprzez angażowanie różnych zmysłów, przeciwdziałają nadmiernemu werbalizmowi, aktywizują studentów, ułatwiają uczenie się i rozszerzają dydaktyczno-wychowawcze możliwości nauczycieli.

Postęp w zakresie możliwości przetwarzania informacji zwielokrotnił potencjalne możliwości uczenia się poprzez uczestnictwo w procesie kształcenia, jak również samodzielne uczenie się (samokształcenie) w indywidualnie dobieranym zakresie i tempie. Szczególnie wartościowe na poziomie kształcenia wyższego są możliwości w gromadzeniu, przechowywaniu i selekcji informacji.

W kontekście wyliczonych funkcji i możliwości środków dydaktycznych, rodzaje i zakres rzeczywiście wykorzystywanych przez studentów pomocy dydaktycznych w uczeniu się wydają się skromne i charakteryzują się małą dynamiką zmian nawet w dłuższej perspektywie czasowej (tabela 8).

Tabela 8. Pomoce dydaktyczne najchętniej wykorzystywane przez podchorążych w uczeniu się

LP.	POMOCE DYDAKTYCZNE	IŁOŚĆ WSKAZAŃ
1	Notatki z wykładów	63,4 %
2	Podręczniki i skrypty klasyczne	56,6 %
3	Podręczniki i skrypty programowane	50,4 %
4	Filmy dydaktyczne	22,7 %
5	Komputerowe programy dydaktyczne	21,5 %
6	Urządzenia symulacji komputerowej	20,1 %
7	Tablice poglądowe i wykresy	14,5 %
8	Modele	9,1 %
9	Nagrania magnetofonowe oraz inne środki zapisu i odtwarzania dźwięku	6,2 %
10	Inne	4,4 %

Według opinii badanych studentów w uczeniu się (nauce własnej) w największym stopniu (63,4 %) korzystają oni z notatek sporządzonych w czasie wykładów oraz podręczników i klasycznych skryptów. Uzyskane w trakcie badań informacje nie pozwalają na wskazanie przyczyn takiego stanu rzeczy. Nie dysponujemy też materiałami, na podstawie których można ocenić jakość i przydatność sporządzanych notatek z wykładów, na ile są one wiernym zapisem treści prezentowanych przez nauczyciela lub (i) własną konstrukcją wiadomości sporządzoną na podstawie wykładu i uzupełnioną przez studenta.

### 3.7. Preferowane przedmioty studiowania

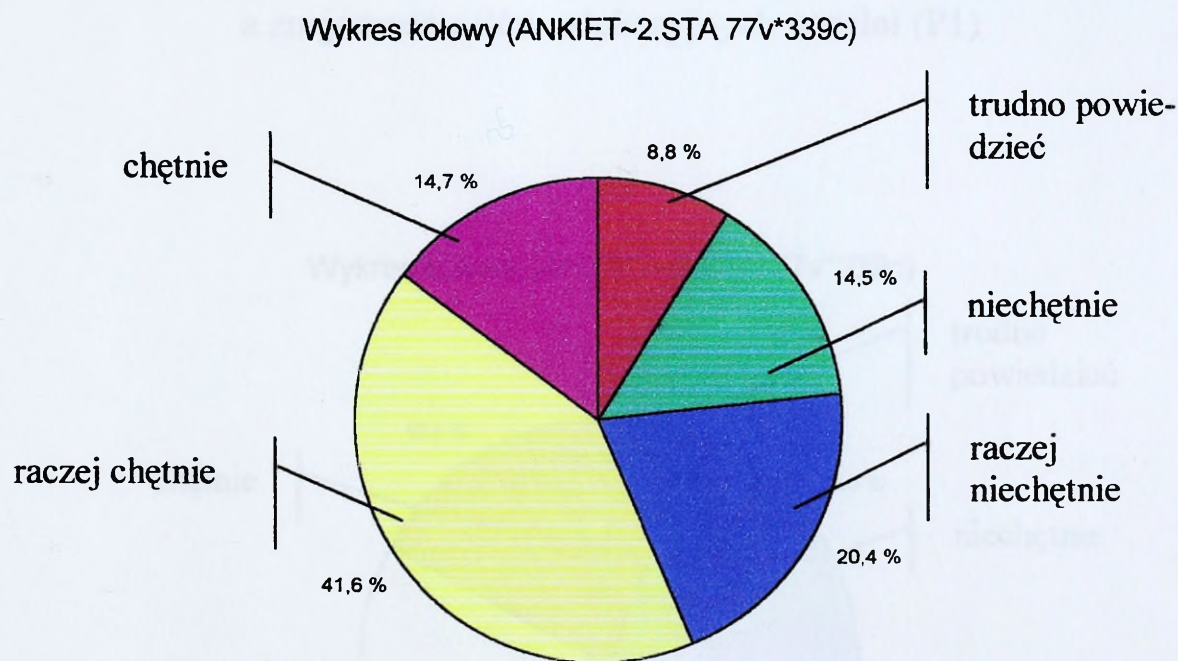
Nastawienia wobec uczenia się i jego obiektywne treści wywierają trwały wpływ na chęci do nauki, sposób postępowania, przebieg i szanse sukcesu w procesie przyswajania informacji. Także jakość i zakres, trwałość i dostępność wiedzy i umiejętności zależą od czynników motywacyjnych. Studenci, którzy mają silne pragnienie zdobycia wiedzy, uczą się dobrowolnie, z przyjemnością, systematycznie, wytrwale, odznaczają się jednocześnie przy tym ruchliwością intelektualną i pomysłowością.

Studenci preferujące określone dziedziny wiedzy (przedmioty nauczania) są ciągle zaangażowani emocjonalnie w ich uczenie się. Lepiej rozumieją to, czego się uczą, potrafią trafniej klasyfikować, w bardziej zróżnicowany sposób powtarzać i lepiej zapamiętywać informacje. Różnice w nastawieniu wobec uczenia się w ogóle, wobec uczenia się pewnych (ulubionych) przedmiotów są źródłem głębokich różnic w przebiegu studiowania, czyli wiedzą do dużych różnic w uzyskiwanych wynikach. Jednakże nie są to proste zależności. Osoby uczące się ulubionych przedmiotów i przejawiające duży zakres samodzielności w studiowaniu ich treści osiągają lepsze wyniki (oceny), co wtórnie motywuje je do jeszcze lepszej nauki. Jednak są też tacy studenci, którzy nie mogąc się początkowo uporać z trudnym dla nich przedmiotem, postanawiają wyrównać swoje braki (obawy o wynik egzaminu, opinie najbliższego otoczenia i inne) poprzez szczególnie intensywne uczenie się. W wyniku dodatkowej działalności o charakterze kompensacyjnym osiągają oni z czasem coraz lepsze rezultaty. Osiągnięcie sukcesów może stopniowo doprowadzić do pozytywnego nastawienia wobec danego przedmiotu, a nawet uznania go za ulubiony.

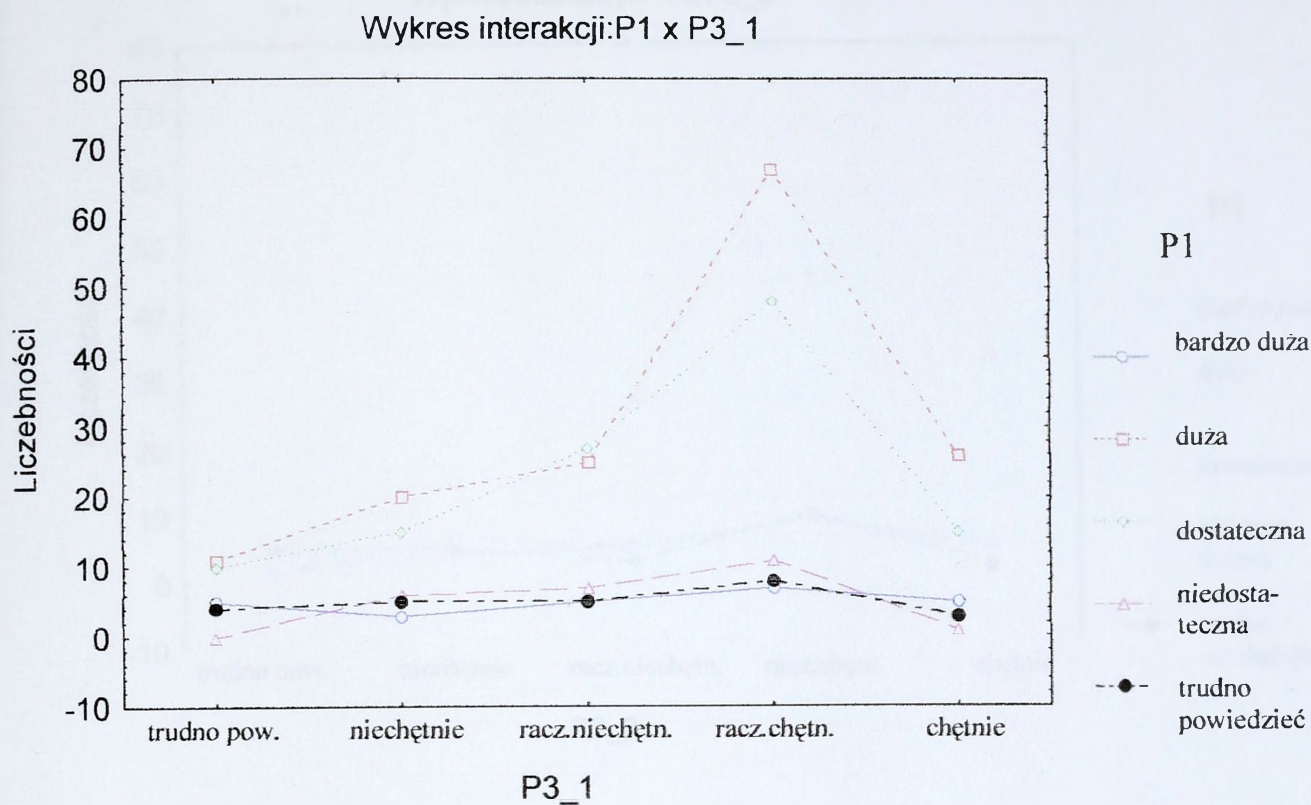
Lepsze uczenie się (w sensie wyników) ulubionych przedmiotów wynika z różnego rodzaju motywacji. Cele uczenia się ulubionych przedmiotów są związane z określeniami „ja chcę”, a nie „powiniennem” czy „muszę”. Cele uczenia się tych przedmiotów są postrzegane jako atrakcyjne. Występujące problemy w uczeniu się treści ulubionych przedmiotów są rozwiązywane, student ich nie unika lub nie przenosi próby ich rozwiązania w bliżej nieokreśloną perspektywę

czasową. Pozytywne nastawienie do przedmiotu sprawia, że student uczy się szybko, wytrwale, nie przeżywa uczenia się jako wysiłku, a w efekcie mniej się męczy. Osoby określające wybrane przedmioty jako ulubione stwierdzają, iż studiując je dysponują większą spostrzegawczością, pomysłowością w układaniu coraz to nowych struktur wiedzy i zależności między jej elementami. Uczeniu się ulubionych przedmiotów towarzyszy też lepszy nastrój.

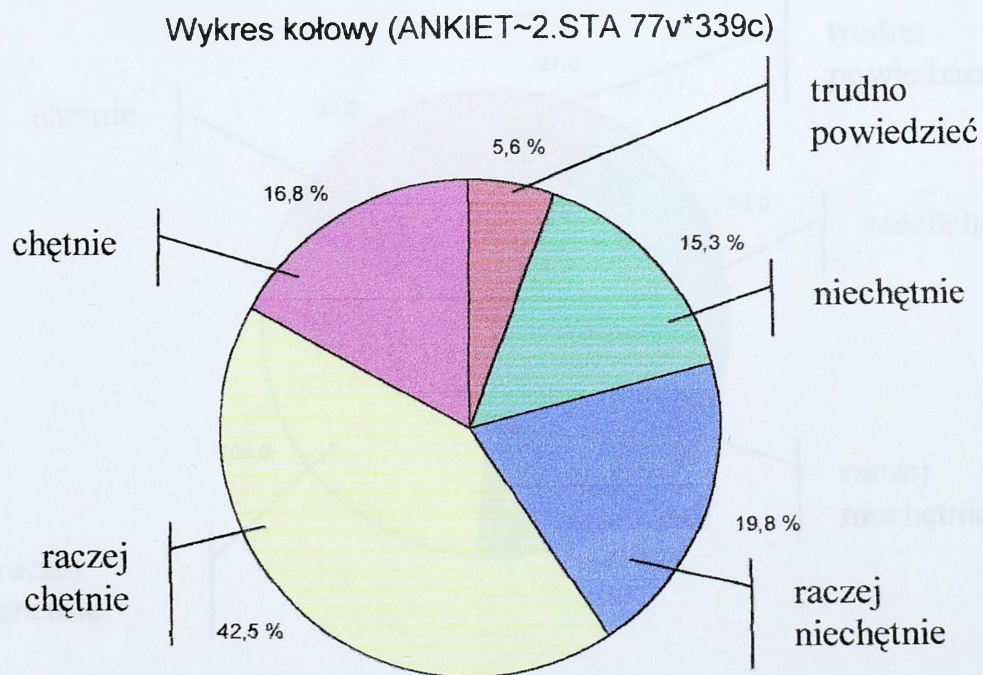
Mając na uwadze uwarunkowania i zależności związane z uczeniem się, zapytaliśmy studentów jakich przedmiotów uczą się najchętniej. Uzyskane odpowiedzi zostały zobrazowane na poniższych rysunkach, które uwzględniają podział przedmiotów na: ogólnokształcące, ogólnowojskowe, humanistyczne, języki obce, specjalistyczne i taktykę (rys.19,21,23,25, 27, 29) oraz uczenie się określonych przedmiotów w zależności od stopnia znajomości celów edukacyjnych uczelni (rys. 20, 22, 24, 26, 28).



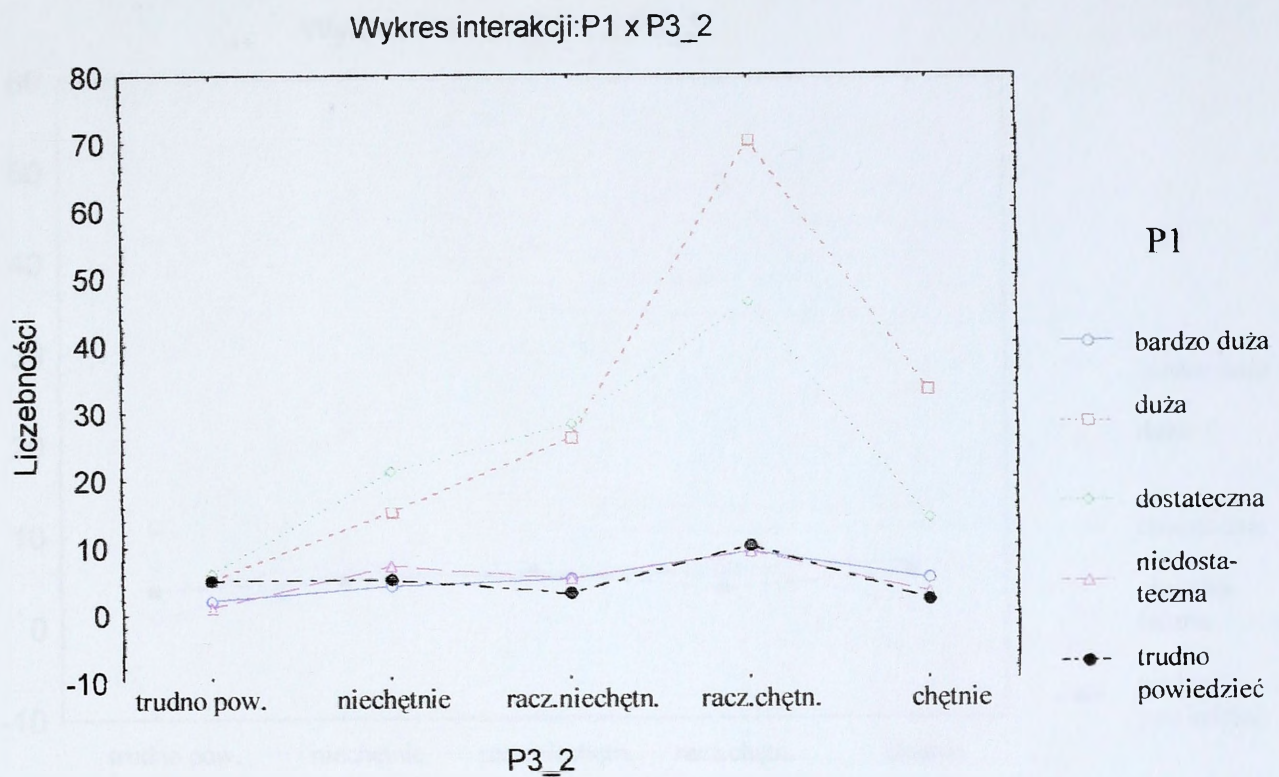
Rys.19. Motywacja do uczenia się przedmiotów ogólnokształcących



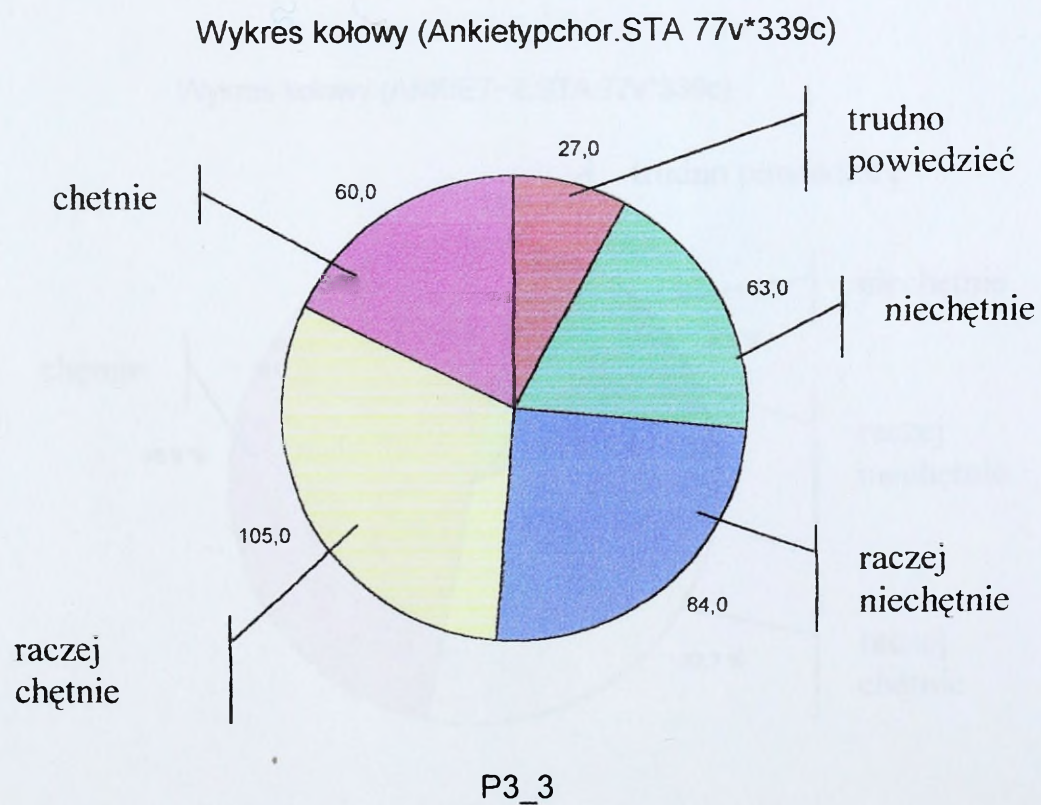
Rys.20. Motywacja do uczenia się przedmiotów ogólnokształcących (P3\_1) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)



Rys.21. Motywacja do uczenia się przedmiotów ogólnowojskowych

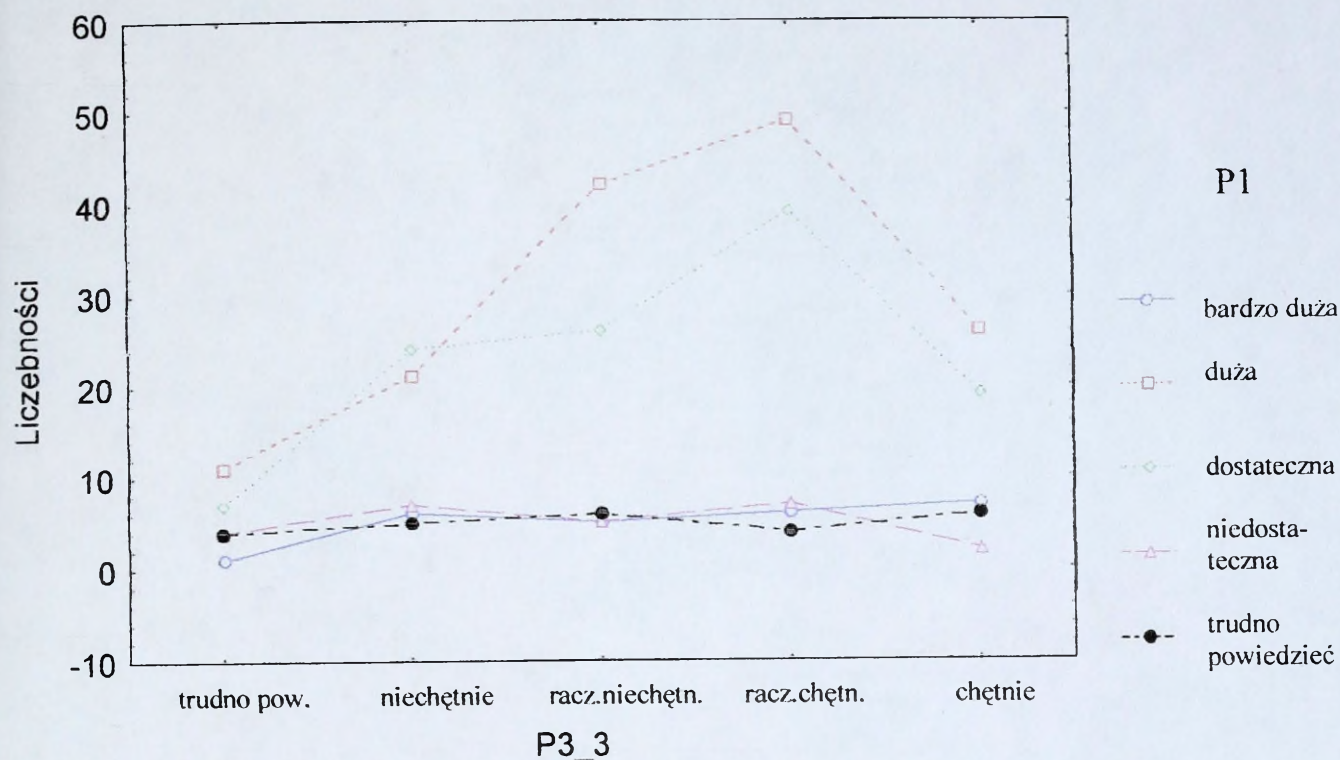


Rys.22. Motywacja do uczenia się przedmiotów ogólnowojskowych (P3\_2) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)



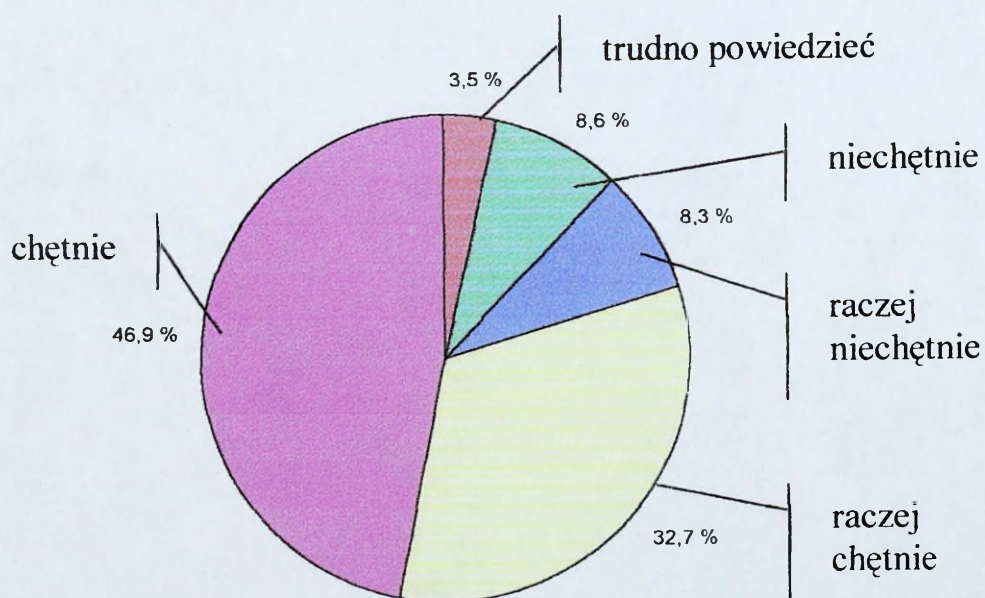
Rys.23. Motywacja do uczenia się przedmiotów humanistycznych

Wykres interakcji: P1 x P3\_3

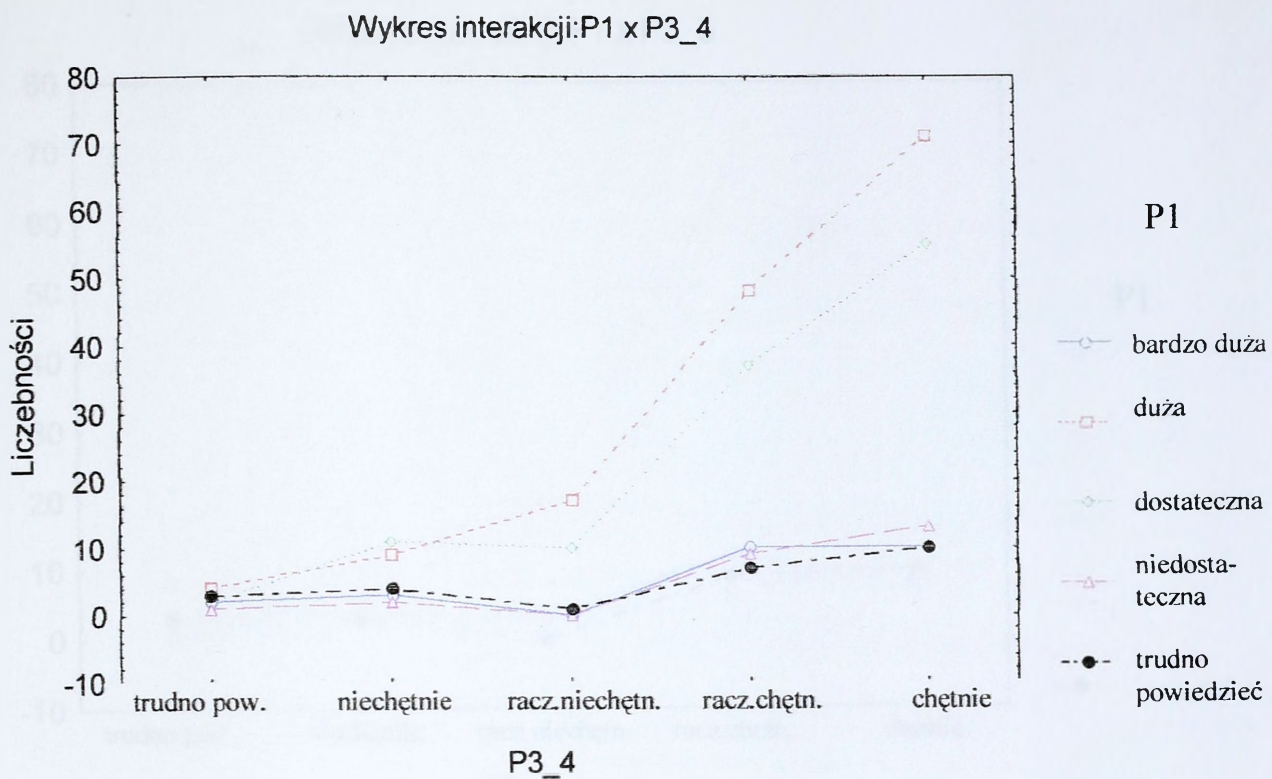


Rys.24. Motywacja do uczenia się przedmiotów humanistycznych (P3\_3) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)

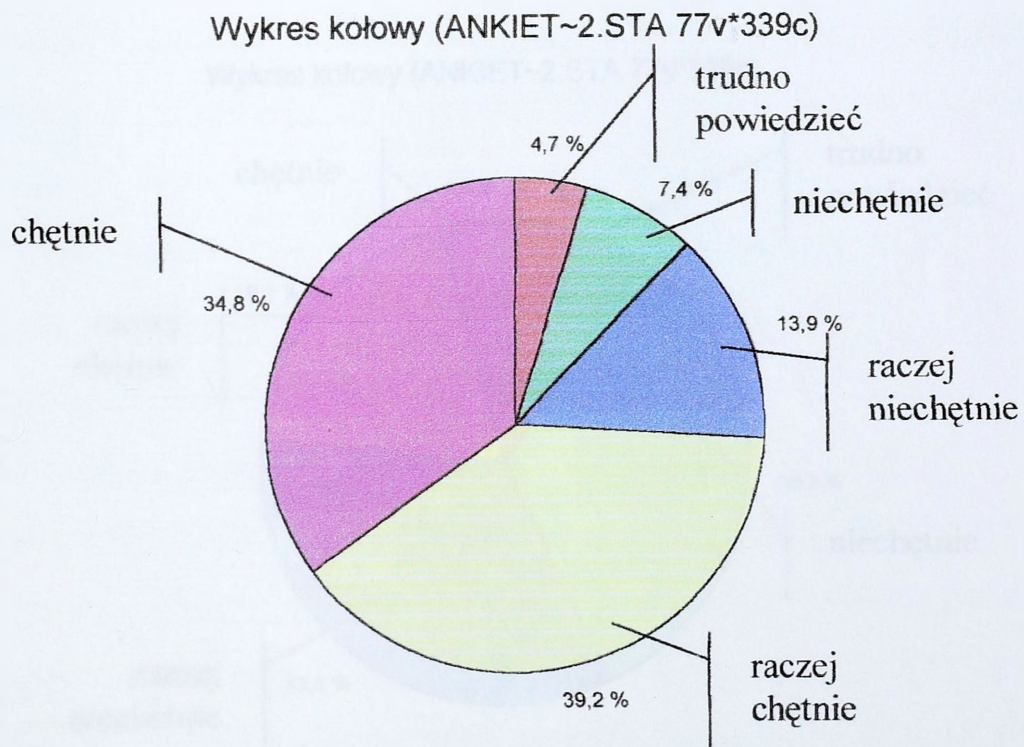
Wykres kołowy (ANKIET~2.STA 77v\*339c)



Rys.25. Motywacja do uczenia się języków obcych

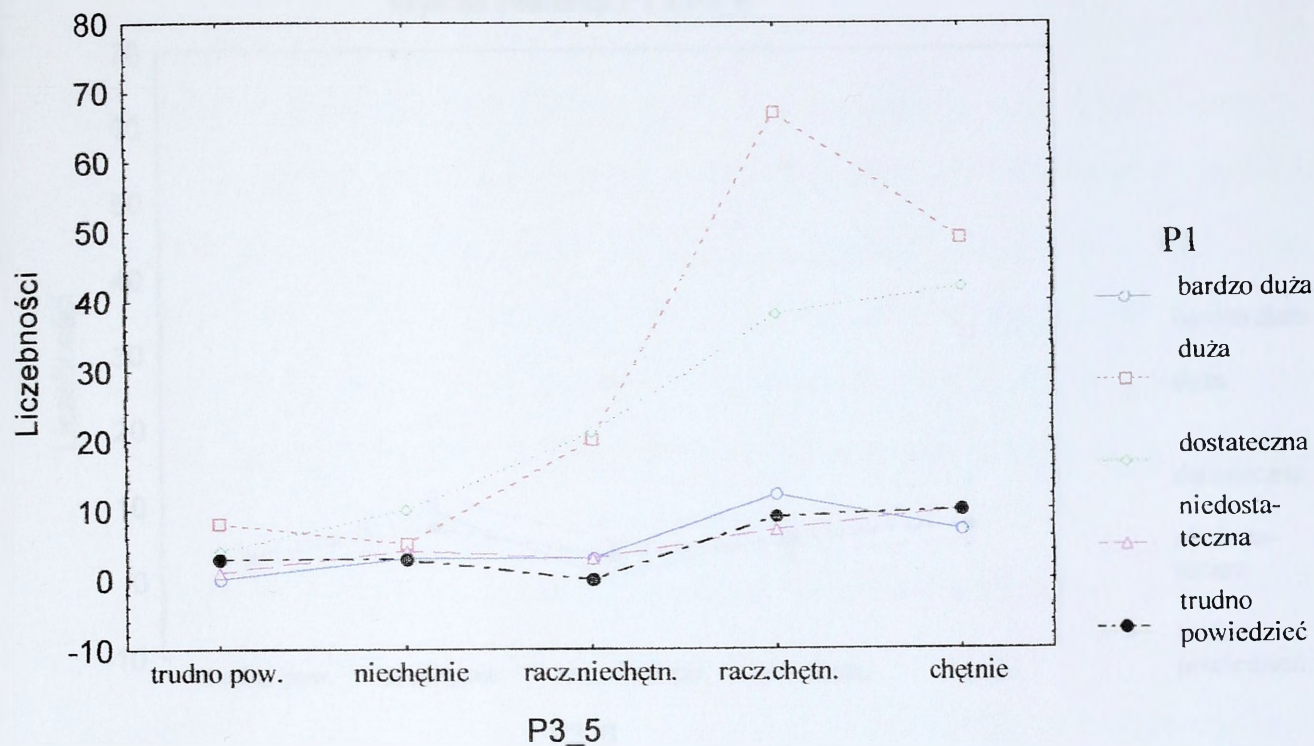


Rys.26. Motywacja do uczenia się języków obcych (P3\_4) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)



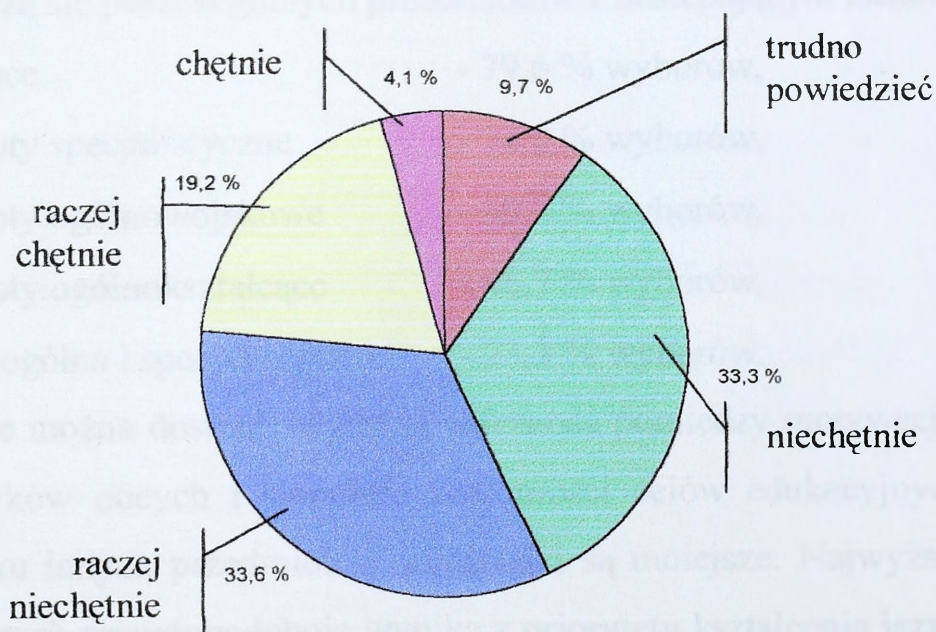
Rys.27. Motywacja do uczenia się przedmiotów specjalistycznych

Wykres interakcji: P1 x P3\_5

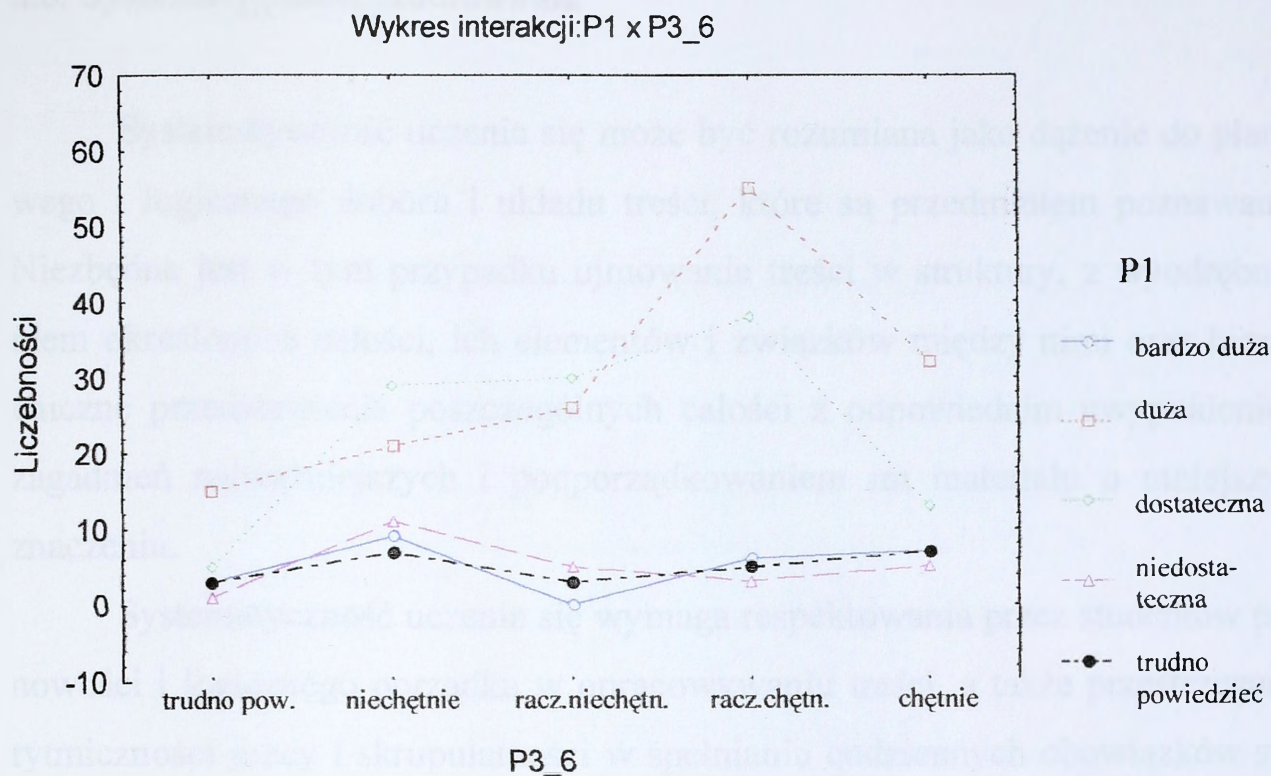


Rys.28. Motywacja do uczenia się przedmiotów specjalistycznych (P3\_5) a znajomość celów edukacyjnych uczelni

Wykres kołowy (ANKIET~2.STA 77v\*339c)



Rys.29. Motywacja do uczenia się taktyki ogólnej i specjalistycznej



Rys.30. Motywacja do uczenia się taktyki (P3\_6) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)

W wyniku analiz oraz po zsumowaniu odpowiedzi „chętnie” i „raczej chętnie” (dotyczących chęci uczenia się danej grupy przedmiotów) okazuje się, że badani uczą się poszczególnych przedmiotów z następującym nastawieniem:

- języki obce - 79,6 % wyborów,
- przedmioty specjalistyczne - 74,0 % wyborów,
- przedmioty ogólnowojskowe - 59,3 % wyborów,
- przedmioty ogólnokształcące - 48,7 % wyborów,
- taktyka (ogólna i specjalistyczna) - 23,3 % wyborów.

Jednocześnie można dostrzec wyraźną zależność pomiędzy motywacją do uczenia się języków obcych i stopniem znajomości celów edukacyjnych uczelni. W przypadku innych przedmiotów zależności są mniejsze. Najwyższa pozycja języków obcych prawdopodobnie wynika z priorytetu kształcenia językowego w związku z przynależnością do NATO. W dalszych badaniach należy dążyć do wyjaśnienia przyczyn bardzo niskiego poziomu zainteresowania taktyką.

### 3.8. Systematyczność studiowania

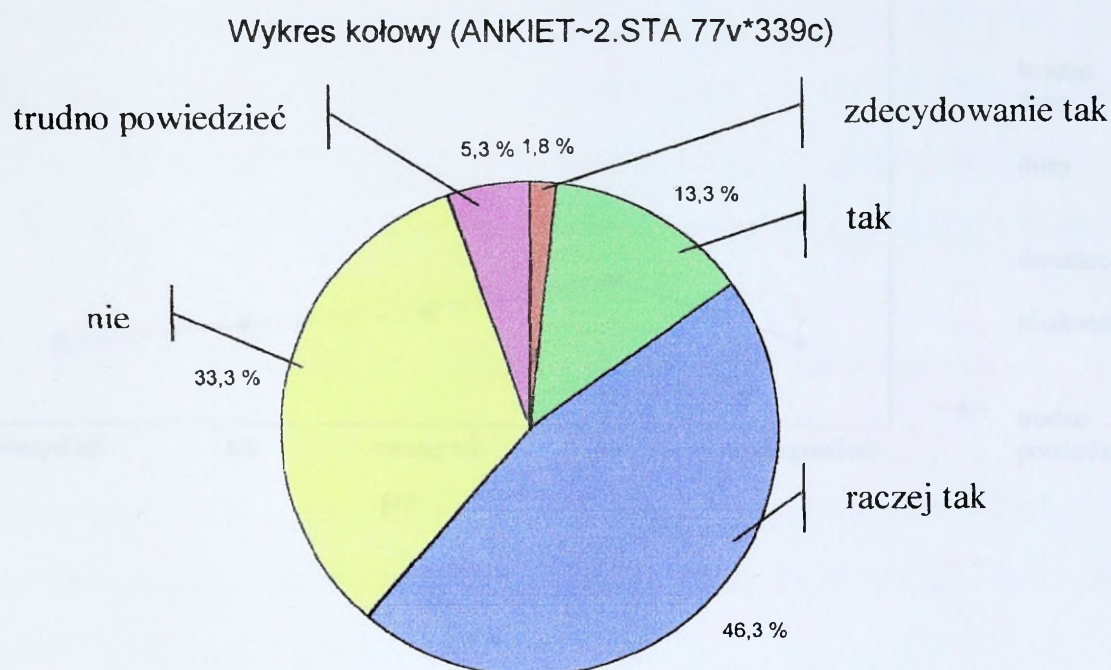
Systematyczność uczenia się może być rozumiana jako dążenie do planowego i logicznego doboru i układu treści, które są przedmiotem poznawania. Niezbędne jest w tym przypadku ujmowanie treści w struktury, z wyodrębnieniem określonych całości, ich elementów i związków między nimi oraz hierarchiczne przedstawianie poszczególnych całości z odpowiednim uwypukleniem zagadnień najważniejszych i podporządkowaniem im materiału o mniejszym znaczeniu.

Systematyczność uczenia się wymaga respektowania przez studentów planowości i logicznego porządku w opracowywaniu treści, a także przestrzegania rytmiczności pracy i skrupulatności w spełnianiu codziennych obowiązków studenta, wiążących się bezpośrednio z zajęciami dydaktycznymi i samoistną aktywnością samokształceniową.

Systematyczność uczenia się zdecydowanie wpływa na jakość i zakres opanowania treści (powtarzanie, poszerzanie, ujmowanie w innych strukturach) i umiejętności (zapamiętywanie procedury, sprawność, biegłość). Wiedza i umiejętności w ten sposób opanowane i podtrzymywane są trwalsze. Kolejne powtórzenia wymagają coraz mniej czasu. W ten sposób student ma większe możliwości w poznawaniu nowej wiedzy i tworzenia coraz to nowych struktur

Mając świadomość znaczenia systematyczności uczenia się w osiągnięciu zakresu i poziomu wiedzy z różnych dyscyplin oraz umiejętności i zmian osobowości studentów sformułowanych w celach edukacyjnych uczelni wojskowych, poprosiliśmy badanych o dokonanie samooceny systematyczności studiowania. Mieliśmy na uwadze przede wszystkim czynności podejmowane przez studentów w czasie poza zajęciami dydaktycznymi, ale mające z nimi bezpośredni związek. Chodziło tutaj zwłaszcza o uczenie się bieżące, rozumiane jako przygotowywanie się do zajęć prowadzonych metodami, w których zakłada się aktywny udział studentów (dyskusja dydaktyczna, metoda sytuacyjna, metoda przypadków, metoda gier decyzyjnych, ćwiczenia, zajęcia praktyczne, seminarium i inne).

Z przeprowadzonych badań wynika, że większość respondentów uczy się systematycznie. Po zsumowaniu odpowiedzi „zdecydowanie tak”, „tak” i „raczej tak” jest to 61,4 % (rys.31).

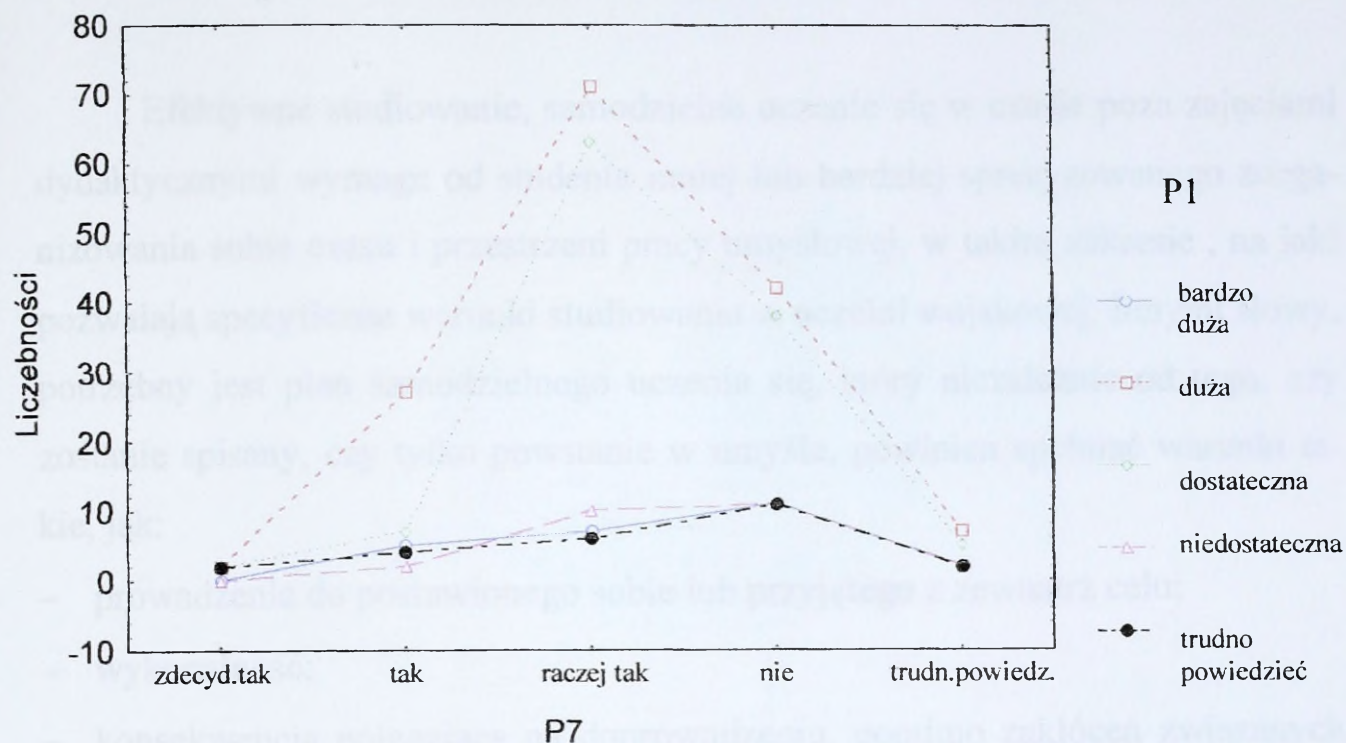


Rys.31. Systematyczność uczenia się

Jednocześnie należy zwrócić uwagę na stosunkowo duży udział opinii (33,3 %), w których badani stwierdzają, iż nie uczą się systematycznie. W uzasadnieniach takiej właśnie odpowiedzi podawane są przyczyny leżące (zdaniem badanych) poza nimi i są to między innymi:

- zbyt duże zaabsorbowanie obowiązkami służbowymi (służby, prace porządkowe);
- duża liczba zajęć dydaktycznych wymagających przygotowania się do nich;
- porządek dnia z ściśle wyznaczonym czasem przewidzianym na wykonywanie określonych obowiązków;
- warunki uczenia się (wyznaczony czas, rzeczywista dostępność dobrych materiałów dydaktycznych);
- życie towarzyskie.

Wykres interakcji: P1 x P7



Rys.32. Systematyczność uczenia się (P7) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)

Z teoretycznego punktu widzenia systematyczność uczenia się w dużej mierze powinna być zdeterminowana dążeniem do osiągnięcia celów życiowych (zdobycie wyższego wykształcenia) lub też celów doraźnych (pomyślne zdanie egzaminów). Dostępne dane uzyskane w wyniku badań nie ukazują takiej zależności wprost (rys. 32). Najwięcej osób uczących się systematycznie (ze wskazaniem odpowiedzi „raczej tak”) to jednocześnie te same osoby, które w dużym stopniu znają cele edukacyjne uczelni, ale równocześnie raczej systematycznie uczą się też (w największym stopniu) osoby, które oceniają swoją znajomość celów edukacyjnych macierzystej uczelni za ledwie dostateczną. W tej sytuacji, w dalszych badaniach istnieje potrzeba określenia stopnia identyfikowania się studentów z celami edukacyjnymi uczelni wojskowych.

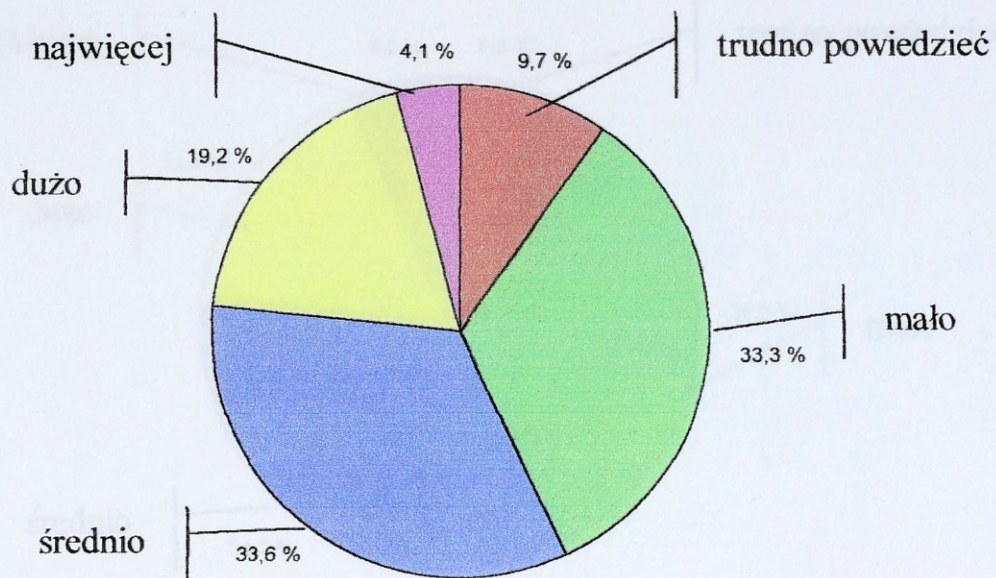
### 3.9. Studiowanie poszczególnych przedmiotów w wymiarze czasowym

Efektywne studiowanie, samodzielne uczenie się w czasie poza zajęciami dydaktycznymi wymaga od studenta mniej lub bardziej sprecyzowanego zorganizowania sobie czasu i przestrzeni pracy umysłowej, w takim zakresie, na jaki pozwalają specyficzne warunki studiowania w uczelni wojskowej. Innymi słowy, potrzebny jest plan samodzielnego uczenia się, który niezależnie od tego, czy zostanie spisany, czy tylko powstanie w umyśle, powinien spełniać warunki takie, jak:

- prowadzenie do postawionego sobie lub przyjętego z zewnątrz celu;
- wykonalność;
- konsekwencja polegająca na doprowadzeniu, pomimo zakłóceń związanych np. z obowiązkami służbowymi, do zakładanego opanowania treści teoretycznych lub (i) umiejętności;
- operatywność i racjonalność, uwzględnianie np. kolejności uczenia się poszczególnych przedmiotów ze względu na możliwość wystąpienia transferu negatywnego;
- elastyczność umożliwiająca zmianę kolejności, przerwanie uczenia się z powodu zmęczenia itp.;
- optymalna szczegółowość, wskazane jest dość szczegółowe planowanie ze względu na większą samodyscyplinę wykonawstwa;
- kompletność i częściowa użyteczność, jeśli to tylko możliwe należy w dążeniu do realizacji całości planowanych zamierzeń uwzględniać osiągnięcie bardzo doraźnych korzyści (przygotowanie się do kolejnych zajęć dydaktycznych, przygotowanie się do egzaminu);
- określenie czasowe.

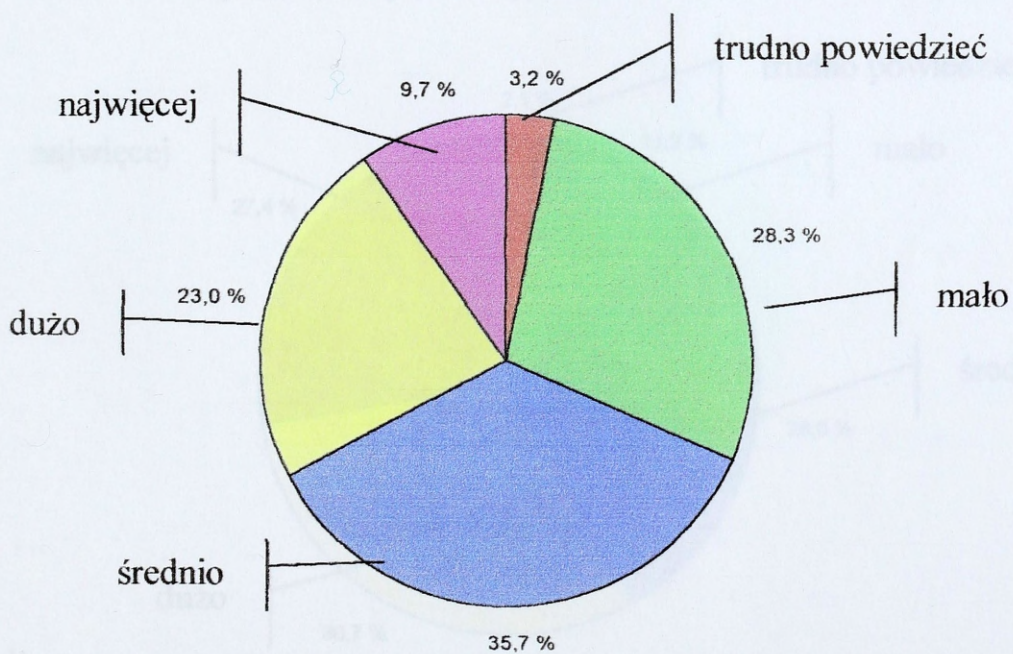
Jednym z najważniejszych zagadnień w planowaniu samodzielnego uczenia się (studiowania) jest dostosowanie go do określonych ram czasowych. W przeprowadzonych badaniach interesowało nas ile czasu przeznaczają studenci na studiowanie poszczególnych przedmiotów (rys.33-38).

Wykres kołowy (Ankiety pchor. STA 77v\*339c)



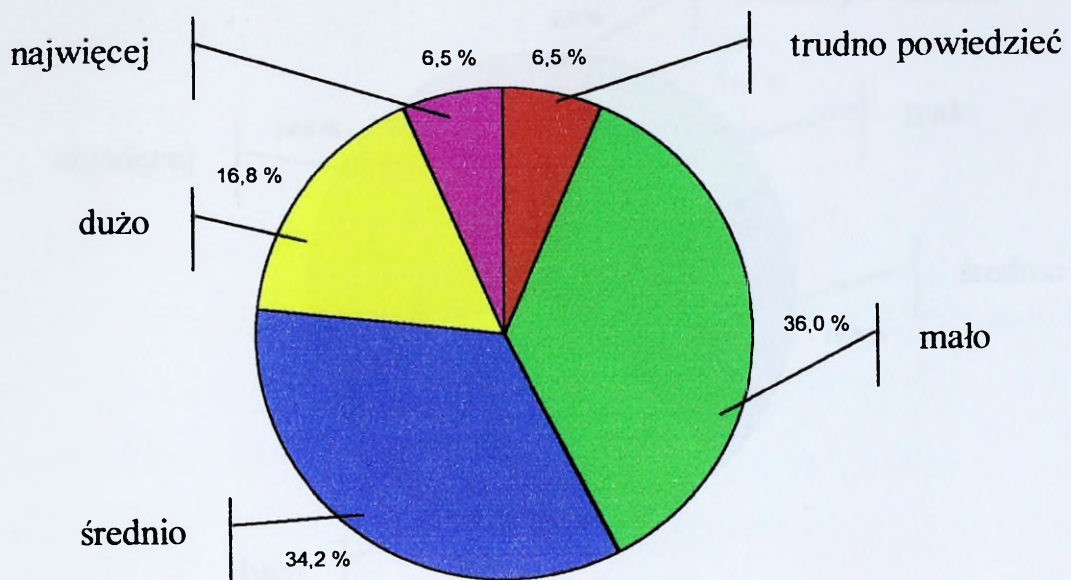
Rys.33. Czas przeznaczany na studiowanie przedmiotów ogólnokształcących

Wykres kołowy (Ankiety pchor. STA 77v\*339c)



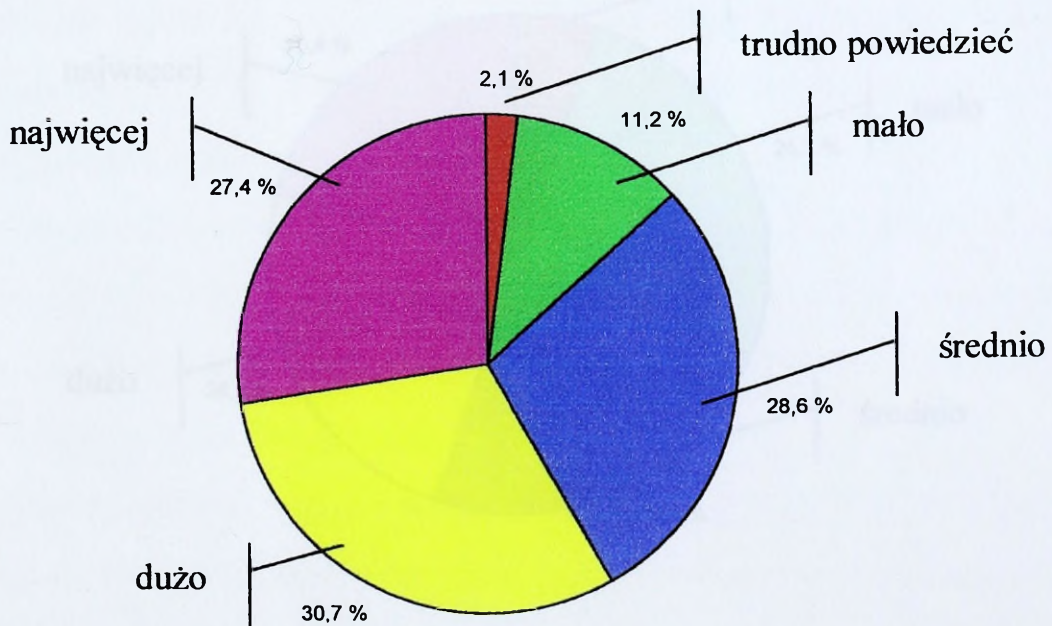
Rys.34. Czas przeznaczany na studiowanie przedmiotów ogólnowojskowych

Wykres kołowy (Ankietychor.STA 77v\*339c)



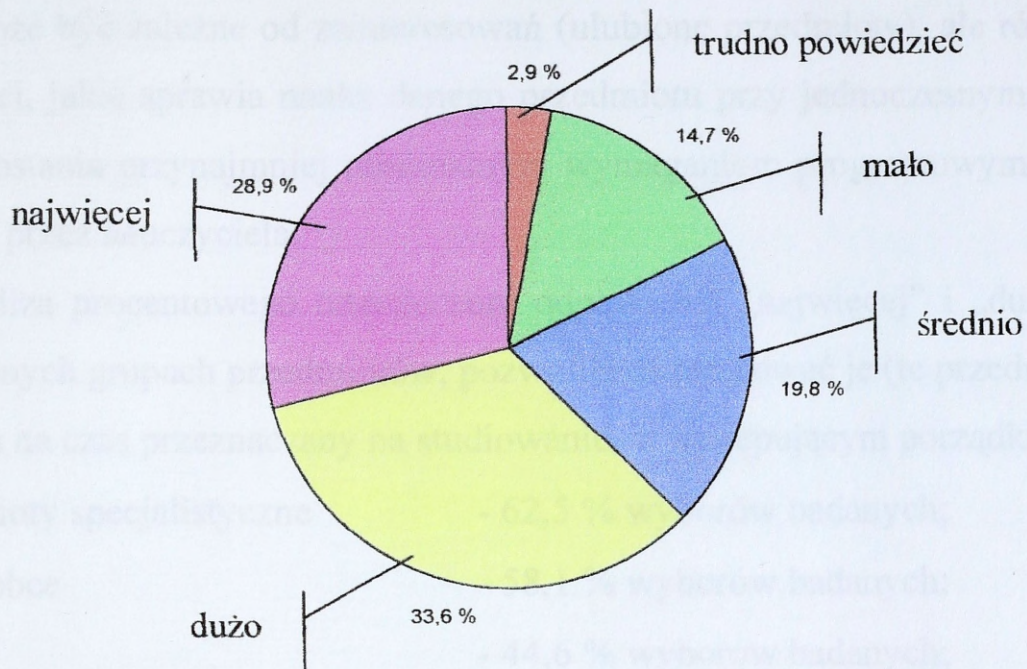
Rys.35. Czas przeznaczany na studiowanie przedmiotów humanistycznych

Wykres kołowy (Ankietychor.STA 77v\*339c)



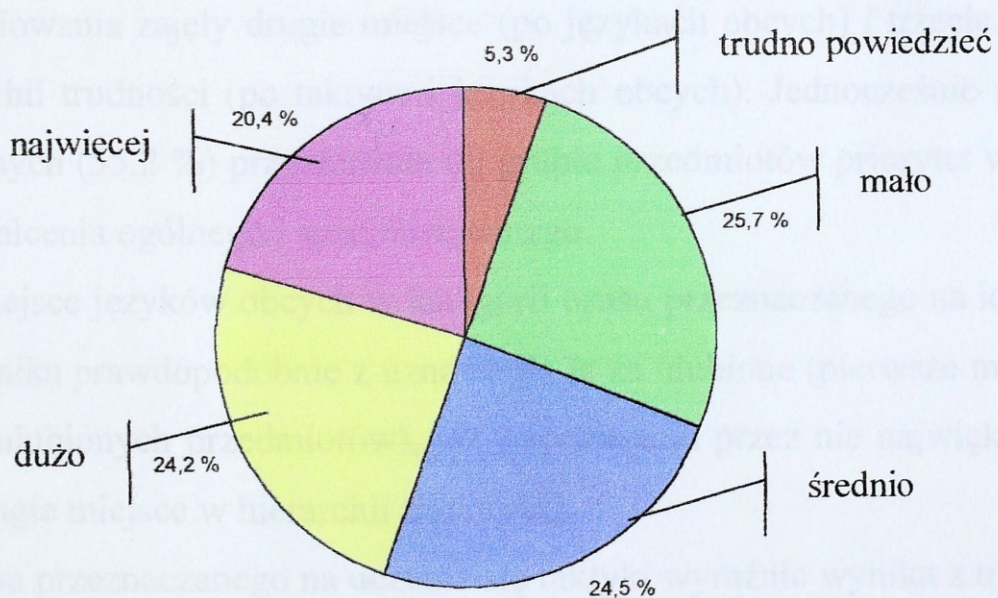
Rys. 36. Czas przeznaczany na uczenie się języków obcych

Wykres kołowy (Ankiety pchor. STA 77v\*339c)



Rys.37. Czas przeznaczony na studiowanie przedmiotów specjalistycznych

Wykres kołowy (Ankiety pchor. STA 77v\*339c)



Rys.38. Czas przeznaczony na uczenie się taktyki

Przeznaczanie określonego czasu na studiowanie poszczególnych przedmiotów może być zależne od zainteresowań (ulubione przedmioty), ale również od trudności, jakie sprawia nauka danego przedmiotu przy jednoczesnym dążeniu do sprostania przynajmniej minimalnym wymaganiom programowym, bądź stawianym przez nauczyciela.

Analiza procentowego udziału sum odpowiedzi „najwięcej” i „dużo” w poszczególnych grupach przedmiotów, pozwoliła uszeregować je (te przedmioty) ze względu na czas przeznaczany na studiowanie, w następującym porządku:

- przedmioty specjalistyczne - 62,5 % wyborów badanych;
- języki obce - 58,1 % wyborów badanych;
- taktyka - 44,6 % wyborów badanych;
- przedmioty ogólnowojskowe - 32,7 % wyborów badanych;
- przedmioty humanistyczne - 23,3 % wyborów badanych;
- przedmioty ogólnokształcące - 23,3 % wyborów badanych.

Studenci wyższych szkół wojskowych najwięcej czasu przeznaczają na studiowanie przedmiotów specjalistycznych, przedmioty te w hierarchii ulubionych dziedzin studiowania zajęły drugie miejsce (po językach obcych) i trzecie miejsce w hierarchii trudności (po taktyce i językach obcych). Jednocześnie ponad połowa badanych (55,2 %) przyznawała tej grupie przedmiotów priorytet w porcjach kształcenia ogólnego i specjalistycznego.

Drugie miejsce języków obcych w kategorii czasu przeznaczanego na ich poznanie wynika prawdopodobnie z uznawania je za ulubione (pierwsze miejsce w hierarchii ulubionych przedmiotów), jak i sprawianiu przez nie największych trudności (drugie miejsce w hierarchii trudności).

Dużo czasu przeznaczanego na uczenie się taktyki wyraźnie wynika z trudności jakie ona sprawia studentom (pierwsze miejsce w hierarchii trudności i ostatnie miejsce w hierarchii ulubionych przedmiotów).

### 3.10. Trudności w studiowaniu

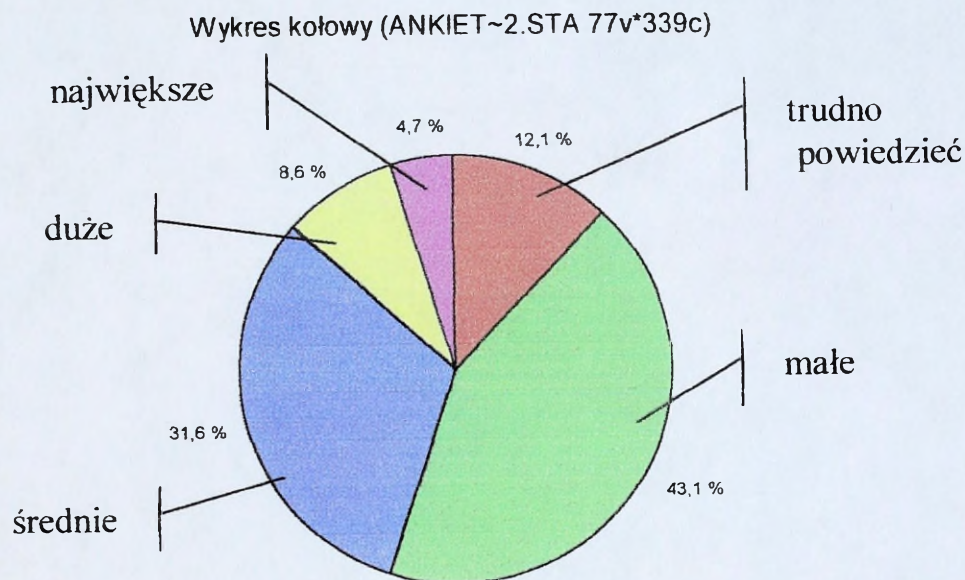
Ucząc się studenci nabywają nie tylko wiadomości i usprawnienia działań, ale jednocześnie kształtują cechy charakteru, nastawienia, przekonania, postawy i motywacje, które są oparte na treściach wiedzy i nawykach działania oraz zdobywane i zmieniane w toku świadomej działalności. Działalność słuchaczy uczelni wojskowych związana z uczeniem się jest więc czymś więcej niż zdobywaniem wiadomości i sprawności, ponieważ dzięki niej stają się oni coraz bardziej zdolni do świadomego sterowania swoim działaniem, do ukierunkowywania go na antycypowane cele, które wybierają przy uwzględnianiu ogólnospołecznych i funkcjonujących w środowisku wojskowym norm i systemów wartości, i do osiągnięcia których poprzez między innymi studia dążą.

Pomimo, że studentami uczelni wojskowych zostają osoby, które przeszły określone etapy selekcji w postaci egzaminów wstępnych, testów psychologicznych i wcześniejszych egzaminów maturalnych, to różnią się oni zasadniczo ze względu na sposób wykorzystywania swoich możliwości intelektualnych. U każdego z nich można stwierdzić występowanie zmiennych cech indywidualnych w uczeniu się. Jedni uczą się szybko i nie potrzebują dużo czasu. Jeszcze inni błyskawicznie zapamiętują to, co usłyszeli w czasie wykładu lub sami przeczytali, natomiast są też tacy, którzy aby zapamiętać, muszą często powtarzać (pamięć jest podstawą wszelkich procesów uczenia się). Mało pewny siebie student jest prawie niezdolny do uczenia się przed sprawdzianem, gdyż wątpi w powodzenie. Osoba pewna siebie, która na bieżąco nie przejawia zbytniego zainteresowania nauką i zabiera się do niej tuż przed egzaminem, spokojnie idzie na sprawdzian, przeżywa ryzyko jako pobudzenie i może w krytycznych warunkach lepiej niż zazwyczaj wykorzystać swoją wiedzę.

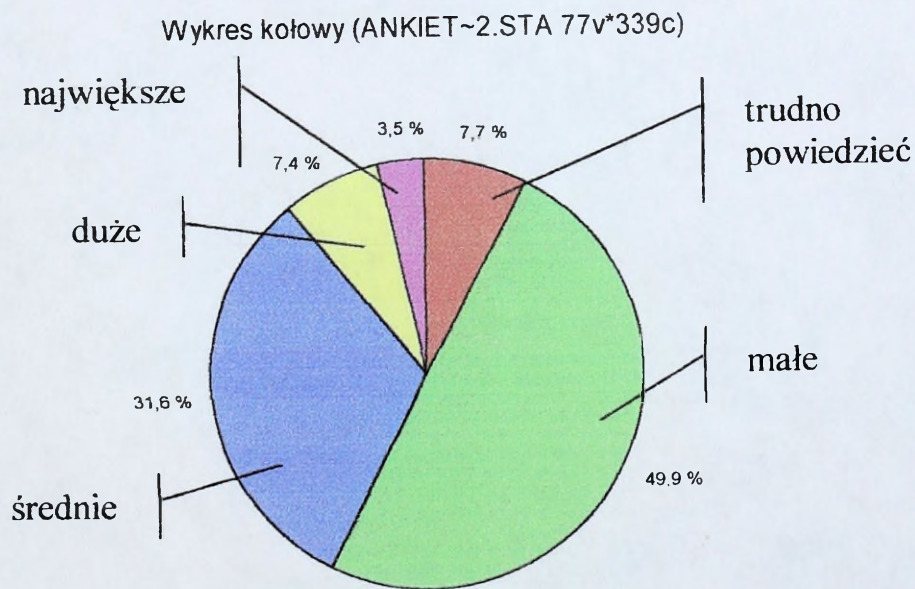
Dążąc do przeprowadzenia analizy trudności w studiowaniu, należy mieć na uwadze nie tylko interindywidualne zróżnicowanie studentów. Nie mniej ważne są również różnice występujące u tych samych osób, nazywane różnicami intraindywidualnymi. Uczenie się i trudności z nim związane, uzależnione są

między innymi od wymagań nauczycieli, przełożonych, oczekiwań środowiska koleżeńskiego, jak i konkretnych warunków sytuacyjnych.

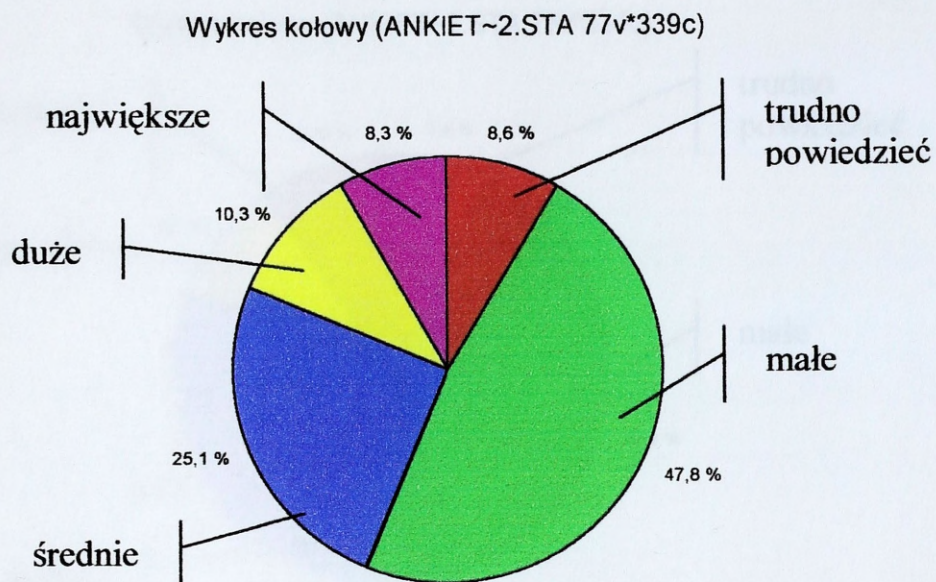
Zakres przeprowadzonych badań, w części dotyczącej trudności w studiowaniu, pozwala na ukazanie zaledwie opinii studentów o tym, które grupy przedmiotów sprawiają im najwięcej trudności, a które najmniej. Na kolejno po sobie umieszczonych rysunkach zostały przedstawione opinie badanych w tej sprawie (rys.39 – 44).



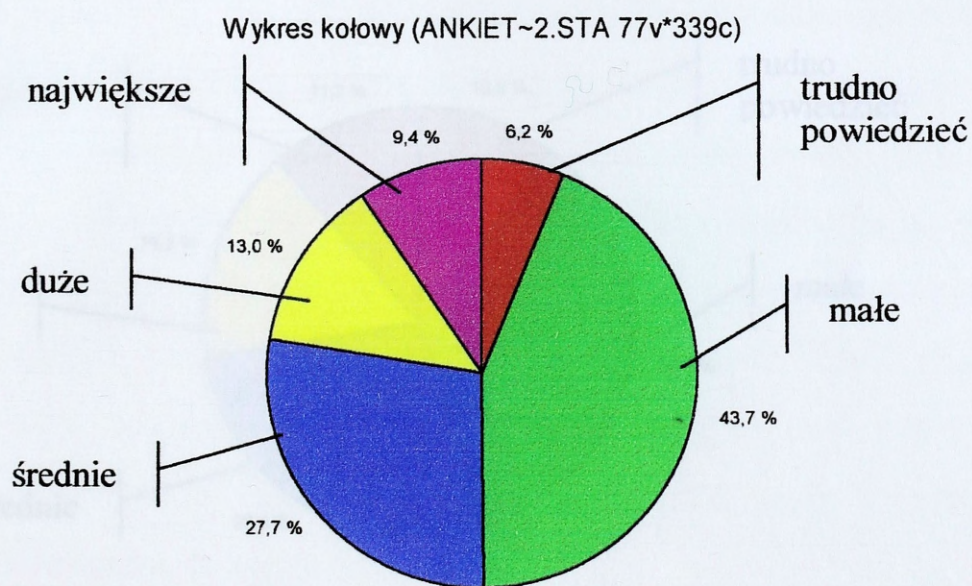
Rys.39. Trudności w uczeniu się przedmiotów ogólnokształcących



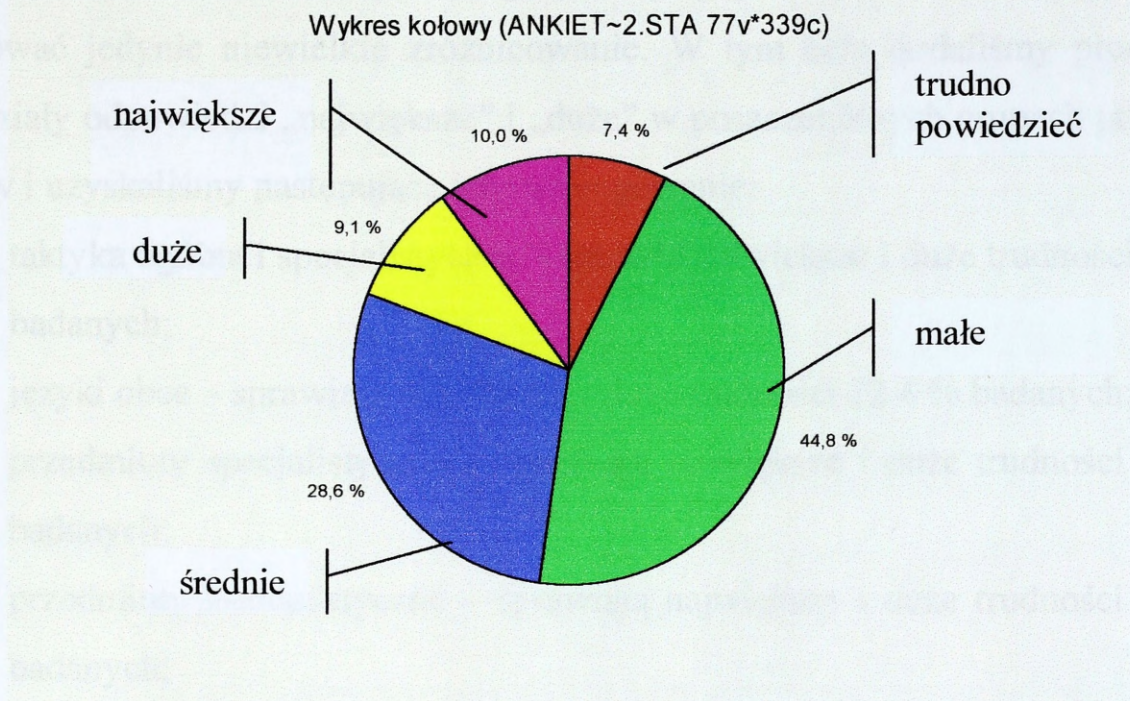
Rys.40. Trudności w uczeniu się przedmiotów ogólnowojskowych



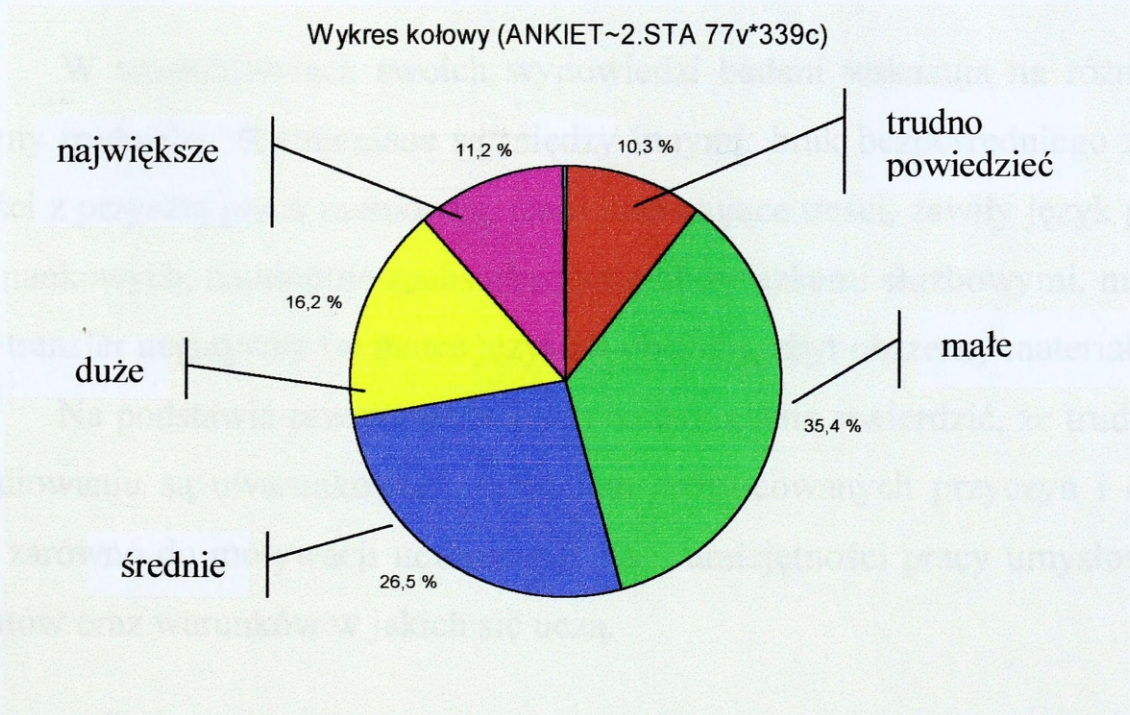
Rys.41. Trudności w uczeniu się przedmiotów humanistycznych



Rys.42. Trudności w uczeniu się języków obcych



Rys.43. Trudności w uczeniu się przedmiotów specjalistycznych



Rys.44. Trudności w uczeniu się taktyki (ogólnej i specjalistycznej)

Pobieżna analiza wskazuje na to, że studenci nie mają jakichś specjalnych trudności w studiowaniu poszczególnych grup przedmiotów. Możemy zaobserwować jedynie niewielkie zróżnicowanie. W tym celu dodaliśmy procentowe udziały odpowiedzi „największe” i „duże” w poszczególnych grupach przedmiotów i uzyskaliśmy następujące ich uszeregowanie:

1. taktyka ogólna i specjalistyczna – sprawia największe i duże trudności 27,4 % badanych;
2. języki obce – sprawiają największe i duże trudności 22,4 % badanych;
3. przedmioty specjalistyczne – sprawiają największe i duże trudności 19,1 % badanych;
4. przedmioty humanistyczne – sprawiają największe i duże trudności 18,6 % badanych;
5. przedmioty ogólnokształcące – sprawiają największe i duże trudności 13,3 % badanych;
6. przedmioty ogólnowojskowe – sprawiają największe i duże trudności 10,9 % badanych.

W uzasadnieniach swoich wypowiedzi badani wskazują na różne przyczyny trudności. Wymieniane są między innymi: brak bezpośredniego związku treści z przyszłą pracą zawodową, mało interesujące treści, zawiły język publikacji naukowych, nadmierne zaabsorbowanie obowiązkami służbowymi, mało czasu, transfer negatywny (w nauce języków obcych), zbyt obszerny materiał i inne.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że trudności w studiowaniu są uwarunkowane szeregiem zróżnicowanych przyczyn i odnoszą się zarówno do motywacji uczenia się, jak i umiejętności pracy umysłowej studentów oraz warunków w jakich się uczą.

### 3.11. Relacje między kształceniem ogólnym i specjalistycznym

Ogólnym celem kształcenia i wychowania na poziomie wyższym jest: wszechstronne rozwijanie osobowości studentów, kształtowanie kwalifikacji ogólnych i zawodowych, przygotowanie studentów do racjonalnego i skutecznego posługiwania się wiedzą, rozwijanie motywacji uczenia się i pracy zawodowej oraz kształtowanie i rozwijanie zainteresowań. W poszczególnych uczelniach i kierunkach studiów w różnych proporcjach dobiera się treści, które służą przede wszystkim rozwojowi ogólnemu, bądź ogólnozawodowemu czy wreszcie specjalistycznemu przygotowaniu do wykonywania pracy zawodowej. Prawidłowość ta dotyczy również wyższych uczelni wojskowych.

Świadomość potrzeby ukształtowania absolwenta uczelni wojskowej, o gruntownym przygotowaniu ogólnym i szerokich horyzontach myślowych, umiejętnościach samodzielnego doskonalenia swojej osobowości i stałego podnoszenia kwalifikacji zawodowych skierowała treści kształcenia ogólnego ku:

- docenieniu dyscyplin stanowiących podstawę kształcenia ogólnozawodowego, językowego, ogólnotechnicznego, specjalistycznego oraz ogólnopedagogicznego i ogólnoekonomicznego;
- rozbudzaniu u studentów ambicji i aspiracji służących ich rozwojowi;
- przygotowaniu absolwenta, obywatela państwa o ugruntowanej świadomości patriotyczno-obronnej, zdolnego pełnić funkcje społeczne i zawodowe.

W kształceniu ogólnym eksponuje się takie między innymi przedmioty, jak: podstawy organizacji i zarządzania, metody i techniki organizatorskie, inżynieria systemów, psychologia organizacji i zarządzania, socjologia ogólna i organizacji, współczesne bezpieczeństwo międzynarodowe i filozofia bezpieczeństwa.

Zakłada się, iż w wyniku kształcenia ogólnego absolwenci wyższych szkół oficerskich powinni:

- posiadać cechy osobowe i kwalifikacje zawodowe niezbędne do dowodzenia na pierwszym stanowisku służbowym;

- opanować wiedzę i umiejętności praktyczne umożliwiające sprawowanie roli dowódcy – przywódcy i wychowawcy;
- umieć sprawnie kierować zespołami ludzi oraz organizować przedsięwzięcia integrujące pododdział;
- posiadać umiejętności i nawyki samodzielnej pracy umysłowej, samokształcenia i doskonalenia się, umożliwiającego podnoszenie kwalifikacji zawodowych w systemie edukacji permanentnej;
- opanować język angielski na poziomie umożliwiającym swobodne porozumiewanie się;
- opanować na poziomie szkoły wyższej wiedzę ogólną stanowiącą teoretyczną podstawę do rozumienia taktyki i techniki.

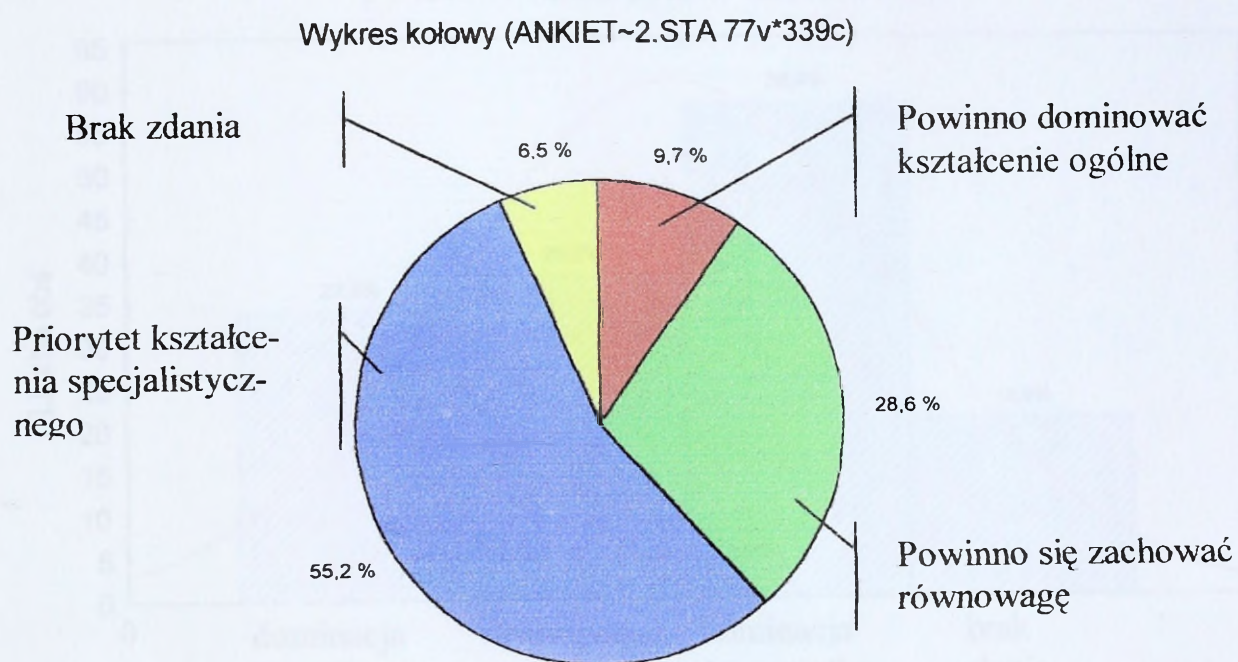
W realizacji przedmiotów działu ogólnego zwraca się też uwagę na kształtowanie u studentów pozytywnych cech charakteru, rozwijanie predyspozycji psychofizycznych, umiejętności i nawyków umożliwiających sprawne dowodzenie podwładnymi.

Poprzez treści kształcenia kierunkowego dąży się aby przyszli absolwenci mieli zapewnione przygotowanie profesjonalne. W wyniku realizacji przedmiotów działu ogólnodowódczego przyszli oficerowie zdobywają odpowiednie kwalifikacje do pełnienia funkcji dowódczych i administracyjnych podczas działań bojowych, w misjach pokojowych oraz w warunkach pokojowego szkolenia wojsk.

Proces kształcenia specjalistycznego zapewnia studentom przygotowanie się do sprawowania funkcji zawodowych zgodnie z kierunkiem studiów. Z jednej strony nie dąży się do nadmiernej detalizacji treści specjalistycznych, z drugiej – dokłada się starań o zachowanie określonych standardów sojusznicych. Dotyczy to stosowania znaków, symboliki i terminologii, prowadzenia ćwiczeń i zajęć taktycznych, w których struktury ćwiczących dowództw i sztabów, procesy planowania i wypracowania decyzji są zgodne z normami obowiązującymi w NATO.

Przeprowadzając badania w uczelniach wojskowych, dążyliśmy do poznania opinii studentów i wojskowych nauczycieli akademickich na temat ich oceny w sprawie proporcji między kształceniem ogólnym i specjalistycznym oraz jak te proporcje powinny się kształtować.

Badani studenci w większości (55,2 %) są przekonani, że w procesie kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych kształcenie specjalistyczne powinno dominować nad kształceniem ogólnym. 28,6 % opowiada się za równowagą, tylko 9,7 % uważa iż, kształcenie ogólne powinno dominować nad kształceniem specjalistycznym (rys.45).



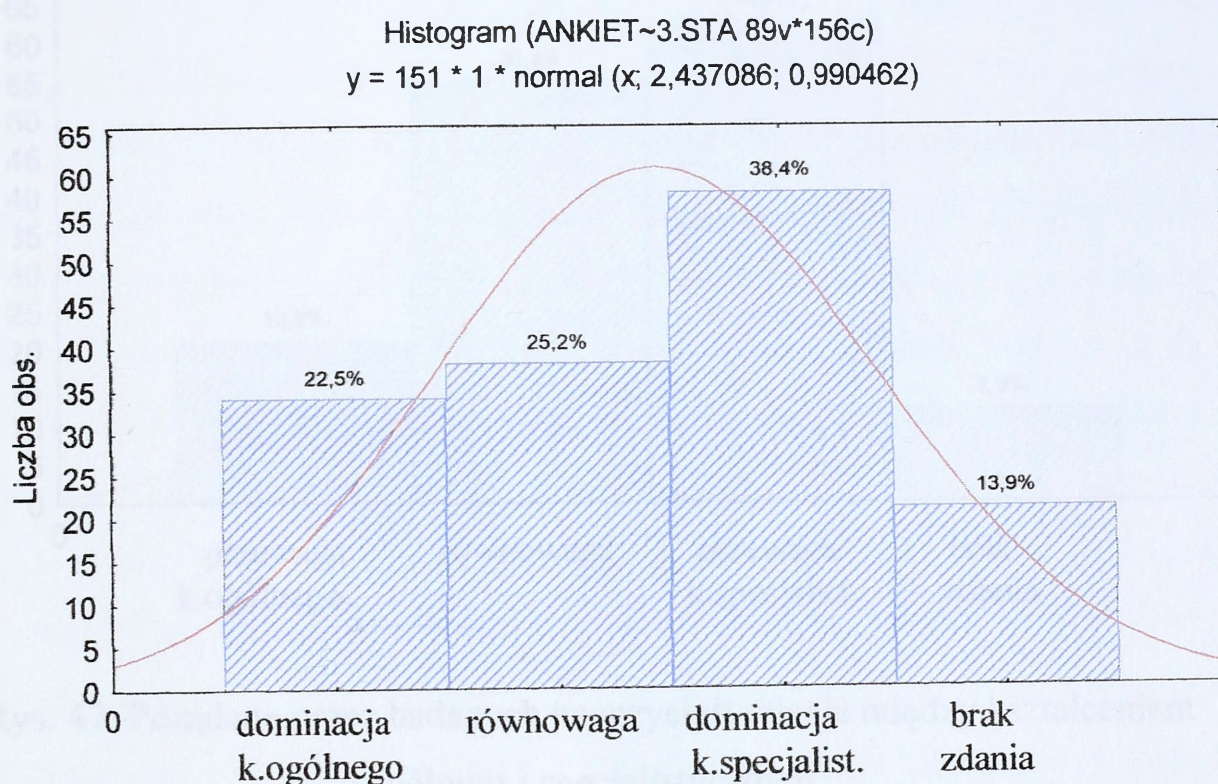
Rys.45. Relacje między kształceniem ogólnym i specjalistycznym.

Opinie studentów

Większość badanych to studenci trzeciego i czwartego roku studiów i tu prawdopodobnie należy upatrywać przyczyn ich opinii, która jest poparta doświadczeniami z praktyki, obserwacjami toku służby w jednostkach wojskowych i wyma-

ganiami dowódców na pierwszych stanowiskach już po zakończeniu edukacji w uczelniach.

Wojskowi nauczyciele akademicki wyrażają swoje opinie w sprawie wzajemnych proporcji kształcenia ogólnego i specjalistycznego w sposób bardziej wyważony (rys.46). Chociaż oni także w większości przypisują dominującą pozycję kształceniu specjalistycznemu to jednak czynią to w mniejszym stopniu (38,4 % badanych).

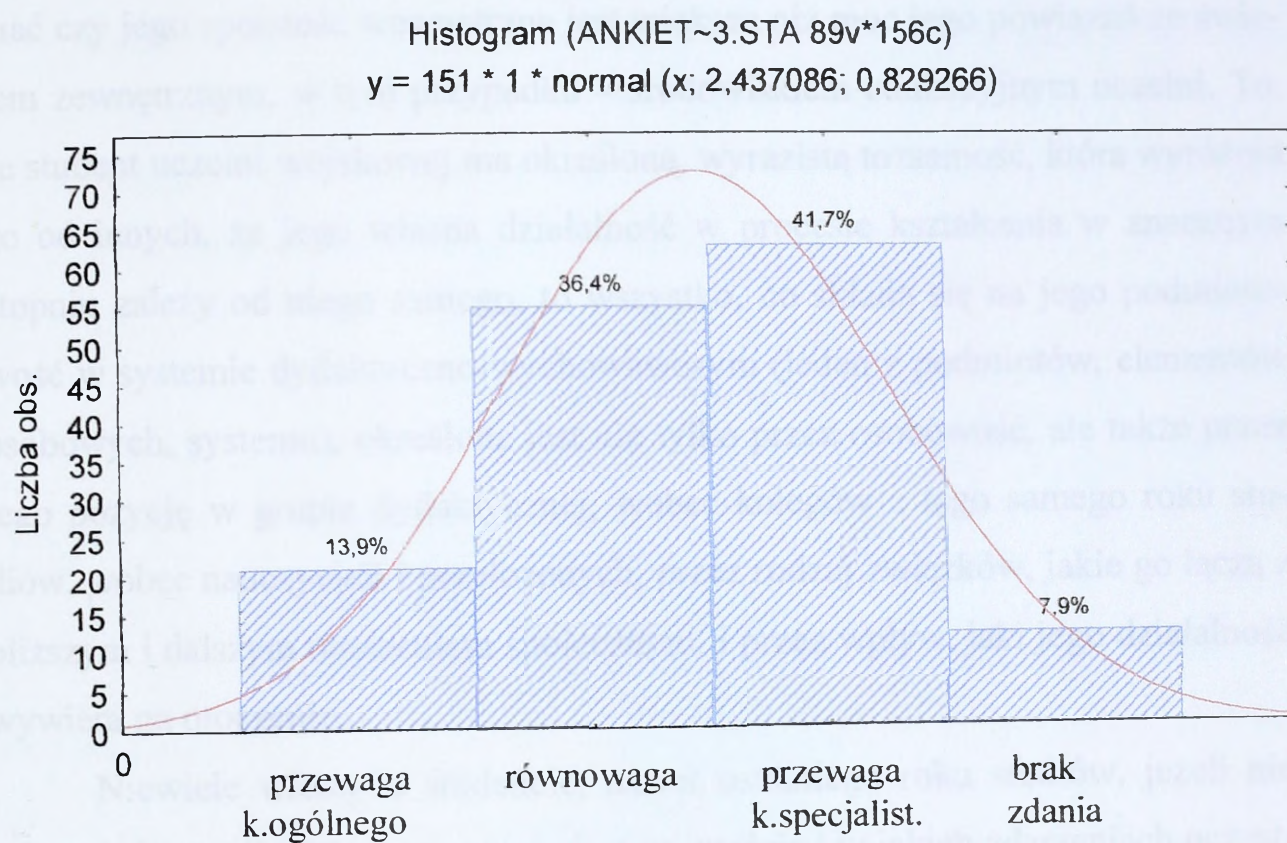


Rys.46. Relacje między kształceniem ogólnym i specjalistycznym.

#### Oceny nauczycieli

Ponad dwukrotnie większa (w porównaniu do ocen studentów) jest liczba nauczycieli uważających, iż kształcenie ogólne dominuje nad kształceniem specjalistycznym (22,5 %).

Dopełnieniem ocen wyrażonych przez nauczycieli może być opinia, jakie ich zdaniem, powinny być proporcje między kształceniem ogólnym i specjalistycznym w edukacji studentów wojskowych (rys.47).



Rys. 47. Pożądane przez badanych nauczycieli relacje między kształceniem ogólnym i specjalistycznym

Analizując wypowiedzi nauczycieli w kwestii pożądanych proporcji między kształceniem ogólnym i specjalistycznym w wyższym szkolnictwie wojskowym, zauważamy nieznaczny (w stosunku do ich ocen stanu aktualnego – rys.46) wzrost liczby badanych przypisujących kształceniu specjalistycznemu najważniejszą rolę (41,7 %). Więcej też jest zwolenników równowagi (36,4 %), a w rezultacie mniej opowiadających się za dominującą pozycją kształcenia ogólnego (13,9 %). Trzeba wziąć jednak pod uwagę zmienną reprezentującą wykształcenie nauczycieli modyfikującą ich opinie w analizowanej sprawie.

### 3.12. Samodzielność i podmiotowość

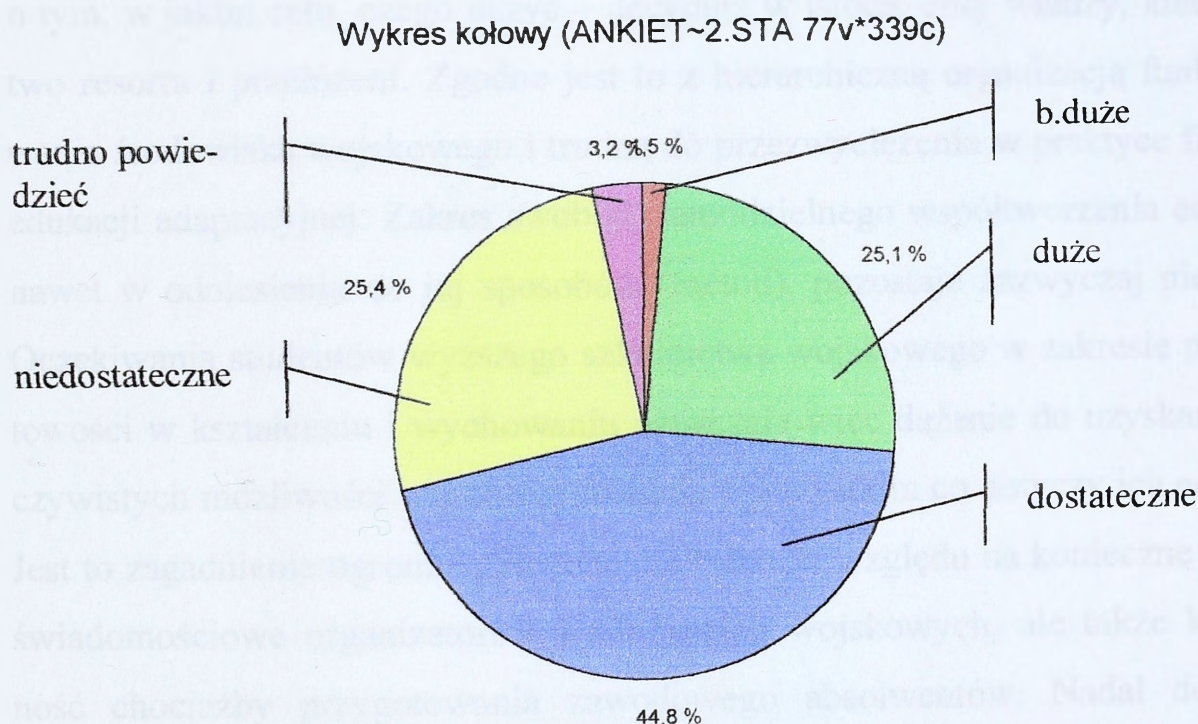
Problem samodzielności, podmiotowości, swobody myślenia i działania (także w procesie kształcenia) jest bardzo złożony i wielopoziomowy. Zagadnienia podmiotowości studenta wyższej szkoły wojskowej nie można rozpatrywać odwołując się jedynie do wewnętrznej organizacji jego osobowości, czyli oceniać czy jego spoistość wewnętrzna jest większa niż moc jego powiązań ze światem zewnętrznym, w tym przypadku – środowiskiem edukacyjnym uczelni. To, że student uczelni wojskowej ma określoną, wyrazistą tożsamość, która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność w procesie kształcenia w znacznym stopniu zależy od niego samego, to wszystko, co składa się na jego podmiotowość w systemie dydaktyczno-wychowawczym (jeden z podmiotów, elementów osobowych, systemu), określone jest nie tylko przez osobowość, ale także przez jego pozycję w grupie dydaktycznej, wobec kolegów z tego samego roku studiów, wobec nauczycieli i przełożonych, przez rodzaj związków, jakie go łączą z bliższym i dalszym otoczeniem społecznym, i przez wpływ, jaki jego działalność wywiera na otoczenie.

Niewiele wiemy o studencie, nawet ostatniego roku studiów, jeżeli nie mamy informacji jakiego otoczenia jest on częścią i w jakich zdarzeniach uczestniczy. Jego podmiotowość polega na tym, że potrafi on tę obiektywną swoją sytuację rozpoznać i zrozumieć znaczenie poszczególnych jej elementów. Umiejętności w tym zakresie są szczególnie cenne w warunkach służby wojskowej, gdzie występuje szereg ograniczeń, które nie występują w innych organizacjach, gdzie istnieje wyraźna przewaga stosunków formalnych rzutujących na przebieg procesu kształcenia (zależności służbowe, dyscyplina, zakazy i nakazy).

Niezwykle ważna jest znajomość celów edukacyjnych uczelni oraz posiadanie własnych celów, zarówno życiowych, o długiej perspektywie czasowej, jak i umiejętność stawiania sobie celów etapowych, a nawet doraźnych. Działalność rozwijana w określonym kierunku (z myślą realizacji celu) jest kolejnym przejawem podmiotowości studenta. Potrafi on stale napływające z środowiska wojskowego bodźce interpretować i selekcjonować ze względu na cele (zadania),

które zamierza (nakazano mu) osiągnąć. Jego udział w procesie kształcenia uczelni wojskowej jest zatem zróżnicowany. Niektórzy słuchacze mają znaczący udział w formułowaniu celów dla siebie na podstawie rozeznania sytuacji, a inni przede wszystkim realizują zadania postawione przez kogoś innego, jeśli umieją szybko i trafnie spostrzegać zmienną sytuację i coraz to nowe zdarzenia z uwagi na ich znaczenie dla osiągnięć dydaktycznych.

Wyższe uczelnie wojskowe, w zapisach statutowych, charakterystykach osobowo-zawodowych, formalnie tworzą warunki do rozbudzania samodzielności i podmiotowości w procesie kształcenia. W praktyce edukacyjnej realizacja tych postulatów znacznie odbiega od zakładanych stanów (rys.48).



Rys.48. Możliwości przejawiania samodzielności, podmiotowości, swobody myślenia i działania w procesie kształcenia. Opinie studentów

Zaledwie około jednej czwartej badanych (26,6 %) ocenia możliwości przejawiania swojej samodzielności, podmiotowości i swobody myślenia w pro-

cesie kształcenia jako duże i bardzo duże. To spostrzeżenie jest tym bardziej ważne, że zdecydowana większość badanych to studenci trzeciego i czwartego roku studiów. W konsekwencji prawie 45 % respondentów określiło swoje możliwości w omawianej kwestii jako dostateczne i aż ponad 25 %, jako niedostateczne. Należy też zwrócić uwagę na fakt, że prawie wszyscy badani potrafili dokonać takiej oceny. Zaledwie 3,2 % badanych studentów miało trudności z udzieleniem jednoznacznej odpowiedzi.

Jeszcze bardziej złożony jest problem samodzielności, podmiotowości, swobody myślenia i działania studenta uczelni wojskowej w odniesieniu do systemu wychowawczego, który ściśle wiąże się z zagadnieniem wartości, wartości dominujących, wartości pożądanych itp. W większości przypadków o edukacji – o tym, w jakim celu, czego uczyć – decydują w istocie elity władzy, kierownictwo resortu i przełożeni. Zgodne jest to z hierarchiczną organizacją funkcjonowania środowiska wojskowego i trudną do przewyżczenia w praktyce filozofią edukacji adaptacyjnej. Zakres swobód, samodzielnego współtworzenia edukacji, nawet w odniesieniu do jej sposobów (metod), pozostaje zazwyczaj niewielki. Oczekiwania studentów wyższego szkolnictwa wojskowego w zakresie podmiotowości w kształceniu i wychowaniu oznaczają więc dążenie do uzyskania rzeczywistych możliwości współdecydowania o wszystkim co dotyczy ich edukacji. Jest to zagadnienie ogromnie złożone nie tylko ze względu na konieczne zmiany świadomościowe organizatorów i nauczycieli wojskowych, ale także konieczność chociażby przygotowania zawodowego absolwentów. Nadal dość powszechne jest przekonanie, iż wyższa szkoła wojskowa ma przygotować absolwenta w taki sposób i w takim zakresie, aby był on zdolny natychmiast wypełniać obowiązki służbowe na określonym stanowisku, jako pełnowartościowy fachowiec i dojrzały społecznie kierownik zespołu (pododdziału).

### 3.13. Samokształcenie w wyższej uczelni wojskowej

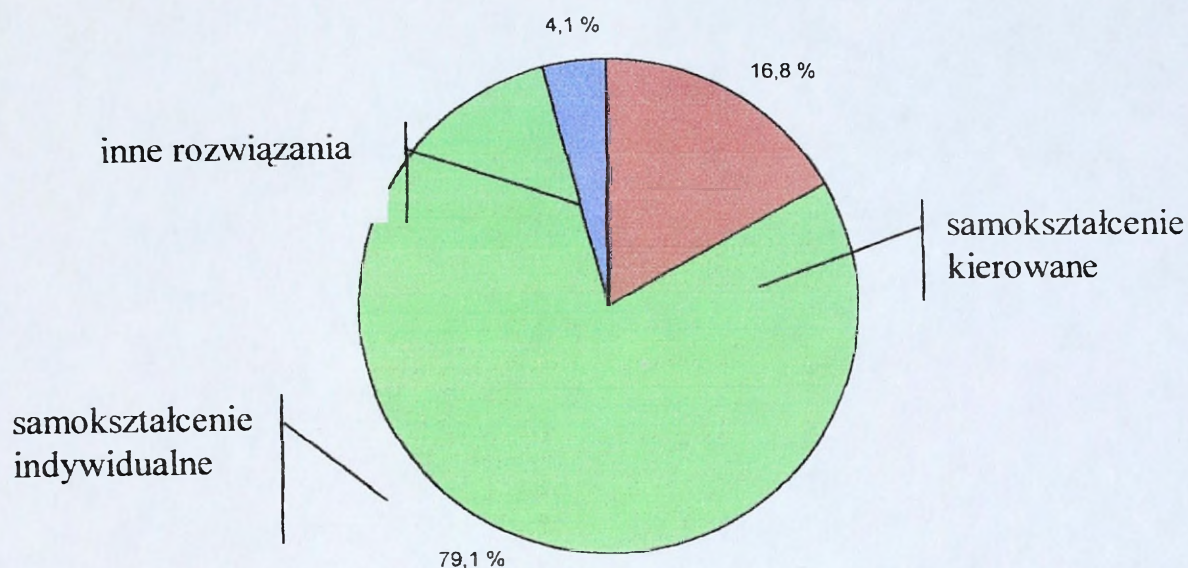
W nowoczesnym ujęciu procesu kształcenia podkreśla się nieodzowność jego kontynuacji przez całe życie człowieka ze względu na przyrost wiedzy nieproporcjonalnie do możliwości przekazania jej przez szkołę (uczelnię) oraz ze względu na samego człowieka. Postulat ten oraz próby jego realizacji znane są jako kształcenie ustawiczne. Idei tej nie można realizować bez umiejętności samokształcenia.

Wydaje się jednak, że samokształcenie nie znajduje nadal pełnego zrozumienia we współczesnej dydaktyce i szkole. Dotyczy to także wojskowej szkoły wyższej, gdzie z założenia powinno wymagać się wzbogacania oddziaływań dydaktycznych, które przygotowują będą studentów do skierowania procesów umysłowych, emocjonalnych i behawioralnych na antycypowane stany (praca zawodowa – służba), istniejące w czasie studiów w uczelni jedynie na poziomie poznawczym w postaci celów do osiągnięcia i planów realizacyjnych. Warunki ku temu są sprzyjające. Proces studiowania różni się od procesu nauczania przede wszystkim tym, że jego uczestnik nie otrzymuje gotowej, odpowiednio wyselekcjonowanej wiedzy, ale musi także poznać źródła i procesy badań.

Uczynienie samokształcenia integralną częścią systemu studiów w wyższych szkołach oficerskich powoduje określone zmiany w pojmowaniu roli wojskowych nauczycieli akademickich i studentów. Nauczyciel w większym stopniu powinien kierować procesem zdobywania wiedzy, a w kolejnych latach studiów wspólnie ustalać problemy i opiekować się coraz bardziej samodzielnymi poszukiwaniami studentów oraz kontrolować ich postępy edukacyjne. W tak ujętej roli nauczycieli i studentów, samokształcenie polega na samodzielnym doborze i przyswajaniu informacji potrzebnych do określonego celu (wynikającego z charakterystyk osobowo-zawodowych absolwenta uczelni wojskowej i celów edukacyjnych uczelni). Aktywność i samodzielność studentów stanowią podstawowe czynniki sprawnego funkcjonowania procesu dydaktycznego. Wyzwalanie aktywności dla uzyskania pożądaných zmian, jej wzmaganie i wzbogacanie w procesie edukacyjnym prowadzi do samokształcenia, a dokładniej przechodzenia od

samokształcenia kierowanego do samokształcenia właściwego. Wojskowi nauczyciele akademicy i studenci uczelni wojskowych są zgodni w poglądach na rolę samokształcenia w procesie edukacyjnym (rys. 49 i 50).

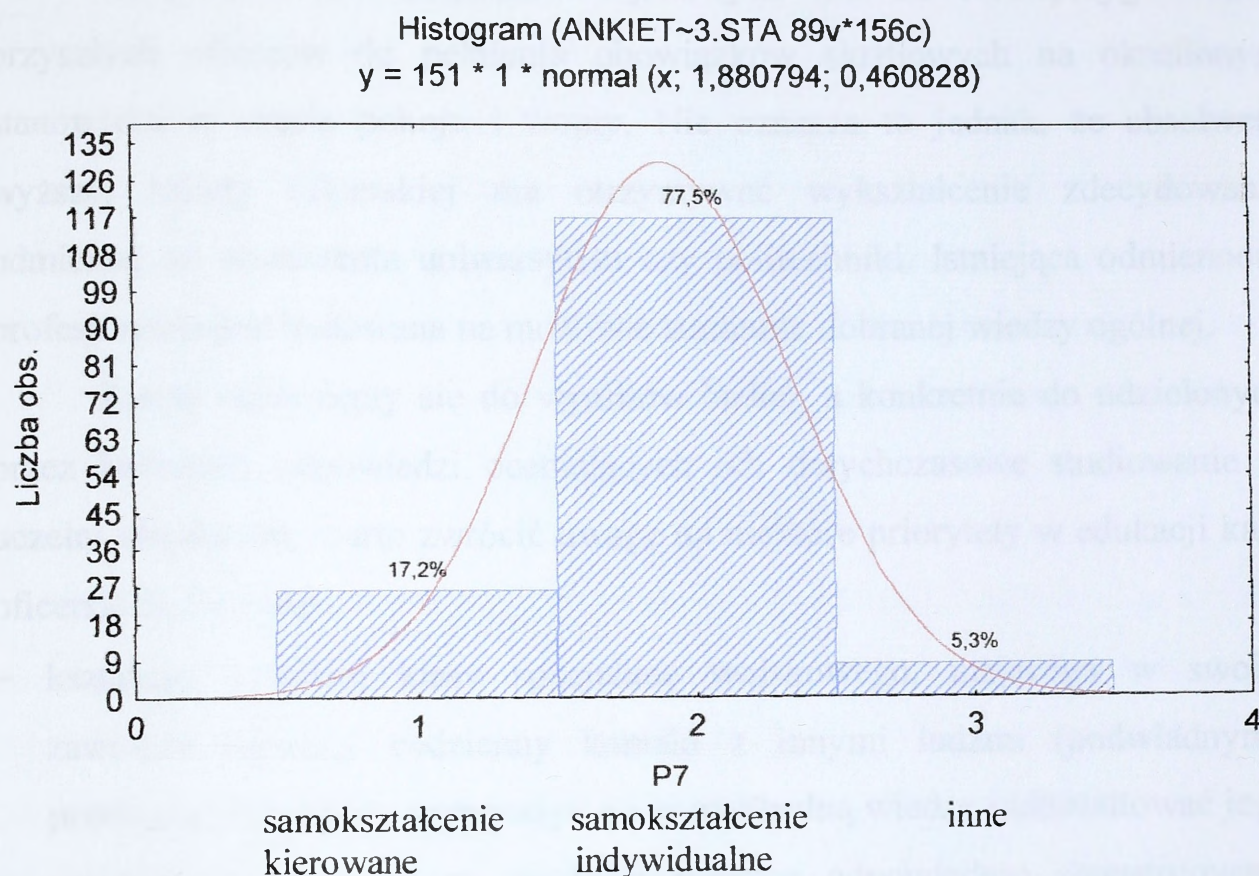
Wykres kołowy (ANKIET~2.STA 77v\*339c)



Rys.49. Preferowane przez studentów formy samokształcenia

Absolutna większość studentów (79,1 %) opowiada się za samokształceniem indywidualnym. W opiniach uzasadniających wybrane odpowiedzi podkreśla się przede wszystkim znaczenie formy organizacyjnej samokształcenia. Ma być ono organizowane przez samych studentów. To student ma wybierać sobie miejsce i czas, w którym będzie pracował samodzielnie. Mniej akcentuje się samodzielność określania celów samokształcenia. Jego treść w znacznej mierze dotyczy programu studiów i zadań dydaktycznych stawianych przez poszczególnych nauczycieli. Jednakże decyzję o sposobie uczenia się studenci rezerwują dla siebie. Jedynie 16,8 % badanych najbardziej odpowiada forma samokształcenia kierowanego, czyli takiego, którego cele, treści, sposoby, a nawet czas określają organizatorzy procesu edukacyjnego uczelni. Zaledwie 4,1 % badanych proponuje inne rozwiązania, najczęściej związane ze współwystępowaniem samokształ-

cenia indywidualnego i samokształcenia kierowanego, zależnie od przedmiotu i dostępności materiałów dydaktycznych.



Rys.50. Samokształcenie studentów w opiniach wojskowych nauczycieli akademickich

Również większość badanych nauczycieli (77,5 %) jest zdania, że najbardziej odpowiadającą studentom formą samokształcenia jest samokształcenie indywidualne. Opinie takie wyrażają zarówno nauczyciele dużym doświadczeniu pedagogicznym (staż pracy dydaktycznej), jak też ich najmłodszy koledzy.

Analiza procentowego udziału poszczególnych odpowiedzi i ich opisowych uzasadnień pozwala sformułować wniosek, że na przestrzeni kilkunastu lat badania procesu kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych, dokonała się ważna zmiana jakościowa w pojmowaniu roli nauczyciela i studenta w kierunku większego upodmiotowienia studentów.

### 3.14. Ocena studiów w uczelni wojskowej

Studiowanie w uczelniach wojskowych ma na celu przygotowanie przyszłych oficerów do pełnienia obowiązków służbowych na określonym stanowisku w czasie pokoju i wojny. Nie oznacza to jednak, że absolwent wyższej szkoły oficerskiej ma otrzymywać wykształcenie zdecydowanie odmienne od absolwenta uniwersytetu czy politechniki. Istniejąca odmienność profesjonalna jest budowana na możliwie starannie dobranej wiedzy ogólnej.

Zanim odniesiemy się do wyników badań, a konkretnie do udzielonych przez badanych odpowiedzi oceniających ich dotychczasowe studiowanie w uczelni wojskowej, warto zwrócić uwagę na niektóre priorytety w edukacji kadr oficerskich. Oto one:

- kształcą wysokiej klasy specjalistę wojskowego, mającego w swoim zawodzie wpisany codzienny kontakt z innymi ludźmi (podwładnymi, przełożonymi) należy wyposażyć go w niezbędną wiedzę i ukształtować jego umiejętności oraz system wartości poprzez odpowiednio skonstruowany program przedmiotów humanistycznych. Wojskowi nauczyciele akademicki powinni więc zdecydowanie odchodzić od adaptacyjnego kształcenia na rzecz edukacji krytyczno-kreatywnej, wymagającej od nich, a w konsekwencji również od studentów, śmiałego wychodzenia poza statyczne schematy i procedury działań oraz liczenia się z oczekiwaniami studentów (rys. 51). Szczególnie ważne wydają się takie umiejętności kluczowe wojskowych nauczycieli akademickich i słuchaczy jak komunikowanie się, współdziałanie, bycie liderem, korzystanie ze środków przetwarzania informacji i wreszcie planowanie oraz realizowanie idei permanentnego, samodzielnego uczenia się (samokształcenia);
- integracja szkolenia i wychowania wyraża się w dążeniu do zainteresowania studentów różnymi aspektami obronności. Absolwenci powinni być przede wszystkim zdolni do twórczego wypełniania zadań, konstruowania rozwiązań szkoleniowych stosownie do zastanej sytuacji. Nie można zaś oczekiwać, że będą oni całkowicie, w sposób pełny przygotowani zawodowo. Pełnego

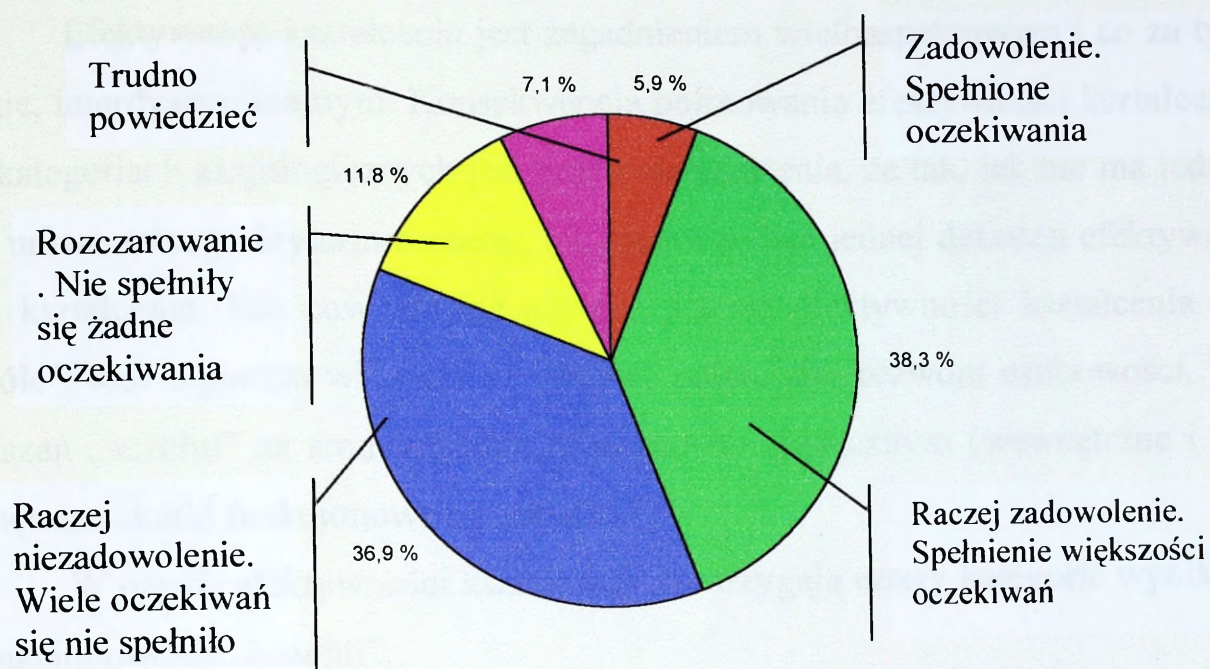
przygotowania zawodowego uczelnia wyższa nie jest w stanie zapewnić, niezbędne są różnego rodzaju formy kształcenia kursowego, praktycznie przygotowujące do objęcia konkretnego stanowiska służbowego.

Analizowany problem studiowania w uczelni wojskowej wydaje się jeszcze bardziej skomplikowany, wówczas, gdy uwzględni się motywy wyboru zawodu wojskowego, w opinii studentów wyższych szkół oficerskich. Wśród czynników warunkujących przebieg studiów bardzo istotne znaczenie przypisuje się właśnie motywom podejmowania nauki w szkole wyższej na określonym kierunku studiów. Istota tego zagadnienia polega głównie na tym, że motywy wyboru kierunku studiów (wyboru rodzaju uczelni) rzutują w dużym stopniu na sprawność kształcenia w szkole wyższej.

Wpływ motywacji studiowania na cały proces edukacji studentów w uczelni można rozpatrywać zarówno w aspekcie sprawności ilościowej, jak również w aspekcie sprawności jakościowej mierzonej średnią ocen uzyskiwaną przez studentów w trakcie trwania nauki. Głównymi motywami podjęcia studiów w uczelni wojskowej są: sytuacja na rynku pracy w środowisku cywilnym, chęć materialnego usamodzielnienia się i możliwości bezpłatnego kształcenia oraz doksztalcenia. Nawet pobieżna analiza pełnej hierarchii motywów wskazuje na ich luźny związek z założeniami profesjonalnej edukacji w uczelniach wojskowych. Ewentualne poszukiwanie bardziej szczegółowych motywów i zainteresowań wymagałoby dodatkowych badań, w toku których i tak nie udałooby się uniknąć refleksji, iż wielu kandydatów na oficera nie trafiło do uczelni z powodu szczególnego zamiłowania do wojska i spraw obronności.

Należy zdawać sobie sprawę z tego, iż motywy studiowania, czy odpowiedzi wyrażające ocenę dotychczasowego przebiegu studiów sformułowane w kontekście pokładanych nadziei, a przedstawione w niniejszej analizie, mogą w znacznym stopniu odbiegać od motywów i ocen rzeczywistych, jakimi kierowali się kandydaci przy wyborze wyższej uczelni wojskowej, ponieważ studenci starszych lat studiów mogą sobie nie uświadamiać w pełni, co było faktycznym motywem i czego oczekiwali od uczelni, a co późniejszą interpretacją wcześniej podjętej decyzji.

Wykres kołowy (ANKIET~2.STA 77v\*339c)



Rys.51. Ocena dotychczasowego okresu nauki w uczelni wojskowej

Pozytywne oceny (zadowolenie i raczej zadowolenie) dotychczasowego okresu nauki w uczelni wojskowej wyraża 44,2 % badanych. Choć nie dysponujemy danymi o treści nadziei i oczekiwań studentów, to niepokoi stosunkowo duży udział ocen opisywanych jako stan niezadowolenia spowodowany faktem, iż wiele oczekiwań studentów się nie spełniło (36,9 %). Dziwić może również kontynuowanie studiów przez tych badanych, którzy są rozczarowani tokiem studiów (11,8 %) i całkowitym brakiem spełnienia ich oczekiwań i nadziei. Może to prawdopodobnie świadczyć o tym, że motywem wyboru studiów wojskowych nie były zainteresowania sprawami obronnymi. Jednakże istnieje również inna możliwość, studenci mogą posiadać określone aspiracje, a uczelnia nie jest w stanie w pełni ich zaspokoić.

Aspiracje są czynnikiem silnie determinującym studiowanie, wyrażają oczekiwania podchorążych w zakresie własnych osiągnięć. W dalszych badaniach należy więc podjąć próbę określenia hierarchii celów studentów.

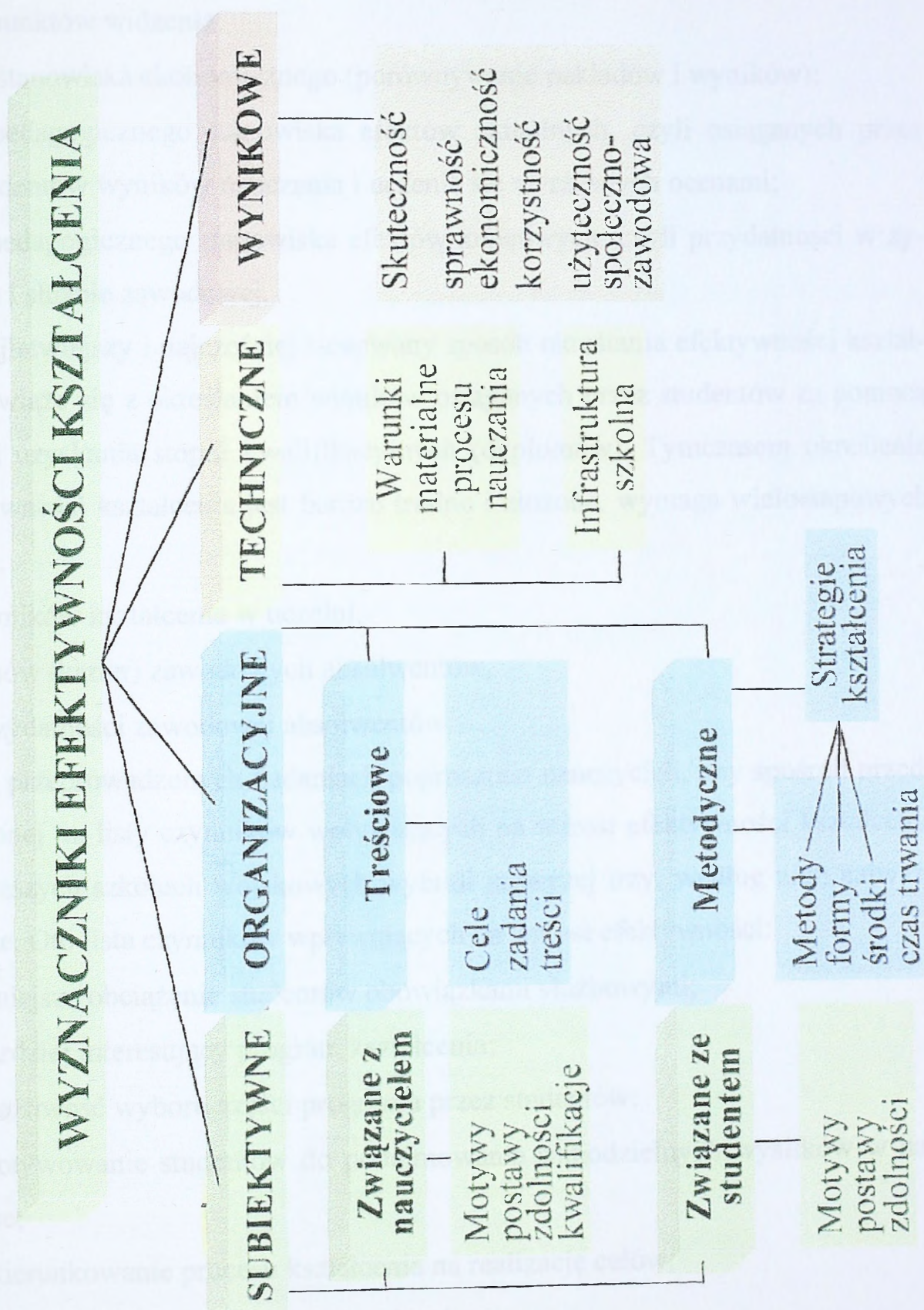
### 3.15. Czynniki wpływające na wzrost efektywności studiowania

Efektywność kształcenia jest zagadnieniem wieloaspektowym i co za tym idzie, interdyscyplinarnym. Konsekwencją pojmowania efektywności kształcenia w kategoriach aksjologicznych jest przyjęcie założenia, że tak, jak nie ma jednego uniwersalnego kryterium oceny, tak nie może być jednej definicji efektywności kształcenia. Nie powinno się używać pojęcia efektywności kształcenia „w ogóle”, lecz z punktu widzenia np. celów, zadań, sfer rozwoju osobowości, powiązań „uczelni” ze środowiskiem, z systemem społecznym (wewnętrzne i zewnętrzne skutki funkcjonowania „uczelni”).

W ocenie efektywności kształcenia rozstrzygają cztery kategorie wyników funkcjonowania „uczelni”:

- wyniki dotyczące uczących się (studentów),
- nauczycieli (pracowników naukowo-dydaktycznych) i innych pracowników,
- wyniki dotyczące grup społecznych w obrębie „szkoły”,
- wyniki dotyczące zewnętrznych funkcji „szkoły”. Można zatem wyróżnić cztery ujęcia efektywności kształcenia:
  - psychologiczne - uwzględnia wyniki indywidualnego rozwoju uczącego się: procesu myślenia, zdolności poznawczych, zainteresowań, samodzielności poznawczej, tempa i stylów uczenia się, aspiracji; psychiczne właściwości nauczających;
  - pedagogiczne - koncentracja na procesie kształcenia i wychowania; efektywność jako funkcja: pracy uczących się, nauczycieli, celów kształcenia, środków dydaktycznych, metod kształcenia, zasad kształcenia, form organizacyjnych, czasu i innych zmiennych;
  - socjologiczne - związana jest z wypełnianiem przez absolwentów zadań służbowych i funkcji społecznych (efektywność kulturalna); ekonomiczne - zestawianie poniesionych kosztów i uzyskiwanych efektów kształcenia.

Wyznacznikami efektywności kształcenia są czynniki: subiektywne, organizacyjne, techniczne i ekonomiczne (rys. 52).



Rys.52. Wyznaczniki efektywności kształcenia w szkole wyższej

Z pedagogicznego punktu widzenia efektywność kształcenia jest to zgodność efektów nauczania z jego celami założonymi w programach, charakterystykach osobowo-zawodowych i innych dokumentach. Może ona być rozpatrywana z kilku punktów widzenia:

- ze stanowiska ekonomicznego (porównywanie nakładów i wyników);
- z pedagogicznego stanowiska efektów aktualnych, czyli osiągniętych przez studentów wyników nauczania i uczenia się wyrażanych ocenami;
- z pedagogicznego stanowiska efektów końcowych, czyli przydatności w życiu i służbie zawodowej.

Najłatwiejszy i najczęściej stosowany sposób określania efektywności kształcenia wiąże się z określaniem wyników osiągniętych przez studentów za pomocą ocen i uzyskania stopni kwalifikacyjnych (dyplomów). Tymczasem określenie efektywności kształcenia jest bardzo trudne i złożone, wymaga wieloetapowych badań:

- wyników kształcenia w uczelni,
- losów (karier) zawodowych absolwentów,
- przydatności zawodowej absolwentów.

W przeprowadzonych badaniach poproszono nauczycieli, aby spośród przedstawionej im listy czynników wpływających na wzrost efektywności kształcenia w wyższych szkołach wojskowych wybrali najwyżej trzy, według nich najważniejsze. Oto lista czynników wpływających na wzrost efektywności:

- mniejsze obciążenie studentów obowiązkami służbowymi;
- bardziej interesujący program kształcenia;
- możliwość wyboru części programu przez studentów;
- motywowanie studentów do podejmowania samodzielnych wysiłków w nauce;
- ukierunkowanie procesu kształcenia na realizację celów;
- uwzględnianie zainteresowań studentów;
- szersze stosowanie zasad indywidualizacji kształcenia;
- większa wymagalność ze strony wykładowców i dowódców;

- zaostrzenie form kontroli postępów nauczania;
- umożliwienie studentom odbywania staży dydaktycznych (studenckich) w uczelniach zagranicznych (2 – 3 miesięcznych);
- inne.

Uzyskane wyniki badań zostały przedstawione w formie tabelarycznej (tabela 9) z uszeregowaniem poszczególnych czynników według liczby wyborów (od najczęściej do najrzadziej wybieranych).

Tabela 9. Czynniki wpływające na wzrost efektywności kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Opinie nauczycieli

LP.	RODZAJE CZYNNIKÓW WPŁYWAJĄCYCH NA EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA	IŁOŚĆ WYBORÓW
1	Mniejsze obciążenie studentów obowiązkami służbowymi	52,3 %
2	Motywowanie studentów do podejmowania samodzielnych wysiłków w nauce	49,7 %
3	Ukierunkowanie procesu kształcenia na realizację celów	35,8 %
4	Bardziej interesujący program kształcenia	30,5 %
5	Większa wymagalność ze strony wykładowców i do-wódców	24,5 %
6	Możliwość wyboru części programu przez studentów	22,5 %
7	Szersze stosowanie zasad indywidualizacji kształcenia	
8	Umożliwienie studentom odbywania staży dydaktycznych (studenckich) w uczelniach zagranicznych (2-3 miesięcznych)	19,2 %
9	Zaostrzenie form kontroli postępów nauczania	16,6 %
10	Uwzględnianie zainteresowań studentów	13,3 %
11	Inne	3,3 %

### 3.16. Porównywalność poziomów kształcenia w uczelniach wojskowych i cywilnych

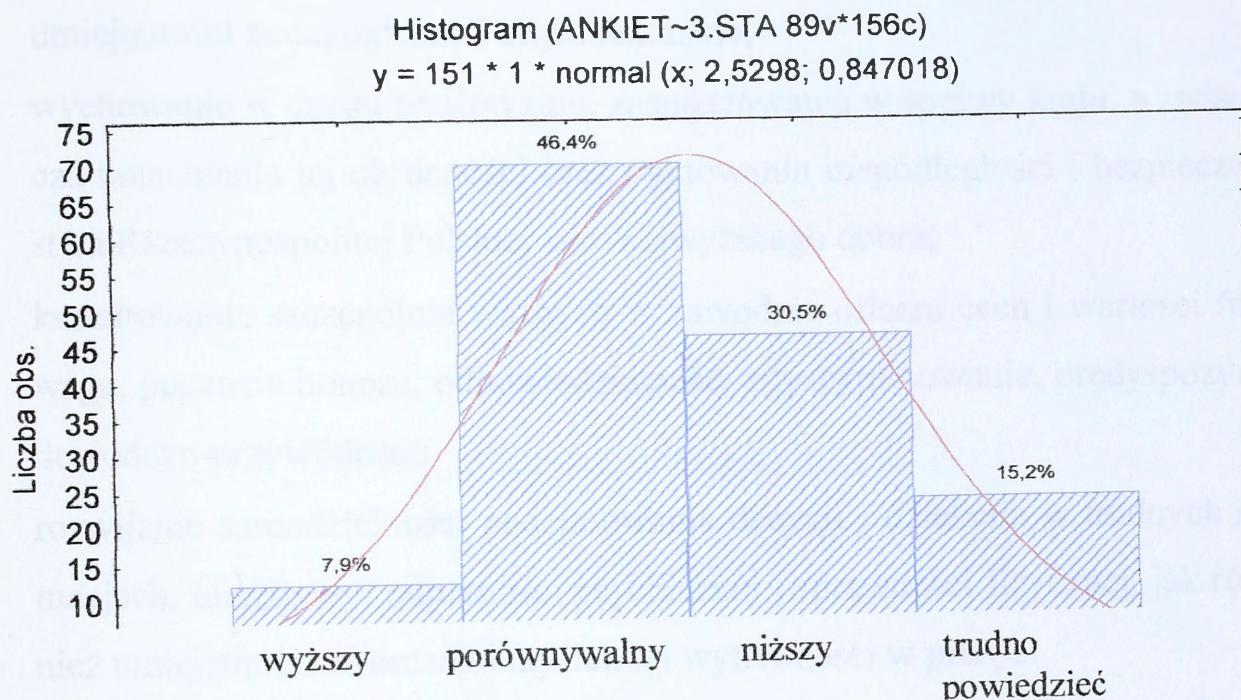
W wyższych uczelniach wojskowych proces dydaktyczny charakteryzuje się podobnymi cechami, jakie są właściwe uczelniom cywilnym. Jednakże w ostatnich latach mamy do czynienia ze zjawiskiem powstawania dużej liczby prywatnych uczelni wyższych. Opinie o nich są dość zróżnicowane. Nie dysponujemy wiarygodnymi danymi, aby móc się obiektywnie wypowiedzieć w tej sprawie. Poprzestajemy na stwierdzeniu faktu, że powstanie licznych uczelni prywatnych jest nowym jakościowo zjawiskiem edukacyjnym, które znacząco modyfikuje dotychczasowy obraz wyższej uczelni.

Pośród uczelni cywilnych (państwowych i prywatnych) szkolnictwo wojskowe zajmuje specyficzne miejsce i charakteryzuje się właściwościami, które są przypisywane wyłącznie jemu. Specyficzne cechy procesu kształcenia w wyższych szkołach wojskowych dotyczą między innymi:

- wysokiego stopnia zorganizowania czynności nauczania i uczenia się;
- dążenia do ścisłego wiązania edukacji ogólnej z kształtowaniem kwalifikacji specjalistycznych;
- powszechnego respektowania zasady jedności nauczania teoretycznego i praktycznego;
- łączenia kształcenia indywidualnego z przygotowaniem do działalności zespołowej;
- obiektywnego ograniczenia reguł partnerstwa w relacji: nauczyciel wojskowy – student, głównie ze względu na zróżnicowanie stopni wojskowych i przestrzeganie zasad zależności służbowej;
- wiązania osiągnięć studenta w procesie kształcenia z ogólną oceną jakości jego funkcjonowania, jako kandydata na żołnierza zawodowego;
- realizacji zadań dydaktycznych w warunkach znacznego zróżnicowania: motywacji do studiowania i służby wojskowej, poziomu przygotowania ogólnego i predyspozycji psychicznych oraz fizycznych do zawodowej służby wojskowej;
- systematycznego i wielopłaszczyznowego analizowania i oceniania osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych poszczególnych studentów i grup dydaktycznych (szkoleniowych);

- ukierunkowania na nowoczesność w kształceniu utożsamianą z wykorzystaniem metod aktywizujących i technicznych środków dydaktycznych.

Na podstawie wyliczonych właściwości można zauważyć występowanie dość znacznych, przede wszystkim formalnych, różnic między uczelniami cywilnymi i wojskowymi. Świadomość różnic i specyfiki kształcenia w uczelniach wojskowych może wpływać modyfikująco na samopoczucie i działalność edukacyjną.



P4

Rys.53. Porównywalność poziomów kształcenia w uczelniach wojskowych i cywilnych. Opinie wojskowych nauczycieli akademickich

W przeprowadzonych badaniach (rys.53) prawie połowa nauczycieli, to jest 46,4 % badanych jest zdania, że poziomy kształcenia są porównywalne. Jednocześnie aż 30,5 % nauczycieli poziom kształcenia w wyższych szkołach wojskowych ocenia jako niższy niż w uczelniach cywilnych. Przejawów takiego stanu rzeczy (niższego poziomu) upatrują najczęściej w przyczynach umiejscowionych poza ich działalnością dydaktyczną. Dotyczy to zwłaszcza znacznego scentralizowania edukacji oraz zorientowania treści kształcenia na realizację specyficznych celów zawodowych.

### 3.17. Nowoczesność kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych

Celem procesu dydaktyczno-wychowawczego uczelni wojskowych (wyższych szkół oficerskich) jest wykształcenie oficerów do objęcia pierwszego stanowiska służbowego w Siłach Zbrojnych RP. Cel ten jest osiąganym poprzez:

- kształcenie studentów na wysoko kwalifikowanych oficerów posiadających wszechstronną wiedzę ogólnowojskową i specjalistyczną oraz niezbędne umiejętności pedagogiczne i organizatorskie;
- wychowanie w duchu patriotyzmu, zaangażowania w sprawy kraju, a zwłaszcza umacniania jej obronności oraz traktowania niepodległości i bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej jako najwyższego dobra;
- kształtowanie szczególnie ważnych w zawodzie oficera cech i wartości (odwaga, poczucie honoru, odpowiedzialność, zdyscyplinowanie, predyspozycje dowódczo-przywódcze);
- rozwijanie samodzielności podejmowania decyzji i działania w trudnych sytuacjach, inicjatywy, odporności psychicznej i sprawności fizycznej, jak również umiejętności twórczego myślenia i wytrwałości w pracy.

W wyniku kształcenia absolwenci mają być:

- dowódcami o uformowanych cechach osobowych, dysponującymi niezbędnym zakresem wiedzy i umiejętności zawodowych szczebla dowódcy pododdziału (i zapoznawczo batalionu), zapewniających możliwość pełnienia funkcji dowódczych i administracyjnych w działaniach bojowych oraz w warunkach pokojowego szkolenia wojsk;
- przywódcami zdolnymi do poświęcenia życia w służbie Ojczyzny, umiejącymi przekonać podległe zespoły do swoich postaw, systemu wartości oraz inspirować poszczególnych członków zespołu do pełnienia pożądanych ról społecznych;
- specjalistami wojskowymi posiadającymi wiedzę i umiejętności w zakresie kierowania zespołami, wykorzystywania możliwości technicznych sprzętu bojowego, eksploatacji i użytkowania techniki wojskowej oraz potrafiącymi skutecznie rozwiązywać problemy organizacyjne i techniczne;

- osobami, które ukończyły studia w uczelni wyższej, o odpowiednio szerokim przygotowaniu ogólnym i szerokich horyzontach myślowych, zdolnymi do samodzielnego doskonalenia swojej osobowości, a zwłaszcza podnoszenia kwalifikacji zawodowych poprzez udział w różnych formach edukacji ustawicznej.

Zakładając, że wymienione cele edukacyjne i wizje dotyczące wymagań wobec absolwentów mogą być uznane za nowoczesne, wartościowa poznawczo może być analiza opinii nauczycieli. Badani zostali poproszeni o wyrażenie swojego zdania, od czego głównie zależy nowoczesność kształcenia w wyższej uczelni wojskowej. Z podanej listy możliwych odpowiedzi mogli oni wybrać najwyżej trzy (tabela 10).

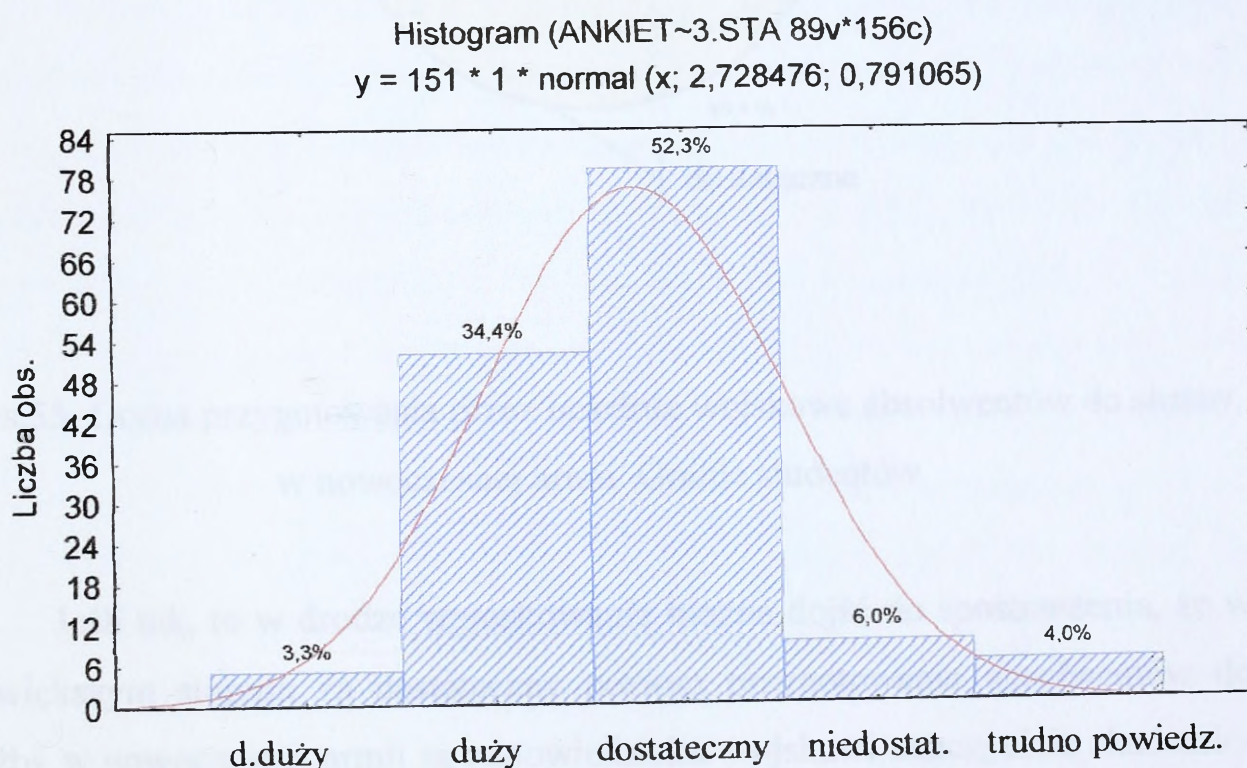
Tabela 10. Czynniki wpływające na nowoczesność kształcenia

LP.	NAZWA CZYNNIKA	ODPOWIEDZI
1	Poziom przygotowania pedagogicznego wojskowych nauczycieli akademickich	77,5 %
2	Nowoczesność bazy materiałowo-technicznej	62,9 %
3	Dobre programy nauczania	30,5 %
4	Jakość programów nauczania	27,2 %
5	Umiejętność samodzielnego uczenia się studentów	25,2 %
6	Organizacja studiów	21,2 %
7	Maksymalne zbliżenie do procesu kształcenia w uczelni cywilnej	11,3 %
8	Szerokie stosowanie zasad indywidualizacji	11,3 %
9	Stopień wykorzystania metod aktywizujących	11,3 %
10	Zapewnienie studentom dużej swobody dysponowania swoim czasem	6,6 %
11	Jakość komunikowania się nauczycieli ze studentami	5,3 %
12	Ograniczenie czynności służbowych (służby, prace porządkowe)	2,7 %
13	Rezygnacja z obowiązkowej nauki własnej	2 %
14	Inne	2 %

Badani wojskowi nauczyciele akademicy upatrują nowoczesności kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych przede wszystkim w poziomie ich

przygotowania pedagogicznego (77,5 %) i nowoczesności bazy materiałowo-technicznej (62,9 %). Zdecydowanie wysoką rangę nauczyciele przypisują też programom kształcenia (łącznie 57,7 %). Upraszczając, można powiedzieć, że pojęcie nowoczesności kształcenia jest utożsamiane z treściami kształcenia i jakością (możliwościami) ich prezentowania studentom. W znacznie mniejszym stopniu o nowoczesności kształcenia decydują (zdaniem badanych) umiejętności samodzielnego uczenia się studentów, organizacja studiów, wykorzystywanie metod aktywizujących, indywidualizacja kształcenia czy zakres upodobniania nauki w uczelniach wojskowych do studiów w uczelniach cywilnych.

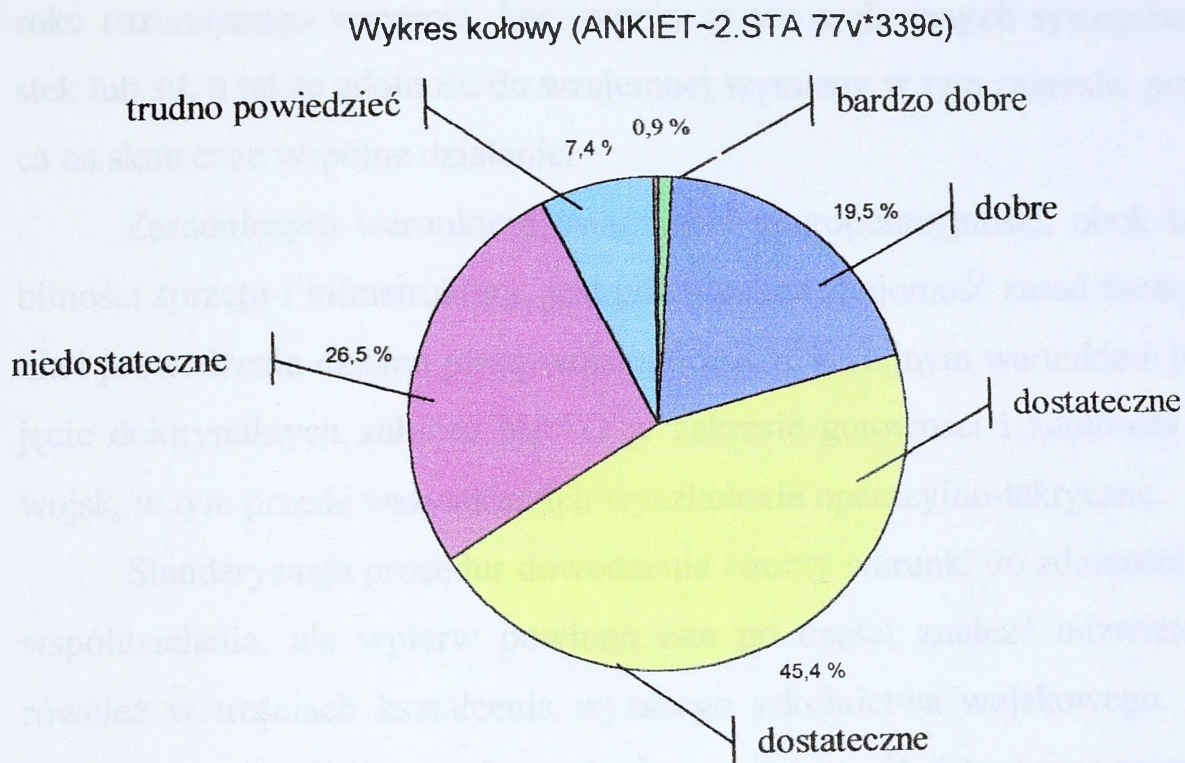
W nawiązaniu do analizowanych odpowiedzi udzielonych na pytanie o nowoczesność kształcenia i celów edukacyjnych, ciekawe mogą być oceny dotyczące stopnia, w jakim uczelnie przygotowują absolwentów do służby w nowoczesnej armii (rys.54).



Rys.54. Stopień przygotowania przez uczelnie absolwentów do służby w nowoczesnej armii. Opinie nauczycieli

Ponad połowa badanych (52,3 %) jest zdania, że przygotowanie przez uczelnię absolwentów do służby w nowoczesnej armii można ocenić na poziomie zaledwie dostatecznym. Jako dobry ten poziom określa 34,4 % badanych. Dla porów-

naniania badani studenci (rys.55) również w największym stopniu oceniają wysiłki uczelni w przygotowaniu ich do służby w nowoczesnej armii jako dostateczne (45,4 %), a nawet niedostateczne (26,5 %).



Rys.55. Ocena przygotowania przez uczelnie wojskowe absolwentów do służby w nowoczesnej armii. Opinie studentów

Jeśli tak, to w drodze wnioskowania można dojść do spostrzeżenia, że w największym stopniu za dostateczny poziom przygotowania absolwentów do służby w nowoczesnej armii są odpowiedzialni wojskowi nauczyciele akademicy. Wniosek ten jest o tyle słuszny, o ile nauczyciele mają wpływ (oprócz własnych kwalifikacji pedagogicznych) na stan bazy materiałowo technicznej oraz programy studiów.

### **3.18. Ocena procesu kształcenia w zakresie możliwości współdziałania z oficerami innych armii NATO**

Istotą sprawnego funkcjonowania sojuszu NATO jest idea interoperacyjności rozumiana jako zdolność systemów, jednostek lub sił do zapewnienia szeroko rozumianego wsparcia, korzystania ze wsparcia innych systemów, jednostek lub sił, a także zdolność do wzajemnej wymiany w tym zakresie, pozwalająca na skuteczne wspólne działanie.

Zasadniczym warunkiem osiągnięcia interoperacyjności, obok kompatybilności sprzętu i infrastruktury, jest powszechna znajomość zasad funkcjonowania i prowadzenia działań przez wojska Sojuszu. Kolejnym warunkiem jest przyjęcie doktrynalnych założeń NATO w zakresie gotowości i zdolności bojowej wojsk, w tym przede wszystkim ich wyszkolenie operacyjno-taktyczne.

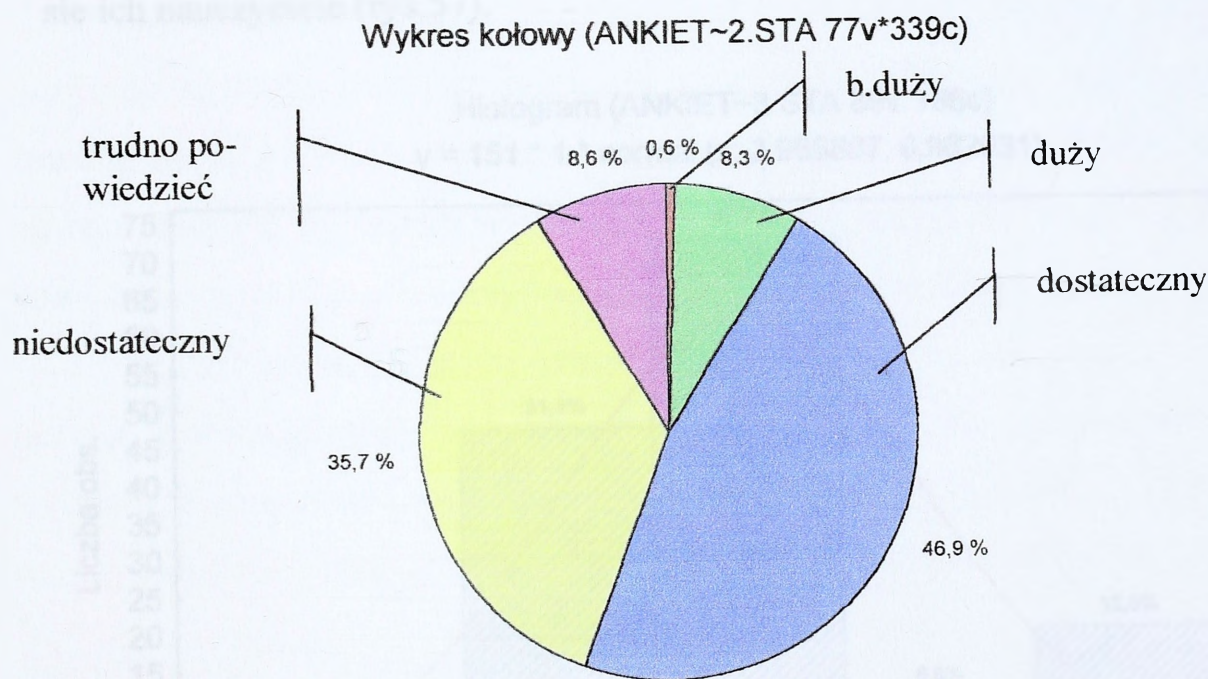
Standaryzacja procedur dowodzenia tworzy warunki do zdolności ścisłego współdziałania, ale w pierwszej kolejności powinna ona po części znaleźć odzwierciedlenie również w treściach kształcenia wyższego szkolnictwa wojskowego. Studenci polskich uczelni wojskowych powinni w szerszym niż dotychczas zakresie opanowywać ogólne wiadomości o systemie i procesie dowodzenia, jego formalizacji. Konieczne staje się również opanowanie przez studentów umiejętności identyfikacji systemów funkcjonujących w otoczeniu dowódcy, zwłaszcza systemów działania. Umiejętność systemowego postrzegania świata na każdym poziomie organizacji czy szczeblu dowodzenia będzie podstawą szybkiego uczenia się rozwiązywania problemów szczegółowych oraz równie szybkiego dostosowywania się do dynamiki zmian otoczenia.

W polskim wyższym szkolnictwie wojskowym coraz bardziej jest powszechne przekonanie, że przewodnim motywem kształcenia powinna być wszechstronne, umożliwiające szerokie spojrzenie na różne sytuacje i pozwalające realistycznie ocenić zagrożenia oraz wyobrazić sobie możliwe sytuacje strategiczne i operacyjno-taktyczne. W procesie kształcenia w szkolnictwie wojskowym istotnym zadaniem jest problem zbliżenia polskich sił zbrojnych do struktur NATO. Ważnym czynnikiem jest wdrażanie studentów do posługiwania się pro-

cedurami dowodzenia stosowanymi w poszczególnych ogniwach systemu dowodzenia Sojuszu, w zakresie niezbędnym do współdziałania.

Realizowane przedsięwzięcia mają na celu przede wszystkim stworzenie studentom warunków do szybkiego i bezpośredniego nawiązania współdziałania z równorzędnymi elementami odpowiedniego szczebla lub pionu funkcjonalnego organów dowodzenia NATO. Zamierzenia te osiągnane są głównie przez:

- poznanie zasad pracy dowódczej i sztabowej oraz przejęciu wzorów dokumentów i znaków;
- wprowadzenie automatyzacji (komputeryzacji) dowodzenia;
- przejęcie natowskich standardów w zakresie wsparcia topograficznego i geograficznego, w tym komputerowego odwzorowania terenu;
- doskonalenie umiejętności komunikowania się w języku angielskim, w tym w zakresie słownictwa wojskowego.

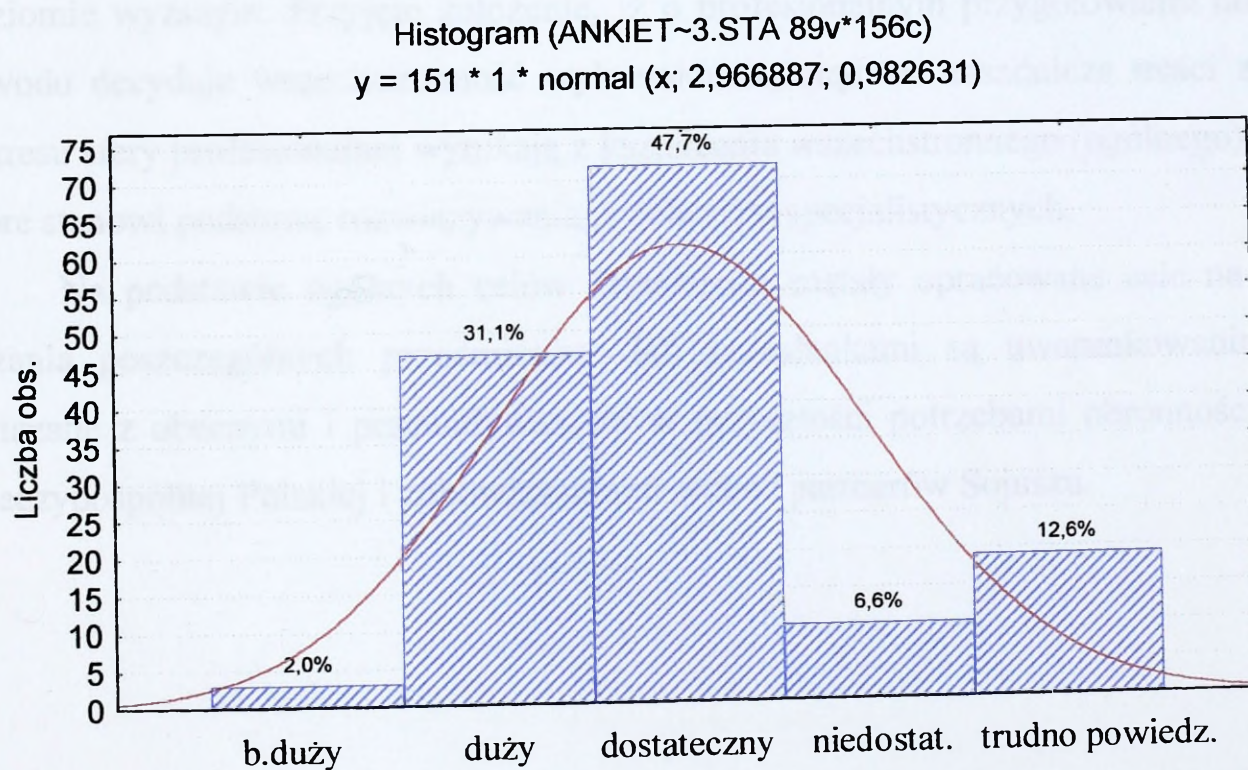


Rys.56. Ocena stopnia przygotowania absolwentów do współdziałania z oficerami innych państw NATO. Opinie studentów

W kontekście zarysowanych potrzeb edukacyjnych, polepszających możliwości współdziałania absolwentów polskich wyższych uczelni wojskowych z oficerami innych armii NATO, pouczające mogą być oceny w tym przedmiocie sformułowane przez studentów i wojskowych nauczycieli akademickich (rys. 56 i 57).

Oceny studentów są bardzo krytyczne (rys.56). Prawie połowa badanych (46,9 %) twierdzi, że uczelnia wojskowa przygotowuje ich do współdziałania z oficerami innych państw NATO na zaledwie dostatecznym poziomie, a 35,7 % uważa nawet, że działalność dydaktyczna uczelni przygotowuje ich w sposób niedostateczny. Zaledwie 8,3 % studentów wystawia swojej uczelni ocenę dobrą i 0,6 % ocenę bardzo dobrą. Studenci są świadomi swoich braków i oczekują od macierzystych uczelni dalszych zmian w programach kształcenia, tak aby mogli być równorzędnymi partnerami oficerów innych armii NATO.

Mniej rygorystycznie oceniają przygotowanie absolwentów w tym zakresie ich nauczyciele (rys.57).



Rys.57. Ocena stopnia przygotowania absolwentów do współdziałania z oficerami innych państw NATO. Opinie nauczycieli

Nauczyciele, podobnie jak studenci krytycznie oceniają proces kształcenia uczelni wojskowych w zakresie przygotowania absolwentów do współdziałania w ramach wspólnych przedsięwzięć w ramach struktur NATO. Za ledwie dostateczną ocenę wystawia prawie taka sama część badanej kadry dydaktyczno-naukowej (47,7 %). Jednak w grupie nauczycieli wyraźnie większy jest udział ocen określanych jako dobre (31,1 %), a tylko 6,6 % zdecydowało się ocenić wysiłki uczelni w tym kierunku jako niedostateczne. Rozbieżność ocen wydaje się uzasadniona. Po pierwsze, nauczyciele mają świadomość, że jest to również ocena ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. Po drugie, postrzegają oni dostosowanie się polskich struktur wojskowych do wymagań sojuszniczych jako proces, który wymaga dłuższej perspektywy czasowej związanej z możliwościami ekonomicznymi państwa i uwarunkowaniami świadomościowymi.

W procesie edukacyjnym wyższych uczelni wojskowych dominuje kształcenie ukierunkowane na profesjonalizm związany z zawodem oficera. Ponadto, treści kształcenia spełniają warunki stawiane uczelniom w zakresie edukacji na poziomie wyższym. Przyjęto założenie, iż o profesjonalnym przygotowaniu do zawodu decyduje wszechstronność wykształcenia, stąd też zasadnicze treści z zakresu sfery profesjonalnej wynikają z kształcenia wszechstronnego (ogólnego), które stanowi podstawę rozwiązywania problemów specjalistycznych.

Na podstawie ogólnych celów kształcenia zostały opracowane cele nauczania poszczególnych przedmiotów. Ich przesłankami są uwarunkowania związane z obecnymi i przewidywanymi w przyszłości potrzebami obronności Rzeczypospolitej Polskiej i zobowiązaniami wobec partnerów Sojuszu.

### 3.19. Możliwości doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych wojskowych nauczycieli akademickich

Stawanie się nauczycielem jest procesem. Studia dostarczają problemów, środków, informacji, metod do badania i doskonalenia siebie. Kandydat na nauczyciela musi jednak sam znaleźć dla siebie najlepsze metody pracy. Studia jedynie pozwalają kandydatowi ukierunkować się i ponownie zostawiają go samym, zapoczątkowując zaledwie proces stawania się nauczycielem, wykształcają motywację i rozwijają umiejętność odkrywania siebie w procesie własnego rozwoju. Żadne reguły działania nie mogą zastąpić inicjatywy nauczyciela, wzrasta więc zapotrzebowanie na informację, a właściwie na wiedzę naukową. Nauczyciel doskonalący swoją pracę szybko stwierdza postępujący wzrost liczby ogólnych zasad i reguł działania, przy równoczesnym wzroście ich sytuacyjnej niewystarczalności.

Działanie pedagogiczne nauczycieli obdarzone jest przymiotem odpowiedzialnej skuteczności i sensem humanistycznym. Nie może ono być prowadzone w żadnym razie do struktury wyćwiczonych instrumentów postępowania. Nauczycielskie działanie nie będzie efektywne, jeśli nie znajdzie wsparcia w systemie wartości humanistycznych i bogactwie osobowości. Skuteczna technika nauczyciela to nie ta uniformistyczna, anonimowa, jednakowa, lecz ta indywidualna, nie pozbawiona aksjologicznego kontekstu. Ważne jest więc w jakim stopniu wojskowy nauczyciel akademicki traktuje siebie jako aktywny podmiot, od którego w znacznej mierze zależy rezultat jego własnych zamiarów i dążeń zawodowych, a w jakim stopniu spostrzega siebie jako reaktywny obiekt ukierunkowany w swoich działaniach przez siły zewnętrzne.

Doskonalenie własnych kwalifikacji pedagogicznych przyczynia się do większego powodzenia pedagogicznego działania, które wypływa z przeświadczenia o możliwościach własnego sprawstwa. Zadania dydaktyczne i sposoby ich realizacji systematycznie wzbogacane, wynikają w poważnym zakresie z własnych, indywidualnych preferencji. Źródeł nauczycielskich osiągnięć należy upatrywać w:

- uwarunkowaniach zewnętrznych, sytuacyjnych,
- uwarunkowaniach i walorach jego osobowości,
- podbudowie teoretycznej praktycznych czynności nauczyciela.

Nauczyciel, który w doskonaleniu swoich kwalifikacji pedagogicznych nadmiernie skupia się na uwarunkowaniach zewnętrznych i sytuacyjnych w rzeczywistości dąży do bycia dobrym technikiem, skutecznie stosującym metody i środki w sposób naukowo określony. W rezultacie takich zabiegów jego doskonalenie pedagogiczne jest:

- niedowartościowane teoretycznie;
- zatracające problematykę aksjologiczną;
- jednostronnie instrumentalne;
- nadmiernie sterowalne z zewnątrz.

Z kolei nauczyciel doskonalący swoje kwalifikacje z akcentem na poznanie uwarunkowań i wzbogacanie walorów swojej osobowości, dąży do tego, aby jego styl pracy był wypadkową celów, do których zmierza, zespołu (grupy dydaktycznej), z którą pracuje, filozofii, którą wyznaje, bezpośrednich warunków pracy, a przede wszystkim jego własnych uczuć i pragnień. Nauczyciel tak ukierunkowany w doskonaleniu swoich kwalifikacji czyni następujące działania:

- w procesie kształcenia studentów pomaga w odkrywaniu ich własnej indywidualności i uczy się jak to robić;
- używa siebie jako instrumentu działania, świadomie posługując się własnym zasobem intelektualnym i uczuciowym w celu zindywidualizowanego rozwiązywania problemów pracy dydaktycznej;
- poszerza swoją wiedzę specjalistyczną traktując ją jako pierwszy i podstawowy warunek nauczycielskich kompetencji;
- wzbogaca wiedzę pedagogiczno-metodyczną i rozumie ją jako komplementarny składnik swojego wykształcenia;
- osobiście odkrywa znaczenie teorii w działaniach praktycznych (między innymi w czasie zajęć dydaktycznych).

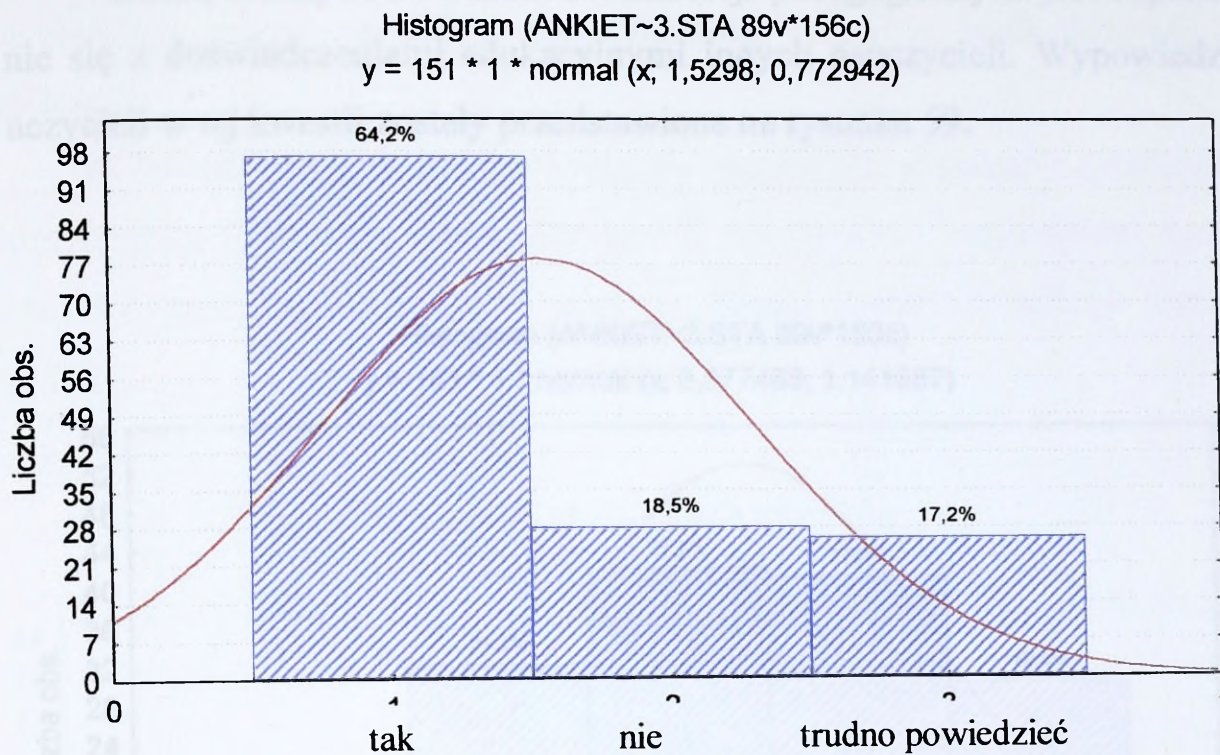
Inni nauczyciele, którzy doskonalą swoje kwalifikacje poprzez podbudowywanie swoich czynności teorią nie powielają biernie wiedzy i nie traktują jej au-

totalicznie, a jej wartości upatrują w praktycznym użyciu. Wymaga to przetransponowania ogólnego sensu nauki na język zastosowań praktyki. W ten sposób nauczyciele ci dochodzą do nowych stwierdzeń, a w sferze wykonawczej do nowych umiejętności. Ich zabiegi doskonalące kwalifikacje można określić następująco:

- przypisują duże znaczenie wiedzy o sobie, jako o podmiocie działania;
- dążą aby ich kwalifikacje były nadmiarowe (duży margines praktycznej zbędności). Im większy zapas wiedzy, tym większy użytek czyniony z wiedzy operacyjnie koniecznej;
- poznają nie tylko rodowód wiedzy, ale również sposoby jej odkrywania (postawy badawcze);
- działalność edukacyjną ze studentami traktują jako sytuacje zadaniowe (antycypują sytuacje końcowe);
- uwzględniają problematykę aksjologiczną.

Niejako naturalnym zjawiskiem w profesji nauczycielskiej jest dążenie do uproszczeń, do wykształcenia możliwie niezawodnych metod pracy, co nieuchronnie wiąże się z rutynizacją. W warunkach wyższych uczelni wojskowych, gdzie obowiązują określone normy, zakazy i nakazy i znaczące są dążenia do uniformizacji (wygląd zewnętrzny, zachowania), ta tendencja jest dość silna. Jednakże nauczycielowi, ze względu na zmienność sytuacji działania, nie jest potrzebna wiedza przyjmująca postać zamkniętych struktur poznawczych, lecz wiedza za każdym razem jakościowo nowa, przetworzona, przeformułowana na miarę nowości rozwiązywanej sytuacji dydaktycznej, zarówno tej zastanej, a przede wszystkim – kreowanej przez nauczyciela.

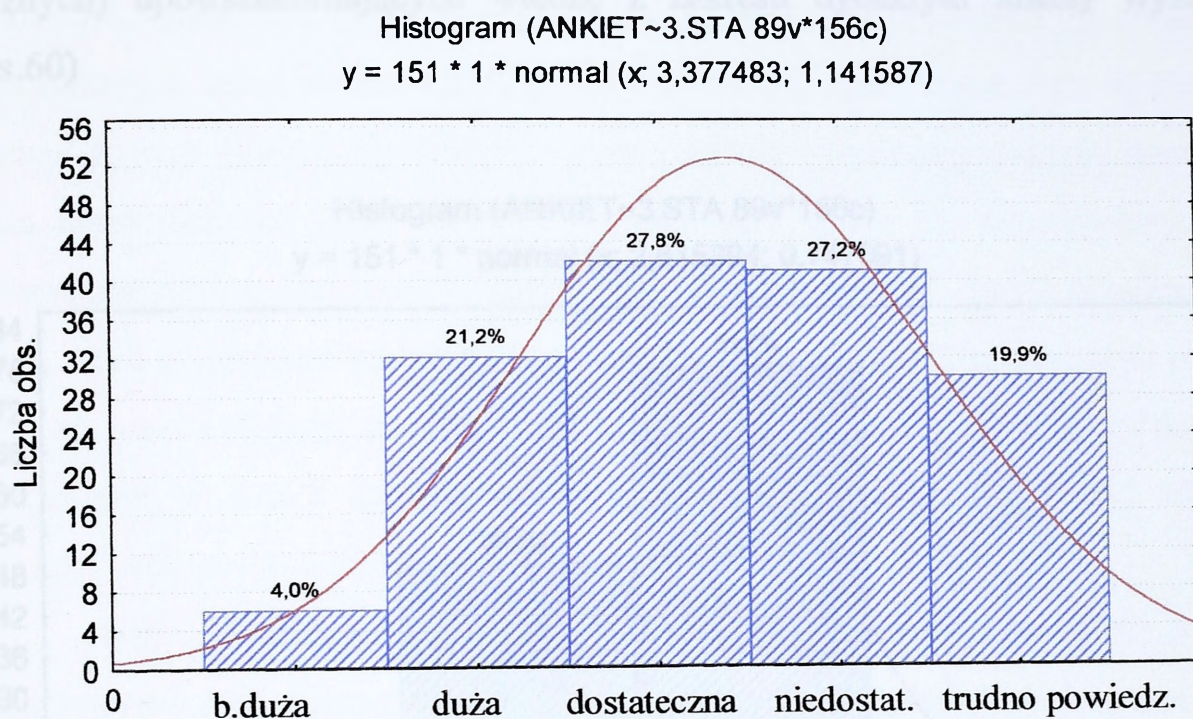
W trakcie przeprowadzanych badań zapytaliśmy się wojskowych nauczycieli akademickich, czy mają możliwości (warunki) do stałego doskonalenia swoich kwalifikacji. Opinie badanych zostały zobrazowane na rysunku 58.



Rys. 58. Możliwość doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli w zakresie dydaktyki wyższej szkoły wojskowej

Ponad 64% badanych stwierdza, że ma możliwość doskonalenia swoich kwalifikacji pedagogicznych. W pisemnych uzasadnieniach tej odpowiedzi nauczyciele wyjaśniają na czym polega owo doskonalenie. Najczęściej jest ono organizowane w formie kursów i konferencji metodycznych, rzadziej we własnym zakresie i dotyczy przede wszystkim metodyki nauczania w formie struktury gotowej wiedzy, uporządkowanej według wzorów logiki. Szczególnie cenne są zabiegi doskonalenia kwalifikacji (opisywane w uzasadnieniach odpowiedzi) wychodzące z założenia, iż działanie nauczyciela ma charakter wielofunkcyjny i przebiega w sytuacjach nie w pełni określonych, a zatem ich struktura kształtuje się w toku realizacji, pozostając w zgodzie z wcześniejszym ogólnym planem. Nie uzyskaliśmy wyjaśnienia odpowiedzi dlaczego ponad 18 % badanych ocenia, iż nie ma warunków do podnoszenia poziomu swoich kwalifikacji pedagogicznych, bądź nie potrafi (17,2 %) wyrazić zdania w tej sprawie.

Dobłą formą doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych jest zapoznawanie się z doświadczeniami edukacyjnymi innych nauczycieli. Wypowiedzi nauczycieli w tej kwestii zostały przedstawione na rysunku 59.

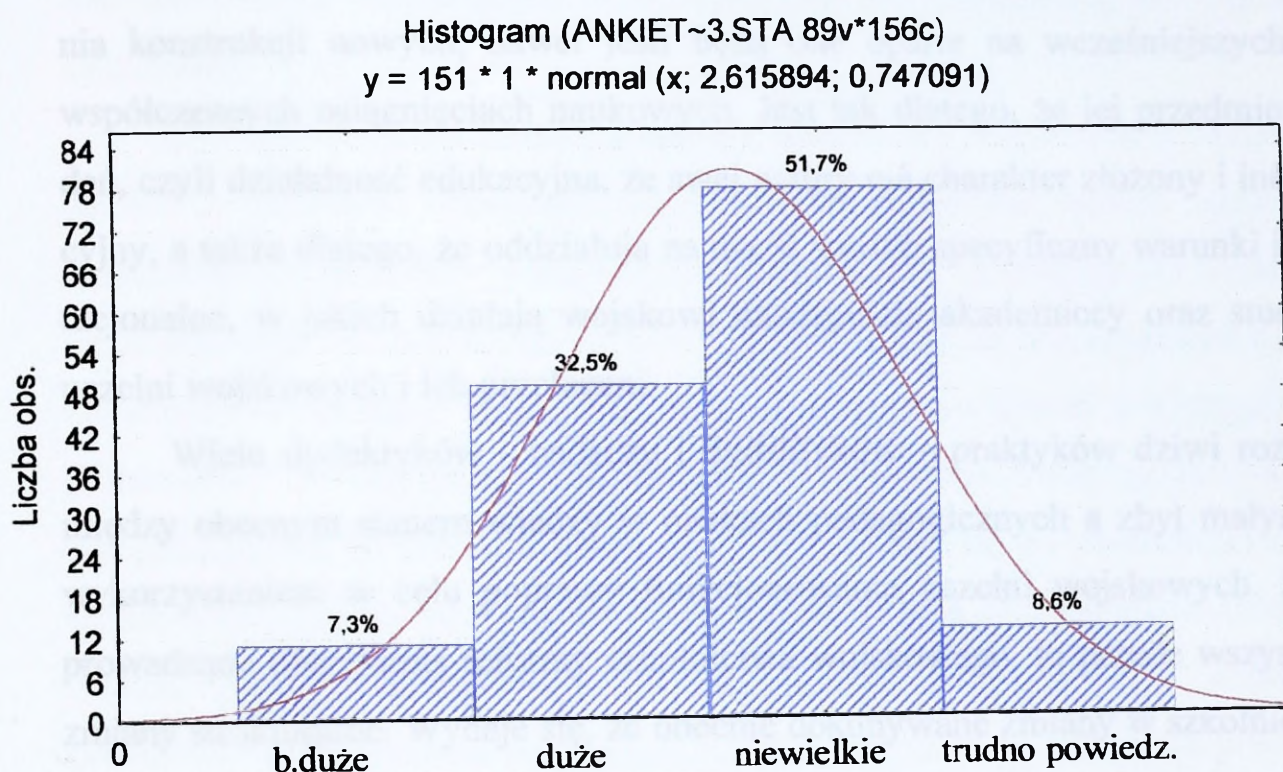


Rys.59. Znajomość osiągnięć metodycznych nauczycieli z innych uczelni wojskowych

Wiedza o dokonaniach innych nauczycieli, w szczególności w zakresie tego samego przedmiotu nauczania, powinna ułatwić nauczycielom organizację pracy, sprzyjać poszukiwaniu różnorodnych metod kształcenia. Jej prospektywny charakter można upatrywać nie tylko w inicjowaniu twórczej aktywności nauczyciela, ale także w rozwijaniu jego ogólnych dyspozycji intelektualnych, w kształtowaniu przekonania, że jego praca może służyć również innym nauczycielom. Wszelkie nowe rozwiązania są nadzieją na poprawę skuteczności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Jedna czwarta badanych nauczycieli ocenia zakres swojej znajomości osiągnięć metodycznych innych nauczycieli jako dobry i bardzo dobry (rys. 59), a ponad połowa (55 %) – jako dostateczny i niedostateczny. Prawie jedna piąta nie potrafi określić swojej wiedzy w tej sprawie. Naj-

prostszy sposób zapoznania się z osiągnięciami metodycznymi innych nauczycieli jest nawiązanie z nimi bezpośredniego kontaktu, bądź śledzenia ich publikacji.

W trakcie badań zwróciliśmy się do nauczycieli również z pytaniem w jakim stopniu odczuwają braki określonych wydawnictw (materiałów dydaktycznych) upowszechniających wiedzę z zakresu dydaktyki szkoły wyższej (rys.60)



Rys.60. Odczuwane braki wydawnictw upowszechniających wiedzę z zakresu dydaktyki szkoły wyższej

Analiza wyników (rys.60) pozwala na sformułowanie wniosku, iż nauczyciele mają odpowiednie warunki do zapoznawania się z dorobkiem teoretycznym dydaktyki szkoły wyższej, jak i z działaniami usprawniającymi, modernizacją i nowatorstwem nauczycieli z innych uczelni wyższych.

Kształcenie, tak jak każda inna dziedzina dydaktyki szkoły wyższej, może skorzystać, wyciągając wnioski ze specyficznych praw i konstrukcji teoretycznych powstałych w innych dziedzinach, jeśli pozwala to lepiej zrozumieć zjawiska edukacyjne. Ale kształcenie na poziomie wyższym w wojsku ma szczególne właściwości, które można badać jedynie wówczas, kiedy konstruuje się dostosowane do nich modele. Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej wymaga opracowania konstrukcji nowych, nawet jeśli będą one oparte na wcześniejszych lub współczesnych osiągnięciach naukowych. Jest tak dlatego, że jej przedmiot badań, czyli działalność edukacyjna, ze swej natury ma charakter złożony i interakcyjny, a także dlatego, że oddziałują na nią w sposób specyficzny warunki instytucjonalne, w jakich działają wojskowi nauczyciele akademicy oraz studenci uczelni wojskowych i ich przełożeni.

Wielu dydaktyków - badaczy i dydaktyków - praktyków dziwi rozdziew między obecnym stanem wiedzy w naukach pedagogicznych a zbyt małym jej wykorzystaniem w celu poprawy funkcjonowania uczelni wojskowych. Przeprowadzane dotychczas reformy szkolnictwa wojskowego, to przede wszystkim zmiany strukturalne. Wydaje się, że obecnie dokonywane zmiany w szkolnictwie wojskowym w znacznie większym stopniu aniżeli dotąd zostały poprzedzone poszukiwaniem odpowiedzi na zasadnicze pytania: jakie cele należy osiągnąć, czy nowy projekt jest lepszy od tego, który ma zastąpić i jakie dodatkowe efekty przynosi nowy projekt? Jeżeli przepływ między wiedzą teoretyczną zgromadzoną przez dydaktykę szkoły wyższej i codzienną praktykę edukacyjną był słaby, to przyczyny tego tkwiły nie tylko w zjawiskach o charakterze społeczno-politycznym. Istniały także przyczyny o charakterze naukowym. Związki między badaniami i kształceniem traktuje się jeszcze zbyt często w kategoriach relacji między badaniami zewnętrznymi wobec uczelni wojskowej, a praktyką której zadanie polega na wyciąganiu korzyści z proponowanych zastosowań. Badania w dziedzinie edukacji wojskowej powinny jeszcze bardziej wkraczać do uczelni i jako swój przedmiot traktować sytuacje dydaktyczne w złożoności ich różnych

aspektów. To właśnie może nadać dydaktyce wyższej szkoły wojskowej jako dyscyplinie naukowej jej cechy specyficzne i pozwolić dzięki stosowanym konstrukcjom teoretycznym na wyciągnięcie największych korzyści ze zdobyczy wiedzy uzyskanych poza ścisłym kontekstem uczelnianym. Chodzi tu przede wszystkim o studenta uczelni wojskowej jako ucznia dorosłego (dydaktyka dorosłych), o wojskowego nauczyciela akademickiego (pedeutologia), strukturę i funkcje szkolnictwa wojskowego w powiązaniu z zadaniami sił zbrojnych, ale również badanie związków, zależności i prawidłowości zachodzących w procesie kształcenia.

Główny cel pracy został osiągnięty, zbadaliśmy współczesny kształt dydaktyki w wyższych uczelniach wojskowych i poznaliśmy opinie nauczycieli akademickich i studentów w tej sprawie. Uzyskaliśmy tą drogą obraz charakteru i zakresu zmian dokonujących się przemian edukacyjnych w powiązaniu z oczekiwaniami studentów i nauczycieli. Szczegółowe rozwiązania poszczególnych problemów badawczych znajdują się w rozdziale trzecim. Tutaj ograniczymy do najogólniejszych konstatacji. Pierwsza z nich odnosi się do znajomości celów kształcenia, zdecydowana większość studentów je zna. Bezpośrednio ze znajomością celów kształcenia wiąże się sprawa charakterystyk osobowo-zawodowych, nauczyciele postrzegają je jako wyznaczniki wszelkich podejmowanych przez nich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. W tym kontekście nauczyciele w większości oceniają jako zaledwie dostateczne przygotowanie absolwentów do służby w nowoczesnej armii, jednocześnie dodają, że to właśnie od nich i od bazy dydaktycznej w największym stopniu zależy nowoczesność kształcenia.

Coraz bardziej wyraźnie widać, że szkolnictwo wojskowe stoi przed nowymi zadaniami, jakie wynikają z głębokich przemian cywilizacyjnych i społecznych dokonujących się we współczesnym świecie oraz w kraju. Cele kształcenia osiąmane w wyższych szkołach wojskowych nie mogą odnosić się tylko do pewnych fragmentów tożsamości człowieka, jaką jest społeczna rola oficera. W pluralistycznym społeczeństwie jednostki przynależą do różnych systemów, a ich świadomość i zachowania nie są determinowane w całości przez konkretną

strukturę społeczną, nawet o takim wysokim stopniu sformalizowania, jak wojsko. Jednostka nie mieści się bowiem całkowicie i do końca w żadnym podsystemie społecznym. Żaden podsystem nie może więc żądać przynależności wyłącznie do niego.

W polskich uwarunkowaniach rola oficera wydaje się jeszcze ciągle mało atrakcyjna wobec innych ról, które może pełnić osoba legitymująca się wyższym wykształceniem. Z jednej strony najlepiej wykształceni w określonych dziedzinach i najzdolniejsi oficerowie, znajdując na rynku pracy zapotrzebowanie na swoje umiejętności i wiedzę, odchodzą z wojska. Z drugiej strony wyższe uczelnie wojskowe nie gwarantują powszechnie takiego wykształcenia, które byłoby konkurencyjne w środowisku cywilnym po zakończeniu służby zawodowej. Jest to związane przede wszystkim z oczekiwaniami samych podchorążych i ich potencjalnych pracodawców – dowódców jednostek, związanymi z nadzieją, że absolwenci wyższych uczelni wojskowych będą przede wszystkim dobrze przygotowani do wykonywania zawodu (wykształcenie ukierunkowane na wiedzę i umiejętności zawodowe).

Wyższe szkoły znajdują się więc w specyficznej sytuacji. Z jednej strony są formalną strukturą sił zbrojnych z przypisanymi im zadaniami i funkcjami oraz uzależnieniami wynikającymi z położenia w tej instytucji (kształcenie na potrzeby sił zbrojnych). Z drugiej zaś strony, są to uczelnie wyższe prowadzące oprócz działalności dydaktycznej, także badania naukowe i spełniające określone funkcje społeczno-kulturowe w społeczeństwie. Potrzebują one zatem określonego stopnia autonomii, aby móc sprostać wymaganiom ustawowym co do kształcenia na poziomie wyższym. Oczekiwania związane z autonomią nasilą się z przyczyn obiektywnych – podporządkowania szkolnictwa wojskowego normom jednolitej ustawy o szkolnictwie wyższym.

To dwojake usytuowanie wywołuje niekiedy stan napięcia między oczekiwaniami studentów i kadry naukowo-dydaktycznej a formalnymi celami i zadaniami stawianymi wyższym szkołom wojskowym przez siły zbrojne. Podwójna wrażliwość edukacji w wyższych uczelniach wojskowych powinna impliko-

wać różnorodność standardów kształcenia wynikającą z istniejących wymagań społecznych i instytucjonalnych.

Nowoczesny system edukacji wojskowej wymaga, aby oficerowie otrzymywali wykształcenie porównywalne ze standardami obowiązującymi w środowisku cywilnym. Nie jest to jednak problem oczywisty dla wielu decydentów wojskowych, bowiem oficerowie posiadający wykształcenie wyższe w specjalności pożądanej na rynku pracy często rezygnują z zawodowej służby wojskowej. Głównym czynnikiem warunkującym taką decyzję jest wyraźnie konkurencyjne wyposażenie, jakie można otrzymać, na przykład w firmach zagranicznych.

Tak więc ogólna refleksja nad przemianami kształcenia w wyższych szkołach wojskowych obejmuje nie tylko kwestie edukacyjne, ale także bardzo konkretne odniesienia ekonomiczne, społeczne i kulturowe. Są wśród nich również prospektywne wymiary zawodowej służby wojskowej w różnych strukturach NATO, powiązanej z możliwościami znacznego przyspieszenia osobowo-zawodowego rozwoju kadr oficerskich, opanowania języków obcych i uzyskania wyższego statusu społeczno-kulturowego.

Dlatego też tak istotna jest systematyczna i metodologicznie poprawna analiza dydaktyki wyższej szkoły wojskowej oraz możliwości jej doskonalenia zarówno w obszarze teorii, jak i praktyki.

## BIBLIOGRAFIA

- Banach Cz., Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 2000, nr 2.
- Bednarek J., Bienkowski J., Stępień R., Proces kształcenia wojskowego, Warszawa 1994.
- Bednarek J., Wybrane problemy technologii kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1991.
- 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., Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością, Warszawa 2000.
- 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.
- Bundeswehra na progu XXI wieku, Warszawa 2000.
- Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1993.
- Denek K., Edukacja w nadchodzącym stuleciu, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 2000, nr 15.
- Denek K., Gnitecki J., Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa – Łódź 1983.
- Denek K., Kontrola i ocena wiedzy studentów, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1989, nr 3.
- Denek K., Szkolnictwo wyższe na progu nadchodzącego stulecia, (w:) Edukacja w wyższych szkołach wojskowych – w jakim świecie, przeciw jakiemu światu, dla jakiego świata, pod red. R.Stępnia, Warszawa 2000.
- Domżański K., Motywacyjne uwarunkowania procesu kształcenia w szkolnictwie wojskowym, (rozprawa doktorska), Warszawa 1997.
- Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, Warszawa 1998.
- Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W., Zasady projektowania dydaktycznego, Warszawa 1992.
- Galloway Ch., Psychologia uczenia się i nauczania, Warszawa 1988.

- Gnitecki J., Dydaktyka i edukacja wobec wyzwań gospodarki globalnej i cywilizacji informatycznej, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 2000, nr 15.
- Góralski A., Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice, Warszawa 1987.
- Guzewicz L., Infrastruktura dydaktyczna w kształceniu podchorążych, (rozprawa doktorska), Warszawa 1999.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.), Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania, Bydgoszcz 1995.
- Konarzewski K., Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna, Warszawa 2000.
- Kowalska G., Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 2000, nr 3.
- Kruszewski K., Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988.
- Kruszewski K., Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987.
- Kruszewski K. (red.), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1994.
- Kucharski M., Baza szkoleniowa i jej wykorzystanie, Warszawa 1998.
- 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.
- Kwiatkowska H., Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1998.
- Lewowicki T., Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988.
- Lewowicki T., Przemiany oświaty, Warszawa 1997.
- Mizerak H., Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością, Olsztyn 1999.
- Niemierko B., Między oceną szkolną a dydaktyką, Warszawa 1991.
- Niemierko B., Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania, Warszawa 1990.
- Nowaczyk Cz., Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, Warszawa – Poznań 1985.

- Oficer, dowódca, wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku, Warszawa 1996.
- Okoń W., Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973.
- Orstein A.C., Hunkins F.P., Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka, Warszawa 1998.
- Palka S., Pedagogika w stanie tworzenia, Kraków 1999.
- 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.
- Pólturzycki J., Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991.
- Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego. Materiał na posiedzenie kierownictwa MON w dniu 19 marca 2001 r. opracowany przez zespół pod kierownictwem gen.prof. Bogusława Smólskiego, Warszawa 2001.
- PWN LEKSYKON. Pedagogika, pod red. B.Milewskiego i B.Śliwerskiego, Warszawa 2000.
- Radziejewicz-Winnicki A., Edukacja w nowym postmodernistycznym ładzie społecznym, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 2000, nr 1
- Ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej, Sztab Generalny WP, Warszawa 1995.
- Rutkowiak J., Myślenie o metadydaktyce jako droga „unowocześniania” dydaktyki ogólnej, (w:) Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki. Materiały z ogólnopolskiej konferencji „Tendencje i współczesne kierunki modernizacji dydaktyki” w dniach 20-21 stycznia 1992, Toruń 1992.
- Smarzyński H., Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa – Kraków 1985.
- 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.
- Stępień R. (red.), Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian. Materiały z konferencji naukowej, Warszawa 1995.
- 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. (red.), Współczesne problemy pedagogiki, Warszawa 1999.

Szulc B., Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie – Paradygmaty – Kierunki przemian, Warszawa 1995.

Szulc B. (red.), Koncepcja kształcenia oficerów w Siłach Zbrojnych RP, Warszawa 1990.

Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. RP Nr 65 z dnia 27 września 1990 r.

Wiatrowski Z., Cele kształcenia zawodowego w teorii i praktyce edukacyjnej, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993.

Wróblewska W., Transformacja a aspiracje edukacyjne studentów, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 2000, nr 4.

Zakrzewski J. (red.), Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy. Problemy dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1977.

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

Żegnałek K., Zarys metodyki pomiaru efektywności kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1989.

## Wykaz rysunków i tabel

- Rys.1. Staż służby wojskowej badanych nauczycieli
- Rys.2. Staż pracy pedagogicznej
- Rys.3. Uczelnie, których absolwentami są nauczyciele pracujący w wyższym szkolnictwie wojskowym
- Rys.4. Stopnie naukowe i tytuły nauczycieli
- Rys.5. Dziedziny reprezentowane przez nauczycieli
- Rys.6. Lata studiów słuchaczy uczelni wojskowych
- Rys.7. Liczba badanych studentów według rodzaju uczelni
- Rys.8. Liczba badanych studentów według ukończonej szkoły średniej
- Rys.9. Pochodzenie społeczne studentów
- Rys.10. Miejsce zamieszkania badanych przed rozpoczęciem studiów
- Rys.11. Aktualna struktura szkolnictwa wojskowego
- Rys.12. Przejściowa struktura szkolnictwa wojskowego
- Rys. 13. Perspektywiczna struktura szkolnictwa wojskowego
- Rys. 14. Podstawowy model kształcenia kandydatów na oficerów
- Rys.15. Stopień znajomości celów kształcenia w macierzystej uczelni.  
Odpowiedzi podchorążych
- Rys.16. Stopień znajomości celów kształcenia przez podchorążych w opinii wojskowych nauczycieli akademickich
- Rys.17. Uwzględnianie charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta w procesie kształcenia
- Rys. 18. Ocena zmiany bazy materiałowo-technicznej uczelni po 1990 r.
- Rys.19. Motywacja do uczenia się przedmiotów ogólnokształcących
- Rys.20. Motywacja do uczenia się przedmiotów ogólnokształcących (P3\_1) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)
- Rys.21. Motywacja do uczenia się przedmiotów ogólnowojskowych
- Rys.22. Motywacja do uczenia się przedmiotów ogólnowojskowych (P3\_2)  
a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)
- Rys.23. Motywacja do uczenia się przedmiotów humanistycznych
- Rys.24. Motywacja do uczenia się przedmiotów humanistycznych (P3\_3) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)
- Rys.25. Motywacja do uczenia się języków obcych
- Rys.26. Motywacja do uczenia się języków obcych (P3\_4) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)
- Rys.27. Motywacja do uczenia się przedmiotów specjalistycznych

- Rys.28. Motywacja do uczenia się przedmiotów specjalistycznych (P3\_5) a znajomość celów edukacyjnych uczelni
- Rys.29. Motywacja do uczenia się taktyki ogólnej i specjalistycznej
- Rys.30. Motywacja do uczenia się taktyki (P3\_6) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)
- Rys.31. Systematyczność uczenia się
- Rys.32. Systematyczność uczenia się (P7) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)
- Rys.33. Czas przeznaczany na studiowanie przedmiotów ogólnokształcących
- Rys.34. Czas przeznaczany na studiowanie przedmiotów ogólnowojskowych
- Rys.35. Czas przeznaczany na studiowanie przedmiotów humanistycznych
- Rys.36. Czas przeznaczany na uczenie się języków obcych
- Rys.37. Czas przeznaczany na studiowanie przedmiotów specjalistycznych
- Rys.38. Czas przeznaczany na uczenie się taktyki
- Rys.39. Trudności w uczeniu się przedmiotów ogólnokształcących
- Rys. 40. Trudności w uczeniu się przedmiotów ogólnowojskowych
- Rys. 41. Trudności w uczeniu się przedmiotów humanistycznych
- Rys. 42. Trudności w uczeniu się języków obcych
- Rys. 43. Trudności w uczeniu się przedmiotów specjalistycznych
- Rys. 44. Trudności w uczeniu się taktyki (ogólnej i specjalistycznej)
- Rys. 45. Relacje między kształceniem ogólnym i specjalistycznym. Opinie studentów
- Rys. 46. Relacje między kształceniem ogólnym i specjalistycznym. Oceny nauczycieli
- Rys. 47. Pożądane przez badanych nauczycieli relacje między kształceniem ogólnym i specjalistycznym
- Rys. 48. Możliwości przejawiania samodzielności, podmiotowości, swobody myślenia i działania w procesie kształcenia. Opinie studentów
- Rys.49. Preferowane przez studentów formy samokształcenia
- Rys.50. Samokształcenie studentów w opiniach wojskowych nauczycieli akademickich
- Rys.51. Ocena dotychczasowego okresu nauki w uczelni wojskowej
- Rys. 52. Wyznacznikami efektywności kształcenia w szkole wyższej
- Rys. 53. Porównywalność poziomów kształcenia w uczelniach wojskowych i cywilnych. Opinie wojskowych nauczycieli akademickich
- Rys.54. Stopień przygotowania przez uczelnie absolwentów do służby w nowoczesnej armii. Opinie nauczycieli
- Rys.55. Ocena przygotowania przez uczelnie wojskowe absolwentów do służby w nowoczesnej armii. Opinie studentów
- Rys.56. Ocena stopnia przygotowania absolwentów do współdziałania z oficerami innych państw NATO. Opinie studentów

- Rys. 57. Ocena stopnia przygotowania absolwentów do współdziałania z oficerami innych państw NATO. Opinie nauczycieli
- Rys. 58. Możliwość doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli w zakresie dydaktyki wyższej szkoły wojskowej
- Rys. 59. Znajomość osiągnięć metodycznych nauczycieli z innych uczelni wojskowych
- Rys. 60. Odczuwane braki wydawnictw upowszechniających wiedzę z zakresu dydaktyki szkoły wyższej

Tabela 1. Orientacyjne roczne potrzeby kształcenia kandydatów na oficerów

Tabela 2. Zestawienie potrzeb doskonalenia zawodowego oficerów (w skali jednego roku)

Tabela 3. Cechy wpływające na postrzeganie oficera przez środowisko cywilne

Tabela 4. Czynniki decydujące o powodzeniu w studiach. Opinie studentów

Tabela 5. Czynniki decydujące o powodzeniu w studiach. Opinie nauczycieli

Tabela 6. Czynniki mobilizujące do studiowania w opinii studentów i nauczycieli

Tabela 7. Metody nauczania najbardziej odpowiadające studentom

Tabela 8. Pomoce dydaktyczne najchętniej wykorzystywane przez podchorążych w uczeniu się

Tabela 9. Czynniki wpływające na wzrost efektywności kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Opinie nauczycieli

Tabela 10. Czynniki wpływające na nowoczesność kształcenia

# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

---

## INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

### KWESTIONARIUSZ „S”

Instytut Nauk Humanistycznych AON prowadzi badania procesu kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych

W związku z tym zwracamy się z uprzejmą prośbą o udzielenie możliwie wyczerpujących odpowiedzi na pytania zawarte w niniejszym kwestionariuszu.

Zgromadzone materiały empiryczne zostaną wykorzystane wyłącznie w celach naukowych. Kwestionariusz jest anonimowy.

*Serdecznie dziękujemy*

---

**WARSZAWA 2000**

1. W jakim stopniu zna Pan cele kształcenia swojej uczelni wojskowej?

(prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).

- 1.1. Bardzo dużym
- 1.2. Dużym
- 1.3. Dostatecznym
- 1.4. Niedostatecznym
- 1.5. Trudno mi powiedzieć.

2. Które z niżej wymienionych czynników mobilizują Pana do studiowania?

(Prosimy o wybranie **nie więcej niż trzech** spośród wymienionych odpowiedzi i zakreślenie ich numerów kółkiem).

- 2.1. Ogólna atmosfera studiowania w uczelni.
- 2.2. Nowoczesne wyposażenie bazy dydaktycznej i jej wykorzystanie.
- 2.3. Możliwość równoległego studiowania w uczelni cywilnej.
- 2.4. Sposób traktowania studentów przez dowódców.
- 2.5. Sposób traktowania studentów przez wykładowców.
- 2.6. Nastawienie najbliższego środowiska (kolegów) do studiowania.
- 2.7. Nadmierne obciążenie obowiązkami służbowymi.
- 2.8. Warunki do regeneracji i odpoczynku.
- 2.9. Organizacja nauki, służby, czasu wolnego w pododdziale (w grupie szkoleniowej).
- 2.10. Sprawiedliwe ocenianie wiedzy studentów przez wykładowców.
- 2.11. Inne (jakie?)

.....  
.....

3. Jakich przedmiotów uczy się Pan najchętniej?

(Numery wybranych odpowiedzi (w skali od 5 do 1) prosimy wpisać w odpowiednie kratki przy każdym z przedmiotów).

Odpowiedzi:

- 5 Chętnie
- 4 Raczej chętnie
- 3 Raczej niechętnie
- 2 Niechętnie
- 1 Trudno mi powiedzieć

**Przedmioty:**

- 3.1. Ogólnokształcących
- 3.2. Ogólnowojskowych
- 3.3. Humanistycznych
- 3.4. Języków obcych
- 3.5. Specjalistycznych
- 3.6. Taktyki (ogólnej i specjalistycznej)


Dlaczego? (Prosimy o krótkie uzasadnione odpowiedzi:.....  
.....

4. *Jakim przedmiotem poświęca Pan najwięcej czasu?*  
(Numery wybranych odpowiedzi (w skali od 5 do 1) prosimy wpisać w odpowiednie kratki przy każdym z przedmiotów).

Odpowiedzi:

- 5 Najwięcej
- 4 Dużo
- 3 Średnio
- 2 Mało
- 1 Trudno mi powiedzieć

**Przedmioty:**

4.1. Ogólnokształcącym

4.2. Ogólnowojskowym

4.3. Humanistycznym

4.4. Językom obcym

4.5. Specjalistycznym

4.6. Taktykom (ogólnej i specjalistycznej)


Dlaczego? (Prosimy o krótkie uzasadnienie ).

.....

.....

5. *Jakie przedmioty sprawiają Panu najwięcej trudności?*  
(Numery wybranych odpowiedzi prosimy wpisać w odpowiednie kratki przy każdym z przedmiotów).

Odpowiedzi:

- 5 Najwięcej
- 4 Dużo
- 3 Średnio
- 2 Mało
- 1 Trudno mi powiedzieć

**Przedmioty:**

4.1. Ogólnokształcące

4.2. Ogólnowojskowe

4.3. Humanistyczne

4.4. Języki obce

5.5. Specjalistyczne

5.6. Taktyka (ogólnej i specjalistycznej)


Dlaczego? (Prosimy o krótkie uzasadnienie ).

.....

.....

6. *Jaki sposób samokształcenia odpowiada panu najbardziej ?  
(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*
- 6.1. Samokształcenie kierowane
  - 6.2. Samokształcenie indywidualne
  - 6.3. Inne (jakie?)
- .....
7. *Czy uczy się Pan systematycznie?  
(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*
- 7.1. Zdecydowanie tak
  - 7.2. Tak
  - 7.3. Raczej tak
  - 7.4. Nie
  - 7.5. Trudno mi powiedzieć
- Dlaczego? (Prosimy o krótkie uzasadnienie).....
- .....
- .....
8. *Jan Pan ocenia dotychczasowy okres nauki w uczelni wojskowej?  
(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem?).*
- 8.1. Jestem zadowolony. Moje oczekiwania i nadzieje spełniły się.
  - 8.2. Jestem raczej zadowolony. Moje oczekiwania i nadzieje w większości się spełniły.
  - 8.3. Jestem raczej niezadowolony. Wiele moich oczekiwań i nadziei nie spełniło się.
  - 8.4. Jestem bardzo niezadowolony. Wszystkie moje oczekiwania i nadzieje nie spełniły się.
  - 8.5. Nie potrafię odpowiedzieć na to pytanie.
9. *Przy wykorzystaniu jakich pomocy dydaktycznych uczy się Pan najlepiej?  
(Prosimy o wydanie **nie więcej niż trzech** spośród wymienionych niżej pomocy i zakreślenie ich numerów kółkiem).*
- 9.1. Podręczniki i skrypty klasyczne.
  - 9.2. Podręczniki i skrypty programowe
  - 9.3. Tablice poglądowe i wykresy
  - 9.4. Modele
  - 9.5. Nagrania magnetofonowe oraz inne środki zapisu i odtwarzania dźwięku
  - 9.6. Filmy dydaktyczne
  - 9.7. Komputerowe programy dydaktyczne
  - 9.8. Urządzenia symulacji komputerowej.
  - 9.9. Notatki z wykładów
  - 9.10. Inne (jakie?)
- .....
- .....
- .....

10. *Jakie metody nauczania odpowiadają Panu najbardziej?*  
(*Prosimy o wybranie nie więcej niż trzech wskazań spośród wymienionych odpowiedzi i zakreślenie ich numerów kółkiem*).

- 10.1 Pokaz
  - 10.2. Pogadanka
  - 10.3. Dyskusja
  - 10.4. Seminarium
  - 10.5. Ćwiczenia audytoryjne
  - 10.6. Wykład
  - 10.7. Zajęcia praktyczne
  - 10.8. Praca z podręcznikiem programowym
  - 10.9. Prezentacja komputerowa
  - 10.10. Gry dydaktyczne
  - 10.11. Nauczanie problemowe (aktywizujące)
  - 10.12. Inne (jakie?)
- .....

11. *W jakim stopniu Pana zdaniem uczelnie wojskowe przygotowują absolwentów do służby w nowoczesnej armii?*  
(*Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem*).

- 11.1. Bardzo dużym
- 11.2. Dużym
- 11.3. Dostatecznym
- 11.4. Niedostatecznym
- 11.5. Trudno powiedzieć

12. *Jakie czynniki decydują, Pana zdaniem, o powodzeniu w studiach?*  
(*Prosimy o wybranie nie więcej niż trzech spośród wymienionych odpowiedzi i zakreślenie ich numerów kółkiem*).

- 12.1. Uległość wobec dowódców i wykładowców.
- 12.2. Samodzielność studiowania
- 12.3. Dobre przygotowanie ogólne wyniesione ze szkoły średniej.
- 12.4. Zdolności intelektualne.
- 12.5. Pilność i systematyczność.
- 12.6. Motywacja do studiowania.
- 12.7. Ambicja.
- 12.8. Umiejętność wypowiedzania się.
- 12.9. Zdolność pokonywania stresów.
- 12.10. Znajomość faktów
- 12.11. Umiejętność racjonalnego myślenia.
- 12.12. Społeczny klimat wyższej uczelni
- 12.13. Inne (jakie?).....

13. *Jakie, Pana zdaniem, powinny być relacje między kształceniem ogólnym a specjalistycznym?*

*(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

13.1. Powinno przeważać kształcenie ogólne.

13.2..Powinna istnieć równowaga między tymi dwoma rodzajami kształcenia.

13.3. Kształcenie specjalistyczne powinno dominować nad kształceniem ogólnym

13.4. Trudno mi odpowiedzieć.

14. *W jakim stopniu, Pana zdaniem, proces kształcenia w uczelni wojskowej zapewnia jej absolwentom możliwość współdziałania z oficerami innych armii NATO?*

*(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

14.1. Bardzo dużym

14.2. Dużym

14.3. Dostatecznym

1.4.4. Niedostatecznym

1.4.5. Trudno mi powiedzieć.

15. *W jakim stopniu proces kształcenia zapewnia Panu samodzielność, podmiotowość, swobodę myślenia i działania.*

*(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

15.1. Bardzo dużym

15.2. Dużym

15.3. Dostatecznym

15.4. Niedostatecznym

15.5. Trudno mi powiedzieć.

**Dane uzupełniające:**

16. *Na którym jest Pan roku studiów? (Prosimy o wpisanie odpowiedzi) .....*

17. *Na jakim kierunku Pan studiuje? (Prosimy o wpisanie jego nazwy) .....*

.....

18. *Rodzaj ukończonej szkoły średniej:*

*(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

18.1. Liceum Ogólnokształcące

18.2. Liceum Zawodowe

18.3. Technikum

18.4. Innej (jakiej?)

19. *Pochodzenie społeczne:*

*(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

19.1. Inteligenckie

19.2. Robotnicze

19.3. Chłopskie

19.4. Wolny zawód

20. *Miejsce zamieszkania*

*(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

20.1. Wieś

- 20.2. Miasto do 30 tys. mieszkańców
- 20.3. Miasto od 31 do 60 tys. mieszkańców
- 20.4. Miasto od 61 do 150 tys. mieszkańców
- 20.5. Miasto powyżej 150 tys. mieszkańców

*Serdecznie Dziękujemy*

**AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ**  

---

**INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH**

**KWESTIONARIUSZ**  
**„N”**

Instytut Nauk Humanistycznych AON prowadzi badania procesu kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych

W związku z tym zwracamy się z uprzejmą prośbą o udzielenie możliwie wyczerpujących odpowiedzi na pytania zawarte w niniejszym kwestionariuszu.

Zgromadzone materiały empiryczne zostaną wykorzystane wyłącznie w celach naukowych. Kwestionariusz jest anonimowy.

*Serdecznie dziękujemy*

---

**WARSZAWA 2000**

1. *W jakim stopniu kształceni przez Pana studenci znają cele edukacji w uczelni?*  
(*Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem*).

- 1.1. Bardzo dużym
- 1.2. Dużym
- 1.3. Dostatecznym
- 1.4. Niedostatecznym
- 1.5. Trudno mi powiedzieć.

2. *Jak często realizując proces kształcenia w zakresie swojego przedmiotu nauczania bierze pan uwagę charakterystykę osobowo-zawodową studenta (podchorążego)?*  
(*Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem*).

- 2.1. Bardzo często
- 2.2. Często
- 2.3. Czasami
- 2.4. Nigdy
- 2.5. Trudno mi powiedzieć

3. *Od czego głównie zależy nowoczesność kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych?*  
(*Prosimy o wybranie nie więcej niż trzech spośród wymienionych odpowiedzi i zakreślenie ich numerów kółkiem*).

- 3.1. Od poziomu przygotowania pedagogicznego wojskowych nauczycieli akademickich.
- 3.2. Od nowoczesności bazy materiałowo-technicznej.
- 3.3. Od dobrych programów nauczania.
- 3.4. Od możliwie maksymalnego zbliżenia procesu kształcenia w uczelniach wojskowych do procesu kształcenia w uczelniach cywilnych.
- 3.5. Od jakości programów nauczania.
- 3.6. Od szerokiego stosowania zasad indywidualizacji w kształceniu.
- 3.7. Od stopnia wykorzystania aktywizujących metod nauczania.
- 3.8. Od organizacji studiów.
- 3.9. Od jakości komunikowania się kadry z podchorążymi.
- 3.10. Od zapewnienia studentom (podchorążym) dużej swobody w dysponowaniu swoim czasem.
- 3.11. Od umiejętności studentów (podchorążych) samodzielnego uczenia się.
- 3.12. Od wykonywania czynności służbowych (warty, służby dyżurne, czynności porządkowych itp.). Od rezygnacji z obowiązkowej nauki własnej.
- 3.13. Od innych czynników (jakich?).....  
.....  
.....

4. *W jakim stopniu poziom kształcenia uczelni wojskowych jest porównywalny z poziomem kształcenia w uczelniach cywilnych?*  
(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).

4.12. Wyższy

4.13. Porównywalny

4.14. Niższy

4.15. Trudno mi powiedzieć

W czym się to przejawia? (Prosimy o krótką wypowiedź). .....

.....

.....

5. *W jakim stopniu, Pana zdaniem, uczelnie wojskowe przygotowują absolwentów do służby w nowoczesnej armii?*  
(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).

5.12. Bardzo dużym

5.13. Dużym

5.14. Dostatecznym

5.15. Niedostatecznym

5.16. Trudno mi powiedzieć

Prosimy o krótkie uzasadnienie

odpowiedzi.....

.....

.....

6. *W jakim stopniu uległa zmianie baza materiałowo-techniczna uczelni po 1990 roku?*  
(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).

6.12. Bardzo dużym

6.13. Dużym

6.14. Niewielkim

6.15. W ogóle

6.16. Trudno mi powiedzieć

Prosimy o krótkie uzasadnienie

odpowiedzi.....

.....

.....

7. *Jaki, zdaniem Pana, rodzaj samokształcenia jest najbardziej efektywny dla studentów (podchorążych)?*  
(Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).

7.1. Samokształcenie kierowane.

7.2. Samokształcenie indywidualne

7.3. Inne (jakie?)

.....

8. *Na czym polegają zmiany w procesie kształcenia studentów (podchorążych) w Pana uczelni w latach 1990 – 1999?*

*(Prosimy o wymienienie najważniejszych zmian).*

8.1. W zakresie organizacji studiów.....

8.2. W zakresie treści programów

8.3. W zakresie metodyki kształcenia.....

9. *Które czynniki, zdaniem Pana, mogą wpłynąć na wzrost kształcenia w wyższej uczelni wojskowej?*

*(Prosimy o wybranie nie więcej niż trzech spośród wymienionych odpowiedzi i zakreślenie ich numerów kółkiem).*

9.12. Mniejsze obciążenie studentów obowiązkami służbowymi.

9.13. Bardziej interesujący program kształcenia.

9.14. Możliwość wyboru części programu przez studentów.

9.15. Motywowanie studentów do podejmowania samodzielnych wysiłków w nauce.

9.16. Ukierunkowanie procesu kształcenia na realizację celów.

9.17. Uwzględnienie zainteresowań studentów.

9.18. Szersze stosowanie zasad indywidualizacji kształcenia.

9.19. Większa wymagalność ze strony wykładowców i dowódców.

9.20. Zaostrzenie form kontroli postępów nauczania.

9.21. Umożliwienie studentom odbywania staży dydaktycznych (studenckich) w uczelniach zagranicznych (2-3 miesięcznych).

9.22. Inne (jakie?)

10. *Jakie czynniki decydują, Pana zdaniem, o powodzeniu w studiach?*

*(Prosimy o wybranie nie więcej niż trzech spośród wymienionych odpowiedzi i zakreślenie ich numerów kółkiem).*

10.12. Uległość wobec dowódców i wykładowców.

10.13. Samodzielność studiowania.

10.14. Dobre przygotowanie ogólne wyniesione ze szkoły średniej.

10.15. Zdolności intelektualne.

10.16. Pilność i systematyczność.

10.17. Motywacja do studiowania.

10.18. Ambicja.

10.19. Umiejętności wypowiedzenia się.

10.20. Zdolności pokonywania stresów.

10.21. Znajomość faktów.

10.22. Umiejętność racjonalnego myślenia.

10.23. Społeczny klimat wyższej uczelni.

11. *Które z niżej wymienionych cech osobowo-zawodowych, Pana zdaniem wpływają na określone postrzeganie oficera przez środowisko cywilne?  
(Prosimy o wybranie nie więcej niż trzech spośród wymienionych odpowiedzi i zakreślenie ich numerów kółkiem).*

- 11.12. Umiejętności organizacyjne.
- 11.13. Umiejętności dowodzenia (kierowania).
- 11.14. Umiejętności pedagogiczne.
- 11.15. Umiejętności oceniania podwładnych.
- 11.16. Dbłość o rozwój podwładnych.
- 11.17. Ambicje (aspiracje zawodowe).
- 11.18. Zaangażowanie w służbie – chęć działania
- 11.19. .Zdecydowanie w działaniu, wytrwałość w osiąganiu celu.
- 11.20. Umiejętność współpracy i współdziałania.
- 11.21. Opanowanie.
- 11.22. Inicjatywa i pomysłowość w działaniu.
- 11.23. Samodzielność w działaniu.
- 11.24. Poczucie odpowiedzialności.
- 11.25. Zdolność przystosowania się do nowych warunków.
- 11.26. Zdolność pokonywania stresów.
- 11.27. Zdolność przyswajania wiedzy.
- 11.28. Trafność podejmowanych decyzji.
- 11.29. Umiejętność wypowiedzania się
- 11.30. Umiejętność wyrażania myśli na piśmie.
- 11.31. Poczucie dyscypliny.
- 11.32. Kultura osobista.
- 11.33. Dbłość o wygląd zewnętrzny.

12. *Które z wymienionych czynników, Pana zdaniem, mobilizują studentów do nauki?  
(Prosimy o wybranie nie więcej niż trzech spośród wymienionych odpowiedzi i zakreślenie ich numerów kółkiem).*

- 12.1 Ogólna atmosfera w uczelni (klimat społeczny edukacji).
  - 12.2. Sposób traktowania studentów przez wykładowców.
  - 12.3. Sposób traktowania studentów przez dowódców.
  - 12.4. .Sposób traktowania studentów młodszych przez studentów starszych.
  - 12.5. Nastawienie najbliższego środowiska (kolegów) do studiowania.
  - 12.6. Obciążenie obowiązkami służbowymi.
  - 12.7. Samokształcenie kierowane.
  - 12.8. Możliwość studiowania równoległego w uczelni cywilnej.
  - 12.9. Nowoczesność bazy dydaktycznej i jej wykorzystanie.
  - 12.10 Sprawiedliwe ocenianie efektów studiowania przez wykładowców.
  - 12.11. Inne (jakie?).....
- .....
- .....

13. *W jakim stopniu kształcenia w wyższej uczelni wojskowej zapewnia jej absolwentom możliwość współdziałania z oficerami innych armii NATO? (Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

- 13.12. Bardzo dużym
- 13.13. Dużym
- 13.14. Dostatecznym
- 13.15. Niedostatecznym
- 13.16. Trudno mi powiedzieć

(Prosimy o krótkie uzasadnienie wybranej odpowiedzi .....  
.....  
.....)

14. *Czy ma Pan możliwość stałego doskonalenia swoich kwalifikacji pedagogicznych w zakresie dydaktyki wyższej uczelni wojskowej? (Prosimy o zakreślenie numeru wybranej wypowiedzi kółkiem).*

- 14.1. Tak
- 14.2. Nie
- 14.3. Trudno mi powiedzieć

Jeśli tak, to na czym polega to doskonalenie?

(Prosimy o krótką wypowiedź).....  
.....  
.....)

15. *W jakim stopniu są Panu znane osiągnięcia metodyczne (edukacyjne) nauczycieli tego samego przedmiotu i innych uczelni wojskowych? (Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

- 15.1. Bardzo dużym
- 15.2. Dużym
- 15.3. Dostatecznym
- 15.4. Niedostatecznym
- 15.5. Trudno mi powiedzieć.

16. *W jakim stopniu odczuwa Pan brak określonych wydawnictw (materiałów dydaktycznych) upowszechniających wiedzę z zakresu dydaktyki szkoły wyższej? (Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

- 16.1. Bardzo dużym
- 16.2. Dużym
- 16.3. Niewielkim
- 16.4. Trudno mi powiedzieć

17. *Jednym z ważniejszych problemów edukacyjnych w wyższych uczelniach wojskowych jest zachowanie racjonalnych propozycji między kształceniem ogólnym, a kształceniem zawodowym (specjalistycznym). Jakie ono jest zdaniem Pana w Pańskiej uczelni? (Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

- 17.1. Przeważa kształcenie ogólne
- 17.2. Istnieje równowaga

17.3. Przeważa kształcenie specjalistyczne

17.4. Trudno mi powiedzieć.

18. *Jaka, zdaniem Pana powinna być relacja między kształceniem ogólnym, a kształceniem specjalistycznym w wyższych uczelniach wojskowych? (Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

18.1. Powinno przeważać kształcenie ogólne.

18.2. Powinna istnieć równowaga

18.3. Powinno przeważać kształcenie specjalistyczne

18.4. Trudno mi powiedzieć.

19. *Co jeszcze chciałby Pan dodać na temat kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych? (Prosimy o krótką wypowiedź)*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Dane uzupełniające:**

20. *Staż zawodowy. (Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

20.1. od 1 - 5

20.2. od 6 - 10

20.3. od 11 - 15

20.4. od 16 - 24

20.5. od 25 - 32

20.6. od 33 - 40

21. *Staż pracy pedagogicznej. (Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

21.1. od 1 - 3

21.2. od 4 - 7

21.3. od 8 - 11

21.4. od 12 - 17

21.5. od 18 - 25

21.6. od 25 - 30

21.7. od 31 - i więcej

22. *Nauczany przedmiot. (Prosimy o wpisanie) .....*

23. *Ukończona uczelnia wyższa. (Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

23.1. WSO

23.2. AON (ASG WP)

23.3. WAT

- 23.4. WAM
- 23.5. AMW
- 23.6. Uczelnia cywilna
- 23.7. Inne (jakie?) .....

24. *Tytuł i stopień naukowy. (Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

- 24.1. Profesor zwyczajny
- 24.2. Profesor nadzwyczajny
- 24.3. Doktor habilitowany
- 24.4. Doktor
- 24.5. Oficer dyplomowany
- 24.6. Magister
- 24.7. Inżynier

25. *Rodzaj dziedziny naukowej lub dyscypliny, w zakresie której uzyskany został tytuł i stopień naukowy. (Prosimy o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi kółkiem).*

- 25.1. Nauki wojskowe
- 25.2. Humanistyka
- 25.3. Techniczne
- 25.4. Medyczne
- 25.5. Ekonomiczne
- 25.6. Inne (jakie?) .....

23.4. WAM

23.5. AMW

23.6. Uczelnia cywilna

23.7. Inne (jakiej?)

24. Tytuł i stopień naukowy (Prosimy o zamieszczenie numeru wydziału i nazwy jednostki)

24.1. Profesor zwyczajny

24.2. Profesor nadzwyczajny

24.3. Doktor habilitowany

24.4. Doktor

24.5. Oficer dyplomowany

24.6. Magister

24.7. Inżynier

25. Rodzaj działalności naukowej lub dydaktycznej w zakresie której uzyskany został tytuł i stopień naukowy (Prosimy o zamieszczenie numeru wydziału i nazwy jednostki)

25.1. Nauki wojskowe

25.2. Humanistyczne

25.3. Techniczne

25.4. Medyczne

25.5. Ekonomiczne

25.6. Inne (jakiej?)

