

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

Ppłk mgr Mirosław LEŚ

INTEGRACJA NORMATYWNA I FUNKCJONALNA ODDZIAŁÓW I ZWIĄZKÓW TAKTYCZNYCH WOJSKA POLSKIEGO ZE STRUKTURAMI NATO A KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE KADRY ZAWODOWEJ

Rozprawa doktorska

BIBLIOTEKA GŁÓWNA – ARCHIWUM
Nr ewid.
59599

WARSZAWA 2005

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH



Ppłk mgr Mirosław LEŚ

INTEGRACJA NORMATYWNA I FUNKCJONALNA ODDZIAŁÓW I ZWIĄZKÓW TAKTYCZNYCH WOJSKA POLSKIEGO ZE STRUKTURAMI NATO A KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE KADRY ZAWODOWEJ

Rozprawa doktorska

OPRACOWANA
POD KIEROWNICTWEM NAUKOWYM
dr.hab. Ryszarda Stępnia

Warszawa **2005**

SPIS TREŚCI

Wstęp.....6

1. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ.....12

1.1. Uzasadnienie wyboru tematu.....12
1.2. Podstawowe terminy stosowane w rozprawie.....16
1.3. Przedmiot i cele badań.....25
1.4. Problemy badawcze.....27
1.5. Hipotezy robocze.....29
1.6. Metody badań, techniki i narzędzia badawcze.....32
1.7. Teren i organizacja badań.....35

2. WIELOASPEKTOWOŚĆ INTEGRACJI SZ RP ZE STRUKTURAMI WOJSKOWYMI NATO 48
2.1. Organizacyjne uwarunkowania integracji.....49
2.2. Kulturowe uwarunkowania integracji.....52
2.2.1. Rola komunikacji międzyludzkiej w procesie integracji.....57
2.2.2. Kompetencja kulturowa a kompetencja językowa /lingwistyczna/.....60
2.2.3 Rodzaje komunikacji interpersonalnej.....62
2.3. Integracja jako problem edukacyjny.....67
2.3.1. Znaczenie znajomości języka angielskiego dla realizacji procesu integracji.....68
2.3.2. Zmiany w organizacji kształcenia językowego.....70
2.3.3. Szkolnictwo wojskowe.....72
2.4. Osiąganie standardów NATO jako podstawa realizacji procesów integracyjnych.....76
2.4.1. Cele standaryzacji-standardy według NATO.....78

2.4.2. Poziomy standaryzacji.....80
2.4.3. Instytucje normalizacyjne w MON RP.....85
2.4.4. Proces opracowywania dokumentów normalizacyjnych.....86
2.4.5. Doktryny a dokumenty doktrynalne.....89
2.4.6. Kategorie dokumentów doktrynalnych Sojuszu.....91

3. DOSKONALENIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH I KOMUNIKACYJNYCH KADRY ZAWODOWEJ WOJSK LĄDOWYCH.....93
3.1. Analiza wybranych koncepcji dydaktycznych nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych.....94
3.1.1. Współczesne trendy w nauczaniu języków obcych.....96
3.1.2. Podejście komunikacyjne jako podstawowa strategia w nauczaniu języków obcych do celów zawodowych.....98
3.1.3. Koncepcje nauczania języka specjalistycznego.....101
3.1.4. Znaczenie doboru treści programowych dla realizacji celów kształcenia językowego.....106
3.2. Nauczanie i doskonalenie znajomości języków obcych w wojsku.....111
3.2.1. Uwarunkowania potrzeb edukacyjnych w zakresie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych.....113
3.2.2. Organizacja systemu kształcenia i doskonalenia znajomości języków obcych kadry zawodowej wojsk lądowych.....123
3.2.3. Specjalistyczny język wojskowy w aspekcie terminologicznym jako jeden z celów kształcenia językowego kadry zawodowej.....131
3.2.4. Techniki stosowane w nauczaniu języków obcych a cele dydaktyczne.....135

3.3. Dokumenty standaryzacyjne NATO jako źródło doboru treści kształcenia na kursach języków obcych w wojsku.....145

4. EFEKTYWNOŚĆ FUNKCJONOWANIA SYSTEMU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO W SZ RP W OPINII SŁUCHACZY KURSÓW JĘZYKÓW OBCYCH ORAZ EKSPERTÓW JĘZYKOWYCH.....154

4.1. Wieloaspektowość integracji z NATO w opinii badanej kadry zawodowej.....155

4.2. Znaczenie komunikacji interpersonalnej dla osiągnięcia celów integracyjnych..... 166

4.3. Organizacja kształcenia językowego kadry zawodowej.....171

4.4. Kształcenie językowe a realizacja polityki kadrowej w wojsku....183

5. SYSTEM EDUKACJI JĘZYKOWEJ JAKO DETERMINANT REALIZACJI PROCESÓW INTEGRACYJNYCH - KIERUNKI DZIAŁAŃ OPTYMALIZUJĄCYCH.....193

5.1. Realizacja Celów Językowych NATO jako podstawowy wyznacznik zmian w systemie kształcenia językowego kadry zawodowej.....194

5.2. Podstawowe założenia docelowego modelu kształcenia językowego kadry zawodowej SZ RP.....199

5.3. Efektywność systemu edukacji językowej w wojsku w aspekcie idei kształcenia ustawicznego.....206

5.4. Proponowana perspektywiczna struktura organizacyjna systemu kształcenia językowego w SZ RP.....215

Uogólnienia i wnioski.....222

Bibliografia.....226

Spis wykresów.....237

Spis rysunków.....239
Spis tabel.....240
Załączniki.....241
Zał. 1. Kwestionariusz ankiety dla kadry uczestniczącej w zorganizowanych formach nauczania języków obcych.....241
Zał.2. Kwestionariusz ankiety dla ekspertów, lektorów oraz organizatorów kształcenia w zakresie języków obcych, realizujących zadania w ramach zorganizowanych form nauczania w strukturach WP.....257
Zał. 3. Informacja dotycząca realizacji Celu 0356 „Umiejętności Językowe Sił Wydzielonych do NATO i na Miejscu".....268
Zał. 4. Raport Dyrektora Projektu Peacekeeping English dla Ministra Obrony Narodowej.....276
Zał.5. Zgoda Dyrektora Departamentu Wychowania i Promocji Obronności na prowadzenia badań w resorcie obrony narodowej.....282

Wstęp

Od początku lat 90 minionego stulecia polska realizuje historyczną misję zmiany ustroju społeczno-politycznego i związaną z tym transformację wszystkich struktur państwa, a więc i struktur organizacyjnych Sił Zbrojnych. Celem intensywnie wprowadzanych zmian jest włączenie naszego państwa do europejskiej rodziny narodów. Pierwszym znaczącym osiągnięciem podjętych działań stało się przyjęcie Polski do Sojuszu Północnoatlantyckiego, co nastąpiło 12 marca 1999 roku i stanowi z pewnością jedno z najważniejszych wydarzeń w najnowszej historii naszego kraju. Już od pierwszych dni członkostwa w strukturach Paktu, nasze państwo przyjęło na siebie wiele zobowiązań, między innymi utworzenia narodowych reprezentacji /National Military Representations/ oraz zapewnienia odpowiedniej liczby kandydatów do pracy w Sztabie Międzynarodowym /International Staff/ oraz Międzynarodowym Sztabie Wojskowym /International Military Staff/. Ponadto postanowiono w pełni zaangażować się w prace poszczególnych agencji NATO. Już jednak we wstępnym etapie przygotowań do realizacji tych przedsięwzięć ujawniło się bardzo wiele istotnych problemów, wymagających podjęcia szeregu działań. Zaliczyć do nich można przede wszystkim dostosowywanie się do standardów obowiązujących w Sojuszu, w szczególności w tak ważnych dziedzinach jak:

- **Dostosowywanie struktur organizacyjnych systemów kierowania i łączności.**

Opracowano nowe struktury dowództw i sztabów na wzór obowiązujący w państwach NATO, a następnie rozpoczęto ich wdrażanie w Sztabie Generalnym, w różnych rodzajach wojsk, zwłaszcza ZT i oddziałach, które zostały włączone w pierwszej kolejności do struktur Sojuszu.

- **Organizacja ćwiczeń i operacji.**

Najbardziej spektakularnym przykładem jest udział polskich batalionów w siłach międzynarodowych IFOR/SFOR stabilizujących sytuację w Bośni – Hercegowinie. Zastosowano również standardy natowskie w pododdziałach działających w kraju.

- **Modernizacja logistyki / zaopatrzenia wojsk /, infrastruktury itp.**

Polska dysponuje najbardziej rozwiniętą infrastrukturą wojskową wśród państw Europy Środkowej. Znaczna część terytorium naszego państwa w przypadku agresji może być oddana do dyspozycji Sojuszu. Rozwój infrastruktury stanowi element rozbudowy tzw. zdolności państwa - gospodarza /Host Nation Support Capabilities/ do sprawnego przyjęcia i wsparcia sojuszniczych sił wzmocnienia na terytorium RP, w przypadku takiej konieczności.

Powyższe przykłady zbliżania naszej armii do struktur Sojuszu ilustrują zaledwie niewielką część złożonego problemu, jakim jest osiąganie standardów obowiązujących w NATO. Nawet pobieżna analiza powyższych przedsięwzięć pozwala zauważyć różnorodność potrzeb w bardzo istotnym obszarze, jakim jest komunikowanie się międzyludzkie, a w szczególności zastosowanie języka angielskiego.

Zapewnienie możliwości komunikowania się naszego personelu wojskowego w języku angielskim stanowiło kolejny bardzo istotny problem, wymagający podjęcia szybkich działań organizacyjnych.

Poprawa efektywności realizacji procesów integracyjnych stała się punktem wyjścia do unowocześnienia dydaktyki języków obcych we wszystkich formach kształcenia realizowanych w strukturach wojska. Powyższy problem implikował potrzebę zbadania efektywności procesu dydaktycznego wynikającą z istoty kształcenia, które jako działalność planowa, zmierzająca w sposób świadomy do określonego celu, wymaga stwierdzenia, w jakim stopniu cel ten zostaje osiągnięty. O usprawnieniu możemy bowiem mówić wówczas, jeżeli w wyniku podjętego działania ulepszone zostają charakterystyki procesu kształcenia. Do charakterystyk tych należą przede wszystkim zdobyte przez uczących się w procesie dydaktyczno-wychowawczym: wiadomości, umiejętności, nawyki, rozwój myślenia oraz zainteresowań.[1]

[1] K.Denek, Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980, s.20.

Studia nad dostępną literaturą przedmiotu oraz wstępne rozpoznanie badanej problematyki skłaniają do wyciągnięcia wniosku, że efektywność kształcenia językowego w SZ RP – w aspekcie osiągania standardów związanych z realizacją procesów integracyjnych z Sojuszem Północnoatlantyckim – zależy od wielu różnorodnych czynników. Są to między innymi stosowane w procesie kształcenia programy nauczania, formy, metody, media, infrastruktura dydaktyczna, zawodowe i pedagogiczne kwalifikacje nauczycieli języka angielskiego, zdolności poznawcze i motywacja słuchaczy kursów, a także strona organizacyjna przedsięwzięć edukacyjnych.

W okresie przedakcesyjnym, w sytuacji, gdy język rosyjski był podstawowym językiem obcym nauczanym we wszystkich typach szkół w Polsce, przy znacznym pokrewieństwie z naszym językiem ojczystym, problem kształcenia językowego w Siłach Zbrojnych praktycznie nie istniał. Absolwenci szkół średnich rozpoczynając studia w WSO i AW bez większych problemów kontynuowali naukę języka rosyjskiego. Niektórzy słuchacze, szczególnie na kierunku rozpoznania wojskowego, mieli możliwość uczenia się również języków państw zachodnich /j.angielski, j.niemiecki/. Istniała także możliwość zgłębiania tych języków w ramach kursów oraz studiów w AON. Większość oficerów planowanych do objęcia wyższych stanowisk dowódczych była kierowana na studia do akademii wojskowych ZSRR. Po zakończeniu studiów poziom ich wiedzy w zakresie znajomości języka rosyjskiego wystarczał w zupełności do swobodnego komunikowania się z żołnierzami pozostałych armii Układu Warszawskiego, zarówno w zakresie języka ogólnego jak i specjalistycznego języka wojskowego. Ze względu na fakt, że wzajemne kontakty z armiami państw zachodnich były bardzo ograniczone, znajomość pozostałych języków obcych traktowana była zarówno przez MON, jak i przez większość samych żołnierzy zawodowych jako niezbyt istotna. Opisana sytuacja doprowadziła do upośledzenia naszej kadry zawodowej pod względem znajomości języków obcych, co dało o sobie znać już w 1989 roku, kiedy stanęliśmy po raz pierwszy przed problemem integracji z armiami państw zachodnich. Słaba znajomość języków zachodnich wśród naszej kadry wymusiła

podjęcie szeregu działań w celu poprawy istniejącej sytuacji w tej dziedzinie. Decyzje podejmowane przez MON w tym okresie należałoby jednak traktować jedynie jako doraźne działania, które ze względu na brak długofalowego programu nie wpłynęły w sposób istotny na poprawę sytuacji.

Sytuacja, w jakiej znalazła się nasza armia z chwilą wejścia do NATO, oczekiwania naszych partnerów, jak również potrzeby codziennej służby powinny spowodować podjęcie zdecydowanych działań zmierzających do poprawy stopnia znajomości języków obcych przez kadrę zawodową. Koniecznym wydaje się być stworzenie odpowiedniego systemu organizacyjno-szkoleniowego, spójnego z polityką kadrową, który pozwoliłby w krótkim czasie doprowadzić do osiągnięcia oczekiwanych wyników w powyższej dziedzinie.

Do najważniejszych oraz najpilniejszych problemów w tym zakresie, wymagających szybkiego rozwiązania zaliczyć można:

- brak wyspecjalizowanej struktury odpowiedzialnej za całokształt przedsięwzięć organizacyjnych w zakresie kształcenia językowego w wojsku;
- nieefektywny system kształcenia oraz doskonalenia znajomości języków obcych w naszej armii;
- niewspółmiernie niskie możliwości szkoleniowe ośrodków prowadzących zorganizowane szkolenie językowe w stosunku do potrzeb;
- brak wyspecjalizowanej instytucji prowadzącej badania nad usprawnieniem systemu kształcenia i doskonalenia znajomości języków obcych w wojsku;
- zbyt mała ilość nauczycieli przygotowanych do nauczania specjalistycznego języka wojskowego itp.

Próba usprawnienia i doskonalenia dotychczasowego systemu kształcenia językowego w Wojskach Lądowych SZ RP w aspekcie osiągania standardów NATO jest przedmiotem niniejszej dysertacji. U podstaw ujęcia tej problematyki w formie rozprawy doktorskiej znajdują się przesłanki natury poznawczej (naukowej, badawczej), a także utylitarnej (służbowej, organizacyjnej) oraz osobistej. Klamrą spinającą obszar badań, problemy badawcze oraz zastosowane metody i narzędzia badawcze jest wiedza metodologiczna, przygotowanie merytoryczne oraz bogate doświadczenie i dociekliwość badacza. W procedurze

badawczej przyjęto założenie, że kształtowanie, osiąganie i utrzymywanie standardów NATO, w poszczególnych dziedzinach służby wojskowej na wymaganym poziomie, jest procesem ciągłym. Powyższe stwierdzenie odnosi się także do zdobywania znajomości języka angielskiego, jako istotnego elementu składowego osiągania standardów obowiązujących w NATO.

Autor od ponad dwudziestu lat pełni służbę wojskową na stanowiskach ściśle związanych z kształceniem językowym w SZ RP. Bogate doświadczenie dydaktyczne było wielokrotnie uzupełniane licznymi szkoleniami, kursami oraz studiami związanymi z powyższą problematyką. Czynnikiem mobilizującym do podjęcia pracy naukowej były też uzyskane wyniki w pracy na stanowisku kierownika Ośrodka Doskonalenia Znajomości Języków Obcych Krakowskiego Okręgu Wojskowego, a następnie Korpusu Powietrzno-Zmechanizowanego i 2Korpusu Zmechanizowanego. Wielokrotnie aktualizowana wiedza i weryfikowane umiejętności, a także uzyskany materiał badawczy, bogate doświadczenie dydaktyczne oraz niedoskonałość dotychczasowych rozwiązań organizacyjnych w wojsku, stanowiły solidną podstawę do podjęcia próby usprawnienia systemu kształcenia językowego w SZ RP, jako jednego z elementów składowych niniejszej dysertacji naukowej.

W układzie redakcyjnym treść rozprawy została opracowana w formie pięciu rozdziałów merytorycznych, które poprzedza wstęp, a zamyka zakończenie i załączniki.

Niniejsza rozprawa doktorska powstała przy dużej życzliwości i znaczącej pomocy wielu osób, zwłaszcza z kręgu kolegów i przyjaciół zajmujących się problematyką kształcenia językowego w strukturach naszej armii. Szczególne podziękowania kieruję pod adresem promotora pracy Pana dr.hab. Ryszarda Stępnia prof. AON, któremu zawdzięczam przede wszystkim merytoryczną i intelektualną motywację oraz nieustanną troskę o powodzenie całego przedsięwzięcia.

Wyrazy serdecznej wdzięczności kieruję również pod adresem Panów płk.dr. Krzysztofa Lorantego oraz mjr.mgr. Zbigniewa Lewickiego, których

wiedza i doświadczenie przekazywane mi w postaci cennych uwag i spostrzeżeń stanowiły ogromną pomoc w przygotowaniu niniejszej dysertacji.

Słowa podziękowań chciałbym skierować do Pana płk.dr. Bogdana Michailiuka, którego działania zainspirowały mnie do podjęcia trudu przygotowania rozprawy doktorskiej.

Wysoko cenię sobie także wkład i pomoc wielu innych osób, których nie sposób wymienić, aby kogokolwiek nie pominąć. Okazali oni wielce przydatne i nieocenione wsparcie praktycznie na wszystkich etapach pracy nad rozprawą i w dużym stopniu przyczynili się do ostatecznego kształtu dysertacji.

Rozdział 1

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

1.1. Uzasadnienie wyboru tematu

Każde działanie, a więc i działanie dydaktyczne, obejmuje wiele czynności szczegółowych i może być analizowane z różnych perspektyw. Z naukowego punktu widzenia możemy wyróżnić działania skuteczne, sprawne i efektywne oraz bezużyteczne, jałowe, pochłaniające środki i energię ludzką, a przez to także demoralizujące.[1]

Badania nad problemami integracji struktur wojskowych z NATO w aspekcie kształcenia językowego kadry zawodowej należy rozpatrywać zarówno jako problem pedagogiczny, jak i społeczno-organizacyjny, czy też techniczno-administracyjny. Analizę powyższych problemów powinno się przeprowadzać w odniesieniu do uwarunkowań związanych z poszczególnymi etapami integracji.

Mimo iż kształcenie językowe w SZ RP stanowi od ponad 15 lat bardzo istotny fragment doskonalenia zawodowego kadry, przez długi czas nie prowadzono kompleksowych badań nad uwarunkowaniami sukcesu i niepowodzeniami zabiegów edukacyjnych podejmowanych w powyższym zakresie. Ze względu na olbrzymie zapotrzebowanie na kadrę, biegle władającą językiem angielskim oraz ogromnymi oczekiwaniami wobec istniejącego systemu kształcenia językowego w wojsku, podejmowane były jedynie incydentalne próby analizy przyczyn niezadowalającego stanu w dziedzinie tak ważnej dla funkcjonowania armii w nowej rzeczywistości.

Do opracowań realizowanych w zakresie oceny stanu funkcjonowania systemu kształcenia językowego w wojsku można zaliczyć: raporty i sprawozdania wykonane na zlecenie Ministra Obrony Narodowej, których jedyną w zasadzie konkluzją było wykazanie niskiej efektywności realizacji procesu kształcenia językowego w Siłach Zbrojnych RP. Do tego typu dokumentów

---

[1] T. Kotarbiński, Traktat o dobrej robocie, Wrocław-Warszawa 1965, s.13.

można zaliczyć w szczególności: sprawozdanie sporządzone dla Dyrektora Departamentu Kadr i Szkolnictwa Wojskowego przez Dyrektora PEP Poland[2] M.Crossey'a w 1997r., a także raport sporządzony przez prof. Zbigniewa Lewickiego na zlecenie Ministra Obrony Narodowej. Obydwa dokumenty miały charakter bardzo ogólny i wskazywały jedynie na niektóre ze słabych stron funkcjonującego wówczas systemu nauczania języka angielskiego w Siłach Zbrojnych RP. Na ich podstawie można wysnuć jedynie wniosek, że poziom nauczania języka angielskiego w wojsku nie był zadowalający i koniecznym byłoby wprowadzenie niezbędnych zmian. Nie wskazywano natomiast konkretnych rozwiązań.

Osobny problem wymagający rozwiązania stanowi efektywność nauczania języka angielskiego w aspekcie osiągania zgodności z normami zdefiniowanymi w dokumentach standaryzacyjnych NATO. Do chwili obecnej również w tym zakresie nie przeprowadzono kompleksowych badań.

Problem znajomości języka angielskiego przez kadrę zawodową bardzo ostro uwidocznił się już podczas realizacji zobowiązań sojuszniczych naszego kraju, a w szczególności włączania Sił Zbrojnych do struktur NATO, w ramach wspierania zasady wielonarodowości struktur militarnych Sojuszu. Przykładami tego typu działań były jednostki wielonarodowe, w skład których weszły nasze oddziały i pododdziały: Wielonarodowy Korpus Północ – Wschód z udziałem żołnierzy z Polski, Niemiec i Danii, Polsko-Ukraiński Batalion Sił Pokojowych, Litewsko-Polski Batalion Sił Pokojowych. Mimo skierowania do tych JW dużej grupy kadry, uczestniczącej jeszcze w okresie przedakcesyjnym w misjach pokojowych ONZ i NATO, a więc wydawałoby się najlepiej przygotowanej do realizacji tego typu zadań, potrzeby okazały się niewspółmiernie wysokie w stosunku do liczby żołnierzy zawodowych posiadających odpowiedni poziom znajomości języka angielskiego.

Wskazane powyżej przykłady stanowią zaledwie niewielką część problematyki dotyczącej roli, jaką odgrywa przygotowanie kadry zawodowej pod

---

[2] Peacekeeping English Project – Przedsięwzięcie wspólne British Council i brytyjskiego Ministerstwa Obrony mające na celu wsparcie procesu dostosowywania systemu nauczania języka angielskiego w Siłach Zbrojnych RP do standardów NATO.

względem znajomości języka angielskiego do realizacji przedsięwzięć integracyjnych naszego kraju ze strukturami Sojuszu. W miarę poszerzania zakresu udziału naszych SZ w strukturach NATO, zmieniło się również znaczenie oraz potrzeby w zakresie znajomości języków obcych. Język angielski przestał być jedynie środkiem komunikowania się pomiędzy żołnierzami, ale stał się podstawowym narzędziem umożliwiającym osiągnięcie pełnej zdolności do współdziałania w ramach Sojuszu.

Podczas realizacji poszczególnych działań ujawniła się pilna potrzeba ujednolicenia rozumienia terminologii, związanej z różnymi dziedzinami życia wojskowego, występującej w naszym języku „wojskowym" w odniesieniu do języka angielskiego. Zagadnienie osiągnięcia odpowiednich standardów w tym zakresie stanowi do chwili obecnej jeden z najpoważniejszych problemów związanych z dostosowywaniem naszej armii do struktur Sojuszu.

Złożoność problematyki standaryzacji została zauważona już w okresie przedakcesyjnym i położono na nią szczególny nacisk w trakcie realizacji zmian dostosowawczych w naszej armii. Z podobnymi problemami stykały się również inne państwa członkowskie NATO.

Pierwsze działania organizacyjne, zmierzające do poprawy upowszechnienia znajomości zasad funkcjonowania innych armii NATO skierowane zostały na:

- instytucjonalizację przedsięwzięć standaryzacyjnych;
- zmiany organizacji kształcenia w zakresie języków obcych w SZ;
- działania organizacyjno-kadrowe zmierzające do określenia potrzeb w zakresie znajomości języków obcych przez kadrę zawodową.

W celu zinstytucjonalizowania realizacji przedsięwzięć standaryzacyjnych, od 1996 r. tworzony jest system wojskowych służb standaryzacyjnych, którego zadaniem jest wdrażanie standardów NATO w wojsku i przemyśle zbrojeniowym. W jego skład wchodzą Biuro Wojskowej Służby Normalizacyjnej, Wojskowa Komisja Normalizacyjna oraz współdziałająca z nimi Normalizacyjna Komisja Problemowa, będąca komórką Polskiego Komitetu Normalizacji. W ramach systemu realizuje się tłumaczenia podstawowych dokumentów obowiązujących w NATO tzw. STANAG-ów

/porozumień standaryzacyjnych między państwami Paktu/ oraz tzw. Publikacji Sojuszniczych, zawierających inne materiały związane ze standaryzacją. Zawarte w tych dokumentach wymagania, są w całości lub części włączane do naszych dokumentów, instrukcji i podręczników.

O wiele trudniejszym zadaniem okazało się dokonanie zmian w organizacji kształcenia w zakresie języków obcych. Sprostanie potrzebom w tym zakresie, jakie pojawiły się z chwilą przystąpienia Polski do Sojuszu, wydaje się przedsięwzięciem na miarę rewolucji w systemie doskonalenia zawodowego kadry.

Problem upowszechnienia znajomości języków zachodnich, a w szczególności języka angielskiego, znalazł również swoje odzwierciedlenie w działaniach organizacyjno-kadrowych zmierzających do określenia potrzeb w zakresie znajomości języków obcych przez kadrę zawodową. Podejmowane próby powiązania drogi rozwojowej kadry zawodowej z zakresem znajomości języków obcych do chwili obecnej nie przyniosły jednak oczekiwanych rezultatów. Mimo powołania specjalnej komisji na szczeblu MON, nie udało się stworzyć spójnego programu, który pozwoliłby na dokonanie przełomu w upowszechnianiu znajomości języka angielskiego wśród żołnierzy zawodowych, co mogłoby przybliżyć nasze SZ w tym zakresie do standardów obowiązujących w innych armiach NATO.

Zarówno podjęte w ostatnich latach działania , włożony ogromny wysiłek ludzki, jak i znaczne nakłady finansowe ponoszone corocznie przez MON na nauczanie oraz doskonalenie znajomości języków obcych w wojsku, wydają się być niewspółmiernie wysokie w stosunku do osiągniętych wyników. W dalszym ciągu umiejętności naszej kadry w tym zakresie znacznie odbiegają od oczekiwań.

Wspomniane powyżej problemy odzwierciedlają jedynie niewielką część złożonej sytuacji w zakresie przygotowania kadry zawodowej naszych SZ pod względem znajomości języka angielskiego, w stopniu umożliwiającym osiągnięcie wymaganego poziomu interoperacyjności w ramach Sojuszu NATO.

Powyższa tematyka powinna się stać przedmiotem badań naukowych, mających na celu znalezienie najlepszych rozwiązań organizacyjnych, umożliwiających poprawę sytuacji w powyższym zakresie.

Na wybór powyższej problematyki jako tematu rozprawy doktorskiej wpłynęły, oprócz wspomnianych wyżej przyczyn, również osobiste zainteresowania. Przez znaczną część swojej służby wojskowej wykonywałem obowiązki służbowe na stanowiskach dydaktycznych w WSO, nauczając zarówno języka rosyjskiego, jak i angielskiego, przez ostatnie 10 lat zajmowałem się organizacją kształcenia językowego w Krakowskim Okręgu Wojskowym, Korpusie Powietrzno-Zmechanizowanym, w 2 Korpusie Zmechanizowanym, a obecnie w Akademii Obrony Narodowej. Uczestniczyłem również w pracach zespołu doradczego przy Szefie byłego Zarządu Szkolnictwa Wojskowego, wielokrotnie przewodniczyłem pracom Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Języków Obcych MON.

Łącząc zdobyte w czasie całej swojej służby zawodowej doświadczenie, posiadane kwalifikacje w zakresie znajomości języków obcych oraz metodyki ich nauczania, z osobistymi zainteresowaniami, chciałbym poprzez pracę badawczą pogłębić wiedzę z zakresu tak istotnej dla naszych SZ dziedziny, jak również przyczynić się do wypracowania doskonalszych metod, form oraz sposobów realizacji przedsięwzięć związanych z doskonaleniem zawodowym kadry, odgrywającym tak istotną rolę w osiąganiu przez nasze SZ interoperacyjności w ramach Sojuszu Północnoatlantyckiego.

1.2. Podstawowe terminy stosowane w rozprawie

Zdefiniowanie na wstępie podstawowych pojęć używanych w rozprawie doktorskiej ma na celu uniknięcie nieporozumień terminologicznych. Do podstawowych pojęć zaliczyłem: cele kształcenia, treści kształcenia, środki dydaktyczne, proces nauczania i uczenia się, proces dydaktyczny, dokumenty dydaktyczne, system oraz kształcenie. Inne, zastosowane w rozprawie pojęcia definiowałem na bieżąco w poszczególnych częściach rozprawy.

Efektywnością nauczania języków obcych zajmuje się dydaktyka języków obcych, stosunkowo młoda, bo licząca zaledwie 25 lat dziedzina nauki nazywana również „glottodydaktyką". „Glottodydaktyka" jest terminem określającym dążenie do poprawy metodyki nauczania i uczenia się języków obcych[3]. Powyższa definicja glottodydaktyki została opracowana w gronie pracowników prof. A. Zabrodzkiego[4] w UAM w Poznaniu. Zyskała popularność szczególnie w Polsce, w Niemczech i we Włoszech. Na gruncie anglosaskim mówi się o studiach nad aktywacją języka drugiego, albo o dydaktyce języka obcego lub mniej precyzyjnie - o nauczaniu języków obcych. Glottodydaktyka nawiązuje do psycholingwistyki, czyli dziedziny wiedzy, dotyczącej procesów mentalnych, jakie towarzyszą nauczaniu i uczeniu się oraz używaniu języka[5].

Pod pojęciem „system" rozumie się zbiór określonych rodzajów przedmiotów, faktów, twierdzeń itp., wzajemnie uporządkowanych według dość wyraźnie dostrzeganej zasady. Mówiąc zatem o jakimś systemie, mamy na myśli nie tylko elementy wchodzące w jego skład, lecz również rodzaj i hierarchię zależności występujących między tymi elementami. Autorzy *Słownika wyrazów obcych* precyzują „system" jako: „1) układ elementów o określonej strukturze, będący uporządkowaną logicznie całością; 2) sprecyzowany sposób wykonywania jakiejś czynności; 3) reguły organizacji czegoś; przepisy, zasady obowiązujące w jakiejś dziedzinie."[6].

Rozpatrując „system dydaktyczny", W. Okoń stwierdza, że obejmuje on nie tylko problem nauczania, lecz także uczenia się, samokształcenia i samodzielnych prac twórczych, podejmowanych przez studentów. Jego zdaniem system dydaktyczny, to: „zespół elementów obejmujących cele i treści kształcenia i wychowania, nauczycieli, uczniów i środowisko dydaktyczno-wychowawcze, jak również swoiste związki i zależności między elementami. Naczelną ideą systemu dydaktyczno-wychowawczego jest takie ukształtowanie

---

[3] M.Dakowska, Funkcje lingwistyki w modelach glottodydaktycznych, Warszawa 1987, s.8.
[4] Tamże, s.51.
[5] Tamże, s.52.
[6] Słownik wyrazów obcych, Warszawa 2001, s. 778.

tych elementów i związków, aby – funkcjonując jako harmonijnie działająca całość - jak najlepiej służyły osiąganiu celów kształcenia "[7].

C. Kupisiewicz opisuje „system dydaktyczny" jako: „całokształt zasad organizacyjnych oraz treści, metody i środki nauczania – uczenia się, tworzące spójną wewnętrznie strukturę i podporządkowaną realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia"[8].

Tak więc, „system dydaktyczny" to nic innego, jak uporządkowany zbiór elementów i zależności między nimi, służący realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych. Stąd też elementami tego systemu są: nauczyciele (wykładowcy) wraz z ich zakresem działań, metodami i formami nauczania;

- słuchacze kursów językowych wraz z metodami i formami pracy oraz potrzebami i motywacjami;
- treści kształcenia wraz ze sposobami ich doboru oraz sprawdzania osiągniętych wyników;
- środowisko kształcenia (infrastruktura dydaktyczna w bardzo szerokim ujęciu).

Pod pojęciem „proces" należy rozumieć „przebieg następujących po sobie, powiązanych przyczynowo określonych zmian, stanowiących kolejne stadia, fazy, etapy rozwoju czegoś"[9].

„Proces dydaktyczny", według W. Okonia, jest to: „ciąg systematycznych czynności nauczycieli i uczniów, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy o świecie, wyrabianie sprawności w jej stosowaniu, rozwijanie zdolności i zainteresowań, kształtowanie przekonań i postaw"[10]. Proces ten obejmuje zarówno proces nauczania, jak i proces uczenia się, stąd też określa się go czasami jako proces nauczania-uczenia się.

W. Okoń precyzuje „proces nauczania" jako: „planową i systematyczną pracę nauczyciela z uczniami mającą na celu wywołanie pożądanych trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem

---

[7] W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1998, s. 378.
[8] C. Kupisiewicz, Dydaktyka ogólna, Warszawa 2000, s. 42.
[9] H. Ziółkowska, Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny, Poznań 2001, s. 374.
[10] W. Okoń, Nowy słownik ..., s. 314.

uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych "[11].

Z kolei pojęcie „proces uczenia się" definiowane jest jako: „proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte"[12].

Przez „cele kształcenia" rozumie się: „ zamierzony przez nauczyciela stan rozwoju uczącego się w sferze poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej, przedstawiającej zakres nowej wiedzy, umiejętności, zdolności i postaw "[13].

B.Niemierko uważa, że: „cele kształcenia odnoszą się do uczniów (wychowanków) i opisują zmianę, jaką chcemy w nich uzyskać. Cele kształcenia określamy jako zamierzone właściwości uczniów"[14]. Dodatkowo stwierdza on, że: „w niektórych publikacjach pedagogicznych stosuje się wyrażenia typu: »zapoznawanie uczniów «, » kształtowanie «, » rozwijanie «, traktując czynności metodyczne nauczyciela jako cele "[15].

Uświadomienie oficerom celowości podejmowanych przez nich wysiłków w zakresie opanowania języka obcego jest niezwykle istotne zarówno z uwagi na pewne prawidłowości psychologiczne, leżące u podłoża ludzkiego postępowania, jak i inne uwarunkowania towarzyszące osiągnięciom uzyskanym i planowanym w trakcie kształcenia.

Jak sugeruje Elliot Aronson, „większość ludzi jest motywowana do szukania uzasadnienia swoich działań, przekonań i uczuć. Gdy człowiek coś robi, to stara się, jeśli to w ogóle jest możliwe, przekonać siebie (i innych), że jego postępowanie jest logiczne i rozsądne"[16].

Prawidłowość ta odnosi się również do procesu kształcenia kadry zawodowej w zakresie języków obcych. W procesie tym ważny jest zarówno

---

[11] Tamże. s. 253.
[12] Tamże. s. 416.
[13] B. Milerski, B. Śliwerski, Pedagogika, Warszawa 2000, s. 34.
[14] B. Niemierko, Cele kształcenia,(w:) K. Kruszewski (red.), Sztuka nauczania, Czynności nauczyciela, Warszawa 1994, s. 10.
[15] Tamże. s. 10.
[16] E. Aronson, Człowiek istota społeczna, Warszawa 2000, s. 169.

rodzaj przekazywanej informacji i ocena tej informacji, jak i ocena skuteczności osiągania przez kadrę kolejnych celów.

Jak podaje J. Borkowski cel działania to: „ przyszły stan rzeczy, do którego osiągnięcia jednostka lub grupa zmierza poprzez swoje działania dla zaspokojenia potrzeb indywidualnych lub zespołowych. Zrozumienie i zaprezentowanie takiego stanu wpływa na struktury działania zarówno w fazie przygotowawczej, jak i fazie realizacji"[17].

Powyższe ujęcie celów kształcenia stwarza sytuację, w której przewidziane dla nauczyciela czynności będą realizowane, natomiast osiągane wyniki zostaną niedostrzeżone lub trudne do określenia.

C. Kupisiewicz uważa, że „cele kształcenia powinny jednoznacznie określać zmiany w wiedzy i postępowaniu uczniów, które planuje się wywołać w wyniku oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, wskazywać warunki, w jakich efekty tych zmian mają być demonstrowane przez uczniów, a także wyznaczać wymagany poziom nabywanych wiadomości i umiejętności"[18].

W *Encyklopedii Pedagogicznej* podaje inną, lecz bardzo zbieżną do sprecyzowanych wcześniej, definicję celów kształcenia[19].

Dokonana analiza różnego podejścia związanego z celami kształcenia na podstawie licznych publikacji dowodzi, że pojęcie to jest różnie interpretowane. Rozbieżności w wyjaśnieniu tego hasła są powodem niepowodzeń już na etapie formułowania tych celów, a także przyczyną wielu utrudnień w sferze organizacji i planowania procesu dydaktycznego.

Różne definiowanie celów daje podstawę do sformułowania wniosku, że:

a) cele winny określać stan w przyszłości, który powinno się osiągnąć po zakończeniu określonego działania i odnoszą się do konkretnego człowieka. Zatem decydującym kryterium doboru optymalnych parametrów procesu

---

[17] J. Borkowski, M.Dyrda,L.Kanarski, B.Rokicki, Człowiek w organizacji – podręczny słownik psychologii zarządzania i dziedzin pokrewnych, Warszawa 2001, s. 25.

[18] C. Kupisiewicz; Dydaktyka ..., s. 69.

[19] W. Pomykało, Cele kształcenia i wychowania, wzorce osobowe, (w:) Encyklopedia Pedagogiczna, pod red. Wojciecha Pomykało,Warszawa 1993, s. 54: „Cele kształcenia rozumie się jako najogólniejszą wizję pożądanych właściwości fizycznych, umysłowych, społecznych, kulturowych i duchowych jednostki ludzkiej, które chce się uzyskać poprzez tworzenie odpowiednich warunków indywidualnego rozwoju i jego stymulowanie, zwłaszcza w systemie oświatowo-wychowawczym zarówno na lekcji szkolnej, jak i poprzez inne formy kształcenia oraz zabiegi mające na celu przyswojenie uczniowi i wychowankowi nie tylko wiedzy i związanych z nią umiejętności, ale też poglądów, przekonań, orientacji i motywacji".

dydaktycznego jest stan, do którego się dąży – zbiór przedmiotowych celów kształcenia. Nie należy ich jednak utożsamiać z wynikami kształcenia. Jak podaje W.Okoń, cele kształcenia „ wskazują tylko kierunek drogi, po której podążają nauczyciele i, jeśli cele znane są uczniom, co jest ze wszystkich miar potrzebne, po której mogliby podążać uczniowie"[20]. W ogólnym ujęciu, tym kierunkiem jest wszechstronny rozwój osobowości wychowanków;

b) cele kształcenia stanowią świadomie założone skutki, które chcemy osiągnąć poprzez realizację zadań dydaktycznych. Cele w tym wypadku stanowią to, do czego zmierzamy, a zadania są rozumiane jako coś, co należy wykonać.

Ze względu na sposób formułowania celów wyróżnia się cele ogólne i operacyjne[21].

Ogólne cele kształcenia najczęściej odnoszą się do stanu końcowego, jaki chce się uzyskać w wyniku kształcenia i wskazują kierunki dążeń. Z kolei cele operacyjne dotyczą opisu wyników, które mają być uzyskane i służą określaniu treści kształcenia. Inaczej, są to opisy zachowań słuchaczy oraz tego, co będą umieli zrobić po zakończeniu zajęć, a czego prawdopodobnie nie umieli wcześniej.

Obok procesów operacjonalizacji celów, dążących do bardziej szczegółowego ich określenia, można posługiwać się również taksonomiami[22]. Najbardziej popularną taksonomię celów kształcenia opracował zespół psychologów amerykańskich pod kierunkiem B.S.Blooma. Obejmuje on trzy zakresy celów, a mianowicie: poznawczy, afektywny i psychomotoryczny[23].

Świadomość celów, do których zmierza słuchacz kursu językowego jest szczególnie potrzebna, gdyż zorientowane na przyszłość cele motywują[24] do globalnych i długotrwałych działań oraz pomagają w odkrywaniu własnych możliwości.

---

[20] W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996, s. 84.

[21] B. Niemierko, Cele ..., s. 10.

[22] W. Okoń, Nowy słownik..., s. 395: „Taksonomia – (gr. taksis – układ, porządek, nomos – prawo), względnie ścisły zespół zasad jakiejś klasyfikacji i opis wyodrębnionych jej członów. Taksonomia celów kształcenia – zespół zasad porządkujących cele dydaktyczne".

[23] C. Kupisiewicz; Dydaktyka ..., s. 69.

[24] J. Borkowski, Człowiek w organizacji..., s. 74: „Motywacja – to wszystkie procesy zaangażowane w rozpoczęcie, kierowanie i podtrzymywanie aktywności fizjologicznej i psychicznej. Motywacja obejmuje wewnętrzne mechanizmy zaangażowane w preferencje jednej aktywności nad inną; wigor, czyli siłę reakcji; wytrwałość działania według zorganizowanego wzoru skierowanego na istotne cele".

Bardzo istotną cechą w osiągnięciu celów jest samoregulacja. Philip G. Zimbardo przez samoregulację rozumie: „ (*self – regulatory process)* zdolność, umożliwiającą jednostce kierowanie własnymi działaniami, dzięki której ocenia ona swe zachowanie stosownie do osobistych norm i dostarcza sobie własnych wzmocnień; pojęcie odgrywające ważną rolę w teoriach uczenia się społecznego "[25].

Natomiast Z. Zalewski traktuje samoregulację, jako: „całościowe zachowanie się człowieka, na które składają się następujące procesy:

- stawianie celów poprzez wypracowanie własnych standardów, bądź przez adaptację ich z zewnątrz;
- opracowanie sposobu działania i jego egzekwowania, aby cel osiągnąć w istniejących warunkach;
- sprawdzanie, w jakim stopniu działanie jest adekwatne do antycypowanego stanu rzeczy i dokonywanie odpowiednich zmian lub stosowanie alternatywnych celów "[26].

Wynika z tego, że jeśli człowiek jest sam autorem celów, to podejmuje działanie zmierzające do osiągnięcia celu i kontroluje jednocześnie stopień jego osiągnięcia. Pomimo, że działanie przebiega w określonych warunkach zewnętrznych to podmiot (człowiek) ma nad nim kontrolę.

Warunkiem osiągnięcia zamierzonych celów kształcenia są właściwie dobrane treści kształcenia[27]. Są one ściśle związane z przedmiotowymi celami kształcenia i z nich wynikają. Inaczej mówiąc, są one czynnikami wywołującymi zmiany w sferze psychicznej uczniów (słuchaczy), określanymi w celach kształcenia.

W. Okoń określa treści kształcenia jako: „ odpowiednio uporządkowany zasób informacji i czynności, których opanowanie ma umożliwić bądź ułatwić

---

[25] P.G. Zimbardo, Psychologia i życie, Warszawa 1994, s. 681.

[26] Z. Zalewski, Psychologia zachowań celowych, Warszawa 1991, s. 91.

[27] J. Półturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń 1998, s. 66: „Treści kształcenia to – zasób faktów, pojęć, wiadomości, prawidłowych związków i teorii przekazywanych przez nauczyciela w procesie kształcenia; do treści nauczania należą też umiejętności, nawyki opanowane przez uczniów oraz doświadczenie i przeżycia, jakich powinni doznawać w procesie uczenia się. Treści kształcenia stanowią zawartość procesu nauczania i zawartość dobraną z całokształtu doświadczeń i osiągnięć ludzkości w dziedzinie nauki, kultury, techniki i sztuki. Jest to zawartość wartościowa dla przygotowania nowych pokoleń do życia i pracy".

człowiekowi ukształtowanie jego stosunków ze światem go otaczającym. Treści te stanowią materiał → nauczania i → uczenia się, podporządkowany celom kształcenia i regulowanym przez władze oświatowe → wymaganiom programowym "[28].

Według C. Kupisiewicza są one całokształtem podstawowych wiadomości i umiejętności przewidzianych do opanowania przez uczących się w toku nauczania. Treści kształcenia powinny odzwierciedlać zarówno obecne, jak i perspektywiczne potrzeby życiowe jednostki i społeczeństwa w każdej dziedzinie jego życia[29].

Pomimo pewnych różnic w sposobie interpretacji treści kształcenia, należy wysnuć jeden wspólny wniosek, że są one elementem systemu dydaktycznego pozostającym w ścisłym związku z celami kształcenia, które są czynnikiem determinującym ich dobór w procesie kształcenia.

Istotny wpływ na kształt teoretyczny i praktyczny realizacji procesu kształcenia wywierają środki dydaktyczne. Najczęściej używanym wyjaśnieniem odnoszącym się do zrozumienia czym one są, jest sformułowana przez C.Kupisiewicza definicja mówiąca, iż są to: „przedmioty materialne, które pobudzają nasze zmysły i ułatwiają nam poznanie otaczającej nas rzeczywistości"[30].

Istnieje wiele różnych klasyfikacji środków dydaktycznych. Do najczęściej stosowanych należą te, których główne kryterium stanowią rodzaje eksponowanych bodźców, a mianowicie: bodźce wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe i częściowo automatyzujące[31]. Innego podziału dokonuje W. Okoń. Według niego środki dydaktyczne należy dzielić na:

- **proste** – do których zalicza środki słowne (np. podręczniki) oraz proste środki wzrokowe (modele, wykresy, mapy);

---

[28] W. Okoń, Nowy słownik..., s. 411.
[29] C. Kupisiewicz, Dydaktyka..., s. 75.
[30] Tamże. s.177: „To przedmioty materialne, które, dostarczając określonych bodźców oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itp., ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości, dzięki czemu usprawniają proces nauczania – uczenia się, a przez to wpływają korzystnie na jego efekty końcowe".
[31] C. Kupisiewicz, Dydaktyka ..., s.180.

- **złożone** – mechaniczne środki wzrokowe (mikroskopy, teleskopy); środki słuchowe (magnetofony); środki słuchowo-wzrokowe (audiowizualne); środki automatyzujące proces uczenia się[32].

W licznej literaturze często spotyka się inne pojęcia niż „środek dydaktyczny"[33]. Pojęcia te mają znaczenie podrzędne w stosunku do sformułowania – środki dydaktyczne. Środki dydaktyczne mają znacznie szerszy zakres niż środki poglądowe, pomoce dydaktyczne, materiały dydaktyczne czy pomoce naukowe.

W rozprawie istotnym źródłem informacji będą również dokumenty dydaktyczne. K. Żegnałek dzieli je na: „normatywne, programowo-planistyczne, ewidencyjno-sprawozdawcze"[34]. Do dokumentów normatywnych należą: ustawy, zarządzenia, wytyczne, rozkazy organizacyjne i szkoleniowe. Dokumentami programowo-planistycznymi będą: programy kształcenia, rozkłady zajęć i plany pracy danej jednostki organizacyjnej. Zaś do trzeciej grupy dokumentów zaliczymy: dzienniki lekcyjne, dzienniki wykładowcy, notatki z hospitacji itp.

Badanie zachodzących procesów integracyjnych naszej armii ze strukturami NATO należy do zadań złożonych i wymaga - już na poziomie diagnozy - jasnego określenia definicji integracji. Tym bardziej, iż w nauce, a także w życiu potocznym, funkcjonuje wiele różnorodnych znaczeń tych pojęć.

Innym, nie mniej istotnym zagadnieniem, analizowanym w rozprawie, jest system edukacji językowej kadry zawodowej. Próbę zdefiniowania złożonego problemu jakim jest edukacja, można rozpocząć od tradycji angielskiej, w której to termin *„education"* oznacza zarówno pedagogikę, jak i wychowanie. Pedagogikę powszechnie traktuje się jako naukę o wychowaniu, natomiast edukację jako rzeczywistość wychowawczą połączoną z refleksją nad nią i jej badaniem. Stale istniejące kontrowersje co do zakresu treściowego takich pojęć, jak: kształcenie, edukacja, wychowanie, pedagogika, sugerują, aby przyjąć

---

[32] W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki, s.277.

[33] Inne pojęcia to: materiał dydaktyczny, pomoce naukowe, techniczne środki dydaktyczne, środki poglądowe, pomoce dydaktyczne.

[34] K. Żegnałek (red.), Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1995, s. 19.

założenie sformułowane przez B. Suchodolskiego, na podstawie którego możliwe jest ich zamienne stosowanie[35].

Kształcenie ogólne według *„Encyklopedii Pedagogicznej"* oznacza całokształt czynności, działań, procesów i metod oddziaływania na jednostki i grupy, których celem jest zdobycie odpowiednich kompetencji i kwalifikacji ogólnych.[36]

W odniesieniu do edukacji językowej definicja ta nabiera nieco innego znaczenia, w szczególności z uwagi na istotę transformacji ustrojowych na przestrzeni ostatnich lat w Polsce.

Edukacja językowa jest rozległa treściowo i odnosi się do różnych działań oświatowo-wychowawczych, podejmowanych na wielu poziomach, przy jednoczesnym eksponowaniu idei wartości, wiedzy oraz umiejętności istotnych zarówno w aspekcie strukturalnym jak i personalnym. Jako pewien rodzaj celowo organizowanych procesów pedagogicznych jest zatem kształcenie językowe wyjątkowo złożoną strukturą. Na jego kształt i efekty składają się elementy aksjologiczne, treściowe, metodyczne, organizacyjne, materiałowo-techniczne oraz personalistyczne.

Kształcenie językowe jest analizowane w niniejszej rozprawie jako proces. Jego jakość wyraża się w określonych cechach, sprzyjających osiąganiu szeroko rozumianych celów działalności dydaktycznej. Proponowane określenie kształcenia językowego wskazuje, iż jego idealnym stanem byłby taki układ współpracy wszystkich elementów partycypujących w edukacji językowej, który zapewniłby wysoką jakość oraz maksymalne efekty kształcenia.

1.3. Przedmiot i cele badań

Transformacja ustrojowa w Polsce oraz trwające od 1999 roku prace nad usprawnieniem funkcjonowania systemu kształcenia językowego kadry

---

[35] Zob. B. Suchodolski, Pedagogika jako nauka o człowieku, „Rocznik Pedagogiczny" 1989, nr 12, s. 7 i nast. B.Suchodolski zwraca ponadto uwagę, iż można stosować zamiennie przytoczone w niniejszej pracy pojęcia, ale wyłącznie w przypadkach, w których istnieje uzasadniona przewaga pewnych akcentów edukacji charakterystycznych dla pozostałych terminów.

[36] Zob. B. Komorowski, Kształcenie ogólne, (w:) Encyklopedia Pedagogiczna..., op. cit., s. 296.

zawodowej stały się czynnikami inspirującymi do poszukiwań optymalnych rozwiązań, których celem byłoby stworzenie efektywnego systemu edukacji językowej w wojsku.

Zbadanie dotychczasowego stanu systemu kształcenia językowego, a zatem i określenie dynamiki jego rozwoju oraz możliwości dokonywania niezbędnych usprawnień jest działaniem złożonym. Analiza przedmiotu badań, jakim jest cała rzeczywistość nauczania języków obcych żołnierzy zawodowych wraz z jej różnorodnością celów, treści, form, środków i czynnika ludzkiego, umożliwia wyodrębnienie zagadnień, których omówienie może służyć w miarę pełnemu zobrazowaniu przemian w tej dziedzinie. Wiele uwagi należy poświęcić w szczególności:

- zmianom jakościowym i ilościowym dotyczącym przygotowania kadry zawodowej pod względem znajomości języków obcych;
- zapewnieniu wysokiego poziomu w zakresie interoperacyjności SZ RP ze strukturami NATO;
- potrzebie efektywniejszego wykorzystania środków finansowych przeznaczonych na organizację kształcenia językowego w wojsku;
- potrzebie lepszego wykorzystania bazy szkoleniowej oraz kadry dydaktycznej realizującej zadania w zakresie edukacji językowej;
- poprawie funkcjonowania systemu kształcenia językowego na wszystkich szczeblach organizacyjnych.

Na podstawie gruntownych studiów literatury przedmiotu, a także w efekcie wielu dyskusji, jak również własnego doświadczenia autora można wnioskować, że bardzo potrzebne staje się opracowanie takiego modelu kształcenia językowego w wojsku, który w pełni realizowałby potrzeby, zamierzenia edukacji językowej oraz stanowiłby wzorzec o charakterze instrumentalno – normatywnym. W związku z tym, **celem głównym** niniejszej pracy jest: **określenie na podstawie badań procesu integracyjnego Sił Zbrojnych III RP ze strukturami NATO, jaką rolę odgrywają w nim kompetencje językowe /komunikacyjne/ kadry zawodowej WP oraz opracowanie wniosków niezbędnych w procesie optymalizacji**

przygotowania, w zakresie znajomości języków obcych, oddziałów i związków taktycznych do współdziałania i współpracy w ramach Sojuszu. Z tak sformułowanego celu głównego badań wynikają następujące **cele szczegółowe:**

1. Określenie zakresu poszczególnych poziomów standaryzacji w tym:
   - kompatybilności /Compatibility/;
   - interoperacyjności /Interoperability/;
   - wzajemnej zamienności /Interchanngeability/;
   - wspólności /Commonality/.
2. Określenie dziedzin, które wymagają osiągnięcia odpowiednich standardów NATO.
3. Dokonanie analizy wpływu języka angielskiego na realizację przedsięwzięć standaryzacyjnych.
4. Sprecyzowanie wymogów w zakresie poziomów znajomości języka angielskiego, niezbędnych podczas realizacji zadań w środowisku międzynarodowym.
5. Dokonanie analizy funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego kadry w zakresie znajomości języków obcych.
6. Sformułowanie propozycji zmian w obecnie istniejącym systemie doskonalenia zawodowego kadry, zapewniających optymalizację przygotowania personelu wojskowego w zakresie znajomości języków obcych.

1.4. Problemy badawcze

W pracach metodologicznych z zakresu pedagogiki i psychologii można znaleźć bardzo wiele różnych definicji pojęcia „problem". M.Łobocki[37] stwierdza, iż „problem jest zwykle uszczegółowieniem celu badań; umożliwia bowiem dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy zbadać. dlatego też stanowi on podstawowy składnik każdego liczącego się w nauce

[37] M.Łobocki, Metody badań pedagogicznych, Kraków 2000, s.21.

badania". Natomiast T. Pilch[38] uważa, że „problemy badawcze mają postać pytań. Pytania mogą dotyczyć przedmiotu, zjawiska, ich własności [...] mogą też obejmować rzeczywistość szerszą – być pytaniem o rodzaj związków miedzy cechami zjawiska, o rodzaj zależności między zjawiskami".

Na podstawie zaprezentowanych definicji oraz przyjętego celu rozprawy, sformułowałem **główny problem badawczy, który zawiera się w następującym pytaniu: w jakim zakresie procesy integracji normatywnej i funkcjonalnej oddziałów i związków taktycznych WP ze strukturami NATO determinowane są kompetencjami językowymi /komunikatywnymi/ kadry zawodowej WP oraz jakie zmiany powinny nastąpić w systemie kształcenia językowego żołnierzy zawodowych, aby możliwe było zwiększenie skuteczności działań edukacyjnych przygotowujących kadrę zawodową do współdziałania i współpracy w ramach Sojuszu.**

A oto **problemy szczegółowe:**

1. W jakim zakresie spełnienie formalnych wymogów osiągnięcia określonego poziomu znajomości języka angielskiego przez kadrę zawodową, umożliwi jej sprawne komunikowanie się w naturalnych sytuacjach społecznych?
2. W jakim zakresie trudności w osiągnięciu pełnej integracji struktur organizacyjnych Wojska Polskiego ze strukturami NATO wynikają z zakłóceń w komunikacji językowej?
3. W jakim stopniu system kształcenia językowego kadry zawodowej sprzyja procesowi międzykulturowego uczenia się żołnierzy współdziałających i współpracujących ze strukturami wojskowymi Sojuszu?
4. Jakich zmian należy dokonać w systemie kształcenia językowego kadry zawodowej, aby nabyte kompetencje komunikacyjne w większym zakresie sprzyjały integracji normatywnej i funkcjonalnej jednostek organizacyjnych WP ze strukturami wojskowymi Sojuszu?

[38] T. Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1998, s. 175.

1.5. Hipotezy robocze

Hipoteza (po grecku – hyphothesis),[39] to przypuszczenie mające ułatwić (naukowe) wyjaśnienie zjawiska, domysł, założenie oparte na prawdopodobieństwie, a wymagające sprawdzenia.

Hipoteza tworzy obraz rzeczy, zanim upewni się o jego wyglądzie, jest logicznym uzasadnionym przypuszczeniem, wynikającym z dotychczasowego stanu badań.[40] Sprawdzenie hipotezy odbywa się przez wyprowadzenie z niej wniosków empirycznych, przy czym im więcej prawdziwych zdań z hipotezy wynika, tym większy jest stopień jej uzasadnienia.[41]

Hipoteza naukowa to również nie potwierdzone w dostateczny sposób przez wyniki badań empirycznych (lub nie dowiedzione przy pomocy odpowiednich rozumowań) twierdzenie naukowe, za którego prawdziwością przemawiają pewne argumenty (np. dotychczasowe wyniki badań przeprowadzonych w niedostatecznie kontrolowanych warunkach; duża moc wyjaśniająca – duża liczba różnych faktów, które można wytłumaczyć odwołując się do niego)[42].

Nieco inną definicję hipotezy proponuje J.Pieter[43], według niego stanowi ona „ naukowe przypuszczenie co do istnienia lub nieobecności danej rzeczy czy zjawiska w określonym miejscu lub czasie (...) oraz co do związku zależności danego zjawiska od innych lub związku pojęć bądź wielkości matematycznych o znaczeniu ustalonym".

Inaczej z kolei rozumiane jest pojęcie hipoteza w naukach praktycznych, takich jak np. pedagogika, której celem – obok wyjaśniania zawiłych zjawisk – jest opanowanie i zaprogramowanie metody skutecznego ich przekształcania. Na gruncie pedagogiki wyróżniane są dwa rodzaje hipotez badawczych:

- dotyczące zmiennych, które wykorzystuje się do opisu zakładanych wyników nauczania; w szczególności są to zmienne osobowościowe oraz różnego typu zmienne pośredniczące rozpatrywane w aspekcie wyników nauczania;

---

[39] W.Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa 1978, s.398.
[40] Zob. T. Mendel, Metodyka pisania prac doktorskich, Poznań 1995, s. 56.
[41] Zob. W. Okoń, Słownik pedagogiczny. Wydanie piąte zmienione, Warszawa 1992, s. 70.
[42] W.Szewczuk, (red.) Słownik psychologiczny, Warszawa 1979,s.97.
[43] J.Pieter, Zarys metodologii pracy naukowej, Warszawa 1975, s.61.

- dotyczące zmiennych opisujących szeroko rozumiane działania szkoleniowe.

Prezentując hipotezę należy opierać się przede wszystkim na posiadanej wiedzy, doświadczeniu, obserwacjach, przemyśleniach i analizach rozpatrywanych zjawisk oraz rządzących nimi prawidłowościach. Ważna jest także znajomość panujących poglądów w danej dziedzinie wiedzy i wyników prowadzonych badań.

Biorąc pod uwagę przytoczone definicje oraz wypływające z nich wnioski, a także analizę literatury przedmiotu oraz aktów normatywno – prawnych, dotyczących kształcenia językowego w wojsku, własną wiedzę pedagogiczną i posiadane doświadczenie zawodowe, przyjąłem następującą **główną hipotezę roboczą:**

Procesy integracji normatywnej i funkcjonalnej związków taktycznych i oddziałów WP ze strukturami NATO, umożliwiające efektywne współdziałanie i współpracę w ramach Sojuszu, w znacznym zakresie determinowane są kompetencjami językowymi kadry zawodowej WP. Wdrożenie spójnego, wieloszczeblowego systemu kształcenia językowego kadry, uwzględniającego wszystkie etapy, formy oraz metody nauczania języków obcych, jak również stworzenie odpowiednich struktur organizacyjnych umożliwi zintensyfikowanie procesu osiągania poszczególnych poziomów standaryzacji przez SZ RP.

Z powyższej głównej hipotezy roboczej wypływają następujące hipotezy szczegółowe:

1. Kursy językowe organizowane dla kadry zawodowej zapewniają dobre opanowanie podstawowego słownictwa w zakresie możliwości komunikowania się w sytuacjach inscenizacji dydaktycznych. W niewielkim zaś stopniu przygotowują do aktywnego uczestnictwa w naturalnych sytuacjach społecznych. Nie zachodzi pełna automatyzacja czynności i uwolnienie ich spod kontroli świadomości.[44]

---

[44] W teorii uczenia się wskazuje się, że automatyzacja czynności jest ostatnim i koniecznym etapem nabywania określonych umiejętności. Powyższe podejście prezentują zarówno Sternberg jak i Fits. Zob. E. Nęcka, Inteligencja, (w:) Psychologia. Podręcznik akademicki , tom 2, (red.) Jan Strelau, Gdańsk 2000, s.748.

2. Brak automatyzacji czynności komunikacyjnych ogranicza możliwości rozumienia sytuacji społecznych oraz aktywne uczestnictwo kadry zawodowej w procesie komunikacji z przedstawicielami innych kultur. W zachowaniach kadry ujawnia się bierność komunikacyjna i lęk wynikający z obawy o błędną interpretację sytuacji społecznych oraz kontekstu w jakim one zachodzą.
3. System kształcenia językowego ograniczony jest wyłącznie do nauczania słownictwa obcojęzycznego i struktur gramatycznych, nie poświęcając dostatecznej uwagi procesowi automatyzacji nabywanych umiejętności oraz komunikowaniu się w określonych sytuacjach kulturowych, nie w pełni więc przygotowuje żołnierzy zawodowych do sprawnego komunikowania się w środowisku międzynarodowym.
4. Zmiany w systemie kształcenia językowego kadry zawodowej powinny objąć przede wszystkim treści kształcenia, stosowane metody i formy nauczania, a także struktury organizacyjne. Ponadto konieczne jest umożliwianie kadrze zawodowej częstszego komunikowania się w naturalnych sytuacjach użycia języka obcego.

Sformułowane powyżej hipotezy robocze, wskazują ogólne ramy problematyki badawczej odnoszącej się do wpływu znajomości języków obcych przez kadrę zawodową, na realizacje procesów integracyjnych naszej armii ze strukturami NATO.

Tak zakreślony obszar badawczy najogólniej wskazuje, że w niniejszych badaniach zmienną niezależną jest kształcenie językowe kadry zawodowej WP, a zmienną zależną są procesy integracji normatywnej i funkcjonalnej oddziałów i ZT Wojska Polskiego ze strukturami NATO.

Te dwie wyodrębnione zmienne o złożonej strukturze i wybitnie jakościowym charakterze wskazują, że w postępowaniu badawczym starałem się wykazać jak znajomość języków obcych przez kadrę zawodową oddziałuje na efektywność zbliżania naszych sił zbrojnych, do armii innych państw NATO. Należy ponadto dodać, że wymienione zmienne tworzą sieć powiązań, warunkują się nawzajem nadając działaniom, zmierzającym do usprawnienia systemu kształcenia językowego kadry, priorytetowy charakter.

1.6. Metody badań, techniki i narzędzia badawcze

Proces badawczy stanowi racjonalny układ czynności metodologicznych, które wynikają z systemu założeń i reguł, pozwalających na uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności człowieka tak, aby możliwe było osiąganie zakładanych celów. Interdyscyplinarny charakter prowadzonych badań wymagał stosowania w obrębie przyjętych strategii poznania (jakościowej i ilościowej), powiązanych ze sobą różnych metod oraz technik badawczych.

W celu realizacji przyjętych założeń metodologicznych rozprawy zastosowałam następujące metody:

- **metodę analizy i krytyki literatury źródłowej;**
- **metodę badania dokumentów;**
- **metodę sondażu diagnostycznego**, jako podstawową metodę niniejszych badań, realizowaną głównie przy pomocy:
- **kwestionariuszy ankiet;**
- **kwestionariuszy wywiadu;**
- **obserwacji niestandaryzowanej**.

Wymienione metody stanowią, w rozumieniu przyjętych założeń badawczych, zespół sposobów określania optymalnie zasadnych i wystarczająco dokładnych odpowiedzi na sformułowane wcześniej pytania badawcze.

W przypadku pierwszej z tych metod (**metoda analizy i krytyki literatury**), bazę źródłową stanowiły: prace monograficzne, artykuły naukowe i popularno – naukowe, oraz inne opracowania mające związek z integracją naszej armii ze strukturami NATO oraz kształceniem w zakresie języków obcych. W rozwiązywaniu poszczególnych problemów stosowałem również **metodę badania dokumentów**. Analizie poddałam następujące rodzaje dokumentów:

- akty prawne;
- dokumentację dydaktyczną;
- dokumenty sprawozdawcze;
- materiały z konferencji.

Wymienione dokumenty poddałem analizie jakościowej, jak również ilościowej.

Badanie dokumentacji dydaktycznej i normatywno – prawnej pełni w niniejszej pracy rolę instrumentu poznania naukowego pozwalającego zgromadzić wiedzę na temat:

- rozwiązań legislacyjnych w sferze integracji struktur wojskowych ;
- podstaw prawnych kształcenia językowego w wojsku;
- przebiegu procesu kształcenia językowego organizowanego w strukturach SZ RP;
- programów kursów języków obcych dla kadry zawodowej;
- kwalifikacji zawodowych kadry dydaktycznej realizującej zadania w zakresie nauczania języków obcych w wojsku.

Mało wiarygodna okazała się dokumentacja kształcenia językowego prowadzonego na bazie poszczególnych jednostek wojskowych. Nauczyciele i słuchacze stwierdzali w udzielanych wywiadach, iż często dzienniki lekcyjne czy sprawozdania z realizacji zajęć nie odzwierciedlają faktycznego przebiegu realizacji procesu dydaktycznego na kursie, a zamieszczane informacje mają charakter raczej stanu pożądanego, niż faktycznego.

W rozwiązywaniu problemu głównego i problemów szczegółowych, niezbędne okazało się wykorzystanie **metody sondażu diagnostycznego**, a zwłaszcza technik ankietowych oraz wywiadów, rozmów i obserwacji. Zastosowanie tych metod umożliwia weryfikację danych uzyskanych za pomocą metody badania dokumentów i studium literatury.

Do badań ankietowych opracowano dwa kwestionariusze. Jednym badano opinie kadry dydaktycznej, ekspertów, drugim opinie słuchaczy kursów językowych. Część sformułowanych pytań w obydwu kwestionariuszach była identyczna, co pozwoliło porównać opinie jakie o poszczególnych problemach wyrażali respondenci wymienionych grup. W kwestionariuszach stosowałam pytania otwarte i zamknięte, kafeterie zamknięte, otwarte, półotwarte, dysjunktywne i koniunktywne.

Pytania wskaźnikowe w kwestionariuszach zarówno ankiety, jak i wywiadu, umożliwiły zgromadzenie materiału, który pozwolił między innymi wnioskować o:

- znaczeniu kształcenia językowego kadry dla realizacji procesów integracyjnych naszej armii ze strukturami NATO ;
- kierowaniu realizacją zadań edukacji językowej na kursach, jak również w szkolnictwie wojskowym /Akademia Obrony Narodowej, Wyższa Szkoła Oficerska / oraz koordynowaniu różnorodnych działań w tej dziedzinie;
- trafności doboru treści programowych kształcenia w zakresie języków obcych na kursach dla kadry zawodowej;
- skuteczności funkcjonujących form i metod prowadzonej edukacji językowej kadry zawodowej;
- kompetencjach zawodowych kadry dydaktycznej realizującej zadania w zakresie kształcenia językowego;
- ograniczeniach i trudnościach w realizacji zadań kształcenia językowego kadry zawodowej w systemie kursowym organizowanym w wojsku oraz kierunkach zmian w zakresie nauczania języków obcych kadry zawodowej WP.

W toku analizy materiału empirycznego wykonałem obliczenia statystyczne przy użyciu programu do analiz statystycznych, stosowanego w naukach społecznych: SPSS for MS WINDOWS Release 5.0. Pytania otwarte zostały poddane kodyfikacji oraz analizom jakościowym.

W badaniach empirycznych zastosowałem również **metodę obserwacji otwartej**, która umożliwiła zebranie wiedzy o obiekcie badań i stworzyła podstawę do szczegółowego planowania postępowania badawczego. Obserwacja otwarta była metodą pomocniczą i nieodzownym etapem przygotowawczym w badaniach terenowych.

1.7. Teren i organizacja badań

Trudności w kształceniu językowym kadry zawodowej powstają z powodu nie dość dobrze poznanych procesów zachodzących wewnątrz systemu nauczania języków obcych w wojsku, jak również pod wpływem związków i zależności kształtujących się między instytucjami organizującymi kształcenie, a kadrą dydaktyczną realizującą zadania edukacyjne. Procesy te i związki powinny być dogłębnie zaobserwowane, przede wszystkim w ramach etatowych struktur organizacyjnych SZ RP. Konieczność uwzględnienia powyższych czynników sprawiła, iż badania empiryczne zostały przeprowadzone w Wojskowym Studium Nauczania Języków Obcych w Łodzi, jako centralnym ośrodku kształcącym kadrę zawodową w zakresie języków obcych, a także w Ośrodku Doskonalenia Znajomości Języków Obcych Dowództwa Wojsk Lądowych w Zegrzu i Ośrodku Doskonalenia Znajomości Języków Obcych 2KZ w Krakowie. Ponadto badaniem objęto również słuchaczy Studium Języków Obcych AON oraz Studium Języków Obcych WSO we Wrocławiu. Ostatnią grupę badanych stanowili słuchacze kursów języków obcych organizowanych na bazie JW 2KZ Badania prowadzone były w okresie od stycznia do czerwca 2004 r.

Wymienione struktury organizacyjne, w ramach których przeprowadzane były badania, realizują znaczną część całokształtu przedsięwzięć edukacyjnych w zakresie kształcenia językowego kadry zawodowej WP.

Dobierając próbę badawczą do badań ankietowych założyłem, iż powinna ona mieć charakter kontrastowy i obejmować obok kursów organizowanych przez wyspecjalizowane struktury organizacyjne, również formy kształcenia realizowane przez ośrodki nie posiadające etatowych nauczycieli języków obcych, a zatrudniające kadrę dydaktyczną w drodze przetargów. Rozległość terytorialna poszczególnych miejsc prowadzenia badań umożliwiła znaczne zróżnicowanie zarówno samych uczestników kursów, jak i kadry dydaktycznej realizującej zadania edukacyjne.

Kontrastowość próby badawczej starałem się również uzyskać pod względem takich zmiennych, jak: wykształcenie i korpus osobowy kadry

uczestniczącej w kursach, zajmowane stanowisko służbowe, pełniona funkcja, wiek, poziom opanowania języka obcego.

Na tej podstawie badaniami empirycznymi objęto:

1. Słuchaczy kursów języków obcych:

- Akademii Obrony Narodowej w Warszawie – 115 żołnierzy zawodowych;
- Wyższej Szkoły Oficerskiej we Wrocławiu - 46 żołnierzy zawodowych;
- Wojskowego Studium Nauczania Języków Obcych w Łodzi - 76 żołnierzy zawodowych;
- Ośrodka Doskonalenia Znajomości Języków Obcych Dowództwa Wojsk Lądowych w Zegrzu - 48 żołnierzy zawodowych;
- Ośrodka Doskonalenia Znajomości Języków Obcych Śląskiego Okręgu Wojskowego we Wrocławiu - 24 żołnierzy zawodowych;
- Ośrodka Doskonalenia Znajomości Języków Obcych 2 Korpusu Zmechanizowanego w Krakowie 142 żołnierzy zawodowych;
- 6 Brygady Desantowo-Szturmowej 32 żołnierzy zawodowych;
- 1 Dywizji Zmechanizowanej – 86 żołnierzy zawodowych;
- 11 Dywizji Kawalerii Pancernej 94 żołnierzy zawodowych.

Łącznie badaniami objęto – 663 słuchaczy kursów języków obcych

2. Kadrę dydaktyczną realizującą zadania edukacyjne w wyżej wymienionych strukturach organizacyjnych – 67 osób
3. Ekspertów pełniących funkcje konsultantów językowych, jak również posiadających doświadczenie w zakresie nauczania języków obcych, a także problematyki integracyjnej i standaryzacyjnej - 11 osób.

Populacja w wylosowanych instytucjach wykazywała duże zróżnicowanie pod względem badanej zmiennej i w związku z tym, przy doborze próby badawczej zastosowałem losowanie warstwowe. Polega ono na podzieleniu całej populacji na warstwy i losowaniu w sposób niezależny z każdej warstwy określonej liczby elementów[45].

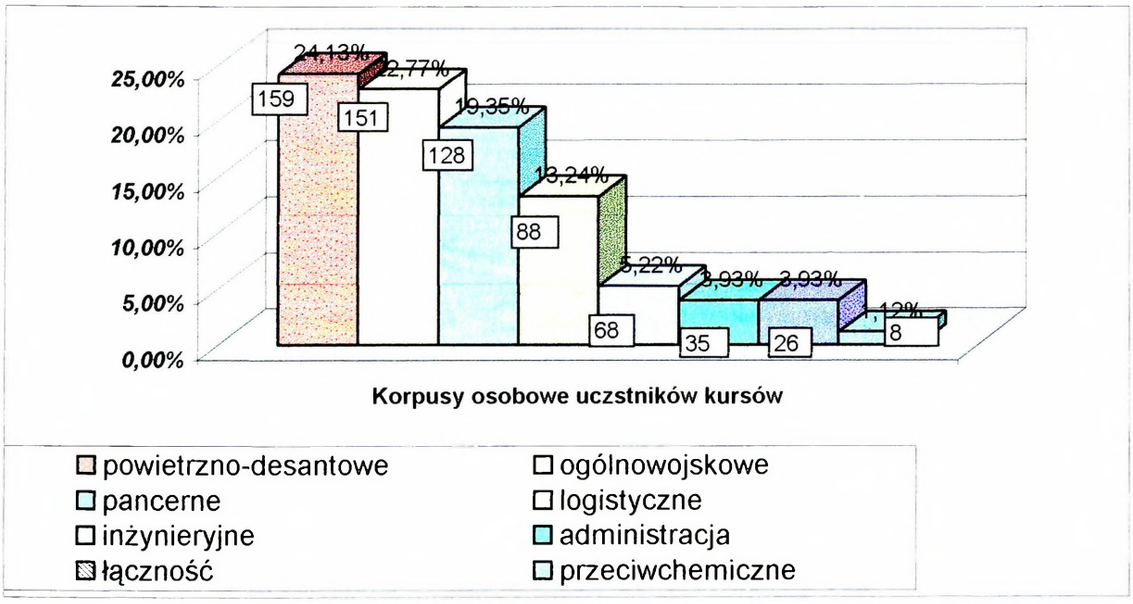
Jedną ze zmiennych niezależnych, którą uwzględniłem w badaniach, był rodzaj wojsk i służb, który respondenci reprezentowali. Z udzielonych

[45] Zob. J. Brzeziński, Metodologia badań psychologicznych, Warszawa 1996, s. 241.

pisemnych wypowiedzi można wnioskować, że w badaniach wzięli udział żołnierze zawodowi reprezentujący 8 rodzajów wojsk i służb (zob .wykres 1.).

Najliczniej wśród słuchaczy reprezentowane były wojska powietrzno-desantowe - (159 - 24,13%), ogólnowojskowe - (151 - 23,77%) oraz pancerne – (128 - 19,35%). Ponadto w badaniach wzięli również udział respondenci z jednostek logistycznych – (88 - 13,24%), kadra jednostek inżynieryjnych – (68 - 10,24%), administracji – (35 - 4,22%), wojsk łączności – (26 - 3,93%), najmniej liczną grupę stanowili żołnierze wojsk obrony przeciwchemicznej – (8 - 1,12%).

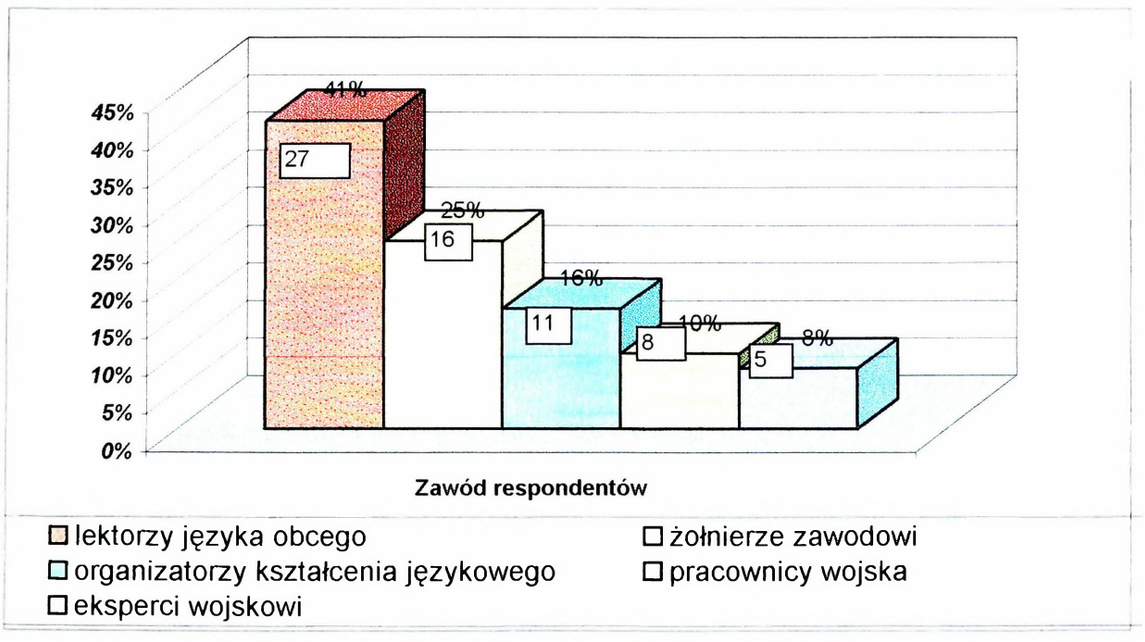
Uzyskane wyniki mogą być ogólną wskazówką, dającą odpowiedź na pytanie, kadra z którego rodzaju wojsk jest najczęściej kierowana na kursy języków obcych. Ponadto dane te dowodzą, że kształcenie językowe obejmuje bardzo szerokie spektrum specjalności wojskowych.



Wykres 1. Specjalności wojskowe respondentów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie opinii badanych osób.

Wśród pozostałych osób objętych badaniem najliczniejszą grupę stanowili lektorzy języków obcych - (27 - 41%), żołnierze zawodowi /dowódcy jednostek wojskowych najczęściej reprezentowanych na kursach/ (16 - 25%), organizatorzy kształcenia językowego (11- 16%), pracownicy wojska (8- 10%), eksperci językowi (5 - 8%), (zob. wykres 2.).

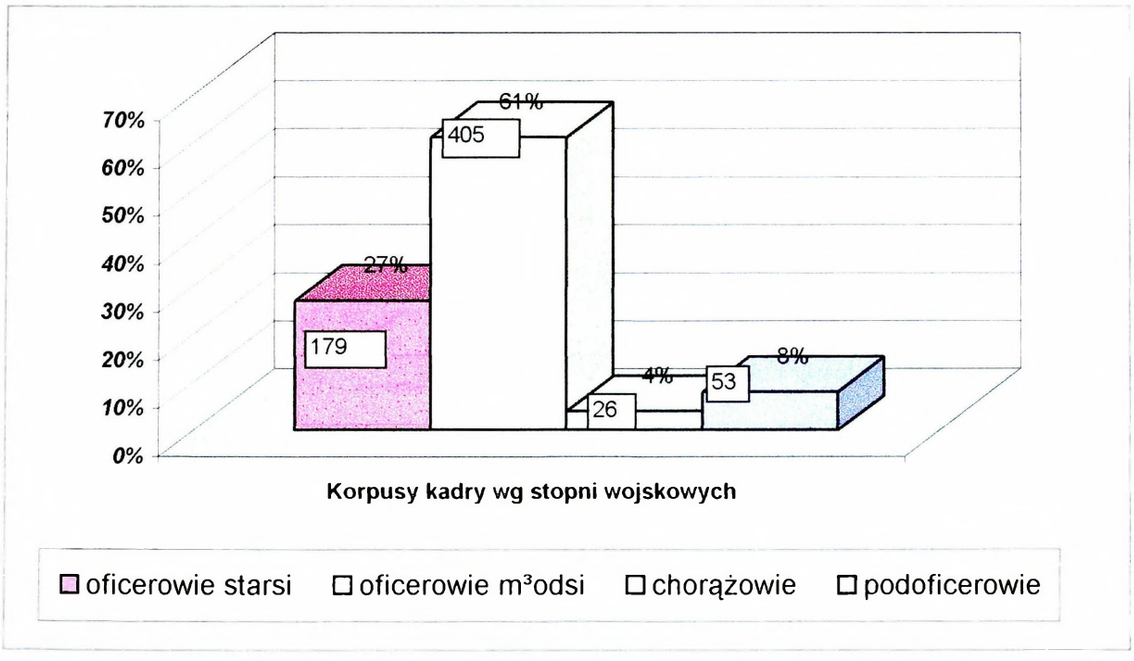


Wykres 2. Zawód wykonywany przez respondentów nie będących słuchaczami kursów języków obcych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie opinii badanych osób.

Dość ciekawą zmienną, różnicującą badaną populację słuchaczy, był ich stopień wojskowy. Badani respondenci posiadali stopnie wojskowe zaliczane do korpusów: oficerów starszych – major, podpułkownik i pułkownik, oficerów młodszych – podporucznik, porucznik i kapitan, chorążych i podoficerów.
W grupie oficerów starszych znalazło się 179 osób – 27 %, oficerów młodszych 405 osób - 61%, chorążych 26 osób – 4 %, podoficerów 53 osób - 8%).

Dane te wskazują, że najliczniej reprezentowany jest na kursach korpus oficerów młodszych, na progu kariery wojskowej, co świadczy pozytywnie o planowej polityce kadrowej w tej dziedzinie (zob. wykres 3.).



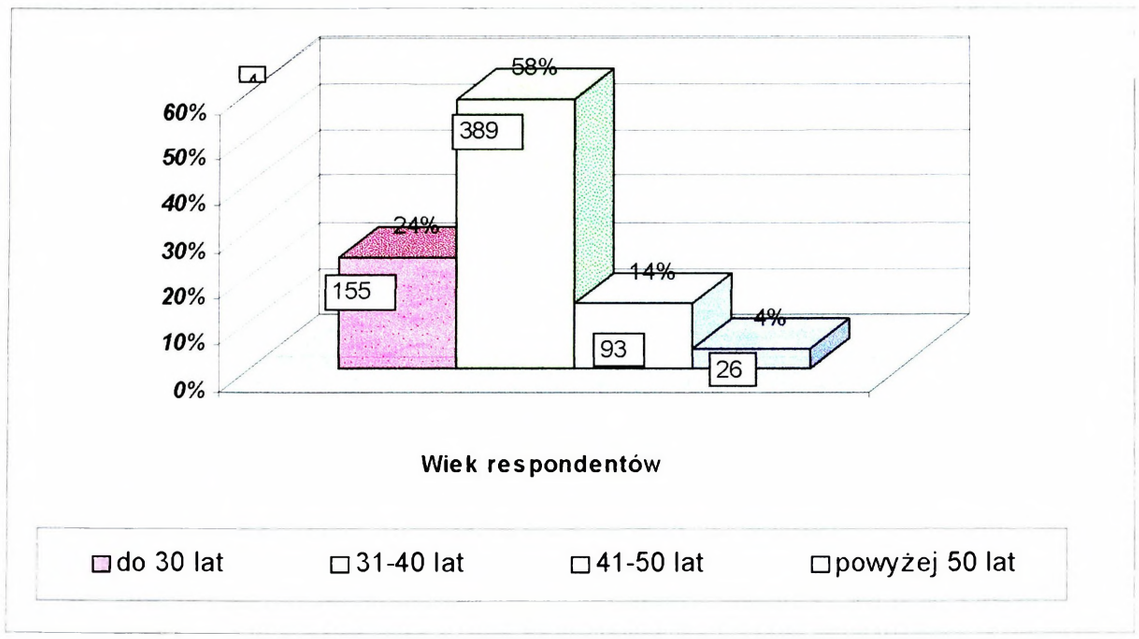
Wykres 3. Stopnie wojskowe respondentów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie opinii badanych osób.

Analizując wiek respondentów (zob. wykres 4.) należy zauważyć, że w stosunku do sytuacji istniejącej przed kilkoma laty, nastąpiła zmiana proporcji w tym zakresie. Obecnie największą grupę wśród słuchaczy stanowi kadra w przedziale 31-40 lat (389– 58%), a więc żołnierze zawodowi z kilkunastoletnim stażem służby. Powyższe dane mają związek z kierowaniem kadry tej grupy wiekowej na uzupełniające studia magisterskie oraz kursy specjalistyczne, podczas których organizowane jest również kształcenie w zakresie języków obcych.

Najmniej liczną grupę stanowią żołnierze zawodowi, którzy ukończyli już 50 rok życia (26 - 4%).

Można przyjąć, że optymalny wiek dla uczestników kursów językowych w dużej części, to wiek pełnej profesjonalizacji i względnej łatwości w przyswajaniu wiedzy językowej.

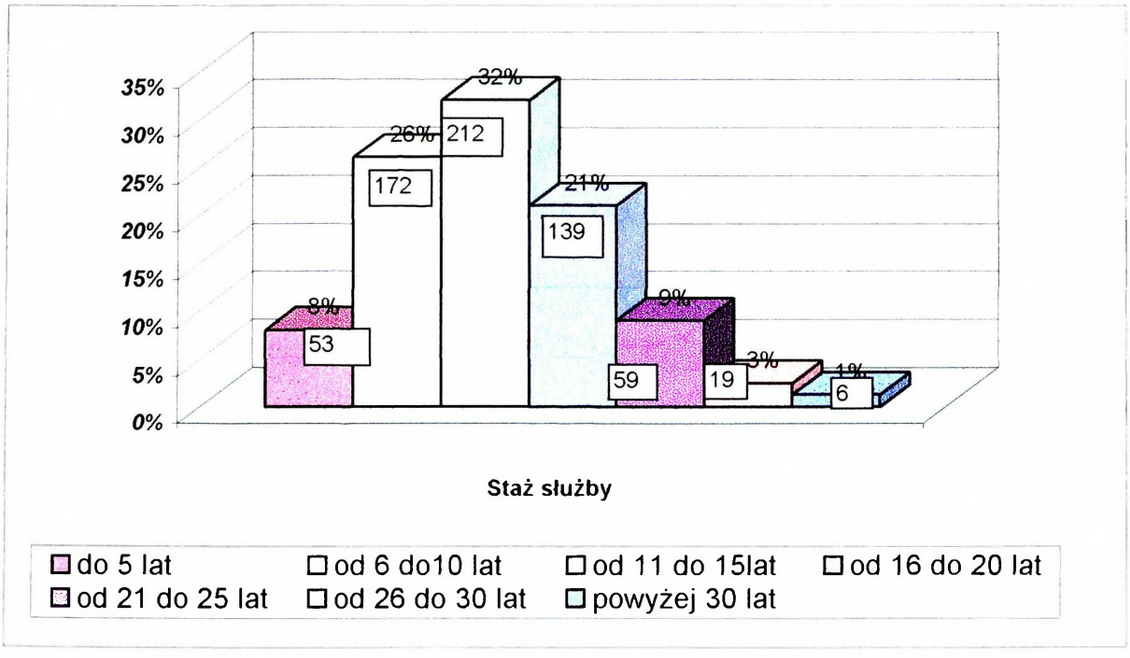


Wykres 4. Wiek respondentów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie opinii badanych osób.

Kolejną zmienną niezależną był staż służby zawodowej respondentów (zob. wykres 5.).

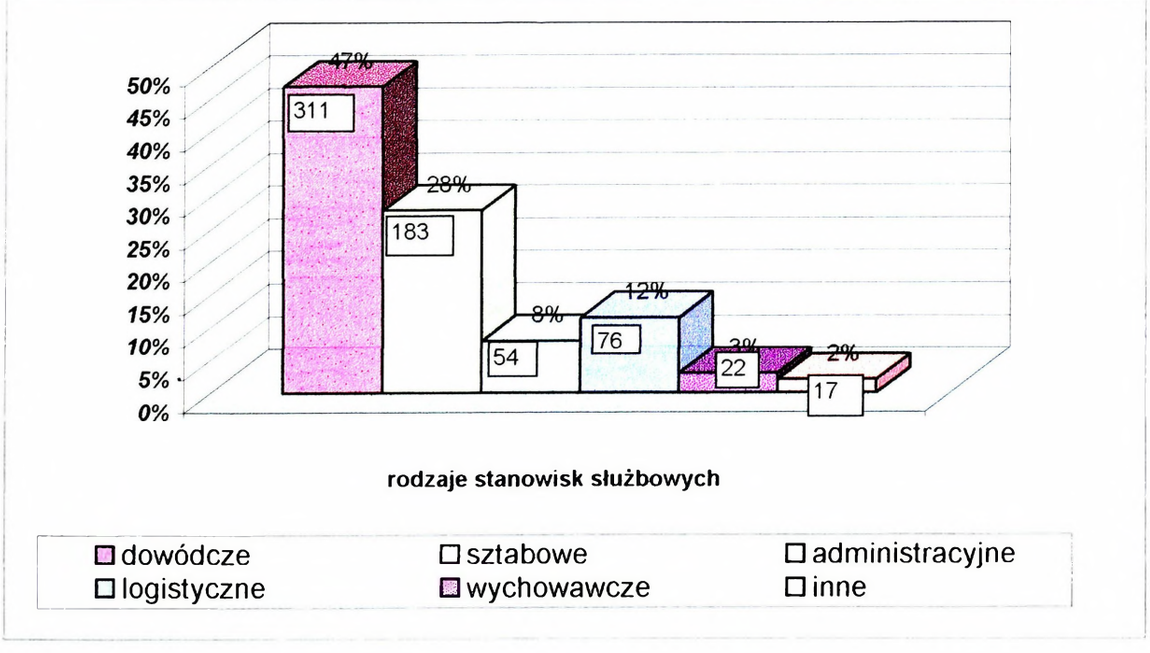
Największą grupę badanych respondentów stanowili żołnierze zawodowi o stażu służby w dwóch przedziałach: 11-15 lat (212 żz – 32%) i 6–10 lat (172 żz – 26 %), co stanowiło łącznie 58 % ogółu badanych. Biorąc pod uwagę ich dotychczasowy staż służby zawodowej na poszczególnych stanowiskach przypuszczam, że prawie połowę respondentów, tj. ok. 300 słuchaczy stanowili: dowódcy plutonów, dowódcy kompanii oraz dowódcy batalionów, a także oficerowie sztabów batalionów.



Wykres 5. Staż służby zawodowej respondentów

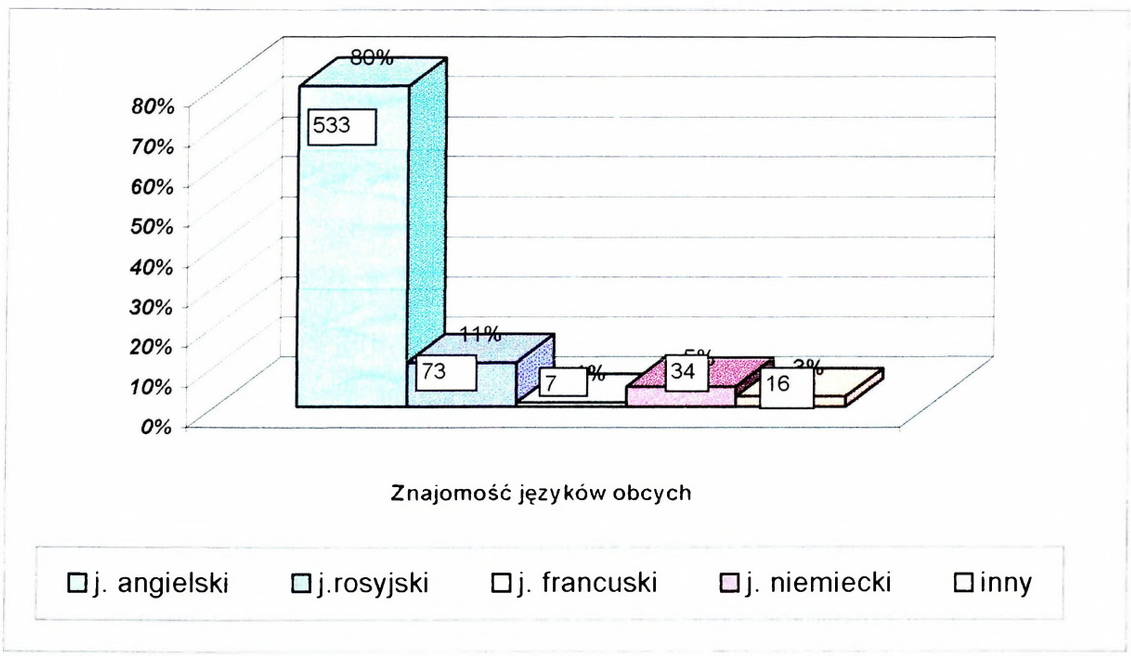
Źródło: Opracowanie własne na podstawie opinii badanych osób.

Słuchacze kursów zajmowali bardzo różne stanowiska. Największą grupę stanowili żołnierze zawodowi ze stanowisk dowódczych 311 – 47% oraz sztabowych 183– 28 %, logistycznych 76 -12% oraz administracyjnych 54 - 8% najmniej licznie reprezentowana była kadra zajmująca stanowiska wychowawcze 22 – 3% , słuchacze z pozostałych stanowisk stanowili zaledwie - 2 % ogółu badanych tj.13zż (zob. wykres 6.).



Wykres 6. Stanowiska służbowe respondentów
Źródło: Opracowanie własne na podstawie opinii badanych osób.

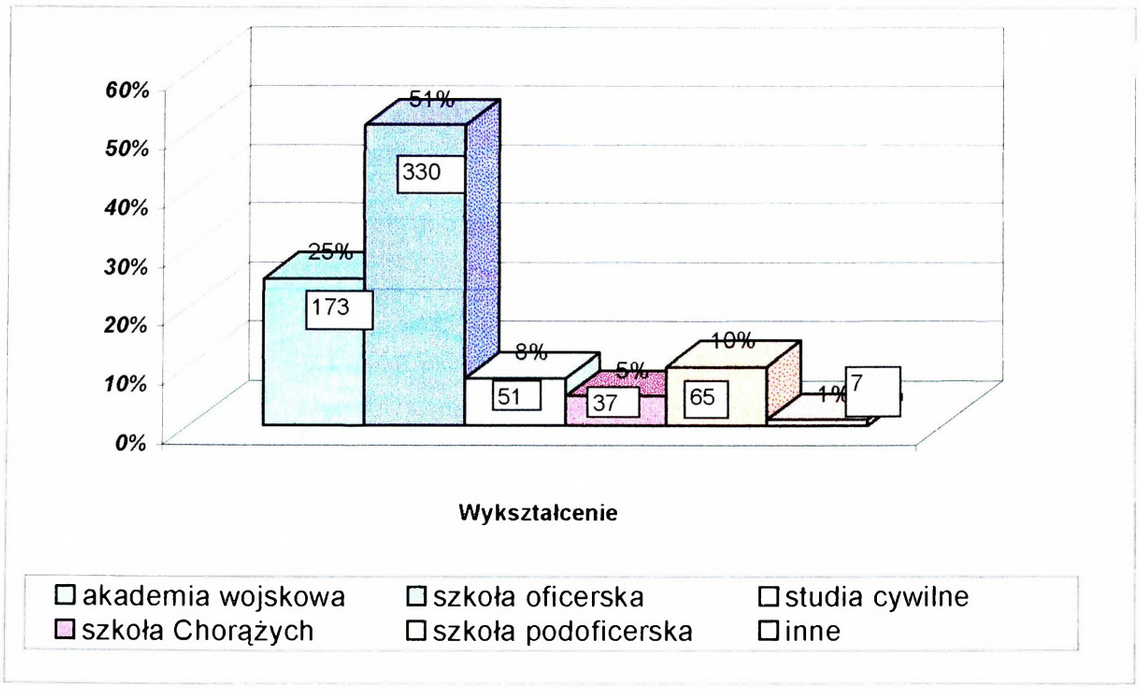
Kolejną zmienną analizowaną w rozprawie była znajomość języków obcych wśród respondentów w dniu prowadzenia badań. Ze względu na fakt, że język angielski traktowany jest w sposób priorytetowy, badania potwierdziły, że znajomością tego języka legitymuje się największa liczba słuchaczy kursów 533żz – 80%. Niepokojącym jest natomiast fakt, że bardzo nieliczna grupa kadry posiada udokumentowaną znajomość innych języków obcych. Drugi oficjalny język NATO – język francuski znało zaledwie 7 respondentów co stanowi około 1% badanych. Na szczególną uwagę zasługuje niewielka popularność języka rosyjskiego 73 żz – 11% respondentów, język ten, jak wiadomo, przez wiele lat był podstawowym językiem nauczanym zarówno w systemie szkolnictwa cywilnego jak i wojskowego. Świadczy to o odejściu z armii znacznej ilości kadry porozumiewającej po rosyjsku. (zob. wykres 7.)



Wykres 7. Znajomość języków obcych wśród respondentów
Źródło: Opracowanie własne na podstawie opinii badanych osób.

Istotną kwestią będącą przedmiotem badań, było poznanie wykształcenia ogólnego respondentów. Ze względu na przekrój osobowy, najliczniej reprezentowani byli absolwenci szkół oficerskich 330 żz – 51% oraz akademii wojskowych 173 żz – 25 %. Wykształcenie pozostałych badanych związane było z korpusem osobowym – szkoły chorążych 37 żz –5%, szkoły podoficerskie 65żz

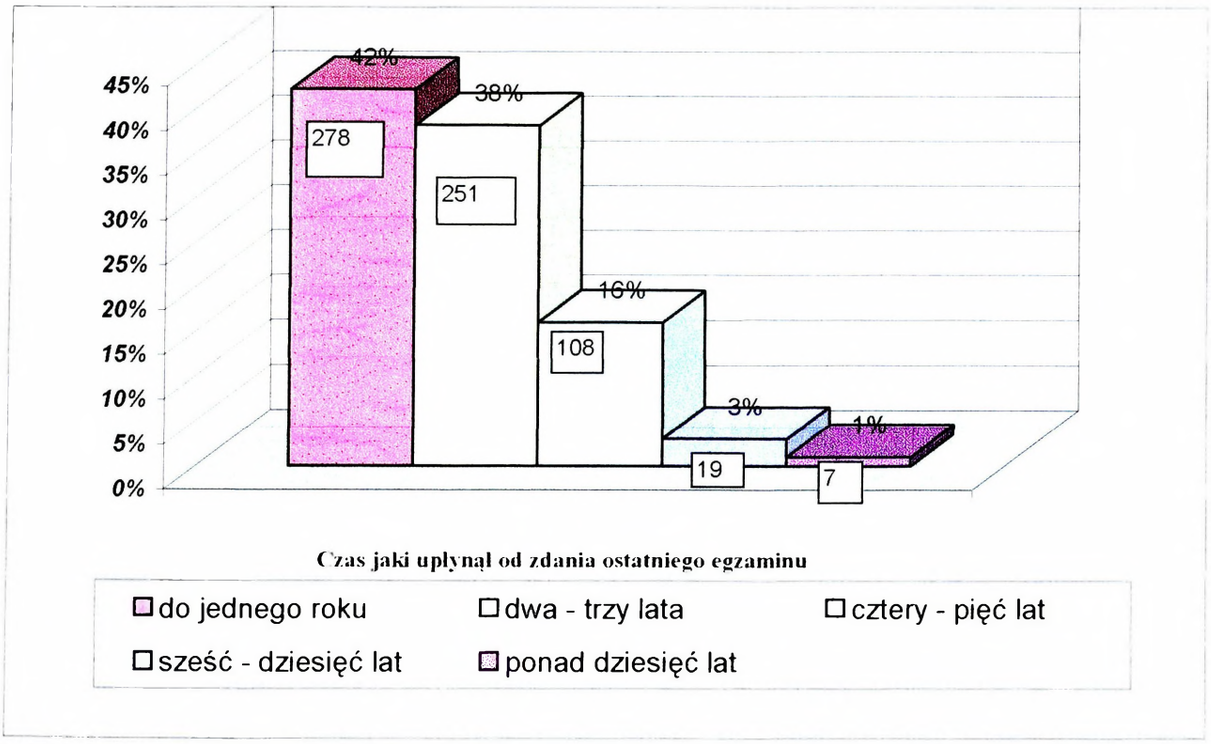
– 10 %, uczelnie cywilne ukończyło 51 respondentów co stanowi ok.10 % badanych (zob. wykres 8.).



Wykres 8. Wykształcenie respondentów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie opinii z ankiet.

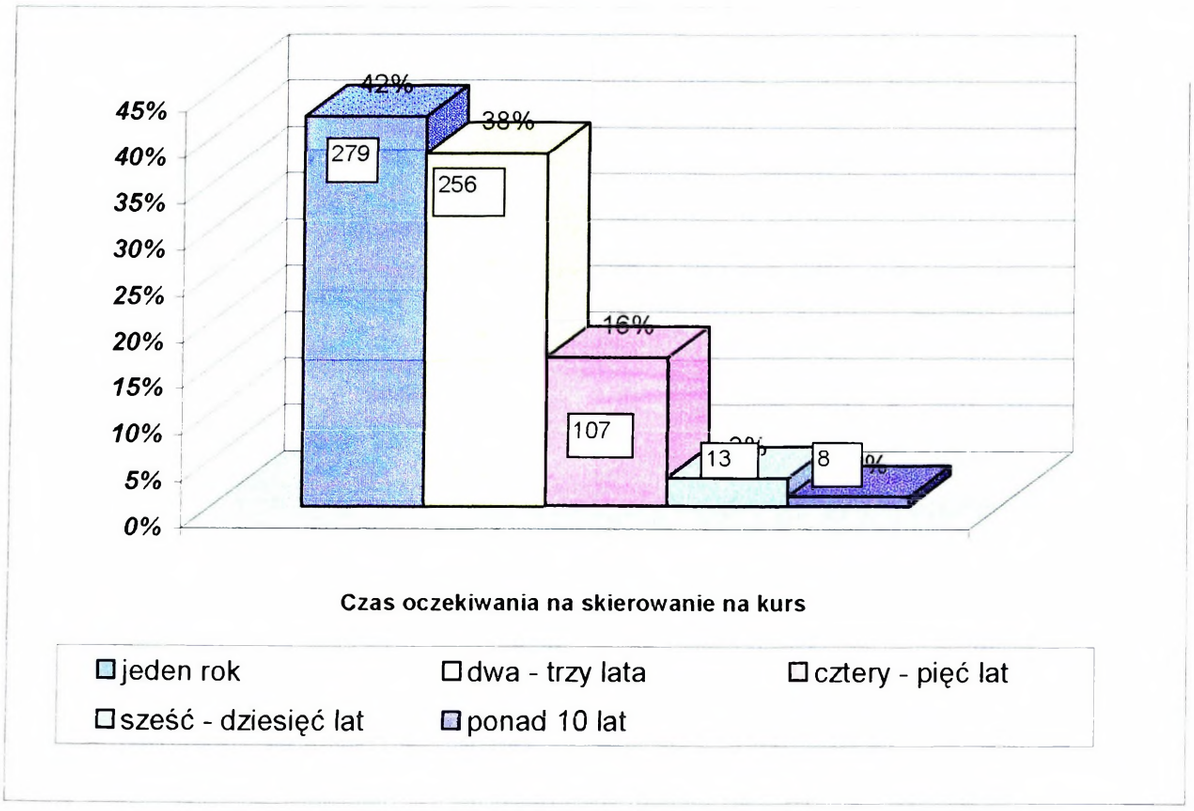
Na wyniki badań z pewnością niebagatelny wpływ miał czas dzielący słuchaczy kursu od ostatniego zdanego przez nich ostatniego egzaminu z języka obcego (zob. wykres 9). Powyższy wskaźnik powinien zostać uwzględniany w procesie przygotowywania programów kształcenia na kursach. Najliczniej reprezentowaną grupą respondentów byli słuchacze kursów, którzy ostatni egzamin z języka angielskiego zdali w okresie do jednego roku przed rozpoczęciem kursu 278 żz – 42 % oraz dwóch-trzech lat przed rozpoczęciem kursu 251żz – 38%, łącznie obydwie grupy stanowiły 80% badanych. Należy podkreślić, że zaledwie 7 respondentów ostatni egzamin zdawało ponad 10 lat przed rozpoczęciem kursu. Przedstawione wskaźniki świadczą - moim zdaniem - o prowadzeniu przez dowódców jednostek wojskowych konsekwentnej i planowej działalności kadrowej w zakresie kierowania podległej kadry na kursy języków obcych.



Wykres 9. Czas jaki upłynął od zdania przez ankietowanych ostatniego egzaminu z języka obcego

Źródło: Opracowanie własne na podstawie opinii z ankiet.

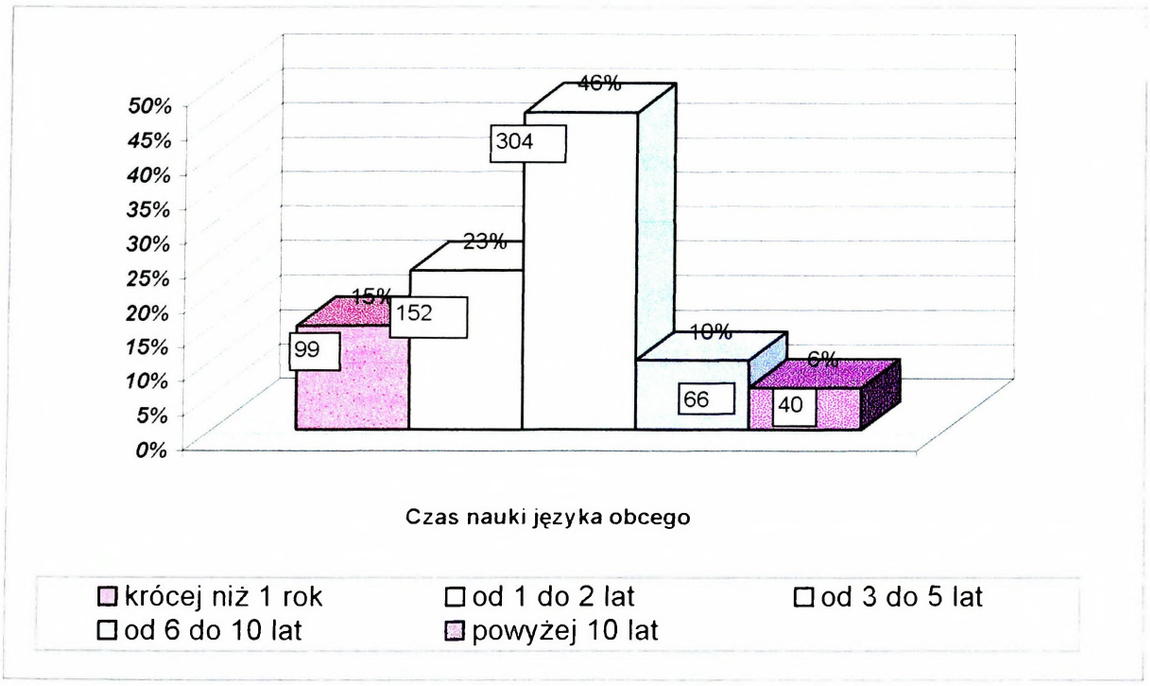
Oceny prawidłowości prowadzenia działań kadrowych w zakresie kierowania kadry zawodowej na kursy języków obcych można dokonać również na podstawie kolejnego wskaźnika, jakim jest czas oczekiwania na skierowanie na kurs kolejnego poziomu. Analiza danych statystycznych pozwala stwierdzić, że największą grupę stanowili respondenci, którzy oczekiwali na skierowanie na kurs od 1 do 3 lat (535 żz – 80 %) natomiast dłużej niż 5 lat oczekiwało zaledwie 21 respondentów. Powyższe dane wskazują na istotne zmiany jakie zaszły w polityce kadrowej prowadzonej w zakresie przygotowania językowego kadry zawodowej. Skracanie odstępu pomiędzy kursami poszczególnych poziomów, ze względu na proces zapominania, wpływa korzystnie na efektywność kształcenia na kursach organizowanych w ramach systemu kształcenia językowego (zob. wykres 10).



Wykres 10. Czas oczekiwania na skierowanie na kurs

Źródło: Opracowanie własne na podstawie opinii badanych osób.

Bardzo istotne znaczenie dla wyników prowadzonych badań mają dane statystyczne związane z długością okresu, w którym respondenci uczyli się języka obcego. Powyższy wskaźnik z pewnością istotnie wpływa na poglądy słuchaczy dotyczące procesów zachodzących w wojsku w aspekcie przygotowania kadry zawodowej do wykonywania zadań w środowisku wielonarodowym. Analiza danych statystycznych pozwala stwierdzić, że największą grupę badanych stanowili respondenci, którzy uczyli się języka obcego od 3 do 5 lat (304 żz – 46 %). Na podkreślenie zasługuje fakt, że 40 respondentów (6%) uczyło się języka ponad 10 lat, byli to słuchacze kursów 3 poziomu, w większości odświeżający swoją znajomość języka obcego (zob. wykres 11).



Wykres 11. Czas nauki języka obcego

Źródło: Opracowanie własne na podstawie opinii badanych osób.

Sformułowane powyżej stwierdzenia wskazują ogólne ramy problematyki badawczej odnoszącej się do stanu kształcenia językowego organizowanego w strukturach wojskowych. Charakter analizowanych zjawisk zdecydował o zastosowaniu w procedurze badawczej zarówno podejścia jakościowego, jak i ilościowego. Te dwie odmienne drogi poznania starałem się traktować komplementarnie, co pozwoliło na uzyskanie szerokiej wiedzy o badanej rzeczywistości. Zasadniczą zmienną zależną w prezentowanej rozprawie jest poziom kształcenia językowego, a zmienną niezależną są strukturalne i rzeczowe uwarunkowania edukacji, istniejące w systemie organizacji nauczania kursowego. Te dwie wyodrębnione zmienne o złożonej strukturze i wybitnie jakościowym charakterze wskazują, iż w postępowaniu badawczym starałem się wykazać, jak strukturalne i rzeczowe uwarunkowania oddziaływują na możliwość stworzenia optymalnego systemu kształcenia językowego kadry zawodowej. Przyjąłem również, że ważnymi zmiennymi determinującymi efektywność nauczania języków w wojsku są:

- cele kształcenia językowego;

- prawne i finansowe aspekty organizacji szkolenia;
- koordynacja i kierowanie;
- dobór i układ treści kształcenia;
- formy oraz metody kształcenia;
- wiedza i umiejętności dydaktyczne nauczycieli.

Wymienione zmienne nie wpływają jednak pojedynczo na zmienną zależną, lecz tworzą sieć powiązań, warunkują się nawzajem i kumulują swe oddziaływania, nadając kształceniu językowemu określony charakter.

Wskaźnikami powyższych zmiennych są dane statystyczne uzyskane w badaniach empirycznych oraz wnioski wynikające z analizy literatury przedmiotu. Rezultatem wyników badań jest propozycja modelu systemu kształcenia językowego w Siłach Zbrojnych RP wraz z jej wariantami i uwarunkowaniami przedstawiona w rozdziale 5.

ROZDZIAŁ 2

WIELOASPEKTOWOŚĆ INTEGRACJI SIŁ ZBROJNYCH RP ZE STRUKTURAMI WOJSKOWYMI NATO

Współczesne bezpieczeństwo państw nie opiera się wyłącznie na umacnianiu własnej obronności. Warunkiem koniecznym, chociaż samoistnie niewystarczającym, jest świadome i rozsądne działanie państwa na zewnątrz.

Ze względu na fakt, iż Polska nie jest państwem na tyle silnym, zarówno pod względem gospodarczym, jak i wojskowym, aby mogła zapewnić sobie bezpieczeństwo, tym bardziej, że sąsiaduje również z krajami dysponującymi znacznie większym potencjałem militarnym, zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa naszego kraju, muszą mieć charakter ponadnarodowy i mogą być realizowane jedynie drogą ścisłej współpracy zespołowej.[1] Na jej zakres, a tym samym na możliwości integracji sił zbrojnych poszczególnych państw, wpływa wiele różnorodnych czynników.

Podstawę sprawnej i efektywnej współpracy w dziedzinie militarnej stanowi niewątpliwie ujednolicenie struktur organizacyjnych poszczególnych armii. Analizując jednak głębiej powyższy problem, należy zwrócić uwagę również na szereg innych czynników warunkujących prawidłowy przebieg procesów integracyjnych. Bardzo istotny element stanowi, z pewnością, aspekt zbliżenia kulturowego, z którym to ściśle związane są możliwości sprawnego komunikowania się w ramach wspólnie realizowanych zadań.

Kolejnym, nie mniej istotnym czynnikiem, wpływającym na możliwości współdziałania międzynarodowego jest wypracowanie spójnego systemu edukacji, funkcjonującego na podobnych zasadach we wszystkich państwach NATO.

---

[1]Zob. P.Sejdak, Polityka bezpieczeństwa Polski. „Analizy – Syntezy", Departament Bezpieczeństwa Międzynarodowego MON, Warszawa1996,nr 15, s.8.

Poddanie wymienionych elementów szczegółowej analizie - z całą pewnością - może przyczynić się do poprawy jakości oraz przyśpieszenia realizacji procesów integracyjnych.

2.1. Organizacyjne uwarunkowania integracji

Jednym z przejawów działań mających na celu osiągnięcie wyższego poziomu integracji, jest dążenie do uczestnictwa naszego kraju w międzynarodowych strukturach militarnych, czego urzeczywistnieniem stało się przyjęcie naszego kraju wraz z Węgrami i Republiką Czeską do Paktu Północnoatlantyckiego, co nastąpiło 12 marca 1999 r. Uroczyste włączenie naszego kraju do struktur NATO odbyło się w miejscowości Independence w USA. Wydarzenie to, o niezaprzeczalnym historycznym wymiarze, oznaczało koniec pewnej drogi przez jaką przeszła Polska po II Wojnie Światowej. Fakt pełnoprawnego uczestnictwa w strukturach NATO stanowi – przynajmniej w aspekcie bezpieczeństwa – zakończenie okresu transformacji Wojska Polskiego i zapoczątkowanie czasów partnerskiego działania.

Pomimo, iż przyjęcie Polski do NATO było aktem jednorazowym, to nie można jednak zapominać, że przystąpienie do paktu dopiero rozpoczęło długi i skomplikowany proces, w ramach którego następuje nie tylko weryfikacja złożonych wcześniej deklaracji, ale również ustalana jest właściwa ranga i znaczenie Polski w Sojuszu Północnoatlantyckim. Jak twierdzi B. Balcerowicz , możliwe jest wyodrębnienie sześciu następujących sfer, które określają pozycję Wojska Polskiego jako partnera w Sojuszu:

- położenie geostrategiczne państwa i organizacja jego sił zbrojnych;
- infrastruktura obronna;
- spójność procedur;
- wykształcenie i wyszkolenie żołnierzy;
- wyposażenie techniczne wojsk;
- warunki bytowe funkcjonowania żołnierzy w Sojuszu[2].

---

[2] B.Balcerowicz, Od Układu Warszawskiego do NATO, (w:) Droga do sojuszu, red.Andrzej Ajnenkiel, Warszawa 2001, s.141.

Pozycję Polski i jej rolę determinować będą ponadto: potencjał /siła/ państwa, czyli wkład „rzeczowy", jak również aspiracje i dążności. Liczyć się tu będzie również pozycja Polski w regionie, jej aktywność międzynarodowa i wizerunek w świecie.

Realizacja zadań związanych ze zwiększeniem znaczenia Polski w regionie stała się jednym z naczelnych zadań polskiej polityki zagranicznej od samego początku funkcjonowania w ramach NATO. Zakresu integracji naszego kraju ze strukturami zachodnioeuropejskimi nie można jednak sprowadzać jedynie do poprawy wizerunku na arenie międzynarodowej.

Według L.W.Zachera integracja ze strukturami Paktu Północnoatlantyckiego „nie jest sprawą abstrakcyjną, ani też wyłącznie techniczną. Jest ona niezwykle skomplikowanym procesem dostosowawczym przebiegającym niejako wewnątrz procesów cywilizacyjnych, modernizacyjnych."[3]

Oczywistą konsekwencję zabiegów dostosowawczych stanowiły różnego rodzaju działania podejmowane w naszych Siłach Zbrojnych, zmierzające do przejęcia i wdrożenia określonych procedur stosowanych i obowiązujących w armiach Sojuszu. Strategia prowadzonych zmian zmierzała do przekształceń w następujących kierunkach:

- z armii przystosowanej do obrony lądowej kraju w armię zdolną do szybkiego reagowania z dala od granic Polski;
- z wielofunkcyjnych i wielozadaniowych sił zbrojnych w armię o celach stricte militarnych pozbywających się wielu swych dotychczasowych funkcji związanych z sektorem cywilnym /takich jak np. prowadzenie księgowości, utrzymywanie magazynów, organizacja zaplecza, zarządzanie nieruchomościami itp./;
- z dużej armii, liczącej na początku reform ok. 400 tys. żołnierzy w armię o sile 150 tys. wojska /rok 2003/ , z czego 50% jej stanu osobowego to żołnierze zawodowi, a z tego co najwyżej 30% to oficerowie.

---

[3] L.W. Zacher, Integracja – dezintegracja, regionalizacja-globalizacja (uwagi postmodernistyczne), (w:) Integracja Europy (Elementy historii, problemy, przyszłość), red. nauk. Lech.W.Zacher, Piotr Matusak, Warszawa 1996, Fundacja Edukacyjna TRANSFORMACJE, s.49.

Celem wprowadzonych zmian było poprawienie zdolności bojowej sił zbrojnych. By doprowadzić do sprawnej realizacji tych zamierzeń opracowano sześcioletni plan modernizacji wojska, który zakładał:

- osiągnięcie przez 1/3 armii standardów wojsk NATO do 2003r.;
- odejście ze służby 6 tysięcy oficerów;
- zmniejszenie ilości kadry szkolnictwa wojskowego o 50%;
- skrócenie czasu służby wojskowej do 9 miesięcy w terminie do 2004r.;
- likwidację 70 garnizonów;
- rezygnację z czołgów T-55, samolotów MIG-21 i najbardziej wyeksploatowanych okrętów wojennych.

Powyższe przedsięwzięcia stanowiły zaledwie niewielką część działań stojących przed naszymi siłami zbrojnymi na drodze do osiągnięcia poziomu, umożliwiającego sprawną realizację zadań wynikających z uzgodnień sojuszniczych, które zawarte są w dokumentach noszących nazwę *Cele sił zbrojnych*. Z chwilą uzgodnienia tych dokumentów Polska przyjęła na siebie zobowiązanie udziału w sojuszniczej obronie i innych operacjach NATO, a tym samym konieczność jeszcze staranniejszego dostosowania sił zbrojnych, jak również pozostałych elementów systemu obronnego państwa, do współdziałania z innymi armiami NATO.

Podjęte w tym zakresie działania obejmują kilka priorytetowych dziedzin:

- osiągnięcie przez Siły Reagowania zdolności do współdziałania z siłami sojuszniczymi;
- włączenie polskiej obrony powietrznej do zintegrowanego obszaru obrony powietrznej NATO;
- stworzenie bezpiecznego systemu technicznej łączności i informatyki między Polską a NATO oraz zapewnienie koniecznej liczby bezpiecznych łączy wewnątrz kraju;
- spełnienie przez kluczowy personel MON i sił zbrojnych wymogu osiągnięcia biegłej znajomości języka angielskiego;

- przygotowanie podstawowych informacji na potrzeby dowódców Sojuszu, dotyczących możliwości zapewnienia przez Polskę wsparcia, jako państwa-gospodarza, na rzecz sił wzmocnienia Sojuszu.

Realizacja tych zadań poddawana jest ścisłemu monitoringowi w MON, na szczeblu rządu oraz w Dowództwie Sojuszniczym w Europie.

Proces integrowania systemu obronnego RP z systemem sojuszniczym nie został zakończony i wymaga jeszcze ogromnego wysiłku. Nasz kraj wypełnił wymagania jedynie w podstawowym zakresie, natomiast wiele spośród zadań, uzgodnionych w ramach planowania obronnego, będzie realizowanych w następnych latach. Kolejne zmiany dostosowawcze będzie wymuszał również fakt, że Sojusz przechodzi proces wewnętrznej transformacji, która przyniesie nowe wyzwania także dla polskiej obronności i kierunków dalszego rozwoju sił zbrojnych.

Poddanie realizacji procesów integracyjnych szczegółowej analizie może znacząco przyśpieszyć ich przebieg, jak również usprawnić dostosowywanie poszczególnych struktur organizacyjnych naszej armii do wymogów obowiązujących w innych armiach NATO.

2.2. Kulturowe uwarunkowania integracji

Jednym z aspektów, odgrywających znaczącą rolę w procesie integracji, jest znajomość szeroko rozumianej kultury innych państw.

Definicja pojęcia kultury stała się z biegiem lat odzwierciedleniem tego, jak kolejne teorie filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne rozumieją egzystencję jednostki w jej otoczeniu. Termin „kultura" jest wielce niejednoznaczny. W stosunku do niego znajduje zastosowanie szereg definicji zależnych od dyscypliny źródłowej. Mamy zatem ujęcia socjologiczne, etnologiczne, antropologiczne itp. Mimo braku jednolitej teorii, która mogłaby być potraktowana jako synteza wszystkich nagromadzonych dotąd twierdzeń, to za jedną z najlepiej odzwierciedlających definicji można przyjąć rozumienie kultury wg. F.Gruczy, który określa ją jako „zinternalizowane przez podmiot reguły, zasady, normy, przekonania, wierzenia, wyobrażenia, na podstawie, których

formułuje on swoje zachowania, działania, swoje postępowanie, popędy i dążenia."[4]

Tak więc, do ogólnego zbioru kultury danego podmiotu zaliczyć trzeba zarówno wszystkie znajdujące się w jego posiadaniu systemy komunikacyjne, jak i całą jego wiedzę – przynajmniej o tyle, o ile czynniki te należy potraktować z jednej strony jako jego właściwości wytworzone lub nabyte , a z drugiej jako wyznaczniki jego zachowań, jego sposobów „widzenia" /odbierania, interpretowania itp./ świata, a także wpływania nań.

Ustalenie, które z elementów obcej kultury, realiów składających się na kontekst życia innej społeczności, jak również określenie ich komunikacyjnej wartości, stanowi podstawę do wzajemnego zrozumienia oraz uniknięcia błędów w interpretacji zachowań, które mogą prowadzić do istotnych zakłóceń komunikacyjnych podczas realizacji wspólnych zadań.

Należy zauważyć, że powodzenie interkulturowej komunikacji zależy w sposób całkiem zasadniczy nie tylko od stopnia znajomości mediów komunikacyjnych i umiejętności posługiwania się nimi, lecz także od wzajemnego nastawienia partnerów komunikacyjnych do siebie, od wchodzących w grę kultur, od zrozumienia między innymi ich względnej wartości. Na przykład z faktu, że co dla jednej strony jest „obce'', jest dla drugiej strony „własne'', wynika znaczenie zagadnień dotyczących pojęcia kultury i jej roli w międzyludzkiej komunikacji

Okazuje się jednak, że powyższy problem jest dość często pomijany podczas rozważań nad istotą integracji z Sojuszem. Najczęściej integrację rozpatruje się w trzech wymiarach:

- wojskowym;
- cywilizacyjnym;
- politycznym.

Sprawna realizacja przedsięwzięć integracyjnych w ramach wymienionych dziedzin wymaga jednak, oprócz zmian czysto organizacyjnych, również dostosowania się do odmiennych wzorców zachowań funkcjonujących w innych

[4]F.Grucza, Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej, Warszawa 1992, s. 64.

armiach NATO, a wynikających z odmienności kultur. Tak więc, podjęcie szeregu różnorodnych działań zmierzających do zmian jakościowo-ilościowych w ramach własnej armii bardzo często napotyka na trudności spowodowane nie tylko możliwościami natury ekonomicznej, gospodarczej, społecznej, cywilizacyjnej, politycznej czy też militarnej naszego państwa, ale również , co bardzo często nie jest zauważane, różnicami kulturowymi społeczeństw. Bardzo istotną barierę w pokonywaniu trudności stanowi, między innymi, problem komunikacji międzyludzkiej, na który składają się zarówno trudności w posługiwaniu się językiem angielskim, jak również znajomość wzorców kulturowych.

Różnorodność kulturowa prowadzi niejednokrotnie do wystąpienia sprzeczności czy też niezgodności, co w konsekwencji znacznie opóźnia, jak również utrudnia procesy integracyjne.

Znaczenie odmienności kulturowej dla komunikowania się społeczeństw zauważa w swoich rozważaniach J.Skrzypek, według którego lepsze zrozumienie odmienności kulturowej, jak również „dostrzeżenie praktycznej roli kultury jaką odrywa ona w obrębie międzyludzkiej komunikacji, pozwala uświadomić sobie, jak wiele praktycznych problemów międzyludzkich ma swoje źródło w różnorodności ludzkich kultur, w braku zdawania sobie sprawy z komunikacyjnej roli tych różnic, w ich lekceważeniu lub nawet w całkowitym ignorowaniu."[5]

Poznanie odrębności kulturowych stanowi niezbędny element doskonalenia procesu komunikacji, zachodzącej między przedstawicielami różnych społeczności. Brak wiedzy o kulturze rozmówcy – obcokrajowca, dość często powoduje, że błędnie interpretujemy warstwę werbalną i niewerbalną aktu mowy. Istnienie powyższego problemu prowadzi niejednokrotnie do istotnych zaburzeń aktu komunikacyjnego.

Bardzo ważne znaczenie dla tworzenia właściwej atmosfery współpracy międzynarodowej ma utrzymanie stabilnej równowagi między przywiązaniem do własnych wzorców kulturowych, przy jednoczesnym zrozumieniu innych

---

[5] J.Skrzypek, Problemy komunikacji interkulturowej: jedna Europa-wiele języków i kultur, Warszawa 1996, s. 8.

zachowań i przyzwyczajeń. W.Krzemińska uważa, że powyższe zagadnienie stanowi jeden z zasadniczych elementów procesu edukacji międzykulturowej. Według autorki w „procesie edukacji międzykulturowej uczący się ma szanse na partnerstwo kulturowe – to znaczy otwarcie się na obcą kulturę, ale przy zachowaniu swej własnej tożsamości kulturowej."[6]

Poznanie obcej kultury stanowi bardzo ważny element w ramach zbliżania się różnych grup społecznych, a w tym także przedstawicieli sił zbrojnych. Należy ponadto zauważyć, że skuteczne porozumiewanie się, w dużej mierze, zależy od posiadanej wiedzy o świecie, tzn. wszelkich przekonań, wierzeń, wyobrażeń na temat świata /m.in. ludzi żyjących w danym kręgu kulturowym/. Dla efektywnego porozumiewania się bardzo ważne jest to, że właśnie sfera kultury /m.in. wierzenia przekonania, reguły, zasady, normy/ determinują nasz sposób widzenia świata i kształtują stosunek do niego.

Odmienność kulturowa społeczeństw poszczególnych państw Sojuszu odgrywa niebagatelną rolę w realizacji procesów integracyjnych. Staje się ona przyczyną zaburzeń w komunikacji interkulturowej, co w konsekwencji może prowadzić do powstawania istotnych problemów w zakresie realizacji wspólnych zadań jak i różnorodnych konfliktów. Dokładne zrozumienie odmienności kulturowej może przyczynić się do usprawnienia procesów integracyjnych, jak również do stworzenia warunków do szybszego osiągnięcia zakładanych standardów normatywnych i funkcjonalnych w ramach Sojuszu. Łagodzenie skutków zaburzeń w komunikacji może nastąpić poprzez: stworzenie w miarę bezkonfliktowych , opartych na zasadzie tolerancji stosunków międzyludzkich, skoncentrowanie uwagi na złożonej problematyce funkcjonowania systemów kulturowych oraz ponowne zainteresowanie problemem stereotypów i uprzedzeń.

Jedną z ciekawszych definicji stereotypu przytacza A.Wencel, który twierdzi, że „stereotyp jest definiowany jako werbalny wyraz przekonania, dotyczącego grupy społecznej lub poszczególnych jej członków. Ma on logiczną

---

[6] W.Krzemińska , Cywilizacja w dydaktyce języka obcego : Skąd idziemy, dokąd zmierzamy? „Języki Obce w Szkole" , 2001, nr 1, s.167.

formę ogólnej wypowiedzi, która w nieusprawiedliwiony sposób przypisuje lub odmawia danej klasie osób określonych cech lub sposobów zachowania. Pokrewnym pojęciem jest uprzedzenie, przeważnie używane synonimicznie, zazwyczaj jednak dla oznaczenia trwałych, negatywnych, dyskryminujących i fałszywych uogólnień."[7]

Istotnym źródłem powstawania stereotypów może być nieznajomość pewnych kulturowo uwarunkowanych sposobów zachowania językowego i pozajęzykowego. Nieznajomość tych sposobów prowadzi do nieporozumień i niejednokrotnie fałszywych uogólnień, które leżą u podstaw stereotypów. Mogą się one z kolei stać przyczyną głębszych problemów natury społecznej.
Mając świadomość wieloaspektowości tego zagadnienia, należy zwrócić uwagę na ogromną rolę, jaką odgrywają stereotypy i uprzedzenia zarówno na gruncie realizacji zadań służbowych, jak i w życiu codziennym personelu międzynarodowego.

Stereotypy i uprzedzenia, w myśl współczesnej wiedzy na ten temat, nie są możliwe do całkowitego wyeliminowania. Znajomość jednak stereotypów – niekoniecznie ich podzielanie – jest warunkiem lepszego rozumienia, a tym samym łatwiejszej komunikacji międzykulturowej.

Zmniejszenie negatywnej roli, jaką odgrywają stereotypy i uprzedzenia w osiąganiu celów integracyjnych, możliwe jest poprzez tematyzację, uzasadnienie i wyjaśnienie, dzięki czemu mogą one ulec zrelatywizowaniu. Niezbędne jest w tym celu uświadomienie pewnych prawidłowości, uznanie fragmentarycznego charakteru wiedzy i percepcji. Warunkiem jednak jest znajomość mechanizmów psychospołecznych, wpływających jako filtr na percepcję, pewna wrażliwość, otwartość, a także znajomość własnej kultury i realiów, wysoki stopień refleksji i umiejętność obiektywnego osądu oraz wiedza dotycząca zachowań językowych i pozajęzykowych innych wspólnot czy grup społecznych.

Dogłębne poznanie stereotypów pozwoli zobiektywizować odbiór odmiennych zachowań, a tym samym umożliwi poprawę komunikacji między przedstawicielami różnych kultur.

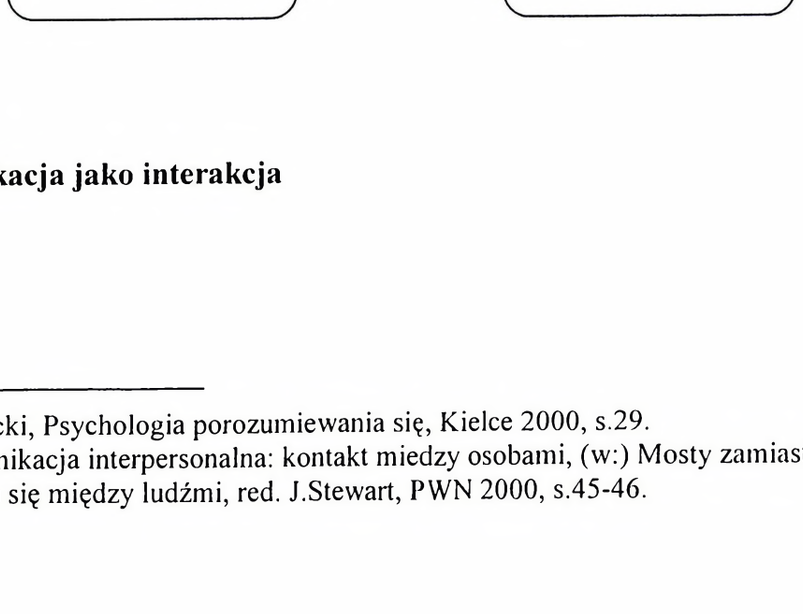
---

[7] A.Wenzel, Stereotype in gesprochener Sprache, Munchen 1987, s. 56.

2.2.1. Rola komunikacji międzyludzkiej w procesie integracji

Termin „komunikacja" wywodzi się z języka łacińskiego i pochodzi od słowa *communicatio*, oznacza łączność, wymianę, rozmowę. Biorąc pod uwagę komunikację między ludźmi, stanowi ona przekaz pewnej informacji /komunikatu/ i zdolność do odbioru i rozumienia tego przekazu. Właśnie ze względu na wymienione aspekty, M.Dziewiecki wyróżnia w komunikacji międzyludzkiej dwie podstawowe funkcje, które podczas aktu komunikacji powinny być wypełniane przez rozmówców.[8] Są to zdolność mówienia oraz zdolność do słuchania tego, co mówi drugi człowiek.

Zdolności mówienia i słuchania, w nieco innym aspekcie, poświęca również uwagę J.Stewart[9]. Traktuje on komunikację jako akcję, której musi towarzyszyć sprzężenie zwrotne. Zakłada on, że aby doszło do komunikacji, oprócz mówiącego muszą istnieć również słuchacze. Stworzony przez J.Stewarta interakcyjny model oddaje w znacznym stopniu złożoność procesu komunikacji (rys.1).



Rys.1. Komunikacja jako interakcja

[8] Zob. M.Dziewiecki, Psychologia porozumiewania się, Kielce 2000, s.29.
[9] J.Stewart, Komunikacja interpersonalna: kontakt miedzy osobami, (w:) Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi, red. J.Stewart, PWN 2000, s.45-46.

Z powyższym podejściem do komunikacji zgadza się również F.Grucza, uważając, że interakcyjność stanowi elementarną cechę wszelkiej komunikacji. Dopuszcza on jednak możliwość dokonania aktu komunikacji również w sytuacji, gdy tylko jedna z osób jest w stanie odbierać sygnały nadawane przez drugą osobę. Według F.Gruczy, już sama możliwość odbierania sygnałów stanowi wystarczający warunek komunikowania się[10].

Szersze ujęcie problemu komunikacji odnosi się do wymiany informacji w obrębie różnych kultur. K.Chomicz-Jung komunikację interkulturową rozpatruje w wymiarze humanistycznym, uniwersalnym i otwartym na osiągnięcia innych dyscyplin wiedzy, zarówno naukowych, jak i też pozanaukowych. Zalicza do nich: filozofię, psychologię, pedagogikę, socjologię, a także religię, politykę, a nawet handel i biznes. Punktem wyjścia do rozważań na temat sedna komunikacji międzyludzkiej jest spojrzenie na otaczający nas świat, jego ład i harmonię[11].

Tak szeroko rozumiana komunikacja zasługuje na głębszą analizę, w szczególności gdy mamy do rozważenia zagadnienie roli jaką odgrywa ona w procesach zbliżania społeczeństw. Czym jest w swej istocie komunikacja międzyludzka?. Pytanie to nabiera specjalnego znaczenia zwłaszcza w aspekcie realizacji procesów integracyjnych. Dobre wzajemne zrozumienie się rozmówców decyduje nie tylko o powodzeniu komunikacji językowej, ale może stanowić niezbędną podstawę do skutecznej realizacji wspólnych zadań.

Można się zgodzić co do tego, że wyraz „komunikacja'' stał się wyrazem bardzo popularnym i że wskutek nadmiernej eksploatacji, tzn. zbyt częstego używania, zatracił swą pierwotną funkcję wyrażenia specjalistycznego.

Rozważając problem komunikacji międzyludzkiej należy skupić się na jej kompleksowym charakterze, który w skrócie można opisać w sposób następujący:· ludzie przeważnie realizują komunikację za pomocą różnych

---

[10] Zob. F.Grucza,O komunikacji międzyludzkiej – jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach, (w:) Modele komunikacji międzyludzkiej, red. J.Skrzypek, Warszawa 1992, s.15.

[11] Zob. K.Chomicz-Jung, Ku interkulturowemu wymiarowi glottodydaktyki, czyli o trochę mistyki na lekcji języka obcego, (w:) Problemy komunikacji interkulturowej: jedna Europa – wiele kultur, red.J.Skrzypek, Warszawa 1996, s.191.

środków i różnych kanałów jednocześnie. Kompleksowość międzyludzkiej komunikacji wyraża się nie tylko w tym fakcie. Przede wszystkim polega ona na tym, że ludzie komunikując się bezpośrednio za pomocą języka właściwego, z reguły komunikują się jednocześnie za pomocą innych skorelowanych z nim środków wyrazu . Cechą charakterystyczną międzyludzkiej komunikacji jest jej różnorodność i wielopłaszczyznowość. Specjalny rodzaj tej ostatniej polega na tym, że w każdym akcie międzyludzkiej komunikacji mamy do czynienia z pewną płaszczyzną faktów, działań i elementów wspólnych, nie tylko dla nadawcy i odbiorcy, lecz dla wszystkich członków danej wspólnoty komunikacyjnej.

Jak już wspomniano, zrozumienie istoty pojęcia komunikacji międzyludzkiej nabiera szczególnego znaczenia w aspekcie dokonywanych procesów integracyjnych. Bez osiągnięcia wysokiego poziomu komunikacji, zbliżenie przedstawicieli różnych grup kulturowych może stać się bardzo trudne, a czasami wręcz niemożliwe.

Reasumując, F.Grucza twierdzi, że możliwości porozumiewania się ludzi zależą najpierw od posiadanych przez nich naturalnych predyspozycji komunikacyjnych, następnie od jakości i stopnia zbieżności opanowanych przez nich i stojących niejako do ich dyspozycji języków, a także od stopnia nabytej przez nich umiejętności posługiwania się nimi oraz wreszcie od wielkości zgromadzonego przez nich doświadczenia komunikacyjnego[12].

Możliwość wzajemnego zrozumienia zdeterminowana jest także różnymi czynnikami niejęzykowymi. Do tych ostatnich należą właśnie „wyposażenie" kulturowe z jednej strony oraz zakres zdobytej przez nich wiedzy o świecie i zgromadzonych doświadczeń życiowych, z drugiej.

Niebagatelne znaczenie ma przy tym znajomość realiów kulturowych. Dokładne zrozumienie istoty innej kultury stwarza możliwości głębszego poznania osoby z odmiennego środowiska kulturowego, a tym samym pozwala na wzajemne zbliżenie.

---

[12] Zob. F.Grucza, Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej,(w:) Język, kultura – kompetencja kulturowa, red. J.Skrzypek, Warszawa 1992, s.11.

2.2.2. Kompetencja kulturowa a kompetencja językowa /lingwistyczna/

Ponieważ skuteczne porozumiewanie się zależy w znacznym stopniu od wymienionych czynników, składających się na pojęcie kultury, to właśnie znajomość realiów kulturowych kraju, umiejętność zachowań językowych w różnych środowiskach oraz wiedza o zwyczajach i upodobaniach stanowią składowe treści kompetencji zachowań kulturowych, a te z kolei element kompetencji komunikacyjnej. Przytaczając rozumienie kompetencji kulturowej za F.Gruczą, należy zdefiniować ją jako „właściwość ludzką, obejmującą z jednej strony większy lub mniejszy zbiór wiedzy o materialnych i mentalnych /duchowych/ wytworach danej wspólnoty, a z drugiej praktyczne opanowanie sposobów /reguł, zasad/ myślenia oraz widzenia, a przede wszystkim wartościowania różnych elementów rzeczywistości tak fizycznej, jak i duchowej" [13]

Jak wynika z przedstawionej definicji, kompetencje kulturowe poszczególnych ludzi mogą się w zasadniczy sposób różnić od siebie. Można tutaj znaleźć analogię do konstruowania wypowiedzi – każdy potrafi stworzyć wypowiedź językową, jednak poziom sprawności i efektywności komunikatu może się różnić w bardzo znaczącym stopniu.

Tak określona kompetencja kulturowa stanowi jeden z elementów kompetencji komunikacyjnej, którą według C.Stohl stanowią „indywidualne zdolności do osiągania ważnych celów interakcyjnych w specyficznych kontekstach społecznych przy użyciu odpowiednich środków"[14]. Stanowi ona dalekosiężny cel wszelkich działań procesu kształcenia językowego, którego wynikiem jest niezakłócone funkcjonowanie w kontaktach werbalnych w języku obcym.

---

[13] F.Grucza, Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm:lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności, (w:) Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne, red. F.Grucza, Warszawa 1989, s.49.

[14] Z.Dysarz, Poziom kompetencji komunikacyjnej dzieci prawidłowo rozwijających się i z zaburzonym rozwojem w ocenie rodziców I nauczycieli, (w:) Język w przestrzeni edukacyjnej, red. R. Mrózek, Katowice 2000, s.74.

Analizując zakres pojęciowy kompetencji komunikacyjnej, należy podkreślić, że obejmuje ona oprócz środków natury czysto językowej tzn. znajomości samych tylko reguł tworzenia wypowiedzi (kompetencja językowa), także reguły posługiwania się wypowiedziami, ich dobór, w zależności od kontekstu i sytuacji, co ściśle powiązane jest z posiadaniem niezbędnego zakresu kompetencji kulturowej. Biorąc powyższe pod uwagę możemy zakres pojęciowy kompetencji komunikacyjnej zobrazować za F. Gruczą[15] w sposób następujący:



Rys. 2. Składowe kompetencji komunikacyjnej

Drugi nie mniej ważny składnik kompetencji komunikacyjnej, to kompetencja językowa /lingwistyczna/.

Pojęcie kompetencji językowej / lingwistycznej / zostało wprowadzone przez N.Chomskiego w 1965 r. i rozumiane jest jako umiejętność tworzenia wypowiedzi językowych, które to z kolei stanowią element kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja lingwistyczna w teorii Chomsky'ego, *to* „znajomość reguł gramatycznych, którą odznacza się idealny użytkownik, znający doskonale swój język i przebywający w homogenicznej grupie językowej"[16]. Zgodnie z tą teorią człowiek może produkować i interpretować

[15] F.Grucza, Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej, (w:) Język, kultura-kompetencja kulturowa, red. J. Skrzypek, Warszawa 1992, s.28.

[16] N.Chomsky ,Zagadnienia teorii składni, Wrocław 1982, s.44.

nieskończoną ilość poprawnych pod względem gramatycznym zdań na podstawie znanych reguł. Na to, co produkujemy oddziałują takie czynniki jak: pamięć, zmiana intencji itp.

Jakkolwiek przyjęto za Chomsky'm, że kompetencja językowa stanowi podstawę używania języka, to coraz częściej i coraz wyraźniej dostrzegany jest jednak fakt, że doskonalenia umiejętności komunikowania się nie można ograniczać li tylko do języka *sensu stricto*, tzn. do nauki składających się nań reguł generatywnych. Stosunkowo powszechnie uznaje się dziś, że celem powinna być nie kompetencja językowa, lecz kompetencja komunikacyjna, że należy uwzględniać nie tylko czysto językowe uwarunkowania komunikacji międzyludzkiej, lecz także jej aspekty pragmatyczne, a poniekąd także jej determinanty kulturowe.

2.2.3 Rodzaje komunikacji interpersonalnej

Rozważając problem komunikacji językowej S.Gajda określa ją jako „informacyjny, materialny i społeczny kontakt dwu podmiotów, którego celem jest ich porozumienie się za pomocą języka naturalnego."[17] Oznacza to, że mówiąc o międzyludzkiej komunikacji trzeba środki, którymi się ludzie posługują, podzielić najpierw na werbalne i niewerbalne.

U podłoża werbalnego porozumiewania się leży język w sensie pewnego systemu reguł, umożliwiających tworzenie określonych wypowiedzi. Z tego też względu, komunikacji werbalnej poświęca się znaczną ilość miejsca. Mimo bardzo istotnego znaczenia komunikacji werbalnej, zakresu pojęciowego kompetencji komunikacyjnej nie można jednak ograniczyć do sfery porozumiewania się za pomocą wypowiedzi ustnych czy pisemnych.

Analizując więc elementy procesu komunikowania się, należy, z pewnością, uwzględnić również aspekt niewerbalnego porozumiewania się, a tym samym założyć, że również w tym przypadku, u podłoża komunikowania się

[17]S.Gajda, Komunikacja językowa w nauce a kultura językowa uczonych, (w:) Modele komunikacji międzyludzkiej, red. J.Skrzypek, Warszawa 1992, s.57.

leży określony system reguł, którymi ludzie posługują się, czy kierują, gdy tworzą, nadają, odbierają i interpretują niewerbalne wypowiedzi/wyrażenia.

J.Adair przedstawia opinię, że podstawę systemu komunikowania się stanowi ludzkie ciało, a w szczególności oczy i mięśnie twarzy, dłonie i ręce, a pod wieloma względami całe ciało. Wyróżnia on szereg elementów, określających komunikację niewerbalną: mimikę twarzy, kontakt wzrokowy, ton głosu, dotyk, wygląd, postawę, bliskość, gesty itp[18].

Inni językoznawcy wyróżniają ponadto akty komunikacyjne typu: westchnienia, pomruki, płacz, gwizdanie, śmiech itd. Jak widać zakres niewerbalnego porozumiewania się może stanowić podstawę do stwierdzenia, że powinien on być uznawany za nie mniej istotny element komunikacji międzyludzkiej, niż komunikacja słowna /werbalna/.

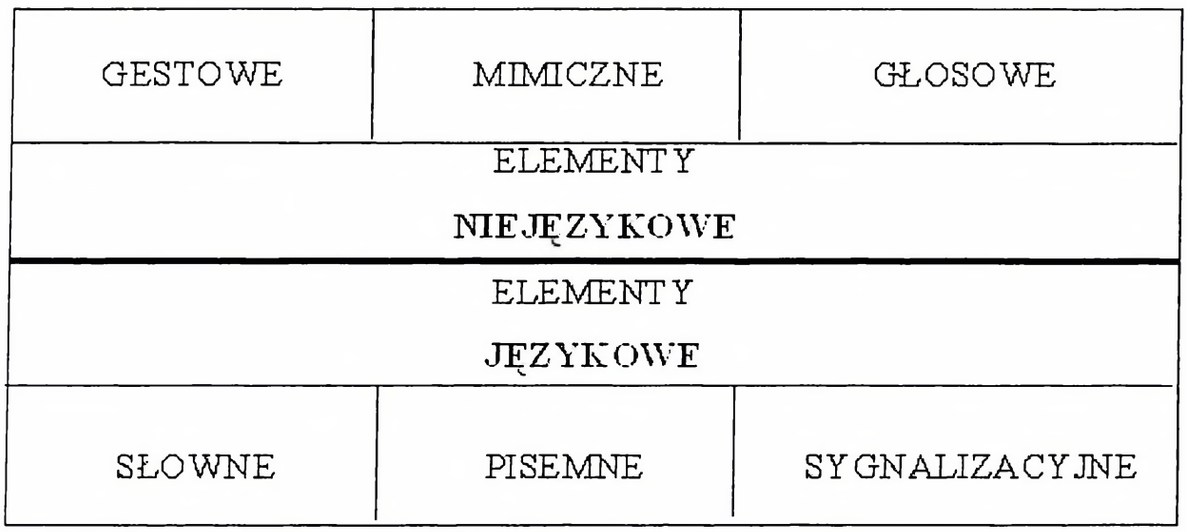
Nieco inny pogląd odnośnie komunikowania się przedstawia T.Rzepa, podkreślając, że mowa ma charakter prymarny wobec pozostałych form komunikacji np. w stosunku do tekstu pisanego. W piśmie, bowiem nie ma możliwości wykorzystania tego bogactwa środków, jakie mamy do dyspozycji w przypadku mówienia. Znaki interpunkcyjne odzwierciedlają jedynie w bardzo uproszczony sposób znaczenie wypowiedzi słownych[19].

Uogólniając przedstawione rozważania, można stwierdzić, że mówiący wykorzystuje podczas przekazywania informacji, oprócz czynników językowych, także elementy parajęzykowe oraz niejęzykowe co przedstawia rys.3.

---

[18] Zob. J.Adair, Anatomia biznesu. Komunikacja. Najważniejsze narzędzie zarządzania, Warszawa 2000,s.26.

[19] Zob. T.Rzepa, O języku i komunikowaniu się, Szczecin 1998, s. 11.



Rys. 3. Komunikacja językowa a niejęzykowa

Składowe rysunku 3 uzasadniają podział komunikacji interpersonalnej na dwa zasadnicze rodzaje: komunikację werbalną oraz niewerbalną /parajęzykową, niejęzykową/.

Jeden z istotnych aspektów komunikacji niewerbalnej stanowi przekaz informacji za pomocą innego kodu, jakim są znaki. O ile porozumiewanie się ludzi za pomocą języków właściwych można uznać za najbardziej specyficzny rodzaj komunikacji międzyludzkiej, o tyle za najbardziej podstawowy jej rodzaj F.Grucza uważa informowanie się ludzi za pomocą sygnałów. W skrócie można powiedzieć, że jako sygnały traktujemy wszystko, co ze swej natury jest zdolne wpłynąć na czyjeś receptory, wyprowadzić je ze stanu spoczynku.[20] W rozważaniach dotyczących komunikacji międzyludzkiej przeważnie zapominamy, że ludzie komunikują się nie tylko za pomocą celowo wytworzonych sygnałów, lecz także takich, które nadawane są przez nich niejako mechanicznie, a nawet całkiem bezwiednie. Wreszcie, przeważnie nie uwzględnia się też faktu, iż ludzie nie komunikują się wyłącznie za pomocą znaków czysto językowych. Nie mniej istotna jest komunikacja, odbywająca się za pomocą innych sposobów tworzenia wypowiedzi. Mimo iż doskonaleniu porozumiewania się niewerbalnego nie poświęca się zbyt dużej uwagi, to sposoby te stanowią bardzo istotny element porozumiewania się.

---

[20]Zob. F.Grucza, O komunikacji międzyludzkiej-jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach, (w:) Język , kultura- kompetencja kulturowa, red. J.Skrzypek, Warszawa 1992, s.16.

Różni autorzy wyodrębniają różnorodne niewerbalne systemy komunikacyjne i różnie je klasyfikują, właśnie wyróżnienie systemów para- i ekstrajęzykowych, wydaje się być najczęściej stosowanym. Do pierwszej grupy zalicza się takie systemy, które są w stosunkowo wysokim stopniu skonwencjonalizowane, natomiast do drugiej takie, które są w większym stopniu uwarunkowane biologicznie. Jako przykłady parajęzykowych systemów komunikacyjnych można wymienić systemy reguł porozumiewania się drogą bezpośredniego, tzn. fizycznego kontaktu, realizowanego np. w postaci podania ręki, poklepania ucałowania rąk itp. Natomiast do grupy ekstrajęzyków zalicza się, między innymi, systemy reguł określających formy i funkcje wyrażające: smutek, radość, klaskanie, ziewanie, chrząkanie itp.

Brak znajomości reguł rządzących tą sferą może prowadzić do istotnych zaburzeń procesu komunikacji międzyludzkiej. Analogicznie do zróżnicowania sposobów realizowania pewnych uniwersalnych reguł komunikacji werbalnej przez przedstawicieli różnych kultur, mówiących zazwyczaj różnymi językami, występuje zróżnicowanie w sposobach realizacji komunikacji niewerbalnej: w wyrażaniu emocji, w sposobach wzmacniania znaczenia słów spojrzeniami, ruchami głowy i wokalizacjami.

Możliwość porozumiewania się ludzi zależy, w niektórych przypadkach, nie tylko od znajomości i umiejętności posługiwania się odpowiednimi, choćby nawet razem wziętymi werbalnymi i niewerbalnymi systemami wyrażeniowymi i nie tylko od umiejętności posługiwania się wytwarzanymi na ich podstawie wypowiedziami /wyrażeniami/. Inaczej mówiąc, możliwość wzajemnego zrozumienia się i – co za tym idzie – porozumienia się, zależy nie tylko od objętości i jakości kompetencji komunikacyjnej, lecz niejednokrotnie także od innych jeszcze czynników. Od tego przede wszystkim, czy i w jakim stopniu zakresy ich kultury, zwłaszcza mentalnej, zgromadzonych przez nich doświadczeń oraz posiadanej przez nich wiedzy o świecie pokrywają się , jak dalece są one przez nich podzielane. Dlatego, trzeba ostatecznie również te czynniki uznać za jedne z podstawowych elementów globalnej kompetencji komunikacyjnej.

Natomiast, gdy chodzi o wiedzę o świecie , to należy zauważyć, że do jej składu zalicza się nie tylko wiedzę prawdziwą czy naukowo uzasadnioną, lecz także wszelkie przekonania i wyobrażenia na temat świata i jego różnych składników. Pewnym rodzajem wiedzy są też zgromadzone przez poszczególne podmioty doświadczenia życiowe i wyprowadzone z nich wnioski na temat świata i dlatego trzeba je również uwzględnić w rozważaniach nad kompetencja komunikacyjną. W sumie trzeba wobec tego powiedzieć, że możliwość porozumienia się ludzi zależy nie tylko od tego , czy i w jakim stopniu pragną się porozumieć oraz czy i w jakim stopniu mają wspólne środki tworzenia i interpretowania wypowiedzi, lecz także od tego , w jakim stopniu ich wiedza o świecie pokrywa się, ich doświadczenia życiowe są „wspólne" i ich wizje są zbieżne.

Mimo złożonego charakteru komunikacji międzyludzkiej, jej wielowymiarowości, za jeden z najistotniejszych jej składników należy, mimo wszystko, uznać komunikację wyrażaną poprzez słowa /mówione lub pisane/. Ten rodzaj porozumiewania się nazywać będziemy komunikacją językową.

Biorąc pod uwagę wspomniane uwarunkowania, należy problem integracji naszej armii ze strukturami Sojuszu Północnoatlantyckiego rozpatrywać w szerszym aspekcie, nie ograniczając się jedynie do zagadnień czysto militarnych. Przedstawione problemy w zakresie komunikacji międzyludzkiej, wywodzące się z różnorodności kulturowej państw wchodzących w skład sojuszu, obrazują zaledwie część zakresu tematycznego, rzutującego na realizację procesów integracyjnych z Sojuszem Północnoatlantyckim.

Zgłębienie powyższej problematyki, a także poświęcenie jej zdecydowanie więcej miejsca podczas realizacji procesu integracji związków taktycznych i oddziałów WP ze strukturami NATO, może odegrać ogromną rolę, usprawniając w znacznym stopniu ten proces, jak również powinno przyczynić się do lepszego funkcjonowania przyszłych struktur organizacyjnych naszej armii, w ramach Sojuszu.

2.3. Integracja jako problem edukacyjny

Przemiany zachodzące w ostatnich latach w naszym kraju, a w szczególności dokonania związane z realizacją zadań integracyjnych z Paktem Północnoatlantyckim, wymuszają pilne dokonanie przekształceń w zakresie systemu edukacji w Polsce, w tym także w szkolnictwie wojskowym. Na szczególne podkreślenie zasługują zmiany w programach nauczania uwzględniające w szerszym zakresie problematykę wielokulturowości.

Na potrzebę poszerzenia wiedzy społeczeństwa polskiego o zagadnienia związane z zachodzącymi przekształceniami zwraca uwagę T. Lewowicki. Autor uważa, że będąc świadomi zachodzących procesów, powinniśmy wykreować model lepszej edukacji, która to będzie nosić cechy wielokulturowości[21].
Zachodzące zmiany powinny mieć na celu zbliżenie naszej edukacji do systemów istniejących w państwach biorących udział w procesie integracji europejskiej.[22] Ponadto powinny zostać ukierunkowane zarówno na reorganizację systemu edukacji i na treści programowe jak i na zmianę relacji pomiędzy uczestnikami procesu dydaktyczno wychowawczego: nauczycielem i uczniem.[23]

Rozwiązywanie problemów występujących w procesie integracyjnym wymaga przełamywania rozmaitych barier między państwami i społeczeństwami. Nie będzie to możliwe bez rozwijania kooperacji oraz niekiedy mozolnej, ale przecież postępującej unifikacji. W złożonej i niełatwej sytuacji, niebywałego dotąd znaczenia nabiera nurt edukacji międzykulturowej naszej kadry zawodowej. W ramach tej edukacji szczególną rolę należałoby przyznać edukacji w zakresie komunikacji międzyludzkiej, która, jak już było wspomniane, odgrywa niebagatelną rolę w realizacji procesów integracyjnych.

---

[21] Zob T.Lewowicki, W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej, (w:) Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie,red. T. Lewowicki, Katowice 2000, s.23.
[22] Zob. K.Denek, O nowy kształt udukacji, Toruń 1998, s.76-77.
[23] Z.Frączek,L.Orzechowska, A.Zając, Edukacja aksjologiczna warunkiem integracji międzykulturowej, (w:) Konteksty kulturowe w szkolnej edukacji językowej w Polsce i za granicą, red. Jan Kida, Rzeszów 2002, s.55.

Edukacja ta sprzyja poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnych kultur i tworzących je ludzi. Co więcej, przygotowuje do współpracy i wzajemnego korzystania z doświadczeń innych armii. Warto też podkreślić, że edukacja międzykulturowa dobrze służy, a przynajmniej służyć powinna, podtrzymywaniu tożsamości przedstawicieli poszczególnych armii, wchodzących w skład sojuszu. Jest to niezwykle istotne, stając się bowiem członkiem NATO pozostajemy świadomi więzi z ojczyzną.

Ogromne znaczenie przypisywane komunikacji międzykulturowej powinno znaleźć odbicie w programach edukacyjnych, stanowiących istotny element przygotowania kadry zawodowej do realizacji zadań służbowych w jednostkach wielonarodowych.

2.3.1. Znaczenie znajomości języka angielskiego dla realizacji procesu integracji

Za podstawowy środek usprawnienia komunikacji międzyludzkiej należy, mimo niedoskonałości tego stwierdzenia, uznać język jako narzędzie komunikacji werbalnej. „Stanowi on bowiem instrument transferu danych, wymiany informacji, interakcji socjokulturowych oraz narzędzie porozumiewania się w dowodzeniu wielonarodowościowymi oddziałami wojskowymi."[24] W przypadku zachodnioeuropejskich struktur obronnych językiem komunikowania się jest język angielski. Taką samą rolę pełni on w misjach wojskowych ONZ oraz w kontaktach dyplomatyczno-wojskowych.

Biorąc pod uwagę powyższe uwarunkowania oraz dążenie naszego kraju do pełnej integracji z euroatlantyckimi oraz europejskimi strukturami obronnymi, dla kadry wojska polskiego niezbędnym staje się, osiągnięcie takiego stopnia komunikowania się w języku angielskim, który zagwarantuje nie tylko skuteczne porozumiewanie się żołnierzy, ale także pełną tożsamość interpretacyjną w zakresie terminologicznym jak i pojęciowym obydwu języków.

---

[24] J.Kowalewski, Czynniki warunkujące efektywność nauczania języków obcych w świetle badań i doświadczeń glottodydaktycznych,(w:) Szkolnictwo wojskowe w świetle wymogów i potrzeb SZ RP. Poznań 1995.

Problem znajomości języka angielskiego przez kadrę zawodową pojawił się już w początkowym etapie zbliżania naszej armii do struktur NATO. Ogromne opóźnienia w tej dziedzinie wymusiły na władzach wojskowych podjęcie szybkich i zdecydowanych działań. Koniecznym stało się stworzenie systemu, który umożliwiłby w krótkim czasie doprowadzenie do upowszechnienia znajomości języka angielskiego w środowisku wojskowym. Okazało się bowiem, że znajomość tego języka dla współczesnych żołnierzy stała się kapitałem, który w wielu przypadkach otwiera nowe perspektywy rozwoju kariery zawodowej. Język angielski stał się nieodzownym narzędziem umożliwiającym udział w przedsięwzięciach międzynarodowych typu: sympozja naukowe, szkolenia, kursy, wspólne ćwiczenia wojskowe, misje pokojowe itp. Okazało się przy tym, że znajomość języka angielskiego nie jest jedynie źródłem osobistej satysfakcji z możliwości porozumiewania się, ale służy jako instrument niezbędny do funkcjonowania w coraz częstszych sytuacjach związanych z realizacją zadań służbowych w środowisku wielonarodowym.

Najbardziej spektakularnym przykładem wykorzystania możliwości komunikowania się w języku angielskim jest udział polskich batalionów w siłach międzynarodowych IFOR/SFOR, stabilizujących sytuację w Bośni-Hercegowinie, gdzie służbę pełniły kolejno: 16 Batalion Powietrzno-Desantowy oraz 18 Batalion Desantowo-Szturmowy. Oba bataliony osiągnęły wysoki poziom interoperacyjności z siłami zbrojnymi NATO, do czego niewątpliwie w znacznym stopniu przyczyniło się dobre przygotowanie żołnierzy w zakresie znajomości języka angielskiego.

Właśnie bliższa współpraca w ramach jednostek wielonarodowych, czy ćwiczeń międzynarodowych, uwidocznia znaczące różnice w zakresie stosowanej terminologii, jak również problemy interpretacyjne, dotyczące systemów organizacji, zarządzania i dowodzenia. Istniejąca sytuacja wymusiła podjęcie kroków w kierunku rozpoczęcia prac, zmierzających do upowszechnienia standardów obowiązujących w ramach NATO wśród kadry zawodowej poprzez wprowadzenie głębokich zmian w systemie szkolnictwa wojskowego.

2.3.2. Zmiany w organizacji kształcenia językowego

Bardzo istotnych przeobrażeń dokonano w systemie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych, a w szczególności języka angielskiego, zarówno wśród słuchaczy szkół wojskowych, jak i żołnierzy zawodowych.

Do najistotniejszych zmian należy zaliczyć:

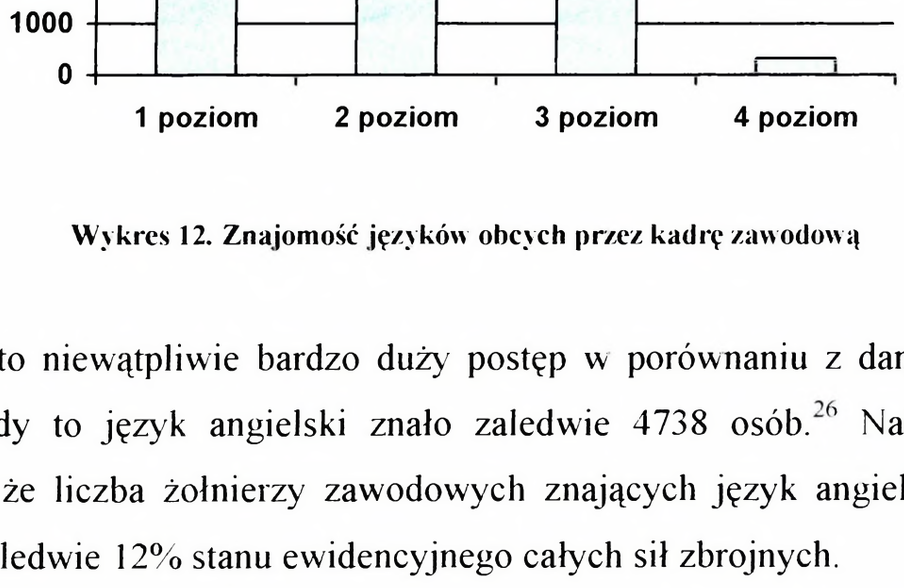
- zwiększenie wymiaru programowej nauki języków obcych w akademiach wojskowych i wyższych szkołach oficerskich / do 480 godz./ ;
- wprowadzenie obowiązkowej nauki języków obcych w szkołach chorążych /180 godz./;
- wdrożenie nowych, otwartych programów kształcenia, pozwalających na ich dostosowywanie do poziomu zaawansowania językowego słuchaczy oraz bieżących potrzeb sił zbrojnych, z uwzględnieniem specjalistycznej terminologii rodzajów wojsk i służb;
- zintensyfikowanie kształcenia kursowego i innych form doskonalenia językowego żołnierzy zawodowych, w szczególności kierowniczej kadry sił zbrojnych, kadry dydaktycznej szkół wojskowych, przewidywanej do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem dokumentów NATO-wskich , a także kluczowego personelu uczestniczącego w przedsięwzięciach realizowanych w ramach jednostek wielonarodowych;
- wprowadzenie zunifikowanego systemu egzaminowania z języków obcych według obowiązujących w NATO kryteriów, określonych w normie STANAG 6001, co sprawiło, że kwalifikacje językowe kadry Wojska Polskiego oceniane są według jednolitych, uznawanych również w całym Sojuszu, standardów;
- powołanie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Języków Obcych MON /CKEJO/.

CKEJO stanowi bardzo istotny element w procesie organizacji nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych. Dzięki utworzeniu komisji, w skład której, oprócz doskonale przygotowanych nauczycieli polskich, weszli również

eksperci językowi z Wielkiej Brytanii, udało się zapewnić wiarygodność i jednakowy standard egzaminów prowadzonych w resorcie ON.

Dzięki dokonaniu powyższych przeobrażeń, wystąpił zauważalny wzrost kompetencji językowych absolwentów uczelni wojskowych. Zostali oni wyposażeni w niezbędną wiedzę i umiejętności, umożliwiające nawiązanie i utrzymanie współdziałania z siłami sojuszniczymi na szczeblu pododdziału oraz ich funkcjonowanie w wojskowych strukturach międzynarodowych, w tym NATO.

W chwili obecnej udokumentowaną znajomość języka angielskiego na różnych poziomach zaawansowania posiada ponad 16 tys. żołnierzy zawodowych. Szczegółowe dane zawiera wykres 12.[25]



Wykres 12. Znajomość języków obcych przez kadrę zawodową

Jest to niewątpliwie bardzo duży postęp w porównaniu z danymi z roku 1997, kiedy to język angielski znało zaledwie 4738 osób.[26] Należy jednak pamiętać, że liczba żołnierzy zawodowych znających język angielski obecnie stanowi zaledwie 12% stanu ewidencyjnego całych sił zbrojnych.

Znajomość języka obcego podlega rygorowi dydaktycznemu w postaci egzaminu, a co najmniej podstawowa jego znajomość według kryteriów określonych w STANAG 6001, jest niezbędnym warunkiem promocji na

[25] Dane uzyskane w Oddziale Doskonalenia zawodowego kadry DKiSzW – stan na dzień 15.06.2004
[26] S.Piasecki, Wybrane problemy Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego kadry w SZ RP, (w:) Edukacja w wyższych szkołach wojskowych, red. Ryszard Stępień, Warszawa 2000, s. 150.

pierwszy stopień oficerski. Znajomość języka angielskiego na poziomie drugim jest niezbędna do podjęcia studiów w AON.

Obecny system kształcenia w zakresie języka angielskiego w siłach zbrojnych nie uwzględnia jeszcze wielu przyszłych uwarunkowań i wymogów służby żołnierzy zawodowych. W tym kontekście wyraźnie rysuje się konieczność zmiany tego systemu poprzez jego dostosowanie do nowego modelu służby żołnierzy zawodowych, realizowanych przez nich zadań jak również potrzeb w zakresie wymaganych kompetencji językowych.

Wśród trudności pojawiających się w procesie dokonywanych zmian związanych z realizacją procesów integracyjnych najistotniejsze to:

- nadal niedostateczne przygotowanie językowe dużej części starszej kadry zawodowej; zwłaszcza kadry dydaktycznej szkół wojskowych oraz personelu zajmującego oraz przewidzianego do zajmowania kluczowych stanowisk w jednostkach wchodzących w skład sił sojuszniczych;
- brak spójnego systemu ustawicznego doskonalenia znajomości języka angielskiego kadry zawodowej;
- brak nauczycieli przygotowanych do nauczania specjalistycznej angielskiej terminologii wojskowej.

2.3.3. Szkolnictwo wojskowe

Przygotowanie odpowiedniej liczby dobrze przygotowanych kadr wojskowych jest koniecznym warunkiem sprawnej integracji Polski ze strukturami Sojuszu Północnoatlantyckiego. Jest to zarazem podstawowy czynnik, warunkujący uzyskanie przez polskie Siły Zbrojne interoperacyjności z Siłami Zbrojnymi innych państw członkowskich Sojuszu.

Na to, jaka będzie przyszła armia, z pewnością ogromny wpływ będą miały jej kadry. Dlatego też, do kształcenia przyszłych oficerów, chorążych i podoficerów przywiązuje się dużą wagę.

Model organizacji szkolnictwa wojskowego musi być przy tym w znacznym stopniu zbliżony do rozwiązań funkcjonujących w innych armiach NATO.

Konieczność dostosowania struktur szkolnictwa wojskowego do nowych potrzeb przesądziła o zapoczątkowaniu w pierwszej połowie lat 90-tych kompleksowego programu przekształceń. Jego ideą jest udoskonalenie struktur i zasad działania szkolnictwa tak, aby kształcić dowódców o cechach przywódców, organizatorów, menedżerów i specjalistów wojskowych, z wyraźne uformowanymi cechami osobowymi, dysponujących niezbędną wiedzą o systemach i procesach dowodzenia, zgodnych z procedurami NATO, znających bojowe i moralno-psychologiczne aspekty dowodzenia, przy tym sprawnych fizycznie, a co również niezmiernie istotne, znających języki obce.

Do głównych zmian, jakie nastąpiły w systemie edukacji wojskowej należy zaliczyć:

- zmiany organizacyjne w zakresie ilości placówek dydaktyczno- naukowych ;
- zmniejszenie liczby kandydatów przyjmowanych do uczelni wojskowych;
- zreformowanie programów kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych na wszystkich poziomach edukacyjnych;
- zmiany w programach kształcenia i doskonalenia żołnierzy zawodowych;
- przygotowanie kadry dydaktycznej szkół wojskowych do realizacji zadań edukacyjnych, wynikających ze zreformowanych programów kształcenia;
- wprowadzenie nowych przedmiotów nauczania: współczesne bezpieczeństwo międzynarodowe, międzynarodowe prawo konfliktów zbrojnych, standaryzacja i normalizacja w wojsku, interoperacyjność, obejmująca np. topografię według NATO-wskich map, i systemów komputerowego zobrazowania terenu, procedury dowodzenia i zabezpieczenia działań oraz przedstawienie sytuacji taktycznych przy pomocy znaków oraz skrótów wojskowych NATO;
- poszerzenie zakresu przedmiotów działów taktycznego i operacyjnego o zagadnienia dotyczące : doktryn wojennych, struktur organizacyjnych sił zbrojnych itp.

Oprócz przedsięwzięć ukierunkowanych na doskonalenie programów kształcenia, zostały podjęte działania zmierzające do bezpośredniego przygotowania żołnierzy zawodowych do funkcjonowania w strukturach

Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego. Wyrazem tego typu działań jest wprowadzenie w ramach AON stałego przedsięwzięcia „kursu taktyczno-operacyjnego integracji z NATO''. Głównym celem kursu jest zapoznanie uczestników z procedurami obowiązującymi w NATO, jak również przybliżenie problematyki osiągania interoperacyjności w ramach Sojuszu.

Bardzo istotny element przygotowania kadr stanowią szkolenia organizowane poza granicami kraju. Od początku lat dziewięćdziesiątych Ministerstwo Obrony Narodowej rozwija kompleksowy program kształcenia dla potrzeb współpracy i integracji z Sojuszem. Kierowanie żołnierzy zawodowych oraz pracowników wojska na studia i kursy do akademii i ośrodków szkolenia armii państw zachodnich rozpoczęto już w 1991r. Jednocześnie zachowano – w ograniczonym zakresie – podstawowe formy kształcenia w Federacji Rosyjskiej, Republice Czeskiej i na Węgrzech.

System kształcenia i doskonalenia zawodowego w uczelniach wojskowych państw zachodnich oraz ich treści programowe są dostosowane do innych niż w Wojsku Polskim modeli przebiegu służby. Dlatego też, spośród wielu ofert szkolenia w uczelniach państw zachodnich, strona polska przyjmuje głównie te, które przede wszystkim wykazują podobieństwo do systemu wymogów obowiązującym w Wojsku Polskim. Udział w tych szkoleniach umożliwia absolwentom uzyskanie kwalifikacji do objęcia kolejnych, wyższych stanowisk służbowych lub rozszerzenie albo uzupełnienie wiedzy specjalistycznej, niezbędnej na zajmowanym stanowisku służbowym.

Podstawą kierowania na szkolenie poza granicami kraju, na różnego rodzaju studia w akademiach i ośrodkach szkoleniowych państw Sojuszu są dwustronne porozumienia, regulujące zasady wzajemnego kształcenia słuchaczy, specjalne programy pomocy szkoleniowej państw zachodnich dla Polski lub zgłaszane doraźnie, za pośrednictwem attache wojskowych, oferty szkoleniowe. Ponadto przestrzegana jest zasada skorelowania tego procesu z kształceniem oficerów w kraju, które dzięki przeprowadzanej reformie systemu edukacji wojskowej stało się obecnie znacznie bardziej efektywne.

Udział kadry Wojska Polskiego w szkoleniach organizowanych poza granicami kraju przedstawia tab.1.

Tab. 1. Kadra zawodowa kierowana na kursy poza granice kraju w latach 1991-2000[1]

	Studia Uniwersyteckie	Studia Dow. Sztabowe	Studia Podyplomowe	Kursy Doskonalące	Kursy Językowe	Inne	Razem
Dania		2			2		4
Francja		16	10	43	18	46	133
Hiszpania				90			90
Kanada			1	36	141	2	180
Luksemburg					15		15
NATO				15		1	16
Norwegia				3			3
PdP				118	6	36	160
RFN	13		24	67	60	28	192
USA	8	14	71	160	61	1	315
W. Brytania			16	47	53		116
Włochy				16		6	22
Razem	21	32	132	583	356	120	**1242**

Na powyższe studia kierowani są w pierwszej kolejności oficerowie tych formacji i struktur, którzy obecnie lub w najbliższej przyszłości przewidziani są do podjęcia współpracy ze strukturami Sojuszu i armiami innych państw członkowskich. Priorytetami w dziedzinie kształcenia zagranicznego są w związku z tym:

- studia podyplomowe szczebla operacyjnego;
- studia dowódczo-sztabowe;
- kursy specjalistyczne i staże zawodowe;
- kursy i staże językowe.

Bardzo istotny element szkolenia naszych kadr stanowią staże odbywane bezpośrednio na stanowiskach pracy „ on the job training" w strukturach armii innych państw NATO.

Zdobyta wiedza z zakresu terminologii wojskowej, procedur stosowanych w sztabach międzynarodowych i strukturach NATO umożliwia jej implementację na taktycznych szczeblach dowodzenia w jednostkach wojskowych działających w ramach sił NATO.

---

[1] Dane uzyskane w Oddziale Doskonalenia Zawodowego Kadry DKiSzW – stan na dzień 31.12.2000r.

Kierowaniu kadry na szkolenie poza granice kraju przyświeca kilka celów. Można do nich zaliczyć między innymi:

- zdobywanie najnowszej wiedzy z zakresu nauki i sztuki wojennej;
- wdrażanie zdobytej wiedzy do SZ RP;
- zapoznanie ze sprzętem będącym na wyposażeniu innych armii;
- poznawanie form i metod szkolenia stosowanych w innych państwach;
- uzyskiwanie niezbędnych kwalifikacji do objęcia nowych stanowisk służbowych, zgodnie z nową ustawą pragmatyczną w tym również doskonalenie znajomości języków obcych oraz poznawanie kultury i obyczajów państw , w których odbywa się szkolenie.

Wdrażane zmiany w systemie kształcenia kadr stanowią przede wszystkim pochodną przyjętych założeń doktryny obronnej, zmieniających się dynamicznie struktur sił zbrojnych, docelowego uzawodowienia armii, możliwości ekonomicznych resortu obrony narodowej oraz strategii edukacyjnej naszego państwa, w której szkolnictwo wojskowe odgrywa ważną rolę w zakresie kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr.

2.4. Osiąganie standardów NATO jako podstawa realizacji procesów integracyjnych

Klucz do sukcesu, a zarazem jedyną drogą w zakresie do osiągnięcia sprawnego i efektywnego działania połączonych sił Sojuszu, a w szczególnych sytuacjach również współdziałających państw partnerskich stanowi „standaryzacja", funkcjonująca w polskich siłach zbrojnych pod pojęciem „normalizacja". Jest ona procesem ciągłym, polegającym na rozwijaniu i wdrażaniu do działania, na wszystkich poziomach strukturalnych, przez państwa, dowództwa strategiczne i komitety NATO, wspólnych koncepcji, doktryn i procedur.

Konieczność zwrócenia bacznej uwagi na problematykę standaryzacyjną wynika bezpośrednio z Traktatu Waszyngtońskiego. Określono w nim, jako podstawowe zasady funkcjonowania Sojuszu – realizację przez suwerenne państwa członkowskie wspólnych zobowiązań i współpracę na rzecz

bezpieczeństwa. Wynika stąd potrzeba pogłębiania interoperacyjności wewnątrz Paktu. Jest to realizowane na drodze szeregu uzgodnień, które po procesie ratyfikacji publikuje się jako:

- **Porozumienie Standaryzacyjne /STANAG – Standarization Agreement/-** oznacza według NATO zapis porozumienia pomiędzy kilkoma lub wszystkimi państwami członkowskimi w celu zaadaptowania analogicznego lub podobnego uzbrojenia i sprzętu wojskowego, amunicji, środków materiałowych i zapasów oraz procedur operacyjnych, logistycznych i administracyjnych.
- **Porozumienie sprzymierzonych / AP – Allied Publication/ -** oznacza według NATO oficjalny dokument standaryzacyjny, który kilka lub wszystkie państwa zgadzają się użyć jako dokumentu realizacyjnego. Akceptacja przez państwa Porozumienia Sprzymierzonych NATO może być zapisana w Porozumieniu Standaryzacyjnym /STANAG/.

Problematyka związana z osiąganiem określonych standardów w ramach Sojuszu Północnoatlantyckiego zajmowała zawsze znaczącą pozycję w obszarze realizacji celów integracyjnych jego członków. Wszelkie przedsięwzięcia dążące do ujednolicenia procedur dowodzenia, zasad funkcjonowania oraz uzbrojenia i sprzętu, wysuwały się na czoło działalności wielu organów NATO. Jako przykłady urzeczywistnienia celów standaryzacyjnych w praktyce mogą służyć:

- stale funkcjonujący Komitet NATO ds. Standaryzacji /NATO Committee of Standarization – NCS/;
- Sojusznicza Agencja Standaryzacyjna /NATO Standarisation Agency- NSA/.

Obie te instytucje zajmują się firmowaniem w skali Sojuszu wszelkich przedsięwzięć tego rodzaju. Według najnowszej definicji obowiązującej w NATO „**Standaryzacja** to rozwój i wprowadzenie w życie koncepcji, doktryn, procedur i projektów w celu osiągnięcia i utrzymania najbardziej skutecznych poziomów **kompatybilności, zamienności i wspólności** w obszarze

operacyjnym, proceduralnym, materiałowym, technicznym i administracyjnym w celu uzyskania interoperacyjności". [2]

Standaryzacja NATO-wska jest typową działalnością wielonarodową, wymagającą harmonizacji narodowych punktów widzenia, w celu osiągnięcia porozumienia oraz odpowiedniego udziału w implementacji.

2.4.1. Cele standaryzacji - standardy według NATO

Ogólnym celem standaryzacji NATO-wskiej jest zwiększenie efektywności sił militarnych Sojuszu. Ten ogólny cel opiera się na wzajemnie powiązanych celach cząstkowych:

- **cel militarny** – zwiększenie międzynarodowej efektywności operacyjnej sił wojskowych Sojuszu;
- **cel ekonomiczny** – zwiększenie ogólnej skuteczności wykorzystania dostępnych zasobów Sojuszu. Obejmuje on między innymi zwiększenie kooperacji i eliminowanie zbędnego dublowania się w ramach państw – członków Sojuszu w dziedzinie badań, rozwoju, produkcji, zamówień oraz zabezpieczenia systemów i urządzeń obronnych.

Określone gremia NATO-wskie mają przypisany obowiązek proponowania, formułowania, rozwijania i aktualizacji tych standardów, które znajdują zastosowanie w dziedzinach określanych przez ich Zakresy Kompetencji. Poszczególne państwa, wchodzące w skład Sojuszu, odpowiedzialne są za wyposażenie i funkcjonowanie swoich Sił Zbrojnych i dlatego tylko one mogą podejmować ostateczne decyzje dotyczące rozwoju, produkcji oraz zamówień materiałowych dla potrzeb swojej armii. Nie mniej ważną rolę do spełnienia w tym zakresie mają dowódcy jednostek NATO-wskich. Do ich zadań należy planowanie wymagań standaryzacyjnych oraz rekomendowanie priorytetów, które zwiększają łączną skuteczność operacyjną sojuszniczych sił zbrojnych.

---

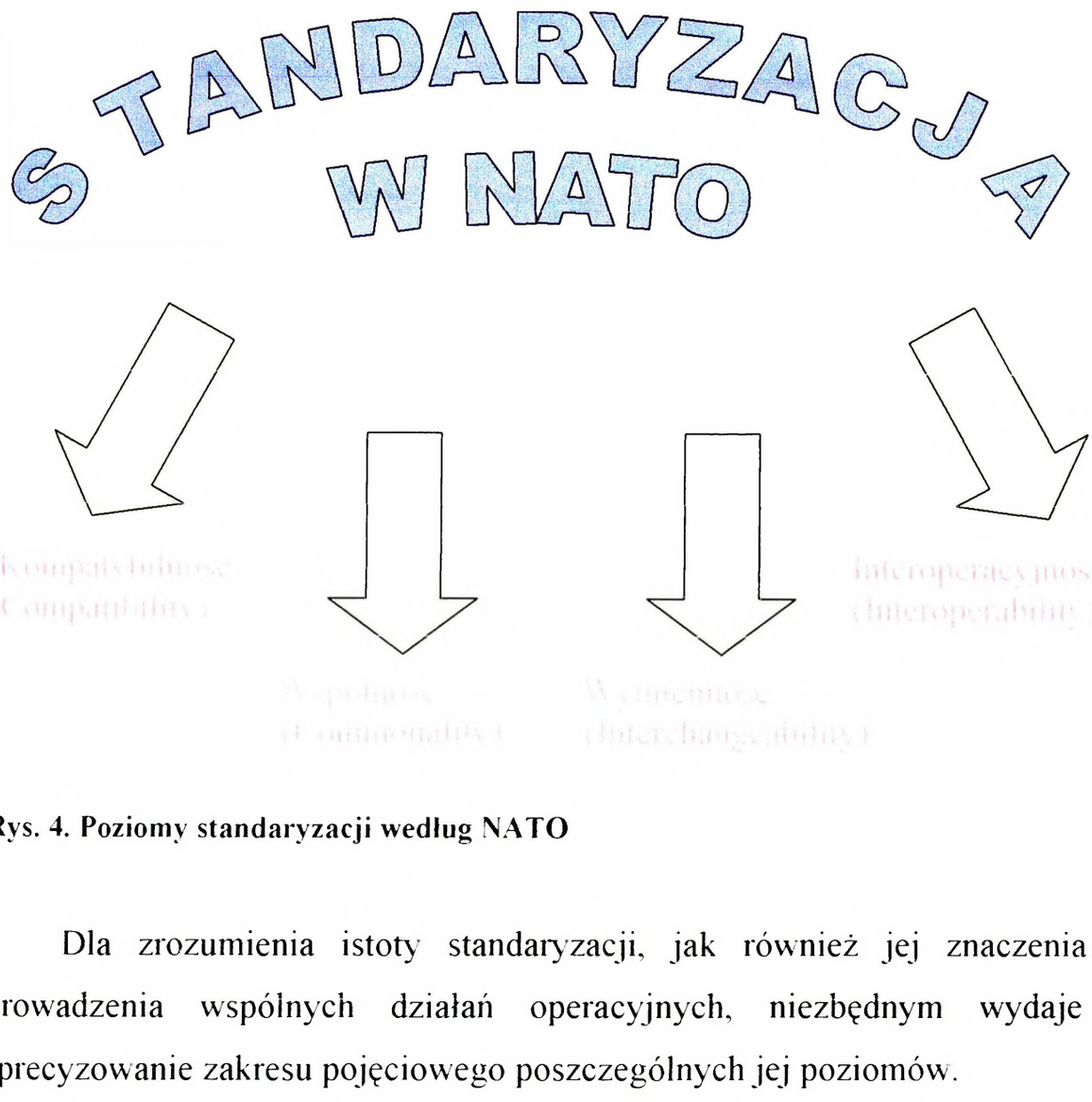
[2]Rogowski B. Rola i zadania Biura Wojskowej Służby Normalizacyjnej w obszarach standaryzacji operacyjnej, materiałowo-technicznej i administracyjnej (w:) Konferencja na temat „Implementacja dokumentów standaryzacyjnych NATO w Siłach Zbrojnych RP" , Warszawa 2001, s.41.

Standaryzacja NATO-wska jest szerokim przedsięwzięciem, możliwym do realizacji w każdej dziedzinie działalności Sojuszu. Standardy najczęściej klasyfikowane są według jednej z czterech głównych grup , chociaż niektóre z norm mogą pretendować do więcej niż jednej grupy:

- **standardy operacyjne** to normy, które oddziaływują na przyszłą lub bieżącą wojskową praktykę, procedurę lub format . Mogą być stosowane , między innymi w takich dziedzinach jak: koncepcje, doktryny, taktyka, technika, logistyka, szkolenie, organizacja, meldunki, formularze, mapy, schematy;
- **standardy materiałowe** to normy, które oddziałują na własności przyszłego lub bieżącego materiału. Mogą obejmować zarówno kody procedur produkcyjnych, jak też specyfikacje materiałowe. Pojęcie „materiału" obejmuje kompletne systemy /włącznie z systemami uzbrojenia i wspomagającymi systemami dowodzenia, kierowania i łączności/, podsystemy, zespoły, elementy, części zamienne i materiały, a także środki masowego zużycia /włącznie z amunicją, zapasami paliwa, materiałami i częściami jednorazowego użytku/;
- **standardy administracyjne** dotyczą przede wszystkim terminologii, mającej zastosowanie zarówno w dziedzinie „operacyjnej" jak też „materiałowej", ale kategoria ta obejmuje także standardy , które wspomagają administrację Sojuszu;
- **standardy osobowe** odnoszą się do wyszkolenia i przygotowania zawodowego personelu wykonującego określone zadania. Jednym z istotnych elementów składających się na osiągnięcie odpowiedniego poziomu w zakresie standardów osobowych jest opanowanie języka angielskiego przez dany personel.

Proces standaryzacji w ramach powyższego podziału realizowany jest poprzez osiąganie poszczególnych poziomów standaryzacji.

2.4.2. Poziomy standaryzacji



Rys. 4. Poziomy standaryzacji według NATO

Dla zrozumienia istoty standaryzacji, jak również jej znaczenia dla prowadzenia wspólnych działań operacyjnych, niezbędnym wydaje się sprecyzowanie zakresu pojęciowego poszczególnych jej poziomów.

- **KOMPATYBILNOŚĆ / Compatibility/**

Kompatybilność stanowi najniższy poziom standaryzacji.„Jest to możliwość, dwu lub więcej obiektów lub składowych wyposażenia lub materiału, do istnienia lub funkcjonowania w tym samym systemie lub środowisku, bez wzajemnego oddziaływania" [3]

Wynikiem osiągnięcia kompatybilności jest zapewnienie, że równoległa działalność jednej formacji nie przeszkodzi innej. Najbardziej obrazowy przejaw braku kompatybilności można zauważyć w elektronice podczas wzajemnych zakłóceń pracy różnych nadajników. W działalności militarnej przykładem może

[3] STANAG 2406

być niezdolność dwóch tego samego rodzaju jednostek wojskowych do utrzymania jednolitego tempa prowadzenia operacji. Przyczyną powyższej sytuacji mogą być różnice w stosowaniu procedur operacyjnych, czy też odmienne standardy sprzętowe lub szkoleniowe.

W zakresie standardów sprzętowych, przyczyną mogą być różnice w mobilności środków transportowych. Dlatego też tak ważna dla prowadzenia wspólnych działań jest kompatybilność sprzętowa jednostek biorących udział w danej operacji.

Stosując zakres terminologiczny pojęć standaryzacyjnych należy stwierdzić, że kompatybilność jest wartością neutralną, nie wpływa ona na efektywność realizacji zadań przez siły wielonarodowe, jednak jej brak w pewnych obszarach działalności może w znacznym stopniu obniżyć jakość współdziałania.

- **INTEROPERACYJNOŚĆ / Interoperability/**

Interoperacyjność inaczej nazywana **współzależnością,** jest drugim z kolei, a zarazem najbardziej powszechnym poziomem standaryzacji. „Jest to zdolność systemów jednostek lub wojsk do świadczenia usług dla, oraz przyjmowania usług od innych systemów jednostek lub wojsk oraz wykorzystania w ten sposób wymienianych usług dla skutecznego wspólnego działania."[4]

Zakres pojęciowy niemalże w całości odnosi się do sprzętu, ze szczególnym uwzględnieniem łączności. Stosowanie tego poziomu standaryzacji zakłada możliwość stosowania sprzętu będącego na wyposażeniu danej armii, ale przystosowanego do współdziałania ze sprzętem innego kraju.

Interoperacyjność obejmuje trzy główne konteksty:

- **organizacyjny** – kształtowanie struktury dowodzenia , sztabów, komórek pomocniczych;
- **techniczny** – istnienie określonego standardu techniki bojowej, łączności i określonego standardu infrastruktury wojskowej oraz cywilnej,

[4] STANAG 2406

umożliwiającego działanie sił własnych w ramach Sojuszu oraz przyjęcie sił wzmocnienia lub elementów wsparcia operacji;

- **ludzki** – umiejętność posługiwania się językiem angielskim, znajomość procedur, przepisów, umiejętność posługiwania się niezbędnym sprzętem.

W dokumentach NATO i publikacjach określa się interoperacyjność w dwojaki sposób:

- **w znaczeniu wąskim**, czysto wojskowym, a więc w osiąganiu gotowości bojowej i w trakcie wykonywania zadania;
- **w znaczeniu szerokim**, obejmującej elementy systemu obronnego, takie jak: szkolenie, podstawy prawne, normatywne, organizacyjne i techniczne, warunki techniczne infrastruktury, administracji państwowej itp.

Wypełnienie wszystkich warunków interoperacyjności w znaczeniu szerokim powadzi do **kompatybilności** systemu obronnego

Egzemplifikację interoperacyjności stanowią porozumienia standaryzacyjne /STANAG-i/, które określają jednolite wskaźniki dla sprzętu, jak i stosowanych procedur, a jednocześnie nie wymagają zaniechania stosowania narodowych standardów w zakresie wykorzystywanego sprzętu.

Ponieważ powyższy poziom standaryzacji wpływa w sposób znaczący na efektywność prowadzonych działań operacyjnych, stanowi on wartość decydującą o możliwościach prowadzenia operacji przez jednostki wielonarodowe w sposób zharmonizowany i bez zakłóceń.

Interoperacyjność wydaje się być najistotniejszym czynnikiem zapewniającym powodzenie prowadzenia operacji przy udziale sił międzynarodowych. Na szczeblu strategicznym osiągnięcie wysokiego stopnia ujednolicenia możliwe jest jedynie, gdy poszczególne kraje posiadają wolę i zdolność do wzajemnego dostosowania swoich procedur i metod działania.

Na niższych szczeblach dowodzenia czynnikiem koniecznym do osiągnięcia niezbędnego poziomu interoperacyjności jest zdolność do wymiany informacji w zakresie umożliwiającym utrzymanie jednolitego obrazu wydarzeń. Zauważalne jest to w sposób oczywisty, szczególnie na poziomie działania korpusu wojsk lądowych, w skład którego wchodzą pododdziały różnych państw oraz rodzajów wojsk. Zakres możliwej do osiągnięcia interoperacyjności zależy

w tym przypadku od wielu czynników takich jak: skład sił międzynarodowych /różnorodność etniczna i kulturowa/ wspólnota doktryn, przygotowanie specjalistyczne itp.

Osiągnięcie interoperacyjności Sił Zbrojnych RP ze strukturami Sojuszu stanowi jeden z podstawowych warunków umożliwiających realizację wspólnych działań. Najważniejszym scenariuszem dochodzenia do interoperacyjności jest procedura PARP / Planning and Review Process – Proces Planowania i Oceny/, której poddane zostały jednostki i instytucje oraz przedsięwzięcia wydzielone do realizacji zadań we współdziałaniu z innymi jednostkami NATO.

Przyjęte przez Radę Ministrów „ Założenia Modernizacji Sił Zbrojnych na lata 1998 – 2012" kontynuują powyższe działania, czyniąc priorytet z osiągnięcia interoperacyjności w następujących obszarach:

- polityka obronna i doktryna militarna;
- planowanie obronne /w tym planowanie misji i operacji w ramach Sojuszu/;
- systemy dowodzenia i kierowania / w tym reforma administracji państwowej pod kątem potrzeb obronnych/;
    - systemy łączności i wymiany informacji;
    - ochrona i obrona przestrzeni państwowej.

Biorąc pod uwagę wymienione działania, składające się na osiągnięcie interoperacyjności, należy podkreślić ogromną rolę, jaką odgrywa przy tym znajomość wspólnego języka. Dzięki niemu możliwa jest sprawna wymiana informacji, jak również daje on możliwość dostępu do różnego rodzaju danych i wiadomości.

Jak powszechnie wiadomo urzędowymi językami w ramach Sojuszu Północnoatlantyckiego są: francuski i angielski. W praktyce jednakże istotniejszym z punktu widzenia interoperacyjności jest język angielski.

- **WZAJEMNA ZAMIENIALNOŚĆ /Interchangeability/**

„Nazywana również zamiennością lub ***wymienialnością***[5], jest warunkiem, który spełniony jest wtedy, gdy dwa lub więcej obiektów mają takie charakterystyki fizyczne i funkcjonalne, że są równoważne w działaniu, mają jednakową trwałość i mogą być wzajemnie zamieniane, bez zmian swych własności lub bez uzupełnienia dodatkowymi obiektami, poza jedynie dostrojeniem oraz bez specjalnej selekcji w celu dopasowania i działania."[6]

Zamienność oznacza, że określone zadanie może być wykonywane przez dane państwo, zamiast innego państwa, z tym samym skutkiem. Zastosowanie powyższego poziomu standaryzacji rozciąga się od zabezpieczenia materiałowego, poprzez wsparcie działań bojowych do prowadzenia konkretnych operacji. Najbardziej wyrazistym przykładem stosowania zamienności jest stworzenie możliwości podporządkowania całych jednostek wojskowych jednego kraju dowództwu innego kraju, z zachowaniem zdolności do realizacji zadań na tym samym poziomie skuteczności, co jednostki macierzyste.

- **WSPÓLNOŚĆ. / ujednolicenie/, /Commonality/**

Stanowi najwyższy poziom standaryzacji. Odnosi się głównie do stosowania procedur operacyjnych. Ponadto może mieć zastosowanie w zakresie standardów wyszkolenia /co jednak nie oznacza wspólnych metod szkoleniowych/. Mimo iż osiągnięcie wspólności mogłoby być ideałem na polu walki to jednak jest mało prawdopodobne, aby została ona już wkrótce w pełni osiągnięta w ramach Sojuszu, poza obszarem sprzętu lub procedur.

Standaryzacja w NATO polega więc na harmonizowaniu różnorodnych funkcji realizowanych przez różne armie, w celu doskonalenia swoich zdolności do współdziałania. W sposób szczególny przyczynia się ona do osiągnięcia interoperacyjności sił wielonarodowych, co uzyskuje się poprzez:

---

[5] STANAG 2406
[6] j.w.

- wspólność doktryn i procedur;
- interoperacyjność łączności i systemów informatycznych ;
- zamienność materiałów bojowych.

W wyniku realizowanych zadań standaryzacyjnych poszczególne państwa członkowskie Sojuszu zwiększają swoją zdolność do realizacji zadań w ramach wspólnoty. Uzyskiwanie postępu w tej dziedzinie stanowi więc jeden z najistotniejszych elementów planowania obronnego każdego kraju członkowskiego.

Nadrzędnym celem osiągania wymienionych poziomów standaryzacji jest poprawa efektywności w realizacji zadań operacyjnych Sojuszu, jak również doskonalenie możliwości wykorzystania istniejących zasobów materiałowych państw członkowskich.

2.4.3. Instytucje normalizacyjne w MON RP

Polska wstępując w struktury Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego wpisała swoje siły zbrojne w obowiązujący tam system standaryzacji. Wynikające z tego tytułu zobowiązania obligują nas do przyjęcia i stosowania zarówno jednolitej terminologii, która jest jednoznacznie interpretowana i zrozumiała przez wszystkich współpracujących ze sobą partnerów, jak i rozwiązań oraz procedur postępowania, zawartych w dokumentach standaryzacyjnych NATO. Celem nadrzędnym tych poczynań jest osiągnięcie wymaganego poziomu interoperacyjności naszych sił zbrojnych z siłami Sojuszu.

W celu umożliwienia aktywnego włączenia się naszych sił zbrojnych w system standaryzacyjny NATO, Minister Obrony Narodowej, swoim zarządzeniem Nr 39/MON z dnia 20 września 1996 r. powołał do życia resortowa służbę normalizacyjną.

Pochodną Zarządzenia Nr 39/MON była decyzja Ministra obrony narodowej Nr 58 z 30 kwietnia 1997 r. w sprawie powołania Wojskowej Komisji Normalizacyjnej /WKN/. W ramach nadanych jej kompetencji Komisja otrzymała uprawnienia do opracowywania norm obronnych z obszaru

operacyjnego i administracyjnego. W związku z rozległością obszaru tematycznego dokonano rozdziału zakresu odpowiedzialności merytorycznej i w tym celu - Decyzją nr 23/97 z 20 maja wyodrębniono pięć podkomisji tematycznych;

1. Podkomisję Tematyczną Wojsk Lądowych;
2. Podkomisję Tematyczną Wojsk Lotniczych;
3. Podkomisję Tematyczną Marynarki Wojennej;
4. Podkomisję Tematyczną Logistyki;
5. Podkomisję Tematyczną Rodzajów Sił Zbrojnych – zabezpieczającą potrzeby normalizacyjne dotyczące więcej niż jednego RSZ.

Od 2000 r. w strukturach Wojskowej Komisji Normalizacyjnej funkcjonuje szósta podkomisja, nosząca nazwę Podkomisji Tematycznej ds. Terminologii Wojskowej.

Inne instytucje powołane do realizacji zadań związanych z problematyką normalizacji w SZ to:

- Biuro Wojskowej Służby Normalizacyjnej / BWSN/;
- Wojskowe Biuro Kodyfikacyjne / WBK/.

Ponadto wszystkie wyżej wymienione instytucje współdziałają z Normalizacyjną Komisją Problemową, będącą komórką Polskiego Komitetu Normalizacji.

Zasadniczym celem działalności Wojskowej Komisji Normalizacyjnej jest dostosowywanie zapisów istniejących w natowskich dokumentach standaryzacyjnych do potrzeb i specyfiki Sił Zbrojnych RP. Tak sformułowany cel jest realizowany poprzez tworzenie nowych lub dostosowywanie już istniejących norm operacyjnych do postanowień i procedur zawartych w dokumentach Sojuszu.

2.4.4. Proces opracowywania dokumentów normalizacyjnych

Prace prowadzone przez Wojskową Komisję Normalizacyjną pozwoliły dostosować i wdrożyć do służbowej działalności w Siłach Zbrojnych RP wiele ważnych dokumentów standaryzacyjnych Sojuszu. Doświadczenia z tym

związane umożliwiły wypracowanie pewnego modelu postępowania, w ramach którego można wyróżnić następujące etapy:

- Etap I – **Normalizacyjny;**
- Etap II – **Wykonawczy**.

W gestii WKN jest właśnie Etap I – tzw. Normalizacyjny. Na realizację tego etapu składają się następujące przedsięwzięcia:

- pozyskiwanie dokumentów standaryzacyjnych NATO / STANAG, AP/;
- analiza tych dokumentów;
- opracowanie na ich podstawie narodowych dokumentów normalizacyjnych w postaci norm obronnych.

Rezultat prac etapu normalizacyjnego stanowią:

- sporządzenie dokumentu normalizacyjnego w postaci projektu;
- przygotowanie propozycji odpowiedzi krajowej do NATO dotyczącej ratyfikacji dokumentu standaryzacyjnego, jako przedsięwzięcia formalnego i finalnego w procesie normalizacyjnym.

Proces opracowania dokumentu standaryzacyjnego jest znacznie rozłożony w czasie. Czas miedzy zakwalifikowaniem go do realizacji, a jego ustanowieniem, to około dwa a niekiedy trzy lata. Podyktowane jest to procedurą, która obowiązuje podczas opracowywania norm, a składa się na nią duża ilość przedsięwzięć, które należy wykonać podczas jej realizacji.

Wynikiem końcowym procesu normalizacyjnego jest najczęściej Norma Obronna /NO/, która jest dokumentem normalizacyjnym autorstwa polskiego, opracowanym na potrzeby obronności i bezpieczeństwa państwa na bazie własnych doświadczeń lub z wykorzystaniem dokumentów standaryzacyjnych NATO. Jeżeli istnieje taka potrzeba, materiałami źródłowymi do opracowania NO mogą być inne zagraniczne dokumenty normalizacyjne.[7]

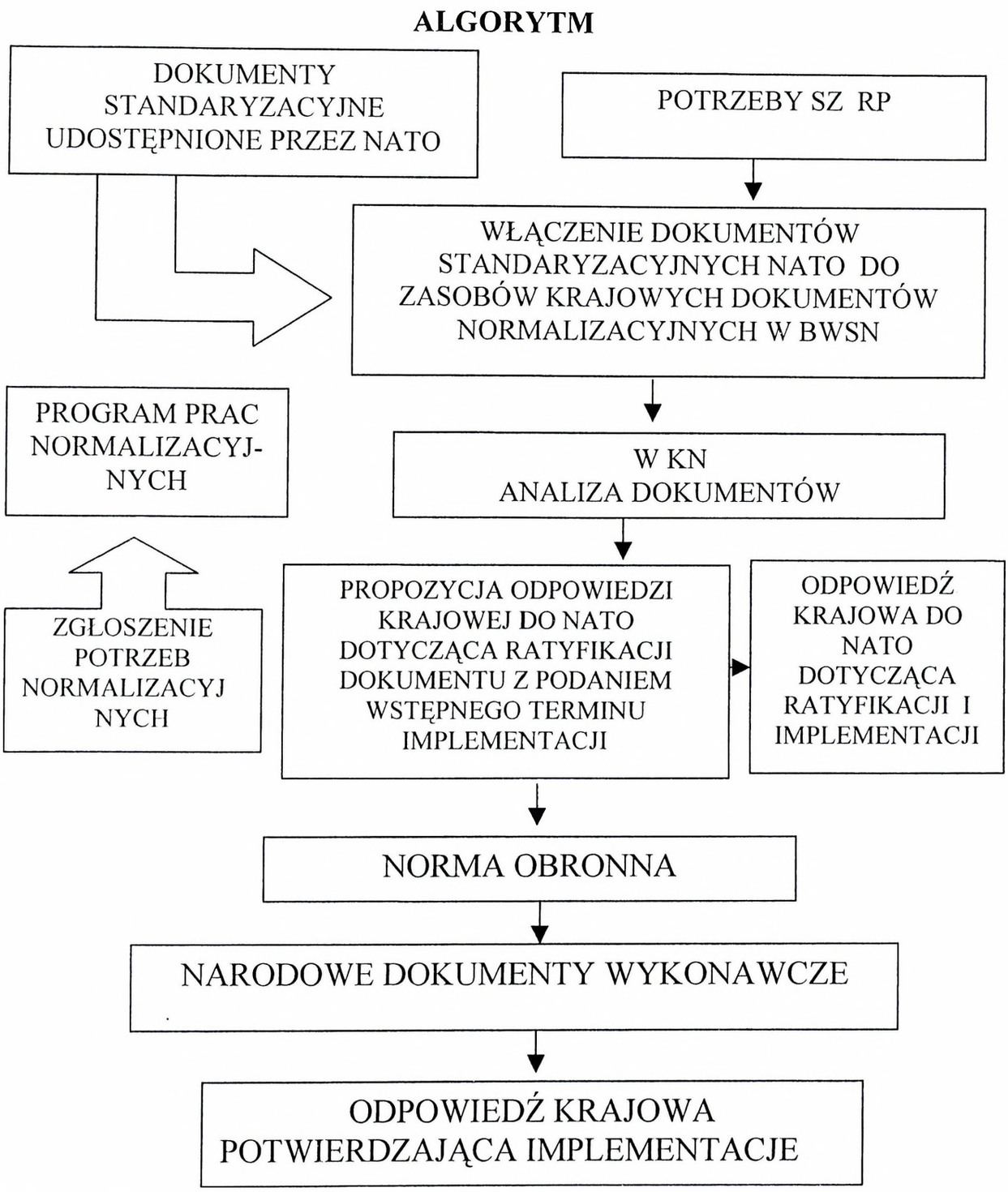
Normy obronne są dokumentami normalizacyjnymi, ujmującymi w swej treści postanowienia o charakterze uniemożliwiającym zamieszczenie ich w Polskich Normach. Opracowywane są wyłącznie na potrzeby obronności i

---

[7] Stefaniak I.: Rola Wojskowej Komisji Normalizacyjnej w obszarze ratyfikowania i implementacji dokumentów standaryzacyjnych NATO, (w:) Konferencja na temat „Implementacja dokumentów standaryzacyjnych NATO w Siłach Zbrojnych RP" Warszawa 2001, s.66.

bezpieczeństwa państwa, a zamieszczane w nich informacje stanowią tajemnicę państwową lub służbową, co sprawia, że nie mogą być udostępniane i rozpowszechniane na ogólnych zasadach, bez stosowania ograniczeń.

Całokształt przedsięwzięć związanych z realizacją procesu Ratyfikacji i Implementacji postanowień zawartych w dokumentach standaryzacyjnych NATO można przedstawić w postaci algorytmu postępowania z dokumentami standaryzacyjnymi NATO (Zob. rys 5.). [8]



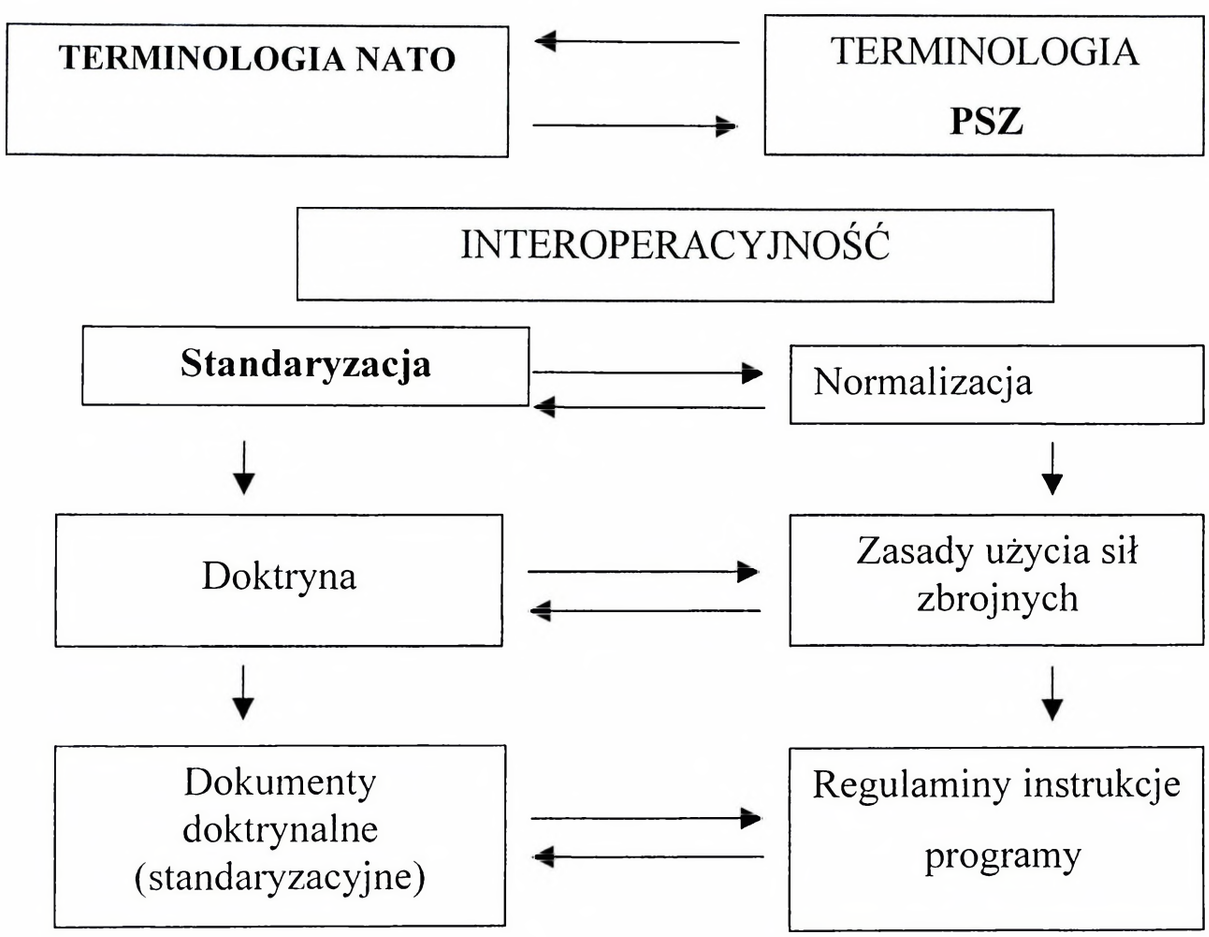
Rys. 5. Proces tworzenia dokumentów normalizacyjnych.

[8] j.w s.67.

2.4.5. Doktryny a dokumenty doktrynalne

Proces standaryzacji, funkcjonujący w Polskich Siłach Zbrojnych /PSZ/ pod pojęciem normalizacji, znajduje swoje odbicie w **doktrynach**, czyli zasadach użycia SZ. Wypracowane zasady ujmowane są w **dokumentach doktrynalnych,** będących niczym innym jak regulaminami, instrukcjami, programami szkolenia, itp.

Prawidłowa interpretacja tych pojęć pozwala zrozumieć czym, w przypadku PSZ są doktryny, a czym dokumenty doktrynalne. Sytuację tę obrazuje rys.6.



Rys. 6. Odpowiedniki terminologii NATO w PSZ[9]

W dotychczas powszechnie stosowanej terminologii wojskowej w Siłach Zbrojnych RP, zarówno pojęciu doktryny, jak i dokumentom doktrynalnym nie

[9] M. Olbrycht, Zadania Oddziału Doktryn Połączonych Sił Zbrojnych w obszarze dokumentów doktrynalnych. Podsumowanie procesu opracowania dokumentu „Operacje Połączone"- polskiego odpowiednika AJP-01B (w:) Konferencja na temat „Implementacja dokumentów standaryzacyjnych NATO w Siłach Zbrojnych RP", Warszawa 2001, s. 48.

poświęcano zbyt wiele uwagi, dlatego też aktualnie bardzo istotne jest znalezienie właściwego, spójnego określenia, przedstawiającego w sposób jasny i oczywisty, jak należy interpretować powyższe terminy w odniesieniu do PSZ. Zgodnie z przyjętą w NATO definicją doktryna to: „Zbiór zasad, jakimi kierują się siły zbrojne prowadząc działania na rzecz osiągnięcia założonych celów i wykonywania postawionych przed nimi zadań.''[10]

Doktryna ma charakter dyrektywny. Jest zakorzeniona w teoriach i zasadach, które wytrzymały próbę czasu, a jednocześnie posiada zdolność adaptacji do współczesnych technologii, nowych zagrożeń i zadań. Stanowi odbicie charakteru nowoczesnej wojny i interesów strategicznych państwa. Doktryna musi być powszechnie znana i rozumiana. Wywodzi się z niej taktyka , techniki i procedury działania, organizacja i struktury wojsk, rodzaje i możliwości uzbrojenia i sprzętu oraz treść, metody i sposoby szkolenia wojsk. Treści te znajdują swoje odzwierciedlenie w dokumentach doktrynalnych, określanych też jako standaryzacyjne.

Dokumenty doktrynalne , na gruncie PSZ, to dokumenty typu regulaminy, instrukcje, programy szkolenia itp., z których treści wynika – uwzględniający procedury zawarte w dokumentach Sojuszu - proces przygotowania i szkolenia sztabów i wojsk do prowadzenia działań bojowych.[11]

Aktualnie w powyższym obszarze funkcjonują:

- oryginalne dokumenty NATO;
- polskie odpowiedniki natowskich dokumentów standaryzacyjnych;
- dokumenty pozostałe /krajowe - opracowane stosownie do potrzeb wynikających z posiadanej techniki wojskowej i doświadczeń szkoleniowych/.

---

[10] NATO Glossary of terms and Definitions AAP-6 .

[11] M.Olbrycht, Zadania oddziału doktryn połączonych SZ w obszarze dokumentów doktrynalnych . podsumowanie procesu opracowania dokumentu „Operacje połączone" – polskiego odpowiednika AJP – 01B, (w:) Konferencja na temat „Implementacja dokumentów standaryzacyjnych NATO w Siłach Zbrojnych RP", Warszawa 2001, s.84.

2.4.6. Kategorie dokumentów doktrynalnych Sojuszu

W państwach NATO istnieje wypracowana na bazie długoletnich doświadczeń hierarchia dokumentów doktrynalnych, zarówno w obszarze działań połączonych jak i rodzajów sił zbrojnych. Dokumenty te podlegają procesowi ciągłej aktualizacji w specjalistycznych zespołach /grupach/, którego celem jest dostosowanie ich treści do uwarunkowań współczesnego pola walki oraz sytuacji polityczno-militarnej w świecie.

W stosowanej przez NATO hierarchii dokumentów standaryzacyjnych wyróżnia się:

- **dokument zasadniczy** – AJP – 01 (B) - wymaga od państw Sojuszu osiągnięcia pełnego konsensusu co do treści w nim publikowanych. Stąd fakt ratyfikowania takiego dokumentu przez stronę polską nie oznacza, że zaczyna on z tym samym dniem obowiązywać w PSZ. Dokument ten jest ogłaszany jako obowiązujący w Sojuszu dopiero gdy ratyfikują go bez zastrzeżeń wszystkie państwa NATO i wtedy też zaczyna obowiązywać stronę polską;
- **dokumenty kluczowe** – AJP od 1 do 9 - ogłaszane są jako obowiązujące wówczas gdy zostaną ratyfikowane przez większość /co najmniej 10/ państw członkowskich. Dokumenty te mogą być ratyfikowane z zastrzeżeniami;
- **dokumenty wspomagające** – będące rozwinięciem dokumentów kluczowych /np. AJP-3.1, 3.2 – jako pochodne AJP 3 itp./;
- **pozostałe dokumenty** z zakresu problematyki doktryn rodzajów sił zbrojnych – ATP , ALP itp.

Dogłębna analiza przebiegu procesów standaryzacyjnych pozwala wyciągnąć wniosek, że obecnie funkcjonujące procedury tworzenia polskich odpowiedników dokumentów doktrynalnych NATO w znacznym stopniu opóźniają realizację procesów integracyjnych naszej armii ze strukturami Sojuszu. Pojawia się pilna konieczność odbiurokratyzowania całego trybu postępowania z dokumentami doktrynalnymi, a co za tym idzie dokonania istotnych zmian w obowiązujących uregulowaniach prawnych. Pojawia się ogromne pole do działania dla przełożonych wyższych szczebli dowodzenia w

kierowaniu opracowywaniem stosownych planów i harmonogramów tworzenia polskich odpowiedników dokumentów doktrynalnych NATO. Istnieje konieczność zastępowania funkcjonujących dotychczas regulaminów, instrukcji, metodyk itp. ich nowymi odpowiednikami bazującymi na dokumentach doktrynalnych Sojuszu. W zdecydowanie szerszym stopniu należy wykorzystać bogate doświadczenia w obszarze tworzenia i posługiwania się dokumentami doktrynalnymi, jakie posiadają jednostki wojskowe współpracujące z jednostkami innych państw NATO.

Rozdział 3

DOSKONALENIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH I KOMUNIKACYJNYCH KADRY ZAWODOWEJ WOJSK LĄDOWYCH

Nauczanie języków obcych stwarza możliwość wyposażenia słuchaczy w narzędzia komunikacji o zasięgu światowym, sprzyja poznawaniu przez nich charakterystycznych dla danej cywilizacji zjawisk społecznych i kulturowych, zapoznaje z innymi niż w języku ojczystym środkami wyrażania znanych pojęć i relacji, wprowadza też nowe pojęcia uwarunkowane odrębnością zjawisk życia i kulturą innego narodu. Proces ten ma również niemały wpływ na rozwój umysłowości i osobowości osób uczących się, wzbogaca widzenie świata, ułatwia w konsekwencji współpracę między ludźmi i narodami. Właśnie ten ostatni element zasługuje na szczególną uwagę podczas rozważań nad problemami kształcenia językowego w wojsku, głównie w aspekcie integracji naszej armii ze strukturami NATO.

Szybkie zmiany, jakie dokonują się w naszych siłach zbrojnych, systematyczne wprowadzanie nowoczesnego sprzętu i uzbrojenia, wdrażanie procedur operacyjnych stosowanych w Sojuszu, intensywne kontakty międzynarodowe, jak również konieczność realizowania zadań służbowych w środowisku międzynarodowym, wymagają od każdego żołnierza zawodowego umiejętności posługiwania się językami obcymi. Szczególnego znaczenia nabiera znajomość języka angielskiego, jako środka wymiany informacji i dowodzenia w ramach współdziałania sojuszniczych armii NATO. Każdy kraj członkowski NATO zobowiązany jest do przygotowania odpowiedniej ilości kadry dysponującej szeroką wiedzą specjalistyczną oraz odpowiednio przygotowanej do przezwyciężania problemów wynikających z konieczności komunikacji międzykulturowej[1]. Problem niezakłóconej komunikacji jest niezwykle ważny

[1] Zob. Yanan Ju., Komunikacja międzykulturowa jako pole badań, (w:) Materiały Pomocnicze dla Polsko – Amerykańskiego Studium Komunikacji Społecznej w Organizacji i Zarządzaniu w Politechnice Wrocławskiej, Wrocław 1995, s. 1.

nie tylko dla współpracy pomiędzy żołnierzami różnych nacji, lecz również stanowi kluczowy element podczas realizacji zadań służbowych, w przezwyciężaniu konfliktów oraz w rozwiązywaniu spornych zagadnień. Ponadto należy stwierdzić, że żołnierze wykonujący zadania w środowisku międzynarodowym powinni dysponować odpowiednimi cechami charakterologicznymi, ułatwiającymi komunikację międzykulturową. Wśród wielu cech, jakie według Bogdana Szulca wymagane są od obserwatorów wojskowych znajdują się przymioty, które znacznie ułatwiają tego typu komunikację [2]. Zaliczyć do nich można:

- zdolność i wolę współpracy z personelem wielonarodowym;
- zdolność do ponoszenia odpowiedzialności;
- stanowcze, lecz uprzejme postępowanie, siłę przekonywania i umiejętność wcielenia w życie decyzji;
- odpowiedzialność postępowania, elastyczność i umiejętność improwizacji.

Umiejętność posługiwania się językiem angielskim stanowi podstawę do nawiązywania współpracy międzynarodowej, a także jest bardzo istotnym elementem organizacji i prowadzenia wspólnych działań oraz poziomu ich zabezpieczenia. Wymogi stawiane wobec współczesnych żołnierzy zawodowych determinują konieczność ustawicznego doskonalenia zawodowego, którego istotnym elementem jest właśnie znajomość języka angielskiego.

3.1. Analiza wybranych koncepcji dydaktycznych nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych

Od początków instytucjonalnego nauczania języków obcych trwały spory na temat metod skutecznego, trwałego i szybkiego prezentowania systemu języka obcego oraz kształcenia umiejętności, sprawności i kompetencji językowych. Dokonując przeglądu metod stosowanych na przestrzeni lat można zauważyć poszukiwanie tej jednej „właściwej", za pomocą której da się osiągnąć

[2] Zob. Misje pokojowe – podstawy teoretyczne działań wspierających pokój pk. „Misje", pod red. Bogdana Szulca, Warszawa 1998, AON, s. 73.

optymalne rezultaty w procesie nauczania. Tego typu podejście doprowadziło do powstania wielu różnych metod nauczania języków obcych.

Bogdan Suchodolski definiuje metody nauczania jako: „systematycznie stosowane sposoby pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiające uczniom opanowanie wiedzy oraz umiejętności stosowania jej w praktyce, jak również rozwinięcie ich zdolności i zainteresowań "[3]. W ujęciu dydaktyki obronnej metoda „ to wypróbowany sposób współpracy nauczycieli (instruktorów, dowódców i wychowanków wojskowych) z uczniami (słuchaczami, studentami, żołnierzami), stosowany świadomie i ukierunkowany na osiąganie celów kształcenia"[4]. Metoda jest więc sposobem najskuteczniejszego osiągnięcia rezultatów dydaktycznych, zakładanych przez nauczyciela, wynikających z programów nauczania. W procesie kształcenia: „ metoda staje się podstawowym elementem, obok sposobu postępowania, określa organizację procesu, jego tok, właściwe reguły i prawidłowości nauczania"[5]. Metody należy odróżniać od form nauczania, jako elementów służących do „określenia zewnętrznej, organizacyjnej strony nauczania "[6]. Zdaniem Czesława. Kupisiewicza metody nauczania odpowiadają na pytanie: jak uczyć w określonych warunkach?, natomiast formy nauczania określają, jak organizować proces dydaktyczny[7].

Definicję metody w odniesieniu do nauczania języków obcych proponuje J.C.Richards. Twierdzi on, że metoda to pewnego rodzaju „filozofia nauczania języka, która obejmuje standaryzowany zestaw procedur lub zasad nauczania języka, opartych na określonym zestawie teoretycznych przesłanek odnoszących się do istoty języka i uczenia się"[8].

Różnorodność definicji metod nauczania spowodowała ukształtowanie wielu koncepcji dydaktycznych, ukierunkowanych na podniesienie poziomu nauczania, w tym również dotyczących kształcenia językowego.

---

[3] B.Suchodolski, (red), Pedagogika, PWN, Warszawa 1985, s. 350.
[4] K.Żegnałek, Dydaktyka obronna, wyd. Ergos, Warszawa 2001, s. 120.
[5] J.Półturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002, s.165.
[6] B.Suchodolski (red), Pedagogika PWN, Warszawa 1985, s. 350.
[7] Cz. Kupisiewicz, Dydaktyka Ogólna, Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 157.
[8] J.C.Richards, The Context of Language Teaching, Cambridge University Press, 1985, s.32.

3.1.1. Współczesne trendy w nauczaniu języków obcych

Biorąc pod uwagę wpływ zastosowanych metod nauczania na jakość oraz efektywność kształcenia należy stwierdzić, że zaplanowanie kursu językowego oznacza także konieczność wyboru metody nauczania. Zróżnicowanie metod stosowanych w dydaktyce językowej prowadzi do stworzenia odrębnych koncepcji dydaktycznych, a to z kolei determinuje sposób tworzenia programu nauczania oraz wpływa na decyzje dotyczące doboru materiału.

W historii nauczania języków obcych pojawiało się bardzo wiele różnorodnych trendów. Do podstawowych metod konwencjonalnych, stosowanych na przestrzeni lat w dydaktyce języków obcych, H.Komorowska zalicza:

- metodę bezpośrednią opartą na naturalnym kontakcie w ramach przebywania ze sobą nauczyciela i ucznia;
- metodę gramatyczno-tłumaczeniową, która za podstawowy cel nauki uznaje takie opanowanie systemu gramatycznego i słownictwa języka obcego, które umożliwia samodzielne czytanie i tłumaczenie tekstów;
- metodę audiolingwalną, która za cel nauki języka obcego uznaje opanowanie czterech sprawności językowych, opanowanie języka w tej metodzie to wykształcenie odpowiednich nawyków, czyli trwałych związków miedzy bodźcem a reakcją;
- metodę kognitywną, która za cel nauki uznaje wykształcenie kompetencji językowej. Kompetencja taka pozwala, za pomocą pewnej, skończonej liczby reguł gramatycznych, rozumieć i samodzielnie tworzyć w języku obcym nieskończenie wiele poprawnych zdań[9].

Poza wspomnianymi metodami konwencjonalnymi w dydaktyce języków obcych podejmowano próby zastosowania niekonwencjonalnych metod nauczania, takich jak: metoda naturalna, sugestopedia, metoda reagowania całym ciałem i wiele innych.

---

[9] Zob. H.Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa 1999,s.28.

Rozważając problem wyboru najbardziej efektywnego podejścia do nauczania języków obcych na kursach organizowanych dla kadry zawodowej, należy zauważyć, że obecnie odstępuje się od większości omawianych metod na rzecz takiej, która zajmuje się najważniejszą funkcją języka a więc porozumiewaniem się. Podejście komunikacyjne, w którym kładzie się nacisk przede wszystkim na zrozumiałość wypowiedzi w kontekście sytuacyjnym i jej zgodność z intencjami autora, a nie poprawność gramatyczną, pozwala na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Zalety takiego podejścia to: wykorzystywanie w szerokim zakresie audialnych i wizualnych materiałów autentycznych jak również bogactwo technik dydaktycznych. Do podstawowych technik integrujących nauczanie poszczególnych sprawności językowych H.Komorowska zalicza w szczególności:

- pytania i odpowiedzi – technika ta stanowi klasyczne połączenie sprawności na poziomie elementarnym;
- prawda-fałsz – technika typowa dla rozwoju sprawności rozumienia, a odnosząca się do wcześniej wysłuchanego lub przeczytanego tekstu;
- dwa lub trzy polecenia – technika notowania oraz tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych na podstawie sporządzonych notatek;
- rozsypanka wyrazowa – technika łączenia wielu umiejętności i sprawności językowych w jednym zdarzeniu komunikacyjnym np. „wysłuchaj i zanotuj", „przeczytaj i zanotuj", „przeczytaj, zanotuj i przekaż informacje ustnie";
- rozsypanka zdaniowa – technika polegająca na łączeniu umiejętności typu ortograficznego, leksykalnego i gramatycznego ze sprawnościami czytania i pisania a nawet z rozumieniem cech spójnościowych dłuższego tekstu;
- dyktando – technika łącząca sprawność rozumienia ze sprawnością pisania;
- dicto-comp – technika łącząca dyktando i wypracowanie;
- cloze – technika polegająca na uzupełnianiu brakujących fragmentów tekstu, najpełniej łącząca największą liczbę umiejętności językowych[10].

[10] Tamże, s.208-210.

Powyższe rozważania wydają się przemawiać za wyborem właśnie podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych w wojsku.

3.1.2. Podejście komunikacyjne jako podstawowa strategia w nauczaniu języków obcych do celów zawodowych

Podejście komunikacyjne nie jest zazwyczaj zaliczane ani do metod konwencjonalnych, ani też niekonwencjonalnych. Dlatego właśnie używa się częściej określenia „podejście" niż „metoda". Powstało ono w połowie lat 70-tych, popularność zyskało w późnych latach 80-tych, a dziś funkcjonuje jako najpowszechniejsze podejście w nauczaniu języków obcych. Rezygnuje ono, w odróżnieniu od wielu poprzednich, z zainteresowania bezbłędnym opanowaniem systemu językowego i skupia uwagę nauczycieli i słuchaczy na umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym, odpowiadającej danej sytuacji. Aby to osiągnąć, trzeba oczywiście poznać formy gramatyczne danego języka, a także funkcje wypowiedzi oraz ich wzajemne zależności.

Głównym założeniem w nauczaniu komunikatywnym jest stworzenie warunków optymalnie zbliżonych do autentycznych. Mając na uwadze znaczenie kontekstu sytuacyjnego w procesie komunikacji w ogóle, należy pamiętać jak ważnym i wręcz nieodzownym jest on czynnikiem w nauczaniu języków obcych.

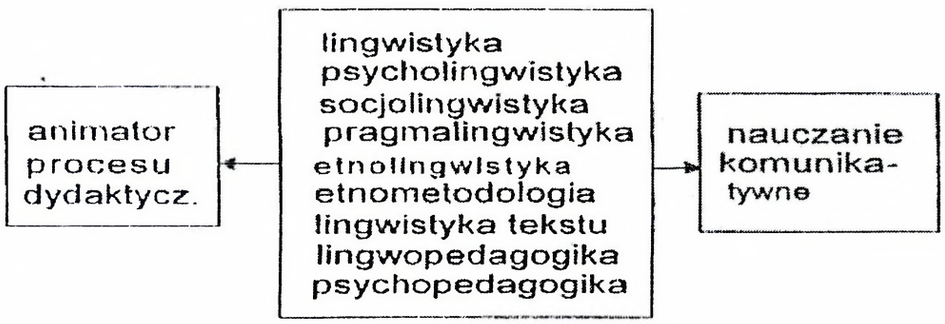
Rozpatrując nauczanie języków obcych w aspekcie komunikacyjnym należy zwrócić również uwagę na hierarchię celów nauczania. Rozwijanie poszczególnych sprawności językowych nie jest już celem samym w sobie, a jedynie środkiem do celu. Autentyczność sytuacji polega na zachowaniu odpowiedniej kolejności i właściwej proporcji między poszczególnymi sprawnościami. Nie może być jednak mowy o izolowaniu sprawności, muszą być one rozwijane w formie zintegrowanej, zgodnie z modelem komunikacji.

Rozważając problem podejścia komunikacyjnego, Mirosława Zastawna uważa, że pozostawia ono zdanie jako jednostkę nauczania, jednak spojrzenie na język odbywa się z szerszej perspektywy, wzbogaconej o aspekty socjolingwistyczne, rozpatruje czynniki intencjonalne, elementy sytuacji mowy, a także cechy komunikacji takie jak: nieprzewidywalność oraz chęć usunięcia

wątpliwości[11]. Stosując podejście komunikacyjne, dzięki starannej analizie potrzeb uczących się, w powiązaniu z możliwościami instytucji i warunkami, w jakich organizowane jest nauczanie języka, istnieje możliwość bardziej realistycznego i praktycznego określenia celów w programach nauczania. Ze względu na wiek słuchaczy kursów organizowanych w wojsku, tego typu podejście, w wielu przypadkach, umożliwia uczącym się samodzielne wytyczenie celów, a tym samym ukierunkowanie nauczania na rzeczywiste ich potrzeby.

Wśród wielu czynników, które przyczyniły się do powstania koncepcji podejścia komunikacyjnego należy wyróżnić nowe osiągnięcia z zakresu teorii komunikacji oraz sposobów komunikowania się.

Mimo, że w procesie komunikacji możemy korzystać zarówno z zachowań werbalnych jak i pozawerbalnych, to należy zauważyć, że język spełnia najpoważniejszą funkcję, którą określa się jako komunikatywną. Stąd też wielu autorów stosuje termin „podejście komunikatywne w nauczaniu języków obcych". Należy do nich miedzy innymi Grażyna Lewicka, która zwraca ponadto uwagę na potrzebę wykorzystania wiedzy z wielu innych dziedzin nauki do tworzenia teorii podejścia komunikatywnego, co przedstawia rys.7.[12]

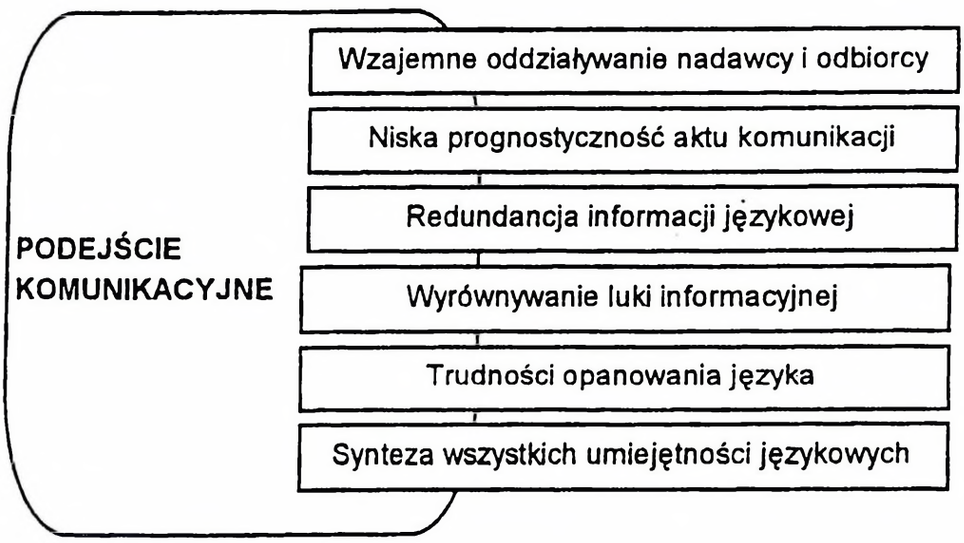


Rys. 7. Wykorzystanie osiągnięć innych dziedzin nauki w podejściu komunikatywnym do nauczania języków obcych.

[11]Zob. M.Zastawna, Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki, Warszawa 1991, s.240.

[12] G.Lewicka, Rozwijanie kompetencji komunikatywnej w początkowym nauczaniu języków obcych, (w:) Nauczanie języków obcych w szkole wyższej, pod red.Romualdy Kuźmińskiej, Wrocław 1996, s.80.

W rozważaniach nad podejściem komunikacyjnym w nauczaniu języków obcych H.Komorowska wyróżnia ponadto pewne uwarunkowania składające się na teoretyczne podstawy systemu komunikacyjnego, co przedstawia rys.8. [13]



Rys. 8. Teoretyczne podstawy komunikacyjnego systemu nauczania języka angielskiego

Rozważając przydatność podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych w ramach kursów organizowanych dla kadry zawodowej należy zauważyć, że komunikacja nie może być jedynym celem nauczania i uczenia się języków obcych. W zasadzie kursy dla kadry powinny przygotowywać do korzystania ze znajomości języka w różnych sytuacjach podczas realizacji zadań służbowych. Dlatego też absolwent kursu powinien również :

- znać ogólną terminologię języka wojskowego;
- znać terminologię specjalistyczną związaną ze swoją specjalnością;
- umieć posługiwać się w życiu zawodowym i prywatnym różnego rodzaju tekstami obcojęzycznymi, takimi jak: literatura (także fachowa), różnego rodzaju instrukcje, dokumenty bojowe, korespondencja, teksty prasowe itp.;
- potrafić wypowiadać się w języku obcym na tematy zawodowe (np. wygłosić prelekcję), co powinno umożliwić bardziej efektywne uczestnictwo w kursach i szkoleniach zagranicznych;

[13] H.Komorowska, Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego, Warszawa 1988, s.15-16.

- rozumieć i samodzielnie tworzyć, na podstawie poznanego słownictwa, specjalistyczne teksty związane ze swoją specjalnością wojskową;
- interesować się kulturą narodu, którego języka się uczy;
- kontynuować poznawanie języka przez samokształcenie.

O wyborze metod oraz treści nauczania, które pozwolą na osiągnięcie powyższych celów decyduje szereg różnorodnych czynników, a w szczególności: czas trwania kursu, oczekiwania słuchaczy, dostępne środki i pomoce dydaktyczne, użyteczność poszczególnych sprawności w działalności służbowej, motywacja słuchaczy, poziom przygotowania lektora i inne. Biorąc powyższe pod uwagę, przed dokonaniem wyboru ostatecznej metody należy zastanowić się, jakich konkretnie umiejętności chcemy nauczyć, jakie są nasze możliwości oraz jakie sposoby kształcenia dadzą, w danych warunkach, najlepsze rezultaty.

3.1.3. Koncepcje nauczania języka specjalistycznego

Języki specjalistyczne w pełni zasługują na poświęcenie im szczególnej uwagi. Wiele sformułowanych dotychczas definicji języków specjalistycznych posiada więcej lub mniej ułomności. Próbując odpowiedzieć na pytania: czym są języki specjalistyczne?, co je wyróżnia? - Franciszek Grucza twierdzi, że nie są one w lingwistycznym znaczeniu wyrazu „język" pełnymi językami - żaden z nich nie jest ani językiem kompletnym, ani samodzielnym; każdy jest ściśle związany z jakimś językiem „ogólnym" czy „podstawowym"[14]. Języki specjalistyczne to przede wszystkim pewne zbiory wyrażeń i ich znaczeń charakterystycznych dla różnych członków jakiejś wspólnoty, wykonujących jakiś jeden rodzaj pracy. Nie implikują one żadnej „specjalistycznej" gramatyki, obejmują one jedynie pewien podzakres odpowiedniej gramatyki „ogólnej".

Inne podejście do języka specjalistycznego, nazywanego także fachowym, przedstawia Anna Dolata-Zaród twierdząc, że jest on związany z wybranym

[14] Zob. F.Grucza, Języki specjalistyczne – indykatory i lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego, (w:) Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki, pod red. Jana Lewandowskiego, Warszawa 2002, s.15.

rodzajem działalności ludzi, nakierowanej na komunikowanie[15]. Według autorki nie jest to język jednolity, ponieważ można wyróżnić w nim kilka odmian, między innymi:

- język naukowy;
- język zawodowy;
- język użytkowy.

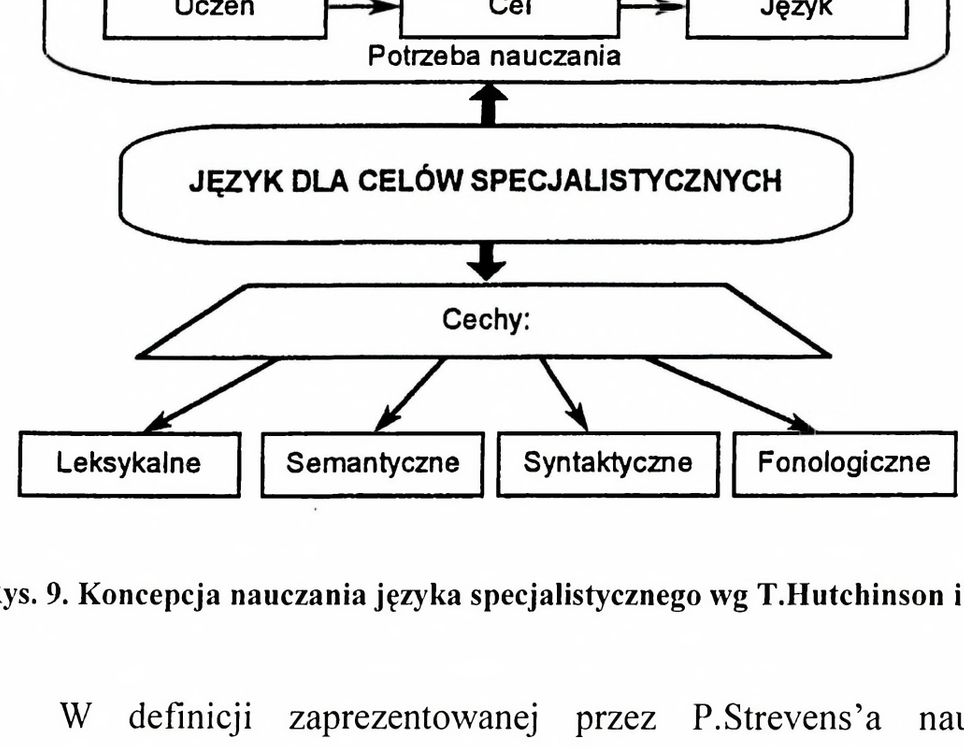
Rozważając problem nauczania języków obcych do celów specjalistycznych, należy stwierdzić, że jest ono wyraźnie ukierunkowane na realizację potrzeb zawodowych. Najczęściej spotykanymi terminami, za pomocą których określa się tego typu działalność, są: nauczanie „języka do celów specjalnych" (Language for Special Purposes) oraz nauczanie „języka do celów specjalistycznych"(Language for Specific Purposes).

Nauczanie języka angielskiego do celów specjalistycznych (English for Specific Purposes) jest uznawane za odrębną działalność w dziedzinie nauczania języka angielskiego (English Language Teaching), a badania prowadzone w tej dziedzinie stanowią część lingwistyki stosowanej.[16] Działalność ta obejmuje kształcenie, szkolenie oraz ćwiczenia praktyczne i korzysta głównie z takich dziedzin wiedzy, jak: językoznawstwo i pedagogika, a przy tym rozpatruje specjalistyczny obszar zainteresowań uczących się.

Zajmujący się nauczaniem języka angielskiego do celów specjalistycznych T.Hutchinson i A. Waters twierdzą, że nie obejmuje ono jakiegoś szczególnego rodzaju języka, materiału dydaktycznego, czy też metodyki nauczania[17]. Uważają oni, że fundament tego nauczania stanowi pytanie: „Dlaczego uczeń potrzebuje nauczyć się języka obcego?". Próbując odpowiedzieć na to pytanie, należy wziąć pod uwagę trzy elementy: ucznia, język jaki jest mu potrzebny i proces nauczania-uczenia się. W ten sposób dochodzimy od pojęcia potrzeby w nauczaniu języka angielskiego do celów specjalistycznych. Schematycznie powyższe podejście ilustruje rys.8.

---

[15] A.Dolata-Zaród, O przekładzie tekstu specjalistycznego, (w:) O nauczaniu przekładu, pod red. Danuty.Kierzkowskiej,Warszawa 2000, s.87.
[16] T.Dudley-Ewans, M.J.St. John, Development in English for Specific Purposes, Cambridge 1998, s.1.
[17] T. Hutchinson, A Waters, English for Specific Purposes, Cambridge 1994, s.19.



Rys. 9. Koncepcja nauczania języka specjalistycznego wg T.Hutchinson i A. Waters[18]

W definicji zaprezentowanej przez P.Strevens'a nauczanie języka specjalistycznego opisano poprzez cztery cechy stałe i dwie zmienne[19].

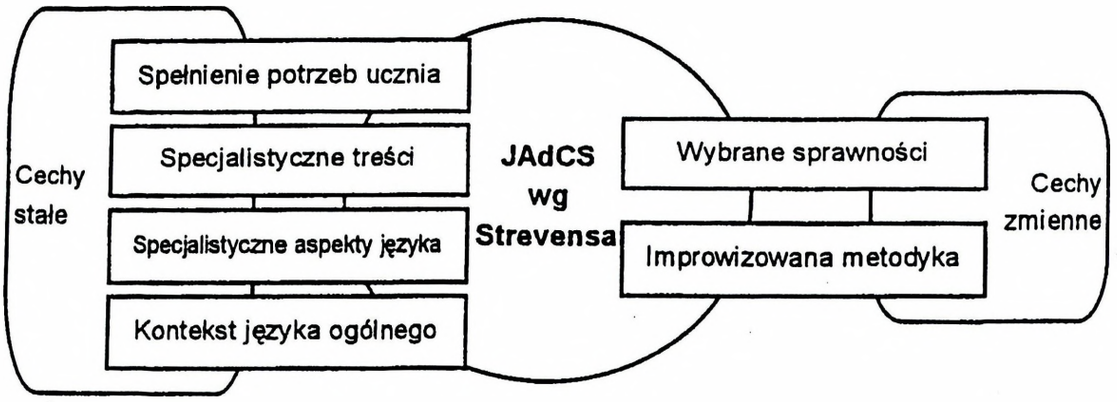
Cechy stałe wskazują, że nauczanie to jest:

- ukierunkowane na spełnienie określonych potrzeb ucznia;
- skoncentrowane na języku odpowiednim dla danej działalności pod względem składni, leksyki, dyskursu, semantyki ;
- skontrastowane z tzw. „językiem ogólnym ";
- zbieżne pod względem treści z poszczególnymi dyscyplinami , zawodami i działalnością .

Cechy zmienne, to takie, które wskazują, że nauczanie języka specjalistycznego może zostać ograniczone do opanowania sprawności uczenia się i nie musi być prowadzone według wcześniej ustalonej metodyki. Powyższe zmienne przedstawia rys.10.

[18] Tamże, s.21

[19] Zob. P.Strevens,ESP after twenty years: a re-appraisal, (w:) red. M.Tickoo, ESP:State of ART., Singapore1988, s.23-24.



Rys. 10. Cechy stałe i zmienne nauczania języka angielskiego do celów specjalistycznych wg P.Strevensa

Do cech stałych i zmiennych odwołują się w swojej definicji nauczania języka fachowego również Tony Dudley-Evans i Maggie Jo St. John[20]. Jako cechy stałe wskazują oni:

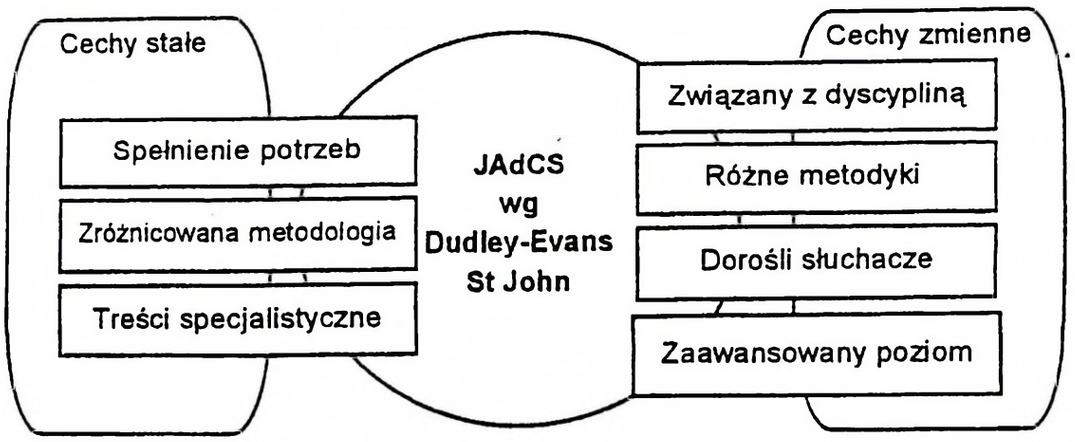
- ukierunkowanie na spełnianie określonych potrzeb ucznia;
- korzystanie z metodologii i działań występujących w dyscyplinach pokrewnych;
- koncentrowanie się na języku (gramatyka, leksyka, rejestr), umiejętnościach oraz dyskursie.

Cechy zmienne obejmują:

- powiązanie (lub ukierunkowanie) z określonymi dyscyplinami;
- wykorzystywanie, w określonych sytuacjach dydaktycznych, metodyk innych niż metodyka nauczania języka ogólnego;
- ukierunkowanie na słuchaczy dorosłych;
- ukierunkowanie na słuchaczy na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym.

Powyższą definicję można przedstawić graficznie (zob. rys.11.).

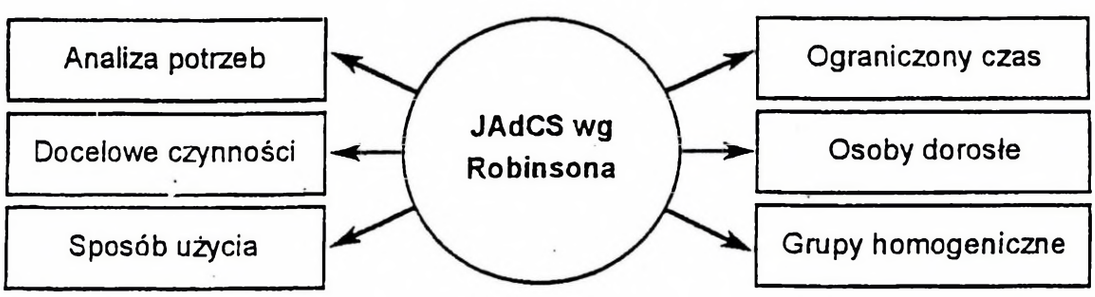
[20] T.Dudley-Evans,M.J.St. John, Developments in English for Specific Purposes, Cambridge 1998, s.4-5.



Rys.11. Cechy stałe i zmienne w nauczaniu języka angielskiego do celów specjalistycznych według T.Dudley-Evans i M. St John.

Podobne podejście do nauczania języka fachowego prezentuje P.Robinson[21]. Akceptuje on również prymat analizy potrzeb, a samo podejście oparte jest na dwóch kluczowych kryteriach i pewnej liczbie cech, które ogólnie uznawane są za prawdziwe dla tego typu nauczania. Kluczowe kryteria wskazują na to, że nauczanie języka specjalistycznego ukierunkowane jest zazwyczaj na cele, a struktura kursów oparta jest na analizie potrzeb, której podstawowym celem jest określenie tak szczegółowo jak to możliwe tego, co studenci muszą umieć wykonać poprzez użycie języka. Cechy charakterystyczne wskazują, że kursy języka fachowego są generalnie ograniczone czasem, w którym mają być osiągnięte ich cele.

Inną cechą charakterystyczną jest to, że na kursach uczy się osoby dorosłe, w klasach homogenicznych z punktu widzenia pracy lub specjalistycznej nauki, w jaką zaangażowani są uczący się. Powyższe cechy przedstawione zostały na rys.12



Rys. 12. Koncepcja nauczania języka specjalistycznego wg P.Robinsona[22].

[21] P.Robinson, ESP Today:a practitioner's Guide, Hemel Hempstead 1991, s.3.
[22] Tamże, s. 21.

Każda z powyższych definicji ma swoje zalety, ale również i wady. Definicja P.Strevens'a, chociaż bardzo wszechstronna, może ze względu na drugą cechę stałą prowadzić do fałszywego wrażenia, że nauczanie języka do celów specjalistycznych pod względem treści zawsze bezpośrednio związane jest z dziedziną specjalistyczną. Tak jednak nie jest. Wydaje się, że definicja T.Dudlez Evans i M. St. John jest najbardziej wszechstronna, gdyż odzwierciedla fakt, iż znaczna część nauczycieli języka specjalistycznego korzysta z metody innej niż stosowana w nauczaniu języka ogólnego.

Mówiąc o języku specjalistycznym, należy ponadto zwrócić szczególną uwagę na teksty, które stanowią bazę doboru materiału dydaktycznego. Tekst specjalistyczny stanowi podstawowy element w układzie komunikacji zawodowej, której zadaniem jest przekaz wiedzy fachowej. Między innymi z tego względu można uznać, że tekst specjalistyczny powinien stanowić podstawę budowy programów nauczania na kursach języków obcych organizowanych dla kadry zawodowej.

3.1.4. Znaczenie doboru treści programowych dla realizacji celów kształcenia językowego

Jedna z najistotniejszych kontrowersji, jakie powstały w ramach rozwoju nauczania języków obcych do celów zawodowych, dotyczy doboru treści nauczania, a ściślej – materiału językowego.

Treści kształcenia według J.Półturzyckiego to „zasób faktów, pojęć, wiadomości, prawidłowych związków i teorii przekazywanych przez nauczycieli w procesie kształcenia"[23]. Podobnie treści kształcenia charakteryzuje J. Bogusz, określając je jako „ system wzajemnie ze sobą powiązanych wiadomości, umiejętności, nawyków, doświadczeń i oceniająco – emocjonalnego stosunku do świata, których poznanie i opanowanie gwarantuje wszechstronne przygotowanie żołnierzy do skutecznego działania zarówno w warunkach pokoju jak też

[23] J.Półturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002, s. 89.

złożonych sytuacjach współczesnego pola walki"[24]. J. Półturzycki przestrzega przed utożsamianiem treści kształcenia z programem nauczania[25], który „ustala, jakie wiadomości, umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych oraz w jakiej kolejności uczniowie mają sobie przyswoić"[26]. Program nauczania powinien zawierać „ przedstawienie celów, treści oraz metod nauczania i uczenia się danego przedmiotu, niekiedy również wyników, które powinny być osiągnięte przez uczniów"[27]. Zdaniem J. Bogusza programy kształcenia są „warunkiem koniecznym skuteczności procesu dydaktyczno - wychowawczego w wojsku"[28].

Jak wynika z przedstawionych definicji, podstawę doboru treści nauczania powinna stanowić odpowiednio przygotowana selekcja oparta o określone kryterium. Jedną z ciekawych propozycji przeprowadzania selekcji przedstawia Edward C.Wragg, opierając model programu szkolnego na powiązanych ze sobą następujących założeniach:

- w kształceniu musi być zawarta wizja przyszłości;
- wymagania wobec obywateli nieustannie rosną;
- kształcenie należy poddać wielu wpływom;
- materiał nauczania jest istotny, ale w pewnych okolicznościach to, jak czegoś uczymy, może być równie ważne jak to czego uczymy;
- sprawą podstawową jest dostrzeżenie w programie szkolnym znacznie więcej, jak tylko zestawu przedmiotów, haseł i ich opisów.[29]

Nieco bardziej ogólne podejście do problemu doboru treści programowych prezentuje Richard I. Arends. Według autora nauczyciele muszą wybierać treść opartą na podstawowych twierdzeniach i oddającą strukturę wiedzy w danej dziedzinie. Muszą przy tym brać również pod uwagę wiedzę uprzednią uczniów i ich możliwości[30]. Z kolei Allan C. Ornstein, prowadząc rozważania dotyczące zakresów wiedzy zawartej w programach nauczania,

---

[24] J.Bogusz , Dydaktyka wojskowa, Wydawnictwo MON, Warszawa 1983, s. 78.
[25] J.Półturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002, s.87.
[26] Cz.Kupisiewicz, Dydaktyka Ogólna, Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 93.
[27] W.Okoń, Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 1981, s.244.
[28] J.Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Wydawnictwo MON, Warszawa 1983, s.89.
[29] Zob. E.C.Wragg,Trzy wymiary programu,WSiP, Warszawa 1999, s.12.
[30] Zob. R.I.Arends, Uczymy się nauczać, Warszawa 1998, s.90.

proponuje szereg składników tworzących fundament treści programowych. Zalicza do nich:

- podstawowe narzędzia (czytanie pisanie, komunikowanie się itp.);
- uczenie się uczenia;
- zastosowanie wiedzy w realnym świecie;
- rozwijanie tożsamości ucznia, jego świadomości i poczucia własnej integralności;
- wiedzę ujęta w rozmaite formy i zawierać różne metody uczenia się;
- wiedzę przygotowującą ucznia do funkcjonowania w świecie techniki i biurokracji;
- wiedzę umożliwiającą przechowanie wcześniej poznanych informacji i korzystanie z nich;
- nabywanie wiedzy powinno trwać przez całe życie;
- wiedzę nabywaną w kontekście wartości[31].

Odnosząc przedstawione podejścia do zagadnienia doboru treści w zakresie kształcenia językowego należy również dodać, że punkt wyjścia do przeprowadzenia selekcji materiału powinno stanowić określenie zakresu, w którym uczący się będzie używał danego języka obcego. Przygotowując więc odpowiedni kurs należy zastanowić się jakie występują różnice w obrębie komunikacji w danej dziedzinie, a komunikacją w innych zakresach użycia danego języka. Trzeba ustalić, jaki konkretnie materiał językowy ma stanowić przedmiot nauczania, a jaki może zostać pominięty.

W rozważaniach dotyczących doboru treści nauczania Stanisław Wojnicki stwierdza, że analizując dany zbiór przekazów językowych (pisanych bądź mówionych) należy zbadać w szczególności:

- słownictwo jakie się w nich pojawia;
- środki składniowe;
- środki spójności tekstowej.[32]

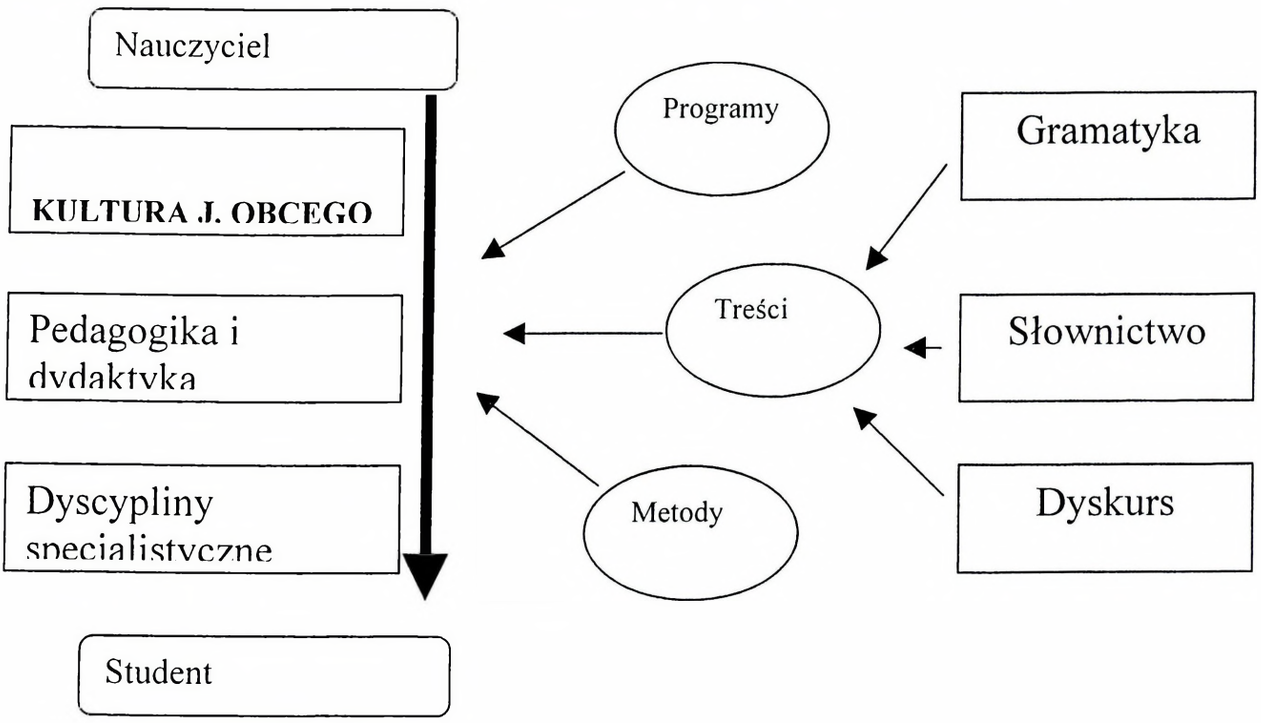
---

[31] Zob. A.C.Ornstein, F.P.Hunkins, Program szkolny, Założenia, zasady, problematyka, Warszawa 1998, s.152-153.

[32] Zob. S.Wojnicki, Nauczanie języków obcych do celów zawodowych, Warszawa 1991, s.38.

Powyższe elementy składają się na funkcjonalną całość, zwaną kodem językowym i są używane do realizacji różnych funkcji językowych. Dokonanie szczegółowej analizy kodu językowego w ramach poszczególnych obszarów jego występowania powinno stanowić podstawę doboru treści programowych.

Odnosząc się do zasad selekcji materiału językowego Hanna Komorowska twierdzi, że nauczanie oparte na nieusystematyzowanym, przypadkowo dobranym materiale nie może dać dobrych rezultatów, a prawidłowo przeprowadzona selekcja materiału językowego powinna objąć w szczególności: gramatykę słownictwo i elementy dyskursu, co przestawiono na rys.13. [33]



Rys. 13. Kryteria doboru i selekcji treści programowych na kursach języków obcych.

H.Komorowska dokonuje selekcji materiału językowego poprzez stworzenie listy treści nauczania zawierającej[34]:

- tematy;
- sytuacje;

[33] Zob.H.Komorowska,(red.) Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego, Warszawa 1988, s.61.
[34] H.Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa 1999, s. 20.

- struktury gramatyczne;
- zakresy słownictwa;
- funkcje komunikacyjne.

W zależności od typu kursu, jako podstawę rozstrzygnięcia w zakresie doboru treści nauczania stosuje się odpowiednie kryteria np. dobór treści dla kursów organizowanych według programu typu gramatycznego odbywa się według kryterium trudności aspektu językowego lub częstotliwości jego występowania. Na kursach komunikacyjnych lub zorientowanych funkcjonalnie selekcja może zostać dokonana według kryterium komunikacyjnych potrzeb osoby uczącej się.[35]

Biorąc pod uwagę fakt, że kursy organizowane dla kadry zawodowej są ukierunkowane na funkcjonalność oraz komunikatywność, wydaje się, że właśnie kryterium „komunikacyjnych potrzeb osoby uczącej się" powinno stanowić podstawę selekcji materiału nauczania na kursach języków obcych organizowanych w wojsku.

Rozważając problem komunikatywności w aspekcie języka fachowego należy jednak stwierdzić, że usystematyzowanie materiału językowego może napotykać wiele określonych trudności, związanych najczęściej z faktem, iż określenie zakresu komunikatywności zależy od sfery użytkowania danego języka. W związku z powyższym selekcja materiału powinna zależeć od celów minimalnych, którymi mogą być:

- umiejętność czytania literatury fachowej;
- umiejętność ustnego porozumiewania się na tematy zawodowe;
- produkowanie tekstów fachowych pisanych itp.

Przy czym możliwe jest oczywiście łączenie wybranych celów. W konsekwencji wyżej przedstawionych rozważań należy więc przed rozpoczęciem selekcji ustalić szczegółowe cele uczących się oraz ich oczekiwania w tym zakresie.

Bardzo istotny element w ramach doboru treści nauczania dla kursów języka specjalistycznego stanowi terminologia, a w szerszym zakresie słownictwo.

---

[35] Zob. J.C.Richards, T.S.Rodgers, Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, 1986, s.21.

Ważność nauczania słownictwa jest w zasadzie niekwestionowana. Dobrze przygotowany program nauczania powinien jednak uwzględniać nie tylko odpowiedź na pytanie czego uczyć ale również w jakiej kolejności, a więc powinien precyzować tzw. gradacje materiału językowego.

W zależności od przyjętych kryteriów program staje się łatwiejszy lub trudniejszy, ukierunkowany bardziej gramatycznie lub bardziej funkcjonalnie.

3.2. Nauczanie i doskonalenie znajomości języków obcych w wojsku

Spośród wielu przemian dokonujących się obecnie w sferze edukacji wojskowej ogromne i priorytetowe znaczenie mają te, które zmierzają ku podnoszeniu jej efektywności w zakresie kształcenia kadry zawodowej, w tym także pod względem nauczania języków obcych. W poszukiwaniu dróg rozwiązania trudnego i złożonego problemu upowszechnienia znajomości języka angielskiego przez kadrę zawodową naszych sił zbrojnych, każda próba zmierzająca do osiągnięcia optymalnych rezultatów powinna stać się przedmiotem szczególnej troski organizatorów glottodydaktycznych procesów edukacyjnych. Organizatorzy ci powinni mieć w polu widzenia tezę, że aktualne i perspektywiczne potrzeby wojska w zakresie edukacji językowej można zaspokoić jedynie w ramach profesjonalnie opracowanego i konsekwentnie wdrażanego systemu kształcenia językowego. System ten powinien uwzględniać całokształt czynników wpływających na efektywność nauczania i uczenia się.

W celu usprawnienia istniejącego systemu edukacji w wojsku podjęto w szkolnictwie wojskowym prace nad określeniem wyznaczników i kryteriów określających zasady organizacji kształcenia, a także poczyniono próbę rozpoznania stanu działań edukacyjnych. Efektem powyższych badań stał się podział kryteriów efektywności na następujące grupy):

- kryteria podmiotowe;
- kryteria przedmiotowe;
- kryteria ekonomiczno-finansowe. (rys.14.)



Rys. 14. Podział kryteriów efektywności kształcenia. [36]

Podejmując próbę analizy procesu kształcenia pod kątem możliwości jego standaryzacji, Stefan Kwiatkowski wyróżnia szereg jego konstytutywnych elementów, do których zalicza:

- cele kształcenia;
- strukturę systemu kształcenia;
- treści kształcenia;
- metody i techniki kształcenia;
- formy kształcenia;
- środki kształcenia;
- kontrolę i ocenę wyników kształcenia;
- nauczycieli;
- uczniów;

a także :

[36] W.Chojnacki, Warunki efektywności systemu kształcenia kadry w Siłach Zbrojnych RP. Vademecum dydaktyczno-wychowawcze cz.III, Warszawa 1999, s.271.

- środowisko dydaktyczne;
- dobór oraz przygotowanie kadry dydaktycznej;
- organizację kształcenia .[37]

Wymienione składniki procesu edukacyjnego stanowią podstawę, na której powinny opierać się prace nad doskonaleniem systemu kształcenia językowego w SZ RP.

Kolejne podrozdziały niniejszej rozprawy zostaną poświęcone właśnie, między innymi, szczegółowej analizie powyższych elementów składowych procesu glottodydaktycznego, a w szczególności realizacji tego procesu w strukturach szkolnictwa wojskowego. Określenie specyfiki poszczególnych elementów powinno przyczynić się do znalezienia optymalnych rozwiązań w zakresie organizacji kształcenia językowego w wojsku.

3.2.1. Uwarunkowania potrzeb edukacyjnych w zakresie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych

Charakteryzując teorię nauczania języków, można przyjąć, że jest ona dobra wtedy, gdy oparta na niej praktyka jest skuteczna.[38] Analiza teorii nauczania języków obcych w wojsku pozwoli więc z pewnością na udzielenie odpowiedzi

na pytanie czy istniejący system kształcenia jest skuteczny, a więc czy w wyniku podjętych działań edukacyjnych osiągane są zakładane cele nauczania.

Hanna Komorowska nazywa główne cele nauczania kwalifikacjami kluczowymi, czyli tymi celami dydaktycznymi, które stanowią podstawę systemu edukacyjnego[39]. Biorąc pod uwagę całość systemu kształcenia w wojsku, wśród kwalifikacji kluczowych można wyróżnić cele szczegółowe w postaci celów językowych.

W procesie postępujących zmian w systemie edukacji wojskowej pożądane jest systematyczne dokonywanie analizy celów kształcenia. Na uwagę w tym

---

[37]Zob. S.M.Kwiatkowski, http://www.ptm.edu.pl/www/wstep2.html

[38] Zob.R.Kuźmińska, Na czym polega specyfika nauczania języków obcych w szkołach wyższych? Droga do unifikacji poziomów znajomości języków obcych w polskich uczelniach, (w:) Specyfika nauczania języków obcych na lektoratach w szkołach wyższych . Konferencja językowa SPNJO 28-29 września 2001r. Rzeszów-Czudec, Rzeszów 2001, s.21.

zakresie zasługuje - moim zdaniem - taksonomia celów opracowana przez B.Niemierko. Mottem przewodnim jego pracy zatytułowanej: *„Między oceną szkolną a dydaktyką"* stały się słowa: „dydaktyka ma się tak zmienić, by jej głównym walorem była skuteczność, a głównym przeciwnikiem – pozory skuteczności, wyrażające się między innymi ocenami bez pokrycia". [40]

Szczegółowemu zdefiniowaniu celów językowych (umiejętności, poziomu, sprawności itd.) sprzyja formułowanie celów w sposób zoperacjonalizowany, to znaczy w sposób określający zadania, które uczący się ma umieć wykonać w wyniku ukończenia kursu językowego.[41]

Jednym ze sposobów sprecyzowania celów językowych jest:

- podanie listy sprawności, które rozwijamy u słuchaczy (np. mówienie, rozumienie ze słuchu itp.)
- opracowanie listy szczegółowych umiejętności, którymi powinien wykazać się słuchacz po zakończeniu kursu (np. umiejętność prezentacji, pisania listów itp.)

Przystąpienie do określenia specyficznych zadań realizowanych w procesie nauczania powinno poprzedzić, według Stanisława Wojnickiego[42], uzyskanie odpowiedzi na pytanie: kogo będziemy uczyć?

Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytanie pozwala na uzyskanie informacji o wielu istotnych charakterystykach, dotyczących osób uczestniczących w kursie, a w szczególności:

- wieku uczących się;
- motywacji;
- stanie psychofizycznym;
- aktualnych umiejętnościach i wiedzy.

Wiedząc kogo mamy uczyć, można dopiero prawidłowo odpowiedzieć na pytanie – czego mamy uczyć, a więc określić cele nauczania tzn. konkretnie

---

[39] H.Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych , Warszawa 1999, s.19.
[40] Zob B.Niemierko, Między oceną szkolną, a dydaktyką , Warszawa 1997, s.36.
[41] Zob.H.Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych , Warszawa 1999, s.19.
[42] S.Wojnicki, Nauczanie języków obcych do celów naukowych, Warszawa 1991, s.15.

wskazać co i w jakim stopniu uczący się powinien w danej dziedzinie umieć po ukończeniu kursu.[43]

Przystępując do przeprowadzenia analizy potrzeb w powyższym zakresie, w odniesieniu do kursów organizowanych w wojsku, należy wziąć pod uwagę szereg czynników zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Do czynników zewnętrznych można zaliczyć uwarunkowania polityczne oraz możliwości ekonomiczno-organizacyjne naszego państwa. Wśród czynników wewnętrznych na uwagę zasługują: struktura wiekowa oraz kwalifikacje i wiedza ogólna naszej kadry.

Niektórzy naukowcy zajmujący się problematyką potrzeb w zakresie kształcenia wyróżniają inne klasyfikacje np. George Brindley dzieli potrzeby na „obiektywne oraz subiektywne".[44] Z kolei Ronald Berwick określa potrzeby jako „dostrzegane i odczuwane".[45]

Potrzeby obiektywne lub dostrzegane to te, które są formułowane przez osoby z zewnątrz (np. nauczycieli) na podstawie faktów i wiedzy, które można zweryfikować, a dotyczące słuchaczy, sytuacji komunikacyjnych z jakimi będą mieli do czynienia, ich aktualnego poziomu biegłości językowej, trudności językowych itp. Natomiast potrzeby subiektywne lub odczuwane formułowane są na podstawie czynników kognitywnych i afektywnych, takich jak osobowość, pewność siebie, indywidualne strategie uczenia się. Zakres potrzeb uczestnika kształcenia językowego można określić stosując model analizy potrzeb opracowany przez brytyjską lingwistkę Emily Hoadley-Maidment.

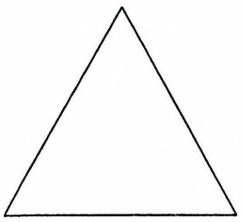
Obejmuje on następujące zmienne:

- potrzeby instytucjonalne;
- potrzeby odczuwane przez uczestnika kształcenia językowego;
- potrzeby odczuwane przez nauczyciela języka obcego.

---

[43] Zob. S.Wojnicki, Nauczanie języków obcych do celów naukowych, Warszawa 1991,s.15-16.
[44] G.Brindley, The role of needs analysis in adult ESL programme design, (w:) The Second Language Curriculum, pod red. Richarda Johnsona, Cambridge 1989, s.65.
[45] R. Berwick, Needs assessment in language programming; from theory to practice,(w:) The Second Language Curriculum, pod red. Richarda Johnsona, Cambridge 1989,s.55.

Model ma formę trójkąta, a każdy z jego boków stanowi jedną z wymienionych zmiennych (rys.15.)[46]



Rys.15. Model analizy potrzeb wg. E.Hoadley-Maidment

Chcąc zdefiniować potrzeby w odniesieniu do wymagań zawodowych kadry w zakresie znajomości języków obcych, można je określić jako zakres umiejętności językowych, które uczący się powinien posiąść na koniec kursu językowego. Jest to definicja zorientowana na cele kursu[47]. W tym wypadku zatem potrzeby instytucjonalne określone przez programy dydaktyczne języków obcych oraz inne wytyczne normujące proces glottodydaktyczny. Bardzo istotną rolę odgrywa tutaj dokument normalizacyjny STANAG 6001, obowiązujący we wszystkich państwach członkowskich NATO. W praktyce lingwistycznej dokument ten odgrywa kluczową rolę w procesie ukierunkowania kształcenia językowego na kursach dla potrzeb misji międzynarodowych oraz szkolenia specjalistycznego.

Jak wynika z modelu proponowanego przez E.Hoadley-Maidment, w procesie analizy potrzeb nie sposób pominąć indywidualnych oczekiwań uczących się języka. Z badań przeprowadzonych przez Józefa Kowalewskiego[48] wynika, że w konstrukcji programu języka obcego do celów zawodowych, oprócz treści lingwistycznych, należy uwzględnić również elementy poznawcze,

---

[46] Zob. J.Kowalewski, Czynniki warunkujące efektywność nauczania języków obcych w świetle badań i doświadczeń glottodydaktycznych,(w:) Szkolnictwo wojskowe w świetle wymogów i potrzeb Sił Zbrojnych RP, Poznań, 1995, s.94.

[47] H.G.Widdowson, English for specific purposes: Criteria for course design, (w:) English for Academic and Technical Purposes: Studies in honor of Luis Trimble ,pod red. L.Selinker, E.Tarone,V. Hanzeli , Rowley, MA. Newbury1991, s.2.

[48] J.Kowalewski, Czynniki warunkujące efektywność nauczania języków obcych w świetle badań i doświadczeń glottodydaktycznych,(w:) Szkolnictwo Wojskowe w Świetle Wymogów i Potrzeb Sił Zbrojnych RP, Poznań, 1995, s.96.

szczególnie socjokulturowe. Związane jest to bowiem z wewnętrznymi potrzebami samych słuchaczy kursów.

Najbardziej rozpowszechniony podział celów kształcenia, to cele ogólne i operacyjne. Cel ogólny definiowany jest jako kierunek dążeń[49], idea uzasadniająca sens danego rodzaju kształcenia. Mieści on w sobie wszystkie założenia edukacyjne oraz możliwości ich realizacji. Uczynienie z celu ogólnego narzędzia ułatwiającego jego realizację stanowi cel operacyjny. Cele operacyjne stanowią zatem jasno wyrażone, zamierzone osiągnięcia uczniów. Według innego autora - Juliana Ochenduszko - zajmującego się tym problemem, cele operacyjne powinny być między innymi: „odpowiednie, jednoznaczne, wykonalne, obserwowalne, mierzalne, upodmiotowione, komunikatywne oraz określone czasem"[50].

Prawidłowe sformułowanie celów tak, aby stały się one opisem zamierzonych zmian zachodzących w uczniu stanowi więc jedno z podstawowych działań nauczyciela na etapie planowania czynności dydaktycznych. Opisując cele, należy pamiętać nie tylko o ich sformułowaniu czy zdefiniowaniu, ale także o wskazaniu na praktyczne możliwości realizacji, czyli na umiejętność posługiwania się nimi. Jest to konieczne, gdyż cele, będąc nadrzędną ideą, są jednocześnie ukierunkowaniem wszystkich kolejnych decyzji i czynności metodycznych nauczyciela, formułowanie celów stanowi zatem zasadniczą umiejętność dydaktyczną, jaką jest planowanie, czyli umiejętność koncepcyjnego wykorzystywania i harmonizowania wszystkich składników procesu edukacyjnego.

Problematyka celów kształcenia jest bardzo ważna dla wszystkich nauczających. Każdy bowiem, kto zetknął się z koniecznością zaplanowania procesu przekazywania i nabywania wiedzy, umiejętności i postaw wie, jak trudne jest to zadanie. Wartość pracy nauczyciela zależy od tego, jak on rozumie postawione przed sobą cele i od umiejętności posługiwania się nimi[51]. Jawi się więc pytanie kto postawił przed nauczycielem te cele i na czym ma polegać

---

[49] B.Niemierko, Cele kształcenia , (w:) Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, pod red. Krzysztofa Kruszewskiego, Warszawa 1992, s.10.
[50] J.Ochenduszko, Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela , Bydgoszcz 1997, s.38.
[51] B.Niemierko,Cele kształcenia,... op.cit.,s.10.

umiejętność posługiwania się nimi?. Według Anny Pietkiewicz, istnieją dwa źródła celów: obiektywne zawarte w dokumentach normatywnych oraz subiektywne (przekonanie nauczyciela o potrzebie podzielenia się własnym rozumowaniem i przekonaniami dla dobra innych) [52].

Odnosząc powyższe rozważania do realizacji celów kształcenia językowego w ramach systemu edukacji w wojsku, należy w pierwszej kolejności zwrócić uwagę na określenie celów obiektywnych /normatywnych/, zawartych zarówno w dokumentach wydanych przez instytucje MON, ale również w związku z realizacją procesów integracyjnych, w dokumentach międzynarodowych ratyfikowanych przez nasze władze.

Wśród podstawowych zobowiązań podjętych przez nasz kraj w związku z wstąpieniem do struktur NATO znalazło się zapewnienie pełnej komunikatywności oficerów we wspólnych działaniach, co z kolei wiązało się z opanowaniem języka angielskiego[53]. W związku z powyższym w koncepcji osiągania interoperacyjności ujęto również cel językowy o nazwie TG 0355[54], definiujący jednostki, instytucje oraz kluczowy personel Wojska Polskiego, który powinien komunikować się w języku angielskim na poziomie zawansowanym, już od pierwszego dnia naszego członkostwa w Sojuszu.

Ponadto Polska zobowiązała się do prowadzenia przygotowań do członkostwa w oparciu o dokumenty i przepisy obowiązujące w krajach NATO takie jak: Porozumienia o Standaryzacji (STANAG-i) i Publikacje Sojusznicze (AP - Allied Publications). Nauka języka angielskiego stanowiła jeden z istotnych obszarów „zgrywania" Wojska Polskiego z Sojuszem Północnoatlantyckim[55]. Nauczanie języków obcych oparto na „Porozumieniu o Standaryzacji 6001" (STANAG 6001).

---

[52]Zob. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/planoiwanie_edukacyjne.html

[53] Zob.B. Szulc., Andragogiczny kontekst kształcenia oficerów, [w:] Nauczyciel andragog u progu XXI wieku, pod red. W. Horynia i J. Maciejewskiego, wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 213.

[54] Cel nr 0355 – Priorytet I Wymagania Językowe, Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego, Warszawa 1998.

[55] M. A. Faliński,Interoperacyjność: klucz do NATO. (w:) Biuletyn Departamentu Integracji z NATO BBN, nr 2(11)/1998, s.40.

W celu ujednolicenia kryteriów oceny znajomości języków dla wszystkich państw członkowskich Sojuszu, określono wymagania, jakie należy spełniać, aby osiągnąć potwierdzenie znajomości języka obcego na danym poziomie. Określone zostały minimalne wymogi językowe w zakresie czterech sprawności językowych[56]:

- **Poziom 1 – podstawowy** (Elementary)

Osoba legitymująca się podstawowym poziomem znajomości języka obcego powinna:

a/ w zakresie słuchania: rozumieć podstawowe zwroty grzecznościowe oraz krótkie wypowiedzi, zbudowane w oparciu o niewielką liczbę typowych struktur gramatycznych i charakteryzujące się ograniczonym zakresem słownictwa rozumieć proste wypowiedzi, chociaż może domagać się wielokrotnych powtórzeń i zwolnienia tempa mowy;

b/ w zakresie mówienia: posługiwać się słownictwem umożliwiającym wymianę zwrotów grzecznościowych i komunikację w zakresie minimalnych potrzeb związanych z życiem codziennym (pytanie o drogę, prośba o pomoc, podróżowanie, zakwaterowanie itp.) , tworzyć zdania oznajmujące oraz pytające. Podczas artykułowania wypowiedzi możliwe są częste przerwy i brak płynności oraz mogą pojawiać się błędy gramatyczne, które jednak nie zakłócają ogólnego sensu wypowiedzi;

c/ w zakresie czytania: czytać ze zrozumieniem proste teksty, zawierające niewielką liczbę podstawowych struktur gramatycznych i znacznie ograniczony zakres słownictwa ogólnego;

d/ w zakresie pisania: potrafić napisać krótki tekst w znacznym stopniu poprawny ortograficznie, oparty na ograniczonym słownictwie i strukturach z zakresu życia codziennego.

---

[56] Por. Standard Language Profile Descriptors in Amplification of NATO STANAG 6001. Second Draft, DSL 1995.

- **Poziom 2 - średnio zaawansowany** (Fair - Limited working)

Osoba, która opanowała drugi poziom znajomości języka obcego powinna:

a/ w zakresie słuchania: rozumieć wypowiedzi na ogólnie znane tematy, umieszczone we wspólnych rozmówcom kontekstach społecznych, zbudowane w oparciu o najczęściej występujące struktury gramatyczne i cechujące się ograniczonym zakresem słownictwa ogólnego oraz słownictwa związanego ze służbą wojskową, charakteryzujące się normalnym tempem, prezentujące wymowę stosowaną przez wykształconych rodzimych użytkowników języka;

b/ w zakresie mówienia: budować wypowiedzi w tempie nieco wolniejszym niż naturalne, poprawnie wykorzystywać najczęściej spotykane formy gramatyczne, przedstawiać zaobserwowane zdarzenia, wypowiadać się na tematy potoczne oraz tematy zawodowe, opisywać zdarzenia, wydawać polecenia, wypowiadać się o przyszłych i przeszłych czynnościach oraz uczestniczyć w rozmowach na tematy z życia codziennego;

c/ w zakresie czytania: czytać ze zrozumieniem teksty zawierające większą liczbę prostych struktur gramatycznych oraz słownictwo ogólne, a także podstawowe słownictwo związane ze służbą wojskową ;

d/ w zakresie pisania: wypowiadać się pisemnie na proste tematy związane m.in. z pracą zawodową, wykorzystywać podstawowe struktury składniowe, słownictwo ogólne oraz związane ze służbą wojskową.

- **Poziom 3 - zaawansowany** (Good - Minimum professional)

Osoba legitymująca się zaawansowanym poziomem znajomości języka obcego powinna:

a/ w zakresie słuchania: rozumieć rozmowy wykształconych rodzimych użytkowników języka, mówiących językiem literackim, rozumieć wypowiedzi charakteryzujące się występowaniem złożonych struktur gramatycznych i rozbudowanym słownictwem ogólnym i specjalistycznym związanym ze służbą wojskową, a także poprawnie rozpoznawać rejestr i ton wypowiedzi;

b/ w zakresie mówienia: wypowiadać się dość płynnie i spójnie, bez przerw na dobieranie właściwych słów, jednakże wymowa może zdradzać obce pochodzenie lecz nie wywołuje u odbiorcy wrażenia chaotyczności wypowiedzi, wykorzystywać prawidłowo dużą ilość struktur gramatycznych o różnym stopniu komplikacji. Złożone struktury mogą zawierać niewielką liczbę błędów;

c/ w zakresie czytania: czytać ze zrozumieniem teksty dotyczące podstawowych dziedzin życia społecznego oraz teksty specjalistyczne fachowe, techniczne, a także związane ze służbą wojskową, z umiarkowanym wykorzystaniem słowników;

d/ w zakresie pisania: wypowiadać się pisemnie na znane tematy ogólne i zawodowe, dokładnie przekazując zamierzone treści, prowadzić korespondencję urzędową, chociaż teksty urzędowe mogą wymagać korekty przez wykształconą osobę posługującą się danym językiem ojczystym, posługiwać się szerokim zakresem konstrukcji składniowych, stosując niewielką liczbę konstrukcji idiomatycznych oraz korzystając z obszernego zasobu słownictwa ogólnego i specjalistycznego.

- **Poziom 4 – biegły** (Very good - Full professional)

Osoba legitymująca się zaawansowanym poziomem znajomości języka obcego powinna:

a/ w zakresie słuchania: rozumieć rozmowy i dłuższe wypowiedzi rodzimych użytkowników języka w rejestrze literackim z wykorzystaniem złożonych struktur i środków leksykalnych, nieliczne naleciałości dialektyczne nie powinny zakłócać zrozumienia wypowiedzi w zakresie problematyki specjalistycznej i zawodowej;

b/ w zakresie mówienia: odzwierciedlać duże doświadczenie w posługiwaniu się językiem w środowisku używającym go na co dzień Biegłość posługiwania się językiem w wielu obszarach powinna być porównywalna z biegłością posiadaną przez osoby mówiące danym językiem jako ojczystym, wymowa może zdradzać obce pochodzenie, jednakże w żadnym przypadku nie może

utrudniać komunikacji, błędy gramatyczne mogą pojawiać się bardzo rzadko nie zmieniając znaczenia wypowiedzi;

c/ w zakresie czytania: z łatwością czytać ze zrozumieniem teksty prasowe i literackie przeznaczone dla rodzimych użytkowników języka z wykształceniem wyższym, a także specjalistyczne, dotyczące spraw zawodowych z ewentualnym wykorzystaniem pomocy leksykograficznych;

d/ w zakresie pisania: pisać poprawnie stylistycznie, składniowo i leksykalnie teksty o tematyce ogólnej oraz wszystkie rodzaje tekstów dotyczących problematyki zawodowej.

- **Poziom 5 – doskonały** (Excellent (Native/bilingual)

Zakłada się, iż tego poziomu nie można osiągnąć w drodze kształcenia. We wszystkich kryteriach znajomość języka równa jest znajomości jego rodzimych użytkowników, którzy posiadają co najmniej wykształcenie średnie zdobyte w swoim kraju. Sprawność ta jest raczej nieosiągalna dla obcokrajowców[57].

Ponieważ podstawowym poziomem znajomości języka angielskiego wymaganym od oficerów w sztabach i dowództwach NATO jest poziom zaawansowany (3333) (minimum professional) założono, iż nauczanie w Polsce będzie prowadzone maksymalnie do tego właśnie poziomu.

Znajomość kryteriów osiągania poszczególnych poziomów znajomości języków obcych, a więc ściśle określonych celów pozwala na realizację nauczania języka obcego w sposób racjonalny ponieważ zapewnia konieczne przesłanki do rozwiązania głównego problemu metodyki – opracowania uzasadnionego, optymalnego programu nauczania.

[57] *http://www.dlielc.org/bilc/APPENDIXA1_1.doc*

3.2.2. Organizacja systemu kształcenia i doskonalenia znajomości języków obcych kadry zawodowej wojsk lądowych

Istniejące formy nauczania języków obcych kadry zawodowej WP w okresie przed akcesją do NATO nie były w stanie spełnić wymogów obowiązujących w Sojuszu, a ujętych w celu TG 0355, zarówno pod względem jakościowym, jak również ilości kształconej kadry zawodowej. Decyzja Ministra Obrony Narodowej[58] wprowadziła w życie nowe kryteria oceny znajomości języków obcych odpowiadające wymogom normy STANAG 6001.

Na podstawie powyższej decyzji, w 1998 r. Dowództwo Wojsk Lądowych opracowało koncepcję kształcenia i doskonalenia językowego[59], w której wydano wytyczne do nauczania języka angielskiego, sprecyzowano założenia systemowe oraz wyznaczono jednostki organizacyjne wojsk lądowych do współpracy z NATO. Podstawę do opracowania decyzji stanowiły dane statystyczne opisujące aktualny stan znajomości języka angielskiego wśród kadry oficerskiej wojsk lądowych, jak również potrzeby w zakresie nauczania.

Jak wynika z danych ujętych w tabeli 2 zaledwie 34 oficerów opanowało język angielski na poziomie 3 i wyższym, co stanowiło 3,3 % całej kadry oficerskiej wojsk lądowych. Natomiast 79 oficerów posiadało udokumentowany średnio zaawansowany poziom (SPJ 2222) - 7,7% kadry oficerskiej.

[58] Decyzja nr 187/MON Ministra Obrony Narodowej z dn. 7.10.1997 r. w sprawie nauki i doskonalenia znajomości języków obcych w resorcie Obrony Narodowej.
[59] Koncepcja doraźnego systemu kształcenia i doskonalenia językowego znajomości języka angielskiego w Wojskach Lądowych, Dowództwo Wojsk Lądowych, Warszawa 1998.

Tab. 2. Stan znajomości języka angielskiego przez oficerów wojsk lądowych służących w jednostkach wydzielonych do współpracy z NATO w 1998 r. i potrzeby w zakresie nauczania języków obcych w Wojskach Lądowych do roku 2000-2001.

Źródło: Koncepcja doraźnego systemu kształcenia i doskonalenia językowego znajomości języka angielskiego w Wojskach Lądowych, Dowództwo Wojsk Lądowych, Warszawa 1998 r., załącznik 4.

L.p.	Podporządkowanie		Nazwa jednostki	stan ewid.	Poziom znajomości języka angielskiego				
					1	**2**	**3**	**4**	**Razem**
1	ŚOW	11 DKPanc	**Dowództwo**	73	13	10	1	-	24
2			10 br	24	7	6	1	-	14
3			10 BKPanc	205	32	8	8	1	49
	Razem ŚOW			**302**	**52**	**24**	**10**	**1**	**87**
4	POW	12 DZ	**Dowództwo**	78	8	6	3	-	17
5			12 br	26	1	3	1	-	5
6			3 pplot	57	3	4	-	-	7
7			6 BKPanc	168	14	10	2	-	26
8		10 Szpital Kliniczny		28	2	-	3	-	5
	Razem POW			**357**	**28**	**23**	**9**	**-**	**60**
9	KOW	25 BKPow	**Dowództwo**	24	4	2	1	2	9
10			1 bkp	84	10	9	2	-	21
11		6 BDsz	**Dowództwo**	58	18	7	2	1	28
12			18 bdsz	61	8	2	1	1	12
13			16 bpd	63	11	6	2	-	19
14		Batalion Polsko – Ukraiński		24	4	6	2	-	12
	Razem KOW			**314**	**55**	**34**	**10**	**4**	**101**
15	WOW	Batalion Polsko – Litewski		Nie sformowano obsady stanowisk etatowych Stan etatowy 51 oficerów					
	Razem WOW			**51**	-	-	-	-	-
	RAZEM w DWLąd.			**1024**	**135**	**79**	**29**	**5**	**248**

Potrzeby w zakresie szkolenia językowego			
ŚOW	**POW**	**KOW**	**WOW**
267	325	268	ok. 40
Razem ok. 900 oficerów			

W tej dość niekorzystnej sytuacji kadrowej nauczanie języków obcych otrzymało przysłowiowe „zielone światło". Dowódcy wszystkich szczebli zobligowani zostali do zapewnienia kadrze kierowniczej wymienionych jednostek odpowiednich warunków i możliwości uczenia się. Nakazano powołać w trybie pilnym, dodatkowe nieetatowe ośrodki i filie nauczania języków obcych.

Opracowany został „*Doraźny system kształcenia i doskonalenia znajomości języka angielskiego w Wojskach Lądowych*". Utworzoną w tym czasie strukturę organizacyjną systemu kształcenia językowego kadry przedstawia rys.16.

Rys.16. Schemat organizacji nauczania języków obcych w wojskach lądowych.

Źródło: Koncepcja doraźnego systemu kształcenia i doskonalenia językowego znajomości języka angielskiego w Wojskach Lądowych, Dowództwo Wojsk Lądowych, Warszawa 1998 r, załącznik 4.

Zgodnie z powyższym (rys.16.) podstawę nauczania języków obcych stanowiły etatowe ośrodki, dysponujące odpowiednio przygotowaną kadrą dydaktyczną. Centralnym ośrodkiem szkolenia ustanowiono Wojskowe Studium Nauczania Języków Obcych (WSNJO) w Łodzi, które strukturalnie podporządkowano ówczesnemu Departamentowi Kadr i Szkolnictwa Wojskowego (DKiSzW), a po reorganizacji Departamentowi Nauki i Szkolnictwa Wojskowego (DNiSzW). Po rozwiązaniu tego ostatniego, WSNJO ponownie podporządkowano DKiSzW czyniąc go odpowiedzialnym za organizację kursów dla kadry instytucji centralnych MON, kadry zatrudnionej w strukturach szkolnictwa wojskowego oraz innych jednostek centralnego podporządkowania.

Kolejny element systemu stanowiły okręgowe Ośrodki Doskonalenia Znajomości Języków Obcych (ODZJO), powołane do nauczania kadry zawodowej poszczególnych okręgów wojskowych. Ośrodki te przyporządkowano szkołom oficerskim usytuowanym na terenie okręgów wojskowych. W ramach struktur organizacyjnych Wojsk Lądowych wspomniane ośrodki utworzono już w 1993 r.[60] a umiejscowione zostały w: WSO im. T. Kościuszki we Wrocławiu dla Śląskiego Okręgu Wojskowego, w WSOWRiA w Toruniu dla Pomorskiego Okręgu Wojskowego. Kadra Warszawskiego Okręgu Wojskowego i Dowództwa Wojsk Lądowych, oprócz WSNJO w Łodzi, dysponowała ośrodkiem przy Wyższej Szkole Oficerskiej w Zegrzu.

Z powodu braku szkoły oficerskiej na terenie Krakowskiego Okręgu Wojskowego, powołano ośrodek nieetatowy przy Dowództwie KOW w Krakowie. Do realizacji zadań dydaktycznych związanych z kształceniem językowym kadry włączono również Akademię Obrony Narodowej, Wojskową Akademię Techniczną oraz Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Pancernych.

Wymienione ośrodki realizowały nauczanie języków obcych w zakresie trzech poziomów znajomości. Kursy językowe w tych ośrodkach prowadzone były przez etatową kadrę dydaktyczną.

---

[60] Wykaz zmian nr 1606/ORG z dn. 18.12.1993 r.

W celu intensyfikacji nauczania oraz zapewnienia wysokiego poziomu kształcenia znacząco zwiększono liczbę stanowisk przeznaczonych dla lektorów języków obcych w poszczególnych ośrodkach.

Kolejny szczebel w systemie kształcenia językowego stanowiły nieetatowe ośrodki doskonalenia znajomości języków obcych utworzone przy dowództwach dywizji, brygad i samodzielnych pułków. Ośrodki te otrzymały uprawnienia do nauczania na poziomach 1 i 2 (dywizje, brygady) oraz na 1 (samodzielne pułki). Z powodu braku możliwości zatrudnienia etatowych nauczycieli, do nauczania wykorzystano istniejące cywilne szkoły językowe, wybierane w drodze przetargów. Nadzór merytoryczny nad procesem nauczania sprawowany był przez kierownictwo ODZJO danych okręgów wojskowych.

W celu ujednolicenia kryteriów kształcenia, Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego, który był odpowiedzialny za realizację celu TG 0355 opracował „Ramowe programy nauczania języka angielskiego”[61], jak również powołał do działania Centralną Komisję Egzaminacyjną MON[62]. Nauczaniem języka angielskiego objęto głównie kadrę oficerską wojsk lądowych.

Skalę przedsięwzięć realizowanych w zakresie nauczania języków obcych w omawianym okresie ilustrują dane zaprezentowane poniżej. Tabela 3 oraz wykresy 13 - 15 przedstawiają zmiany ilościowe w nauczaniu języka angielskiego, jakie zaszły w latach 1995 – 2001 na przykładzie Ośrodka Doskonalenia Znajomości Języków Obcych w Krakowie.

[61] K.Szczepański ,J. Kowalewski ,T. Kiełkowski., Ramowy Program nauczania języka angielskiego (poziomy 1,2,3 –wg STANAG 6001), DKiSZW, Warszawa 1999.

[62] Decyzja nr 7 Dyrektora Departamentu Kadr i Szkolnictwa Wojskowego z dn. 14 maja 1998 r. w sprawie Regulaminu Działania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Języków Obcych MON.

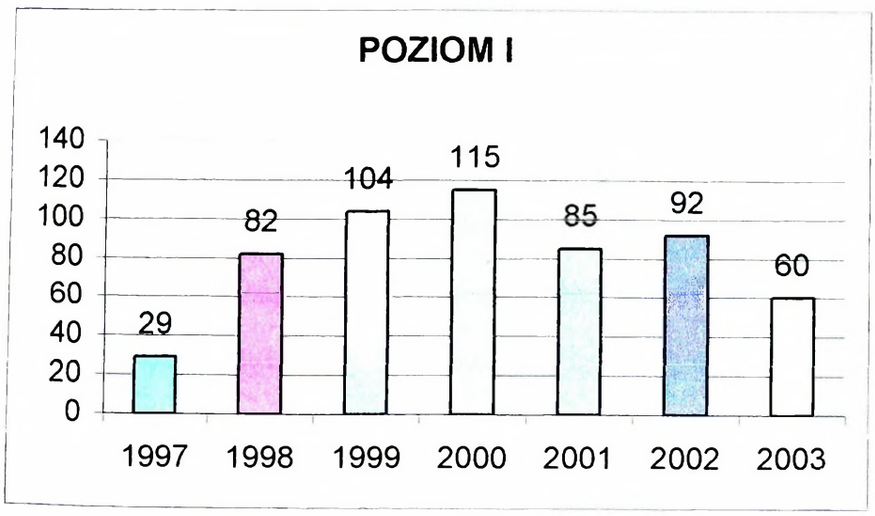
Tab. 3. Udział oficerów Wojsk Lądowych w egzaminach resortowych z języka angielskiego organizowanych przez ODZJO KOW w latach 1995-2001.

Źródło: Protokoły egzaminacyjne ODZJO KOW w Krakowie.

ROK	POZIOM 1			POZIOM 2			POZIOM 3			Razem w roku	Uwagi
	Ofic.	Chor. Podof.	**Razem**	Ofic.	Chor. Podof.	**Razem**	Ofic.	Chor. Podof.	**Razem**		
1997	20	9	**29**	11	4	**15**	0	0	**0**	**44**	stary system
1998	68	14	**82**	28	3	**31**	12	1	**13**	**126**	stary system
1999	87	17	**104**	61	7	**68**	30	3	**33**	**205**	stary system
2000	101	14	**115**	87	9	**96**	41	5	**46**	**257**	STANAG 6001
2001	73	12	**85**	81	5	**86**	38	5	**43**	**241**	STANAG 6001
2002	81	11	**92**	83	6	**89**	73	7	**80**	**261**	STANAG 6001
2003	53	7	**60**	90	12	**102**	73	3	**76**	**238**	STANAG 6001

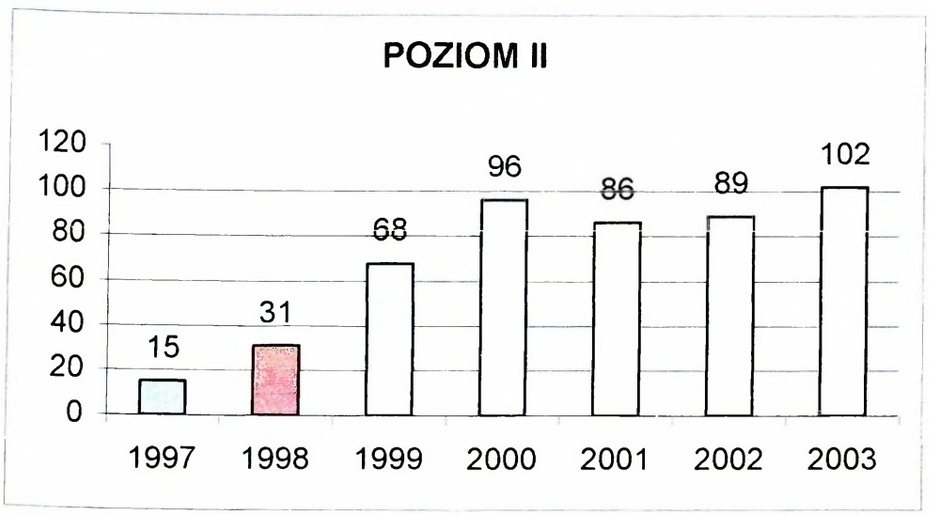
Wykres 13. Udział oficerów wojsk lądowych w egzaminach resortowych z języka angielskiego organizowanych w ODZJO KOW w Krakowie.

Źródło: Protokoły egzaminacyjne ODZJO Kraków



Wykres 14.Udział oficerów starszych i młodszych w egzaminach resortowych z języka angielskiego na 1 poziom znajomości (ODZJO Kraków).

Źródło: Protokoły egzaminacyjne ODZJO Kraków

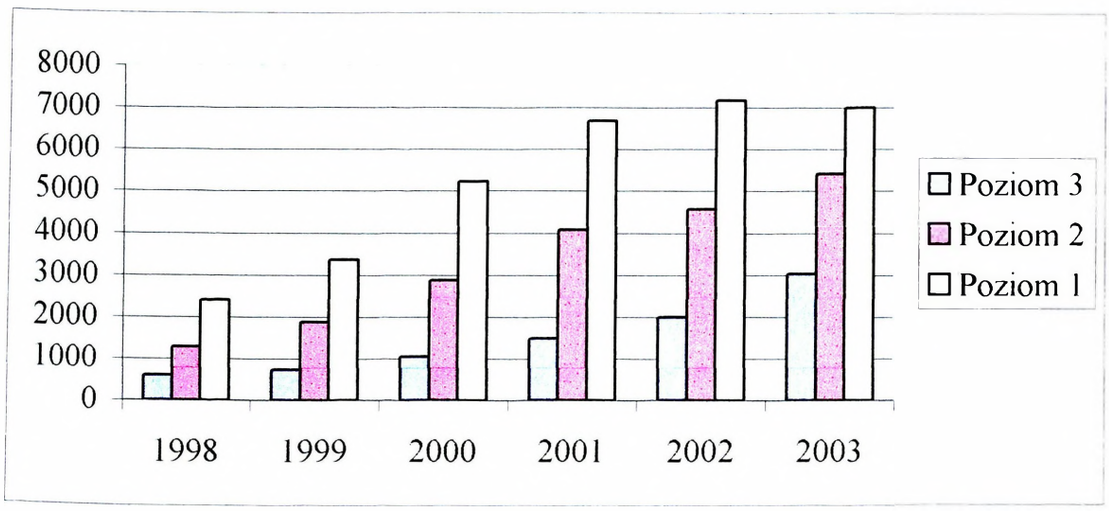


Wykres 15. Udział oficerów starszych i młodszych w egzaminach resortowych z języka angielskiego na 2 poziom znajomości (ODZJO Kraków).

Źródło: Protokoły egzaminacyjne ODZJO Kraków

Mimo znacznego postępu w zakresie ilościowych zmian dotyczących kadry posiadającej udokumentowaną znajomość języka angielskiego, bardzo istotny problem stanowiła zdawalność egzaminów resortowych, która przykładowo podczas trzech sesji egzaminacyjnych w 2000 r. w czasie egzaminów na zaawansowany stopień znajomości (SPJ 3333) wyniosła średnio zaledwie

39 %[63]. Należy jednak stwierdzić, że postęp w zakresie opanowania języka angielskiego był duży i znacznie wzrosła liczba oficerów legitymujących się zaawansowanym i wyższymi stopniami znajomości języka angielskiego. Powyższa sytuacja przyczyniła się w znaczniej mierze do poprawy możliwości kadrowych w zakresie wyznaczania oficerów na stanowiska służbowe w wojskowych strukturach międzynarodowych, co przedstawiono na wykresie 16.



Wykres 16. Wzrost liczby kadry oficerskiej WP posiadających świadectwa znajomości języka angielskiego według normy STANAG 6001.

Źródło: Dane Departamentu Kadr i Szkolnictwa Wojskowego.

Mimo pewnych niedoskonałości powstałego systemu kształcenia w zakresie języków obcych, należy stwierdzić, że podjęte działania przyczyniły się do poprawy sytuacji w upowszechnieniu znajomości języków obcych wśród kadry zawodowej.

3.2.3. Specjalistyczny język wojskowy w aspekcie terminologicznym jako jeden z celów kształcenia językowego kadry zawodowej

Analiza potrzeb jest generalnie uznawana za cechę charakterystyczną kursów języków obcych do celów specjalistycznych, a więc również kursów organizowanych dla kadry zawodowej WP. Nie jest ona oczywiście cechą tylko i wyłącznie tego typu kursów, powinna jednak być punktem wyjścia zarówno do ich konstrukcji i opracowania programów nauczania, jak i doboru wszelkich

[63] Źródło: Dane Departamentu Kadr i Szkolnictwa Wojskowego na dzień 24.09.2003 r.

ich konstrukcji i opracowania programów nauczania, jak i doboru wszelkich materiałów szkoleniowych. Analiza potrzeb jest złożonym procesem obejmującym szereg zarówno teoretycznych, jak i praktycznych aspektów. Dlatego też zasadne wydaje się dokonanie przeglądu różnych podejść do tworzenia programów nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem programów opracowywanych dla potrzeb nauczania języka specjalistycznego /fachowego/.

Przystąpienie do opracowania zarówno programów ramowych, jak i szczegółowych dla kursów języków obcych organizowanych w wojsku, a więc kursów ukierunkowanych na nauczanie języka fachowego, powinna poprzedzić szczegółowa analiza oraz zdefiniowanie pojęcia język specjalistyczny.

Wśród wielu działań obejmujących problematykę języka specjalistycznego , na uwagę zasługuje próba jego systematyzacji podjęta przez M.Bakera, który wyróżnił sześć kategorii słownictwa:

- związane ze zjawiskami ogólnymi ;
- ogólne, posiadające specjalistyczne znaczenie;
- specjalistyczne, które posiada odmienne znaczenie w różnych dziedzinach;
- ogólne, które posiada określone znaczenie w różnych dziedzinach;
- ogólne, preferowane w danej dziedzinie;
- specyficzne dla danych nosicieli języka[64].

Z kolei Jerzy Lukszyn definiuje tekst specjalistyczny jako „formę reprezentacji odpowiedniego leksykonu terminologicznego"[65]. Wydaję się więc, że cechą wyróżniającą język specjalistyczny jest jego sfera leksykalno-terminologiczna.

Terminy są wyrazami języka naturalnego i jako takie, muszą być postrzegane przez pryzmat lingwistyki. Z drugiej jednak strony każdy leksykon terminologiczny jako całość jest nośnikiem wiedzy specjalistycznej. Z reguły termin jest określany na podstawie stałych parametrów. Jest to zatem wyraz

---

[64] Zob. M.Baker,Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: or analysis of some rhetorical items in medical journal articles, Londyn 1988, s.94 .

[65] J.Lukszyn, Uniwersalia tekstów specjalistycznych, (w:), Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki, pod red. Jana Lewandowskiego Warszawa 2002, s.41.

(połączenie wyrazowe) o określonej, ściśle zdefiniowanej strukturze pojęciowej, w zasadzie jednoznaczny i niepodlegający interpretacji.

Charakterystyczną cechą, wyróżniającą terminy, jest ich systematyzacja, pozwalająca na ich uporządkowanie. Władysław Lejczyk i Luba Biesiekierska wyróżniają siedem następujących grup terminów:

- podstawowe;
- pochodne;
- złożone;
- bazowe (pochodzące z nauk podstawowych);
- zapożyczone (przejęte z dyscyplin pokrewnych);
- ogólnonaukowe. [66]

Siódmą grupę według wspomnianych autorek stanowią jednostki leksykalne języka specjalistycznego, które bezpośrednio łączą go z określonym językiem naturalnym (spójniki, przyimki, wyrazy z szerokim zakresem znaczeniowym).

Obiektywne i dokładne określenie miejsca terminów w zasobie leksykalnym współczesnych języków może stanowić źródło wiedzy o treściach, które powinny zostać odzwierciedlone w programach nauczania.

Poddając rozważaniom problem wojskowego obcego języka specjalistycznego, a w szczególności jego zakresu terminologicznego, należy zastanowić się nad samym określeniem „język wojskowy". Odnosząc się do przytoczonej za F.Gruczą definicji języka specjalistycznego można określić go jako zawodową odmianę danego języka używaną w wojsku. Nie ma zatem zasadniczych różnic pomiędzy np. językiem angielskim ogólnym, a wojskowym w zakresie wymowy, składni, czy też reguł gramatycznych. Jedyne istotne różnice, zgodnie z interpretacją języka specjalistycznego zaproponowaną przez A.Markowskiego, stanowi odrębność wspomnianej wcześniej terminologii, a zwłaszcza niektórych połączeń wyrazowych związanych ze specyfiką wojska jako instytucji, realizowanych przez nie funkcji oraz sytuacjami związanymi z wykonywanym zawodem[67].

---

[66] Zob. W.Lejczyk, L.Biesiekirska, Charakterystyki lingwistyczne terminów w języku specjalistycznym, (w:) op.cit. s.215.

[67] Zob. A.Markowski, Językoznawca radzi, Warszawa 1980, s.8-9.

Przedstawiona definicja pozwala na jednoznaczne zakwalifikowanie „języka wojskowego" do grupy języków fachowych.

Kontynuując rozważania dotyczące języka wojskowego A.Markowski stwierdza, że analiza zasobów leksykalnych, a zwłaszcza terminologii, związków frazeologicznych oraz wykorzystywanie specyficznych środków morfologicznych pozwala na wydzielenie w języku wojskowym trzech warstw:

- warstwy języka narodowego;
- warstwy cech wojskowych;
- warstwy specjalistycznych cech własnych.[68]

Analizując poszczególne warstwy specjalistycznego języka wojskowego można stwierdzić, że warstwę języka narodowego w tym przypadku stanowi cała struktura gramatyczna języka oraz znaczna część leksyki w połączeniu z frazeologią.

Cechą wyróżniającą warstwę cech wojskowych w szczególności jednak jest słownictwo wojskowe wraz z terminami dotyczącymi całej problematyki związanej z wojskiem, natomiast do warstwy cech własnych należy zaliczyć przede wszystkim słownictwo specjalistyczne, ograniczone do jednej wąskiej dziedziny specjalności wojskowej. Należy przy tym dodać, że wyróżnione elementy leksykalne występują w ramach ogólnych reguł gramatycznych danego języka.

Z przedstawionych rozważań wynika, że zasadniczą część wszystkich warstw wojskowego języka specjalistycznego stanowi zatem termin i terminologia wojskowa.[69] Opracowując więc programy nauczania dla kursów języków obcych dla kadry zawodowej należałoby tym zagadnieniom poświęcić szczególną uwagę.

Wskazanie typowej terminologii dla języka specjalistycznego napotyka jednak szereg. trudności, głównie z uwagi na jej rozległość tematyczną, jak również wąską specjalizację niektórych obszarów wiedzy wojskowej.

---

[68]Tamże, s.59-62

[69] Z.Klawitter,Z.Mazurek,M.Strzoda , Przemiany terminologii w aspekcie osiągania interoperacyjności komponentów narodowych w działaniach wielonarodowych pk. „Słowo", AON, Warszawa 2002, s.16.

Kontynuując rozważania o terminologii wojskowej, trzeba podkreślić znaczenie korelacji pomiędzy samym językiem wojskowym, a jego specyficzną częścią jaką stanowi terminologia. Należy zwrócić uwagę na takie podstawowe cechy jakimi charakteryzuje się język wojskowy, a w szczególności na jego zwięzłość i komunikatywność.

Cechy te pozostając w ścisłej zależności powinny stanowić bardzo istotny element wpływający na zawartość programów kształcenia. O znaczeniu problemu terminologii świadczy ponadto skala jej występowania. Ocenia się, że obecnie istnieje około 500 tysięcy terminów wojskowych. W poszczególnych rodzajach sił zbrojnych, wojsk i służb używa się szacunkowo, zależnie od stopnia ich organizacji, rodzaju działalności i wyposażenia, od kilkuset do kilkunastu tysięcy terminów.[70] Złożoność problemu stosowanej terminologii wojskowej nabiera szczególnej wagi ze względu na zachodzące w chwili obecnej zmiany struktury naszych sił zbrojnych i dostosowywanie wszelkich dziedzin życia wojskowego do zasad i norm obowiązujących w NATO. Potrzeba ujednolicenia stosowanych terminów została dostrzeżona już na samym początku istnienia Sojuszu i poświęca się jej ciągle wiele uwagi.

3.2.4. Techniki stosowane w nauczaniu języków obcych a cele dydaktyczne

Wielokrotnie zostało już stwierdzone, że podstawowym czynnikiem decydującym o kształcie organizowanych kursów jest analiza potrzeb i celów uczących się. Przez analizę tę rozumiemy nie tylko samo określenie tego, co uczący się będzie musiał robić posługując się językiem obcym. Ze względu na specyfikę oraz rozpiętość poziomów nauczania na kursach organizowanych dla kadry zawodowej ma ona daleko precyzyjniejsze zastosowanie i, jak się wydaje, powinna między innymi prowadzić do wyodrębnienia trzech podstawowych różnic:

[70] Metodyka opracowywania terminów wojskowych, MON, Warszawa 1990, s. 11.

- różnicy między sytuacją na kursach dla początkujących, gdzie – zakładając występujące najczęściej ograniczenia czasowe – realnie wytyczony cel nauczania musi być bardzo ograniczony, oraz sytuacją na kursach wyższych poziomów (dla średnio zaawansowanych i zaawansowanych, gdzie celem przestaje być nauka języka obcego jako takiego, a staje się nim poznanie nowego rodzaju komunikacji, w języku do pewnego stopnia znanym;
- różnicy między uczeniem się treści merytorycznych w ramach danej specjalności wojskowej, a uczeniem się obcojęzycznej komunikacji w zakresie tej specjalności;
- różnicy między poprawnością językową (poprawnością kodu) a poprawnością komunikacyjną (poprawnością zastosowania kodu w określonej sytuacji).

Przeprowadzenie szczegółowej analizy potrzeb, uwzględniającej występowanie powyższych różnic stanowi niezbędny element wypracowania odpowiednich proporcji czasu i wysiłku przeznaczonych na opanowanie poszczególnych sprawności językowych.

Prezentację technik pracy nad rozwojem sprawności językowych należy rozpocząć od dokonania podziału na dwie zasadnicze grupy:

- sprawności produktywne (mówienie, pisanie);
- sprawności receptywne (czytanie, słuchanie).

Powyższy podział wydaje się mieć istotne znaczenie dla określenia kolejności pracy z poszczególnymi sprawnościami.

Dotychczasowe badania nad działalnością mowną człowieka niezbicie dowodzą, że przy określonej autonomii poszczególnych sprawności językowych istnieją równocześnie między nimi ścisłe związki. Znajomość tych związków implikuje konieczność spełnienia dwóch warunków w procesie nauczania języka obcego:

- organizowanie nauczania równoległego , skorelowanego w ramach wszystkich sprawności językowych;
- ścisłe zaprogramowanie procesu nauki, uwzględniającego zarówno wspólne, podobne, jak i różne , odmienne aspekty poszczególnych sprawności, co

powinno stworzyć optymalne warunki do transferu nawyków i umiejętności nabytych w ramach jednej sprawności, na inne.

Czynne posługiwanie się językiem, czyli tzw. produkcja, powinno być poprzedzone wcześniejszą pracą nad rozpoznawaniem i rozróżnianiem elementów języka oraz rozumieniem tekstu. Taka kolejność wynika z potrzeby wcześniejszego dostarczenia modeli, by na ich podstawie uczeń mógł samodzielnie tworzyć własny tekst. W takiej kolejności opanowujemy też w dzieciństwie język ojczysty.

Ogromna większość metod nauczania, a wszystkie te metody, które najsilniejszy nacisk kładą na sprawność mówienia, w tym także różne odmiany podejścia komunikacyjnego - przywiązuje wielką wagę do słuchania i rozumienia ze słuchu. Jest ono zarówno podstawą samodzielnych wypowiedzi, jak i samodzielną, niezbędną w komunikacji umiejętnością językową. Ponadto rozumienie jest celem każdego człowieka. Na każdym etapie nauki języka obcego, począwszy od pierwszej lekcji, słuchanie mowy obcojęzycznej winno wiązać się głównie z kształtowaniem zdolności rozumienia. Opanowanie strony technicznej słuchania, oczywiście konieczne i niezbędne, powinno stanowić czynnik ułatwiający rozumienie i interpretacje sensu zawartego w dźwiękach mowy. Bez bezbłędnego funkcjonowania nawyków trudno osiągnąć maksymalne rozumienie słuchanego tekstu. Zautomatyzowane nawyki stanowiące podstawę słuchania muszą więc zająć właściwe miejsce w nauce sprawności słuchania, pozwalają bowiem słuchającemu skupić całą uwagę na rozumieniu i interpretacji tekstu.

Słuchanie ze zrozumieniem mowy obcojęzycznej we współczesnej literaturze glottodydaktycznej traktowane jest jako niezwykle złożony, wielopoziomowy i aktywny proces, któremu przypisuje się przy tym różnorodne funkcje komunikacyjne, a w szczególności:

- rozumienie poprawnych gramatycznie zdań obcojęzycznych;
- poprawną interpretację słyszanych wypowiedzi;
- rozumienie intencji wyrażanych przez rozmówców;
- rozróżnienie odmian języka mówionego.

Wśród wielu podejść do sprawności słuchania, na uwagę zasługuje określenie istoty tej sprawności w akcie komunikacji, zaprezentowane przez Antoniego Palińskiego. Autor wyróżnia trzy zasadnicze funkcje jakie może spełniać słuchanie w procesie komunikacji:

- może stanowić autonomiczną sprawność językową;
- może stanowić komponent ustnej formy komunikowania się;
- może być środkiem samokontroli mówiącego[71].

Ponadto, według A.Palińskiego słuchanie spełnia jeszcze dwie funkcje dydaktyczne:

- jest środkiem realizacji celu nauczania;
- jest środkiem zapoznania uczących się ze wzorami wypowiedzi, z nowym materiałem językowym. [72]

Wymienione funkcje wydają się być na tyle istotne, że uzasadniona jest teza, iż dobre opanowanie słuchania należy uważać za jeden z głównych warunków opanowania języka w ogóle. Jeśli ponadto uwzględnić, iż słuchanie znajduje szerokie praktyczne zastosowanie w uzyskiwaniu potrzebnych informacji, co w przypadku władania językiem obcym przez kadrę zawodową ma z pewnością niebagatelne znaczenie, to staje się zupełnie oczywiste i uzasadnione znaczenie nauczania tej sprawności językowej na kursach języka specjalistycznego dla kadry zawodowej. Należy przy tym dodać, że ćwiczenia kształtujące tę sprawność są bardzo lubiane przez słuchaczy, co spowodowane jest atrakcyjnością stosowanych pomocy dydaktycznych, np. nagrań audio i wideo, telewizji, płyt CD itd.

Przykładami takich ćwiczeń są : sporządzanie notatek, opis sytuacji, streszczenie, odpowiadanie na pytania, uzupełnianie na podstawie usłyszanej wypowiedzi luk w tekście, podawanie synonimów lub antonimów, relacjonowanie usłyszanych wiadomości. · Wykorzystywanie do wymienionych ćwiczeń materiałów autentycznych sprzyja „osłuchaniu się" studentów z różnego typu wymową i

---

[71] Zob. A.Paliński, Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka, Rzeszów 1990,s.193-194..

[72] j.w.

różnymi odmianami języka, a przede wszystkim – z artykulacją *native speaker'ów* w miejsce polskich lektorów.

Aby lepiej zrozumieć istotę sprawności rozumienia ze słuchu w procesie nauczania języka, H.Komorowska zwraca uwagę na kilka istotnych zagadnień:

- słuchamy ze zrozumieniem, gdy mamy po temu określony powód;
- słuchamy, gdy stoi przed nami konkretne zadanie;
- słuchamy selektywnie;
- stosujemy domysł językowy[73].

Uwzględnienie powyższych zagadnień w praktyce dydaktycznej z pewnością przyczyni się do usprawnienia metod nauczania rozumienia ze słuchu. Jak już zostało wspomniane pomiędzy nauczaniem poszczególnych sprawności językowych istnieje szereg zależności. Szczególnie ścisłe związki występują między omówionym już rozumieniem ze słuchu, a czytaniem. Zarówno w nauce sprawności czytania jak i w nauce sprawności rozumienia ze słuchu istnieje wiele punktów wspólnych. Podobnie jak to jest w przypadku tekstów do rozumienia ze słuchu, H.Komorowska wymienia najistotniejsze przykłady sytuacji, które prowokują zainteresowanie tekstem pisanym. Sytuacje te występują gdy:

- przyświeca im jakiś cel;
- zależy nam na uzyskaniu określonej informacji;
- stoi przed nami zadanie, do wykonania którego niezbędne jest zapoznanie się z tekstem;
- tekst jest ciekawy lub przydatny, przy czym najczęściej zapoznajemy się z nim albo w sposób bardzo ogólny, sprawdzając czego dotyczy, albo też selektywny, wyszukując to, co nas interesuje.[74]

Sprawności słuchania i czytania, najogólniej mówiąc, wypełniają podobną funkcję komunikatywną i bazują na zbliżonych mechanizmach – mechanizmach percepcji. Znajomość tych mechanizmów odgrywa niebagatelną rolę przy tworzeniu programów nauczania, które powinny uwzględniać równoległe, skorelowane nauczanie – uczenie się słuchania i czytania.

---

[73] Zob. H.Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa 1999,s.175.
[74]Tamże, s.186.

Istotną różnicę między tymi sprawnościami stanowi fakt, że czytanie jest jedyną sprawnością, którą można skutecznie trenować samodzielnie, w toku pracy własnej słuchacza. Powyższe stwierdzenie wydaje się mieć bardzo istotne znaczenie podczas planowania czasu przeznaczanego na nauczanie poszczególnych sprawności w czasie kursu. Należy ponadto zauważyć, że czytanie jest najskuteczniejszym wsparciem opanowywania wszystkich pozostałych sprawności, gdyż w toku czytania następuje stałe powtarzanie i utrwalanie poznanych wyrazów, zwrotów i struktur. W ten sposób czytanie umożliwia uczącemu się samodzielnie doskonalenie językowe już po ukończeniu nauki na kursie.

W kształceniu czytania ze zrozumieniem ogromną rolę odgrywa rodzaj czytanych tekstów. Selekcji tekstów należy dokonywać na podstawie obserwacji poziomu zaawansowania grupy i jej zainteresowań. Najczęściej są to teksty podręcznikowe, które stanowią na etapie zaawansowanym bazę do wprowadzenia tekstów specjalistycznych. Z uwagi na praktyczno-komunikacyjny charakter kursów, w celu przygotowania studentów do określonych sytuacji zawodowych, najbardziej celowym wydaje się korzystanie, w jak najszerszym stopniu, z materiałów autentycznych. Tego typu teksty stanowią najlepsze źródło terminologii fachowej i o wiele lepiej odzwierciedlają charakterystykę języka danej dziedziny. Student zapoznając się z formą np. prawdziwych dokumentów bojowych (rozkazów, zarządzeń, raportów, sprawozdań itp.) może odtworzyć je w sytuacji samodzielnego redagowania podobnych tekstów. Dokonanie oceny przydatności tekstów do nauki czytania ze zrozumieniem umożliwia, według Hanny Mrozowskiej, analiza szeregu następujących kryteriów:

- ilości – tekst powinien zawierać tyle informacji, ile potrzebne jest do skutecznej komunikacji;
- jakości – tekst powinien odzwierciedlać fakt, a nie wprowadzać w błąd;
- relacji – tekst powinien zawierać informacje przystępne i interesujące dla czytelnika, z uwzględnieniem jego wiedzy na temat rzeczywistości pozajęzykowej;

- sposobu wyrażania treści – powinna ona być jednoznaczna i starannie wyrażona. [75]

Na kolejną bardzo ważną cechę, dotyczącą tekstów do nauki czytania, zwraca uwagę Anna Ćwiklińska. Według autorki stopień trudności tekstów powinien odpowiadać możliwościom studentów, a opisywane realia powinny być im znane. [76]

Nieco inne podejście do kryteriów doboru tekstów prezentuje H.Komorowska. Według autorki tekst:

- powinien odpowiadać postawionym przez program celom nauczania (jeśli program przewiduje np. wykształcenie umiejętności czytania prasy w języku obcym, musimy dobierać teksty wiadomości agencyjnych, ogłoszeń, reklam oraz teksty publicystyczne);
- powinien zainteresować studenta, inaczej nauka okaże się mało skuteczna;
- nie może być za trudny, jeśli służy rozwijaniu rozumienia szczegółowych informacji, może jednak przekraczać językowe możliwości studentów wtedy, gdy chodzi jedynie o umiejętność zaszeregowania go do ogólnej grupy tekstów (jak np. w zadaniu do którego działu gazety pasuje dany tekst?) [77]

Rozważając problem nauki czytania ze zrozumieniem nie można oczywiście ograniczyć się do dokonania prawidłowej selekcji materiału. Z pewnością bardzo ważny jest również dobór odpowiednich ćwiczeń zapewniających opanowanie powyższej sprawności. Wśród wielu różnych podziałów ćwiczeń na uwagę z pewnością zasługuje systematyka dokonana przez S.Wojnickiego. Dzieli on ćwiczenia językowe w czytaniu na dwie zasadnicze grupy:

I. Wymagające jedynie sprawności czytania w języku obcym:
   - uzupełnianie podanej listy;
   - bezpośrednie testy rozumienia;

---

[75]Zob. H.Mrozowska, Kształcenie sprawności czytania dla usamodzielnienia uczniów jako odbiorców tekstów obcojęzycznych, (w:) Języki Obce w Szkole, Nr 4, 1998, s.307.

[76] Zob. A.Ćwiklińska, Kształcenie umiejętności językowych na współczesnym lektoracie, (w:) Nauczanie języków obcych na lektoratach w dobie reformy szkolnictwa i integracji ze Wspólnotą Europejską, pod red. Romualdy Kuźmińskiej, Wrocław 2000, s.46.

[77] Zob. H.Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa 1999, s.187.

- przyporządkowanie;
- działania w języku ojczystym;
- działania niewerbalne.

II. Wymagające dodatkowo sprawności produktywnych w języku obcym:
- odpowiadanie na pytania szczegółowe;
- przeformułowywanie;
- budowa derywatów regularnych;
- ćwiczenia kompleksowe[78].

Dotychczasowe rozważania nad istotą nauczania sprawności receptywnych tzn. słuchania i czytania w języku obcym, prowadzą do następującego wniosku: pomiędzy tymi sprawnościami istnieje znaczny transfer, który implikuje konieczność pełnej korelacji kształcenia tych sprawności, a tym samym opracowanie wspólnej metodyki ich nauczania na kursach języków obcych organizowanych dla kadry zawodowej.

Ze względu na znaczenie komunikacji w procesie nauczania języków obcych, analizę sprawności produktywnych należy zacząć od nauczania mówienia.

Sprawność mówienia uznawana jest za niezwykle ważną, szczególnie w tych metodach nauczania, które traktują żywy język jako dominujący. Spośród metod konwencjonalnych, czyni tak na przykład metoda bezpośrednia. Ze względu na wzrastającą ilość kontaktów międzynarodowych, w jakich biorą udział polscy żołnierze, znaczenie tej metody w ramach nauczania języków obcych w wojsku z całą pewnością powinno znacząco wzrosnąć. Kształcenie umiejętności mówienia jest problemem bardzo złożonym, wymaga bowiem znajomości różnych składników systemu języka. Kształcenie tej sprawności odbywa się na kilku poziomach. Pierwszy z nich, najbardziej oczywisty to kształcenie poprawnej wymowy. Ta strona znajomości języka jest często zaniedbywana. W rezultacie błędna wymowa powoduje problemy ze zrozumieniem wypowiedzi przez cudzoziemców lub, w wielu przypadkach, ich rozbawienie. Kolejnym problemem jest użycie odpowiedniego słownictwa. Nawet najpiękniej

[78] Zob.S.Wojnicki, Nauczanie języków obcych do celów zawodowych, Warszawa 1991, s.105-106.

wyartykułowana i stuprocentowo poprawna gramatycznie wypowiedź nie zostanie zrozumiana, jeśli użyjemy nieodpowiednich wyrażeń. Opanowanie słownictwa uważane jest za najbardziej istotny element kształcenia umiejętności mówienia. Preferowanie komunikacyjnej funkcji języka prowadzi często do zaniedbywania gramatycznej poprawności wypowiedzi. Mówienie przecież jest jedną z najtrudniejszych sprawności językowych. Mówca, jeszcze na poziomie przedsłownym, musi ustalić przedmiot swojej informacji, kolejność słów, organizację przekazu, zaś na poziomie językowym – powiązanie elementów wypowiedzi. Kolejnym problemem pojawiającym się przy nauczaniu sprawności mówienia jest określenie proporcji między językiem ogólnym a specjalistycznym. Proporcje te są różne w zależności od stopnia zaawansowania studentów. Nie sposób przecież czynnie posługiwać się językiem specjalistycznym bez znajomości języka ogólnego. Im bardziej zaawansowana jest grupa, tym większe może być nasycenie wypowiedzi terminologią fachową.

Zakres stosowanych ćwiczeń w nauczaniu sprawności mówienia jest bardzo duży.

Ogólnego podziału ćwiczeń w zakresie mówienia dokonuje S.Wojnicki wyróżniając:

- powtarzanie;
- dryle;
- tablice substytucyjne;
- ćwiczenia produkcyjne;
- ćwiczenia symulacyjne[79].

Bardziej szczegółową analizę ćwiczeń w mówieniu prezentuje H.Komorowska, która wyróżnia:

- opisy sytuacji;
- pytania i odpowiedzi;
- streszczenia;
- wywiady;
- odgrywanie ról;

---

[79]Tamże,s.100.

- wypowiedzi na podstawie dokumentów autentycznych;
- wypowiedzi według podanych podpunktów[80].

Warto podkreślić, że wszystkie podane techniki ćwiczeniowe mogą również służyć jako techniki testowania sprawności mówienia.

Ostatnią ze sprawności językowych, stosunkowo najmniej, a przynajmniej najrzadziej potrzebną z punktu widzenia wykorzystywania w kontaktach bezpośrednich naszych żołnierzy z żołnierzami innych państw NATO, jest sprawność pisania.

Często spotykane założenie, że umiejętność pisania polega na zapisywaniu tego, co mówimy, jest błędne. Fakt, że mówienie i pisanie uważane są za czynności sobie bliskie bierze się z tego, że przy pewnych podziałach znajdują się one w tej samej kategorii, np. obydwie polegają na kodowaniu, a więc są w opozycji do słuchania i czytania ze zrozumieniem, które są bierne i polegają na dekodowaniu. Podobnie jak to miało miejsce w przypadku czytania, nauczanie pisania specjalistycznych tekstów w języku obcym, różni się zasadniczo od nauczania pisania jako sprawności w ogóle. Należy założyć, że uczestnicy kursów języka specjalistycznego posiedli już nie tylko umiejętność pisania w sensie posługiwania się systemem znaków graficznych, lecz także potrafią konstruować, przynajmniej w języku ojczystym, teksty równoważne tym, których produkcja w języku obcym ma być celem nauczania.

Teoria aktów mowy i teoria funkcji komunikacyjnych mają w przypadku tekstów pisanych równie szerokie zastosowanie, co w przypadku komunikacji ustnej, jednak próby opracowania wyczerpującej listy funkcji komunikacyjnych, charakteryzujących fachowe teksty pisane przysparza wiele trudności. Na uwagę zasługuje tutaj podejście H.Komorowskiej, która rolę tej sprawności sprowadza do dwóch funkcji. Aby wykorzystać pisanie w obu jego funkcjach tj. wspierającej utrwalanie poznanego materiału i w funkcji samodzielnej sprawności językowej niezbędna jest wcześniejsza nauka elementów, z których buduje się tę sprawność, czyli przede wszystkim poprawnej pisowni[81]. Przydatne są więc tutaj wszystkie techniki z tym związane.

---

[80] Zob. H.Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa 1999, s.197-199.
[81] Tamże, s.203-204

Kończąc rozważania na temat nauczania poszczególnych sprawności językowych na kursach poświęconych nauczaniu języka specjalistycznego, należy zauważyć, że nauczanie języków obcych z punktu widzenia potrzeb słuchaczy jest problemem bardzo złożonym i wymagającym indywidualnego podejścia w zależności od typu kursu, jego trwania, zaawansowania słuchaczy jak również od wielu innych czynników związanych z systemem kształcenia językowego w środowisku wojskowym.

3.3. Dokumenty standaryzacyjne NATO jako źródło doboru treści kształcenia na kursach języków obcych w wojsku

Potrzebę poświęcenia szczególnej uwagi problemowi ujednolicenia terminologii wojskowej w NATO dostrzeżono już w pierwszych latach istnienia Sojuszu. Ze względu na ogromne znaczenie powyższej kwestii dla poziomu komunikowania się w ramach wspólnie realizowanych zadań służbowych, podjęto szereg działań, umożliwiających opracowanie podstawowego zakresu terminologicznego stosowanego we wszystkich państwach członkowskich.

Zadanie uporządkowania terminologii wojskowej stało się podstawowym przedsięwzięciem Natowskiego Programu Standaryzacji Terminologii Wojskowej, który został opracowany przez Natowską Grupę Inicjatywną w lutym 1954 roku. Do instytucji odpowiedzialnych za kierowanie, aktualizację i funkcjonowanie procesu standaryzacji w ramach NATO można zaliczyć w szczególności: Natowski Komitet Standaryzacyjny (NKS), Natowską Agencję Standaryzacyjną (NAS), działającą we współpracy z Natowskim Biurem Koordynacji Terminologii NATO (NBKT), oraz Koordynatora Terminologii NATO (KT).

Ważną rolę wspomagającą pełnią również Sekretarze Organów Zlecających Terminologicznych Grup Roboczych, poszczególnych Komitetów NATO i Rodzajów Wojsk. Ciała te są głównymi użytkownikami Terminologicznej Bazy Danych, zwłaszcza słowników specjalistycznych.

Biuro Koordynacji Terminologii NATO jest odpowiedzialne za zarządzanie, ale również za tworzenie Natowskiej Terminologicznej Bazy Danych (NTBD),

która jest dostępna dla wszystkich państw członkowskich NATO, Organów Zlecających, Koordynatorów Terminologii Grup Roboczych, Dowództw NATO i innych ciał NATO poprzez intranet. W internecie natomiast można zapoznać się z informacją na temat rodzajów zgromadzonych zbiorów na dyskach twardych oraz na płytach CD. Do NTBD zaliczone są wyłącznie terminy zatwierdzone przez NATO. Baza danych jest zarządzana i uaktualniana na bieżąco. Jej udostępnienie nastąpiło w 2004 roku.

W ramach struktur naszych sił zbrojnych, koordynacja w zakresie realizacji powyższego programu została złożona na ręce Wojskowej Agencji Standaryzacyjnej (WAS), w ramach której powołano z kolei komisję terminologiczną działającą przy komisji normalizacyjnej Biura Wojskowych Służb Normalizacyjnych. Wyniki prac tej komisji powinny stać się bazą dla opracowania programów kształcenia pod względem zawartości terminów wojskowych.

Naczelnym celem Programu Standaryzacji Terminologii Wojskowej[82] jest propagowanie wzajemnego zrozumienia w całym NATO poprzez:

- koordynację i rozwój terminologii natowskiej;
- adopcję terminów lub dostosowanie już istniejących i tworzenie nowych terminów w celu zapewnienia ich zgodności w całym NATO;
- publikowanie w dwóch oficjalnych natowskich językach słownika AAP-6 zawierającego: „Słownik znormalizowanych terminów i definicji o charakterze wojskowym", „Wykaz zatwierdzonych przez NATO dokumentów zawierających terminy i definicje specjalistyczne";
- publikowanie dodatku do słownika AAP-6, zawierającego wykaz terminów specjalistycznych pochodzących z dokumentów NATO;
- regularne uaktualnianie słownika AAP-6 i jego dodatku jako natowskiej publikacji jawnej.

Do głównych przedsięwzięć realizowanych w zakresie prac nad terminologią można zaliczyć:

---

[82] Program ten na ostatniej konferencji plenarnej, która odbyła się 16-20.06.2003 roku w Kwaterze Głównej NATO w Brukseli zmienił swoją nazwę na „Program Standaryzacji Terminologii Komitetu Wojskowego" – „Military Committee Terminology Standardization Programme" (MCTSP).

- proces przetwarzania terminologii;
- założenie Głównego Katalogu Terminów, a następnie jego aktualizację przy udziale wszystkich państw NATO;
- opublikowanie STANAGU 3680 – Natowskiego Słownika Terminów i Definicji Wojskowych (angielskich i francuskich), powszechnie znanego obecnie jako (AAP-6) oraz przyjęcie go przez wszystkie państwa NATO, jako najważniejszego słownika terminów i definicji o charakterze wojskowym.

Standaryzacja terminologii w ramach NATO jest procesem niezwykle złożonym i długotrwałym. Całość działań w ramach prac nad problematyką standaryzacji w zakresie terminologii można podzielić na kilka etapów. Proces rozpoczyna się od dostarczenia zapotrzebowań na terminologię przez państwa członkowskie NATO, Dowództwa, Sztaby, Agencje, Komitety natowskie do Biura Koordynacji Terminologii NATO (ONTC). Biuro jest odpowiedzialne za koordynację, wdrażanie i harmonizację oraz kontrolę jakości terminologii, zatwierdzonej przez państwa członkowskie NATO. Biuro to jest również odpowiedzialne za wcześniejsze dostarczanie do odpowiednich Organów Zlecających wszelkich zapotrzebowań na terminologię, które otrzymuje bezpośrednio od państw członkowskich NATO, Dowództw, Sztabów i Agencji. Biuro zobowiązane jest do posiadania zbioru list oraz zarządzania i administrowania Bazą Danych Terminologii NATO. Biuro odgrywa wiodącą rolę, wspólnie z Koordynatorem Terminologii, we wszystkich etapach tego procesu.

Kolejnym etapem jest zgłoszenie propozycji standaryzacji określonych terminów przez państwo anglojęzyczne (ESN) lub też francuskojęzyczne (FSN) do Koordynatora Terminologii (TC) NATO. Jeżeli dany termin zostanie zatwierdzony przez państwa anglojęzyczne, jest przesyłany do zatwierdzenia przez państwa francuskojęzyczne. Po zatwierdzeniu przez obie grupy językowe państw, jest on przedstawiany do akceptacji wszystkim państwom NATO, jako lista uzgodnionych terminów ESN/FSN. Dopiero po dobrowolnej aprobacie (procedura milczenia - 90 nie zgłaszania sprzeciwu przez żadne z państw członkowskich NATO), lista ta jest traktowana jako lista Terminów Uzgodnionych NATO.

Po opublikowaniu listy, Koordynator Terminologii (TC) NATO jest upoważniony do dokonania odpowiednich zmian w słowniku AAP-6, czyli jego aktualizacji. Na koniec Koordynator Terminologii przygotowuje coroczny raport, dotyczący Natowskiego Programu Standaryzacji Terminologii, który jest dostarczany do Natowskiego Komitetu Standaryzacji (NCS).

Natowska Agencja Standaryzacyjna, z jej Dyrektorem na czele, pełni funkcję koordynującą całość tego procesu.

Bardzo istotnym zagadnieniem związanym ze standaryzacją w zakresie terminologii jest dobór haseł do słownika AAP-6, który odbywa się według ściśle określonych zasad, a w szczególności;

- terminy, umieszczone w różnych częściach słownika AAP-6 są ogólnie stosowane przez wszystkie państwa NATO. Natomiast terminy specjalistyczne o bardzo wąskim zakresie użycia lub te, które zostały dokładnie zdefiniowane w języku angielskim w angielskim słowniku „Concise Oxford Dictionary" i w języku francuskim we francuskim słowniku „Le Petit Robert" nie są uwzględniane w AAP-6. Dokumenty uzgodnione, zawierające terminy i definicje specjalistyczne są umieszczane w AAP-6 (w spisie części 4), występują one również w dodatku do AAP-6 (w części 5);
- niektóre terminy i definicje są pozyskiwane bezpośrednio z innych międzynarodowych słowników, słowników specjalistycznych i encyklopedii. Mogą to być również normy międzynarodowe. Założenia Standaryzacji Natowskiej stwierdzają wyraźnie, że standardy przyjęte przez organizacje międzynarodowe powinny być stosowane, jeżeli to możliwe, bez modyfikacji, również w NATO;
- tylko terminy, które zostały zatwierdzone przez wszystkie państwa NATO, są ogólnie przyjęte i zatwierdzone;
- terminy i definicje NATO mają klauzulę – „jawne".

Poza słownikiem AAP-6 istnieją również inne słowniki specjalistyczne, których tworzenie rządzi się jednak nieco innymi regułami. Głównym celem opracowywania tych słowników jest łatwy i szybki dostęp do obszarów terminologii specjalistycznej. Ich zawartość jest zatwierdzana przez większość państw NATO, zarówno ESN jak i FSN.

Każda Grupa Robocza, czy Komitet w NATO, tworzy i prowadzi swój własny słownik terminów w języku angielskim czy francuskim, ale tylko jeden z nich uznawany jest za Natowski Słownik Specjalistyczny dla danej dziedziny. Słowniki specjalistyczne zawierają terminy i definicje zaczerpnięte z zatwierdzonych dokumentów NATO i międzynarodowych słowników. Źródło pochodzenia tych terminów i definicji jest zaznaczone w nawiasie po definicji np. (AAP-6).W niektórych przypadkach, terminy posiadają więcej niż jedną definicję: podstawową definicję w AAP-6 i szczegółową lub techniczną do użytku specjalistycznego. W przypadku gdy definicja terminu, który występuje w AAP-6 zostanie skrócona lub zmieniona dla potrzeb specjalistycznych, pełna definicja AAP-6 włączana jest do słownika specjalistycznego z zaznaczeniem z jakiego źródła pochodzi i zapisana za definicją zmienioną.

Grupa Robocza czy Komitet NATO, który sponsoruje tego typu słownik ma prawo dodać do niego swoje nowe terminy i definicje, poprawić istniejące i usunąć te, które uważa za przestarzałe. Procedura wprowadzania poprawek jest następująca: każdy członek grupy specjalistów lub komitetu może przedstawić propozycję zmian do swojego sekretarza. Sekretarz grupy lub komitetu rozsyła następnie pisemną propozycję do wszystkich członków komitetów narodowych oraz automatycznie włącza ją jako jeden z elementów obrad podczas kolejnego spotkania. Na spotkaniu grupy lub komitetu propozycja jest zatwierdzana jedynie w wypadku gdy uzyska większość głosów państw NATO, włączając w to jedno państwo anglojęzyczne i jedno państwo francuskojęzyczne. Jeżeli propozycja nie uzyska poparcia większości państw NATO, zostaje odrzucona.

Naczelnym organem odpowiedzialnym za standaryzację terminologii w NATO jest wspomniana już Natowska Agencja Standaryzacyjna (NSA) a główna osoba realizująca zadania standaryzacyjne to Koordynator Terminologii (TC) NATO . Do jego podstawowych zadań można zaliczyć:

- koordynowanie całości przedsięwzięć w zakresie terminologii natowskiej na etapie rozwoju, czy podczas upewniania się, że jest ona zgodna we wszystkich strukturach NATO, zapobieganie przy tym niepotrzebnemu powielaniu terminów oraz przeciwdziałanie konfliktom;

- publikowanie znormalizowanych terminów i definicji w dwóch oficjalnych językach NATO w słowniku AAP-6;
- prowadzenie „Spisu Zatwierdzonych Dokumentów NATO, zawierających Terminy i Definicje Specjalistyczne" (w części 4 AAP-6);
- tworzenie własnego spisu wszystkich terminów i definicji proponowanych do normalizacji;
- publikowanie w dwóch oficjalnych językach „Słownika Skrótów" używanych w dokumentach NATO (AAP-15);
- prowadzenie bazy danych pt. „ Spis Terminów Specjalistycznych z Zatwierdzonych Dokumentów NATO", która jest publikowana jako dodatek (w części 5 AAP-6);
- prowadzenie biblioteki potrzebnych słowników i publikacji, niezbędnych do opracowywania dokumentacji terminologicznej;
- uczestniczenie w spotkaniach paneli roboczych Wojskowej Agencji Standaryzacyjnej lub innych Grup Roboczych, które zajmują się terminologią, przygotowując odpowiedni Raport Terminologiczny, stosownie do charakteru spotkania;
- planowanie i przewodniczenie corocznym Konferencjom Terminologicznym, przygotowywanie ich programów i protokołów decyzji.

Poza organem wykonawczym, jakim jest niewątpliwie Koordynator Terminologii (KT) NATO, proces standaryzacji terminologii realizowany jest głównie podczas różnego rodzaju spotkań na Konferencjach Terminologicznych a w szczególności w ramach:

- spotkań państw FSN, które odbywają w cyklu 12 miesięcznym na terenie jednego z tych państw (Belgia, Kanada lub Francja) na ich zaproszenie;
- spotkań państw ESN, które odbywają w tym samym trybie na terenie jednego z tych państw (Kanada, Wielka Brytania lub USA), również na ich zaproszenie;
- spotkań plenarnych z udziałem wszystkich państw NATO, które odbywają się w tym samym trybie w Brukseli w Kwaterze Głównej NATO. W czasie konferencji są rozpatrywane różnice w propozycjach zmian w terminach

pomiędzy Komitetami Terminologicznymi Narodowymi, a Międzynarodowymi, odnośnie uzupełnień czy zmian w słowniku AAP-6, w sytuacjach gdy wcześniej podczas konsultacji korespondencyjnej nie osiągnięto porozumienia. Spotkania te służą również przeglądowi terminologii i , jeżeli zachodzi taka potrzeba, uaktualnieniu niektórych terminów, a także dyskusji nad możliwościami usprawnienia procedur terminologicznych.

Cykl wszystkich spotkań zamyka się w okresie 12 miesięcy, żeby umożliwić wszystkim państwom i Komitetom Wojskowym NATO przygotowanie komentarza do Protokołu Decyzji, czy też List Terminów Uzgodnionych z poprzedniego spotkania . Należy przy tym dodać, że w spotkaniach państw ESN i FSN biorą również udział członkowie Narodowych Komitetów Terminologii wspólnie z przedstawicielami Komitetów Wojskowych NATO. Państwa, które nie należą do grup ESN/FSN mogą wysyłać delegatów na te spotkania w charakterze obserwatorów. Delegaci Komitetów Wojskowych NATO uczestniczą we wszystkich spotkaniach. Ich zadaniem jest pomoc w ustaleniu założeń polityki, doktryny i terminologii.

W ostatnim czasie w dziedzinie standaryzacji terminologii zaszły istotne zmiany. Instytucje normalizacyjne opracowały założenia nowej polityki standaryzacyjnej, które objęły między innymi:

- promocję wielostronnego porozumiewania się poprzez używanie wspólnie zatwierdzonej, dobrze zdefiniowanej, zrozumiałej, precyzyjnej i zwartej terminologii;
- używanie we wszelkiego typu dokumentach wyłącznie zatwierdzonej terminologii;
- zaaprobowanie przez państwa członkowskie NATO terminologii zatwierdzonej przez Komitety Rady NATO a uzgodnionej z Organami Zlecającymi;
- dostępność dla jak najszerszych kręgów odbiorców zatwierdzonej natowskiej terminologii.

Jednym z najistotniejszych elementów nowej polityki normalizacji terminologii jest z pewnością zwiększenie roli organów zlecających. Państwa członkowskie NATO poprzez te właśnie organa są odpowiedzialne za ustalanie,

dyskutowanie i zatwierdzanie terminologii NATO przy współpracy z Biurem Koordynacji Terminologii NATO. Z kolei biuro odpowiedzialne jest za koordynację, wdrażanie, harmonizację i kontrolę jakości terminologii ustalonej i zatwierdzonej przez państwa członkowskie NATO. Zmieniony został również zakres zadań realizowanych przez organa zlecające.

Już wstępna analiza publikacji oraz dokumentów stosowanych w NATO pozwala na wyciągnięcie wniosku, że działania zmierzające w kierunku standaryzacji dotyczą przede wszystkim:

- dokumentów dowodzenia;
- struktur organizacyjnych dowództw;
- procesu dowodzenia lub jego zasadniczych fragmentów.

Rozpatrując obszar problemowy dokumentów dowodzenia, stwierdzić można, iż ich forma oraz układ treści regulowane są m.in. poprzez następujące publikacje o charakterze standaryzacyjnym:

- STANAG 2014 Rozkazy operacyjne, zarządzenia przygotowawcze i rozkazy administracyjne/logistyczne (Operation Orders, Warning Orders and Administrative/Logistics Orders);
- STANAG 2019 Znaki taktyczne (Military Symbols);
- STANAG 2020 Meldunki sytuacyjne (Operational Situations Reports);
- STANAG 2029 Sposoby opisywania obiektów naziemnych, rejonów i linii rozgraniczenia (Method of Describing Ground Locations, Areas and Boundaries);
- STANAG 2041 Rozkazy operacyjne, tabele i schematy marszu (Operation Orders, Tables and Graphs for Road Movement) i inne.

Inną umowną grupę ogólnoukładowej literatury stanowią publikacje dotyczące różnych aspektów funkcjonowania Sojuszu, na przykład spraw administracyjnych, taktycznych, działań połączonych i innych. Stąd charakterystyczne skróty nazw takich wydawnictw: ATP – Allied Tactical Publication (sojusznicza publikacja dotycząca problematyki taktycznej), AJP – Allied Joint Publication (problematyka działań połączonych), APP – Allied Procedural Publication (sprawy proceduralne).

Biorąc pod uwagę zakres wspomnianych publikacji szczególne znaczenie dla określenia zawartości opracowywanych programów kształcenia mają dwie publikacje:

- ATP – 35(B) oraz stanowiący jego nową wersję ATP – 3.2.;
- AJP – 01(B).

ATP – 35(B) jest swego rodzaju „podręcznikiem" ujednolicającym problematykę działań wojsk lądowych w strukturach NATO. Państwa członkowskie zadeklarowały stosowanie zawartych w nim zasad podczas prowadzenia wszelkiego rodzaju działań militarnych, a w szczególności:

- podczas działań wielonarodowych - państwa biorące w nich udział będą stosować zasady zawarte w tej publikacji;
- podczas działań z agendami NATO oraz innymi państwami członkowskimi terminologia zawarta w tej publikacji będzie stosowana we wszystkich aspektach działań sił lądowych.

Drugi z kolei dokument - AJP – 01(B) ma, wśród całego kompleksu dokumentów sojuszniczych, szczególnie ważne znaczenie jako normatywny dokument NATO ustalający zasady działania rodzajów sił zbrojnych w operacjach połączonych.

Analiza zawartych w nim treści wskazuje, że w obszarze dowodzenia zostały dokonane ustalenia w zakresie[83]:

- sposobów organizacji dowodzenia siłami połączonymi;
- struktury dowództw w działaniach połączonych;
- procesu planowania działań;
- relacji dowodzenia;
- specyfiki funkcjonowania komponentów narodowych.

Zakres tematyczny, jak również stosowana w powyższych publikacjach terminologia z całą pewnością mogą stanowić istotny element, który należałoby uwzględnić podczas budowania programów nauczania dla kursów języka angielskiego w zakresie dotyczącym angielskiej terminologii wojskowej.

---

[83] AJP-01(B)Allied Joint Doctrine, NATO Standardization Agency 2000, s. 4-1 – 4-12, 4A-1 – 4A-4.

Rozdział 4

EFEKTYWNOŚĆ FUNKCJONOWANIA SYSTEMU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO W SZ RP W OPINII SŁUCHACZY KURSÓW JĘZYKÓW OBCYCH ORAZ EKSPERTÓW JĘZYKOWYCH

Włączenie Sił Zbrojnych RP do Sojuszu Północnoatlantyckiego zmieniło zasadniczo zakres potrzeb i gradację standardów znajomości języków obcych wśród kadry zawodowej naszej armii. W wielonarodowych siłach zbrojnych NATO większość oficerów powinna legitymować się odpowiednim poziomem znajomości języka angielskiego – stosownie do zajmowanego stanowiska służbowego. Podwyższone standardy znajomości tego języka zaczęły również obowiązywać w naszych siłach zbrojnych.

Powyższe przesłanki i uwarunkowania sprawiły, że system kształcenia językowego wojsk lądowych stał się zasadniczym determinantem przydatności tych wojsk do realizacji zadań sojuszniczych. Opanowanie poszczególnych sprawności językowych stało się warunkiem niezbędnym do funkcjonowania jednostek Wojska Polskiego w strukturach wielonarodowych.

Zadania stojące przed strukturami odpowiedzialnymi za realizację procesu edukacji językowej stały się problemem bardzo trudnym i skomplikowanym zarówno w sferze organizacyjnej i metodycznej, jak również pod względem uwarunkowań związanych z osiąganiem poszczególnych poziomów standaryzacji w tej dziedzinie. Usprawnienie istniejącego sytemu kształcenia językowego wymaga, z całą pewnością, dokonania szczegółowej analizy wielu obszarów jego funkcjonowania. Powyższy cel stanowił inspirację do przeprowadzenia metodologicznie poprawnych badań naukowych, które dotyczyły w szczególności:

- związków i zależności między znajomością języka angielskiego, a wykonywaniem zadań służbowych w środowisku wielonarodowym /komunikacja interpersonalna, uwarunkowania kulturowe/;

- struktur organizacyjnych realizujących zadania w zakresie nauczania języków obcych w wojsku;
- polityki kadrowej związanej z uczestnictwem żołnierzy zawodowych w zorganizowanych formach edukacji językowej / rola przełożonych, nabór kandydatów na kursy, przebieg kariery zawodowej/;
- efektywności nauczania na kursach języków obcych organizowanych w wojsku /poziom opanowania poszczególnych sprawności językowych, efektywność poszczególnych form kształcenia językowego itp./;
- doboru oraz kwalifikacji kadry dydaktycznej realizującej kształcenie językowe kadry zawodowej;
- czynników wpływających na motywację kadry do uczenia się języków obcych.

Przedstawione zagadnienia nie wyczerpują całości problematyki analizowanej w pracy, pozwalają one jednak na dokonanie analizy i oceny efektywności funkcjonowania systemu kształcenia językowego, co powinno umożliwić sformułowanie wniosków i propozycji zmierzających do poprawy jego funkcjonowania.

Uzyskane za pomocą metody sondażu diagnostycznego wyniki badań, wiedza zdobyta na podstawie analizy i krytyki literatury przedmiotu, jak również osobiste doświadczenia autora niniejszej rozprawy w dziedzinie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych, będą stanowić podstawę do przedstawienia propozycji zmian w zakresie usprawnienia funkcjonowania systemu kształcenia językowego kadry zawodowej. Nowe rozwiązania zostaną ukierunkowane na poprawę efektywności osiągania celów integracyjnych naszych sił zbrojnych.

4.1. Wieloaspektowość integracji z NATO w opinii badanej kadry zawodowej

Znajomość przez kadrę zawodową problematyki integracji SZ RP ze strukturami NATO stanowiła punkt wyjścia do podjętych w niniejszej rozprawie badań. Oceny tej znajomości dokonano na podstawie opinii respondentów,

dotyczących wpływu zmian organizacyjnych w polskich SZ na osiągnięcie celów integracyjnych (zob. tab.4).

Badaniami ankietowymi zostali objęci:

- słuchacze kursów języków obcych - 663 osoby;
- kadra dydaktyczną realizującą zadania edukacyjne w wojsku – 67 osób;
- eksperci pełniący funkcje konsultantów językowych, jak również posiadający doświadczenie w zakresie nauczania języków obcych, a także problematyki integracyjnej i standaryzacyjnej - 11 osób.

Tab. 4. Znaczenie wprowadzanych zmian organizacyjnych w SZ RP dla realizacji celów integracyjnych.(dane w procentach)[1]

Zmiany organizacyjne	Ocena znaczenia				
	Bardzo ważna	Ważna	Mało ważna	Nieważna	Trudno powiedzieć
1.Wprowadzenie cywilnej kontroli nad wojskiem	**4**	**7**	69	14	6
2.Zmiany w zakresie szkolnictwa wojskowego	21	19	24	20	16
3. Modernizacja sprzętu i uzbrojenia	**36**	**47**	8	13	5
4.Włączenie polskiej obrony powietrznej do zintegrowanego systemu obrony powietrznej NATO	17	16	28	11	11
5.Wprowadzenie bezpiecznego systemu łączności i informatyki	19	23	29	24	5
6. Wprowadzenie wymogu posiadania odpowiedniego poziomu znajomości języka angielskiego na każdym stanowisku służbowym	**42**	**21**	19	16	2
7. Zmiany w zakresie uzawodowienia armii	**52**	**22**	10	9	4

[1] Wszystkie kolejne tabele i wykresy w rozdziale 4 opracowane zostały na podstawie własnych wyników badań sondażowych.

Z danych procentowych zaprezentowanych w tabeli 4 wynika, że największą rolę w osiąganiu celów integracyjnych odegrały zmiany w zakresie: modernizacji sprzętu i uzbrojenia (83% ocen bardzo ważne i ważne), uzawodowienia armii (74% opinii bardzo ważne i ważne) oraz wprowadzenia wymogu posiadania odpowiedniego poziomu znajomości języka angielskiego na każdym stanowisku służbowym (63% opinii bardzo ważne i ważne). Niewielkie znaczenie dla integracji ma, zdaniem respondentów wprowadzenie cywilnej kontroli nad armią – zaledwie 11% badanych uważa tę zmianę za bardzo ważną lub ważną.

Odzwierciedlenie stosunku kadry zawodowej do osiągania przez naszą armię poszczególnych rodzajów standardów stanowiła odpowiedź na pytanie: *Które ze standardów NATO uważa Pan za najtrudniejsze do wprowadzenia w naszej armii w ramach procesu integracji ze strukturami NATO?* (zob. tab.5).

Tab. 5. Ocena możliwości upowszechnienia standardów NATO w SZ RP.(dane procentowe)

Standardy	Możliwość upowszechnienia standardu				
	Bardzo trudny	Trudny	Łatwy	Bardzo łatwy	Trudno powiedzieć
1.Stosowane procedury operac.	10	12	**38**	**36**	4
2.Stosowane mapy i formularze	9	34	27	29	3
3. Normy taktyczne	17	19	32	24	8
4. Logistyka	21	23	29	11	16
5. Organizacja szkolenia	21	21	27	24	7
6. System meldunkowy	25	25	21	29	8
7. Systemy uzbrojenia	**21**	**47**	9	9	14
8.Systemy dowodzenia kierowania i łączności	32	18	32	9	9
9. Upowszechnienie środków masowego zużycia /amunicja, paliwo/	**19**	**42**	11	14	14
10. Stosowana terminologia	23	26	21	24	6
11. Stosowana dokumentacja	13	22	**38**	**21**	6
12. Procedury administracyjne	17	18	25	27	13
13. Wiedza ogólna kadry	23	19	22	24	12
14. Wiedza specjalist. kadry	**20**	**38**	17	18	4
15. Przygotowanie językowe kadry	**14**	**40**	19	23	3

Z danych procentowych ujętych w tabeli 5 wynika, że najwięcej problemów przysparza badanym wprowadzenie standardów NATO związanych z zabezpieczeniem logistycznym. Jako bardzo trudne i trudne wskazują respondenci standardy dotyczące: systemów uzbrojenia (68% wskazań), środków masowego zużycia (61%), zdobycie wiedzy specjalistycznej (58%) oraz przygotowanie językowe kadry (54%). Stosunkowo łatwe do osiągnięcia - zdaniem badanych - są standardy w zakresie stosowanych procedur operacyjnych – 74% respondentów ocenia to zadanie jako bardzo łatwe lub łatwe oraz standardy dotyczące stosowanej dokumentacji - 59% respondentów uważa to zadanie za bardzo łatwe lub łatwe.

Ze względu na trudności związane z osiąganiem standardów logistycznych istnieje konieczność zwrócenia większej uwagi na szkolenie kadry zawodowej w tej dziedzinie. Należy przy tym uwzględnić szerszy udział kadry, a w szczególności żołnierzy zawodowych bezpośrednio zajmujących się zaopatrywaniem i obsługą logistyczną wojsk, w dostępnych kursach krajowych i zagranicznych, umożliwiających podniesienie zarówno kwalifikacji specjalistycznych jak i językowych.

Kolejne pytanie związane z realizacją procesów integracyjnych dotyczyło znaczenia poszczególnych czynników dla osiągnięcia założonych celów 61%), integracyjnych (zob.tab.6).

Tab. 6. Czynniki wpływające na osiągnięcie celów integracyjnych. (dane w procentach)

Czynniki	Ocena czynników				
	Bardzo ważne	Ważne	Mało ważne	Nieważne	Trudno powiedzieć
1.Udział polskich JW w operacjach w ramach NATO	30	36	19	10	5
2.Tworzenie wielonarodowych JW.	29	32	21	11	7
3. Zbliżenie kulturowe w ramach NATO	7	21	**39**	**24**	9
4. Ujednolicenie zasad kierowania i dowodzenia	34	36	16	12	2
5. Organizacja wspólnych ćwiczeń w ramach NATO	33	31	21	11	4
6. Ujednolicenie dokumentów normatywnych	29	28	19	19	5
7. Ujednolicenie wyposażenia i uzbrojenia	**51**	**35**	8	3	3
8. Utrzymywanie bezpośrednich kontaktów między żołnierzami państw NATO	26	25	**29**	**14**	6
9. Organizacja wspólnych szkoleń, narad i konferencji w ramach NATO	34	24	21	15	6
10. Upowszechnienie znajomości języka angielskiego	**62**	**23**	10	4	1
11. Ujednolicenie struktur organizacyjnych	**52**	**37**	7	2	2

Analizując dane ujęte w tabeli 6 można stwierdzić, że wśród czynników wpływających na osiągnięcie zakładanych celów integracyjnych za bardzo ważne i ważne respondenci uznali: ujednolicenie struktur organizacyjnych (89% odpowiedzi), ujednolicenie wyposażenia i uzbrojenia (86%) oraz upowszechnienie znajomości języka angielskiego (85%). Bardzo niewielkie znaczenie przypisywane

jest natomiast zbliżeniu kulturowemu (63% respondentów ocenia je jako mało ważne lub %), nieważne) oraz utrzymywaniu bezpośrednich kontaktów między żołnierzami państw NATO (43% respondentów uważa je za mało ważne lub nieważne).

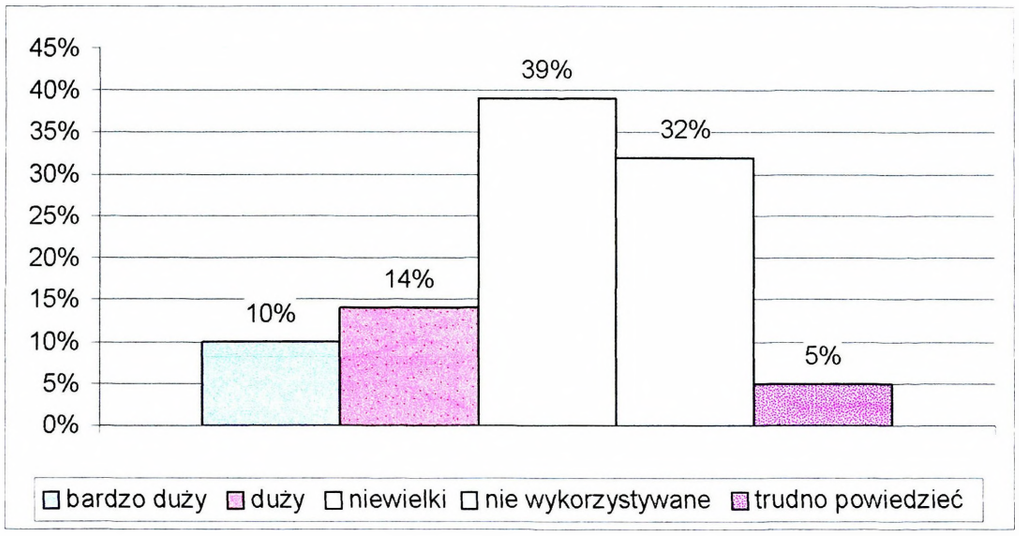
Opinie respondentów odnośnie efektywności realizacji procesów integracyjnych odzwierciedliły odpowiedzi na kolejne pytanie: *W jakim stopniu – Pana zdaniem – udało się, do chwili obecnej osiągnąć w naszej armii poszczególne poziomy standaryzacji przyjęte przez NATO?* (zob. tab.7)

Tab. 7. Stopień osiągania poziomów standaryzacji w armii polskiej.

Poziom standaryzacji	Stopień osiągania standaryzacji				
	Bardzo duży	Duży	Mały	Bardzo mały	Trudno powiedzieć
1.Kompatybilność	21	36	10	6	**27**
2 Interoperacyjność	**21**	**46**	6	4	**23**
3. Wzajemna zmienialność	15	20	15	18	**32**
4. Wspólność	14	17	14	13	**42**

Z danych procentowych przedstawionych w tabeli 7 wynika, że w największym zakresie udało się osiągnąć interoperacyjność **(67% badanych** uważa, że w bardzo dużym lub dużym). Znaczna liczba badanych nie wyraziła poglądu w powyższej kwestii (od 23 % do 42%). Może to świadczyć o braku dostatecznej wiedzy wśród kadry, dotyczącej zakresu poszczególnych poziomów standaryzacji.

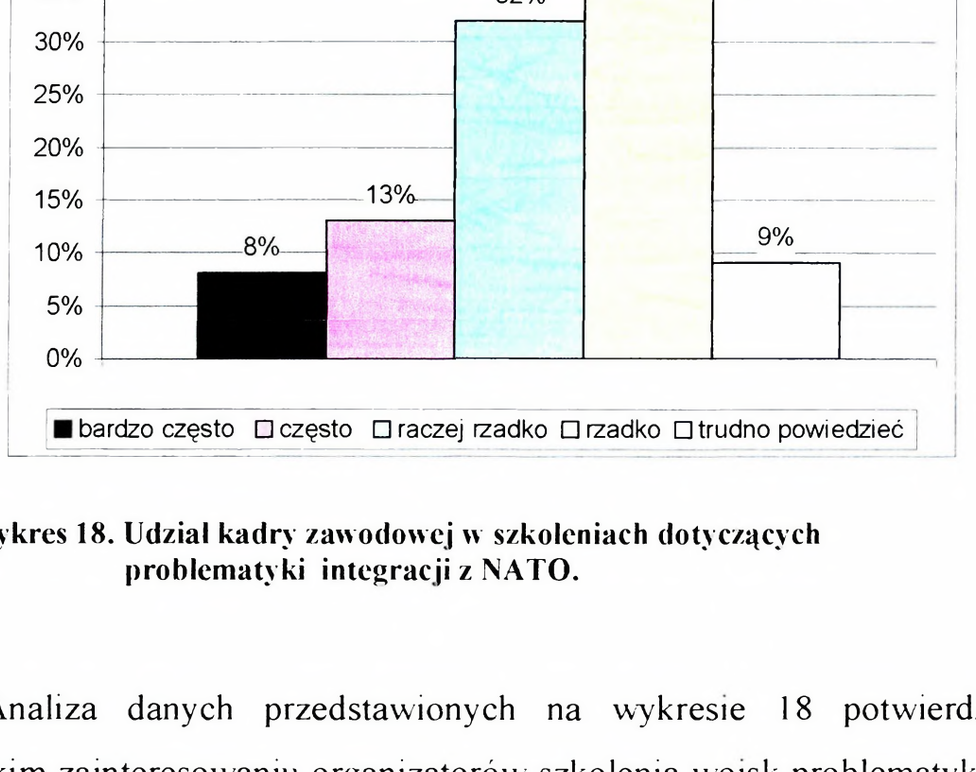
Istotne znaczenie dla pomyślnej realizacji integracji struktur naszej armii z innymi państwami NATO miał, z całą pewnością, udział SZ RP w operacjach międzynarodowych w okresie przedakcesyjnym. Opinię tę potwierdzają odpowiedzi respondentów na pytanie:, W jakim *stopniu – Pana zdaniem – doświadczenia zdobyte w ramach udziału w operacjach międzynarodowych są wykorzystywane podczas szkolenia kadry zawodowej?* (zob. wykres 17).



Wykres 17. Stopień wykorzystywania doświadczeń z operacji międzynarodowych do szkolenia kadry

Uzyskane odpowiedzi wskazują na bardzo niewielki stopień wykorzystywania doświadczeń z operacji międzynarodowych dla usprawnienia funkcjonowania naszych wojsk. Zaledwie 24% respondentów zauważa wprowadzenie elementów szkoleniowych do programów kształcenia realizowanych w kraju w stopniu bardzo dużym lub dużym.

Pełniejszy obraz opinii kadry na temat realizacji procesów integracyjnych przedstawia analiza osobistego udziału respondentów w realizacji niektórych przedsięwzięć integracyjnych. Odpowiedzi na pytanie: *Jak często uczestniczył Pan w szkoleniach dotyczących problematyki integracji ze strukturami NATO?* świadczą o słabej znajomości tej problematyki przez kadrę zawodową (zob. wykres 18).



Wykres 18. Udział kadry zawodowej w szkoleniach dotyczących problematyki integracji z NATO.

Analiza danych przedstawionych na wykresie 18 potwierdza tezę o niewielkim zainteresowaniu organizatorów szkolenia wojsk problematyką związaną z realizacją procesów integracyjnych. Mimo ogromnej ilości problemów wynikających z udziału naszej armii w strukturach NATO, w szkoleniach poświęconych tej tematyce uczestniczyła niezbyt liczna grupa respondentów. Bardzo często i często w takich szkoleniach brało udział zaledwie 21 % badanych.

Wyniki przeprowadzonych badań jednoznacznie wskazują na potrzebę uwzględnienia w programach doskonalenia kadry zawodowej doświadczeń i wniosków wypływających z udziału żołnierzy polskich w międzynarodowych misjach pokojowych oraz innych operacjach wojskowych prowadzonych poza granicami Polski. Ponadto należy dążyć do poszerzenia zakresu i form przedsięwzięć szkoleniowych, dotyczących integracji ze strukturami NATO, oraz umożliwienia szerszego udziału kadry zawodowej w powyższych przedsięwzięciach, zarówno w kraju jak i za granicą.

Kolejne opinie dotyczące osobistego udziału respondentów w realizacji przedsięwzięć integracyjnych zawarte były w odpowiedzi na pytanie: *W których*

formach współpracy i na jakim poziomie zaangażowania w ramach NATO brał Pan udział? (zob.tab.8.)

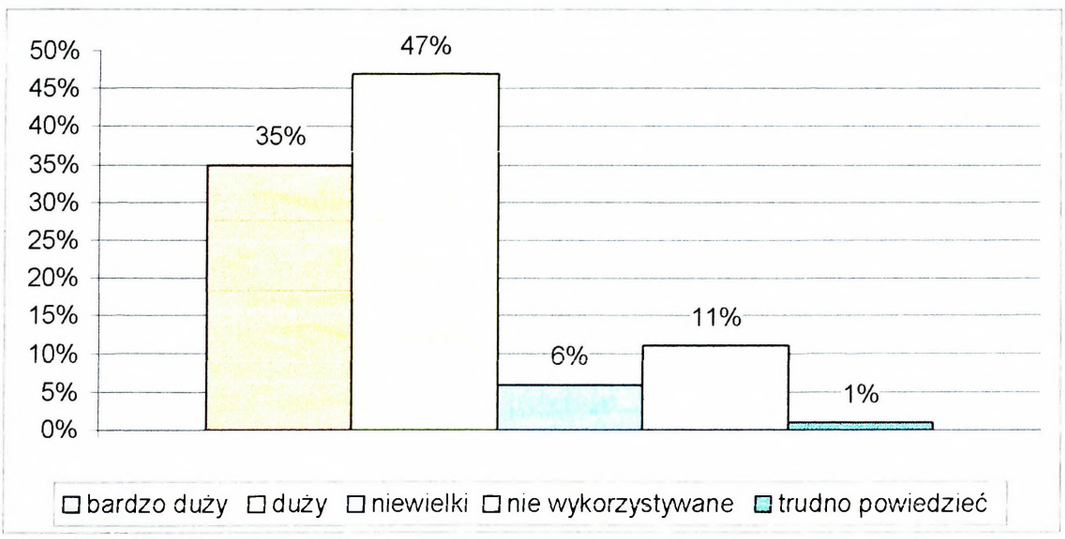
Tab. 8. Udział kadry zawodowej w różnych formach współpracy SZ RP z NATO.

Formy współpracy	Udział w różnych formach współpracy				
	Bardzo duży	Duży	Niewielki	W ogóle	Trudno powiedzieć
1.Wspólne ćwiczenia międzynarodowe	19	21	27	28	5
2 Udział JW w składzie sił NATO	16	24	21	23	6
3. Opracowywanie dokumentów służbowych w językach obcych	19	18	29	28	6
4. Kursy i szkolenia organizowane w ramach NATO	**17**	**28**	21	26	8
5. Prowadzenie korespondencji z instytucjami innych państw NATO	13	17	**42**	**21**	7
6. Spotkania, konferencje z udziałem kadry innych państw NATO	**13**	**30**	28	24	5
7. Inne	11	13	15	29	32

Dane przedstawione w tabeli 8 świadczą, że najpowszechniejszą formą współpracy naszych żołnierzy w ramach NATO są: kursy i szkolenia organizowane w NATO (45% respondentów było zaangażowanych w to przedsięwzięcie w stopniu bardzo dużym lub dużym) oraz spotkania i konferencje z udziałem kadry innych państw (43% respondentów było zaangażowanych w to przedsięwzięcie w stopniu bardzo dużym lub dużym). Najmniejsze zaangażowanie kadry widoczne jest w prowadzeniu korespondencji z instytucjami innych państw NATO (63% respondentów było zaangażowanych w to przedsięwzięcie w stopniu niewielkim lub w ogóle).

Powyższe dane wskazują na konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na kształtowanie w trakcie szkolenia językowego umiejętności mówienia i rozumienia ze słuchu, co powinno przyczynić się do bardziej efektywnego uczestnictwa naszej kadry w konferencjach i spotkaniach organizowanych w innych państwach NATO. Rozwijaniu sprawności pisania z uwzględnieniem opanowania specyficznych form i sposobów prowadzenia korespondencji w języku obcym z instytucjami NATO, z uwagi na ich mniejszą przydatność w realizacji zadań służbowych, nie należy poświęcać zbyt dużej ilości czasu w ramach organizowanych kursów językowych.

Istotne znaczenie dla opinii respondentów wyrażających ich stosunek do problematyki integracji miały realizowane przez nich bieżące zadania służbowe. Odpowiedzi na pytanie: *W jakim stopniu realizowane przez Pana zadania służbowe mają związek z problematyką integracji w ramach NATO?* przedstawiono na wykresie 19.



Wykres 19. Związek realizowanych zadań służbowych z problematyką integracji z NATO.

Wobec niewielkiego udziału kadry w przedsięwzięciach szkoleniowych związanych z problematyką integracji ze strukturami NATO, zaskakująco przedstawiają się dane zaprezentowane na wykresie 19. Świadczą one o tym , że

zadania służbowe w kraju związane w stopniu bardzo dużym lub dużym z problematyką integracji z NATO, realizuje aż 82 % respondentów.

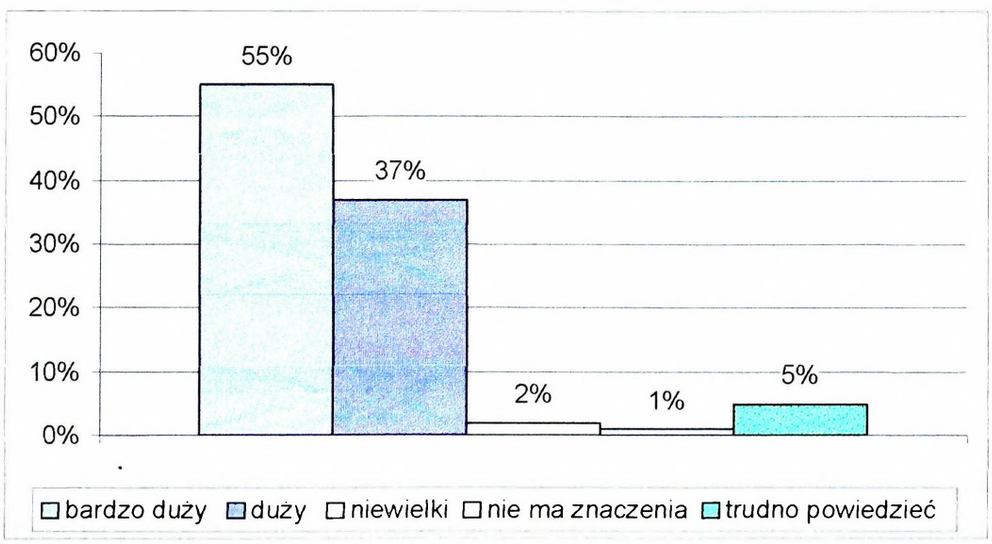
Podsumowując, należy stwierdzić, że zdecydowana większość respondentów, wskazuje na istotną rolę, jaką odgrywa integracja z NATO w ich codziennej działalności służbowej. Największe znaczenie dla realizacji celów integracyjnych według respondentów miały: modernizacja sprzętu i uzbrojenia, wprowadzenie wymogu posiadania odpowiedniego poziomu znajomości języka angielskiego na każdym stanowisku służbowym, zmiany w zakresie uzawodowienia armii. Najtrudniejsze do upowszechnienia - w opinii badanych - były standardy NATO dotyczące systemów uzbrojenia, środków masowego zużycia (amunicja paliwo), wiedza specjalistyczna i przygotowanie językowe kadry. Według respondentów najważniejsze czynniki wpływające na osiągnięcie standardów NATO to: ujednolicenie wyposażenia i uzbrojenia, upowszechnienie znajomości języka angielskiego, ujednolicenie struktur organizacyjnych. Biorąc pod uwagę osiąganie poszczególnych poziomów standaryzacji, badani najczęściej wskazują interoperacyjność, jako poziom standaryzacji, który został osiągnięty w armii polskiej. Niestety, w bardzo niewielkim stopniu - w opinii respondentów - wykorzystywane są doświadczenia zdobyte przez żołnierzy polskich w misjach pokojowych i operacjach międzynarodowych. Ponadto kadra zawodowa zbyt rzadko uczestniczyła w szkoleniach dotyczących problematyki integracji z NATO. Analizując opinie kadry na temat jej udziału w różnych formach współpracy międzynarodowej, należy stwierdzić, że najczęściej wymieniane są kursy i szkolenia organizowane poza granicami kraju, spotkania i konferencje z udziałem kadry innych państw NATO oraz wspólne ćwiczenia międzynarodowe.

Biorąc pod uwagę przedstawione wyniki badań nasuwa się wniosek, że wśród wielu czynników wpływających na realizację procesów integracyjnych, bardzo istotną rolę odgrywa znajomość języka angielskiego przez kadrę zawodową.

Usprawnienie funkcjonowania systemu kształcenia językowego w SZ RP powinno więc stanowić nieodzowny element przyszłych zmian organizacyjno-kadrowych wprowadzanych w naszej armii.

4.2. Znaczenie komunikacji interpersonalnej dla osiągnięcia celów integracyjnych

Swobodne komunikowanie się pomiędzy żołnierzami poszczególnych armii NATO stanowi niezbędny element umożliwiający wykonywanie wspólnych zadań. Problematyce komunikacji interpersonalnej poświęcono wiele miejsca w ramach realizacji przedsięwzięć standaryzacyjnych. Analiza wyników badań pozwala sformułować wniosek, że problem komunikowania się w ramach Sojuszu zasługuje na szczególną uwagę. Odpowiedzi respondentów na pytanie: *Jakie znaczenie dla realizacji wspólnych zadań w ramach NATO ma według Pana komunikacja interpersonalna ?* przedstawiono na wykresie 20.

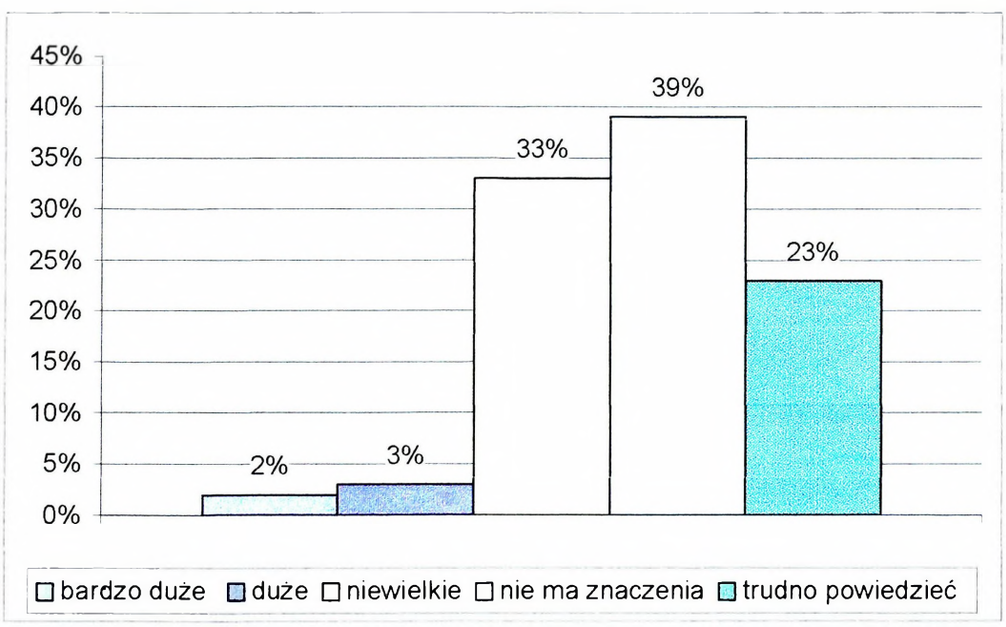


Wykres 20. Znaczenie komunikacji interpersonalnej dla realizacji zadań w ramach NATO.

Prezentowane na wykresie 20 dane świadczą o dużym znaczeniu komunikacji interpersonalnej dla realizacji zadań służbowych w ramach NATO. Bardzo duże lub

duże znaczenie wzajemnemu komunikowaniu się przypisuje aż 92% badanych. Przeciwnego zdania jest tylko 3% respondentów. Dowodzi to dużego zapotrzebowania na różne formy kształtowania umiejętności komunikowania się w ramach realizacji przedsięwzięć integracyjnych.

Warto także podkreślić, że na jakość porozumiewania się wpływa, poza znajomością wspólnego języka, którym jest język angielski, również znajomość innych aspektów komunikacji. Na szczególna uwagę zasługuje odmienność kulturowa. Niezrozumienie tego problemu może w znacznym stopniu utrudnić nawiązywanie kontaktów między żołnierzami różnych armii, wykonującymi wspólne zadania. Odpowiedzi respondentów na pytanie: *Jakie znaczenie dla realizacji procesu integracji w ramach NATO mają według Pana różnice kulturowe w ramach państw sojuszu?* dają podstawę przypuszczać, że aspekt odmienności kulturowej bardzo często nie jest zauważany przez kadrę zawodową (zob. wykres 21).

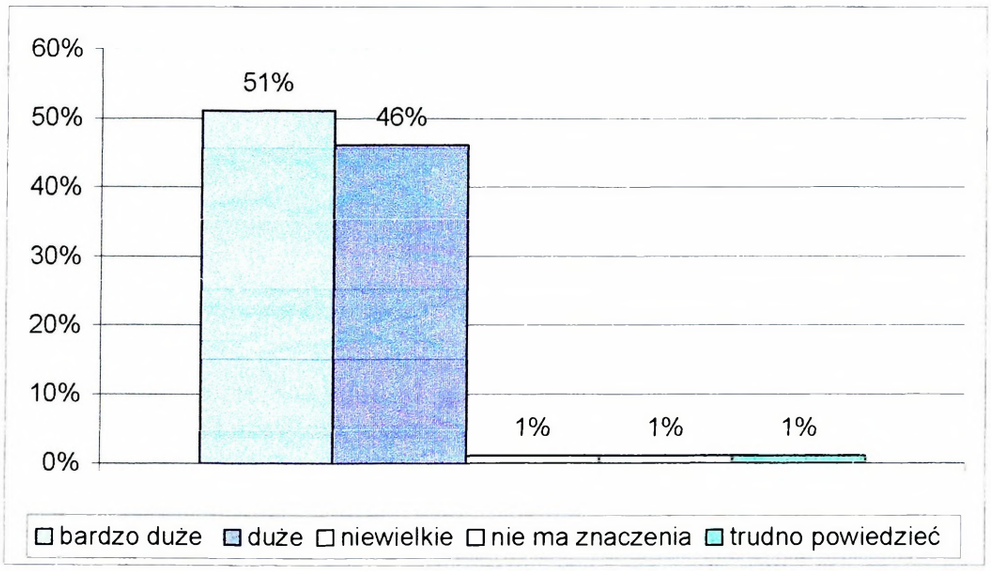


Wykres 21. Znaczenie różnic kulturowych dla realizacji procesu integracji w ramach NATO.

Znaczeniu odmienności kulturowej w ramach NATO nie przypisuje wielkiej roli – uważa ją za niewielką lub bez znaczenia – 72% respondentów. Zgodnie z danymi zaprezentowanymi na wykresie 21, znaczna część badanych (23%) nie

potrafiła wyrazić poglądu na ten temat, co może świadczyć o nikłym dostrzeganiu problemu przez dużą część kadry zawodowej.

Znacznie więcej uwagi, ze zrozumianych względów, poświęca się znajomości języków obcych dla osiągnięcia celów integracyjnych. O powyższym fakcie świadczą odpowiedzi respondentów na pytanie: *Jakie znaczenie dla realizacji procesu integracji w ramach NATO ma zdaniem Pana znajomość języka angielskiego przez kadrę zawodową?* (zob. wykres 22).

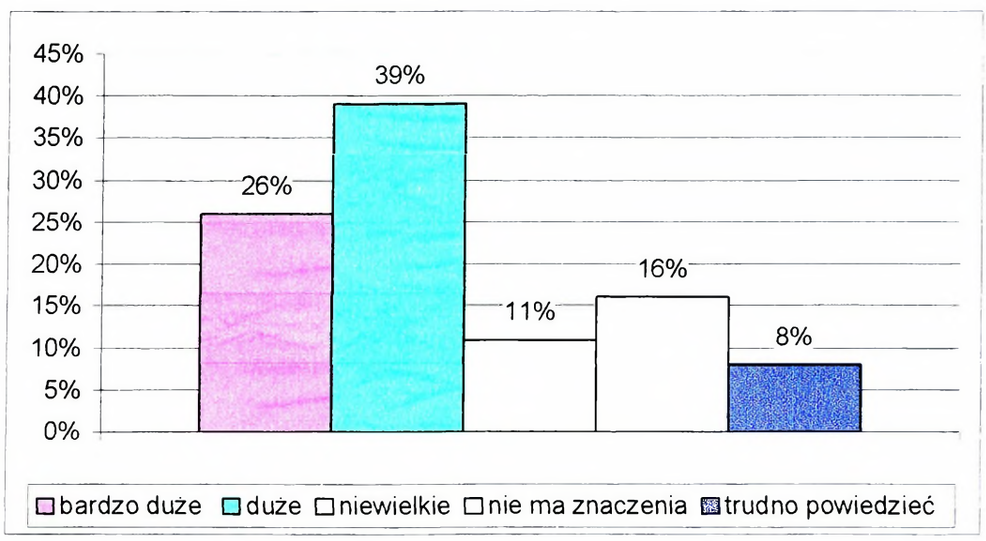


Wykres 22. Znaczenie znajomości języków obcych przez kadrę zawodową dla realizacji procesu integracji w ramach NATO

Analizując zagadnienie komunikacji interpersonalnej w aspekcie realizacji procesów integracyjnych struktur organizacyjnych SZ RP ze strukturami NATO, należy podkreślić rolę znajomości języka angielskiego przez kadrę zawodową.

Dane zaprezentowane na wykresie 22 potwierdzają hipotezę o bardzo dużym znaczeniu języka angielskiego dla osiągnięcia zakładanych celów integracji z Sojuszem. Bardzo duże lub duże znaczenie przypisuje znajomości języka angielskiego, przez kadrę zawodową, 97% respondentów. Znikoma część kadry (1%) uważa, że język angielski odgrywa niewielką rolę lub jest bez znaczenia.

Odzwierciedleniem znaczenia znajomości języków obcych przez kadrę zawodową dla realizacji zadań służbowych są odpowiedzi respondentów udzielone na pytanie: *W jakim stopniu charakter wykonywanych przez Pana zadań służbowych wymaga znajomości języków obcych?* (zob. wykres 23).



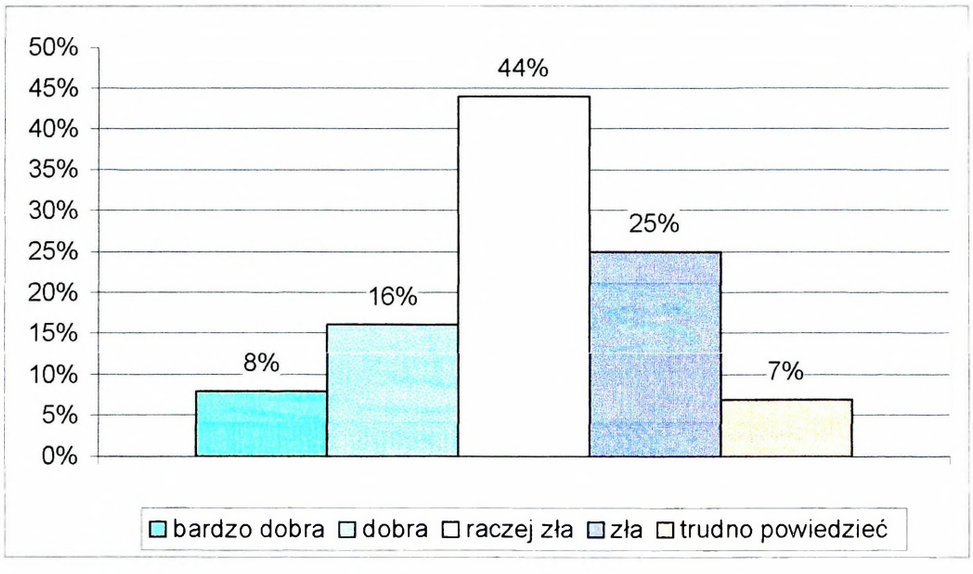
Wykres 23. Znaczenie znajomości języków obcych dla realizacji zadań służbowych przez kadrę zawodową w opinii uczestników kursów językowych

Analiza wyników badań zaprezentowanych na wykresie 23 pozwala sformułować wniosek, że realizacja zadań służbowych przez kadrę zawodową jest związana w stopniu bardzo dużym lub dużym ze znajomością języka angielskiego – (65% odpowiedzi). Uzyskane opinie potwierdzają tezę, że posługiwanie się językiem angielskim dla znacznej części kadry stanowi nieodłączny element przygotowania zawodowego.

Istotne znaczenie dla prawidłowej i niezakłóconej wymiany informacji w języku obcym, obok komunikacji werbalnej, ma również znajomość procedur oraz dokumentów stosowanych w ramach Sojuszu. Zapoznanie się oraz stosowanie w codziennej działalności służbowej dokumentacji używanej w NATO wymaga, z całą pewnością, dokonania standaryzacji w tej dziedzinie. Jednak wykonanie jednak adekwatnego i profesjonalnego tłumaczenia stanowi ogromny problem dla instytucji

standaryzacyjnych, działających w strukturach MON. Odpowiedzi uzyskane na pytanie: *Jak ocenia Pan jakość tłumaczeń na język polski dokumentów normatywnych stosowanych w NATO?*

przestawiono na wykresie 24.



Wykres 24. Ocena jakości tłumaczeń na język polski dokumentów normatywnych stosowanych w NATO.

Informacje przedstawione na wykresie 24 dowodzą, że jakość tłumaczeń dokumentów obowiązujących w NATO jest niezadowalająca. Znaczna część respondentów (69 %) określa ją jako raczej złą lub złą. Powyższe opinie powinny więc stanowić podstawę do podjęcia zdecydowanych i szybkich działań zmierzających do poprawy istniejącej sytuacji. Bagatelizowanie niniejszego problemu może mieć bardzo poważne konsekwencje podczas realizacji wspólnych zadań w ramach NATO. Nieadekwatne tłumaczenie dokumentów normatywnych może prowadzić do popełnienia wielu błędów uniemożliwiających prawidłowe i sprawne wykonanie postawionych zadań.

4.3. Organizacja kształcenia językowego kadry zawodowej

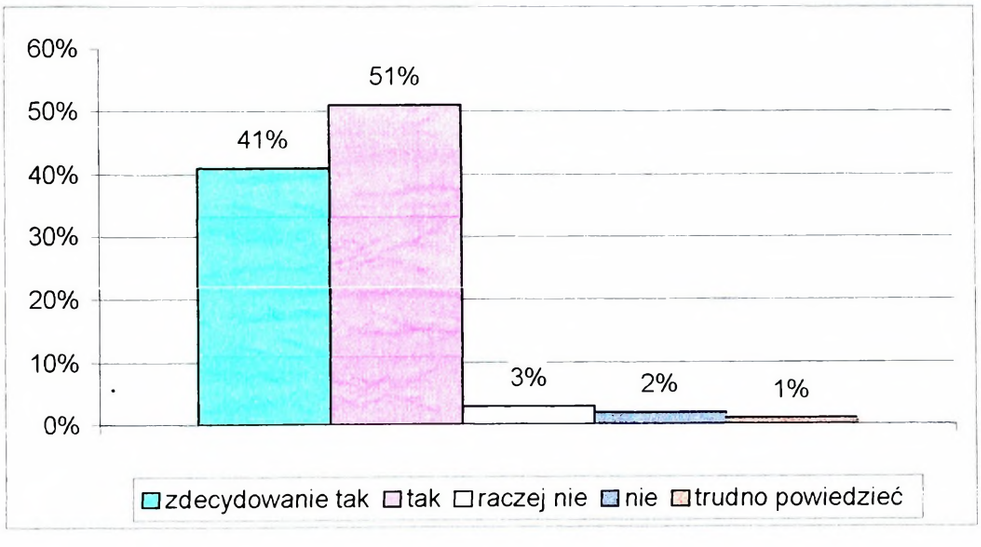
Nauczanie języków obcych dla potrzeb SZ RP jest procesem bardzo złożonym, odpowiedzialnym i silnie skorelowanym z tradycyjnymi wymaganiami stawianymi przed kadrą zawodową, a także ze specyficznymi kryteriami i zasadami interoperacyjności w ramach NATO. Zasadniczym celem kształcenia językowego jest dwukryterialna funkcja celu – oznaczająca konieczność zachowania bezpieczeństwa operacyjnego (bojowego, sojuszniczego). Żołnierz zawodowy musi zdobyć takie umiejętności i sprawności językowe, które po pierwsze gwarantują mu możliwość efektywnego wykonywania zadań służbowych, po drugie skuteczne funkcjonowanie w międzynarodowych formacjach oraz strukturach sztabowych i dowódczych. Wielką trudnością jest więc synchroniczne scalenie obu tych kryteriów i zbudowanie odpowiedniego systemu kształcenia, umożliwiającego osiągnięcie zakładanych wyników.

Opinie kadry odnośnie funkcjonującego systemu kształcenia językowego w wojsku wyrażone są w odpowiedziach respondentów na pytanie: *Czy Pana zdaniem nauczanie języków obcych w wojsku odbywa się w sposób planowy i zgodnie z potrzebami w tym zakresie?* (zob. wykres 25).

Wykres 25. Ocena procesu planowania przedsięwzięć w zakresie nauczania języków obcych w wojsku

Przedstawione na wykresie 25 wyniki badań skłaniają do wyrażenia negatywnej opinii na temat funkcjonującego obecnie systemu kształcenia językowego. Jedynie niewielka część respondentów (23 %) uważa, że nauczanie języków obcych jest prowadzone zdecydowanie planowo lub planowo. Należy również podkreślić, że znaczna ilość badanych nie potrafiła sprecyzować odpowiedzi na powyższe pytanie. Brak odpowiedzi może świadczyć o braku dostatecznej wiedzy wśród kadry o możliwościach podwyższania swoich kwalifikacji językowych w ramach zorganizowanych form kształcenia w wojsku.

Komunikowanie się żołnierzy różnych państw podczas realizacji wspólnych zadań służbowych stanowi niejednokrotnie niezbędny warunek do osiągnięcia zamierzonych celów operacyjnych. Opinie dotyczące efektywności prowadzonych kursów pod względem przygotowania kadry do komunikowania się właśnie w takich sytuacjach, zawarte są w odpowiedziach respondentów na pytanie: *Czy – zdaniem Pana - zorganizowane formy kształcenia językowego w wojsku pozwalają na przygotowanie kadry zawodowej do swobodnego porozumiewania się podczas wykonywania zadań w ramach NATO?* (zob. wykres 26).



Wykres 26. Ocena kursów języków obcych organizowanych w wojsku pod względem przygotowania kadry do swobodnego komunikowania się podczas realizacji zadań służbowych w ramach NATO.

Uzyskane odpowiedzi świadczą o bardzo wysokiej opinii respondentów dotyczącej poziomu kursów językowych organizowanych w wojsku w zakresie kształtowania umiejętności ustnego komunikowania się w języku angielskim. Przeważająca część respondentów (92%) uważa, że kursy organizowane w wojsku w odpowiedni sposób przygotowują kadrę do wykonywania zadań w ramach NATO przy wykorzystaniu języka angielskiego.

Z całą pewnością istotne znaczenie dla stworzenia efektywnego systemu kształcenia językowego ma opracowanie na wysokim poziomie merytorycznym, adekwatnych do potrzeb szczegółowych programów kształcenia. Przy konstruowaniu programów należy zwrócić szczególną uwagę na znaczenie i rolę poszczególnych sprawności językowych dla osiągnięcia zakładanych celów w zakresie komunikowania się w środowisku międzynarodowym.

Opinie dotyczące powyższej problematyki zawarte zostały w odpowiedziach respondentów na pytanie: *Nauczanie których ze sprawności językowych powinno – zdaniem Pana - stanowić priorytet na kursach języków obcych* (zob. tab.9).

Tab. 9. Ocena przydatności poszczególnych sprawności językowych dla komunikacji.

Sprawności językowe	Stopień przydatności sprawności językowych				
	Bardzo duży	Duży	Mały	Nie jest potrzebna	Trudno ocenić
1.Mówienie	**36**	**59**	3	1	1
2 Czytanie ze zrozumieniem	23	43	23	9	2
3. Słuchanie ze zrozumieniem	15	25	39	18	3
4. Pisanie	8	14	**48**	**28**	2
5. Znajomość zasad gramatyki	28	38	19	9	6

Według respondentów priorytetowo (w stopniu bardzo dużym lub dużym) na kursach języków obcych powinna być traktowana sprawność mówienia (95%

respondentów). Najmniej istotną rolę przypisywano sprawności pisania (76% respondentów uważa ją za istotną w stopniu małym lub niepotrzebną).

Dysponowanie wiedzą zgodną z potrzebami w zakresie wykorzystywania języka obcego podczas wykonywania zadań służbowych w ramach NATO, daje możliwość opracowania bardziej efektywnych programów kształcenia na kursach językowych. Uwzględnienie rzeczywistych sytuacji, w których znajomość języka obcego staje się nieodzowna powinno stanowić punkt wyjścia dla określenia treści kształcenia. Odpowiedzi respondentów na pytanie*: W jakim stopniu – Pana zdaniem – organizowane w wojsku kursy językowe przygotowują kadrę do wykonywania niżej wymienionych obowiązków służbowych?* przedstawia tab. 10

Tab. 10. Ocena kursów języków obcych organizowanych w wojsku pod względem przygotowania kadry do wykonywania obowiązków służbowych.

Rodzaj obowiązków służbowych	Stopień w jakim kursy językowe przygotowują słuchaczy do wykonywania obowiązków służbowych				
	Bardzo duży	Duży	Niewielki	Nie przygotowują	Trudno ocenić
1.Wydawanie ustnych rozkazów, poleceń	**17**	**21**	32	23	7
2 Składanie ustnych meldunków	16	14	34	30	6
3. Prowadzenie odpraw	4	9	**56**	**28**	3
4. Instruowanie podwładnych	15	17	36	25	7
5. Prowadzenie notatek z odpraw	18	19	28	29	6
6. Prowadzenie służbowych rozmów telefonicznych	14	17	26	28	5
7. Prowadzenie bezpośrednich rozmów służbowych	**26**	**38**	18	14	4
8. Zabieranie głosu na oficjalnych spotkaniach	15	23	28	29	5
9. Wygłaszanie przemówień	8	12	**43**	**34**	3
10. Prowadzenie wywiadów, przesłuchań	11	18	32	31	8
11. Inne	9	7	26	39	19

Analiza danych zawartych w tabeli pozwala wyciągnąć wniosek, że kursy języków obcych ukierunkowane są w największym stopniu na przygotowanie słuchaczy do: prowadzenia bezpośrednich rozmów służbowych w języku obcym (64%), wydawania ustnych rozkazów i poleceń (38%) . Według badanych, kursy języków obcych organizowane w wojsku przygotowują kadrę w stopniu niewielkim lub nie przygotowują jej wcale do prowadzenia odpraw (84%), oraz do wygłaszania przemówień (77%).

Określenie sytuacji, w których od opanowania języka obcego zależy jakość wykonania zadań służbowych, powinno stanowić wskazówkę, jakim formom komunikowania się, zarówno ustnego jak i pisemnego, należy poświęcić najwięcej uwagi podczas realizacji procesu dydaktycznego. Odpowiedzi na pytanie: *W jakim stopniu – Pana zdaniem – organizowane w wojsku kursy językowe przygotowują kadrę do pracy z dokumentami w języku obcym ?* zawiera tab.11.

Tab. 11. Ocena kursów języków obcych organizowanych w wojsku pod względem przygotowania kadry do pracy z dokumentami w języku obcym.

Rodzaj wykonywanego dokumentu	Stopień przygotowania słuchaczy kursów do pracy z dokumentami w języku obcym				
	Bardzo duży	Duży	Niewielki	Nie przygotowują	Trudno ocenić
1.Czytanie korespondencji służbowej w maszynopisie ze zrozumieniem	**26**	**47**	14	9	4
2 Czytanie korespondencji w rękopisie	34	21	32	8	5
3. Czytanie instrukcji technicznych	24	35	22	12	7
4. Czytanie instrukcji szkoleniowych	27	38	19	11	5
5. Czytanie rozkazów i zarządzeń	**32**	**57**	7	3	1
6. Występowanie w roli tłumacza	18	35	25	15	7
7. Pisemne tłumaczenie tekstów o tematyce wojskowej	19	37	19	21	4
8. Pisanie raportów, pism urzędowych	24	42	15	16	3
9. Wypełnianie formularzy ankiet	19	29	28	21	3
10. Stosowanie znaków taktycznych NATO	7	16	**49**	**23**	5
11.Posługiwanie się skrótami stosowanymi w NATO	22	37	21	18	2
12. Pisanie tez, wystąpień	7	17	**41**	**31**	4
13. Inne	10	15	17	23	35

Z powyższego zestawienia wynika, że kursy języków obcych organizowane dla kadry zawodowej – według respondentów – najlepiej przygotowują do wykonywania obowiązków związanych z czytaniem różnego typu dokumentów, a w szczególności: czytania rozkazów i zarządzeń (89%), czytania korespondencji służbowej w maszynopisie (73%), najmniej uwagi na kursach poświęca się takim czynnościom jak: stosowanie znaków taktycznych NATO (83% badanych uważa, że kursy przygotowują do wykonywania tych obowiązków w stopniu niewielkim lub

nie przygotowują wcale) oraz do pisania tez wystąpień (72% badanych uważa, że kursy przygotowują do wykonywania tych obowiązków w stopniu niewielkim lub nie przygotowują).

Różnorodność sytuacji, w których znajomość języka angielskiego przez kadrę zawodową staje się czynnikiem warunkującym wykonanie zadań służbowych, powinna stać się przedmiotem szczególnego zainteresowania twórców programów nauczania. Uwzględnienie w procesie kształcenia komunikacyjnego aspektu posługiwania się językiem obcym, wymaga uwzględnienia jak najszerszego spektrum rzeczywistych sytuacji, w których język znajduje swoje zastosowanie. Pomocą w znalezieniu rozwiązania uwzględniającego powyższe uwarunkowania mogą być odpowiedzi respondentów na pytanie: *W jakim stopniu - według Pana - kursy językowe organizowane w wojsku pozwalają na opanowanie przez kadrę zawodową poszczególnych aspektów danego języka?* (zob. tab.12).

Tab. 12. Ocena kursów języków obcych pod względem możliwości opanowania przez słuchaczy poszczególnych aspektów języka.

Aspekt języka	Stopień w jakim kursy pozwalają na opanowanie poszczególnych aspektów języka				
	Bardz o duży	Duży	Mały	Nie przygotowują	Trudno ocenić
1.Posługiwanie się językiem mówionym w sytuacjach życia codziennego	**39**	**56**	3	1	1
2. Prowadzenie korespondencji prywatnej	32	48	7	2	1
3. Czytanie ze zrozumieniem tekstów o tematyce ogólnej	**36**	**54**	11	8	1
4. Słuchanie ze zrozumieniem audycji z zakresu tematyki wojskowo – spècjalistycznej	**3**	**11**	35	47	4
5. Posługiwanie się językiem mówionym w sytuacjach służbowych	19	24	25	29	3
6. Prowadzenie korespondencji służbowej	**14**	**13**	34	36	3
7. Czytanie ze zrozumieniem tekstów o tematyce wojskowo – specjalistycznej	16	19	23	40	2

Na podstawie danych zawartych w tabeli można wyciągnąć wniosek, że kursy językowe organizowane w wojsku pozwalają w największym stopniu na opanowanie przez słuchaczy posługiwania się językiem obcym w sytuacjach życia codziennego (95% badanych uważa, że kursy umożliwiają opanowanie języka w tym zakresie w stopniu bardzo dużym lub dużym) oraz czytania ze zrozumieniem tekstów o tematyce ogólnej (90% badanych uważa, że kursy przygotowują w stopniu bardzo dużym lub dużym). Najmniejszą wagę przywiązuje się natomiast do: słuchania ze zrozumieniem audycji radiowych i programów telewizyjnych o tematyce wojskowo-politycznej (tylko 14% badanych uważa, że kursy przygotowują do wykonywania tych obowiązków w stopniu bardzo dużym lub dużym) oraz do prowadzenia korespondencji służbowej w języku obcym (27% badanych uważa, że kursy przygotowują do wykonywania tych obowiązków w stopniu bardzo dużym lub dużym).

Wypracowanie efektywnych metod kształcenia językowego w wojsku wymaga oprócz doskonałego przygotowania procesu edukacyjnego pod względem metodyczno- merytorycznym, również stworzenia prawidłowo funkcjonujących struktur organizacyjnych. Wybór odpowiednich form kształcenia, uwarunkowanych specyfiką, wynikającą zarówno z zakresu treści jak i rodzaju uczestników procesu kształcenia, stanowi kryterium powodzenia realizacji zakładanych celów edukacyjnych. Opinie kadry dotyczące efektywności różnego rodzaju form kształcenia językowego w wojsku przedstawia tab.13.

Tab. 13. Efektywność poszczególnych form kształcenia językowego.

Formy kształcenia językowego	Efektywność form kształcenia				
	Bardzo efektywne	Efektywne	Mało efektywne	Nieefektywne	Trudno ocenić
1.Kursy organizowane przez cywilne instytucje poza godzinami służby w wymiarze 4-6 godzin tygodniowo	**2**	**10**	54	22	12
2. Kursy organizowane w ramach godzin służbowych w macierzystych JW. w wymiarze 4-6 godzin tygodniowo	**2**	**13**	46	33	6
3. Krótkoterminowe /do 3 tygodni/ kursy zagraniczne	19	29	28	14	10
4. Nauka języka podczas stażu zawodowego poza granicami kraju	27	30	20	9	14
5. Kursy organizowane poza godzinami służbowymi w macierzystych JW. w wymiarze 4-6 godzin tygodniowo	14	22	35	21	8
6. Intensywne stacjonarne kursy organizowane przez instytucje wojskowe w wymiarze 550 godzin – 5 miesięcy	**37**	**56**	4	1	2
7. Długoterminowe / do 5 miesięcy/ kursy zagraniczne	**39**	**56**	2	1	2
8. Nauka języka obcego w ramach WSO/AW	22	32	31	11	4

W oparciu o dane zaprezentowane w powyższej tabeli można stwierdzić, że najbardziej efektywną formą kształcenia językowego kadry zawodowej są długoterminowe (do 5 miesięcy) kursy zagraniczne (95% badanych uważa je za bardzo efektywne lub efektywne) oraz intensywne kursy organizowane przez instytucje wojskowe w wymiarze 550 godzin w okresie 5 miesięcy (93% badanych uważa je za bardzo efektywne lub efektywne). Jako najmniej efektywne ocenione

zostały kursy organizowane w ramach godzin służbowych w macierzystych JW w wymiarze 4-6 godzin tygodniowo (15% badanych uważa je za bardzo efektywne lub efektywne), a także kursy organizowane przez cywilne instytucje poza godzinami służby w wymiarze 4-6 godzin tygodniowo (zaledwie 12% badanych uważa je za bardzo efektywne lub efektywne).

Dokonując analizy efektywności poszczególnych form kształcenia należy zwrócić również uwagę na stosowane przez kadrę dydaktyczną metody, techniki oraz przygotowanie metodyczne nauczycieli. Ocena realizacji tych elementów została dokonana przez respondentów poprzez odpowiedź na pytanie?: *Jak Pan ocenia realizację poszczególnych części składowych procesu dydaktycznego w czasie kursów językowych organizowanych dla kadry zawodowej?* (zob. tab.14).

Tab. 14. Ocena części składowych procesu dydaktycznego realizowanego w czasie kursów językowych

Części składowe procesu dydaktycznego	Ocena realizacji składowych procesu dydaktycznego				
	Bardzo wysoka	Wysoka	Niska	Bardzo niska	Trudno ocenić
1.Stosowane metody i techniki nauczania	15	22	32	12	9
2. Formy organizacji zajęć	21	34	22	15	8
3. Stosowane pomoce dydaktyczne i środki audiowizualne	21	32	**27**	**17**	3
4. Jakość programów nauczania	19	20	19	17	25
5. Przygotowanie nauczycieli pod względem znajomości terminologii specjalistycznej	12	19	**42**	**23**	4
6. Organizacja kursu /ilość godzin tygodniowo, miesięcznie, czas wolny itp./	**23**	**57**	11	5	4
7. Przygotowanie nauczycieli pod względem metodycznym	**31**	**51**	10	3	5
8. Dobór treści kształcenia	17	21	21	20	21
9. Inne	19	29	18	11	23

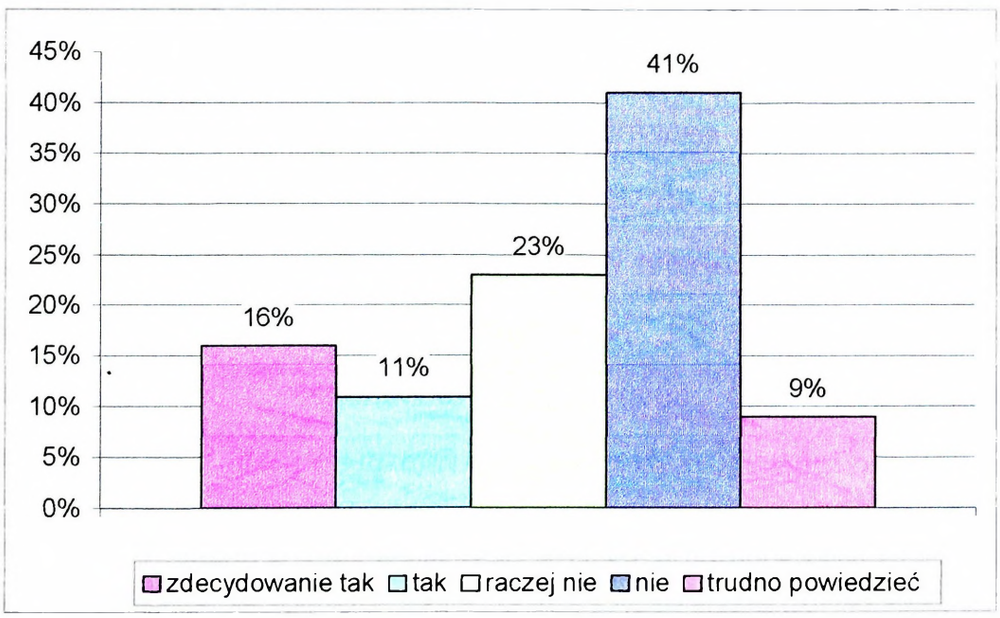
Na podstawie zawartych w tabeli 14 danych można stwierdzić, że w opinii respondentów najwyżej ocenione elementy składowe procesu dydaktycznego realizowanego w czasie kursów języków obcych to: przygotowanie nauczycieli pod względem metodycznym (82% respondentów oceniło je wysoko lub bardzo wysoko) oraz organizacja kursu (80% respondentów oceniło ją wysoko lub bardzo wysoko). Najniższe oceny uzyskały: przygotowanie nauczycieli pod względem znajomości terminologii specjalistycznej (65% respondentów oceniło je nisko lub bardzo nisko) oraz stosowane pomoce i środki audiowizualne (44% respondentów oceniło je nisko lub bardzo nisko).

Podstawowe znaczenie dla efektywności wszelkich przedsięwzięć edukacyjnych ma z całą pewnością dobór kadry dydaktycznej. Ocena nauczycieli zatrudnianych do realizacji zadań dydaktycznych na kursach języków obcych organizowanych dla kadry zawodowej zawarta została w odpowiedziach słuchaczy kursów na pytanie: *Czy Pana zdaniem nauczyciele języków obcych zatrudnieni na kursach organizowanych w wojsku posiadają niezbędne kwalifikacje do prowadzenia zajęć z zakresu problematyki i terminologii wojskowej?* (zob. wykres 27).

Wykres 27. Ocena kwalifikacji nauczycieli języków obcych.

Dane przedstawione na wykresie 27 dotyczą kwalifikacji osób prowadzących zajęcia z zakresu problematyki i terminologii specjalistycznej na kursach języków obcych organizowanych w wojsku. Znaczna część respondentów (67%) stwierdziła, że są oni raczej nieprzygotowani lub w ogóle nieprzygotowani do nauczania terminologii wojskowej. Powyższą informacje powinni wziąć pod uwagę organizatorzy kształcenia językowego organizowanego w strukturach naszej armii w trakcie doboru kadry dydaktycznej planowanej do prowadzenia zajęć z zakresu terminologii wojskowej.

Ostatnim, lecz z pewnością nie najmniej ważnym czynnikiem decydującym o jakości organizowanych kursów językowych, jest wymiar finansowy powyższych przedsięwzięć. Biorąc pod uwagę ogromne potrzeby szkoleniowe, przy często niewielkich nakładach budżetowych, prawidłowość wydatkowania środków finansowych na organizację przedsięwzięć edukacyjnych staje się czynnikiem o bardzo istotnym znaczeniu. Opinie respondentów dotyczące finansowania kursów językowych w wojsku zawarte są w odpowiedziach na pytanie: *Czy środki finansowe przeznaczone na organizację kursów językowych są według Pana wydawane w sposób racjonalny?* (zob. wykres 28).

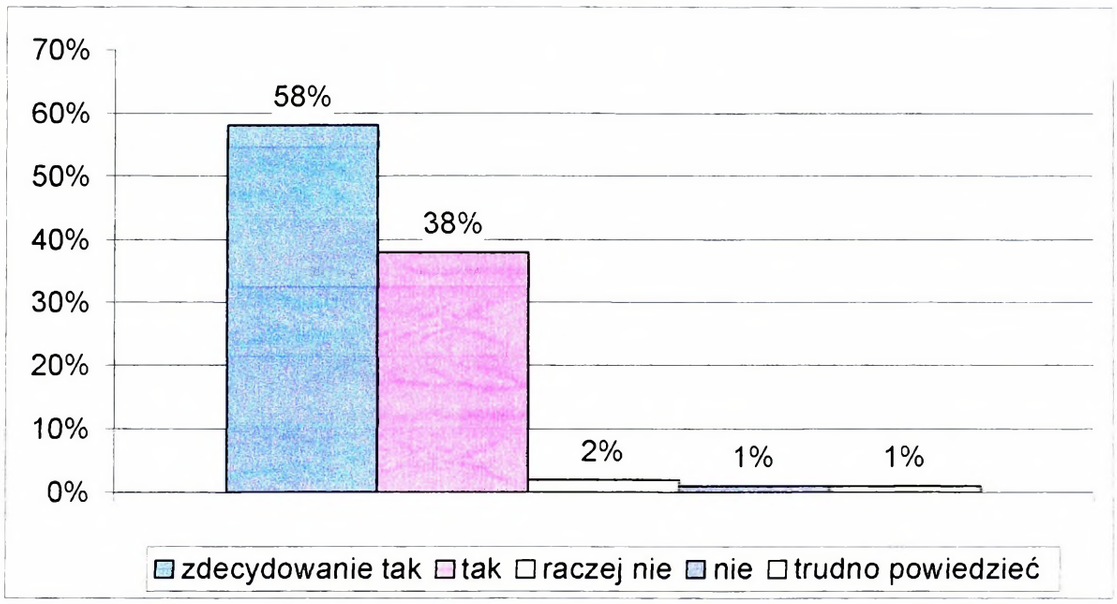


Wykres 28. Racjonalność wydatkowania środków finansowych na organizacje kursów języków obcych w wojsku.

Dane zaprezentowane na wykresie 28 stanowią uzupełnienie wyników przedstawionych na wykresie 25. Potwierdzają one niską ocenę funkcjonowania systemu kształcenia językowego w wojsku. Znaczne liczba respondentów uważa, że środki przeznaczone na nauczanie języków w wojsku są wydawane zdecydowanie nieracjonalnie lub raczej nieracjonalnie(64%). Przedstawione wyniki badań powinny stanowić istotny sygnał dla wprowadzenia zmian organizacyjnych zmierzających do poprawy efektywności funkcjonowania systemu kształcenia językowego w wojsku. Podstawę wprowadzenia zmian mogłoby stanowić opracowanie szczegółowych wytycznych określających założenia polityki kadrowej w zakresie znajomości języków obcych przez kadrę zawodową. Do chwili obecnej, mimo podejmowania wielu prób, nie opracowano dokumentu precyzującego wymogi znajomości języków obcych na poszczególnych stanowiskach służbowych.

4.4. Kształcenie językowe a realizacja polityki kadrowej w wojsku

Przystąpienie naszego kraju do struktur organizacyjnych NATO i związana z tym faktem konieczność osiągnięcia odpowiedniego poziomu interoperacyjności z jednostkami innych państw, spowodowały zmianę oczekiwań dotyczących wykształcenia kadry zawodowej. Jednym z najważniejszych kryteriów określających drogę rozwoju żołnierza zawodowego stała się znajomość języków obcych. Zdobycie kwalifikacji językowych okazało się warunkiem niezbędnym do osiągania wyższych stanowisk służbowych, a w niektórych przypadkach również do kontynuowania zawodowej służby wojskowej. Potwierdzeniem powyższej tezy mogą być odpowiedzi respondentów na pytanie: *Czy Pana zdaniem, kariera zawodowa kadry WP jest powiązana ze znajomością języków obcych*? (zob. wykres 29).

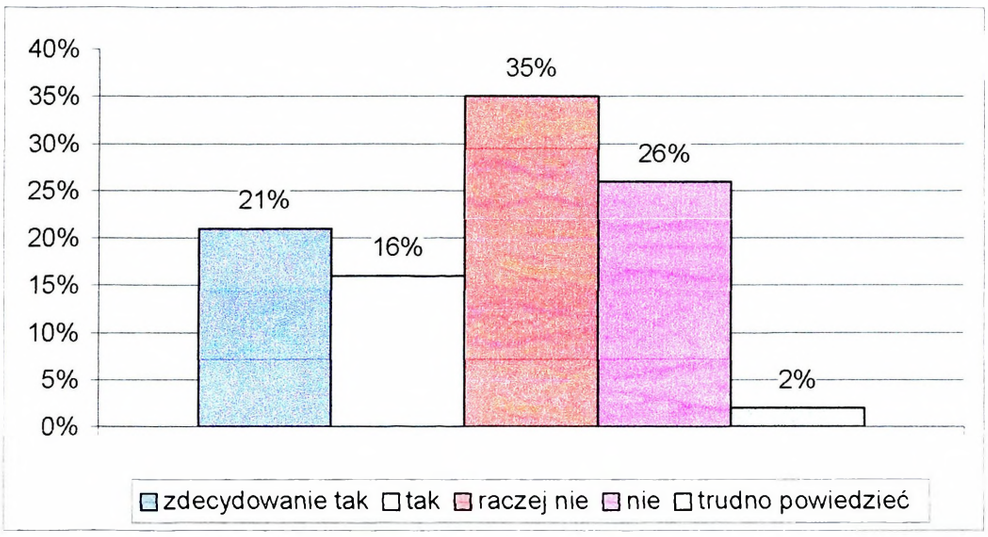


Wykres 29. Ocena wpływu znajomości języków obcych na karierę zawodową kadry WP.

Na bardzo ścisły związek kariery zawodowej kadry ze znajomością języków obcych wskazuje 96% respondentów. Zaledwie 3% badanych uważa, że kariera zawodowa raczej nie jest lub nie jest powiązana ze znajomością języków obcych. Powyższe dane świadczą o ogromnym znaczeniu, jakie przypisywane jest znajomości języków obcych przez kadrę zawodową.

Zapewnienie odpowiednich warunków zdobywania wiedzy językowej stanowi więc bardzo istotny element kształtowania polityki kadrowej w SZ RP. Możliwość uczestnictwa w kursach językowych stała się priorytetem dla znacznej części kadry zawodowej. Stworzenie dobrze funkcjonującego systemu kierowania żołnierzy zawodowych do ośrodków nauczania języków obcych powinno stanowić podstawę realizacji polityki kadrowej w wojsku. Opinie uczestników kursów języków obcych dostarczają, z całą pewnością, wiedzę na temat realizacji praktyki kadrowej w powyższym zakresie. Oceny prawidłowości działań kadrowych można dokonać na podstawie odpowiedzi respondentów na pytanie: *Czy istniejący system naboru kandydatów do szkolenia na kursach języków obcych - według Pana - zapewnia*

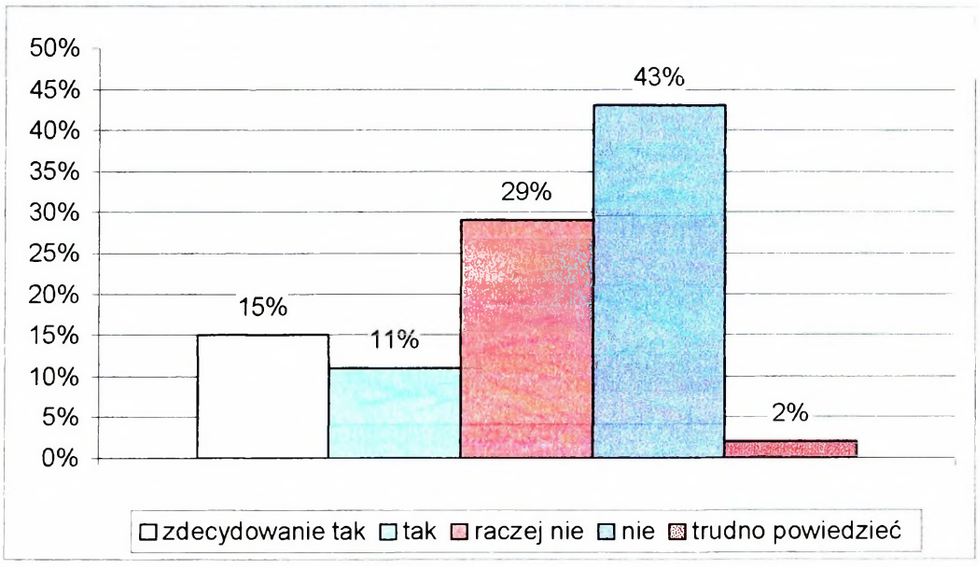
uczestnictwo w nich kadry odgrywającej pierwszoplanową rolę w realizacji procesu integracji z NATO? (zob. wykres 30).



Wykres 30. Ocena kwalifikowania kandydatów na kursy językowe w aspekcie uczestnictwa kadry zawodowej w realizacji procesu integracji z NATO

Wyniki badań zaprezentowane na wykresie 30 potwierdzają opinie zawarte w tabeli 25, dotyczące prowadzenia planowej polityki kadrowej w zakresie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych w wojsku. Znaczna część respondentów (61%) uważa bowiem, że system raczej nie zapewnia lub nie zapewnia podwyższania kwalifikacji kadrze, która odgrywa najistotniejszą rolę w realizacji procesów integracyjnych naszej armii ze strukturami NATO.

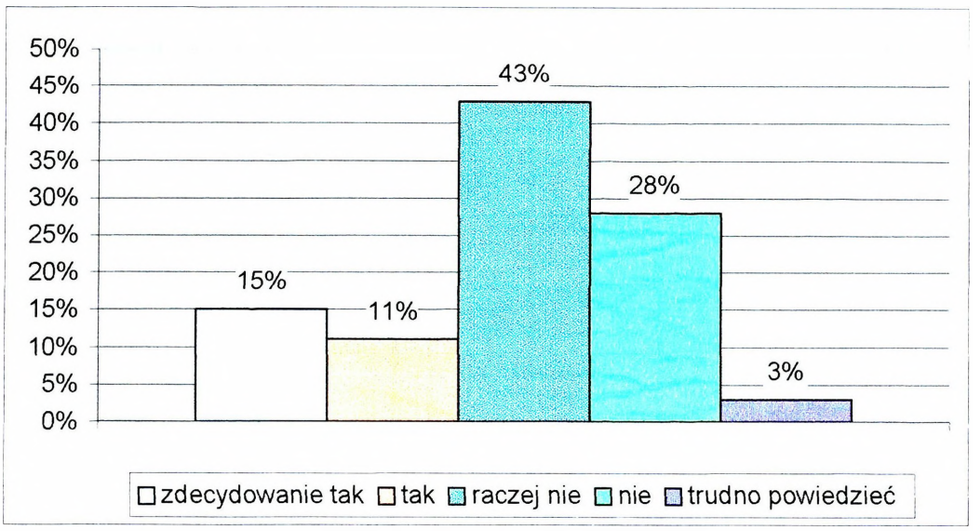
Ciekawych informacji na temat realizacji polityki kadrowej w zakresie kierowania żołnierzy zawodowych na kursy języków obcych, dostarczają odpowiedzi respondentów na pytanie: *Czy - według Pana - system kształcenia językowego w wojsku umożliwia kadrze zawodowej równy dostęp do uczestnictwa w kursach języków obcych?* (zob. wykres 31).



Wykres 31. Ocena dostępności kursów języków obcych dla kadry zawodowej.

Ujęte na wykresie 31 dane procentowe stanowią rozwinięcie badań nad problemem realizacji polityki kadrowej w wojsku w aspekcie kształcenia językowego. Przedstawione wyniki - kolejny raz - potwierdzają, że dobór kandydatów na kursy nie jest prowadzony w sposób prawidłowy. Według 72% respondentów nie stwarza on lub stwarza w stopniu niewielkim równy dostęp kadrze do uczestnictwa w kursach języków obcych.

Działania kadrowe związane z umożliwieniem uzyskiwania poszczególnych poziomów znajomości języków obcych przez kadrę charakteryzują również odpowiedzi respondentów na pytanie: *Czy struktury organizacyjne odpowiedzialne za kształcenie językowe w wojsku prowadzą według Pana planową politykę w zakresie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych w wojsku?* (zob. wykres 32).



Wykres 32. Ocena realizacji planowej polityki w zakresie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych w wojsku

Przedsięwzięcia realizowane przez struktury kadrowe w zakresie kształcenia językowego nie powinny sprowadzać się jedynie do umożliwienia udziału w kursach żołnierzom zawodowym, dla których znajomość języka obcego jest niezbędna do wykonywania zadań służbowych w danym czasie, ale również powinny uwzględniać perspektywiczny rozwój ich kariery zawodowej. Odpowiedzi respondentów przedstawione na wykresie 32 świadczą o tym, że polityka kadrowa w tym aspekcie nie jest prowadzona w sposób planowy – (71% badanych uważa, że nie jest lub zdecydowanie nie jest).

Informacji na temat nieprawidłowości w zakresie realizacji polityki kadrowej w strukturach organizacyjnych SZ RP dostarczają również opinie respondentów, dotyczące wpływu poszczególnych czynników na proces kwalifikowania kadry na kursy językowe (zob. tab.15).

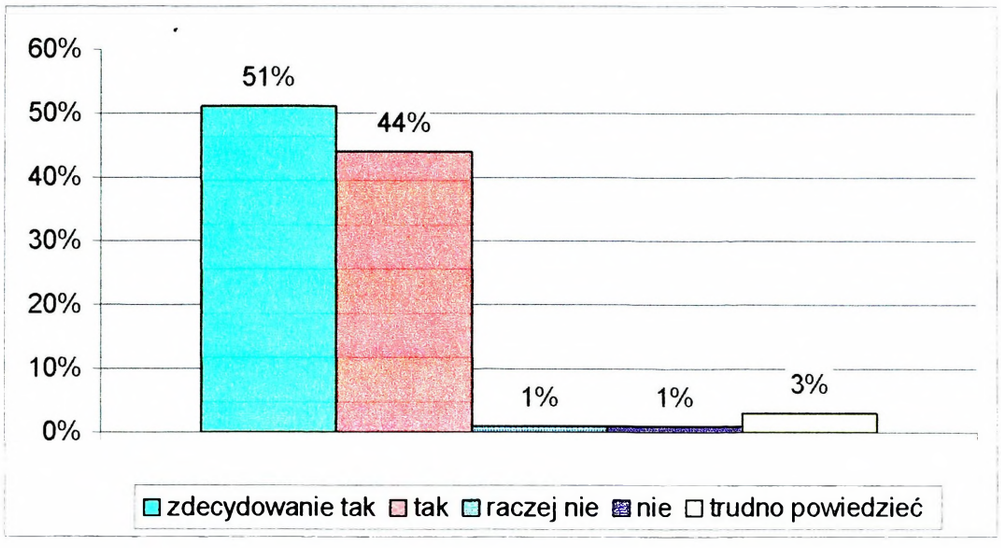
Tab. 15. Ocena czynników wpływających na proces kwalifikowania kadry na kursy językowe.

Czynniki	Ocena czynników				
	Bardzo ważny	Ważny	Mało ważny	Nieważny	Trudno powiedzieć
1.Potrzeby codziennej służby	17	15	43	18	7
2. Zdolności językowe	12	17	**24**	**38**	9
3. Pracowitość i zaangażowanie w służbie	9	9	**32**	**45**	5
4. Pragmatyka rozwoju	21	24	25	25	5
5. Protekcja	**26**	**56**	7	4	7
6. Umożliwienie podwładnemu podniesienia kwalifikacji	14	27	24	26	9
7. Przypadkowość	**29**	**38**	17	10	6
8. Inne	12	17	27	20	24

Czynniki decydujące o kwalifikowaniu kadry zawodowej na kursy w stopniu największym to według respondentów: protekcja (82% respondentów uznało ten czynnik za bardzo ważny lub ważny) oraz przypadkowość (67% respondentów uznało ten czynnik za bardzo ważny lub ważny). Jako najmniej istotne czynniki wskazano: pracowitość i zaangażowanie w służbie (77% respondentów uznało ten czynnik za mało ważny lub nieważny), a także zdolności językowe (62% respondentów uznało ten czynnik za mało ważny lub nieważny).

Niska ocena działań kadrowych w zakresie podnoszenia kwalifikacji językowych żołnierzy zawodowych stanowi kolejny dowód potwierdzający konieczność wprowadzenia istotnych zmian w zakresie funkcjonowania systemu kwalifikowania na kursy językowe organizowane w wojsku.

Rozwój kariery zawodowej żołnierzy, o czym była mowa wcześniej, w znacznym stopniu został powiązany z posiadaniem odpowiednich umiejętności językowych. Stopień zależności w powyższym zakresie można ocenić na podstawie opinii słuchaczy kursów zawartych w odpowiedzi na pytanie: W *jakim stopniu Pana zdaniem ukończenie kursu języka obcego wpływa na awans zawodowy kadry WP?* (zob. wykres 33).



Wykres 33. Ocena wpływu ukończenia kursu językowego na awans zawodowy kadry.

Zaprezentowane na wykresie 33 wyniki badań jednoznacznie określają związki, jakie zachodzą między rozwojem kariery zawodowej w wojsku, a znajomością języków obcych. Aż 95% respondentów uważa, że ukończenie kursu języka obcego wpływa na awans zawodowy w stopniu bardzo dużym lub dużym. Kreowanie polityki kadrowej, uwzględniającej w sposób tak zdecydowany powyższą zależność wymusza na kadrze podejmowanie ogromnego wysiłku w celu podwyższenia swoich kwalifikacji językowych. Silna motywacja z pewnością stanowi istotny czynnik umożliwiający bardziej efektywną realizację procesu edukacyjnego kadry zawodowej. Do sformułowania podobnych wniosków skłaniają także wyniki badań przeprowadzonych przez Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych /WIBS/ w 1996r.[1]

Na podstawie przeprowadzonych badań opartych na opiniach i ocenach wybranej reprezentacji kadry i kandydatów na żołnierzy zawodowych sformułowano następujące uogólnienia:

[1] Zob.M.Kloczkowski, Kształcenie w zakresie języków obcych w opinii wybranych środowisk wojskowych, WIBS, Warszawa 1996.

- środowisko kadry zawodowej oraz słuchaczy uczelni wojskowych odczuwa potrzebę uczenia się języków obcych, której podłożem jest przekonanie, że znajomość języków obcych jest konieczna w pracy żołnierza zawodowego;
- podstawowym czynnikiem wpływającym na stopień zainteresowania nauką języków obcych jest postrzeganie ich znajomości w kategoriach pragmatycznych, związanych z osiąganiem kolejnych szczebli kariery zawodowej;
- z punktu widzenia długofalowej strategii upowszechniania znajomości języków obcych w środowisku kadry, pozytywnym elementem jest stosunkowo mała liczba badanych, postrzegających naukę języka obcego w kategoriach obowiązku i formalnego przymusu;
- pozytywne doświadczenia związane z dotychczasowym przebiegiem nauki języków obcych sprzyjają podejmowaniu starań o dalsze doskonalenie językowe.

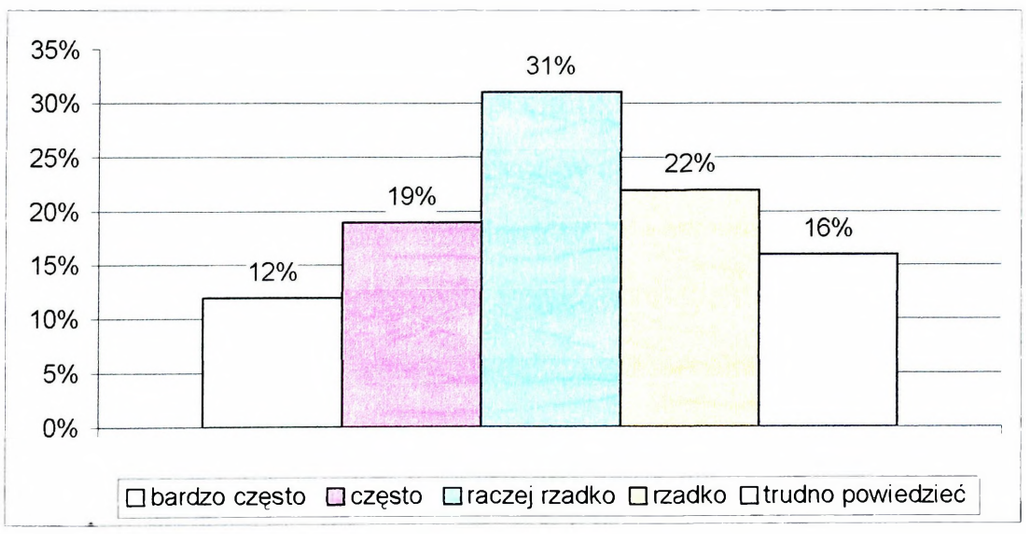
Kolejne badanie podjęte w 2000r. przez Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych[3]/WBBS/ dostarczają z kolei informacji dotyczących skuteczności nauczania języków obcych w Wojsku Polskim. Wyniki badań prowadzą do wyciągnięcia następujących wniosków:

- motywy nauki języków obcych, zgłaszane przez wszystkie grupy badanych, związane są z korzyściami długofalowymi, mają one dla większości badanych istotniejsze znaczenie niż te, które wiążą się z korzyściami doraźnymi, przekonanie to częściej występuje w środowisku oficerów młodszych, o mniejszym stażu służby i pełniących służbę na stanowiskach dowódczych;
- istotnym motywem podejmowania nauki języków obcych dla dużej części kadry jest możliwość służbowego wyjazdu zagranicznego;
- większość kadry (66%) negatywnie ocenia znaczną część elementów procesu dydaktycznego realizowanego na kursach języków obcych dla kadry

zawodowej i sugerowałaby konieczność modyfikacji niektórych składowych procesu;

- na podstawie negatywnych opinii badanych kierowników wojskowych studiów nauczania języków obcych dotyczących problemów organizacyjnych i merytorycznych, można sformułować tezę o słabej skuteczności systemu nauczania języków obcych (w tym języka angielskiego) w wojsku.

W kreowaniu polityki kadrowej ogromną rolę, obok organów ściśle do tego celu przeznaczonych, odgrywają dowódcy wszystkich szczebli. Poprzez decyzje dotyczące uczestnictwa podległej kadry w kursach języków obcych przyczyniają się oni w znacznym stopniu do realizacji przedsięwzięć integracyjnych związanych z osiąganiem poszczególnych poziomów standaryzacji. Rolę dowódców w zakresie polityki kadrowej charakteryzują odpowiedzi respondentów na pytanie: *Czy Pana zdaniem przełożeni sprzyjają kierowaniu podwładnych na kursy języków obcych?* (zob. wykres 34)



Wykres 34. Ocena działań przełożonych w zakresie kierowania kadry na kursy języków obcych.

[3] Zob. W.Nowosielski, Skuteczność nauczania języków obcych w dotychczasowym systemie kształcenia kadry, WBBS, Warszawa 2000.

W oparciu o zaprezentowane na wykresie 34 wyniki badań można stwierdzić, że zaledwie 31% badanych twierdzi, że przełożeni bardzo często lub często sprzyjają kierowaniu podwładnych na kursy języka angielskiego. Z całą pewnością przyczyn takiej sytuacji jest bardzo wiele, jednak w uzasadnieniach respondenci jako najważniejszy powód wskazują zbyt duże obciążenie obowiązkami służbowymi. Oddelegowanie żołnierza zawodowego na kurs powoduje, przy znaczącym niedoborze kadry -zdaniem badanych - określone trudności w funkcjonowaniu jednostki wojskowej.

Przedstawione wnioski wynikające z badań prowadzonych w ramach niniejszej rozprawy, jak również wykonanych przez WIBS oraz WBBS, z całą pewnością powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie w przedsięwzięciach kadrowo-organizacyjnych związanych z doskonaleniem zawodowym kadry.

W szczególności powinny one dotyczyć:

- opracowania wytycznych określających zasady kwalifikowania kadry zawodowej na kursy języków obcych, uwzględniających założenia polityki kadrowej w powyższym zakresie;
- utworzenia na szczeblu MON wyspecjalizowanej struktury odpowiedzialnej za organizacją nauczania języków obcych w całych SZ RP;
- wprowadzenia jednolitych standardów kształcenia i egzaminowania na poszczególne poziomy znajomości języków obcych;
- określenia zasad doboru kadry dydaktycznej realizującej nauczanie języków obcych w wojsku;
- dokonania zmian w formach doskonalenia kadry poprzez uwzględnienie doskonalenia znajomości języka angielskiego w działaniach realizowanych poza systemem kursowym.

Dokonanie zaproponowanych zmian powinno stać się wyznacznikiem działań zmierzających do usprawnienia i poprawy efektywności funkcjonowania systemu kształcenia językowego w SZ RP.

Rozdział 5

SYSTEM EDUKACJI JĘZYKOWEJ JAKO DETERMINANT REALIZACJI PROCESÓW INTEGRACYJNYCH – KIERUNKI DZIAŁAŃ OPTYMALIZUJĄCYCH

Początek XXI wieku przyniósł istotne zmiany w wielu dziedzinach życia społeczeństw, w tym również w dziedzinie obrony narodowej. Wyraźnie zaznaczyła się tendencja do traktowania bezpieczeństwa wewnętrznego i zewnętrznego jako nierozdzielnej całości. Chociaż w chwili obecnej nie uznajemy żadnego państwa za zagrażające naszej suwerenności, to członkostwo w NATO, z całą pewnością stanowi istotny element utrzymania stabilności, tak europejskiej, jak i ogólnoświatowej.

Od momentu otwarcia nowego rozdziału w historii Sojuszu tzn. włączenia w jego struktury Polski ,Węgier i Czech , państwo nasze przystąpiło do systemu utrzymania zbiorowego bezpieczeństwa. Będąc członkiem NATO zobowiązani jesteśmy do wspierania wysiłków międzynarodowej społeczności w zakresie umocnienia bezpieczeństwa nie tylko w Europie, ale i na świecie. Akcesja Polski do Sojuszu spowodowała również konieczność integracji z jego strukturami militarnymi.

Do przedsięwzięć o priorytetowym znaczeniu należy wypracowanie zdolności do współdziałania w ramach standardów NATO, nie tylko w kontekście wojskowym, technicznym, ale też w ludzkim. Problem uzyskania interoperacyjności Sił Zbrojnych stał się jednym z zasadniczych warunków członkostwa Polski już w początkowym okresie funkcjonowania naszej armii w strukturach NATO.

Integracja z Sojuszem w dużym zakresie ukierunkowuje rozwój naszych sił zbrojnych. Wyraża się ona w stopniu realizacji NATO-wskich celów, zdolnością do udzielania wsparcia wojskom obcym, zasięgiem kontaktów zagranicznych, znajomością języka angielskiego przez kadrę zawodową, udziałem w misjach pod egidą NATO i dostępem do nowocześniejszego sprzętu oraz uzbrojenia.

Integracja przejawia się także w nowych nawykach i obyczajach. Częstokroć realizacja procesów integracyjnych napotyka na trudności, które powodują, że osiągnięcie poszczególnych poziomów standaryzacji staje się procesem długotrwałym i wymagającym podjęcia wielu działań w różnorodnych dziedzinach życia wojskowego. Wśród problemów związanych z realizacją procesów integracyjnych na czoło wysuwają się zmiany dotyczące osiągania standardów osobowych. Z przeprowadzonych badań wynika jasno, że istniejący system kształcenia kadry zawodowej wymaga wprowadzenia daleko idącej modernizacji. Szczególna uwaga powinna zostać zwrócona na przygotowanie kadry zawodowej pod względem znajomości języka angielskiego. Opanowanie tego języka stanowi kluczowy czynnik warunkujący osiągnięcie interoperacyjności przez nasze siły zbrojne. Usprawnień wymagają zarówno istniejące struktury organizacyjne odpowiedzialne za kształcenia kadry, jak i poszczególne elementy składowe procesu edukacyjnego.

5.1. Realizacja *Celów Językowych NATO*, jako podstawowy wyznacznik zmian w systemie kształcenia językowego kadry zawodowej.

Wyznacznikiem określającym zakres oraz rodzaj proponowanych zmian w organizacji kształcenia językowego kadry zawodowej powinny być w szczególności założenia określone w *Celach Językowych NATO*, przyjętych do realizacji przez nasze Siły Zbrojne.

Podstawowym *Celem NATO* dotyczącym osiągnięcia przez kadrę zawodową odpowiedniego poziomu znajomości języka angielskiego jest obecnie *Cel EG 0356 „Umiejętności Językowe Sił Wydzielonych do NATO i Sił na miejscu"*. Stanowi on kontynuację realizowanego wcześniej *Celu TG 0355 „Wymagania językowe"*.

Zgodnie z kryteriami określonymi przez NATO, *Cel TG 0355* realizowany był w dwóch etapach. W pierwszym, obejmującym okres do pierwszego dnia członkostwa w Sojuszu, kształceniem językowym powinien zostać objęty kluczowy personel z jednostek przewidzianych do współpracy z NATO. Kadra

tych jednostek zobowiązana została do osiągnięcia umiejętności porozumiewania się w języku angielskim, ze szczególnym uwzględnieniem terminologii i procedur operacyjnych. W charakterystyce *Celu* wskazano wymóg znajomości języka angielskiego na poziomie 3333 według normy STANAG 6001 dla następującego kluczowego personelu wojskowego:

- dowódców i oficerów sztabów jednostek Sił Reagowania;
- pilotów i oficerów taktycznego kierowania rakiet typu ziemia-powietrze w jednostkach Sił Reagowania i jednostkach Zintegrowanego Systemu Obrony Powietrznej;
- kontrolerów ruchu lotniczego na Lotniskach Wyładunku;
- kontrolerów Narodowego Centrum Wspierania Operacji Powietrznych;
- załóg okrętów Sił Reagowania;
- oficerów sztabowych w MON, SG WP i dowództwach RSZ;
- zespołów łącznikowych;
- operatorów sieci dowodzenia NATO[1].

Do końca marca 1999 r. wymagane kryteria językowe spełniło 88% (435 żołnierzy zawodowych) osób zaliczonych do personelu kluczowego. Według oceny specjalistów z Dowództwa NATO, zawartej w specjalnym raporcie, pierwszy etap *Celu TG 0355* został przez stronę polską zrealizowany na wystarczającym poziomie.

W drugim etapie osiągania *Celu TG 0355*, obejmującym okres do końca 2000 roku, określono wymóg uzyskania znajomości języka angielskiego na poziomie 3333 według normy STANAG 6001 przez wszystkich dowódców oraz oficerów sztabów jednostek Sił Głównych, wszystkich pilotów, wszystkich kontrolerów ruchu lotniczego, a także wszystkich kontrolerów Narodowego Centrum Wspierania Operacji Powietrznych. Podjęte w resorcie obrony działania, nadające najwyższy priorytet w kierowaniu na kursy językowe kadry z wymienionych grup, umożliwiły podniesienie umiejętności językowych o jeden

[1] Informacja Dyrektora DKiSzW, dotycząca realizacji Celu EG 0356 „Umiejętności językowe Sił Wydzielonych do NATO i na Miejscu" – dane z DKiSzW.

poziom około 9000 osób. W grudniu 2000 r. znajomością języka angielskiego na poziomie 3333 i wyższym legitymowało się 1560 żołnierzy zawodowych[2].

Obecnie realizowany *Cel EG 0356,* określający potrzeby naszej armii w zakresie znajomości języka angielskiego przez kadrę zawodową, stanowi kontynuację *Celu TG 0355.* Wchodzi on w skład przedstawionej przez Dowództwo NATO *„Wstępnej Propozycji Celów Sił Zbrojnych na 2002r. i Wymagań Długoterminowych dla RP".* Odpowiedzialnym za realizację tego celu jest Dyrektor Departamentu Kadr i Szkolnictwa Wojskowego, przy współudziale Dowódców Rodzajów Sił Zbrojnych. Opis *Celu* określa rygorystyczne wymagania dotyczące znajomości języka angielskiego przez personel wojskowy jednostek zdolnych do przerzutu: Sił Wysokiej Gotowości, Sił Niższej Gotowości, jak również Sił Stacjonarnych. Zaproponowany termin realizacji *Celu EG 0356,* to lata 2003-2008. Przedstawione w założeniach *Celu* wymagania postawiono również Siłom Zbrojnym pozostałych nieanglojęzycznych państw Sojuszu.

Ogólne założenia określone przez Dowództwo NATO przewidują przygotowanie planów poprawy stanu znajomości języka angielskiego w odniesieniu do całego personelu przewidywanego do uczestnictwa w operacjach kolektywnej obrony lub w operacjach reagowania kryzysowego.

W myśl szczegółowych ustaleń realizacja *Celu EG 0356* została ujęta w następujących czterech etapach:

1. Do końca 2003 r. - osiągnięcie przez cały personel planowany do udziału w rozwijanych wielonarodowych Dowództwach, poziomu znajomości języka angielskiego SLP 3333 (oficerowie) oraz 3232 (podoficerowie).
2. Do końca 2004r. - osiągnięcie przez cały personel Sił Wysokiej Gotowości, poziomu znajomości języka angielskiego SLP 3333 przez oficerów, 3232 przez podoficerów, 2221 przez żołnierzy planowanych do obsługi łączności taktycznej.

[2] Tamże.

3. Do końca 2005 r. zapewnienie , aby cały personel Sił Obniżonej Gotowości posiadał znajomość języka angielskiego na poziomie 3333 – oficerowie, 3232 - podoficerowie, 2221 - żołnierze planowani do obsługi łączności taktycznej.
4. Do końca 2008 r.- zapewnienie, aby cały personel Sił na Miejscu legitymował się znajomością języka angielskiego na poziomie 3333 - oficerowie, 3232 - podoficerowie, 2221 - żołnierze planowanych do obsługi łączności taktycznej.

Polska potwierdziła zasadność celu, jednak przewidując problemy realizacyjne, szczególnie w nowotworzonym korpusie podoficerskim, zwróciła się o modyfikacje niektórych terminów, co zostało zaakceptowane przez Dowództwo NATO. W trakcie kolejnych negocjacji dokonano szczegółowych ustaleń dotyczących jednostek wojskowych, których kadra powinna podlegać kształceniu językowemu w ramach *Celu EG 0356.* (Wykaz uzgodnionych jednostek wojskowych przedstawiono w załączniku 3).

Podjęte zobowiązania w zakresie opanowania znajomości języka angielskiego przez kadrę zawodową stanowią podstawę do określenia potrzeb organizacyjno- kadrowych. Dokonane przez Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego kalkulacje ilościowo-jakościowe wyznaczyły potrzeby szkoleniowe w zakresie 3 poziomów nauczania języka angielskiego na ok. 6000 żołnierzy zawodowych rocznie. Mimo tak wielkiego rozmiaru przedsięwzięcia edukacyjnego, w ślad za decyzjami kadrowymi nie podjęto działań zmierzających do poprawy efektywności funkcjonowania istniejącego systemu kształcenia językowego w całych SZ RP. Można przypuszczać, że przeznaczane na powyższy cel środki finansowe (ok. 6 mln. złotych rocznie w Wojskach Lądowych) nie są wydatkowane w sposób efektywny i nie przynoszą oczekiwanych rezultatów.

Do formułowania podobnych wniosków skłania raport przygotowany dla potrzeb Ministerstwa Obrony Narodowej przez Marka Crossey'a dyrektora

programu pomocy dla naszych sił zbrojnych w zakresie nauczania języka angielskiego.[3]

W raporcie wskazane są zarówno obszary, w których dokonane zostały pozytywne zmiany, jak i mankamenty w zakresie funkcjonowania sytemu kształcenia językowego w naszej armii. Do sukcesów we wskazanej dziedzinie M.Crossey zalicza między innymi:

- pomyślną reformę systemową w zakresie egzaminowania;
- poprawę standardów nauczania w ramach wszystkich poziomów znajomości języka angielskiego;
- poprawę efektywności funkcjonowania niektórych ośrodków nauczania języków obcych (AMW w Gdyni, AON w Warszawie, WSOSP w Dęblinie, wskazane są jako jedne z najlepszych w NATO).

Jednocześnie jednak, twórca raportu ocenia istniejącą sytuację w powyższym zakresie za daleką od doskonałości. Wskazuje on wiele przykładów marnotrawstwa środków i nieudolności osób odpowiedzialnych za funkcjonowanie systemu kształcenia językowego w wojsku. Do najbardziej istotnych zaniedbań zalicza:

- niewłaściwy dobór kandydatów na kursy języków obcych;
- brak odpowiednich kwalifikacji kierowników niektórych ośrodków kształcenia językowego;
- zatrudnianie niewykwalifikowanych osób do prowadzenia zajęć na kursach języków obcych;
- brak szczegółowej analizy potrzeb w zakresie ilości żołnierzy zawodowych kierowanych na kursy;
- naruszanie praw autorskich poprzez wykonywanie nielegalnych kopii materiałów dydaktycznych.

Jako motto przyświecające dalszym pracom w zakresie poprawy funkcjonowania systemu kształcenia językowego mogą służyć następujące słowa

---

[3] M.Crossey współpracuje z Ministerstwem Obrony Narodowej od początku istnienia programu *Peacekeeping English Project (PEP) tj. od roku 1995. Raport został skierowany do MON w dniu 22.04.2004r.*

autora raportu: „Opracowanie i wprowadzenie nowego systemu jest niezbędne, jeżeli procesy nauczania języka obcego mają spełniać wzrastające wymagania polskich sił zbrojnych w świetle ich partnerstwa w NATO oraz wkładu we wspólne bezpieczeństwo, jak również w kontekście osiągnięcia wyższego stopnia efektywności nakładów"[4].

Dokonanie szybkich i zdecydowanych działań zmierzających do usprawnienia funkcjonowanie systemu kształcenia językowego kadry zawodowej stanowi więc bardzo istotny cel stojący przed organizatorami procesu edukacji w wojsku. Wprowadzenie nowych, lepszych rozwiązań organizacyjno-kadrowych w zakresie kształcenia kadry z pewnością przyśpieszy realizację *Celu Językowego*, a ponadto umożliwi osiągnięcie znaczących oszczędności finansowych w budżecie Ministerstwa Obrony Narodowej.

5.2. Podstawowe założenia docelowego modelu kształcenia językowego kadry zawodowej SZ RP.

Przeprowadzone badania potwierdziły hipotezę roboczą, że procesy integracji normatywnej i funkcjonalnej związków taktycznych i oddziałów WP ze strukturami NATO w znacznym stopniu determinowane są kompetencjami językowymi kadry zawodowej WP. Wobec słabego przygotowania oficerów wojsk lądowych w zakresie znajomości angielskiego wojskowego, słownictwa specjalistycznego, a w szczególności terminologii operacyjno – taktycznej, niezbędnym staje się wdrożenie spójnego, wieloszczeblowego systemu kształcenia językowego kadry, uwzględniającego wszystkie etapy, cele, treści, metody oraz formy nauczania języków obcych. Konieczne jest również stworzenie odpowiednich struktur organizacyjnych. Nowy system powinien w znacznym stopniu przyczynić się do osiągania poszczególnych poziomów standaryzacji przez SZ RP.

Wyniki badań pozwalają określić obszary procesu dydaktycznego, w których istnieje zarówno potrzeba, jak i możliwość zmian, mających na celu

[4] Tamże.

podwyższenie poziomu przygotowania językowego słuchaczy kursów w stopniu pozwalającym na sprawne realizowanie zadań służbowych w wojskowych strukturach narodowych oraz siłach wielonarodowych.

W świetle badań przeprowadzonych wśród oficerów wojsk lądowych dysponujących wiedzą uzyskaną na kursach językowych oraz na podstawie wywiadów z ekspertami językowymi można stwierdzić, że obowiązujące aktualnie rozwiązania systemowe i przyjęte kierunki działania w sferze nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych w wojsku, nie spełniają oczekiwań formułowanych wobec naszej armii jako aktywnego członka Sojuszu Północnoatlantyckiego. Wymagania stawiane kadrze zawodowej Wojska Polskiego powinny stanowić podstawę budowania efektywnego, nowoczesnego systemu kształcenia językowego. Proponowane nowe rozwiązania powinny uwzględnić wszystkie elementy procesu edukacyjnego, zaczynając od celów nauczania, a kończąc na elementach bazy dydaktycznej.

Jako fundament wprowadzanych zmian należy uznać ukierunkowanie działań edukacyjnych na osobę uczącego się żołnierza zawodowego przy uwzględnianiu zarówno jego uzdolnień językowych, jak i rozwoju kariery zawodowej, ściśle powiązanej z wykonywaniem zadań w środowisku międzynarodowym. Należy również zauważyć, że wszelkie prace nad nowym modelem kształcenia językowego w wojsku uwarunkowane są założeniami natury ogólnej i odnoszą się do całokształtu przedsięwzięć związanych z reformą sił zbrojnych. Tworząc założenia proponowanych zmian należy uwzględnić między innymi następujące postulaty:

- wszelkie decyzje związane z wprowadzaniem nowych rozwiązań organizacyjno-funkcjonalnych w zakresie kształcenia językowego kadry zawodowej powinny być poprzedzone dogłębną analizą potrzeb, uwzględniającą perspektywiczny rozwój całych sił zbrojnych;
- model kształcenia winien być funkcją zachodzących w naszej armii zmian, ściśle powiązanych z uczestnictwem w Sojuszu Północnoatlantyckim;

- prognoza rozwoju struktur organizacyjnych odpowiedzialnych za kształcenie językowe powinna uwzględniać założenia polityki kadrowej na kolejne lata;
- przyszły system kształcenia językowego w wojsku powinien być spójny z ogólnokrajowym systemem edukacji językowej;
- zmiany w zakresie programów nauczania powinny być dokonywane w oparciu o wyniki współczesnych badań glottodydaktycznych ze szczególnym uwzględnieniem problematyki języka fachowego i sfery terminologicznej języka;
- ze względu na nowe wyzwania spowodowane koniecznością realizacji zadań służbowych przez kadrę w środowisku międzynarodowym, nieodzownym elementem programów kształcenia na kursach języków obcych, obok treści lingwistycznych, powinna się stać problematyka wielokokulturowości, co jest ściśle związane z rozwijaniem umiejętności realizacji zadań na płaszczyźnie interpersonalnej.

Założenia docelowego modelu kształcenia językowego kadry zawodowej, jak również oczekiwania z nim związane, powinny uwzględniać także treści zawarte w dokumentach normatywnych określających funkcjonowanie całego systemu edukacji wojskowej przyszłych Sił Zbrojnych RP, a w szczególności:

- ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego szkół i akademii wojskowych;
- charakterystyki osobowo-zawodowe kadry;
- programy studiów szkół i akademii wojskowych;
- procedury doboru treści kształcenia w szkolnictwie wojskowym;
- koncepcje kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych.

Przedstawione założenia stanowią jedynie, jak już zostało wspomniane, ogólne ramy tworzenia przyszłego modelu kształcenia językowego. Naczelnym celem działalności organizatorów procesu glottodydaktycznego powinno być osiągnięcie przez kadrę zawodową odpowiedniego poziomu kompetencji komunikacyjnej, a więc opanowanie w możliwie najwyższym stopniu czterech podstawowych sprawności językowych wymaganych na poszczególnych

poziomach znajomości języków obcych. Bardzo istotnym elementem jest przy tym jakość programów nauczania, które stanowią podstawę procesu dydaktycznego. Powinny być one konstruowane także w oparciu o wnioski z analizy komunikacyjnych potrzeb słuchaczy kursów.

Wśród treści zawartych w programach należne miejsce, obok języka ogólnego, powinny znaleźć również inne rejestry języka, a więc rejestr fachowo-specjalistyczny, a także język potoczny, niezbędny do komunikowania się w sytuacjach życia codziennego.

Znaczny nacisk w programach kształcenia powinien zostać położony na elementy socjokulturowe w nauczaniu języków obcych. Ich znajomość z pewnością ułatwi realizację aktów komunikacji językowej żołnierzy realizujących zadania służbowe w środowisku międzynarodowym. Istotne znaczenie dla efektywności funkcjonowania przyszłego modelu kształcenia językowego w wojsku ma również aspekt psycholingwistyczny dokonywanych zmian systemowych. Wytworzenie w procesie edukacji językowej odpowiedniej atmosfery do przyswajania języka obcego, przyczyni się z pewnością do redukcji stresu związanego z przyswajaniem wiedzy językowej w ramach zinstytucjonalizowanych form kształcenia. Wpłynie również pozytywnie na stymulację czynników motywacyjnych oraz integrację grup.

Na istotny aspekt dotyczący opracowania nowego modelu kształcenia w zakresie języków obcych w wojsku wskazuje Aleksy Romaniuk. Zwraca on uwagę na konieczność przygotowania i wydania niezbędnych dokumentów normatywnych, do których zalicza w szczególności:

- Decyzję Ministra Obrony Narodowej w sprawie edukacji językowej kadry WP, powołującą do życia Centrum Kształcenia Językowego oraz wskazującą instytucje i osoby funkcyjne odpowiedzialne za edukację językową w SZ RP;
- Zarządzenie Szefa Sztabu GeneralnegoWP, określające zależności między elementami systemu kształcenia i egzaminowania językowego kadry oraz

wskaże priorytety w edukacji językowej poszczególnych jednostek wojskowych i korpusów osobowych[5].

Ponadto według A. Romaniuka nowego ujęcia wymagają następujące dokumenty:

- regulamin Centralnej Komisji Egzaminacyjnej MON;
- *kryteria Standardowego Profilu Językowego* (SPJ) dla stanowisk służbowych, na których wymagana jest znajomość języków obcych;
- zakres działania oraz podległość Ośrodków Doskonalenia Znajomości Języków Obcych RSZ[6].

Nieco inne czynniki warunkujące opracowanie i usprawnienie funkcjonowania systemu kształcenia językowego w wojsku prezentuje Mirosław Smolarek. Twierdzi on, że obszary procesu nauczania, w których można dokonać pewnych modyfikacji w celu podniesienia poziomu przygotowania językowego oficerów powinny obejmować:

- treści nauczania, bowiem ramowe programy nauczania języka angielskiego opracowane przez Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego jedynie ogólnikowo podają tematykę specjalistyczną, jaka powinna być realizowana na kursach oraz definiują wolumen godzin, który powinien być przeznaczony na słownictwo wojskowe;
- formy organizacyjne nauczania języków obcych;
- infrastruktura i środki dydaktyczne stosowane w nauczaniu języków obcych[7].

Według autora niskie nakłady budżetowe przeznaczone na wojsko uwidaczniają się w słabo przygotowanej infrastrukturze, jaką dysponują ośrodki nauczania języków obcych podległe MON. Rozbudowa infrastruktury dydaktycznej, a szczególnie utworzenie laboratoriów komputerowych wyposażonych w interaktywne programy dydaktyczne (w tym do nauczania słownictwa

---

[5] Zob. A.Romaniuk, Perspektywiczny model kształcenia i doskonalenia językowego kadry Wojska Polskiego, Rozprawa doktorska, AON, Warszawa 2004, s.135.
[6] Tamże, s.137-138.
[7] Zob. M.Smolarek, Przygotowanie oficerów wojsk lądowych do realizacji zadań operacyjno-taktycznych w wojskowych strukturach międzynarodowych w aspekcie znajomości języków obcych, Rozprawa doktorska, AON, Warszawa 2004, s.139-144.

wojskowego), rozwój sieci informatycznych i dostęp do Internetu znacznie ułatwiłoby zdobywanie wiedzy z zakresu terminologii operacyjno – taktycznej. Na uwagę zasługuje również brak w ośrodkach językowych podstawowych urządzeń technicznych, takich na przykład, jak kserokopiarki, a także materiałów eksploatacyjnych. Demotywująco zarówno na słuchaczy, jak również nauczycieli wpływają przestarzałe podręczniki.

Ponadto zastrzeżenia budzi system doskonalenia zawodowego cywilnych nauczycieli języków obcych, realizujących proces dydaktyczny na kursach językowych. Reorganizacja struktur Wojska Polskiego spowodowała zmiany w systemie szkolnictwa wojskowego. W poszukiwaniu rezerw kadrowych podjęta została decyzja o likwidacji wielu etatów dydaktycznych zajmowanych przez nauczycieli wojskowych, w wyniku czego wystąpił brak kadry zawodowej przygotowanej do nauczania języków obcych. Spowodowało to, iż w ośrodkach językowych brakuje obecnie doświadczonej kadry, która mogłaby nauczać języka specjalistycznego.

Nieco inne kierunki działań zmierzające do stworzenia nowego modelu kształcenia językowego wskazuje Jarosław Siuda. Twierdzi, że zmiany powinny być wprowadzone między innymi w takich elementach systemu nauczania języków obcych, jak:

- struktura organizacyjna systemu kształcenia językowego;
- egzaminowanie;
- programy nauczania;
- kwalifikowanie na kursy językowe;
- realizacja *Celu EG 0356*;
- formy kształcenia językowego za granicą[8].

Przedstawione elementy, wpływające na jakość systemu kształcenia językowego, należałoby uzupełnić bardziej szczegółowymi rozwiązaniami zarówno w sferze organizacyjnej, jak i w metodyce prowadzenia zajęć na kursach języków obcych.

---

[8] Zob. J.Siuda, Znajomość języków obcych w Wojsku Polskim: wymagania i potrzeby w procesie integracji z NATO. Rozprawa doktorska, AON, Warszawa 2004.

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań, do bardzo istotnych i pilnych działań, zmierzających do usprawnienia funkcjonowania systemu kształcenia należy zaliczyć:

- opracowanie modelowych, jednolitych dla wszystkich kursów organizowanych w strukturach wojska, programów nauczania, uwzględniających, obok treści ogólnych, również elementy języka fachowo-specjalistycznego;
- dokonanie zmian w zakresie organizacji oraz funkcjonowania lektoratów języków obcych w szkołach i akademiach wojskowych, zmierzających do uzyskania przez absolwentów kwalifikacji językowych, przewidzianych na ich przyszłych stanowiskach służbowych;
- opracowanie precyzyjnych zasad doboru kadry dydaktycznej, uwzględniających konieczność posiadania przez nauczycieli co najmniej podstawowej wiedzy z zakresu wojskowego języka specjalistycznego;
- utworzenie wieloszczeblowej struktury organizacyjnej, podporządkowanej wyspecjalizowanej, profesjonalnie przygotowanej jednostce szczebla centralnego, skupiającej uprawnienia decyzyjne w zakresie realizacji całości przedsięwzięć w zakresie kształcenia kadry zawodowej;
- usprawnienie funkcjonowania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Języków Obcych MON poprzez zwiększenie stanu etatowego, jak również zmianę usytuowania, jak i podporządkowania komisji[9];

Zaproponowane zmiany z pewnością nie wyczerpują problematyki związanej z poprawą efektywności funkcjonowania systemu kształcenia językowego, ale mogą stanowić istotną podstawę do opracowania nowych rozwiązań organizacyjno-funkcjonalnych w tym zakresie.

[9] Szczegółowa propozycja dotycząca proponowanego rozwiązania zostanie przedstawiona w podrozdziale 5.4.

5.3. Efektywność systemu edukacji językowej w wojsku w aspekcie idei kształcenia ustawicznego.

Dokonujące się zmiany w zakresie funkcjonowania sił zbrojnych, wprowadzanie na wyposażenie nowoczesnego sprzętu, stosowanie nowych procedur operacyjnych, realizowanie zadań we współpracy i współdziałaniu z żołnierzami innych państw NATO, wymagają ustawicznego doskonalenia wiedzy i umiejętności kadry zawodowej. W systemie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych, edukacja ustawiczna powinna odgrywać szczególną rolę i stanowić podstawową zasadę stosowaną w ramach kształcenia doskonalącego.

Edukacja ustawiczna jest w swoim założeniu wieloetapowa i trwa właściwie przez cały okres służby. Dotyczy ona całej kadry i obejmuje:

- kształcenie instytucjonalne, czyli zorganizowane i nadzorowane przez przełożonych oraz powołane do tego celu wojskowe instytucje – akademie, szkoły, ośrodki i centra szkolenia;
- kształcenie pozainstytucjonalne, realizowane przez kadrę z własnej inicjatywy.

Kształcenie i doskonalenie językowe kadry zawodowej, jak i każda świadoma i zorganizowana działalność, powinno charakteryzować się w szczególności:

- ściśle sprecyzowanymi celami;
- wyznaczonymi ramami organizacyjnymi;
- sprecyzowanym obszarem działania;
- określonymi treściami, formami, metodami i środkami.

Jako ogólny cel całego procesu kształcenia językowego można wskazać wyposażenie kadry zawodowej w wiedzę i umiejętności językowe niezbędne, z punktu widzenia zapewnienia interoperacyjności, na zajmowanych oraz perspektywicznych stanowiskach służbowych.

Ze względu na niejednorodność kadry zawodowej, podczas realizacji procesu kształcenia należy zwrócić uwagę na konieczność wyodrębnienia dwóch głównych grup uczących się: oficerów i podoficerów zawodowych.

Dokonanie tego podziału jest istotne ze względu na potrzebę dostosowania konstrukcji programów nauczania, a także doboru treści kształcenia do poziomu wykształcenia ogólnego słuchaczy kursów.

Ze względu na intensywność nauczania, proponowane są dwa typy kursów języka angielskiego dla kadry zawodowej:

- kursy ekstensywne;
- kursy intensywne.

Wybór odpowiedniego typu kursu uzależniony jest w znacznym stopniu od możliwości organizacyjno-finansowych kształcenia, a także dyspozycyjności i warunków służby uczestników kursu.

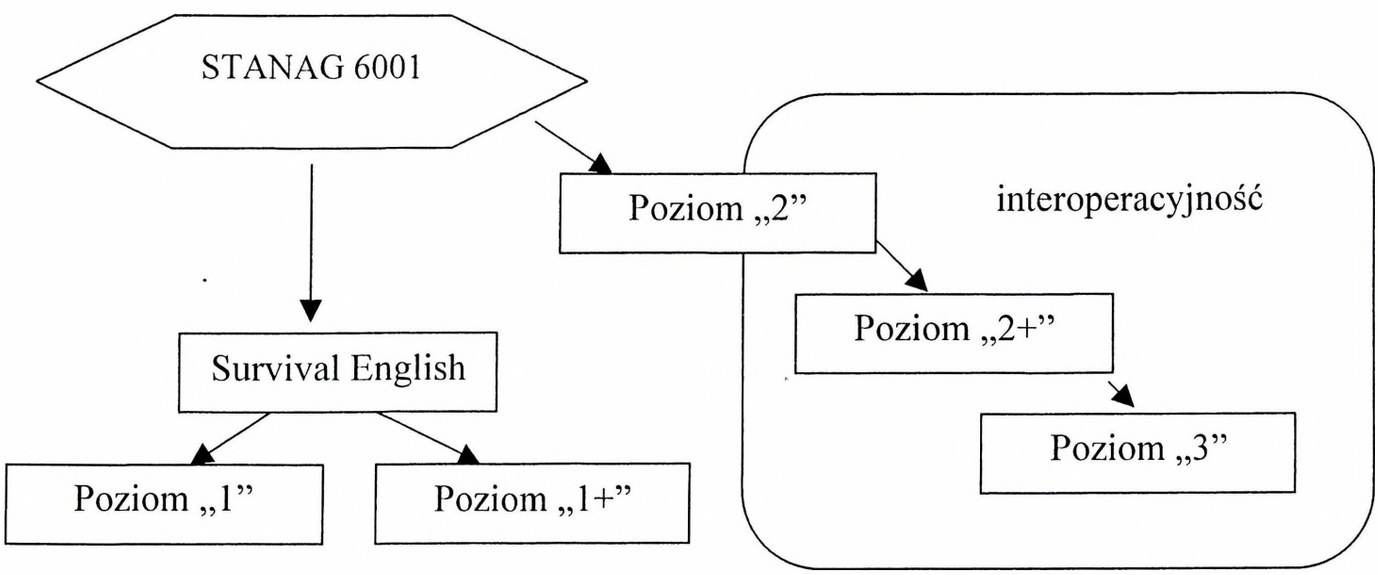
Jedną z podstawowych kwestii, które wymagają rozstrzygnięcia, jest określenie poziomu znajomości języka angielskiego, jaki powinien prezentować żołnierz zawodowy, wykonujący zadania w środowisku międzynarodowym. Innymi słowy, należy odpowiedzieć na pytanie*: Jaki powinien być minimalny poziom znajomości języka angielskiego, prezentowany przez słuchaczy poszczególnych kursów w momencie ich ukończenia?* Teoretycznie wydaje się, że odpowiedź na to pytanie można znaleźć w dokumencie STANAG 6001. Otóż na przykład, poziom 3333 określony jest w nim jako **profesjonalne minimum**. Oznacza to, że absolwent kursu trzeciego poziomu jest w stanie wykorzystywać język do celów zawodowych. Definiując pojęcie profesjonalnego minimum odnosimy się do minimalnych umiejętności niezbędnych absolwentowi do tego, by mógł on efektywnie wykonywać obowiązki na zajmowanym stanowisku lub podczas pełnienia określonej funkcji w sytuacjach konieczności używania języka angielskiego.

Reasumując, pożądane byłoby, aby stanowiska służbowe związane bezpośrednio z realizacją zadań służbowych w języku angielskim, zajmowali żołnierze legitymujący się minimum świadectwem trzeciego poziomu znajomości tego języka tzn. na poziomie profesjonalnego minimum. Okazuje się jednak, że

spełnienie tego założenia z wielu względów może być nierealne. Krytycznym czynnikiem jest ograniczona ilość czasu przeznaczona na kształcenie językowe kadry, pozostająca w różnych relacjach do poziomu umiejętności, a także predyspozycji lingwistycznych żołnierzy rozpoczynających naukę na kursach. W znakomitej większości przypadków liczba godzin, jaką może przeznaczyć żołnierz zawodowy na uczestnictwo w kursach językowych nie jest wystarczająca w stosunku do potrzeb.

Wobec powyższego, bardzo często konieczne staje się poprzestanie na opanowaniu języka na nieco niższym poziomie, który określany jest jako „2+", co z punktu widzenia zapewnienia interoperacyjności oznacza umiejętność posługiwania się językiem w pracy zawodowej w zakresie ograniczonym do najbardziej typowych sytuacji służbowych na zajmowanym stanowisku służbowym. Absolutnym minimum, chociaż niezapewniającym niezależnej zdolności do porozumiewania się w sytuacjach związanych z wykonywaniem zadań służbowych, jest opanowanie języka na poziomie „2".

Znajomość języka na jeszcze niższym poziomie tzn. „1" lub „1+" umożliwia co prawda komunikowanie się, lecz ma bardzo niewielkie znaczenie dla interoperacyjności. Znajomość języka na tych poziomach daje możliwość zaledwie funkcjonowania – „przetrwania" (survival English) w najbardziej typowych sytuacjach życia codziennego (zob. rys.17.)



Rys. 17. Poziomy znajomości języka angielskiego .

Biorąc pod uwagę konieczność osiągania przez kadrę zawodową Wojska Polskiego interoperacyjności z żołnierzami innych państw NATO w zakresie posługiwania się językiem angielskim, należy wysunąć na pierwszy plan czynnik czasu przeznaczanego na kształcenie językowe, a także umiejętności „na wejściu", czyli w momencie rozpoczęcia procesu nauczania. Na początku należy jednak sformułować pytanie o nieco szerszym charakterze, a mianowicie: *Co należy uczynić, aby kadra zawodowa rzeczywiście znała język angielski na poziomie „3", „2+" lub „2"?.*

Odpowiedź na to pytanie zależeć będzie oczywiście od wielu czynników, jednak jak już wskazano powyżej, trzy wydają się najistotniejsze. Są to:

- ilość czasu, jaką należy wydzielić na naukę języka angielskiego na kursach;
- predyspozycje lingwistyczne i umiejętności kadry uczestniczącej w kursach;
- zaangażowanie i motywację do nauki.

Pokonanie czynnika czasu staje się jedną z najtrudniejszych przeszkód stojących na drodze przyswajania języka obcego. Poglądy dotyczące zagadnienia ilości czasu niezbędnej na opanowanie języka na określonym poziomie różnią się czasami znacznie.

Van Ek i Trim twierdzą, iż dla osiągnięcia znajomości języka na poziomie Waystage potrzeba około 200 godzin[10]. Oznacza to, że słuchacze kursów powinni uczestniczyć w około 240-260 jednostkach lekcyjnych.

Z kolei J. Diller uważa, że na nauczanie języka genetycznie stosunkowo bliskiego – a takim jest dla polskiego język angielski czy też francuski – potrzeba około 1200 godzin intensywnej nauki.[11] Nie podaje on przy tym rzeczywistego poziomu opanowania tego języka.

---

[10] J.A. Van Ek, J.L.M. Trim Waystage 1990. Cambridge University Press, Cambridge 1991.Waystage – nazwa poziomu znajomości podstawowej języka. Dokument definiuje i opisuje umiejętności posługiwania się językiem obcym w kategoriach behawioralnych, a więc zachowań językowych użytkownika, sprowadzając je do dwóch tylko ról społecznych: turysty za granicą i osoby przyjmującej turystę zagranicznego w swoim kraju. W ramach umiejętności na tym poziomie zaawansowania role te wiążą się jedynie z działaniem językowym dotyczącym języka mówionego; przedmiotem zainteresowania w zasadzie są dwie tylko sprawności :rozumienie mowy i mówienie.

[11] Zob. J. Arabski, O przyswajaniu języka drugiego (obcego). WSi P, Warszawa 1985, s.113.

Niepowodzenia dydaktyczne bardzo wielu kursów języka obcego wynikają często z nadmiernego optymizmu nauczycieli, powodowanego faktem, że w przedmowie do niektórych podręczników języków obcych znajdują się informacje, określające czas niezbędny do zrealizowania materiału na 90 –120 godzin dydaktycznych na każdym z poziomów nauczania. W teorii oznacza to, że poziom średnio zaawansowany wyższy, który odpowiada poziomowi Vantage[12] można osiągnąć w ciągu 360-480 godzin, co każdy doświadczony nauczyciel uzna za całkowicie nierealne.

Pozostałe czynniki wpływające na skuteczność kształcenia, a więc predyspozycje lingwistyczne i umiejętności kadry uczestniczącej w kursach, a także motywacja do nauki, nie mogą być uwzględniane na etapie budowy modelu kursu, ponieważ odnoszą się wyłącznie do określonej grupy słuchaczy. Dlatego też konstrukcja programów nauczania musi zapewniać niezbędną elastyczność, aby możliwe było jak najbardziej efektywne wykorzystanie czasu przeznaczonego na naukę. Im wyższy poziom wyjściowy słuchaczy, tym większe może być nachylenie programu w kierunku potrzeb zawodowych (zob. rys.18.).



Rys. 18. Determinanty efektywności nauczania języków obcych.

[12] Vantage – jest to trzeci poziom znajomości języka obcego zdefiniowany i opisany w ramach programu Rady Europy. Jest to poziom samodzielnego użytkownika języka. Zob. J.A. Van Ek, J.L.M. Trim, Vantage 2001. Cambridge University Press, Cambridge 2001.

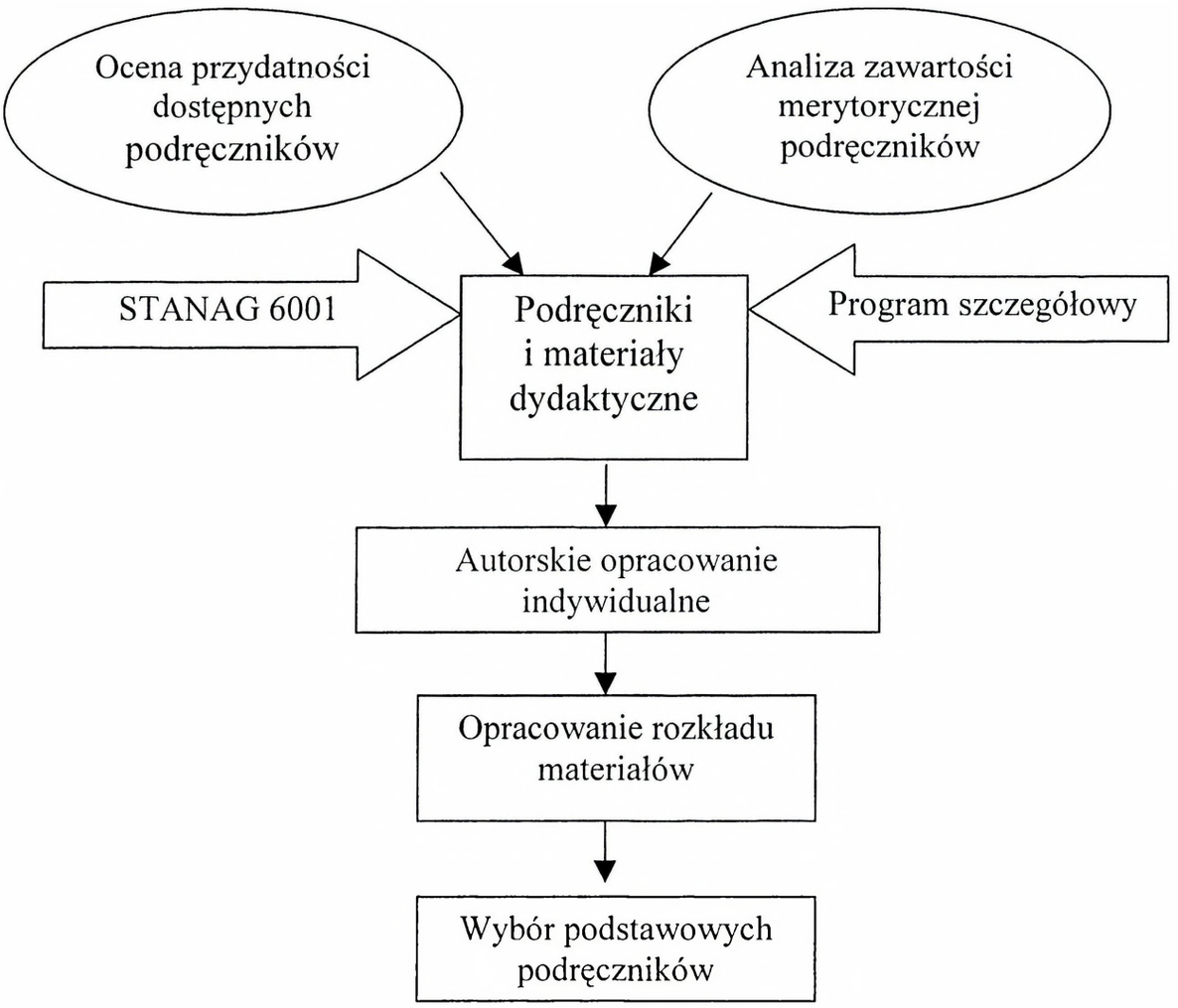
Kolejnym elementem wpływającym na jakość przyszłego modelu kształcenia językowego są programy nauczania. Podstawę opracowania szczegółowych programów nauczania powinny stanowić dwa dokumenty:

- „Programy Ramowe" zatwierdzone do użytku w Siłach Zbrojnych RP;
- STANAG 6001.

Program szczegółowy należy konstruować w powiązaniu z dostępnymi podręcznikami i materiałami dydaktycznymi. Przyjęcie innego rozwiązania, a więc opracowanie szczegółowego programu, a następnie przystąpienie do opracowania materiałów dydaktycznych, jest przedsięwzięciem czasochłonnym i kosztownym, a także wymagającym zaangażowania znacznej liczby osób o wysokich kwalifikacjach w zakresie tworzenia materiałów dydaktycznych do nauki języka angielskiego.

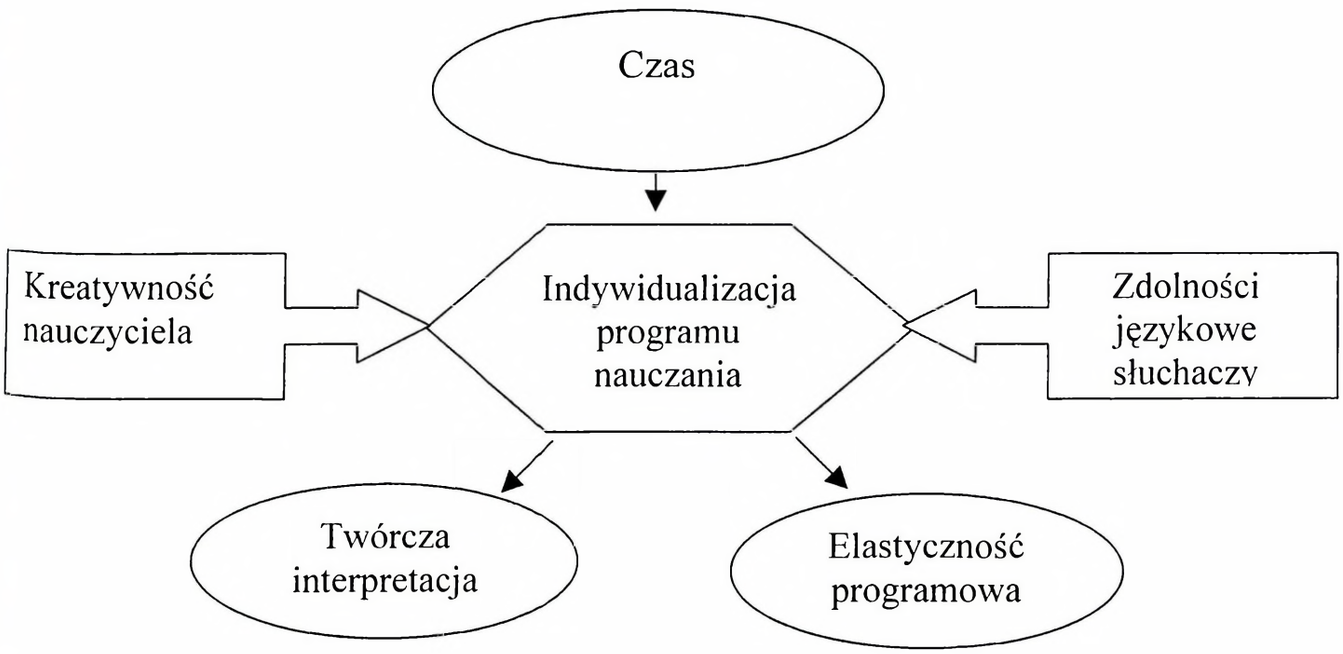
W procesie tworzenia programu szczegółowego przeprowadza się następujące czynności:

- analizę dostępnych podręczników i pomocniczych materiałów dydaktycznych pod kątem ich zgodności z zestawem funkcji, pojęć, zakresu słownictwa, gramatyki i ćwiczeń, przyjętego podejścia do nauczania języka – zawartych w ramowym programie nauczania;
- wybór podstawowych podręczników i materiałów dydaktycznych;
- wybór pomocniczych podręczników i materiałów dydaktycznych;
- wskazanie tematów, które ze względu na swoją specyfikę nie występują w materiałach dostępnych na rynku i dlatego wymagają samodzielnego opracowania przez nauczycieli prowadzących zajęcia (zob. rys.19.).



Rys. 19. Kryteria doboru podręczników i materiałów dydaktycznych.

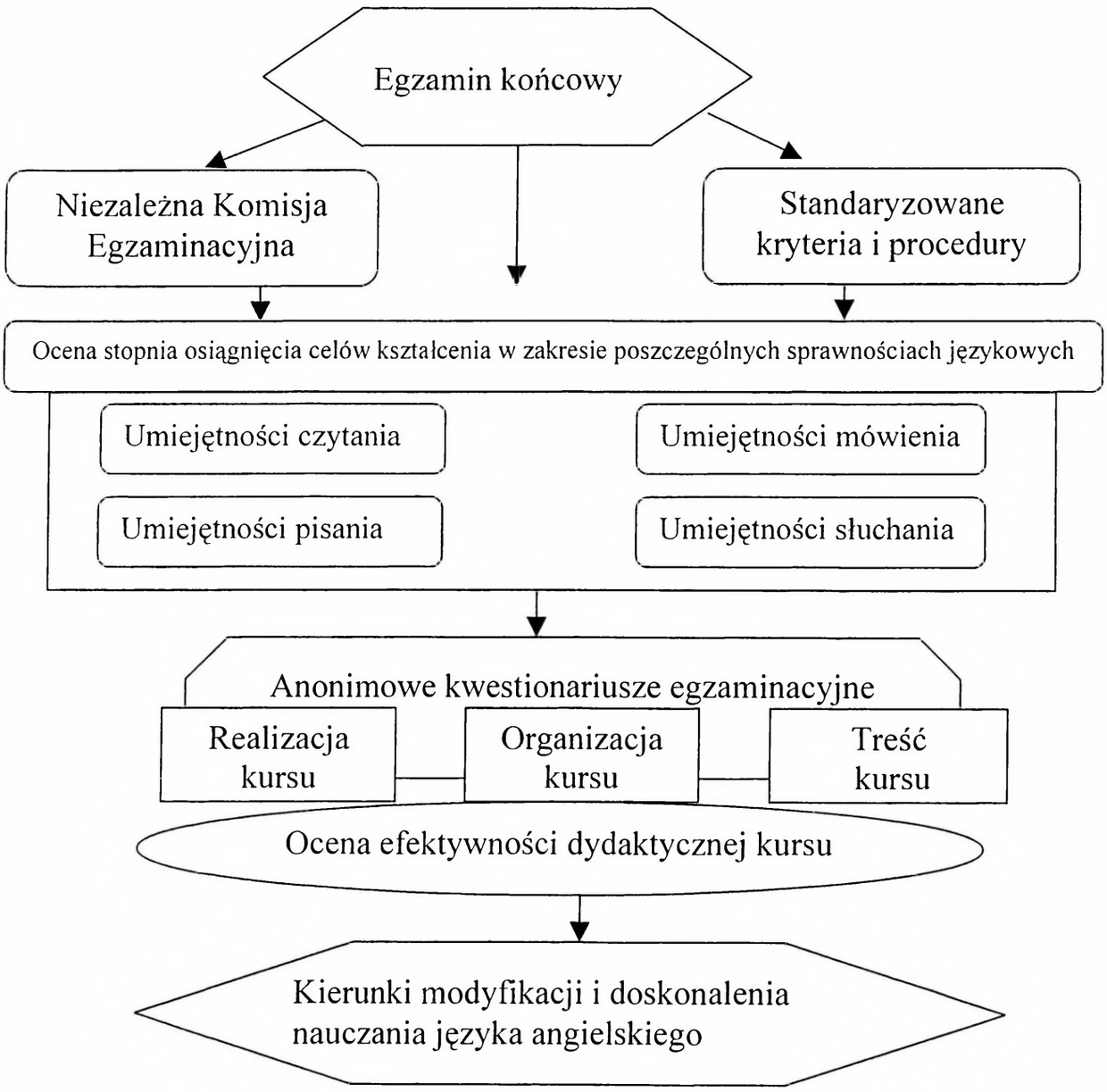
Po dokonaniu wyboru podręczników i materiałów pomocniczych powinien nastąpić etap selekcji materiału i ustalenie kolejności jego realizacji, a następnie ustalana jest ilość czasu przeznaczona na realizację danej partii materiału. Należy przy tym zwrócić uwagę na konieczność pozostawienia nauczycielowi pewnego obszaru samodzielności, w ramach którego sam będzie mógł zaplanować poszczególne lekcje w zależności od poziomu wiedzy nauczanej grupy słuchaczy (zob. rys.20.).



Rys. 20. System indywidualizacji programów kształcenia.

Podsumowaniem realizacji poszczególnych etapów opracowywania modelu kursu językowego jest dokonanie oceny efektywności jego funkcjonowania. Należy przy tym dokonać rozróżnienia między oceną postępów oraz umiejętności słuchaczy, a oceną kursu jako całości.

Ocena końcowa stopnia realizacji programu nauczania w odniesieniu do poszczególnych uczestników kursu dokonywana jest podczas egzaminu (zob. rys. 21.).



Rys. 21. Miejsce egzaminu końcowego w ramach oceny efektywności kursu.

Natomiast ocena samego kursu służy ustaleniu, czy jego cele zostały osiągnięte oraz czy należy dokonywać w nim zmian. Stwarza ona również możliwość określenia ewentualnych modyfikacji. Oczywiście wyniki uzyskane prze uczących się odzwierciedlają, w pewnym zakresie, również ogólną efektywność kursu. Nie mogą być jedynym wskaźnikiem określającym poziom realizacji całego procesu dydaktycznego.

Przedstawione zagadnienia nie wyczerpują całości problematyki związanej z czynnikami wpływającymi na efektywność funkcjonowania modelu kształcenia językowego, stanowią one jednak podstawę, na której powinny

opierać się działania zmierzające do opracowania perspektywicznego systemu nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych kadry zawodowej Wojska Polskiego.

5.4. Proponowana perspektywiczna struktura organizacyjna systemu kształcenia językowego w SZ RP

Wyniki przeprowadzonych badań naukowych, jak również oficjalne opinie w zakresie realizacji *Celu EG 0356* dowodzą, że aktualnie obowiązujące rozwiązania systemowe i przyjęte kierunki działania w sferze nauki i doskonalenia znajomości języków obcych w wojsku nie spełniają wymagań stawianych polskiej armii przez Sojusz Północnoatlantycki. Mimo wprowadzenia wielu zmian, zarówno w zakresie organizacji kształcenia, jak i stosowanych metod i form pracy dydaktycznej, poziom znajomości języków obcych przez kadrę zawodową nie uległ znaczącej poprawie. Na sytuację tę, istotny wpływ mają niedoskonałości związane ze strukturą organizacyjną systemu kształcenia językowego. Zmiany zachodzące od wielu lat w szkolnictwie wojskowym spowodowały likwidację profesjonalnie przygotowanych ośrodków nauczania języków obcych, działających w wyższych szkołach oficerskich. Struktury te zostały zastąpione przez doraźnie organizowane kursy języków obcych, na których zajęcia prowadzone są przez kadrę dydaktyczną wyłanianą w drodze różnego rodzaju przetargów. Czynnikiem decydującym o wyborze nauczycieli najczęściej jest cena usługi, natomiast wykształcenie i przygotowanie fachowe odgrywają drugorzędną rolę. Prowadzone w ostatnim czasie dyskusje na temat zmian strukturalnych w systemie szkolnictwa wojskowego tworzą dogodną sytuację do przeprowadzenia również zasadniczych reform w zakresie systemu kształcenia językowego kadry zawodowej.

Wstępna akceptacja przez Ministra Obrony Narodowej propozycji włączenia Wojskowego Studium Nauczania Języków Obcych do struktury Akademii Obrony Narodowej daje zielone światło dla podjęcia działań

zmierzających do poprawy sytuacji w zakresie funkcjonowania całego systemu nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych w Siłach Zbrojnych RP.

Opracowanie nowych rozwiązań organizacyjnych powinno zostać podporządkowane konkretnym celom, a w szczególności:

- utworzeniu centralnej instytucji odpowiedzialnej za nauczanie, doskonalenie oraz egzaminowanie w zakresie języków obcych w całych SZ RP;
- ujednoliceniu standardów edukacji językowej kadry zawodowej;
- usprawnieniu funkcjonowania sytemu edukacji językowej w wojsku;
- objęciu nadzorem oraz doradztwem metodycznym kursów języków obcych organizowanych w doraźnie powoływanych ośrodkach, na terenie jednostek wojskowych;
- obniżeniu kosztów organizacji i funkcjonowania kształcenia językowego kadry zawodowej.

W celu uzyskania wymiernych korzyści z wprowadzonych zmian systemowych należy, podczas prac nad projektem, przyjąć założenia, które powinny zostać uwzględnione w przyszłej koncepcji proponowanej, jako model docelowy struktury organizacyjnej. Do podstawowych uwarunkowań wprowadzanych zmian można zaliczyć:

- utrzymanie potencjału osobowego obecnie zatrudnionych wysokowykwalifikowanych nauczycieli języków obcych realizujących zadania dydaktyczne na kursach języków obcych organizowanych w wojsku;
- nie zwiększanie liczby kadry zawodowej odpowiedzialnej za realizację przedsięwzięć w zakresie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych w wojsku;
- utworzenie struktury organizacyjnej umożliwiającej sprawowanie nadzoru oraz doradztwa metodycznego w środowisku nauczycieli języków obcych zatrudnianych na kursach, organizowanych w strukturach całych sił zbrojnych;

- zmniejszenie nakładów finansowych związanych z zakwaterowaniem oraz wyżywieniem kadry uczestniczącej w kursach poprzez decentralizację ich rozmieszczenia.

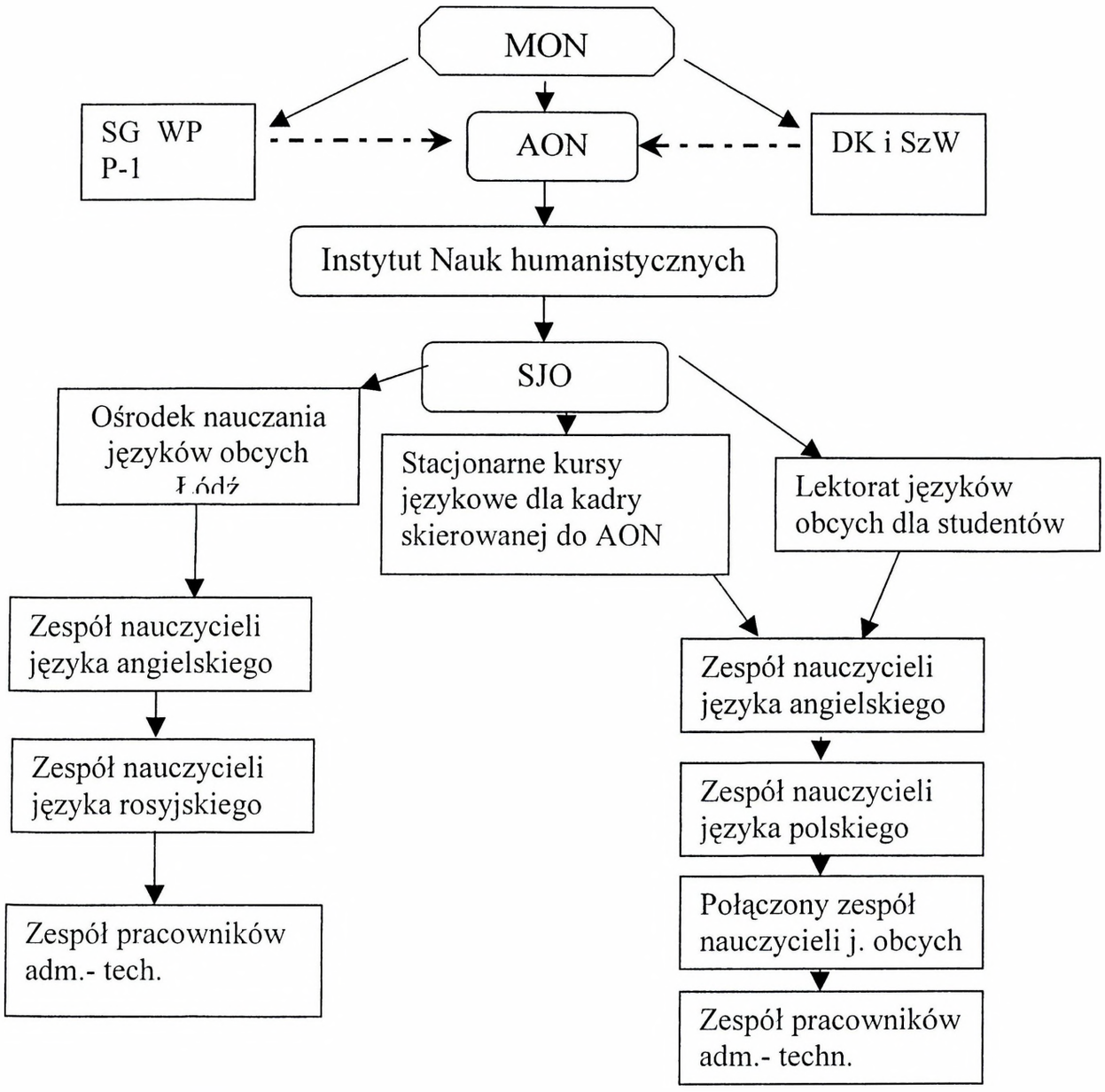
Spełnienie przedstawionych warunków może zostać zapewnione poprzez usytuowanie centralnej struktury odpowiedzialnej za kształcenie językowe w instytucji odpowiednio przygotowanej pod względem organizacyjnym, dysponującej wysokowykwalifikowaną kadrą dydaktyczną oraz posiadającej dobrze wyposażoną bazę szkoleniową. Kryteria te z całą pewnością spełnia Akademia Obrony Narodowej.

Utworzenie centralnej instytucji obejmującej swoim zasięgiem wszystkie kursy języków obcych organizowane w wojsku wymaga opracowania odpowiednich dokumentów normatywnych ustalających zasady jej funkcjonowania, zakres odpowiedzialności oraz uprawnienia w zakresie nadzoru służbowego. Ze względu na wymiar dokonywanych zmian, przyjęcie ostatecznego kształtu struktury organizacyjnej powyższej instytucji powinno zostać poprzedzone szczegółowymi uzgodnieniami w ramach resortu obrony narodowej, a realizacja zamierzenia mogłaby odbywać się etapowo.

W pierwszym etapie powinny zostać dokonane zmiany w strukturze obecnie istniejącego Wojskowego Studium Nauczania Języków Obcych (WSNJO) w Łodzi, zmierzające do stopniowego włączania tej instytucji do struktur Akademii Obrony Narodowej.

Realizowane zadania dotyczyłyby w szczególności:

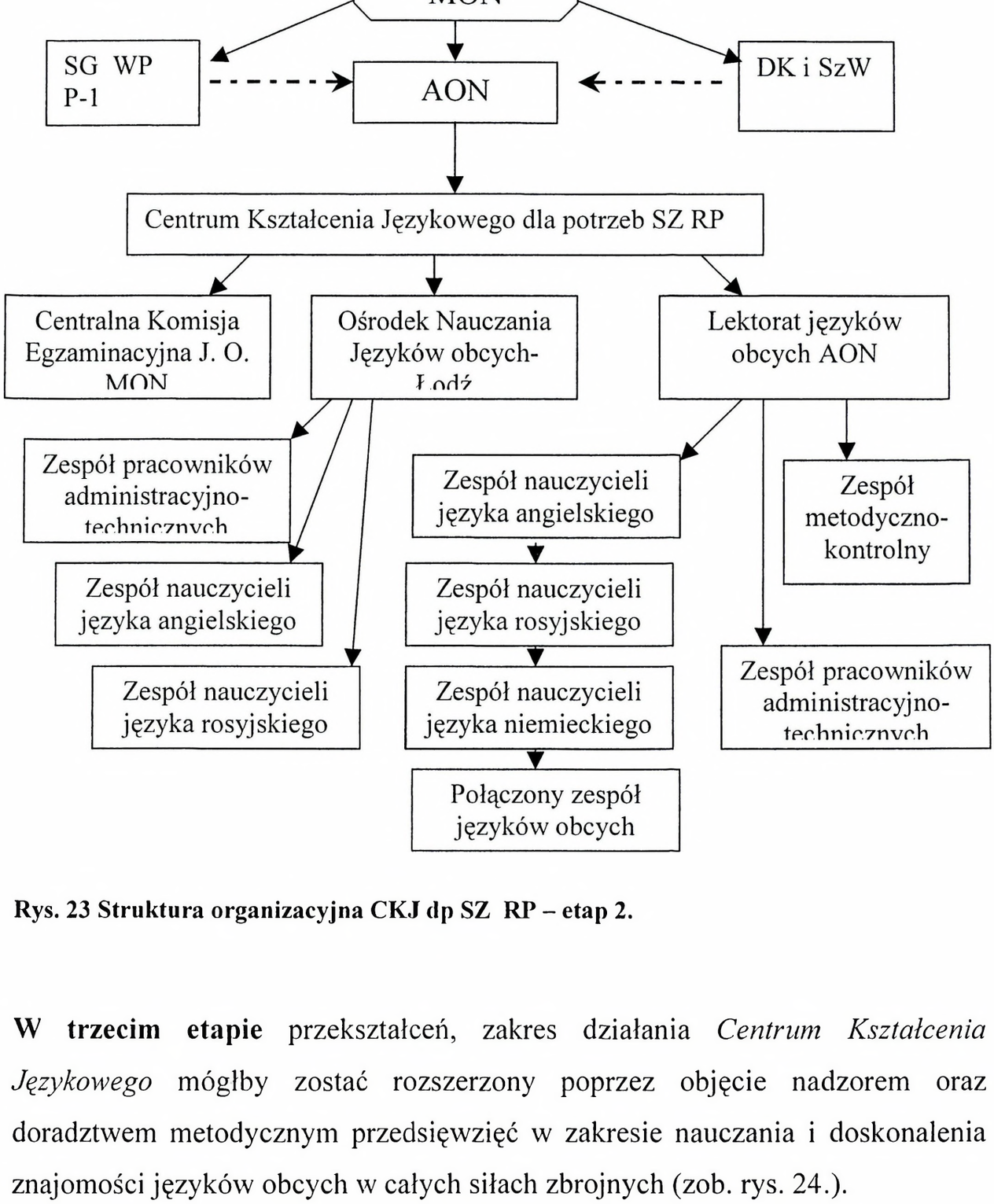
- wprowadzenia nowego etatu organizacyjnego WSNJO, ograniczającego w znacznym stopniu ilość stanowisk, zarówno dydaktycznych jak i zabezpieczających;
- rozpoczęcie przygotowania bazy dydaktycznej do organizacji stacjonarnych kursów języków obcych na terenie AON;
- przeniesienie niektórych kursów języków obcych, głównie dla kadry zawodowej z garnizonu Warszawa, z WSNJO do AON;
- dokonanie zmian etatowych w Studium Języków Obcych (SJO) AON umożliwiających realizację rozszerzonego zakresu działania (zob. rys. 22.).



Rys. 22. Proponowana struktura SJO AON – etap 1.

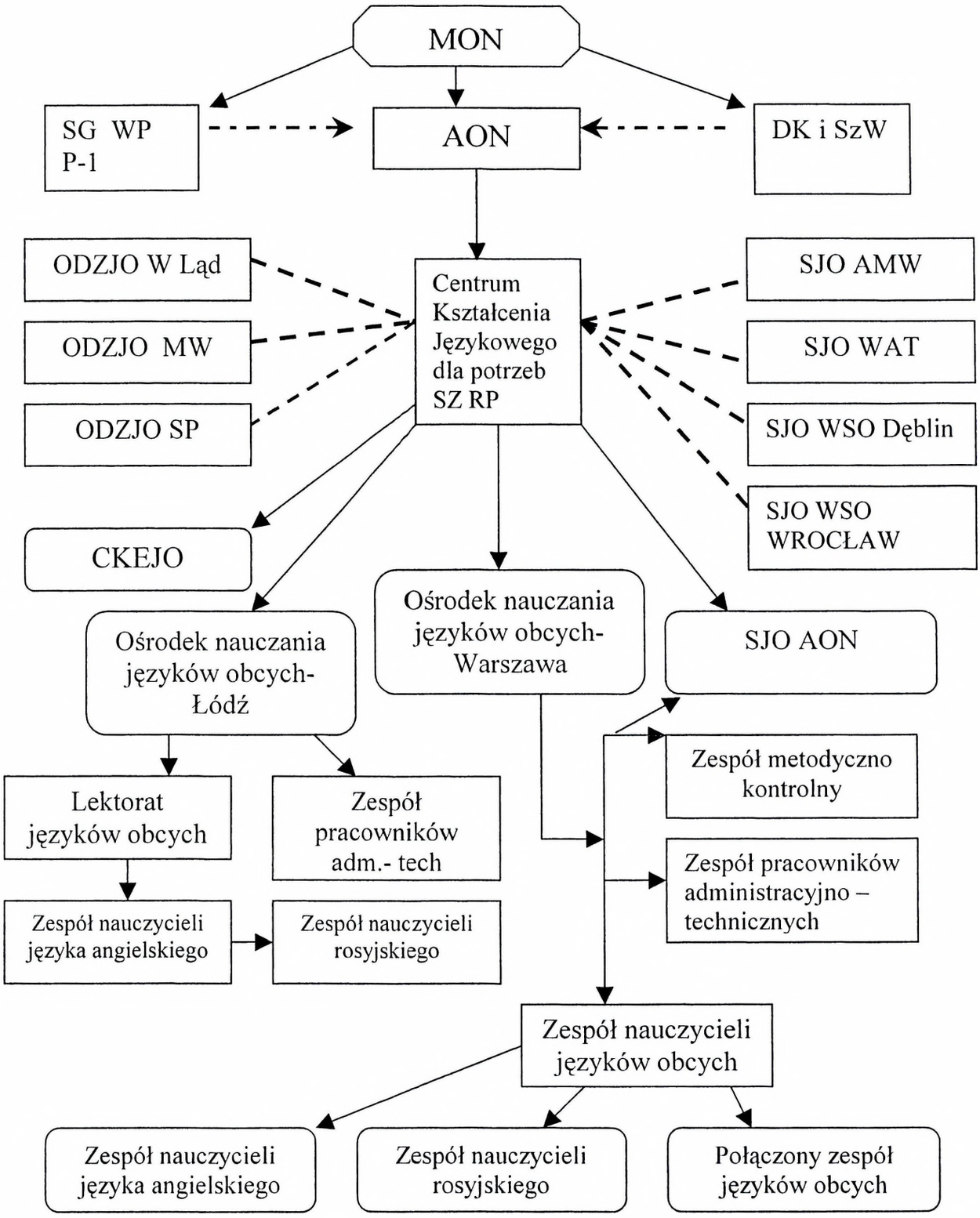
Drugi etap wprowadzanych zmian obejmowałby w szczególności:

- utworzenie nowej centralnej struktury organizacyjnej (Centrum Kształcenia Językowego dla potrzeb SZ RP) na bazie Studium Języków Obcych AON w Warszawie (zob. rys. 23.).



Rys. 23 Struktura organizacyjna CKJ dp SZ RP – etap 2.

W trzecim etapie przekształceń, zakres działania *Centrum Kształcenia Językowego* mógłby zostać rozszerzony poprzez objęcie nadzorem oraz doradztwem metodycznym przedsięwzięć w zakresie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych w całych siłach zbrojnych (zob. rys. 24.).



Rys. 24. Struktura organizacyjna CKJ dp SZ RP – etap 3.

Funkcjonowanie od wielu lat w strukturach organizacyjnych MON wyspecjalizowanych resortowych ośrodków nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych spotyka się z dużym zainteresowaniem innych resortów, uwidaczniającym się w szerokim udziale ich kadry w kursach

organizowanych w wojsku. Wyjściem naprzeciw tym oczekiwaniom byłoby poszerzenie zakresu działania *Centrum Kształcenia Językowego (CKJ)* poprzez przekształcenie go w przyszłości *w Międzyresortowe Centrum Kształcenia Języków Obcych (MCKJO)*. Centrum mogłoby stać się placówką kształcącą kadry wszystkich służb mundurowych w zakresie języków obcych.

Na podstawie rozważań ujętych w niniejszym rozdziale można sformułować następujące wnioski:

- proponowane rozwiązania ujmują w sposób całościowy system nauczania języków obcych funkcjonujący w SZ RP. Wprowadzenie zmian daje możliwość utworzenia jednej centralnej instytucji odpowiedzialnej za całokształt przedsięwzięć w zakresie nauczania języków obcych w wojsku. Wszystkie ośrodki nauczania języków obcych funkcjonujące w armii zostaną objęte zarówno doradztwem, jak i nadzorem metodycznym *Centrum Kształcenia Językowego SZ RP;*
- przeniesienie do AON części kursów organizowanych uprzednio w Łodzi umożliwi ograniczenia kosztów ponoszonych na zakwaterowanie i wyżywienie kadry uczestniczącej w kursach, a zamieszkałej w Warszawie;
- ze względu na zatrudnioną w WSNJO profesjonalnie przygotowaną kadrę mającą doświadczenie w tworzeniu materiałów egzaminacyjnych, celowym byłoby czasowe pozostawienie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej MON przy ośrodku w Łodzi;
- realizacja powyższych propozycji powinna w niedalekiej przyszłości przynieść zauważalną poprawę funkcjonowania systemu kształcenia językowego, a jednocześnie obniżyć koszty organizacji przedsięwzięć edukacji językowej kadry zawodowej.

Przedstawiona koncepcja zmian organizacyjnych, wymaga z całą pewnością przeprowadzenia szczegółowych uzgodnień w ramach MON, dokonania analiz w zakresie potrzeb związanych z realizacją polityki kadrowej, jak również obliczenia kosztów związanych z wprowadzaniem zmian. Wyniki podjętych działań powinny doprowadzić do wypracowania ostatecznej decyzji sankcjonującej utworzenie proponowanej struktury organizacyjnej.

UOGÓLNIENIA I WNIOSKI

System nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych w SZ RP odgrywa bardzo istotną rolę w procesie włączania naszej armii do struktur organizacyjnych Sojuszu Północnoatlantyckiego. Podobnie jak całe szkolnictwo wojskowe stanął on wobec wyzwań związanych z głęboką restrukturyzacją naszych sił zbrojnych. Dokonywane przeobrażenia są pochodną poszukiwania nowych wzorców i modeli w dynamicznie zmieniających się uwarunkowaniach geopolitycznych i edukacyjnych. Podstawowym celem, któremu podporządkowane są zachodzące zmiany, jest pełne osiągnięcie standardów obowiązujących w NATO, co będzie sprzyjało sprawnemu przebiegowi procesów integracyjnych naszych związków taktycznych i oddziałów z jednostkami pozostałych państw Sojuszu. Istotną rolę w tych procesach odgrywają standardy osobowe, a przede wszystkim umiejętności komunikowania się w różnorodnych środowiskach społeczno-zawodowych. Podstawę utrzymania komunikacji w ramach Sojuszu stanowi oczywiście znajomość języka angielskiego przez kadrę zawodową. Tak więc znajomość tego języka urasta do poziomu jednego z najważniejszych standardów NATO, a kształcenie językowe staje się priorytetowym zadaniem systemu doskonalenia zawodowego kadry Wojska Polskiego.

Funkcjonowanie systemu, który pozwoli na osiągnięcie wysokiego poziomu nauczania i doskonalenia znajomości języka angielskiego wymaga z kolei sprawnych i skutecznych rozwiązań organizacyjnych, umożliwiających jak najlepsze i najbardziej efektywne wykorzystanie czasu oddanego do dyspozycji uczestników kursów językowych.

Dlatego też poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jakie działania optymalizujące należy podjąć, aby system edukacji językowej, funkcjonujący w strukturach naszej armii, w większym zakresie sprzyjał integracji normatywnej i funkcjonalnej naszych struktur wojskowych ze strukturami NATO?, okazało się wyjątkowo zasadne i interesujące poznawczo.

W niniejszej rozprawie podstawę zaprezentowanych rozważań stanowiły główne założenia teorii uczenia się międzykulturowego sformułowane przez Aleksandra Thomasa i Norberta Roperta. Według tych autorów proces edukacyjny jest efektywny wówczas, kiedy istnieje motywacja uczenia się i kiedy stworzone zostaną odpowiednie warunki, prowadzące do nabywania określonych umiejętności oraz zmiany dotychczasowych postaw i zachowań językowych[1].

Przeprowadzone badania wykazały, że kursy organizowane w wojsku zapewniają słuchaczom dobre opanowanie podstawowego słownictwa oraz umiejętności stosowania odpowiednich struktur gramatycznych, charakterystycznych dla danego języka obcego. Ponad 70% uczestników kursów zadowolonych z efektywności zajęć, a także duża liczba wyników pozytywnych ocen z egzaminów świadczą, iż stosowane metody nauczania zapewniają osiąganie celów dydaktycznych. Jednak absolwenci kursów wskazują na fakt, że mają trudności w komunikowaniu się w naturalnych sytuacjach społecznych (64%). Istnieje więc konieczność dokonania naukowej refleksji nad celami dydaktycznymi kursów. Powinny one bowiem w większym zakresie wynikać z uwarunkowań aktów komunikacji odbywających się w autentycznym środowisku społecznym. Jedną z przyczyn trudności występujących podczas komunikowania się w realnych sytuacjach jest zbyt mały kontakt naszych żołnierzy z przedstawicielami innych państw. Niewątpliwie zwiększenie udziału kadry zawodowej w konferencjach, szkoleniach oraz ćwiczeniach organizowanych poza granicami kraju znacznie poprawiłoby istniejącą sytuację.

Respondenci (67%) zwracają również uwagę na słabe opanowanie kodów zamkniętych, charakterystycznych dla komunikacji w specyficznych grupach społecznych. Utrudnia to interpretację odbieranych komunikatów. Proces komunikacji, w którym istnieją wątpliwości co do intencji nadawcy komunikatu, nie jest pełny i ogranicza możliwości realizacji procesów integracyjnych.

---

[1] B. Śliwerski, Pedagogika międzykulturowa w Niemczech, (w:) Różnice, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza..., Kraków 1995, s.185.

Działania usprawniające istniejący stan mogą zmierzać w dwóch kierunkach. Pierwszy z nich sprowadza się do akceptowania funkcjonujących rozwiązań. Zakłada, że każdy początkowy etap integracji określonych struktur organizacyjnych, czy też grup społecznych żołnierzy zawodowych ma swój okres przejściowy i związane z nim trudności komunikacyjne. Należy więc dążyć do tego, aby ten etap był stosunkowo krótki, a trudności komunikacyjne były traktowane jako naturalne. W ten sposób etap początkowy faktycznie stałby się ostatnim etapem kształcenia językowego. Tego typu podejście jest korzystne, gdyż nie wymaga podejmowania gruntownych, pracochłonnych i kosztownych zmian w systemie kształcenia językowego. Niesie jednak poważne zagrożenia, bowiem nie daje gwarancji, że początkowy okres „naturalnych trudności" nie wydłuży się, a koszty popełnianych błędów nie będą zbyt wielkie.

Drugi kierunek działań, bardziej aktywny, za którym się opowiadam, wiąże się z optymalizacją działalności szkoleniowej. Ich początkiem powinna być modyfikacja celów dydaktycznych oraz zmiany systemu organizacji kształcenia językowego.

Podstawę takiej interpretacji potrzeb edukacyjnych stanowią uzyskane wyniki badań. Potwierdziły one zasadność postawionych hipotez badawczych oraz pozwoliły na sprecyzowanie konkretnych postulatów programowo-organizacyjnych pod adresem docelowego systemu kształcenia językowego w Wojskach Lądowych. W rezultacie możliwe stało się, na podstawie teoretycznych podstaw zawartych w rozdziałach 2 i 3 oraz wniosków wyciągniętych z wyników badań zaprezentowanych w rozdziale 4. przedstawienie perspektywicznych rozwiązań organizacyjnych w systemie edukacji językowej w Siłach Zbrojnych RP.

Dokonywane zmiany powinny uwzględniać takie kwestie, jak :

- znaczenie komunikacji interpersonalnej dla osiągania celów integracyjnych;
- rolę i znaczenie znajomości języka angielskiego dla osiągania poszczególnych poziomów standaryzacji;
- dobór odpowiednich treści programowych na kursach języków obcych organizowanych w wojsku;

- zmiany w zakresie stosowanych metod, form i technik nauczania języków obcych;
- znaczenie znajomości języka specjalistycznego dla realizacji zadań służbowych w środowisku międzynarodowym;
- lepsze wykorzystanie środków finansowych przeznaczonych na nauczanie języków obcych;
- optymalizacja czasu przeznaczonego na kształcenie językowe;

Przedstawiona dysertacja stanowi studium teoretyczno-koncepcyjne i zarazem przyczynek do prowadzenia dalszych prac projektowo-programowych nad nowym systemem kształcenia językowego, ukierunkowanym na uzyskanie wysokiego poziomu integracji normatywnej i funkcjonalnej naszej armii z innymi państwami NATO, w szczególności w zakresie osiągania niezbędnych standardów osobowych.

Mam pełną świadomość, że przedstawiona rozprawa i zawarte w niej uogólnienia i wnioski, a także zaprezentowane poglądy, modele i rozwiązania, nie mogą wyczerpująco charakteryzować rozległej problematyki osiągania standardów osobowych przez kadrę zawodową Wojsk Lądowych w zakresie znajomości języka angielskiego. Nie pretendują też do miana twierdzeń i pewników naukowych. W dziedzinie nauk wojskowych i pedagogicznych, nawet najdoskonalsze teorie, modele i systemy podlegają dynamicznej weryfikacji poprzez ciągłą konfrontację z rzeczywistością edukacyjną. Nie mniej jednak pragnę wyrazić przekonanie, że odpowiedzi na problemy badawcze przedstawione w niniejszej rozprawie, uzyskane w drodze badań naukowych, mogą przyczynić się do zweryfikowania potocznej wiedzy o znaczeniu kształcenia językowego dla realizacji procesów integracyjnych i stać się, choć w niewielkim stopniu, częścią kontekstu naukowego działalności dydaktycznej w wojsku.

BIBLIOGRAFIA

1. AAJP-01 (B) Allied Joint Doctrine, NATO Standardization Agency 2000.
2. Adamczyk E., Język rodzimy, a język obcy- komunikacja, przekład, dydaktyka. Materiały z XXI Sympozjum Instytutu Lingwistyki, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
3. Adamczyk E., Komunikowanie się poprzez humor, Lublin 1993.
4. Adair J., Anatomia biznesu. Komunikacja. Najważniejsze narzędzie zarządzania, Warszawa 2000.
5. Arabski J., O przyswajaniu języka drugiego (obcego),Warszawa 1985,
6. Argyle M., Psychologia stosunków międzyludzkich, Warszawa 1999.
7. Aronson E., Człowiek istota społeczna, Warszawa 2000.
8. Arends R.I., Uczymy się nauczać, WSiP, Warszawa 1998.
9. Awdiejew A., (red.) Gramatyka komunikacyjna, Warszawa 1999.
10. Baker M., Sub-technical vocabulary and the EESP teacher : or analysis of some rhetorical items in medical journal articles, London 1988.
11. Balcerowicz B., Droga do Sojuszu, red. Andrzej Ajnenkiel, Warszawa 2001.
12. Balcerowicz B., Sojusz a Obrona Narodowa, Warszawa 1999.
13. Barnes D., Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia, WSiP, Warszawa 1988.
14. Bauer Z., Chudziński E., (red.) Dziennikarstwo i świat mediów, Kraków 2000.
15. Berwick R., Needs assessment in language programming; from theory to practice, (w:) The Second Language Curriculum, pod red. Richarda Johnsona, Cambridge 1989.
16. Biłos E., Sens pytań dydaktycznych. Przykład rozważań nad komunikacją językową ćwiczenia szkolnego, Częstochowa 1997.
17. Blalock H., Statystyka dla socjologów, Warszawa 1975.

18. Bogusz J., Dydaktyka wojskowa, Wydawnictwo MON, Warszawa 1983.

19. Borkowski J., Dyrda M., Kanarski L., Rokicki B., Człowiek w organizacji – podręczny słownik psychologii zarządzania i dziedzin pokrewnych, Warszawa 2001.

20. Brindley, The role of needs analysis in adult ESL programme design, (w:) The Second Language Curriculum, pod red. Richarda Johnsona, Cambridge 1989.

21. Brzeziński J., Metodologia badań psychologicznych, Warszawa 1996.

22. Cel nr 0355 – Priorytet i wymagania językowe, departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego, Warszawa 1998.

23. Chojnacki W., Warunki efektywności systemu kształcenia kadry w Siłach Zbrojnych RP. Vademecum dydaktyczno-wychowawcze cz. III, Warszawa 1999.

24. Chomicz-Jung K., Ku interkulturowemu wymiarowi glottodydaktyki, czyli o trochę mistyki na lekcji języka obcego, (w:) Problemy komunikacji interkulturowej: jedna Europa – wiele kultur, red. J. Skrzypek, Warszawa 1996.

25. Chomsky N., Zagadnienia teorii składni, Wrocław 1982.

26. Cianciara J., Uścińska B., Komunikacja społeczna. Komunikowanie się z mediami w praktyce, Wrocław 1999.

27. Cohen D., Mowa ciała w stosunkach partnerskich, Wrocław 1998.

28. Collins A., Jezyk ciała i gestów, Wrocław 1999.

29. Cooper p.J., Sprawne porozumiewanie się . 114 scenariuszy z mówienia i słuchania, Warszawa 1999.

30. Ćwiklińska Kształcenie umiejętności językowych na współczesnym lektoracie, (w:) Nauczanie języków obcych na lektoratach w dobie reformy szkolnictwa i integracji ze Wspólnotą Europejską, pod red. Romualdy Kuźmińskiej, Wrocław 2000.

31. Dakowska M., Funkcje lingwistyki w modelach glottodydaktycznych, Warszawa 1987.

32. Decyzja nr 7 Dyrektora Departamentu Kadr i Szkolnictwa Wojskowego z d. 14 maja 1998 r. w sprawie Regulaminu Działania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Języków Obcych MON

33. Decyzja nr 187/MON Ministra Obrony Narodowej z dn. 7.10.1997 r. w sprawie nauki i doskonalenia znajomości języków obcych w resorcie Obrony Narodowej.

34. Denek K., O nowy kształt edukacji, Toruń 1998.

35. Denek K., Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980.

36. Dobek-Ostrowska B., Podstawy komunikowania społecznego, Wrocław 1999.

37. Dobek-Ostrowska B., Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne, Wrocław 2001.

38. Dolata-Zaród A., O przekładzie tekstu specjalistycznego, (w:) O nauczaniu przekładu, pod red. Danuty Kierzkowskiej, Warszawa 2000.

39. Domachowski W., Psychologia społeczna komunikacji niewerbalnej, Toruń 1993.

40. Dudley-Ewans T., John M. J., Development i English for Specific Purposes, Cambridge 1998.

41. Dutka W., (red.) Teoria i praktyka masowego komunikowania, Katowice 1986.

42. Dysarz Z., Poziom kompetencji komunikacyjnej dzieci prawidłowo rozwijających się i z zaburzonym rozwojem w ocenie rodziców i nauczycieli, (w:) Język w przestrzeni edukacyjnej, red. R. Mrózek, Katowice 2000.

43. Dziewiecki M., Psychologia porozumiewania się, Kielce 2000.

44. Dźwierzyński E., Antycypacja w procesie kształtowania sprawności rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu, Rzeszów 2001.

45. Eicher J., Sztuka komunikowania się, Łódź 1995.

46. Encyklopedia pedagogiczna, pod red. Wojciecha Pomykało, Warszawa 1993.

47. Faliński M., Interoperacyjność : klucz do NATO, „Biuletyn Departamentu Integracji z NATO" 1998, nr 2.

48. Fiebig J., Nadawca i odbiorca w procesie komunikowania, Szczytno 1995.

49. Fiske J., Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem, Wrocław 1999.

50. Frączek Z., Orzechowska L., Zając A., Edukacja aksjologiczna warunkiem integracji międzykulturowej, (w:) Konteksty kulturowe w szkolnej edukacji językowej w Polsce i za granicą, red. Jan Kida, Rzeszów 2002.

51. Furmanek W., Podstawy edukacji zawodowej, Rzeszów 2000.

52. Gajda S., Komunikacja językowa w nauce a kultura językowa uczonych, (w:) Modele komunikacji międzyludzkiej, red. J. Skrzypek, Warszawa 1992.

53. Głodowski W., Komunikowanie interpersonalne, Hansa Communication, Warszawa 2001.

54. Góralski A., Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice, Warszawa 1987.

55. Grucza F., Języki specjalistyczne – indykatory i determinanty rozwoju cywilizacyjnego, (w:) Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki, pod red. Jana Lewandowskiego, Warszawa 2002.

56. Grucza F., Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej, (w:) Język, kultura – kompetencja kulturowa, red. J. Skrzypek, Warszawa 1992.

57. Grucza F., O komunikacji międzyludzkiej-jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach , (w:) Modele komunikacji międzyludzkiej, red. J. Skrzypek, Warszawa 1992.

58. Grucza F., Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm : lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności, (w:) Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne, red. F. Grucza, Warszawa 1989.

59. Grygolec W., Kaźmirski M., NATO w polityce bezpieczeństwa Polski. Reforma systemu obronnego RP. Restrukturyzacja sił zbrojnych, Departament Bezpieczeństwa Międzynarodowego MON, „Przegląd Środkowoeuropejski"1998, nr 22 .

60. Grzesiuk L., Studia nad komunikacją interpersonalną, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1994.

61. Habermas J., Teoria działania komunikacyjnego, Warszawa 1999.

62. Hatchinson T., Waters A.., English for Specific Purposes, Cambridge 1994.

63. Huzarski M., Wpływ wyzwań i zagrożeń na zmiany w taktyce wojsk lądowych, Warszawa 2002.

64. Huzarski M., Zmiany w teorii taktyki wojsk zmechanizowanych i pancernych w aspekcie nowych zadań wojsk lądowych, Warszawa 1999.

65. Iluk J., Nauczanie bilingualne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne, Katowice 2000.

66. Jarmoszko S., Partnerstwo dla pokoju- najkrótszą drogą do NATO, (w:) W.Fehler, J. Tymanowski, (red.), Międzynarodowe i wewnętrzne aspekty członkostwa Polski w NATO, Toruń 2000.

67. Kaczmarek J., NATO w systemie bezpieczeństwa świata, Wrocław 1998.

68. Kaczmarek J., Skowroński A., NATO – Europa – Polska, Wrocław 1999.

69. Klawitter Z., Mazurek Z., Strzoda M., Przemiany terminologii w aspekcie osiągania interoperacyjności komponentów narodowych w działaniach wielonarodowych pk. „Słowo", AON, Warszawa 2002.

70. Kloczkowski M., Kształcenie w zakresie języków obcych w opinii wybranych środowisk wojskowych, Warszawa 1996.

71. Komorowska H., Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego, Warszawa 1988.

72. Komorowska H., (red.) Reforma w nauce języka obcego, Warszawa 2003.

73. Komorowska H., (red.) Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa 1999.

74. Koncepcja doraźnego systemu kształcenia i doskonalenia znajomości języków obcych w Wojskach Lądowych, Dowództwo Wojsk Lądowych, Warszawa 1998.

75. Kopaliński W., Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa 1978.

76. Korporowicz L., Tworzenie sensu, język, kultura, komunikacja, Warszawa 1993.

77. Kotarbiński T., Traktat o dobrej robocie, Wrocław-Warszawa 1965.

78. Kowalewski J., Czynniki warunkujące efektywność nauczania języków obcych w świetle badań i doświadczeń glottodydaktycznych, (w:) Szkolnictwo wojskowe w świetle wymogów i potrzeb SZ RP, Poznań 1995.

79. Kozielecki J., Rozwiązywanie problemów, Warszawa 1969.

80. Krzemińska W., Cywilizacja w dydaktyce języka obcego: Skąd idziemy, dokąd zmierzamy?, „Języki Obce w Szkole" 2001, nr1.

81. Krzysztofek K. Komunikowanie międzynarodowe, Warszawa 1983.

82. Kupisiewicz C., Dydaktyka ogólna, Warszawa 2000.

83. Kuźmińska R. Na czym polega specyfika nauczania języków obcych w szkołach wyższych? Droga do unifikacji poziomów znajomości języków obcych w polskich uczelniach, (w:) Specyfika nauczania języków obcych na lektoratach w szkołach wyższych. Konferencja językowa SPNJO 28-29 września 2001r. Rzeszów-Czudec, Rzeszów 2001.

84. Kuźniar R., Zagadnienia bezpieczeństwa narodowego w polityce Polski, Warszawa 1999.

85. Kwiatkowski S.M., http://www.ptm.edu.pl/wwwwstep2.html

86. Lejczyk W., Biesiekirska L., Charakterystyki lingwistyczne terminów w języku specjalistycznym, (w:) Problemy technolingwistyki, pod red. Jana Lewandowskiego, Warszawa 2002.

87. Lemmermann H. Komunikacja werbalna. Szkoła retoryki, Wrocław 1997.

88. Lewicka G., Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w początkowym nauczaniu języków obcych, (w:) Nauczanie języków obcych w szkole wyższej , pod red. Romualdy Kuźmińskiej, Wrocław 1996.

89. Lewowicki T., W poszukiwaniu modelu edukacji miedzykulturowej, (w:) Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie, red. T.Lewowicki, Katowice 2000.

90. Lidwa W., Kalinowski J., Wpływ ćwiczeń taktycznych na podnoszenie efektywności kształcenia kadr dowódczo-sztabowych w AON, Warszawa 1997.

91. Lukszyn J., Uniwersalia tekstów specjalistycznych, (w:) Problemy technolingwistyki, pod red. Jana Lewandowskiego, Warszawa 2002.

92. Łobocki M., Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Kraków 2001.

93. Łobocki M., Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1978.

94. Malendowski W. Polityka bezpieczeństwa RP: uwarunkowania, strategia, kierunki działania, Toruń 1998.

95. McKay Matthew, Fanning Patrick, Davis M., Sztuka skutecznego porozumiewania się, Gdańsk 2001.

96. Markowski A., Językoznawca radzi, Warszawa 1980.

97. Mendel T., Metodyka pisania prac doktorskich, Poznań 1995.

98. Milerski B., Śliwerski B., Pedagogika, Warszawa 2000.

99. Mikułowski J., Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie, Kraków 1999.

100. Mrozowska H., Kształcenie sprawności czytania dla usamodzielnienia uczniów jako odbiorców tekstów obcojęzycznych, (w:) „Języki Obce w Szkole" 1998, nr 4.

101. Mrózek R., (red) Język w przestrzeni edukacyjnej, Katowice 2000 .

102. Muszyński H., Komunikacja i znaczenie. Semantyczny aspekt komunikacji, Lublin 2000.

103. Muszyński Z., Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971.

104. Nęcki Z., Komunikacja międzyludzka, Kraków1996.

105. Nęcki Z., Komunikowanie interpersonalne, Wrocław 1992.

106. Niemierko B., Cele kształcenia, (w:) Sztuka nauczania, Czynności nauczyciela, (pod red.) Krzysztofa Kruszewskiego, Warszawa 1994.

107. Niemierko B., Między oceną szkolną, a dydaktyką, Warszawa 1997.

108. Niżegorodcew A., Komunikacyjne nauczanie języków obcych – zalety i słabości, „Języki Obce w Szkole" 1993, nr 3.

109. Nowacki T., Podstawy dydaktyki zawodowej, Warszawa 1997.

110. Nowak S., Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne, Warszawa 1970.

111. Nowosielski W., Skuteczność nauczania języków obcych w dotychczasowym systemie kształcenia kadry, Warszawa 2000.

112. Ochenduszko J., Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela, Bydgoszcz 1997.

113. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1998.

114. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996.

115. Olbrycht M., Zadania Oddziału Doktryn Połączonych Sił Zbrojnych w obszarze dokumentów doktrynalnych . Podsumowanie procesu opracowania dokumentu „Operacje Połączone" - polskiego odpowiednika AJP-01B, (w:) Konferencja na temat „Implementacja dokumentów standaryzacyjnych NATO w Siłach Zbrojnych RP", Warszawa 2001.

116. Ornstein A.C., Houkins F. P. Program szkolny, założenia, zasady, problematyka, Warszawa 1998.

117. Paliński A., Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka, Rzeszów 1990.

118. Piasecki S., Wybrane problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry w SZ RP, (w:) Edukacja w wyższych szkołach wojskowych, red. Ryszard Stępień, Warszawa 2000.

119. Pieter J., Ogólna metodologia pracy naukowej, Warszawa-Wrocław 1976.

120. Pieter J., Zarys metodologii pracy naukowej, Warszawa 1975.

121. Pilch T., zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1998.

122. Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Płock 2002.

123. Przybylska-Gmyrek J., O nauczaniu dwujęzycznym w reformowanym systemie oświaty, „Języki Obce w Szkole" 1999, nr 4.

124. Richards J.C., The Context of Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge 1985.

125. Richards J.C., Rodgers T.S., Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge 1986.

126. Robinson P., ESP Today: a practitioner's Guide, Hemel Hempstead 1991.

127. Rogowski B., Rola i zadania Biura Wojskowej Służby Normalizacyjnej w obszarach standaryzacji operacyjnej, materiałowo-technicznej i administracyjnej, (w:) Konferencja na temat „Implementacja dokumentów standaryzacyjnych NATO w Siłach Zbrojnych RP", Warszawa 2001.

128. Romaniuk R., Perspektywiczny model kształcenia i doskonalenia językowego kadry Wojska Polskiego, Rozprawa doktorska, Warszawa 2004.

129. Rzepa T., O języku i komunikowaniu się, Szczecin 1998.

130. Sejdak P., Polityka bezpieczeństwa Polski. „Analizy –Syntezy", Departament Bezpieczeństwa Międzynarodowego MON, Warszawa 1996, nr 15.

131. Skrzypek J., Problemy komunikacji interkulturowej: jedna Europa-wiele języków i kultur, Warszawa 1996.

132. Słownik wyrazów obcych, PWN, Warszawa 2001.

133. Smolarek M., Przygotowanie oficerów wojsk lądowych do realizacji zadań operacyjno-taktycznych w wojskowych strukturach międzynarodowych w aspekcie znajomości języków obcych, Rozprawa doktorska, AON 2004.

134. Standard Language Profile Descriptors in Amplification of NATO STANAG 6001. Second Draft, DSL 1995.

135. Stefaniak I., Rola Wojskowej Komisji Normalizacyjnej w obszarze ratyfikowania i implementacji dokumentów standaryzacyjnych NATO, (w:) Konferencja na temat „Implementacja dokumentów standaryzacyjnych NATO w Siłach Zbrojnych RP", Warszawa 2001.

136. Steiner G., Po wieży babel. Problemy języka i przekładu, Kraków 2004.

137. Stewart J., Komunikacja interpersonalna : kontakt między osobami, (w:) Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się miedzy ludźmi, red. J.Stewart, Warszawa 2000.

138. Stępień R., (red.) Współczesne zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa, AON, Warszawa 1999.

139. Stępień R., (red.) Edukacja w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa AON 2002.

140. Strevens P., ESP after twenty years: a re-appraisal, (w:) ESP: State of Art., red. M.Tickoo, Singapore 1988.

141. Suchodolski B. (red.), Pedagogika, Warszawa 2001.

142. Suchodolski B., Pedagogika jako nauka o człowieku, „Rocznik Pedagogiczny" 1989, nr 12

143. Szczepański K., Kowalewski J., Kiełkowski T., Ramowy program nauczania języka angielskiego (poziomy 1,2,3 – wg STANAG 6001) DKiSzW, Warszawa 1999.

144. Szewczuk W., (red.) Słownik pedagogiczny, Warszawa 1979.

145. Szulc B., Andragogiczny kontekst kształcenia oficerów, (w:) Nauczyciel andragog u progu XXI wieku, pod red. W. Horynia i J. Maciejewskiego, Wrocław 2002.

146. Szulc B., (red.) Misje pokojowe – podstawy teoretyczne działań wspierających pokój pk. „Misje", AON, Warszawa 1998.

147. Szulc B. (red.) Wojska lądowe w systemie obronności kraju, Warszawa 1999.

148. Tabakowska E., (red.) Kognitywne podstawy języka, Kraków 2004.

149. Thomson P., Sposoby komunikacji interpersonalnej, Poznań 1998.

150. Tomaszewski A., Wojska Lądowe w systemie obronnym kraju, Warszawa 1999.

151. Towpik A., Polska w NATO – rok pierwszy, (w:) Rocznik Polskiej Polityki Zagranicznej ,1999.

152. Van Ek J.A., Trim J.L.M,. Waystage 1990. Cambridge University Press, Cambridge 1991.

153. Van Ek J.A., Trim J.L.M., Vantage 2001. Cambridge University Press, Cambridge 2001.

154. Warner T., Umiejętności komunikowania się, Wrocław 1999.

155. Wenzel A., Stereotype in gesprochener Sprache, Munchen 1987.

156. Widdowson H.GG., English for specific purposes: Criteria for course design, (w:) English for Academic and Technical Purposes: Sudies in Honour of Luis Trimble, pod red. L.Selinker, E.Tarone, V.Hanzeli, Newbury 1991

157. Wojnicki S., Nauczanie języków obcych dla celów zawodowych, Warszawa 1991.

158. Wragg E.C., Trzy wymiary programu ,WSiP, Warszawa 1999.

159. Yanan Ju., Komunikacja międzykulturowa jako pole badań, (w:) Materiały pomocnicze dla Polsko-AmerykańskiegoStudium Komunikacji Społecznej w Organizacji i Zarządzaniu w Politechnice Wrocławskiej, Wrocław 1995.

160. Zacher L.W., Integracja-dezintegracja, regionalizacja-globalizacja (uwagi postmodernistyczne), (w:) Integracja Europy (Elementy historii, problemy, przyszłość), red. Nauk. Lech W. Zacher, Piotr Matusak, Warszawa 1996.

161. Zalewski Z., Psychologia zachowań celowych, Warszawa 1991.

162. Zastawna M., Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki, Warszawa 1991.

163. Zimbardo P., Psychologia i życie, Warszawa 1994.

164. Ziółkowska H., Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny, Poznań 2001.

165. Żegnałek K., Dydaktyka obronna, Warszawa 2001

166. Żegnałek K., (red.) Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1995.

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Specjalności wojskowe respondentów 37
Wykres 2. Zawód wykonywany przez respondentów nie będących słuchaczami kursów języków obcych....38
Wykres 3. Stopnie wojskowe respondentów....39
Wykres 4. Wiek respondentów....40
Wykres 5. Staż służby zawodowej respondentów....41
Wykres 6. Stanowiska służbowe respondentów....41
Wykres 7. Znajomość języków obcych wśród respondentów....42
Wykres 8. Wykształcenie respondentów....43
Wykres 9. Czas jaki upłynął od zdania przez ankietowanych ostatniego egzaminu z języka obcego....44
Wykres 10. Czas oczekiwania na skierowanie na kurs....45
Wykres 11. Czas nauki języka obcego....46
Wykres 12. Znajomość języków obcych przez kadrę zawodową....71
Wykres 13. Udział oficerów wojsk lądowych w egzaminach resortowych z języka angielskiego organizowanych w ODZJO KOW w Krakowie....129
Wykres 14. Udział oficerów starszych i młodszych w egzaminach resortowych z języka angielskiego na 1 poziom znajomości (ODZJO Kraków)....130
Wykres 15. Udział oficerów starszych i młodszych w egzaminach resortowych z języka angielskiego na 2 poziom znajomości (ODZJO Kraków)....130
Wykres 16. Wzrost liczby kadry oficerskiej WP posiadających świadectwa znajomości języka angielskiego według normy STANAG 6001....131
Wykres 17. Stopień wykorzystywania doświadczeń z operacji międzynarodowych do szkolenia kadry....161
Wykres 18. Udział kadry zawodowej w szkoleniach dotyczących problematyki integracji z NATO....162
Wykres 19. Związek realizowanych zadań służbowych z problematyką integracji z NATO....164
Wykres 20. Znaczenie komunikacji interpersonalnej dla realizacji zadań w ramach NATO....166
Wykres 21. Znaczenie różnic kulturowych dla realizacji procesu integracji w ramach NATO....167
Wykres 22. Znaczenie znajomości języków obcych przez kadrę zawodową dla realizacji procesu integracji w ramach NATO....168

Wykres 23. Znaczenie znajomości języków obcych dla realizacji zadań służbowych przez kadrę zawodową w opinii uczestników kursów językowych....169
Wykres 24. Ocena jakości tłumaczeń na język polski dokumentów normatywnych stosowanych w NATO....170
Wykres 25. Ocena procesu planowania przedsięwzięć w zakresie nauczania języków obcych w wojsku....171
Wykres 26. Ocena kursów języków obcych organizowanych w wojsku pod względem przygotowania kadry do swobodnego komunikowania się podczas realizacji zadań służbowych w ramach NATO....172
Wykres 27. Ocena kwalifikacji nauczycieli języków obcych....181
Wykres 28. Racjonalność wydatkowania środków finansowych na organizacje kursów języków obcych w wojsku....182
Wykres 29. Ocena wpływu znajomości języków obcych na karierę zawodową kadry WP....184
Wykres 30. Ocena kwalifikowania kandydatów na kursy językowe w aspekcie uczestnictwa kadry zawodowej w realizacji procesu integracji z NATO....185
Wykres 31. Ocena dostępności kursów języków obcych dla kadry zawodowej....186
Wykres 32. Ocena realizacji planowej polityki w zakresie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych w wojsku....187
Wykres 33. Ocena wpływu ukończenia kursu językowego na awans zawodowy kadry....189
Wykres 34. Ocena działań przełożonych w zakresie kierowania kadry na kursy języków obcych....191

SPIS RYSUNKÓW

Rys. 1. Komunikacja jako interakcja....57
Rys. 2. Składowe kompetencji komunikacyjnej....61
Rys. 3. Komunikacja językowa a niejęzykowa....64
Rys. 4. Poziomy standaryzacji według NATO....80
Rys. 5. Proces tworzenia dokumentów normalizacyjnych....88
Rys. 6. Odpowiedniki terminologii NATO w PSZ....89
Rys. 7. Wykorzystanie osiągnięć innych dziedzin nauki w podejściu komunikatywnym do nauczania języków obcych....99
Rys. 8. Teoretyczne podstawy komunikacyjnego systemu nauczania języka angielskiego....100
Rys. 9. Koncepcja nauczania języka specjalistycznego wg T.Hutchinson i A. Waters....103
Rys.10.Cechy stałe i zmienne nauczania języka angielskiego do celów specjalistycznych wg P.Strevensa....104
Rys.11. Cechy stałe i zmienne w nauczaniu języka angielskiego do celów specjalistycznych według T.Dudley-Evans i M. St John....105
Rys. 12.Koncepcja nauczania języka specjalistycznego wg P.Robinsona....105
Rys. 13.Kryteria doboru i selekcji treści programowych na kursach języków obcych....109
Rys. 14.Podział kryteriów efektywności kształcenia....112
Rys. 15.Model analizy potrzeb wg. E.Hoadley-Maidment....116
Rys. 16.Schemat organizacji nauczania języków obcych w wojskach lądowych....126
Rys. 17.Poziomy znajomości języka angielskiego....208
Rys. 18.Determinanty efektywności nauczania języków obcych....210
Rys. 19.Kryteria doboru podręczników i materiałów dydaktycznych....212
Rys. 20.System indywidualizacji programów kształcenia....213
Rys. 21.Miejsce egzaminu końcowego w ramach oceny efektywności kursu....214
Rys. 22.Proponowana struktura SJO AON – etap 1....218
Rys. 23.Struktura organizacyjna CKJ dp SZ RP –etap 2....219
Rys. 24. Struktura organizacyjna CKJ dp SZ RP –etap 3....220

SPIS TABEL

Tab. 1. Kadra zawodowa kierowana na kursy poza granice kraju w latach 1991-2000 75
Tab. 2. Stan znajomości języka angielskiego przez oficerów wojsk lądowych służących w jednostkach wydzielonych do współpracy z NATO w 1998 r. i potrzeby w zakresie nauczania języków obcych w Wojskach Lądowych do roku 2000-2001 124
Tab. 3. Udział oficerów Wojsk Lądowych w egzaminach resortowych z języka angielskiego organizowanych przez ODZJO KOW w latach 1995-2001 129
Tab. 4. Znaczenie wprowadzanych zmian organizacyjnych w SZ RP dla realizacji celów integracyjnych 156
Tab. 5. Ocena możliwości upowszechnienia standardów NATO w SZ RP 157
Tab. 6. Czynniki wpływające na osiągnięcie celów integracyjnych 159
Tab. 7. Stopień osiągania poziomów standaryzacji w armii polskiej 160
Tab. 8. Udział kadry zawodowej w różnych formach współpracy SZ RP z NATO 163
Tab. 9. Ocena przydatności poszczególnych sprawności językowych dla komunikacji 173
Tab. 10. Ocena kursów języków obcych organizowanych w wojsku pod względem przygotowania kadry do wykonywania obowiązków służbowych 174
Tab. 11. Ocena kursów języków obcych organizowanych w wojsku pod względem przygotowania kadry do pracy z dokumentami w języku obcym 176
Tab. 12. Ocena kursów języków obcych pod względem możliwości opanowania przez słuchaczy poszczególnych aspektów Języka 177
Tab. 13. Efektywność poszczególnych form kształcenia językowego 179
Tab. 14. Ocena części składowych procesu dydaktycznego realizowanego w czasie kursów językowych 180
Tab. 15. Ocena czynników wpływających na proces kwalifikowania kadry na kursy językowe 188

Załącznik Nr. 1

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

KWESTIONARIUSZ – „K”

[Dla kadry uczestniczącej w zorganizowanych formach nauczania języków obcych.]

Akademia Obrony Narodowej prowadzi badania naukowe na temat integracji Wojska Polskiego ze strukturami NATO. Celem badań jest ustalenie potrzeb i oczekiwań w tym zakresie oraz zdiagnozowanie barier utrudniających właściwą realizację procesów integracyjnych w aspekcie przygotowania językowego kadry zawodowej.

Dlatego też, zwracamy się do Pana z prośbą o udzielenie możliwie wyczerpujących odpowiedzi na pytania ujęte w kwestionariuszu.

Prosimy również o udzielenie zwięzłych i czytelnych odpowiedzi na pytania otwarte, umożliwiające swobodne wypowiedzi.

Badania są anonimowe, a zgromadzone materiały będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych.

SERDECZNIE DZIĘKUJEMY

WARSZAWA 2004

W jakim stopniu realizowane przez Pana zadania służbowe mają związek z problematyką integracji w ramach NATO?
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.W bardzo dużym 3. Niewielkim 5. Trudno powiedzieć
2.Dużym 4. Nie mają związku

W jakim stopniu charakter wykonywanych przez Pana zadań służbowych wymaga znajomości języków obcych?
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.W bardzo dużym 3. Niewielkim 5. Trudno powiedzieć
2.Dużym 4. Nie wymaga

W których formach współpracy i na jakim poziomie zaangażowania w ramach NATO, brał Pan udział?
(prosimy o wstawienie znaku „X" w odpowiednie rubryki)

Lp.	Formy współpracy	Poziom zaangażowania				
		Bardzo duży	Duży	Niewielki	W ogóle	Trudno mi powiedzieć
1.	Wspólne ćwiczenia międzynarodowe					
2.	JW. Wchodząca W skład sił NATO					
3.	Opracowywanie dokumentów służbowych w językach obcych					
4.	Kursy i szkolenia organizowane w ramach NATO					
5.	Prowadzenie korespondencji z instytucjami innych państw NATO					
6.	Spotkania , konferencje z udziałem kadry innych państw NATO					
7.	Inne (proszę wpisać jakie).....					

Jakie znaczenie dla realizacji procesu integracji w ramach NATO ma zdaniem Pana znajomość języków obcych przez kadrę zawodową?
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Bardzo duże. 3. Niewielkie 5. Trudno powiedzieć
2.Duże 4. Nie ma znaczenia

Dlaczego? (prosimy o zwięzłe uzasadnienie odpowiedzi)

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

Jakie znaczenie dla procesu integracji mają według Pana różnice kulturowe w ramach państw członkowskich sojuszu?
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Bardzo duże. 3. Niewielkie 5. Trudno powiedzieć
2.Duże 4. Nie ma znaczenia

Proszę ocenić stopień ważności zmian organizacyjnych w polskich SZ dla osiągnięcia celów integracyjnych .
(przy każdej ze zmian prosimy wpisać stopień ich ważności)

1. Bardzo ważna **3.** Mało ważna **5.** Trudno powiedzieć
2. Średnio ważna **4.** Nieważna

Lp.	Zmiany organizacyjne	Stopień ważności
1.	Wprowadzenie cywilnej kontroli nad wojskiem	
2.	Zmiany w zakresie szkolnictwa wojskowego	
3.	Modernizacja sprzętu i uzbrojenia	
4.	Łączenie polskiej obrony powietrznej do zintegrowanego obszaru obrony powietrznej NATO	
5.	Wprowadzenie bezpiecznego systemu łączności i informatyki	
6.	Wprowadzenie wymogu posiadania odpowiedniego poziomu znajomości na każdym stanowisku służbowym	
7.	Zmiany w zakresie uzawodowienia armii	

W jakim stopniu - Pana zdaniem - doświadczenia zdobyte w ramach udziału w operacjach międzynarodowych są wykorzystywane podczas szkolenia kadry zawodowej?
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.W bardzo dużym. 3. Niewielkim 5. Trudno powiedzieć
2.Dużym 4. Nie są wykorzystywane

8. **Proszę określić ważność niżej wymienionych czynników dla osiągnięcia celów integracyjnych .**
(przy każdym z czynników prosimy wpisać stopień ważności)
1. Bardzo ważny 3. Mało ważny 5. Trudno powiedzieć
2. Średnio ważny 4. Nieważny

Lp.	Czynniki	Stopień ważności
1.	Udział polskich JW. w operacjach w ramach NATO	
2.	Tworzenie wielonarodowych JW.	
3.	Znajomość języka angielskiego	
4.	Zbliżenie kulturowe w ramach NATO	
5.	Ujednolicenie zasad kierowania i dowodzenia	
6.	Organizacja wspólnych ćwiczeń w ramach NATO	
7.	Ujednolicenie dokumentów normatywnych	
8.	Ujednolicenie wyposażenia i uzbrojenia	
9.	Utrzymywanie bezpośrednich kontaktów między żołnierzami państw NATO	
10.	Organizacja wspólnych szkoleń, narad i konferencji w ramach NATO	
11.	Upowszechnienie znajomości języka angielskiego	
12.	Ujednolicenie struktur organizacyjnych	

9. **W jakim stopniu - Pana zdaniem - udało się, do chwili obecnej osiągnąć w naszej armii poszczególne poziomy standaryzacji przyjęte przez NATO?**
(przy każdym poziomie standaryzacji prosimy wpisać stopień możliwości jego osiągnięcia)
1. W bardzo dużym 3. Małym 5. Trudno powiedzieć
2. Dużym 4. Bardzo małym

Lp.	Poziom standaryzacji	Stopień
1.	Kompatybilność	
2.	Interoperacyjność	
3.	Wzajemna zamienialność	
4.	Wspólność	

10. **Jak często uczestniczył Pan w szkoleniach dotyczących problematyki integracji ze strukturami NATO?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1.Bardzo często. 3. Raczej rzadko 5. Trudno powiedzieć
2.Często 4. Rzadko

1. Które ze standardów NATO uważa Pan za najtrudniejsze do wprowadzenia w naszej armii w ramach procesu integracji ze strukturami NATO?
(przy każdym rodzaju standardu prosimy wpisać poziom trudności)

1. Bardzo trudny
2. Średnio trudny
3. Łatwy
4. Bardzo łatwy
5. Trudno powiedzieć

STANDARDY		Poziom trudności
Lp.	**Standardy operacyjne :**	
1.	Stosowane procedury operacyjne	
2.	Stosowane mapy, formularze, schematy	
3.	Normy taktyczne	
4.	Logistyka	
5.	Organizacja szkolenia	
6.	System meldunkowy	
	Standardy materiałowe:	
7.	Systemy uzbrojenia	
8.	Systemy dowodzenia kierowania i łączności	
9.	Środki masowego zużycia /amunicja, paliwo/	
	Standardy administracyjne	
10.	Stosowana terminologia	
11.	Stosowana dokumentacja	
12.	Procedury administracyjne	
	Standardy osobowe	
13.	Wiedza ogólna personelu wojskowego	
14.	Wiedza specjalistyczna personelu wojskowego	
15.	Przygotowanie językowe kadry	

12. Jakie znaczenie dla realizacji wspólnych zadań w ramach NATO ma według Pana komunikacja interpersonalna?
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Bardzo duże.
2.Duże
3. Raczej niewielkie
4. Nie ma znaczenia
5. Trudno powiedzieć

13. Czy Pana zdaniem nauczanie języków obcych w wojsku odbywa się w sposób planowy zgodnie z potrzebami w tym zakresie?
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Zdecydowanie tak.
2.Tak.
3. Raczej nie
4. Nie
5. Trudno powiedzieć

14. W jakim stopniu według Pana istniejący system kształcenia językowego w wojsku umożliwia kadrze zawodowej równy dostęp do uczestnictwa w kursach języków obcych ?

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.W bardzo dużym. 3. Raczej niewielkim 5. Trudno powiedzieć

2.Dużym 4. Nie stwarza równego dostępu

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

.....

.....

15. Czy struktury organizacyjne odpowiedzialne za kształcenie językowe w wojsku prowadzą według Pana planową politykę w zakresie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych?

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Zdecydowanie tak. 3. Raczej nie 5. Trudno powiedzieć

2.Tak 4. Zdecydowanie nie

16. Czy istniejący system naboru kandydatów do szkolenia na kursach języków obcych według Pana zapewnia uczestnictwo w nich kadry odgrywającej pierwszoplanową rolę w realizacji procesu integracji z NATO?

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Zdecydowanie tak. 3. Raczej nie 5. Trudno powiedzieć

2.Tak 4. Nie zapewnia.

17. Proszę określić wpływ niżej wymienionych czynników na proces kwalifikacji kadry na kursy językowe.

(przy każdym z czynników prosimy wpisać cyfrę oznaczającą jego znaczenie)

1. Bardzo ważny 3. Mały 5. Trudno powiedzieć

2. Średni 4. Nieważny

Lp.	Czynniki	Wpływ
1.	Potrzeby codziennej służby	
2.	Zdolności językowe	
3.	Pracowitość i zaangażowanie w służbie	
4.	Pragmatyka rozwoju	
5.	Protekcja	
6.	Umożliwienie podwładnemu podniesienia kwalifikacji	
7.	Przypadkowość	
8.	Inne (proszę wpisać jakie)	

18. **Czy środki finansowe przeznaczone na organizacje kursów językowych są według Pana wydawane w sposób racjonalny.**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1.Zdecydowanie tak 3. Raczej nie 5. Trudno powiedzieć
2.Tak 4. Zdecydowanie nie.
Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)
.....
.....
.....

19. **Czy Pana Zdaniem kariera zawodowa kadry WP jest powiązana ze znajomością języków obcych?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1. Zdecydowanie tak. 3. Raczej nie 5. Trudno powiedzieć
2. Tak 4. Zdecydowanie nie.

20. **Czy uważa Pan, że zorganizowane formy kształcenia językowego w wojsku pozwalają na przygotowanie kadry zawodowej do swobodnego porozumiewania się podczas wykonywania zadań w ramach NATO?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1.Zdecydowanie tak. 3. Raczej nie 5. Trudno powiedzieć
2.Tak 4. Zdecydowanie nie

21. **W jakim stopniu Pana zdaniem ukończenie kursu języka obcego wpływa na awans zawodowy kadry WP?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1. W bardzo dużym 3. Małym 5. Trudno ocenić
2. Dużym 4. Nie wpływa

22. **Nauczanie, których ze sprawności językowych powinno – zdaniem Pana- stanowić priorytet na kursach języków obcych?**
(przy każdej ze sprawności prosimy wpisać stopień ważności)
1. Bardzo duży 3. Mały 5.Trudno ocenić
2. Średni 4. Nie jest potrzebna

Lp.	Sprawności językowe	Stopień ważności
1.	Mówienie	
2.	Czytanie ze zrozumieniem	
3.	Słuchanie ze zrozumieniem	
4.	Pisanie	
5.	Znajomość zasad gramatyki	

23. Jak Pan ocenia realizację poszczególnych części składowych procesu dydaktycznego w czasie kursów językowych organizowanych dla kadry zawodowej?

(prosimy o wstawienie znaku „X" w odpowiednie rubryki)

Lp.	Części składowe procesu dydaktycznego	Poziom realizacji				
		Bardzo wysoki	Średni	Niski	Bardzo niski	Trudno mi ocenić
1.	Stosowane metody i techniki nauczania					
2.	Formy organizacji zajęć					
3.	Stosowane pomoce dydaktyczne i środki audiowizualne					
4.	Jakość programów nauczania					
5.	Przygotowanie nauczycieli pod względem znajomości terminologii specjalistycznej					
6.	Organizacja kursu /ilość godzin tygodniowo, miesięcznie, czas wolny itp./					
7.	Przygotowanie nauczycieli pod względem metodycznym					
8.	Dobór treści kształcenia					
9.	Inne (proszę wpisać jakie).....					

24. Jak Pan ocenia jakość tłumaczeń na język polski dokumentów normatywnych stosowanych w NATO?

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Bardzo dobra 3.Raczej zła 5. Trudno mi powiedzieć
2.Dobra 4.Zła

25.Czy Pana zdaniem nauczyciele języka na kursach organizowanych w wojsku posiadają niezbędne kwalifikacje do prowadzenia zajęć z zakresu problematyki i terminologii wojskowej?

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Zdecydowanie tak 3. Raczej nie 5. Trudno mi powiedzieć
2.Tak 4. Nie

26. Proszę określić stopień efektywności niżej wymienionych form kształcenia językowego kadry zawodowej
(prosimy o wstawienie znaku „X" w odpowiednie rubryki)

Lp.	Formy kształcenia językowego	Stopień efektywności				
		Bardzo duży	Duży	Mały	Bardzo mały	Trudno mi ocenić
1.	Kursy organizowane przez cywilne instytucje poza godzinami służby w wymiarze 4-6 godzin tygodniowo					
2.	Kursy organizowane w ramach godzin służbowych w macierzystych JW. w wymiarze 4-6 godzin tygodniowo					
3.	Krótkoterminowe / do 3 tygodni / kursy zagraniczne					
4.	Nauka języka podczas stażu zawodowego poza granicami kraju					
5.	Kursy organizowane w poza godzinami służbowymi w macierzystych JW. w wymiarze 4-6 godzin tygodniowo					
6.	Intensywne stacjonarne kursy organizowane przez instytucje wojskowe w wymiarze 550 godzin – 5 miesięcy					
7.	Długoterminowe / do 5 miesięcy/ kursy zagraniczne					
8.	Nauka języka obcego w ramach WSO/AW					
9.	Inne (proszę wpisać jakie).....					

27. W jakim stopniu - Pana zdaniem - organizowane w wojsku kursy językowe przygotowują kadrę do wykonywania niżej wymienionych obowiązków służbowych w języku obcym?
(prosimy o wstawienie znaku „X" w odpowiednie rubryki)

Lp.	Rodzaj obowiązków służbowych	Stopień przygotowania				
		Bardzo duży	Duży	Niewielki	Nie przygotowują	Trudno mi ocenić
1.	Wydawanie ustnych rozkazów, poleceń					
2.	Składanie ustnych meldunków					
3.	Prowadzenie odpraw					
4.	Instruowanie podwładnych					
5.	Prowadzenie notatek z odpraw					
6.	Prowadzenie służbowych rozmów telefonicznych					
7.	Prowadzenie bezpośrednich rozmów służbowych					
8.	Zabieranie głosu na oficjalnych spotkaniach					
9.	Wygłaszanie przemówień					
10.	Prowadzenie wywiadów, przesłuchań					
11.	Inne (proszę wpisać jakie).....					

28. Czy Pana zdaniem przełożeni w wojsku sprzyjają kierowaniu podwładnych na kursy języka angielskiego?
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Bardzo często
2. Często
3. Niekiedy
4. Nie sprzyjają
5. Trudno powiedzieć

Dlaczego? (prosimy o zwięzłe uzasadnienie odpowiedzi)

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

29. **W jakim stopniu Pana zdaniem kursy językowe organizowane w wojsku przygotowują kadrę do pracy z dokumentami w języku obcym?**
(prosimy o wstawienie znaku „X" w odpowiednie rubryki)

Lp.	Rodzaj wykonywanego dokumentu	Stopień przygotowania				
		Bardzo duży	Duży	Niewielki	Nie przygoto-wują	Trudno mi ocenić
1.	Czytanie korespondencji w służbowej w maszynopisie ze zrozumieniem					
2.	Czytanie korespondencji w rękopisie ze zrozumieniem					
3.	Czytanie instrukcji technicznych					
4.	Czytanie instrukcji szkoleniowych					
5.	Czytanie rozkazów i zarządzeń					
6.	Występowanie w roli tłumacza					
7.	Pisemne tłumaczenie tekstów o tematyce wojskowej					
8.	Pisanie raportów, pism urzędowych,					
9.	Wypełnianie formularzy ankiet					
10.	Stosowanie znaków taktycznych NATO					
11.	Posługiwanie się skrótami stosowanymi w NATO					
12.	Pisanie tez wystąpień					
13.	Inne (proszę wpisać jakie)					

30. W jakim stopniu niżej wymienione czynniki wpłynęły na poziom Pana motywacji do uczenia się języka angielskiego?
(przy każdym czynniku prosimy wpisać cyfrę oznaczająca poziom motywacji)

1. Bardzo dużym
2. Średnim
3. Małym
4. Nie był istotny
5. Trudno ocenić

Lp.	Czynniki	Poziom motywacji
1.	Konieczność podczas wykonywania codziennych obowiązków służbowych	
2.	Wymóg niezbędny do wyznaczenia na stanowisko służbowe	
3.	Chęć udziału w misjach zagranicznych	
4.	Kontakty służbowe z obcokrajowcami	
5.	Kontakty prywatne z obcokrajowcami	
6.	Możliwość udziału w kursach i szkoleniach zagranicznych	
7.	Korzystanie z literatury obcojęzycznej	
8.	Wykorzystanie po zakończeniu służby wojskowej	
9.	Oglądanie TV satelitarnej	
10.	Inne (proszę wpisać jakie)	

31. **W jakim stopniu według Pana kursy językowe organizowane w wojsku pozwalają na opanowanie przez kadrę zawodową poszczególnych aspektów danego języka?**
(przy każdym aspekcie prosimy wpisać stopień)

1. W bardzo dużym
2. Dużym
3. Małym
4. Nie przygotowują
5. Trudno ocenić

Lp.	Aspekt języka	Stopień
1.	Posługiwanie się językiem mówionym w sytuacjach życia codziennego.	
2.	Prowadzenie korespondencji prywatnej	
3.	Czytanie ze zrozumieniem tekstów o tematyce ogólnej	
4.	Słuchanie ze zrozumieniem audycji i programów telewizyjnych z zakresu tematyki woskowo-specjalistycznej	
5.	Posługiwanie się językiem mówionym w sytuacjach służbowych	
6.	Prowadzenie korespondencji służbowej	
7.	Czytanie ze zrozumieniem tekstów o tematyce woskowo specjalistycznej	

8.	Słuchanie ze zrozumieniem audycji i programów telewizyjnych z zakresu tematyki ogólnej	
9.	Znajomość zasad gramatyki języka	
10.	Znajomość wojskowej terminologii obcojęzycznej	
11.	Inne (proszę wpisać jakie)	

DANE UZUPEŁNIAJĄCE

(Uprzejmie proszę, wyłącznie do celów analitycznych, o podanie kilku danych o sobie)

M 1. Zawód

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Żołnierz zawodowy
2. Pracownik wojska
3. Lektor języka obcego
4. Ekspert językowy
5. Organizator kształcenia językowego
6. Inny (proszę wpisać jaki).....

M 2. Płeć

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Mężczyzna 2.Kobieta

M 3. Wiek

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.	Do 30 lat	2.	31-40 lat	3.	41-50 lat	4.	powyżej 50 lat

M 4. Staż służby zawodowej / pracy związanej z kształceniem językowym/

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.	Do 5 lat	2.	6-10 lat	3.	11-15 lat	4.	16-20 lat	5.	21-25 lat	6.	26-30 lat	7.	pow. 30 lat

M 5. Stanowisko służbowe

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Dowódcze 2. Sztabowe 3. Administracyjne 4.Logistyczne

5.Dydaktyczne 6. Wychowawcze 7. Inne (jakie?) .....

M 6. Znajomość języków obcych

(obok numeru odpowiedzi proszę wpisać poziom znajomości)

1.	Język angielski	
2.	Język rosyjski	
3.	Język francuski	
4.	Język niemiecki	
5.	Inny (wpisać jaki).....	

M 7 Poziom wykształcenia w zakresie języka obcego

1. Filologia 2. Kolegium językowe 3. Egzamin CPE

4.EgzaminCAE 5 Inne (proszę wpisać jakie) .....

M 8. Wykształcenie ogólne

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Akademia Wojskowa 2. Szkoła Oficerska 3.Studia cywilne

4. Szkoła Chorążych 5. Szkoła Podoficerska
6.Inne (proszę wpisać jakie) .....

M 9. Sposób zatrudnienia

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Lektor wyższej uczelni
2.Nauczyciel szkoły publicznej
3.Nauczyciel szkoły prywatnej
4.Kierownik szkoły prywatnej
5.Zatrudnienie na podstawie umowy-zlecenia
6.Kierownik wojskowego ośrodka nauczania języków obcych
7.Inny (proszę wpisać jakie)

Inne własne spostrzeżenia i uwagi dotyczące problematyki integracji struktur wojskowych z NATO:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Własne propozycje dotyczące zmian w przygotowaniu kadry zawodowej w zakresie języków obcych:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Załącznik Nr. 2

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

KWESTIONARIUSZ – „K-1”

[Dla ekspertów, lektorów oraz organizatorów kształcenia w zakresie języków obcych, realizujących zadania w ramach zorganizowanych form nauczania w strukturach WP]

Akademia Obrony Narodowej prowadzi badania naukowe na temat integracji Wojska Polskiego ze strukturami NATO. Celem badań jest ustalenie potrzeb i oczekiwań w tym zakresie oraz zdiagnozowanie barier utrudniających właściwą realizację procesów integracyjnych w aspekcie przygotowania językowego kadry zawodowej.

Dlatego też, zwracamy się do Pana z prośbą o udzielenie możliwie wyczerpujących odpowiedzi na pytania ujęte w kwestionariuszu.

Prosimy również o udzielenie zwięzłych i czytelnych odpowiedzi na pytania otwarte, umożliwiające swobodne wypowiedzi.

Badania są anonimowe, a zgromadzone materiały będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych.

SERDECZNIE DZIĘKUJEMY

WARSZAWA **2004**

1. **Jakie znaczenie dla realizacji procesu integracji w ramach NATO ma zdaniem Pani/Pana znajomość języków obcych przez kadrę zawodową?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Bardzo duże. 3. Niewielkie 5. Trudno powiedzieć
2.Duże 4. Nie ma znaczenia

Dlaczego? (prosimy o zwięzłe uzasadnienie odpowiedzi)

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

2. **Jakie znaczenie dla procesu integracji w ramach NATO mają według Pani/ Pana różnice kulturowe w ramach państw członkowskich sojuszu?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Bardzo duże. 3. Niewielkie 5. Trudno powiedzieć
2.Duże 4. Nie ma znaczenia

3. **Jakie znaczenie dla realizacji wspólnych zadań w ramach NATO ma według Pani/ Pana komunikacja interpersonalna?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Bardzo duże. 3. Raczej niewielkie 5. Trudno powiedzieć
2.Duże 4. Nie ma znaczenia

4. **Czy Pani/Pana zdaniem nauczanie języków obcych w wojsku odbywa się w sposób planowy zgodnie z potrzebami w tym zakresie?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Zdecydowanie tak. 3. Raczej nie 5. Trudno powiedzieć
2.Tak. 4. Nie

5. **W jakim stopniu według Pani/Pana istniejący system kształcenia językowego w wojsku umożliwia kadrze zawodowej równy dostęp do uczestnictwa w kursach języków obcych ?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.W bardzo dużym. 3. Raczej niewielkim 5. Trudno powiedzieć
2.Dużym 4. Nie stwarza równego dostępu

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

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

6. **Czy struktury organizacyjne odpowiedzialne za kształcenie językowe w wojsku prowadzą według Pani/Pana planową politykę w zakresie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Zdecydowanie tak. 3. Raczej nie 5. Trudno powiedzieć
2.Tak 4. Zdecydowanie nie

7. **Jak wiele uwagi, Pani/ Pana zdaniem, poświęcają dowódcy JW problematyce integracji z NATO podczas szkoleń organizowanych dla podległej kadry?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Zdecydowanie tak. 3. Raczej nie 5. Trudno powiedzieć
2.Tak 4. Zdecydowanie nie

8. **Czy Pani/ Pana zdaniem kariera zawodowa kadry WP jest powiązana ze znajomością języków obcych?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Zdecydowanie tak. 3. Raczej nie 5. Trudno powiedzieć
2. Tak 4. Zdecydowanie nie.

9. **Czy istniejący system naboru kandydatów do szkolenia na kursach języków obcych według Pani/Pana zapewnia uczestnictwo w nich kadry odgrywającej pierwszoplanową rolę w realizacji procesu integracji z NATO?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Zdecydowanie tak. 3. Raczej nie 5. Trudno powiedzieć
2.Tak 4. Nie zapewnia.

10. **Czy uważa Pani/Pan, że zorganizowane formy kształcenia językowego w wojsku pozwalają na przygotowanie kadry zawodowej do swobodnego porozumiewania się podczas wykonywania zadań w ramach NATO?**
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Zdecydowanie tak. 3. Raczej nie 5. Trudno powiedzieć
2.Tak 4. Zdecydowanie nie

11. **Nauczanie, których ze sprawności językowych powinno – zdaniem Pani/Pana - stanowić priorytet na kursach języków obcych?**
(przy każdej ze sprawności prosimy wpisać stopień ważności)

1. Bardzo duży 3. Mały 5.Trudno ocenić
2. Średni 4. Nie jest potrzebna

Lp.	Sprawności językowe	Stopień ważności
1.	Mówienie	
2.	Czytanie ze zrozumieniem	
3.	Słuchanie ze zrozumieniem	
4.	Pisanie	
5.	Znajomość zasad gramatyki	

12. Czy Pani/ Pana zdaniem nauczyciele języka na kursach organizowanych w wojsku posiadają niezbędne kwalifikacje do prowadzenia zajęć z zakresu problematyki i terminologii wojskowej?

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Zdecydowanie tak
2. Tak
3. Raczej nie
4. Nie
5. Trudno mi powiedzieć

13. Jak Pani/Pan ocenia realizację poszczególnych części składowych procesu dydaktycznego w czasie kursów językowych organizowanych dla kadry zawodowej?

(prosimy o wstawienie znaku „X" w odpowiednie rubryki)

Lp.	Części składowe procesu dydaktycznego	Poziom realizacji				
		Bardzo wysoki	Średni	Niski	Bardzo niski	Trudno mi ocenić
1.	Stosowane metody i techniki nauczania					
2.	Formy organizacji zajęć					
3.	Stosowane pomoce dydaktyczne i środki audiowizualne					
4.	Jakość programów nauczania					
5.	Przygotowanie nauczycieli pod względem znajomości terminologii specjalistycznej					
6.	Organizacja kursu /ilość godzin tygodniowo, miesięcznie, czas wolny itp./					
7.	Przygotowanie nauczycieli pod względem metodycznym					
8.	Dobór treści kształcenia					
9.	Inne (proszę wpisać jakie).....					

14. Proszę określić stopień efektywności niżej wymienionych form kształcenia językowego kadry zawodowej
(prosimy o wstawienie znaku „X" w odpowiednie rubryki)

Lp.	Formy kształcenia językowego	Stopień efektywności				
		Bardzo duży	Duży	Mały	Bardzo Mały	Trudno mi ocenić
1.	Kursy organizowane przez cywilne instytucje poza godzinami służby w wymiarze 4-6 godzin tygodniowo					
2.	Kursy organizowane w ramach godzin służbowych w macierzystych JW. w wymiarze 4-6 godzin tygodniowo					
3.	Krótkoterminowe / do 3 tygodni / kursy zagraniczne					
4.	Nauka języka podczas stażu zawodowego poza granicami kraju					
5.	Kursy organizowane w poza godzinami służbowymi w macierzystych JW. w wymiarze 4-6 godzin tygodniowo					
6.	Intensywne stacjonarne kursy organizowane przez instytucje wojskowe w wymiarze 550 godzin – 5 miesięcy					
7.	Długoterminowe / do 5 miesięcy/ kursy zagraniczne					
8.	Nauka języka obcego w ramach WSO/AW					
9.	Inne (proszę wpisać jakie).:.....					

15. Czy Pani/Pana zdaniem przełożeni w wojsku sprzyjają kierowaniu podwładnych na kursy języka angielskiego?

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Bardzo często
2. Często
3. Niekiedy
4. Nie sprzyjają
5. Trudno powiedzieć

Dlaczego? (prosimy o zwięzłe uzasadnienie odpowiedzi)

.....

.....

.....

.....

16. W jakim stopniu Pani/ Pana zdaniem organizowane w wojsku kursy językowe przygotowują kadrę do wykonywania niżej wymienionych obowiązków służbowych w języku obcym?

(prosimy o wstawienie znaku „X" w odpowiednie rubryki)

Lp.	Rodzaj obowiązków służbowych	Stopień przygotowania				
		Bardzo duży	Duży	Niewielki	Nie przygotowują	Trudno mi ocenić
1.	Wydawanie ustnych rozkazów, poleceń					
2.	Składanie ustnych meldunków					
3.	Prowadzenie odpraw					
4.	Instruowanie podwładnych					
5.	Prowadzenie notatek z odpraw					
6.	Prowadzenie służbowych rozmów telefonicznych					
7.	Prowadzenie bezpośrednich rozmów służbowych					
8.	Zabieranie głosu na oficjalnych spotkaniach					
9.	Wygłaszanie przemówień					
10.	Prowadzenie wywiadów, przesłuchań					
11.	Inne (proszę wpisać jakie).....					

17. W jakim stopniu Pani/Pana zdaniem kursy językowe organizowane w wojsku przygotowują kadrę do pracy z dokumentami w języku obcym?
(prosimy o wstawienie znaku „X" w odpowiednie rubryki)

Lp.	Rodzaj wykonywanego dokumentu	Stopień przygotowania				
		Bardzo duży	Duży	Niewielki	Nie przygoto-wują	Trudno mi ocenić
1.	Czytanie korespondencji w służbowej w maszynopisie ze zrozumieniem					
2.	Czytanie korespondencji w rękopisie ze zrozumieniem					
3.	Czytanie instrukcji technicznych					
4.	Czytanie instrukcji szkoleniowych					
5.	Czytanie rozkazów i zarządzeń					
6.	Występowanie w roli tłumacza					
7.	Pisemne tłumaczenie tekstów o tematyce wojskowej					
8.	Pisanie raportów, pism urzędowych,					
9.	Wypełnianie formularzy ankiet					
10.	Stosowanie znaków taktycznych NATO					
11.	Posługiwanie się skrótami stosowanymi w NATO					
12.	Pisanie tez wystąpień					
13.	Inne (proszę wpisać jakie)					

18. W jakim stopniu według Pani/Pana kursy językowe organizowane w wojsku pozwalają na opanowanie przez kadrę zawodową poszczególnych aspektów danego języka?
(przy każdym aspekcie prosimy wpisać stopień)

1.W bardzo dużym 3. Małym 5. Trudno ocenić
2.Dużym 4. Nie przygotowują

Lp.	Aspekt języka	Stopień
1.	Posługiwanie się językiem mówionym w sytuacjach życia codziennego.	
2.	Prowadzenie korespondencji prywatnej	
3.	Czytanie ze zrozumieniem tekstów o tematyce ogólnej	
4.	Słuchanie ze zrozumieniem audycji i programów telewizyjnych z zakresu tematyki ogólnej	
5.	Posługiwanie się językiem mówionym w sytuacjach służbowych	
6.	Prowadzenie korespondencji służbowej	
7.	Czytanie ze zrozumieniem tekstów o tematyce wojskowo - specjalistycznej	
8.	Słuchanie ze zrozumieniem audycji i programów telewizyjnych z zakresu tematyki wojskowo-specjalistycznej	
9.	Znajomość zasad gramatyki języka	
10.	Znajomość wojskowej terminologii obcojęzycznej	
11.	Inne (proszę wpisać jakie)	

19.Jakie znaczenie, według Pana/Pani, dla sprawniejszej realizacji zadań związanych z integracją naszej armii ze strukturami NATO ma pomoc udzielana przez ekspertów zagranicznych w zakresie wprowadzania ujednoliconych zgodnie z normą STANAG 6001 form kształcenia i egzaminowania?
(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.W bardzo dużym 3. Małym 5. Trudno ocenić
2.Dużym 4. Nie przygotowują

DANE UZUPEŁNIAJĄCE

(Uprzejmie proszę, wyłącznie do celów analitycznych, o podanie kilku danych o sobie)

M 1. Zawód

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Żołnierz zawodowy
2. Pracownik wojska
3. Lektor języka obcego
4. Ekspert językowy
5. Organizator kształcenia językowego
6. Inny (proszę wpisać jaki).....

M 2. Płeć

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Mężczyzna 2.Kobieta

M 3. Wiek

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.	Do 30 lat	2.	31-40 lat	3.	41-50 lat	4.	powyżej 50 lat

M 4. Staż służby zawodowej / pracy związanej z kształceniem językowym/

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.	Do 5 lat	2.	6-10 lat	3.	11-15 lat	4.	16-20 lat	5.	21-25 lat	6.	26-30 lat	7.	pow. 30 lat

M 5. Stanowisko służbowe

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Dowódcze 2. Sztabowe 3. Administracyjne 4.Logistyczne

5.Dydaktyczne 6. Wychowawcze 7. Inne (jakie?) .....

M 6. Znajomość języków obcych

(obok numeru odpowiedzi proszę wpisać poziom znajomości)

1.	Język angielski	
2.	Język rosyjski	
3.	Język francuski	
4.	Język niemiecki	
5.	Inny (wpisać jaki).....	

M 7 Poziom wykształcenia w zakresie języka obcego

1. Filologia 2. Kolegium językowe 3. Egzamin CPE

4.EgzaminCAE 5 Inne (proszę wpisać jakie) .....

M 8. Wykształcenie ogólne

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Akademia Wojskowa 2. Szkoła Oficerska 3.Studia cywilne

4. Szkoła Chorążych 5. Szkoła Podoficerska
6.Inne (proszę wpisać jakie) .....

M 9. Sposób zatrudnienia

(prosimy obwieść kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.Lektor wyższej uczelni
2.Nauczyciel szkoły publicznej
3.Nauczyciel szkoły prywatnej
4.Kierownik szkoły prywatnej
5.Zatrudnienie na podstawie umowy-zlecenia
6.Kierownik wojskowego ośrodka nauczania języków obcych
7.Inny (proszę wpisać jakie)

Inne własne spostrzeżenia i uwagi dotyczące problematyki integracji struktur wojskowych z NATO:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Własne propozycje dotyczące zmian w przygotowaniu kadry zawodowej w zakresie języków obcych:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

INFORMACJA
DOTYCZĄCA REALIZACJI CELU EG 0356
„UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWE SIŁ WYDZIELONYCH DO NATO I NA MIEJSCU"

1. DOTYCHCZASOWY STAN REALIZACJI CELU JĘZYKOWEGO

Cel EG 0356 „Umiejętności Językowe Sił Wydzielonych do NATO i Sił na Miejscu" stanowi kontynuację realizowanego poprzednio Celu TG 0355 'Wymagania językowe". Zgodnie z kryteriami określonymi przez NATO, Cel TG 0355 realizowany był w dwóch etapach.

W pierwszym etapie obejmującym okres do pierwszego dnia członkostwa, należało przygotować pod względem językowym kluczowy personel na odpowiednich stanowiskach w jednostkach przewidzianych do współpracy w NATO. Powyższy personel musiał posiąść umiejętność porozumiewania się w języku angielskim, ze szczególnym uwzględnieniem terminologii i procedur operacyjnych. W charakterystyce celu określono wymóg znajomości języka angielskiego na poziomie 3333 według kryteriów STANAG 6001 dla następującego kluczowego personelu:

- dowódców i elementów sztabowych jednostek Sił Reagowania,
- pilotów i oficerów taktycznego kierowania rakiet ziemia-powietrze (SAM) w jednostkach Sił Reagowania i jednostkach Zintegrowanego Systemu Obrony Powietrznej (NATINADS),
- kontrolerów ruchu lotniczego na lotniskach (ATC) z wyznaczonych lotnisk wzmocnienia (Lotnisk Wyładunku - APODs),
- kontrolerów Narodowego Centrum Wspierania Operacji Powietrznych (ASOC),
- załóg okrętów Sił Reagowania,
- oficerów sztabowych w MON, SG WP i dowództwach RSZ,
- zespołów łącznikowych,
- operatorów sieci dowodzenia NATO.

Według stanu na 12 marca 1999 roku wymagane kryteria językowe spełniło 88% (435 osób) ogółu zaliczonych do personelu kluczowego. W ocenie specjalistów SHAPE, zawartej w odnośnym raporcie, pierwszy etap celu TG 0355 został przez stronę polską zrealizowany na wystarczającym poziomie.

W drugim etapie osiągania Celu TG 0355, obejmującym okres do końca 2000 roku, określony został wymóg uzyskania znajomości języka angielskiego na poziomie 3333 przez wszystkich dowódców jednostek Sił Głównych i elementy sztabowe ich dowództw, wszystkich pilotów, cały personel ATC oraz cały personel ASOC. W wyniku podjętych działań szkoleniowych - przy ustanowieniu najwyższego priorytetu w kierowaniu na kursy językowe dla wymienionych grup personelu - umożliwiono podniesienie umiejętności językowych o jeden poziom około 9.000 osobom. Według stanu na dzień 31.12.2000 r. znajomością języka angielskiego na 3. i wyższych poziomach legitymowało się 1560 żołnierzy zawodowych.

2. OPIS CELU JĘZYKOWEGO EG 0356

Cel EG 0356 „Umiejętności Językowe Sił Wydzielonych do NATO i Sił na Miejscu", stanowi część przedstawionej przez Dowództwo SHAPE „Wstępnej Propozycji Celów Sił Zbrojnych na 2002 i Wymagań Długoterminowych dla RP". Wykonawcą celu ustanowiony został Dyrektor Departamentu Kadr, przy współudziale Dowódców Wojsk Lądowych, Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej oraz Marynarki Wojennej

Opis celu podaje rygorystyczne wymagania znajomości języka angielskiego dla personelu wojskowego zdolnych do przerzutu Sił Wysokiej Gotowości i zdolnych do przerzutu Sił Niższej Gotowości oraz Sił Stacjonarnych proponowane do osiągnięcia w latach 2003 – 2008. Takie same wymagania postawiono przed Siłami Zbrojnymi wszystkich nieangielskojęzycznych państw Sojuszu.

Ogólnie propozycja SHAPE przewiduje przygotowanie planów poprawy stanu znajomości języka angielskiego w odniesieniu do całego personelu planowanego dla jakiegokolwiek zaangażowania w operacje kolektywnej obrony i/lub operacje reagowania kryzysowego poza Art. 5.

W myśl szczegółowych ustaleń, realizacja Celu ma być rozłożona w czasie na 4 etapy, od roku 2003 do 2008:

1 Do końca 2003 należy zapewnić, aby cały personel planowany do udziału w rozwijalnych, wielonarodowych Dowództwach posiadał znajomość języka angielskiego na poziomie minimum następującym (w ramach sprawności językowych: Słuchanie, Mówienie, Czytanie, Pisanie):

a. Oficerowie: SLP 3-3-3-3

b. Podoficerowie: SLP 3-2-3-2

2 Do końca 2004 zapewnić, aby cały personel zdolnych do przerzutu Sił Wysokiej Gotowości (HRF+D) posiadał znajomość języka angielskiego na poziomie minimum następującym:

a. Oficerowie: SLP 3-3-3-3

b. Odpowiedni Podoficerowie: SLP 3-2-3-2

c. Żołnierze mężczyźni/kobiety planowani do obsługi łączności taktycznej: SLP 2-2-2-1

3 Do końca 2005 zapewnić, aby cały personel zdolnych do przerzutu Sił Obniżonej Gotowości (FLR+D) posiadał znajomość języka angielskiego na poziomie minimum następującym:

a. Oficerowie: SLP 3-3-3-3

b. Odpowiedni Podoficerowie: SLP 3-2-3-2

c. Żołnierze mężczyźni/kobiety planowani do obsługi łączności taktycznej: SLP 2-2-2-1

4 Do końca 2008 zapewnić, aby cały personel Sił na Miejscu (IPF) posiadał znajomość języka angielskiego na poziomie minimum następującym:

a. Dowódcy na poziomie batalionu i wyżej: SLP 3-3-3-3

b. Dowódcy pododdziałów poniżej poziomu batalionu: SLP 3-2-3-2

c. Podoficerowie i żołnierze mężczyźni/kobiety planowani do obsługi łączności taktycznej: SLP 2-2-2-1

Polska potwierdziła zasadność celu, jednak przewidując problemy realizacyjne, szczególnie w praktycznie nowotworzonym korpusie podoficerów zaproponowała modyfikację niektórych terminów:

Przesunięcie realizacji wymagań z końca 2004 roku na koniec 2005.

Przesunięcie realizacji wymagań z końca 2005 roku na koniec 2006.

W wyniku negocjacji strona Natowska zaakceptowała przesunięcie terminu realizacji wymagań z roku 2005 na 2007, strona polska przyjmując „częściową akceptację" Celu (Cel EG 0356 otrzymał status PA) przyjęła przesunięcie realizacji wymagań z roku 2004 na 2005.

Zobowiązania strony polskiej dotyczące implementacji Celu EG 0356

Lp.	Rodzaje jednostek	Wymagana znajomość języka angielskiego					
		dk.2003	dk.2004	dk.2005	dk.2006	dk.2007	dk.2008
1.	**Rozwijalne Wielonarodowe Dowództwa**	Oficerowie - 3 3 3 3 Podofic. - 3 2 3 2					
2.	**Siły Wysokiej Gotowości zdolne do przerzutu (HRF+D) - wraz z rotacją**			Oficerowie - 3 3 3 3 Podofic. - 3 2 3 2 Obsługa łączn. takt. - 2 2 2 1			
3.	**Siły Obniżonej Gotowości zdolne do przerzutu (FLR+D) - wraz z rotacją**					Oficerowie - 3 3 3 3 Podofic. - 3 2 3 2 Obsługa łaczn. takt. - 2 2 2 1	
4.	**Siły na Miejscu (IPF)**						D-cy od batalionu - 3 3 3 3 D-cy niżej batalionu - 3 2 3 2 Podofic. i obsługa łączn. takt. - 2 2 2 1

3. JEDNOSTKI OBJĘTE REALIZACJĄ CELU EG 0356

W trakcie negocjacji z SHAPE dokonano wstępnych ustaleń dotyczących jednostek wojskowych, których kadra podlegać powinna kształceniu językowemu w ramach Celu EG 0356. W kolejnych tabelach podano ich nazwy wraz z podporządkowaniem (zestawienie nie ujmuje Sił Obniżonej Gotowości z Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej, gdyż przyjęte przez stronę polską zobowiązania nie przewidują tworzenia takich jednostek). Należy też dodać, że niektóre z jednostek objętych Celem znajdują się w fazie przedakceptacyjnej, co w większości przypadków jest spowodowane aktualnym brakiem odpowiednich struktur organizacyjnych w naszych siłach zbrojnych.

Siły Wysokiej Gotowości (HRF) zdolne do przerzutu (D) objęte realizacją Celu EG 0356 do końca 2005 roku

Wojska Lądowe

Lp.	Nazwa jednostki (Nr Celu SZ)	Wytypowana komórka organizacyjna SZ RP
1.	Batalion desantowo-szturmowy (EL 0035)	18 bdsz/6BDSz
2.	Bateria artylerii (EL 0038)	152 mm bas/23 BA
3.	Kompania inżynieryjna (EL 0038)	kinż/1 BSap
4.	Kompania WRE (EL 0038)	k WRE/2 pr
5.	Sekcja ŻW do wielonarodowej kompanii ŻW (EL 4218)	sekcja ŻW
6.	Grupa dochodz. ŻW do wielonarod. komp. ŻW (EL 4218)	zespół dochodzeniowy ŻW
7.	Kompania transportowa (EL 4154)	ktr/10 BLog
8.	Grupa działań psychologicznych (EL 3540)	Taktyczny Zespół Działań Psychologicz.
9.	Elementy wsparcia narodowego (EL 4211)	z 10 BLog
10.	Narodowy Medyczny Zespół Łącznikowy (NMLT) (EL 4240)	z 10 BLog
11.	Batalion czołgów (EL 0035)	bcz/34 BKPanc
12.	Brygada Kawalerii Pancernej (EL 0035)	10 BKPanc
13.	Dywizjon artylerii wsparcia ogólnego (EL 0038)	152mm 6 das
14.	Pułk przeciwlotniczy (EL 0038)	4 pplot
15.	Batalion kawalerii powietrznej (EL 0035)	7 bkpow/25 BKPow
16.	*Element wsparcia psychologicznego BPSE** (EL 3540)	Brygadowa Grupa Działań Psycholog.
17.	D-dztwo Zesp. Zadaniowego Sił Operacji Specj. (EG 3520)	z 1 pspec
18.	Kompania Specjalna (EG 3520)	z 1 pspec
19.	Kompania likwidacji skażeń (EL 0038)	klsk z 4 pchem
20.	Pułk inżynieryjny (EL 0038)	5 pinż
21.	*Jednostka samochodów dużej ładowności** (EL 4154)	122 bzaop
22.	Jednostka cystern (EL 4154)	97 bzaop MPS
23.	Narodowa grupa wsparcia (EL 4211)	10 BLog

* *przed akceptacją*

Wojska Lotnicze i Obrony Powietrznej

Lp.	Nazwa jednostki (Nr Celu SZ)	Wytypowana komórka organizacyjna SZ RP
1.	TCC-M. An-26 (EA 0035, 1108, 4165, 4167)	13eltr
2.	TCC-M. NOWY SAMOLOT TRANSPORTOWY (EA 0035, 1108, 4165, 4167)	13eltr
3.	Eskadra ADX/FBX wyposażona w nowego typu samolot wielozadaniowy (EA 0001, 0020, 0035, 0352, 1337, 1511, 1560, 1712, 3114, 4264)	3elt
4.	V-SHORAD Zestawy rakietowe Ziemia-Powietrze bardzo krótkiego zasięgu (EA 0001, 0035, 4520)	3 BR OP
5.	Pododdział (zespół) ratowniczo-gaśniczy (EA 4267)	Blot
6.	Pododdział (zespół) utrzymania pasów start. (EA 4251)	31 Blot, 32 Blot
7.	STO-C2 Zespół (sekcja) kierowania i dowodz. (EA 4521)	6 BDow lub 33 BLot
8.	STO-Pluton obrony naziemnej (EA 4525)	33 BLot
9.	*Eskadra ADX/FBX wyposażona w nowego typu samolot wielozadaniowy** (EA 0001, 0020, 0036, 0352, 1337, 1511, 1560, 1712, 3114, 4264)	9elt
10.	Eskadra TCC-M/SPOPS wyposażona w samolot An-26 (EA 0001, 1108, 4167)	13eltr

**przed akceptacją*

Marynarka Wojenna

Lp.	Nazwa jednostki (Nr Celu SZ)	Wytypowana komórka organizacyjna SZ RP
1.	FF Fregata Rakietowa (EM 0035)	3 FO (t. FFG-7)
2.	MH/MS Niszczyciel min/trałowiec (EM 0035)	9 FOW (t. KROGULEC)
3.	FF Fregata Rakietowa (EM 0035, 2842, 2846, 2922, 2924, 2928)	3 FO (t. FFG-7)
4.	Korweta rakietowa (EM 0035, 2842, 2922, 2928)	3 FO (t. GAWRON)
5.	Okręt rozpoznania radioelektronicznego (AGI MODIFIED MOMA) (EM 0035, EG 0400, EM 2842, 2846, 2847)	g OR/3 FO
6.	MLS Zbiornikowiec „BAŁTYK" (EM 0035, 2842, 2847)	dpjp/3 FO
7.	AUX Okręt ratowniczy „PIAST" (EM 0035, 2842, 2847)	dpjp/3 FO
8.	SSK Okręt podwodny (EM 0035, 2842)	dOP/3 FO
9.	MEA Samolot An-28 (EM 2842, 0035, 4243)	1 dl/BL MW
10.	HME ANAKONDA W_3RM (EM 2842, 0035, 4243)	2 dl/BL MW

Siły Obniżonej Gotowości (FLR) zdolne do przerzutu (D) objęte realizacją Celu EG 0356 do końca 2007 roku

Wojska Lądowe

Lp.	Nazwa jednostki (Nr Celu SZ)	Wytypowana komórka organizacyjna SZ RP
1.	Dowództwo DZ i jednostki dywizyjne (EL 0036)	D-dztwo 12 DZ, D-dztwo 11 DKPanc
2.	*Element wsparcia psychologicznego DPSE** (EL 3540)	Dywizyjna Grupa Działań Psycholog.
3.	*Brygada Pancerna** (EL 0036)	6 BKPanc
4.	*Brygada Zmechanizowana **(EL 0036)	17 BZ, 36 BZ
5.	Brygada Kawalerii Powietrznej (EL 0036)	25 BKPow
6.	*Element wsparcia psychologicznego BPSE** (EL 3540)	Brygadowa Grupa Działań Psycholog.
7.	*Element wsparcia psychologicznego BPSE** (EL 3540)	Brygadowa Grupa Działań Psycholog.
8.	Dywizjon artylerii samobieżnej (EL 0039)	152mm das/23 BA
9.	Dywizjon artylerii ciągnionej (EL 0039)	122mm dar/23 BA
10.	Batalion pontonowy (EL 0039)	bpont/1pdm
11.	*Dowództwo pułku lotniczego** (EL 0039)	do ustalenia
12.	Pułk śmigłowców bojowych (EL 0039)	49 pśb
13.	*Dowództwo pułku rozpoznawczego** (EL 0039)	z 2 pr
14.	*Dowództwo brygady inżynieryjnej** (EL 0039)	D-dztwo na bazie 2 pkom i kadra z CIW
15.	Bataliom chemiczny (EL 0039)	2 bopchem/4 pchem
16.	*Batalion wywiadu wojskowego** (EL 0039)	do uzgodnienia
17.	*Dowództwo batalionu ŻW** (EL 4218)	z Oddziału ŻW
18.	*Kompania ŻW** (EL 4218)	z Oddziału ŻW
19.	*Batalion regulacji ruchu** (EL 4218)	krr
20.	Jednostka samochodów dużej ładowności (EL 4154)	119 bzaop, 106 bzaop
21.	Jednostka cystern (EL 4154)	113 bzaop MPS
22.	Narodowa grupa wsparcia (EL 4211)	Narod. grupa wsparcia/10BLog i 1BLog
23.	*Kompania remontowa** (EL 4218)	brem

** przed akceptacją*

Marynarka Wojenna

Lp.	Nazwa jednostki (Nr Celu SZ)	Wytypowana komórka organizacyjna SZ RP
1.	FF Fregata rakietowa (EM 0036, 0127, 2842, 2846, 2922, 2924, 2928)	3 FO (t. FFG-7)
2.	FS Korweta rakietowa (EM 0036, 0136, 2842, 2847, 2922, 2928)	3 FO (t. GAWRON)
3.	MS Niszczyciel min/trałowiec (EM 0036, 0148, 2842)	9 FOW (KROGULEC, MAMRY)

Siły na Miejscu (IPF) objęte realizacją Celu EG 0356 do końca 2008 roku

Wojska Lądowe

Lp.	Nazwa jednostki (Nr Celu SZ)	Wytypowana komórka organizacyjna SZ RP
1.	Dowództwo Korpusu (EL 0035)	1 KZ, 2 KZ
2.	Element wsparcia psychologicznego CPSE (EL 3540)	grupa dla 1 KZ, grupa dla 2 KZ
3.	*Dowództwo DZ i jednostki dywizyjne** (EL 0035)	1 DZ, 16 DZ
4.	*Element wsparcia psychologicznego DPSE** (EL 3540)	Dywizyjna Grupa Działań Psycholog.
5.	Brygada Zmechanizowana (EL 0035)	3BZ, 15 BZ, 20 BZ, 21 BSP, 2BZ, 16 BZ
6.	Brygada Pancerna (EL 0035)	9 BKPanc, 1 BPanc
7.	Brygada Desantowo-Szturmowa (EL 0035)	6 BDSz
8.	*Element wsparcia psychologicznego BPSE** (EL 3540)	Brygadowa Grupa Działań Psycholog.

* *przed akceptacją*

Wojska Lotnicze i Obrony Powietrznej

Lp.	Nazwa jednostki (Nr Celu SZ)	Wytypowana komórka organizacyjna SZ RP
1.	ADR MIG-29 (EA 0001, 0035)	1 elt
2.	*Eskadra ADX/FBX wyposażona w nowego typu samolot wielozadaniowy** (EA 0001, 0020, 0036, 0352, 1337, 1511, 1560, 1712, 3114, 4264)	9 elt
3.	MSA-M. Przeciwlotniczy zestaw rakietowy średniego zasięgu SA-3 NEWA (EA 0001, 0035)	60 dr 3 BR OP, 1 BR OP, 3 BR OP
4.	Eskadra FBA Su-22	7 elt, 40 elt
5.	HSA-M/HSA-S Rakiety dużego zasięgu SA-5 WEGA (EA 0001, 0036)	78 pr OP
6.	SHORAD/V - SHORAD Przeciwlotniczy zestaw rakietowy bardzo krótkiego zasięgu SA-7 STRZAŁA (EA 0001, 0036)	1 BR OP, 3 BR OP

* *przed akceptacją*

Marynarka Wojenna

Lp.	Nazwa jednostki (Nr Celu SZ)	Wytypowana komórka organizacyjna SZ RP
1.	Korweta FS KASZUB (EM 0035, 2842)	11 ds/9 FOW
2.	PGA Okręt rakietowy (EM 0035, 0043, 2842, 2846)	3 FO (GÓRNIK, ORKAN), 3 FO (PUCK)
3.	MS Niszczyciel min/trałowiec (EM 0035, 0148, 2842, 2847)	9 FOW(KROGULEC), 9 FOW(MAMRY)
4.	MRA Samolot rozpoznawczy (EM 0035)	BL MW (An-28 BRYZA)
5.	PGS Okręt ZOP (EM 0035, 2842)	9 FOW (PILICA)
6.	PGA Okręt patrolowy z rakietami woda - woda (EM 0036, 2842)	31, 32 dor/3 FO (t. GÓRNIK, ORKAN)
7.	MS Niszczyciel min/trałowiec (EM 0036, 0148, 2842)	8/9 FOW (GOPŁO< MAMRY)
8.	PGS Okręt ZOP t. PILICA (EM 0036, 2842)	11 dKZOP 8 FOW
9.	LCT Okręt transportowo-minowy	2d OTrM/8 FOW
10.	HPS Śmigłowiec Mi-14 PŁ	2dl/BL MW
11.	AGI Okręt rozpoznania radioelektronicznego (MODIFIED MOMA) (EM 0036)	GOR/3 FO

Liczba i rodzaje stanowisk etatowych z wymaganą znajomością języka angielskiego w poszczególnych jednostkach organizacyjnych sił zbrojnych zostały określone na podstawie przesłanych w lipcu br. z Rodzajów Sił Zbrojnych szczegółowych zestawień etatowych i kwalifikacji językowych kadry. Z uwagi na to, iż w niektórych przypadkach objęte Celem EG 0356 jednostki nie istnieją lub nie zostały wydane ich etaty (ze względu na późniejsze terminy dostępności), dla takich jednostek przyjęto szacunkowe stany etatowe, opierając się na etatach jednostek o podobnym przeznaczeniu i zadaniach.

W toku analizy materiału przyjęto również założenia obejmujące:

- połączenie korpusów chorążych i podoficerów w jeden korpus podoficerów;
- przyjęcie zawartych w opisie celu wymagań językowych na poziomach 3232 oraz 2221 jako odpowiadających „jednolitym" poziomom - odpowiednio 3333 i 2222.

BRITISH COUNCIL | 70TH ANNIVERSARY 1934 – 2004

British Council
Al. Jerozolimskie 59, 00-697 Warszawa
T +48 (0) 22 6955900
F +48 (0) 22 6219955
bc.warsaw@britishcouncil.pl
www.britishcouncil.pl

Załącznik Nr. 4.

21.03.04

Warszawa, 22.03.04

Do: Pan Minister Jerzy Szmajdziński
Ministerstwo Obrony Narodowej

Do wiadomości: Pan gen. Czesław Piątas
Pan dyr. Jakub Pinkowski
Pan gen. bryg. Zbigniew Jabłoński

Szanowny Panie Ministrze,

Mam nadzieje, że uzna Pan załączony raport autorstwa Pana Marka Crossey'a, Dyrektora Projektu Peacekeeping English, za przydatną i wartościową pomoc dotyczącą nauczania języka angielskiego w Polskich Siłach Zbrojnych.

Jak mi wiadomo, Pan Mark Crossey chwali sobie doskonałą współpracę z Ministerstwem Obrony Narodowej od początku istnienia projektu t.j. roku 1995 i ma nadzieję że tak pozostanie przez ostatni rok działalności projektu PEP w Polsce.

Z poważaniem

Susan Maingay
Dyrektor British Council w Polsce

26.03

The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in Engl charity.

BRITISH COUNCIL | 70TH ANNIVERSARY 1934 – 2004

British Council
Al. Jerozolimskie 59, 00-697 Warszawa
T +48 (0) 22 6955900
F +48 (0) 22 6219955
bc.warsaw@britishcouncil.pl
www.britishcouncil.pl

Warszawa 22.03.04

Do: Pan Minister Jerzy Szmajdziński
Ministerstwo Obrony Narodowej

Do wiadomości: Pan gen. Czesław Piątas
Pan dyr. Jakub Pinkowski
Pan gen. bryg. Zbigniew Jabłoński

SZKIC PISMA PRZEWODNIEGO – SPRAWOZDANIE PEP

Szanowny Panie Generale,

Sponsorowany przez Wielką Brytanię Projekt nauczania języka angielskiego w siłach pokojowych (Peacekeeping English Project – PEP) jest realizowany w Polsce już od ponad 8 lat, a ja jestem kierownikiem zespołu odpowiedzialnego za jego przeprowadzenie od chwili jego powstania. Program pomocy i współpracy miał szeroki zakres, przy czym zawsze jego ostatecznym celem było pozostawienie po sobie solidnych podstaw i możliwości nauczania języka angielskiego po zakończeniu projektu. Ta chwila już się zbliża: obecne inwestycje w projekcie zostaną zmniejszone o 50 % od dnia 1 kwietnia 2004 roku, a po upływie następnego roku, w dniu 1 kwietnia 2005 roku, projekt ma zostać zakończony. Przyczyną tego jest w pewnym stopniu fakt, że Polska w ciągu prawie dziewięciu lat otrzymała pakiet pomocy o dużej wartości i w pewnym momencie musi przejąć odpowiedzialność. Ponadto istnieją również konkurencyjne priorytety wynikające ze wstąpienia do NATO w maju 2004 roku wielu nowych krajów, które będą potrzebowały jakiejś formy pomocy i współpracy.

Aby zdawał Pan sobie sprawę z aktualnego stanu nauki języka angielskiego w Polskich Siłach Zbrojnych, przygotowałem załączone sprawozdanie oparte na doświadczeniach zarówno moich, jako kierownika projektu przez cały czas trwania przedsięwzięcia, jak i członków zespołu oraz British Council, który zarządza projektem w Polsce. Niestety w polskiej organizacji militarnej nadal nie ma jednego organu, który posiadałby zgromadzoną wiedzę umożliwiającą sporządzenie takiego sprawozdania – wypracowanie szerszej perspektywy w przyszłości jest niezbędne. Sprawozdanie z konieczności koncentruje się na obszarach, w których postęp nie był zbyt duży lub takich, gdzie braki wydajności lub wyników są ewidentne. Jego celem nie jest zaprzeczanie lub ignorowanie znaczących sukcesów w innych dziedzinach. Mogę Pana zapewnić, że mam wiele dowodów postępu, który się dokonał w czasie mojego pobytu tutaj. Należy jednak zdać sobie sprawę, że w coraz większym stopniu za rozwój i skuteczność nauczania języka angielskiego w polskim środowisku wojskowym będzie teraz odpowiedzialne ono samo.

The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

Waga nauczania języka angielskiego w Polskich Siłach Zbrojnych została po raz kolejny podkreślona za sprawą doświadczeń uzyskanych podczas trwającej operacji stabilizacyjnej w Iraku. Takie zaangażowanie operacyjne najprawdopodobniej będzie normą w dającej się przewidzieć przyszłości, a w związku z tym odpowiednia znajomość języka angielskiego oraz środki umożliwiające jej zdobycie dzięki zasobom krajowym lub wojskowym zawsze będą priorytetowym zadaniem. Mam nadzieję, że udało nam się wnieść swój wkład w osiągnięcie tego celu i wspomóc postęp osiągnięty do tej pory.

Z poważaniem

Mark Crossey
Peacekeeping English Project Manager
The British Council Poland

AKTUALNE SPRAWOZDANIE Z NAUKI JEZYKA ANGIELSKIEGO W POLSKICH SIŁACH ZBROJNYCH

Wstęp

1. Projekt nauczania języka angielskiego w siłach pokojowych (Peacekeeping English Project – PEP) wchodzi w ostatni rok realizacji podobnie jak pomoc dla Polskich Sił Zbrojnych (Polish Armed Forces – PAF), którą rozpoczęto w Polsce w 1995 roku. Program przyjął postać konsultacji obejmujących wszystkie aspekty nauki języka angielskiego (English Language Training – ELT) z Departamentem KADR, szkolenia nauczycieli w zakresie wojskowego języka angielskiego zarówno w kraju, jak i zagranicą oraz zaopatrywania w materiały i wyposażenie dla ELT. Celem aktualnego sprawozdania jest przedstawienie przeglądu ELT w ramach PAF w chwili, która, jak sądzimy, jest odpowiednim momentem do oceny sytuacji przed całkowitym zamknięciem projektu w kwietniu 2005 roku. Zgodnie z tym, co zostało już wcześniej powiedziane, będę szczęśliwy, mogąc omówić postępy z Panem osobiście i/lub przedstawić pełny profil ELT w ramach Polskich Sił Zbrojnych, o ile Pan sobie tego zażyczy.

Obszary powodzenia

2. Od chwili rozpoczęcia projektu w 1995 roku wiele wartych zauważenia sukcesów w ELT zostało odnotowanych przez PEP. Należą do nich:

- Przygotowanie kilku doskonałych ośrodków ELT. W szczególności PAF może zasłużenie szczycić się ośrodkami w Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni, Akademii Obrony Narodowej oraz w Wyższej Szkole Lotniczej w Dęblinie, które mogą być uważane za jedne z najlepszych w NATO.
- Znaczna poprawa standardów nauczania w ramach prawie całego systemu.
- Pomyślna reforma egzaminów STANAG na poziomie 3 i 4.

Obszary niepowodzenia

3. Sytuacja jest jednak daleka od doskonałości; zespół pracujący przy projekcie, a tak naprawdę również i polscy specjaliści od nauki języka, nadal mogą wskazać przykłady marnotrawstwa i złego postępowania, niektóre nawet w obszarach, które zostały wymienione powyżej jako obszary powodzenia. Należą do nich:

- Dobór personelu na kursy. Obecna sytuacja nie jest zła w porównaniu z tą, z którą PEP zetknął się w 1996 roku, gdy ponad 90% uczestników kursów ELT w WSNJO w Łodzi nie miało szans używania języka bezpośrednio po kursach. Jednak nadal wydaje się utrzymywać duży stosunek osób uczestniczących w kursach, które raczej nie będą używać języka na aktualnie zajmowanych stanowiskach, w związku z czym istnieje ryzyko szybkiej utraty biegłej znajomości języka. Ponadto, są istotne dowody na to, że na kursy nadal są kierowani starsi oficerowie w wieku powyżej 45 lat; pomimo trudności w uzyskaniu oficjalnych informacji sądzimy, że dzieje się to wbrew obecnym przepisom. Niemniej jednak, wydaje się to być akceptowane przez Departament KADR, przy czym okazało się niemożliwe dokładne ustalenie tego, co mówią przepisy. Efekt w obydwu przypadkach jest taki sam: marnotrawstwo cennych i niewystarczających zasobów. Umożliwiając tym dojrzałym studentom „przejście" przez system, demonstrowane jest też niezrozumienie fundamentalnych zasad nauki języka; badania wyników egzaminów przeprowadzone w całym Sojuszu wskazują, że

olbrzymia większość uczestników kursów w wieku powyżej 45 lat nie może uzyskać poziomu wyższego niż poziom 2 STANAG, w najlepszym przypadku.

- Brak koordynacji pomiędzy ośrodkami ELT. Pomimo ciągłych wskazówek i uwag ze strony PEP dotyczących słabej koordynacji ELT (mocno popartych przez sprawozdanie z niezależnego badania przeprowadzonego przez prof. Z. Lewickiego w 1998 roku dla Ministerstwa Obrony Narodowej), niewiele zrobiono, aby zająć się tą sytuacją. Mniejsze ośrodki językowe nadal naruszają przepisy dotyczące naboru na kursy i egzaminów. Uczestnicy kursów kończą je słabo przygotowani i przechodzą na kursy poziomu 3, chociaż w rzeczywistości poziom ich znajomości języka jest znacznie niższy. Brak centralnie kontrolowanych zasad postępowania nadal niekorzystnie wpływa na skuteczność nauki języka, a ponadto otrzymałem już z Iraku nieoficjalne sprawozdania dotyczące słabej znajomości języka angielskiego. Sytuacja podoficerów jest o wiele gorsza i, jak już wspominałem, można ją bezpośrednio powiązać z brakiem centralnie wprowadzanych zasad postępowania i koordynacji. Znaczącym czynnikiem tych niedoborów jest wyznaczenie osób bez kwalifikacji na kluczowe stanowiska koordynacyjne w Departamencie KADR. Widać to wyraźnie na przykładzie frustracji demonstrowanej przez wykwalifikowanych i wysoce kompetentnych kierowników ośrodków językowych, którzy uważają, że nie wnoszą żadnego wkładu w zasady prowadzenia nauki języka oraz, że ich wiedza specjalistyczna jest ignorowana.
- Analiza potrzeb szkoleniowych (Training Needs Analysis – TNA). Nigdy nie została przeprowadzona formalna TNA. W związku z tym nie został określony zakres zadania, nie zostały zdefiniowane wymagania końcowe oraz nie zostały wyliczone zasoby niezbędne do osiągnięcia celów i zamiarów. Spośród 25 krajów, z którymi PEP współpracuje i który oferuje pomoc, tylko Polska nie przeprowadziła podstawowej formy analizy, pomimo licznych ofert pomocy ze strony PEP.
- Dostępność informacji o zasadach nauki języka. Chociaż trudno to uznać za kwestię bezpieczeństwa państwowego, zasady i przepisy PAF ELT oraz wiele związanych z tym dokumentów zostało utajnionych, przy czym w innych krajach NATO są one swobodnie dostępne. Stanowiło to znaczną przeszkodę w pracy PEP. Ponieważ PEP zamierza jedynie pomagać i opracować skuteczny system ELT, jedynym przegranym w wyniku takich działań jest Polska.
- Standaryzacja egzaminów. Po okresie początkowej poprawy standaryzacja egzaminów i kształcenia na poziomach 1 i 2 'STANAG' uległa znacznemu pogorszeniu w wielu obszarach. Najbardziej rozczarowuje to, że większość reform i postęp osiągnięty w tych dziedzinach uległ ostatnio odwróceniu. W efekcie PEP nie może dłużej uznawać tych egzaminów przeprowadzanych przez niektóre instytucje PAF za spełniające standardy lub zasady dokumentu STANAG 6001. W szczególności, niektóre testy zawierają poważne błędy, nie są przeprowadzane według jednakowych standardów w całym kraju oraz często są przeprowadzane niezgodnie z aktualnymi przepisami Departamentu KADR. Ponadto, instytucje kształcące często naruszają prawa autorskie, co zagraża potencjalnymi postępowaniami sądowymi przeciwko MON ze strony wydawców ELT. Wreszcie cały czas pojawiają się dowody prób wywierania wpływu na ośrodki językowe zarówno w kwestiach dotyczących standardów, jak i wyników, przez wysoko postawione osobistości z MON i Sztabu Generalnego. Można tylko domniemywać, jaka jest motywacja takich działań, zaś egzaminatorom należą się słowa uznania za to, że do tej pory opierali się takim naciskom.
- Niewykwalifikowani kierownicy ośrodków. Kilka ośrodków nauki języków jest nadal zarządzanych przez niewykwalifikowanych oficerów wojskowych, często

dosyć wysokiego stopnia, którzy nie rozumieją nawet podstawowych zasad nauczania języków lub zarządzania ośrodkiem. Jest to niezadowalająca sytuacja ze względu na zarządzanie i efektywność ośrodka szkoleniowego oraz stanowi marnotrawstwo zasobów z punktu widzenia środków wydatkowanych na pensje. Najczęściej obserwowanym problemem w takich ośrodkach jest „pobłażliwe" traktowanie starszych oficerów, osiągających słabe wyniki, co powoduje ostateczne przyznanie im świadectwa, które nie odzwierciedla ich prawdziwego poziomu STANAG.

- Prywatne ELT. Większość ELT dla PAF i MON jest obecnie prowadzonych przez firmy prywatne, albo w ośrodkach wojskowych, albo własnych. Chociaż nie jest to prawdą we wszystkich przypadkach, praca, standardy nauczania oraz poziom kursów prowadzonych przez te firmy nie są w odpowiedni sposób nadzorowane w celu zapewnienia wspólnego standardu. Wybór firm, które prowadzą ELT, zazwyczaj pozostaje w gestii miejscowych oficerów wojskowych, którzy często nie mają żadnego doświadczenia lub wiedzy dotyczącej nauki języka.

Wnioski i zalecenia

4. Naszkicowane powyżej kwestie nie są wyrazem tylko moich poglądów, ale są podzielane przez wszystkich członków PEP oraz przez większość kierowników ośrodków językowych w polskim systemie wojskowym. Niemniej istotne są poglądy na ogólne procedury nauki języków, procesy i techniki głoszone przez wszystkich specjalistów językowych PEP, którzy zapewniają doradztwo i pomoc ogółem w 25 krajach. Jeden z wysoko cenionych polskich kierowników ośrodków niedawno przygotował propozycję rozwoju systemu mającą na celu poprawę jakości kursów języka angielskiego dla Polskich Sił Zbrojnych, na okres od 1 marca 2004 roku do 1 sierpnia 2004 roku. Stwierdza on, że:

Opracowanie i wprowadzenie nowego systemu jest niezbędne, jeżeli procesy nauczania języka obcego mają spełniać wzrastające wymagania PAF w świetle ich partnerstwa w NATO oraz wkładu we wspólne bezpieczeństwo, jak również w kontekście osiągnięcia wyższego stopnia efektywności nakładów.

5. W mojej opinii fundamentalne znaczenie ma przyjęcie tej propozycji w jakiejś postaci, jeżeli obecna ilość marnotrawionych środków i poziom nieskuteczności mają zostać zminimalizowane, a nawet ostatecznie wyeliminowane. Należy przynajmniej wyznaczyć mówiącego po angielsku w pełni wykwalifikowanego koordynatora nauki języka, co będzie stanowiło ważny krok w kierunku wprowadzenia spójnego systemu nauki języka. Jako kierownik projektu PEP od chwili rozpoczęcia polskiego projektu w 1995 roku, będę uważał za osobiste niepowodzenie, jeżeli w kwietniu 2005 roku będziemy musieli odejść, nie pozostawiając po sobie skutecznego i trwałego systemu nauczania języka.

Pomimo powyższych uwag, które musiały zostać przedstawione, chciałbym podkreślić osiągnięcia Polskich Sił Zbrojnych na płaszczyźnie, która wymagała ogromnego zaangażowania na przestrzeni krótkiego okresu czasu. W szczególności rozwój największego na świecie wojskowego programu nauczania języka angielskiego w okresie, który cechowała niewystarczająca ilość srodków, jest godny odnotowania. Jednocześnie chciałbym podziękować Ministerstwu Obrony Narodowej za udaną współpracę z naszym projektem na przestrzeni wielu lat.

Załącznik Nr. 5
Warszawa, dnia 15.04.2004 r.

MINISTERSTWO OBRONY NARODOWEJ
DEPARTAMENT WYCHOWANIA I PROMOCJI OBRONNOŚCI
ODDZIAŁ SPOŁECZNYCH PROBLEMÓW SŁUŻBY
I PSYCHOPROFILAKTYKI

BIURO
OCHRONY INFORMACJI NIEJAWNYCH MON
KANCELARIA TAJNA NR 11
Nr 4843
16 CZE 2004

Pan ppłk Mirosław LEŚ

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ
STUDIUM JĘZYKÓW OBCYCH

Al. Gen. Chruściela 103
00-910 WARSZAWA-REMERTÓW

Dot. pisma Nr wch. 7419 z dnia 03.06.2004 r. w sprawie prowadzenia badań społecznych w wojsku

Uprzejmie informuję, że Pana wniosek o udzielenie zgody na prowadzenie badań społecznych w resorcie obrony narodowej nt. „Integracja normatywna i funkcjonalna oddziałów i związków taktycznych Wojska Polskiego ze strukturami NATO a kształcenie językowe kadry zawodowej" został rozpatrzony przez Podsekretarza Stanu pozytywnie.

W związku z powyższym przesyłam Panu upoważnienie jednorazowe z terminem ważności do dnia 31.12.2004 r., do przeprowadzenia badań wśród żołnierzy zawodowych uczestniczących w kursach języków obcych, nauczycieli języków obcych, organizatorów kształcenia językowego oraz dowódców jednostek wojskowych, na bazie których prowadzone jest szkolenie.

Jednocześnie przypominam o konieczności dostarczenia do Departamentu Wychowania i Promocji Obronności MON jednego egzemplarza pracy doktorskiej.

Zał. 1 na 1 ark. – up. jednorazowe

SZEF ODDZIAŁU

wz. ppłk Jerzy NĘDZI

(G. K. tel. 840-180)
16.06.2004 r.

MINISTERSTWO OBRONY NARODOWEJ
PODSEKRETARZ STANU
DO SPRAW SPOŁECZNYCH

Maciej GÓRSKI

UPOWAŻNIENIE JEDNORAZOWE Nr 19/ 2004

Na podstawie Decyzji Nr 271/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 7 października 2002 r. w sprawie prowadzenia badań społecznych w resorcie obrony narodowej (Dz. Urz. MON Nr 19, poz. 179) upoważniam:

Pana ppłk. Mirosława LESIA
(legitymacja oficerska nr AG 0007909)

do przeprowadzenia badań społecznych nt. „Integracja normatywna i funkcjonalna oddziałów i związków taktycznych Wojska Polskiego ze strukturami NATO a kształcenie językowe kadry zawodowej".

Badania będą prowadzone wśród żołnierzy zawodowych uczestniczących w kursach języków obcych, nauczycieli języków obcych, organizatorów kształcenia językowego oraz dowódców jednostek wojskowych, na bazie których prowadzone jest szkolenie, w niżej wymienionych jednostkach wojskowych i ośrodkach szkolenia:

- *Akademii Obrony Narodowej w Warszawie;*
- *Wyższej Szkoły Oficerskiej we Wrocławiu;*
- *Wojskowym Studium Języków Obcych w Łodzi;*
- *Ośrodku Doskonalenia Języków Obcych Dowództwa Wojsk Lądowych w Warszawie;*
- *Ośrodku Doskonalenia Języków Obcych Śląskiego Okręgu Wojskowego we Wrocławiu;*
- *Ośrodku Doskonalenia Języków Obcych 2 Korpusu Zmechanizowanego w Krakowie;*
- *6 Brygadzie Desantowo – Szturmowej;*
- *1 Dywizji Zmechanizowanej;*
- *11 Dywizji Kawalerii Pancernej.*

W celu ułatwienia realizacji badań proszę dowódców jednostek wojskowych i komendantów ośrodków szkolenia o udzielenie okazicielowi upoważnienia niezbędnej pomocy.

Upoważnienie jest ważne w okresie od dnia 14.06.2004 r. do dnia 31.12.2004 r.

PODSEKRETARZ STANU W MON DS. SPOŁECZNYCH

(wz. podp.)

