121

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH
INSTYTUT ZARZĄDZANIA I DOWODZENIA

Ppłk dr inż. Arkadiusz JUNCEWICZ

IDENTYFIKACJA (ROZPOZNANIE) POTRZEB SZKOLENIOWYCH DOSKONALENIA KADR ORGANIZACJI WOJSKOWYCH

Praca naukowo-badawcza

p.k. „IDENTYFIKACJA – 07”

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/7155
05-007155

73833

WARSZAWA

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH
INSTYTUT ZARZĄDZANIA I DOWODZENIA

Ppłk dr inż. Arkadiusz JUNCEWICZ

IDENTYFIKACJA (ROZPOZNANIE) POTRZEB SZKOLENIOWYCH DOSKONALENIA KADR ORGANIZACJI WOJSKOWYCH

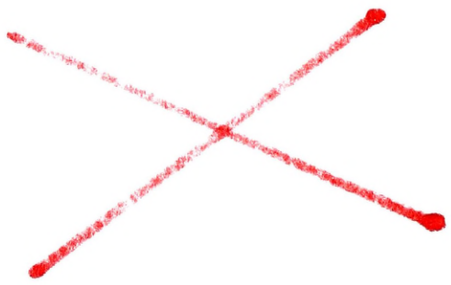
praca naukowo-badawcza

pk. „Identyfikacja – 07"

WARSZAWA **2007**

2

Recenzent: **Płk dr hab. inż. Marek WRZOSEK**



SPIS TREŚCI

WSTĘP 5

Rozdział 1. **OKREŚLANIE POTRZEB SZKOLENIOWYCH DOSKONALENIA KADR ORGANIZACJI WOJSKOWYCH** 15

1.1. Historyczne uwarunkowania rozwoju szkolenia kadr w organizacjach wojskowych 15

1.2. Współczesne założenia rozwoju i doskonalenia kadry oraz jej potencjału pracy w organizacjach wojskowych 28

1.3. Identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych kadr w organizacjach wojskowych 57

Rozdział 2. **OCENIANIE KADR W ORGANIZACJACH WOJSKOWYCH** 75

2.1. Cele oceniania kadr w organizacjach wojskowych 75

2.2. System, zasady i kryteria oceniania kadr w organizacjach wojskowych 79

2.3. Metody, techniki i narzędzia oceniania kadr w organizacjach wojskowych 86

2.4. Zarządzanie procesem oceniania kadr w organizacjach wojskowych 105

Rozdział 3. **WYKORZYSTANIE WYNIKÓW IDENTYFIKACJI (ROZPOZNANIA) POTRZEB SZKOLENIOWYCH I OCENY KADR W ORGANIZACJACH WOJSKOWYCH** 109

3.1. Określanie celów, zadań i treści szkolenia 109

3.2. Organizacja szkolenia kadr w organizacjach wojskowych 144

3.3. Formy i metody szkolenia kadr w organizacjach wojskowych 149

ZAKOŃCZENIE 172

BIBLIOGRAFIA 174

WSTĘP

Proces szkolenia i rozwoju kadr organizacji wojskowych postrzegany jest współcześnie jako podstawowy warunek ich efektywnego funkcjonowania. Przejawia się to w nieustannym wzroście wymagań i kompetencji wobec kadry, a szczególnie osób funkcyjnych. Wspomniany wzrost wymagań i kompetencji jest szczególnie widoczny w stosunku do kierowników (szefów) sekcji, wydziałów, oddziałów, zarządów, a więc osób funkcyjnych stanowiących łącznik pomiędzy wyższą kadrą kierowniczą (dowódca, zastępca dowódcy, szef sztabu, szef szkolenia itp.), a podległą kadrą. Znajduje to obecnie odzwierciedlenie w coraz większej intensywności pracy kadry zajmującej się szkoleniem, o czym świadczy powrót przed kilku laty do sprawdzonych w latach poprzednich struktur szkoleniowych (tzw. pionu szkolenia).

Aby jednak jakiekolwiek szkolenie kadry w organizacji wojskowej, a więc proces bardzo złożony, doprowadzić do praktycznej realizacji, zakończonej oczekiwanymi efektami, należy wykonać szereg przedsięwzięć i czynności, które to zagwarantują. Stanowi to zatem argument, aby każde z planowanych szkoleń (zajęć, ćwiczeń itp.), jako działanie zorganizowane, posiadało:

- jasno i zrozumiale określony cel,
- warunki szkolenia, w tym określony czas, formę, metodę oraz środki zapewniające osiągnięcie zamierzonego celu,
- przygotowane środki, niezbędne do jego praktycznej realizacji,
- opracowany program i plan szkolenia.

Ponadto, dopełnieniem wymienionych warunków gwarantujących osiągnięcie zakładanego celu szkolenia jest ścisłe jego prowadzenie zgodnie z powziętym planem i opracowanym programem, zapewnienie permanentnej kontroli i oceny osiąganych wyników (efektów) szkoleniowych oraz wyciąganie właściwych wniosków.

Z punktu widzenia efektywnego działania każdej organizacji najważniejszym, a jednocześnie ciągłym przedsięwzięciem determinującym dalsze poczynania kadry kierowniczej w stosunku do podwładnych i całej organizacji wojskowej, powinna być identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych, ich dogłębna analiza oraz ustalenie (sprecyzowanie) potrzeb w zakresie szkolenia. Związane jest to jednocześnie

z określeniem celu głównego i celów szczegółowych przyszłych przedsięwzięć szkoleniowych.

Z przeprowadzonych badań wstępnych wynika, że identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych w organizacjach wojskowych musi i powinna być realizowana w obszarze zidentyfikowanych potrzeb. Potrzeba szkolenia wynika więc ściśle z udzielenia odpowiedzi na cztery zasadnicze pytania:

1. Czy jest ono potrzebne organizacji jako całości i jakie płyną z niego korzyści?
2. Czy jest ono właściwe i potrzebne zatrudnionej kadrze?
3. Jaki powinno posiadać rozmach?
4. Czy dotyczy dziedziny (zakresu działania), w której pojawił się określony problem(y)?

W fachowej literaturze przedmiotu, wielu specjalistów zajmujących się szkoleniem w organizacji, używa różnych określeń na fazę rozpoznania potrzeb szkoleniowych. Można spotkać się ze zwrotami „analiza potrzeb szkoleniowych", „rozpoznanie potrzeb szkoleniowych" lub krótko „analiza potrzeb", czy rozpoznanie potrzeb"[1]. Z kolei w innych publikacjach można spotkać się z określeniem „identyfikacja potrzeb szkoleniowych"[2].

Powstaje w tym miejscu problem, które z określeń z naukowego punktu widzenia wykonywanych czynności i celu działania, a także praktyki szkoleniowej, jako pierwsza faza procesu szkolenia, oddaje istotę rzeczy?

Udzielając odpowiedzi na tak sformułowane pytanie należy stwierdzić, że zarówno termin „identyfikacja", jak i „rozpoznanie" potrzeb szkoleniowych określają bardzo precyzyjnie i adekwatnie praktyczne działanie w tym zakresie. W takiej sytuacji „identyfikację" lub „rozpoznanie" potrzeb szkoleniowych należy rozumieć jako ustalenie potrzeb szkoleniowych i rozwojowych poszczególnej kadry (pracowników) organizacji wojskowych oraz organizacji jako całości.

Z przeprowadzonej analizy wynika bowiem, że „identyfikacja" czy „rozpoznanie" potrzeb szkoleniowych nie jest równoznaczne z ich analizą. Ma to związek z ko-

---

[1] Zob. L. Rae, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, s. 14.

[2] Zob. T. Boydell, M. L. Leary, *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, s. 12.

lejnym pojęciem, a mianowicie „szkoleniem", które niewątpliwie stanowi określony proces, czyli regularnie następujący po sobie przebieg zjawisk, pozostających między sobą w związku przyczynowym[3]. Dlatego też z naukowego, a szczególnie prakseologicznego punktu widzenia zasadnym jest sformułowanie identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych. Tym bardziej, że wielu autorów wskazuje, że proces szkoleniowy rozpoczyna się od identyfikacji (rozpoznania) i analizy potrzeb szkoleniowych, a więc wyraźnie rozdziela te czynności.

Reasumując dotychczasowe rozważania, opierając się również na opiniach ekspertów z zakresu zarządzania, można stwierdzić, że pierwszym i zarazem nieodzownym przedsięwzięciem (fazą) w procesie szkolenia kadry (pracowników) w organizacjach wojskowych powinna być identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych. Jest ono realizowane w określonym celu, a jej wartość w procesie szkolenia jest tak samo duża, jak sama realizacja szkolenia oraz jego ocena.

Dochodzi tu jeszcze jeden niezmiernie ważny aspekt, a mianowicie identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych jest „motorem" – przedsięwzięciem inicjującym – pozostałe etapy procesu szkolenia. To właśnie ono nadaje sens wszelkim późniejszym działaniom, będąc jednocześnie spiralą funkcjonowania całego systemu szkolenia w organizacji wojskowej. Powinno również być procesem ciągłym, który pozwoli w konsekwencji wyższej kadrze kierowniczej na podjęcie określonych decyzji w zakresie szkolenia i rozwoju kadry (pracowników) oraz całej organizacji wojskowej. Tak zorganizowana identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych zapewni stały napływ informacji i danych, zawartych w określonych dokumentach, co pozwoli w konsekwencji na skuteczne, a przede wszystkim terminowe opracowanie i wdrożenie programów i planów szkoleniowych oraz rozwojowych kadry (pracowników).

Ogólny stan wiedzy w zakresie badań, ze względu na brak jakichkolwiek opracowań naukowych obejmujących problematykę identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych kadr organizacji wojskowych równy jest zeru. Problematyka ta nigdy nie była poruszana, szczególnie w kontekście zmian wprowadzanych nowymi dokumentami doktrynalnymi, tj. *Doktryną szkolenia Siłach Zbrojnych RP (DD/7)*, *Organizacją szkolenia dowództw, sztabów i wojsk w Siłach Zbrojnych RP (DD/7.1)* oraz

[3] Zob. *Nowy słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2002, s. 751.

Instrukcją o planowaniu i rozliczaniu działalności bieżącej w Siłach Zbrojnych RP. Trudno jest zatem zbudować nowoczesny system szkolenia, a w nim określić przebieg procesu szkolenia kadry (pracowników) w organizacjach wojskowych na poszczególnych szczeblach struktury organizacyjnej SZ RP bez praktycznej realizacji identyfikacji (rozpoznania) rzeczywistych potrzeb szkoleniowych. Z kolei praktyczna działalność w tym zakresie nie jest możliwa bez badań i rzetelnego opracowania wniosków z ich przeprowadzenia, a także określenia naukowo uzasadnionych założeń, a nawet metodyki realizacji procesu identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych kadry (pracowników) w SZ RP.

Dotychczasowe badania w zakresie szkolenia kadr organizacji wojskowych, prowadzone przede wszystkim przez specjalistów Akademii Obrony Narodowej, dotyczyły głównie planowania, organizowania i prowadzenia ćwiczeń. W ograniczonym zakresie rozwiązywane były problemy funkcjonowania kadry (pracowników) w kontekście całego systemu szkolenia sił zbrojnych, w tym identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych. Dlatego też zaistniała sytuacja problemowa wymaga przeprowadzenia rzetelnych badań, których wyniki będą asumptem do rozwiązań praktycznych w zakresie identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych kadry (pracowników) organizacji wojskowych, a tym samym pozwolą na zbudowanie nowoczesnego systemu szkolenia sił zbrojnych, odpowiadającemu współczesnym potrzebom, a także zadaniom jakie realizują na co dzień poszczególne organizacje wojskowe. Wyniki badań wykorzystane zostaną również do opracowania materiałów dydaktycznych, uwzględniających powyższą problematykę.

W pracy naukowej, procesem badawczym objęto **system identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych kadry organizacji wojskowych oraz jej oceny, a także możliwości ich wykorzystania w procesie szkolenia**, który stanowił **obszar badań**. Odzwierciedla one bowiem całe spektrum procesów zachodzących w ramach przygotowania kadry (pracowników) do planowania, organizowania i kierowania działaniami w nowych uwarunkowaniach oraz stanowi doskonały obszar do prowadzenia badań. Na podstawie analizy wybranej literatury oraz wniosków formułowanych w toku prac badawczych prowadzonych w Akademii Obrony Narodowej oraz udziału w seminariach i konferencjach naukowych uważa się, że współczesny system szkole-

nia Sił Zbrojnych RP nie może prawidłowo funkcjonować bez właściwie zorganizowanego systemu identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych doskonalenia kadr w organizacjach wojskowych.

Cel główny pracy badawczej zdefiniowany został jako ***określenie naukowo uzasadnionych potrzeb, wymagań i propozycji identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych doskonalenia kadr w organizacjach wojskowych oraz wyników z jej (jego) przeprowadzenia.***

Sprecyzowany cel badawczy łączy w sobie zarówno cechy poznawcze, jak i praktyczne, dotyczące wykorzystywania opracowań teoretycznych w praktycznym działaniu – szkoleniu kadry w Siłach Zbrojnych RP.

Określony przedmiot i cel badań, a także przedstawione wyżej rozważania, stanowiące określoną sytuację problemową, implikują **główny problem badawczy**, który w pracy naukowej został wyrażony w postaci następującego pytania:

W jaki sposób i w jakim zakresie realizować identyfikację (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych doskonalenia kadr w organizacjach wojskowych oraz jej ocenę, aby stało się możliwe zmodyfikowanie obecnie funkcjonującego system szkolenia Sił Zbrojnych RP?

Praca nad rozwiązaniem głównego problemu badawczego wymagała rozwiązania szeregu problemów cząstkowych w ujęciu *faktograficznym* (jak jest?), *diagnostycznym* (dlaczego tak jest?), *prognostycznym* (jakie są możliwości?) oraz *praktycznym* (jak postępować?). Należy jednocześnie wskazać, że przyjęty w pracy obszar badań jest bardzo rozległy i obejmuje szereg zagadnień interdyscyplinarnych. Dlatego temat został przedstawiony w ujęciu ogólnym bez ingerencji i rozstrzygania szczegółowych kwestii specjalistycznych.

Poszukiwanie naukowych rozstrzygnięć w odniesieniu do obszaru badań oraz określonego głównego problemu badawczego wymagało przyjęcia i rozwiązania **szczegółowych problemów badawczych**, które zostały wyrażone w postaci kolejnych pytań:

1. *W jaki celu i w jaki sposób powinna być realizowana identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych doskonalenia kadr w organizacjach wojskowych oraz jaki wpływ na nią mają historyczne i współczesne założenia rozwoju kadry?*

2. *W jakim celu i w jaki sposób realizować ocenianie kadry w organizacjach wojskowych?*

3. *Do czego i w jaki sposób wykorzystywać wyniki identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych doskonalenia kadry w organizacjach wojskowych?*

Określone poszczególne problemy cząstkowe dotyczą zasadniczych zagadnień z obszernego spektrum procesu szkolenia w organizacjach wojskowych. Jednocześnie są one pochodną wyprowadzoną z problemu głównego i obejmują, zasadnicze kwestie związane z problematyką szkolenia w siłach zbrojnych.

Wnioski zebrane w toku analizy literatury, obserwacji bezpośredniej procesu szkolenia w siłach zbrojnych oraz inne wyniki badań uzyskane podczas udziału w pracach badawczych, seminariach i konferencjach naukowych, pozwoliły na sformułowanie **hipotezy roboczej**, którą poddano weryfikacji w toku badań. Jej istota sprowadza się do tego, że: ***nie powinno się nigdy podejmować decyzji o przeprowadzeniu szkolenia, bez konkretnych przesłanek niepokojących kadrę kierowniczą organizacji wojskowej. Dlatego też identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych jego potencjalnych uczestników (kadry, pracowników) oraz potrzeb w tym zakresie każdej organizacji wojskowej jako całości, jest jedną z najważniejszych czynności, mających w następstwie zasadniczy wpływ na planowanie, przygotowanie i przeprowadzenie szkolenia***.

Myślą przewodnią autora pracy naukowej, stosownie do przyjętej hipotezy roboczej, było takie przeprowadzenie badań, aby ich wyniki pozwoliły na sprecyzowanie kierunków i zakresu modyfikacji w szkoleniu kadry organizacji wojskowych. Założono przy tym również, że zastosowanie, chociaż części przedstawionych rozwiązań mogłoby wpłynąć pozytywnie na jakość i efektywność szkolenia.

Dobór teoretycznych i empirycznych metod badawczych determinowany był w znacznym stopniu przez wielowymiarowość podjętych problemów badawczych. Szeroka gama metod badawczych stosowana we wszystkich etapach prac badawczych, w stosunku do uzyskanych pierwotnych i wtórnych materiałów badawczych, dotyczących poszczególnych problemów naukowych, pozwoliła na systemową identyfikację poszczególnych elementów obszaru badań.

Metody teoretyczne stosowane były we wszystkich etapach prac badawczych, szczególnie w etapie wstępnym poprzedzającym badania właściwe oraz w etapie końcowym. Były to: analiza, abstrahowanie, wnioskowanie, synteza, porównanie, analogia i uogólnienie.

Analiza stosowana była głównie w badaniach literatury przedmiotu oraz dokumentów normatywnych. Objęto nią także dokumentację planistyczną wybranych organizacji wojskowych, a szczególnie plany zasadniczych przedsięwzięć oraz wytyczne dowództw związków taktycznych (dywizji) do szkolenia podporządkowanych brygad.

Wszystkie rodzaje analizy, a więc **elementarną, przyczynową i logiczną** stosowano w zakresie prowadzonych badań nad systemem identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych i oceniania kadry w organizacjach wojskowych, a także zachodzącymi między nimi relacjami i powiązaniami, które wpływają na obecny kształt szkolenia w siłach zbrojnych. Nieodłączną metodą prowadzonego procesu badawczego było **wnioskowanie**, którego efekty w postaci wniosków zawarto we wszystkich rozdziałach i zakończeniu.

Syntezą objęto doświadczenia wynikające z obserwacji pośredniej i uczestniczącej procesu planowania szkolenia oraz przygotowania i prowadzenia przedsięwzięć szkoleniowych. Jednocześnie synteza była metodą badawczą, stosowaną podczas opracowania wniosków z badań teoretycznych i empirycznych.

Porównanie było stosowane we wszystkich etapach prac badawczych, których istotą była identyfikacja cech wspólnych, podobieństw oraz różnic poszczególnych zagadnień badawczych, zwłaszcza w zakresie rozwiązań funkcjonujących w procesie planowania szkolenia oraz przygotowania i prowadzenia różnych rodzajów przedsięwzięć szkoleniowych.

Analogię stosowano zwłaszcza przy formułowaniu wniosków o występujących podobieństwach. **Uogólnienie** wykorzystywano natomiast do ujawniania cech, powiązań i zależności powtarzalnych, łączenia ich stosowanie do przyjętych kryteriów oraz formułowania na ich podstawie uniwersalnych założeń.

Poza wymienionymi metodami teoretycznymi, w toku procesu badawczego stosowano również metody empiryczne. Celem ich wykorzystania było poznanie sądów, opinii, poglądów oraz doświadczeń kadry dowódczej, sztabowej, dydaktyczno-

naukowej, studentów AON w przedmiocie identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych i oceniania kadry w organizacjach wojskowych. W toku zasadniczego etapu prac badawczych zastosowano obserwację, badanie opinii oraz badanie dokumentacji. W znacznej części pracy wykorzystano również wieloletnie wyniki badań jej autora.

Obserwacja bezpośrednia (twórcza) była zastosowana do badania wybranych problemów badawczych, szczególnie procesu planowania szkolenia, przygotowania i prowadzenia przedsięwzięć szkoleniowych oraz oceniania kadry w organizacjach wojskowych.

Znaczące źródło pozyskiwania materiału badawczego stanowiło badanie opinii, a wśród nich ankietowanie oraz prowadzenie wywiadu z ekspertami. Celem zastosowania tych metod było uzyskanie oraz poznanie poglądów, wniosków i oczekiwań respondentów oraz weryfikacja wniosków uzyskanych w toku prowadzonych badań teoretycznych.

Założenia poznawcze, dotychczasowa wiedza oraz przyjęty przedmiot badań, zasadniczo wpłynęły na organizację i przebieg badań zmierzających do rozwiązania głównego problemu badawczego oraz przedstawionych problemów szczegółowych.

Dążąc do naukowych rozstrzygnięć, badania realizowano w trzech zasadniczych etapach: wstępnym, zasadniczym i końcowym.

W etapie wstępnym na podstawie wniosków z badań wstępnych prowadzonych w odniesieniu do przyjętego przedmiotu dociekań naukowych, określono **cel badań** oraz w miarę szczegółową koncepcję organizacji i przebiegu badań właściwych. Dokonano identyfikacji oraz sprecyzowania problemu naukowego, który w decydującym stopniu determinował podjęcie prac badawczych. Jednocześnie zgromadzony wtórny materiał badawczy był podstawą do sformułowania **wstępnej hipotezy roboczej**. Wyniki badań, uzyskane w tym etapie prac badawczych, przedstawione zostały oraz poddane pod dyskusję na konferencjach i seminariach naukowych w Instytucie Zarządzania i Dowodzenia Wydziału Wojsk Lądowych. Pozyskane w ich trakcie wnioski, uwagi oraz spostrzeżenia pozwoliły na określenie szczegółowych problemów badawczych, mających znaczący wpływ na rozwiązanie głównego problemu badawczego oraz osiągnięcie celu pracy naukowej.

Potrzeba weryfikacji założeń przyjętych w wstępnej hipotezie roboczej oraz właściwa organizacja i przebieg badań, zdeterminowały zgromadzenie i dogłębne przestudiowanie literatury, którą podzielono na trzy grupy.

Pierwszą grupę stanowiły opracowania, dotyczące szkolenia w Wojskach Lądowych SZ RP, ze szczególnym uwzględnieniem klasyfikacji i charakterystyki form szkolenia oraz procesu przygotowania i prowadzenia ćwiczeń. W grupie tej znalazła się również literatura z zakresu dydaktyki ogólnej i wojskowej oraz organizacji i zarządzania, która była pomocna w identyfikowaniu procesów i zjawisk zachodzących w szkoleniu kadry w organizacjach wojskowych. Szczególną uwagę zwrócono na opracowania, które wskazywały na genezę i rozwój szkolenia wojskowego oraz współczesne potrzeby i wymagania w tym zakresie. Znalazły się tu również opracowania dydaktyczne oraz prace naukowo-badawcze, ujmujące poglądy autorów na kwestie zbieżne z obszarem badań.

Druga grupa opracowań to dokumenty normatywne oraz dokumentacja szkoleniowa, które pozwoliły w znacznym stopniu na stwierdzenie faktycznego stanu w zakresie planowania, przygotowania i prowadzenia szkolenia kadry w organizacjach wojskowych, a także interpretację wielu przedsięwzięć i czynności realizowanych w jego toku.

Kolejna grupa literatury to opracowania w przedmiocie metodologii badań naukowych. Ich studiowanie pogłębiło wiedzę i umożliwiło właściwy wybór metod badawczych, stosowanych do rozwiązania poszczególnych problemów naukowych oraz opracowania uzyskanych wyników badań.

Efekt prowadzonych w tym etapie prac badawczych, to przede wszystkim dostrzeżenie nowych faktów naukowych, które umożliwiły przedstawienie pełniejszego obrazu rozwiązania głównego problemu badawczego w postaci **hipotezy roboczej**.

Początek **drugiego etapu prac badawczych** to dobór metod badawczych, właściwych dla poszczególnych problemów naukowych, oraz organizacja i przeprowadzenie dalszych badań teoretycznych i empirycznych. Szczególną uwagę, w tym etapie, poświęcono zgromadzeniu, selekcji materiału badawczego oraz opracowaniu wyników otrzymanych w toku badań. Uzyskane rezultaty stanowiły podstawę do nauko-

wych rozstrzygnięć zmierzających do weryfikacji hipotezy roboczej, a zwłaszcza jej naukowego uzasadnienia.

Ostatni, **trzeci etap prac badawczych** to zebranie wyników przeprowadzonych badań w spójny zbiór, umożliwiający ich logiczne uogólnienie oraz systematyzację. Działania te miały na celu przyjęcie przejrzystego układu prezentacji wyników badań w formie pracy naukowej.

Edytorskie ujęcie treści pracy to trzy rozdziały, poprzedzone wstępem, zwieńczone zakończeniem.

Pierwszy rozdział pracy naukowej przedstawia historyczne i współczesne założenia dotyczące potrzeb szkolenia kadry organizacji wojskowych. To także przedstawienie teorii i praktyki w zakresie obecnych możliwości identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych doskonalenia kadry w organizacjach wojskowych.

Rozdział drugi to określenie ogólnych założeń oceniania kadry w organizacjach wojskowych. W tej części pracy, główną uwagę skupiono na zbadaniu celów, systemu, zasad i kryteriów oceniania kadry w organizacjach wojskowych. Przedstawiono również metody, techniki i narzędzia służące do oceniania kadry, a także proces zarządzania ocenianiem.

Trzeci rozdział pracy dotyczy problemów wykorzystania wyników identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych kadry w organizacjach wojskowych. Przedstawiono w nim wyniki badań dotyczące określania celów, zadań i treści szkolenia, jego organizacji oraz podstawowych form i metod szkoleniowych stosowanych w organizacjach wojskowych Sił Zbrojnych RP.

Rozdział 1.

OKREŚLANIE POTRZEB SZKOLENIOWYCH DOSKONALENIA KADR ORGANIZACJI WOJSKOWYCH

1.1. Historyczne uwarunkowania rozwoju szkolenia kadr w organizacjach wojskowych

Na kształtowanie się obecnej rzeczywistości w zakresie doskonalenia kadr organizacji wojskowych miał wpływ rozwój sztuki wojennej w poszczególnych okresach historycznych. Początki działalności dydaktycznej w zakresie szkolenia (doskonalenia) wojskowego[4] miały miejsce już w starożytności. Natomiast dydaktyka[5], jako nauka i praktyka, rozwinęła się w ostatnich stuleciach. Dotyczy to również naukowego postrzegania zarządzania kadrami (pracownikami), którego główny rozwój nastąpił na przełomie XIX i XX wieku. Można zatem w tym miejscu postawić pytanie: *jak następował rozwój szkolenia kadr organizacji wojskowych w przeszłości*?

Zasadniczym źródłem rozwoju dydaktyki wojskowej była i pozostaje nadal praktyka szkoleniowa, a głównie określone potrzeby w zakresie przygotowania kadr organizacji wojskowych (dowództw, sztabów, oddziałów, pododdziałów itp.) do prowadzenia działań zbrojnych (wojny). Można zatem stwierdzić, że geneza współczesnej dydaktyki wojskowej wywodzi się z praktyki szkoleniowej, a jej rozwinięcie i doskonalenie następuje w wyniku rozwoju sztuki wojennej.

Podstawowym warunkiem określenia prawidłowości rozwoju praktyki szkoleniowej organizacji wojskowych oraz związanych z nią etapów rozwoju teoretycznej myśli wojskowej były badania naukowe wielu opracowań teoretycznych, dotyczących

---

[4] *Szkolenie wojskowe*, całokształt planowej działalności dydaktyczno-wychowawczej w wojsku, prowadzonej w celu przygotowania kadr specjalistów wojskowych, (...) przygotowania ich do działań oraz utrzymania wysokiej gotowości bojowej wojsk i sztabów (...). *Leksykon wiedzy wojskowej*. MON, Warszawa 1979, s. 433.

[5] *Dydaktyka* (gr. *didaktikos – nauczający*) – jedna z podstawowych nauk pedagogicznych, której przedmiotem jest kształcenie ludzi, a więc wszelkie nauczanie innych i uczenie się, niezależnie od tego, czy odbywa się ono w szkole, poza szkołą, czy w codziennych sytuacjach życiowych. Dydaktyka zajmuje się badaniem działalności osób nauczających i uczących się, celów i treści oraz metod, środków i organizacji kształcenia, jak również badaniem społecznego i materialnego środowiska, w którym się ta działalność odbywa. Jej głównym zadaniem jest ustalenie zależności warunkujących działalność dydaktyczną. Teoria dydaktyczna jest składnikiem ogólnej teorii zachowania, która stanowi przedmiot badań socjologicznych, psychologicznych i prakseologicznych. W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1984, s. 60.

rozwoju sztuki wojennej w poszczególnych okresach historycznych. Stanowiły one podstawę do ustalenia określonych koncepcji szkoleniowych oraz odpowiadających im form szkolenia kadr organizacji wojskowych w przeszłości.

Uogólniając wyniki przeprowadzonych badań można przyjąć, że zasadnicze znaczenie na ukształtowanie się badanego problemu miały czasy nowożytne od końca XV wieku do chwili obecnej. Analiza tego okresu pozwoliła podzielić go na cztery umowne etapy, chociaż w literaturze przedmiotu można znaleźć jego podział na trzy etapy – nie obejmujące jeszcze swym zakresem wieku XXI[6].

Etap pierwszy to okres obejmujący wieki XVI – XVII, w którym nastąpiło szereg przemian mających decydujący wpływ na rozwój szkolenia wojskowego. Głównym czynnikiem tych zmian był rozwój uzbrojenia, zwłaszcza masowe wprowadzenie do wojsk broni palnej, w tym artylerii. Spowodowało to zwiększenie obszaru prowadzenia działań wojennych, liczebności armii oraz powstanie rodzajów wojsk. W zasadniczy sposób zmieniły się zasady organizacji i prowadzenia wojny, a zatem i przygotowania do niej.

Analiza opracowań teoretycznych, dotyczących tego okresu historycznego, pozwala wysnuć szereg wniosków dotyczących kształtowania się systemu szkolenia wojsk. Jako jeden z zasadniczych uznać należy, że w wyniku przedstawionych zmian dowódca (wódz) z trudem kierował przygotowaniami do wojny i działaniami w jej toku. Wobec tego konieczna stała się jego współpraca z doświadczonymi pomocnikami (doradcami). Stało się to impulsem do powstania zalążków szkolenia zespołowego, a tym samym odniosło decydujący wpływ na początek kształtowania się systemu szkolenia indywidualnego i zespołowego. **Efektem tego był początek tworzenia pierwszych organizacji wojskowych – sztabów wojskowych** najpierw na wyższych, a potem na niższych szczeblach dowodzenia wojskami.

W konsekwencji już w XVI wieku powstały pierwsze szkoły wojskowe kształcące przyszłych dowódców i oficerów sztabów, w których dość duże znaczenie przypisywano kształceniu teoretycznemu.

Dynamiczny rozwój sztuki wojennej wymusił powołanie do życia placówek instytucjonalnego kształcenia oficerów oraz systematyczność w szkoleniu dowódców

---

[6] Por. J. Zakrzewski: *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*. ASG WP, Warszawa 1974, s. 8.

i wojsk. Potrzeba tego była w tym okresie przesłanką powstania wielu opracowań, które przybierały charakter traktatów teoretycznych, podręczników i regulaminów wojskowych. W Polsce do najwybitniejszych dzieł tego okresu można zaliczyć: *Consilium rationis bellicae – Rada sprawy wojennej* Jana Tarnowskiego, *O poprawie Rzeczypospolitej* Andrzeja Frycza Modrzewskiego, *Hetman* Bartosza Paprockiego i *Piechotne ćwiczenia albo wojenność piesza* Andrzeja Maksymiliana Fredro. Wszystkie wymienione opracowania poruszały, m.in. zagadnienia dotyczące sposobów szkolenia wojska, określały praktyczne strony wszelkich przygotowań wojennych i szkolenia w tym zakresie[7].

Konstatując można zatem stwierdzić, że wieki XVI – XVII, w których nastąpił systematyczny rozwój szkolnictwa wojskowego oraz fachowego piśmiennictwa, spowodował przełom w szkoleniu oficerów (kadr wojskowych). Wprawdzie w dalszym ciągu zdobywanie umiejętności i doświadczenia wojskowego odbywało się drogą długotrwałej praktyki, to jednak ukształtował się również system szkolenia zespołowego przy dominacji metod recepturalno-naśladowczych.

Etap drugi od XVIII do końca XIX wieku to dalszy rozwój szkolenia wojskowego. W wyniku przemian jakim uległa sztuka wojenna i taktyka, zmienił się również sposób prowadzenia walki. Zniknęły ostatecznie kolumny a pojawiła się, w okresie drugiej wojny francusko-pruskiej (1870 – 71), luźna tyraliera strzelecka[8].

Przeobrażenia te miały doniosły wpływ na szkolenie dowódców i oficerów sztabów głównie ówczesnych oddziałów, w tym i brygad[9]. Oprócz powszechnie stosowanych wówczas metod recepturalno-naśladowczych, zaczęto stosować metody sytuacyjne[10] i inscenizacyjne[11]. Przyczyniły się one do osiągania wyższych efektów szkoleniowych i w znacznym stopniu uatrakcyjniły prowadzone szkolenie. Podstawowymi formami zajęć były ćwiczenia taktyczne, w ramach których szkolono kadry wojskowe

---

[7] Por. A. Juncewicz: *Szkolenie operacyjno-taktyczne dowództwa brygady zmechanizowanej Sił Zbrojnych RP*, AON, Warszawa 2002, s. 26.

[8] Zob. J. Sikorski: *Polskie piśmiennictwo wojskowe od XV do XX wieku.* Bellona, Warszawa 1991, s. 276.

[9] W Polsce podział wojsk na brygady nastąpił w drugiej połowie XVII wieku. Były one związkami o stałej strukturze organizacyjnej, składały się przeciętnie z 2 – 3 pułków. Dalszy rozwój brygad nastąpił latach 1914 – 1945. Powstało wówczas wiele nowych typów brygad, np.: brygady czołgów, brygady piechoty zmotoryzowanej, itd. Większość z nich składająca się z pułków, przekształciła się w brygady o batalionowej (dywizjonowej) strukturze organizacyjnej. Zob. *Leksykon wiedzy wojskowej.* MON, Warszawa 1979, s. 57 i 58.

[10] Zob. K. Żegnałek: *Aktywizujące metody szkolenia.* AON, Warszawa 1983, s. 16.

[11] Tamże, s. 22.

(dowódców, oficerów sztabów) w zakresie prowadzenia działań zaczepnych i obronnych. W czasie ćwiczeń zwracano uwagę na wyrabianie u oficerów taktycznego myślenia, szybkiej orientacji w terenie oraz operatywności w działaniu. Ważnym przedsięwzięciem szkoleniowym było opracowanie rozkazów bojowych uzupełnionych szkicami.

Przełomem, w szkoleniu kadr organizacji wojskowych (dowódców i sztabów), było wprowadzenie przez Venturiniego map sztabowych (1798 r.) służących do prowadzenia ćwiczeń metodą gier wojennych. Fakt ten można zdecydowanie uznać za początek kształtowania się współczesnego systemu ćwiczeń dowódczo-sztabowych. Doskonalenie tej formy szkoleniowej nastąpiło w drugiej połowie XIX wieku, kiedy to wyposażono organizacje wojskowe (sztaby) w urządzenia i sprzęt przewodowej łączności telefonicznej, a także wprowadzono oleat (1888 r.), który szczególną rolę odegrał w tworzeniu sytuacji taktycznych, zbieraniu oraz wymianie informacji między dowódcami i sztabami.

Uogólniając można stwierdzić, że dopiero w drugiej połowie XIX wieku w szkoleniu kadr dowódczo-sztabowych na dobre ukształtował się system szkolenia sytuacyjno-inscenizacyjnego. Jego podstawą były metody działania praktycznego oraz metoda sytuacyjna, polegająca na opracowywaniu i rozwiązywaniu umownych sytuacji taktycznych z szerokim wykorzystaniem map sztabowych. Zasadniczą formą, dzięki której powstały nowe możliwości w zakresie szkolenia dowódców i kadr sztabów, były gry wojenne. Oprócz wymienionych metod w systemie szkolenia dowódców i sztabów stosowano również metodę biograficzno-historyczną, polegającą głównie na zapoznaniu oficerów z biografiami wybitnych dowódców oraz analizowaniu prowadzonych przez nich najważniejszych bitew i kampanii wojennych.

Trzeci etap obejmujący wiek XX charakteryzuje się dalszym rozwojem szkolenia sytuacyjno-inscenizacyjnego z jednoczesnym wprowadzeniem metod aktywizujących i problemowych. Był to okres intensywnego rozwoju środków walki, które spowodowały powstanie nowych specjalności wojskowych, co miało z kolei ścisły związek ze zmianami struktur dowództw (sztabów), oddziałów i pododdziałów.

Wyniki badań dotyczące tego etapu rozwoju szkolenia kadr dowódczo-sztabowych wykazują, iż szybki rozwój techniki wojskowej, a także konieczność po-

siadania w wojsku specjalistów wysokiej klasy spowodowały, że szkolenie wojskowe, w tym głównie system szkolenia dowództw, w coraz większym stopniu musiał opierać się na osiągnięciach nauki i techniki, a także doświadczeniach cywilnych placówek dydaktycznych. Czynniki te determinowały jednocześnie kierunki rozwoju praktyki szkoleniowej w siłach zbrojnych większości krajów europejskich, w tym również w Wojsku Polskim.

Na początku ubiegłego wieku został udoskonalony system zespołowego i sytuacyjno-inscenizacyjnego szkolenia dowództw, w którym zasadniczą rolę odgrywały różnorodne ćwiczenia operacyjno-taktyczne. Przy pewnym uogólnieniu można stwierdzić, iż cały wiek XX to systematyczny rozwój i doskonalenie ćwiczeń operacyjno-taktycznych, zasadniczej formy szkolenia kadr dowódczo-sztabowych na wszystkich szczeblach dowodzenia. Do ich modyfikacji przyczyniły się doświadczenia zdobyte w okresie pierwszej wojny światowej 1914-1918, w której nastąpiło zwarcie w gigantycznych zmaganiach wysoce uprzemysłowionych mocarstw. Zmusiło to do myślenia nowymi kategoriami i znacznie zmieniło metody użycia różnych rodzajów wojsk, a co za tym idzie metody i organizację szkolenia kadry dowództw (sztabów)[12].

Przeprowadzone badania pozwoliły również wygenerować szereg wniosków, dotyczących rozwoju poszczególnych form szkolenia operacyjno-taktycznego i jego treści, realizowanego przez dowództwa w analizowanym okresie.

Jednym z zasadniczych faktów zasługujących na uwagę jest to, że od 1921 roku, w szkoleniu na szeroką skalę zaczęto stosować ćwiczenia z wojskami, a więc najwyższą formę szkolenia dowódców i sztabów. Na początku prowadzone były na niskich szczeblach dowodzenia – kompania, batalion, ale już w drugiej połowie lat dwudziestych na szczeblu brygady, dywizji. Treścią tych ćwiczeń była głównie organizacja i prowadzenie marszu, rozpoznania i ubezpieczenia, prowadzenie boju spotkaniowego, natarcie i obrona brygady w ugrupowaniu przełożonego lub na samodzielnym kierunku operacyjnym.

Analiza szkolenia kadr dowódczo-sztabowych w latach trzydziestych minionego stulecia wykazała natomiast, iż potrzeba doskonalenia dowódców i oficerów sztabów

---

[12] Zob. *Niektóre zagadnienia szkolenia dowództw i sztabów (zbiór metodyczny)*, MON, Warszawa 1952, s. 55 i następne.

wymusiła wprowadzenie do praktyki szkoleniowej nowych rodzajów ćwiczeń – ćwiczenia aplikacyjnego i szkieletowego.

Ćwiczenie aplikacyjne było odmianą gry wojennej. W ćwiczeniach tych, określanych również ćwiczeniami na mapach, ćwiczące dowództwa otrzymywały sytuacje w formie założenia taktycznego i graficznego położenia wojsk na mapie lub oleacie, na kilka dni przed ćwiczeniem. Następnie wypracowywano decyzję i wynikające z niej rozkazy. Praca odbywała się w pomieszczeniach budynków koszarowych jednostek w różnych garnizonach, wyznaczonych rozkazem organizacyjnym do ćwiczenia. Uzasadnienie wypracowanych decyzji i rozkazów odbywało się zazwyczaj następnego dnia ćwiczenia. Dowództwa wyjeżdżały również w teren, gdzie wiele uwagi poświęcano ocenie warunków terenowych, określano miejsca rozmieszczenia elementów ugrupowania bojowego nieprzyjaciela i wojsk własnych. Ćwiczenie takie trwało z reguły 3 do 5 dni[13].

Porównanie gry wojennej z ćwiczeniem aplikacyjnym nasuwa wiele ciekawych spostrzeżeń. Dotyczą one głównie różnic między nimi, gry wojenne bowiem były znacznie trudniejsze od ćwiczeń aplikacyjnych. To z kolei wiązało się z potrzebą lepszego przygotowania do nich ćwiczącej kadry. Jednak zasadnicza różnica między tymi ćwiczeniami polegała na tym, że w grze wojennej w przeciwieństwie do ćwiczeń aplikacyjnych zachowywano ciągłość działań. Wymuszało to na ćwiczących dowódcach i oficerach sztabów natychmiastową reakcję na zmiany zachodzące w toku tych działań. Po ukształtowaniu się nowej sytuacji, wymogiem była jej szybka ocena i podjęcie decyzji. Mimo, że gry wojenne prowadzono najczęściej w pomieszczeniach to charakteryzowały się one większym realizmem niż ćwiczenia aplikacyjne.

W analizowanym okresie realizowano również ćwiczenia szkieletowe[14]. Brały w nich udział etatowe sztaby jednostek wraz z środkami łączności. Stanowiska dowodzenia były rozwijane w polu i często przemieszczane. Uwzględniano przy tym pas działania wojsk własnych i odległość od rubieży styczności z przeciwnikiem. Rozwi-

[13] Por. CAW 302.4.977 – Wytyczne do ćwiczenia aplikacyjnego z brygadą piechoty zmotoryzowanej z 1938 roku.
[14] Por. CAW 302.4.1247. Ćwiczenia szkieletowe 28 Dywizji Piechoty.

jano je głównie w miejscowościach, w których do pracy wykorzystywano pomieszczenia miejscowych szkół, dwory i izby mieszkalne ludności[15].

Kolejną formą, stosowaną w szkoleniu operacyjno-taktycznym dowództw były podróże taktyczne, których celem była konfrontacja decyzji wypracowanych w czasie gry wojennej prowadzonej w pomieszczeniach, z warunkami terenowymi. W czasie podróży prowadzono również studium terenowe, a także wiele uwagi poświęcano orientacji topograficznej. W ten sposób doskonalono sprawność oficerów w posługiwaniu się mapą oraz umiejętności oceny możliwości operacyjno-taktycznych wykorzystania terenu.

Przeprowadzone badania dowodzą również, że w latach trzydziestych do praktyki szkoleniowej dowództw i wojsk powróciły manewry. Prowadzono je z dużym rozmachem jednocześnie w całych siłach zbrojnych, każdorazowo w innym rejonie na obszarze kraju. W czasie manewrów, które trwały około sześciu tygodni realizowano różne przedsięwzięcia szkoleniowe, a w ich końcowym etapie odbywało się trwające 10-14 dni duże ćwiczenie taktyczne.

Synteza wniosków cząstkowych dotyczących szkolenia kadr dowódczo-sztabowych w okresie międzywojennym wykazała, że treści szkolenia operacyjno-taktycznego stawały się stopniowo coraz bardziej złożone, wielopłaszczyznowe i wielokierunkowe. Powstała również konieczność włączania do szkolenia (ćwiczeń) dowództw jako organizacji wojskowych problematyki z zakresu obrony terytorium kraju. Rozwiązywano w nich także problemy dotyczące funkcjonowania aparatu administracyjnego państwa oraz ochrony i obrony ludności cywilnej.

Konkludując można stwierdzić, że wszystkie ćwiczenia na szczeblach brygada – batalion prowadzono na placach ćwiczeń, które znajdowały się zwykle w terenie przyległym do garnizonu. Natomiast ćwiczenia, prowadzone na szczeblu związku taktycznego i wyższym, w których dowództwa brygad występowały w roli szkolonych, realizowano w ramach manewrów w każdym terenie interesującym ze względów operacyjno-taktycznych.

---

[15] Zob. J. Halik, W. Ślemp, A. Juncewicz: *Przygotowanie i prowadzenie ćwiczeń w Wojskach Lądowych SZ RP.* Część I. AON, Warszawa 2000, s. 32.

Surowym sprawdzianem efektywności systemu szkolenia funkcjonującego w latach trzydziestych, głównie przedsięwzięć szkoleniowych była druga wojna światowa. Bezpośrednie zmagania zbrojne dostarczyły bowiem szeregu wniosków, które stały się podstawą zmian w szkoleniu organizacji wojskowych po roku 1945.

Lata pięćdziesiąte ubiegłego stulecia charakteryzowały się ożywieniem szkolenia operacyjno-taktycznego. Realizowane w jego ramach ćwiczenia przeszły szereg modyfikacji dotyczących głównie ich rodzajów, szczebla ćwiczącego oraz tematyki. Był to niewątpliwie wynik powstania Sojuszu Północnoatlantyckiego (1949 r.), wojny w Korei (1950 r.), a także „zimnej wojny" między państwami Wschodu i Zachodu.

Wnioski z tamtego okresu pozwalają stwierdzić, że nastąpiło nasilenie prowadzenia ćwiczeń o dużym rozmachu, szczególnie ćwiczeń szkieletowych, z wojskami oraz manewrów. Jednak w wyniku utechnicznienia armii oraz braku odpowiednio dużych poligonów, tym bardziej, kiedy założenia teoretyczne przewidywały działania manewrowe na dużych obszarach, prowadzenie ćwiczeń z wojskami, zwłaszcza manewrów było utrudnione, czasem wręcz niemożliwe. Z tych też względów ćwiczenia z wojskami prowadzono na coraz niższych szczeblach, najczęściej na szczeblu batalionu. Zwiększono natomiast liczbę ćwiczeń dowódczo-sztabowych, głównie szkieletowych. W treściach szkolenia znacznej części dowództw, obok marszu, obrony i natarcia, ważne miejsce zaczęła zajmować tematyka obrony wybrzeża.

Realizowane w tych latach ćwiczenia zespołowe, gry wojenne oraz ćwiczenia szkieletowe, a ściślej określając działanie dowództw (sztabów) w tych ćwiczeniach, musiało być zgodne z funkcjonującym już *Regulaminem służby sztabów w polu*. Zawarte w nim były, m.in. zasadnicze normy rozmieszczania stanowisk dowodzenia i innych elementów ugrupowania bojowego (operacyjno-taktycznego) w stosunku do własnych elementów, jak i przeciwnika.

Analiza literatury i materiałów źródłowych wykazała, że ćwiczenia zespołowe (aplikacyjne) prowadzone były w pomieszczeniach bez środków łączności, natomiast do rozegrania kolejnych sytuacji taktycznych (operacyjnych) dokonywano, tzw. przeskoków operacyjnych. Ponadto na czas wysłuchania decyzji i meldunków zbierano cały skład ćwiczących. W tym miejscu należy podkreślić, że ćwiczenia zespołowe

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid.
Akademii Obrony Narodowej

(aplikacyjne) praktycznie organizowano do 1954 roku, natomiast później utożsamiano je z grą wojenną, którą prowadzono nieco inaczej.

W grach wojennych unikano przeskoków operacyjnych oraz powszechnie wykorzystywano środki łączności. Nie wysłuchiwano decyzji i meldunków ćwiczących w obecności całego zespołu ćwiczącego, a kontrola i ocena ćwiczących odbywały się poprzez obserwację ich działania, wydawania rozkazów i zarządzeń, przyjmowania meldunków, według sporządzonych wcześniej planów pracy sztabu. Odbywało się to w miejscu pracy ćwiczącego dowódcy i innych osób funkcyjnych lub w pomieszczeniach kierownictwa ćwiczenia, czyli na umownym stanowisku dowodzenia przełożonego.

Ćwiczenia szkieletowe prowadzone były wyłącznie w terenie z wykorzystaniem środków łączności. Stanowiska dowodzenia rozmieszczano w pasie działania i wymaganej normami odległości od rubieży styczności wojsk oraz innych stanowisk dowodzenia.

Synteza wniosków cząstkowych wynikających z analizy porównawczej wymienionych ćwiczeń wykazuje, że cechą wspólną ćwiczeń zespołowych (aplikacyjnych), gier wojennych i ćwiczeń szkieletowych był udział w nich dowództw oraz wojsk w ograniczonym składzie. Natomiast różnice polegały na stopniowaniu trudności i złożoności oraz wynikały z celów, jakie najczęściej stawiały przed ćwiczącymi dowództwa prowadzące te ćwiczenia.

W drugiej połowie lat pięćdziesiątych, po wstąpieniu Polski w struktury Układu Warszawskiego (1955 r.), do szkolenia operacyjno-taktycznego dowództw (sztabów) jako organizacji wojskowych wprowadzono ćwiczenia, w których rozstrzygano kwestie użycia broni jądrowej. Charakteryzowały się one głównie zwiększonym rozmachem przestrzennym. Pojawiły się w nich także zagadnienia pozaoperacyjne, dotyczące obrony terytorialnej i cywilnej kraju.

Do szkolenia kadry sztabów wprowadzono również nowy rodzaj ćwiczenia – trening sztabowy. Miał on zapewnić zgrywanie, a także doskonalenie (trenowanie) umiejętności indywidualnych i zespołowych kadry sztabów w zakresie wykonywania określonych czynności sztabowych, m.in. sporządzania dokumentów bojowych.

Trening sztabowy prowadzony był praktycznie na wszystkich szczeblach dowodzenia od pułku[16] (oddziału) wzwyż. Trwał zwykle kilka – kilkanaście godzin i uważany był za podstawową formę przygotowania operacyjno-taktycznego kadr dowódczo-sztabowych.

Synteza wniosków dotyczących ćwiczeń, jakie prowadzono w naszych siłach zbrojnych w latach 1965-1970 wykazała, że dominowała w nich tematyka o charakterze koalicyjnym. Uczestniczyły w nich także centralne ogniwa administracji państwowej i gospodarki narodowej. Były one dość skomplikowane i czasochłonne pod względem organizacyjnym. Jednakże cele oraz treści ćwiczeń stały się, w stosunku do ćwiczeń w poprzednich okresach, bardziej zróżnicowane. Zawierały więcej problemów operacyjno-taktycznych i wymagały różnorodnych i oryginalnych (nieszablonowych) rozwiązań.

Na podstawie przeprowadzonych badań teoretycznych można stwierdzić, że w latach siedemdziesiątych, w szkoleniu dowództw, stosowano ćwiczenia grupowe, treningi sztabowe, ćwiczenia dowódczo-sztabowe na mapach oraz gry wojenne i ćwiczenia szkieletowe. Z wojskami realizowano ćwiczenia o dużym rozmachu najczęściej na szczeblach dywizja-pułk, ze strzelaniem amunicją bojową, które były najwyższą formą praktycznego szkolenia kadr dowództw (sztabów) i sprawdzenia ich przygotowania operacyjno-taktycznego.

W latach osiemdziesiątych zmieniono nazwę ćwiczenia dowódczo-sztabowe na mapach na grę wojenną. Jednak zmiana nazwy, nie zmieniła istoty tego ćwiczenia. Realizacja szkolenia operacyjno-taktycznego kadr dowództw (sztabów) była kontynuacją wypracowanych wcześniej założeń, jednak większą uwagę zwracano na mobilność operacyjną – prowadzenie działań w wymiarze powietrzno-lądowym.

Lata dziewięćdziesiąte XX wieku to w SZ RP okres pewnych przewartościowań również w rozwoju szkolenia operacyjno-taktycznego. Samowystarczalność obronna naszego państwa oraz dążenie do wstąpienia w struktury Sojuszu Północnoatlantyckiego spowodowało, że w tym zakresie przyjęto model narodowego szkolenia

[16] W celu unifikacji struktur organizacyjnych we wszystkich armiach Układu Warszawskiego wprowadzono wówczas struktury pułkowe, natomiast powrót do struktur brygadowych (brygad zmechanizowanych, pancernych) nastąpił w SZ RP w 1992 roku – przyp. autora.

dowództw. Jednak już w styczniu 1994 roku zapoczątkowany został udział naszych sił zbrojnych w programie *Partnerstwo dla Pokoju* (PdP), który polegał na współpracy partnerskiej z siłami zbrojnymi państw Sojuszu Północnoatlantyckiego. W ramach PdP realizowano szereg przedsięwzięć ujętych w wielu obszarach współpracy, a jednym z nich było szkolenie operacyjno-taktyczne (ćwiczenia wojskowe) i przedsięwzięcia przygotowujące do wstąpienia w struktury NATO.

Proces badawczy dowiódł, że najefektywniejszą z form przygotowania dowództw jako organizacji wojskowych wybranych jednostek operacyjnych wojsk lądowych do współdziałania z siłami państw NATO było uczestnictwo w szkoleniu operacyjno-taktycznym, głównie zaś w procesie planowania i realizacji ćwiczeń NATO/PdP. Z szeregu przeprowadzonych ćwiczeń jednymi z najważniejszych dla wytypowanych dowództw były:

– *Cooperative Lantern `96* – ćwiczenie dowódczo-sztabowe na szczeblu brygady w zakresie operacji pokojowych, zrealizowane na poligonie w Drawsku Pomorskim;

– *Cooperative Guard `97* – ćwiczenie dowódczo-sztabowe sprawdzające interoperacyjność dowództw państw aspirujących do NATO, przeprowadzone na poligonie w Munster w Niemczech.

Ćwiczenia prowadzone w ramach szkolenia operacyjno-taktycznego dowództw w programie PdP dotyczyły głównie takich obszarów tematycznych, jak: utrzymywanie pokoju, operacje humanitarne oraz poszukiwawczo-ratownicze[17].

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w 1997 roku do szkolenia operacyjno-taktycznego NATO wprowadziło również grupę ćwiczeń, których treści dotyczyły operacji wymuszania pokoju oraz działań bojowych prowadzonych w misjach pokojowych, w strefach rozdzielania stron konfliktu czy strefach zdemilitaryzowanych.

W ponad pięcioletnim okresie współpracy w ramach PdP, Siły Zbrojne RP, w tym wybrane jednostki wojsk lądowych, były zaangażowane w realizację przedsięwzięć szkoleniowych związanych z przygotowaniem operacyjno-taktycznym do prowadzenia operacji pokojowych, poszukiwawczo-ratowniczych i humanitarnych. Uczestni-

[17] Zob. A. Dąbek, A. Aleksandrowicz, W. Pszenny, K. Nagadowski: *Współpraca Polski w ramach Partnerstwa dla Pokoju oraz doświadczenia i wnioski SZ RP z ćwiczeń przeprowadzonych w latach 1994 – 1999*, „Myśl Wojskowa" (kwartalnik) 1/2000, s. 98–126.

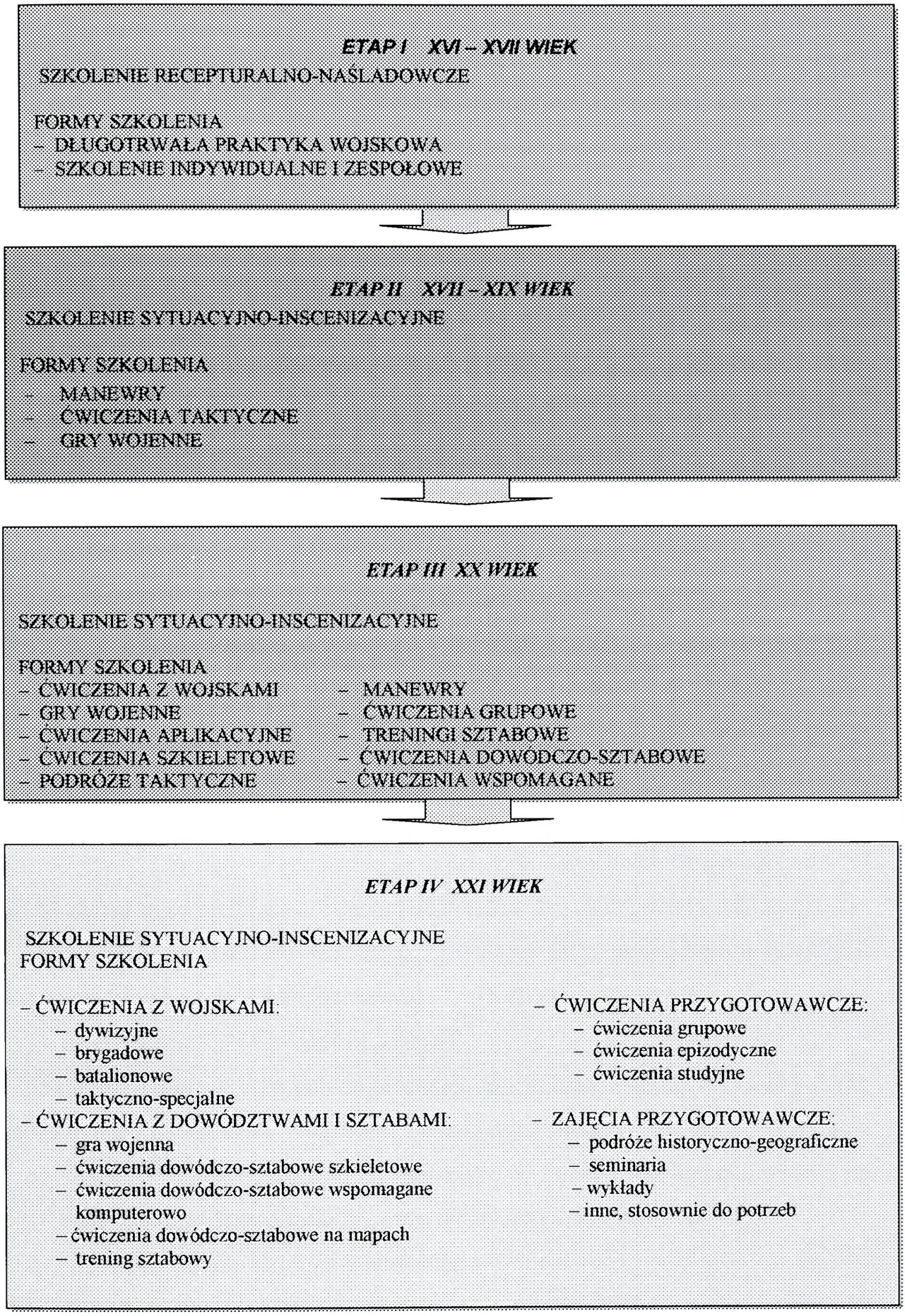
czyły w nich wydzielone siły do batalionu włącznie, oficerowie dowództw różnych szczebli dowodzenia przewidzianych do uczestnictwa we wspólnych operacjach w ramach Połączonych Sił Zbrojnych NATO.

Jak wykazuje analiza sprawozdań i materiałów dotyczących programu PdP, szkolenie operacyjno-taktyczne dowództw zadeklarowanych do wspólnych działań, w ramach tego programu, podzielone było na szkolenie indywidualne i zespołowe. Celem szkolenia indywidualnego dowódców i kadry sztabów było osiągnięcie właściwej znajomości procedur NATO z uwzględnieniem terminologii wojskowej. Natomiast w szkoleniu zespołowym dowództwa przygotowywane były do osiągnięcia celów interoperacyjności.

Wnioski ze szkolenia operacyjno-taktycznego prowadzonego w ramach PdP wykazały, że znacząco pogłębiono wiedzę i umiejętności wydzielonych dowództw w zakresie procedur planowania operacyjnego oraz kierowania operacjami wojskowymi, prowadzonymi w strukturach Wielonarodowych Połączonych Sił Zbrojnych. Zdobyto również doświadczenie w zakresie zastosowania i wykorzystania techniki komputerowej w pracy sztabowej zgodnie ze standardami NATO, a także zapoznano się z natowską terminologią wojskową. Wspólne ćwiczenia realizowane w ramach PdP przyczyniły się do znacznego przyspieszenia procesu osiągania celów interoperacyjności, szczególnie na szczeblach taktycznych.

Etap czwarty to wiek XXI, który jest w dużej mierze kontynuacją sytuacyjno-inscenizacyjnego szkolenia kadr organizacji wojskowych, realizowanego w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Można jednak zaobserwować modyfikację form tego szkolenia, a przede wszystkim rozszerzenia ich typów i rodzajów możliwych do stosowania w szkoleniu operacyjno-taktycznym. Jednocześnie duży nacisk kładzie się na zasadę stopniowania trudności w szkoleniu przejawiającą się w hierarchizacji ćwiczeń wojskowych. Zaczęto również powszechnie wykorzystywać w szkoleniu dowództw powstałe w Akademii Obrony Narodowej Centrum Symulacji i Komputerowych Gier Wojennych.

Ewolucję poszczególnych form i metod szkolenia operacyjno-taktycznego stosowanych w przygotowaniu dowództw jako organizacji wojskowych ilustruje rysunek 1.1.



Rys. 1.1. Ewolucja form szkolenia kadr organizacji wojskowych

Przedstawione w niniejszym podrozdziale wnioski oraz najważniejsze fakty historyczne, dotyczące genezy i rozwoju szkolenia operacyjno-taktycznego kadr organizacji wojskowych oraz ewolucji jego form, ich treści i strony organizacyjnej, są materiałem, który w kolejnej części procesu badawczego, stanowił będzie przedmiot odniesień i porównań do funkcjonującego obecnie systemu ich rozwoju (doskonalenia), a także identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych w tym zakresie.

1.2. Współczesne założenia rozwoju i doskonalenia kadry oraz jej potencjału pracy w organizacjach wojskowych

Rozwój kadr organizacji wojskowych, do których zaliczyć można wszelkie organizacje od Sztabu Generalnego WP do pododdziału włącznie, uznaje się obecnie za zasadniczą funkcję zarządzania zasobami ludzkimi w SZ RP, ściśle zintegrowaną z zasadami funkcjonowania i doskonalenia struktur organizacyjnych. Rozwój kadr dowództw (sztabów) to proces uzupełniania wiedzy i podnoszenia umiejętności niezbędnych do prawidłowego wykonywania zadań na aktualnych stanowiskach pracy. To również stworzenie możliwości dodatkowego rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji pod kątem awansu, przesunięcia na stanowisku służbowym lub zmian organizacyjnych. Dlatego też tak ważne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: *jakie są współczesne założenia rozwoju i doskonalenia kadr w organizacjach wojskowych*?

Przeprowadzone badania wskazują, że rozwój kadr organizacji wojskowych można rozpatrywać na czterech poziomach:

1) całej organizacji (dowództwa, sztabu),
2) poszczególnych komórek organizacyjnych funkcjonujących w czasie pokoju, a więc: zarządów, oddziałów, wydziałów, sekcji, zespołów itp.,
3) poszczególnych komórek funkcjonalnych w ramach ich funkcjonowania na stanowiskach dowodzenia w czasie wojny, misji, kryzysu,
4) indywidualnym – każdego pracownika z osobna.

Na każdym z wymienionych poziomów powstają określone problemy związane z tzw. doskonaleniem potencjału pracy. To właśnie doskonalenie tego potencjału stanowi jakościową stronę doskonalenia rozwoju kadry w organizacji wojskowej.

Analizując termin „potencjał", potencjał pracy można zdefiniować jako ogół cech i właściwości poszczególnych osób stanowiących kadry organizacji wojskowych – tworzących zasoby ludzkie – decydujących o ich aktualnej oraz przyszłej zdolności i gotowości do realizacji postawionych zadań. Główne elementy tak rozumianego potencjału pracy to: wiedza teoretyczna, umiejętności praktyczne, zdolności, zdrowie i motywacja do pracy. Trzy pierwsze spośród wymienionych elementów, tzn. wiedza, umiejętności oraz zdolności kadry dowódczo-sztabowej, są zazwyczaj określane łącznie, jako potencjał kwalifikacyjny (kwalifikacje zawodowe).

Na podstawie analizy literatury przedmiotu można przyjąć, że rozwój potencjału pracy kadry dowódczo-sztabowej organizacji wojskowych oznacza ogół celowych i systematycznych działań skierowanych do niej na wszystkich szczeblach struktury organizacyjnej sił zbrojnych. Działania te mogą przyjąć postać określonych form szkolenia i doskonalenia zawodowego, planowania i realizacji karier zawodowych oraz strukturyzacji pracy. Mogą przybierać charakter doraźny i/lub ustawiczny, ale zawsze będą zmierzać do wzbogacenia potencjału pracy zatrudnionej kadry o określone cechy i właściwości, które są niezbędne do prawidłowego wykonywania obowiązków służbowych na obecnie zajmowanych stanowiskach, a także sprostania przyszłym wymaganiom, które ujawniają się w szerszym kontekście zmian zachodzących w organizacji wojskowej i jej otoczeniu.

Osiągnięcie ogólnego celu rozwoju potencjału pracy kadr organizacji wojskowych (instytucji, dowództw, sztabów, zarządów, oddziałów, wydziałów, sekcji itp.) zwykle uzyskuje się realizując cele cząstkowe, do których można zaliczyć[18]:

- dostosowywanie kwalifikacji kadry do aktualnych wymogów stanowisk pracy,
- rozszerzenie elastyczności i dyspozycyjności kadry,
- rozwijanie u kadry umiejętności samokontroli i samooceny,
- rozwijanie zdolności kreatywnego myślenia,
- rozwijanie umiejętności pracy w zespole lub innych jej formach organizacyjnych,
- umacnianie integracji kadry z organizacją wojskową,

[18] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zarys problematyki i metod*, Antykwa, Kraków 1998, s. 21.

– kształtowanie właściwych postaw wobec pracy, organizacji i współpracowników,

– kształtowanie zachowań kadry, zgodnie z celami organizacji wojskowej.

Rozwój kadr, a więc również rozwój potencjału pracy w organizacji wojskowej można realizować za pomocą wielu instrumentów. O ich wyborze decydują, z jednej strony, ujawnione braki w potencjale pracy zatrudnionej kadry, z drugiej zaś – przyjęta przez organizację wojskową, a koordynowana przez Departament Kadr MON, polityka rozwoju kadr decydująca o właściwym potencjale pracy.

Wszelkie programy dotyczące rozwoju potencjału pracy, przygotowywane pod kątem specyficznych jak na warunki wojska warunków, mogą być ukierunkowane w różnym stopniu na doskonalenie wiedzy zawodowej i umiejętności praktycznych kadry, podnoszenie poziomu jej świadomości oraz motywacji do realizacji obowiązków służbowych w ramach organizacji wojskowych.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu, można wskazać cztery typowe, ale odmienne od siebie, metody podejścia do realizacji rozwoju potencjału pracy w organizacji. Należą do nich[19]:

– podejmowanie działań doraźnych w zakresie rozwoju potencjału pracy,

– prowadzenie celowej polityki rozwoju potencjału pracy,

– podejmowanie selektywnych działań skierowanych na rozwój określonych elementów potencjału pracy,

– pozyskiwanie nowej kadry, a tym samym tworzenie nowego niezbędnego potencjału pracy.

Pierwsza wymieniona metoda polega na podejmowaniu określonych działań dopiero w sytuacji wystąpienia problemów z zapewnieniem niezbędnego potencjału pracy, czemu obecnie sprzyja kadencyjność na stanowiskach służbowych. Zazwyczaj są to działania przypadkowe, podejmowane doraźnie, w celu rozwiązania problemu, stanowiącego barierę w funkcjonowaniu organizacji, zazwyczaj dowództwa lub sztabu. Kadrę (pracowników) o niezbędnym (wymaganym) profilu potencjału pracy pozysku-

[19] B. Taylor, G. Lippit, *Management Development and Training*, Handbook, London 1983; A. Pocztowski, *Zarządzanie ...*, wyd. cyt., s. 222.

je się albo spośród własnego personelu (przesunięcia na stanowiskach służbowych), albo przyjmuje nowych pracowników.

Druga metoda rozwoju potencjału pracy to prowadzenie celowej polityki kadrowej, skierowanej na tworzenie w organizacji wojskowej niezbędnego zasobu potencjału pracy, przy założeniu, że stanowi on ważny czynnik funkcjonowania i rozwoju całej organizacji. Podejmowane działania sprowadzają się wówczas do przyjmowania do pracy (służby) młodej kadry (głównie absolwentów szkół i uczelni wojskowych oraz cywilnych – po odpowiednim rocznym przeszkoleniu) o dużych możliwościach rozwoju, a następnie na prowadzeniu w stosunku do nich celowej polityki rozwijania ich potencjału pracy.

Trzecia z wymienionych metod rozwoju potencjału pracy charakteryzuje się zatrudnieniem wstępnie przygotowanej kadry, dysponującej już pewnym doświadczeniem zawodowym i następnie sprawdzaniem ich przydatności na określonych stanowiskach służbowych (pracy). Stwierdzona wówczas, ewentualna luka potencjału pracy decyduje o zakresie – selektywności – podejmowanych działań, ukierunkowanych na rozwój kadry. Selektywnie określone działania są skierowane na rozwój pewnych (brakujących) elementów jej potencjału pracy.

Ostatnia, czwarta metoda nie przewiduje podejmowania własnych działań w omawianym obszarze zarządzania zasobami ludzkimi, ale zakłada poszukiwanie (pozyskiwanie) kadry z zewnątrz organizacji.

Analizując wymienione wcześniej koncepcje potencjału pracy, przy równoczesnym traktowaniu go jako głównego czynnika rozwoju całej organizacji wojskowej, oraz biorąc pod uwagę różne klasyfikacje możliwych przedsięwzięć w zakresie rozwoju potencjału pracy spotykane w literaturze przedmiotu, można wyróżnić trzy główne grupy instrumentów rozwoju potencjału pracy zatrudnionej kadry (rys. 1.2.)[20]. Są nimi:

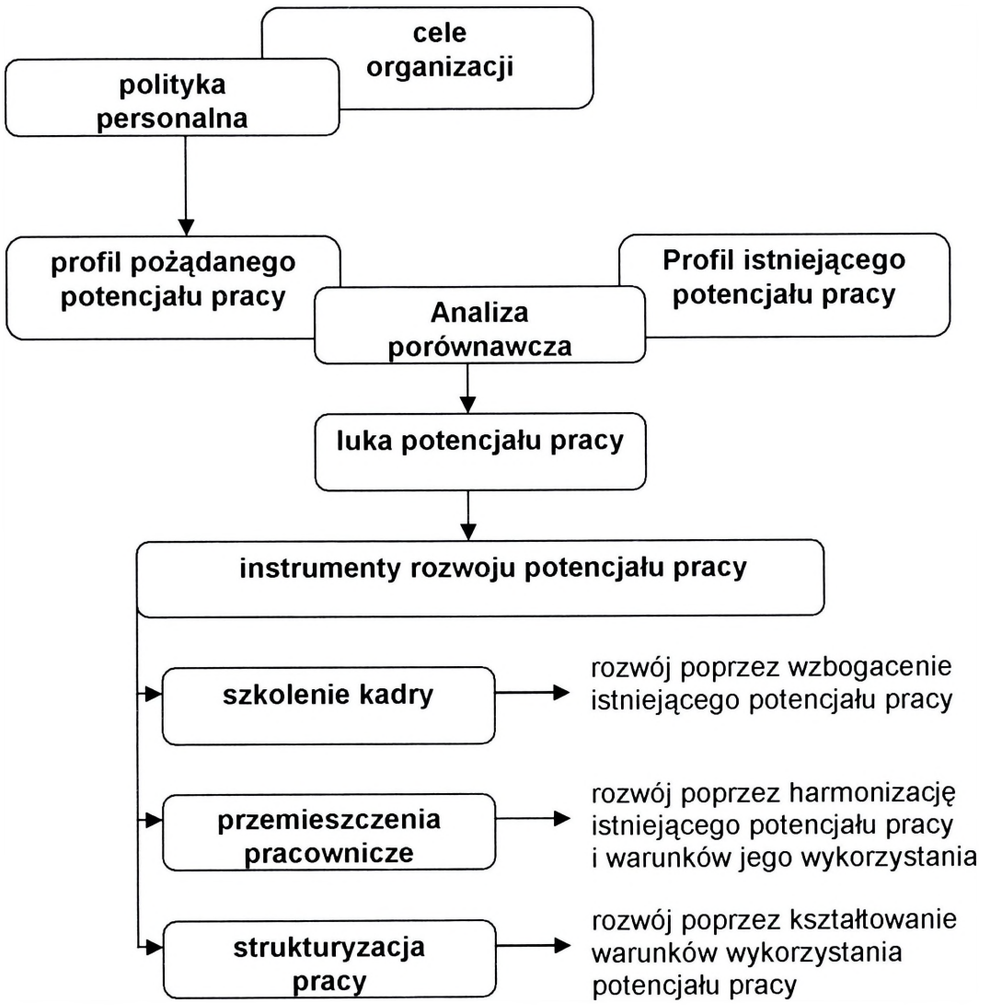
1) szkolenie (doskonalenie) zawodowe, realizujące rozwój poprzez wzbogacenie istniejącego potencjału pracy,

2) przemieszczenia pracownicze, prowadzące do rozwoju poprzez harmonizację istniejącego potencjału pracy i warunków jego wykorzystania,

---

[20] L. Kozioł, A. Piechnik-Kurdziel, J. Kopeć, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w firmie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Biblioteczka Pracownicza, Warszawa 2000, s. 169.

3) strukturyzacja pracy, służąca rozwojowi poprzez kształtowanie warunków wykorzystania potencjału pracy.



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 223.

Rys. 1.2. Instrumenty rozwoju potencjału pracy w organizacji

Szkolenie (doskonalenie) zawodowe oznacza ogół celowych i systematycznych procesów uczenia, występujących w organizacji wojskowej, a skierowanych na pogłębienie i poszerzenie określonych elementów potencjału pracy (głównie wiedzy zawodowej, umiejętności praktycznych i motywacji), jak i na wyposażenie go w nowe elementy, niezbędne z punktu widzenia aktualnych i przyszłych potrzeb organizacji.

Przemieszczenia pracownicze, stanowiąc sposób harmonizacji podaży i popytu na wewnętrznym rynku pracy, służą ograniczaniu luki potencjału pracy, uzyskiwanym przez celowe przesuwanie kadry na inne stanowiska służbowe (pracy) lub powierzanie jej innych zadań, pozwalających efektywniej wykorzystywać posiadany przez nią po-

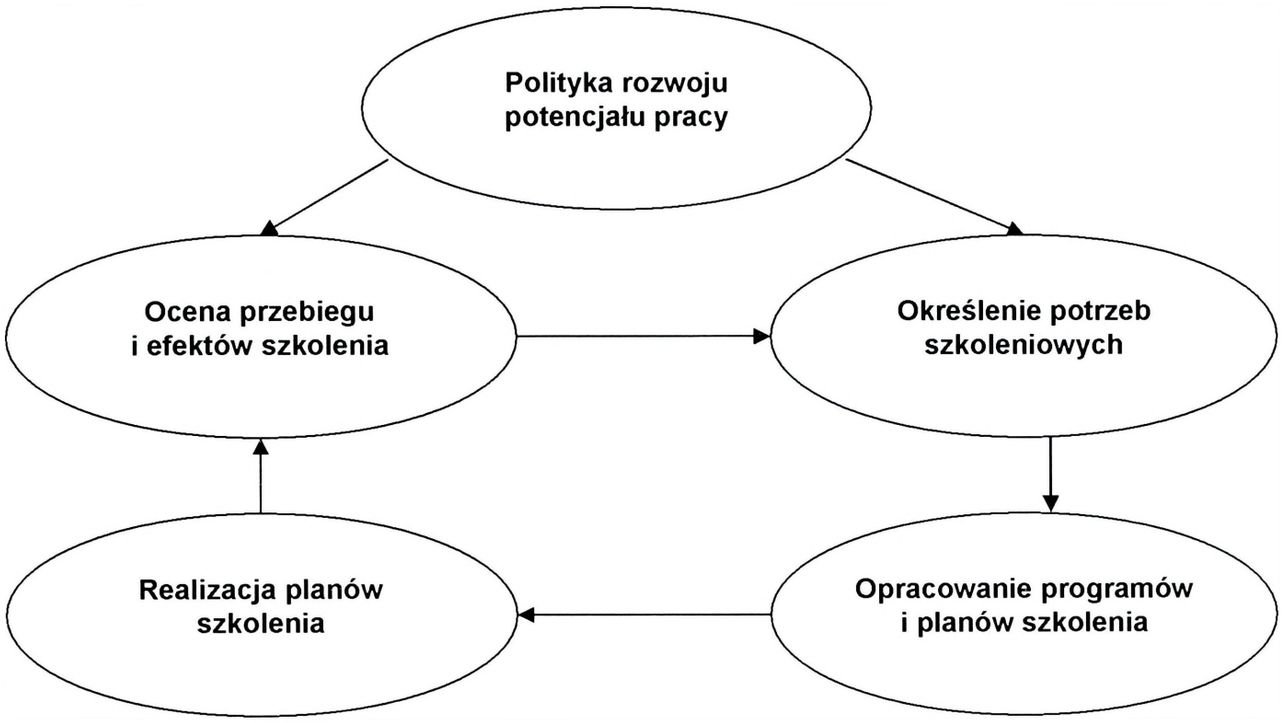
tencjał pracy. Przemieszczenia pracownicze, odbywające się wewnątrz organizacji wojskowych, są również sposobem realizacji karier zawodowych zatrudnionej kadry, czyli ich rozwoju w okresie aktywności zawodowej[21].

Strukturyzacja pracy to proces tworzenia nowych i modyfikowania istniejących struktur pracy. W organizacjach wojskowych chodzi o tworzenie struktur, które zarówno w czasie „P", jaki i „W" spełniają wszystkie wymagania związane z efektywnym kierowaniem i dowodzeniem podległymi strukturami oraz odznaczają się szerokim zakresem kompetencji w odniesieniu do wykonywanych zadań. Strukturyzacja pracy obejmuje również celowe kształtowanie treści i warunków pracy na poziomie określonego stanowiska pracy lub grup stanowisk. Stanowiska pracy są miejscem nabywania przez kadrę doświadczenia oraz dyskontowania posiadanych przez nią umiejętności, zaś od występujących na nich treści i warunków pracy zależy w dużej mierze motywacja do pracy i służby.

Traktując strukturyzację pracy jako jeden z kompleksowych instrumentów rozwoju potencjału pracy warto wskazać na jeden z możliwych jej modeli. Model ten można określić jako perspektywą strukturyzację pracy, zakładającą przewidywanie możliwości rozwoju osobowości i zwiększanie zakresu autonomii działania w projektowanych rozwiązaniach organizacyjnych. Szczególnie istotnymi formami tak pojmowanej strukturyzacji pracy są: innowacyjne formy kształtowania treści pracy, grupowe formy pracy oraz elastyczne formy organizacji czasu pracy[22]. Warto również podkreślić, że szkolenie zawodowe pozostaje nadal najważniejszym instrumentem rozwoju kadr w organizacjach wojskowych.

Przekazywanie wiedzy specjalistycznej, uczenie nowych umiejętności, czy też kształtowanie pożądanych postaw i zachowań kadr organizacji wojskowych nie powinno być aktem jednorazowym albo działaniem podejmowanym sporadycznie, lecz stanowić system ustawicznego szkolenia, tworzący charakterystyczny cykl działań wynikających z polityki personalnej organizacji (instytucji, dowództwa, sztabu itp.) rys. 1.3.

[21] Por. A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 225.
[22] Por. tamże, s. 243.



Źródło: A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 227.

Rys. 1.3. Proces ustawicznego szkolenia

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że proces ustawicznego (systematycznego) szkolenia obejmuje cztery główne etapy:

- określenie (identyfikacja) potrzeb szkoleniowych w planowanym okresie,
- opracowanie programu i planu szkoleń obowiązkowych i fakultatywnych,
- realizację (przeprowadzenie) zaplanowanych szkoleń,
- ocenę przebiegu i efektów szkoleń.

W pierwszym etapie procesu szkolenia, czyli identyfikacji potrzeb szkoleniowych, gromadzi się dane dotyczące kadry, jednak ze względu na tytuł pracy i jej strukturę wyniki badań w tym zakresie zostaną przedstawione szczegółowo w następnym podrozdziale.

Drugim etapem w procesie działalności szkoleniowej jest sporządzenie programów i planów szkolenia. Należą do nich m.in. programy ćwiczeń, ramowe plany zgrywania systemu walki, plany ćwiczeń i zasadniczych zamierzeń szkoleniowych, plany zasadniczych przedsięwzięć, miesięczne ramowe plany szkolenia oraz tygodniowe plany szkolenia pododdziałów.

W organizacjach kładących szczególny nacisk na szkolenie i dokształcanie kadr wymienione dokumenty przyjmują formę strategii szkoleniowej. Strategia ta jest pochodną ogólnej misji konkretnej organizacji wojskowej i zawiera zbiór celów w kontekście zmienionej, lecz jak najtrafniej przewidzianej jej sytuacji w przyszłości. Szkolenie zawodowe kadry, a zwłaszcza kadry kierowniczej, jest traktowane jako ważny element w realizowanych procesach restrukturyzacyjnych, zmianach technologicznych oraz kadencyjności na stanowiskach służbowych.

Z programów i planów długoterminowych wynikają z kolei krótkoterminowe, a więc miesięczne i tygodniowe plany szkoleniowe.

W związku z organizowaniem i realizacją szkoleń w organizacji wojskowej, pojawia się szereg kwestii. Określić je można w formie pytań:

- jaki jest cel szkolenia?
- kto będzie podmiotem szkolącym?
- kogo dotyczy szkolenie?
- jaki jest zakres tematyczny szkolenia?
- jakie formy i metody szkolenia należy zastosować?

Rozstrzygnięcie wymienionych kwestii sprowadza się do wyboru określonego rodzaju i formy szkolenia oraz doboru odpowiednich metod szkolenia kadry.

W zależności od konkretnych celów szkolenia zawodowego w organizacji, można je podzielić na trzy rodzaje[23]:

- szkolenie przygotowujące i wprowadzające – jest to przyuczenie nowych pracowników (kadry) do pracy (służby) na danym stanowisku i wyposażenie ich w odpowiednią wiedzę, której nie otrzymali w systemie edukacyjnym,
- szkolenie dostosowawcze – polega na pogłębieniu i rozszerzeniu wiedzy zawodowej kadry w celu dostosowania do zmienionych wymogów na stanowisku pracy lub objęcia nowych obowiązków,
- przekwalifikowanie – ma na celu uzyskanie wiedzy i umiejętności na nowym, nie związanym z wykształceniem, stanowisku pracy lub nowej specjalizacji zawodowej. Stosuje się je w ramach zmian strukturalnych w organizacji. W miejsce likwidowanych stanowisk pracy powstają nowe o zmienionym profilu.

[23] L. Kozioł, A. Piechnik-Kurdziel, J. Kopeć, *Zarządzanie ...*, wyd. cyt., s. 177.

Ściśle związane z wymienionymi rodzajami szkolenia są funkcje doskonalenia kadr w organizacji wojskowej. Funkcje te decydują, w głównej mierze, o celach szkolenia, a te z kolei wytyczają zadania szkoleniowe, poprzez realizację których osiągnięcie owych celów staje się możliwe. Poznanie tych funkcji jest warunkiem niezbędnym rzeczowego i precyzyjnego określenia potrzeb szkoleniowych, doboru odpowiednich treści oraz zakresu programów i planów szkolenia kadr w organizacjach wojskowych.

Funkcje doskonalenia (szkolenia) pozwalają określić m.in. istotne potrzeby i zadania nie tylko konkretnej działalności szkoleniowej, ale także spodziewanych wyników. Nabierają one również szczególnego znaczenia w obliczu kadencyjności służby (pracy) kadry. Można zatem wyróżnić cztery podstawowe funkcje szkolenia: adaptacyjną, wyrównawczą, renowacyjną i rekonstrukcji[24].

Funkcja adaptacyjna – polega na zapoznaniu pracownika z wymaganiami nowego stanowiska pracy i wynikającymi z niego zadaniami. Zasadniczym zadaniem tej funkcji jest więc potrzeba przegrupowania posiadanych umiejętności zawodowych w nowe struktury i dostosowanie ich do zmienianych wymagań zawodowych.

Funkcja wyrównawcza – występuje wówczas, gdy zostają stwierdzone potrzeby uzupełniania – wyrównania wiedzy, a zwłaszcza umiejętności.

Funkcja renowacyjna, którą należy traktować jako wyższy poziom wymagań i realizacji dwu poprzednich funkcji, gdy adaptacja i wyrównanie nie są wystarczające, i gdy należy dokonać istotnej renowacji, czyli zdecydowanego uzupełnienia i odnowienia znacznego zakresu wiedzy i umiejętności. Funkcja ta ma zastosowanie głównie w momentach wprowadzania do użytku nowych procedur, instrukcji, dokumentów normatywnych itp.

Funkcja rekonstrukcyjna – charakter tej funkcji (nieco inny niż poprzednich) wskazuje, że doskonalenie wiedzy i umiejętności jest prowadzone po to, by pracujący na określonych stanowiskach byli w stanie sami je doskonalić, czyli rekonstruować.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że na praktyczną realizację poszczególnych funkcji będą miały wpływ głównie takie czynniki jak:

- kompetencje,
- doświadczenie,

[24] Zob. T. Nowacki, *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Wrocław 1976, s. 50–68.

- kadencyjność na stanowiskach służbowych ściśle powiązana z rozwojem zawodowym,
- system planowania działalności bieżącej w siłach zbrojnych,
- układ i struktura szkolenia,
- dokumenty normatywno-prawne.

Przeprowadzone badania wskazują, że coraz większe grono andragogików uważa, że najlepszym efektem szkolenia (kształcenia) jest wytworzenie klimatu, szeregu różnorodnych zachęt do ustawicznego samokształcenia kadry (pracowników), zwłaszcza tych, którzy sprawują funkcje kierownicze. Celem samokształcenia jest bowiem, obok rozwoju osobowości, należyte przygotowanie do zawodu, wykonywania pracy i obowiązków zawodowych[25]. To także swego rodzaju obowiązek każdego człowieka, który niezależnie od placówek dydaktycznych, powinien sam dbać nie tylko o swoje kwalifikacje i przydatność zawodową, ale również o podnoszenie swych kwalifikacji, by w zmieniającym się świecie nadążyć za rozwojem techniki i nauki. Obecnie oprócz kwalifikacji formalnych niezmiernie istotne jest też rozwijanie osobowościowych cech przydatnych w wybranym zawodzie, doskonalenie swej postawy wobec wykonywanego zawodu, poznanie jego specyfiki i nowych zadań. Bez spełnienia tych warunków trudno jest postrzegać kadrę zawodową SZ RP, a kierowniczą w szczególności, jako ludzi odpowiadających wymogom XXI wieku[26]. Niewątpliwie te cechy prowadzą do osiągnięcia tzw. kariery, którą Z. Ścibiorek określił jako drogę ku (pojętej indywidualnie) profesjonalnej doskonałości i osiągnięciu satysfakcji w życiu zawodowym.

Na podstawie literatury przedmiotu można wyróżnić cztery główne typy rozwoju (kariery) profesjonalnego, który w większości dotyczy kadry zawodowej sił zbrojnych. Jest to rozwój w zakresie[27]:

- kierowniczym (menadżerskim),
- specjalistycznym,
- oparty na operatywności (zaradności, przedsiębiorczości),
- oparty na autonomii.

---

[25] J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996, s. 159.
[26] Z. Ścibiorek, *Ludzie ...*, wyd. cyt., s. 198.
[27] Tamże, s. 186.

Rozwój kierowniczy (menadżerski) polega na awansowaniu kadry (oficera) w górę hierarchii, rozszerzenia jej odpowiedzialności, władzy, powierzeniu zespołu kadry (pracowników). Celem zawodowym takiego oficera (pracownika) może być zdobycie wysokiej pozycji społecznej i związanego z nią prestiżu.

Rozwój specjalistyczny, najbardziej powszechny w siłach zbrojnych, polega na rozwoju kwalifikacji oficera (pracownika) w dziedzinie, która go szczególnie interesuje, w której jest uzdolniony. Kadra dąży w tym rodzaju rozwoju (kariery) do zdobycia pozycji niekwestionowanego specjalisty.

Rozwój oparty na operatywności (zaradności, przedsiębiorczości) dotyczy jednostek twórczych, z inicjatywą. Optymalny rozwój dla takich osób to kariera pozioma z dużą dozą samodzielności. Na ogół kadra (pracownik) awansuje w poziomie – z jednej jednostki organizacyjnej do drugiej. Otrzymuje uprawnienia do dość swobodnego działania i rozwiązywania problemów. Kadrze (pracownikom) takim powinno się również zapewnić warunki do pracy naukowej czy eksperymentalnej. Należy pamiętać, że osoby takie z reguły nie potrafią pracować w warunkach sztywnych regulaminów, procedur i przepisów, aby osiągnąć efekty muszą mieć dość znaczną swobodę, obejmującą także czas pracy, co w warunkach organizacji wojskowych jest dość trudne do realizacji.

Czwarty typ rozwoju (kariery) polega na dążeniu do samodzielności. Taki pracownik (oficer) nie jest zainteresowany stanowiskiem kierowniczym, będzie się też źle czuł jako podwładny. Pragnie uwolnić się od krępujących ograniczeń. Często są to jednostki o szczególnie rozbudowanym poczuciu osobistej odpowiedzialności i dlatego mogą być bardzo cenne dla organizacji wojskowej. Zdobywanie coraz większej autonomii w ramach organizacji będzie dla tych osób motorem do działania.

Analiza literatury przedmiotu oraz praktyki zarządzania organizacjami wojskowymi pozwala stwierdzić, że w celu zapewnienia kadrze możliwości realizacji satysfakcjonującego jej rozwoju, należy zorientować się, jakie są jej oczekiwania i preferencje. Nie ma bowiem potrzeby generowania stanowisk kierowniczych, gdyż nie wszyscy pracownicy są zainteresowani karierą kierowniczą (menadżerską). W dobie kadencyjności kadry na stanowiskach służbowych, trzeba natomiast orientować się w indywidualnych planach jej rozwoju oferując takie rozwiązania, które ją zainteresu-

ją. Najlepiej więc będzie, gdy nastąpi połączenie planów indywidualnych z planami organizacji wojskowej[28].

Możliwość realizacji rozwoju kadry jest wynagrodzeniem bardzo skutecznym, silnie motywującym do pracy (służby) i wiążącym z organizacją. Z kolei brak takich możliwości rozwoju może prowadzić do zwiększonej fluktuacji, która może występować, mimo różnych innych działań motywacyjnych, które nie dla wszystkich pracowników (kadry) są najkorzystniejszym argumentem identyfikacji z organizacją wojskową.

W planowaniu rozwoju kadry istotne jest, aby nastąpiło urealnienie jej oczekiwań i powiązań tych oczekiwań z możliwościami organizacji wojskowej. Wyeliminuje to frustracje i rozczarowania wśród kadry. Ponadto perspektywa rozwoju i awansu będzie ważnym czynnikiem motywacyjnym.

Z przedstawionych przykładów wynika, że rozwój kadry może być postrzegany w kategoriach indywidualnych, ale również jako przedsięwzięcie bezpośrednio związane z funkcjonowaniem organizacji wojskowych, szczególnie zaś dowództw (sztabów). W pierwszym przypadku indywidualne planowanie rozwoju polega na wytyczeniu przez daną osobę określonych celów, które zamierza osiągnąć w pracy (służbie), swej działalności służbowej. Jednak nie zawsze plany te są zbieżne z prognozami organizacji wojskowej i planami w odniesieniu do poszczególnych osób. Ponadto nie w każdej organizacji wojskowej wytycza się ścieżkę rozwoju profesjonalnego kadry. Nie należą do rzadkości bowiem rozwiązania zakładające, że zamiast planów dostrzega się ewentualność „wypłynięcia" najlepszych talentów – tzw. perełek. Takie jednak podejście do rozwoju kadry nie jest pozbawione pewnego mankamentu. Z praktyki wiadomo bowiem, iż nie zawsze „wypływają" najlepsi, niejednokrotnie są to osoby o największej sile przebicia, osoby które w dążeniu do władzy (wyższych stanowisk) wykorzystują każdą nadarzającą się okazję do promocji swoich osiągnięć i własnego wizerunku. Jeżeli oni zostaną dostrzeżeni i awansują, to społeczny odbiór takich decyzji będzie niekorzystny. Może pojawić się przekonanie, iż w organizacji znaczenie decydujące mają nie kwalifikacje, a działania propagandowe[29].

---

[28] Por. tamże, s. 188.
[29] Tamże, s. 189.

W organizacjach wojskowych przyjmuje się jeszcze inne rozwiązanie. Zakłada się, iż w grupie młodej kadry znajdują się talenty. Stosownie do takiego założenia inwestuje się w taką grupę kadry, obserwując jej postępy i ujawniające się wśród nich cechy charakteru. Takie postępowanie też może spotkać się z niezbyt przychylnym przyjęciem przez kadrę starszą, bardziej doświadczoną. Kadra nie wytypowana do wspomnianej grypy talentów może czuć się niedowartościowana, w jej odczuciu nie będzie sensu wychylać się, ponieważ i tak nie mają szans awansować – karierę zrobią inni[30].

Przeprowadzone badania wskazują, że trafne rozpoznanie czyichś możliwości i zdobycie umiejętności kierowniczych nie przychodzi łatwo. O rzeczywistych postępach i opinii przełożonych decyduje praktyka i bezpośrednie sukcesy zawodowe. Istotne znaczenie mają również umiejętności czy też predyspozycje do współpracy z ludźmi (kadrą), co może być także pochodną pewnych ukierunkowań, rozumianych przede wszystkim jako predyspozycje indywidualne[31].

Z przedstawionych treści wynika, że sukces przede wszystkim można zawdzięczać własnej, ciężkiej pracy i odpowiednim staraniom. Jest to podstawowy czynnik. Czymś, co znacznie ułatwia awans kierowniczy jest umiejętność wchodzenia w sojusze formalne i nieformalne z innymi ludźmi (kadrą). Trzeba również pamiętać, że w warunkach złożonego współdziałania na sukces składa się praca wielu ludzi (kadry) i działanie splotu pomyślnych okoliczności. Dlatego też nie można zapominać o otoczeniu i współpracownikach, którzy mogą być niejednokrotnie bardzo pomocni w rozwoju i zrobieniu kariery oraz późniejszym spełnianiu funkcji kierowniczej.

Analizując otaczającą rzeczywistość, można wysnuć wniosek, że nie należy bezgranicznie wierzyć w to, iż będzie się cenionym wyłącznie na podstawie uzyskiwanych wyników. Nie można też zapominać o tym, że w walce o władzę (stanowiska) nie zawsze jest prowadzona rywalizacja fair play. Walka o stanowiska i zaszczyty toczy się jawnie i zakulisowo. Choć jest to niezbyt miłe i rzadko podnoszone w opracowaniach teoretycznych, to jednak nie można zapominać o brutalnych niekiedy regu-

---

[30] Por. tamże, s. 189.
[31] Por. Z. Pietrusiński, *Znakomici szefowie i podwładni*, Warszawa 1994, s. 187–188.

łach gry. W tym przypadku również daje znać o sobie „zasada trójkąta" (piramidy zarządzania), a im bliżej jego wierzchołka, to tym ciaśniej[32].

W złożonym procesie rozwoju kadry w organizacjach wojskowych, bez żadnego wysiłku, można skupić uwagę na błędach innych osób (kadry). Zmierzając jednak do doskonałości, nie należy tego czynić. Ucząc się, nie należy powielać czyichś błędów, ale nie można również ograniczać się do wąskiego patrzenia na otaczającą nas rzeczywistość. Doświadczenia trzeba czerpać od innych osób, dość często znajdujących się poza konkretną organizacją wojskową. Ponadto rozwiązania innych wynikają z określonej specyfiki organizacji, które są niemożliwe do przeniesienia i zaadoptowania. Ucząc się do innych, twórczo należy korzystać z ich doświadczeń, a nie bezkrytycznie przenosić je do naszej organizacji.

Podsumowując można stwierdzić, że planowanie rozwoju kadry wiąże ją z organizacją, daje jej możliwość rozwoju osobistego i zawodowego. Korzyści ma również organizacja wojskowa, głównie dlatego, że zmniejszone zostają koszty ponoszone na rekrutację i selekcję oraz szkolenie od podstaw nowej kadry. Nieodzowna jest jednak ścisła współpraca sekcji, wydziału, oddziału, czy też departamentu kadr z dowódcami (gestorami poszczególnych korpusów osobowych), głównie po to, a by wychwytywać zainteresowania, aspiracje, kompetencje i potrzeby kadry oraz konfrontować je z potrzebami organizacji wojskowej.

W kontekście przedstawionych uwag opracowano koncepcję systemu doskonalenia zawodowego kadry w Siłach Zbrojnych RP. Dotyczy ona projektu nowego systemu doskonalenia zawodowego, który zapewni profesjonalne przygotowanie kadry, potrafiącą kompetentnie realizować powierzone im zadania na wszystkich szczeblach zarządzania i dowodzenia, zarówno obecnie, jak i w przyszłości. Nabiera to szczególnego znaczenia w sytuacji stale zmieniających się warunków pola walki (misji), zmian technologicznych, w tym wdrażania złożonych systemów uzbrojenia i informatycznych, nauki, jak również konieczności ciągłego usprawniania organizacji wojskowych dla osiągnięcia maksymalnej efektywności działania.

Przeprowadzone badania wskazują, że przystępując do wypracowania założeń i opracowania koncepcji systemu doskonalenia kadr organizacji wojskowych, zostały

[32] Z. Ścibiorek, *Ludzie* ..., wyd. cyt. s. 190–191.

szczegółowo przeanalizowane akty prawne mające wpływ na rozwój zawodowy kadry, program reformy szkolnictwa wojskowego oraz wnioski z dotychczasowej realizacji procesu szkolenia (kształcenia).

Jednym z wniosków przeprowadzonej analizy systemu szkolenia (kształcenia) jest wprowadzenie gestora korpusu osobowego[33], spełniającego istotną rolę w kształtowaniu przebiegu służby kadry zawodowej w odpowiednim korpusie osobowym. Odpowiada on jednocześnie za opracowanie i uaktualnianie modelu przebiegu służby żołnierzy zawodowych w swoim korpusie osobowym, wpływa na rozwój służbowy kadry przez współuczestniczenie w procesie naboru, doskonalenia zawodowego i sporządzania opisu stanowisk służbowych[34], a także opiniowania prognoz żołnierzy zawodowych danego korpusu osobowego (grupy osobowej).

Kolejny wniosek dotyczy zniesienia podziału stanowisk służbowych kadry na główne, pośrednie i zabezpieczające, które zostały wprowadzone z dniem 1 lipca 2004 roku wojskową ustawą pragmatyczną. Spowodowało to bezpośredni wpływ na rozwój kadry organizacji wojskowych, bowiem żołnierze zawodowi z dniem wejścia ustawy w życie, nie mieli wpływu na to, do jakiego obszaru stanowisk zostali zakwalifikowani. Po uwzględnieniu uwag oraz bardzo krytycznych opinii, podział stanowisk służbowych na obszary został zniesiony nowelizacją ustawy. Nowe regulacje mają wyrównać szanse na rozwój kadry, w tym możliwość osiągania najwyższych stanowisk służbowych w Siłach Zbrojnych RP.

Pierwszą regulację w tej sprawie przeprowadzono Decyzją nr 521/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 15 grudnia 2006 roku w sprawie obszarów stanowisk służbowych kadry, na podstawie której „stanowiska służbowe żołnierzy zawodowych zaszeregowane w dokumentach etatowych komórek organizacyjnych Ministerstwa Obrony Narodowej i jednostek organizacyjnych resortu obrony narodowej do obszaru stanowisk głównych, pośrednich i zabezpieczających stają się stanowiskami zaszeregowanymi do obszaru stanowisk szczególnych".

---

[33] *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 12.

[34] *Karta opisu stanowiska służbowego* – dokument sporządzony dla każdego stanowiska służbowego występującego w dokumencie etatowym jednostki wojskowej (komórki organizacyjnej), zawierający w szczególności informacje dotyczące charakterystyki stanowiska, podstawowych obowiązków i wymaganych kwalifikacji na stanowisku służbowym, *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 12.

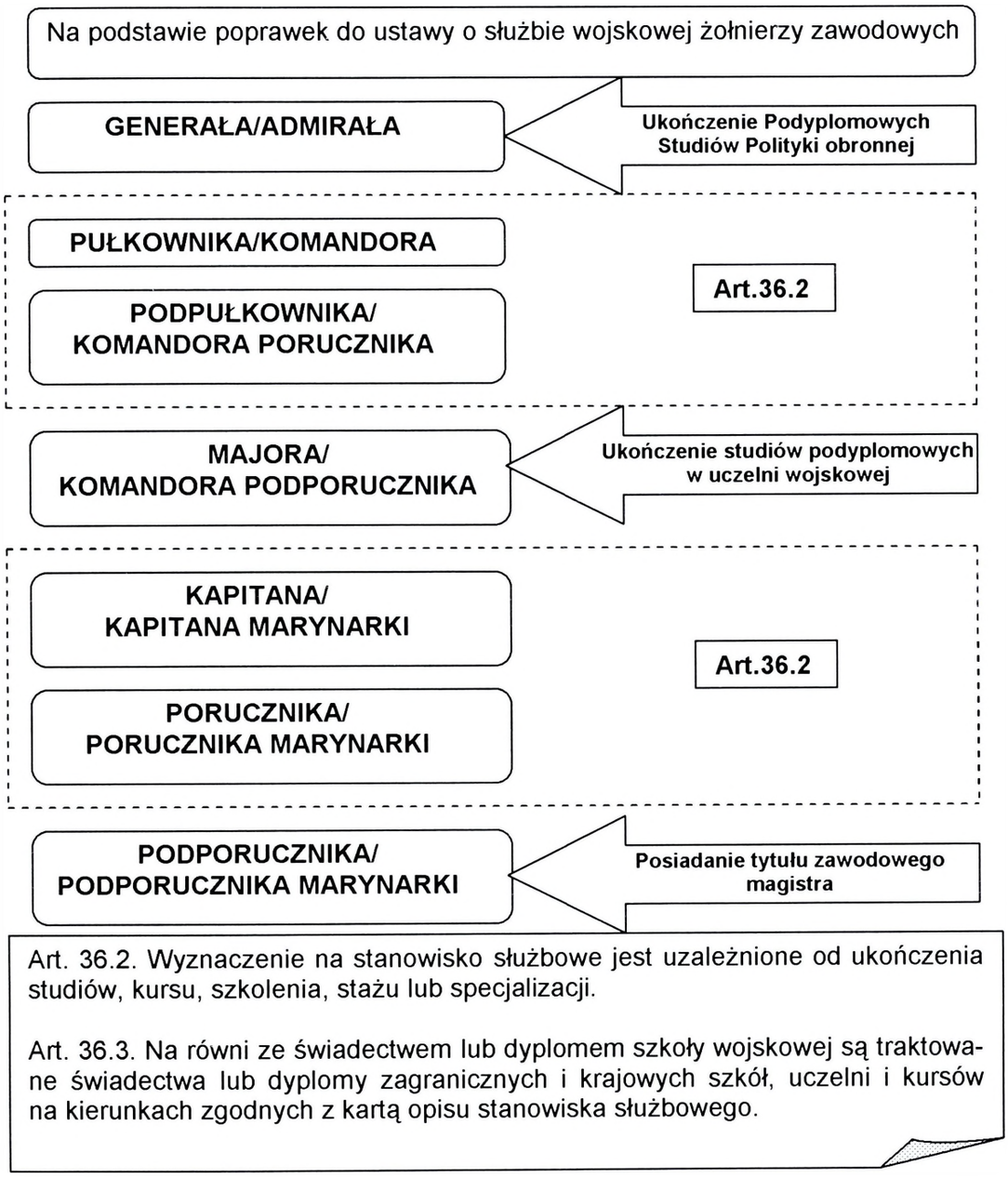
W art. 36 ust. 2 ustawy w związku ze skreśleniem obszaru stanowisk zabezpieczających, a także w celu zrównania uprawnień przy wyznaczaniu na wyższe stanowiska służbowe, wprowadzono regulację pozwalającą na równe traktowanie wszystkich żołnierzy zawodowych. Dotyczy to uzyskanego wykształcenia niezbędnego przy wyznaczaniu na wyższe stanowiska służbowe. Przesądza się, że na równi ze świadectwami i dyplomami szkół wojskowych będą traktowane świadectwa i dyplomy zagranicznych i krajowych szkół i uczelni. Decydującym kryterium będzie karta opisu stanowiska służbowego, która przesądzi jakie wykształcenie jest wymagane na danym stanowisku.

Analiza dotychczasowej praktyki działania ustawy wykazała, że w celu efektywniejszego prowadzenia polityki kadrowej (prognozowania rozwoju kadry) niezbędne jest scentralizowanie kompetencjo-kadrowych uprawnień w zakresie wyznaczania i zwalniania ze stanowisk służbowych. W celu realizacji powyższego założenia uznano, że organami właściwymi do wyznaczania na stanowiska służbowe i zwalniania z tych stanowisk kadry zawodowej będą: w odniesieniu do oficerów od stopnia majora wzwyż Minister Obrony Narodowej, a w odniesieniu do niższych stopni wojskowych – odpowiedni dowódcy (Szef Sztabu Generalnego WP, dowódcy rodzajów sił zbrojnych, Komendant Główny Żandarmerii Wojskowej) i dowódca Garnizonu Warszawa – w odniesieniu do stanowisk służbowych do stopnia etatowego kapitana (włącznie z podległymi jednostkami wojskowymi).

Zaakceptowany przez Ministra Obrony Narodowej program reformy systemu doskonalenia kadry, zdefiniował cele jakie należy osiągnąć w kształceniu i doskonaleniu (szkoleniu) zawodowym oficerów.

Określone założenia i dokonana analiza zadań realizowanych przez wyższe szkolnictwo wojskowe pozwoliła sformułować model kształcenia i doskonalenia oficerów. Jednym z jego założeń jest to, że przed objęciem stanowiska o wyższym stopniu etatowym oficer powinien ukończyć kurs kwalifikacyjny w odpowiednim obszarze stanowisk służbowych, który pozwoli na zaktualizowanie i poszerzenie wiedzy specjalistycznej z zakresu zadań, działania i rozwoju SZ RP. Treści kształcenia i szkolenia powinny być zdefiniowane dla każdego obszaru stanowisk odpowiednio do przewi-

dywanych zadań na stanowisku i dostosowane do poziomu wiedzy w danym stopniu wojskowym (rys.1.4.).



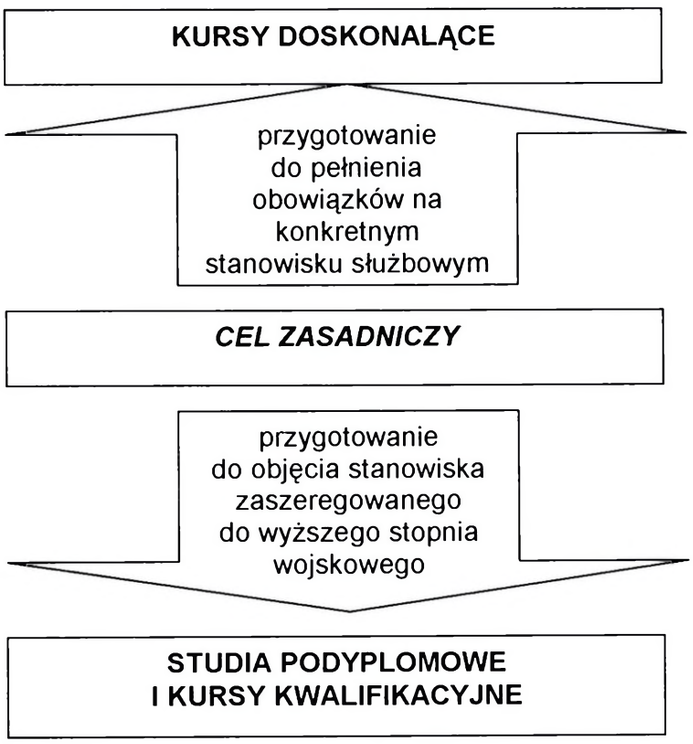
Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 17.

Rys. 1.4. Minimalne wymagania w zakresie wykształcenia do wyznaczenia na pierwsze stanowisko służbowe w korpusie oficerów

W analizowanym systemie zakłada się, że:

- studia podyplomowe i kursy kwalifikacyjne powinny przygotowywać do objęcia stanowiska zaszeregowanego do wyższego stopnia wojskowego (zmiana stanowiska w pionie),

– kursy doskonalące – powinny przygotowywać do pełnienia obowiązków na konkretnym stanowisku służbowym (zmiana stanowiska w poziomie lub pozostanie na zajmowanym) – rys. 1.5.

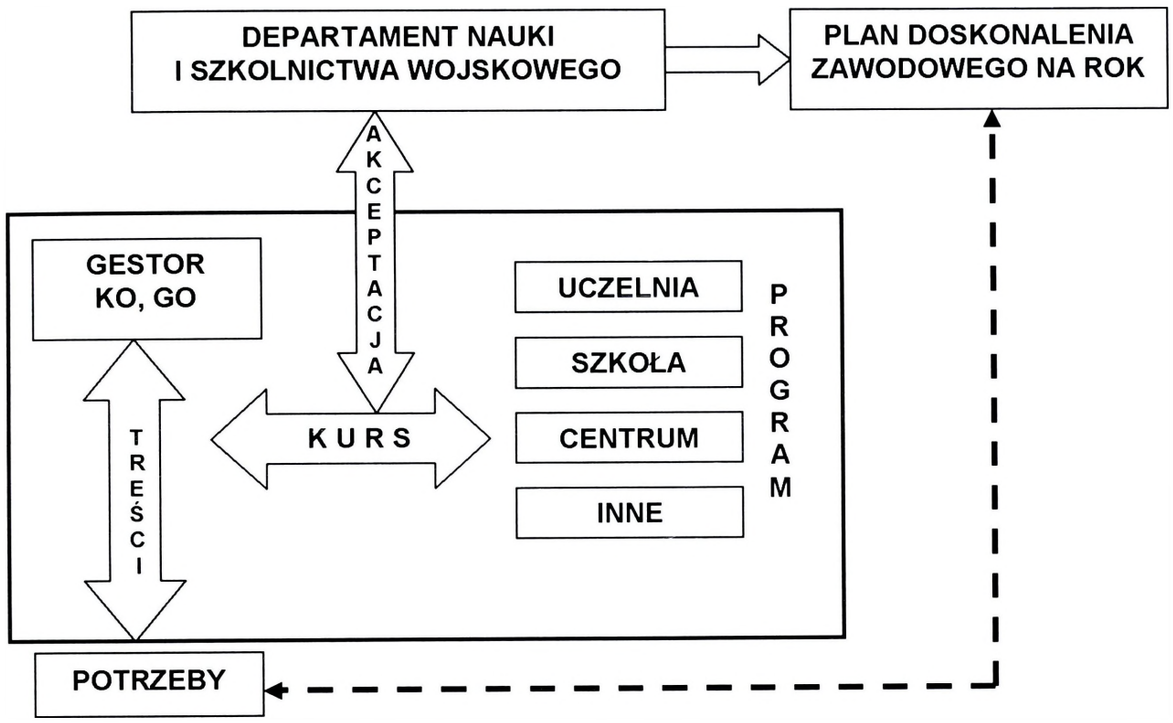


Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 18.

Rys. 1.5. Kursy specjalistyczne w systemie doskonalenia oficerów

Analizując perspektywiczny system kursowego doskonalenia kadry można stwierdzić, że planowanie poszczególnych kursów doskonalących w cyklu rocznym, pozwoli na opracowanie „planu doskonalenia zawodowego", kierowanie odpowiedniej liczby kadry (oficerów) oraz umożliwi szkolenie oficerów w różnych stopniach wojskowych, realizujących odpowiedni zakres treści programowych. Ponadto, będzie stanowić podstawę do naliczania dotacji dla uczelni wojskowych. Odpowiedzialnym za przygotowanie, planowanie i realizację kursów doskonalących będzie gestor korpusu osobowego (grupy osobowej), który po określeniu potrzeb szkoleniowych i zakresu szkolenia dokonywać będzie uzgodnień z jednostkami szkolnictwa wojskowego w zakresie realizacji kursów doskonalących. Gestorzy korpusów osobowych, odpowiedzialni za opracowanie założeń organizacyjno-programowych dla kursów doskona-

lących, będą mogli elastycznie i na bieżąco, wprowadzać nowe treści programowe, reagując na zmieniające się potrzeby w szkoleniu oficerów (kadry) – rys. 1.6.



Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 18.

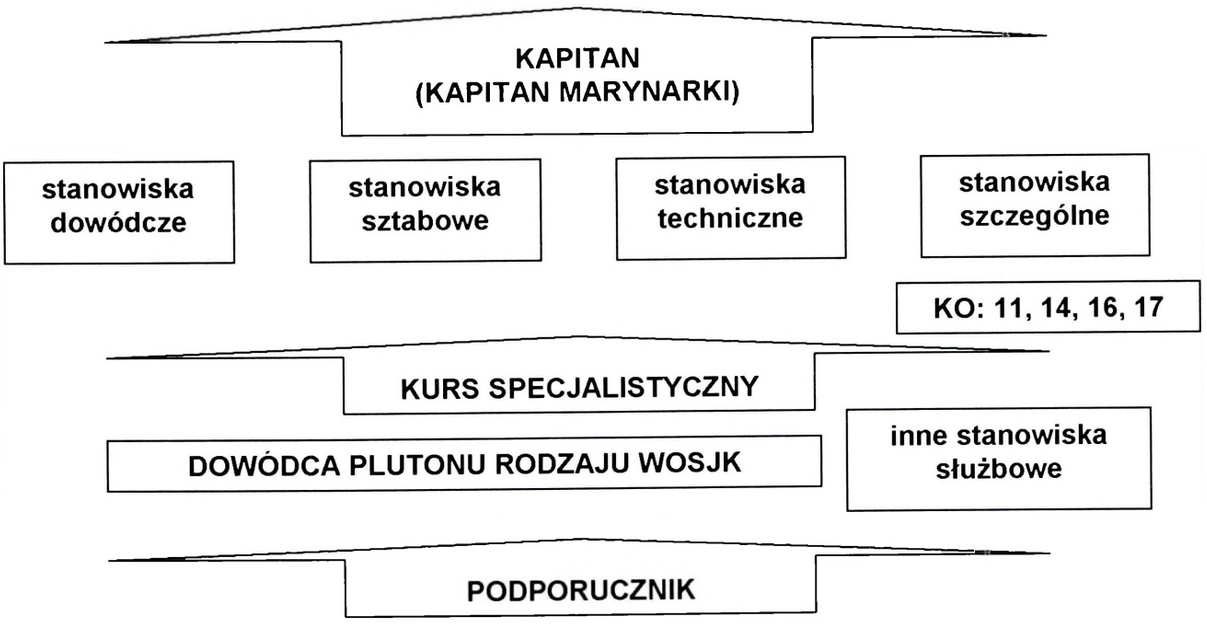
Rys. 1.6. Procedury realizacji kursów doskonalących

Wejście w życie decyzji MON nr 521 z dnia 15 grudnia 2006 roku w sprawie obszarów stanowisk żołnierzy zawodowych (kadry) oraz zaproponowane zmiany ustawy o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych wymusiły dokonanie głębokich zmian systemu rozwoju (doskonalenia) zawodowego kadry w kierunku budowy otwartego, elastycznego, wielopoziomowego systemu szkolenia (kształcenia) ustawicznego.

Kształcenie kandydatów na żołnierzy zawodowych oraz doskonalenie zawodowe kadry powinno być prowadzone według reguły – przygotowanie do kolejnego prognozowanego stanowiska służbowego oraz zapoznanie ze stanowiskiem o szczebel wyższym. Proponowany system nabywania kwalifikacji pozwoli lepiej wypełniać obowiązki służbowe m.in. z uwagi na lepsze zrozumienie decyzji nadrzędnego szczebla dowodzenia. Ponadto, zwiększa mobilność kadry oficerskiej do działań w sytuacjach kryzysowych np. w przypadku nieobecności przełożonego.

Przejście do kolejnych etapów i wyznaczenie oficera na wyższe stanowisko służbowe, będzie uzależnione od posiadanych przez niego kwalifikacji, czyli wykształcenia i praktyki zawodowej na zajmowanych dotychczas stanowiskach służbowych. Stąd też zaproponowano doskonalenie zawodowe oficerów w zakresie kursów kwalifikacyjnych realizować w zakresach, charakterystycznych zadań wykonywanych na stanowiskach służbowych w przywiązaniu do stopni wojskowych.

Do struktury stanowisk dowódczych, sztabowych oraz technicznych zaproponowano dodać zakres stanowisk szczególnych, dla których system doskonalenia zawodowego będzie uzupełniał wiedzę wojskową przy wyznaczaniu na stanowisko służbowe zaszeregowane do wyższego stopnia wojskowego. Od stopnia etatowego podporucznika do kapitana włącznie, doskonalenie zawodowe będzie odbywać się w tej samej specjalności w jakiej absolwent ukończył studia (rys.1.7). Wcześniejsza bowiem zmiana specjalności wiąże się ze stratami dobrze przygotowanych specjalistów oraz zainwestowanych środków finansowych przeznaczonych na kształcenie.

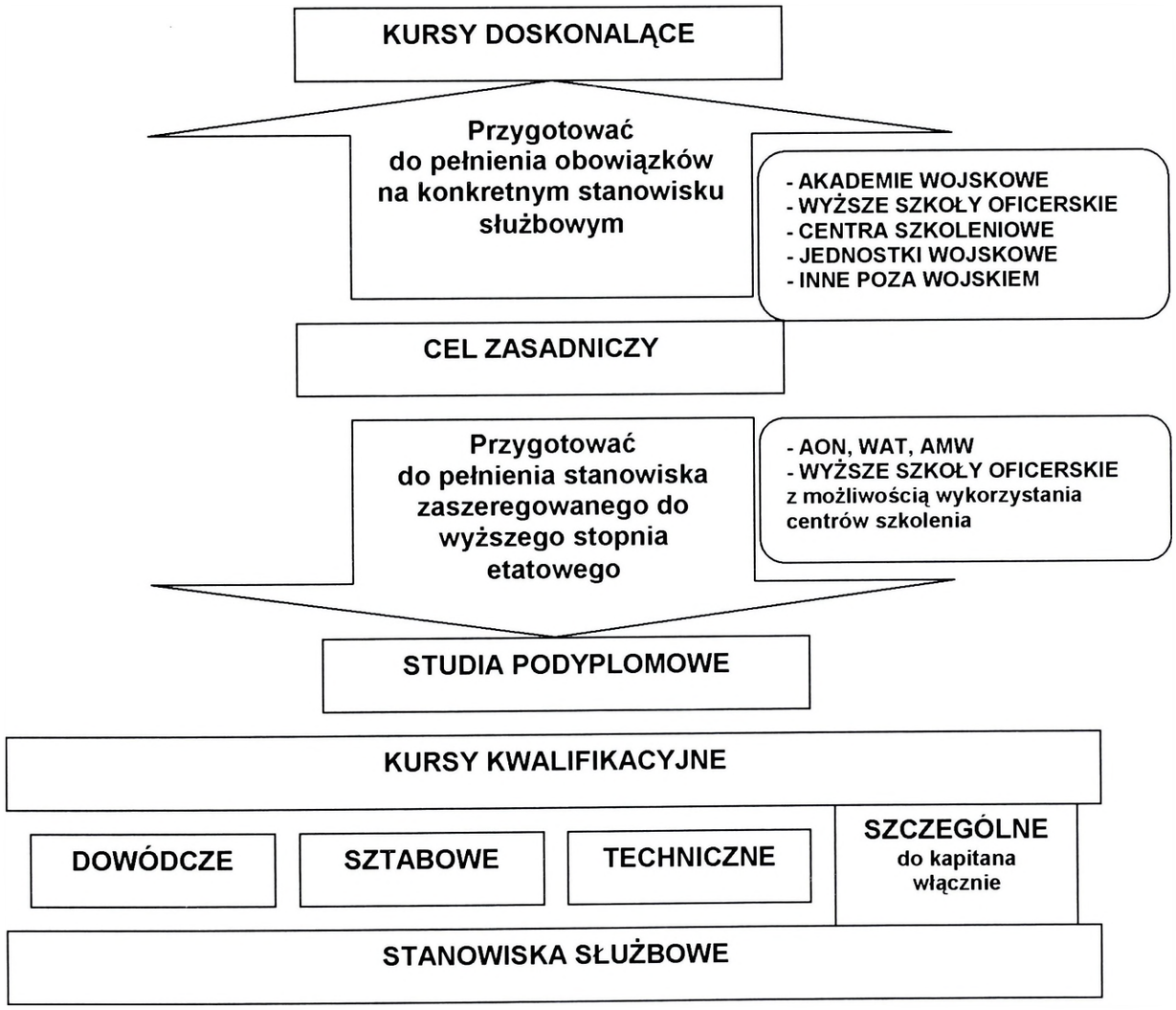


Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 21.

Rys. 1.7. Obszary stanowisk w systemie doskonalenia zawodowego

Jak wykazują przeprowadzone badania, nieefektywnym i nieracjonalnym jest również wyznaczanie absolwentów uczelni technicznych na trzyletnie kadencje na

stanowisko dowódcy plutonu, gdzie nie mogą oni profesjonalnie wykorzystywać wiedzy nabytej w trakcie studiów. Lepszym rozwiązaniem będzie wyznaczanie ich na stanowiska zgodne z wykształceniem i zobowiązaniem odbycia krótkotrwałych praktyk w jednostkach wojskowych trwających do 6 miesięcy w ciągu pierwszych 3 lat służby oraz zaszeregowanie tej grupy osobowej do obszaru stanowisk szczególnych – decyzja o zaszeregowaniu do tego obszaru stanowisk należeć będzie do gestora korpusu osobowego lub grupy osobowej. Dominujące obszary stanowisk dla poszczególnych stopni etatowych determinować będą głównie treści programowe, jakie powinny być uwzględniane w procesie doskonalenia (rozwoju) zawodowego, dlatego wprowadza się dwie kategorie kursów specjalistycznych (rys. 1.8):



Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 22.

Rys. 1.8. Kursy specjalistyczne w systemie doskonalenia zawodowego oficerów

– **kurs kwalifikacyjny**, wymagany do objęcia stanowiska o wyższym stopniu etatowym,

– **kurs doskonalący** – wymagany do podwyższenia kwalifikacji na danym stanowisku służbowym.

Z analizy systemu doskonalenia zawodowego wynika, że zasadniczym celem studiów i kursów kwalifikacyjnych, adresowanych do oficerów jest pogłębienie ich wiedzy ogólnej i specjalistycznej na odpowiednim poziomie oraz przygotowanie do samodzielnego rozwiązywania problemów związanych z realizacją procesów decyzyjnych na poszczególnych szczeblach (rys. 1.9.).

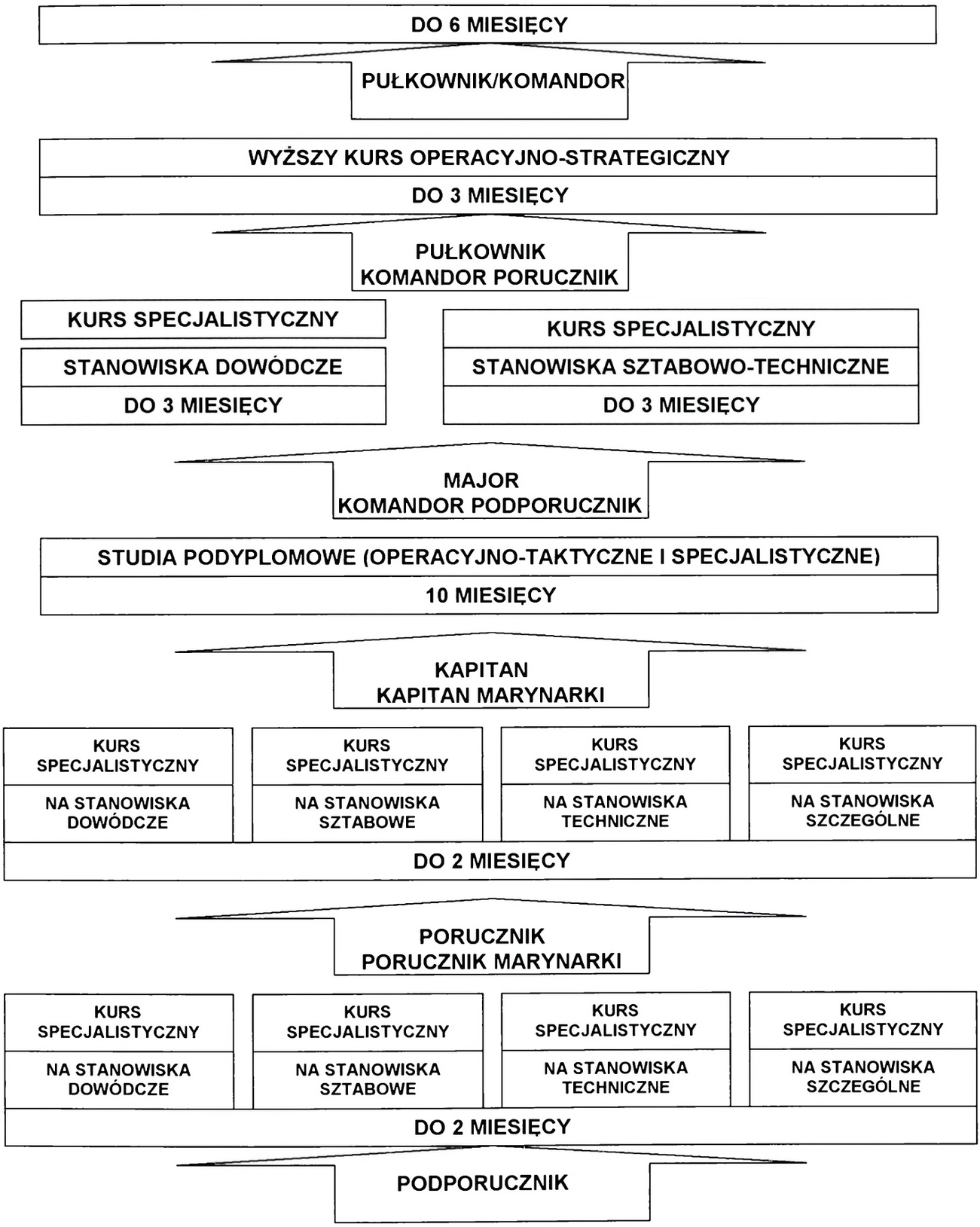
Podyplomowe Studia Polityki Obronnej w Akademii Obrony Narodowej, trwające 6 miesięcy, na które powinni być kierowani wyselekcjonowani oficerowie w stopniu pułkownika, przewidziani do objęcia stanowisk generalskich w Siłach Zbrojnych RP. Celem tych studiów powinno być pogłębienie wiedzy z obszaru strategii obronnej oraz uzyskanie niezbędnej wiedzy z obszaru bezpieczeństwa państwa.

Wyższy Kurs Operacyjno-Strategiczny, który powinien być zasadniczą formą podnoszenia kwalifikacji, a jego treści programowe mają na celu przygotować oficerów do objęcia stanowisk o stopniu etatowym pułkownika i zapoznawczo do stopnia etatowego generała. Na kurs trwający do 3 miesięcy, realizowany w Akademii Obrony Narodowej, powinni być kierowani oficerowie w stopniu podpułkownika, którzy są przewidziani do objęcia stanowisk szefów zarządów (oddziałów) w SG WP, DO, DRSZ oraz departamentach MON o stopniu etatowym pułkownika. Celem tego kursu powinno być doskonalenie, nauczanie i zapoznanie z wiedzą operacyjną i strategiczną z obszaru strategii obronnej państwa.

Podyplomowe Studia Operacyjno-Taktyczne dla oficerów o stopniu etatowym majora trwające 10 miesięcy, realizowane w AON i AMW na dotychczasowych zasadach. Należy jednak uaktualniać na bieżąco treści kształcenia wynikające z bieżących potrzeb sił zbrojnych oraz wniosków i doświadczeń z dotychczasowej realizacji tej formy kształcenia.

Podyplomowe Studia Specjalistyczne dla oficerów w stopniu etatowym majora trwające 10 miesięcy, realizowane w WAT i AMW. Studia te powinny być przeznaczone dla oficerów z obszaru stanowisk technicznych. Celem tych studiów powinno

być zapoznanie z ogólną wiedzą z zakresu sztuki operacyjnej oraz nauczanie i doskonalenie wiedzy techniczno-specjalistycznej.



Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 24.

Rys. 1.9. Schemat doskonalenia zawodowego oficerów na studiach podyplomowych i kursach specjalistycznych

Kursy kwalifikacyjne dla stopnia etatowego porucznika i kapitana trwające do 2 miesięcy realizowane powinny być w czterech obszarach stanowisk służbowych:

- dla kandydatów na stanowiska dowódcze,
- dla kandydatów na stanowiska sztabowe,
- dla kandydatów na stanowiska techniczne,
- dla kandydatów na stanowiska szczególne.

Kursy te przeznaczone są dla oficerów młodszych przewidzianych do objęcia stanowiska o wyższym stopniu etatowym i realizowane będą w uczelniach wojskowych z wykorzystaniem bazy dydaktycznej centrów szkolenia. Proces doskonalenia zawodowego porucznika i kapitana, będzie odbywał się w tej samej specjalności, w jakiej absolwent ukończył szkołę.

Zasadniczym celem dydaktycznym procesu szkolenia (kształcenia) oficerów młodszych jest przygotowanie ich do wykonywania określonych zadań na stanowiskach służbowych m.in. przygotowanie do pełnienia funkcji dowódczych i kierowniczych, organizatora procesu szkolenia oraz wychowawcy umiejącego rozwiązywać problemy natury wychowawczej i społecznej.

Kursy kwalifikacyjne do stopnia etatowego podpułkownika, trwające do 3 miesięcy realizowane będą w AON i AMW. Kurs w obszarze stanowisk dowódczych przeznaczony jest dla oficerów przewidzianych do objęcia stanowiska dowódcy batalionu (równorzędnego). Natomiast na stanowiska sztabowo-administracyjne dla oficerów przewidzianych do objęcia stanowisk w sztabach, zarządach (oddziałach) SG WP, DO, DRSZ oraz departamentach MON i administracji wojskowej o stopniu etatowym podpułkownika. Realizacja programowa kursów powinna wykształcić oficera, który będzie spełniał funkcję menadżera oraz specjalisty z zakresu systemów zarządzania i dowodzenia.

Organizację doskonalenia zawodowego oficerów w poszczególnych obszarach stanowisk przedstawia tabela 1.1.

Prowadząc badania w zakresie specyfiki kursów doskonalących można przyjąć, że jako uniwersalne i elastyczne narzędzie w doskonaleniu zawodowym oficerów, będą tworzone i zarządzane przez gestorów korpusów osobowych i grup osobowych oraz dowódców RSZ.

STANOWISKA SŁUŻBOWE ZASZEREGOWANE DO STOPNIA ETATOWEGO	FORMA	CZAS REALIZACJI	MIEJSCE REALIZACJI
DOSKONALENIE ZAWODOWE OFICERÓW W OBSZARZE STANOWISK DOWÓDCZYCH			
GENERAŁ (KONTRADMIRAŁ)	Podyplomowe Studia Polityki Obronnej	do 6 miesięcy	AON
PUŁKOWNIK (KOMANDOR)	Wyższy Kurs Operacyjno-Strategiczny	do 3 miesięcy	AON
PODPUŁKOWNIK (KOMANDOR POR.)	Kurs specjalistyczny kandydatów na dowódców batalionów/dywizjonów (równorzędnych)	do 3 miesięcy	AON AMW
KAPITAN (KAPITAN MAR.)	Kurs specjalistyczny kandydatów na dowódców kompanii/baterii (równorzędnych)	do 2 miesięcy	AON WSO
PORUCZNIK (PORUCZNIK MAR.)	Kurs specjalistyczny kandydatów na dowódców zespołów, zastępców dowódców kompanii (równorzędnych)	do 2 miesięcy	AMW WSO
DOSKONALENIE ZAWODOWE OFICERÓW W OBSZARZE STANOWISK SZTABOWYCH			
PODPUŁKOWNIK (KOMANDOR POR.)	Kurs specjalistyczny na stanowiska sztabowo-administracyjne	do 3 miesięcy	AON AMW
MAJOR (KOMANDOR PPOR.)	Podyplomowe Studia Operacyjno-Taktyczne	10 miesięcy	AON AMW
KAPITAN (KAPITAN MAR.)	Kurs specjalistyczny na stanowiska sztabowe w brygadzie (równorzędne)	do 2 miesięcy	AMW WSO
PORUCZNIK (PORUCZNIK MAR.)	Kurs specjalistyczny na stanowiska sztabowe w batalionie (równorzędne)	do 2 miesięcy	AMW WSO
DOSKONALENIE ZAWODOWE OFICERÓW W OBSZARZE STANOWISK SZTABOWYCH			
MAJOR (KOMANDOR PPOR.)	Podyplomowe Studia Specjalistyczne	10 miesięcy	AMW WAT
KAPITAN (KAPITAN MAR.)	Kurs specjalistyczny	do 2 miesięcy	AMW WAT WSOSP
PORUCZNIK (PORUCZNIK MAR.)	Kurs specjalistyczny	do 2 miesięcy	AMW WAT WSOSP
DOSKONALENIE ZAWODOWE OFICERÓW W OBSZARZE STANOWISK SZCZEGÓLNYCH			
KAPITAN (KAPITAN MAR.)	Kurs specjalistyczny	do 1 miesiąca	AMW WAT WSOSP
PORUCZNIK (PORUCZNIK MAR.)	Kurs specjalistyczny	do 1 miesiąca	AMW WAT WSOSP

Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 26.

Tabela 1.1. Doskonalenie zawodowe oficerów w obszarach poszczególnych stanowisk

Z założenia mają to być kursy krótkoterminowe, trwające od tygodnia do 1 miesiąca, przygotowujące do różnego rodzaju stanowisk (w poziomie). Ich celem powinno być pogłębienie wiedzy związanej z pełnieniem funkcji na danym stanowisku. Kursy te będą pełniły rolę uzupełniającą w systemie edukacyjnym kadry i bazować na wiedzy systemowej uzyskanej w czasie studiów. Występować będą na wszystkich poziomach stanowisk służbowych. Kursy te powinny mieć systematycznie odnawiane treści programowe i być planowane z sześciomiesięcznym wyprzedzeniem przez gestorów poszczególnych korpusów i grup osobowych, według potrzeb.

Przewiduje się, że kursy doskonalące, będą kończyć również oficerowie, którzy ukończyli kurs kwalifikacyjny, ale są przewidywani do wyznaczenia na stanowisko, na którym wymagany jest inny kurs.

Podsumowując powyższe treści do zasadniczych zalet nowego systemu można zaliczyć:

– ograniczoną liczbę kursów, które generują pokrewną tematykę, co wyeliminuje problem prowadzenia kursu dla niewielkiej liczby uczestników,

– możliwość aktualizacji treści programowych przez gestorów poszczególnych kursów doskonalących uwzględniających bieżące potrzeby SZ RP,

– cykliczną weryfikację posiadanej wiedzy wojskowej poprzez kursy kwalifikacyjne,

– permanentną aktualizację wiedzy eksperckiej na kursach doskonalących,

– możliwość realizacji treści programowych w formie ćwiczeń grupowych i dowódczo-sztabowych z oficerami różnych korpusów osobowych,

– wprowadzenie rocznego „Planu doskonalenia zawodowego w kraju i za granicą",

– obniżenie kosztów funkcjonowania systemu edukacyjnego kadry zawodowej.

Wiele ciekawych wniosków dostarczyły badania naukowe zrealizowane w ramach projektu badawczego w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Lądowych kierowanego przez ppłk. dr. inż. Wojciecha Horynia, a dotyczące kształcenia oficerów w Siłach Zbrojnych RP, w których poddano badaniom ankietowym ok. 300 oficerów. Wykazały one, że 39,6% oficerów uważało, iż wpływ na decyzję o dokształcaniu się miały ich własne ambicje zawodowe (tabela 1.2). Stwierdzili oni także, iż korzyścią zwią-

zaną z dokształcaniem się powinno być przede wszystkim rozwijanie własnej osobowości – 36,4% (ranga pierwsza), jak również możliwość osiągania wyższych stanowisk służbowych – 28,5% (ranga druga) – tabela 1.3.

Lp.	Czynnik decydujący	Wskaźnik procentowy
1	Własne ambicje zawodowe	39,6
2	Sugestie wyższych przełożonych	29,5
3	Sugestie bezpośrednich przełożonych	2,0
4	Wpływ najbliższej rodziny	0,7
5	Wpływ kolegów z pracy	0,0
6	Inne	28,2
RAZEM		**100**

Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 29.

Tabela 1.2. Czynniki decydujące o dokształcaniu się

Lp.	Rodzaj motywu	Wskaźnik procentowy
1	Zdobycie nowych kwalifikacji przydatnych również w cywilu	57,2
2	Konieczność rzetelnego wykonywania obowiązków	30,9
3	Chęć autorozwoju	39,5
4	Chęć zrobienia kariery	23,7
5	Tempo rozwoju cywilizacyjnego wymusza konieczność doskonalenia się	21,1
6	Chęć uświadomienia przełożonym własnej wartości	5,9
7	Inne względy	10,5
8	Potrzeba dominacji w środowisku	1,3
9	Przymus przełożonych	10,5
10	Inspiracje współmałżonka	1,3

Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 30.

Tabela 1.3. Motywacje oficerów do kształcenia ustawicznego

Przytoczone wyniki wskazują, że oficerowie chcą się realizować zawodowo. Jednak wskaźniki nie są zbyt wysokie – plasują się na poziomie 1/3 populacji objętej badaniami. Oznacza to, że motywacją wewnętrzną do podejmowania działań edukacyjnych kierował się co trzeci oficer.

Także 1/3 oficerów wskazała na czynniki zewnętrzne – sugestie przełożonych. Nawiązując do wcześniejszych rozważań, badania dowodzą, że zmniejsza się wpływ motywacji wewnętrznej, a wzrasta motywacja zewnętrzna, wymuszona głównie zmianami w pragmatyce kadrowej. Istnieją jednak pewne ograniczenia do szybkiego zrealizowania kariery zawodowej. Obecnie w okresie przejściowym, w zależności od

„szczęścia wojskowego" istnieje możliwość błyskotliwej kariery lub dłuższej stagnacji. Zapewne, dlatego, co czwarty respondent wskazał na inne czynniki decydujące o dokształcaniu się.

Wyniki badań przeprowadzonych w 2006 roku jako uzupełnienie badań realizowanych w ramach projektu badawczego przez W. Horynia w WSOWL (INP/527/BW) przedstawiono w tabeli 1.3. Wśród motywów dominujących w procesie podejmowania decyzji o kształceniu ustawicznym zdecydowanie przeważają motywy wewnętrzne, czyli te, które wynikają z potrzeby samodzielnego działania jednostki. Ponad połowa (57,2%) wskazała na chęć zdobycia nowych kwalifikacji przydatnych, także w środowisku cywilnym. Oficerowie są dobrymi obserwatorami i mają świadomość potrzeby inwestowania w siebie. Odczuwają potrzebę autorozwoju, o czym świadczy wskaźnik 39,5%. Oficerowie jako osoby odpowiedzialne uważają, że z koniecznością rzetelnego wykonywania obowiązków (30,9%) związana jest motywacja do kształcenia ustawicznego. Z postawa tej należy być zadowolonym, a w przyszłym działaniu kadrowym robić wszystko, aby je upowszechnić na dużo większą populację oficerów. W małym stopniu rolę w motywacji odgrywają motywy inspirowane zewnętrznie, chociaż utrzymują się na poziomie 10,5% (przymus przełożonych).

Badania wykazały, że oficerowie preferują rozwój własnej osobowości jako najbardziej istotną korzyść z dokształcania się. Dla sporej części kadry oficerskiej doskonalenie zawodowe stwarza możliwość osiągania sukcesów służbowych poprzez stopniowe awansowanie w hierarchii wojskowej. Taka opcja jest słuszna, bowiem wysoko kwalifikowana kadra jest niezbędna wszędzie, a w środowisku wojskowym w szczególności. Z tej grupy mogą w przyszłości mogą wywodzić się oficerowie zajmujący wysokie stanowiska w armii, rozumiejący doskonale konieczność inwestowania w siebie jako warunku niezbędnie koniecznego do prawidłowego funkcjonowania każdej instytucji, w tym instytucji centralnych MON. Co piątemu badanemu proces dokształcania przynosi głęboką satysfakcję z samorealizacji (tabela 1.4 i 1.5).

Pomimo, że nowa ustawa o służbie żołnierzy zawodowych wymusza proces kształcenia ustawicznego, to prawie, co trzeci z badanych oficerów nastawiony jest na robienie kariery zawodowej, czyli zamierza awansować.

Lp.	Rodzaj korzyści	Wskaźnik procentowy
1	Rozwijanie własnej osobowości	36,4
2	Awans zawodowy	28,5
3	Satysfakcja z samorealizacji	19,9
4	Zaspokojenie własnej ambicji	7,3
6	Inne	7,9
RAZEM		**100**

Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 31.

Tabela 1.4. Korzyści wynikające z dokształcania się

Lp.	Znaczenie wpływu	Wskaźnik procentowy
1	Stosunki interpersonalne w pracy nie miały wpływu	34,2
2	Własny upór, utrudnienia przełożonych	30,3
3	Postawa najbliższej rodziny	27,0
4	Atmosfera wśród uczestników procesu edukacyjnego	20,4
5	Przychylność przełożonych	19,7
6	Pomoc kolegów	7,2
7	Negatywny wpływ realizacji między uczestnikami	2,6

Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 31.

Tabela 1.5. Źródła decydujące o uczestnictwie w procesie edukacyjnym

Na podstawie analizy powyższych czynników wpływających na decyzje oficerów o kształceniu się nasuwa się wniosek, że są oni świadomi uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Świadomość ta zdeterminowana jest dwoma zasadniczymi czynnikami: zewnętrznymi i wewnętrznymi.

Czynniki wewnętrzne wynikają przede wszystkim z potrzeby nabycia wiedzy oraz potrzeby samorealizacji. Związane są również z rolą, jaką oficerowie odgrywają w swym życiu zawodowym. Zajmując wysoką pozycję społeczną i zawodową odczuwają chęć do pracy nad sobą, do uczestnictwa w edukacji. Także potrzeby wewnętrzne dominowane są częściowo przez potrzeby zewnętrzne. „Utrzymanie w zawodzie", zdobycie wykształcenia potrzebnego także do pracy poza wojskiem, „zabezpieczenie się" na przyszłość, inwestowanie w siebie to tylko niektóre z nich. Konieczność doskonalenia się dobrze rozumieją oficerowie. Większość z nich posiada przekonanie o konieczności systematycznego doskonalenia swoich kwalifikacji zawodowych (tabela 1.6).

Lp.	Rodzaj przekonania	Wskaźnik procentowy
1	Powinno trwać cały okres służby	38,3
2	Powinno być dostosowane do wymogów zajmowanego stanowiska	28,2
3	Powinno poszerzać kwalifikacje wojskowe o wiedzę i umiejętności cywilne	17,4
4	Bezpośrednio przez objęciem nowego stanowiska służbowego	6,7
5	Po objęciu nowego stanowiska służbowego	8,7
6	Nie ma takiej potrzeby	0,7
7	Trudno powiedzieć	0
8	Wystarczą zdobyte podczas studiów w WSO	0
RAZEM		**100**

Źródło: *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007, s. 31.

Tabela 1.6. Przekonanie o konieczności systematycznego doskonalenia zawodowego

Z przeprowadzonych badań przez W. Horynia wynika, że prawie nikt (znikomy procent badanych) nie wskazał, że obecnie nie ma potrzeby systematycznego doskonalenia zawodowego, wystarczy wiedza nabyta podczas studiów w uczelni wojskowej. Spojrzenie to wychodzi naprzeciw nowej pragmatyce, czyli przed każdym objęciem stanowiska służbowego oficer musi odbyć kurs. Ujęcie to wskazuje także na ustawiczność doskonalenia zawodowego kadr organizacji wojskowych.

1.3. Identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych kadr w organizacjach wojskowych

Powszechność szkoleń w organizacjach wojskowych (dowództwach, sztabach, instytucjach) oraz dbałość o racjonalne wykorzystanie rosnących budżetów szkoleniowych, przygotowania do trudnych zadań realizowanych zarówno w ramach obrony narodowej, jak i misji (operacji wsparcia pokoju) rodzą konieczność starannej identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych. Rozpoznanie to stanowi punkt wyjścia do ustalenia programów oraz planów konkretnych przedsięwzięć szkoleniowych. Ponadto identyfikacja potrzeb szkoleniowych pozwala określić, czy istnieje naprawdę konkretny problem, który należy rozwiązać w toku szkolenia (np. ćwiczeń), czy konkretne szkolenie (ćwiczenie, trening itp.) jest rzeczywiście i w tym czasie potrzebne, jaki jest najbardziej odpowiedni rodzaj szkolenia (np. typ, forma, rodzaj ćwiczenia)

i w końcu minimalizuje ono ryzyko chybionego szkolenia (np. ćwiczenia) oraz związane z tym koszty[35].

Jak wynika z przeprowadzonych badań samo podejście do rozpoznania potrzeb szkoleniowych przeszło stopniową ewolucję na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, związaną ze zmniejszającą się istotą problemów, które szkolenia miały rozwiązać.

W tradycyjnym i najbardziej powszechnym podejściu do identyfikacji potrzeb szkoleniowych punktem wyjścia jest analiza stanowisk pracy. Na jej podstawie określa się wymogi stanowisk pracy dotyczące wiedzy, umiejętności, zdolności i zachowań kadry przewidzianej do zatrudnienia na tych stanowiskach. Jest to niewątpliwie najlepszy sposób na rozwiązywanie problemu niedoboru wykwalifikowanych pracowników (kadry) przez zastosowanie odpowiednich szkoleń ukierunkowanych na minimalizację stwierdzonej luki w wymienionych obszarach[36]. Jednak tego typu podeście do identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych, oprócz niewątpliwych zalet, jest obarczone różnymi mankamentami, takimi jak wąski, bo odnoszący się tylko do stanowisk pracy, zakres szkolenia, zbyt duża biurokracja związana z przygotowaniem i dokumentowaniem opisów stanowisk pracy, zbyt duża standaryzacja i formalizacja opisów stanowisk pracy, nie uwzględniająca naturalnych różnic między kadrą oraz nie sprawdzająca się w odniesieniu do prac wymagających większej swobody myślenia i działania. W obecnej sytuacji, permanentnych zmian zachodzących w otoczeniu i wnętrzu organizacji wojskowych stało się oczywiste, że ten sposób podejścia do określania potrzeb szkoleniowych stał się niewystarczający, a wręcz mało efektywny.

Dlatego też przeprowadzone badania wykazują, że w podejściu do ustalenia potrzeb szkoleniowych zaczęto zwracać większą uwagę na indywidualne potrzeby rozwoju kadry oraz na uczenie się przez nią poprzez udział w pracach projektowych, czyli wykonywaniu konkretnych czynności planistycznych. Jak pisze A. Pocztowski, początkowo podejście to stosowano głównie w odniesieniu do kadry kierowniczej, ale z czasem poszerzono je na inne grupy zatrudnionej kadry. Widoczną zmianą jest obecnie odchodzenie od tradycyjnego szkolenia, polegającego na przekazywaniu uczestnikom szkolenia określonych treści, w kierunku uczenia się. Określenie potrzeb szkoleniowych w tym zakresie odbywa się na poziomie jednostki, grupy (zespołu,

[35] L. Rae, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa–Kraków 1999, s. 16.
[36] Zob. A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 309.

sekcji, wydziału, oddziału, zarządu) i całej organizacji wojskowej, a jego wyrazem mogą być m.in. plany indywidualnego rozwoju kadry (bliższego, dalszego, perspektywicznego), plany rozwoju poszczególnych zespołów – sekcji, wydziałów, oddziałów itp., oraz modele kompetencyjne dla całej organizacji wojskowej[37].

Najistotniejszą kwestią w procesie określania potrzeb szkoleniowych (uczenia się)jest przyjęcie podstawowego kryterium analizy i oceny konieczności przeprowadzenia przedsięwzięć w tym względzie. Z punktu widzenia nadrzędnych celów zarządzania zasobami ludzkimi takim kryterium jest efektywność pracy. Wynikają z niej określone standardy kompetencyjne w odniesieniu do obecnie wykonywanej pracy i pracy antycypowanej w przyszłości[38]. Jeśli wykorzystamy efektywność pracy jako podstawę analizy i oceny potrzeb szkoleniowych, przydatne jest jej rozpatrywanie na trzech poziomach[39]:

– zapewnienia efektywności wykonywania pracy (zachowanie standardów prawidłowego wykonywania pracy i w razie likwidowanie luki między pożądaną a osiąganą efektywnością),

– doskonalenia efektywności wykonywanej pracy (podwyższenie standardów jej wykonywania, m.in. przez ustawiczne szkolenie),

– wprowadzenie innowacji (gruntowny przegląd celów i procesów pracy).

Jak wynika z analizy literatury, dla każdego z wymienionych poziomów efektywności pracy charakterystyczny jest odmienny tryb uczenia się i związanych nim przedsięwzięć szkoleniowych. Stąd też właściwa identyfikacja potrzeb szkoleniowych kadry organizacji wojskowych oraz przyporządkowanie ich do jednego z trzech poziomów efektywności pozwalają skutecznie określić przyszłe korzyści szkoleniowe i zaplanować odpowiednie przedsięwzięcia w tym zakresie.

T. Boydell i M. Leary wymieniają następujące typowe sposoby uczenia się[40]:

– na poziomie zapewnienia efektywności pracy – stosowanie się do reguł i procedur (np. określonych w organizacjach wojskowych w SOP-ach – Stałych Procedu-

---

[37] Por. tamże, s. 310.
[38] Tamże, s. 310.
[39] T. Boydell, M. Leary, *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Oficyna ekonomiczna, Kraków 2001, s. 14.
[40] Tamże, s. 23.

rach Operacyjnych), adaptację, czyli modyfikowanie stosowanych reguł i procedur, oraz odkrywanie powiązań przez zrozumienie sposobów wykonywania pracy,

– na poziomie doskonalenia efektywności – zdobywanie doświadczenia przez uczenie się wyciągania wniosków i odkrywanie własnego rozumienia spraw, eksperymentowanie, czyli zdobywanie wiedzy w sposób systematyczny,

– na poziomie wprowadzania innowacji – łączenie różnych elementów wykonywanej pracy, zaangażowanie przez rozumienie szerszego sensu i kontekstu własnej pracy.

Zestawiając trzy poziomy efektywności pracy z trzema poziomami rozwoju zasobów ludzkich w organizacji, otrzymamy macierz identyfikacji potrzeb szkoleniowych lub też potrzeb w zakresie uczenia się (tabela 1.7).

POZIOM EFEKTYWNOŚCI		
Wypracowanie innowacji (pracownik)	Doskonalenie efektywności (zespół)	Zapewnienie efektywności (organizacja)
Kompetencje do wykonywania innej, bardziej twórczej pracy; poczucie wspólnoty celów	Kompetencje do wykraczania poza znane granice i do tworzenia nowych relacji	Kompetencje do angażowania się w zmienione cele i strategie działania
Umiejętności wykorzystania procesów indywidualnego uczenia się	Umiejętności wykorzystania procesów zespołowego uczenia się	Umiejętności osiągania nowych celów, wyższych standardów
Wiedza, umiejętności, zachowania niezbędne do wykonywania dotychczasowej pracy	Utrzymywanie standardów pracy w zespole i osiągania celów zespołu	Wkład w osiąganie nadrzędnych celów firmy

Źródło: A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 311.

Tabela 1.7. Poziom rozwoju zasobów ludzkich

Określenie potrzeb szkoleniowych jest integralną częścią procesu szkolenia w organizacji wojskowej. Powinno się ono odbywać zawsze w kontekście otoczenia oraz potrzeb organizacji wojskowej jako całości i poszczególnych jej części, a także wymogów konkretnych stanowiska pracy lub ról organizacyjnych. Ponadto, powinno uwzględniać indywidualne potrzeby rozwojowe kadry i poszczególnych zespołów (dowództwa, sztabu, sekcji, wydziału itp.). Punktem wyjścia więc do określenia potrzeb szkoleniowych jest więc analiza otoczenia i wnętrza organizacji wojskowej, która ma na celu poznanie rysujących się trendów w zakresie przyszłego działania organi-

zacji (zadania głównego na rok) oraz konsekwencji dla stanu i struktury zatrudnienia oraz wyszkolenia kadry.

Jak wykazują przeprowadzone badania umożliwia ona również identyfikacje standardów szkoleniowych, istniejących w danej organizacji wojskowej i na tej podstawie dokonanie oceny zarówno istniejącego stanu w dziedzinie szkolenie, jak i efektów przeprowadzonego szkolenia kadry.

Badania wskazują jednoznacznie, że analiza potrzeb organizacji wojskowych w dziedzinie szkolenia ma na celu określenie tych obszarów, w których przeprowadzenie szkolenia jest najważniejsze i najbardziej pilne. Podstawowym kryterium w tym względzie, oprócz stwierdzonej luki kompetencyjnej, powinno być znaczenie poszczególnych komórek organizacyjnych (sekcji, wydziałów, oddziałów itp.) i ich przygotowanie do realizacji przyszłych zadań. Analiza stanowisk pracy lub ról organizacyjnych pozwala z kolei określić modelowe wymogi kompetencyjne i na tej podstawie ocenić stopień rozbieżności między pożądanymi a istniejącymi kompetencjami zatrudnionej kadry. Stanowi to podstawę do określenia treści i zakresu konkretnych przedsięwzięć szkoleniowych.

Przeprowadzone badania w zakresie identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych wskazują na istotą rolę kompetencji kadry. Należy więc w tym miejscu zaznaczyć, że ogólna koncepcja kompetencji kierowniczych (menażerskich) powstała na podstawie analizy zachowań odróżniających skutecznych i mniej skutecznych kierowników (menadżerów), identyfikacji tych zachowań, które są najsilniej skorelowane z wysoką efektywnością podwładnych (pracowników). Według R. E. Boytaziego kompetencje obejmują motywy, cechy osobowości, umiejętności i zdolności poznawcze oraz umiejętności interpersonalne[41]. Takie rozumienie kompetencji aktualnie przejawia się w literaturze przedmiotu. Są one określane w kontekście celów i potrzeb organizacji, głównie do określenia zbioru cech, wiedzy i umiejętności, które w danej sytuacji pozwalają sprawniej kierować podwładnymi, a więc wykorzystywać ich potencjał zawodowy, a także przydzielone do wykonania zadań zasoby rzeczowe. Informacyjne i finansowe.

[41] A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menadżerskich*, Warszawa 2000, s. 28–29.

Analiza literatury przedmiotu pozwoliła na postawienie wniosku, iż pojęcie kompetencje jest pojęciem szerszym niż umiejętności, a więc samo rozpoznanie potrzeb szkoleniowych w zakresie i umiejętności nie jest warunkiem wystarczającym do stwierdzenia, że dana osoba jest kompetentna. Tak więc dzisiejszy kompetentny dowódca (kierownik, szef) to osoba o odpowiedniej postawie i cechach osobistych, która potrafi pozytywnie wykorzystywać nabytą wiedzę i umiejętności, głównie w stosunku do podwładnych, ale również i przełożonych, a co najważniejsze z pożytkiem dla kierowanej przez siebie organizacji wojskowej. Inaczej można stwierdzić za C. Levy-Leboyerem, iż kompetencje to „zintegrowane wykorzystanie zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu doprowadzenia do pomyślnego wykonania złożonej misji"[42].

Zgoła inaczej „kompetencje" definiuje literatura wojskowa. I tak np. *Leksykon wiedzy wojskowej* pod pojęciem „kompetencje służbowe" określa całokształt uprawnień i odpowiedzialności wynikających z obowiązków osób zajmujących stanowiska służbowe w hierarchii wojskowej. Na każdym szczeblu organizacyjnym sił zbrojnych największe kompetencje (w tym również do rozpoznania potrzeb szkoleniowych – przyp. autora) przysługują dowódcom, określają je regulaminy, instrukcje i inne dokumenty normatywno-prawne oraz ustalone przez wyższych przełożonych zakresy obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności[43].

Przyjmując ogólny podział kompetencji, można je podzielić na techniczne, koncepcyjne i społeczne[44].

Kompetencje techniczne dotyczą sprawnego posługiwania się narzędziami, metodami, procedurami itd. Natomiast kompetencje koncepcyjne dotyczą zdolności kadry do koordynacji oraz ukierunkowania działalności szkoleniowej (służbowej). Kompetencje społeczne uwzględniają natomiast wiele zmiennych osobowościowych kadry, np. temperament, postawę, motywację, aspiracje itp. oraz zmienne sytuacyjne, np. zadania, stosunki interpersonalne, doświadczenie itp.

---

[42] C. Levy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa 1997, s. 38.
[43] *Leksykon wiedzy wojskowej*, MON, Warszawa 1979, s. 173.
[44] J. A. F. Stoner, CH. Wkel, *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1997, s. 53.

Prowadząc identyfikację (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych w organizacji wojskowej wskazane jest uwzględnianie ogólnych kompetencji kadry, do których można zaliczyć[45]:

- poszukiwanie informacji,
- tworzenie koncepcji,
- giętkość koncepcyjną,
- badanie opinii,
- tworzenie zgranych zespołów,
- prezentowanie idei,
- wywieranie wpływu,
- pewność siebie,
- orientację prorozwojową,
- dążenie do osiągnięć,
- zorientowanie na przyszłość.

Wymienione kompetencje wydają się szczególnie przydatne w sytuacjach, gdy zachodzi potrzeba zbierania, selekcji i analizy informacji, co jest m.in. istota identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych w organizacji wojskowej.

Teoria i praktyka szkoleniowa wskazują, że aby dać organizacji możliwość rozwoju i pomóc w odnoszeniu sukcesów, należy poznać jej potrzeby szkoleniowe. Jest to niezmiernie trudne zadanie, które wiąże się m.in. z wyznaczeniem priorytetów uwzględniających interesy różnych zespołów (sekcji, wydziałów, oddziałów, komórek funkcjonalnych stanowisk dowodzenia itp.) oraz cele organizacji jako całości. Według Mc Geheea i Thayera (1961 r.) potrzeby szkoleniowe powinno się analizować na trzech poziomach – organizacji, stanowiska pracy i pracownika, a więc nieco inaczej niż zostało to przedstawione na początku podrozdziału. Uważają oni również, że wyniki tych analiz trzeba natomiast rozpatrywać wspólnie, by informacje zdobywane na każdym z poziomów uzupełniały luki na ogólnej liście potrzeb szkoleniowych.

Pierwszy z poziomów to analiza na poziomie organizacji (instytucji, dowództwa, jednostki, sztabu, sekcji itd.), która pozwala stwierdzić konieczność i możliwość przeprowadzenia szkolenia. Uwzględnia ona m.in. cele organizacji, programy i plany krót-

[45] Z. Pietrasiński, *Znakomici szefowie i podwładni*, Warszawa 1994, s. 82.

ko i długoterminowe, zadanie główne na rok (cykl szkoleniowy), perspektywy dotyczące ewentualnych zmian zarówno wewnątrz organizacji, jak i w jej otoczeniu w ciągu kolejnych lat, obecne umiejętności kadry i pracowników, wskaźniki efektywności i porównanie z innymi organizacjami tego samego typu (rodzaju).

Drugi poziom to analiza stanowiska pracy, która wiąże się ze zbieraniem danych o określonym stanowisku lub grupie stanowisk (zespole, sekcji, wydziale itd.). Pozwala ona określić, jaką wiedzą i umiejętnościami powinna dysponować zajmująca te stanowiska kadra.

Trzeci rodzaj analizy dotyczący pojedynczych pracowników (kadry) wykonujących różnorodne zadania oraz oceny efektywności ich pracy.

Działy szkoleń organizacji, a w siłach zbrojnych tzw. pion szkolenia, w skład którego wchodzą szefowie szkolenia i komórki organizacyjne na poszczególnych szczeblach dowodzenia do brygady włącznie, zajmujące się głównie planowaniem i koordynacją realizowanego szkolenia dowództw i wojsk wymagają nakładów, ale powinny też przynosić określone korzyści. Dlatego priorytety szkoleniowe muszą być bezpośrednio związane z celami organizacji, a programy i plany szkolenia, w których zawarte są określone przedsięwzięcia szkoleniowe powinny zawsze mieć pokrycie w środkach finansowych, materiałowych oraz technicznych. Jednak badania wśród większości kadry kierowniczej różnych organizacji (nie tylko organizacji wojskowych) wskazują, że tylko jedna trzecia z nich rozumie wagę tej współzależności (Hussey 1985 r.). W wielu organizacjach kadra kierownicza uważa, że celem szkoleń powinno być zaspokojenie przede wszystkim potrzeb jednostki. Hussey argumentuje, że jest zupełnie odwrotnie, tzn. szkolenia powinny przynosić, a już w szczególności w organizacjach wojskowych, korzyści organizacji, a w efekcie także jednostkom.

Mc Gehe i Thayer podkreślają, że w analizie potrzeb szkoleniowych organizacji należy zwrócić uwagę na następujące zagadnienia[46]:

– cele organizacji to zarazem cele poszczególnych tworzących ją komórek organizacyjnych i stanowisk pracy. Czasem do osiągnięcia zakładanego celu niezbędna jest zmiana standardów efektywności i wyników, a więc i odpowiednie szkolenie,

[46] P. Bramley, *Ocena efektywności szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.

– zarządzanie zasobami ludzkimi uwzględnia luki w niezbędnych kwalifikacjach, spowodowane kadencyjnością (rotacją) lub awansem kadry oraz przechodzeniem kadry na rentę i emerytury. W planowaniu szkoleń należy zatem wziąć pod uwagę również zmiany demograficzne, a także wykorzystanie kadry rezerwy,

– umiejętności kadry (pracowników) należą do najcenniejszych zasobów organizacji[47]. Szkolenia mają służyć utrzymaniu i wzbogacaniu tych zasobów. Jest rzeczą możliwą do przewidzenia, jakie nowe umiejętności i wiedza będą potrzebne kadrze (pracownikom) w przyszłości,

– potrzeby szkoleniowe można określić nie tylko analizując przebieg pracy, ale także na podstawie obserwacji klimatu organizacyjnego (zwolnienia chorobowe, rotacja i absencja kadry, jej postawy itp.),

– szkolenie może pomóc w poprawie wskaźników efektywności organizacji, jej funkcjonowania, które w warunkach organizacji wojskowych sprowadza się do funkcjonowania w ramach struktur organizacyjnych (czas pokoju), jak i struktur funkcjonalnych (okres kryzysu i wojny),

– przygotowując programy i plany szkolenia, warto poznać sugestie i opinie podwładnych – dowódców, kierowników, szefów niższego szczebla,

– wprowadzenie nowych instrukcji, dokumentów doktrynalnych, procedur, sprzętu technicznego, symulacyjnych i wspomagających dowodzenie programów komputerowych najczęściej wymaga przeszkolenia kadry.

Jak wykazują przeprowadzone badania na najwyższym poziomie identyfikacji potrzeb szkoleniowych rozpatruje się szkolenia w kontekście organizacyjnym. Aby szkolenie takie było możliwe należy w pierwszej kolejności dowiedzieć się, co dowódca (kierownik, szef) rozumieją pod pojęciem „efektywność". Służą do tego przedstawione poniżej kroki, które powinny być podjęte w czasie realizacji badań:

– wybór stanowiska, które będzie przedmiotem analizy – przeprowadzenie wywiadów z reprezentatywną grupą kierowników, rozpoczynając od kadry (osób) na najwyższych stanowiskach,

– omówienie z każdym respondentem różnych aspektów efektywności organizacji – wszyscy rozmówcy mają wówczas za zadanie podać przykłady wyjątkowo do-

[47] Z. Ścibiorek, *Ludzie cenny* ..., wyd. cyt., s. 198.

brego i wyjątkowo złego momentu w funkcjonowaniu organizacji, opisać te zdarzenia, określić, dlaczego ocenili je jako dobre lub złe, oraz powiedzieć, jaki był ich wpływ na organizację,

– wyodrębnienie poszczególnych aspektów efektywności organizacyjnej, które można zmienić (podwyższyć) w wyniku szkolenia,

– zrozumienie priorytetów poszczególnych dowódców, kierowników, szefów – należy dowiedzieć się, czy prowadzone szkolenia w obecnej formie są z nimi zgodne, czy też bardziej wskazana byłaby inna forma zajęć,

– podsumowanie zebranych informacji – stwierdzenie, czy i jakie szkolenie może się przyczynić do poprawy efektywności pracy na określonych stanowiskach, wnioski należy przekazać dowódcy (kierownictwu) wyższego szczebla, uzgodnić cele szkoleniowe oraz uzyskać poparcie dla programu kontroli, szkolenia lub zmian w pewnych obszarach funkcjonowania organizacji, w której stwierdzono małą efektywność w pewnych obszarach funkcjonowania organizacji.

Po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej w planowaniu szkoleń służących poprawie efektywności organizacji pomaga europejski model kompleksowego zarządzania jakością (EFQM 1993), który opisuje dziewięć obszarów uznanych za istotne dla sukcesu każdej organizacji. Można część z nich bez problemu zaadoptować na grunt organizacji wojskowych. Należą do nich m.in.:

1) przywództwo – rola dyrektorów i kierowników w motywowaniu pracowników do polepszenia efektów pracy,

2) zarządzanie zasobami ludzkimi – pełne wykorzystanie potencjału pracowników w procesie poprawy efektywności,

3) zasoby – optymalizacja wykorzystania zasobów finansowych, informacyjnych i materiałowych,

4) procesy – określenie, weryfikacja i poprawa zarówno kluczowych, jak i pomocniczych procesów w organizacji,

5) zadowolenie pracowników (kadry) – sposoby zaspokajania potrzeb i oczekiwań pracowników (kadry),

6) wpływ społeczny – wizerunek organizacji,

7) ekonomiczne wyniki działalności organizacji – efekty osiągnięte a planowane.

Systematyczna weryfikacja wymienionych aspektów funkcjonowania organizacji wojskowych pozwoli zidentyfikować obszary wymagające wprowadzenia określonych usprawnień. Będzie można następnie wytyczyć konkretne cele i przeprowadzić szkolenie, które ułatwi ich osiągnięcie. Trzeba jednak w tym miejscu zaznaczyć, że nie chodzi tu tylko i wyłącznie o szkolenie operacyjno-taktyczne, czy bojowe, ale szereg innych szkoleń m.in. szkolenie uzupełniające, kursy metodyczne, zajęcia specjalistyczne itp., które maja na celu podniesienie efektywności potencjału pracy organizacji wojskowych, głównie w czasie pokoju, a więc administrowania, kierowania i zarządzania organizacjami wojskowymi.

Identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych na poziomie stanowiska pracy pozwala na poznanie zadań związanych z danym stanowiskiem, sposobem ich wykonywania i wymaganymi umiejętnościami. W zbieraniu danych można wykorzystywać rozmaite metody oraz dokumentację stosowaną w organizacji. W toku tego rodzaju identyfikacji bierze się pod uwagę:

– obowiązki przypisane danej funkcji wyszczególnione w opisie stanowiska pracy oraz zadania związane z niektórymi stanowiskami, które mogą się zmieniać w odpowiedzi na nowe priorytety,

– bardziej szczegółowe od opisów specyfikacje dotyczące stanowisk pracy, które zawierają szczegółową listę zadań, a czasem podają nawet kryteria oceny efektywności,

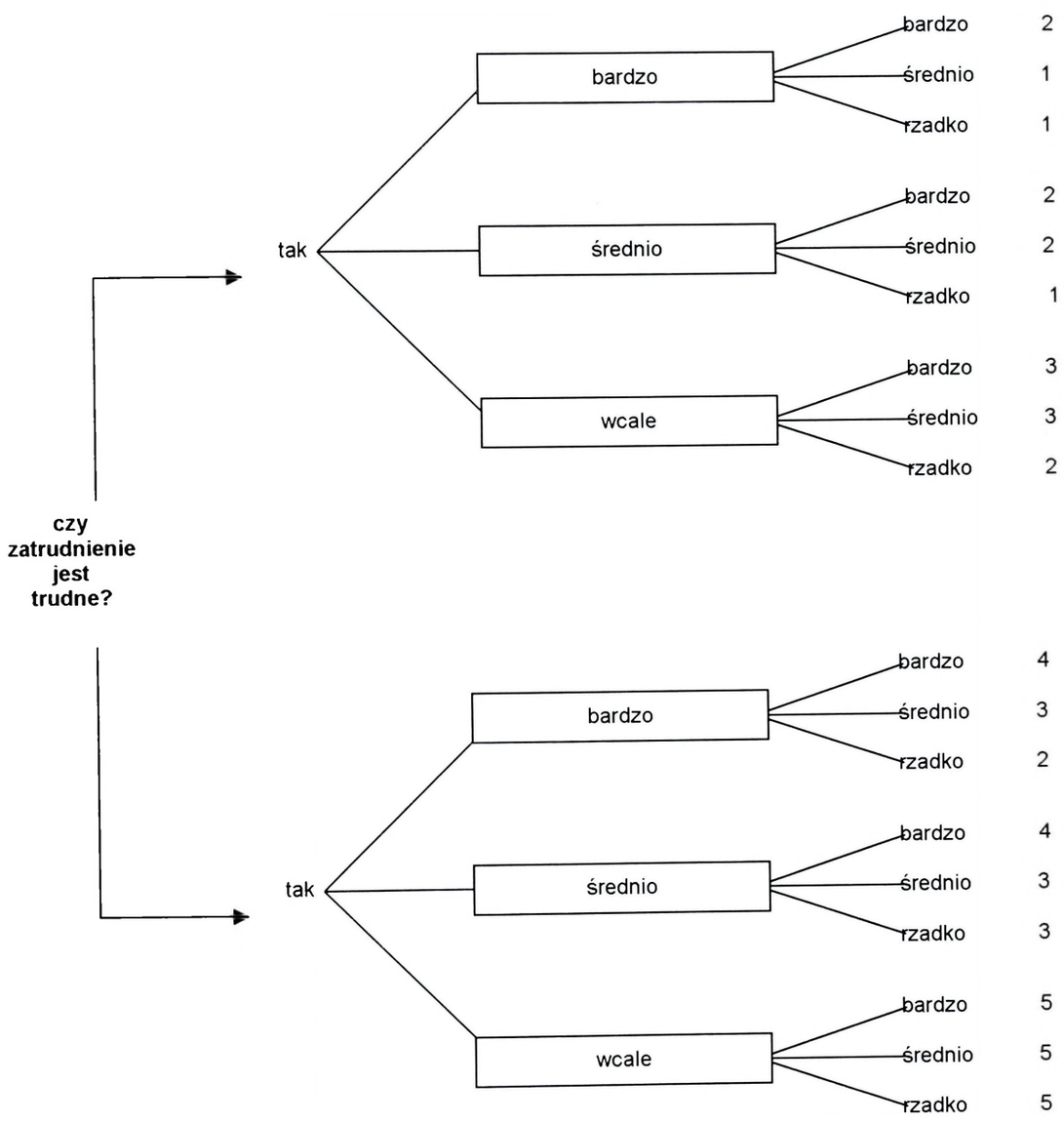
– standardy czynników, które są zazwyczaj wyrażone jako cele stanowiska, będąc jednocześnie miernikami oceny,

– samodzielne wykonanie niektórych prac, które może być podstawą oceny, ale nie dotyczy to tych zadań, których wyniki można ocenić znacznie później,

– wykorzystywanie techniki polegającej na obserwacji sposobu wykonywania pracy przez pracownika lub tylko pewnych czynności związanych z danym zadaniem.

Mc Gehee i Thayer polecają również przeprowadzenie rozmów z pracownikiem i jego bezpośrednim przełożonym. Metoda ta wykorzystywana jest głównie właśnie w wojsku. Do wszystkich osób sprawujących określoną funkcję i ich zwierzchników

rozsyła się kwestionariusze, w których zapytuje się ich o częstotliwość, wagę i stopień trudności różnych zadań składających się na ich pracę. Odpowiedzi analizuje program komputerowy CODAP (ang. *Comprehensive Data Analysis Programme*), który podaje następnie pełną specyfikację stanowiska albo grupy powiązanych ze sobą stanowisk. Potem na podstawie macierzy (rys. 1.10.) projektuje się programy szkoleniowe.



Poziom szkolenia 1 = naprzemiennie szkolić i kierować do pracy

2 = szkolić do poziomu doskonałości na danym stanowisku

3 = szkolić do poziomu „świadomości"

4 i 5 = nie szkolić

Źródło: P. Bramley, *Ocena efektywności*, wyd. cyt., s. 59.

Rys. 1.10. Macierz stopnia trudności, częstotliwości i ważności zadań przypisanych do danego stanowiska pracy

Przeprowadzone badania wskazują, że dwaj naukowcy Faley i Sandstrom (1985) przeprowadzili ocenę trafności programu szkoleniowego przy użyciu kwestionariusza służącego analizie danego stanowiska pracy (ang. Position Analysis Questionnaire – PAQ). Kwestionariusz ten zawierał sto dziewięćdziesiąt elementów zebranych w sześć grup:

- informacje – gdzie i jak pracownik uzyskuje informacje potrzebne do wykonywania danej pracy,
- procesy mentalne – rozumowanie, podejmowanie decyzji, planowanie związane z danym stanowiskiem pracy,
- praca – wykonywane czynności, wykorzystywane narzędzia,
- relacje z innymi – relacje niezbędne do wykonywania danej pracy,
- kontekst pracy – społeczny i fizyczny,
- inne cechy stanowiska – oddziaływanie innych czynników nie wymienionych w poprzednich kategoriach kwestionariusza.

Kwestionariusz PAQ został przez jego autorów zastosowany do przeanalizowania zarówno programu szkoleniowego, jak i stanowiska pracy. Następnie uzyskane wyniki zostały porównane, co pozwoliło na wyodrębnienie aspektów, którym poświęcono za dużo lub za mało uwagi podczas szkolenia.

Wszystkie wymienione metody definiują wymogi szkoleniowe w kategoriach wyników pracy. Mimo, że takie podejście do szkolenia wydaje się oczywiste, niektórzy teoretycy i praktycy zbyt często koncentrują się na tym, czego po prostu lubią uczyć albo, co według nich jest ulubionym tematem uczestników. Postępując w ten sposób, sprawiają, że kurs przestaje być związany z potrzebami pracownika na danym stanowisku.

Kolejny problem to indywidualna identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych. Jej celem jest porównanie wyników rzeczywiście osiąganych na danym stanowisku z oczekiwanymi. Teoretycznie plany szkolenia powinny być tak opracowane, aby umożliwić każdej jednostce kadry wypełnienie luki między wynikami osiąganymi a wymaganymi. Mc Gehee i Thayer podają listę sposobów określania indywidualnych potrzeb szkoleniowych. Obejmują one:

– ocenę wyników wskazującą słabe i mocne strony pracownika (ang. *performance appraisal*),

– obserwację pracy albo badanie wiedzy i umiejętności wymaganych w danej pracy,

– wywiady i kwestionariusze,

– odgrywanie ról, studium przypadku, gry decyzyjne i koszyk zadań (ang. *in-baskets*) – te techniki często wykorzystuje się w ośrodkach oceny (ang. *assessment centre*), gdzie celem badania jest określenie potrzeb rozwojowych jednostki, a nie wybór pracownika na dane stanowisko.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje również, że należy postrzegać termin „potrzeba" używany jako rozbieżność między wynikami osiąganymi a oczekiwanymi, spowodowanych brakiem określonych umiejętności pracownika (kadry), nie zaś w znaczeniu jego preferencji lub zainteresowań. Warto też zauważyć, że niezadowalające wyniki nie muszą wskazywać na istnienie potrzeb szkoleniowych. Na zachowania i sukcesy pracowników (kadry) wpływają bowiem, poza ich umiejętnościami, czynniki takie jak kultura i struktura organizacyjna oraz system wynagrodzeń (Mager i Pipe 1970)[48] – rys. 1.11.

Interesujące z punktu widzenia niniejszej pracy są badania przeprowadzone w 1970 roku na populacji czterech tysięcy dyrektorów różnych firm, zadając im pytanie: „dlaczego podwładni nie wykonują odpowiednio powierzonych im zadań?". Z udzielonych i uogólnionych odpowiedzi wynika, że jest tak, ponieważ:

– nie wiedzą, co mają robić,

– nie wiedzą, jak to robić,

– nie wiedzą , po co to robią,

– pracę utrudniają im czynniki, na które nie mają wpływu,

– nie są przekonani, że praca zakończy się sukcesem,

– sądzą, że znają lepsze metody wykonania danej pracy,

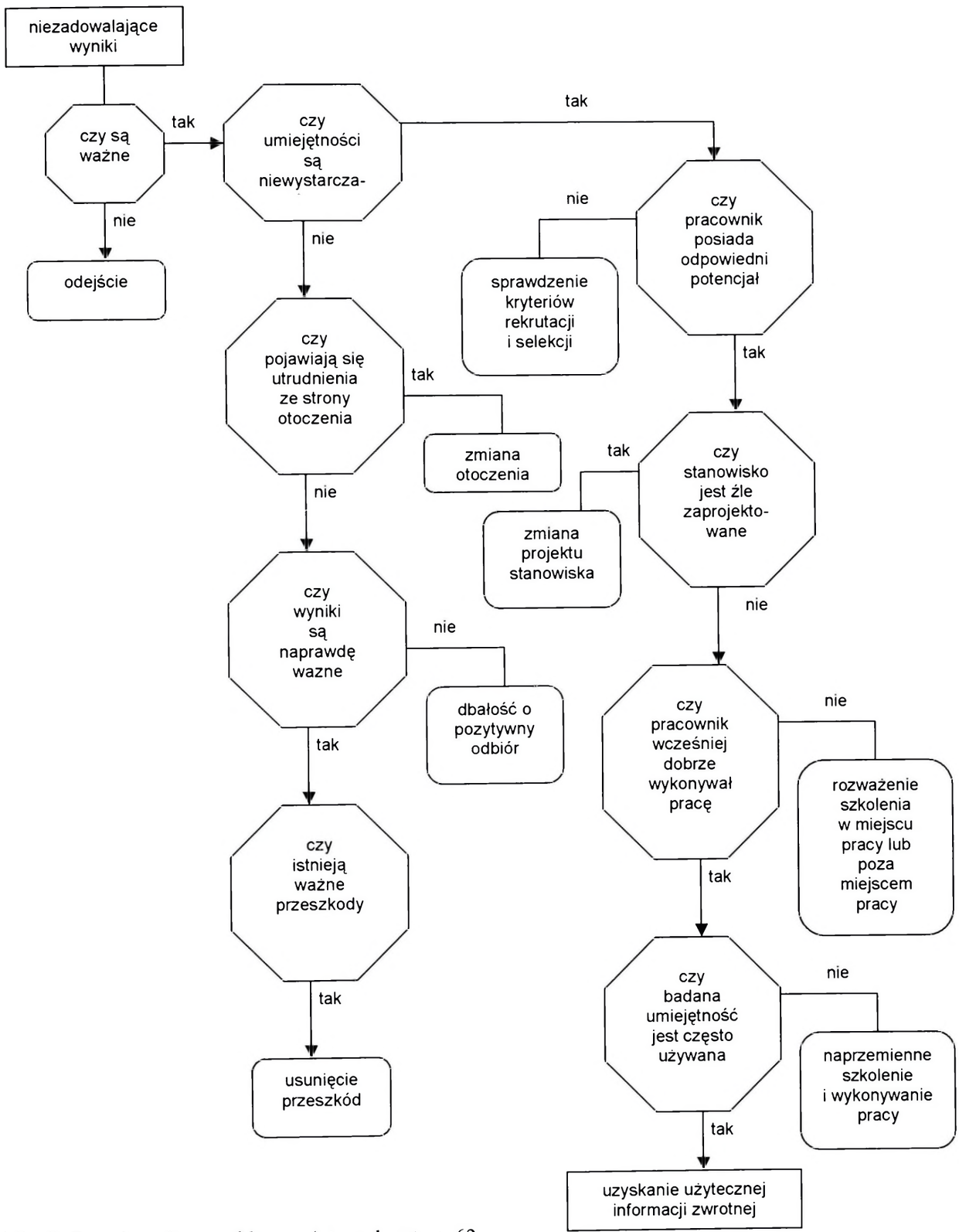
– nie mają motywacji,

– nie mogą, albo nie potrafią czegoś zrobić,

– mają za mało czasu,

[48] P. Bramley, *Ocena efektywności...*, wyd. cyt., s. 61.

- działają według źle ustalonych priorytetów i procedur,
- wydaje im się, że przecież robią to, co właśnie powinni,
- zarządzanie jest złe,
- mają problemy osobiste.

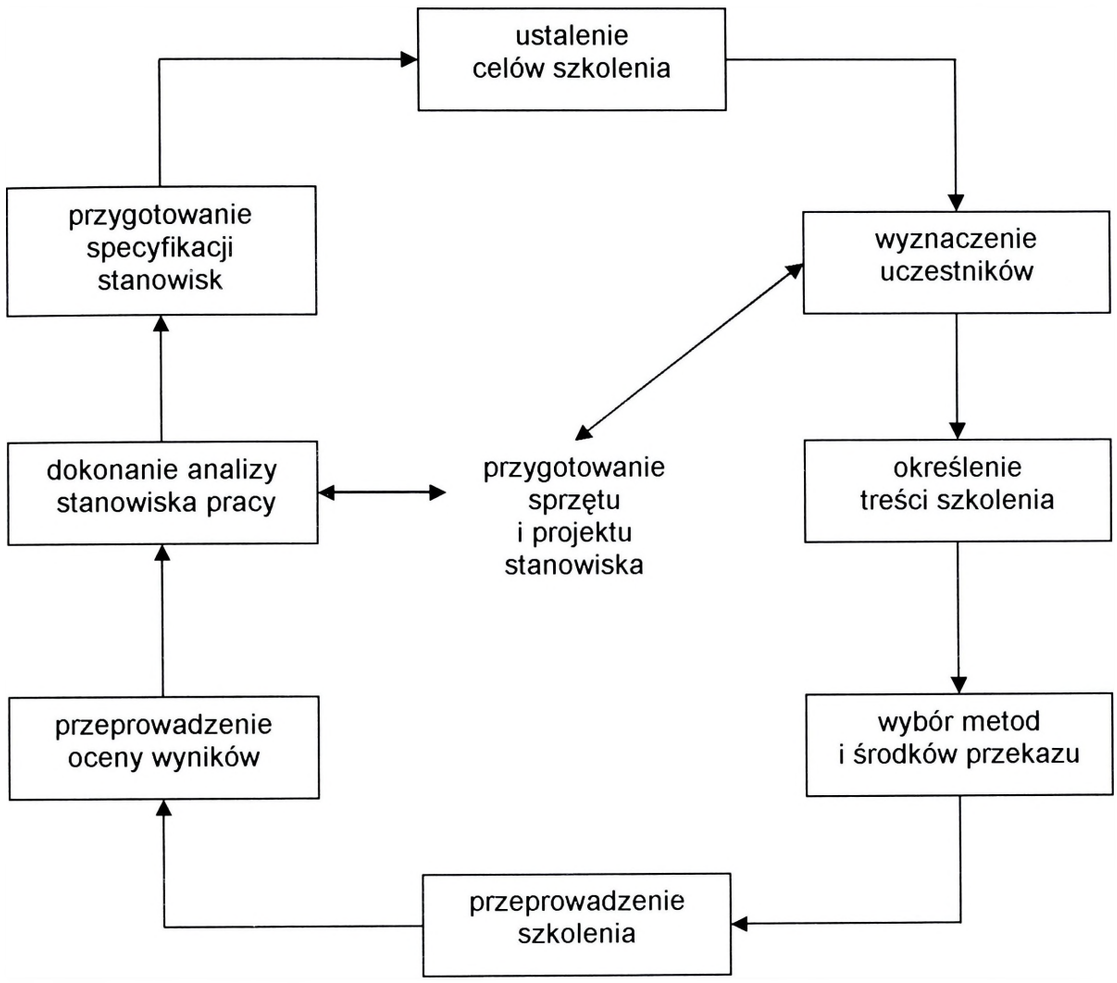


Źródło: P. Bramley, *Ocena efektywności*, wyd. cyt., s. 62.

Rys. 1.11. Analiza czynników wpływających na wyniki pracy

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że w ostatnich latach w analizie indywidualnych potrzeb osób na stanowiskach kierowniczych kładzie się nacisk na konkretne zachowania, a nie na abstrakcyjne cechy. Określa się kompetencje potrzebne do pracy na określonym stanowisku, a następnie na ich podstawie ocenia pracowników. Kompetencje osób na stanowiskach kierowniczych, również w siłach zbrojnych, to między innymi umożliwienie rozwoju podległym im ludziom, umiejętność analizy problemów, reprezentowania organizacji, przewodniczenia na wszelkiego rodzaju odprawach i spotkaniach (posiedzeniach), rozstrzygania sporów, wprowadzania nowych procedur i podejmowania decyzji. Często zdarza się, że analiza dokonywana wspólnie przez ocenianego kierownika (szefa) i jego bezpośredniego przełożonego np. dowódcę, szefa sztabu, prowadzi do określenia konkretnych potrzeb rozwojowych, które zaspokoić można w szkoleniu organizowanym w miejscu pracy lub też w systemie edukacyjnym poprzez udział kadry (pracowników) w kursach lub studiach różnego rodzaju, jednak zawsze zbieżnych z zakresem obowiązków pracownika na zajmowanym lub przyszłym stanowisku pracy. Coraz częściej w firmach wykorzystuje się w tym celu również ośrodki oceny (ang. *assessment centres*), które pomagają skupić się na kluczowych obszarach kompetencji. Na tej podstawie można następnie zidentyfikować indywidualne potrzeby szkoleniowe w kontekście podstawowych wymagań danej części organizacji.

W praktyce często zdarza się, że identyfikacja potrzeb szkoleniowych skupia się tylko na jednostce, pomijając cele organizacyjne. Próbą uwzględnienia całego kontekstu organizacyjnego jest omówione wcześniej systemowe podejście do szkolenia. Opiera się ono na szczegółowej analizie danego stanowiska i ustaleniu celów behawioralnych (rys. 1.12.). Taka metoda planowania szkoleń łączy zaspokojenie potrzeb indywidualnych, stanowiskowych i organizacyjnych. Mimo, że jest to wartościowe podejście kompleksowo analizujące sytuację, ma ono również pewne wady. Na przykład konieczne jest częste przeprowadzanie analizy stanowisk pracy, co w przypadku organizacji wojskowych powinno odbywać się, co dwa lata, ze względu na rozwój techniki, wprowadzanie nowego sprzętu i potrzebę opanowywania nowych umiejętności. Model ten jest szczególnie polecany tam, gdzie ocena wydajności pracy na danym stanowisku opiera się na ściśle określonych normach i kryteriach wykonania zadania.



Źródło: P. Bramley, *Ocena efektywności*, wyd. cyt., s. 64.

Rys. 1.12. Cykl szkolenia systemowego

Jeśli natomiast trudniej zdefiniować pracę na danym stanowisku lub gdy jest ona zróżnicowana ze względu na dużą kreatywność wymaganą od pracownika, co ma szczególnie miejsce w organizacjach wojskowych, trzeba zastosować inną metodę łączenia różnych potrzeb szkoleniowych w czasie planowania szkolenia. Musi ona rozpoczynać się od przygotowania właściwego planu oraz bazować na tworzeniu kaskady celów od najwyższego do najniższego szczebla organizacyjnego.

Kolejną metodą powiązania trzech poziomów analizy potrzeb szkoleniowych jest analiza kompleksowego zarządzania jakością w różnych częściach organizacji. Można posłużyć się przedstawionym wcześniej europejskim modelem kompleksowego zarządzania jakością (EFQM 1993), skupiającym się na dziewięciu obszarach uważanych za kluczowe dla sukcesu każdej organizacji. Przeprowadzając analizę potrzeb, zespół specjalistów z różnych dziedzin omawia każdy z tych obszarów z odpowiednimi kie-

rownikami. Zespół ten proszony jest zwykle o pomoc, a nie o przeprowadzenie kontroli. W trakcie dyskusji uwzględnia się, w których obszarach konieczne są zmiany, a następnie wytycza się cele związane z poprawą wyników. Ustala się także, kiedy sprawdzane będą postępy w dążeniu do postawionych celów. By zapewnić pozytywne zmiany, konieczne może okazać się zorganizowanie szkolenia nie tylko dla osób na stanowiskach kierowniczych, ale również dla innych pracowników. Potrzeby szkoleniowe określane są więc na poziomie indywidualnym, ale proces ich zaspokajania uwzględnia wymagania organizacji i służy ogólnej poprawie wyników pracy w całej organizacji.

Podsumowując dotychczasowe badania należy stwierdzić, że identyfikacja potrzeb szkoleniowych musi opierać się na bardzo szczegółowej analizie. Jest ważnym czynnikiem w programowaniu i planowaniu procesu szkolenia oraz jego ocenie, szczególnie zaś w organizacjach wojskowych. Jeśli potrzeby szkoleniowe określa się wyłącznie na podstawie tego, w jakich kursach i szkoleniach chcieliby uczestniczyć pracownicy (kadra), to jedyną wiarygodną formą oceny będzie stwierdzenie, w jakim zakresie zostały zapewnione odpowiednie szkolenia. Jeśli natomiast został przyjęty sposób tworzenia programów i planów szkoleniowych na podstawie wyników analizy potrzeb szkoleniowych, można co prawda postawić pytanie, czy udział pracowników (kadry) w kursach i szkoleniach przyniósł organizacji jakieś korzyści, nie należy jednak oczekiwać obiektywnej i wiarygodnej odpowiedzi, ponieważ w analizie potrzeb szkoleniowych nie określono kryteriów oceny zmian efektywności.

Rozdział 2.

OCENIANIE KADR W ORGANIZACJACH WOJSKOWYCH

2.1. Cele oceniania kadr w organizacjach wojskowych

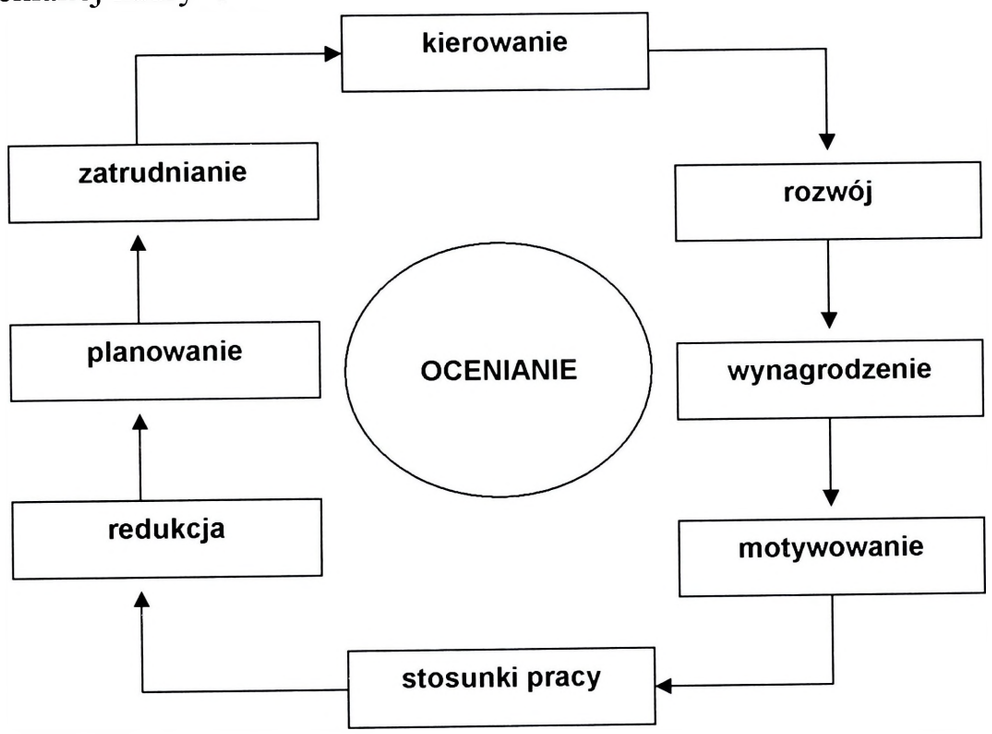
Ocenianie kadr organizacji wojskowych występuje praktycznie we wszystkich fazach procesu pracy, czyli w układzie wejście – działanie – wyjście. W fazie wejścia przedmiotem oceny są najczęściej cechy kadry świadczącej pracę, w fazie działania (wykonywania pracy) – przede wszystkim zachowania, a w fazie wyjścia – efekt pracy[49]. Dlatego też ocenianie stanowi od wielu lat przedmiot zainteresowania teoretyków i praktyków zarządzania, zwłaszcza zasobami ludzkimi. Ocenianie jest przedmiotem rozważań w większości książek poświęconych zarządzaniu zasobami ludzkimi. W niektórych opracowaniach traktuje się ocenianie jako integralną część szerzej rozumianej oceny pracy, na którą składa się ocena wymagań pracy (wartościowanie pracy) oraz ocenianie pracowników obejmujące ocenę kompetencji i wyników pracy[50].

Przeprowadzone badania wskazują, że mając na uwadze ocenianie kadry wykonującej określoną pracę, należy mieć na myśli wyrażony w formie ustnej lub pisemnej pogląd wartościujący ich cechy osobowe, zachowania i efekty pracy[51]. Z powyższej definicji wynika, iż obiektem oceniania niepowinien być człowiek (oficer) w ogóle, lecz jego cechy, właściwości i działania, które są istotne z punktu widzenia wykonywanej pracy, oraz osiągane wyniki. Ocenianie jest więc kompleksowym narzędziem, zajmującym centralne miejsce w systemie zarządzania zasobami ludzkimi, dlatego też może być wykorzystywane praktycznie we wszystkich obszarach funkcji personalnej (rys. 2.1).

W praktyce ocenianie zatrudnionej kadry organizacji wojskowych jest dokonywane zarówno na bieżąco, w codziennym działaniu przez różne podmioty, w tym głównie przez przełożonych, jak i okresowo – za pomocą wcześniej przygotowanych, często sformalizowanych systemów ocen okresowych. Ocena bieżąca jest jednym z głównych narzędzi regulacyjnych w procesie pracy i służy do instruowania oraz ko-

[49] H. Steinmann, G. Schreyogg, *Zarządzanie*, PWN, Wrocław 1992, s. 376.
[50] A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 260.
[51] Tamże, s. 260.

rygowania i koordynacji zachowań kadry w procesie pracy przez dostarczanie jej informacji zwrotnej o sposobie i wynikach wykonywanej przez nią pracy (zadań). Natomiast w przypadku systemów ocen okresowych, na dzień dzisiejszy mających miejsce zgodnie z ustawą pragmatyczną o służbie żołnierzy zawodowych co 2,5 roku, następuje bardziej kompleksowe ocenianie kadry, które może służyć nie tylko celom operacyjnym, lecz także strategicznym, chociażby przez identyfikację potencjału rozwoju ocenianej kadry[52].



Źródło: A. Pocztowski, *Zarządzanie*, wyd. cyt., s. 261.

Rys. 2.1. Ocenianie w ramach funkcji personalnej

Ocenianie kadry organizacji wojskowych może służyć wielu celom szczegółowym, które można ujmować w różnej formie i odpowiednio je klasyfikować w zależności od potrzeb konkretnej organizacji. Jedna z najbardziej utrwalonych typologii zaproponowaną przez G. McGregora jest wyodrębnienie trzech kategorii celów oceniania[53]:

[52] Por. tamże, s. 261.
[53] G. C. Anderson, *Managing Performance Appraisal Systems*, Blackwell, Oxford (UK) – Cambridge (USA) 1993, s. 13.

– cele administracyjne, tj. wykorzystywanie wyników oceniania do kształtowania polityki personalnej w zakresie przyjęć, przemieszczeń wewnętrznych i wynagradzania pracowników (kadry),

– cele informacyjne, tj. dostarczanie kierownictwu danych o tym, jak pracują ich podwładni, a pracownikom (kadrze) danych o ich mocnych i słabych stronach,

– cele motywacyjne, tj. dostarczanie pracownikom (kadrze) informacji zwrotnej, która powinna ich motywować do rozwoju osobistego i doskonalenia efektywności ich pracy.

Podobnym ujęciem jest sprowadzenie szczegółowych celów oceniania do dwóch zasadniczych kategorii, tj. celów organizacyjnych i celów psychospołecznych[54].

Cele organizacyjne oceniania sprowadzają się do uzyskania informacji niezbędnych do podejmowania decyzji personalnych dotyczących:

– zatrudnienia pracowników (kadry),
– przemieszczenia pracowników wewnątrz organizacji,
– planowania działalności szkoleniowej,
– planowania karier zawodowych,
– przyznania premii, nagród lub innych wyróżnień,
– nałożenia kar,
– zwolnień pracowników (kadry).

Istota celu psychospołecznego polega na kształtowaniu postaw i zachowań kadry organizacji wojskowych przez regularne dostarczanie im informacji o ich osiągnięciach i niepowodzeniach oraz o szansach ich rozwoju zawodowego. Kadra oczekuje, że będzie dostrzegana przez dowódców (kierowników, szefów) oraz że jej zaangażowanie w sprawy organizacji (komórki organizacyjnej) zostanie docenione. Jest to sposób na utrzymywanie wysokiego poziomu osiągnięć kadry, na przyciąganie do organizacji nowych pracowników i pozbywanie się słabych. Jak wykazuje analiza literatury zaniechanie oceniania kadry też jest pewną forma oceniania, tak jak brak reakcji jest pewną reakcją. Jest to oczywiście sytuacja niekorzystna, bowiem niedostrzeganie pozytywnych zachowań oraz akceptowanie przeciętności w pracy i służbie prowadzi z czasem do obniżenia motywacji tej kadry, która chce aktywnie uczestniczyć w życiu

[54] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1996, s. 125.

organizacji wojskowej, przy równoczesnym wzmacnianiu zachowań minimalistycznych. Konsekwencją takiej sytuacji będzie obniżenie jakości zasobów ludzkich organizacji, co z czasem prowadzi do ograniczenia jej konkurencyjności wśród innych tego typu organizacji wojskowych, np. brygad, pułków, batalionów itp. Oceniając, a następnie wzmacniając pozytywne i wygaszając niepożądane zachowania, przyczynia się do kształtowania pozytywnych stosunków międzyludzkich w organizacji, do propagowania pożądanych wartości, norm postępowania lub, inaczej mówiąc, do budowania proefektywnościowej kultury organizacyjnej. Właśnie ocenianie jest tym sposobem na korygowanie, utrwalanie, wygaszanie bądź rozwijanie sposobu funkcjonowania kadry w organizacji[55].

Przeprowadzone badania wskazują, że innym, popularnym w literaturze przedmiotu ujęciem celów oceniania jest koncepcja zaproponowana przez Cummingsa i Schwaba, polegająca na rozpatrywaniu ich w perspektywie dwóch głównych funkcji, a mianowicie[56]:

– funkcji ewolucyjnej (retrospektywnej), zorientowanej na ocenę uzyskiwanych efektów pracy w relacji do oczekiwanych w tym względzie standardów,

– funkcji rozwojowej (prospektywnej), ukierunkowanej na identyfikację i rozwój potencjału pracy zatrudnionej kadry (personelu) w celu poprawy w ten sposób efektywności pracy w przyszłości.

Układ ważniejszych celów oceniania, który uwzględnia aspekt organizacyjny oraz aspekt psychospołeczny oceniania, a ponadto ujmuje go w przeszłości (funkcja retrospektywna) oraz w perspektywie przyszłości (funkcja prospektywna) przedstawia rysunek 2.2.

Ocenianie kadry w organizacjach wojskowych może być również ujmowane z punktu widzenia uniwersalnych funkcji kierowniczych, do których należą: planowanie, organizowanie, kierowanie (realizacja – motywowanie) oraz kontrola. W ramach każdej z tych funkcji, a zwłaszcza trzech ostatnich, ocenianie kadry jest jednym z podstawowych elementów zarządzania, którym kadra kierownicza posługuje się bez przerwy.

---

[55] A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 262–263.
[56] G. C. Anderson, *Managing Performance*..., wyd. cyt., s. 13.

Cele organizacyjne	
Wyniki pracy Przydatność pracownika Przeniesienia Nagrody i kary Zwolnienia	Obiektywny wymiar kariery Sukcesja Awansowanie Szkolenia
Cele psychospołeczne	
Informacja zwrotna o wynikach pracownika Uznanie Poczucie własnej wartości Modyfikacja zachowań	Informacja zwrotna o potencjale zwrotnym pracownika Subiektywny wymiar kariery Rozwój zawodowy Poprawa klimatu społecznego
Funkcja retrospektywna	**Funkcja prospektywna**

Źródło: A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 263.

Rys. 2.2. Układ celów i funkcji oceniania

Podsumowując, można stwierdzić, że ocenianiem jest zainteresowana zarówno kadra (pracownicy), jak i kadra kierownicza. Ponadto, ocenianiem powinni być zainteresowani specjaliści zajmujących się w organizacjach wojskowych planowaniem spraw personalnych (komórki personalne S-1, G-1, P-1, Departament Kontroli MON), organy kontrolne, np. Inspekcja SZ RP, których zadaniem jest nadzór nad przestrzeganiem przepisów prawa pracy i realizacji zadań.

2.2. System, zasady i kryteria oceniania kadr w organizacjach wojskowych

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że ocenianie może być skuteczne w zakresie wymienionych w poprzednim podrozdziale celów, wówczas jeżeli nie będzie odbywać się przypadkowo, lecz będzie istniał system oceniania, czyli spójny zbiór wzajemnie ze sobą powiązanych elementów, które tworzą: cele oceniania, zasady oceniania, kryteria oceniania, przedmiot oceniania, techniki i metody oraz formy ocenia-

nia, częstotliwość (organizacja) oceniania, a także procedury oceniania[57]. Dlatego też chcąc wprowadzić w organizacji praktykę oceniania kadry, należy odpowiedzieć na następujące pytania:

- dlaczego oceniamy?
- co oceniamy?
- kogo oceniamy?
- kto dokonuje oceny?
- jak oceniamy?
- kiedy oceniamy?

Pierwsze z pytań dotyczy celów oceniania. Jest ono podstawowym pytaniem, od odpowiedzi na które będą zależały odpowiedzi na kolejne pytania. Przyjęcie celów oceniania pozwala na określenie i dobór odpowiednich kryteriów oceniania.

Następną kwestią, która podlega rozstrzygnięciu, jest określenie, kto ma podlegać ocenie. W tym przypadku istnieje daleko idąca zbieżność poglądów różnych autorów literatury przedmiotu, którzy twierdzą, że ocenie powinni podlegać wszyscy zatrudnieni w organizacji (kadra i pracownicy cywilni). Mniejsza zgodność panuje natomiast w odpowiedzi na pytanie, kto powinien oceniać. Tymczasem jest to bardzo ważna kwestia, bowiem dokonywanie ocen w sposób nieprofesjonalny i przez niewłaściwe osoby może wyrządzić więcej złego niż dobrego. Prawidłowa odpowiedź na to pytanie powinna brzmieć: „To zależy od celu oceniania". Może oceniać np. kierownik sekcji, szef sztabu, będący przełożonym ocenianej kadry wchodzącej w skład (strukturę) sekcji lub sztabu, albo specjalnie powołany zespół specjalistów–ekspertów, a w końcu organ powołany do tego celu z ramienia Ministerstwa Obrony Narodowej – Inspekcja Sił Zbrojnych. Mogą również oceniać także inni pracownicy (kadra), z którą oceniana osoba współpracuje, a ponadto oceny może dokonywać osoba oceniana, i w takim przypadku mówi się o samoocenie pracownika.

Z analizy literatury przedmiotu, a także praktyki szkoleniowej wynika, że od celu oceniania, kryteriów i tego, kto dokonuje oceny, zależy z kolei sposób oceniania, określany najczęściej metodą lub techniką oceniania. Nie można jednak zapominać, że w ocenianiu kadr organizacji wojskowych stosuje się również odpowiednie narzędzia

[57] A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 264.

oraz formy. Można zatem wyróżnić wiele metod i technik oraz narzędzi oceniania, począwszy od najprostszych, możliwych do zastosowania praktycznie przez każdego, aż po skomplikowane systemy oceniania, których zastosowanie wymaga od osoby oceniającej wiedzy specjalistycznej. Najczęściej stosowane metody, techniki, narzędzia oraz formy oceniania zostaną omówione w kolejnym etapie badań.

A. Pocztowski uważa, że częstotliwość oceniania jest nie mniej ważnym elementem w systemie oceniania pracowników (kadry). Można tu wyróżnić dwa typy ocen, a mianowicie oceny ustawiczne, dokonywane na co dzień przez przełożonego i inne podmioty, oraz oceny okresowe, które są bardziej sformalizowane i mogą się odbywać rzadziej, tzn. co kwartał, pół roku, rok, cykl szkoleniowy, 2,5 roku zgodnie z ustawą pragmatyczną.

Na podstawie powyższych treści można stwierdzić, że skuteczny system oceniania powinien się odznaczać następującymi cechami:

– powinien mieć jasno sformułowany cel, tzn. przed przystąpieniem do oceniania należy rozstrzygnąć, do czego zostaną wykorzystane wyniki oceniania,

– kryteria i techniki oceniania powinny być starannie dobrane pod kątem osiągnięcia ustalonych wcześniej celów oraz prostoty posługiwania się nimi,

– powinien obejmować wszystkich, całą kadrę (pracowników) zatrudnionych w organizacji wojskowej,

– powinien być znany i akceptowany w środowisku pracowniczym,

– powinien uwzględniać specyfikę danej organizacji, którą tworzą takie cechy, jak wielkość danej instytucji, dowództwa, sztabu, sekcji itp., czy rodzaj wykonywanych zadań.

Kolejną ważną kwestią w budowaniu skutecznego i etycznego systemu oceniania kadry w organizacjach wojskowych powinno być przyjęcie odpowiednich zasad, które będą przestrzegane przy programowaniu i planowaniu, a następnie przy stosowaniu tego systemu w praktyce. W literaturze przedmiotu można spotkać różne propozycje ujęcia zasad oceniania. Na przykład jedna z nich obejmuje 15 następujących zasad okresowego oceniania: celowości, użyteczności, powszechności, jednolitości, kom-

pleksowości, adekwatności, stałości i okresowości, ciągłości, systemowości, metodyczności, fachowości, etapowości, formalizacji, poufności, odwołań[58].

Spośród tak wielu wymienionych zasad A. Pocztowski wskazuje na kilka podstawowych o uniwersalnym znaczeniu. Należą do nich:

– zasada systemowości, zgodnie z którą poszczególne elementy systemu oceniania powinny być wzajemnie spójne, a cały system oceniania wkomponowany w proces zarządzania zasobami ludzkimi,

– zasada systematyczności, zgodnie z którą ocenianie powinno mieć charakter stały,

– zasada powszechności oznaczająca, że ocenie podlegają wszystkie osoby zatrudnione,

– zasada elastyczności, zakładająca dostosowywanie kryteriów i technik oceniania do konkretnej sytuacji i celów otoczenia,

– zasada konkretności, w myśl której należy dążyć do stosowania jasnych, mierzalnych i powiązanych z wykonywaną pracą kryteriów oceniania,

– zasada jawności, zgodnie z którą oceniani pracownicy (kadra) powinni być zapoznani z celami, kryteriami i procedurą oceniania,

– zasada prostoty, w myśl której stosowany system oceniania powinien być zrozumiały dla wszystkich uczestniczących w procesie oceniania.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że kryteria oceniania pracowników wynikają w pierwszej kolejności z celu, któremu ocenianie ma służyć, oraz z momentu, w którym się ono odbywa. Można zakładać, że oceny dokonuje się najczęściej w trzech różnych momentach aktywności zawodowej: przy przyjmowaniu kandydatów do pracy, w okresie zatrudnienia w organizacji oraz przy ich odchodzeniu z organizacji. W każdym z tych trzech przypadków inne będą cele, warunki i związane z nimi kryteria oceniania. Poza tym istotne jest, aby kryteria oceniania były jasno i jednoznacznie określone, w celu ograniczenia subiektywizmu w ocenianiu. Ogół możliwych do zastosowania kryteriów oceniania można podzielić na trzy grupy, choć w literaturze przedmiotu dość popularny jest podział kryteriów oceniania na cztery grupy, a miano-

[58] A. Ludwiczyński, *Metody strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, w: *Szkice zarządzania zasobami ludzkimi*, H. Król (red), Wydawnictwo WszPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2002, s. 172–174.

wicie: kwalifikacyjne, osobowościowe, behawioralne i efektywnościowe. Jednak wydaje się, że upowszechnianie praktyki wykorzystywania modeli kompetencyjnych w zarządzaniu zasobami ludzkimi uzasadnia celowość uczynienia z kompetencji jednej z podstawowych kategorii kryteriów oceniania oraz stosowania jej w miejsce kryteriów kwalifikacyjnych i osobowościowych. Tak więc wśród wspomnianych wcześniej trzech grup kryteriów oceniania można wyróżnić[59]:

- kryteria kompetencyjne,
- kryteria efektywnościowe,
- kryteria behawioralne.

Kryteria kompetencyjne[60] obejmują, zgodnie z definicją kompetencji, cechy i właściwości kadry (pracowników), które są powiązane w sposób przyczynowo-skutkowy z osiąganymi przez nią wysokimi efektami pracy (służby), a obejmują swoim zakresem motywy, cechy osobowości, postawy i wartości, zdolności, wiedzę oraz umiejętności. Grupa kryteriów kompetencyjnych obejmuje więc tradycyjne kryteria kwalifikacyjne oraz kryteria w postaci cech osobowości. Przykładami kryteriów kompetencyjnych w ocenianiu mogą być więc zarówno tradycyjne elementy kwalifikacji (takie jak wykształcenie, wiedza fachowa, umiejętności praktyczne, wprawa w wykonywaniu określonych czynności, znajomość języków obcych), jak i dodatkowe, specjalistyczne umiejętności (np. pracy w zespole, rozwiązywania problemów, przywództwo). Listę tę można dalej rozwijać, uzupełniając ją o inne kryteria odpowiadające specyficznym wymogom stawianym kadrze (pracownikom) na poszczególnych stanowiskach pracy.

Do kryteriów kompetencyjnych należy również zaliczyć cechy osobowości, obejmujące względnie stałe cechy psychiki człowieka, które są istotne z punktu widzenia skutecznego wykonywania pracy. Uwzględnienie cech osobowości w systemach oceniania pracowników wynika z przekonania o istnieniu zależności między stopniem rozpoznania predyspozycji psychicznych kadry (pracowników) i ich dopasowaniem do wymogów konkretnych stanowisk pracy a efektywnością wykonywanej przez nich pracy.

---

[59] Tamże, s. 269.
[60] Tamże, s. 269–270.

Znaczenie cech osobowości jako kryteriów oceniania jest różne na różnych stanowiskach pracy i w różnych zawodach. Tam, gdzie typ osobowości rzutuje na sposób wykonywania pracy, np. pracy kierownika, dowódcy, należy te kryteria uwzględnić przy ich ocenianiu. Jako przykłady kryteriów osobowościowych można wymienić energię, rzetelność, odpowiedzialność, kreatywność, wyobraźnię, opanowanie, asertywność, dynamizm działania, zrównoważenie, temperament i odporność na stresy. Do tej grupy kryteriów oceniania można również zaliczyć inteligencję oraz zdolności, mimo że nie należą one do składników psychiki człowieka. Ocena cech osobowości może być dokonana za pomocą odpowiednich testów, wywiadów lub analizy grafologicznej i powinna być powierzona specjaliście. Cechy osobowości powinny wejść w zakres kryteriów oceniania, gdy jego celem jest dobór kandydatów do pracy wymagającej specjalnych predyspozycji psychicznych lub zdolności.

Stosowanie kryteriów kompetencyjnych w ocenianiu daje możliwość lepszej integracji systemów oceniania z innymi elementami zarządzania zasobami ludzkimi, zwłaszcza z procesem rekrutacji, wynagradzaniem i rozwojem kadr (personelu). Kryteria te mają szczególne znaczenie w procesie oceniania przy przyjmowaniu kandydatów do pracy, przemieszczeniach wewnątrz organizacji, szkoleniach i awansowaniu kadry (pracowników).

Kryteria efektywnościowe[61] obejmują wyniki pracy w ujęciu rzeczowym i wartościowym, osiągane przez indywidualnego pracownika lub zespół pracowniczy (sekcję, wydział, sztab, dowództwo). Mogą się one odnosić również do całej organizacji wojskowej i w takim przypadku służą ocenie kadry kierowniczej najwyższego szczebla dowodzenia. Zdefiniowanie konkretnych kryteriów efektywnościowych jest możliwe w odniesieniu do stanowiska pracy, komórki organizacyjnej, poziomu w hierarchii organizacyjnej, procesu szkolenia oraz organizacji jako całości. Warto w tym miejscu nadmienić, że ocena oparta na kryteriach efektywnościowych jest jednym z głównych elementów systemu zarządzania przez efekty (ang. *performance management*)[62]. Do najczęściej stosowanych kryteriów efektywnościowych oceniania należą: ilość wykonanej pracy w wymiarze rzeczowym lub wartościowym oraz jakość i terminowość wykonywanych czynności. Ponadto, do tej grupy kryteriów oceniania należy

[61] Tamże, s. 270–271.
[62] R. S. Williams, *Performance management*, International Thomson Business Press, London 1998, s. 13.

zaliczyć m.in. koszty realizacji powierzonych zadań, uzyskane oszczędności jako wynik pracy osoby ocenianej, skrócenie czasu realizacji określonego przedsięwzięcia. Najważniejszą i najtrudniejszą sprawą jest w przypadku kryteriów efektywnościowych ustalenie sposobu pomiaru efektywności pracy indywidualnej kadry (pracowników) lub zespołów. Należy pamiętać przy tym o potrzebie uzgodnienia z zainteresowanymi pracownikami lub zespołami ustalonych kryteriów oceniania i odpowiadających im mierników. Kryteria efektywnościowe powinny być stosowane, jeżeli ocenianie ma służyć sprawdzeniu przydatności kadry (pracownika) na zajmowanym przez niego stanowisku pracy, nagradzaniu i premiowaniu, a także zwalnianiu ich.

Kryteria behawioralne[63] służą do oceniania zachowań kadry (pracowników) lub zespołów. Uzasadnienie ich stosowania wynika przede wszystkim z faktu, iż na wielu stanowiskach pracy trudne lub wręcz niemożliwe jest mierzenie efektów pracy. Dlatego dąży się do określenia specyficznych dla takich stanowisk pracy wzorców zachowań, które powinny sprzyjać efektywności pracy. Jako przykładowe kryteria behawioralne można podać następujące cechy zachowań pracowników m.in.:

- wytrwałość i systematyczność w działaniu,
- staranność w wykonywaniu powierzonych zadań,
- profesjonalizm w działaniu,
- uczciwość,
- lojalność,
- gotowość doskonalenia zawodowego,
- przestrzeganie dyscypliny pracy i dyscypliny technologicznej,
- stosunek do współpracowników i przełożonych.

Istotnym problemem jest wyważony sposób stosowania kryteriów zachowań w praktyce oceniania pracowników. Oznacza to, że tam, gdzie jest możliwe wykorzystanie kryteriów efektywnościowych, kryteria zachowań powinny spełniać rolę uzupełniającą. Jeżeli natomiast ocenianie pracowników opiera się na kryteriach behawioralnych, należy precyzyjnie określić pożądane wzorce zachowań dla poszczególnych stanowisk pracy lub ról organizacyjnych.

---

[63] A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 271.

2.3. Metody, techniki i narzędzia oceniania kadr w organizacjach wojskowych

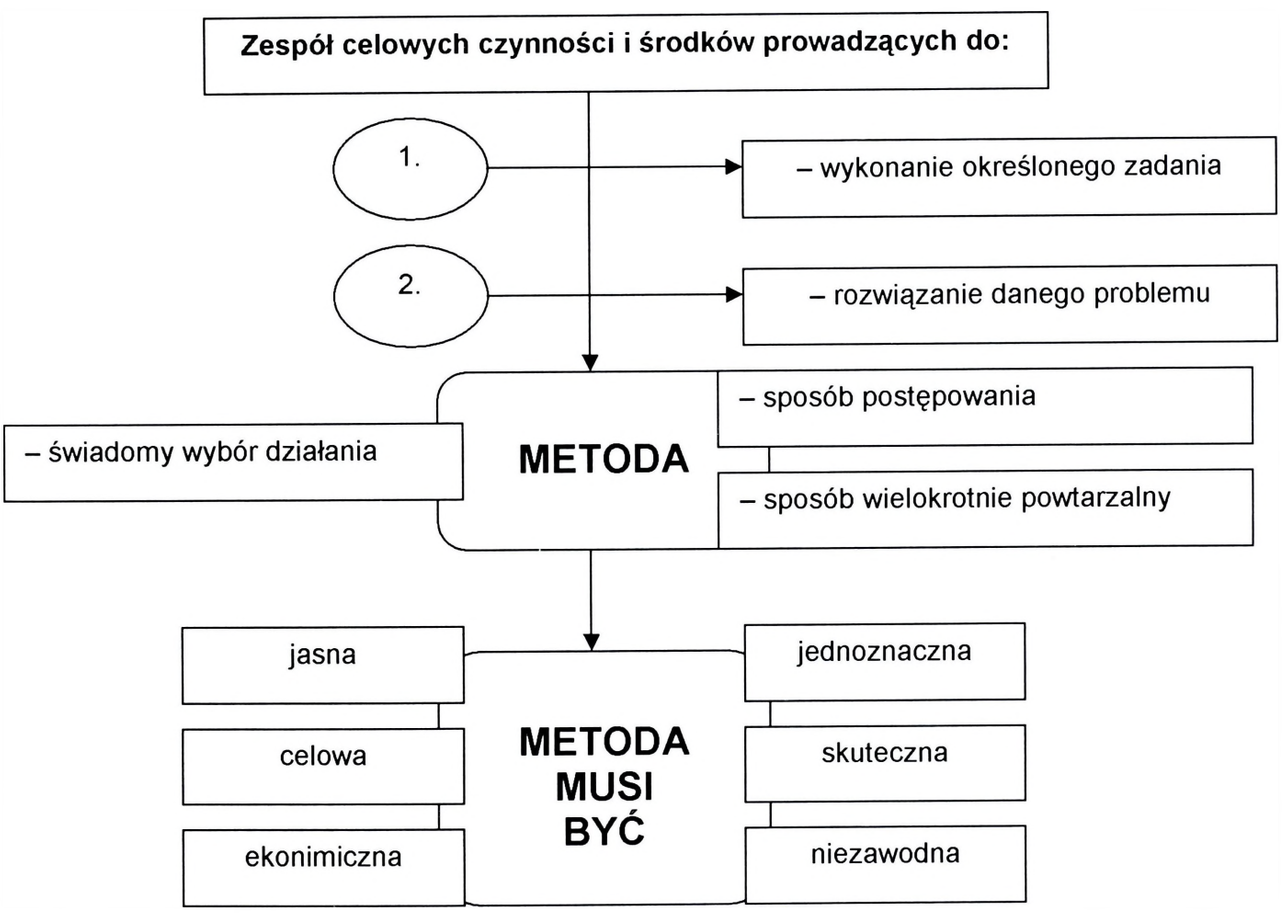
Ocenianie kadry (pracowników) może odbywać się w sposób bardziej lub mniej sformalizowany. Sposób, w jaki dokonujemy oceny kadry (pracowników), zgodnie z ustalonym wcześniej celem oceniania oraz w ramach przyjętych kryteriów, określa się metodą lub techniką oceniania. Decydują one m.in. o tym jak są zbierane informacje potrzebne do dokonania oceny, w jakiej formie zebrane informacje zostaną przedstawione, jak porównuje się otrzymane wyniki oceniania oraz jak należy interpretować te wyniki. W celu właściwego posługiwania się pojęciami „metoda", „technika" i „narzędzia" należy te pojęcia zdefiniować, ponieważ w ich interpretacji, nawet wśród wytrawnych badaczy spotka się szereg nieprawidłowości. W związku z tym należy udzielić odpowiedzi na pytanie: *co to są metody, techniki i narzędzia badawcze oraz jak wykorzystuje się je w ocenianiu kadr organizacji wojskowych*?

Określenie „metoda" posiada wymiar interdyscyplinarny. Samo słowo wywodzi się z greckiego *meta hodos*, co w tłumaczeniu oznacza drogę do celu lub posuwanie się, podążanie za kimś, ściganie go lub śledzenie. Platon przedstawiał metodę jako doktrynę. Arystoteles – jako doktrynę badawczą. Kartezjusz uważał, że „metoda, która uczy iść za własnym porządkiem i rozróżniać wszystkie okoliczności tego, czego się szuka, zawiera wszystko, co daje pewność prawidłom arytmetyki"[64]. T Kotarbiński utożsamiając metodę z systematycznym postępowaniem wskazuje, że „jest to sposób umyślny, który stosuje osoba lub zespół działający"[65]. Zwraca również uwagę na powtarzalność toku postępowania oraz potrzebę jego modyfikowania i adoptowania do sytuacji czy też problemu, który należy rozwiązać.

Encyklopedia brytyjska metodę określa jako zorganizowane, systematyczne postępowanie, w którym działalność prowadzona jest w sposób zorganizowany. Według A. Czermińskiego metoda oznacza sposób postępowania, dobór rodzaju działania, przyjęty do stosowania z możliwością powtarzania go we wszystkich przypadkach danego typu. Dążąc do zachowania tradycji oraz zasad logiki metodą badawczą można

[64] J. Antoszkiewicz, *Metody heurystyczne. Twórcze rozwiązywanie*. Wyd. 2, PWE, Warszawa 1990, s. 4.
[65] T. Kotarbiński, *Dzieła wszystkie. Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Ossolineum, Warszawa 1990.

określić: „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badawczego, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”[66]. Z przytoczonych powyżej treści można stwierdzić, że metoda badawcza to nic innego jak konkretny sposób postępowania w określonej sytuacji problemowej w stosunku do sformułowanego problemu badawczego (rys. 2.3.). Ponieważ wszelkie poznanie naukowe odbywa się w określonej formie, to różnice między poznaniem potocznym a poznaniem naukowym należy upatrywać w planowych i celowych sposobach postępowania badawczego.



Źródło: J. Aponowicz, *Metodologiczne* ..., wyd. cyt., s. 55.

Rys. 2.3. Metoda

W badaniach naukowych nie można posługiwać się dowolnymi, przypadkowymi metodami. Muszą one być poprawne (właściwe) i skuteczne, a więc celowo dobrane i zaplanowane oraz świadomie zastosowane, uwzględniające:

[66] J. Aponowicz, *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie. Prace habilitacyjne.* Wydawnictwo Difin, Warszawa 2005, s. 55.

- cele i treści badań,
- czy są one adekwatne do koncepcji rozwiązania problemu badawczego,
- czy zasób posiadanych środków jest wystarczający i możliwy do zastosowania.

Precyzując pojecie metody badawczej należy przyjąć, że jest to sposób postępowania badawczego charakteryzujący się zarówno ściśle określonymi czynnościami (procedurą badawczą), jak i zastosowaniem odpowiednich narzędzi badawczych. Istota metody badawczej powinna zmierzać do skoordynowania sposobu postępowania z zakładanym celem badań[67].

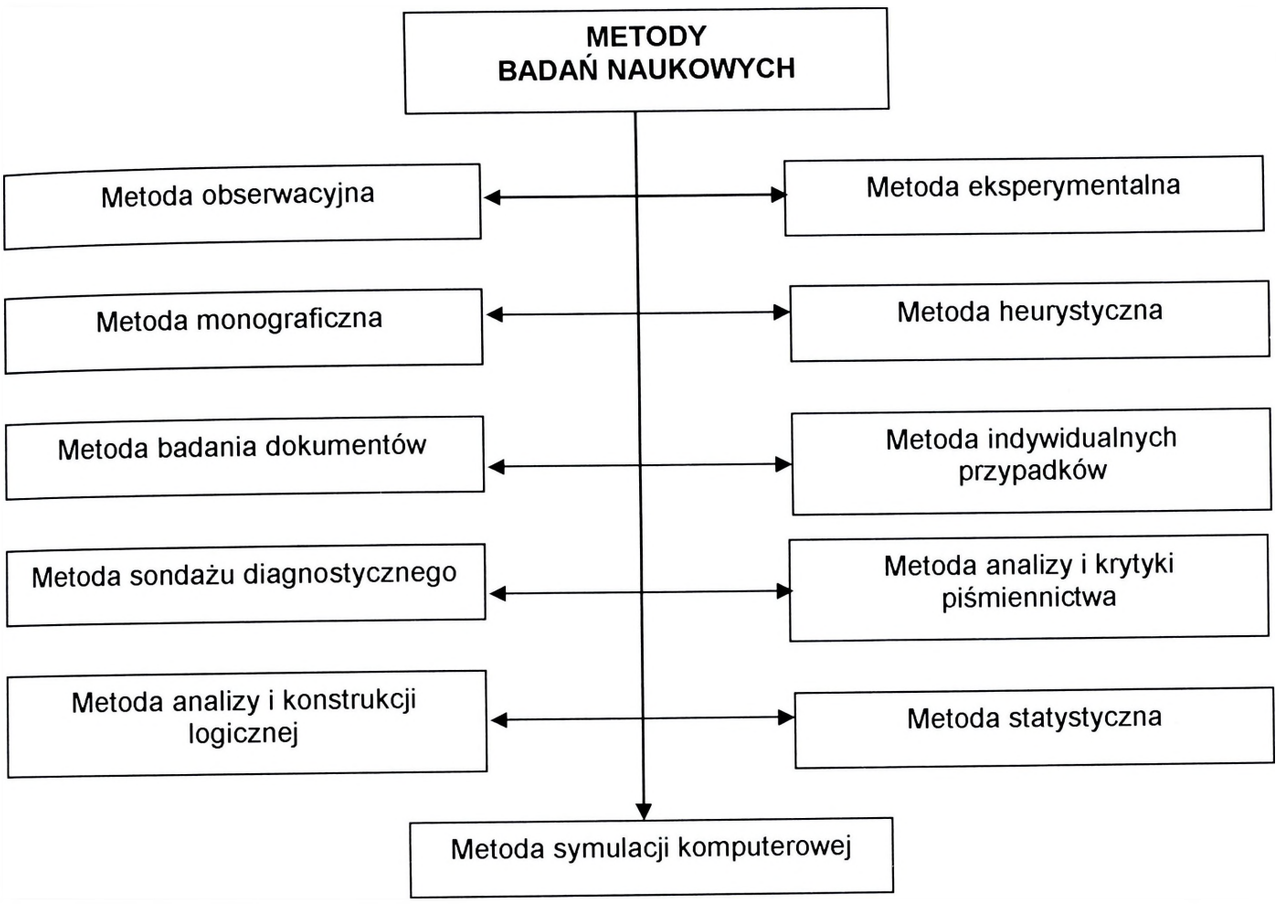
Analizując zadania metod badawczych można stwierdzić, że o metodzie można mówić w dwóch znaczeniach. W znaczeniu sposobów badawczego dociekania do prawdy i pojęciowego przedstawienia prawdy poznanej oraz o sposobach uzyskiwania tak zwanego materiału naukowego (zmiennych niezależnych i zależnych), czyli o znaczeniu roboczej metody badań. Z tych też względów metoda musi być[68]:

- jasna, to znaczy być powszechnie zrozumiała,
- jednoznaczna, powinna wykluczać dowolność interpretacji,
- celowa, podporządkowana określonemu celowi,
- skuteczna, zapewniać osiąganie zamierzonego celu,
- niezawodna, pozwalać uzyskiwać zamierzone rezultaty, cele o dużym stopniu prawdopodobieństwa,
- ekonomiczna, pozwalać osiągnąć zamierzony rezultat przy najmniejszych kosztach, zużyciu sił i środków oraz czasu.

Istnieje wiele metod badawczych, stosowanych do rozwiązania (badania) różnorakich problemów. Jednak zwykle przy rozwiązywaniu konkretnego problemu badawczego jedną metodę przyjmuje się jako wiodącą (główną), a inne są metodami pomocniczymi (uzupełniającymi). Do najczęściej stosowanych metod badawczych należą metody przedstawione na rysunku 2.4.

---

[67] J. Aponowicz, *Metodologiczne* ..., wyd. cyt., s. 56.
[68] Tamże, s. 56.

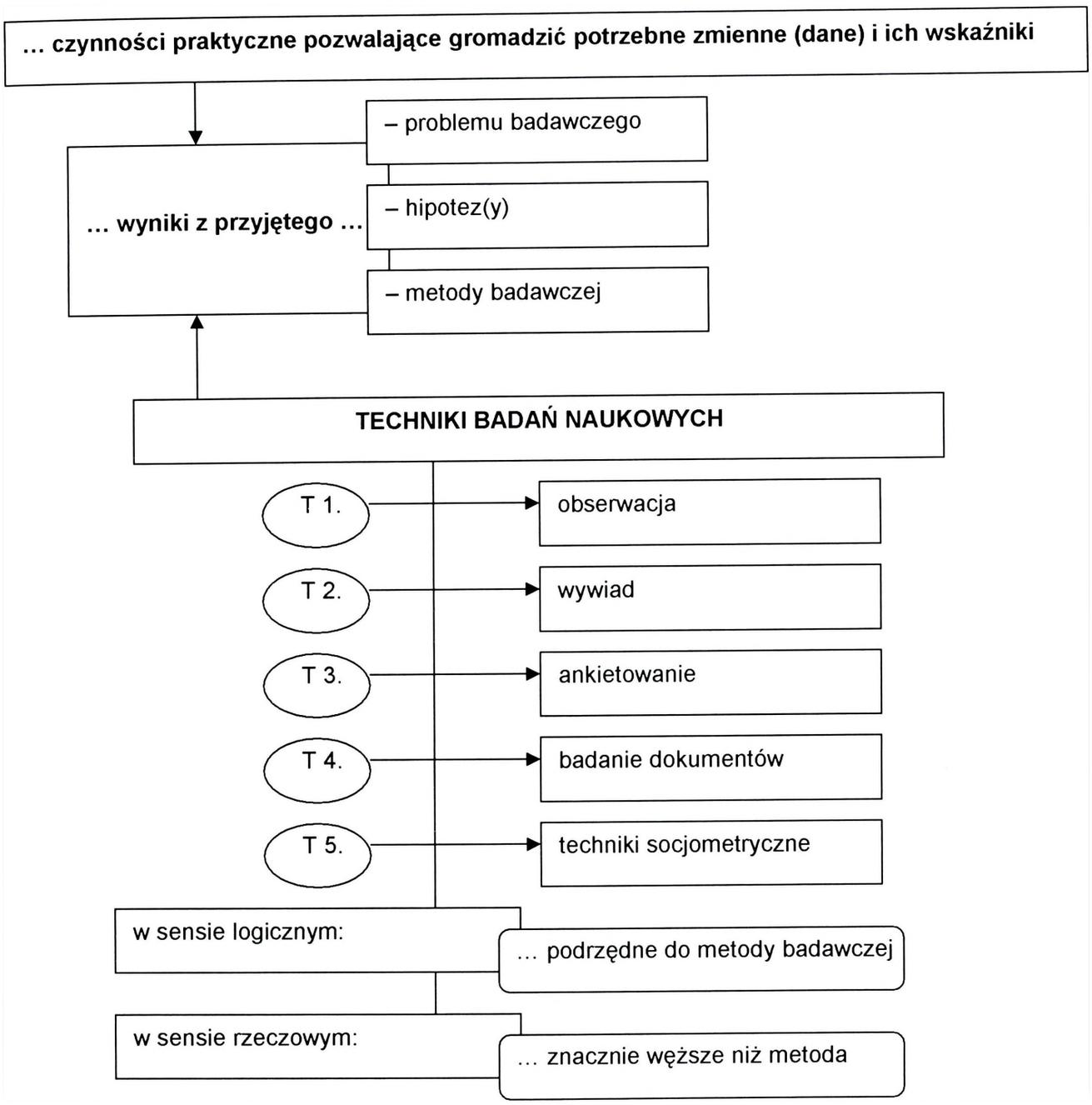


Źródło: J. Aponowicz, *Metodologiczne*, wyd. cyt., s. 57.

Rys. 2.4. Metody badań naukowych

Kolejny problem, który wymaga wyjaśnienia to postrzeganie wśród badań naukowych technik badawczych, stosowanych również, podobnie jak metody, w ocenianiu kadr organizacji wojskowych. Są to czynności postępowania przeznaczone do specjalnego celu, elementu lub okresu. Są to więc szczegółowe czynności wykonywania różnych badań cząstkowych. Pozwalają one zgromadzić, uporządkować i przechować dane. Są czynnościami przeważnie praktycznymi, w procesie poznania naukowego starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie sprawdzonych informacji, opinii, faktów itp. Stanowią czynności wynikające z doboru odpowiedniej metody i przez metodę uwarunkowane. Wynikają z rodzaju problemu badawczego i przyjętej hipotezy. W sensie logicznym techniki badań naukowych są pojęciami podrzędnymi w stosunku do metod, a w sensie rzeczowym o znacznie węższym zakresie niż metoda. Techniki badawcze ograniczają się do czynności pojedynczych lub poje-

dynczo jednorodnych[69]. Rodzaje technik badań naukowych i ich uwarunkowanie przedstawia rysunek 2.5.



Źródło: J. Aponowicz, *Metodologiczne* ..., wyd. cyt., s. 58.

Rys. 2.5. Techniki badań naukowych

Kolejny problem to stosowanie w opiniowaniu kadr organizacji wojskowych właściwych narzędzi badawczych. Uogólniając można stwierdzić, że narzędziami ba-

[69] Tamże, s. 57.

dawczymi są przedmioty, instrumenty, urządzenia techniczne, aparatura pomiarowa itp., służące do realizacji technik badań. Jest to wszystko, co można wykorzystać do zbierania, rejestrowania i przechowywania badanych faktów, informacji i zjawisk. O ile technika badawcza oznacza czynność, to narzędzie badawcze jest instrumentem służącym do gromadzenia i przechowywania danych z badań naukowych. Do współczesnych narzędzi badawczych należy zaliczyć takie środki materialne, jak skomplikowane narzędzia techniczne i systemy elektroniczne wraz z oprogramowaniem, gdyż stają się one nieodzowne do ustalenia rzeczywistych faktów (informacji, danych) i decydują o uzyskaniu pożądanych (rzetelnych) wyników. Jak z tego wynika, jest to rozległy wachlarz środków materialnych bardzo prostych, ale także i wysoce zautomatyzowanych (technicznych, elektronicznych, komputerowych) zapewniających gromadzenie materiału źródłowego, jego rejestrację i przechowywanie oraz poprawne funkcjonowanie procedury badawczej[70].

Jak wykazuje analiza literatury przedmiotu, wyjaśnienie pojęć „metoda", „technika" i „narzędzie" stało się konieczne, ponieważ często spotyka się ich zamienne stosowanie, co nie jest oczywiście prawidłowe. W teorii oraz w praktyce zarządzania zasobami ludzkimi, szczególnie w procesie oceniania kadr (pracowników) również powszechnie stosuje się metody, techniki i narzędzia badawcze. I tak **metodą oceniania** będzie opierające się na określonych zasadach teoretyczno-metodologicznych podejście do wartościowania cech, zachowań i efektów pracy. Z kolei **technika oceniania** jest pojęciem węższym i oznacza sposób zbierania, rejestrowania oraz analizowania informacji będących podstawą oceny. Składa się na nią odpowiedni instrument i instrukcja jego stosowania[71].

W praktyce spotyka się wiele różnych metod i technik oceniania. Jednym z możliwych ich podziałów jest wyodrębnienie dwóch grup metod oraz technik oceniania, a mianowicie subiektywnych i obiektywnych[72]. Główną cechą charakteryzującą techniki subiektywne jest oparcie się przy ocenianiu na poglądach i osądach wartościujących podmiotów oceniających. Natomiast w przypadku technik obiektywnych pod-

---

[70] Tamże, s. 58–59.
[71] A. Pocztowski, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 272.
[72] G.C. Anderson, *Managing Performance...*, wyd. cyt., s. 36.

stawę oceniania stanowią w przeważającej mierze kryteria mierzalne. Do technik subiektywnych oceniania kadry (pracowników) należą takie narzędzia, jak[73]:

- skale liczbowe,
- skale z wymuszonym wyborem,
- skale cech osobowości,
- skale graficzne,
- technika wymuszonego rozkładu,
- ranking,
- porównywanie parami.

Do technik obiektywnych oceny kadry (pracowników) należą, zdaniem G. C. Andersona:

- swobodny opis,
- ustrukturyzowany opis,
- technika wydarzeń krytycznych,
- technika oceniania przez cele bądź obszary kluczowe,
- skala zachowań.

Wymienione techniki oceniania można również podzielić na te o charakterze absolutnym, tj. odnoszące ocenę osób do wcześniej przyjętych standardów, oraz te o charakterze relatywnym, których istotą jest porównywanie kadry (pracowników) między sobą[74].

A. Pocztowski w „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" dokonał analizy trzech podstawowych grup metod i technik oceniania pracowników. Zaliczył do nich:

- techniki opisowe,
- techniki porównawcze,
- metody i techniki kompleksowe.

Jak wykazują przeprowadzone badania techniki opisowe należą do najprostszych narzędzi oceniania pracowników. Mogą występować w różnych formach, z których najprostszą jest technika swobodnego opisu. Polega ona na sporządzeniu przez przełożonego opisu na temat efektów pracy osiąganych przez oceniane osoby. Przykładowymi pytaniami, na które powinno się znaleźć odpowiedź w opisie są:

[73] Tamże, s. 36
[74] M. Kostera, Zarządzanie personelem, PWE, Warszawa 1994, s. 72.

– jakie są przyczyny osiągania przez kadrę (pracowników) zadawalających lub niezadowalających wyników w pracy?

– jakie są mocne i słabe strony osób ocenianych?

– czy oficer (pracownik) ma wymagane kompetencje?

– czy i gdzie występują w nich (kompetencjach) luki?

Tego typu ocenianie może być stosowane przez bezpośredniego przełożonego na bieżąco, w dogodnym dla niego czasie oraz w formie, którą uzna za stosowną. Zaletą takiego swobodnego opisu oficera (pracownika) jest możliwość wszechstronnego oceniania oraz uzasadnienia oceny, natomiast mankamentem jest ograniczona możliwość dokonywania porównań. Warunkiem prawidłowości ocen opisowych jest posiadanie przez osobę dokonującą oceny niezbędnej wiedzy na temat oceniania oraz pewnej wprawy w sporządzaniu opisów. Odmianą techniki opisowej są tzw. opisy ustrukturyzowane, które różnią się od poprzednich charakterystyką efektów pracy przygotowywanymi według określonych kryteriów, co ułatwia porównywanie ocenianych osób. Technika samooceny, polegająca na stworzeniu ocenianej kadrze (pracownikom) możliwości komentowania własnych osiągnięć w postaci opisów zamieszczanych w arkuszach oceny, też jest przykładem techniki opisowej[75].

Do grup technik opisowych można także zaliczyć technikę wydarzeń krytycznych, która polega na sporządzaniu przez przełożonego dokonującego oceny zapisów na gorąco ocenianej kadry (pracowników), które odbiegają od tzw. zachowań normalnych na plus i minus. Notuje się wówczas zarówno osiągnięcia, jak i potknięcia podwładnych. Konsekwentne dokonywanie takich zapisów prowadzi do powstania rejestru sukcesów i niepowodzeń ocenianej kadry (pracowników). Zaletą analizowanej techniki jest to, iż przeciwdziała ona występującej u wielu dowódców, kierowników, szefów skłonności do uśredniania ocen swoich podwładnych dla tzw. „świętego spokoju". Stosując technikę wydarzeń krytycznych systematycznie, otrzymujemy solidne informacje o zachowaniach ocenianej kadry (pracowników), na których podstawie można wzmacniać pożądane przejawy zachowań i wygaszać te niepożądane. Podsumowując należy stwierdzić, że omawiana technika oceniania nie zmieniła się w rejestr obejmujący tylko potknięcia kadry (pracowników), a nie zawierający ich osiągnięć.

[75] Por. A. Pocztowski, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 273.

Niebezpieczeństwo takie należy uznać za zasadniczy mankament techniki wydarzeń krytycznych.

Kolejne techniki, to techniki porównawcze, które umożliwiają dokonywanie wzajemnych porównań między kadrą (pracownikami) danej grupy i w swej istocie są technikami relatywnymi. Do najbardziej znanych technik oceniania w tej grupie należą ranking, porównywanie parami oraz wymuszony rozkład.

Ranking jest techniką oceniania polegającą na szeregowaniu kadry (pracowników) przez oceniającego według kolejności: od najlepszego do najsłabszego. Tworzenie list rankingowych odbywa się ze względu na ustalone wcześniej kryterium, którym może być np. wydajność pracy, jakość pracy i niezawodność kadry (pracowników). W praktyce szeregowanie kadry (pracowników) danego zespołu lub komórki organizacyjnej (sekcji, wydziału, oddziału itp.) odbywa się jednocześnie od przodu i od tyłu, tzn. wybierany jest najlepszy i najsłabszy pracownik, następnie drugiego w kolejności oraz przedostatniego itd., aż otrzymamy cały szereg. Technika rankingu jest mało skomplikowana i może być stosowana bez specjalnego przygotowania. Jednak należy pamiętać, iż najlepiej nadaje się do oceniania w małych grupach pracowniczych. Wraz ze wzrostem liczebności ocenianego zespołu lub komórki organizacyjnej rośnie również częstotliwość związana z tworzeniem list rankingowych[76].

Inna techniką oceniania umożliwiającą porównywanie kadry (pracowników) danej komórki organizacyjnej jest technika porównywania parami. Polega ona na dokonywaniu, w ramach wcześniej ustalonego kryterium, porównania każdego oficera (pracownika) z każdym. Temu pracownikowi, na którego korzyść wypada porównanie, przyznaje się punkt. Po dokonaniu porównania parami wszystkich ze wszystkimi oblicza się dla każdego pracownika liczbę pozytywnych wyborów, które następnie się sumuje i na tej podstawie tworzy listę rankingową. Jest to technika łatwa w zastosowaniu, ale zaleca się jej wykorzystanie w ocenianiu małych grup pracowniczych. Wraz ze wzrostem liczby ocenianej kadry (pracowników) rośnie bowiem czasochłonność tej techniki. Liczbę koniecznych porównań można obliczyć na podstawie formuły: $N(N - 1) : 2$, gdzie N oznacza liczbę ocenianej kadry (pracowników)[77].

[76] Tamże, s. 275.
[77] Por. tamże.

Jak wykazują przeprowadzone badania, uszeregowanie kadry (pracowników) w ramach ustalonych kryteriów umożliwia również technika wymuszonego rozkładu. Polega ona na ustawieniu ocenianej kadry (pracowników) w sposób odpowiadający określonemu rozkładowi. Otrzymuje się wówczas listę klasyfikacyjną kadry (pracowników), na której np. 10% spośród wszystkich ocenianych znajduje się w przedziale osób ocenianych najwyżej i 10% w przedziale osób ocenianych najniżej, po 20% klasyfikuje się w przedziałach kadry (pracowników) ocenianych powyżej i poniżej średniej oceny uzyskanej w danej grupie, natomiast 40% wypełnia przedział osób, które uzyskały ocenę średnią. Stosowanie techniki wymuszonego rozkładu przy ocenianiu kadry (pracowników) zmusza osobę dokonującą oceny do jej zróżnicowania, co jest główną zaletą tej techniki. Umożliwia ona identyfikację grup skrajnych w ogóle ocenianej kadry (pracowników), co niewątpliwie ułatwia podejmowanie decyzji personalnych. Stosując tę technikę oceniania, należy pamiętać, iż nie wszystkie grupy kadry (pracowników) są reprezentatywnymi próbkami całości, w których w równym stopniu występuje kadra (pracownicy) wybitna, średnia i mierna. Oznacza to, że kadra (pracownicy) w silnej grupie, oceniona na tle innych jako średnia, może być lepsza od kadry (pracowników) słabszej grupy, która została oceniona najwyżej w tej grupie.

Kolejny analizowany problem to praktyczne zastosowanie metod i technik kompleksowych. Jak wykazuje analiza literatury przedmiotu, stosowane w praktyce systemy oceniania, zwłaszcza zaś systemy ocen okresowych, są nierzadko bardzo rozwinięte i wykorzystuje się w nich metody obejmujące nie jedną, lecz kilka technik oceniania. Stąd też należy je traktować jako odrębną grupę narzędzi oceniania.

Podstawowym narzędziem większości systemów oceniania są arkusze ocen, które służą zbieraniu informacji o kompetencjach, zachowaniach i wynikach pracy. Zebrane w ten sposób informacje są następnie wartościowane za pomocą odpowiednio sporządzonych skal. Arkusz ocen może również zawierać techniki opisowe, listy kontrolne oraz dane liczbowe dotyczące np. wyników pracy. Arkusz ocen wraz z instrukcją jego stosowania, analizowania zebranych danych, dostarczania kadrze (pracownikom) informacji zwrotnej oraz przekładania wyników oceny na decyzje personalne staje się metodą oceniania.

Projektując arkusz ocen, należy wyjść od celu, któremu ma służyć ocenianie. Inny będzie bowiem zestaw kryteriów oceniania oraz osoby oceniające w zależności od tego, czy ocena ma służyć np. premiowaniu, awansowaniu lub przesunięciu na inne stanowisko pracy, czy też ma być podstawą planowanej redukcji zatrudnienia (tabela 2.1). Arkusze oceniania mogą być mniej lub bardziej rozbudowane i składać się z jednej lub kilku części. Jeżeli arkusz oceny ma służyć kompleksowej, okresowej ocenie kadry (pracowników), powinien zawierać następujące części[78]:

– część informacyjną wypełnianą przez komórkę ds. personalnych, zawierającą takie dane o pracowniku, jak imię i nazwisko, wiek, płeć, stan cywilny, adres zamieszkania, wykształcenie, staż pracy, dotychczasowy przebieg kariery zawodowej i obecnie zajmowane stanowisko pracy,

– część wypełnianą przez pracownika, której celem jest poznanie poglądów osoby ocenianej w takich sprawach, jak ocena rezultatów własnej pracy, postawa wobec organizacji, przełożonych i współpracowników, chęć doskonalenia kwalifikacji, zadowolenie z wykonywanej pracy, problemy oraz trudności występujące w pracy i w innych specyficznych dla organizacji kwestiach, które tworzą podstawę do samooceny pracownika,

– część wypełnianą przez przełożonego osoby ocenianej, na podstawie której dąży się do uzyskania informacji na temat efektów pracy w wymiarze ilościowym i jakościowym, terminowości wykonywanych zadań, stosunków z innymi pracownikami, odpowiedzialności, zaangażowania, samodzielności i innych przejawów zachowania ocenianego pracownika,

– może on również zawierać część wypełnioną przez współpracowników osoby ocenianej w celu uzyskania dodatkowych informacji na temat kwalifikacji, zachowań i efektów pracy, jeżeli jest to podyktowane określonymi celami oceniania, np. doborem pracowników do grupowych form organizacji pracy.

[78] Por. tamże, s. 277.

KRYTERIUM OCENY	SKALA OCEN 1 2 3 4 5 6 7			OCENA
Wiedza fachowa	Przeciętna, liczne luki	Przeciętna, wystarczająca	Pełna, systematycznie uzupełniana	
Organizacja pracy własnej	Duże trudności w organizacji pracy własnej	Na ogół bez trudności, czasem ma problemy	Bardzo dobra organizacja pracy własnej	
Ilościowe wyniki pracy	Przeciętne, czasem niezadowalające	Zgodne z oczekiwaniami i normami	Ponadprzeciętne, bardzo wysokie	
Jakość pracy	Przeciętna, czasem poniżej normy	Zadawalająca i zgodna z normami	Bardzo wysoka i utrzymywana na stałym poziomie	
Terminowość	Nie zawsze terminowe wykonywanie zadań	Z reguły wykonuje pracę w terminie	Zawsze dotrzymuje terminów	
Współpraca z innymi	Ma problemy w ułożeniu sobie współpracy z innymi	Chętnie i bez problemów współpracuje z innymi	Bardzo dobre kontakty z innymi, pozytywny wpływ na innych	
Sposób myślenia	Niezbyt jasny, niepewny	Dostatecznie jasny i konsekwentny	Logiczny i konstruktywny	
Motywacja do pracy	Bodźce zewnętrzne: nagroda, kara, kontrola	Angażuje się w sprawy firmy, czasem wymaga stymulacji przełożonego	Sukces jest wartością i źródłem satysfakcji z pracy	
Stosunek do zmian	Niechętny i nieufny	Elastycznie nastawiony do zmian	Otwarty na zmiany i pozytywnie do nich nastawiony	
Postawa wobec firmy	Nie wykazuje inicjatywy ponad wymagane minimum	Poprawnie realizuje swoje zadania	W pełni utożsamia się z firmą	

Tabela 2.1. Uproszczony arkusz oceny pracownika

Analiza arkuszy ocen pracowniczych wskazuje, że mogą one zawierać różne techniki i instrumenty oceniania. Jedna z nich są listy kontrolne odnoszące się do cech, zachowań i wyników pracy ocenianej kadry (pracowników). Ocenianie na podstawie list kontrolnych polega na wyborze przez osobę oceniającą z określonej liczby opisów możliwych kompetencji, zachowań i wyników tych, które najlepiej charakteryzują ocenianą osobę. Uzyskane w ten sposób informacje są następnie analizowane przez specjalistę (eksperta) lub zespół oceniający i na tej podstawie formułuje się ocenę pracownika. Poszczególnym charakterystyką mogą być przyporządkowane określone wartości liczbowe, co umożliwia przenoszenie wyników oceny na skale i profile osobowe. Wartości punktowe odpowiadające poszczególnym typom zachowań nie są znane osobie dokonującej wyboru, co gwarantuje w dużej mierze obiektywizm i rzetelność oceny, które uważa się za główne zalety techniki list kontrolnych. Do jej ograniczeń należy przede wszystkim wysoka czasochłonność, na którą składa się przygotowanie opisów zakresów czynności ocenianej kadry (pracowników) i odpowiadających im możliwych wariantów zachowań.

W arkuszach ocen powszechnie stosuje się różne rodzaje skal, umożliwiających ustalenie stopnia natężenia poszczególnych kryteriów oceny. Różne są poglądy na temat liczby stopni na skali ocen oraz tego, czy powinna być ona parzysta, czy nieparzysta[79]. Według M. Sidor-Rządkowskiej, w Polsce przeważają zwolennicy sześciopunktowych skal parzystych. Przy skalach nieparzystych może bowiem występować u niektórych oceniających skłonność do uśredniania oceny oraz unikania zróżnicowania ocenianej kadry (pracowników). Jednak można temu przeciwdziałać przez stosowanie skal mieszanych lub przez unikanie używania terminów typu „średnio" lub „przeciętnie". Wśród wielu możliwych odmian skal najczęściej spotyka się[80]:

- skale punktowe lub alfabetyczne,
- skale przymiotnikowe uporządkowane lub mieszane,
- skale graficzne,
- skale behawioralne (zachowań oczekiwanych lub obserwowanych),

[79] M. Sidor-Rządkowska, *Kształtowanie nowoczesnych systemów oceny pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2000, s. 91.
[80] Por. A. Pocztowski, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 279.

– skale mieszane.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że w tradycyjnym podejściu do oceniania kadry (pracowników) arkusz oceny wypełnia bezpośredni przełożony, co jest zrozumiałe, kierowanie kadrą (pracownikami) bowiem, w tym dokonywanie ich oceny, wchodzi w zakres pracy kierowniczej.

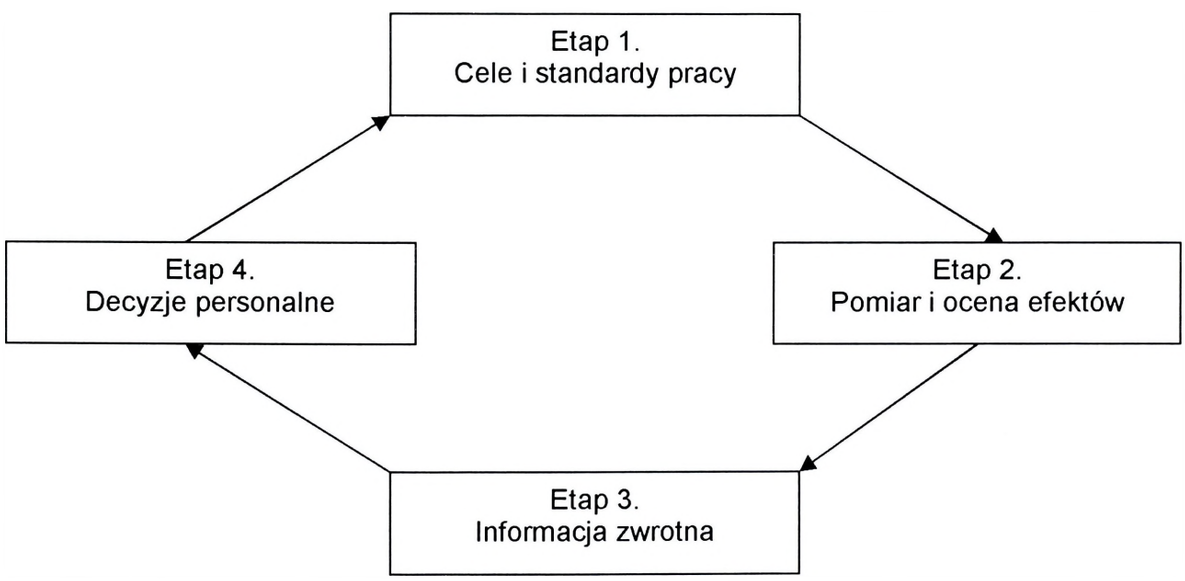
W ostatnich latach coraz bardziej popularna staje się wielopodmiotowa metoda oceniania, określana w literaturze jako model 360 stopni lub feedback 360 stopni. Charakteryzuje ją to, iż oceniana kadra (pracownik) otrzymuje informację zwrotną na temat swojej pracy od wielu osób, z którymi współpracuje na co dzień[81]. Mogą to być przełożeni, współpracownicy oraz podwładni. Liczba podmiotów uczestniczących w procesie oceniania może sięgać od kilku do kilkunastu, a nawet w uzasadnionych przypadkach do kilkudziesięciu osób. Takie podejście do oceniania zwiększa poziom obiektywizmu oceny, stwarza korzystne warunki do partycypacji kadry (pracowników) w życiu organizacji oraz promuje filozofię zarządzania w duchu marketingu personalnego zaangażowania organizacyjnego. Oprócz wymienionych zalet ten model oceniania ma pewne ograniczenia, związane przede wszystkim z czasochłonnością jego przygotowania oraz dodatkowymi nakładami związanymi z obsługą administracyjną. Warunkiem powodzenia tej metody oceniania, uzasadniającym poniesienie kosztów związanych z jej przygotowaniem i wdrożeniem, jest istnienie w organizacji proefektywnościowej kultury organizacyjnej, zakładającej, że ocena służy przede wszystkim dostarczaniu informacji zwrotnej, na podstawie której doskonali się indywidualną, zespołową oraz organizacyjną efektywność pracy (służby)[82].

A. Pocztowski do kompleksowych metod oceniania osób wykonujących pracę zalicza również ocenianie przez określanie celów, które nawiązuje do znanej w literaturze techniki zarządzania przez cele (ang. *management by objectives*), a zwłaszcza do jej współczesnej, nowoczesnej i odbiurokratyzowanej wersji zarządzania przez efekty (ang. *performance management*). Istotą tego podejścia do oceniania jest założenie, że można tego dokonywać w swoistym procesie wspólnego analizowania osiągniętych rezultatów pracy lub, inaczej mówiąc, stopnia realizacji ustalonych wcześniej celów.

---

[81] S. P. Robbins, *Managing Today*, Prentice Hall, New Jersy 1997, s. 164.
[82] Zob. A. Pocztowski, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 281.

Cały ten proces, począwszy od dyskusji na temat celów na danym stanowisku pracy, przez sposób ich realizacji, a skończywszy na analizie przyczyn takiego, a nie innego stopnia ich wykonania, dostarcza informacji na temat szeroko rozumianych kompetencji osoby ocenianej do wykonywania powierzonych jej zadań oraz potencjalnych możliwości wykonywania przez nią innych prac, stanowiąc tym samym podstawę oceny. Tak jak technika zarządzania przez określenie celów, także omawiany sposób oceniania jest ukierunkowany na umożliwienie kadrze (pracownikom) organizacji wojskowej partycypowania w formułowaniu określonych celów, a konkretniej, w obszarze ich działania, oraz na wzmacnianie zaangażowania kadry (pracowników) w sprawy organizacji przez nastawienie ich na osiąganie celów i nagradzanie za skuteczną realizację ustalonych zadań. Ponadto umożliwia on ujawnianie problemów utrudniających efektywne wykonywanie pracy, a co za tym idzie – obniżających sprawność całej organizacji wojskowej. Stosowanie metody oceniania przez cele odbywa się w czterech etapach (rys. 2.6.):



Źródło: A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 283.

Rys. 2.6. Proces oceniania przez określanie celów

– w etapie 1. następuje określenie celów lub ustalenie standardów wykonania danej pracy,

– w etapie 2. mierzy się i ocenia osiągnięte efekty,

– w etapie 3. przekazuje się wykonawcom pracy informacje zwrotne na temat osiągniętej efektywności oraz dyskutuje się o możliwościach doskonalenia efektywności,

– w etapie 4. następuje gromadzenie informacji dla poszczególnych obszarów decyzyjnych zarządzania zasobami ludzkimi.

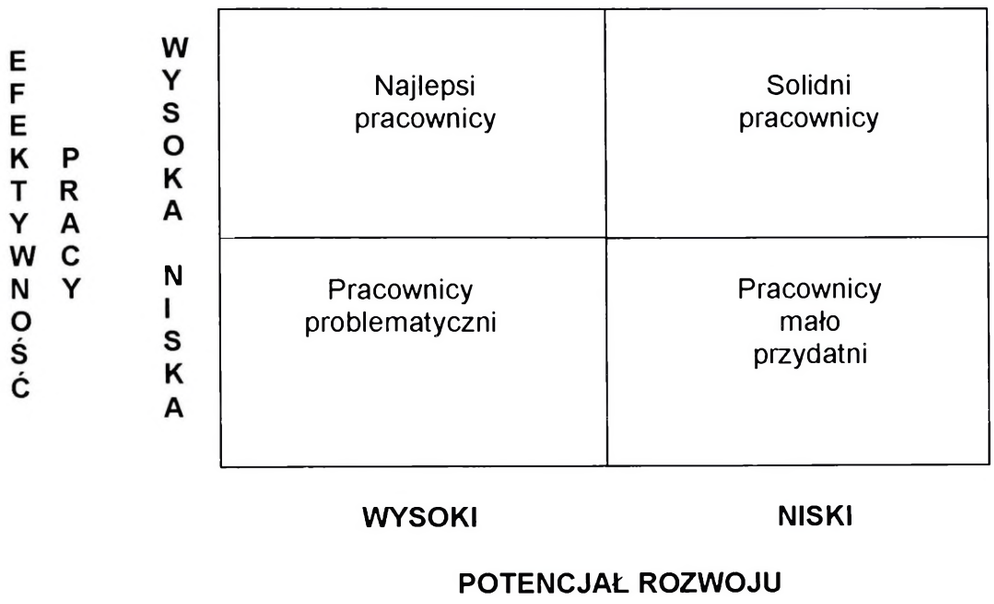
Otrzymane w ten sposób informacje są podstawą zarówno oceny samego pracownika, jak i do podjęcia działań korekcyjnych, odnoszących się do sposobów wykonywania przez niego pracy. Stanowią one również punkt wyjścia do ewentualnej korekty celów działania.

Głównymi zaletami oceniania techniką zarządzania przez cele jest aktywizowanie kadry (pracowników) w wyniku włączania ich w proces podejmowania decyzji oraz stwarzania im określonych możliwości samodzielnego wyboru sposobów realizowania zadań. Ten element pracy jest bardzo ważny, szczególnie dla kadry (pracowników) wykwalifikowanej i ambitnej, która chce coraz więcej osiągnąć w karierze zawodowej. Pewnym ograniczeniem w stosowaniu metody oceniania przez cele jest jej czasochłonność, szczególnie w początkowym okresie stosowania, co się wiąże z opanowaniem umiejętności precyzyjnego określania celów oraz przełamywaniem możliwych oporów psychicznych ze strony dowódcy (kierownika, szefa) i pracownika. Do istotnych warunków stosowania tej techniki należy zaliczyć wysokie kompetencje i odpowiedzialność zarówno dowódcy (kierownika, szefa), jak i podwładnego (pracownika).

Do kompleksowych metod oceniania można zaliczyć również tzw. portfolio personalne (zatrudnienia). Jego istotą jest grupowanie ocenianej kadry (pracowników) w charakterystyczne i istotne ze strategicznego punktu widzenia kategorie. Podstawą tej klasyfikacji są osiągane przez kadrę (pracowników) efekty pracy oraz ich możliwości lub potencjał rozwoju. Zaletą portfolio personalnego jest uproszczenie oceniania przez skoncentrowanie się na dwóch zasadniczych kryteriach, których dobór powinien wynikać z celu oceniania oraz z możliwości równoczesnego uwzględniania w ocenie aspektów dotychczasowej aktywności kadry (pracowników) i ich możliwości.

Teoria i praktyka oceniania pracowników dowodzi, że w scharakteryzowanej powyżej metodzie portfolio personalnego można stosować inne, badziej szczegółowe

techniki oceniania, umożliwiające precyzyjne określenie zarówno efektów, jak i potencjału rozwoju. Przedstawiony na rysunku 2.7 przykład portfolio personalnego nawiązuje do znanej macierzy produktów BCG.



Źródło: A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 285.

Rys. 2.7. Portfolio personalne

Dzieląc pracowników na cztery główne grupy, zastosowano dwa zasadnicze z punktu widzenia celów zarządzania zasobami ludzkimi kryteria podziału, a mianowicie efektywność pracy i potencjał rozwoju. Efektywność pracy dotyczy przeszłości, potencjał rozwoju jest natomiast ukierunkowany na przyszłość. Ocena efektywności pracy odbywa się na podstawie obecnie osiąganych wyników pracy i prowadzących do nich zachowań, czyli, inaczej ujmując, na podstawie kryteriów efektywnościowych i behawioralnych. Potencjał rozwoju danego pracownika określa jego przyszłą przydatność dla organizacji wojskowej. Podstawą oceny może być oczekiwany okres zatrudnienia w latach, faza kariery zawodowej oraz zdolność pracownika do świadczenia szczególnie wartościowych rodzajów pomysłów dla organizacji.

Pierwszą z wyodrębnionych grup stanowią pracownicy mało przydatni odznaczający się niskimi efektami pracy i małymi możliwościami rozwoju. Mogą to być osoby niewykwalifikowane, niekompetentne lub nie wykazujące chęci do pracy.

Druga grupę stanowią pracownicy problematyczni, którzy mają wysoki potencjał rozwoju, ale osiągane przez nich wyniki w pracy znajdują się znacznie poniżej ich możliwości. Mogą to być osoby popełniające błędy, angażujące swój potencjał w rozwiązywanie trywialnych zadań lub uwikłane w konflikty. Jest to najtrudniejsza część aktywów ludzkich organizacji wojskowej, wymagająca zwykle indywidualnego podejścia ze strony dowódcy (kierownika, szefa).

Trzecią grupą są solidni pracownicy osiągający wysokie efekty pracy, ale mający równocześnie ograniczone możliwości rozwoju. Są to osoby, które często osiągnęły już szczyt swoich możliwości na ścieżce kariery zawodowej.

Czwartą grypę tworzą najlepsi pracownicy, osiągający wysokie efekty pracy i odznaczający się również dużymi możliwościami rozwoju. Mogą to być osoby w młodym lub średnim wieku, o wysokich kompetencjach zawodowych i silnej motywacji do pracy.

Podsumowując można stwierdzić, że konsekwencją umieszczania ocenianych osób w jednym z czterech pól powinna być odpowiednia polityka postępowania wobec nich. Polityka personalna może być różna i polegać np. na inwestowaniu w dalszy rozwój pewnych pracowników, stabilizowaniu innych czy też zwolnieniu tych nieprzydatnych dla organizacji wojskowych.

Jednak do najbardziej kompleksowych metod oceniania należy *assessment centre*, który w języku polskim najczęściej bywa określany jako ośrodek (centrum) oceny. Jest to metoda całkowicie nowa. Stanowi ona raczej systematyczne zestawienie i rozwinięcie znanych, lecz oddzielnie stosowanych technik badania uzdolnień, osobowości oraz zachowań pracowników lub kandydatów do objęcia określonych stanowisk pracy – najczęściej kierowniczych. Istotą tej metody jest dokonywanie oceny grupy osób przez zespół ekspertów przy wykorzystaniu spójnego zestawu technik oceniania. Celem *assessment centre* jest rozpoznanie zdolności, cech osobowości oraz zachowań ocenianych osób na potrzeby doboru i rozwoju kadry (personelu). Obserwacje i badania są poprzedzone ustaleniem charakterystycznych cech zachowań pracowników, pożądanych na określonych stanowiskach pracy. Stanowi to punkt odniesienia w obserwacji i ocenie pracowników wykonujących określone zestawy ćwiczeń typu testy, dyskusje, wywiady, analizy przypadku, inscenizacje, „koszyk" i gry kierownicze.

Wyższość tej metody oceniania nad technikami tradycyjnymi polega głównie na wkomponowaniu w procedurę oceniania wymogów stanowisk pracy, ról organizacyjnych, wielości stosowanych technik oceniania, symulowania w procesie oceniania sytuacji praktycznych oraz na istnieniu sprzężenia zwrotnego w postaci rozmowy końcowej, poświęconej wynikom oceny i ewentualnym deficytom w zakresie kwalifikacji i zachowań ocenianych osób.

Kształt *assessment centre* powinien być dostosowany do potrzeb konkretnej organizacji. W tabeli 2.2. zawarto najczęściej oceniane kompetencje w ramach *assessment centre* w zestawieniu z technikami, które są wykorzystywane do oceny tych kompetencji

Kompetencje / **Techniki**	Wiara w siebie	Zdecydowanie	Posiadanie wizji	Inicjatywa	Wrażliwość na innych	Wytrwałość
Koszyk	x	x	x			
Prezentacja	x		x	x	x	
Kreatywne myślenie	x		x			
Negocjacje	x	x	x	x	x	x
Zadanie z finansów		x	x			
Wywieranie wpływu	x			x	x	x

Źródło: A. Pocztowski, *Zarządzanie* ..., wyd. cyt., s. 287.

Tabela 2.2. Zestawienie kompetencji i służących do ich rozwijania technik w ramach assessment centre

Przeprowadzone badania wskazują, że w typowej procedurze *assessment centre* można wyróżnić następujące etapy:

– etap 1. – wybór kandydatów, którzy mają być oceniani i ekspertów, którzy będą oceniać, ustalenia wymogów i cech zachowań oraz przygotowanie sesji,

– etap 2. – trening oceniających, informacja dla ocenianych oraz przygotowanie zestawów ćwiczeń,

– etap 3. – przeprowadzenie sesji oceniającej, w czasie której uczestnicy wykonują przygotowane ćwiczenia,

– etap 4. – analiza wyników oceniania, dokonywana przez zespół ekspertów,

– etap 5. – omówienie wyników oceniania z uczestnikami,

– etap 6. – rozmowa poświęcona dalszej karierze zawodowej i podjęcie odpowiednich decyzji personalnych.

Konstatując, należy stwierdzić, że w porównaniu z innymi technikami oceniania metoda *assessment centre* dostarcza najpełniejszych informacji o ocenianych osobach. Jednak jest ona skomplikowana i kosztowna, co z kolei bywa wynagradzane korzyściami płynącymi z trafnego doboru pracowników na określone stanowiska pracy (służbowe), zwłaszcza kierownicze.

2.4. Zarządzanie procesem oceniania kadr w organizacjach wojskowych

Złożoność systemów oceniania oraz duża wrażliwość na wiele kwestii w tej dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji wojskowej z jednej strony, z drugiej zaś ogromne znaczenie informacji płynących z oceniania dla pozostałych obszarów funkcji personalnej powodują, iż proces oceniania powinien podlegać działaniom regulacyjnym, czyli, inaczej mówiąc zarządzaniu. W ramach zarządzania procesem oceniania można wyróżnić trzy subprocesy[83]:

– projektowanie,

– implementację,

– monitorowanie.

Jak wskazuje analiza literatury przedmiotu, do podstawowych zadań na etapie projektowania systemu ocen należy precyzyjnie określić cele oceniania, ustalić zestaw kryteriów, dobrać odpowiednie techniki oceniania, wskazać grupy, które mają być oceniane oraz osoby oceniające, a także ustalić harmonogram realizacji projektu.

[83] Por. Tamże, s. 288.

W etapie implementacji systemu ocen należy w pierwszej kolejności przeprowadzić informowanie wśród kadry (pracowników), której celem powinno być przedstawienie założeń opracowanego systemu ocen oraz wyjaśnienie ewentualnych wątpliwości. Równie ważną sprawą jest przygotowanie merytoryczne oceniających. Kolejnym działaniem na tym etapie może być pilotaż opracowanego systemu na wybranej grupie i na tej podstawie dokonanie określonych modyfikacji narzędzia. Zweryfikowany w ten sposób system oceniania może być wykorzystany do zebrania informacji o tych aspektach cech, zachowań i efektów pracy ocenianych pracowników, które są niezbędne, aby osiągnąć przyjęte cele oceniania. Po opracowaniu zebranych informacji przygotowuje się oceny końcowe dla wszystkich ocenianych pracowników. Etap implementacji systemu oceniania kończy rozmowa z ocenianymi pracownikami na temat uzyskanych przez nich wyników, po czym następuje przekazanie wyników oceny do odpowiednich podsystemów zarządzania zasobami ludzkimi. Rozmowa poświęcona uzyskanym wynikom oceny jest bardzo istotnym elementem systemu oceniania z punktu widzenia osiągnięcia celów oceniania. Ma ona bowiem dostarczyć ocenianym pracownikom informacji zwrotnej na temat wyników ich pracy, mocnych stron i potencjału pracy oraz ewentualnych deficytów w tym potencjale. Zawierając w sobie treści pochwały i krytyki, rozmowa ta stanowi istotny element motywowania kadry (pracowników)[84].

Bieżący przebieg oceniania kadry (pracowników) jest zadaniem monitorowania systemu oceniania, w którym obserwacji i analizie są poddawane poszczególne składniki m.in.: cele, kryteria, techniki, harmonogram i wykorzystywanie wyników. Przedmiotem oceny powinny być także ewentualne błędy popełniane przy ocenianiu. Odpowiedzialność za monitorowanie procesu oceniania ponosi komórka personalna lub wyznaczony pracownik. Monitorowanie w organizacjach wojskowych powinno koncentrować się na badaniu przydatności systemu ocen w realizacji długofalowych celów zarządzania zasobami ludzkimi. Ten typ monitoringu wymaga obserwacji funkcjonowania systemu ocen w dłuższym czasie niż np. jednorazowe przeprowadzenie akcji oceniania kadry (pracowników). Kluczową sprawą jest tu ocena trafności uzyskiwa-

[84] Por. tamże, s. 288–289.

nych ocen pracowniczych w kontekście podejmowanych na ich podstawie decyzji personalnych oraz śledzenie procesu wdrażania tych decyzji.

Reasumując, można stwierdzić, że celem monitorowania procesu oceniania kadry (pracowników) jest dążenie do zapewnienia organizacji wojskowej wysokiej efektywności przez analizę funkcjonowania systemu oceniania, stopnia osiągania założonych celów i wpływu oceniania na stosunki społeczne w organizacji. Podstawowymi metodami, które wykorzystuje się w tym procesie, są techniki kwestionariuszowe, tj. wywiad i ankieta[85]

Ocenianie jest jednym z najważniejszych narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi w organizacjach wojskowych, jednak nieumiejętnie przeprowadzone może wyrządzić więcej szkód niż przynieść korzyści. Stąd też warto pamiętać o typowych ryzykach związanych z ocenianiem ludzi w organizacji. Pozwala to bowiem ograniczyć prawdopodobieństwo popełniania błędów, które wpływają ujemnie na jakość dokonanej oceny oraz na stan stosunków pracowniczych organizacji.

Według A. Pocztowskiego, do najczęstszych niedociągnięć występujących w procesie oceniania należy tzw. efekt halo, zwany również błędem oślepienia. Polega on na zasugerowaniu się przez osobę oceniającą jedną cechą ocenianego pracownika, którą może być zarówno cecha dodatnia, jak i cecha ujemna, a w efekcie tego uogólnienie całej oceny na podstawie tej jednej cechy.

Innym możliwym do popełnienia błędem jest zbytnia pobłażliwość lub zbytnia surowość w ocenianiu kadry (pracowników), niezależnie od ich faktycznych osiągnięć i zachowań.

Tendencja do uśredniania wydawanych ocen to następny potencjalny błąd w ocenianiu kadry (pracowników). Jego skutkiem jest brak gotowości oceniającego do różnicowania ocen poszczególnych pracowników.

Przy ocenach okresowych, najważniejszych w organizacjach wojskowych, występuje ryzyko błędu ostatniego spostrzeżenia, który polega na tym , że w pamięci oceniającego lepiej utrwalone są fakty z ostatniego okresu bezpośrednio przed ocenianiem. W związku z tym fakty, które wystąpiły na początku okresu oceniania, mogą ulec zatarciu lub zostać w mniejszym stopniu uwzględnione w ocenie.

---

[85] Por. tamże, s. 289.

Kolejnym potencjalnym błędem w sztuce oceniania jest błąd projekcji, polegający na podświadomym przenoszeniu przez oceniającego własnych cech na osoby oceniane i w konsekwencji różnicowaniu z tego powodu wydawanych sądów wartościujących kompetencje, zachowania oraz efekty.

Do błędów w praktyce oceniania kadry (pracowników) zalicza się także tzw. efekt hierarchii. Polega on na zawyżaniu oceny w miarę wyższej pozycji osoby ocenianej w hierarchii stanowisk pracy. Inaczej mówiąc, sytuacja zajmowania wyższych miejsc w hierarchii wpływa na efekt oceniania.

Innym błędem, który może wystąpić przy ocenianiu, jest nieznajomość celów, kryteriów i technik oceniania lub nieakceptowanie ich przez kadrę (pracowników) podlegającą ocenie.

Niedoinformowanie kadry (pracowników) o wynikach oceny to następny możliwy, a jednocześnie bardzo poważny błąd, którego efektem jest nie osiągnięcie celu motywacyjnego oceniania.

Niekorzystny wpływ na jakość ocen będą miały błędy techniczne, czyli błędy związane z konstrukcją systemu ocen i niedostateczną spójnością między poszczególnymi jego elementami oraz brak kontroli stosowanego systemu oceniania i modyfikowanie go w razie potrzeby.

A. Pocztowski podkreśla, że wymienione przez niego najpowszechniejsze błędy nie wyczerpują listy możliwych do popełnienia w toku oceniania kadry (pracowników). Ryzyko popełniania tych błędów można ograniczyć przez fakt uświadomienia sobie możliwości ich wystąpienia, a następnie przestrzeganie omówionych wcześniej zasad oceniania oraz przez profesjonalne zarządzanie procesem oceniania[86].

[86] Por. tamże, s. 290–291.

Rozdział 3.

WYKORZYSTANIE WYNIKÓW IDENTYFIKACJI (ROZPOZNANIA) POTRZEB SZKOLENIOWYCH I OCENY KADR W ORGANIZACJACH WOJSKOWYCH

3.1. Określanie celów, zadań i treści szkolenia

Identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych kadr jest integralną częścią procesu szkolenia w organizacjach wojskowych. Dlatego też istotnym problemem do rozwiązania jest udzielenie odpowiedzi: *do czego i w jaki sposób wykorzystuje się jej wyniki w procesie szkolenia kadr organizacji wojskowych?*

Przeprowadzone badania wskazują, że wyniki identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych w organizacjach wojskowych, w pierwszej kolejności mają decydujący wpływ na określanie celów szkolenia kadr. Odgrywają one zasadniczą rolę, głownie w precyzowaniu celów i zadań szkoleniowych organizacji wojskowych. Bowiem właśnie im (celom szkolenia) wyznacza się wiodącą rolę sprawnego działania. To one decydują o kierunku i strukturze działania w danej sytuacji. Dlatego też trudno rozpatrywać cele szkolenia bez wyraźnego związku z zadaniami, które wynikają przede wszystkim z celów i są ściśle z nimi powiązane.

Mały słownik języka polskiego definiuje cel jako „[...] miejsce, do którego się zmierza lub to do czego się dąży, co się chce osiągnąć”[87]. Podobnie zdefiniowany jest cel w *Leksykonie wiedzy wojskowej*, w którym przedstawiony jest jako:

- obiekt lub istota żywa, którą się niszczy za pomocą różnych rodzajów broni i środków walki,
- zamierzony rezultat dążeń, punkt, do którego osiągnięcia się zmierza[88].

W literaturze z zakresu teorii organizacji i zarządzania oraz dowodzenia wojskami istnieje duża rozbieżność poglądów, co do pojęcia celu. Ogólnie można go zdefiniować jako określony przedmiotowo i podmiotowo, przyszły, pożądany stan rzeczy,

[87] *Mały słowinik języka plskiego*, Warszawa 1993, s. 76.
[88] *Leksykon wiedzy wojskowej*, Warszawa 1979, s. 61.

możliwy i przewidziany do osiągnięcia w określonym przedziale czasu lub terminie[89]. Tak więc można przyjąć, iż cele szkoleniowe są konkretyzacją wizji oraz zamierzeń szkoleniowych i powinny określać co?, kto?, kiedy? ma osiągnąć. **Co** – określa z reguły wynik końcowy, pożądany stan wyszkolenia, jaki należy osiągnąć, **kto** – określa osobę np. dowódcę, grupę osób (dowództwo, pododdział itp.) lub inną, całą jednostkę organizacyjną, która ten stan wyszkolenia ma osiągnąć, **kiedy** – określa termin osiągnięcia założonego stanu wyszkolenia[90].

Nieco inne postrzeganie celu prezentuje J. Antoszkiewicz twierdząc, iż cel musi określać co?, gdzie? i kiedy? ma być zrealizowane, pomijając kto? Ten element celu uwzględnia dopiero w zadaniu, które po przyjęciu przez właściwego np. dowódcę staje się dla niego celem do osiągnięcia[91]. Podobny pogląd w kontekście postrzegania celu i zadania wyraża T. Pszczołowski, definiując zadanie jako *przyszłe zdarzenie, które zostało przez jedną osobę (kierownika) opisane i przekazane do realizacji innej osobie (podwładnemu) lub zespołowi. Z chwilą przyjęcia przez daną osobę zadania do wykonania staje się ono celem*[92]. Właśnie w taki sposób najczęściej rozumiane jest stawianie zadań szkoleniowych dowódcą (kierowniką, szefom) na poszczególnych szczeblach dowodzenia i kierowania przez ich przełożonych, które w momencie przyjęcia do realizacji przez podwładnego stają się dla nich celami szkoleniowymi. Warto jednak zastanowić się czy taka koncepcja stawiania zadań szkoleniowych jest skuteczna? Czy zawsze podwładni, na tle otrzymanych zadań szkoleniowych, są w stanie prawidłowo określić cele szkoleniowe dla podległego dowództwa, sztabu, dowódców i pododdziałów, które z założenia powinny być sformułowane jasno (łatwe do zrozumienia), zwięźle (ale nie lakonicznie), a przede wszystkim być realne do osiągnięcia? Czy zawsze podwładni określając cele szkoleniowe na podstawie otrzymanych zadań będą jednoznacznie rozumieli cele działalności szkoleniowej całej organizacji wojskowej oraz zadania wykonywane przez przełożonego i swoją rolę w nich?

Podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na postawione pytania warto zapoznać się z innym spojrzeniem na formułowanie celów, które prezentuje U. R. Muller.

---

[89] Zob. L. J. Krzyżanowski, *O podstawach kierowania organizacjami inaczej*, Warszawa 1999, s. 248.
[90] T. Majewski, *Kierownik – dowódca ...*, wyd. cyt., s. 15.
[91] Zob. J. Antoszkiewicz, *Metody skutecznego zarządzania*, Warszawa 1996, 73–75.
[92] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii*, Wrocław 1978, s. 283.

Twierdzi on, że cel powinien zawierać wyjaśnienie sensu działania (cel nadrzędny), opis wyniku, sformułowanie kryteriów oceny wyniku i określenie dalszego postępowania[93]. Przy takim ujęciu definicji celu nowym jej elementem jest wyjaśnienie sensu działania (np. szkolenia), który wskazuje jednocześnie powód jego rozpoczęcia – po co to robimy, w jakim celu ma to się odbyć?

Podobne ujęcie celu zawierają dokumenty normujące dowodzenie wojskami w większości państw NATO. W treści celu – zadań (*mission*), jakie otrzymują dowódcy, oprócz informacji kto, co, kiedy, gdzie, (*task*) określa się również, w jakim celu (purpose) to zadanie ma być realizowane. Tak sformułowane zadania mają tę cechę pozytywną, że nie zawierając elementu „jak" nie ograniczają inicjatywy wykonawców zadania, a ponadto w razie niespodziewanych, korzystnych lub niekorzystnych sytuacji umożliwiają modyfikację działania (elementów „co"), mając jednak na względzie cel końcowy (*purpose*)[94].

Również w literaturze dydaktycznej, szczególnie w dydaktyce wojskowej, podobnie jak to ma miejsce w literaturze z zakresu teorii organizacji i zarządzania oraz dowodzenia wojskami, można spotkać się z różnymi ujęciami celów kształcenia i szkolenia.

K. Żegnałek, w książce *Dydaktyka edukacji obronnej* odnosząc się do celów edukacyjnych, a więc i szkoleniowych przytacza duży wkład w tej dziedzinie dokonany przez K. Denka, przede wszystkim w pracach: *Wartości i cele edukacji szkolnej* oraz *O nowy kształt edukacji*[95]. W cytowanych opracowaniach cele kształcenia, które można również odnieść do szkolenia wojskowego to „świadomie, z góry oczekiwane, planowane a zarazem w miarę konkretne efekty edukacji". Efekty te odnoszą się do pożądanych zmian, które dokonują się w wiedzy, umiejętnościach, zdolnościach, zainteresowaniach i innych cechach osobowości np. kadry dowódczo-sztabowej i żołnierzy pod wpływem szkolenia w jednostkach wojskowych oraz kształcenia w wojskowym i cywilnym szkolnictwie wyższym. Proces ten służy wspomaganiu zmian u osób uczą-

---

[93] U. R. Muller, *Szczupłe organizacje*, Warszawa 1997, s. 118.

[94] J. Kręcikij, *Wybrane aspekty procesu planowania działań NATO (Nato operational planning process)*, Warszawa 2000, s. 31; *Ustalenia standaryzacyjne Sojuszu Północnoatlantyckiego w wybranych obszarach dowodzenia*, Warszawa 2001, s. 85–86; T. Majewski, *Kierownik – dowódca ...*, wyd. cyt., s. 16.

[95] K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 47; *Wartości i cele edukacji szkolenej*, Poznań 1994, s. 35.

cych się istotnych z punktu widzenia obronności państwa[96].

Cele szkolenia kadry organizacji wojskowych można określić również jako komunikaty wyrażające zamiary dowódcy, kierownika, szefa, jak powinni zmieniać się szkoleni. Pomagają one również zorientować się szkolącym, dokąd zmierzają i w którym momencie znaleźli się w danym miejscu.

Cele można również utożsamiać i rozumieć jako zamiary, a ściślej jako zamierzone osiągnięcia. Nie zawsze można je jednak utożsamiać z zamiarem. Dopiero wtedy, gdy mamy wskazówki, jak dany zamiar realizować i środki pozwalające stwierdzić czy rzeczywiście go osiągniemy, możemy zamiar ten nazwać celem[97].

Kolejnym istotnym problemem z zakresu celów szkolenia, które są realizowane w organizacjach wojskowych jest znajomość źródeł pochodzenia celów niezbędna przede wszystkim organizatorom szkolenia, autorom programów szkolenia, realizujących te programy. W przypadku dowódców np. batalionów dochodzi jeszcze kwestia wiedzy o źródłach celów z punktu widzenia posiadania możliwości modyfikacji i tworzenia własnych (autorskich) programów (koncepcji) szkolenia, szczególnie pododdziałów zawodowych.

Znaczenie zagadnienia znajomości źródeł celów, dla dowódców, kierowników, szefów jako nauczycieli, podkreśla K. Denek, który twierdzi, że „znajomość istoty i źródeł pochodzenia celów edukacji systematycznej [...] stanowi jeden z elementów wiedzy tych, którzy uczą i wychowują, a zarazem ważny komponent identyfikacji z zawodem nauczycielskim"[98]. Sprawą oczywistą w zakresie źródeł celów jest rodzaj szkolenia kadry dowódczo-sztabowej, pracowników, żołnierzy i w końcu całych pododdziałów. Różnice te będą szczególnie widoczne na poziomie określania celów szczegółowych przez dowódców na poszczególnych szczeblach dowodzenia. I tak na przykład K. Żegnałek do głównych źródeł celów ogólnych zalicza:

- system wartości uniwersalnych i wartości istotnych z punktu widzenia obronności,
- założenia ustrojowe państwa (idee demokracji) zawarte w Konstytucji,

---

[96] Por. K. Żegnałek, Dydaktyka ..., wyd., cyt., s. 154.
[97] M. S. Szymański [tłum.], *Proces kształcenia – podejście systemowe*. Przewodnik dla nauczycieli, Warszawa 1986, s. 36.
[98] K. Denek, *O nowy* ..., wyd. cyt., s. 12.

– doktryna obronna państwa,

– podstawowe założenia ogólnonarodowego systemu edukacji,

– aktualne tendencje edukacyjne (szkoleniowe) wynikające z dorobku nauk pedagogiczno-psychologicznych i innych nauk o człowieku,

– dorobek sztuki wojennej oraz innych nauk związanych z obronnością i szeroko rozumianym bezpieczeństwem,

– potrzeby i oczekiwania środowisk lokalnych w zakresie bezpieczeństwa,

– zainteresowania indywidualne.

Do wymienionych ogólnych źródeł celów szkolenia organizacji wojskowych należy dodać ustalenia zawarte w Traktacie Północnoatlantyckim oraz wszelkie inne dokumenty standaryzacyjne obowiązujące SZ RP jako członka NATO i UE. Natomiast do szczegółowych źródeł celów szkolenia należą m.in.:

– rota przysięgi wojskowej,

– wytyczne Ministra Obrony Narodowej,

– regulaminy wojskowe,

– rozkazy szkoleniowe,

– instrukcje, zarządzenia, wytyczne przełożonych określonych szczebli dowodzenia, programy szkolenia i inne dokumenty normatywne regulujące organizację i przebieg szkolenia w pododdziałach oraz jednostkach wojskowych,

– różnego rodzaju podręczniki, opracowania metodyczne itp[99].

Wspomniano powyżej o celach ogólnych i szczegółowych, co powoduje, iż nie można krótko nie odnieść się do podziału celów szkolenia, ich operacjonalizacji i taksonomii. W literaturze zarówno z zakresu teorii organizacji zarządzania, jak i dydaktyki ogólnej i wojskowej można doszukać się wielu klasyfikacji celów.

W ogólnym rozumieniu wszelkie cele można podzielić na dwie grupy:

– cele określone w wymiarze czasowym, jako kolejne ogniwa łańcucha przyczyn i skutków,

– cele stanowiące układ indywidualnych celów człowieka (jednostki), partykularne cele grup ludzi oraz cele wspólne określonej organizacji,

Dlatego też mówiąc o jakimkolwiek działaniu, w tym wypadku o szkoleniu, moż-

[99] Por. K. Żegnałek, *Dydaktyka* ..., wyd. cyt., s. 160.

na wyeksponować wiele różnorodnych celów, niezależnie od tego, czy rozpatrujemy cele organizacji (np. pododdziału), czy cele indywidualne dowódców, żołnierzy itp.

Często stosowanym podziałem celów jest ich podział na **główny** i **dodatkowe**. Podział ten wynika z tego, że wszelkie organizacje, w tym przecież i wojskowe, powołane są do zaspokajania określonych potrzeb lub realizacji określonych zadań – i jest to właśnie cel główny. **Cel główny** jest więc motywem działania organizacji wojskowych. Obok celu głównego organizacja, może realizować **cele dodatkowe** np. udział w likwidacji skutków klęski żywiołowej, pomocy humanitarnej itp. Jednak dążąc do osiągnięcia wymienionych celów organizacja, ściślej dowódcy, szefowie i kierownicy powinni realizować również **cele indywidualne** podwładnych, związane z zaspokajaniem ich potrzeb np. bezpieczeństwa, społecznych, rodzinnych, uznania i samorealizacji. Realizacja tego celu służy jednak nie tylko poszczególnym podwładnym (pracownikom), ale również całej organizacji wojskowej. Cel ten należy traktować jako drugi podstawowy cel funkcjonowania – równorzędny celowi głównemu[100].

Ze względu na kryterium hierarchii, wyróżnić można cele **końcowe** i cele **pośrednie**. Natomiast biorąc pod uwagę hierarchiczny układ działań organizacji wojskowych i projektowanie jej struktury można przyjąć za podstawę podział celów ze względu na stosunek części do całości, według którego cele dzielą się na ogólne i cząstkowe. Podział celu głównego na cząstkowe powinien wówczas uwzględniać zasadę adekwatności i rozłączności. Zasada adekwatności to suma zakresów znaczeniowych celów cząstkowych pokrywająca się z zakresem znaczeniowym celu ogólnego. Zasada rozłączności to wyraźnie określone granice między celami, które nie mogą się na siebie nakładać.

Pojęcie celu głównego jest oczywiście względne, bowiem cel główny funkcjonowania organizacji wojskowej może być celem cząstkowym w całej koncepcji jej szkolenia. Ponadto cele można podzielić na cele organizacji, cele partykularne (uznawane przez niektórych członków organizacji), cele grupowe oraz cele indywidualne.

W literaturze przedmiotu dotyczącej projektowania spotykać można również koncepcję podziału celu głównego w następującej kolejności:

– podział na cele cząstkowe,

[100] Zob. L. Buczowski, *Organizacja i metody pracy kierowniczej*, Warszawa 1983, s. 6; T. Majewski, *Kierownik* ..., wyd. cyt. s. s.17.

- podział celów cząstkowych na zadanie główne,
- podział zadania głównego na zadania cząstkowe,
- podział zadań cząstkowych na czynności.

Do wojskowej praktyki dydaktycznej można zaadoptować również inny podział celów, który wykorzystywany jest zarówno w szkolnictwie cywilnym, jak i wojskowym. Kategoryzuje on cele w sposób następujący:

- cele poznawcze – odnoszące się przede wszystkim do wyposażenia szkolonych w system podstawowych wiadomości, umiejętności i nawyków,
- cele kształcące – zakładające rozwój sprawności umysłowej i fizycznej szkolonych oraz ich zainteresowań i zdolności,
- cele wychowawcze – służące kształtowaniu wszechstronnie rozwiniętej osobowości, a szczególnie takich składników, jak: przekonania, poglądy, opinie, postawy[101].

W literaturze dydaktycznej często stosowanym podziałem celów, tym razem ze względu na ich zakres znaczeniowy jest podział na **cele ogólne** i **szczegółowe**, które określa się również celami operacyjnymi. Zdaniem K. Denka, dla potrzeb teorii i praktyki szkoleniowej, najbardziej przydatnym jest podział celów na:

- naczelne,
- ogólne,
- pośrednie,
- szczegółowe,
- operacyjne[102].

Cel naczelny charakteryzuje się tym, że jest najszerszy i ma bardzo ogólną postać. Odnosi się do rozwoju człowieka, rozumienia przez niego otaczającej rzeczywistości, funkcjonowania w tej rzeczywistości, kształtowania odpowiedniego systemu wartości i zgodnego z nim postępowania oraz własnej tożsamości.

Cele ogólne wynikające z celu naczelnego wyrażają stan końcowy danego rodzaju i etapu (okresu) szkolenia.

Cele pośrednie otrzymuje się w rezultacie podziału celów ogólnych, wyrażonych w kategoriach funkcji, na składniki wyrażone w postaci czynności. Jednak, aby cele

[101] T. Nowacki [red.], *Słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 1986, s. 29–30
[102] K. Denek, *O nowy* ..., wyd. cyt. s. 51–54.

ogólne i pośrednie mogły być wykorzystywane w praktyce szkoleniowej muszą być przedstawione w postaci bardziej szczegółowej, czyli celów szczegółowych. Taka postać celów powoduje, że obydwa podmioty procesu szkolenia, a więc szkolący i szkoleni, uznają je za swoje indywidualne, co prowadzi do utożsamiania się jednostki z zespołem – pozostałymi uczestnikami procesu szkolenia – ze względu na określony cel. Celom szczegółowym nadaje się z kolei postać operacyjną.

Cele operacyjne to cele skonstruowane w taki sposób, aby były zrozumiałe i przydatne w praktyce. Powinny one szczegółowo i jasno komunikować zamiar szkolenia dowódcy. Tak więc cele operacyjne są odpowiednio uszczegółowione, wyrażone w sposób precyzyjny i konkretny[103]. Ponadto powinny one składać się z trzech części:

1) opisu zachowania szkolonego – co szkolony wykona, co potrafi zrobić lub jakie działanie szkolonego uzna dowódca (kierownik, szef) za dowód osiągnięcia celu,

2) sytuacji sprawdzania czyli warunków, w których należy się spodziewać działania szkolonego (szkolonych) lub w których będzie ono obserwowane,

3) kryteriów osiągnięć czyli standardów osiągania założonych zachowań, czy też poziomów wykonania działań, czynności uznanych za wystarczające[104].

Najistotniejszą częścią celu operacyjnego jest opis zachowania się, które powinno być rezultatem jakiejś części lub całości procesu szkolenia, czyli inaczej można go określić jako opis zachowania końcowego, rozumianego jako obserwowalna aktywność szkolonych w różnych cyklach i okresach szkolenia. Zachowanie to może mieć charakter teoretyczny lub praktyczny. Z kolei standardy określają minimalne poziomy realizacji zachowań, które można jeszcze uznać za dowód, że szkoleni osiągnęli cele operacyjne. Stanowią one jednocześnie kryteria skuteczności zachowań końcowych. Niektórzy autorzy, jak np. K. Denek wyróżniają standardy realizacji i stałości zachowań końcowych szkolonych. W takim przypadku, w odniesieniu do procesu szkolenia w organizacjach wojskowych standardy stałości określają, ilość powtórzeń konkretnej czynności, stanowiącej zachowanie końcowe, aby można było uznać, że osiągnięte cele nie są dziełem przypadku, lecz zostały praktycznie zrealizowane (wyćwiczone)[105].

---

[103] Por. K. Żegnałek, *Dydaktyka* ..., wyd. cyt. s. 158 i 165.
[104] R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998, s. 77.
[105] Por. K. Denek, *O nowy* ..., wyd. cyt., s. 54.

Określanie celów operacyjnych służy do pomiaru efektów szkoleniowych. Ich brak lub nieumiejętność właściwego formułowania uniemożliwia kompetentne i rzetelne orzekanie o efektach szkoleniowych, co może prowadzić do zachwiania zasady koszt-efekt szkolenia. Warunkiem wstępnym ich tworzenia jest jednak wcześniejsze określenie celów ogólnych, które wytyczają kierunek szkolenia organizacji wojskowych. Natomiast cele operacyjne są formułowane jako zamierzone osiągnięcia. Zabieg polegający na zamianie celów ogólnych na cele operacyjne nazywa się operacjonalizacją celów.

W procesie szkolenia kadr organizacji wojskowych, w ramach którego realizowane są różnorodne cele, a głównie poznawcze, wychowawcze, kształcące oraz psychomotoryczne (działania), najwięcej problemów stwarza właśnie wspomniana operacjonalizacja, innymi słowy wyrażenie ich w formie zadań szkoleniowych, których realizacja (wykonanie lub niewykonanie) będzie możliwe do sprawdzenia i oceny przez dowódcę, kierownika ćwiczeń lub zajęć. Zatem cele szkoleniowe powinny wyznaczać (określać) zakres wiedzy i umiejętności niezbędnych do opanowania przez szkolonych i wyrażać się w kategoriach czynnościowych, czyli organizacji i realizacji działalności szkoleniowej kadry szkolącej[106]. Tak więc określając ściślej operacjonalizacja celów ogólnych powoduje ich sprecyzowanie, uszczegółowienie, konkretyzację oraz upodmiotowienie osiągającego cel[107].

Właściwe dokonanie operacjonalizacji celów powoduje, że stają się one jasne i zrozumiałe dla szkolących i szkolonych, co w konsekwencji podnosi skuteczność procesu szkolenia kadr w organizacjach wojskowych. Nieprecyzyjny, niejasny lub tylko pozornie rozumiany cel przez szkolonych i szkolących, to pewna droga do niepowodzeń szkoleniowych. Problemy z formułowaniem celów występują szczególnie w kategoriach zachowań, ponieważ nawet najbardziej precyzyjne sformułowania ich niekoniecznie muszą być trafne, a precyzyjne określenie celu powinno uwzględniać nie tylko różne formy zachowań, ale również istotę danego zachowania[108]. Dużo łatwiej jest konstruować cele operacyjne, które mają charakter praktyczny, przy czym należy pamiętać, że w ich opracowaniu wskazane jest używanie takich słów jak: umie

[106] Zob. A. Juncewicz, *System szkolenia oddziałów (pododdziałów) wojsk lądowych*, Warszawa 2006, s. 40.
[107] B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997, s. 80.
[108] M. S. Szymański [tłum.], *Proces kształcenia* ..., wyd. cyt., s. 39.

(np. warunki strzelania), zna (np. budowę broni), rozumie (np. zasady prowadzenia natarcia), potrafi (np. uruchomić pojazd), wymienia (np. kolejność przygotowania okopu na czołg metodą wybuchową), itd. Dokonując jednak operacjonalizacji celów ogólnych należy zachować umiar i zdrowy rozsądek w ich uszczegóławianiu, a także otwartość zbioru celów operacyjnych, bowiem żaden zbiór celów operacyjnych nigdy nie powinien być traktowany jako ostateczny[109].

Cele szkolenia w organizacjach wojskowych mogą być wyrażane na trzy sposoby. Najbardziej powszechnym sposobem jest charakterystyka jednego lub kilku celów bez stosowania jakiejkolwiek klasyfikacji. Drugi sposób polega na klasyfikacji o charakterze opisowym, który obejmuje zestawienie celów ułatwiające orientację w tym, do czego ma zmierzać, dążyć działalność szkoleniowa, lecz nie stanowi wystarczającego układu odniesienia do mierzenia jej wyników. Natomiast trzeci sposób sprowadza się do przedstawiania celów w postaci odpowiednich taksonomii[110].

Pojęcie **taksonomia** przeniesione zostało do języka edukacji z przyrodoznawstwa, gdzie oznacza naukę o klasyfikacji gatunków zwierzęcych i roślinnych. Etymologicznie pochodzi z języka greckiego od słów *taksie* – układ, porządek oraz *nomos* – prawo[111]. W dydaktyce taksonomia oznacza hierarchiczny układ celów kształcenia, czyli uporządkowanie ich według stopnia ważności – od celów mniej ważnych do celów o najwyższej randze. Stosowanie jej widoczne jest szczególnie w dydaktyce wojskowej w procesie szkolenia dowództw i pododdziałów, chociażby w dokumentacji szkoleniowej np. w planach-konspektach do zajęć i ćwiczeń, planach przeprowadzenia ćwiczeń itp. Taksonomia celów umożliwia również obiektywną i dokładną ocenę szkolonych, a także racjonalny dobór treści szkoleniowych. Jednak głównym zadaniem taksonomicznego ujęcia celów szkolenia jest:

- ułatwienie pogrupowania celów,
- ujawnienie ewentualnych niedostatków w ich doborze i sformułowaniu,
- pomoc w definiowaniu czynności szkolonych objętych tymi celami,
- dopasowanie zadań do tych czynności[112].

---

[109] Por. B. Niemierko, *Między* ..., wyd. cyt., s. 83–84; K. Żegnałek, *Dydaktyka* ..., wyd. cyt., s. 168.
[110] Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 82.
[111] J. Półturzycki, *Dydaktyka* ..., wyd. cyt., s. 51.
[112] Por. K. Denek, *O nowy* ..., wyd. cyt. s. 48.

Najbardziej znana w świecie i w Polsce również, jest taksonomia w dziedzinie poznawczej i emocjonalnej, opracowana przez zespół amerykańskich pedagogów z Uniwersytetu z Chicago pod kierunkiem B. S. Blooma w latach pięćdziesiątych XX wieku[113]. I tak w dziedzinie poznawczej taksonomia Blooma zawiera sześć szczebli (kategorii, poziomów), na których dokonują się odrębne procesy poznawcze, które bez problemów można przenieść na grunt szkolenia organizacji wojskowych. Są one następujące:

– **wiadomości** – szkoleni potrafią przypomnieć, zdefiniować, rozpoznać lub wskazać szczegółowe wiadomości przekazywane w procesie szkolenia. Mogą one przyjmować formę faktu, reguły, diagramu itd.,

– **rozumienie** – szkoleni potrafią zademonstrować zrozumienie wiadomości, które może polegać na przedstawieniu definicji własnymi słowami, podsumowaniu, wymyślaniu oryginalnego wariantu działania itd.,

– **zastosowanie** – szkoleni potrafią posłużyć się wiadomościami w celu wykonania określonych czynności np. narysowania, napisania, obsługiwania sprzętu itd.,

– **analiza** – szkoleni rozpoznają zasadę zorganizowania danego materiału informacyjnego i jego strukturę, potrafią rozłożyć materiał na części składowe i określić występujące między nimi związki,

– **synteza** – szkoleni potrafią zebrać w całość wiadomości uzyskane z różnych źródeł i wytworzyć oryginalny produkt własnego myślenia,

– **ocena** – szkoleni potrafią zastosować odpowiednie kryteria do oceny wartości czegoś, np. wariantu jakiegoś działania itd[114].

Największym niedostatkiem przedstawionej taksonomii celów, patrząc z punktu widzenia szkolenia w organizacjach wojskowych, jest to, że koncentruje się ona głównie na wiadomościach, a zupełnie pomija tak ważne w procesie szkolenia dowództw (kadry dowódczo-sztabowej) i pododdziałów (żołnierzy) sprawności, jak umiejętności i nawyki.

Kolejny rodzaj taksonomi celów to taksonomia w dziedzinie emocjonalnej opracowana przez B. S. Blooma, D. R. Krathwohla i B. B. Masia składająca się z pięciu następujących kategorii (poziomów) i odpowiadających im reakcji szkolonych:

[113] R. J. Arends, *Uczymy się* ..., wyd. cyt. s. 80.
[114] Por. tamże, s. 80–81.

– **odbieranie bodźców** – szkoleni uczestniczą w czymś, co zachodzi w ich otoczeniu lub są świadomi tego co zachodzi,

– **reagowanie** – szkoleni przejawiają nowe sposoby zachowania jako rezultat otrzymywanych bodźców (informacji) i reagują na nie,

– **wartościowanie** – szkoleni przejawiają wyraźne zaangażowanie w jakieś zdarzenie (przedsięwzięcie, czynność) lub skłonność do uczestnictwa w nim,

– **systematyzacja wartości** – szkoleni włączają nową wartość do swojego ogólnego systemu wartości i są w stanie nadać jej właściwe miejsce w tym systemie,

– **uwewnętrznienie systemu wartości** – szkoleni postępują zgodnie z wartością i są trwale do niej przywiązani[115].

Następna taksonomia, którą można stosować na gruncie szkolenia w organizacjach wojskowych to taksonomia w dziedzinie psychomotorycznej. W literaturze przedmiotu przedstawiane są powyższe taksonomie autorstwa m.in. E. J. Simpsona, R. M. Davego, Th. S. Baldwina, J. S. Brunera, J. P. Guilforda, J. Wilesa, J. Bondiego[116].

Najbardziej charakterystyczne etapy (poziomy) prezentowane w taksonomii w dziedzinie psychomotorycznej to:

– pobudzenie zmysłowe (percepcja),

– nastawienie umysłowe i emocjonalne (dyspozycja),

– działanie pod czyimś kierunkiem,

– automatyzacja działań,

– działanie kompleksowe[117].

Charakterystyka taksonomii celów w dziedzinie psychomotorycznej autorstwa Anity Harrow zawiera sześć kategorii (poziomów), którymi są:

– **odruchy** – czynności szkolonych, które mogą pojawić się mimowolnie jako reakcja na pewne bodźce,

– **ruchy podstawowe** – zestawiając czynności odruchowe, szkoleni formują wzorce (układy) ruchów,

– **zdolności percepcyjne** – szkoleni potrafią przełożyć bodźce zmysłowe na ru-

[115] Por. tamże, s. 81.
[116] W. Okoń, *Wprowadzenie* ..., wyd. cyt., s. 87; K. Denek, *O nowy* ..., wyd. cyt., s. 48–49.
[117] W. Okoń, *Wprowadzenie* ..., wyd. cyt., s. 88.

chy dostosowane do otoczenia,

– **zdolności fizyczne** – szkoleni wyćwiczyli podstawowe proste ruchy niezbędne do wyćwiczenia ruchów złożonych,

– **ruchy wyćwiczone** – szkoleni wyćwiczyli ruchy złożone, wymagające odpowiedniej biegłości,

– **ruchowe środki wyrazu** – szkoleni posiedli umiejętności komunikowania za pomocą ruchów ciała[118].

Inną taksonomią celów z dziedziny psychomotorycznej opracowaną przez J. Wiles`a i J. Bondiego jest czteropoziomowa taksonomia obejmująca:

– **obserwację** – obserwowanie działań osób bardziej doświadczonych, ujmowanie kolejnych etapów czynności, świadomość techniki i wyniku działania, odczytywanie instrukcji działania,

– **naśladowanie** – wykonywanie działań pod kierunkiem,

– **ćwiczenie** – powtarzanie kolejnych kroków, przekształcanie pewnych czynności w nawyki, sprawne wykonywanie działania,

– **przystosowanie** – perfekcyjne wykonywanie czynności, wprowadzanie modyfikacji[119].

Zdaniem K. Żegnałka na gruncie polskim największy wkład do teorii i praktyki w zakresie taksonomizacji celów kształcenia wniósł B. Niemierko. W książce *ABC testów osiągnięć szkolnych* przedstawił on własną taksonomię, która bywa nazywana **taksonomią ABC**. Obejmuje ona dwa poziomy celów (wiadomości i umiejętności), z których każdy posiada po dwie kategorie celów[120] (rys.3.1).

Poziom taksonomiczny	Kategorie celu
I. Wiadomości	A. Zapamiętanie wiadomości
	B. Zrozumienie wiadomości
II. Umiejętności	C. Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych (zalgorytmizowanych)
	D. Zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych (twórczych)

Źródło: K. Żegnałek, *Dydaktyka edukacji obronnej*, wyd. cyt., s. 172.

Rys. 3.1. Istota taksonomii ABC

[118] Por. R. J. Arends, *Uczymy się ...*, wyd. cyt., s. 82.
[119] K. Denek, *O nowy ...*, wyd. cyt., s. 51.
[120] B. Niemierko [red.], *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1975, s. 21.

Pomimo, że taksonomia ABC dotyczy tylko dziedziny poznawczej, podobnie jak i pozostałe zaprezentowane w niniejszej pracy, może być wykorzystywana w szkoleniu kadr organizacji wojskowych. Wykorzystanie wszelkich typów taksonomii (również innych, niezawartych w pracy badawczej) powinno mieć charakter twórczy, tzn. powinno uwzględniać specyfikę szkolenia wojskowego, a także dopuszczać łączenie lub rozwijanie pewnych kategorii, zmiany ich sformułowań itp. W taksonomizacji celów szkolenia wojskowego należy uwzględniać fakt, że większość działań, do których przygotowuje się kadry organizacji wojskowych, ma charakter zespołowy (grupowy) wymagający współpracy i współdziałania, a także koordynacji[121].

W ścisłym związku z celami pozostają zawsze zadania, które często z różnych przyczyn, głównie niezrozumienia istoty rzeczy, mylone są i utożsamiane z celami. Najczęściej uwidacznia się to przy formułowaniu celów szkoleniowych, na określonych szczeblach dowodzenia, na podstawie zadania głównego do szkolenia postawionego przez przełożonego na kolejny rok.

Otóż mówiąc o zadaniach, mamy zwykle na myśli to, co należy wykonać, zrealizować (rozkaz, polecenie, temat itp.). Zgodnie z *Leksykonem wiedzy wojskowej* „zadanie" to *powierzenie żołnierzowi (żołnierzom) jakiejś sprawy do wykonania [...]*, a jego istota polega na powiązaniu celu z potrzebą.

Z reguły to dowódcy (kierownicy, szefowie) odpowiadają za realizację głównego zadania szkoleniowego postawionego im przez przełożonego. Natomiast dowódcy pododdziałów, czyli dowódcy niższego szczebla dowodzenia, realizują przydzielone im przez dowódcę wyższego szczebla zadania cząstkowe (cele cząstkowe). Dzięki ich realizacji przyczyniają się do wykonania zadania głównego przełożonego. Dlatego też dowódcy kierujący organizacjami wojskowymi wchodzących strukturalnie lub funkcjonalnie w skład określonych struktur muszą mieć świadomość, że niezrealizowanie zadania cząstkowego może utrudniać lub uniemożliwić osiągnięcie celu (wykonanie zadania) przez ich przełożonego.

Za jedno zadanie powinien być odpowiedzialny jeden dowódca (kierownik, szef). Pełni on wówczas funkcję podstawową w stosunku do zadania. Inni dowódcy (kierownicy, szefowie), którzy uczestniczą w danym przedsięwzięciu i pomagają (współ-

[121] Por. K. Żegnałek, *Dydaktyka* ..., wyd. cyt., s. 172.

uczestniczą) w realizacji tego zadania, pełnią funkcje pomocnicze. Dowódcy (kierownicy, szefowie) tego samego szczebla dowodzenia (kierowania) mogą więc pełnić funkcję podstawową w stosunku do danego zadania oraz funkcje pomocnicze w stosunku do innych zadań.

Według U. Mullera realizacja zadań wymaga, aby dowódca (kierownik, szef) kładł nacisk na kluczowe obszary swoich działań. Zalicza do nich tworzenie i pielęgnowanie kultury organizacyjnej, kształtowanie wartości i norm, kształtowanie środowiska, w jakim funkcjonują podwładni (pracownicy), zapewnienie organizacji możliwości funkcjonowania oraz stałe dostosowanie jej, by wspólnie z podwładnymi (pracownikami) uzyskiwać założone wyniki[122].

Z punktu widzenia zadań, o których mowa, ważny jest ich podział. I tak najczęściej można spotkać dwa rodzaje podziału zadań:

– **podział poziomy** – dzielący uprawnienia, obowiązki i pozostałe czynności między dowódców (kierowników, szefów) tego samego szczebla (np. na dowódcę i zastępcę dowódcy),

– **podział pionowy** – dzielący obowiązki, uprawnienia i pozostałe czynności między kierowników różnych szczebli (np. dowódcę batalionu, dowódcę kompanii, dowódcę plutonu)[123].

Przyjmuje się również podział zadań na podstawie dwóch grup kryteriów:

1. **Kooperacji** – zadanie dzielone jest na części współdziałające ze sobą. Występuje wówczas podział zadań według:

– faz procesu szkolenia (planowanie, organizowanie, realizacja, kontrola),

– kryterium funkcji – dowódcy stoją na czele pododdziałów (zespołów) wydzielonych (wyznaczonych) do realizacji poszczególnych przedsięwzięć, grup zagadnień lub problemów (ćwiczenia, strzelania, gotowość bojowa i mobilizacyjna itp.).

2. **Autonomizacji** – zadania dzielone są na części względnie niezależne od siebie.

Według T. Majewskiego dowódca (kierownik, szef) po otrzymaniu zadania wykonuje zwykle następujące czynności:

1. Planuje wykonanie zadania.

---

[122] Por. U. Muller. *Szczupłe* ..., dz. cyt., s. 116.
[123] Por. L. Buczowski, *Organizacja* ..., wyd. cyt., s. 31.

2. Przygotowuje wykonanie zadania – przedstawia zadanie główne, przydziela podwładnym (pracownikom) zadania cząstkowe, środki do ich realizacji, ewentualnie zmienia uprawnienia, odpowiedzialność, obowiązki.

3. Ułatwia podwładnym (pracownikom), pod względem organizacyjnym, realizację zadań.

4. Wpływa na podwładnych poprzez:
   - szkolenie (działalność szkoleniowo-metodyczna),
   - informowanie,
   - motywowanie (zachęcanie, inspirowanie),
   - karanie i nagradzanie,
   - ocenianie[124].

Są jednak pewne uwarunkowania przemawiające za tym, aby dowódca (kierownik, szef) koordynując, kontrolując oraz motywując podwładnych do realizacji zadań nie angażował się w szczegółowe organizowanie wykonania zadania oraz nie wykonywał w żadnym razie zadań przewidzianych do wykonania przez podwładnych. Dowódcy, kierownicy, szefowie muszą sobie zdawać również sprawę z tego, że powierzanie zadań może pełnić funkcję motywowania podwładnych. Dlatego też powinni dobierać i formułować zadania, uwzględniając poniższe wskazówki[125]:

1. **Pozostawiać podwładnym swobodę działania**. Zaufanie okazane podwładnemu podnosi wiarę w jego możliwości i sprzyja sprawności działania oraz kształtuje poczucie odpowiedzialności za wykonanie zadania.

2. **Zmieniać poziom trudności zadań oraz, w rozsądnym zakresie, obszar zadań**. Różnorodność zadań wymaga bowiem od podwładnego użycia niezbędnych zdolności i umiejętności bądź uzyskania nowych, zwiększając zainteresowanie zadaniem i eliminując znużenie.

3. **Przydzielać w miarę możliwości jednemu podwładnemu całe zadanie do wykonania**. Wymaga to wtedy od podwładnego wytworzenia skończonego i wyraźnie określonego fragmentu pracy, zwiększając pomysłowość i odpowiedzialność za wykonanie.

---

[124] Por. T. Majewski, Kierownik ..., wyd. cyt., s. 20.
[125] Zob. T. Majewski, Kierownik ..., wyd. cyt., s. 20–21.

4. **Wskazywać znaczenie zadania**. Podnosi to rangę zadania, podkreśla rolę i znaczenie działalności osoby lub komórki organizacyjnej.

Dowódcy (kierownicy, szefowie), przydzielając zadania do wykonania, muszą pamiętać o tym, że zadanie powinno być adekwatne do przewidzianych na danym stanowisku obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności. Istotne jest również, aby rodzaj i treść zadań był dostosowany do możliwości, wiedzy, umiejętności i doświadczenia podwładnych oraz uwzględniał ich aspiracje i motywacje. Zadania skomplikowane, trudne do realizacji, ale realne do wykonania zawsze pozwalają podwładnemu rozwijać jego umiejętności, a ich wykonanie jest powodem odczucia satysfakcji z wykonanej pracy.

Szczególnym rodzajem zadań realizowanych w procesie szkolenia kadr organizacji wojskowych są treści zawarte w dokumentach normatywnych – instrukcjach, regulaminach, programach szkolenia, programach ćwiczeń, wytycznych przełożonych itp. Taki rodzaj zadań jest najbliższy potocznemu rozumieniu tego słowa. Zadania mogą być jednak bardziej skomplikowane i wówczas mówimy o sytuacji zadaniowej, która staje się podstawą sytuacji problemowej. Każda z tych sytuacji wymaga określonych czynności fizycznych i umysłowych, które nazywamy rozwiązywaniem zadań lub problemów.

Cele i zadania można analizować tylko w kontekście działania, które w ogólnym rozumieniu oznacza powodowanie zmian. Działanie w tym znaczeniu można więc określić jako umyślne zachowanie się zmierzające do celu. Tak więc nie ma działania, które nie zmierzałoby do osiągnięcia jakiegoś celu. Cele bowiem wyznaczają kierunek i strukturę każdego działania. Cel działania zawsze dotyczy przyszłości oraz wyznacza kierunek i strukturę działania zmierzającego do spowodowania lub utrzymania zmiany stanu rzeczy. Jest to więc stan rzeczy, którego osiągnięcie stanowi końcowy etap procesu ukierunkowanego działania, w tym wypadku szkolenia[126].

Z analizy zadań, jakie stoją w aktualnych uwarunkowaniach przed organizacjami wojskowymi, wynika, że w bardzo ogólnym ujęciu problemu cele szkoleniowe powinny być podporządkowane dwóm grupom zadań, tj. **zadaniom realizowanym w sferze działań militarnych i niemilitarnych**. Obie grupy zadań mogą być realizo-

[126] Zob. J. Bogusz, T. Karwat, *Poradnik dydaktyczny oficera*, MON, Warszawa 1973, s. 81.

wane na terytorium kraju lub poza jego granicami, na terytorium państw NATO lub poza tym obszarem. Na ogólne **treści szkolenia** organizacji wojskowych mają również wpływ czynniki charakterystyczne dla poszczególnych stanów państwa (czasu pokoju, kryzysu i wojny), w których do działania powinny być przygotowywane pododdziały (jednostki).

Nierozerwalnie z realizacją zadań wiąże się wykonywanie określonych czynności. W *Encyklopedii organizacji i zarządzania* „czynności to rodzaje złożonych reakcji organizmu, skierowane na określony wynik i tak zorganizowanych, aby ten wynik osiągnąć"[127]. Według T. Tomaszewskiego czynności w ujęciu ogólnym to „[...] dające się wyróżnić u człowieka zachowania celowe, których punktem wyjścia jest określona sytuacja i które zmierzają do osiągnięcia określonej, innej sytuacji"[128].

Zarówno z pierwszej, jak i drugiej definicji można wysnuć wniosek, że nie wszystkim zachowaniom człowieka przysługuje miano czynności, lecz tylko takim, które są świadome i zmierzają do realizacji zakładanych celów. Czynnościami nie będą więc zbiory przypadkowo wykonywanych i połączonych ze sobą ruchów. Wykonywanie czynności wymaga więc nie tylko uświadomienia sobie ich celu, ale także określenia najbardziej korzystnych w danej sytuacji oraz przy danych warunkach osobistych sposobów postępowania. Tak więc czynności uwarunkowane są sytuacją, w której są wykonywane, a ponadto warunkami osobistymi człowieka – jego umiejętnościami, wiedzą, doświadczeniem, zdolnościami, motywacją itp.[129]

Grupę wykonywanych czynności nazywamy działaniem[130]. O działaniu, podobnie jak o czynnościach decydują wyznaczone do osiągnięcia cele. **Cele czynności** to cele doraźne, które są realizowane w stosunkowo krótkim czasie (kilka minut, godzin, dni). Natomiast **cele działania** są bardziej odległe w realizacji – działanie z reguły trwa dni, tygodnie, lata[131].

Czynności realizowane przez dowódców (kierowników, szefów) organizacji wojskowych, a także podległych pracowników można podzielić na **czynności kierownicze i niekierownicze (wykonawcze)**. Taki podział wynika często stąd, że nie wszyst-

---

[127] *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Warszawa 1981, s. 82.
[128] Por. T. Majewski, *Kierownik* ..., wyd. cyt., s. 23.
[129] Tamże, s. 23.
[130] Z. Skorny, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Warszawa 1989, s. 51.
[131] Tamże, s. 51.

kie czynności dowódców (kierowników, szefów) mają charakter kierowniczy. Czynności kierownicze są ściśle związane z kierowaniem działaniami podwładnych. W Encyklopedii organizacji i zarządzania określono je jako *elementy procesu kierowania,* których celem jest spowodowanie realizacji celów organizacji przez podwładnych[132]. Ściśle kierowniczy charakter mają czynności związane z wyborem i przekazaniem podwładnym ogólnie sformułowanego zadania, motywowania podwładnych, ich nadzorem (kontrolą). Istnieje także pogląd, że do tych czynności zalicza się podejmowanie decyzji.

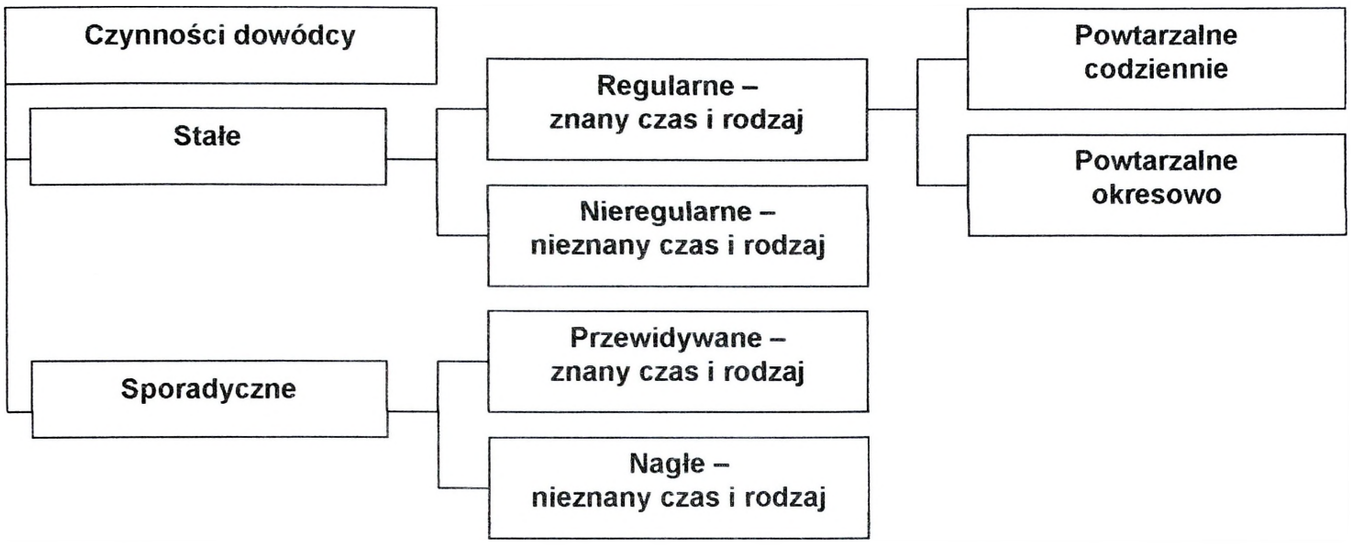
Czynności niekierownicze to wyodrębniona grupa działań realizowanych przez dowódcę (kierownika, szefa), pozostających poza czynnościami kierowniczymi. Naturalnie czynności te wspomagają i często wręcz umożliwiają realizację czynności kierowniczych.

Aby obrazowo przybliżyć różnice pomiędzy działaniami a czynnościami można w tym miejscu pokusić się o ich wyspecyfikowanie. I tak działaniami, które wykonują dowódcy będą np. grupa czynności związana z organizowaniem pracy podległego dowództwa, koordynowanie pracy podwładnych, realizacja zasadniczych funkcji wynikających z cyklu decyzyjnego procesu dowodzenia itp. Natomiast czynnościami, które wykonują dowódcy np. podczas prowadzenia działań są: zapoznanie się z rozkazem przełożonego (w ramach działalności bieżącej i szkoleniowej – rozkazu do działalności w danym roku), wydanie wytycznych, udział w każdej odprawie lub odebranie określonego meldunku itp.

Czynności dowódców (kierowników, szefów) organizacji wojskowych klasyfikowane są na wiele sposobów, w zależności od przyjętego kryterium, np. rzeczowego, przestrzennego i czasowego[133]. Przykład klasyfikacji czynności według kryterium planowania przedstawia rys. 3.2.

---

[132] Tamże. s. 51.
[133] L. Buczowski, *Organizacja* ..., wyd. cyt., s. 17.



Źródło: W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie organizacją*, Warszawa 1997, s. 215, za T. Majewski, Kierownik ..., wyd. cyt. s. 25.

Rys. 3.2. Podział czynności kierowniczych dowódców ze względu na kryterium planowania pracy własnej

Zarówno czynności dowódców oraz podległych pracowników (oficerów) można podzielić wg powyższego rysunku, stwierdzając jednocześnie, że najwięcej problemów powodują czynności stałe, ale nieregularne oraz sporadyczne – nagłe. Natomiast żaden dowódca (kierownik sekcji, oficer sztabu) nie powinien mieć problemów z czynnościami regularnymi, powtarzalnymi codziennie wg harmonogramu np. czytanie i dekretacja korespondencji, studiowanie zarządzeń, rozkazów i wytycznych, analizowanie planów, nadzór nad realizowanymi przedsięwzięciami; przedsięwzięciami także czynnościami powtarzalnymi okresowo (co tydzień, miesiąc, kwartał, rok) np. odprawy, rozliczenie z zadań, kontrola, planowanie szkolenia i działalności bieżącej itp.

Jednak wszystkie wymienione czynności w dużej mierze zależą od stylu pracy dowódców, kierowników i całej kadry. **Pojęcie stylu pracy** jest zagadnieniem szerokim i wielostronnym. Całość dobrego stylu pracy powinna jednak opierać się na trzech podstawowych elementach, tj.:

- terminowości wykonywania zadań, czynności,
- operatywności,
- właściwej organizacji pracy.

W dziedzinie szkolenia i przyswajania kadrze (pracownikom) wymienionych elementów (cech) istnieją jednak w pracy bieżącej szczególnie szerokie możliwości.

A jednak praktyka wskazuje, że tych możliwości nie wykorzystuje się należycie, że terminowość, operatywność i organizacja pracy, szczególnie teraz w dobie przerostu biurokracji, stanowią przysłowiową „piętę Achillesa", niektórych instytucji, dowódców, komórek organizacyjnych sztabów oraz sztabów w całości.

Nieco innego podziału czynności dowódców oraz kierowników można dokonać przyjmując za kryteria[134]:

- kompetencje – obowiązki, uprawnienia i czynności pozostałe,
- funkcje – zbiór (zakres) potencjalnych (możliwych), zwykle powtarzanych, typowych i sformalizowanych proceduralnie działań, wyodrębnionych ze względu na ich zawartość treściową (rodzaj) oraz ich zrelatywizowanie do określonego celu lub jego części (zadania), wyróżniając, np. planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolę[135],
- rolę organizacyjną – wyróżniając grupy ról, np. interpersonalną, informacyjną i decyzyjną[136].

Ostatnią grupę działania (pracy) dowódców (kierowników, szefów) stanowią **czynności pozostałe**. Są to wszelkie czynności, które zależą tylko i wyłącznie od uznania dowódcy, a do których nie został zobowiązany, ani uprawniony.

Szczegółowe uregulowanie zakresu obowiązków, uprawnień oraz odpowiedzialności wynika nie tylko z potrzeby zapewnienia sprawnego funkcjonowania organizacji wojskowej, ale również z potrzeby formalnoprawnego określenia ram działania dowódców. Bowiem w przeciwieństwie do podwładnych, którzy prawnie i służbowo odpowiadają tylko za własną działalność (wyszkolenie), dowódca odpowiada zawsze za całokształt działań (szkolenia) podległego personelu.

Realizacja omówionych wcześniej celów szkolenia staje się możliwa dzięki właściwemu doborowi treści tego szkolenia. Obecne dokumenty normatywne wpływające na ogólne treści szkolenia to *Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych RP (DD/7)*, *Organizacja szkolenia dowództw i sztabów w Siłach Zbrojnych RP (DD/7.1)*, *Instrukcja o przygotowaniu i prowadzeniu ćwiczeń z dowództwami, sztabami i wojskami w Siłach Zbrojnych RP (DD/7.1.1)*, *Program szkolenia pododdziałów zawodowych wojsk pan-*

---

[134] Zob. T. Majewski, *Kierownik – dowódca ...*, wyd. cyt. s. 24.
[135] L. Krzyżanowski, *O podstawach kierowania organizacjami inaczej*, Warszawa 1999, s. 189.
[136] Zob. W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie organizacją*, Warszawa 1997, s. 138.

cernych i zmechanizowanych, Program szkolenia żołnierzy zasadniczej służby wojskowej pododdziałów wojsk pancernych i zmechanizowanych oraz tożsame programy innych rodzajów wojsk. Poza tym rozkazy i wytyczne przełożonych dotyczące szkolenia kadr (pracowników) organizacji wojskowych

Pomimo wielu dokumentów obecne kwalifikacje kadry dowódczo-sztabowej pozwalają na to, że zawierają one tylko główne kierunki szkolenia, ogólny jego zarys oraz ogólne treści. Każdy dowódca doskonale wie, że opracowanie programów i ich odzwierciedlenie w diagramach i planach szkolenia nie jest rzeczą łatwą. W miarę postępującej decentralizacji planowania dowódcy mają szersze pole działania i większy zakres kompetencji, ale powoduje to jednocześnie wzrost wymagań w stosunku do realizacji zadań szkoleniowych. Dlatego też szczególnie ważnym zagadnieniem staje się więc znajomość teorii doboru i układu treści w programach, diagramach i ramowych miesięcznych planach szkolenia, a także udział w programowaniu i planowaniu szkolenia podległej organizacji wojskowej.

Najogólniej mówiąc przez treści szkolenia w wojsku rozumiemy system wiedzy, umiejętności i nawyków, których poznanie i przyswojenie zapewnia rozwój umysłowy i fizyczny kadr, gwarantuje przygotowanie do życia wojskowego i wykonywania określonych funkcji w strukturze organizacyjnej wojska[137].

Nieco inaczej formułuje definicję treści K. Żegnałek w *Dydaktyce edukacji obronnej*. Wedlug autora książki poprzez treści kształcenia (szkolenia) rozumie się system wzajemnie ze sobą powiązanych wiadomości, umiejętności, nawyków, wartości i doświadczeń, które przekazywane są lub kształtowane przez nauczycieli (instruktorów, dowódców, wychowawców), w celu nabycia niezbędnych kompetencji do realizacji odpowiednich zadań obronnych w czasie pokoju, kryzysu i działań wojennych (misji)[138].

Przedstawione definicje różnią się między sobą, ale występujące różnice nie mają zasadniczego znaczenia. Dlatego też szczególnie tę drugą można przyjąć jako adekwatną do znaczenia treści szkolenia i dominującą na dzień dzisiejszy w literaturze przedmiotu.

W tejże definicji wspomniane kompetencje wynikają z pełnionej przez oficera,

[137] Zob. J. Bogusz, T. Karwat, *Poradnik dydaktyczny oficera*, Warszawa 1973, s. 113.
[138] Por. K. Żegnałek, *Dydaktyka* ..., wyd. cyt., s. 176.

podoficera, żołnierza funkcji oraz przewidywanych do realizacji zadań. Dlatego też można założyć, że strukturę treści szkolenia tworzyć będą takie elementy jak[139]:

- wiadomości,
- umiejętności,
- nawyki,
- wartości (system wartości),
- doświadczenia.

Pierwszym wymienionym elementem są **wiadomości**, które składają się na treści szkolenia a są jednocześnie głównym składnikiem poznania naukowego, ale częściowo również uogólnionych doświadczeń bez stosowania naukowej procedury badawczej. Poznanie naukowe stanowi bowiem najbardziej właściwy i skuteczny sposób zdobywania wiedzy. Trzeba sobie zdawać sprawę, że wymagania naukowe określają najważniejsze fakty z zakresu różnych nauk wojskowych, na podstawie których można formułować uogólnienia, a więc pojęcia, określenia, wnioski i prawa oraz stosować je w konkretnym działaniu praktycznym – szkoleniu kadr organizacji wojskowych.

Wiadomości spoza poznania naukowego powinny stanowić tylko niezbędny margines przekazywanych w procesie szkolenia wiadomości, gdyż na ogół sprowadzają się one jedynie do opisu faktów obiegowych, a nawet sprzecznych opinii oraz powierzchownych wyjaśnień.

Przeprowadzone badania wskazują, że przekazywaniu wiedzy, w toku szkolenia organizacji wojskowych, należy kierować się ponadto dorobkiem psychologii poznawczej. Wedlug niej podstawową jednostką organizacyjną wiedzy ludzkiej są sądy (pojęcia), które łącząc się wzajemnie ze sobą tworzą sieć sądów (pojęć). Tak więc wiadomości przechowywane są w umyśle człowieka w postaci różnych sieci sądów, które stanowią swoisty filar dla nowych wiadomości. Wywierają istotny wpływ na to, w jakim stopniu wiadomości przekazywane w procesie szkolenia zostaną zintegrowane z posiadaną już przez szkolonych wiedzą i zapamiętane[140].

Kolejnym, jeszcze ważniejszym elementem treści szkolenia niż wiadomości, są **umiejętności** i **nawyki**. Mają one bezpośredni wpływ na realizację zadań. Są więc niezbędnym warunkiem skuteczności prowadzonych działań i zachowań w toku reali-

[139] Tamże, s. 176.
[140] Por. R. J. Arends, *Uczymy się* ..., wyd. cyt., s. 250.

zacji tych działań. Rodzaj umiejętności i nawyków zależy również od pełnionych funkcji oraz wykonywanych zadań. Będą to więc umiejętności związane z działaniem i zachowaniem się w toku szkolenia, na polu walki, w misji, jak i w czasie ochrony i obrony przed skutkami różnego rodzaju zagrożeń dla życia i zdrowia ludzkiego. Przykładem takich umiejętności mogą być[141]:

- umiejętności posługiwania się bronią i inną techniką wojskową,
- umiejętność podejmowania decyzji,
- umiejętność motywowania podwładnych do działań,
- umiejętność posługiwania się środkami ochrony przed skażeniami,
- umiejętność udzielania pierwszej pomocy rannym i poszkodowanym,
- umiejętność posługiwania się podręcznym sprzętem przeciwpożarowym,
- umiejętność kierowania zespołami ludzkimi (dowództwem, pododdziałami),
- umiejętność funkcjonowania w warunkach ekstremalnych itp.

T. Nowacki definiuje **umiejętność** jako gotowość do świadomego działania, opartą o pewną wiedzę, co do przedmiotów i zjawisk oraz o konkretne ruchowe opanowanie elementów czynności lub sprawdzoną możliwość wykonania jakiejś czynności lub działania[142]. Umiejętności dotyczą wykonywania czynności, które mogą mieć charakter umysłowy (teoretyczny) i praktyczny. Wśród umiejętności praktycznych występują[143]:

- umiejętności wykonywania ruchów prostych – umiejętności elementarne,
- umiejętności wykonywania czynności – umiejętności czynnościowe,
- umiejętności wykonywania zespołu czynności – umiejętności złożone.

Do przekształcania umiejętności w nawyk, czyli do wykonywania danej czynności w sposób automatyczny dochodzi w toku najczęściej stosowanej, a jednocześnie najważniejszej i najbardziej złożonej formy szkolenia – ćwiczeń wojskowych. Takie przekształcenie możliwe jest jednak tylko w przypadku umiejętności elementarnych oraz niektórych elementów umiejętności czynnościowych i złożonych. Nie przekształca się nigdy w nawyk cała umiejętność czynnościowa, a tym bardziej umiejętność zło-

---

[141] Zob. K. Żegnałek, *Dydaktyka ...*, wyd. cyt., s. 179.
[142] T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1973, s. 184.
[143] Tamże, s. 146.

żona[144].

B. Niemierko w opracowaniu *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, wyróżnia dwie koncepcje treści kształcenia, które można z cała pewnością przenieść do procesu szkolenia w organizacjach wojskowych, a mianowicie:

– informacyjną – opartą na wiadomościach, akcentującą zapamiętanie i odtwarzanie wiadomości,

– czynnościową – opartą na umiejętnościach, akcentującą wytwarzanie i zastosowanie wiadomości[145].

Kolejny element treści szkolenia to wartości (system wartości). Pojęcie **wartość** pochodzi z języka niemieckiego, od słów *wert* i *wurde*, oznaczających godność, honor, powagę lub godny i wartościowy[146]. W *Nowym słowniku języka polskiego* **wartość** definiowana jest jako „to, ile coś jest warte pod względem materialnym, [...] znaczenie, ważność osoby lub przedmiotu, pozwalająca na zaspokojenie jakiejś potrzeby[147].

Teorią wartości zajmuje się nauka zwana aksjologią, a wartościami w odniesieniu do edukacji – aksjologia pedagogiczna. W naukach humanistycznych (pedagogicznych również) przyjmuje się najczęściej, że **wartość** oznacza to, co ceni człowiek lub grupa społeczna, co uważane jest za ważne i w ten sposób przeżywane[148].

Dla potrzeb procesu szkolenia wojskowego organizacjach wojskowych, można więc przyjąć, że wartością jest to co cenione jest przez uczestników szkolenia, co jest szczególnie ważne z punktu widzenia przygotowania ich do realizacji trudnych zadań w czasie pokoju oraz okresie kryzysu, wojny (misji).

Z punktu widzenia szkolenia wojskowego ważnym zadaniem jest kształtowanie wśród jego uczestników nie tylko tzw. wartości uniwersalnych, do których zaliczane są wartości składające się na transcendentalną triadę (prawda, dobro i piękno) oraz takie jak: wolność, odpowiedzialność i godność, ale również wartości określane mianem ogólnoludzkich. Są również wartości uniwersalne, do których zalicza się pracę i wiedzę, które same w sobie nie są wartościami ostatecznymi i uznawane są jako śro-

---

[144] Por. K. Żegnałek, *Dydaktyka* ..., wyd. cyt., s. 180.
[145] B. Niemierko, *Między oceną* ..., wyd. cyt., s. 68.
[146] J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997, s. 38.
[147] *Nowy słownik języka polskiego*, wyd. cyt., s. 1110.
[148] K. Denek, *O nowy* ..., wyd. cyt., s. 12.

dek osiągania wartości wyższych[149].

K. Żegnałek w *Dydaktyce* ... wylicza również szereg innych wartości, które kształtowane są w toku edukacji obronnej, a więc i w szkoleniu kadr organizacji wojskowych. Należą do nich, wśród wartości uniwersalnych takie jak: prawda, dobro, honor, godność, odpowiedzialność. Ponadto bardzo ważnymi wartościami są: patriotyzm, bezpieczeństwo, walka o pokój, solidarność, humanizm, suwerenność, bezinteresowna pomoc innym, odwaga[150].

Właśnie taki zespół poszczególnych wartości istotnych dla danego człowieka, jakiejś grupy społecznej czy też dla poszczególnych rodzajów edukacji np. szkolenia wojskowego, określa się jako **system wartości**. Podstawową cechą takiego systemu jest to, że składające się na niego wartości są odpowiednio uporządkowane, od najważniejszych do najmniej istotnych, czyli ustawione według kryterium ważności. Uporządkowanie takie nazywa się hierarchią wartości[151].

Jak twierdzi J. Pułturzycki, wartości, postawy i przekonania tworzą ideał wychowania[152]. Właśnie taki ideał wychowania ukierunkowuje działalność szkoleniową w organizacjach wojskowych.

Ostatnim elementem treści szkolenia jest doświadczenie, które nie odgrywa już tak znaczącej roli jak poprzednio wymienione elementy, ale pozwala w wielu przypadkach ułatwić pracę, chociażby w zakresie właściwego doboru treści szkolenia. Warto zauważyć, że doświadczenie w przeciwieństwie również do wymienionych elementów na ogół nie jest oparte na poznaniu naukowym, a raczej na praktyce szkoleniowej (zawodowej).

Jednak konieczność łączenia teorii z praktyką wynika z kilku przyczyn, a mianowicie:

– praktyka powinna weryfikować teorie,

– teorie oderwane od praktyki tworzą w świadomości kadry dowódczo-sztabowej i żołnierzy odrębną warstwę wiedzy biernej, nie powiązanej z potrzebami życia i działania.

---

[149] Tamże, s. 32.
[150] K. Żegnałek, *Dydaktyka* ..., wyd. cyt., s. 164.
[151] Tamże, s. 164.
[152] J. Pułturzycki, *Dydaktyka dla* ..., wyd. cyt., s. 40

Treści szkolenia powinny być tak dobrane, aby spełniały następujące warunki:

– zapewniały powiązanie poznawanych treści o charakterze praktycznym z treściami o charakterze teoretycznym,

– łączyły proces opanowania wiadomości z jednoczesnym ich stosowaniem w rozwiązywaniu zadań praktycznych,

– łączyły naukę z techniką, a więc wyjaśnianie działania mechanizmów za pomocą praw nauki, co ułatwia zrozumienie zjawisk technicznych,

– łączyły poznawanie z działaniem, aby szkolony wyrabiał w sobie odpowiednie umiejętności i sprawności ruchowe.

Na szczeblu pododdziałów (kompanii, plutonów, drużyn, załóg, obsług) batalionu treści szkolenia mogą być oparte na zasadzie łączenia praktyki z teorią. Wówczas uwzględnia się w szkoleniu treści dotyczące działania praktycznego, które podbudowuje się odpowiednią teorią dotyczącą danej praktyki, stosownie jednak do posiadanego czasu. Tak więc w takim przypadku można powiedzieć, że przechodzimy od wiedzy praktycznej do uogólnień i praw naukowych. Jednak minusem takiego sposobu szkolenia jest jego czasochłonność.

Wymagania szkoleniowe (dydaktyczne) nakazują poprzez swoje zasady dostosowanie treści szkolenia do możliwości szkolonych – dowództw, dowódców, żołnierzy i w końcu całych organizacji wojskowych. Trzeba jednak mieć świadomość tego, że zbyt łatwe treści szkolenia czynią proces dydaktyczny mało efektywny, natomiast zbyt trudne obniżają stopień opanowania wiedzy.

Tak więc treści szkolenia wojskowego to kompromis, wypadkowa wielu złożonych czynników, wśród których obok tradycji daje o sobie znać również dążenie przystosowania treści do aktualnych i przyszłych potrzeb wojska. Trudność w doborze właściwych treści szkolenia polega na konieczności starannego i umiejętnego kultywowania tradycji oraz analizowania przeszłości w celu wyciągania wniosków, aby dostosować treści szkolenia do stale zmieniających się potrzeb i perspektyw rozwojowych wojska.

Ogólnikowość treści zawartych w programach szkolenia wojskowego wymaga od dowódców przystosowania zarówno treści szczegółowych, jak i ich układu do możliwości żołnierzy, zabezpieczenia materiałowo-technicznego, zasobów finansowych

oraz infrastruktury szkoleniowej. Właśnie układanie wiadomości, umiejętności i nawyków, które mają opanować szkoleni według określonego programu szkolenia, nazywa się **strukturyzacją treści**. Doskonałym przykładem takiej strukturyzacji treści jest diagram szkolenia wykonywany na szczeblu batalionu.

Strukturyzacja treści polega, zatem na takim doborze i układzie treści szkolenia, w którym elementy składowe są powiązane ze sobą w sensowne całości poprzez związki wynikające z ogólnych pojęć, praw naukowych i podstawowych zasad praktycznych, występujących w poszczególnych przedmiotach szkoleniowych i tematach zajęć[153].

Na podstawie literatury przedmiotu można wyróżnić trzy rodzaje strukturyzacji treści tematów szkolenia. Są to struktura **liniowa**, **rozgałęziona** i **cykliczna**.

Struktura liniowa – polega na występowaniu konkretnych zagadnień szkoleniowych w ściśle określonej, liniowej kolejności. W tejże strukturze można wyodrębnić kilka układów występowania zagadnień. I tak pierwszy z nich to układ **szeregowy**, w którym poszczególne czynności przewidziane do przerobienia w danym temacie występują po sobie w określonych odstępach czasu, a każda czynność wyodrębniona jest wyraźnie jako oddzielna jednostka tematyczna. Drugi układ tej struktury określa się mianem **łańcuchowego**. Polega on na tym, że zagadnienia z określonego tematu sąsiadujące ze sobą nakładają się i przeplatają jak ogniwa łańcucha. Istota tego układu polega na tym, że treść poprzedzająca zawiera już w sobie przygotowanie do poznania następnego zagadnienia.

Zarówno układ szeregowy, jak i łańcuchowy struktury liniowej mogą mieć jeszcze różne warianty, np. wielopoziomowy lub jednopoziomowy. W wariancie wielopoziomowym zagadnienia mogą występować na kilku poziomach jednocześnie: ogólnym, szczegółowym, praktycznym, teoretycznym itd. W wariancie jednopoziomowym rozpatruje się zagadnienia w jednej płaszczyźnie – teoretycznej lub praktycznej.

Struktura liniowa ma głównie zastosowanie na poziomie podstawowym szkolenia wojskowego, natomiast w szkoleniu na wyższym poziomie – specjalisty, drużyny, załogi, plutonu, kompanii i w zajęciach (ćwiczeniach) zgrywających zastosowanie mają struktury bardziej rozwinięte.

---

[153] Zob. J. Bogusz, T. Karwat, *Poradnik* ..., wyd. cyt., s. 122.

Struktura rozgałęziona – polega na tym, że po zagadnieniu przerobionym (poprzedzającym) przystępuje się do przerobienia kilku zagadnień następnych. O doborze następnych zagadnień decyduje dowódca prowadzący zajęcia (ćwiczenie), stąd też mogą one mieć różne postacie. Mogą to być układy zamknięte, gdy szkoleni stają wobec pewnego końcowego zbioru możliwości działania i mają dokonać wyboru jednej z nich. Mogą to być również układy otwarte, w których po poprzednim (przerobionym) zagadnieniu nie następuje kolejne w postaci pełnej lub gotowej. Wówczas dalsze działanie będzie wymagało analizy i namysłu (podjęcia decyzji i określenia zamiaru). Układy takie charakteryzuje to, że pewne czynniki działają niezależnie od modyfikacji własnych działań, czyli dobierania takich zagadnień, które zapewniają najlepsze działanie w dalszej sytuacji.

Struktury rozgałęzione mają najczęściej zastosowanie w szkoleniu taktycznym, w którym wykorzystuje się indywidualne i zespołowe przygotowanie dowódców i żołnierzy do prowadzenia działań, które są treścią przerabianego właśnie tematu zajęć (ćwiczeń). W zależności od tego przygotowania kierownik szkolenia (zajęć, ćwiczeń) może inaczej pokierować zgrywaniem zespołów – drużyn, załóg, plutonów, kompanii.

Struktura cykliczna – polega na tym, że proces działania określony w danym zagadnieniu po osiągnięciu jakiejś fazy powraca do fazy wcześniejszej lub do punktu wyjścia i rozpoczyna się od nowa. Ze strukturą cykliczną najczęściej mamy do czynienia w szkoleniu specjalisty. Struktura cykliczna może przybrać postać układu spiralnego. Tak jest, kiedy rozkłada się treść określonego tematu, który trzeba przerobić kilkakrotnie z tym, że na coraz wyższym poziomie.

Każda z opisanych struktur (liniowa, rozgałęziona, cykliczna) treści poszczególnych tematów może być uszczegółowiona w ramach poszczególnych kroków w strukturach liniowych, rozgałęzień będących szczegółowymi zagadnieniami lub coraz wyższych szczebli określonych cykli szkolenia[154].

Szczegółowe układanie materiału szkoleniowego w logiczną strukturę, dowódcy mogą realizować przy pomocy kilku metod[155].

Metoda analityczno-syntetyczna – ma zastosowanie, gdy mamy opisać jakiś sprzęt lub maszynę, procesy technologiczne i procesy działania, wyjaśnić przyczyny

[154] Por. J. Bogusz, T. Karwat, *Poradnik* ..., wyd. cyt., s. 122–126.
[155] Tamże, s. 126–131.

lub okoliczności, ujawnić istotne powiązania. Opracowanie treści określonego tematu tą metodą składa się z kilku etapów, a mianowicie:

- podanie definicji, pojęcia, prawa, zasady itp.,
- rozłożenie na części (analiza), aby uzyskać wgląd w strukturę całości,
- wyodrębnienie części najważniejszych i ułożenie ich w odpowiedniej kolejności,
- ustalenie funkcji całości i poszczególnych ważniejszych części,
- zbadanie wzajemnych stosunków między najważniejszymi częściami,
- ponowne złożenie części w całość (synteza),
- porównanie danej całości z podobną, wcześniej opracowaną całością i wyciągnięcie wniosków,
- ukazanie praktycznego znaczenia danej całości.

Metoda analogii – stanowi punkt wyjścia do formułowania hipotez, wyjaśniania, formułowania dowodów i wykazywania tożsamości. W użyciu metody analogii chodzi głównie o przeciwstawienie sobie różnych struktur. Opracowanie treści tą metodą przebiega w następujący sposób:

- podanie nowych treści poprzez ich porównanie z treściami wcześniejszymi,
- podanie treści identycznych, podobnych i różnych,
- podanie treści mających zastosowanie praktyczne.

Trzeba jednak zdawać sobie sprawę, że stosowanie metody analogii często jest zawodne i prowadzi do fałszywych wniosków. Dlatego też realizowana przez dowódców batalionów musi być najpierw dobrze poznana a następnie dobrze stosowana.

Metoda modelowa – stosowanie jej prowadzi do powstania zarysu niedoskonałego modelu, na podstawie którego rozpoznaje się to, co zasadnicze, istotne i dodaje się nowe dane (wiadomości, treści) – aż do jak najbliższego upodobnienia modelu do rzeczywistości. Może mieć zastosowanie przy wyjaśnianiu fragmentu złożonej rzeczywistości. Opracowanie treści tą metodą składa się z następujących etapów:

- sporządzenie uproszczonego modelu przedmiotu lub zjawiska,
- wyjaśnienie podstawowej struktury lub funkcji,
- rozszerzenie i ulepszenie wyobrażenia modelowego przez dołączenie nowych aspektów i punktów widzenia,

– sprawdzenie i porównanie z rzeczywistością.

Metoda genetyczno-rozwojowa – ma zastosowanie do wyjaśniania zjawisk w ich rozwoju historycznym i obejmuje następujące etapy:

– sytuację wyjściową,

– nowe fakty, różne poglądy,

– stan końcowy i perspektywy rozwojowe,

– syntezujący przegląd.

Metoda reguł i przykładów polega na tym, że cały materiał szkoleniowy rozkłada się na dwie kategorie znaczeniowe: reguły (definicje, pojęcia, prawa, pewniki itd.) i ilustrujące je przykłady. Układanie treści tą metodą przebiega w następujący sposób:

– sprawdzenie czy szkoleni są przygotowani do poznania treści danego tematu i ewentualne uzupełnienie luk,

– podanie reguły (zasady),

– zilustrowanie reguły (zasady) przykładem,

– ćwiczenia wiążące nowo poznaną regułę (zasadę) z posiadaną wiedzą,

– podanie nowej reguły (zasady),

– zilustrowanie nowo podanej reguły (zasady) przykładem,

– ćwiczenie rekapitulujące (podsumowujące), wymagające zastosowania poprzednio zdobytej wiedzy do rozwiązywania nieco zmienionych zadań,

– podanie nowej reguły i nowego przykładu oraz stosowanie po nich dalszych ćwiczeń,

– zastosowanie zdobytej wiedzy:

– **uogólniające**, tj. podkreślanie ogólnych cech różnych reguł (zasad) i przykładów,

– **konkretyzujące**, polegające na podawaniu sposobów zastosowania ogólnej reguły do poszczególnych przypadków,

– **różnicujące**, które ukazuje zasadnicze różnice poszczególnych reguł (zasad), wygasające zainteresowanie jednym i wzrost zainteresowania drugim tematem.

Metoda problemowa ma najszersze zastosowanie, ponieważ zawiera w sobie

elementy wszystkich wymienionych metod. Obejmuje ona kolejno po sobie następujące etapy:

- sformułowanie problemu głównego i jego wstępną analizę wyjaśniającą,
- sformułowanie hipotezy rozwiązania,
- poszukiwanie rozwiązania,
- wyniki i kontrolę końcową.

Kolejne, a raczej następne zadanie strukturyzacji, to dokonanie wnikliwej selekcji materiału za pomocą omówionych metod w celu wyeliminowania z niego zbędnych, niezbyt istotnych lub powtarzających się treści (wiadomości). Wówczas trzeba jeszcze ustalić, ile nowych pojęć lub umiejętności szkoleni mogą przyswoić, ile podać konkretnych przykładów i ilustracji oraz ile razy je przećwiczyć, aby umiejętności przekształcić w nawyki i odruchy. Z takiego zestawienia wykreślamy wiadomości i umiejętności zbędne lub powtarzające się. Eksponujemy natomiast te, które szkoleni muszą opanować. Następną czynnością jest podział czasu. Jest to niezmiernie ważne, ale i bardzo trudne, bo o ile nie posiadamy żadnych norm czasowych (np. zbioru norm szkoleniowych), do określenia trwania każdej czynności (zagadnienia) trzeba wykorzystać doświadczenie, które da nam pogląd na czas jego praktycznej realizacji. Nie ma bowiem naukowych mierników czasu, według których można by dokonywać podziału i rozliczenia czasu poszczególnych zagadnień (problemów) w toku kolejnych zajęć.

Szkolenie rozłożone na szereg przedmiotów, realizowane po kolei, może łatwo doprowadzić do tego, że w pamięci szkolonych pozostaną luźne i niepowiązane ze sobą części poznanej wiedzy. Dlatego też dalszym postępowaniem w czasie strukturyzacji treści programów szkolenia jest powiązanie ze sobą luźnych części w spójną całość. Z tą czynnością nieodzownie wiążą się **koncentracja** i **korelacja**.

Koncentracja polega na takim doborze treści szkolenia, by były one podporządkowane pewnej myśli przewodniej (zamiarowi szkolenia), stanowiącej podstawowy trzon, wokół którego skupia się cała treść szkolenia. Takim przedmiotem koncentrującym wokół siebie praktycznie większość przedmiotów objętych programem szkolenia wojsk pancernych i zmechanizowanych jest oczywiście taktyka. Koncentracja szkolenia wojskowego jest pomocna w nie szufladkowaniu treści tego szkolenia, ale nie za-

pobiega jednak naruszaniu logicznych więzi między różnymi przedmiotami programów szkolenia.

Korelacja polega na łączeniu wiedzy z różnych przedmiotów szkolenia. Korelacja różni się od koncentracji tym, że zasada łączenia różnych treści zmienia się, nie jest więc stale taka sama, jak przy koncentracji, w której wyznacza ją z góry pewna myśl przewodnia (zamiar) szkolenia.

Korelacja jest szczególnie niezbędna w szkoleniu na szczeblu batalionu, kompanii. Czynienie, bowiem z całego programu szkolenia jednego ośrodka zainteresowania stwarza niebezpieczeństwo marginalizowania innych przedmiotów. Wówczas stają się one zazwyczaj przedmiotami pomocniczymi określonego przedmiotu głównego. Dlatego np. w toku wszelkich zajęć (ćwiczeń) zgrywających koncentrację należy przekształcić w korelację, wykorzystując powiązania treściowe między poszczególnymi przedmiotami.

Najczęściej przy korelacji łączy się wiadomości i umiejętności, które pozostają w pewnych wzajemnych relacjach czasowych lub przestrzennych, wiadomości i umiejętności podobne lub przeciwstawne w celu uzupełnienia treści oraz lepszego i głębszego ich poznania i zrozumienia, wiadomości i umiejętności powiązane ze sobą przyczynowo poprzez relacje wynikania, nadrzędności i podrzędności.

Wyróżniamy układy obszernych partii materiału szkolenia, które nazywamy **makroukładami** oraz układy części niewielkich – **mikroukłady**. Kolejne pojęcie ściśle powiązane z makro i mikroukładami to **makrostruktura**, którą zawierają programy szkolenia. Określa ona więc jakie przedmioty i tematy mają po sobie następować, a także co szkoleni i w jakim stopniu po zakończeniu danego działu, przedmiotu w danym okresie szkolenia powinni opanować, umieć. Makrostruktura określa również czas trwania zajęć z poszczególnych przedmiotów szkolenia, a także odpowiedni zakres treści tak, aby w każdym okresie szkolenia treści podstawowe wyprzedzały treści pochodne. Za treści podstawowe uważa się treści, które są niezbędne dla zrozumienia i opanowania następnych. Pamiętać jednak należy, że w myśl zasady **Dowodzisz – Szkolisz – Odpowiadasz** dowódcy organizacji wojskowych mają możliwość ingerencji, w zakresie określonym w programach szkolenia i w kompetencyjnym zakresie odpowiedzialności szkoleniowej, nawet w makrostrukturę.

Na podstawie literatury dydaktycznej można wyróżnić trzy rodzaje układów treści wiedzy i umiejętności w programach szkolenia[156].

Pierwszy z nich to **układ pionowy**. Polega on na tym, że każda kolejna partia materiału, w toku szkolenia, stanowi ciąg dalszy poprzedniej, a każdy dział programu przerabiany jest tylko raz. Dlatego też na początku realizowanych treści znajduje się definicja (wyjaśnienie) danego pojęcia lub określenie umiejętności, jakie muszą (powinni) posiąść szkoleni. Następnie mówi się o rzeczach najprostszych, dopiero później o coraz bardziej złożonych, ich połączeniach i wreszcie o zastosowaniu ich w praktyce. W układzie pionowym każdy przedmiot stanowi jeden nieprzerwany logiczny ciąg, który rozpoczyna się już na etapie szkolenia podstawowego, a kończy na etapie szkolenia (zgrywania) pododdziału. Oczywiście w zależności od potrzeb przedmiot może zaczynać i kończyć się w innym okresie szkolenia, nie musi być również kontynuowany przez cały czas szkolenia, ale zawsze stanowił będzie logiczny ciąg, bez względu na czas rozpoczęcia i zakończenia.

Drugi układ nazywany jest **koncentrycznym**, w którym poszczególne działy programu szkolenia skupione są wokół jednego lub kilku głównych problemów szkoleniowych. Koncentracja w takim układzie polega na tym, że treści szkolenia dobiera się w ten sposób, by były one podporządkowane pewnej ogólnej zasadzie (całości, idei), skupiającej wokół siebie całość przerabianego materiału. Kładzie się wówczas nacisk na powiązanie ze sobą kilku pokrewnych lub współzależnych od siebie przedmiotów, np. szkolenia ogniowego i taktycznego.

Trzeci układ określa się mianem **spiralnego**. Polega on na powracaniu do poprzednio opanowanej wiedzy i umiejętności, ale na coraz wyższym poziomie. Podawany szkolonym materiał stanowi całość, która poprzedza części (np. pokaz wykonania określonej czynności). Następnie ową całość dzieli się jeszcze na drobne części (np. pokaz elementów danej czynności). Później przechodzi się do wyższych etapów – z części składamy całość, podkreślając przy tym, jak należy uczyć innych. Układ spiralny ma więc duże znaczenie w toku prowadzenia zajęć z zakresu działalności metodyczno-szkoleniowej.

Duże znaczenie dla poprawnego planowania szkolenia ma poznanie przez do-

[156] Tamże, s. 122–123.

wódców (kierowników, szefów) makrostruktury programów szkolenia. Uszczegóławiając, bowiem treści zawarte w programach można je uczynić bardziej zrozumiałymi (przystępnymi) dla szkolonych, a także powiązać treści różnych tematów w logiczny ciąg. Stanowi to również podstawę do opracowania przez dowódców mikrostruktury poszczególnych tematów zajęć z przedmiotów objętych programem szkolenia.

W naukach pedagogicznych występują różne koncepcje teoretyczne doboru i układu treści szkolenia. Ich charakterystyczną cechą jest to, że przyjmują one za podstawę jedynie niektóre elementy procesu kształcenia (szkolenia) i wychowania. Podstawą dla jednych jest rozwijanie pamięci, dla innych kształtowanie samodzielności myślenia bądź umiejętności praktycznego działania, wrażliwości i umiejętności reagowania na zmieniające się warunki życia społecznego lub zdolności przystosowania się do istniejących warunków. Wszystkie one zawierają odmienne kryteria doboru i układu treści kształcenia, które można również odnieść do szkolenia wojskowego.

Spośród wielu powszechnie znanych koncepcji do najważniejszych zaliczyć należy koncepcję materializmu dydaktycznego, nazywaną też encyklopedyzmem lub kształceniem materialnym, koncepcję formalizmu dydaktycznego, znaną również jako kształcenie formalne, koncepcję utylitaryzmu dydaktycznego, koncepcję problemowo-kompleksową, koncepcję egzemplaryzmu, koncepcję strukturalizmu dydaktycznego oraz koncepcję programowania dydaktycznego i materializmu funkcjonalnego[157].

W praktyce dydaktycznej wojska funkcjonują niektóre elementy przedstawionych koncepcji teoretycznych doboru i układu treści szkolenia. Każda z wymienionych teorii formułuje bowiem wiele wartościowych propozycji. Materializm dydaktyczny (encyklopedyzm) wskazał na rolę treści w szkoleniu, formalizm dydaktyczny ujawnił znaczenie rozwoju zdolności poznawczych, utylitaryzm dydaktyczny zwrócił uwagę na potrzebę nauczania przez działanie, egzemplaryzm wskazał sposoby oczyszczania przeładowanych programów szkolenia, strukturalizm rozszerzył naszą wiedzę o systematyzacji i integracji wiadomości naukowych oraz wyodrębnianiu z nich układów tworzących określone struktury, o roli intuicji w procesie poznania. Twórcy zaś koncepcji problemowo-kompleksowej wskazali dydaktyczne wartości nauczania kom-

[157] J. Bogusz, *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1983, s. 79.

pleksowego[158].

Wszystkie wymienione teorie doboru treści szkolenia mają tę cechę wspólną, że albo przeceniają, albo nie doceniają znaczenia treści, metod i zdolności poznawczych, praktyki lub czynnika emocjonalnego jako siły określającej motywy ludzkiego działania. Tymczasem teoria szkolenia musi opierać się nie tylko na harmonijnym związku treści, intelektu, doświadczeń, praktyki i emocji, ale również uwzględniać ich walory rozwojowe. Dydaktyka wojskowa nie akceptuje w pełni żadnej z wymienionych koncepcji. Jednak przy konstruowaniu programów szkolenia korzysta zazwyczaj z teorii materializmu funkcjonalnego i teorii programowania dydaktycznego. Zarówno pierwsza, jak i druga koncepcja teoretyczna doboru treści szkolenia stanowi syntezę opartą na zasadach wynikających z wszystkich dotychczasowych treści budowy programów kształcenia, szkolenia i wychowania.

3.2. Organizacja szkolenia kadr w organizacjach wojskowych

Kolejnym problemem badawczym jest udzielenie odpowiedzi na pytanie *w jaki sposób organizowane jest szkolenie kadr w organizacjach wojskowych?* Badania literatury przedmiotu pozwalają na stwierdzenie, iż organizowanie jako funkcja kierowania może obejmować[159]:

– stworzenie warunków do urzeczywistnienia szkolenia zgodnie z zasadami sprawnego działania,

– pozyskanie niezbędnych zasobów do realizacji szkolenia,

– dobieranie i łączenie poszczególnych części składowych w zwartą całość organizacyjną,

– tworzenie struktury organizacyjnej szkolenia (zajęć, ćwiczeń),

– stawianie konkretnych zadań podwładnym oraz ustalenie zakresów ich obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności,

– tworzenie systemu kierowania, w tym szczególnie ustalenie niezbędnych sprzężeń organizacyjnych wraz z ustaleniem rozpiętości kierowania,

---

[158] Tamże, s. 81–82.
[159] Por. J. Kręcikij, *Współczesny proces ...*, dz. cyt., s. 28.

– koordynowanie czynności bezpośrednich podwładnych,

– podtrzymywanie funkcjonowania całości organizacji za pośrednictwem odpowiednich poleceń.

Organizowanie w takim rozumieniu sprowadza się do ustalenia reguł poziomego i pionowego podziału pracy i zadań, określenia dróg przepływu informacji oraz rozmieszczenia uprawnień do podejmowania decyzji w zakresie kierowania szkoleniem.

Zasadnicze kwestie układu i struktury szkolenia kadr organizacji wojskowych na wszystkich szczeblach sił zbrojnych ujęto w *Organizacji szkolenia dowództw i sztabów w Siłach Zbrojnych RP (DD/7.1)*. Głównym założeniem tego dokumentu jest kompleksowe unormowanie procesu programowania, planowania oraz organizacji szkolenia dowództw w całych siłach zbrojnych[160]. Oprócz zapisów normatywnych, za podstawę szkolenia kadr, przyjmuje się również rozkazy dowódców poszczególnych szczebli organizacyjnych wojsk lądowych do działalności w roku następnym, wytyczne specjalistyczne do szkolenia, zadanie główne, ramowy plan zgrywania systemu walki, plan ćwiczeń i zasadniczych zamierzeń szkoleniowych, kompetencyjny zakres odpowiedzialności szkoleniowej i inne dokumenty wynikające z potrzeb oraz specyfiki funkcjonowania instytucji, dowództwa, sztabu, pododdziału.

Podstawowym rodzajem szkolenia kadr organizacji wojskowych jest szkolenie operacyjno-taktyczne organizowane i realizowane cyklicznie, głównie poprzez różne typy, formy i rodzaje ćwiczeń wojskowych. W ramach szkolenia operacyjno-taktycznego na poszczególnych szczeblach organizacyjnych sił zbrojnych RP organizuje się:

1) gry wojenne:

– na szczeblu strategicznym – jedna na 6 lat,

– na szczeblu operacyjnym – jedna na 6 lat,

2) ćwiczenia z dowództwami i sztabami:

a) ćwiczenie szkieletowe – na szczeblu taktycznym: z dywizją – raz na 4 lata, z brygadą/pułkiem – raz na 3 lata,

b) ćwiczenia dowódczo-sztabowe na mapach:

– na szczeblu operacyjnym – jedno na 2 lata,

[160] Zob. *Organizacja szkolenia dowództw i sztabów w Siłach Zbrojnych RP (DD/7.1)*, Warszawa 2004, s. 5.

– na szczeblu taktycznym: z dywizją – raz na 4 lata, z brygadą/pułkiem – raz na 3 lata, z batalionem/dywizjonem – raz na 2 – 3 lata,

c) ćwiczenia dowódczo-sztabowe wspomagane komputerowo (realizowane w Centrum Symulacji i Komputerowych Gier Wojennych – CSiKGW) – jedno na 3 – 4 lata (każde dowództwo dywizji, brygady – w okresie poprzedzającym szkieletowe ćwiczenie dowódczo-sztabowe,

d) treningi sztabowe:

– na szczeblu operacyjnym – 1 – 2 w roku,

– na szczeblu taktycznym – nie mniej niż 2 w roku,

3) ćwiczenia z wojskami:

a) ćwiczenie dywizyjne (samodzielnych brygad) – każdy ZT raz na 4 lata,

b) ćwiczenie brygadowe – każda brygada raz na 3 lata,

c) ćwiczenie batalionowe/dywizjonowe – każdy batalion/dywizjon raz na 2 – 3 lata.

Według obowiązujących dokumentów normatywnych, obecny układ organizacji szkolenia operacyjno-taktycznego powinien zapewnić efektywne przygotowanie kadry do realizacji przedsięwzięć szkoleniowych, które prowadzone z odpowiednią częstotliwością gwarantowałyby utrzymanie permanentnej kondycji operacyjno-taktycznej organów dowodzenia (kierowania) do planowania i kierowania działaniami bojowymi (operacją), misją oraz rozwiązywania sytuacji kryzysowych w układzie narodowym, sojuszniczym i międzynarodowym, na terenie kraju i poza jego granicami.

Obserwacja przedsięwzięć szkoleniowych kierowanych przez wielu dowódców oraz rezultaty ich pracy, wskazuje na znaczne różnice indywidualne wyrażające się zarówno w sposobie zorganizowania szkolenia, jak i efektach końcowych. Niektórzy potrafią szkolić sprawnie i dzięki temu osiągają pożądane rezultaty, inni mimo nawet znacznych wysiłków i zabiegów uzyskują mierne wyniki. Spowodowane jest to różnymi sposobami działania. Można w związku z tym wysnuć wniosek, że wysoka sprawność, a zwłaszcza efekty szkoleniowe wymagają nie tylko nadludzkiej pracowitości, co pewnego wysiłku umysłowego, a więc przemyślenia i odpowiedniej preparacji (przygotowania) przedsięwzięć szkoleniowych[161].

[161] H. Bieniok i zespół, *Metody sprawnego zarządzania,* Warszawa 1999, s. 57.

Dobrze zorganizowane działanie człowieka powinno odbywać się według pewnego, jednolitego schematu zwanego cyklem działania zorganizowanego, albo cyklem organizacyjnym[162], który jest logicznym układem kolejnych, uzależnionych od siebie etapów. Z punktu widzenia rozważań zawartych w tym podrozdziale ważny jest jego czwarty etap, który dotyczy pozyskania i przygotowania (zorganizowania) podwładnych (ludzi), środków i warunków niezbędnych do wykonania planu. Według W. Kieżuna, chodzi tu o takie czynniki, jak:

– pozyskiwanie, dokształcanie, rozmieszczanie zasobów ludzkich, a więc nabór kadr, ich szkolenie, dokonanie podziału pracy, ustalenie podziałów kompetencji,

– zaopatrzenie w środki trwałe i przedmioty nietrwałe, a więc projektowanie i budowa, lub uzyskiwanie pomieszczeń, zaopatrzenie w narzędzia pracy,

– utrzymywanie zespołu i zasobów w gotowości do funkcjonowania[163].

Odnosząc powyższe stwierdzenia do przedsięwzięć szkoleniowych realizowanych przez kadrę w organizacjach wojskowych, można przyjąć, iż w etapie ich organizowania każdy kierownik zajęć i ćwiczeń powinien przygotować podwładnych (szkolonych) oraz zapewnić odpowiednie warunki szkolenia, a także pozyskać środki zabezpieczenia logistycznego, określonego przedsięwzięcia szkoleniowego.

Przygotowanie kadry prowadzącej określone przedsięwzięcie szkoleniowe przez jego kierownika (dowódcę) możemy rozpatrywać w dwóch obszarach, czyli merytorycznym i metodycznym. O ile przygotowanie merytoryczne będzie polegało częściej na sprawdzeniu wiedzy i umiejętności, to przygotowanie metodyczne do realizacji zajęć (ćwiczeń) będzie polegało, w znacznej większości przypadków, na udzieleniu szczegółowego instruktażu, a nawet osobistego pokazu. Oczywiście przygotowanie metodyczne nabywane jest poprzez stosowanie szeregu form w toku realizacji działalności metodycznej, jednak praktyka szkoleniowa wskazuje na celowość prowadzenia instruktaży przed każdym przedsięwzięciem szkoleniowym nawet, kiedy mamy już do czynienia z kadrą doświadczoną i właściwie przygotowaną pod względem merytorycznym.

---

[162] Twórcą cyklu organizacyjnego był francuski chemik i fizyk, a jednocześnie organizator Henry Louis Le Chatelier (1850-1936).

[163] W. Kieżuń, *Sprawne zarządzanie organizacją,* Warszawa 1997, s. 328.

Kolejny element organizacji szkolenia to określenie kompetencji poszczególnych osób funkcyjnych podległych kierownikowi określonego przedsięwzięcia szkoleniowego i podziału pracy w toku jego realizacji. I w tym przypadku praktyka szkoleniowa wskazuje, iż nie da się przeceniać instruktażu, szczególnie w miejscu prowadzenia szkolenia. Dokonanie tych czynności zapewnia harmonijny przebieg zajęć (ćwiczeń), ale również pozwala na odpowiednie motywowanie i dyscyplinowanie szkolących.

Następna kwestia to zapewnienie właściwego zabezpieczenia realizacji przedsięwzięcia szkoleniowego, co w zdecydowany sposób wpływa na jego urealnienie. Mamy wówczas do czynienia z warunkiem ograniczoności (dostępności). Analiza literatury przedmiotu wskazuje, iż wskaźnik realizmu to stosunek między zadaniem (przedsięwzięciem) szkoleniowym i zasobami do jego realizacji. Gdyby można było zmierzyć w sposób jednoznaczny zasoby potrzebne do realizacji zadania szkoleniowego i zasoby posiadane, to wówczas należałoby ustalić następujący stosunek:

$$\frac{\text{zasoby potrzebne do wykonania zadania (przedsięwzięcia) szkoleniowego}}{\text{zasoby posiadane}} = 1$$

Natomiast Le Chatelier stwierdził, że stawiając sobie zadanie zbyt wielkie w porównaniu z zasobami, narażamy się na „zniechęcenie do pracy przed osiągnięciem celu, lub musimy zrezygnować, napotykając zbyt wielkie trudności i koszty". W praktyce jednak wskaźnik realizmu równy jedności nie uwzględnia tzw. czynnika synergetycznego, który wiąże się zarówno ze stopniem zorganizowania, jak i czynnikami emocjonującymi[164].

Praktyka szkoleniowa wielokrotnie wykazała, że można zakładać pewien wzrost zadań w stosunku do zaangażowanych środków, licząc na wymienione czynniki. Bowiem idea realizacji planu szkolenia, który stanowi określony cel działania, polega właśnie na przeświadczeniu o istnieniu takich możliwości. Oczywiście możemy zakładać sytuację, że efekt synergetyczny będzie zmniejszał wskaźnik realizmu szkolenia. Następuje to wówczas, gdy dysponujemy nadmiarem środków w stosunku do potrzeb.

[164] Tamże, s. 327.

Reasumując powyższe treści można stwierdzić, iż właściwe, zgodne z zasadami, organizowanie szkolenia jest gwarantem jego właściwej realizacji (w myśl planu szkolenia), a tym samym prowadzi do osiągnięcia założonego celu szkolenia. W zdecydowany sposób wpływa również na jego efektywność i realność, które są współcześnie istotnymi czynnikami wpływającymi na skuteczne przygotowanie kadr w organizacjach wojskowych do realizacji zadań, zgodnie z ich przeznaczeniem.

3.3. Formy i metody szkolenia kadr w organizacjach wojskowych

Ważnym elementem organizacji szkolenia są **formy i metody szkolenia**. Ogólnie można stwierdzić, że szkolenie operacyjno-taktyczne kadr organizacji wojskowych w zależności od treści, a także z uwagi na konieczność realizacji specyficznych celów i zadań szkolenia charakteryzuje się swoistym układem form organizacyjnych oraz metod szkolenia. Decyduje o tym charakter zadań, do jakich przygotowywane są poszczególne organizacje wojskowe (instytucje, dowództwa, sztaby, pododdziały), zwłaszcza na czas kryzysu, wojny, czy też misji. Stosowane w szkoleniu formy i metody występują w ścisłych wzajemnych związkach i zależnościach, przy czym określonej formie szkolenia odpowiada właściwa metoda lub kompleks metod szkolenia, np.: w **ćwiczeniach wojskowych** stosowane są różnego rodzaju **metody działania praktycznego**.

Analiza literatury i materiałów źródłowych wykazała, że zgodnie z przyjętym w polskiej dydaktyce poglądem, podobnie jak w innych państwach NATO, formy szkolenia rozumiane są jako organizacyjna strona przedsięwzięć (zajęć), która w zależności od celów dydaktycznych określa również warunki, w jakich będzie się szkolenie odbywać. Decydują o tym czynniki o charakterze czasowym, przestrzennym i materialnym[165]. Z tego też względu wyróżnia się formy proste i złożone.

Do **form prostych** zalicza się przedsięwzięcia szkoleniowe o jednorodnej tematyce i strukturze metodycznej, prowadzone w ramach jednej lub kilku jednostek lekcyjnych, w jednakowych warunkach organizacyjnych. Natomiast **formy złożone** to przedsięwzięcia szkoleniowe, które charakteryzują się interdyscyplinarnością i kom-

[165] Zob. J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*, ASG WP, Warszawa 1974, s. 101.

pleksowością. Cechą charakterystyczną jest ich skomplikowany charakter organizacyjny oraz różnorodność, jeśli chodzi o czas, miejsce i dydaktyczne środowisko materialne. Na tej podstawie można przyjąć, że **wszystkie rodzaje i odmiany ćwiczeń wojskowych stosowane w szkoleniu to formy złożone**.

Metody szkolenia to, zgodnie z przyjętymi w dydaktyce ogólnej i wojskowej definicjami, systematycznie stosowany sposób pracy dowódcy, kierownika, szefa, instruktora, który umożliwia szkolonym opanowanie wiedzy, umiejętności i nawyków stosowanych w praktyce oraz rozwijanie zdolności poznawczych i zainteresowań osobistych. Zatem można stwierdzić, że metody szkolenia określają wewnętrzną stronę procesu szkolenia operacyjno-taktycznego w organizacjach wojskowych, gdyż stwarzają warunki bezpośredniego kontaktu kadry szkolącej i szkolonej[166].

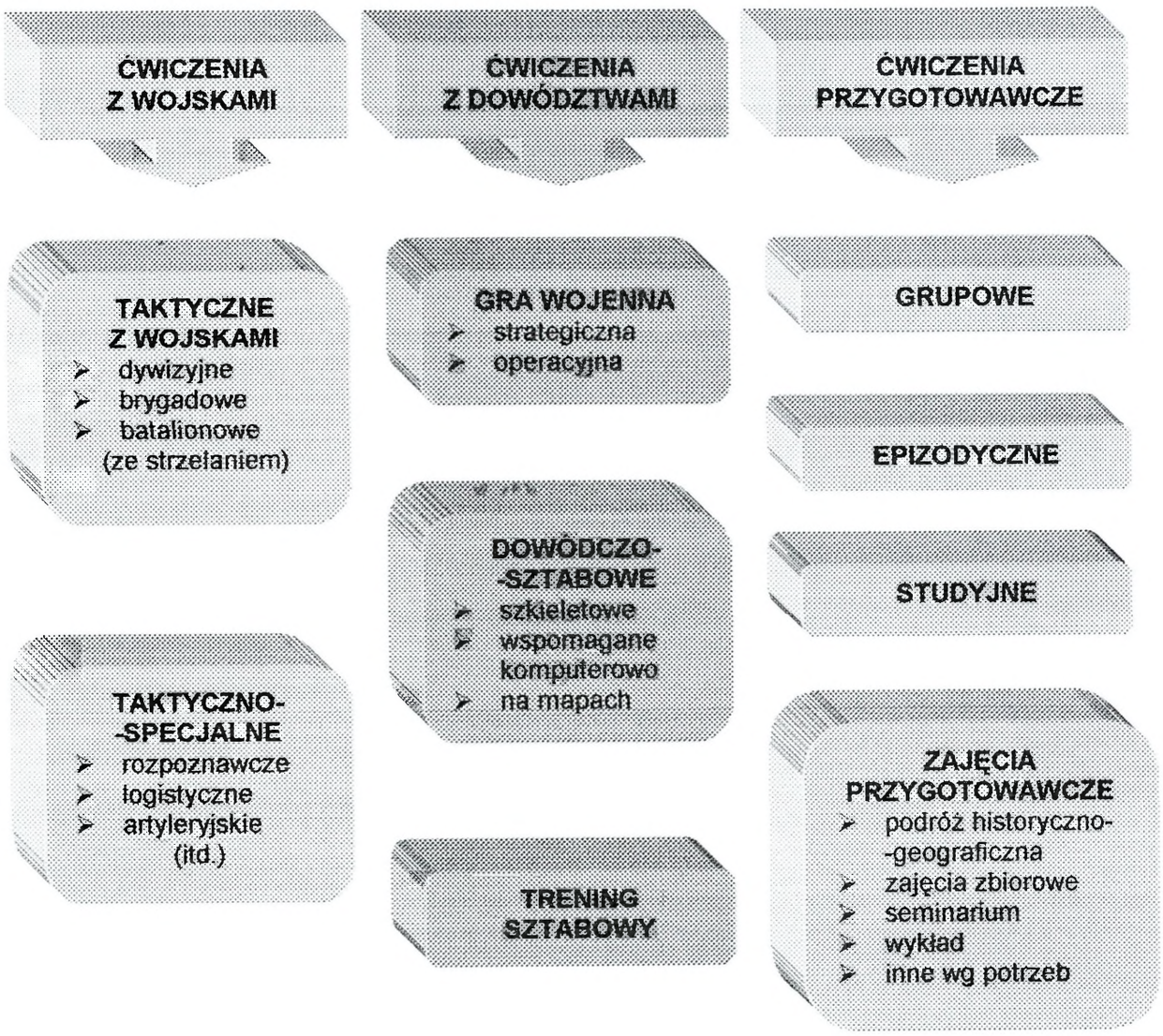
Obserwacja zajęć i analiza planów szkoleniowych wybranych organizacji wojskowych oraz osobiste doświadczenia autora w tym zakresie wskazują, że do najczęściej stosowanych metod w szkoleniu operacyjno-taktycznym, a także działalności szkoleniowo-metodycznej należą metody słowne, poglądowe – oparte na różnych odmianach obserwacji i pokazu – oraz metody praktyczne. Do metod stosowanych w ćwiczeniach wojskowych zalicza się grupę metod – **gier dydaktycznych**, spośród których najczęściej wykorzystuje się metody: **symulacyjną**, **inscenizacyjną** i **sytuacyjną**.

Rozpatrując podział i charakterystykę form szkolenia operacyjno-taktycznego, wskazać należy na fakt, że zarówno w Siłach Zbrojnych RP, jak i innych armiach NATO najważniejszą (podstawową) formą szkolenia kadr w organizacjach wojskowych są ćwiczenia. W ćwiczeniach rozwiązywane są różne problemy operacyjno-taktyczne (taktyczne), które zazwyczaj mają charakter złożony i kompleksowy. Dzięki temu osiągane są określone cele szkoleniowe.

Analiza procesu szkolenia operacyjno-taktycznego wybranych organizacji wojskowych wykazała, że wykorzystuje się w nich powszechnie ćwiczenia, których zmodyfikowaną klasyfikację i charakterystykę zawarto w dwóch podstawowych dokumentach doktrynalnych, tj. *Organizacji szkolenia dowództw i sztabów w Siłach Zbrojnych RP (DD/7.1)* oraz *Instrukcji o przygotowaniu i prowadzeniu ćwiczeń z dowództwami,*

[166] Tamże, s. 102.

sztabami i wojskami w Siłach Zbrojnych RP (DD/7.1.1). Należą do nich trzy zasadnicze typy ćwiczeń: **ćwiczenia z wojskami**, **ćwiczenia z dowództwami i sztabami** oraz **ćwiczenia przygotowawcze** (rys. 3.3).



Źródło: *Organizacja szkolenia dowództw i sztabów w Siłach Zbrojnych RP (DD/7.1)*.

Rys. 3.3. Typy i formy ćwiczeń

W tym miejscu warto zatrzymać się przy klasyfikacji ćwiczeń, która zawsze budzi szereg kontrowersji. Samo pojęcie „klasyfikacja" pochodzi od słów łacińskich (classic – oddział, facio – czynię), co oznacza systematyczny podział czegoś – np. przedmiotów lub zjawisk – na klasy, działy, poddziały itp. Interpretując to inaczej,

można powiedzieć, że to nic innego, jak logiczny podział zakresu danego pojęcia (nazwy) polegający na wymienianiu pojęć podrzędnych względem niego tak, aby suma ich zakresów równała się zakresowi dzielonemu oraz aby owe zakresy wykluczały się wzajemnie[167]. Klasyfikacja ćwiczeń oparta jest na pewnych zasadach, które określamy jako kryteria podziału (klasyfikacji). W stosunku do ćwiczeń przyjęcie prostych kryteriów jest dość trudne, gdyż są one złożoną formą szkolenia wojskowego. W ćwiczeniach angażowane są znaczne siły i środki, rozwiązywane problemy mają charakter złożony i kompleksowy, a osiągane cele są różnorodne.

Wymienione czynniki znacznie utrudniają stworzenie systemu prostych kryteriów klasyfikacji, według których można by dokonać podziału ćwiczeń, spełniając jednocześnie wszelkie zasady właściwej klasyfikacji. Aby dokonać logicznej klasyfikacji (podziału) ćwiczeń, należałoby zastosować takie kryteria, wyrażające określone cechy, zbiory cech, które w jednoznaczny sposób definiowałyby i umiejscawiały je (ćwiczenia) w procesie szkolenia kadr organizacji wojskowych.

Aktualnie do najczęściej stosowanych kryteriów, według których dokonywana jest klasyfikacja (podział) ćwiczeń wojskowych, należą:

- **w Wojskach Lądowych USA:**
  - cel ćwiczenia,
  - sposób organizacji i prowadzenia ćwiczenia,
  - rozmach ćwiczenia,
  - szczebel dowodzenia ćwiczących,
  - liczba stron i szczebli dowodzenia ćwiczących,
  - udział wojsk oraz wykorzystanie amunicji bojowej;
- **w Bundeswehrze:**
  - cel ćwiczenia,
  - zasady oraz sposób organizacji i prowadzenia ćwiczenia,
  - rozmach ćwiczenia,
  - liczba stron i szczebli dowodzenia ćwiczących,
  - skład ćwiczących;

[167] Zob. *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1988, t. 1, s. 780.

- **w Wojskach Lądowych Sił Zbrojnych RP:**
  - cele ćwiczenia,
  - sposób i organizacja prowadzenia ćwiczenia,
  - rozmach ćwiczenia,
  - najwyższy szczebel dowodzenia ćwiczących,
  - liczba stron w ćwiczeniu,
  - liczba szczebli dowodzenia w ćwiczeniu,
  - rodzaj wojsk biorących udział w ćwiczeniu (uczestnicy ćwiczenia),
  - miejsce prowadzenia ćwiczenia,
  - zakres tematu ćwiczenia[168].

W celu pełnego wyjaśnienia problemu podziału ćwiczeń należy zinterpretować również takie pojęcia, jak: typ, rodzaj i odmiana. Przez **typ** rozumie się określony model, wzór, któremu odpowiada pewna „seria" przedmiotów, ludzi, zjawisk, form skupiających w sobie charakterystyczne wspólne cechy. **Rodzaj** zaś to nic innego, jak gatunek czegoś, odmiana, typ, jakość. Z kolei **odmiana** to odrębna postać wariant czegoś. Stąd też wniosek, że nielogiczny jest podział ćwiczeń stanowiących najbardziej złożoną formę szkolenia dowództw i wojsk na formy, bowiem trudno doszukiwać się formy w formie. Ale bez przeszkód, przyjmując odpowiedni zakres pojęciowy, można dzielić ćwiczenia na typy, rodzaje i odmiany, co jest znacznie bliższe przyjętym kryteriom podziału ćwiczeń. Właśnie, dlatego w dalszej części opracowania, dotyczącej m.in. charakterystyki ćwiczeń, przyjęto taką ich klasyfikację.

Ćwiczenia z wojskami umożliwiają praktyczne doskonalenie umiejętności wszystkich dowódców w dowodzeniu podległymi wojskami (pododdziałami) oraz zgrywanie kadry sztabów i całych pododdziałów w procesie planowania, organizowania i prowadzenia działań bojowych (operacyjno-taktycznych) oraz realizacji innych zadań, np. w misji. W toku ich realizacji ćwiczący, dążąc do wykonania określonego zadania, na tle umownej sytuacji realnie zbliżonej do rzeczywistych działań operacyjno-taktycznych, w różnych środowiskach walki, praktycznie rozwiązują złożone pro-

[168] Szeroko problem modyfikacji klasyfikacji ćwiczeń wojskowych został przedstawiony w materiale po sympozjum naukowym *Rola i znaczenie ćwiczeń wojskowych w szkoleniu operacyjno-taktycznym kadr dowódczo-sztabowych wojsk lądowych*, red. J. Halik, AON, Warszawa 2000.

blemy występujące na polu walki lub na obszarze misji. Co prawda, instrukcja nie eksponuje ćwiczeń, których treścią jest problematyka działań w misjach (operacjach) pokojowych, akcjach humanitarnych itp., ale treści te wynikają z zadań szkoleniowych stawianych oddziałom (pododdziałom) na rok (cykl, okres) szkolenia. Nadal jednak, mimo funkcjonowania sił zbrojnych w nowych uwarunkowaniach, zasadniczym celem ćwiczeń taktycznych jest zgrywanie działania w ramach dowództwa (brygady, batalionu, dywizjonu, kompanii, grupy zadaniowej), w warunkach najbardziej zbliżonych do rzeczywistej walki, oraz kształtowanie cech osobowościowych niezbędnych dowódcom, oficerom sztabów i żołnierzom w walce.

Szczegółowa analiza charakterystyki ćwiczeń taktycznych pozwala na wysnucie kilku wniosków. Pierwszym, a jednocześnie zasadniczym jest to, że w ćwiczeniach tych oprócz ćwiczących dowództw (dowódców, kadry sztabów) biorą udział wojska, a więc wyznaczone pododdziały, w tym – stosownie do ćwiczącego szczebla dowodzenia – pododdziały rodzajów wojsk i logistyki w etatowym lub zmniejszonym składzie. Zadaniem ich jest wsparcie, wzmocnienie i zabezpieczenie ćwiczących pododdziałów wojsk pancernych i zmechanizowanych (ogólnowojskowych).

Drugi wniosek dotyczy treści ćwiczeń taktycznych. Charakteryzują się one dużą różnorodnością zagadnień szkoleniowych, które obecnie nie zawsze wynikają z przeznaczenia ćwiczących pododdziałów, a także z szerokiej problematyki planowania, organizowania i prowadzenia działań w czasie wojny, pomijając jednak okresy kryzysu i pokoju.

Kolejny wniosek dotyczy ćwiczeń taktycznych, w toku których prowadzone są strzelania – **ćwiczeń taktycznych ze strzelaniem**. W ćwiczeniach tych oprócz zadań operacyjno-taktycznych (taktycznych) kadra ćwiczących dowództw (dowódcy) oraz oddziałów (pododdziałów) praktycznie planuje, organizuje i kieruje systemem ognia wszystkich organicznych, przydzielonych i wspierających środków ogniowych. Ćwiczenia te stanowią jednocześnie ostateczny sprawdzian umiejętności dowódczych i sztabowych w zakresie kierowania walką w pełnym wymiarze operacyjno-taktycznym (taktycznym) i ogniowym, a także zgrania systemu walki.

Porównanie ćwiczeń taktycznych z wojskami realizowanych w Wojskach Lądowych SZ RP z ćwiczeniami taktycznymi stosowanymi w szkoleniu innych armii

NATO pozwoliło stwierdzić, że mają one wiele cech wspólnych z ćwiczeniami ze strzelaniem (*Live Fire Exercise* – LFX) i ćwiczeniami broni połączonych z ostrym strzelaniem (*Combined Arms Live Fire Exercise* – CALFEX), stosowanymi w armii USA, oraz z ćwiczeniami taktycznymi (*Gefechtsubungen*) prowadzonymi z oddziałami i pododdziałami Bundeswehry.

Poza ćwiczeniami taktycznymi z wojskami wyróżniamy – jako rodzaj ćwiczeń[169] – **ćwiczenia taktyczno-specjalne**, które są stosowane w szkoleniu oddziałów i pododdziałów specjalistycznych rodzajów wojsk, wchodzących w struktury zarówno brygad ogólnowojskowych, jak i samodzielnych (pułków, batalionów, kompanii).

Ogólnym celem tych ćwiczeń jest zgrywanie kadry dowództw i pododdziałów rodzajów wojsk oraz oddziałów (pododdziałów) ogólnowojskowych w prowadzeniu działań (wsparciu, zabezpieczeniu) w warunkach zbliżonych do rzeczywistych. Dlatego też w toku ich prowadzenia pododdziały (oddziały) rodzajów wojsk realizują zadania specjalistyczne (taktyczne, ogniowe, zabezpieczenia, wsparcia) wynikające z ich przeznaczenia. Główne treści ćwiczeń taktyczno-specjalnych powinny więc dotyczyć doskonalenia i zgrywania dowódców (dowództw) wszystkich szczebli dowodzenia rodzaju wojsk, uczestniczących w ćwiczeniu, w zakresie koordynacji dowodzenia i działań.

Drugim typem ćwiczeń, które uległy modyfikacji, są **ćwiczenia dowództw**. Ich zasadniczym celem jest przygotowanie etatowej kadry dowództw, określonych szczebli dowodzenia, do prowadzenia działań operacyjno-taktycznych (taktycznych), realizowanych w strukturach narodowych i sojuszniczych w okresie pokoju, kryzysu i wojny. W ćwiczeniach dowództw podmiotem szkolenia jest kadra dowództw działająca w ramach stanowisk dowodzenia. Mogą być realizowane w warunkach polowych, jako część (fragment) ćwiczeń prowadzonych z wojskami lub w warunkach stacjonarnych. Współcześnie dąży się jednak w tego typu ćwiczeniach do jak najszerszego wykorzystania ośrodków symulacji komputerowej, w których do ich przygotowania

[169] Według *Organizacji szkolenia dowództw i sztabów w Siłach Zbrojnych RP*, SG WP, Warszawa 2005, oraz *Instrukcji o przygotowaniu i prowadzeniu ćwiczeń z dowództwami, sztabami i wojskami w Siłach Zbrojnych RP*, SG WP, Warszawa 2005 – są one formą ćwiczeń.

i prowadzenia (ćwiczeń), w tym skrupulatnej i kompleksowej oceny ćwiczących dowództw, służą najnowsze komputerowe programy symulacyjne.

Główne problemy rozwiązywane w toku realizacji ćwiczeń dowództw dotyczą przygotowania i prowadzenia działań operacyjno-taktycznych (taktycznych), w tym kalkulacji czasowo-przestrzennych, opracowania planów oraz rozkazów operacyjnych (bojowych), a ponadto obiegu informacji (rozkazów, zarządzeń, meldunków), zgodnie z obowiązującymi procedurami dowodzenia.

Bardzo istotnym rodzajem ćwiczeń organów dowodzenia realizowanym w organizacjach wojskowych pozostają **ćwiczenia dowódczo-sztabowe**. Ze względu na miejsce prowadzenia, strukturę organizacyjną ćwiczenia oraz ilość sił i środków zaangażowanych w nim dzielą się na: **ćwiczenia szkieletowe**, **wspomagane komputerowo** i **na mapach**.

Ćwiczenie dowódczo-sztabowe szkieletowe[170] – stosowane w szkoleniu praktycznym etatowej kadry dowództw nie mniej niż dwóch szczebli dowodzenia w realnych warunkach terenowych z wykorzystaniem etatowych środków dowodzenia i łączności, z podległymi wojskami w terenie – stanowiska dowodzenia rozmieszczone są na realnych odległościach. Nie są nowym rodzajem ćwiczeń, bowiem stosowane były szeroko w szkoleniu operacyjno-taktycznym od lat trzydziestych do połowy lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia.

Celem tego ćwiczenia jest pogłębienie (utrwalenie) umiejętności i nawyków działania zespołowego kadry, na które składają się działania (koordynacja, synchronizacja, współdziałanie) dowództw różnych szczebli na rzecz racjonalnego, praktycznego dowodzenia podległymi elementami ugrupowania bojowego w okresie przygotowania i kierowania walką w ciągle zmieniającej się sytuacji operacyjno-taktycznej.

Istota tego ćwiczenia polega na tym, że ćwicząca kadra dowództwa (centra, zespoły, sekcje) stanowiącego etatowy organ dowodzenia i zabezpieczenia działań, tworzący „szkielet" systemu dowodzenia i kierowania, rozmieszczona w terenie

[170] Zob. J. Wołejszo, *Metodyka przygotowania i prowadzenia ćwiczeń z dowództwami*, AON, Warszawa 2005, s. 37.

zgodnie z sytuacją operacyjną (taktyczną), działa według przyjętych procedur wynikających z regulaminów działań taktycznych (operacyjnych).

Treścią ćwiczenia w nowym ujęciu powinno być głównie rozwiązywanie problemów praktycznego organizowania i prowadzenia działań, dowodzenia i kierowania w toku działań w różnych sytuacjach współczesnego pola walki. Ponadto ćwiczenie szkieletowe stwarza warunki do rozmieszczenia i przemieszczenia oddziałów, pododdziałów, stanowisk dowodzenia, itp.

W szkieletowym ćwiczeniu dowódczo-sztabowym dla urealnienia działania kadry dowództw w zakresie realizacji podejmowanych decyzji mogą i powinny być wykorzystywane wojska w pełnym lub ograniczonym składzie oraz pododdziały pozoracji (imitacji) pola walki i działań bojowych przeciwnika. Ćwiczenia te ze względu na zadania i skład ćwiczących wojsk mogą być prowadzone jako ćwiczenia z epizodycznym udziałem wojsk, jak również jako ćwiczenia z oznaczonymi wojskami.

Ćwiczenie dowódczo-sztabowe szkieletowe z epizodycznym udziałem wojsk to takie ćwiczenie, w którym oprócz kadry dowództw biorą udział także pododdziały (oddziały, związki taktyczne) najczęściej w etatowym lub zmniejszonym składzie w celu realizacji jednego lub kilku (ale nie wszystkich) etapów ćwiczenia lub tylko przećwiczenia określonych (ważnych z punktu widzenia szkolenia operacyjno-taktycznego) zagadnień[171].

Ćwiczenie dowódczo-sztabowe szkieletowe z oznaczonymi wojskami to takie ćwiczenie, w którym oprócz ćwiczącej kadry dowództw biorą udział pododdziały, oddziały i związki taktyczne w oznaczonym składzie, imitując posiadanymi siłami i środkami znacznie większe zgrupowania wojsk (np.: kompania piechoty imitowana będzie przez trzy wozy bojowe; bateria moździerzy – przez trzy moździerze itd.). Pododdziały (oddziały, związki taktyczne) w takim składzie będą mogły brać udział w całym ćwiczeniu (we wszystkich jego etapach) lub tylko części (niektórych wybranych etapach, zagadnieniach). W ćwiczeniu tym dla urealnienia działania kadry dowództw w zakresie realizacji podejmowanych decyzji

[171] Zob. B. Szulc i in., *Metodyka przygotowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych i operacyjnych w wojskach lądowych*, AON, Warszawa 1993 s. 35.

mogą i powinny być wykorzystywane pododdziały pozoracji (imitacji) pola walki i działań bojowych przeciwnika.

Właściwym początkiem ćwiczenia dowódczo-sztabowego powinno być wręczenie ćwiczącym sytuacji wyjściowej na pierwszy dzień ćwiczenia lub postawienie zadania operacyjnego (bojowego). Sytuację należy wręczać (przekazywać) z takim wyliczeniem, aby mogli oni w określonym czasie zapoznać się z położeniem wojsk (może być wręczona z chwilą zajęcia rejonu/miejsca ćwiczenia). Następnie kierownictwo ćwiczenia powinno sprawdzić rozmieszczenie ćwiczącego dowództwa, zwracając szczególną uwagę na organizację ochrony i obrony oraz funkcjonowanie systemu łączności.

Kierownictwo ćwiczenia należy rozwijać w rejonie położonym w pobliżu rozmieszczenia ćwiczącego dowództwa, a w ćwiczeniach dwustronnych – w rejonie umożliwiającym ciągłe i dogodne kierowanie ćwiczeniem oraz osobisty kontakt z ćwiczącymi dowódcami (dowództwami).

Osoby funkcyjne kierownictwa oraz zespołów i grup sztabu kierownictwa mogą przybyć do ćwiczącego dowództwa bezpośrednio po zajęciu przez nie miejsc ćwiczeń (miejsc pracy). Zespoły (grupy) podgrywające powinny zajmować swoje miejsca pracy jednocześnie z ćwiczącymi dowództwami. Przed rozpoczęciem ćwiczenia należy sprawdzić urządzenie i wyposażenie miejsc (stanowisk) pracy pod względem zapewnienia łączności.

Do chwili zajęcia wyznaczonych rejonów (miejsc pracy) kierownik ćwiczenia powinien kontrolować czynności wykonywane przez ćwiczącą kadrę dowództwa.

Zadanie (zadania) ćwiczącym dowództwom należy wręczać w formie dyrektywy, rozkazu operacyjnego (bojowego), zarządzenia lub wytycznych. Dokumenty te powinny odpowiadać sytuacji operacyjnej (taktycznej). Zadania bojowe mogą być również postawione ustnie przez kierownika ćwiczenia, występującego w roli przełożonego (dowódcy szczebla nadrzędnego), bądź upoważnionego przez niego zastępcę (pomocnika).

Ćwiczenie dowódczo-sztabowe wspomagane komputerowo jest rodzajem ćwiczenia prowadzonego z dowództwami od szczebla oddziału wzwyż. W trakcie tego ćwiczenia do systemu symulacji komputerowej wprowadzane są, w rzeczywi-

stym czasie, decyzje wypracowane przez ćwiczącą kadrę dowództwa i doprowadzane do ćwiczących. Wykorzystuje się w nich modele komputerowe – programy symulujące środowisko walki, misji, akcji, a także wspierające działanie podgrywki i kierownictwa ćwiczenia w celu uzyskania informacji potrzebnych do osiągnięcia przez ćwiczących założonych celów ćwiczenia. Ćwiczenia tego rodzaju mogą być prowadzone metodą gry taktycznej o dużej szczegółowości, a w perspektywie po utworzeniu odpowiednich sieci komputerowych z dowództwami rozmieszczonymi nawet w różnych miejscach w jednym czasie. Do odzwierciedlenia prowadzonych działań wykorzystywana jest komputerowa symulacja walki lądowej, powietrznej i morskiej. Ćwiczenia takie prowadzi się w specjalnie przygotowanych stacjonarnych ośrodkach szkolenia.

W ćwiczeniach dowódczo-sztabowych wspomaganych komputerowo, dzięki zastosowaniu odpowiednich modeli symulacji komputerowych związanych z rzeczywistym i przewidywanym działaniem jednostek, ćwiczące dowództwa mają możliwość bieżącego monitorowania efektów prowadzonych działań w określonych rejonach oraz bezpośredniego wpływania na ich przebieg przez odpowiednie wykorzystanie (użycie) posiadanych sił i środków walki.

Ćwiczenie dowódczo-sztabowe na mapach jest organizowane i prowadzone od szczebla brygady/pułku (równorzędnego) wzwyż. Ćwiczenie na mapach polega na szkoleniu kadry dowództw i podległych dowódców w planowaniu, koordynowaniu i realizacji zadań taktycznych (operacyjnych) na mapach. Jest ono dobrym narzędziem w szkoleniu przed udziałem w innych, bardziej kosztownych rodzajach ćwiczeń.

We wszystkich rodzajach ćwiczeń dowódczo-sztabowych szerokie zastosowanie mają metody sytuacyjne, problemowe i praktycznego działania, wyrabiające u ćwiczących wyobraźnię operacyjno-taktyczną oraz zdolność przewidywania złożonych problemów realizacji różnorodnych zadań.

Dokonana charakterystyka ćwiczeń dowódczo-sztabowych pozwala na stwierdzenie, że w standardowym wydaniu ćwiczenia te można porównać z ćwiczeniami stanowisk dowodzenia (*Command Post Exercise* – CPX) realizowanymi w armii USA.

Kolejnym, powszechnie stosowanym w szkoleniu dowództw wszystkich szczebli dowodzenia od batalionu wzwyż, rodzajem ćwiczenia kadry dowództw jest **trening sztabowy**.

Celem treningów sztabowych jest doskonalenie praktycznych umiejętności indywidualnych oficerów w zakresie wykonywania obowiązków na etatowych stanowiskach, a głównie zgrywanie (współdziałanie) wszystkich osób funkcyjnych sztabu, poszczególnych zespołów i sekcji na rzecz wypracowania danych (kalkulacji) i wariantów działania niezbędnych do podjęcia decyzji przez dowódcę.

Istotą treningów sztabowych jest to, że szkoleni (kadra dowództwa) pod kierownictwem dowódcy (zastępcy lub innego wyznaczonego oficera), na tle określonej sytuacji taktycznej lub operacyjnej, wykonują (trenują) określone czynności (zadania) sztabowe, zgodnie z procedurami obowiązującymi na zajmowanych stanowiskach służbowych, na rzecz racjonalnego wykonania zadań stojących przed zespołem, sekcją, aż do osiągnięcia określonego (pożądanego) stopnia ich opanowania.

Treningi sztabowe z reguły są prowadzone w pomieszczeniach stałych, ale mogą być też prowadzone w terenie na rozwiniętym stanowisku dowodzenia. Większość treningów sztabowych prowadzi się jako ćwiczenie jednoszczeblowe i jednostronne. Organizatorem i prowadzącym trening sztabowy jest najczęściej dowódca (zastępca dowódcy) danego szczebla.

Treścią treningów sztabowych jest: zbieranie, studiowanie i analizowanie danych do decyzji dowódcy, dokonywanie kalkulacji operacyjnych (taktycznych) i wariantowanie sposobów użycia wojsk, opracowanie dokumentów planistyczno-mobilizacyjnych, wykonywanie operacyjnych (taktycznych) zadań sztabowych w terenie w zakresie organizowania dowodzenia, synchronizacji działań oraz bojowego i logistycznego zabezpieczenia działań oraz doskonalenie umiejętności w posługiwaniu się technicznymi środkami dowodzenia i łączności.

W treningach sztabowych można organizować grupy (zespoły) podgrywające w trakcie realizacji zadań na mobilnych i stacjonarnych SD (np. działalność sekcji/zespołu/grupy dowodzenia, sprawdzenie ochrony i obrony SD itp.).

Treningi sztabowe mogą rozpocząć się od sprawdzenia:

– rozmieszczenia i urządzenia stanowiska dowodzenia (miejsca pracy w ośrodku dowodzenia),

– znajomości sytuacji i otrzymanego zadania, wzorów dokumentów bojowych oraz określonych zagadnień teoretycznych.

Treningi sztabowe powinny być poprzedzone cyklem wykładów na związany z nimi temat. Sposób prowadzenia treningów sztabowych zależy przede wszystkim od ich tematyki i założonych celów szkoleniowych. Dowódca ćwiczącego szczebla może występować w roli kierownika treningu i jednocześnie ćwiczącego dowódcy tego szczebla (brygady, pułku, batalionu) lub tylko kierownika treningu sztabowego. W drugim wypadku na ćwiczącego dowódcę może wyznaczyć on jednego ze swoich etatowych zastępców.

Treningi sztabowe powinien poprzedzać okres przygotowawczy, który należy wykorzystać na szkolenie teoretyczne kadry oraz urządzenie miejsc pracy. Trening należy rozpoczynać wręczeniem ćwiczącym sytuacji na pierwszy dzień ćwiczenia (założenia) z mapą położenia wojsk. Jeżeli dowódca występuje w roli kierownika treningu sztabowego i jednocześnie ćwiczącego dowódcy, wskazane jest, aby wraz z sytuacją ćwiczący otrzymali zarządzenie bojowe dowódcy w danej sytuacji operacyjno-taktycznej oraz wytyczne do pracy sztabu. W tym wypadku trening sztabowy powinien obejmować: wysłuchanie meldunków propozycji do decyzji dowódcy, ogłoszenie decyzji, przygotowanie pozostałych czynności i dokumentów według wytycznych kierownika treningu.

Gdy dowódca występuje tylko w roli kierownika treningu sztabowego, trening należy rozpoczynać wręczeniem ćwiczącemu dowódcy (wyznaczonemu zastępcy) rozkazu (zarządzenia). Trening powinien wówczas obejmować pracę ćwiczącego dowódcy nad otrzymanym zadaniem, w tym analizę zadania, ocenę sytuacji itd. Sprawdzanie pracy sztabu oraz dokumentów przez kierownika treningu powinno odbywać się w miejscach pracy ćwiczących.

Podczas treningów sztabowych prowadzonych w miejscu stałej dyslokacji ćwiczący mogą przebywać w swoich pokojach pracy lub w innych miejscach przystosowanych do pracy. W teren ćwiczący sztab powinien wychodzić z etatowymi środkami łączności i transportu (lub z ich częścią).

Prowadząc trening sztabowy, należy dążyć do tego, aby kierownik treningu, występujący w roli dowódcy, oraz szkoleni oficerowie wykonywali wszystkie czynności w kolejności i w warunkach odpowiadających rzeczywistym.

Obecnie treningi sztabowe w zależności od tematów i celów szkoleniowych są organizowane i prowadzone w pomieszczeniach stałych bądź w terenie z praktycznym rozwinięciem stanowisk dowodzenia, z zastosowaniem środków łączności albo bez ich wykorzystania. Praktyka szkoleniowa wskazuje, że większość treningów sztabowych prowadzonych na szczeblu brygady ma charakter dwuszczeblowy. Oprócz ćwiczącego sztabu brygady biorą w nich również udział dowództwa batalionów (dywizjonów).

W treningu sztabowym główną metodą szkolenia jest metoda działania praktycznego polegająca na powtarzaniu określonych czynności, aż do osiągnięcia odpowiedniego stopnia umiejętności lub określonych nawyków.

Przedstawiona charakterystyka treningu sztabowego oraz wnikliwa analiza ćwiczeń Wojsk Lądowych USA i Niemiec pozwala na wysnucie wniosku, że swoją ogólną charakterystyką zbliżony jest on do ćwiczeń na mapach (*Map Exercise* – MAPEX) realizowanych przez dowództwa szczebli taktycznych armii USA i ćwiczeń na mapach (*Planubungen*) prowadzonych z dowództwami brygad i batalionów Bundeswehry.

Nowym typem ćwiczeń stosowanym w szkoleniu operacyjno-taktycznym są ćwiczenia przygotowawcze, w których głównym podmiotem szkolenia jest kadra. Ich **celem** jest utrwalenie i pogłębienie indywidualnej wiedzy i umiejętności oraz nawyków działania zespołowego w dowództwach. Na szczeblu oddziału i pododdziału rozwiązuje się w nich problemy taktyczne w procesie przygotowania i kierowania działaniami bojowymi oraz doskonali umiejętności organizacyjno-szkoleniowe i metodyczne. Pierwszym i najbardziej popularnym rodzajem ćwiczeń przygotowawczych są **ćwiczenia grupowe**, które z organizacyjnego punktu widzenia są najprostsze i najmniej kosztowne. Stosowane są w indywidualnym – profesjonalnym doskonaleniu kadry dowództw, szczególnie niższych szczebli dowodzenia, a także w uczelniach i ośrodkach kształcenia kadr dowódczo-sztabowych.

Celem ich jest pogłębienie wiedzy teoretycznej oraz nauczenie i doskonalenie praktycznego rozwiązywania problemów operacyjno-taktycznych, a także wyko-

nywania czynności (zadań) dowódczych i sztabowych na określonym stanowisku (funkcji) służbowym.

W ćwiczeniach grupowych **wszyscy szkoleni występują w jednej roli, rozwiązują te same zadania (problemy operacyjno-taktyczne) na tle jednolitej sytuacji bojowej**. Dopuszczalne jest również tworzenie zespołów (sekcji) składających się z różnych osób funkcyjnych. Uczestnicy szkolenia występują wówczas w różnych, wyznaczonych im przez kierownika ćwiczenia, rolach i rozwiązują należące do nich problemy (zadania).

Treścią ćwiczeń grupowych jest planowanie, organizowanie i prowadzenie działań operacyjno-taktycznych w różnych sytuacjach pola walki (konfliktu lub misji) przez określoną osobę funkcyjną.

Ćwiczenia grupowe składają się zwykle z jednego, lub kilku 2 – 6 godzinnych zajęć, podczas których uczestnicy: oceniają sytuację, wypracowują decyzje, przygotowują dokumenty bojowe, prowadzą rekonesanse, stawiają zadania wykonawcom itp. Wypracowane przez ćwiczących koncepcje walki oraz formułowane i wrysowywane na mapę decyzje, rozkazy oraz zarządzenia są uzasadniane i poddawane dyskusji w zatrzymanym czasie operacyjnym.

Ćwiczenia grupowe, a zwłaszcza poszczególne zajęcia tych ćwiczeń, prowadzone są według rozwiązań autorskich, zgodnie z metodyką działania poszczególnych osób funkcyjnych. W kolejnych zajęciach ćwiczeń stosuje się przede wszystkim metodę sytuacyjną i metodę praktycznego działania. Stosowany może być też opis, pokaz i inne metody poglądowe.

Szczegółowa analiza ćwiczeń grupowych oraz porównanie ich z ćwiczeniami stosowanymi w szkoleniu operacyjno-taktycznym w innych armiach sojuszu pozwoliły na wysnucie wniosku, że mają one wiele cech wspólnych z ćwiczeniami – pracą na mapach w terenie (*Gelandebesprechungen*) realizowanymi w Bundeswehrze.

Nowym rodzajem ćwiczeń przygotowawczych są **ćwiczenia epizodyczne** lub tzw. trening sytuacyjny. Służą podtrzymaniu sprawności operacyjno-taktycznej dowódców oddziałów i pododdziałów. Prowadzone są w terenie z wykorzystaniem środków dowodzenia lub w pomieszczeniach z wykorzystaniem map (szkiców terenu).

Celem tego ćwiczenia jest praktyczne przećwiczenie, a jednocześnie doskonalenie standardowych czynności wynikających z określonej sytuacji lub decyzji oraz zadań postawionych przez przełożonego. Ćwiczenie epizodyczne przygotowuje dowódców i pododdziały do uczestnictwa w ćwiczeniach bardziej złożonych, prowadzonych na wyższych szczeblach organizacyjnych wojsk lądowych.

Istota epizodycznego ćwiczenia taktycznego polega na tym, że ćwiczący dowódcy i pododdziały wykonują określone zadania w pełnym składzie, ale w ograniczonej (epizodycznej) sytuacji, a więc zmierzają do wyćwiczenia określonych umiejętności niezbędnych na polu walki.

Treścią tego ćwiczenia są problemy taktyczne stanowiące tylko pewien epizod (fragment) działania kompleksowego dowódcy, pododdziału w konkretnej sytuacji zainscenizowanej na potrzeby trenowania określonych czynności, zgodnie z przyjętymi celami ćwiczenia.

Również nowym rodzajem ćwiczeń przygotowawczych są **ćwiczenia studyjne**. Charakteryzują się one niewielką liczbą uczestników, szczególnie dowódców określonych szczebli dowodzenia. Dlatego też **celem** ich jest przygotowanie dowódców do realizacji zadań na konkretnych stanowiskach (funkcjach) w bardziej złożonych ćwiczeniach, tj. dowódczo-sztabowych lub z wojskami.

Istotą tych ćwiczeń, zgodnie z założeniami instrukcyjnymi, powinno być profesjonalne przygotowanie szkolonych do praktycznego rozwiązywania problemów operacyjnych i taktycznych.

Treści tych ćwiczeń dotyczą praktycznego (profesjonalnego) przygotowania dowódców, oficerów rodzajów wojsk do realizacji zadań w zakresie procesu wypracowania decyzji, stawiania zadań, organizowania działań w różnych sytuacjach pola walki (misji). Wypracowane przez ćwiczących koncepcje walki oraz formułowane i wrysowane na mapę (szkic) decyzje, a także opracowane zarządzenia, rozkazy i meldunki powinny być poddane dyskusji, w czasie której ćwiczący argumentowaliby swoje rozwiązania, a w przypadku popełnionych błędów byliby naprowadzani na właściwy tok rozumowania i działania.

W myśl przyjętych założeń hierarchizacji ćwiczeń wojskowych (zasada stopniowania trudności) ćwiczenia przygotowawcze powinny być poprzedzane zaję-

ciami przygotowawczymi, takimi jak: podróże historyczno-geograficzne, wykłady, seminaria, zajęcia zbiorowe, które należą również do tego samego typu ćwiczeń.

Podróż historyczno-geograficzna[172] to rodzaj zajęć przygotowawczych stosowanych w indywidualnym szkoleniu kadry lub komórek organizacyjnych dowództw na wszystkich szczeblach dowodzenia, polegających na porównaniu (analizie) prowadzonych w historii działań zbrojnych (walk) w danym terenie z podjętymi przez szkolonych decyzjami.

Celem podróży powinna być: obserwacja, badanie terenu w celu poszerzenia wiadomości o jego właściwościach operacyjno-taktycznych z punktu widzenia hipotetycznych działań lub zapoznanie uczestników szkolenia z przebiegiem walk, bitew czy operacji rozegranych na danym terenie w przeszłości.

Istotą podróży historyczno-geograficznej powinno być indywidualne lub zespołowe zapoznawanie jej uczestników z właściwościami geograficznymi (topograficznymi) terenu w rejonie planowanych ćwiczeń, ze szczególnym uwzględnieniem obiektów (celów) oraz kierunków działań o charakterze operacyjno-taktycznym.

Główne treści podróży historyczno-geograficznej dotyczą:

- doskonalenia umiejętności oceny położenia i podejmowania decyzji z jednoczesnym uwzględnianiem warunków terenowych,
- rozwiązywania problemów taktycznych i operacyjnych w rzeczywistym terenie,
- doskonalenia umiejętności dokonywania analiz i ocen wpływu terenu na prowadzenie różnych rodzajów i form działań bojowych,
- studiów operacyjnych terenu przyszłych działań.

Drugim rodzajem zajęć przygotowawczych są **wykłady**, stosowane w początkowym procesie szkolenia (doskonalenia) kadry dowództw i pododdziałów. Wykłady prowadzone są przez określoną ilość czasu, najczęściej w salach wykładowych, które są do tego specjalnie przygotowane, tzn. w pomieszczeniach posiadających określone wyposażenie dydaktyczne (środki, materiały, pomoce szkoleniowe). Podmiotem (uczestnikami) wykładów są najczęściej oficerowie dowództw,

[172] Por. J. Halik (red.), *Rola i znaczenie* ..., wyd. cyt., Warszawa 2000, s. 66; J. Halik, J. Wołejszo, *Ćwiczenia wojskowe SZ RP w aspekcie interoperacyjności w ramach NATO*, AON, Warszawa 2003, s. 28.

specjaliści wojskowi, w pododdziałach również podoficerowie i żołnierze, którzy są do wykładu odpowiednio przygotowani. Dobrze przygotowany wykład – czy to w szkoleniu operacyjno-taktycznym w dowództwie, instytucji wojskowej, czy w toku kształcenia w szkołach, uczelniach wojskowych – pozwala między innymi na:

- osobisty kontakt dowódcy, wykładowcy ze szkolonymi (oficerami dowództw, sztabów itp.) oraz oddziaływanie wychowawcze, zmierzające do utrwalenia określonych cech osobowości i systemu wartości,
- dokładne przedstawienie i wyjaśnienie problemów kontrowersyjnych,
- wzbogacenie treści wykładu o najnowsze osiągnięcia danej dyscypliny, nieposiadającej swego odzwierciedlenia w istniejącej literaturze przedmiotu,
- przekazanie w krótkim czasie obszernego materiału,
- usystematyzowanie wiedzy z określonej dziedziny oraz zwrócenie uwagi na najistotniejsze problemy.

Zależnie od przyjętego kryterium można wyróżnić wiele rodzajów wykładów. I tak ze względu na zakres przekazywanych treści wykłady dzielimy na kursowe i monograficzne, które dość często stosowane są w szkoleniu wojskowym. Biorąc pod uwagę stopień aktywizacji szkolonych, wyróżnia się wykłady: konwencjonalne (informacyjne), problemowe i konwersatoryjne. Z kolei ze względu na ujęcie treści lub przeznaczenie wykładu można wyróżnić wykłady: panelowe, gościnne, inauguracyjne i konsultacyjne.

Spośród wymienionych najbardziej przydatne w szkoleniu operacyjno-taktycznym są wykłady konwencjonalne (informacyjne) lub problemowe, a także konwersatoryjne. Pozostałe odmiany wykładów mają zastosowanie w szkołach (ośrodkach) i uczelniach wojskowych.

Wykład konwencjonalny, zwany również informacyjnym, polega na tym, że prowadzący wykład w formie bezpośredniej przekazuje szkolonym określone porcje informacji do zapamiętania. Są to najczęściej wiadomości o faktach, zjawiskach, dane taktyczno-techniczne lub operacyjno-taktyczne, kierunki i tendencje rozwoju określonych dziedzin wiedzy, zjawisk, procesów itp. Występujące związki i zależności między faktami i zjawiskami, reguły, prawa i definicje podane są

przeważnie w postaci gotowej do zapamiętania. Wykład taki jest stosunkowo prosty do przygotowania, ale też nie przynosi wiele korzyści, chociażby w zakresie rozwijania sprawności myślenia, pobudzania zainteresowań, a także nie powoduje aktywizacji uczestników wykładu.

Wykład konwencjonalny w szkoleniu operacyjno-taktycznym oficerów (dowództw) stosowany jest w ramach poszczególnych przedmiotów, np. taktyki ogólnej, rodzajów wojsk, sztuki operacyjnej czy ogólnych zasad strategii.

Wykład problemowy jest szczególnym typem wykładu, gdyż umożliwia słuchaczom czynny w nim udział. Polega najczęściej na przedstawianiu całości tematu w postaci problemów wymagających rozwiązania oraz podaniu przykładów ich metodologicznej analizy i ukazywania następstw przyjętego sposobu rozumowania[173]. Istotą tego wykładu jest to, że rozwiązywanie problemów odbywa się na oczach studentów i przy ich ewentualnym współudziale. Prowadzący wykład powinien dążyć do nawiązania ze szkolonymi dialogu i kontaktu zewnętrznego i wewnętrznego. Utrzymywanie dialogu zewnętrznego jest dość trudnym zabiegiem dydaktycznym, prowadzący wykład często musi sam go prowokować, zadając pytania uczestnikom. W rzeczywistości jednak dialog zewnętrzny może występować tylko w pewnych częściach wykładu. Natomiast w pozostałych częściach powinien być stosowany tzw. dialog wewnętrzny, który polega na tym, że prowadzący wykład, rozwiązując poszczególne problemy, wczuwa się w tok rozumowania słuchaczy, analizuje różne warianty rozwiązań, które mogłyby być ich wariantami. Wyjaśnia również wątpliwości, które mogłyby być wątpliwościami szkolonych. Poszukuje argumentów, które mogliby wysuwać szkoleni, wyjaśnia ich wady oraz zalety. Do właściwego rozwiązania dochodzi w wyniku uzasadnionej eliminacji złych rozwiązań.

W wykładzie problemowym, przedstawiając określoną problematykę, akcentuje się szczególnie trudne i niejednoznaczne oraz sprzeczne i kontrowersyjne stanowiska, poglądy, hipotezy i teorie. Istotne jest, w tego typu wykładach, szczegółowe prześledzenie przez wykładowcę problemów oraz sposobów ich rozwiązania.

---

[173] J. Bogusz, A. Parzyszek, R. Stępień, *Kształcenie aktywizujące w szkole wojskowej*, WAP, Warszawa 1978, s. 199.

Wykład problemowy, oprócz przekazywania wiedzy, daje szkolonym możliwość samodzielnego poszukiwania sposobów (hipotez) rozwiązania problemów będących treścią wykładu. Istotną zaletą tego wykładu jest również to, że lepiej niż inne rodzaje wykładów przygotowuje szkolonych do samodzielnego rozwiązywania problemów i samodoskonalenia.

Wykład konwersatoryjny jest odmianą wykładu problemowego. Istotą tego wykładu jest prowadzenie dyskusji nauczyciela ze słuchaczami nad wybranymi problemami, po czym następuje wspólne ustalanie ich rozwiązania. Prowadzenie wykładu konwersatoryjnego wymaga odpowiedniego przygotowania się szkolonych. Przygotowanie to polega najczęściej na przestudiowaniu określonej literatury lub dzieleniu się spostrzeżeniami i wnioskami z własnego doświadczenia lub praktyki zawodowej.

Wykład konwersatoryjny przynosi pożądane efekty wówczas, gdy prowadzący go dowódca, wykładowca posiada niezbędną ilość materiałów i pomocy dydaktycznych oraz umiejętnie je wykorzystuje do zilustrowania określonych zagadnień (problemów) lub argumentowania zgłaszanych przez szkolonych rozwiązań. Dyskusja wywoływana przez prowadzącego w toku wykładu ma najczęściej charakter prowokacyjny, zmuszający do wyrażenia własnej opinii na dany temat.

Wykład konwersatoryjny jest najbardziej pożądanym rodzajem wykładu. Jego uczestnicy mają bowiem możliwość wyrabiania zdolności samodzielnego logicznego, myślenia, poprawnego wyrażania swoich myśli oraz argumentowania przedstawianych rozwiązań. Najważniejszą cechą tego wykładu powinna być „żywa", sterowana, a także inspirowana przez dowódcę, wykładowcę dyskusja skierowana na wspólne rozwiązywanie problemów teoretycznych lub praktycznych.

Kolejnym rodzajem zajęć przygotowawczych jest **seminarium**. Stosowane jest do teoretycznego rozstrzygania problemów taktycznych (operacyjnych) przez osoby funkcyjne dowództw w trakcie przygotowania się do ćwiczeń. Jego zasadniczym celem jest pogłębienie i poszerzenie wiedzy w zakresie danej dziedziny, specjalności zdobytej w czasie wykładu, zajęć praktycznych, ćwiczeń taktycznych i operacyjnych lub samodzielnego studiowania.

Istotą seminarium jest nieskrępowana dyskusja nad problemami, które stanowią treść i zadanie do rozwiązania w przyszłych ćwiczeniach. Seminarium powinno wyrobić u ćwiczących (uczestników ćwiczeń) umiejętność analitycznego myślenia, indukcyjnego i dedukcyjnego rozumowania, umiejętności rozwiązywania określonych sytuacji pola walki w kontekście wykorzystania potencjału bojowego, terenu, właściwości pory roku, doby itp.

Treścią seminariów powinny być zagadnienia trudne i kontrowersyjne, dotyczące podejmowania decyzji w złożonych sytuacjach pola walki.

Seminarium stwarza dogodne warunki do aktywizacji procesu szkolenia, gdyż umożliwia stosowanie w jego ramach różnych metod aktywizujących, przede wszystkim metody dyskusji. Metoda ta zmusza szkolonych do poznawania określonej wiedzy oraz kształtowania umiejętności, dzięki czemu stają się oni współtwórcami procesu poznawczego. Seminarium należy jednak wyraźnie odróżnić od repetytorium, którego głównym celem jest sprawdzenie uprzednio opanowanej przez szkolonych wiedzy oraz jej powtarzanie i utrwalanie.

W szkoleniu operacyjno-taktycznym seminarium może występować po wykładzie lub cyklu wykładów, po ćwiczeniu (ćwiczeniach) lub na zakończenie okresu (etapu) szkolenia. Seminarium może być prowadzone przed ćwiczeniem, ale także po ćwiczeniu. Nie powinno jednakże występować przed wykładem, jeżeli wiedza, która została zaprezentowana na wykładzie, była wprowadzająca, ukierunkowująca kształcenie uczestników szkolenia (kształcenia)[174].

Seminarium, w sposób bardziej aktywny niż inne formy szkolenia, uczy sztuki przekonywania, analitycznego i syntetycznego myślenia, umiejętności indukcyjnego i dedukcyjnego rozumowania oraz poprawnych metod wnioskowania. W toku seminarium można uporządkować uprzednio zdobytą wiedzę, uściślić niektóre pojęcia i definicje lub wypracować wspólne stanowisko w kwestiach spornych. Jest ono także doskonałym forum do wyrabiania samodzielności myślenia, odwagi w prezentowaniu własnych sądów i opinii, umiejętności ścisłego i precyzyjnego przedstawiania własnych poglądów, a także przedstawiania cudzych myśli, poglądów w sposób krytyczny, lecz obiektywny. Podczas seminarium można i należy uczyć się trudnej sztuki

[174] Por. K. Żegnałek (red.), *Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej*, AON, Warszawa 1995, s. 92.

dyskutowania, a także szanowania poglądów innych uczestników dyskusji poprzez godne przyjmowanie krytyki własnych poglądów itp.[175]

W praktyce szkolenia dowództw można stosować wiele rodzajów seminariów. Do najczęściej stosowanych należą **seminaria ćwiczeniowe**, często zwane **ćwiczeniami seminaryjnymi**, oraz **seminaria referatowo-dyskusyjne**[176].

Seminarium ćwiczeniowe polega na dyskusji nad podaną wcześniej przez dowódcę problematyką. Istotą tego seminarium jest to, że wszyscy jego uczestnicy powinni w jednakowym stopniu przygotować się do dyskusji nad wszystkimi zagadnieniami (problemami) wcześniej wybranymi przez prowadzącego seminarium lub zaproponowanymi przez dowódcę. Seminarium ćwiczeniowe dobrze jest stosować wówczas, gdy omawiane problemy są zbyt trudne, a uczestnicy seminarium nie posiadają zbyt dużego doświadczenia w prowadzeniu dyskusji. Często do takiego seminarium dowódca może nakazać opracowanie wystąpień w formie referatu lub przygotowanie tylko tez wystąpienia.

W szkoleniu operacyjno-taktycznym kadry dowództw seminarium ćwiczeniowe będzie poprzedzać teoretycznie przygotowanie się uczestników do ćwiczenia (treningu).

Seminarium referatowo-dyskusyjne polega na wygłaszaniu przygotowanych przez uczestników seminarium referatów oraz dyskusji nad ich treściami. Prowadzący seminarium powinien odpowiednio wcześniej (na kilka, kilkanaście dni przed seminarium) określić tematy (zagadnienia), a także wyznaczyć referentów i nakazać im przygotowanie referatu (wystąpienia) celem zaprezentowania problemu oraz rozwinięcia głównych tez tematu (zagadnienia).

Na seminarium mogą być także wcześniej wyznaczeni koreferenci, których głównym zadaniem będzie rozwinięcie niektórych części referatu, a także kontrowersyjne, wobec stanowiska referującego, przedstawianie problemów (zagadnień). W ten sposób stwarza się warunki do niewymuszonej dyskusji, do której motywuje różnorodność stanowisk, poglądów i opinii. Referat, a także koreferaty winny być krótkie,

---

[175] Tamże, s. 93.
[176] Tamże, s. 94.

z reguły kilkuminutowe, ich zadaniem będzie naświetlenie problemu lub wprowadzenie do dyskusji.

Charakterystyka zasadniczych form i rodzajów ćwiczeń stosowanych w szkoleniu operacyjno-taktycznym dowództw i bojowym pododdziałów na szczeblu oddziału wskazuje, że każde z ćwiczeń, stosowanych na tym szczeblu dowodzenia w SZ RP, posiada odpowiednik wśród ćwiczeń realizowanych w procesie szkolenia w armii USA i Niemiec. Można jednak wysnuć wniosek, że mimo podobieństw zasadniczą różnicę w analizowanych ćwiczeniach stanowią ich cele i treści.

Należy jednocześnie zwrócić uwagę na fakt, że zarówno w armii amerykańskiej, jak i niemieckiej, w odróżnieniu od SZ RP, w klasyfikacji ćwiczeń operacyjno-taktycznych – głównie na szczeblu brygady (oddziału) – istnieje zdecydowanie więcej ćwiczeń z udziałem wojsk niż ćwiczeń prowadzonych wyłącznie z dowództwami. Świadczy to, że w wymienionych armiach podczas realizacji szkolenia operacyjno-taktycznego na szczeblu oddziału większy nacisk kładzie się na praktyczne przygotowanie i zgranie dowództw i wojsk (pododdziałów) do prowadzenia działań bojowych (operacji), czy realizacji innych zadań, np. misji.

ZAKOŃCZENIE

Dla osiągnięcia celu pracy, niezbędne było dokonanie charakterystyki procesu identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych doskonalenia kadr w organizacjach wojskowych. Posłużyła ona do określenia właściwości oceniania kadr (pracowników) oraz możliwości wykorzystania tego procesu do praktycznej organizacji i realizacji szkolenia w organizacjach wojskowych. Wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły na sformułowanie szeregu wniosków, które można wykorzystać w dalszych, bardziej precyzyjnych badaniach problemu identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych kadr w organizacjach wojskowych, szczególnie zaś wojsk lądowych.

Konstatując wyniki pierwszego etapu badań można postawić dwa generalne wnioski. Po pierwsze – identyfikacja (rozpoznanie) potrzeb szkoleniowych kadr w organizacjach wojskowych to ustalenie potrzeb szkoleniowych i rozwojowych poszczególnych oficerów (pracowników) organizacji oraz organizacji jako całości. Po drugie – analiza potrzeb szkoleniowych następuje po identyfikacji (rozpoznaniu) i polega na określeniu najbardziej odpowiednich oraz efektywnych sposobów zaspokajania potrzeb szkoleniowych. Może ona, oczywiście, prowadzić z kolei do wniosku, że szkolenie nie jest konieczne, np. z powodu niewielkich potrzeb, dużych kosztów szkolenia czy przewidywanego rozwoju (zmian) organizacji wojskowej.

W świetle przedstawionych powyżej wyników badań, w pracy podjęto po raz pierwszy próbę przedstawienia wariantu rozwiązania głównego problemu badawczego, sprecyzowanego we wstępie.

W pracy, osiągnięcia teorii organizacji i zarządzania, szczególnie w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi, zastosowano głównie w charakterystyce procesu identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych oraz oceny kadr (pracowników) w organizacjach wojskowych. Natomiast osiągnięcia dydaktyki, szczególnie dydaktyki wojskowej posłużyły do określenia praktycznego wymiaru wykorzystania wyników identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych.

W zakresie praktycznego wykorzystania wyników identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych kadr w organizacjach wojskowych, można postawić wniosek, że najważniejszą i jednocześnie najskuteczniejszą formą szkolenia są ćwiczenia wojskowe, których realizacja stwarza możliwość przygotowania kadr, głównie dowództw

i pododdziałów jako organizacji wojskowych, do wykonywania zadań militarnych i niemilitarnych w układzie narodowym, sojuszniczym i wielonarodowym, na terenie kraju i poza jego granicami.

Główną wartością pracy jest pionierska próba przedstawienia perspektywicznych rozwiązań w zakresie identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych doskonalenia kadr w organizacjach wojskowych. Wykorzystanie, chociaż w części, przedstawionych wyników badań w kolejnych pracach badawczych z tego obszaru, a następnie w praktyce szkoleniowej mogłoby zwiększyć efektywność szkolenia, głównie organów dowodzenia jako najbardziej powszechnych organizacji wojskowych w siłach zbrojnych.

Autor zdaje sobie sprawę, że przedstawione w pracy problemy i propozycje ich rozwiązania nie wyczerpują w pełni obszaru związanego z jej tematem. Dalszych szczegółowych rozważań wymaga metodyka oraz metody, techniki i narzędzia, które powinny być praktycznie wykorzystywane w procesie identyfikacji (rozpoznania) potrzeb szkoleniowych kadr organizacji wojskowych. Przedstawione jednak wyniki przeprowadzonych badań stanowią przykład i solidną podstawę do prowadzenia dalszych badań związanych z tematem pracy.

BIBLIOGRAFIA

1. Andersen G. C., *Managing Performance Appraisal Systems*, Oxford (UK), Cambridge (USA) 1993.
2. Antoszkiewicz J., *Metody heurystyczne. Twórcze rozwiązywanie*. Wyd. 2, PWE, Warszawa 1990.
3. Aponowicz J., *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie. Prace habilitacyjne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2005.
4. Banach K., *Ćwiczenia sztabu*, Bellona tom XLIII 1/1934.
5. Bogusz J., *Dydaktyka wojskowa*, MON, Warszawa 1983.
6. *Bi-S.C. Exercise Planning Guide (EPG) – Change 2*, SHAPE 2000.
7. Bielecki A., *Komputerowe ćwiczenia dowódczo-sztabowe*, Przegląd Wojsk Lądowych 1/1998.
8. Boydell T., Leary M. L., *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
9. Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
10. Ciborowski L., *Wnioski z ćwiczeń prowadzonych przez wojska Sojuszu Północnoatlantyckiego*, AON, Warszawa 1993.
11. Dąbek A., Aleksandrowicz A., Pszenny W., Nagadowski K., *Współpraca Polski w ramach Partnerstwa dla Pokoju oraz doświadczenia i wnioski SZ RP z ćwiczeń przeprowadzonych w latach 1994 – 1999*, „Myśl Wojskowa" (kwartalnik) 1/2000.
12. *Doktryna Szkoleniowa Sił Zbrojnych RP – 2010*, SG WP, Warszawa 1995.
13. Dulniak W., *Refleksje z ćwiczeń*, Przegląd Wojsk Lądowych 5/1997.
14. Falkowski J., Szulc B., *Szkolenie dowództw i sztabów w różnego rodzaju ćwiczeniach oraz nowe sposoby i kierunki dla poprawy ich przygotowania*, ASG WP, Warszawa 1987.
15. Filar W., *Symulowane gry wojenne narzędziem doskonalenia procesu przygotowania i szkolenia kadr dowódczo-sztabowych*, „Myśl Wojskowa" 1/1985.

16. Flis J., *Ocena obecnego procesu szkolenia strategiczno-operacyjnego dowództw i sztabów SZ RP oraz wnioski wpływające na kierunki zmian w systemie szkolenia*, „Myśl Wojskowa" 4/1997.
17. Goral Z., *Szkolenie dowództw i sztabów wyzwaniem dla dowódców*, Przegląd Wojsk Lądowych 11/2001.
18. Gicała T., *Symulacja komputerowa*, Przegląd Wojsk Lądowych 3/1997.
19. Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
20. Halik J., Ślemp W., Juncwicz A., *Przygotowanie i prowadzenie ćwiczeń w Wojskach Lądowych SZ RP*, cz. I. AON. Warszawa 2000.
21. Halik J., Juncwicz A., *Przygotowanie i prowadzenie ćwiczeń w Wojskach Lądowych SZ RP*, cz. II. AON, Warszawa 2001.
22. Halik J., Ślemp W., Juncewicz A., *Podstawowe dyrektywy szkoleniowe oraz procedury przygotowania i prowadzenia ćwiczeń w wojskach lądowych*, AON, Warszawa 2001.
23. Halik J., Ślemp W., Juncewicz A., *Rola i znaczenie ćwiczeń wojskowych w szkoleniu operacyjno-taktycznym kadr dowódczo-sztabowych wojsk lądowych*, AON, Warszawa 2000.
24. Halik J., Ślemp W., Juncewicz A., *Szkolenie operacyjno-taktyczne dowództw oddziałów wojsk lądowych w aspekcie interoperacyjności*, AON, Warszawa 2001.
25. Halik J., *Szkolenie w oddziale*, AON, Warszawa 1995.
26. Halik J., *System szkolenia Wojsk Lądowych SZ RP*, AON, Warszawa 2001.
27. Hauzer W., *Ćwiczenia szczebla operacyjno-taktycznego w systemie szkolenia SZ wybranych państw NATO*, SG WP, Warszawa 1997.
28. *Instrukcja o planowaniu i rozliczaniu działalności bieżącej w SZ RP*, SG WP, Warszawa 2001.
29. *Instrukcja o przygotowaniu i prowadzeniu ćwiczeń z dowództwami i sztabami w SZ RP*, SG WP, Warszawa 1995.

30. *Instrukcja o przygotowaniu i prowadzeniu ćwiczeń taktycznych z wojskami w SZ RP*, SG WP, Warszawa 1995.
31. Jarmoszko S., *Oblicza realizmu w szkoleniu wojsk*, Przegląd Wojsk Lądowych 2/1995.
32. Jandała J., *Treningi doskonalące w KOW*, Przegląd Wojsk Lądowych 9/1997.
33. Januszewicz F., *Technologia kształcenia, Aspekty metodologiczne i prakseologiczne*, PWN, Warszawa 1985.
34. Juncewicz A., *Szkolenie operacyjno-taktyczne dowództwa brygady zmechanizowanej Sił Zbrojnych RP (rozprawa doktorska)*, AON, Warszawa 2002.
35. Kamiński E., *Klasyfikacja i charakterystyka ćwiczeń na szczeblach operacyjnych*, „Myśl Wojskowa" 5/1976.
36. Klawiter Z., Prusiński N., *Metody i treść pracy zespołów funkcjonalnych na stanowisku dowodzenia*, cz. IV. *Opracowanie planu działania i rozkazu operacyjnego*, AON, Warszawa 2001.
37. Knetki J., *Wpływ procedur dowodzenia według standardów NATO na metodykę przygotowania i prowadzenia ćwiczeń dowódczo-sztabowych w AON*, rozprawa doktorska, AON, Warszawa 1998.
38. *Koncepcja ćwiczeń wojskowych (Military Exercise Concept – MC-94/4)*, Brussels 1998.
39. Koń G., *Droga do interoperacyjności*, Przegląd Wojsk Lądowych 9/1997.
40. Kołcz S., *Klasyfikacja i ogólna charakterystyka ćwiczeń*, „Myśl Wojskowa" 12/1989.
41. Kołcz S., *O klasyfikacji ćwiczeń ciąg dalszy*, „Myśl Wojskowa" 3/1991.
42. *Koncepcja systemu doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP*, MON, Warszawa 2007.
43. Korczyc W., *Cooperative Best Effort-97*, Przegląd Wojsk Lądowych 11/1997.
44. Kostera M., *Zarządzanie personelem*, PWE, Warszawa 1994.
45. Kotarbiński T., *Dzieła wszystkie. Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Ossolineum, Warszawa 1990.
46. Kozioł L., Piechnik-Kurdziel A., Kopeć J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w firmie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Biblioteczka Pracownicza, Warszawa 2000.

47. Kręcikij J., *Proces dowodzenia w wybranych armiach państw NATO*, AON, Warszawa 1996.
48. Kręcikij J., *Współczesny proces dowodzenia w wojskach lądowych* (rozprawa habilitacyjna), AON, Warszawa 2003.
49. Król R., *Szkolenie strategiczno-operacyjne w świetle osiągania zdolności współdziałania (interoperacyjności)*, „Myśl Wojskowa" 4/1997.
50. Kulczyński S., *Pozorowanie pola walki w ćwiczeniach taktycznych*, ASG WP, Warszawa 1988.
51. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1988.
52. Levy-Leboyer C., *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa 1997.
53. Ludwiczyński A., *Metody strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, w: *Szkice zarządzania zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo WSzPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2002
54. Łazarek J., *Analiza tematu ćwiczenia taktycznego*, ASG WP, Warszawa 1988.
55. Łysiak I., *Metodyka przygotowania i prowadzenia ćwiczenia batalionowego ze strzelaniem*, AON, Warszawa 1995.
56. Łysiak I., *Metodyka przygotowania i prowadzenia treningów sztabowych w oddziale*, AON, Warszawa 1998.
57. Bieniok H. i zespół, *Metody sprawnego zarządzania. Planowanie, organizowanie, motywowanie, kontrola. Jak zarządzać w praktyce*, Agencja wydawnicza „Placet", Warszawa 1999.
58. Mochocki Z., *Ćwiczenia taktyczne batalionu*, Przegląd Wojsk Lądowych 3/1997.
59. Michniak J., *Intuicja w dowodzeniu*, Warszawa 2001.
60. Michniak J. i in., *Organizacja dowodzenia jednostkami operacyjnymi wojsk lądowych*, cz. I. *Podstawowe pojęcia, zadania i struktury organizacyjne dowództw jednostek operacyjnych wojsk lądowych*, AON, Warszawa 1998.
61. Michniak J. i in., *Organizacja dowodzenia jednostkami operacyjnymi wojsk lądowych*, cz. III. *Proces dowodzenia*, AON, Warszawa 1998.

62. Mikusek H., *O skuteczności szkolenia ćwiczeń taktycznych z wojskami*, „Myśl Wojskowa" 7/1973.
63. Mikusek H., *O ćwiczeniach taktycznych i kierowaniu ćwiczeniami (na szczeblu oddziału i pododdziału)*, „Myśl Wojskowa" 8/1975.
64. Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław 1961.
65. *Niektóre zagadnienia szkolenia dowództw i sztabów (zbiór metodyczny)* MON, Warszawa 1952.
66. Nowacji T., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Wrocław 1976.
67. *Nowy słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2002.
68. Nożko K., *Kierunki strategicznego i operacyjno-taktycznego kształcenia i szkolenia kadr dowódczo-sztabowych oraz jednostek wojsk operacyjnych i obrony regionalnej w systemie obrony RP*, AON, Warszawa 1992.
69. Nożko K., *Szkolenie dowódców i oficerów sztabu wojsk lądowych*, Przegląd Wojsk Lądowych 11/1987.
70. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
71. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
72. Pietrusiński Z., *Znakomici szefowie i podwładni*, Warszawa 1994.
73. Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003.
74. Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zarys problematyki i metod*, Antykwa, Kraków 1998.
75. Pojarski H., *Kierunki doskonalenia procesu szkolenia dowództw i sztabów SZ RP*, „Myśl Wojskowa" 4/1997.
76. Poniewierka A., *Szkoleniowe refleksje*, Przegląd Wojsk Lądowych 2/1997.
77. Poniewierka A., *Więcej realizmu w szkoleniu wojsk*, Przegląd Wojsk Lądowych 1/1998.
78. Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.
79. *Program Integracji z Organizacją Traktatu Północnoatlantyckiego i Modernizacji Sił Zbrojnych RP na lata 1998 – 2012*, SG WP, Warszawa 1997.

80. *Program szkolenia pododdziałów wojsk pancernych i zmechanizowanych*, DWLąd., Warszawa 1998.
81. *Przygotowanie i prowadzenie ćwiczeń operacyjno-taktycznych (Poradnik)*, GZSB, Warszawa 1990.
82. Poplusz J., *Organizacja czynności nauczycielskich, zastosowanie teorii czynności i prakseologii*, WsiP, Warszawa 1978.
83. Poprawski S., *Wnioski z ćwiczeń*, Przegląd Wojsk Lądowych 3/1997.
84. Pszczółkowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław 1978.
85. Rakowska A., Sitko-Lutek A., *Doskonalenie kompetencji menadżerskich*, Warszawa 2000.
86. Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
87. *Regulamin działań wojsk lądowych*, Dowództwo Wojsk Lądowych, Warszawa 1999.
88. *Regulamin wojsk lądowych USA: FM 25 – 100 i FM 25 – 101. Training the Force*, Washington 1990.
89. *Regulamin Bundeswehry – HDv 101/200 Vs – NfD – Ubungen*, Bonn 1986.
90. *Regulamin wojsk lądowych WB – Training for War, Army Code 7 – 516.*
91. Ryszelewski M., *Przygotowanie do współdziałania w ramach NATO*, Przegląd Wojsk Lądowych 9/1997.
92. Sadowski J., *Organizacja ćwiczeń średnich oddziałów*, Bellona 1988, Tom XXIX.
93. Samocik W., *Ćwiczenia „Amber Hope"*, Przegląd Wojsk Lądowych 7/1997.
94. Sienkiewicz P., *Inżynieria systemów*, Warszawa 1983.
95. Sikorski J., *Polskie piśmiennictwo wojskowe od XV do XX wieku*, Bellona, Warszawa 1994.
96. Skibiński F., *Przykład organizacji ćwiczenia szkieletowego na szczeblu pułku kawalerii z baterią artylerii konnej*, Przegląd Kawaleryjski 10/1936.
97. *STANAG 2014 Operation Orders, Warning Orders, and Administrative / Logistics Orders, Military Agency for Standarization 1991.*

98. *STANAG 2020 Operational Situation Report, Military Agency for Standarization 1967.*

99. *STANAG 2029 Method of Describing Ground Location, Areas, and Boundaries, Military Agency for Standarization 1989.*

100. Steinmann H., Schreyogg G., *Zarządzanie*, PWN, Wrocław 1992.

101. Stoner J. A. F., Wankel Ch., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1997.

102. *Strategiczno-operacyjne wieloszczeblowe dowódczo-sztabowe ćwiczenie Połączonych Sił Zbrojnych NATO*, SG WP, Warszawa 1989.

103. *Strategiczno-operacyjne wieloszczeblowe dowódczo-sztabowe ćwiczenie Połączonych Sił Zbrojnych NATO Wintex – Cimex – 85*, SG WP, Warszawa 1985.

104. *Strategiczno-operacyjne wieloszczeblowe dowódczo-sztabowe ćwiczenie Połączonych Sił Zbrojnych NATO Wintex – Cimex – 87*, SG WP, Warszawa 1987.

105. Szulc B. (red.), *Metodyka przygotowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych i operacyjnych w wojskach lądowych*, AON, Warszawa 1993.

106. Szulc B. (red.), *Ćwiczenie taktyczne i operacyjne w systemie szkolenia wojsk*, AON, Warszawa 1998.

107. Szulc B., *Przygotowanie i prowadzenie ćwiczeń taktycznych w oddziałach i związkach taktycznych*, ASG WP, Warszawa 1984.

108. Szulc B., *Koncepcja kształcenia oficerów w Siłach Zbrojnych RP*, AON, Warszawa 1990.

109. Szumski H., *Wybrane aspekty uczestnictwa Sił Zbrojnych RP w strukturach wojskowych NATO*, „Myśl Wojskowa" 4/1999.

110. Ścibiorek Z., *Analiza możliwości wykorzystania ogólnej teorii kierowania podczas podejmowania decyzji do działań bojowych*, Warszawa 1999.

111. Ścibiorek Z., *Ludzie – cenny kapitał organizacji*, Toruń 2004.

112. Ścibiorek Z., *Nowe kierunki w szkoleniu dowództw wojsk lądowych*, „Myśl Wojskowa" 4/1998.

113. Ścibiorek Z., *Nowe zadania szkoleniowe SZ RP*, „Myśl Wojskowa" 5/1998.

114. Ślemp W., *Organizacja szkolenia w oddziale wojsk lądowych*, AON, Warszawa 1999.

115. *Strategia wojskowa RP*, Warszawa 2004.

116. Taylor B., Lippit G., *Management Development and Training*, Handbook, London 1983.

117. Wiatr M., *W drodze do NATO*, Przegląd Wojsk Lądowych 4/1997.

118. Witek J., *„Ułański Orzeł – 97"*, Przegląd Wojsk Lądowych 4/1997.

119. Wołk L., *System szkolenia sił zbrojnych państw NATO*, „Myśl Wojskowa" 4/1997.

120. Woźniak K., *O metodach szkolenia operacyjno-taktycznego*, „Myśl Wojskowa" 3/1972.

121. Wydra W., *Zasady pomiaru skuteczności szkolenia ćwiczeń*, „Myśl Wojskowa" 5/1974.

122. Zakrzewski J., *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*, ASG WP, Warszawa 1974.

~~Ст 7155~~ *
Сут. 355.07