AKADEMIA
OBRONY NARODOWEJ

Ppłk dypl. Jerzy LICKI

# KSZTAŁTOWANIE SAMODZIELNOŚCI ZADANIOWEJ U PODCHORĄŻYCH W PROCESIE NAUCZANIA TAKTYKI

Rozprawa doktorska

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Akademii Obrony Narodowej
60923

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/3971
05-003971-001-0

WARSZAWA

1999

A K A D E M I A  O B R O N Y  N A R O D O W E J

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 60923
II
Akademii Obrony Narodowej

Ppłk dypl. Jerzy LICKI

# KSZTAŁTOWANIE SAMODZIELNOŚCI ZADANIOWEJ U PODCHORĄŻYCH W PROCESIE NAUCZANIA TAKTYKI

Rozprawa doktorska

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr ewid. 5871
Działu Zbiorów

KIEROWNIK NAUKOWY
Płk prof. dr hab. Bogdan SZULC

WARSZAWA 1999

# SPIS TREŚCI

WSTĘP.....5

Rozdział 1

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ.....11

1.1. Uzasadnienie tematu.....11

1.2. Cel badań.....15

1.3. Problemy badawcze i hipoteza robocza.....16

1.4. Metody i narzędzia badawcze.....17

1.4.1. Metody teoretyczne.....18

1.4.2. Metody statystyczne.....19

1.4.3. Metody empiryczne.....19

1.5.Teren, organizacja i przebieg badań oraz charakterystyka badanej populacji.....21

Rozdział 2

TEORIA PROBLEMU.....32

2.1. Pojęcie samodzielności w świetle literatury przedmiotu badań.....32

2.1.1. Spojrzenie psychologiczne.....34

2.1.2. Spojrzenie cybernetyczne.....43

2.1.3. Spojrzenie pedagogiczne.....46

2.2. Samodzielność w warunkach wojska.....49

2.3. Taktyka zadaniowa i taktyka rozkazowa w Bundeswehrze.....58

2.3.1. Doświadczenia historyczne.....59

2.3.2. Doświadczenia wojskowo-historyczne.....62

2.3.3. Konsekwencje stosowania oraz wnioski w zakresie organizacji, dowodzenia i szkolenia wojsk.....65

Rozdział 3

BADANIA SAMODZIELNOŚCI ZADANIOWEJ FUNKCJONUJĄCEJ W ŚWIADOMOŚCI SŁUCHACZY, DOWÓDCÓW PLUTONÓW I ICH PRZEŁOŻONYCH.....66

3.1. Model kształcenia taktycznego podchorążych w WSO.....69

3.2. Samodzielność zadaniowa w świetle badań ankietowanych.....77

3.3. Synteza wyników badań samodzielności zadaniowej. Podstawowe wnioski.....97

Rozdział 4

FORMY I METODY KSZTAŁTOWANIA SAMODZIELNOŚCI ZADANIOWEJ U PODCHORĄŻYCH W PRAKTYCE DYDAKTYCZNEJ WSO.....100

4.1. Przydatność zawodowa absolwentów do realizacji zadań na stanowisku dowódcy plutonu, jako weryfikator treści kształcenia.....100

4.2. Formy i metody kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych w trakcie realizacji kształcenia taktycznego.....113

4.2.1. Nauczanie problemowe.....117

4.2.2. Metoda sytuacyjna.....122

4.2.3. Metoda inscenizacji.....124

4.2.4. Nauczanie programowane.....125

Rozdział 5

WNIOSKI Z BADAŃ I ZAŁOŻENIA DO MODELU KSZTAŁTOWANIA SAMODZIELNOŚCI ZADANIOWEJ U PODCHORĄŻYCH.....137

5.1. Podsumowanie i wnioski z badań .....137

5.2. Kształcenie oficerów w państwach NATO.....140

5.2.1. Zasady ogólne.....140

5.2.2. Cele i zadania systemu szkolenia (USA).....146

5.3. Założenia do modelu kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych w procesie dydaktycznym.....148
ZAKOŃCZENIE.....153
BIBLIOGRAFIA.....158
ZAŁĄCZNIKI.....167

*„ Nigdy nie mów ludziom,*
*jak mają zabrać się do rzeczy.*
*Powiedz im, co mają zrobić, a zobaczysz,*
*że zaskoczą cię swą pomysłowością".*

*George S. Patton*

# WSTĘP

Decydowanie jest zjawiskiem powszechnym, towarzyszącym każdemu człowiekowi w życiu osobistym, zawodowym i społecznym. Polega ono, ogólnie rzecz biorąc, na dokonywaniu wyboru, od którego słuszności zależy bardzo wiele – poczynając od spraw zupełnie mało ważnych do przesądzających o przebiegu życia osób, zespołów, a nawet całych społeczności.

W wojsku podejmowanie decyzji zawsze miało i ma znaczenie zasadnicze. Ważne decyzje powinny być aktem twórczym i stanowić podstawę przyszłego działania różnych elementów lub określonych całości. Dowodzenie i kierowanie w wojsku leży w gestii przede wszystkim dowódców, zwłaszcza ogólnowojskowych . To oni właśnie – można by rzec górnolotnie – są „panami losów", a w warunkach konfliktów zbrojnych nierzadko „panami życia i śmierci" podległych żołnierzy. Stąd tak ważne jest, aby decyzje podejmowane były w sposób racjonalny, rzetelnie i uczciwie, z wysokim poczuciem odpowiedzialności i sprawiedliwości. Bo jeśli nie krzywdzą ludzi, są zgodne z ogólnie przyjętymi zasadami etyki i deontologii, to w decydującym stopniu wpływają na integrację zespołów ludzkich wokół ich celów i zadań, kształtują pozytywne stosunki międzyludzkie w zespole,

budują atmosferę wzajemnego zaufania i lojalności pomiędzy dowódcą a podwładnymi. Jeżeli tak się nie dzieje, to mamy do czynienia z fatalną atmosferą w służbie, co jakiś czas wybuchają konflikty lub też powstają struktury i układy nieformalne, oddziałujące destrukcyjnie na funkcjonowanie zespołu. Wynika stąd konieczność należytego dobierania osób uprawnionych do decydowania, a także egzekwowania odpowiedzialności za skutki powziętych decyzji. Posiadanie uprawnień decyzyjnych wymaga odpowiednich predyspozycji fachowych i osobowych. Nie ulega wątpliwości, że trafne, a przynajmniej poprawne decydowanie powinno być podstawową umiejętnością zawodową oficera, zwłaszcza dowódcy ogólnowojskowego. W decyzji oficera–dowódcy powinna kondensować się cała jego wiedza ogólna i specjalistyczna, doświadczenie i pozytywne cechy osobowe. Od decyzji – w stopniu nie mniejszym niż od realizacji – zależą: powodzenie lub brak powodzenia w służbie, losy ludzi i właściwe wykonanie podejmowanych zadań. Przełożony powinien sam decydować tylko w prostych sprawach. W większości sytuacji powinien bezwzględnie korzystać z pomocy podwładnych, którzy proponują mu sposoby działania i realizacji powziętej decyzji. To nie jest slogan, że przełożony jest mądry mądrością swoich podwładnych.

Niestety prowadzone badania potwierdzają, że zarówno w okresie funkcjonowania LWP, jak i obecnie – w czasach transformacji ekonomicznej, społeczno–politycznej naszego państwa oraz jego systemu obronnego – powyższe kwestie nie są respektowane, bywają często pomijane, negowane bądź też łamane. Ingerowanie przełożonego w kompetencje służbowe podwładnych, brak samodzielności w realizacji zadań, to jedna z najczęściej wymienianych przyczyn złego dowodzenia według opinii ankietowanych.

Obecnie w Wojsku Polskim podejmowane są starania mające na celu zwiększenie liczebności żołnierzy zawodowych i kontraktowych,

a zmniejszenie liczby żołnierzy służby zasadniczej, aby armia była mniej liczna, ale lepiej wyszkolona i uzbrojona.

Historia udowadnia, *że osobami najlepiej przygotowanymi do roli żołnierza byli na polu walki zawsze dowódcy różnych szczebli.* Już w starożytnym Rzymie zwracano uwagę na cechy, którymi powinien charakteryzować się dobry wódz. Zdaniem Cezara Oktawiana Augusta dobry wódz „więcej mądry niż odważny jest”[1]. W późniejszych czasach zaczęto akcentować inne, obok rozwagi i męstwa, atrybuty dowódcy. Francuski generał A. Tanant zwracał się do oficerów tymi słowami: „Winniście być surowi, winniście być sprawiedliwi, winniście być dobrzy”[2].

W okresie międzywojennym bardzo duży nacisk kładziono na ukształtowanie u młodego oficera cech osobowości pozwalających mu lepiej kierować podwładnymi i optymalnie wywiązywać się ze swoich obowiązków. W „Instrukcji doskonalenia kadry zawodowej” znajduje się następujący zapis: „Młodego oficera powinna otoczyć atmosfera, że siły moralne są rozstrzygającym czynnikiem w walce i życiu, że siły te można w sobie i innych rozwijać. Szczególnie ważne dla wojska są elementy tych sił (charakter, wola, zaufanie do siebie i swoich podwładnych, honor, karność, poczucie odpowiedzialności)”[3].

Na temat cech osobowości dobrego oficera–dowódcy wydano w naszym kraju wiele publikacji. Ich autorzy przedstawiali postulowany model osobowości dowódcy ogólnowojskowego. Dowodzili w swoich rozważaniach, że oficer kierujący pracą zespołu ludzi powinien posiadać pewne cechy charakteru i osobowości, które są niezbędne do właściwego wykonywania jego pracy. Niektórzy z nich opierali się na badaniach empirycznych z wykorzystaniem różnych metod, w tym również

---

[1]) Trankwillus Gajus Swetonius, Żywoty Cezarów, Wrocław-Warszawa-Kraków, Ossolineum 1969, s. 120.
[2]) Rzepecki K., O powołaniu oficera, Poznań 1927, s.128.
[3]) Cyt. za M. Adamkiewicz, Moralne tło społecznych postaw oficerów w II Rzeczypospolitej, Zeszyty Naukowe AON 1994, nr 1, s. 296.

wykonywania jego pracy. Niektórzy z nich opierali się na badaniach empirycznych z wykorzystaniem różnych metod, w tym również psychologicznych. Inni przeprowadzali studium literatury wyodrębniając cechy wspólne dla wybitnych dowódców wojskowych.

Temat niniejszej rozprawy jest związany bezpośrednio z tematyką wspomnianych publikacji i brzmi następująco:

*„Kształtowanie samodzielności zadaniowej u podchorążych w procesie nauczania taktyki".*

Przedmiotem rozprawy jest analiza korelatów modelu kształcenia taktycznego podchorążych w WSO, ze szczególnym uwzględnieniem tych korelatów, które w decydujący sposób wpływają na kształtowanie cechy charakteru będącej główną treścią pracy.

Celem, jaki autor postawił sobie w niniejszej rozprawie, jest, opierając się na stworzonym modelu, zweryfikowanie stanu przygotowania absolwentów szkół oficerskich profilu dowódczego do samodzielnej realizacji zadań taktycznych zarówno w okresie pokojowego szkolenia wojsk, jak i w warunkach działań bojowych.

Opisując model kształcenia taktycznego podchorążych w WSO, autor będzie często posługiwał się terminem korelat, rozumianym jako „jedno z pojęć, jeden z przedmiotów wzajemnie od siebie zależnych i wzajemnie uwarunkowanych"[1]. W takim kontekście pojęcie *korelat modelu kształcenia taktycznego podchorążych w WSO* będzie dotyczył elementów modelu, wzajemnie od siebie zależnych, powiązanych z sobą. Wyjaśnienie to jest konieczne z tego powodu, że przy opisie statystycznym będzie mowa o korelacjach, czyli zależnościach między badanymi zjawiskami, których nie należy mylić z wyjaśnionym powyżej korelatem.

Prezentowana praca ma charakter teoretyczno–empiryczny.

---

[1]) Słownik języka polskiego, Warszawa 1992, t. I, s.1013.

Temat, cel rozprawy, problemy badawcze i hipoteza robocza wymusiły następujący układ pracy:

↳ w I rozdziale – metodologicznym – zostały przedstawione cele, sformułowane problemy badawcze i hipoteza robocza, a także metody i narzędzia badawcze zastosowane przy rozwiązywaniu problemów oraz opis terenu badań;

↳ w II rozdziale – w literaturze z dziedziny psychologii osobowości, psychologii wojskowości, cybernetyki i pedagogiki szukano odpowiedzi na pytanie dotyczące definicji ***samodzielności zadaniowej***. Rozdział ten zawiera również doświadczenia wojskowo–historyczne Bundeswehry w stosowaniu taktyki zadaniowej i taktyki rozkazowej oraz wnioski w zakresie organizacji, dowodzenia i szkolenia wojsk. W aplikacji samodzielności w warunkach wojska autor starał się uzasadnić potrzebę, a wręcz konieczność jej kształtowania, zwłaszcza w procesie nauczania taktyki.

↳ w III rozdziale – z punktu widzenia autora najważniejszym – został przedstawiony model kształcenia taktycznego podchorążych WSO jako zbiór korelatów będących podstawą badań empirycznych. Zostały również przedstawione i zinterpretowane wyniki badań empirycznych.

↳ w IV rozdziale – zamieszczone są propozycje badania przydatności zawodowej absolwentów do realizacji zadań na stanowisku dowódcy plutonu jako weryfikator treści kształcenia oraz propozycje form i metod decydujących o kształtowaniu samodzielności zadaniowej u podchorążych w praktyce dydaktycznej WSO.

↳ w V rozdziale – przedstawione zostały wnioski końcowe i założenia do modelu kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych w procesie dydaktycznym.

↳ w bibliografii uwzględniono wszystkie pozycje, do których autor odwoływał się w pracy, jak również te, które są pośrednio związane

z tematem niniejszej rozprawy i mogą posłużyć jako pomoc dla osób zainteresowanych prezentowaną i pokrewną tematyką.

Każda rozprawa naukowa, a więc i niniejsza, powinna być odpowiedzią na istniejące potrzeby społeczne. Z badań prowadzonych w 1997 roku, a opublikowanych 13.11.1997 r., na pytanie o „zalety swojej pracy" OBOP otrzymał odpowiedź (67% ankietowanych), że jest ona ***samodzielna***.

Dostrzegając potrzebę, a wręcz konieczność, kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych, zwłaszcza w procesie nauczania taktyki – przedmiotu głównego, integrującego szkolenie – w aspekcie wymagań dydaktyki ogólnej, dydaktyki taktyki i charakterystyk osobowo–zawodowych absolwentów wyższych szkół oficerskich – uważam, iż podjęcie problematyki rozprawy jest uzasadnione. Stanowi inspirację do prowadzenia dalszych badań i dokonania niezbędnych przewartościowań, zwłaszcza w kontekście dokonujących się przeobrażeń w państwie i siłach zbrojnych.

# Rozdział 1

# METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

## 1.1. Uzasadnienie tematu

Restrukturyzacja sił zbrojnych, wyposażanie ich w coraz nowocześniejsze rodzaje uzbrojenia oraz wprowadzanie nowych rozwiązań organizacyjnych, stawia nowe wyzwania szkolnictwu wojskowemu. Szkolnictwo wojskowe jest integralną częścią armii i jeśli w niej dokonują się głębokie przeobrażenia, to powinno też odpowiednio zmieniać się przygotowywanie kadr wojskowych. Istotnych przeobrażeń, zwłaszcza jakościowych, należy dokonać w procesie kształcenia podchorążych. To na kadrze oficerskiej przede wszystkim spoczywa główny ciężar szkolenia wojsk i utrzymania ich w wysokiej sprawności bojowej. Stąd istotą przemian w szkolnictwie wojskowym powinna być konieczność dostosowania modelu kształcenia oficerów do potrzeb nowoczesnej armii. Ideą tej swoistej „reformy" szkolnictwa jest powszechność kształcenia, kształcenie w krótszym czasie, na wyższym poziomie, skuteczniejsze i tańsze. Urzeczywistnienie tych zamierzeń zależy od trafnego doboru celów, treści, form, metod, zasad i środków kształcenia. Podejmowane poszukiwania w tej dziedzinie są coraz intensywniejsze i mają wszechstronny charakter. Rozstrzygnięcia wymagają zwłaszcza problemy związane ze stosowaniem w wojskowym szkolnictwie wyższym założeń pedagogicznych i ustrojowych obowiązujących w systemie edukacji narodowej na szczeblu wyższym. Należałoby, na przykład, nawiązać do paradygmatów pedagogicznych uznawanych w cywilnych szkołach wyższych. W szczególności chodziłoby o odejście od preferowania adaptacyjnego kanonu edukacyjnego na rzecz pedagogiki humanistycznej

i prakseologicznej, to jest wszechstronnego rozwijania osobowości podchorążych, w tym kształtowania postaw innowacyjnych i twórczych. Z tego powodu w ostatnim okresie akcentuje się problematykę samodzielności w myśleniu i działaniu. W tej dziedzinie jest jeszcze wiele niewiadomych. Nie dość precyzyjnie określono dotychczas, co należy rozumieć przez samodzielność oraz czynniki, które ją determinują. Żywa jest więc konieczność analizowania tych zjawisk w procesie naszego wojskowego działania.

Rozwiązania problemów kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych w moich dociekaniach odnoszą się do konkretnego przedmiotu wiedzy ludzkiej, jaką jest taktyka. Taktyka jest teorią walki. Bada charakter, sposoby i zasady prowadzenia działań taktycznych przez związki taktyczne, oddziały i pododdziały, określa metody szkolenia wojsk i formy ich organizacji. O specyfice taktyki świadczy jej złożona struktura pod względem form oraz charakteru kształcenia. Teoretyczno–praktyczny charakter taktyki wynika z istoty i celu kształcenia słuchaczy, którym jest nabycie umiejętności praktycznego działania podczas różnych etapów walki, w złożonych sytuacjach bojowych. Innym wyróżniającym taktykę czynnikiem jest jej kompleksowość wewnątrzprzedmiotowa i międzyprzedmiotowa. Polega ona na tym, że większość zajęć, zwłaszcza praktycznych, nie zawiera wyłącznie zagadnień taktycznych, ale także zagadnienia szkoleniowe z zakresu innych przedmiotów kształcenia. Taktyka z racji swej głównej roli odgrywa nadrzędną funkcję w stosunku do innych przedmiotów w układzie całego programu kształcenia. Integruje ona wysiłki wszystkich ogniw dydaktycznych w aspekcie kształcenia przyszłego dowódcy. W rzeczywistości jednak wprowadzane samodzielnie zmiany w poszczególnych ogniwach dydaktycznych zakłóciły spójność przygotowania taktycznego podchorążych i doprowadziły w rezultacie do rozwarstwienia się wysiłków. W efekcie wystąpiły dostrzegalne luki i braki

w przygotowaniu absolwentów do pracy na pierwszym stanowisku służbowym. Jak słusznie zauważa K. Nożko: „Złożoność problemu właściwego przygotowania (wykształcenia) oficera powiększa fakt, że przygotowuje się go w okresie pokoju do dowodzenia i kierowania wojskami na rzeczywistym polu walki i bitwy, na którym będzie działać silny i przebiegły przeciwnik, doskonale uzbrojony i wyszkolony, usiłujący zdezorganizować lub uniemożliwić prowadzenie działań bojowych, rozbić w walce wojska, obniżyć ich morale, a tym samym osiągnąć swoje cele”[1].

Cytowany powyżej autor wskazuje na potrzebę stałego poszukiwania rozwiązań merytorycznych i metodycznych, szczególnie w zakresie doskonalenia procesu kształcenia taktycznego. Dużej wagi nabiera samodzielność myślenia i działania, znajomość praw psychiki, umiejętność jej poznawania i kształtowania. Trudno nie zgodzić się z takim poglądem. Jednak w literaturze przedmiotu badań nie istnieje dotąd żadna uniwersalna definicja pojęcia samodzielności.

Dowodzenie pod ciągłym ogniem przeciwnika, przy jednoczesnym osobistym prowadzeniu walki, nie jest zabiegiem prostym ani łatwym i wymaga szczególnych predyspozycji. Jak twierdzi B. Chocha: „Umiejętność dowodzenia na szczeblu pododdziału może przysporzyć chwały lub pogrzebać najlepsze dowodzenie i najsłuszniejsze decyzje na szczeblach wyższych”[2]. Istnieją przekonania, że dowodzenie na szczeblu pododdziału, zwłaszcza w drużynie, plutonie i kompanii, sprowadza się jedynie do rzetelnego i sprawnego wykonywania decyzji i rozkazów przełożonych, że najczęściej nie ma potrzeby i czasu na „własne myślenie”. Generalnie z takim poglądem nie można się zgodzić. Chociaż mogą zaistnieć sytuacje taktyczne, w których rola tych pododdziałów sprowadza się rzeczywiście jedynie do ścisłego, poczciwego wykonawstwa. Najczęściej jednak przeciwnik nie

---

[1]) K.Nożko, Zagadnienia współczesnej sztuki wojennej, Warszawa, MON 1973.
[2]) B.Chocha, Rozważania o taktyce, Warszawa , MON 1982, s. 71.

będzie działał zgodnie z naszymi przewidywaniami. W takim przypadku dowodzenie pododdziałem musi uwzględniać realia, a więc musi być twórcze. Musi stwarzać dość duże pole do samodzielności, inicjatywy i własnych koncepcji. Szkolenie pokojowe charakteryzuje się odmiennymi niż w działaniach wojennych sytuacjami, warunkami i okolicznościami. One też wyznaczają ciężar gatunkowy ewentualnych pomyłek czy błędów. Dlatego niezbędna jest ich selekcja, odpowiednie wartościowanie, które stworzy podchorążym możliwie szeroki margines działania bez obaw o konsekwencje, gdy ich samodzielność w decydowaniu okaże się mniej pomyślna niż przewidywali. Śmiałe działanie jest bowiem najlepszą drogą do przygotowania takich dowódców, którzy nie będą popełniać pomyłek wtedy, gdy nadejdzie czas najcięższej próby.

Naszym siłom zbrojnym potrzebni są oficerowie dobrze przygotowani do samodzielnych działań w różnych sytuacjach i w różnych warunkach. Współczesne i przyszłe pole walki wymagać będzie zarówno od szeregowca, a przede wszystkim od oficera, bezbłędnego działania, często w niepowtarzalnych sytuacjach, szybkiego podejmowania decyzji, a także samodzielności i inicjatywy. Okoliczności te powodują konieczność przygotowania przyszłego oficera w inny niż dotąd sposób, położenie nacisku na inne treści nauczania i kształcenie innych cech jego osobowości. Poza zasobem wiadomości przekazywanych w toku nauczania należy dążyć do wyrabiania umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, samodzielności i inicjatywy, postawy twórczej i zainteresowań. Chodzi o znalezienie bardziej skutecznych form organizacyjnych i metod umożliwiających takie opanowanie wiedzy, aby stała się ona narzędziem i motorem działania.

W szkolnictwie wojskowym od dłuższego czasu trwają eksperymenty i dyskusje dotyczące usprawnień w zakresie nauczania i wychowania. Poszukuje się odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób należy kształtować psychikę podchorążego, co powinien on wiedzieć, co umieć i o słuszności

czego być przekonanym? Dużo uwagi poświęca się programom i metodyce nauczania. Modernizowane programy nauczania w dalszym ciągu poważnie eksponują pamięciowe uczenie się podchorążych, którzy nadal są tradycyjnymi słuchaczami. Zaniedbywane jest kształcenie myślenia, inicjatywy i samodzielności podchorążych. Wiele uwagi wymaga wypracowanie form organizacyjnych i metod kształcenia, które sprzyjałyby kształtowaniu zainteresowań i zamiłowań dowódczych podchorążych oraz wyrobieniu w nich aktywnej i twórczej postawy zawodowej i społecznej. Chodzi o jeszcze szersze stosowanie aktywizujących metod kształcenia, dzięki którym można by większy nacisk położyć na samodzielne rozwiązywanie zadań przez podchorążych.

Wychodząc naprzeciw potrzebom konstruowania nowego systemu kształcenia pragnę podjąć pracę nad doskonaleniem procesu kształcenia z taktyki dla potrzeb dowodzenia pododdziałem ogólnowojskowym w działaniach taktycznych.

## 1.2. Cel badań

↳ Cel główny

W kontekście przedstawionych w uzasadnieniu wyboru tematu konstatacji, ***głównym celem dysertacji jest zweryfikowanie stanu przygotowania absolwentów szkół oficerskich o profilu dowódczym do samodzielnej realizacji zadań taktycznych zarówno w okresie pokojowego szkolenia wojsk, jak i w warunkach działań bojowych.***

Tak ujęty cel główny rozprawy implikuje szereg celów szczegółowych, z których najważniejsze to:

◆ za pomocą analizy literatury przedmiotu badań, dokumentów normatywnych dotyczących samodzielności, określić definicję ***samodzielności zadaniowej;***

◆ na podstawie badań populacji określić czynniki wpływające pozytywnie lub negatywnie na kształtowanie samodzielności zadaniowej;

◆ wykryć obszary rozbieżności między opracowaną definicją samodzielności zadaniowej a stanem rzeczywistym;

◆ sformułować propozycje i wnioski zbliżenia się do założeń zawartych w celu głównym.

## 1.3. Problemy badawcze i hipoteza robocza

Przedstawione powyżej cele rozprawy obligują do sformułowania następujących problemów badawczych:

1) W jaki sposób kształtować psychikę podchorążego, co powinien on wiedzieć, co umieć, o słuszności czego być przekonanym, by być dobrze przygotowanym do samodzielnych działań w różnych warunkach?

2) Jakie formy organizacyjne i metody nauczania stosowane w zajęciach z taktyki najefektywniej kształtują i rozwijają samodzielność zadaniową słuchaczy?

3) Jakie treści powinien zawierać program kształcenia z taktyki, by jego realizacja zapewniała przygotowanie oficerów do potrzeb nowoczesnej armii?

4) Jakie przyjąć kierunki orientacji na modernizację procesu kształcenia podchorążych z taktyki by był on powszechny, oszczędny w czasie, na wyższym poziomie, skuteczniejszy i tańszy?

Wstępne wyniki badań oparte na obserwacji i wywiadach, a także baza faktów zebrana w toku analizy literatury przedmiotu badań oraz zjawiska umożliwiły sformułowanie następującej hipotezy roboczej:

***modernizowane programy nauczania zaniedbują kształcenie myślenia, inicjatywy i samodzielności zadaniowej u podchorążych. Kształtowanie samodzielności zadaniowej u podchorążych w procesie nauczania taktyki***

***jest aktualnie raczej ideałem niż przeciętnym stanem rzeczy w wyższej szkole oficerskiej. Wyodrębnienie czynników wpływających pozytywnie lub negatywnie na kształtowanie samodzielności zadaniowej u podchorążych, określenie sposobów jej kształtowania, pozwolą na wypracowanie takich form organizacyjnych i metod nauczania, a tym samym skonstruowanie nowego, efektywnego modelu kształcenia z taktyki, zapewniającego przygotowanie takich dowódców, którzy nie zawiodą, gdy nadejdzie czas najcięższej próby***.

## 1.4. Metody i narzędzia badawcze

W obszar wiedzy niezbędnej do prowadzenia badań naukowych wprowadziły autora rozprawy opracowania metodologiczne. Stanowiły one podstawę zbudowania warsztatu badawczego, poznania struktury procedur badań, metod i narzędzi badawczych. Literatura ta umożliwiła poznanie aktualnego stanu, obszaru i zakresu problemów badawczych. Ułatwiła sprecyzowanie celu głównego badań i celów szczegółowych oraz problemów badawczych.

Zawarte w niej informacje zmniejszyły ryzyko popełniania błędów w procesie badawczym. Ponadto literatura metodologiczna wzbogaciła język naukowy autora, co umożliwiło łatwiejsze nawiązywanie kontaktu z ludźmi nauki oraz swobodne poruszanie się w obszarze przedmiotu badań.

Określone cele i problemy badawcze oraz założenia przyjęte w hipotezie roboczej implikowały zastosowanie szeregu metod teoretycznych i empirycznych. Złożoność rozwiązywanych problemów spowodowała ich wzajemne przeplatanie się w poszczególnych etapach badań.

Wielu założeń, wynikających szczególnie z funkcjonujących teorii edukacyjnych, nie można zweryfikować empirycznie. Dlatego założono w toku całej procedury badawczej posługiwanie się indukcją i dedukcją, co umożliwiło autorowi poprawne, zgodne z kanonami logiki, wnioskowanie.

### 1.4.1. Metody teoretyczne

**↳ Analiza literatury przedmiotu**

Stanowiła ona podbudowę teoretyczną badań empirycznych. Interdyscyplinarność problemu oraz brak definicji ***samodzielności zadaniowej*** wymagały analizy przyczynowej (funkcyjnej) oraz analizy logicznej literatury z dziedziny psychologii, cybernetyki, pedagogiki oraz wojskowości. Analizą objęto również dokumenty normatywne dotyczące procesu kształcenia oraz programy kształcenia. Analiza przyczynowa (funkcyjna) polegała na rozkładaniu przedmiotu badań na części składowe ze zwróceniem uwagi na związki między tymi składnikami. Natomiast analiza logiczna polegała na rozkładaniu złożonych przedmiotów badań na ich części składowe z uwzględnieniem ich stosunków logicznych.

Rezultatem wnikliwie przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu badań było określenie predyktorów samodzielności zadaniowej oraz czynników wpływających pozytywnie lub negatywnie na jej kształtowanie.

**↳ Synteza**

Synteza to – najogólniej – składanie, zestawianie, ujmowanie czegoś jako całości, odtwarzanie na podstawie wyników analizy[1].

Pod pojęciem syntezy rozumiemy łączenie różnych pojęć w jedno i poszczególnych części w całość.

Rezultatem syntezy było opracowanie dla potrzeb rozprawy definicji ***samodzielności zadaniowej***.

---

[1]) W. Pytkowski, Organizacja badań i ocena prac naukowych, Warszawa, PWN 1981, s.113.

**↳ Indukcja**

Indukcja jako funkcja myślenia dąży do uogólnienia. Metoda indukcji pozwoliła na wyprowadzenie uogólnień z faktów jednostkowych (od szczegółu do ogółu) przy ustalaniu definicji samodzielności zadaniowej. Bardzo pożyteczne okazało się w tym miejscu zastosowanie pierwszego kanonu Milla, tj. metody zgodności, polegającej na wyodrębnieniu czynnika, który występował w każdym wypadku, wielekroć dane zdarzenie występowało.

### 1.4.2. Metody statystyczne

Zebrany w badaniach materiał został uporządkowany, obliczony i opisany za pomocą metod statystycznych. W celu przeprowadzenia wnioskowania statystycznego zastosowano sekwencję pięciu kroków badawczych:

1) – opis modelu (M),

2) – opis próby (P),

3) – hipotezy statystyczne (H),

4) – weryfikacja hipotez (W),

5) – formułowanie wniosku statystycznego (FWS).

Przy formułowaniu wnioskowania statystycznego zastosowano następujące mierniki: średnią arytmetyczną, odsetki, odchylenie standardowe, współczynnik zmienności i przedział ufności. Opracowany statystycznie materiał przedstawiono w tabelach i na wykresach.

### 1.4.3. Metody empiryczne

**↳ Obserwacja naukowa**

Metoda ta wykorzystywana była w szerokim zakresie, stanowiła jedno z podstawowych źródeł pozyskiwania materiału empirycznego. Miała charakter bezpośredni oraz, uwzględniając sugestie S. Pabisa – iż nie

wszystkie impulsy wysyłane przez przedmiot badań są odbierane przez badacza, pośredni. Metodą obserwacji objęte były fakty i zjawiska dotyczące kształtowania samodzielności zadaniowej w trakcie realizacji zajęć z taktyki, zwłaszcza zajęć praktycznych w terenie. Również studiowanie literatury autor realizował metodą obserwacji pośredniej. Wyniki obserwacji rejestrowane były na arkuszach obserwacji (załącznik nr 4).

**Zbieranie sądów (opinii)**

Nieodzowną metodą w pozyskiwaniu informacji z zakresu wykształcenia samodzielności zadaniowej w procesie dydaktycznym z taktyki w WSO było badanie opinii (sądów), gdzie narzędzie badawcze stanowiły kwestionariusze ankiet (załącznik 1 i 2).

Kwestionariusz ankiety przeznaczony dla dowódców plutonów zmechanizowanych, rozpoznania, czołgów i podchorążych IV rocznika kierunku zmechanizowanego i czołgów WSO Wrocław i Poznań oraz kwestionariusz ankiety przeznaczony dla przełożonych dowódców plutonów zawierał 21 pytań, z czego 17 – to pytania zamknięte i 4 – pytania otwarte.

Metoda ta umożliwiła zebranie materiału empirycznego dotyczącego następujących danych:

- charakterystyki badanej zbiorowości;
- poziomu przygotowania absolwentów szkół oficerskich profilu dowódczego ogólnowojskowego do samodzielnego rozwiązywania zadań na pierwszym stanowisku służbowym;
- cech osobowo–zawodowych, które zdecydowanie wpływają na realizację zadań taktycznych przez dowódców plutonów;
- form i metod stosowanych w zajęciach z taktyki, które pozwalają najefektywniej kształtować i rozwijać samodzielność zadaniową słuchaczy;
- wniosków i postulatów badanych w tych kwestiach.

Uzyskany materiał badawczy po uporządkowaniu, obliczeniu i opisaniu pozwolił znaleźć odpowiedź na drugi i trzeci problem szczegółowy.

## 1.5. Teren, organizacja i przebieg badań oraz charakterystyka badanej populacji

Realizacja procesu badawczego nad problematyką dysertacji przebiegała w okresie czterech lat. Początkowo, po zrodzeniu się problemu naukowego, rozpoczęto zgłębianie wiedzy w tym zakresie. Studiowano literaturę, dotyczącą problemu badań, literaturę metodologiczną, prowadzono zarówno obserwację procesu nauczania taktyki w WSO w Poznaniu, jak również wysłuchiwano opinii (sądów) oficerów z jednostek liniowych.

Zgromadzony tymi metodami zasób wiedzy pozwolił na opracowanie koncepcji rozprawy, a w konsekwencji przyczynił się do zintensyfikowania prowadzonych badań.

Niejako równolegle z tworzeniem się koncepcji rozprawy powstawał model badań (rys.1.1.).

Kolejnym etapem rozwiązywania problemu było ustalenie metod i technik badawczych oraz dobór narzędzi.

Następną czynnością było wyznaczenie terenu badań i dobór grup badawczych.

W trakcie planowania badań zaistniały dwie możliwości:

- Przeprowadzenie badań prostych („wyczerpujących"), co oznaczało potrzebę przebadania całej populacji, tj. wszystkich oficerów na stanowisku dowódcy plutonu zmechanizowanego (plutonu czołgów) WP.
- Przeprowadzenie badań reprezentacyjnych, tj. przebadanie jedynie pewnej części populacji.

W rozpatrywanym okresie (1995-1996r.) funkcjonowało dziesięć dywizji, po trzy brygady w każdej, co dawało populację według etatu około 1080 oficerów. Uwzględniając stan faktyczny, tzn. skadrowane brygady

w dywizjach i skadrowane bataliony w brygadach, populacja wynosiła około 600 oficerów.

Możliwości organizacyjne i finansowe skłoniły autora rozprawy do wyboru drugiej możliwości badań, tj. przeprowadzenia badań reprezentacyjnych.

Zdecydowanie się na przeprowadzenie badań reprezentacyjnych oznaczało w konsekwencji konieczność zastosowania podejścia zwanego wnioskowaniem statystycznym. Szczególną uwagę zwrócono na zagadnienie reprezentatywności próby (populacji próbnej), tj. na określenie warunków, jakie powinny być spełnione, by próba w sposób możliwie pełny opisywała wszystkie właściwości modelu populacji generalnej. Autor stanął przed koniecznością pogodzenia i zrównoważenia następujących postulatów:

- Próba powinna być rzetelną reprezentacją populacji;
- Nakład czasu pracy, środków organizacyjnych, rzeczowych i finansowych niezbędny do uzyskania próby nie powinien przekroczyć możliwości autora;
- Sposób pobierania próby powinien być taki, by nie utrudniał w sposób istotny realizacji dalszych kroków składających się na sekwencję postępowania badawczego, w szczególności wnioskowania statystycznego.

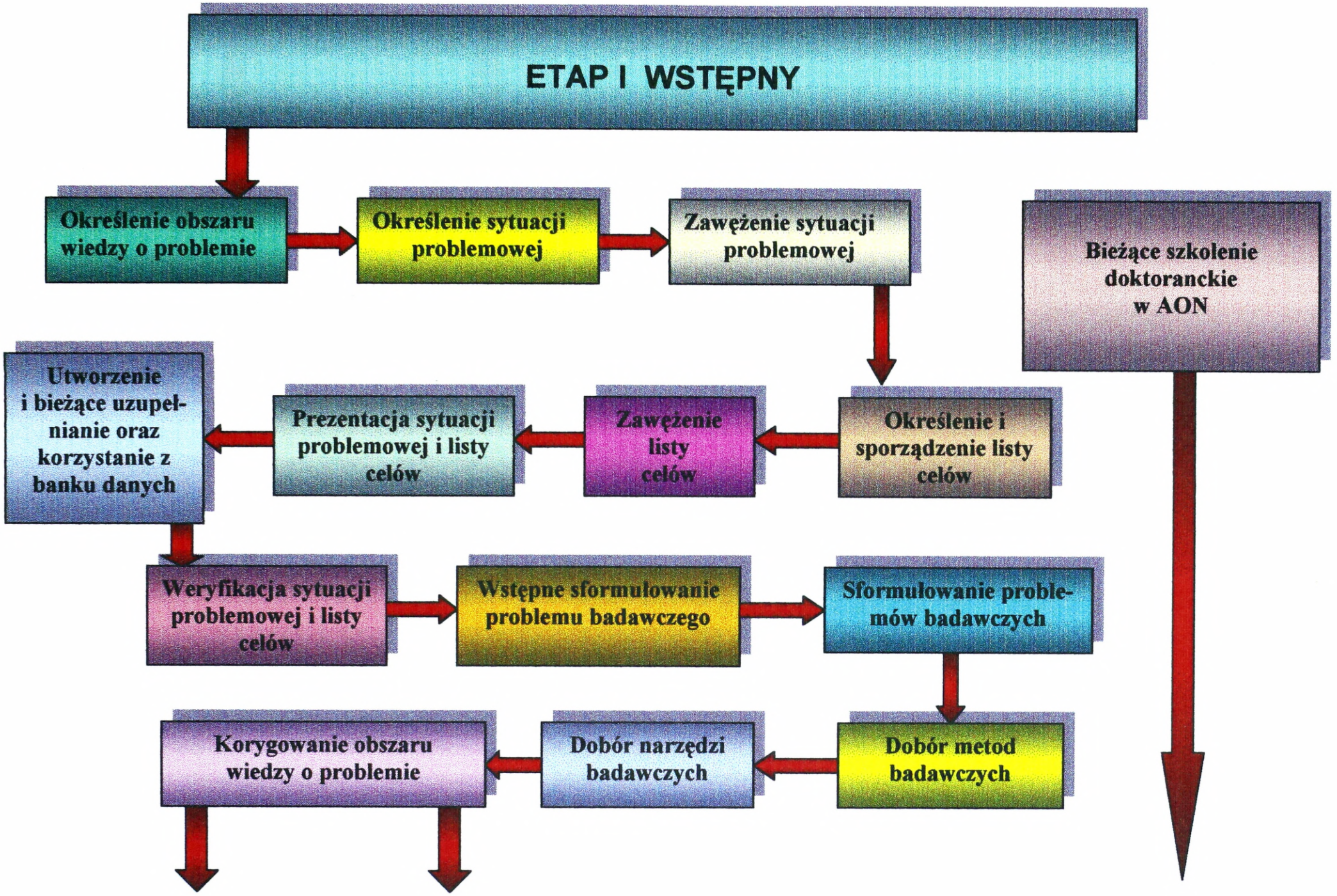
Wnioskowanie o właściwościach populacji z właściwości próby oparte zostało na dwóch podstawowych założeniach:

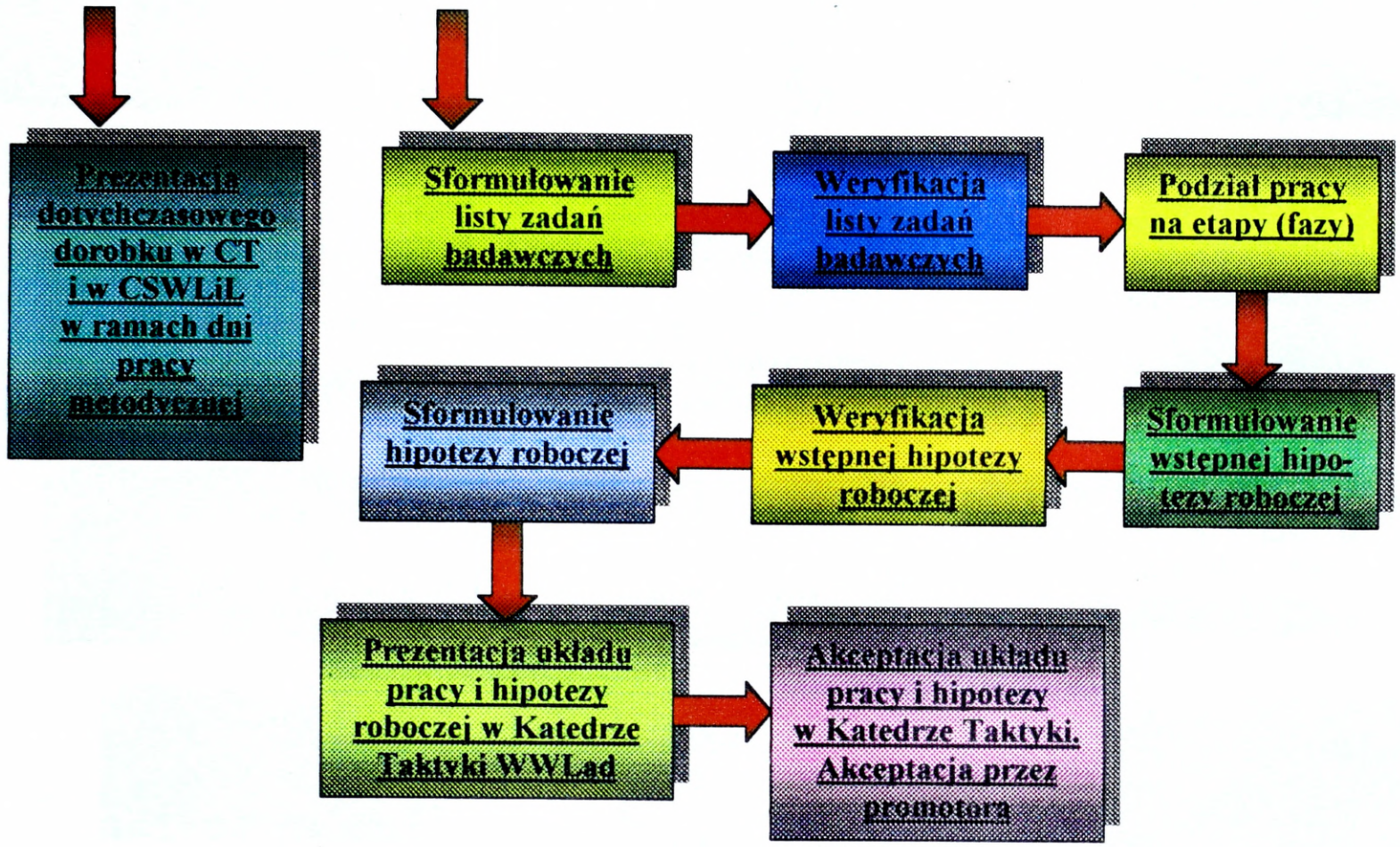
1. Populacja jest złożona z obiektów mających tę właściwość, iż każdy z nich jest „nośnikiem" informacji o równej wartości (populacja jednorodna);

2. Każdemu obiektowi populacji zapewniono jednakowe prawdopodobieństwo zaliczenia do próby (próba prosta).

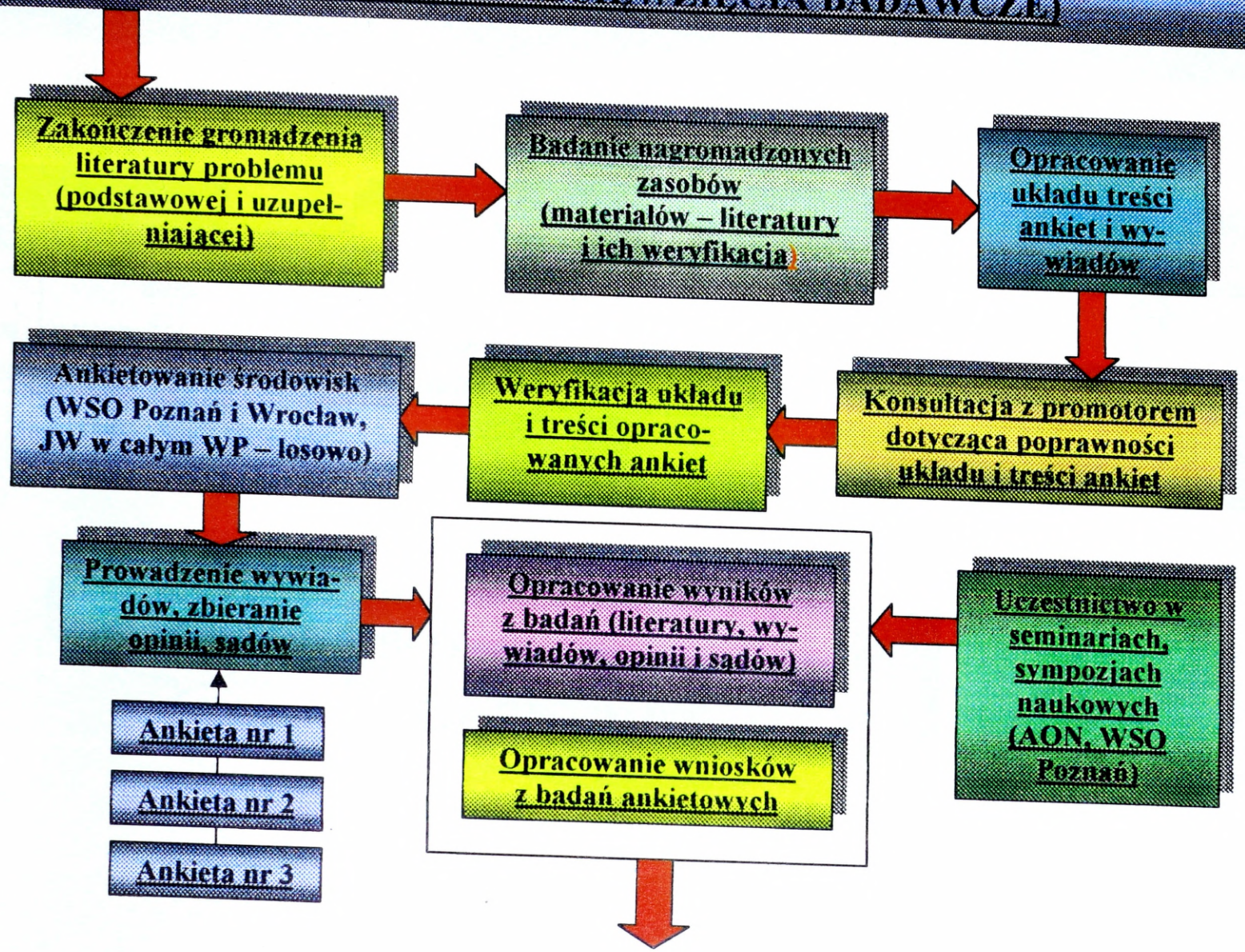
Aby odstępstwo od schematu próby prostej nie zmniejszyło wiarygodności wniosków, autor zastosował próbę gronową.

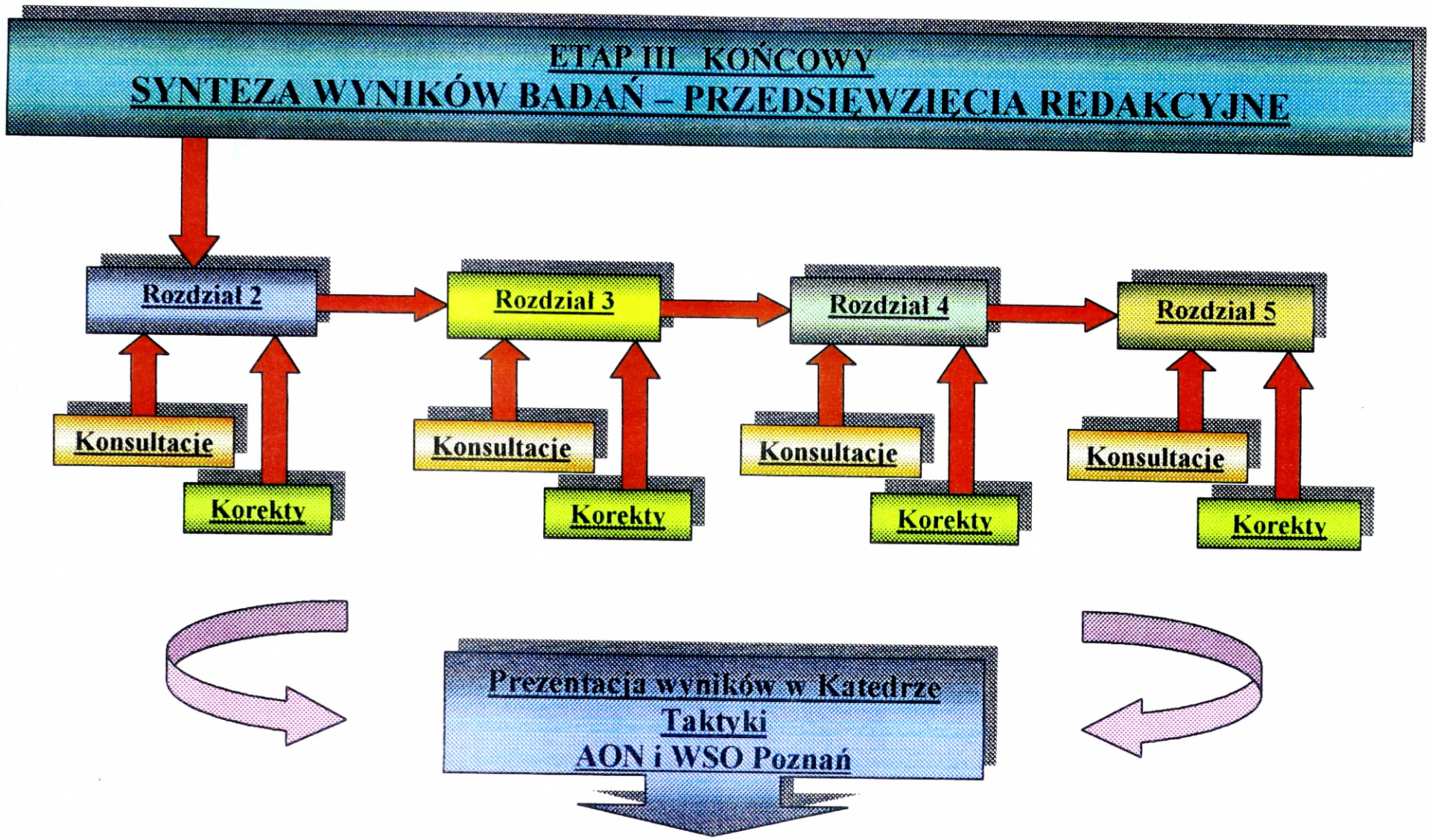
BIBLIOTEKA GŁÓW... Zbiorów Prawnych - Akademii...

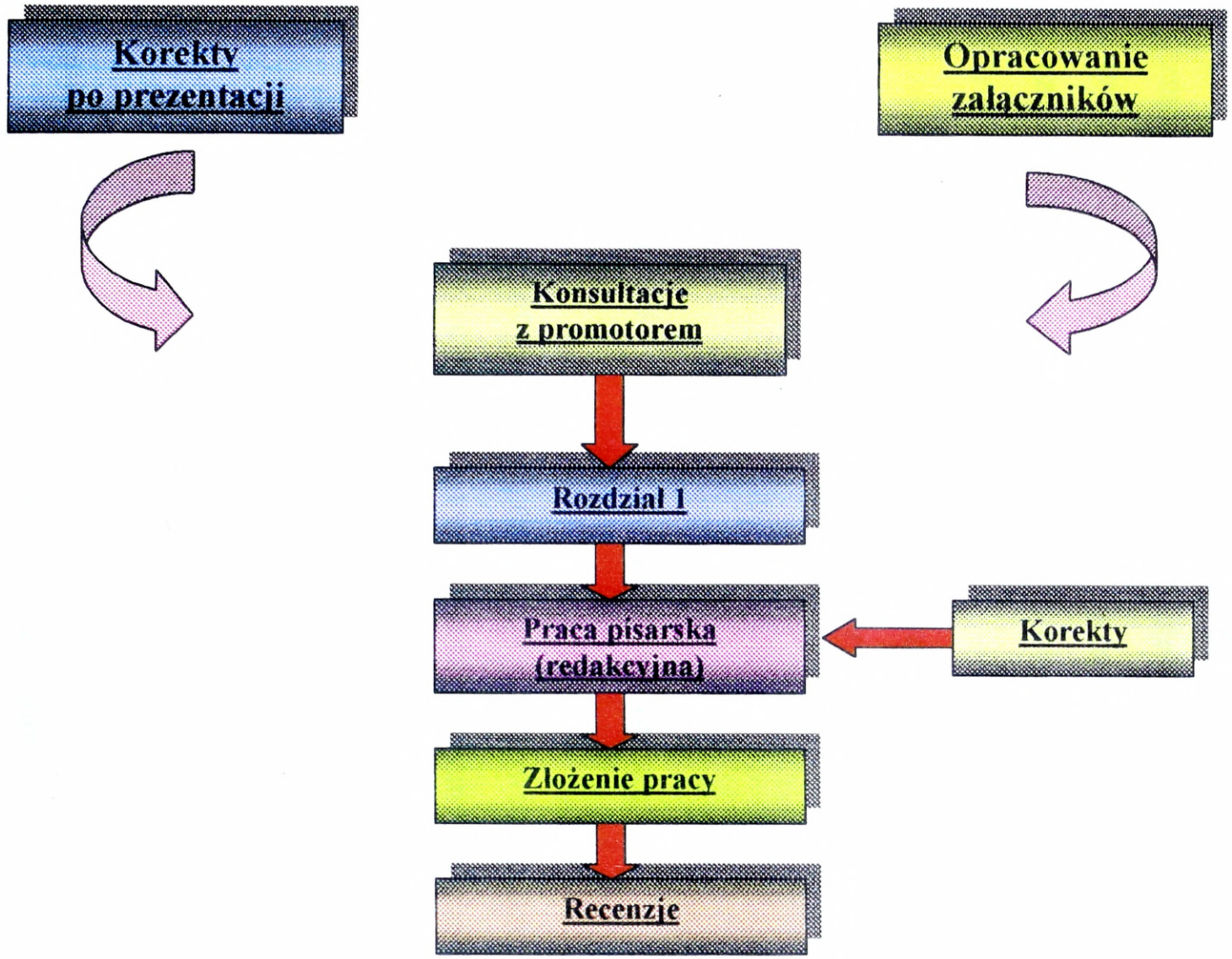

ETAP I WSTĘPNY
Określenie obszaru wiedzy o problemie
Określenie sytuacji problemowej
Zawężenie sytuacji problemowej
Bieżące szkolenie doktoranckie w AON
Utworzenie i bieżące uzupełnianie oraz korzystanie z banku danych
Prezentacja sytuacji problemowej i listy celów
Zawężenie listy celów
Określenie i sporządzenie listy celów
Weryfikacja sytuacji problemowej i listy celów
Wstępne sformułowanie problemu badawczego
Sformułowanie problemów badawczych
Korygowanie obszaru wiedzy o problemie
Dobór narzędzi badawczych
Dobór metod badawczych


Prezentacja dotychczasowego dorobku w CT i w CSWLiL w ramach dni pracy metodycznej
Sformułowanie listy zadań badawczych
Weryfikacja listy zadań badawczych
Podział pracy na etapy (fazy)
Sformułowanie wstępnej hipo-tezy roboczej
Weryfikacja wstępnej hipotezy roboczej
Sformułowanie hipotezy roboczej
Prezentacja układu pracy i hipotezy roboczej w Katedrze Taktyki WWLad
Akceptacja układu pracy i hipotezy w Katedrze Taktyki. Akceptacja przez promotora

# ETAP II ZASADNICZY
# BADANIA WŁAŚCIWE
# (ZASADNICZE PRZEDSIĘWZIĘCIA BADAWCZE)




ETAP III KOŃCOWY
SYNTEZA WYNIKÓW BADAŃ – PRZEDSIĘWZIĘCIA REDAKCYJNE
Rozdział 2
Rozdział 3
Rozdział 4
Rozdział 5
Konsultacje
Korekty
Konsultacje
Korekty
Konsultacje
Korekty
Konsultacje
Korekty
Prezentacja wyników w Katedrze
Taktyki
AON i WSO Poznań




Rys. 1.1. Uszczegółowiony model badań

Próbą gronową nazywamy próbę pozyskaną w sposób następujący:

- Sporządza się operat losowania gronowego;
- Realizuje się losowanie proste gron.

Gronem nazywamy losowo wyróżniony podzbiór populacji generalnej.

Ponieważ populację generalną stanowią dowódcy plutonów zmechanizowanych (czołgów) jednostek liniowych, za grono autor uznał wszystkich dowódców plutonów zmechanizowanych (plz) i plutonów czołgów (plcz) poszczególnych brygad zmechanizowanych bądź pancernych w tych dziesięciu dywizjach WP.

Liczebność j-tego grona ( j=1,n ) oznaczono przez Nj. Podział na grona jest zupełny i rozłączny, wyrażony wzorem[1] :

$$\sum_{j=1}^{n} Nj = N$$

N – liczebność populacji (jak dla próby prostej)

Jak wielka powinna być próba, by umożliwiła uzasadnienie twierdzeń o populacji z określonym prawdopodobieństwem i w ramach określonego przedziału ufności, stanowi wzór :

$$n_b = \frac{N}{1 \quad \frac{4d^2(N-1)}{z_\alpha}}$$

gdzie:

$n_b$ – wielkość próby przy losowaniu bezzwrotnym;
d – 0,05;
N – populacja;
$z_\alpha$ – jednostka standaryzowana (0,90 współczynnik ufności).

---

1) J. Brzeziński, Metodologia badań psychologicznych, Warszawa, PWN 1996, s. 247.

Dowódcy plz (plcz) stanowili najliczniejszą grupę (246). Badania opinii techniką ankietowania przeprowadzono na terenie wszystkich czterech okręgów wojskowych (rys.1.2.). Podział respondentów liczebny i procentowy przedstawiono na rysunku 1.3. Drugą grupę badawczą (76 oficerów) stanowili przełożeni dowódców plutonów – niekoniecznie dowódcy kompanii, ale tych samych jednostek (rys.1.4.).

Charakteryzowani respondenci, w zdecydowanej większości podeszli do przedstawionej im prośby o wypełnienie kwestionariusza ankiety z dużą życzliwością, a udzielone jasno i w sposób wyczerpujący wypowiedzi ułatwiły opracowanie wyników i ich opis.

Ostatnim etapem badań empirycznych było przeprowadzenie wywiadu eksperckiego z grupą wykładowców taktyki z WSO Poznań i WSO Wrocław.

W wywiadzie tym autor świadomie niejako przerzucił rozwiązanie problemów rozprawy (zwłaszcza problemu drugiego i trzeciego) na ekspertów. Materiał uzyskany w ten sposób pozwolił autorowi rozprawy na bardziej wnikliwą analizę korelatów systemu dydaktycznego i zależności między nimi. Autor oparł wywiad na kwestionariuszu skategoryzowanym, ponieważ stwarzał on możliwość precyzyjnego i konkretnego poznania opinii ekspertów na postawione problemy. Ponadto wywiad skategoryzowany zapewniał autorowi uzyskanie większej ścisłości i porównywalności danych.

Aby uniknąć syndromu grupowego myślenia, autor zastosował w tym przypadku tzw. wariant delficki. W efekcie powziętego przedsięwzięcia zebrano opinie od dwudziestu ekspertów (zał. 3.).

W opinii autora zebrany materiał empiryczny stworzył realne szanse naukowego rozwiązania problemów zawartych w rozprawie.

**POMORSKI OKRĘG WOJSKOWY**

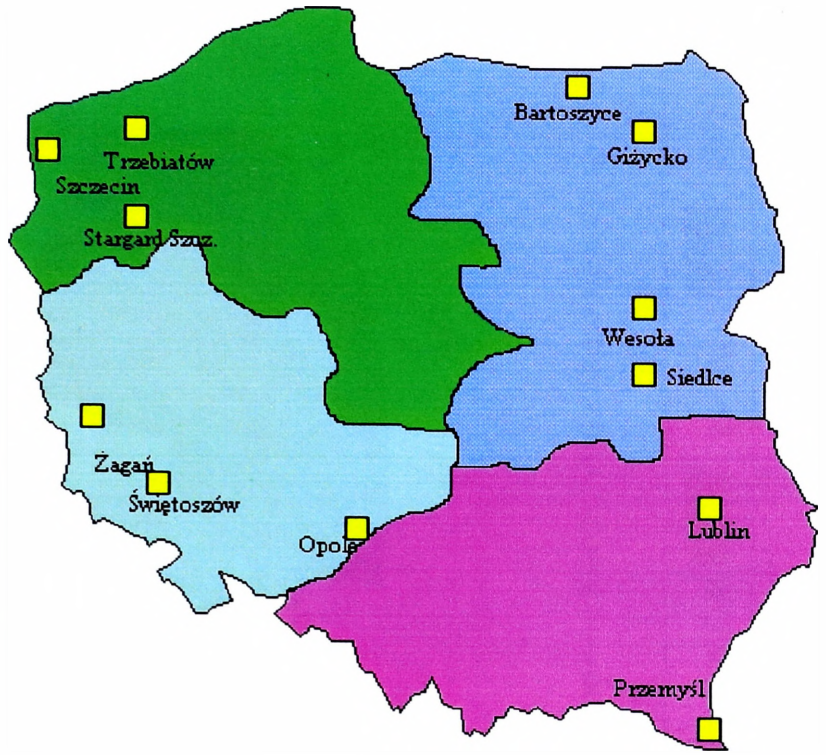
12 Brygada zmechanizowana
Szczecin

6 Brygada Kawalerii Pancernej
Stargard Szczeciński

36 Brygada pancerna
Trzebiatów

**WARSZAWSKI OKRĘG WOJSKOWY**

16 Brygada Zmechanizowana
Morąg
20 Brygada Zmechanizowana
Bartoszyce
15 Brygada Zmechanizowana
Giżycko
1 Brygada Pancerna
Wesoła
9 Brygada Zmechanizowana
Siedlce




**ŚLĄSKI OKRĘG WOJSKOWY**

3 Brygada Pancerna
Opole

10 Brygada Kawalerii Pancernej
Świętoszów

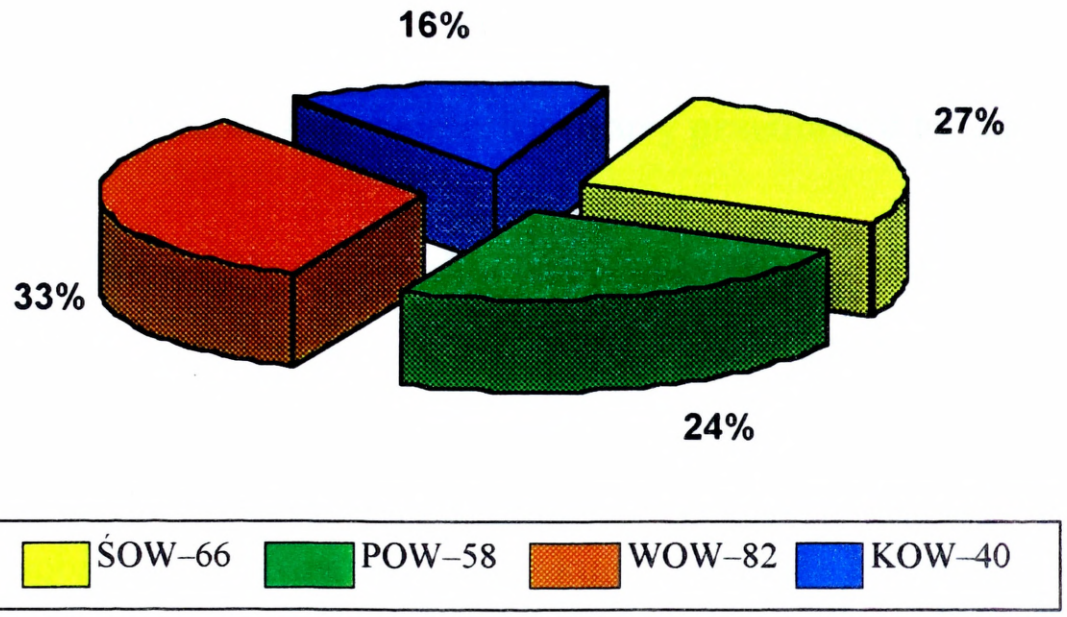
34 Brygada Kawalerii Pancernej
Żagań

**KRAKOWSKI OKRĘG WOJSKOWY**

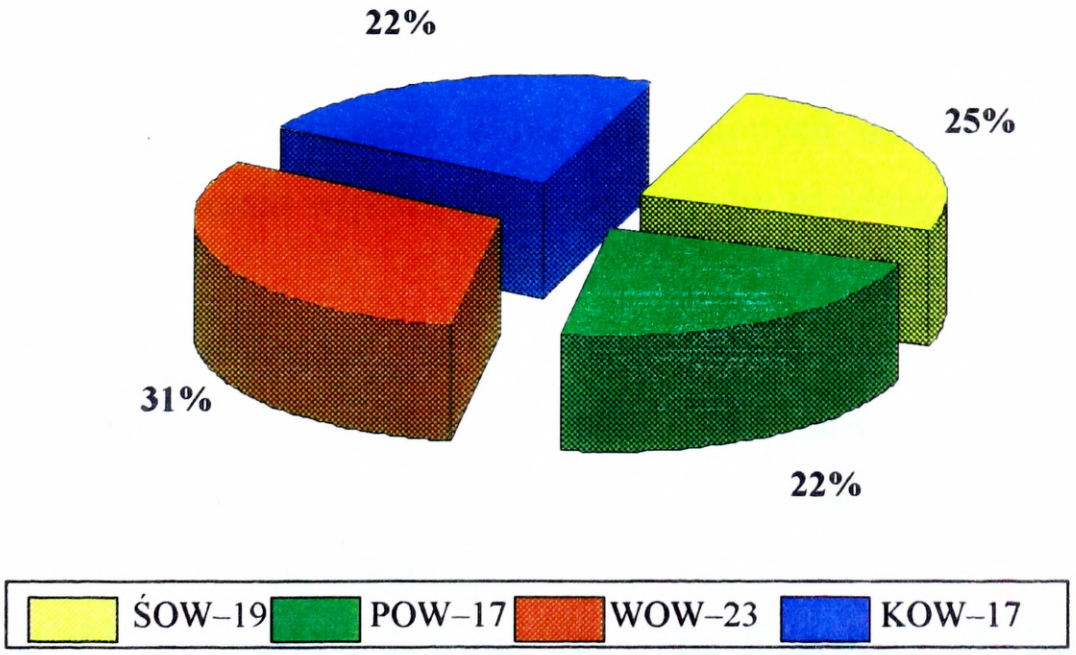
3 Brygada Zmechanizowana
Lublin

14 Brygada Pancerna
Przemyśl

Rys. 1.2. Teren badań.




Rys. 1.3. Podział liczebny i procentowy dowódców plutonów




Rys. 1.4. Podział liczebny i procentowy przełożonych dowódców plutonów

# Rozdział 2

# TEORIA PROBLEMU

## 2.1. Pojęcie samodzielności w świetle literatury przedmiotu badań

Już na przełomie XIX i XX wieku poddano krytyce „szkołę tradycyjną". Wiedzę książkową usiłowano zastąpić pracą i wszechstronnym wysiłkiem uczniów. Prekursorzy tego nurtu O. Decerdy, H. Gauding, G. Kerschensteiner, E. Claparede i oczywiście filozof, pedagog i psycholog w jednej osobie John Devey, ostro krytykując założenia Herbarta (zakładał przebieg procesu nauczania według tzw. stopni formalnych, co w rezultacie powodowało intelektualistyczny charakter nauczania, zarzucając kształcenie samodzielności uczniów i formowanie umiejętności praktycznych), propagowali zasadę uczenia się aktywnego, przy czym traktowali to uczenie się jako umiejętność korzystania z już poczynionych doświadczeń oraz zakładali niewspółmiernie większą swobodę uczniów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności.

Ogólnie można stwierdzić, że wartość dydaktyki Deveya zawiera się w trafnej krytyce nauczania werbalnego i częściowo nauczania poglądowego. W szczególności pożyteczne jest wskazanie na potrzebę rozbudzania i rozwijania samodzielności uczniów.

Przemiany ustrojowe, załamanie się dominującego od lat ładu społecznego, próby kształtowania nowego modelu życia zbiorowego i indywidualnego, miały i mają odbicie w przeobrażeniach teorii i praktyki edukacyjnej.

Według J. Kozieleckiego „Współczesna cywilizacja przypomina rodzaj megamaszyny, charakteryzującej się coraz większą złożonością i dynamiką

oraz przytłaczającej swoim ogromem"[1]. Nastąpiła wyraźna komplikacja struktury i sposobu funkcjonowania podstawowych instytucji, w tym wojskowych. W sterowaniu tymi instytucjami szczególną rolę odgrywają decydenci i profesjonaliści. W tej megamaszynie człowiek często czuje się zagubiony, anonimowy i bezradny. Traci poczucie panowania nad strukturą organizacyjną i procesami, w których uczestniczy. Zaczyna zdawać sobie sprawę, że niewiele zależy od jego kompetencji, że nie decyduje ani o celach, ani o środkach ich realizacji, że nie jest „kotarbińskim sprawcą". Przekonania takie wywołują konsekwencje prakseologiczne i psychologiczne; negatywnie wpływają na skuteczność działania jednostki i na jej osobowość. Poczucie braku osobistej kontroli zdarzeń (nic, co ważne, nie zależy ode mnie) zmniejsza motywację do podejmowania innowacyjnych działań, osłabia upór realizacyjny.

Panuje jednak dość powszechna zgoda co do tego, że ludzie mają pewne aspiracje sprawowania kontroli poznawczej i praktycznej nad otoczeniem. Chcą, aby od ich woli i kompetencji, preferencji i zdolności zależały cele działania i środki ich realizacji. Uważa się nawet, że w naszych czasach wzrósł poziom aspiracji tego rodzaju. Człowiek jako konkretna jednostka ludzka żyje, działa, rozwija się w określonym społeczeństwie, w określonym środowisku, w grupie społecznej (zawodowej), spełnia określone funkcje. Wszystko to wymaga od niego określonych cech osobowości. Toteż bezsensowne jest – choć się zdarza – spieranie się o to, której nauki domeną jest problematyka osobowości. Nie ma potrzeby szerszego uzasadniania wagi tej problematyki w odniesieniu do armii, jej zadań, warunków służby determinujących osobowość oraz wymagających określonych cech osobowych żołnierzy, a zwłaszcza kadry dowódczej.

Stąd współcześnie problematyka osobowości stała się problematyką interdyscyplinarną, węzłową problematyką filozofii, psychologii, etyki,

---

[1]) J. Kozielecki, O człowieku wielowymiarowym, Eseje psychologiczne, Warszawa, PWN 1988, s.226-227.

socjologii i pedagogiki. Ma ona decydujące znaczenie dla zgłębienia wiedzy o człowieku, jego postępowaniu i działaniu oraz dla wychowawczej praktyki kształtowania człowieka, jego motywacji, aspiracji życiowych i twórczych.

Termin osobowość jest wieloznaczny i bywa rozmaicie rozumiany w poszczególnych dyscyplinach naukowych. Ale nawet w obrębie jednej dyscypliny jego znaczenie definiowane jest różnorodnie, bywa kontrowersyjne. Jedną z głównych przyczyn różnic między definicjami pojęcia osobowość jest to, że za jego pomocą różni autorzy chcą wyjaśnić różne zjawiska.

### 2.1.1. Spojrzenie psychologiczne

Problematyka ta znajduje się, co zrozumiałe, w centrum zainteresowania psychologii. Nauka ta dysponuje też w chwili obecnej najbogatszą, w porównaniu z innymi naukami, literaturą w tym zakresie.

Jedni chcą wyjaśnić, że ludzie w sposób systematyczny różnią się między sobą pod różnymi względami. Teoria osobowości byłaby w tym rozumieniu teorią różnic indywidualnych. D. Byrne definiuje osobowość jako „...kombinację wszystkich względnie trwałych wymiarów różnic indywidualnych, za pomocą których można mierzyć jednostkę”[1]. Formuła ta nie zawiera żadnych wskazówek co do tego, jakie różnice między ludźmi mają być badane i dlaczego. Tak więc zakres badań psychologii osobowości może obejmować wszelkie różnice, jeżeli dadzą się zmierzyć.

Inni autorzy zwracają przede wszystkim uwagę na to, że zachowanie się ludzi cechuje pewna stałość: zadaniem teorii osobowości ma być wyjaśnienie czynników warunkujących tę stałość. Zakłada się, że stałość zachowania się jest uwarunkowana istnieniem specyficznych struktur wewnętrznych, tzw. cech psychicznych, a zespół tych cech to osobowość człowieka.

---

[1]) D. Byrne, An Introduction to Personality, Englewood NJ, Prentice Hall, 1966, s. 15.

Jeszcze inna grupa autorów rozpatruje osobowość jako „mechanizm" warunkujący organizację i kierunkowość zachowania się ludzi.

Wielu psychologów rozpatruje osobowość jako czynnik warunkujący zdolność człowieka do kierowania własnym zachowaniem.

Według J. P. Jakobsona „Problemy psychologii osobowości podobnie jak sama osobowość pojawiają się tam, gdzie mamy do czynienia z kierowaniem własnym postępowaniem"[1].

Najczęściej termin osobowość bywa używany na oznaczenie układu cech lub mechanizmów regulujących przebieg czynności psychicznych, a zatem i postępowania człowieka.

Wydaje się, że rozwój psychologii osobowości postępuje w kierunku poszukiwania mechanizmów warunkujących organizację czynności i ustalenia związków między tymi mechanizmami. Coraz więcej też uwagi poświęca się mechanizmom warunkującym zdolność człowieka do samokierowania.

Osobowość jako system właściwości psychicznych posiada określoną (jak każdy system) strukturę, tzn. można w niej wyodrębnić pewne ściśle ze sobą zintegrowane składniki, co sprawia, że wszelkie ich podziały czy klasyfikacje są sztuczne i kontrowersyjne.

Spośród psychologów polskich T. Tomaszewski uważa, że: „...osobowość to taki zespół warunków wewnętrznych, które modyfikują od wewnątrz reakcje człowieka na bodźce zewnętrzne"[2]. Autor ten wymienia cztery grupy cech osobowości człowieka, odpowiadające na pytania: „do czego człowiek zmierza i jaki jest kierunek jego działalności; jakimi metodami posługuje się przy realizacji swoich celów; jaka jest dynamika jego działań oraz co potrafi osiągnąć w dziedzinie podejmowanych działań"[3].

---

[1]) P. M. Jakobson, Woprosy psichołogii licznostii i emocionalna sfiera czełowieka, w: Ignatjew E., Woprosy psichołogii licznostii, Moskwa, 1960, s.63.
[2]) T. Tomaszewski, Dwa nurty w psychologii osobowości, „Nowa Szkoła", 1966, nr 5, s. 29.
[3]) T. Tomaszewski, Psychologiczne problemy kształtowania osobowości socjalistycznej, w: Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa, 1970, s. 232.

K. Kreutz wymienia również cztery, lecz całkiem inne grupy cech, które nazywa „właściwościami intelektualnymi, emocjonalnymi, wolicjonalnymi i motorycznymi”[1]. Pełna lista cech wchodzących w skład powyższych grup zawiera trzydzieści właściwości.

Jeszcze bardziej konsekwentne podejście otwarte stosuje J. Reykowski. Traktuje on osobowość jako: „... centralny system regulacyjny, który rozwija się w trakcie praktycznych kontaktów z otoczeniem, i który jednocześnie na nie wpływa”[2].

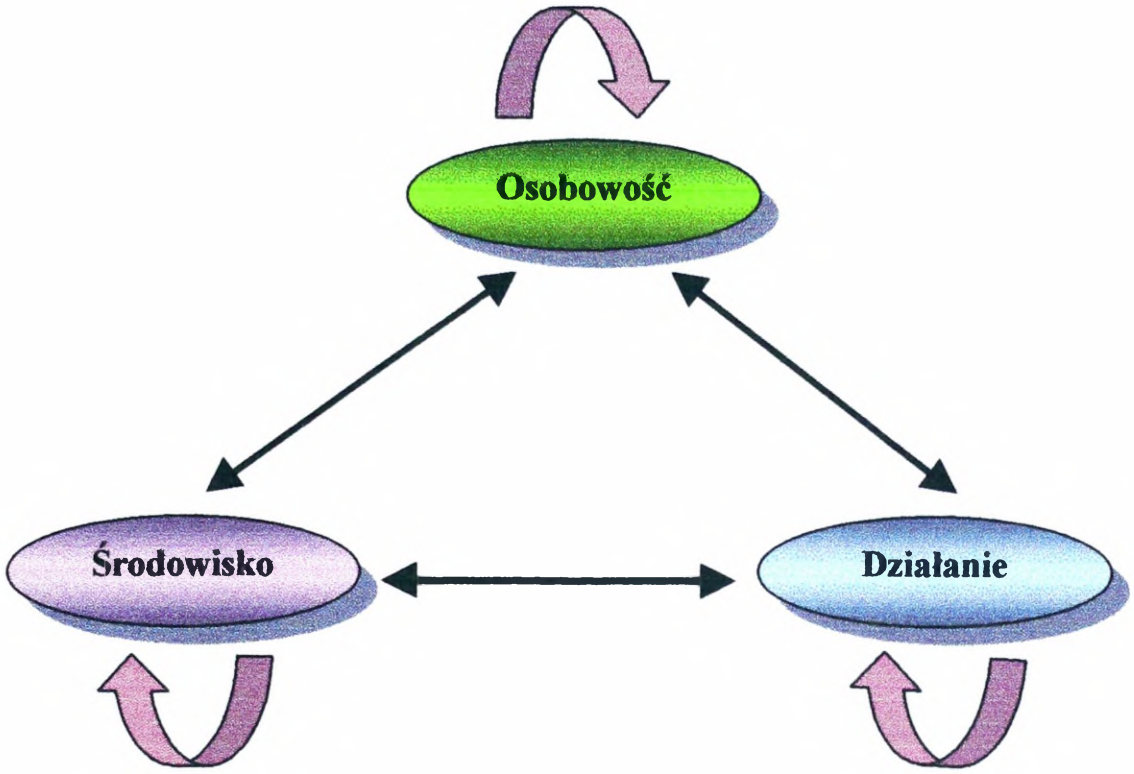
Natomiast W. Szewczuk[3] zalicza do struktury osobowości: pogląd na świat, plan życiowy, zamiłowania, działalność, charakter, samowiedzę, samokrytykę, sumienie oraz temperament.

Z powyższych przykładów wynika, że nawet wśród psychologów polskich nie ma jednolitego zdania o strukturze osobowości człowieka, nie mówiąc już o psychologii na świecie. Nie istnieje więc jakaś powszechnie uznawana podstawa, na której można by było oprzeć, dokonując, w ramach omawianego problemu, ustaleń szczegółowych.

We współczesnej psychologii współistnieje wiele koncepcji i wizji osobowości. W tej wielości systemów można wyróżnić dwie podstawowe klasy. Do pierwszej z nich – bardziej tradycyjnej – należą koncepcje traktujące osobowość jako układ zamknięty. Do drugiej – zaczynające we współczesnej psychologii dominować – należą otwarte koncepcje osobowości. Traktują one osobowość jako układ znajdujący się w ciągłej interakcji ze środowiskiem, który wpływa na własne zachowanie, i który jest przez nie kształtowany (rys.2.1.). W koncepcjach otwartych struktura osobowości jest zmienna i płynna. Kształtuje się ona w toku społecznego uczenia się.

---

[1]) K. Kreutz, Analityczne badanie osobowości, Nowa Szkoła, 1966, nr 5, s. 38.
[2]) J. Reykowski, Osobowość, w: Psychologia jako nauka o człowieku, Warszawa, 1966, s. 88.
[3]) W .Szewczuk, Psychologia, t. II, Warszawa, 1966, s. 388.




Rys. 2.1. Model interakcyjny

Zgodnie z modelem interakcyjnym trzy podstawowe składniki decydujące o życiu i rozwoju człowieka, a mianowicie: działanie, osobowość i środowisko, są wzajemnie ze sobą powiązane i wzajemnie uwarunkowane. Aktywność każdego z czynników zmienia jego właściwości.

1. Działania są uwarunkowane przez osobowość i środowisko. Motywacja hubrystyczna i motywacja poznawcza wpływają na podejmowanie przez człowieka czynności twórczych lub ekspansywnych.

2. Osobowość jednostki nie tylko aktywnie wpływa na pozostałe składniki interakcji, ale jest również przez nie kształtowana. Po pierwsze, zależy ona od środowiska naturalnego i społecznego. Po drugie, osobowość jednostki jest formowana także przez jej aktywność, szczególnie aktywność tak złożoną, jak działania transgresyjne. Po trzecie, osobowość w jakimś stopniu kształtuje samą siebie.

3. Środowisko jest obiektywnie istniejącym układem elementów przestrzennych i czasowych, fizycznych i społecznych. Pełni ono aktywną rolę w procesie interakcyjnym.

Twierdzenie o wzajemnym oddziaływaniu działania, osobowości i środowiska byłoby dość banalne, gdyby nie zostało uzupełnione przez twierdzenie o sile tych zależności. Pewne zmienne odgrywają centralną rolę w zachowaniu; rola innych jest podrzędna. W działaniach transgresyjnych zwiększa się rola sił podmiotowych, takich jak motywacja heterostatyczna, czy zdolności twórcze.

Porównawcza analiza postępowania ludzi żyjących w różnych okresach historycznych zdaje się potwierdzać hipotezę, że zasadnicza struktura ich osobowości (struktura umysłu i charakteru) jest taka sama niezależnie od epoki i tradycji kulturowej. Jednak mimo iż zasadnicza struktura umysłu i struktura charakteru człowieka wydają się względnie stałe, to w kolejnych epokach zmieniały się treści zakodowane w pamięci. Świat starożytny, mający bardziej deterministyczny charakter, być może nie wymagał od ludzi kompetencji probabilistycznego myślenia, być może starożytni rzadziej z tej kompetencji korzystali. Natomiast współczesny świat, w którym często dominują zdarzenia losowe, wymaga częściej operowania prawdopodobieństwami. Stąd uzasadniona staje się teza o konieczności rozwijania zdolności probabilistycznego myślenia, a więc myślenia w sytuacjach niepewnych, losowych i niedookreślonych.

J. Kozielecki uważa, że: „...im wyższy poziom rozwoju cywilizacyjnego, im lepsza organizacja produkcji i im bardziej wyśrubowane kryteria racjonalnego działania, tym większą rolę zaczynają odgrywać czynniki kulturowe i psychologiczne, w tym również właściwości charakteru menedżerów i szeregowych pracowników”[1].

---

[1]) J. Kozielecki, O człowieku wielowymiarowym, Eseje psychologiczne, Warszawa, PWN 1988, s. 206-207.

Od czasów renesansu indywidualność stała się jedną z najważniejszych wartości ludzkich. Jej rdzeniem jest tożsamość jednostki, rozumiana najczęściej jako „...układ właściwości niepowtarzalnych, decydujących o odrębności podmiotu, jego stałości i poczuciu ciągłości”[1]. Tożsamość dojrzała charakteryzuje się trwałym poczuciem własnej odrębności, stałości i ciągłości. Jednostka wie, kim jest i do czego zmierza. W tym złożonym, dynamicznym i niepewnym świecie umie zachować niepowtarzalną indywidualność. Ukształtowanie i utrzymanie indywidualności w czasach cywilizacji przemysłowej nie jest sprawą łatwą. Brak wyraźnie ukształtowanej tożsamości i indywidualności może utrudniać przystosowanie do rzeczywistości, może zakłócać rozwój zdrowej osobowości. Stąd coraz liczniej podejmowane są próby humanistycznego wychowania, następuje rewindykacja podmiotowości ludzkiej. Z tego powodu w ostatnim okresie akcentuje się problematykę samodzielności w myśleniu i działaniu, w której jest jeszcze wiele niewiadomych.

Również termin „***samodzielność***” jest trudny do zdefiniowania. Niewątpliwie rozpatrywać go należy w powiązaniu z problematyką osobowości, a przede wszystkim z tymi jej składnikami, które określamy mianem czynności kierunkowych.

T. Tomaszewski[2] stwierdza, że o samodzielności człowieka decyduje przede wszystkim niezależność jego myśli i działań od różnych czynników, przy tym zwraca uwagę na dwie ich grupy, a mianowicie: czynniki społeczne i czynniki fizjologiczne. W literaturze psychologicznej według tego autora nie spotyka się wyraźnego podziału na ludzi samodzielnych i niesamodzielnych, a u podstaw samodzielnego myślenia i działania leży rozwiązywanie problemów.

---

[1]) J. Kozielecki, O człowieku wielowymiarowym, Eseje psychologiczne, Warszawa, PWN 1988, s. 230-231.
[2]) T. Tomaszewski, Z zagadnień psychologii samodzielności, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1958, nr 1.

Według W. Doroszewskiego „...słowo samodzielność określa działanie na samego siebie. Łączy się z bliskimi sobie cechami działania człowieka „na samego siebie„, a mianowicie: samokształcenie, samowiedza, samokrytycyzm, samokontrola, samodyscyplina, samoświadomość, samowychowanie, samopomoc.

Wyraz samodzielność ma dwa znaczenia: osobowe i rzeczowe.

1. Nieuleganie czyimś wpływom, nie podleganie czyjejś władzy, obchodzenie się bez czyjejś pomocy;

2. Cecha tego, co było wykonane samodzielnie; objaw, wyraz czyjegoś samodzielnego działania; oryginalność”[1].

Poglądy autorów zajmujących się samodzielnością są dość zróżnicowane. Jedni samodzielność kojarzą z odpowiednią organizacją i rozwojem osobowości (N. Aleksiejew, A. Smirnow, S. Rubinsztejn), inni (J. Pieter, T. Tomaszewski) przez samodzielność rozumieją zachowanie się w tzw. sposób dorosły, świadczący o określonym poziomie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i praktycznego. Tak rozumiana samodzielność zależy przede wszystkim od stopnia rozwoju zdolności umysłowych człowieka, jego dojrzałości emocjonalnej i doświadczenia życiowego, a ponadto od określonej motywacji do działania. Trudno przecież żądać inicjatywy od osoby mało inteligentnej, bez odrobiny fantazji i wyobraźni, lękliwej i nie zainteresowanej danym rodzajem poczynań lub leniwej. Nie można więc żądać np. samodzielnych inicjatyw w zakresie muzyki od kogoś, kto nie ma słuchu muzycznego.

Prócz wyżej wymienionych, istnieje jeszcze grupa psychologów, którzy w strukturze samodzielności akcentują przede wszystkim obecność procesów poznawczych, będących niezbędną podstawą zrozumienia istoty zagadnienia i uświadomienia tego, co jednostka robi (I. Podbierezina, Ł. Wysotina).

---

[1]) W. Doroszewski, Słownik języka polskiego, Warszawa, PWN 1981, t. 8, s. 36.

Według Wysotiny w samodzielności najważniejsze są:

- umiejętność wyboru określonych treści wiadomości i wyobrażeń, które są niezbędne we wszelkiej wykonywanej pracy;
- wyobrażenie sobie kolejnych etapów czynności;
- umiejętność operowania wiadomościami, umiejętnościami i środkami (pomocami), które są niezbędne do wykonania zadania.

Autorka zaznacza przy tym, że samodzielne wykonanie jakiejś pracy wymaga wielu dodatkowych warunków zewnętrznych, między innymi takich, jak określony czas, miejsce i odpowiednia atmosfera.

Inna autorka, J. Podbierezina, za podstawę wszelkiej samodzielności przyjmuje rozwój procesów poznawczych oraz umiejętności dokonywania operacji myślowych. Procesy te, jej zdaniem, są niezbędne zarówno w pracach najprostszych, wymagających jedynie analizy i syntezy, jak i w najbardziej złożonych. Według wymienionej autorki, do najważniejszych w tym zakresie należą:

- umiejętność obserwowania, analizowania i oceniania zjawisk przyrodniczych i społecznych;
- umiejętność porównywania i dostrzegania wspólnych oraz różnych cech w przedmiotach, zjawiskach i sytuacjach;
- umiejętność dostrzegania najważniejszych części w całości;
- umiejętność dostrzegania wewnętrznych związków zachodzących między zjawiskami i przedmiotami;
- krytyczna analiza połączona z wyciągnięciem wniosków;
- udowadnianie i konkretyzowanie twierdzeń ogólnych;
- umiejętność odróżniania pierwszorzędnych cech przedmiotów od ich cech drugorzędnych;
- opanowanie określonych nawyków w posługiwaniu się wiadomościami i umiejętnościami.

S. Rubinsztejn akcentuje związek samodzielności z myśleniem. Zwraca on uwagę na fakt, że samodzielne rozwiązanie jakiegokolwiek zadania wymaga nie tylko określonych wiadomości zawartych w wyobrażeniach i pojęciach o rzeczach, ale także umiejętności operowania pojęciami oraz opanowania techniki pracy umysłowej.

Stanowisko innego psychologa N. Aleksiejewa jest nieco zbliżone do poglądów Pietera i Tomaszewskiego. Aleksiejew akcentuje jako najważniejszy komponent osobowościowy, twierdząc, że samodzielność jest przede wszystkim pewnym rodzajem ustosunkowania się osobowości jednostki do procesu działania, które to działanie jest rezultatem związków i jej zależności od otoczenia. Jeżeli na przykład przy rozwiązywaniu niektórych zadań przejawia się u jednostki pobudka do nie przyjęcia pomocy od innych osób, znaczy to, że owa jednostka posiada wewnętrzną potrzebę samodzielnego działania. Jeżeli jednak tej potrzebie nie towarzyszą odpowiednie wiadomości, umiejętności i nawyki, to należy przypuszczać, że jest to jednostka raczej pewna siebie niż samodzielna. Jednakże i wtedy, gdy ktoś posiada niezbędną sumę wiadomości, umiejętności i nawyków umożliwiających wykonanie danej czynności przy jednoczesnym braku wewnętrznej motywacji pobudzającej do działania, to nie należy jeszcze jego osobowości uważać za samodzielną.

Samodzielność zatem to nie abstrakcyjna, bliżej nieznana właściwość osobowości, lecz cecha uwarunkowana jej zachowaniem. Dlatego też słusznie podkreśla Smirnow, że człowiek samodzielny to taki, który nie poddaje się próbom skłonienia go do działania niezgodnego z jego przekonaniami. Nie znaczy to wcale, że człowiek ten odrzuca wszelkie zewnętrzne sugestie i naciski, bowiem jest on gotów rozpatrzyć cudze rady i wskazówki, ale zawsze też jest w stanie ustosunkować się do nich w sposób krytyczny. Tak rozumiana samodzielność oznacza umiejętność wyjścia poza utarte metody działania, a więc umiejętność znajdowania rozwiązań w sytuacjach nowych,

lub odrywania się od dróg i środków utartych oraz stosowania własnych sposobów rozwiązań.

Wśród przedstawionych wyżej poglądów psychologów na szczególną uwagę zasługuje ten, który jako istotę samodzielności podkreśla aspekt motywacyjny. Wiadomo, że jeśli jednostka nie posiada dostatecznego napięcia motywacji w wykonywaniu samodzielnie podjętego zadania, to mimo posiadanych wiadomości i umiejętności do jego realizacji nie dojdzie. Słusznie więc zauważa tu S. Rubinsztejn, że samodzielność obejmuje przede wszystkim zdolność stawiania przez jednostkę określonych celów i zadań przepojonych wewnętrzną potrzebą ich realizacji, przy jednoczesnej umiejętności sprawnego myślenia i skoordynowanego działania. Ponadto Rubinsztejn podkreśla, że wszelka działalność człowieka wywodzi się z pewnych motywów i kieruje się ku określonym celom, rozwiązuje pewne zadania i wyraża pewien określony stosunek człowieka do otoczenia.

Reasumując, można stwierdzić, że w literaturze psychologicznej mamy niedużo prób zdefiniowania pojęcia „***samodzielność***". Na ogół ujmuje się ją jako ***właściwość czynności (poznawczych, motorycznych, wolicjonalnych), w których koncepcja, plan, wykonanie i kontrola są świadome, i w których przy ich wykonaniu nie korzystamy z pomocy innych.***

### 2.1.2. Spojrzenie cybernetyczne

Interdyscyplinarność problematyki samodzielności znalazła odbicie i w cybernetyce. Cybernetyka jako nauka o sterowaniu narusza utarte poglądy na temat roli człowieka, traktując go na równi z innymi organizmami, a nawet maszynami. Sterowanie jest to wywieranie pożądanego wpływu na określone zjawiska, obiekty, a związek między obiektami polegający na oddziaływaniu cybernetyka nazywa sprzężeniem.

Układem samodzielnym cybernetyka określa układ samosterowny, wyposażony w organ umożliwiający modyfikowanie struktury układu, czyli

homeostat. Układ samodzielny musi mieć strukturę umożliwiającą mu sterowanie się, przy czym struktura jego zmienia się wskutek sterowania. Istotne w działaniu układu samodzielnego jest niedopuszczanie do nadmiernych zmian własnej struktury. Gdyby zdarzyło się, że któreś ze sprzężeń zwrotnych będzie rozbieżne, to nastąpiłaby zmiana struktury trwale uniemożliwiająca sterowanie się układu. Wynika stąd, że procesy zachodzące w układzie samodzielnym powinny być takim zespołem sprzężeń zwrotnych, żeby nawet w razie powstania sprzężeń rozbieżnych były one przekształcone przez inne sprzężenia zwrotne w sprzężenia zbieżne. Tak więc samodzielnym będzie każdy układ, w którym występuje zespół sprzężeń zwrotnych dążących do równowagi funkcjonalnej, bez względu na to, jaki układ powstał. Teoretycznie na układ samodzielny oddziałują wszystkie fakty teraźniejsze. Praktycznie wchodzą w grę tylko te fakty teraźniejsze, których oddziaływanie jest dostatecznie silne, aby mogło wywierać wpływ na sterowanie się układu samodzielnego, a spośród nich tylko te fakty, które dla układu samodzielnego są bodźcami, tj. są wykrywane przez receptory. Jeżeli układ samodzielny jest niedoświadczony, tzn. znalazł się w takiej sytuacji po raz pierwszy, to jedynymi czynnikami, na których może się opierać sterowanie układu, są bodźce teraźniejsze jako komunikaty zawierające informacje o faktach teraźniejszych. Jest to niewystarczające do sterowania się układu, brakuje bowiem informacji o tym, jaki powinien być fakt przyszły oraz jaki do jego wywołania jest potrzebny fakt przyszły (a tym samym jaka jest potrzebna reakcja). Do sterowania się układu samodzielnego, czyli do wywoływania faktów przyszłych, potrzebne są, mówiąc ogólnie, komunikaty teraźniejsze zawierające informacje o faktach przeszłych (układ samodzielny doświadczony).

Jak na to wskazano, przebiegi sterownicze polegają na wywoływaniu pożądanych zmian struktury układu, a więc warunkiem występowania określonych przebiegów sterowniczych jest istnienie określonej struktury

dającej się w określony sposób zmieniać. Istnienie struktury jest uzależnione od trwałości tworzywa, z którego układ o określonej strukturze jest zbudowany. Im mniejsza jest trwałość tworzywa, tym szybciej powstają niepożądane zmiany struktury, zmniejszające możliwość powstania przebiegów sterowniczych, wówczas bowiem organy sterownicze tracą właściwości niezbędne do swojego działania.

Ponieważ pod wpływem procesów samowyrównawczych każda różnica potencjałów maleje dążąc do zera, więc w każdym układzie – przy braku interwencji z zewnątrz – zanikają z czasem możliwości występowania przebiegów sterowniczych, czyli układ ulega dezorganizacji. Jednak M. Mazur uważa, że „...układ samodzielny różni się od innych układów tym, że przeciwstawia się własnej dezorganizacji, a więc musi przeciwdziałać zmniejszaniu się koncentracji energii we własnym tworzywie. Cel ten układ może osiągnąć tylko przez pobieranie energii z zewnątrz”[1]. Potrzebne są do tego odpowiednie organy, które układ samodzielny musi sam sobie rozbudować. Rozbudowa, czyli wzrost ilości tworzywa, jest więc koniecznością walki układu samodzielnego z własną dezorganizacją. Obniżanie się jakości tworzywa jest równoznaczne ze zmniejszaniem się trwałości układu samodzielnego, stanowi więc zakłócenie, które układ samodzielny, a w szczególności jego homeostat (organ umożliwiający układowi samosterownemu modyfikowanie struktury tego układu, dzięki czemu ten układ jest układem samodzielnym), musi zwalczać.

Na wywoływanie zmian otoczenia układ samodzielny musi wydawać pewną moc.

Uogólniając, można powiedzieć, że „...układ samodzielny na koordynację swojego zachowania się z tym, co się dzieje w jego otoczeniu zużywa moc koordynacyjną. Im większą moc koordynacyjną ma układ samodzielny, tym większe ma on możliwości poszukiwania, porównywania, wybierania,

---

[1]) M. Mazur, Cybernetyczna teoria układów samodzielnych, Warszawa, PWN 1966, s. 131-132.

zdobywania i kształtowania warunków otoczenia w celu zwiększenia mocy zewnętrznej. Można to wyrazić za pomocą wzoru matematycznego wprowadzając współczynnik swobody (f) jako stosunek mocy koordynacyjnej (Pk) do mocy dyspozycyjnej (Pd) układu samodzielnego"[1].

$$f = \frac{Pk}{Pd}$$

Ostatecznie dochodzimy do następującego ciągu zależności: jeżeli układ samodzielny ma możliwie największy współczynnik swobody, a więc możliwie największą moc koordynacyjną, to w konsekwencji będzie miał możliwie największą moc zewnętrzną, możliwie najmniejszą moc roboczą, możliwie najmniejszą moc asekuracyjną i możliwie najdłuższy czas egzystencji. Mówiąc krócej, możliwie największa moc koordynacyjna zapewnia układowi samodzielnemu możliwie najdłuższą egzystencję.

### 2.1.3. Spojrzenie pedagogiczne

Samodzielność myślenia i działania nabiera, w wychowaniu młodego pokolenia w naszym społeczeństwie, dużego znaczenia. Aktualnie obserwowana tendencja rozwojowa aspiracji i postaw młodego pokolenia wykazuje procesy indywidualizacji i autonomizacji osobowości młodzieży. Proces indywidualizacji osobowości społecznej jednostki polega na dążeniu do samodzielnego, zindywidualizowanego i nie schematycznego uczestnictwa w kulturze. Autonomizacja natomiast polega na dążeniu do samodzielnego wyboru form i treści kultury, stylu i drogi życiowej. Dotyczy to np. wyboru zawodu, przyjaciół, znajomych itp. Wszędzie warunkiem jest samodzielne myślenie, posiadanie określonych kryteriów moralnych, wartościowanie zjawisk społecznych, osób itp. Samodzielność człowieka, to wreszcie dojrzałość społeczna, która dotąd nie była tak wysoko ceniona jak

---

[1]) M. Mazur, Cybernetyczna teoria układów samodzielnych, Warszawa, PWN 1966, s. 161-162.

współcześnie. Jak długo młody człowiek nie jest zdolny do samodzielnego zapewnienia sobie bytu i nie wykonuje żadnej samodzielnej funkcji społecznej, tak długo nie może być uważany za dorosłego, a więc całkowicie samodzielnego.

Podobnie jak wśród psychologów, tak i wśród pedagogów pojęcie samodzielność używana jest w bardzo szerokim znaczeniu i nie zawsze oznacza te same treści.

J. Pieter zwraca uwagę, że samodzielność jest pojęciem wieloznacznym. Jego treść może być różna, zależnie od odpowiedzi na pytania: „do czego" i „pod jakim względem"(samodzielny)? Oto niektóre spośród odpowiedzi możliwych: „Do uczenia się bez pomocy kolegów. Do podejmowania decyzji według własnego zdania, a nie pod wpływem impulsu, sugestii lub nacisku. Do kierowania jakimś zespołem w pracy lub zabawie. Do planowania poczynań własnych lub cudzych itp."[1].

Pierwszej próby definicji słownikowej pojęcia samodzielność dokonał W. Okoń, który samodzielnością myślenia nazywa: „Właściwość myślenia kształtującą się u ludzi wówczas, gdy swoje doświadczenie i swoją wiedzę wzbogacają poprzez rozwiązywanie zagadnień praktycznych i teoretycznych. Nauczyciele rozwijają samodzielność myślenia wówczas, gdy systematycznie wdrażają uczniów do formułowania problemów i poszukiwania pomysłów ich rozwiązania, do rozwiązywania problemów i sprawdzania tych rozwiązań, wreszcie do poszukiwania zastosowań tych rozwiązań w nowych sytuacjach"[2]. Autor ten uważa, że: „Nauczanie, w którym uczeń wykonuje wyłącznie zadania niesamodzielne, ma znikomą wartość, gdyż pozbawia go kontaktu z rzeczywistością i przez to nie stwarza warunków do rozwoju samodzielności w myśleniu i działaniu"[3].

---

[1]) J. Pieter, Psychologia nauki, Warszawa, Wiedza Powszechna „Omega" 1971, s. 23.
[2]) W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa, Wyd. „Żak" 1996, s. 250.
[3]) W. Okoń, U podstaw problemowego uczenia się, Warszawa, PZWS 1964, s. 43.

K. Sośnicki natomiast zakłada, że: „Poszukujące (heurystyczne) formy nauczania rozwijają samodzielność, która przejawia się w świadomości celu i wykonaniu danej pracy, w świadomym kierowaniu przebiegiem pracy oraz w kontroli toku wykonywania pracy bez pomocy z zewnątrz”[1].

R. Szuman uważa, że o samodzielnym działaniu można mówić w tych przypadkach, gdy spełnia ono następujące warunki: „...jest podejmowane z własnej inicjatywy, zmierza do określonego celu, jest wykonywane na własną odpowiedzialność i służy realizacji własnych poczynań, a nie dla uzyskania czyjejś aprobaty”[2].

T. Nowacki stwierdza zaś, że: „Samodzielność jest cechą osobową przejawiającą się w decyzjach. Samodzielność jako cecha decyzji przejawia się poprzez decyzje. Innymi słowami, podejmowanie decyzji jest przejawem samodzielności podejmującego decyzję i nie istnieją inne przejawy samodzielności jak tylko podejmowanie decyzji”[3]. Łatwo zauważyć ścisły związek tak rozumianej samodzielności z potrzebami dowodzenia, szkolenia i wychowania żołnierzy.

Uogólniając dotychczasowe analizy źródłowe dotyczące samodzielności można przyjąć, że ***samodzielność, to przede wszystkim umiejętność wyjścia poza utarte prawidła i metody działania, umiejętność znajdowania rozwiązań w nowych sytuacjach, umiejętność podejmowania prób odrywania się od utartych dróg i środków oraz stosowania innych własnych rozwiązań.***

Samodzielność w takim ujęciu określa cel perspektywiczny, do którego zmierza kształcenie na wszystkich stopniach i poziomach. W toku tego kształcenia stopniowo narasta samodzielność, która jest uwarunkowana opanowaniem pod kierunkiem nauczycieli – a w tym i wojskowych

---

[1]) K. Sośnicki, Dydaktyka ogólna, Toruń, 1948, s. 48.
[2]) S. Szuman, Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie lat 7-14, Nowa Szkoła, 1956, nr 6, s.564.
[3]) T. Nowacki, Dydaktyka wojskowa, Warszawa, Wyd. MON 1966, s.131-132.

nauczycieli akademickich – umiejętności i nawyków w zakresie sprawnego wykonywania tych prostych czynności intelektualnych, motorycznych i wolicjonalnych, które pozwalają na swobodne operowanie nimi podczas samodzielnego i świadomego samosterowania koncypowaniem, planowaniem, kierowaniem biegiem i kontrolowaniem wykonywanych wyżej wymienionych czynności, wykonywanych bez pomocy innych osób.

W znaczeniu ujętym w definicji, ***pełna samodzielność jest właściwością, która nie jest udziałem każdego działania, jak i każdego rodzaju czynności. Jest właściwością, z którą współwystępują: świadoma własna koncepcja, plan, wykonanie i kontrola.***

## 2.2. Samodzielność w warunkach wojska

Samodzielność myślenia i działania, znajomość praw psychiki, umiejętność jej poznawania i kształtowania nabiera dużego znaczenia dla spraw obronności kraju. Pozornie wydaje się, że życie wojskowe jest tak mocno sformalizowane różnymi zwyczajami, przepisami i normami, że trudno jest mówić o rozwijaniu samodzielności i miejscu na inicjatywę. Są to jednak pozory.

W ujęciu teorii organizacji samodzielność oznacza jakiś stopień niezależności. W wojsku nigdy nie występuje pełna niezależność od kierowniczych ogniw nadrzędnych. Jednak niektóre dokumenty normatywne, chociaż zdawkowo, zawierają zapisy dopuszczające pewien stopień samodzielności. Na przykład w regulaminie ogólnym możemy przeczytać, że: „W wypadku utraty łączności z przełożonym żołnierz działa samodzielnie – zgodnie z otrzymanym zadaniem, wymaganiami regulaminów i przysięgą wojskową”[1].

W innym dokumencie, a mianowicie regulaminie działań taktycznych, również możemy przeczytać, że: „Przygotowanie działań taktycznych

[1]) Regulamin ogólny SZ RP, SG. 1426/94, s. 14, pkt 18.

w pododdziale rozpoczyna się z chwilą otrzymania zadania bojowego lub **z inicjatywy dowódcy**"[1].

Kogo zatem w wojsku możemy określić mianem ***samodzielny***?

P. Przewłocki stwierdza: „Nazwą samodzielny określamy takiego człowieka, dla którego inicjowanie poczynań i realizacja własnych decyzji staje się nie wydarzeniem wyjątkowym lub epizodycznym, lecz stałym nawykiem postępowania, co więcej stałą jego właściwością, rysem zasadniczym charakteru"[2]. Odnosi się to całkowicie do oficera – dowódcy. W takim właśnie przypadku można mieć uzasadnione przeświadczenie, że tendencja do działań samodzielnych, w granicach kompetencji i posiadanych uprawnień stała się cechą osobowości.

S. Liszewski uważa, że: „Samodzielny będzie ten żołnierz, który nie wymaga nieustannego kierowania nim oraz umie wyjść poza przyjęte (utarte) metody działania"[3].

P. Przewłocki zwraca uwagę, że: „ Etymologicznie samodzielność oznacza tyle co działalność własna, działalność samoistna czyli radzenie sobie samemu z problemami bez uciekania się do pomocy z zewnątrz. Przejawia się ona zarówno w myśleniu, jak i w działaniu ludzkim wówczas, gdy zawodzą nas schematy i wyuczone stereotypy postępowania"[4]. Istotę samodzielności wymieniony już autor określa w kilku publikacjach, z których wybrano najważniejsze sformułowania[5]. Oto one:

- „Samodzielność w myśleniu i działaniu zjawia się u człowieka na skutek zmienności sytuacji, ze starej na nową, ze znanej na nieznaną,

---

[1]) Regulamin działań taktycznych WL, część II (pododdziały), SG. 1423/94, s. 114, pkt 267.
[2]) P. Przewłocki, Psychologiczne aspekty samodzielności w dowodzeniu, Biuletyn Rady Nauk Społecznych MON 1970, nr 2, s. 59.
[3]) S. Liszewski, Samodzielność żołnierzy w działaniu taktycznym, Biuletyn Rady Nauk Społecznych MON, 1971, nr 3, s. 53.
[4]) P. Przewłocki, Samodzielność dowódcza w aspekcie doktryny wojennej i psychologii, Zeszyty Naukowe WAP, 1966, Seria Pedagogiczna, 15/45, s. 112.
[5]) tamże, s. 112-113 oraz Psychologiczne aspekty samodzielności w dowodzeniu, Biuletyn Rady Nauk Społecznych MON, 1970, nr 2, s. 52-53.

z ustabilizowanej na zmienną, ze statycznej na dynamiczną, z pewnej na niepewną";

- „Zmienność układów sytuacyjnych zawsze pobudza człowieka do myślenia twórczego, samodzielnego, oryginalnego, nie schematycznego";
- „Działać samodzielnie – to znaczy działać licząc głównie na własne siły, rozwiązywać trudne problemy, decydować na własne ryzyko i odpowiedzialność, nie bać się odpowiedzialności";
- „Samodzielnym nazywa się postępowanie autonomiczne, choćby częściowo niezależne od woli innego, samorzutne, zainicjowane przez daną osobę bez nakazu z zewnątrz lub z nakazem, ale bez dokładnej instrukcji co do środków czy sposobów działania. W ten sposób rozumiana samodzielność występuje również w pracy wojskowej, a zwłaszcza w dowodzeniu";
- „U podłoża istoty samodzielności człowieka tkwi w jakimś stopniu niezależność jego sądów, myślenia i działania, od pomocy lub nacisku innych ludzi, niezależność od poglądów i opinii powszechnych, dominujących, jeżeli te ostatnie nie są prawdziwe";
- „Istota samodzielności polega na radzeniu sobie samemu z problemami, które powstają w różnych układach sytuacyjnych, gdy brak jest rozwiązań gotowych. Problemy te mogą być wyraźnie dostosowane do zadań i możliwości danego człowieka, mogą też pozornie lub rzeczywiście je przerastać";
- „Dynamika i zmienność dotyczy również tego wszystkiego z czym styka się w swej pracy dowódca. Zatem jego sposób reagowania musi być do tych warunków dostosowany".

T. Tomaszewski człowieka samodzielnego w działaniu opisuje następująco: „Z człowiekiem bardziej samodzielnym wystarczy uzgodnić ogólny cel działania i można polegać na tym, że nie spocznie, dopóki celu

tego nie osiągnie i potrafi dostosować swoje postępowanie do okoliczności tak, aby cel osiągnąć nawet w zmieniających się warunkach"[1].

Stąd jednym z podstawowych celów procesu kształcenia w wojsku, na miarę istniejących i tworzonych warunków, powinno być dostosowywanie sposobu myślenia i postępowania słuchaczy do charakteru tych warunków. Niejako na ostatniej cytowanej definicji człowieka samodzielnego w działaniu zasadzają się sformułowania:

- „Pododdziały zmechanizowane i czołgów mogą, we współdziałaniu z pododdziałami innych rodzajów wojsk **lub samodzielnie**, w szybkim tempie prowadzić długotrwałe działania w różnym terenie, o każdej porze doby i w każdych warunkach atmosferycznych"[2];
- „Cel walki należy określać ściśle i jednoznacznie, tak aby był on zrozumiały dla wykonawców i wyzwalał ich inicjatywę. Powinien być on głównym motywem działania dowódców i pododdziałów podczas wykonywania zadań bojowych"[3].

Walka staje się coraz bardziej zdecydowana. Działania prowadzone będą na dużych obszarach, ***wojska często działać będą samodzielnie***, bez styczności z sąsiadem, w oderwaniu od sił głównych. Dotyczyć to będzie nie tylko związków taktycznych (oddziałów), ale i pododdziałów. Z uwagi na wysoce manewrowy charakter działań, nie zawsze będzie można wcześniej szczegółowo przewidzieć ich przebieg. Ponadto sytuacja może zmieniać się gwałtownie i na tyle, że poczynione wcześniej ustalenia mogą okazać się nieaktualne. ***Wymagać to będzie od dowódców zwiększonej samodzielności, wyrażającej się nie tylko w dysponowaniu odpowiednią ilością środków walki, ale również zdolnością i możliwością zmiany, w określonych sytuacjach, ustaleń przełożonego***. Dlatego przełożony powinien jasno określić cel działań, swój zamiar i wynikające z niego zadania dla

---

[1]) T. Tomaszewski, Z pogranicza psychologii i pedagogiki, PZWS, 1970, s. 193.
[2]) Regulamin działań taktycznych WL, część II (pododdziały), SG. 1423/94, pkt 2, s. 5.
[3]) tamże, pkt 2, s. 6.

podwładnych oraz zapewnić niezbędne siły i środki do ich realizacji. Nie powinien natomiast określać sposobu osiągnięcia celu, sposobu wykonania zadania. Niektóre szczegóły może określać wówczas, gdy jest to konieczne ze względu na koordynację działań. Na podstawie określonych w ten sposób zadań, ***podlegli dowódcy mogą działać samodzielnie w myśl zamiaru przełożonego***. Oczywiście, ***nie może to prowadzić do samowoli***. Ale jeżeli wymagamy od dowódców samodzielności, inicjatywy, zdecydowanego wykorzystywania zaistniałych sytuacji, to musimy im też zapewnić możliwość odejścia, w określonych warunkach, od ustaleń przełożonego. Samodzielność dowódców podczas prowadzenia walki powinna więc polegać na nieskrępowanym działaniu w ramach ogólnego zadania przełożonego i możliwości podejmowania w zmienionej sytuacji nowych decyzji.

Jednak duża samodzielność zadaniowa wymaga odpowiedniego przygotowania dowódców, zwłaszcza tych niższych szczebli. Trudno wymagać od dowódców samodzielności i inicjatywy na polu walki, jeżeli nie zostali do niej przygotowani w okresie pokoju. Nadmierna kontrola, nadzór nad wykonywaniem wydanych poleceń, wkraczanie w ich kompetencje doprowadza do pewnego ubezwłasnowolnienia wykonawców. ***Samodzielności zadaniowej trzeba się nauczyć***.

W związku z brakiem w literaturze określenia dotyczącego pojęcia ***samodzielność zadaniowa*** przyjęto go jako: ***umiejętność dowodzenia, wyrażająca się nie tylko w dysponowaniu odpowiednią ilością środków walki, ale również zdolnością i możliwością zmiany, w określonych sytuacjach, ustaleń przełożonego. Samodzielność zadaniowa dowódców podczas prowadzenia walki powinna więc polegać nie tylko na nieskrępowanym działaniu w ramach ogólnego zadania przełożonego, ale i na możliwości podejmowania w zmienionej sytuacji nowych decyzji***.

Jak wykazały badania wstępne, wśród słuchaczy wyższych szkół oficerskich i młodej kadry na pierwszych stanowiskach służbowych panuje

przekonanie, że służba i dyscyplina wojskowa są nadal zaprzeczeniem wolności osobistej, uniemożliwiają rozwój indywidualności. Zbyt dużo jeszcze zdarza się sytuacji w szkoleniu, na skutek małej wyobraźni, braku doświadczenia pedagogicznego, nieuzasadnionego rygoryzmu, dogmatyzmu w interpretacji regulaminów wojskowych (w tym działań taktycznych również).

K. Obuchowski uważa, że „...przy najbardziej sztywnych regulaminach, zawsze każdą rzecz można zrobić na kilka sposobów. I właśnie ta umiejętność indywidualnej realizacji sztywnych reguł jest jedną z ważniejszych cech człowieka efektywnego”[1].

Szkolenie taktyczne jako przedmiot nauczania jest istotnym czynnikiem kształtującym i rozwijającym samodzielność, indywidualne myślenie i działanie, bo bez względu na rozwój i rolę techniki i uzbrojenia, główna siła wojska tkwi w ludziach, a zwłaszcza w dowódcach. Technika wojskowa i uzbrojenie pozostaną zawsze środkiem, narzędziem działania żołnierza, wspomagając jego zmysły, pamięć, siłę. Predyspozycji człowieka do pracy twórczej, intuicji, umiejętności przewidywania i podejmowania decyzji w sytuacji, w której niezbędne są dodatkowe informacje, nie jest w stanie zastąpić żaden komputer. Mózgu człowieka, tej unikalnej „maszyny cybernetycznej”, nie można odtworzyć za pomocą żadnej konstrukcji technicznej. Nowoczesna technika wchodząca do wyposażenia wojsk nie tylko nie pomniejsza roli żołnierza, dowódcy zwłaszcza, ale w sensie idei podmiotowości stwarza nowe możliwości i konieczność wszechstronnego kształtowania ich osobowości. Maleje znaczenie pracy i wysiłku fizycznego, wzrasta natomiast znaczenie pracy umysłowej. Jednak proces kształtowania osobowości nie można zaplanować według wyraźnie określonych założeń programowych, metodycznych i organizacyjnych, jak to ma miejsce w procesie szkolenia na przykład z taktyki. W sferze rozwoju osobowości

---

[1]) K. Obuchowski, Cechy osobowości, a efektywność pracy kierowniczej, Warszawa, 1974, s. 37.

nauczyciele wojskowi nie mogą założyć lub postawić sobie zadania uczynienia słuchaczy w ciągu pierwszego semestru odważnymi, samodzielnymi, wytrwałymi itp. Jest to spowodowane złożonością, długotrwałością i trudnością kształtowania osobowości. Nie można stworzyć charakteru za pomocą jakiejś specjalnej metody czy szybkiego chwytu. Oznacza to potrzebę konsekwentnego traktowania całego procesu szkolenia jako czynników wywierających wpływ na rozwój osobowości słuchaczy. Jednym z czynników, który w znacznym stopniu przyczynia się do kształtowania samodzielności, a przez to do rozwoju osobowości słuchaczy, jest taktyka, zwłaszcza zajęcia praktyczne. W toku szkolenia taktycznego, oprócz pogłębiania wiedzy, dokonuje się zarazem proces kształtowania osobowości słuchaczy. Szkolenie taktyczne dostarcza w szerokim zakresie argumentów logicznych i emocjonalnych, rozwijających i utrwalających postawę zaangażowania, aktywności, inicjatywy, samodzielności, uzasadnia konieczność rzetelnego opanowania wiedzy i umiejętności niezbędnych w dowodzeniu pododdziałem na współczesnym polu walki.

Zarysowane problemy szkolenia taktycznego ukazują jego znaczenie w procesie kształtowania osobowości słuchaczy. W jaki sposób owe potencjalne możliwości urzeczywistniać? Należy tu wymienić następujące wskazówki metodyczne, których realizacja stwarza dobre warunki do kształtowania osobowości słuchaczy:

- prowadzący zajęcia taktyczne powinni być w pełni świadomi celów wychowawczych. Dobra znajomość celów ogólnych, rozumienie ich nadrzędności w stosunku do celów dydaktycznych, pozwoli właściwie organizować i prowadzić zajęcia taktyczne, dobierać odpowiednie metody, treści i środki oraz łączyć je z innymi dziedzinami szkolenia i życia wojskowego;

- szkolenie taktyczne należy organizować i prowadzić w taki sposób, aby wiedza taktyczna zdobywana przez słuchaczy na zajęciach (oraz innymi drogami) stawała się podstawą kształtowania ich przekonań i postaw;
- rozwijanie samodzielności słuchaczy w trakcie szkolenia taktycznego w poważnej mierze zależy nie tylko od treści, ale i od sposobów jego prowadzenia. Wpływają na to zwłaszcza metody aktywizujące;
- ważną sprawą jest stopień powiązania wiadomości z taktyki z codziennymi problemami dowodzenia i szkolenia wojskowego. Chodzi o to, aby zdobywane wiadomości w trakcie szkolenia taktycznego słuchacze łączyli z własnymi zadaniami realizowanymi w pododdziale;
- skuteczność szkolenia taktycznego w dziedzinie kształtowania osobowości zależy również od wzmocnienia jego treści innymi formami oddziaływania (odpowiedni dobór filmu szkoleniowego, lektura określonej książki, zorganizowanie wycieczki do muzeum, spotkanie z kombatantem itp.).

Rezultaty szkolenia taktycznego w kształtowaniu osobowości zależą także od postawy prowadzącego, od jego przygotowania, doświadczenia, wiedzy ogólnej, umiejętności metodycznych, nastawienia do przedmiotu nauczania, autorytetu, osobistego zaangażowania i stosunku do przekazywanych treści.

Mimo dokonujących się pozytywnych zmian w szkolnictwie wojskowym, nadal w procesie technicznego i specjalistycznego szkolenia, w tym i w taktyce, przygotowanie teoretyczne, tj. poznanie istoty zjawisk, spełnia mniejszą rolę i nie stanowi jednego z głównych elementów kształtowania nawyków i umiejętności słuchaczy. Praktyka dowodzi, że obecnie wszystkie niezbędne nawyki obsługiwania uzbrojenia i sprzętu bojowego mają intelektualne ukierunkowanie. Sytuacja ta wymaga nowego spojrzenia na problem jakości i sposobu przygotowania słuchaczy do dowodzenia pododdziałem na współczesnym polu walki. Pojęcie mistrzostwa bojowego

wiązać należy dziś nie tylko z nawykami ruchowymi, siłą fizyczną i odpornością na trudy, lecz także z wysokim poziomem rozwoju myślenia taktycznego i technicznego oraz ogólnym rozwojem osobowości słuchaczy.

Skracanie przebiegu danej sytuacji taktycznej, przy jednoczesnym wzroście dokładności i precyzji wymaga działania nie tylko nawykowego, lecz niezawodnego. Przygotować słuchaczy do takiego działania można przede wszystkim poprzez rozwijanie zdolności do samodzielnego i twórczego myślenia. Jest to zatem działalność złożona i wielostronna, obejmująca nie tylko szkolenie, wyposażenie w wiedzę, umiejętności i nawyki, ale także, a może przede wszystkim, ***rozwijanie jego osobowości***, ***kształtowanie charakteru***, siły woli, odwagi, opanowania itp. Często jednak szkolenie taktyczne wyposaża słuchaczy przede wszystkim w określoną wiedzę, umiejętności i nawyki. Ta strona szkolenia, jako najbardziej spektakularna i łatwiejsza do sprawdzenia, jest powszechnie dostrzegana i podkreślana. Mniej natomiast zauważa się te efekty szkolenia, które odzwierciedlają się w walorach osobowości żołnierzy.

Czy jest luksusem rozwijanie samodzielności zadaniowej w procesie nauczania taktyki? Tak, jeśli określamy tym słowem coś osiąganego dzięki wysokim kompetencjom i wysiłkowi. Niestety samodzielność nosi jeszcze jedną istotną cechę luksusu – ekskluzywność. Posiada ją niewielu. Większość nawet nie dostrzega tego dobra, nie zna jego wartości. Zarazem jednak samodzielność jest we współczesnym świecie „artykułem pierwszej potrzeby".

Refleksja ukierunkowana na doskonalenie własnej osobowości i środowiska, obejmowanie własną kontrolą i regulacją działań, dążenie do ich skuteczności i ekonomii, podejmowanie inicjatyw i interakcji – charakterystyczne dla samodzielności – są konieczne wobec postępu i dla postępu. Nauczyciel, dobry nauczyciel, musi obecnie podjąć trud odmiennego niż dotychczas akcentowania ważności tego, co warte uczenia się.

Nie materiał faktograficzny, bo ten ulega szybkiej dezaktualizacji, lecz jakość działań poznawczych powinny znaleźć się w centrum jego i ucznia uwagi. Jest to nie tylko pożądane, ale i możliwe w warunkach zwykłej szkoły, wymaga jednak szczególnej pomocy w osiągnięciu przez nauczycieli zmiany kompetencji. Łatwiej bowiem jest pozostawać w tradycyjnej roli autorytarnego wykładowcy egzekwującego reprodukowanie gotowych prawd niż zasypywanego pytaniami eksperta, animatora i organizatora własnych poszukiwań słuchaczy.

Uogólniając, literatura przedmiotu rozprawy to paleta propozycji i rozwiązań szeregu trudnych problemów w obszarze wielu dziedzin. Problematyka samodzielności zadaniowej stanowi obszar nierozpoznany. Brakuje modelu jej kształtowania, choć próby takie czyniono. Trudno jest znaleźć w literaturze odpowiedź na pytanie: jak kształtować samodzielność zadaniową? Choć literatura uzasadnia taką potrzebę. Literatura nie daje odpowiedzi jednoznacznej na pytanie o źródła doboru treści, metod i narzędzi oraz procedury kształtowania samodzielności zadaniowej, ale proponuje pewne rozwiązania i ukierunkowuje badania. Jej przydatność jest niezaprzeczalna, ponieważ inspiruje do poszukiwań i twórczych rozwiązań. Stawia pytania, choć nie daje na nie jednoznacznej odpowiedzi.

Reasumując dotychczasowe rozważania, można zauważyć, iż problem związany z kształtowaniem samodzielności jest rozpatrywany w cywilnym środowisku akademickim. Środowisko wojskowe (wyższych szkół wojskowych) niestety nie może w tej dziedzinie wykazać się własnym dorobkiem.

### 2.3. Taktyka zadaniowa i taktyka rozkazowa w Bundeswehrze

W niemieckiej literaturze wojskowo – specjalistycznej stosowana jest zazwyczaj para pojęć: „taktyka zadaniowa" i „taktyka rozkazowa". Pierwsze jest używane na oznaczenie zasady dowodzenia, polegającej na

***pozostawieniu dowódcy samodzielności przy wykonywaniu postawionego zadania***, drugie zaś – zasady ***ograniczenia jego samodzielności ramami rozkazu***. Zarówno zadanie, jak i rozkaz stanowią pewne formy techniczne, którymi posługuje się osoba pełniąca funkcje dowódcze. Rzecz jasna, także dowódca posługujący się taktyką zadaniową, wydaje rozkazy. Pojęcie „taktyka" wskazuje więc w szczególności na pewną postawę, zachowanie się, zasadę postępowania, podczas gdy „technika" oznacza konkretny rodzaj i sposób postępowania.

W regulaminie wojsk lądowych HDV/900 pojęcie „dowodzenie przez stawianie zadań" jest stosowane i definiowane jako ***metoda dowodzenia, przy której podwładny w ramach zamiaru przełożonego posiada daleko idącą swobodę w zakresie sposobu wykonania zadań***.

### 2.3.1. Doświadczenia historyczne

W świetle analizy dostępnych dokumentów dotyczących problematyki taktyki zadaniowej, prawie zawsze potwierdza się zgodność stosowania tej zasady dowodzenia z tradycją niemiecką. Taktyka zadaniowa rozwinęła się po przeprowadzeniu pruskich reform wojskowych (1807-1813) ze skostniałych form taktyki liniowej. Bezpośrednim powodem wprowadzanych zmian była mała ruchliwość średnich i niższych szczebli dowodzenia, co prowadziło do licznych niepowodzeń na polu walki. Zmiany sytuacji następowały najczęściej wówczas, gdy usiłowano poprzez wykonanie kontrataku „złapać drugi oddech". W warunkach, gdy zmieniała się sceneria pola walki - np. przy przechodzeniu od natarcia do obrony, albo gdy w ogóle dominującą rolę miała odgrywać obrona, dowodzenie okazywało się nie przystosowane do tych zmian, w szczególności w zbyt małym stopniu wykorzystywano własną inicjatywę i samodzielność podwładnych.

W tajnej instrukcji dla wyższych dowódców wojskowych (1868 r.) generał hrabia Moltke pisał: ***„Dowódcy poszczególnych jednostek ocenią sami***

***najlepiej, gdzie jest możliwe zdobycie następnego odcinka terenu*** *(...).* ***Niejednokrotnie należy pozostawić młodszym dowódcom możliwość działania zgodnie z własnym zamysłem***"[1].

Tak długo, jak długo trwa natarcie, wyższe szczeble dowodzenia decydują o użyciu środków, o zmianach w tym zakresie, a także o kontynuowaniu albo przerwaniu działań, np. pościgu za nieprzyjacielem. To, że dowódcy niższych szczebli podejmują decyzje mające wpływ na przebieg walki w bezpośrednim kontakcie z nieprzyjacielem i z przyrodą nie świadczy jeszcze o przejściu na taktykę zadaniową.

W regulaminie piechoty z 1906 roku podkreśla się m.in., że walka ***wymaga myślącego dowódcy, wychowanego w duchu samodzielności działającego żołnierza, który*** *(...)* ***zachowa silną wolę zwycięstwa także wówczas, gdy dowódca polegnie***. W regulaminie tym traktuje się jako szczególną sytuację, walkę w odwrocie, która zmusza do obrony, co jest uznawane za działanie nietypowe. Ogólnie rzecz biorąc, wciąż jest potrzebny żołnierz, posłusznie wykonujący rozkazy, który w natarciu i w marszu ściśle wykonuje zadania postawione przez przełożonych bez ingerowania w przebieg ich realizacji. Tym, co wydaje się być interesujące we wspomnianym regulaminie, jest wskazanie na konieczność kształtowania zdolności dowódców i żołnierzy do elastycznych zachowań i przez to przechodzenia, w sensie dowodzenia, od działań zaczepnych do obrony i odwrotnie.

Instrukcja o dowodzeniu wojskami (Hdv 300/1, cz. 1 z 1936 r., s. 1-5) podkreśla istotną rolę człowieka na polu walki pomimo wysokiej już w tym czasie technizacji. ***Rola człowieka wzrosła*** – pisze się tam – ***w wyniku działań w rozproszeniu. Pustka pola walki wymaga samodzielnie myślących i działających bojowników, którzy wykorzystają każdą sytuację w sposób rozważny i zdecydowany***.

---

[1]) W. Urlick, Das Kriegswesen im Wandel der Zeiten, Leipzig, 1940, s. 227-228.

Także tutaj nie powiedziano jeszcze nic konkretnego o dowodzeniu „z wysuniętej rubieży"; pośrednio wskazuje się jedynie na fakt, że wszystko zależy od sytuacji, która wyznacza przestrzeń umożliwiającą swobodę działania.

W starej instrukcji nt. dowodzenia w Bundeswehrze (TF 62 Nr 100 = Hdv 100/1) stwierdza się: ***Wszystkie zadania muszą być tak stawiane, żeby stwarzały podwładnym możliwość swobodnego działania, a zarazem czyniły ich odpowiedzialnymi za wyniki tego działania. Sposób realizacji pozostawia się do wyboru podległego dowódcy***.

Dopiero w tej instrukcji wskazuje się jednoznacznie na to, że wszystkie zadania muszą pozostawiać podwładnemu przestrzeń do samodzielnego działania. W zasadzie odnosi się to do każdego szczebla dowodzenia. Interpretacja tej instrukcji prowadzi do wniosku, że taktyka zadaniowa jest stawiana na pierwszym planie, jeśli nie jest wręcz uważana za jedyną możliwą technikę dowodzenia. Po tym, jak zdeklarowanym celem Bundeswehry stała się obrona i tylko obrona, stwierdzenie to zdawało się być na pierwszy rzut oka logiczne. Zdolność reagowania powinna być maksymalizowana przez wysokie kompetencje, realizowana bezzwłocznie i w warunkach dowodzenia „z wysuniętych rubieży".

W nowych regulaminach Bundeswery Hdv 100/100, Hdv 100/200 i Hdv 100/900 utrzymuje się ten kierunek: ***Zadania powinny zawierać tylko te węzłowe kwestie, które są niezbędne do organizacji współdziałania, muszą być też możliwe do wykonania siłami i środkami podwładnego i w ramach jego kompetencji***. Z drugiej strony wskazuje się na związki z innymi wykonawcami i konieczność współdziałania. To oznacza wymóg wyczucia sytuacji, ponieważ powiązania i współpraca mogą się raptownie zmienić wskutek zmiany sytuacji. Interpretacja tego zapisu dopuszcza, że obok taktyki zadaniowej może być akceptowana i uznana za sensowną także taktyka

rozkazowa, m.in. ze względu na konieczne powiązania i wymogi współdziałania (koncentrowanie sił i środków).

Reasumując, można powiedzieć, że taktyka zadaniowa, jako norma przy dowodzeniu, wyraźnie przebija z niemieckiej instrukcji. Do 1945 roku wojska w Niemczech były ideologicznie i organizacyjnie bardziej przygotowane do agresji niż do obrony.

### 2.3.2. Doświadczenia wojskowo–historyczne

Próbując odpowiedzieć na pytanie: przy jakiej technice dowodzenia – zadaniowej czy rozkazowej – dana jednostka może osiągnąć najlepszy efekt, natrafia się na dwa kryteria „zadanie" i „sytuacja". W praktyce oznacza to, że wybór dokonywany jest często w zależności od tego czy prowadzone są działania zaczepne, czy obronne.

Z dużej liczby wydarzeń odnotowanych przez historię sztuki wojennej przytoczmy dwa przykłady:

- Zarówno Napoleon, jak i Hitler uzyskali znaczące sukcesy dzięki przyjęciu skutecznej koncepcji prowadzenia działań zaczepnych i wynikającej z niej organizacji dowodzenia i szkolenia. Ich przeciwnicy na polu walki byli – po części przynajmniej – znacznie słabsi i nie mieli jasno określonej koncepcji obrony. ***Taktyka rozkazowa broniących się była przeciwstawiana taktyce rozkazowej silnego napastnika***. Zdolność przestawienia się strony broniącej na taktykę zadaniową była ograniczona, stąd sukcesy militarne napastników były czymś niemal nieuchronnym.

Pod naciskiem klęsk militarnych – a zapewne także z innych powodów – karta się odwróciła. Broniący się przestawiali się powoli, ale konsekwentnie na taktykę zadaniową i w rezultacie zatrzymali fronty stosując m.in. zasadę wysuniętego dowodzenia (dowodzenia z wysuniętych rubieży). Były to często już zupełnie inne wojska niż te, które wysyłane były na początku wojny dla powstrzymania agresora. W dalszym ciągu udało się – przynajmniej

Rosjanom w walce przeciw Napoleonowi i Hitlerowi – dzięki stosowaniu trwałych zasad taktyki rozkazowej wyprzeć agresorów z terytorium własnego kraju.

Z kolei jako agresorzy – Napoleon i Hitler – mieli duże trudności z przestawieniem się na prowadzenie działań obronnych. To, że mimo wszystko udało im się zatrzymać ofensywę przeciwnika, a także prowadzić przez pewien czas skuteczną obronę, możliwe było tylko dzięki niebywałej presji, której byli poddani walczący żołnierze. Szło o obronę własnego kraju – przynajmniej w wypadku wycofywania się Hitlera z Rosji i Polski. Dzięki temu wyzwolono w dowódcach i żołnierzach zdolności w zakresie dopasowania się i przestawienia, co z kolei sprzyjało szerszemu stosowaniu taktyki zadaniowej, aczkolwiek wciąż brakowało świadomego szkolenia w tym zakresie – któż myślał bowiem w 1936 r. o obronie i odwrocie? Także oddziałujący silnie na rozhisteryzowane masy slogan: ***„Führer rozkazał, my wykonamy"*** nie odniósł zakładanego skutku, a być może miał tylko służyć realizacji jednego celu: bezwarunkowej gotowości pójścia w kierunku techniki nakazowej przy świadomym zrezygnowaniu z własnej przestrzeni pozwalającej na swobodne działanie.

↳ Interesujący przykład podany przez G. Kirchhoffa[1] pozwala lepiej naświetlić dylemat: taktyka zadaniowa czy rozkazowa. W dniu 29.05.1940 roku generał–pułkownik Erich Hoepner, później zwolniony z Wermachtu i stracony w lipcu 1944 r. (po zamachu na Hitlera), rozkazał podległemu dowódcy pułku czołgów pod Dunkierką zatrzymać natarcie pomimo niezwykle korzystnej dla Niemców sytuacji. Kirchhoff cytuje jego wypowiedź adresowaną do jednego z podwładnych: ***„Ebersbach, tu nie ma miejsca na żadne samodzielne działanie. Wszystkie korpusy pancerne są***

---

[1]) G. Kirchhoff, Das Dilemma zwischen Auftragstatik (w:) Zum 8 Januar 1942 – die Rucknahme der 4 Panzer – armee aus dem „Balkon von Borowsak – Das militarische Vermachtnis von Generaloberst Erick Hoepner Veroffentlichung des Lehrstuhls fur Algemeine Bank – Universitat Erlangen – Nurnberg, 1982, s. 142-144.

***zatrzymane najwyższym rozkazem i ma to swoje przyczyny. Atak oznacza sąd wojenny. Zrozumiano?"***.

Hoepner akceptował w fazie natarcia i pościgu ściśle ustrukturyzowane wytyczne określające sposób zachowania się w działaniach bojowych, będąc przy tym całkowicie przekonany, iż mają one racjonalne podstawy. Tego rodzaju przyczyny nie zawsze musiały wynikać z motywów wojskowych i politycznych wiążących się z dowodzeniem. Dowódcy byli przyzwyczajeni do stosowania tego rodzaju taktyki rozkazowej i często osiągali dzięki jej stosowaniu znaczne sukcesy.

Całkiem inaczej działał Hoepner w Rosji (8.01.1942 r.). W sytuacji zagrożenia kontruderzeniem rosyjskim, wydał rozkaz wyprowadzenia 4 Armii Pancernej z tzw. „Balkonu pod Borowskiem". Uznał on za konieczne – w związku ze zmianą sytuacji – natychmiastowe przestawienie się na podejmowanie decyzji na miejscu. Wychodził przy tym z założenia, że tylko na pierwszej linii mogły być właściwie ocenione zagrożenia związane z zaistniałą sytuacją oraz natychmiast podjęte niezbędne działania.

W rezultacie Hitler odwołał Hoepnera. Przywódca III Rzeszy był w oczywisty sposób nie reformowalny i nie chciał dopuścić do przejścia do obrony i faktycznego zastosowania taktyki zadaniowej. Pozostał wierny raz przyjętej metodzie dowodzenia polegającej na wydawaniu szczegółowych rozkazów określających aż do najdrobniejszych szczegółów sposób wykonywania zadań.

Stalin natomiast postąpił w odwrotny sposób. Dla umożliwienia odbudowy frontu i stworzenia warunków do przeciwuderzenia udzielił swojemu nowo mianowanemu marszałkowi szerokich pełnomocnictw i dał mu wolną rękę przy podejmowaniu decyzji. Pełnomocnictwa te były przekazywane dalej w dół (z pozytywnym skutkiem). Przechodzące do przeciwuderzenia wojska rosyjskie były natomiast w dalszym ciągu dowodzone metodą „od góry".

### 2.3.3. Konsekwencje stosowania oraz wnioski w zakresie organizacji, dowodzenia i szkolenia wojsk

Próbując dokonać oceny alternatywy „taktyka zadaniowa" czy „taktyka rozkazowa", należy ten problem rozpatrywać z różnych punktów widzenia.

Współcześnie jest już niemal powszechnie znany fakt, że dobrze ustrukturyzowane lub powtarzające się zadania, jak również zadania, które stawiają niskie wymagania wobec sił duchowych i psychicznych, przyczyniają się do szerszego stosowania techniki rozkazowej. Ryzyko złego wykonania zadania jest w tym wypadku mniejsze, efektywność – wyższa.

W razie wprowadzenia szybkich zmian w treści zadań i konieczności zwiększenia elastyczności i mobilności, bardziej efektywna okazuje się taktyka zadaniowa. Przy jej stosowaniu podwładni muszą być zorientowani co do celów, często także co do przyczyn decyzji, szukając dróg i sposobów najlepszego wykonania zadań.

Bundeswehra jest armią przeznaczoną do obrony (pomijając wykonywanie ubocznych zadań w sektorze cywilnym). Stąd musi ona reagować szybko, uwzględniając wciąż zmieniające się „punkty ciężkości". Dowodzenie i wojska muszą być w stanie działać sprawnie w warunkach różnych obciążeń, oddziaływania na nie systemów uzbrojenia, zachowując przy tym moralne zasady.

Na podstawie powyższych przesłanek został sformułowany wniosek, że nie należy przygotowywać wojsk w sposób zbyt jednostronny – wyłącznie z uwzględnieniem np. stosowania taktyki rozkazowej. Konieczne jest określenie warunków, przy których żołnierze byliby gotowi stosować taktykę zadaniową, ale i również czasowo akceptować taktykę rozkazową.

# Rozdział 3

## BADANIA SAMODZIELNOŚCI ZADANIOWEJ FUNKCJONUJĄCEJ W ŚWIADOMOŚCI SŁUCHACZY, DOWÓDCÓW PLUTONÓW JEDNOSTEK LINIOWYCH I ICH PRZEŁOŻONYCH

Wyznacznikami wszelkich zabiegów dydaktyczno–wychowawczych podejmowanych w wyższej szkole wojskowej do pełnienia funkcji dowódczo–wychowawczej są postanowienia zawarte w „Charakterystyce osobowo–zawodowej absolwenta wyższej szkoły wojskowej".

Dokument ten stanowi punkt odniesienia i oceny wszystkiego, co ma się w uczelni dokonać, aby osiągnąć zapisany w nim stan. Dla organizatorów systemu dydaktyczno–wychowawczego jest on wyznacznikiem formułowania celów kształcenia, kryteriów doboru treści kształcenia oraz budowy programów studiów. Dla pracowników naukowo–dydaktycznych i dowódców stanowi dokument rozstrzygający o doborze form i metod oddziaływań dydaktyczno–wychowawczych. Studentom powinien uświadomić zakres oczekiwań formułowanych pod ich adresem, zestaw cech, jakie powinni posiadać w momencie ukończenia studiów w wyższych szkołach wojskowych.

W świetle omawianego dokumentu absolwentów powinny charakteryzować:

W zakresie postaw zawodowych:

↳ Predyspozycje dowódczo–przywódcze – stanowiące zespół cech osobowych, wiedzę i umiejętności zawodowe, zapewniające absolwentowi pełnienie funkcji dowódczych i administracyjnych w działaniach taktycznych oraz w warunkach pokojowego szkolenia wojsk.

↳ Kultura dowodzenia – oznaczająca wszelkiego rodzaju czynności dowódcy skierowane do podwładnych, charakteryzujące się uszanowaniem ich podmiotowości oraz zdolnością do krytycznej oceny własnego działania.

↳ Odpowiedzialność – jako świadomość skutków podejmowanych decyzji w zakresie stanu wyszkolenia i wartości bojowej dowodzonego pododdziału oraz gotowość ponoszenia konsekwencji za własne słowa i czyny.

↳ Inicjatywność – będąca umiejętnością sprawnego wykonywania zadań w skomplikowanych warunkach, przy braku pełnej informacji lub niezbędnych środków do działania, wyrażająca się w potrzebie świadomego i przemyślanego podejmowania działań zmierzających do zrealizowania postawionego zadania.

↳ Aspiracje i ambicje zawodowe – jako pragnienie twórczych rozwiązań podwyższających jakość wykonywanej pracy.

W zakresie postaw wobec samego siebie:

↳ Odwaga – jako umiejętność działania w sytuacjach trudnych, niebezpiecznych, zdolność do trwania przy własnych, słusznych, uzasadnionych poglądach i przekonaniach, zdolność do podejmowania trudnych zadań, umiejętność przezwyciężania strachu i panowania nad sobą w sytuacjach zagrożenia.

↳ Wymagalność – to umiejętność stawiania odpowiednio wysokich wymogów sobie i podwładnym oraz konsekwentnego i precyzyjnego rozliczania z realizacji postawionych zadań.

↳ Wytrwałość – jako odporność na chwilowe niepowodzenia i zdolność do dalszego podejmowania wysiłków, nieustępliwość w pokonywaniu przeszkód.

↳ Stanowczość i zdecydowanie – mające swe odbicie w podejmowaniu śmiałych, ale rozsądnych decyzji zmierzających do osiągania zakładanego

celu działania, jak również uwidaczniające się w silnej woli działania i zapewniające uporczywość w realizacji postawionych zadań.

W zakresie walorów intelektualnych:

↳ Inteligencja – rozumiana jako właściwość psychiczna, przejawiająca się we względnie stałej, charakterystycznej dla jednostki efektywności wykonywania złożonych zadań, w tym zaangażowania m.in. procesów wnioskowania i rozumowania. Przejawia się ona w sprawnym korzystaniu z nabytej wiedzy i doświadczenia, trafnym doborze metod działania, zwłaszcza w nowych, złożonych sytuacjach. Zapewnia możliwość podejmowania właściwych decyzji przy „niepełnych danych" i dużej dynamice zmian sytuacji.

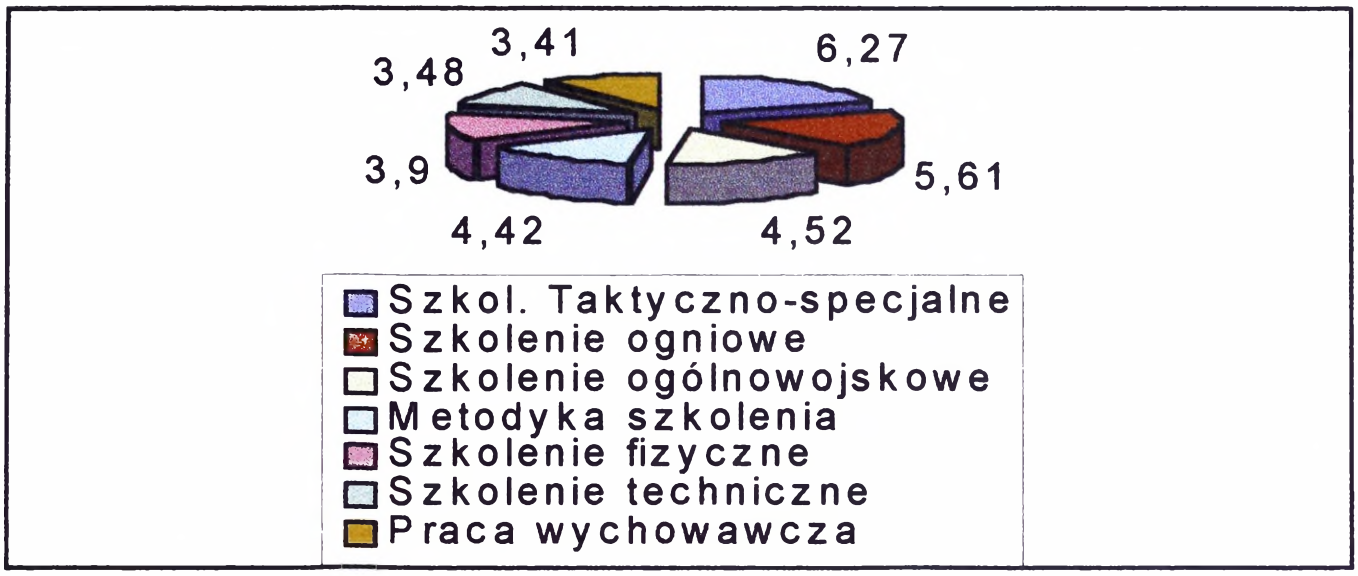
↳ Wyobraźnia – jako zdolność przewidywania kolejnych etapów działania, możliwych zagrożeń i odpowiedniego reagowania na zmieniającą się sytuację, w tym na ocenę przeciwnika i sił własnych, terenu, określenie swego położenia, analizę otrzymanych zadań oraz podjęcia decyzji do walki.

↳ Sprawność procesów decyzyjnych – w tym przede wszystkim szybkość i trafność podejmowania decyzji.

W zakresie właściwości temperamentu:

↳ Niska reaktywność – jako cecha gwarantująca dużą odporność i zorganizowane działania w sytuacjach trudnych (o dużej wartości stymulacyjnej) oraz odporność na zmęczenie podczas działania w warunkach przeciążenia.

Na pytanie, który z działów kształcenia w WSO ma największy wpływ na kształtowanie tych cech, zarówno dowódcy plutonów jednostek liniowych, jak również podchorążowie IV roku tuż przed promocją udzielili następującej odpowiedzi (rys.3.1.):




Rys. 3.1. Działy kształcenia w WSO mające największy wpływ na kształtowanie cech osobowo–zawodowych u podchorążych

Odpowiedzi udzieliło 246 respondentów, mając do dyspozycji skalę punktów od 1 do 7.

### 3.1. Model kształcenia taktycznego podchorążych w WSO

Uwzględniając dane przedstawione we wstępie tego rozdziału, aktualne potrzeby współczesnej taktyki i rozwój metodyki przedmiotu oraz fakt, że teoria to wiedza (model) danego fragmentu rzeczywistości, niezbędne stało się opracowanie prakseologicznego modelu kształcenia taktycznego podchorążych, a w jego procesie kształtowanie samodzielności zadaniowej u podchorążych.

Ponieważ model ma służyć wyjaśnieniu określonego aspektu pewnej rzeczywistości, z tego powodu jest mniej złożony niż sama rzeczywistość. Jednak musi być dostatecznie kompletny, aby w przybliżeniu oddawać badane aspekty. Autor ma świadomość, iż stworzony model nie uwzględnia całej złożoności zjawiska, a jedynie kilka decydujących i uchwytnych jego parametrów. Jak twierdzi W. Pytkowski: „Model nie musi być podobny do

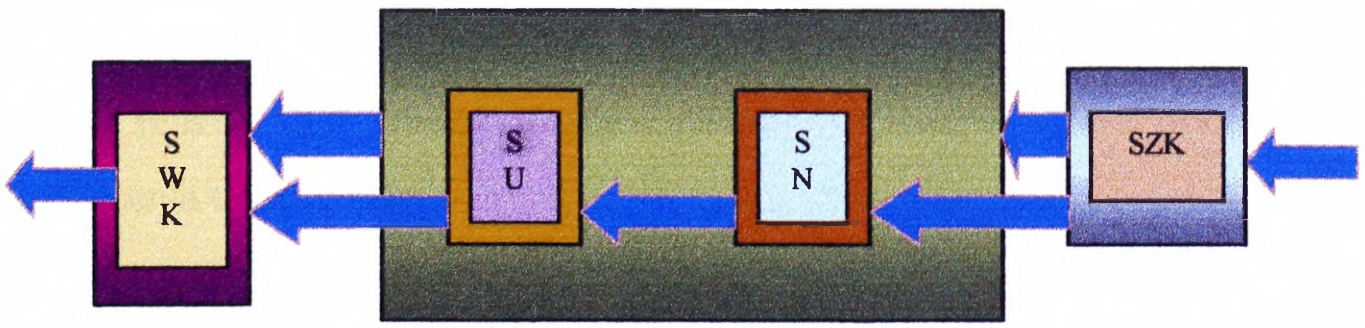
modelowanego zjawiska we wszystkich detalach, lecz tylko pod tymi względami, które uznajemy za istotne"[1]. Opracowany model ma służyć nie tylko ocenie rzeczywistości, ale i określeniu tego co należy ulepszyć i jak to ukierunkować na przyszłość.

Przy tworzeniu modelu wykorzystane zostały następujące metody badawcze:

- analiza dokumentów służbowych opracowanych przez IC MON, programów szkolenia taktycznego uczelni i jednostek wojskowych;
- zbieranie opinii osób zainteresowanych poprzez ankiety i wywiady;
- obserwacja bezpośrednia i pośrednia zajęć prowadzonych w Katedrze i Cyklu Taktyki.

Metody te pozwoliły wstępnie ustalić niedomagania funkcjonującego modelu kształcenia taktycznego i wykazały, że nie w pełni wykorzystane są aktualne możliwości programowe, dydaktyczne, materiałowo–techniczne w kształtowaniu samodzielności zadaniowej absolwentów.

Ogólny schemat modelu systemu kształcenia taktycznego przedstawiono na rysunku 3.2.




Rys. 3.2. Model systemu kształcenia taktycznego:
SWK – system wykształcenia kadr
SU – system uczenia się
SN – system nauczania
SZK - system zabezpieczenia kształcenia

[1]) W. Pytkowski, Organizacja badań i ocena prac naukowych, Warszawa, PWN 1981, s. 174.

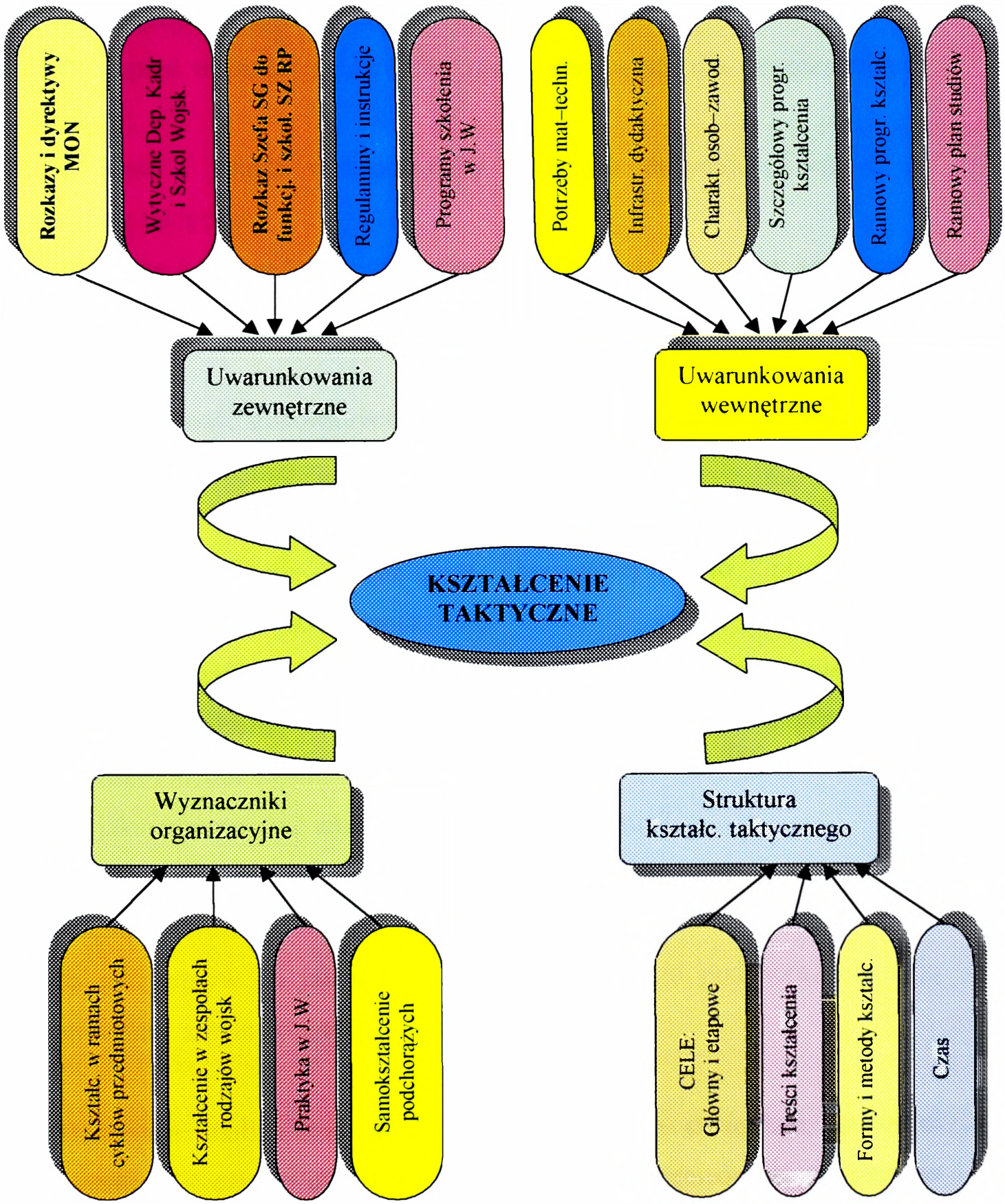
Konstruowanie modelu rozpoczęto od ustalenia jego uwarunkowań. W tym celu określono:

- główne i etapowe cele kształcenia taktycznego;
- zewnętrzny zespół czynników mających bezpośredni wpływ na kształcenie taktyczne;
- wewnętrzny zespół czynników organizacyjnych decydujących o przebiegu kształcenia taktycznego;
- strukturę programu kształcenia taktycznego w obszarze form, metod, treści i czasu.

Wyodrębnienie związków i zależności pomiędzy wyszczególnionymi elementami pozwoliło ustalić uwarunkowania modelu kształcenia taktycznego, które przedstawia rysunek 3.3.

Ponieważ kształtowanie samodzielności zadaniowej związane jest przede wszystkim ze strukturą kształcenia taktycznego, przedstawiony model stworzył możliwość ustalenia relacji zachodzących pomiędzy jego układami i przeprowadzenia analizy w zakresie:

- adekwatności celów etapowych w stosunku do celu głównego;
- bilansu czasowego na realizację celu głównego i celów etapowych oraz określenia proporcji i zależności między nimi;
- realizacji celów kształcenia taktycznego;
- funkcji kadry dydaktycznej ( jej miejsca i roli ) w realizacji celów kształcenia taktycznego;
- oceny form, metod i treści nauczania w strukturze kształcenia taktycznego w aspekcie specyfiki realizacji zadań na poszczególnych rocznikach i ustalenie ewentualnych niedomagań;
- stopnia udziału podchorążych w zdobywaniu wiedzy i umiejętności taktycznych;




Rys. 3.3. Uwarunkowania modelu kształcenia taktycznego podchorążych WSO

W oparciu o dokonaną analizę poszczególnych elementów funkcjonującego modelu ustalono:

- stopień trafności celów oraz zadań etapowych dla poszczególnych roczników;
- ilość i jakość wyznaczników mających decydujący wpływ na kształcenie taktyczne;
- zakres odpowiedzialności zarówno kadry dydaktycznej w kształtowaniu wiedzy i umiejętności taktycznych podchorążych jak i samych podchorążych;
- efektywność stosowanych form i metod kształcenia taktycznego;
- możliwe kierunki zmian modelu.

Kolejnym etapem działalności badawczej było poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

- czy istniejące w procesie nauczania podukłady i relacje pomiędzy nimi zapewniają kształcenie nowoczesnego dowódcy, jeżeli nie, to gdzie tkwią ich słabości i niedomagania?
- jakie wprowadzić zmiany i ich uwarunkowania?
- co decyduje o konieczności dokonania zmian w strukturze procesu kształcenia taktycznego?
- jaki wpływ na jakość kształcenia taktycznego podchorążych mają dokonywane zmiany organizacyjno–dydaktyczne?

Dokonana analiza korelatów modelu pozwoliła stwierdzić, że treści kształcenia taktycznego nie obejmują wszystkich podstawowych problemów współczesnego pola walki i ograniczają się w zasadzie do szkolenia dowódców pododdziałów. O tradycyjnym układzie kształcenia taktycznego podchorążych Wydziału Wojsk Pancernych WSO im. St. Czarnieckiego

i Wydziału Wojsk Zmechanizowanych WSO im. T. Kościuszki w stosunku do celu głównego, świadczą przytoczone porównania w tabelach 3.1. i 3.2.

Tabela 3.1.

Liczba godzin na wyszkolenie dowódcy załogi, plutonu i kompanii w WSO im. S. Czarnieckiego

| Dowódca załogi | Dowódca plutonu | Dowódca kompanii | Inne | **RAZEM** |
|---|---|---|---|---|
| 90 | 169 | 152 | 69 | **480** |
| 18,7% | 35,2% | 31,7% | 14,4% | **100%** |

Tabela 3.2.

Liczba godzin na wyszkolenie dowódcy drużyny, plutonu i kompanii w WSO im. T. Kościuszki

| Dowódca drużyny | Dowódca plutonu | Dowódca kompanii | Inne | Razem |
|---|---|---|---|---|
| 185 godz | 222godz | 256 godz | 94 godz | 789 godz |
| 25% | 29% | 31% | 12% | 100% |

Przytoczone porównania świadczą o tym, że obowiązujący model nie uwzględnia w pełni potrzeb wyszkolenia dowódcy plutonu (cel główny) i nie określa stopnia oraz zakresu przygotowania dowódcy kompanii. O braku zdecydowania w określeniu głównego wysiłku w stosunku do kształcenia dowódcy odpowiedniego szczebla świadczy częstotliwość występowania podchorążych w roli dowódcy. Przedstawiają to tabele 3.3. i 3.4. W tabeli 3.3. uwzględniony został: stan etatowy kompanii – 100 pchor.; plutonu (grupy) – 25 podchorążych (na I roczniku – 30 podchorążych) WSO im. T. Kościuszki.

W tabeli 3.4. uwzględniono stan etatowy kompanii – 48 podchorążych; plutonu (grupy) – 24 podchorążych WSO im. S. Czarnieckiego.

Przyjęto, iż średnio podczas jednego ćwiczenia w roli dowódcy może występować 5 podchorążych.

Formy te nie zapewniają możliwości systemowego, stopniowego sprawdzania umiejętności wszystkich podchorążych w zakresie dowodzenia plutonem i kompanią. W pełni natomiast zapewniają realizację wymogów kształcenia drużyny (załogi).

Wyniki te potwierdzają również ankietowani dowódcy plutonów, którzy zdecydowanie najwyżej oceniają nabyte w szkole oficerskiej umiejętności z zakresu szkolenia żołnierza (125=51%), w drugiej kolejności z zakresu dowodzenia plutonem (64=26%), a w trzeciej kolejności drużyny (57=23%)– rysunek 3.4.

Tabela 3.3.

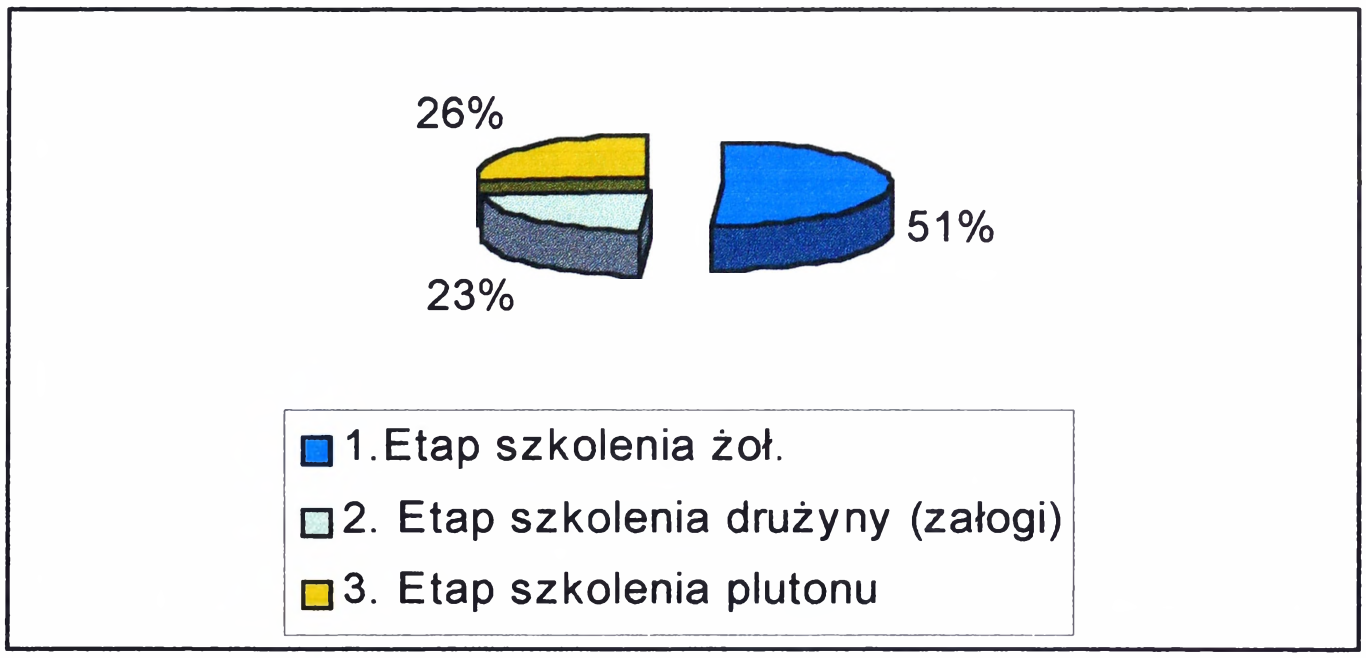
Częstotliwość występowania podchorążych w roli dowódcy
w WSO im. T. Kościuszki

| Rocznik | Szczebel Ilość | Formy kształcenia taktycznego | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | m.boj. | ćw.gr. | ćw. z pdpw. | ćw. takt. | ćw. takt. ze strzel. |
| I | dr 1x | 5=0 | 2x5=10 | 4x5=20 | – | – |
| | pl – | – | – | – | – | – |
| | kp – | – | – | – | – | – |
| II | dr 11x | 5x15=75 | – | 30x6=180 | 25x5=125 | 5x5=25 |
| | pl 1,5x | – | 3x5=15 | 6x5=30 | 5x5=25 | 1x5=5 |
| | kp – | – | – | – | – | – |
| III | dr 1,5x | 30x2=60 | – | 45x3=135 | 60x3=180 | 15x3=45 |
| | pl 1,5x | 15x2=30 | – | 15x3=45 | 20x3=60 | 5x3=15 |
| | kp 0,65x | – | 7x5=35 | 3x5=15 (na 100) | 4x5=20 (na 100) | 1x5=5 (na 100) |

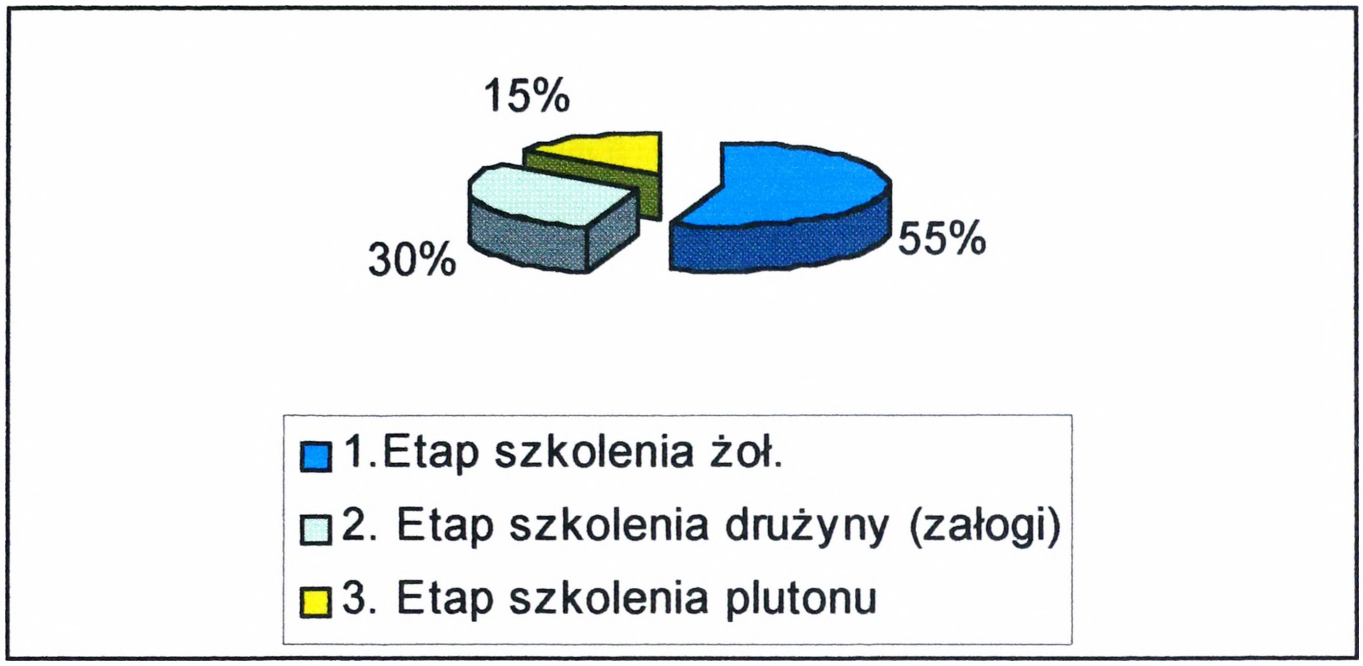
Tabela 3.4.

Częstotliwość występowania podchorążych w roli dowódcy
w WSO im. S. Czarnieckiego

| Rocznik | Szczebel Ilość | Formy realizacji zajęć | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | zaj. grup. | m. boj. z element. zaj. grup. | zaj. instr. metod. | musztra bojowa | ćwicz. takt. |
| I | załoga | 3x3=9<br>9x5=45 | – | 3x3=9<br>9x5=45 | 9x3=27<br>27x5=135 | 1x3=3<br>3x5=15 |
| | pluton | – | – | – | – | – |
| | kompania | – | – | – | – | – |
| II | załoga | – | – | – | – | – |
| | pluton | 1x5=5 | 1x5=5 | – | 2x5=10 | – |
| | kompania | – | – | – | – | – |
| III | załoga | – | – | – | – | – |
| | pluton | 1x5=5 | 3x5=15 | 4x5=20 | 4x5=20 | 2x5=10 |
| | kompania | 1x5=5 | 1x5=5 | – | 3x5=15 | – |
| | batalion | – | – | – | – | – |
| IV | załoga | – | – | – | – | – |
| | pluton | – | – | – | – | – |
| | kompania | 3x5=15 | 4x5=20 | 2x5=10 | 4x5=20 | 3x5=15 |
| | batalion | – | – | – | 1x5=5 | 1x5=5 |




Rys. 3.4. Stopień opanowania poszczególnych etapów szkolenia
w samoocenie dowódców plutonów




Rys. 3.5. Stopień opanowania poszczególnych etapów szkolenia w opinii przełożonych

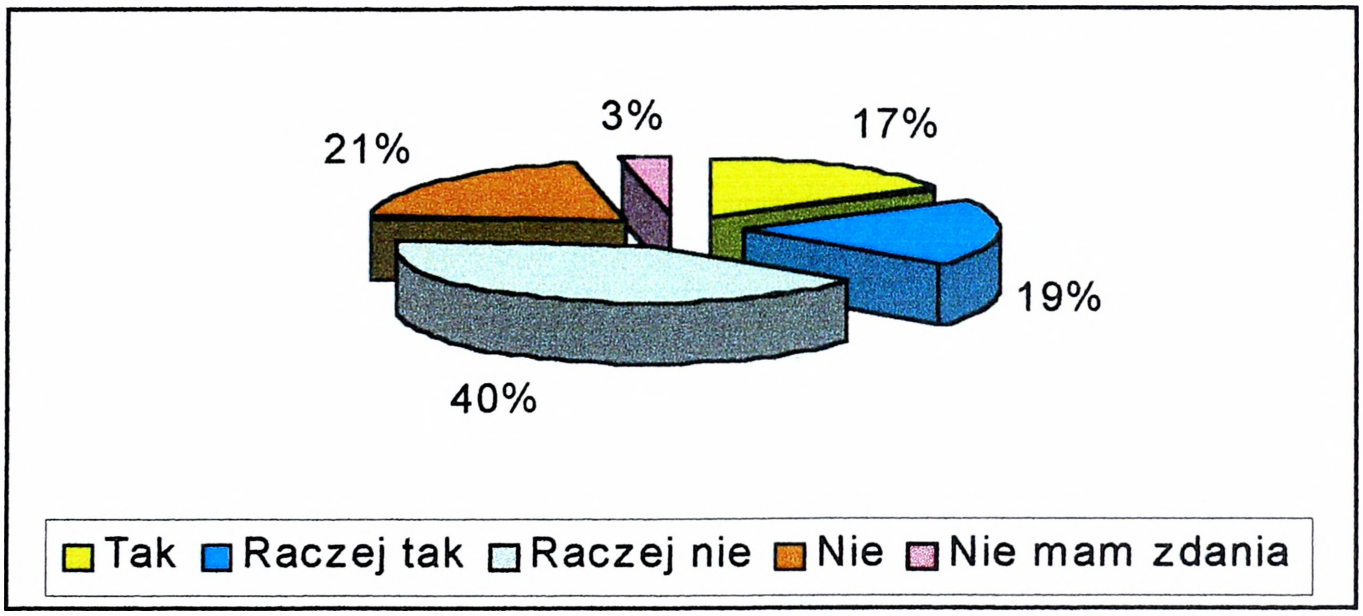
Samoocena dowódców plutonów nie pokrywa się z oceną prezentowaną przez ich przełożonych, którzy uważają, że dowódcy plutonów po przybyciu do jednostek najlepsze przygotowanie prezentują w zakresie szkolenia żołnierza (41=55%), w drugiej kolejności w zakresie szkolenia drużyny (23=30%), a dopiero na trzecim miejscu realizację zadań z zakresu szkolenia plutonu (12=15%) – cel główny kształcenia w WSO (rys. 3.5.).

### 3.2. Samodzielność zadaniowa w świetle badań ankietowanych

Głównym celem badań ankietowanych było potwierdzenie przypuszczeń autora rozprawy, opartych na prowadzonej obserwacji i wywiadach, a także na bazie faktów zebranych w toku analizy literatury przedmiotu badań oraz zjawiska, że młodzi oficerowie-dowódcy plutonów nie zostali w pełni przygotowani do wypełniania funkcji przewidzianych zakresem obowiązków na pierwszym stanowisku służbowym, zwłaszcza do samodzielnego rozwiązywania problemów taktyczno–specjalnych. Oprócz powyższego celu, autor rozprawy dążył do wyodrębnienia czynników wpływających

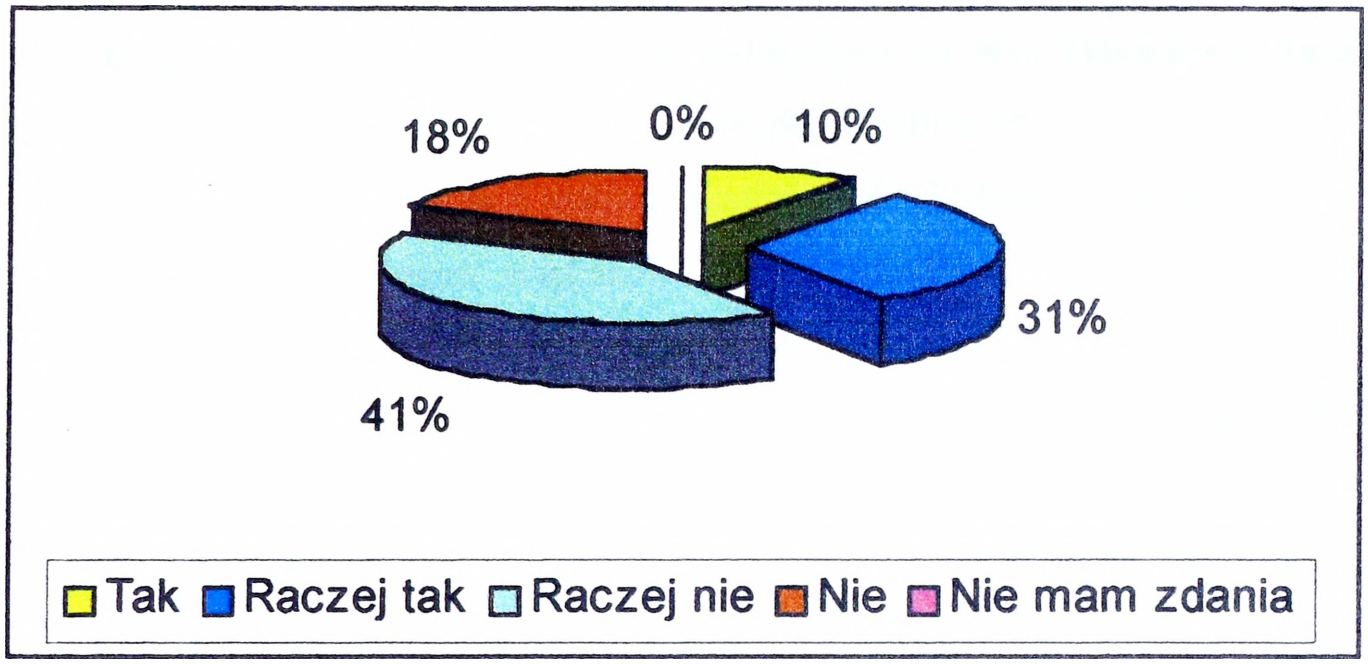
pozytywnie lub negatywnie na kształtowanie samodzielności zadaniowej u podchorążych w procesie nauczania taktyki.

Dane przedstawione w tabelach 3.3. i 3.4. poprzedniego podrozdziału potwierdzają respondenci, którzy na pytanie: „Czy jako podchorążowie w trakcie zajęć z taktyki mieli wystarczająco dużo możliwości prezentowania własnych decyzji, propozycji własnych rozwiązań określonych sytuacji taktycznych" – udzielili następującej odpowiedzi (rys. 3.6.):




Rys. 3.6. Możliwości prezentowania przez podchorążych w trakcie zajęć z taktyki własnych decyzji, propozycji własnych rozwiązań określonych sytuacji taktycznych

Z opinii dowódców plutonów wynika, iż w toku realizacji programu kształcenia z taktyki w WSO nie zostali oni w pełni przygotowani do samodzielnego rozwiązywania problemów taktyczno–specjalnych na pierwszym stanowisku służbowym (rys. 3.7.).




Rys. 3.7. Stopień przygotowania podchorążych do samodzielnego rozwiązywania problemów taktyczno-specjalnych na pierwszym stanowisku służbowym.

Podchorążowie nie mają stosunkowo wielu okazji w trakcie zajęć z taktyki prezentowania swoich rozwiązań, własnych decyzji określonych sytuacji taktycznych.

Dowódcy plutonów, którzy udzielili odpowiedzi twierdzącej (na tak lub raczej tak) uzasadniają następująco:

◆ zajęcia z taktyki w WSO prowadzili oficerowie o dużym doświadczeniu (wcześniej pełnili służbę w jednostkach liniowych), wzorowo przygotowani merytorycznie i metodycznie, dzięki temu zdobyta wiedza teoretyczna i praktyczna pozwala mi w pełni samodzielnie realizować wszystkie stojące przede mną zadania;

◆ wiele zajęć metodycznych z wysoko wykwalifikowaną kadrą, pobyt na dwóch poligonach i praktykach dowódczych w jednostkach liniowych (podchorążowie WSO Wrocław);

◆ posiadłem zdolność przestrzennego widzenia sytuacji, przekonałem się, że największą rolę spełnia tu własna inicjatywa i pomysłowość. Niemniej jednak wciąż się uczę;

◆ potrafię właściwie podjąć decyzję stosownie do sytuacji;

◆ jestem w stanie dowodzić pododdziałem według kanonów i zasad taktyki, jednak tylko na pierwszym stanowisku służbowym;

◆ nie mam problemów z realizacją zajęć z taktyki na szczeblu plutonu.

Jednak zdecydowana większość respondentów ( 59% ) udzieliła odpowiedzi negatywnej. Oto ich uzasadnienie:

◆ realia w jednostkach liniowych znacznie odbiegają od wykładanej teorii w WSO;

◆ zajęcia, zwłaszcza praktyczne w terenie, odbywały się w zbyt licznych grupach szkoleniowych, były zbyt ogólne;

◆ raczej wytyczano nam kierunek działania, sugerowano rozwiązania w określonych sytuacjach taktycznych;

◆ zbyt mało zajęć z tego przedmiotu w kontekście całego programu kształcenia w WSO;

◆ stosunkowo mała ilość zajęć praktycznych;

◆ wykładowcy prezentują przestarzałe kanony myślenia, są słabo przygotowani merytorycznie i metodycznie;

◆ w WSO zajęcia były schematyczne, decyzje musiały być zgodne z poglądem wykładowcy ( z decyzją w konspekcie );

◆ w WSO prezentuje się za mało realizmu życia wojskowego jednostek liniowych;

◆ jeżeli dowódca plutonu nie ma wrodzonych uzdolnień organizatorskich i kierowniczych, nie jest zaradny, to ma problemy w jednostce liniowej, bo spotyka się z rzeczywistością, o której w WSO nie słyszał;

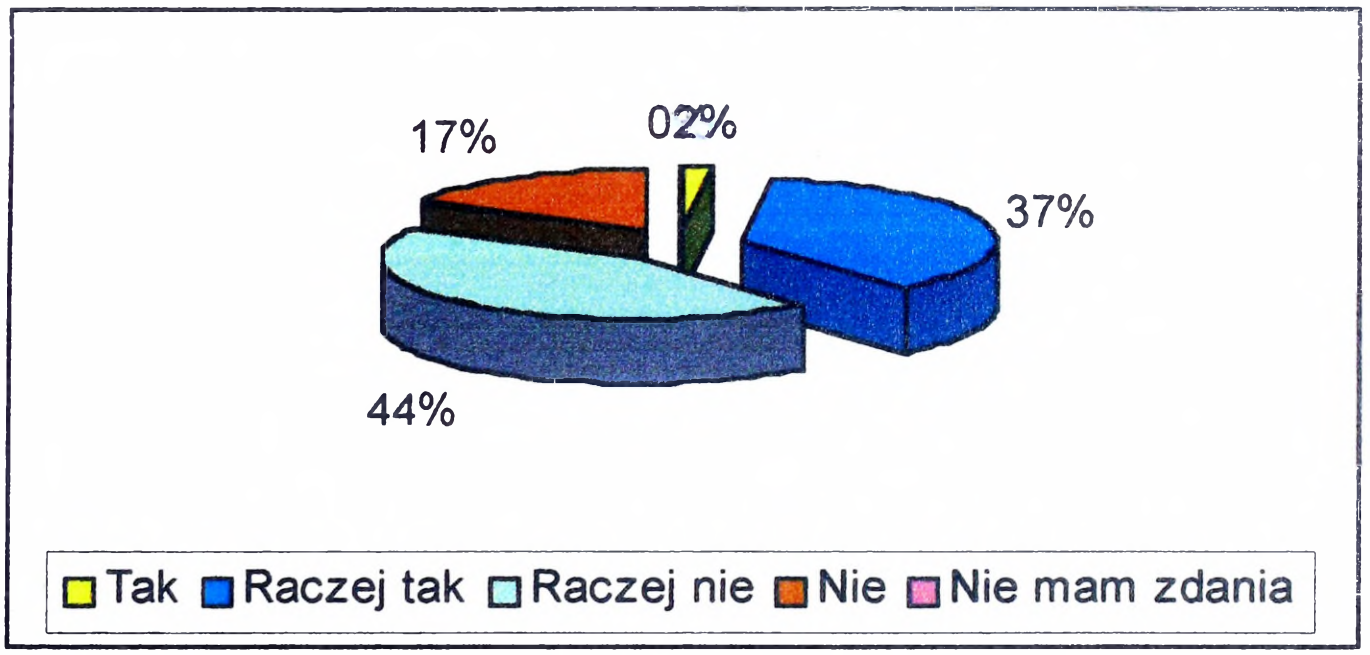
◆ podchorążowie nie mają w czasie zajęć z taktyki ze sprzętem wielu okazji występowania w roli dowódcy, uczenia się dowodzenia;

◆ zbyt mało możliwości i sytuacji rozwiązywania problemów (nie tylko taktycznych) zarówno jako słuchacze w WSO, jak i na pierwszym stanowisku służbowym;

◆ zbyt mała nasza wiedza fachowa i mała praktyka;

◆ stres przed podjęciem własnej, samodzielnej decyzji, gdyż jak jest dobrze to nie nasza zasługa, a jak coś źle to z naszego powodu.

Przełożeni dowódców plutonów w jednostkach liniowych w swoich wypowiedziach również potwierdzają opinie podwładnych, iż nie zostali oni właściwie przygotowani do samodzielnego rozwiązywania problemów na pierwszym stanowisku służbowym. (rys. 3.8.).




Rys. 3.8. Przygotowanie dowódców plutonów do samodzielnego rozwiązywania problemów na pierwszym stanowisku w ocenie przełożonych

Przewaga opinii negatywnych jest uzasadniana następująco:

◆ młodzi dowódcy plutonów wykazują stosunkowo dużo braków na płaszczyźnie teoretycznej;

◆ brak im podstawowych nawyków szkoleniowych i praktycznych umiejętności;

◆ są zagubieni, wiedza teoretyczna nie współgra z praktycznymi problemami;

◆ dowódcy plutonów cały czas liczą na przełożonych, że im podpowiedzą lub doradzą jak dane zadanie ma być wykonane;

◆ praktycznie przygotowanie do samodzielnego dowodzenia nie istnieje, jedynie to co narzuci przełożony to podwładny wykona;

◆ brak doświadczenia, krótkie praktyki w jednostkach liniowych powodują, iż nie są oni przygotowania do nowej rzeczywistości.

Jakie umiejętności taktyczne powinni mieć opanowane dowódcy plutonów po ukończeniu WSO i w jakim stopniu według opinii dowódców plutonów i ich przełożonych przedstawia tabela 3.5.

Tabela 3.5.

Umiejętności taktyczne jakie winni mieć opanowane absolwenci WSO

| Lp. | Umiejętności | W stopniu wysokim | | Przeciętnym | | Zbędne | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | dcy plut. | przeło–żeni | dcy plut. | przeło–żeni | dcy plut. | przeło–żeni |
| 1. | Rozwiązywanie prostych epizodów taktycznych | 145=59% | 63=83% | 101=41% | 13=17% | 0 | 0 |
| 2. | Dokonanie wyboru optymalnego sposobu działania na polu walki | 207=84% | 59=77% | 39=16% | 17=23% | 0 | 0 |
| 3. | Dowodzenie plutonem w różnych sytuacjach taktycznych | 231=94% | 74=98% | 15=6% | 2=2% | 0 | 0 |
| 4. | Ścisłe realizowanie rozkazów przełożonych | 108=44% | 59=77% | 121=49% | 17=23% | 17=7% | 0 |
| 5. | Przedsięwzięcia zab. boj. | 101=41% | 44=58% | 138=56% | 29=38% | 7=3% | 3=4% |

Zarówno dowódcy plutonów, jak ich przełożeni są zgodni co do konieczności posiadania przez absolwentów WSO wymienionych

umiejętności. Różnią się jednak ich stopniem nasilenia. O ile dowódcy plutonów najwyższą rangę nadają takim umiejętnościom, jak: dokonanie wyboru optymalnego sposobu działania na polu walki oraz dowodzenie plutonem w różnych sytuacjach taktycznych, to przełożeni: rozwiązywanie prostych epizodów taktycznych oraz dokonanie wyboru optymalnego sposobu działania na polu walki, ale na równi ze ścisłym realizowaniem rozkazów przełożonych. Widać tu tendencję dowódców plutonów do większej samodzielności działania i to w trudnych sytuacjach, natomiast przełożeni albo nie doceniają możliwości i potencjału intelektualnego dowódców plutonów, albo są zwolennikami autokratycznego stylu dowodzenia. Przełożeni zdecydowanie opowiadają się za ścisłym realizowaniem rozkazów przełożonych, natomiast siedemnastu dowódców plutonów (7%) uważa tę umiejętność za zbędną.

Bardziej zróżnicowanych odpowiedzi udzielili ankietowani na pytanie o cechy osobowo–zawodowe, które ich zdaniem wpływają zdecydowanie na realizację zadań taktycznych. Respondenci dysponowali skalą punktów od 0 do 5. Wyniki przedstawiono w tabeli 3.6.

W ocenie dowódców plutonów dziesięć najważniejszych cech mających zdecydowany wpływ na wykonywanie zadań taktycznych należy do grupy umiejętności dowodzenia i kierowania zespołami ludzkimi (6 cech), umiejętności ogólnowojskowych (2 cechy) oraz kwalifikacji pedagogicznych (2 cechy).

Przełożeni natomiast najważniejsze znaczenie przywiązują cechom z grupy ogólnowojskowej (5 cech) oraz umiejętnościom dowodzenia i kierowania zespołami ludzkimi (5 cech).

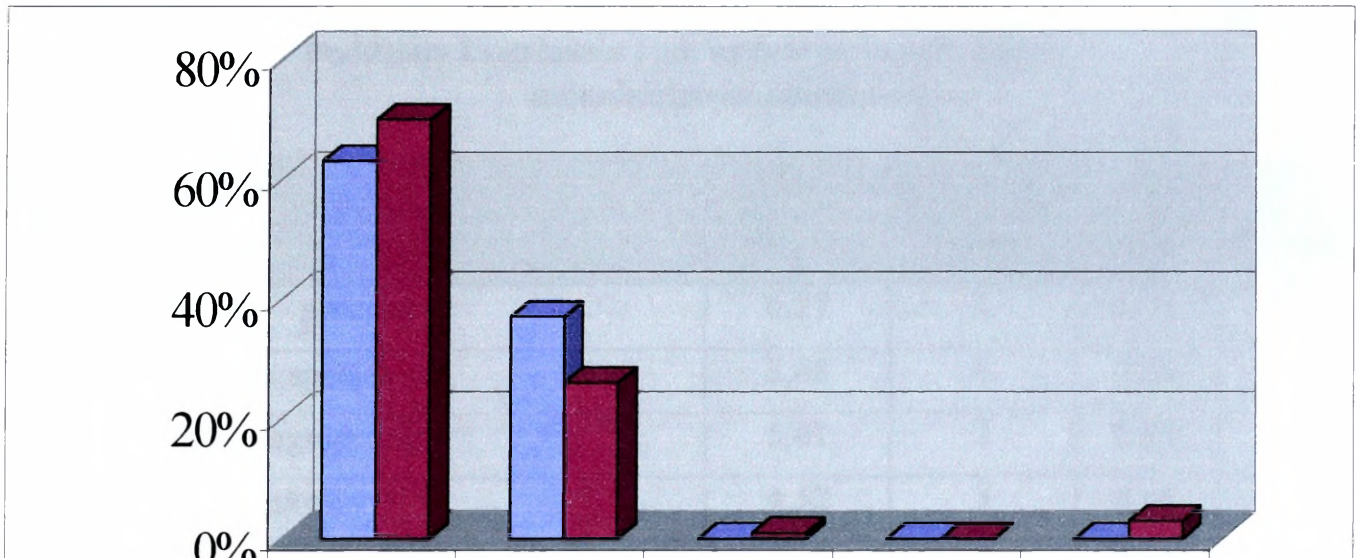
Podkreślić należy , iż dowódcy plutonów samodzielność w działaniu umieścili na 9 miejscu (3,97), natomiast przełożeni na 6 miejscu (4,03).

Tabela 3.6.

Wpływ cech osobowo–zawodowych na realizację zadań taktycznych

| Lp. | Cecha osobowo–zawodowa | Punkty | |
|---|---|---|---|
| | | Dcy plut. | Przełożeni |
| 1 | Umiejętności organizacyjne | 4,46 | 4,18 |
| 2 | Umiejętności dowodzenia (kierowania) | 4,75 | 4,37 |
| 3 | Umiejętności pedagogiczne | 3,18 | 3,08 |
| 4 | Umiejętności oceniania podwładnych | 3,64 | 3,81 |
| 5 | Dbałość o rozwój podwładnych | 3,37 | 3,58 |
| 6 | Ambicje (aspiracje) zawodowe | 3,01 | 4,02 |
| 7 | Zaangażowanie w służbie – chęć działania | 4,07 | 4,34 |
| 8 | Zdecydowanie w działaniu, wytrwałość w osiąganiu celu | 4,09 | 4,44 |
| 9 | Umiejętność współpracy i współdziałania | 4,14 | 4,18 |
| 10 | Opanowanie | 4,24 | 3,96 |
| 11 | Inicjatywa i pomysłowość w działaniu | 3,97 | 4,01 |
| 12 | Samodzielność w działaniu | 3,97 | 4,03 |
| 13 | Poczucie odpowiedzialności | 4,25 | 4,27 |
| 14 | Zdolność przystosowania się do nowych warunków | 3,70 | 3,88 |
| 15 | Zdolność pokonywania stresów | 4,08 | 3,96 |
| 16 | Zdolność samodzielnego przyswajania wiedzy | 3,60 | 3,55 |
| 17 | Trafność podejmowanych decyzji | 4,14 | 3,90 |
| 18 | Umiejętność wypowiadania się | 3,50 | 3,73 |
| 19 | Umiejętność wyrażania myśli na piśmie | 2,85 | 3,20 |
| 20 | Poczucie dyscypliny | 3,88 | 4,00 |
| 21 | Kultura osobista | 3,09 | 3,77 |
| 22 | Dbałość o wygląd zewnętrzny | 2,78 | 3,53 |

Natomiast na pytanie: „Czy samodzielność zadaniowa, jako umiejętność dowodzenia, jest na tyle ważna, iż należy ją rozwijać u słuchaczy w procesie kształcenia w WSO" ankietowani udzielili odpowiedzi (rys. 3.9.):




| | Tak | Raczej tak | Raczej nie | Nie | Nie mam zd. |
|---|---|---|---|---|---|
| Przełożeni | 63% | 37% | 0% | 0% | 0% |
| Dcy plut. | 70% | 26% | 1% | 0% | 3% |

Rys. 3.9. Potrzeba rozwijania samodzielności zadaniowej – umiejętności dowodzenia, w procesie kształcenia w WSO

Respondenci jednoznacznie opowiedzieli się za potrzebą kształtowania samodzielności zadaniowej, jako umiejętności dowodzenia, w procesie kształcenia w WSO.

Również dość jednoznacznie respondenci wypowiedzieli się na pytanie: „Który z poddziałów kształcenia ma największy wpływ na kształtowanie samodzielności zadaniowej" (tabela 3.7.). Ankietowani dysponowali skalą punktów od 1 do 7.

Z zestawienia wynika, że zarówno dowódcy plutonów, jak i ich przełożeni są zgodni co do poddziałów decydujących o największym oddziaływaniu na osobowość słuchaczy. Jednak ranga poszczególnych poddziałów według ankietowanych znacznie odbiega od liczby godzin przeznaczonych na te poddziały w programie nauczania (tabela 3.8.).

Dane te potwierdzają wcześniejszy wniosek, iż brak korelacji między poszczególnymi elementami systemu dydaktyczno–wychowawczego oraz dokonywane samodzielne zmiany w poszczególnych jego elementach to zasadnicze przyczyny takich rozbieżności.

Tabela 3.7.

Poddziały kształcenia i ich wpływ na kształtowanie samodzielności zadaniowej

| Lp. | Poddział | Dcy plutonów | | Przełożeni | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Oc. śr. | Ranga | Oc. śr. | Ranga |
| 1. | Taktyczno – specjalny | 6,27 | 1 | 6,52 | 1 |
| 2. | Techniczno specjalny | 3,48 | 6 | 3,53 | 7 |
| 3. | Ogólnopedagogiczny | 5,61 | 2 | 5,66 | 2 |
| 4. | Ogólnowojskowy | 4,52 | 3 | 4,65 | 4 |
| 5. | Humanistyczny | 3,41 | 7 | 3,81 | 6 |
| 6. | Ogólnodowódczy | 4,42 | 4 | 4,79 | 3 |
| 7. | Ogólnokształcący | 3,90 | 5 | 4,40 | 5 |

Tabela 3.8.

Liczba godzin według programu nauczania na poszczególne poddziały

| Lp. | Poddział | Liczba godz. | Ranga |
|---|---|---|---|
| 1. | Taktyczno– specjalny | 660 | 1 |
| 2. | Techniczno specjalny | 600 | 3 |
| 3. | Ogólnopedagogiczny | 510 | 4 |
| 4. | Ogólnowojskowy | 472 | 5 |
| 5. | Humanistyczny | 258 | 6 |
| 6. | Ogólnodowódczy | 167 | 7 |
| 7. | Ogólnokształcący | 675 | 2 |

Również całkiem odmienne opinie oraz ich uzasadnienie prezentują respondenci na temat kontroli przez przełożonego przygotowania działań taktycznych (tabela 3.9.).

Tabela 3.9.

Kontrola przygotowania działań taktycznych w opinii dowódców plutonów i ich przełożonych

| Lp. | Treść czynności | Dcy plutonów | | Przełożeni | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Liczba | % | Liczba | % |
| 1. | Kontroluje Pan podwładnego po otrzymaniu od niego meldunku o gotowości do walki. | 42 | 17% | 17 | 22% |
| 2. | Kontroluje Pan poszczególne etapy jego realizacji. | 73 | 30% | 23 | 30% |
| 3. | Kontroluje Pan wybrane elementy pracy podwładnego. | 106 | 43% | 36 | 48% |
| 4. | Nie kontroluje Pan w ogóle. | 25 | 10% | 0 | 0 |

Dowódcy plutonów podkreślają, że dowodzą żołnierzami służby zasadniczej. Mimo podobnych wskaźników procentowych poszczególnych zachowań, wyraźnie różnią się ich uzasadnienia (tabela 3.10.).

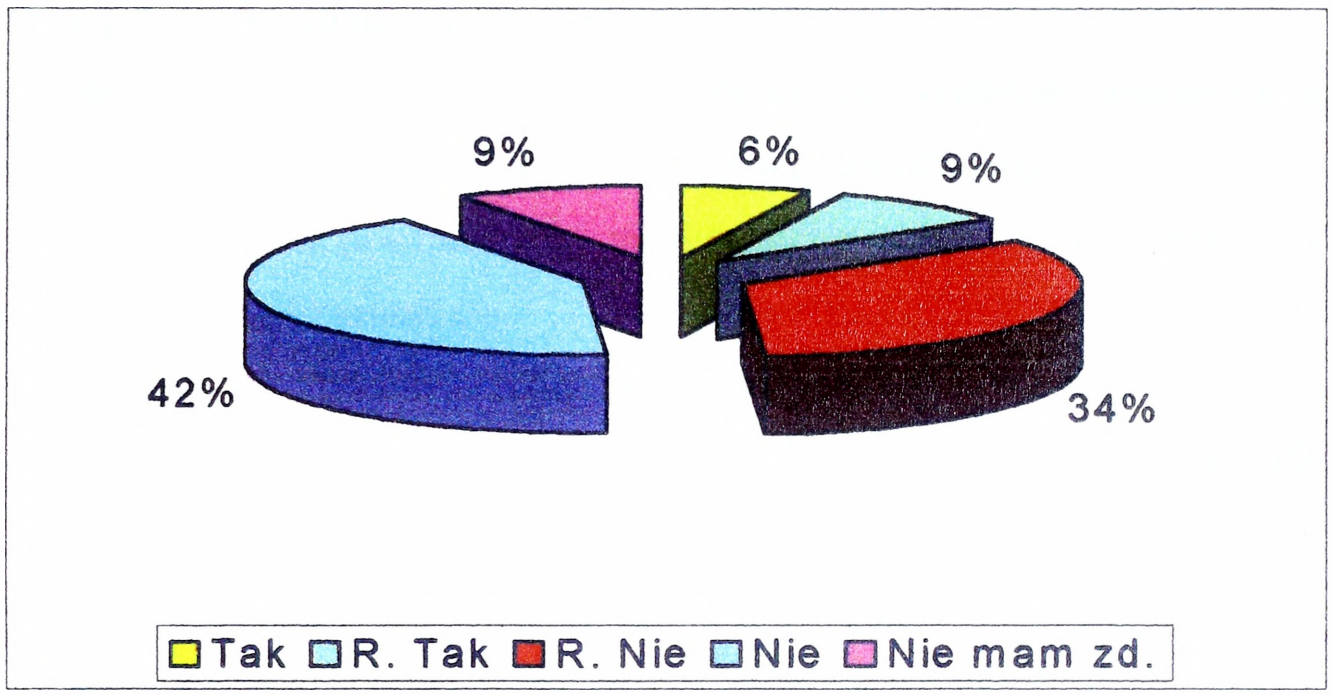
Udzielone odpowiedzi oraz następnie ich uzasadnienia wiążą się ściśle z poglądami dowódców plutonów oraz ich przełożonych na problem ingerowania przełożonych w kompetencje służbowe swoich podwładnych (rys. 3.10. i 3.11.).

Opinie dowódców plutonów, dotyczące ingerowania przełożonych w kompetencje służbowe, są w zasadzie spolaryzowane na **raczej nie (34%)** i **nie (42%).** Natomiast przełożeni bardziej zdecydowanie opowiadają się za **tak (10%)** i **raczej tak (38%)**. Jednak podkreślić należy powściągliwość przełożonych w tym pytaniu **(44%** opowiedziało się za **raczej nie** i **nie)**. Prawdopodobnie na taką odpowiedź wpływ miały postawy i zachowania przełożonych co może potwierdzać wcześniejsze wnioski, że ingerowanie w kompetencje służbowe podwładnych, ograniczanie ich samodzielności nie jest raczej przypadkiem, ale dość częstą praktyką służbową w naszej armii.

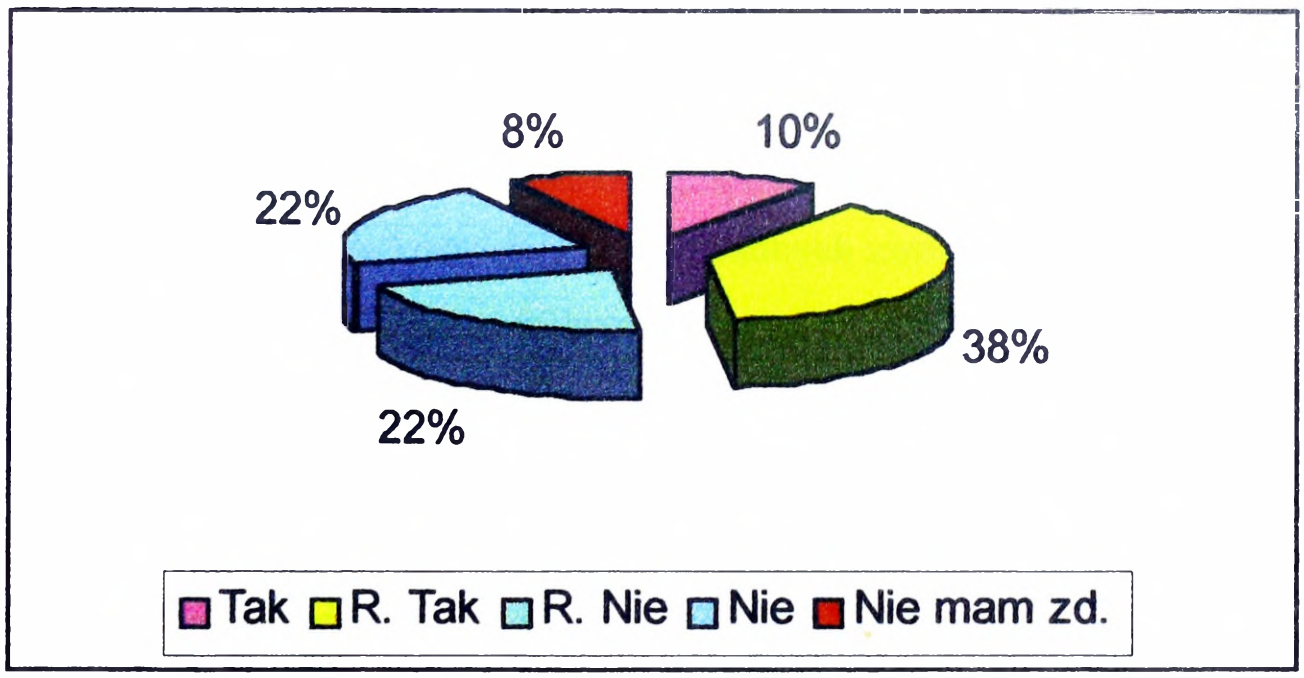
Tabela 3.10.

Uzasadnienia sposobów kontroli podwładnych w trakcie przygotowania działań taktycznych w pododdziale

| Numer odpowiedzi | Dowódcy plutonów | Przełożeni |
|---|---|---|
| 1 | – ponieważ podwładny powinien znać sposób przygotowania działań taktycznych;<br>– podwładny powinien wiedzieć, że jego działanie przed walką będzie zweryfikowane w działaniu;<br>– samodzielne działanie to bez–stresowe działanie. | – interesuje mnie wykonanie zadania, a nie sposób jego przygotowania;<br>– z chwilą otrzymania meldunku rozumiem, że dowódca plutonu zrobił wszystko;<br>– należy wierzyć w umiejętności podwładnych. |
| 2 | – na bieżąco mogę omówić błędy;<br>– kontrolowanie poszczególnych etapów daje podwładnemu pewną swobodę, a dowódcy zapewnia ciągłą kontrolę;<br>– można uniknąć błędów;<br>– kontrolując etapy wiem, czy pod–władny rozumie o co chodzi;<br>– najważniejsza jest praca kom–pleksowa;<br>–pozostawiam podwładnym umiar–kowaną dowolność co do samego sposobu wykonania zadania, aby cel był w pełni osiągnięty. | – ponieważ często realizacja jednego etapu ma wpływ na wykonanie następnego;<br>– przełożony powinien ufać swoim podwładnym, tzn. tym, którzy coś robią i mają efekty. Jednak „najlepszą formą zaufania jest kontrola”.<br>– natychmiast pokazuję błędy i każę je usunąć. |
| 3 | – staram się dać podwładnym możliwość wykazania się umiejętnościami, które mają bezpośredni wpływ na jakość wykonywanego zadania;<br>– pozwalam podwładnym wykazać własną inicjatywę;<br>– jeżeli zna się podwładnego (a powinno się znać), to wystarczy wyrywkowe sprawdzenie wykony–wanego zadania. | – sprawdzam te, które uważam za priorytetowe;<br>– nie mam podwładnych, którym mogę ufać;<br>– ponieważ nie jestem w stanie częściej kontrolować ze względu na ogrom przedsięwzięć. |
| 4 | – liczy się tylko cel, a to jest najważniejsze;<br>– należy ufać podwładnym, zostawić im pole manewru, niech zaskoczą nas swoją pomysłowością;<br>– przez kontrolowanie zabija się inicjatywę i zaufanie podwładne-go. Jeżeli wykona coś źle i wyjdzie to w działaniu, będzie mógł sam wyciągnąć z tego wnioski. | |




Rys. 3.10. Ingerowanie w kompetencje służbowe podwładnych według opinii dowódców plutonów




Rys. 3.11. Ingerowanie w kompetencje służbowe podwładnych według opinii przełożonych

Dowódcy plutonów swą awersję do ingerowania przełożonych w ich kompetencje uzasadniają następująco:

◆ wnikanie w kompetencje służbowe podwładnych zmniejsza ich odpowiedzialność i jednocześnie ogranicza ich samodzielność;

◆ przełożony powinien ufać możliwościom swoich podwładnych i dać im możliwość wykazania się;

◆ przez ingerowanie przełożony często traci swój autorytet;

◆ przełożonego powinny interesować tylko wyniki postawionych zadań, a ingerować powinien tylko wtedy, jeżeli naruszane są przepisy i regulaminy lub warunki bezpieczeństwa;

◆ każdy podwładny, jeżeli jest na stanowisku, powinien samodzielnie realizować swoje zadania;

◆ należy darzyć podwładnych zaufaniem i szanować ich decyzje;

◆ częsta praktyka ingerowania przełożonych w kompetencje służbowe podwładnych powoduje, że podwładny po otrzymaniu zadania czeka na reakcję i wytyczne przełożonego;

◆ często ingerowanie przełożonych w kompetencje służbowe dowódcy plutonu burzy ich dotychczasowe osiągnięcia w pracy z plutonem;

◆ wchodzenie w kompetencje podwładnych zwalnia ich z odpowiedzialności za siebie i swoich podwładnych.

Natomiast przełożeni, którzy uważają, że ingerowanie w kompetencje swoich podwładnych ma swój sens (48%) tak uzasadniają:

◆ podwładny musi czuć, że jest ktoś (przełożony), kto w każdej chwili pomoże, czy doradzi;

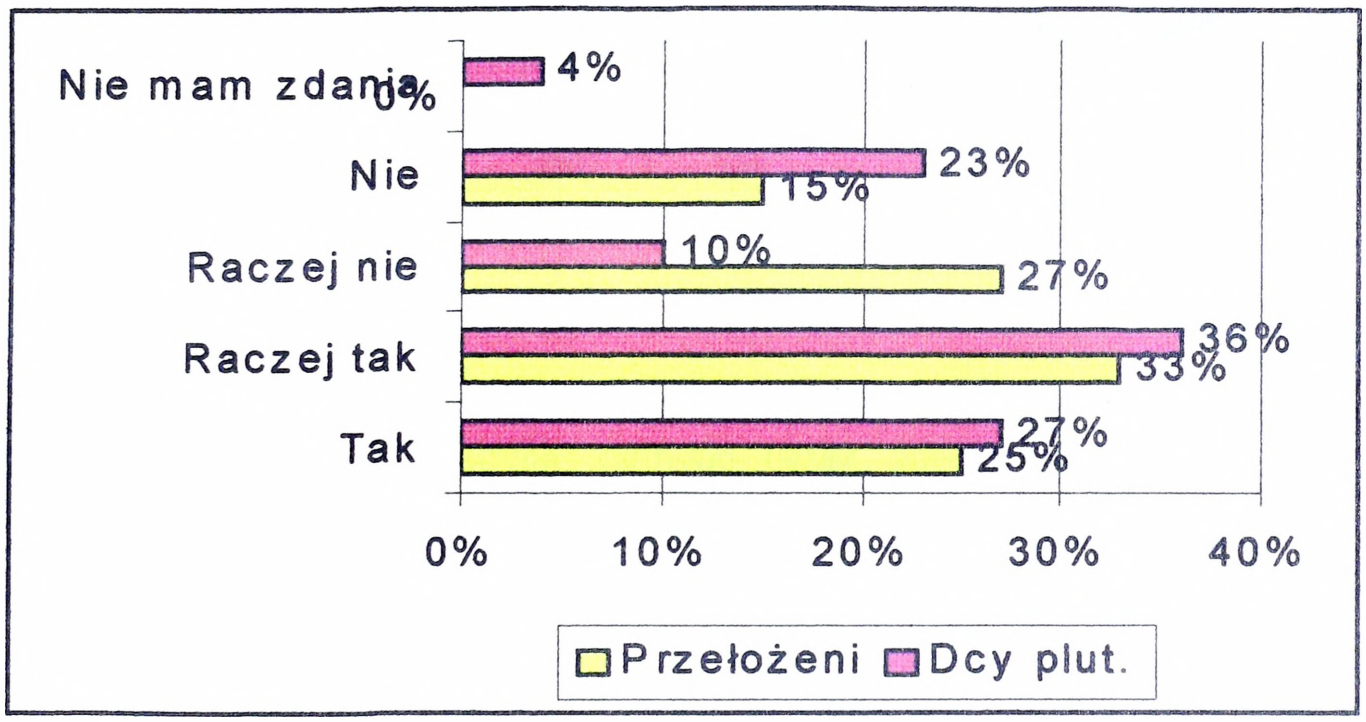
◆ jeżeli podwładny nie potrafi właściwie wykonywać zadań w ramach swoich kompetencji, to należy mu w tym pomóc;

◆ tylko w taki sposób może być zadanie właściwie wykonane;

◆ w obecnej sytuacji młody dowódca najpierw obejmuje stanowisko, a dopiero uczy dowodzić się plutonem;

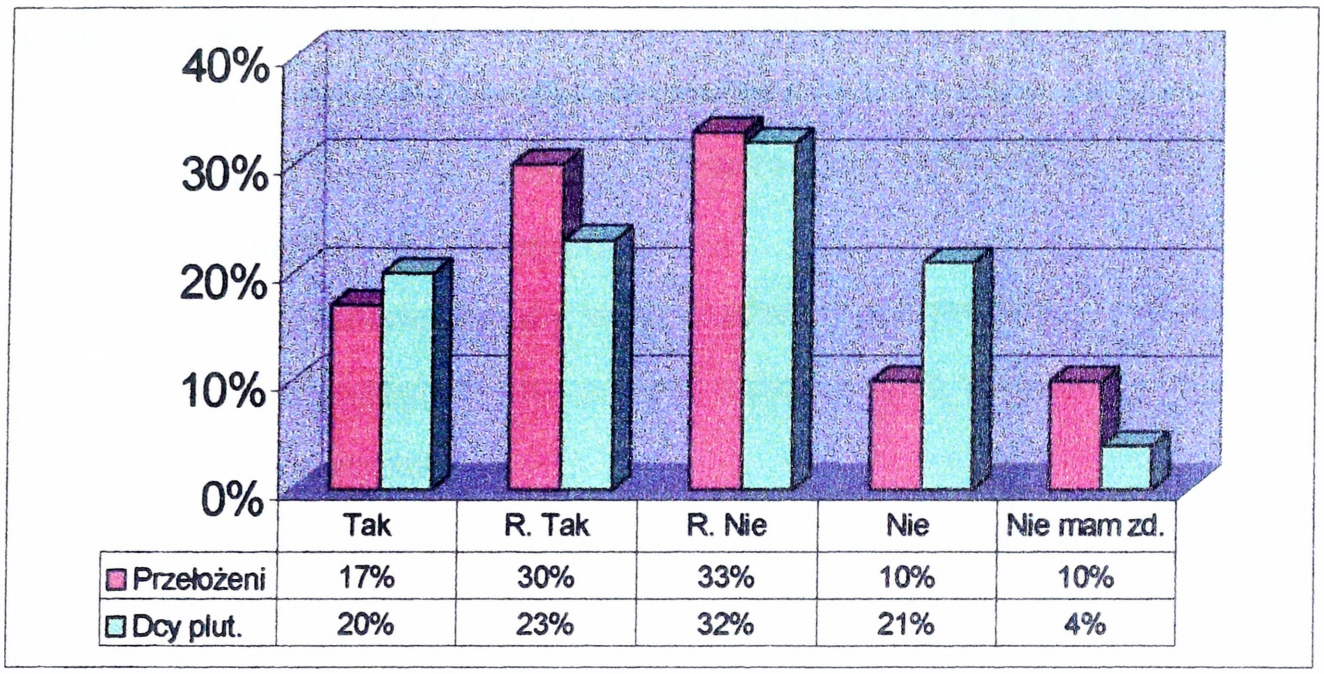
◆ praktyka służbowa wykazuje, że należy jak najczęściej kontrolować podwładnych z różnych względów.

Badania wykazały również, że są zagadnienia interpretowane podobnie przez obie populacje. Na przykład na slogan, iż „przełożony ma zawsze rację – podwładny tylko wtedy, gdy jest ona zgodna z racją przełożonego" ankietowani udzielili odpowiedzi następującej (rys. 3.12.):




Rys. 3.12. Opinie respondentów na cytowany powyżej slogan

Pytanie to koresponduje niejako z odpowiedzią respondentów o miejsce w wojsku dla osób, mających własne, „odrębne" zdanie od przełożonego, niezależnych, wyrastających ponad dozwoloną miarkę, nazbyt samodzielnych, „wolnomyślicieli" (rys. 3.13.).




| | Tak | R. Tak | R. Nie | Nie | Nie mam zd. |
|---|---|---|---|---|---|
| Przełożeni | 17% | 30% | 33% | 10% | 10% |
| Dcy plut. | 20% | 23% | 32% | 21% | 4% |

Rys. 3.13. Poglądy respondentów dotyczące miejsca wolnomyślicieli w wojsku

Z odpowiedzi udzielonych zarówno przez dowódców plutonów, jak i przełożonych na dwa ostatnie problemy wynika, że ich poglądy są bardzo zbliżone. Wynika to prawdopodobnie z faktu, że przełożeni w tych dwóch sytuacjach prezentowali sposób myślenia dowódców plutonów, to znaczy, że odpowiadając, mieli na uwadze stosunek do swoich przełożonych.

Można zatem postawić wniosek, że bardziej spolaryzowane poglądy prezentują dowódcy plutonów. Natomiast ich przełożeni w zależności od tego, czy czują się podwładnymi – wówczas ich poglądy identyfikują się z dowódcami plutonów, gdy patrzą na problem z pozycji przełożonego – wówczas ich poglądy diametralnie się różnią od poglądów dowódców plutonów.

Dowódcy plutonów w 53% udzielili odpowiedzi negatywnej. Oto ich uzasadnienia:

◆ absolwenci WSO prezentują dość dużo cech nowoczesnego myślenia, ale w jednostce liniowej stykają się z przestarzałym stylem dowodzenia;

◆ podwładni często mają dobre pomysły, projekty racjonalizatorskie, jednak ze względu na niski stopień i stanowisko są one odrzucane, co często powoduje, że młody oficer zamyka się w sobie;

◆ wolnomyśliciele nie mieszczą się w ramach ogólnych racji przyjętych w wojsku i przełożeni nie tolerują ich;

◆ młodzi oficerowie mający własne zdanie, przejawiający inicjatywę są tolerowani do pierwszego błędu, po tym fakcie często w brutalny sposób są odstawiani na „boczny tor";

◆ byłoby dobrze, gdyby podwładny, mający własne zdanie, był wysłuchany. Aby przełożony potrafił przyznać rację i docenił trafne propozycje podwładnego;

◆ w wojsku nie ma miejsca na demokrację;

◆ w wojsku jest pełna dyspozycyjność, nie ma czasu na dyskusje, odpowiada się „tak jest" i nic poza tym;

◆ w jednostce liniowej jest potrzebny człowiek nie jako dowódca, tylko „robol". Jeżeli człowiek przerasta przełożonego, zaczyna się mu udowadniać, że nic nie potrafi, na niczym się nie zna;

◆ ponieważ osoby takie nie mogą liczyć w pierwszej kolejności na awans zawodowy.

Uzasadnienia przełożonych są następujące:

◆ w wojsku wykonuje się rozkazy;

◆ wojsko jako instytucja zhierarchizowana wymaga podporządkowania się rozkazom i woli przełożonego. Wolnomyślicieli nam nie potrzeba;

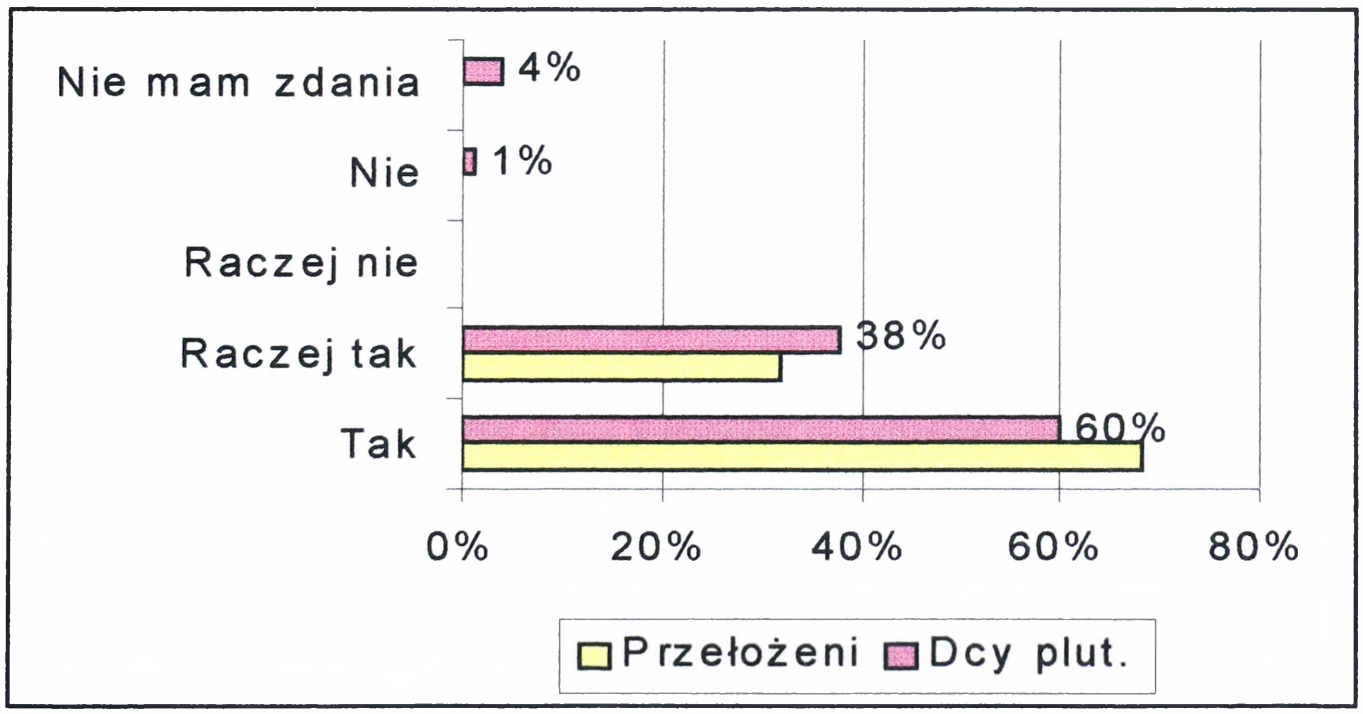
◆ jest tylko kwestią czasu, by każdy indywidualista został zniszczony albo sam się dostosował do ogółu;

◆ przekonałem się, że należy myśleć tak jak przełożony;

◆ nie pozwala się podwładnym na samodzielność, a organizuje się często długie odprawy, aby szczegółowo narzucić sposób realizacji zadań. Później słyszy się narzekania na notoryczny brak czasu;

Natomiast dowódcy plutonów i przełożeni, którzy udzielili odpowiedzi pozytywnej, dość podobnie motywowali, że tacy ludzie są bardzo potrzebni. To oni zmieniają skostniałe poglądy i stereotypy, omijają utarte ścieżki i sposoby postępowania, wprowadzają świeżość, nowe spojrzenie na wiele spraw, wyzwalają inicjatywę, zdolność do poświęceń, podwładny nie liczy się z czasem, jeżeli jest do wykonania zadanie.

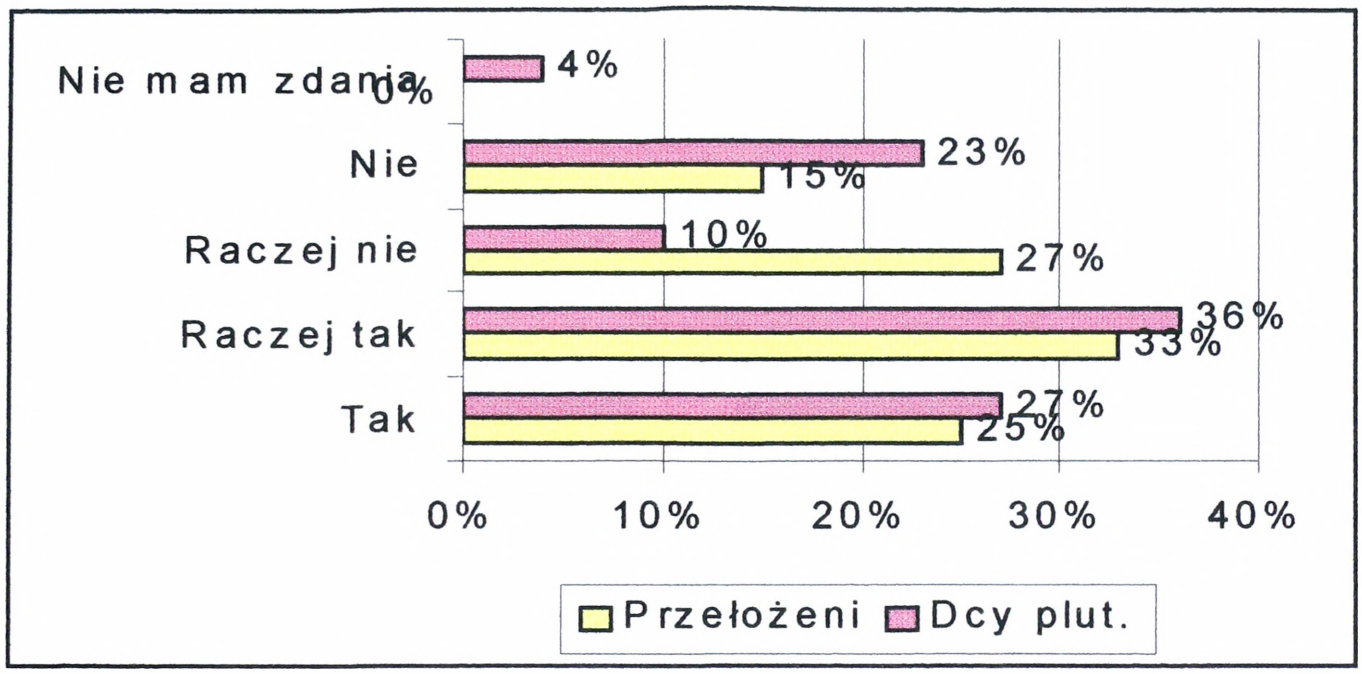
Zbliżonych odpowiedzi udzieliły obie populacje na pytanie: „Czy przełożony powinien tak stawiać zadania, aby stwarzać podwładnym możliwość swobodnego działania, a zarazem czynić ich odpowiedzialnymi za wyniki tego działania"(rys. 3.14.).




Rys. 3.14. Opinie respondentów dotyczące stwarzania podwładnym możliwości swobody działania

Podsumowaniem opinii respondentów było pytanie: „Czy metoda, przy której podwładny w ramach zamiaru przełożonego posiada daleko idącą swobodę w zakresie sposobu wykonania zadania jest: codziennością w służbie, sporadycznym epizodem lub skrytym marzeniem".

Zgodnie z wcześniejszą tendencją poglądów i odpowiedzi, i w tym przypadku respondenci uważają następująco (rys. 3.15.):



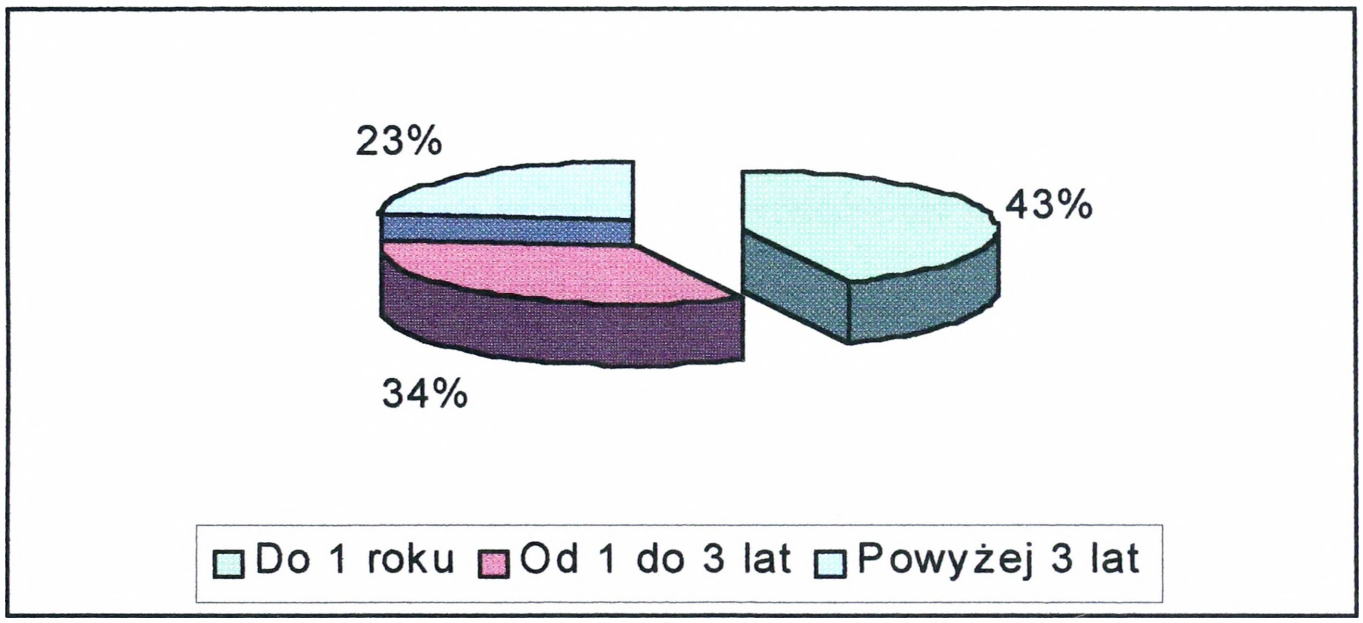

Rys. 3.15. Opinie respondentów dotyczące swobody realizacji zadań

Za tym, że metoda dowodzenia, przy której podwładny w ramach zamiaru przełożonego posiada daleko idącą swobodę w zakresie sposobu wykonania zadań jest codziennością w służbie opowiedziało się 13% dowódców plutonów oraz aż 53% przełożonych; że jest sporadycznym epizodem opowiedziało się 49% dowódców plutonów i 25% przełożonych; natomiast, że jest skrytym marzeniem uważa 38% dowódców plutonów oraz 22% przełożonych.

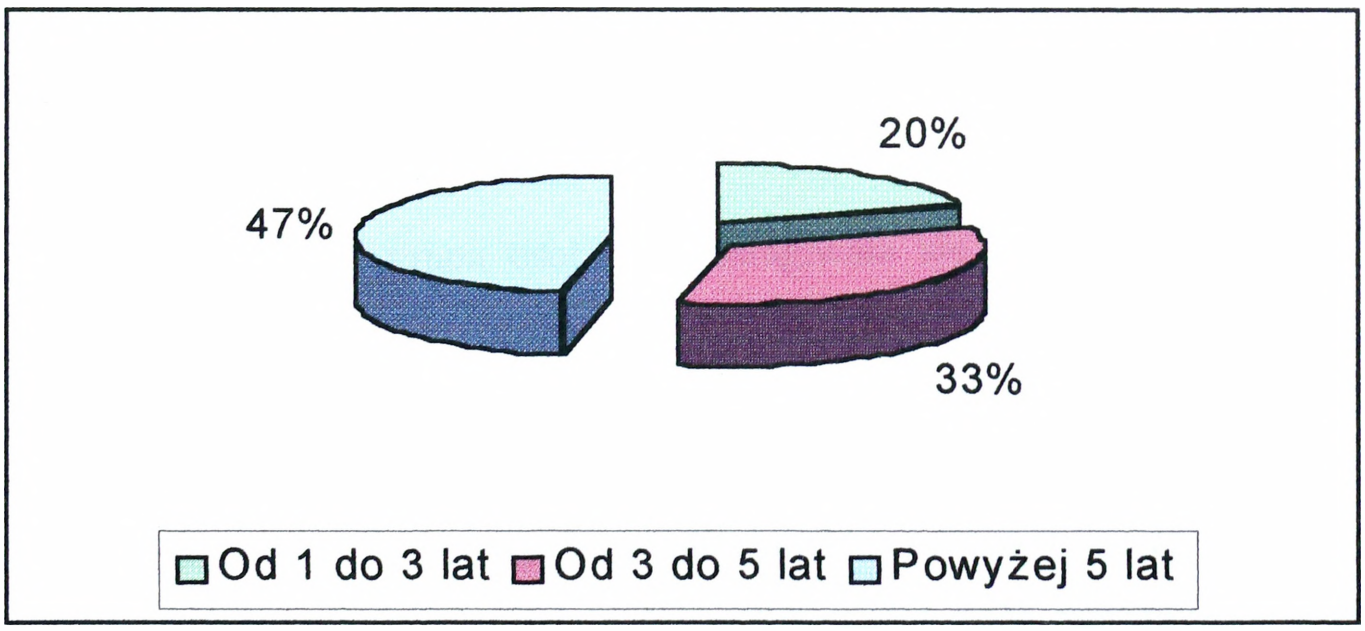
Z metryki danych wynika, że (rys. 3.16. i 3.17.) wśród dowódców plutonów przeważali oficerowie o stażu zawodowym do 1 roku służby (43%), natomiast wśród przełożonych przeważali oficerowie o stażu zawodowym powyżej 5–ciu lat (47%).

Należy sądzić, że taki skład badanych populacji (staż zawodowy) był zasadniczym determinantem rozbieżności, kiedy należało udzielić odpowiedzi na pytania skategoryzowane, natomiast o dużej zgodności poglądów przy

udzielaniu odpowiedzi na pytania otwarte lub o większym stopniu uogólnienia decydowała populacja dowódców plutonów o stażu zawodowym od 1 roku do trzech lat oraz przełożeni o stażu zawodowym od trzech do pięciu lat.




Rys. 3.16. Metryka dowódców plutonów




Rys. 3.17. Metryka przełożonych

## 3.3. Synteza wyników badań samodzielności zadaniowej. Podstawowe wnioski

Podstawowym motywem podjęcia badań problematyki kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych WSO była zmiana celów kształcenia, polegająca na obowiązku przygotowania absolwentów do dowodzenia pododdziałem ogólnowojskowym w kontekście wstąpienia naszej armii do NATO.

Uznano, iż nowoczesne kształcenie dowódców nie może być pozbawione form, metod i treści formujących tę cechę.

Celem ogólnym podjętych badań było uzasadnienie konieczności kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych oraz rozbudzenie takiej potrzeby w świadomości uczestników procesu dydaktycznego. Ponadto analizie poddano zagadnienie wpływu treści kształcenia oraz stosowania form i metod realizacji zajęć na proces kształtowania samodzielności zadaniowej słuchaczy.

Badania przeprowadzono na szerokiej bazie społeczności kadry dydaktycznej i słuchaczy WSO Poznań i WSO Wrocław, a także dowódców plutonów oraz ich przełożonych w jednostkach liniowych wszystkich czterech okręgów wojskowych.

Mimo iż każda grupa osobowa posługiwała się własnymi poglądami i ocenami, to uzyskano bardzo spójny i dość jednolity jej obraz.

Siła procentowego wskaźnika akceptacji poszczególnych środowisk, zwłaszcza słuchaczy WSO oraz dowódców plutonów ogólnowojskowych w jednostkach liniowych, skłania do wniosku o dużej przypadkowości procesu kształtowania samodzielności zadaniowej i mało skrystalizowanych poglądach na jej temat. Odnosi się wrażenie, iż treści obowiązującego, choć mało doskonałego dokumentu, jakim jest „Charakterystyka osobowo–zawodowa....", nie są znane zarówno kadrze dydaktycznej, kadrze dowódczej,

jak i samym podchorążym. A jeżeli są znane, to nie są znane formy i metody kształtowania, formowania i rozwijania samodzielności zadaniowej. Analiza wykazała, iż w okresie badań zagadnienie samodzielności zadaniowej było słabo rozpoznane i nie stanowiło przedmiotu szczególnego zainteresowania. Stąd opinie o nim były dość przypadkowe, zależne od aktualnego nastroju osób badanych. Była to sytuacja w części niezależna od badanych, bowiem problem samodzielności zadaniowej w wojsku jest zagadnieniem nowym. W związku z powyższym niektóre cechy opisujące samodzielność zadaniową uzyskały niski poziom akceptacji. Wymaga to podjęcia tej problematyki przez wszystkie ogniwa procesu dydaktyczno–wychowawczego.

Z analizy opinii poszczególnych środowisk wynika, iż w potocznej świadomości funkcjonuje uogólniony obraz tej cechy osobowości.

Badania wykazały zaznaczenie się pewnej tendencji. Środowisko zarówno podchorążych, jak i dowódców plutonów jednostek liniowych zdecydowanie opowiada się za orientacją „na ludzi", co oznacza akceptację stylu demokratycznego w dowodzeniu, preferowanie szerokiego stosowania samodzielności zadaniowej.

Druga tendencja, z tak zwaną orientacją „na zadania", na osiąganie celów, bliższa jest przełożonym podchorążych i dowódców plutonów. Oznacza to akceptację autokratycznego stylu w dowodzeniu. Należy podkreślić, że powyższa tendencja wzmacnia się w miarę wzrostu stanowiska służbowego. Punktem odniesienia dla tej tendencji niech będą słowa generała Pattona – dowódcy 3 armii amerykańskiej, który na temat dowodzenia wyznawał pogląd, że: „Nigdy nie mów ludziom, jak mają zabrać się do rzeczy. Powiedz im, co mają zrobić, a zobaczysz, że zaskoczą cię swą pomysłowością"[1].

Analiza poglądów osób badanych wykazała, iż formy i metody oraz treści kształcenia nie są dostatecznie ukierunkowane na osiąganie celu, jakim jest kształtowanie samodzielności zadaniowej.

---

[1]) G. S. Patton, Wojna jak ją poznałem, Warszawa, MON 1989, s. 378.

Wysoki poziom akceptacji stosowania samodzielności zadaniowej, szczególnie w grupie słuchaczy WSO i dowódców plutonów jednostek liniowych, stanowi dobrą przesłankę do podjęcia w nowym wymiarze form, metod i treści procesu formowania umiejętności dowódczo–przywódczych. Wymaga jednak szerszej popularyzacji. Aby przystąpić do tego działania potrzebna jest koncepcja harmonijnego formowania cech osobowości i umiejętności oparta na zmodyfikowanym programie kształcenia i wychowania i jednolitym, wyraźnie zorientowanym na przywództwo systemie oddziaływań. Jego głównym atutem musi być wzorowa organizacja kształcenia oraz rzeczywiste upodmiotowienie podchorążych.

# Rozdział 4

# FORMY I METODY KSZTAŁTOWANIA SAMODZIELNOŚCI ZADANIOWEJ U PODCHORĄŻYCH W PRAKTYCE DYDAKTYCZNEJ WSO

W rozdziale przedstawiono propozycje doskonalenia systemu kształcenia w aspekcie kształtowania samodzielności zadaniowej. Rozdział ten nie ma charakteru odkrywczego. Autor starał się wygenerować te treści, które w istotnym stopniu decydują o efektywności tego procesu. Rozdział otwiera analiza przydatności zawodowej absolwentów do wykonywania funkcji dowódczej jako weryfikator systemu, a zwłaszcza treści kształcenia. Podstawę normatywną realizacji procesu kształcenia oraz kształtowania samodzielności zadaniowej stanowią dwa dokumenty: „ Program kształcenia" oraz „Charakterystyki osobowo–zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich (Wojska Lądowe)". Na tym tle należy rozpatrywać przedstawione w dalszej części rozdziału analizy form i metod kształtowania kwalifikacji dowódczych, w tym samodzielności zadaniowej.

## 4.1. Przydatność zawodowa absolwentów do samodzielnej realizacji zadań na pierwszym stanowisku służbowym w jednostce liniowej jako weryfikator treści kształcenia

Obecnie, jak nigdy dotąd, ostatecznym kryterium trafności doboru treści kształcenia w szkołach wyższych jest poziom przygotowania absolwentów do pełnienia różnych funkcji zawodowych i społecznych oraz sterowania rozwojem osobowości. Stąd też należy przyjąć, że jednym z głównych celów, zaniechanych od pewnego czasu badań przydatności zawodowej absolwentów tych szkół, powinna być weryfikacja treści kształcenia. Ich dobór, układ i zakres rzutuje bowiem zdecydowanie na pozostałe elementy systemu.

Powinny one być jednocześnie odzwierciedleniem celów kształcenia, uwzględniających wszystkie sfery właściwości osobowo–zawodowych absolwenta WSO.

Jest to jednak problem trudny i złożony, szczególnie, gdy są to badania wpływu tych treści na kształtowanie cech dowódczych absolwentów. Metodologia i organizacja tak ukierunkowanych badań przydatności zawodowej nie znalazła jeszcze pełnego naświetlenia w literaturze. Do przedstawionych poniżej rozważań metodyczną podstawę stanowiło podejście systemowe.

Używane w rozprawie pojęcia „treści kształcenia", „weryfikacja treści kształcenia" i „przydatność zawodowa absolwentów" w zasadzie są zgodne z siatką pojęć stosowaną w literaturze. Definicję treści kształcenia przyjęto według J. Zakrzewskiego[1]. Przydatność zawodowa oznacza stopień przygotowania do zawodu według założeń programu kształcenia oraz obowiązków na stanowiskach typowych dla absolwentów danego poziomu kierunku studiów i specjalności. Z interesującego autora rozprawy punktu widzenia, przydatność zawodowa oznacza przygotowanie absolwentów do dowodzenia pododdziałami ogólnowojskowymi.

Weryfikacja stanowi ważny etap naukowego poznania rzeczywistości w celu jej przekształcania. W tym przypadku oznacza ona sprawdzenie poprawności doboru treści kształcenia w celu ich optymalizacji, na podstawie badań poziomu i uwarunkowań przydatności zawodowej absolwentów, szczególnie ich cech i umiejętności dowódczych.

Przez przydatność zawodową absolwentów rozumie się przygotowanie zawodowe oceniane w świetle skuteczności i efektywności wykonywanych przez nich zadań dowódczych (kierowniczych) i specjalistycznych na stanowiskach służbowych oraz prezentowanych postaw i zachowań

---

[1]) J. Zakrzewski, Problemy treści kształcenia w szkole wyższej, w: Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne, t. I, Warszawa – Poznań 1985.

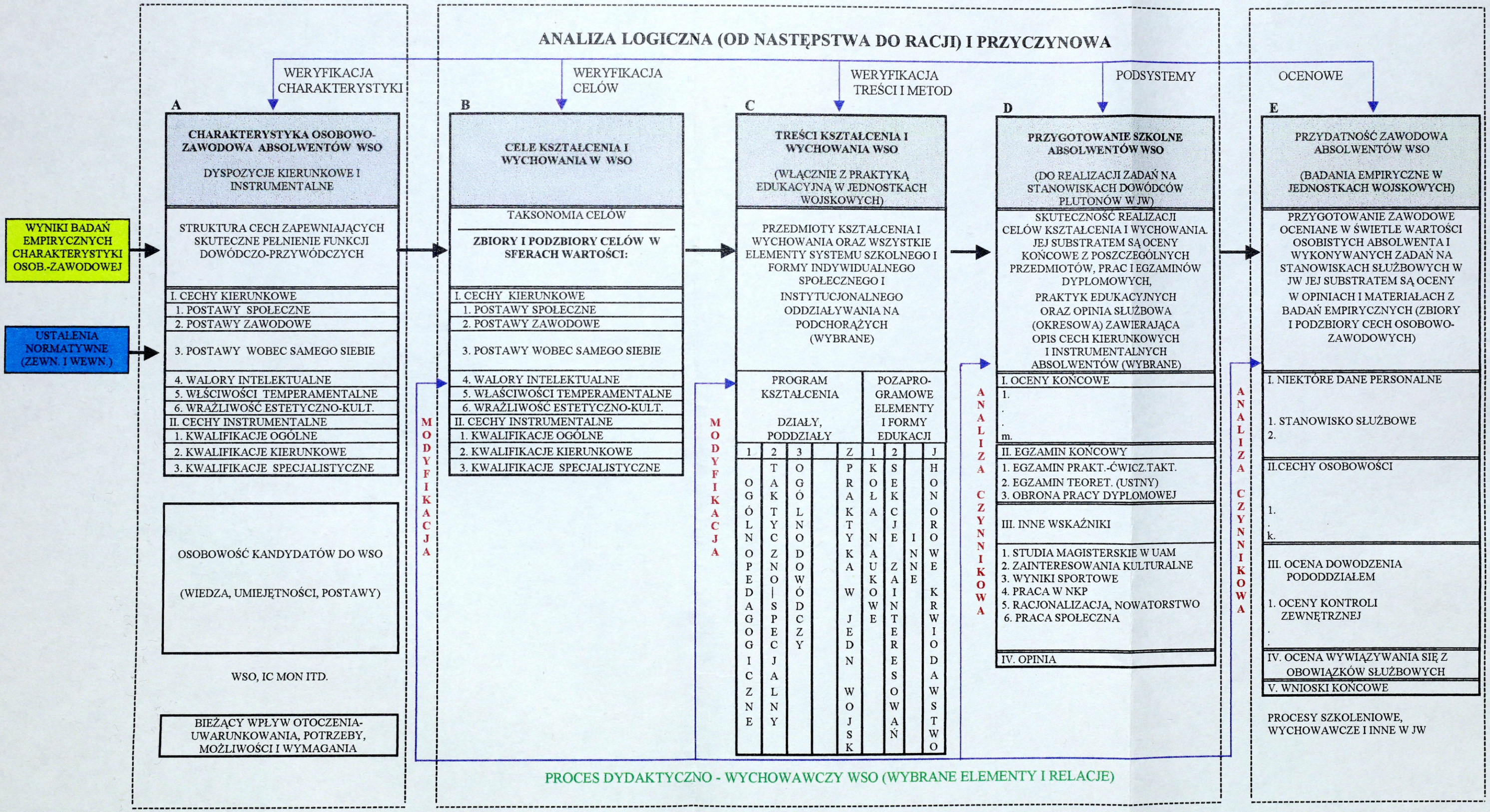
zawodowych, a niekiedy i pozazawodowych. Można ją opisać zbiorem relacji między możliwościami absolwentów po ukończeniu szkoły, a wymaganiami, także odnoszącymi się do postaw i zachowań, jakie wynikają z zadań zawodowych, modelu osobowego w danym zawodzie i innych ustaleń normatywnych. Pojęcie przygotowania zawodowego – szersze od pojęcia przygotowania szkolnego – obejmuje zbiór ważnych dla zawodu cech (instrumentalnych i kierunkowych), w tym dowódczych absolwenta wykonującego zadania na określonym stanowisku służbowym.

Katalog cech osobowości zawodowej nie wyczerpuje pojęcia przydatności zawodowej, które zawiera też ocenę realizacji zadań przez absolwenta na zajmowanym stanowisku wraz z odpowiednimi wnioskami. Tak rozumiana przydatność zawodowa populacji absolwentów jest weryfikatorem treści kształcenia.

Użyteczność badań przydatności zawodowej, a w jej składzie wykształcenia samodzielności zadaniowej absolwentów jest dla WSO tym większa, im lepiej zostaną wyjaśnione przyczyny i rozbieżności między (1) charakterystyką osobowo–zawodową absolwentów, (2) celami i treściami kształcenia, (3) rzeczywistymi wymaganiami (zadaniami) ogólnymi w zawodzie i konkretnymi na pierwszych stanowiskach oraz (4) możliwościami ich spełnienia przez absolwentów (rys. 4.1.).

Możliwości absolwenta kształtowane są głównie w procesie dydaktyczno–wychowawczym realizowanym w WSO, w wyniku którego następują ukierunkowane zmiany i rozwój ich osobowości. WSO powinna tak ukształtować każdego absolwenta, aby jego przyszłe zachowanie i działanie odpowiadało oczekiwaniom określonym w charakterystyce osobowo–zawodowej i wymaganiom zdeterminowanym przez konkretne warunki służby.

Wymagania stawiane absolwentom WSO są bardzo wysokie, a zachowania różnorodne. Stąd treści kształcenia w WSO powinno cechować




Rys. 4.1. Model powiązań treści kształcenia i wychowania z badaniami przydatności zawodowej absolwentów (na przykładzie systemu dydaktyczno–wychowawczego WSO)

systemowe, interdyscyplinarne oddziaływanie na osobowość słuchaczy, zwłaszcza w toku zajęć programowych.

Charakter współczesnych i przyszłych działań taktycznych wymaga i wymagać będzie od absolwenta WSO kierunku dowódczego przede wszystkim umiejętności samodzielnego i skutecznego działania w najtrudniejszych i zmieniających się sytuacjach pola walki na stanowisku dowódcy pododdziału. Im dokładniej wymagania te będą odwzorowane w charakterystyce osobowo–zawodowej, tym większe możliwości doboru adekwatnych treści, form i metod kształcenia. Dlatego prowadzone badania ukierunkowane były na uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy zakres, rodzaj i struktura treści kształcenia w WSO zapewnia ukształtowanie pożądanej cechy osobowości absolwenta. Pytanie dotyczy więc przyczyn ewentualnych odchyleń między możliwościami absolwenta a wymaganiami oraz określenia do jakich treści edukacji się odnoszą i dlaczego.

Najważniejsze założenia logiczne dotyczą rodzaju relacji pomiędzy wymaganiami a przygotowaniem zawodowym absolwenta. Prowadzone badania wykazują, że mogą występować dość różniące się relacje wymagań i możliwości, co zależy m.in. od środowiska, w którym absolwent obejmuje pierwsze stanowisko służbowe. Można je jednak sprowadzić do uogólnionej relacji charakteryzującej się z jednej strony pewnymi lukami (w umiejętności dowodzenia), a z drugiej nadmiarowością wiedzy i umiejętności. Dlatego zakres rzeczowy i przestrzenny badań oraz metody ich przeprowadzenia powinny być tak dobrane, aby objęły możliwie pełny zbiór rzeczywistych zadań oraz cech osobowości absolwentów. Dopiero wówczas można orzekać, czy i w jakim zakresie dobór treści kształcenia był poprawny.

Szczególnie ważnym warunkiem wykorzystania badań przydatności zawodowej absolwentów do weryfikacji treści kształcenia jest prawidłowy wybór zmiennych i wskaźników. Jeśli ogólne i cząstkowe oceny przydatności przyjmiemy za zmienne zależne, to zmiennymi niezależnymi są czynniki

(przyczyny) wpływające na te oceny, jak również kształtujące opinię jednostek liniowych (przełożonych) o absolwentach. Analiza tych czynników powinna m.in. ukazać istotę i rodzaje braków w przygotowaniu zawodowym absolwentów oraz ich źródła pogrupowane następująco:

- wiedza, umiejętności i postawy kandydatów do uczelni;
- treści, formy i metody kształcenia i wychowania w uczelni;
- treści kształcenia i wychowania w jednostkach liniowych w okresie praktyk edukacyjnych podchorążych;
- treści kształcenia i wychowania w jednostkach liniowych w okresie adaptacji i pierwszych lat pracy absolwentów;
- względnie trwałe oceny osobowości absolwentów;
- poziom nasilenia cech dowódczych i przywódczych absolwentów.

Analiza wymienionych czynników pozwala określić także ogólne kierunki i szczegółowe treści kształcenia i wychowania.

Na poziom przydatności zawodowej absolwentów rozumianej jako przygotowanie do dowodzenia pododdziałem z wykorzystaniem własnych wzorów dowódczych wpływają wszystkie elementy systemu dydaktycznego, a także jego właściwości adaptacyjne, polegające na zdolności przystosowania się systemu do zmiennych warunków otoczenia oraz zmian poszczególnych elementów wewnątrz samego systemu. Z kolei wnioski z oceny przygotowania szkolnego i badań przydatności zawodowej absolwentów odnosić się mogą tak do poszczególnych elementów tego systemu, jak i jego otoczenia. Uproszczony model tych zależności na przykładzie WWPanc WSO Poznań przedstawiony jest na rysunku 4.1., na którym pokazano tylko niektóre elementy procesu dydaktyczno–wychowawczego, eksponując szczególnie treści edukacji. Należy zauważyć, że niewłaściwy dobór innych elementów procesu dydaktyczno-wychowawczego (nauczycieli, form i metod kształcenia itd.) może znacznie osłabić wartość najlepiej dobranych treści kształcenia i wychowania.

Z modelu wynika, że treści kształcenia i wychowania należy wyprowadzić z drzewa celów edukacji, badań osobowości kandydatów do WSO oraz doraźnych bodźców otoczenia systemowego, a do ich weryfikacji należy wykorzystać oceny poziomu przygotowania szkolnego i przydatności zawodowej absolwentów. Przedstawione bloki nie stanowią jednoznacznej transformacji bloków poprzednich, aczkolwiek takie są postulaty. Nieznana jest funkcja transformacji jednego bloku w drugi. W systemie istnieją także różne antynomie, np. w celach kształcenia i wychowania. Nie dokonano jeszcze pełnej identyfikacji poszczególnych bloków, które podlegają ciągłej dynamice a ich odwzorowania są z reguły niepełnymi zbiorami informacji o różnym stopniu uporządkowania.

Na rysunku widać pewne różnice między wskaźnikami (cech) przygotowania szkolnego i przydatności zawodowej absolwentów, co wyjaśnia występujące w praktyce rozbieżności między przygotowaniem formalnym a funkcjonalnym absolwentów. Przy tym ocena przydatności zawodowej absolwentów zależy nie tylko od ich przygotowania szkolnego, ale również od innych czynników. Zwraca też uwagę macierzowy układ powiązań celów (zapis poziomy) i treści kształcenia i wychowania (zapis pionowy) oraz treści kształcenia i wychowania oraz obydwu rodzajów przygotowania absolwentów (zapisy poziome). Oznacza to, że te same ogólne cele kształcenia i wychowania mogą być realizowane przez dobór różnych treści edukacji, ale także te same cechy osobowości absolwentów mogą być kształtowane pod wpływem różnych treści edukacji[1].

W wyodrębnionych blokach dokonany jest tylko dwustopniowy, wewnętrzny podział elementów systemu. W rzeczywistości jest on wielostopniowy. W treściach kształcenia i wychowania uporządkowanych w programach wyróżnia się, np. działy, poddziały, przedmioty, tematy i zagadnienia oraz zbiór działań wychowawczych. Na każdym poziomie tej

[1]) Wyjaśnienie tych zjawisk wymaga odwołania się do współczesnej psychologii i różnych teorii pedagog.

klasyfikacji określone są cele kształcenia o odpowiednim stopniu konkretyzacji. Znacznie mniej uwagi zwraca się dotychczas na hierarchizację celów wychowania. Stąd też, dokonując oceny przygotowania szkolnego lub przydatności zawodowej absolwentów, łatwiej jest wskazać bezpośrednie powiązania między ich cechami instrumentalnymi a treściami kształcenia niż między cechami kierunkowymi a treściami wychowania, chociaż takie zależności występują.

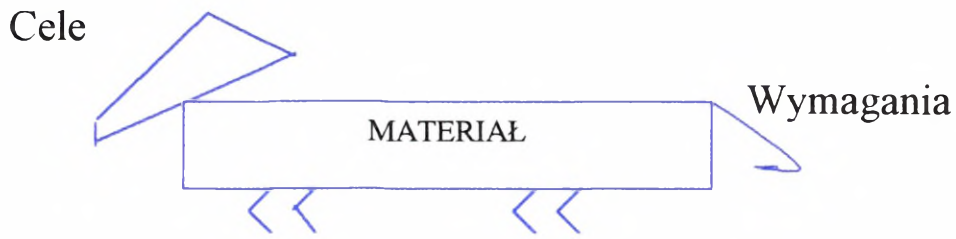
W bloku „Treści kształcenia i wychowania" umieszczono praktykę edukacyjną i prace dyplomowe podchorążych. Głównym celem praktyk jest doskonalenie przygotowania szkolnego podchorążych przez weryfikację i pełniejszą integrację treści kształcenia zawodowego w uczelni z wykonywaniem zadań kierowniczych i specjalistycznych na pierwszych stanowiskach oficerskich, a także stworzenie podchorążym sprzyjających warunków wcześniejszego porównania swoich możliwości z wymaganiami zawodu i specjalności. W czasie praktyk podchorążowie utrwalają i pogłębiają wiedzę. Nabywają umiejętności jej wykorzystania w różnych warunkach i sytuacjach. Sprawdzają swoje predyspozycje dowódcze i przywódcze w pracy z podwładnymi.

Podobnie jak praktyka edukacyjna istotne znaczenie ma proces adaptacji absolwentów w jednostkach liniowych, po którym dokonywana jest tam pierwsza ocena ich przydatności zawodowej. Z badań wynika, że treści i metody oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w tym okresie mogą być źródłem sukcesów lub niepowodzeń zawodowych absolwentów. Mogą sprzyjać rozwojowi ich cech dowódczych i przywódczych lub hamować ten rozwój.

Aktualne programy nauczania są raczej wykazem *materiału* nauczania niż koncepcją *treści* nauczania wybranego przedmiotu.

Istotną rolę odgrywa tu nie tylko nakazowy, nieelastyczny charakter dokumentów (uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne modelu kształcenia

taktycznego). Wytworzyła się określona forma lub raczej *maniera* konstrukcji programów nauczania, potęgująca wady niedemokratycznej organizacji procesu dydaktycznego. Ponieważ ta maniera jest wciąż żywa, model *programu przeładowanego materiałem* przypomina swą budową jamnika[1] (rys. 4.2.).




Rys. 4.2. Ideowy model programu przeładowanego materiałem

*Cele nauczania* są w programach zwięzłe i bardzo ogólne, formułowane w stylu deklaracji światopoglądowej nauczyciela, pozbawione objaśnień i alternatyw. Zobowiązują do uległości, ale nie do osiągania, skoro powtarzają się na różnych etapach kształcenia. Brak jakichkolwiek wzorów operacjonalizacji celów, ponieważ niewiele jest w nich do myślenia (załącznik nr 7).

*Materiał nauczania,* zwany dla podkreślenia rangi treścią nauczania, jest nie kończącym się wykazem tematów do przedstawienia słuchaczom na zajęciach i odpytania, nieproporcjonalnie długim w stosunku do wszelkich zmian innych części programu.

*Wymagania programowe* bywają zawarte w uzupełniających „Uwagach o realizacji programu". Ograniczają się do wyliczenia wiadomości i umiejętności podstawowych, zwykle bez powiązania tego wykazu

z ocenianiem osiągnięć. Wymagania zatem odgrywają minimalną, głównie dekoracyjną, rolę w programie.

Tak więc dla twórców *programów nauczania*, to jest dokumentów wyznaczających treści nauczania, niech pomocą będzie procedura ustalania tych treści przedstawiona na rysunku 4.3.

Wytwarzanie obrazu osiągnięć słuchaczy (ewaluacja holistyczna) jest bezpośrednio zależna od konstrukcji programów nauczania.

Twórcy programów, jak wynika z rysunku 4.3. są odpowiedzialni nie tylko za wiadomości i umiejętności słuchaczy z danego przedmiotu nauczania, ale powinni posiadać intuicyjne wyobrażenia o ich osiągnięciach z tego przedmiotu.

Z przeprowadzonych badań przydatności zawodowej absolwentów kierunku dowódczego WSO Wrocław i WSO Poznań wynikają trzy grupy wniosków.

***Pierwsza*** grupa sformułowana jest na podstawie ogólnej oceny przydatności zawodowej absolwentów, która umożliwiła także ogólną ocenę treści kształcenia i wychowania.

***Druga*** grupa wniosków oparta jest na stwierdzonych metodami statystycznymi zależnościach, głównie między niektórymi cechami kierunkowymi i instrumentalnymi podchorążych i absolwentów, ukształtowanymi w wyniku realizacji określonych programów kształcenia i wychowania, a poziomem przygotowania absolwentów do pracy zawodowej, na stanowiskach dowódczych.

Z ocen wybranych elementów przydatności zawodowej absolwentów wyprowadzono ***trzecią*** grupę wniosków, dotyczącą już konkretnych treści kształcenia i wychowania:

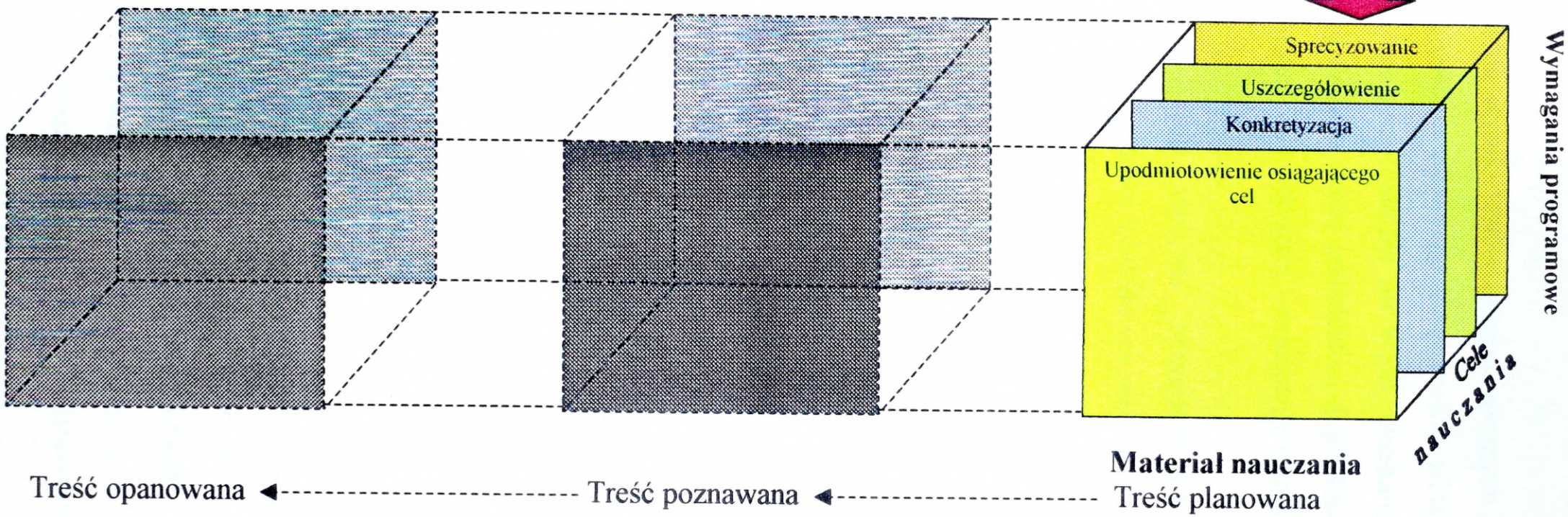
- wspólnych dla wszystkich kształconych kierunków studiów i specjalności;
- właściwych dla poszczególnych kierunków studiów i specjalności.

Wyniki badań empirycznych charakterystyki osob–zawod.

Ustalenia normatywne (zewn. i wewn)

**Weryfikacja charakterystyki osobowo-zawodowej absolwentów WSO.**
Dyspozycje kierunkowe i instrumentalne.
Struktura cech zapewniających skuteczne pełnienie funkcji dowódczo–przywódcze
I. Cechy kierunkowe.
II. Cechy instrumentalne.

**Weryfikacja celów kształcenia i wychowania w WSO.**
Taksonomia celów nauczania:
1. Cele ogólne (formułowane jako kierunki dążeń pedagogicznych).
2. Cele operacyjne (formułowane jako zamierzone osiągnięcia).




Rys. 4.3. Procedura ustalania treści kształcenia

Oto niektóre wnioski:

↳ Na wybór specjalności, wyniki testów psychologicznych kandydatów na studia i poziom przygotowania szkolnego absolwentów silny wpływ ma poziom i rodzaj przygotowania kandydatów do WSO, określone przez typ ukończonej szkoły średniej, średnią ocenę świadectwa dojrzałości. Czynniki te powinny być uwzględniane przy doborze, weryfikacji i zmianach treści kształcenia.

↳ Z badań statystycznych wpływu przygotowania szkolnego absolwentów na oceny ich przydatności zawodowej nie uzyskano istotnych związków. Można więc przyjąć, że oceny szkolne wyrażają głównie poziom cech instrumentalnych, natomiast w ocenie przydatności zawodowej absolwentów dominują dyspozycje kierunkowe, wyrażające ogólną sprawność działania absolwentów w różnych warunkach i sytuacjach. Oceny szkolne nie wyczerpują zatem przesłanek do weryfikacji treści kształcenia i wychowania. Oznacza to potrzebę badania cech kierunkowych absolwentów opuszczających uczelnię i porównania ich z wynikami pracy oraz zidentyfikowanymi cechami osobowości zawodowej tych samych absolwentów po okresie adaptacji zawodowej. Wydaje się również konieczne dokonanie krytycznej analizy kryteriów ocen osiągnięć podchorążych podczas studiów i praktyk edukacyjnych, aby uzyskać większą ich spójność z systemem oceniania absolwentów w pracy zawodowej, który także wymaga pewnej modyfikacji. Wówczas możliwe byłoby wykorzystanie przedstawionych tutaj zależności do weryfikacji treści kształcenia i wychowania.

↳ Bardzo silne powiązania stwierdzono pomiędzy wynikami testów dydaktycznych i psychologicznych dla kandydatów do WSO a ocenami postaw i działalności absolwentów w jednostkach liniowych. Z charakteru i siły tych związków wynika wniosek o potrzebie takiego doboru treści i metod kształcenia i wychowania, które byłyby nastawione na pełny

i wielostronny rozwój osobowości podchorążych, w tym także ich cech dowódczych i przywódczych oraz możliwości intelektualnych. Treści te powinny szczególnie uwzględniać cechy osobowości przydatne w zawodzie oficera i kształconej specjalności.

↳ Spośród cząstkowych ocen przygotowania zawodowego, czyli ocen kierunkowych i instrumentalnych, najsilniej na ogólną ocenę przydatności zawodowej absolwentów wpływają cechy zawodowe – dowódczo–przywódcze, dyscyplina oraz poziom wiedzy taktycznej. Cechy te (zmienne niezależne) mogą stanowić ważne kryterium weryfikacji treści kształcenia i wychowania podchorążych i absolwentów. Stwierdzono także istotny wpływ warunków pracy zawodowej na ocenę przydatności zawodowej absolwentów. Przy weryfikacji treści kształcenia i wychowania oraz systemów ocenowych, zwłaszcza w okresie praktyk edukacyjnych podchorążych i adaptacji absolwentów, należałoby te warunki uwzględniać.

Przydatność zawodową można interpretować jako zbiór relacji zachodzących między możliwościami absolwentów a rzeczywistymi zadaniami (obowiązkami, wymaganiami) na konkretnych stanowiskach służbowych. Liczbę relacji w zbiorze determinują liczba i różnorodność zadań oraz przyjęte zasady ich klasyfikacji.

Ze względu na wielostronność zadań absolwentów wyodrębniono dwa zasadnicze zbiory (rodzaje) wymagań:

↳ wspólne dla absolwentów wszystkich kierunków i specjalności,

↳ zróżnicowane dla każdego kierunku i specjalności odpowiednio do zadań i zasad działalności w jednostce liniowej.

Badania ankietowe wykazały potrzebę wzbogacenia procesu dydaktyczno–wychowawczego o większą liczbę sytuacji problemowych, kształtujących cechy dowódcze i przywódcze, samodzielność podchorążego w ich rozwiązywaniu, odwagę w prezentowaniu własnego stanowiska

i odpowiedzialność za podejmowane decyzje. Wbrew pozorom nie jest to tylko postulat zmiany metod, ale również treści kształcenia.

Zadania wykonywane przez badanych absolwentów wykazały, że w doborze treści kształcenia wykorzystano różne koncepcje.

Natomiast wymagania stawiane absolwentom potwierdziły:

- wzrost znaczenia tych treści kształcenia i wychowania, które przygotowują podchorążych do działań antycypacyjnych, innowacyjnych i twórczych na stanowiskach dowódczych i kierowniczych;
- potrzebę właściwego określenia proporcji między kształceniem teoretycznym i praktycznym;
- słuszność tezy, że wąski praktycyzm tylko pozornie daje lepsze efekty, co widoczne jest już w początkowym okresie pracy zawodowej.

Przedstawione rozważania pokazują znaczenie i złożoność podjętego problemu. Wyjaśniają one tylko niektóre trudności i uwarunkowania, założenia, relacje i wskaźniki, jakie należy uwzględniać w badaniach.

Badania przydatności zawodowej umożliwiają nie tylko weryfikację konkretnych treści kształcenia i wychowania, istotnych dla zawodu i specjalności, ale także ich dobór i strukturę z punktu widzenia potrzeb społecznych, rozwoju osobowości podchorążych, ich cech dowódczych i przywódczych oraz świadomego sterowania procesem dydaktyczno–wychowawczym.

## 4.2. Formy i metody kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych w trakcie realizacji programu szkolenia taktycznego

Kształtowanie samodzielności zadaniowej, pożądanej cechy dowódczej u podchorążych WSO kierunku dowódczego w celu przygotowania ich do realizacji zadań w jednostkach liniowych jest procesem złożonym, wielokierunkowym i długotrwałym. Trwa on od momentu zakwalifikowania

kandydatów na podchorążych poprzez czteroletnie studia, aż do promocji absolwentów. Podstawą kształcenia podchorążych jest „Ramowy program kształcenia". Już na samym wstępie podaje on cele kształcenia. Oprócz konieczności opanowania wiedzy ogólnej, specjalistycznej i pedagogicznej nakazuje on rozwijanie ***cech dowódczo–przywódczych***, niezbędnych do kierowania podwładnymi w trudnych warunkach szkoleniowych i bojowych. Zobowiązuje dowódców i nauczycieli akademickich, aby „ukształtować i utrwalić w trakcie realizacji procesu dydaktycznego cechy charakteru właściwe oficerowi Wojska Polskiego". Niestety, program nie definiuje cech dowódczo–przywódczych, ani nie podpowiada jak je kształtować; jakie formy i metody zajęć stosować, aby te cele kształcenia osiągnąć.

Z rezultatów badań wynika, iż największy wpływ na wykształcenie samodzielności zadaniowej w procesie nauczania taktyki mają metody aktywizujące, takie jak: metody problemowe, sytuacyjne, inscenizacyjne oraz metody nauczania programowanego.

Metody aktywizujące zmuszają wszystkich uczestników do czynnego udziału w procesie kształcenia. Najważniejszą ich zaletą jest to, że uczą twórczego wykorzystywania wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności. Ponadto analizowanie i rozwiązywanie różnorodnych sytuacji podczas zajęć prowadzonych za pomocą tych metod przyczynia się do rozwoju samodzielnego myślenia oraz twórczej wyobraźni uczestników szkolenia. Argumenty te, poparte wynikami badań, wskazują na konieczność głębszego poznania tych metod i częstszego ich stosowania, tak w procesie dydaktycznym prowadzonym w uczelni, jak i w szkoleniu prowadzonym w jednostkach liniowych przez absolwentów uczelni.

Metody szkolenia wskazują, w jaki sposób należy przekazywać odpowiednie treści kształcenia oraz kształtować umiejętności i nawyki o charakterze umysłowym lub praktycznym. Zgodnie ze stanowiskiem logiki, metoda jest to sposób systematycznie stosowany. Jest to najbardziej prosta

i lapidarna definicja metody rozumianej w sensie ogólniejszym, ale nie jest zbyt precyzyjna. Bardziej dokładniejsze i przydatne jest określenie metody przez T. Kotarbińskiego rozumianej jako: „...sposób zastosowany ze świadomością możliwości jego zastosowania w przypadkach takiego typu, którego egzemplarz w danym przypadku rozpatruje osoba działająca, przy czym „sposobem danego działania jest to, z jakich i jak wzajem ustosunkowanych czynności składa się to działanie, jeżeli przy tym działający tak właśnie działać zamierzał"[1].

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

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

Metoda szkolenia (nauczania) jest więc odpowiednim sposobem pracy wykładowcy (oficera, instruktora) ze słuchaczami, a z kolei sposób pracy jest to wypróbowany układ czynności dydaktycznych i środków realizowanych świadomie w celu **dokonania zamierzonych zmian w osobowości uczących się**. Termin „metoda" posiada szersze znaczenie zakresowe niż „sposób". Każda bowiem metoda jest określonym sposobem pracy, ale nie każdy sposób jest metodą. Metodą szkolenia może być tylko taki sposób pracy nauczyciela,

---

[1]) T. Kotarbiński, Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 525–526 (cytat za J. Bogusz: Metody aktywizujące studenta w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa, PWN 1978, s. 6.).

który spełnia omówione wcześniej kryteria. Niestety, zarówno badania ankietowe, jak i obserwacja bezpośrednia potwierdziły fakt, iż w praktyce szkoleniowej wiele zamieszania powoduje niezrozumienie różnic między tymi terminami, a co ważniejsze żenujący zakres przygotowania kadry dydaktycznej w tym zakresie.

Natomiast przez formę nauczania (szkolenia) rozumie się organizacyjne rozwiązanie procesu szkolenia, które określa:

- miejsce i czas trwania zajęć,
- warunki w jakich one mają być realizowane,
- układ zajęć,
- cele zajęć,
- przedmiot oddziaływań dydaktycznych.

Do podstawowych form dydaktycznych stosowanych w szkoleniu wojskowym zalicza się: wykłady, seminaria, ćwiczenia audytoryjne, ćwiczenia ze sprzętem bojowym, zajęcia (ćwiczenia) taktyczne, podróże wojskowo–historyczne, zajęcia praktyczne, repetytoria, różnego rodzaju treningi, sprawdziany itp.

Program szkolenia (kształcenia) realizowany jest dawkami (porcjami) w określonych jednostkach czasowych przeznaczonych na różnego rodzaju zajęcia. Zajęcia te mogą przyjmować różne formy, np. zajęć audytoryjnych, zajęć terenowych, zajęć (ćwiczeń) taktycznych, podróży polowych itp., w których czasie prowadzący może stosować jedną lub więcej metod. I tak dla przykładu ćwiczenia grupowe stanowią formę nauczania, w której ramach mogą być wykorzystywane różne metody, jak: metoda sytuacyjna, pokaz, dyskusja, elementy wykładu itd. Prowadzący zajęcia dydaktyczne ma stosunkowo niewielki wpływ na ich formę, gdyż narzucana jest ona poprzez programy szkolenia, plany tematyczne lub plany zajęć. Posiada natomiast dużą swobodę w doborze metod nauczania dla danego rodzaju zajęć, a zatem informacja w planie tematycznym, planie zajęć itp., iż dany temat ma być

przeprowadzony w formie wykładu, nie oznacza wcale, że całe zajęcia będą prowadzone tylko metodą wykładu. Często wykład jako metoda uzupełniany bądź przeplatany może być metodą pytaniową, dyskusji, opisu itp.

Podobnie jest również w przypadku ćwiczeń. Ćwiczenie w sensie formy mówi najbardziej ogólnie o organizacji i przebiegu tego rodzaju zajęć, natomiast ćwiczenie w sensie metody nauczania oznacza wielokrotne wykonywanie jakichś czynności o charakterze umysłowym lub praktycznym w celu nabycia wprawy i osiągnięcia sprawności w ich wykonywaniu.

W literaturze pedagogicznej występuje szereg różnych klasyfikacji metod nauczania. Ze względu na problematykę rozprawy zainteresowanie autora skupione będzie na grupie metod tzw. aktywizujących, stanowiących odmianę nauczania problemowego.

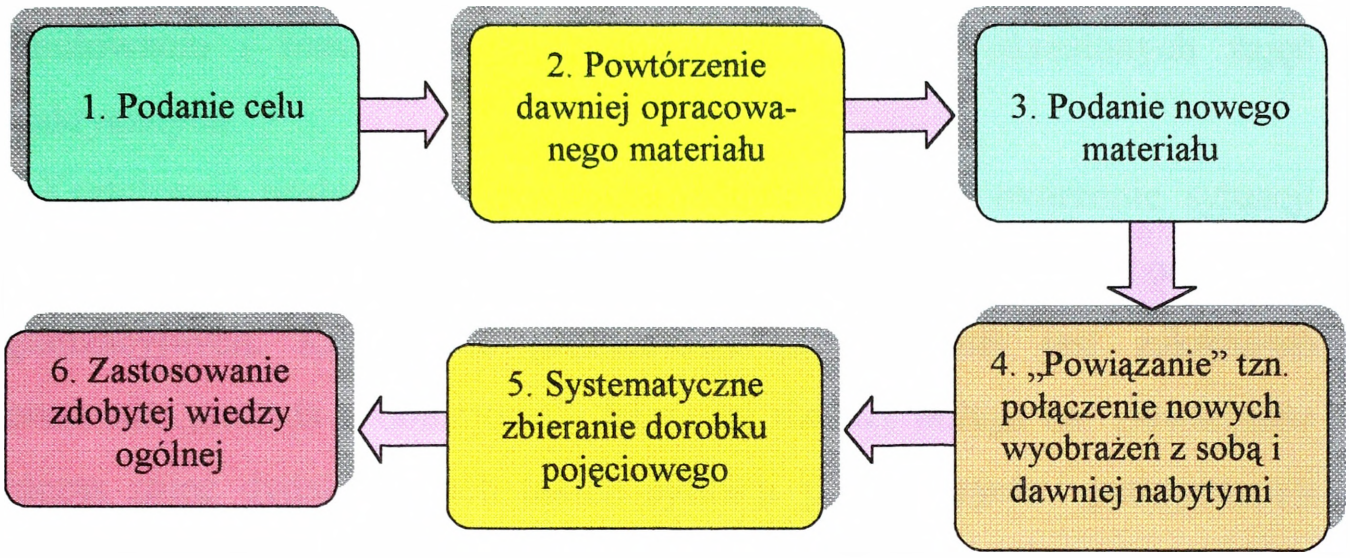
### 4.2.1. Nauczanie problemowe

Tradycyjne metody nauczania i wychowania są często przestarzałe, w zbyt małym stopniu rozwijają zainteresowania słuchaczy, ich zdolności poznawcze, nie uczą samodzielności myślenia i nie budzą inicjatywy. Dowiedziono, że „(...) uczniowie w takim stopniu interesują się nauczaniem, w jakim umożliwia im ono rozwinięcie ich własnej aktywności. Uczniowie wykazują większe zainteresowanie danym problemem, kiedy mają rozwiązać go sami, a nie tylko asystować przy jego rozwiązaniu (...). Nauczanie tradycyjne tymczasem daje uczniom najmniej okazji do wykazania aktywności i dlatego nie jest ono w stanie wzbudzić u nich właściwego zainteresowania nauką”[1]. Przy wyłącznym stosowaniu metod tradycyjnych praca słuchaczy staje się powierzchowna i niesystematyczna, a przyswojone wiadomości nie stanowią dostatecznego narzędzia poznania i działania.

---

[1]) H. Aebli, Dydaktyka psychologiczna, Warszawa, PWN 1959, s. 29.

Nauczanie tradycyjne, którego źródeł należy szukać w teoriach Komeńskiego, Rousseau, Pestalozziego i Herbarta, przebiega najczęściej według następujących sześciu etapów (rys. 4.4.):




Rys. 4.4. Etapy nauczania tradycyjnego

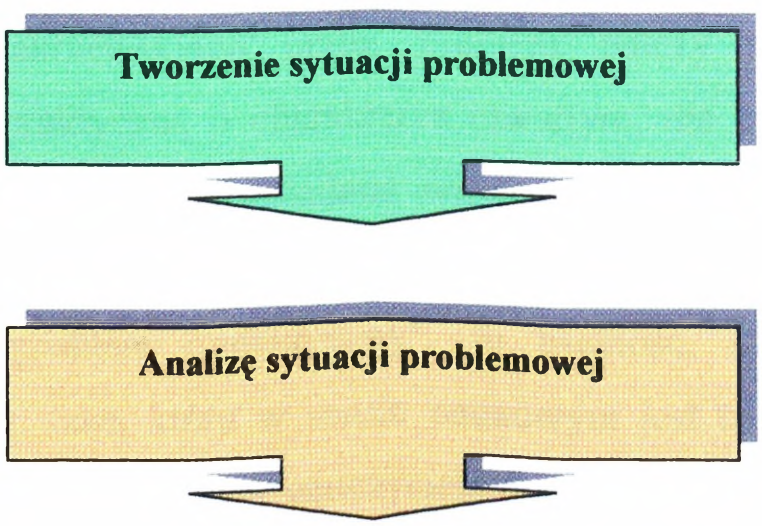
W czasie tak prowadzonych zajęć dominują transmisyjne metody nauczania ograniczające się zazwyczaj do podania gotowych treści w celu ich zapamiętywania. Przyzwyczajając do otrzymywania wiedzy w gotowej postaci, nauczanie tradycyjne ogranicza aktywność słuchaczy i przyczynia się do powstawania w ich umysłach zbiorów pomieszanych pojęć.

Wiele z wymienionych błędów nauczania tradycyjnego ciąży również na dydaktyce wojskowej. Wprawdzie podchorąży to nie „czysta nie zapisana karta", niemniej jednak w praktyce nauczania często dominują elementy „wkuwania", pamięciowego opanowywania słów, zdań, a niekiedy i całych tekstów bez kojarzenia ich z faktami i pojęciami. Jak wiadomo, nie powiązane ze sobą obrazy, luźne i obce pojęcia oraz formuły utrudniają posługiwanie się nimi i szybko są zapominane. Dlatego przedstawiciele pedagogiki aktywnej, biorąc za punkt wyjścia idee nauczania i wychowania przez własną i odkrywczą aktywność słuchacza, proponują szereg nowych, tzw. aktywnych metod nauczania. Najbardziej spośród nich znana to metoda

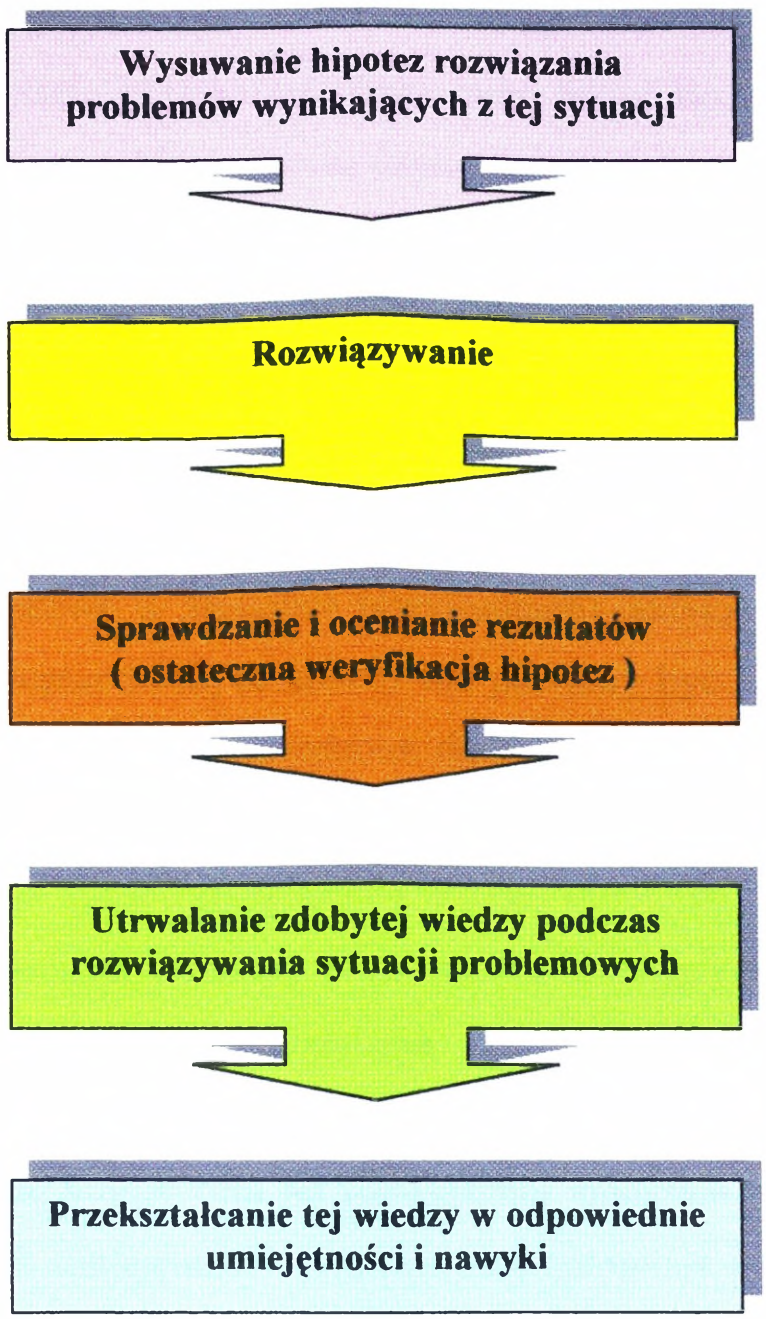
Nauczanie problemowe, a nawet coraz częściej używany termin – kształcenie problemowe, obejmuje kompleks celowych czynności dydaktycznych nauczyciela, które, sprzyjając tworzeniu się sytuacji problemowych, wdrażają uczących (studiujących) do dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów w czasie określonych zajęć dydaktycznych.

Kształcenie problemowe obejmuje jednak nie tylko tworzenie sytuacji problemowych, ale również dobór odpowiednich treści kształcenia oraz form organizacyjnych. Kształcenie problemowe jako pojęcie jest zakresowo szersze niż „metoda problemowa". Istota tej metody polega na: „stwarzaniu podczas zajęć dydaktycznych takich sytuacji poznawczych i praktycznych obfitujących w trudności dydaktyczne i faktyczne, które zmuszałyby uczących się do zwiększonej aktywności umysłowej i pobudzały do twórczego myślenia w celu poszukiwania pozytywnego rozwiązania"[1]. Tak więc metoda problemowa jest takim wzajemnie powiązanym układem czynności podmiotu i przedmiotu procesu dydaktycznego, który angażując obydwie strony tego procesu, czyni go bardziej efektywnym i upodobnia do procesu naukowego.

Zespół czynności dydaktycznych, składających się na treść metody problemowej zwykle obejmuje siedem etapów (rys. 4.5.):




[1]) K. Żegnałek, Aktywizujące metody szkolenia, Warszawa, AON 1983, s. 11.




Rys. 4.5. Etapy czynności dydaktycznych w metodzie problemowej

Według J. Zakrzewskiego[1] przez „problem" należy rozumieć trudność teoretyczną lub praktyczną o charakterze otwartym, dla której rozwiązania należy twórczo zastosować posiadaną wiedzę, a nawet rozszerzyć zakres opanowanych uprzednio w danej dziedzinie wiadomości.

Natomiast „problem dydaktyczny", to trudność, ale o charakterze dydaktycznym, tj. taka, która w sensie naukowym jest trudnością pozorną, bowiem została stworzona przez nauczyciela dla osiągnięcia określonych

[1]) J. Zakrzewski, Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej, Warszawa, SAG WP 1974, s. 133.

celów dydaktycznych.

Każdy problem dydaktyczny musi mieć jakieś tło, a jest nim zawsze sytuacja problemowa. Podstawową czynnością w kształceniu problemowym jest tworzenie sytuacji problemowych, a następnie dopiero poszukiwanie, formułowanie, rozwiązywanie i weryfikowanie tkwiących w nich problemów poznawczych.

Podstawową cechą sytuacji problemowej jest nowość, czyli niepowtarzalność w stosunku do już zastosowanych układów lub schematów. Sytuacje problemowe w zajęciach (ćwiczeniach) taktycznych nie mogą być powtórzeniem poprzednich, to znaczy nie powinny być prowadzone na tym samym tle taktycznym. Wprowadzone do zajęć elementy nowości powinny pobudzać do aktywnego, twórczego myślenia i działania oraz wywierać istotny wpływ na sposób rozwiązania danego problemu taktycznego. Nowe elementy w zajęciach powinny wyzwalać u ćwiczących twórczą krytykę dotychczasowych sposobów działania oraz pobudzać do poszukiwania nowych rozwiązań. Sytuacja problemowa powinna być odpowiednio trudna i skomplikowana, aby w celu jej rozwiązania zmuszała do zdobycia nowej wiedzy i nowych umiejętności. Nie powinna natomiast zawierać wszystkich danych, gdyż powinny one być uzupełnione przez ćwiczących,. Istotne jest, z psychologicznego punktu widzenia, aby stopień trudności tej sytuacji nie przewyższał możliwości intelektualnych ćwiczących, a pożądane byłoby, aby był bliski górnej granicy tych możliwości.

Istotnym wskaźnikiem problemowości jest niepewność lub inaczej ryzykowność i konfliktowość sytuacji problemowej. W zależności od celu (celów) i tematu zajęć taktycznych kształcenie przy zastosowaniu metody problemowej może być realizowane tzw. sposobem „odkrywczym" oraz „optymalizacji planu działania". Każdy z nich wymaga innej drogi postępowania dydaktycznego.

Stąd trafniej byłoby mówić o problemowości w nauczaniu. Proces dydaktyczny, w którym stosowana jest metoda problemowa, posiada wiele cech wspólnych z procesem badawczym, z tym, że problem w procesie badawczym jest rzeczywiście czymś nowym, a w nauczaniu problemowym – nieznany tylko uczącym się. Nauczanie problemowe uczy rozwiązywania problemów, a tylko pośrednio – czynności z zakresu niższych kategorii celów nauczania. Ponieważ rozwiązywanie problemów w działalności oficera-dowódcy stanowi istotną umiejętność życiową, nauczanie to jest niezbędne. Wymaga jednak od nauczyciela szczególnie wysokich kwalifikacji merytorycznych i metodycznych.

Największą wadą nauczania problemowego jest *czasochłonność*, a największą zaletą – podnoszenie motywacji uczenia się. Przeładowane programy nauczania zniechęcają do sięgania tak wysoko (w taksonomii celów nauczania), usprawiedliwiają nauczycieli ograniczających się do odtwarzania materiału i prostych ćwiczeń.

### 4.2.2. Metoda sytuacyjna

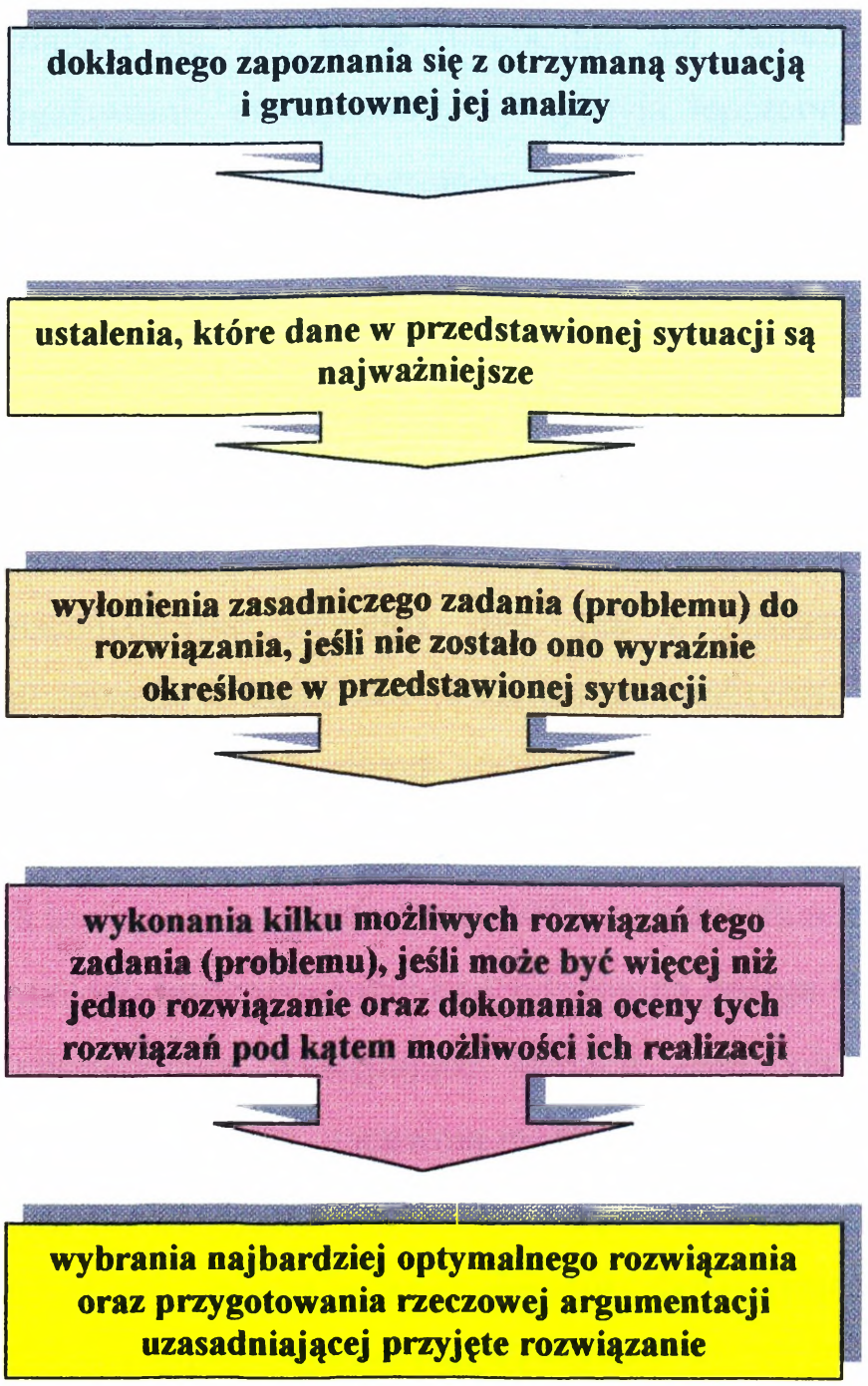
Odmianą metody problemowej, zajmującą szczególne miejsce wśród metod aktywizujących, jest ***metoda sytuacyjna***. Stosowana jest w dydaktyce od dawna, tylko nie zawsze prowadzący zajęcia są świadomi, że ją wykorzystują.

W szkoleniu taktycznym istota tej metody polega na podaniu ćwiczącym sytuacji taktycznej i określeniu zadania, które ćwiczący powinni rozwiązać w oparciu o tę sytuację. Klasycznym przykładem może być ćwiczenie grupowe, do którego słuchacze otrzymują położenie stron na kalce (oleacie) oraz założenie do ćwiczenia, a następnie w oparciu o te dane wypracowują decyzje lub opracowują różnego rodzaju dokumenty czy meldunki.

Metoda ta posiada duże właściwości aktywizujące, gdyż w przeciwieństwie do metod konwencjonalnych zapewnia zdobywanie

wiedzy nie przez mechaniczne jej przyswajanie, lecz poprzez samodzielne rozwiązywanie problemów zawartych w odpowiednio przygotowanych sytuacjach o charakterze problemowym. Stosowanie metody sytuacyjnej umożliwia nabywanie umiejętności w stosowaniu wiedzy teoretycznej do rozwiązywania sytuacji praktycznych oraz uczy podejmowania decyzji.

Rozwiązywanie sytuacji taktycznych wiąże się zawsze z podejmowaniem decyzji, która wymaga wcześniejszego wykonania czynności (rys. 4.6.):




Rys. 4.6. Czynności poprzedzające podjęcie decyzji

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

### 4.2.3. Metoda inscenizacji

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

Metody inscenizacyjne powinny być, jak z powyższego wynika, powszechnie stosowane w zajęciach (ćwiczeniach) taktycznych, zwłaszcza w czasie zajęć grupowych lub innych rodzajów ćwiczeń, gdy szkoleni nie występują jeszcze na swoich etatowych stanowiskach służbowych (bo przecież nastąpi to dopiero po ukończeniu WSO, w jednostkach liniowych).

Wyższość metody inscenizacyjnej nad sytuacyjną polega więc na tym, że bardziej uprawdopodobnia występujące sytuacje oraz silniej aktywizuje uczestników szkolenia. Ponadto zapewnia możliwość wypróbowania na sobie skutków własnego postępowania i samodzielnie podjętych decyzji.

Metoda inscenizacji zawiera w sobie elementy dynamizujące. Stosowanie tej metody zwiększa realizm szkolenia taktycznego.

### 4.2.4. Nauczanie programowane

Pierwsza i zarazem chyba jedyna jak dotąd w Polsce konferencja naukowa poświęcona nauczaniu programowanemu odbyła się 26 października 1964 roku z inicjatywy i na bazie szkolnictwa wojskowego.

Istota zagadnienia ma naturę dydaktyczną i opiera się przede wszystkim na sposobach i umiejętnościach zaprogramowania materiału, a wykonanie odpowiednich do tego urządzeń stanowi w zasadzie sprawę wtórną.

Konferencja wykazała, że sprawa nauczania programowanego w Polsce znajduje się dopiero w stadium wstępnym. Nawet terminologia nie jest jeszcze do końca ustalona. Zdarza się mieszanie nauczania programowanego z programowym. Jak wiadomo, programowe jest każde nauczanie, które opiera się na jakimś programie. Natomiast nauczanie programowane ma miejsce tylko wówczas, gdy opiera się na specjalnie przygotowanym materiale.

#### ↳ Geneza nauczania programowanego

Jest sprawą zastanawiającą jak mało zmieniły się metody dydaktyczne w porównaniu z niezmiernie szybkim wzrostem wiedzy i gwałtownym postępem techniki. W dobie poszukiwań cybernetycznych, elektroniki, telewizji, dydaktyka w poważnej mierze pozostaje na tradycyjnych stanowiskach, według których nauczyciel, a w wojsku oficer–wykładowca i instruktor, kierując procesem nauczania, stosują przede wszystkim tradycyjne metody (wykład, pogadankę itp.).

Nauczanie programowane narodziło się i rozpowszechniło początkowo w Stanach Zjednoczonych. Wiąże się ono z budową maszyn do nauczania. Pierwszą taką maszynę opatentowano już w 1866 roku, jednakże niewiele miała ona cech wspólnych ze współczesnymi maszynami do nauczania. Dlatego za ojca maszyn do nauczania uważa się psychologa S.L. Presseya, który ogłosił artykuł: „A simple device which gives tests and Scores – and

teaches", w czasopiśmie „School and Society" w 1926 roku. Jednakże rozgłos maszyn do nauczania nadały prace B. F. Skinnera[1].

Wśród przyczyn, które spowodowały rozwój nauczania programowanego w Stanach Zjednoczonych wymienia się bowiem następujące:

- szybki wzrost uczniów w szkołach;
- przy tak szybkim wzroście liczby uczniów zaznacza się drastyczny niedobór państwowych środków, łożonych na wykształcenie.

Jak z tego wynika, brak przygotowanych nauczycieli i dążność do obniżenia kosztów kształcenia, to zasadnicze społeczne powody rozpowszechniania się prac nad nauczaniem programowanym w Stanach Zjednoczonych. Należy dodać, że sprzyjały temu osiągnięcia postępu technicznego, które mogą być wykorzystane w nauczaniu.

Rozwijająca się szybko nauka i narastanie cywilizacji technicznej powoduje znów konieczność rozszerzania zakresu wiedzy, co prowadzi z kolei do rewizji programów i wywołuje dążenie do skrócenia czasu nauczania.

Sprzeczność między ograniczonym czasem kształcenia jednostki, a wzrastającym zasobem wiedzy, który powinna ona opanować prowadzi do ujawnienia niedostatków dotychczasowego procesu dydaktycznego.

Są to:

- średnie i jednakowe dla wszystkich uczących się tempo opanowywania materiału, dyktowane przez program i plan jego realizacji;
- taki sam dla wszystkich zakres wiedzy, ustalony przez program mimo różnych indywidualnych zdolności i zainteresowań słuchaczy;
- zbyt duży udział w opanowywanej przez słuchaczy wiedzy, materiału przekazywanego przez wykładowcę w postaci gotowej, bez odpowiedniej aktywności i samodzielności słuchaczy. Prowadzi to do bierności myślowej, nie rozwija intelektualnie;

---

[1]) B. F. Skinner, Teaching Machines, Science, 1958.

◆ nieznajomość przez wykładowcę przebiegu i zakresu opanowania przez słuchaczy wiedzy. Istniejący bowiem system kontroli postępów nie informuje o przebiegu procesu, a jedynie o wynikach procesu przyswajania wiedzy;

◆ niedostateczna konstrukcja procesu dydaktycznego ze stanowiska motywów uczenia się. Działania i środki stosowane przez nauczyciela, takie jak obrazowość i emocjonalność wykładu, poglądowość, umiejętne prowadzenie, kontroli przez pytania, stwarzające nastrój oczekiwania i może nawet niepokoju, osobiste zalety wykładowcy – wszystkie te środki apelują u słuchacza do motywów aktualizacyjnych, bezpośrednio związanych z każdorazowym działaniem nauczyciela. Tymczasem należy dynamizować motywy głębsze, wynikające z zainteresowań i planów życiowych jednostki;

◆ przewaga w nauczaniu metod werbalnych, sprzyjających rozpraszaniu uwagi;

◆ trudności w organizowaniu pracy samodzielnej słuchaczy przy oparciu się na dotychczasowych podręcznikach. Podają one materiał niedostatecznie rozczłonkowany, bez wyodrębnienia zagadnień podstawowych, przy szerokim opracowaniu poszczególnych tematów, a bez uwzględnienia surowszych wymogów logiki w podawaniu materiału. Ponadto język podręczników czy skryptów jest suchy, wyeliminowane są elementy emocjonalne[1].

Naturalnie nie wszystkie z tych niedostatków procesu dydaktycznego dadzą się wyeliminować za pomocą nauczania programowanego. Jest prawdą, że ani metoda podawania materiału, ani metody heurystyczne nie pozwalają na bezpośrednie śledzenie rozumowania słuchaczy, ani na ciągłe stwierdzanie skutków wysiłku dydaktycznego. Czy zapewni to nauczanie programowane?

---

[1]) T.A. Iljina, O teorii i praktikie programmirowannogo obuczenija, Sowietskaja Piedagogika, 1964, nr 1.

Co do rozwijania samodzielności słuchaczy istnieją metody rozwijania tej samodzielności bez uciekania się do nauczania programowanego. Szczególnie temu poświęcone jest nauczanie problemowe i nauczanie w zespołach (poprzedni podrozdział). Powstaje więc pytanie, czy nauczanie programowane zapewnia w wyższym stopniu samodzielność uczących się?

Zanim zostanie przedstawiony pełniejszy materiał dla odpowiedzi na powyższe pytania należy kilka zdań poświęcić psychologicznym podstawom programowanego nauczania. Właściwy bowiem początek pracom nad programowanym nauczaniem dała wspomniana już praca B. F. Skinnera. Nawiązał on przede wszystkim do eksperymentów związanych z teorią Pawłowa, o wyrabianiu odruchów warunkowych. W związku z tym wysuwał tezę, że najważniejszym elementem w procesie uczenia się jest wzmocnienie. U Pawłowa dla wyrobienia odruchu warunkowego wyzyskuje się istniejący odruch bezwarunkowy w ten sposób, że przy bodźcu bezwarunkowym lub przed nim pojawia się bodziec warunkowy (rys. 4.7.):

odruch bezwarunkowy BB
BW – BB ---------- R lub ---------- R
BW

Schemat 1. B.B. – bodziec bezwarunkowy; B.W. – bodziec warunkowy; R – reakcja.

Natomiast w ujęciu Skinnera wygląda to tak:

B.W. ---------- Rw ---------- B.B.---------- Rb

Schemat 2. B.B. – bodziec bezwarunkowy; B.W. – bodziec warunkowy; Rw – reakcja warunkowa; Rb – reakcja bezwarunkowa

Rys. 4.7. Schemat „operatywnego warunkowania"

W schemacie „operatywnego wzmocnienia" pojawienie się bodźca bezwarunkowego, a więc na przykład pożywienia, występuje wówczas, gdy zwierzę zareaguje na bodziec warunkowy. Jeżeli więc po zapaleniu się pomarańczowego światła zwierzę naciśnie dźwignię, wówczas otrzymuje pożywienie, nagrodę. Tak więc bodziec bezwarunkowy w tym schemacie nie pojawia się tak długo, dopóki zwierzę nie zareaguje na bodziec warunkowy. To jest właśnie „operatywne wzmocnienie". Występuje ono jako nagroda za reakcję na bodziec warunkowy.

W jaki sposób przekłada Skinner te wyniki badań nad zwierzętami na proces dydaktyczny? Uważa on po prostu, że informacja, którą słuchacz otrzymuje, że dał prawidłową odpowiedź, jest właśnie wzmocnieniem. Ocena przy tym występuje później jako następna nagroda. Jej znaczenie pokrywa się ze znaczeniem informacji o prawidłowej odpowiedzi. Taka informacja jest przecież też pewnego rodzaju oceną. Proste doświadczenia stwierdzają, że uczniowie szkół podstawowych interesują się nauczaniem programowanym, gdy jest ono umieszczone w maszynie. To znaczy, że to wzmocnienie, o którym mówił Skinner, im nie wystarcza. To mechanizm wywołuje zainteresowanie. Natomiast słuchacze wyższych uczelni chętnie korzystają z podręczników programowanych. Ale dlatego, że uczenie się jest tu związane z całą świadomością, z planem życiowym, z ich poglądami i dążeniami. Znaczenie „wzmocnienia" w tym świetle bardzo maleje.

Psychologicznych uzasadnień dla nauczania programowanego szukać więc należy w jakichś szerszych zjawiskach. Nie tylko otrzymywane wzmocnienia, ale ***wyzwalanie samodzielności słuchacza*** posiada tu poważne znaczenie.

Samodzielność pogłębia rozumienie opanowywanego materiału. Jej znaczenie zwiększa się w miarę rozwoju słuchacza. Wyzwalanie samodzielności wydaje się szczególnie ważne dla kształcenia wojskowego.

Poglądy Skinnera, które podziela zresztą większość pedagogów zajmujących się nauczaniem programowanym, oparte są na behawioryźmie[1].

**↳ Programowanie tekstu**

Podstawę nauczania programowanego stanowi szczególne przygotowanie materiału nauczania. Nazywamy je programowaniem. Przygotowanie to ma na celu umożliwienie słuchaczom samodzielnej pracy, opanowania wiedzy bez bezpośredniej pomocy i ingerencji wykładowcy (nauczyciela)[2].

Przygotowanie tekstu rozpoczyna się od starannej analizy materiału nauczania. Przy posługiwaniu się normalnym podręcznikiem i tradycyjnych metodach nauczania nauczyciel może zawsze skontrolować materiał programowy i podręcznikowy, uzupełnić go, jeśli tego wymaga konieczność, potraktować luźniej partie o niewielkim znaczeniu czy wręcz eliminować błędy powstałe przypadkowo w trakcie produkcji podręcznika lub wynikłe z gwałtownej zmiany na jakimś odcinku naszej wiedzy.

Przy nauczaniu programowanym słuchacz sam opanowuje materiał, dlatego pierwszym zabiegiem przygotowawczym jest kontrola czy materiał ten odpowiada w pełni obecnemu stanowi nauki, eliminacja wiadomości przestarzałych i drugorzędnych. Nauczanie programowane przedstawia z tego stanowiska znaczne udogodnienia. Przy dawnych metodach tych unowocześniających zabiegów powinien dokonywać sam nauczyciel, który nie zawsze ma trafną ocenę rzeczy ważnych i mniej ważnych. Materiał programowany powinny opracowywać odpowiednie , przygotowane do tego zespoły, w których skład obowiązkowo winien wchodzić dydaktyk, specjalista opracowywanej dziedziny wiedzy, nauczyciel–praktyk, a ponadto psycholog i logik. Rola każdej z tych osób jest inna. Dydaktyk określa cel nauczania i konieczny zakres wiedzy, ramowe limity czasowe, które można

---

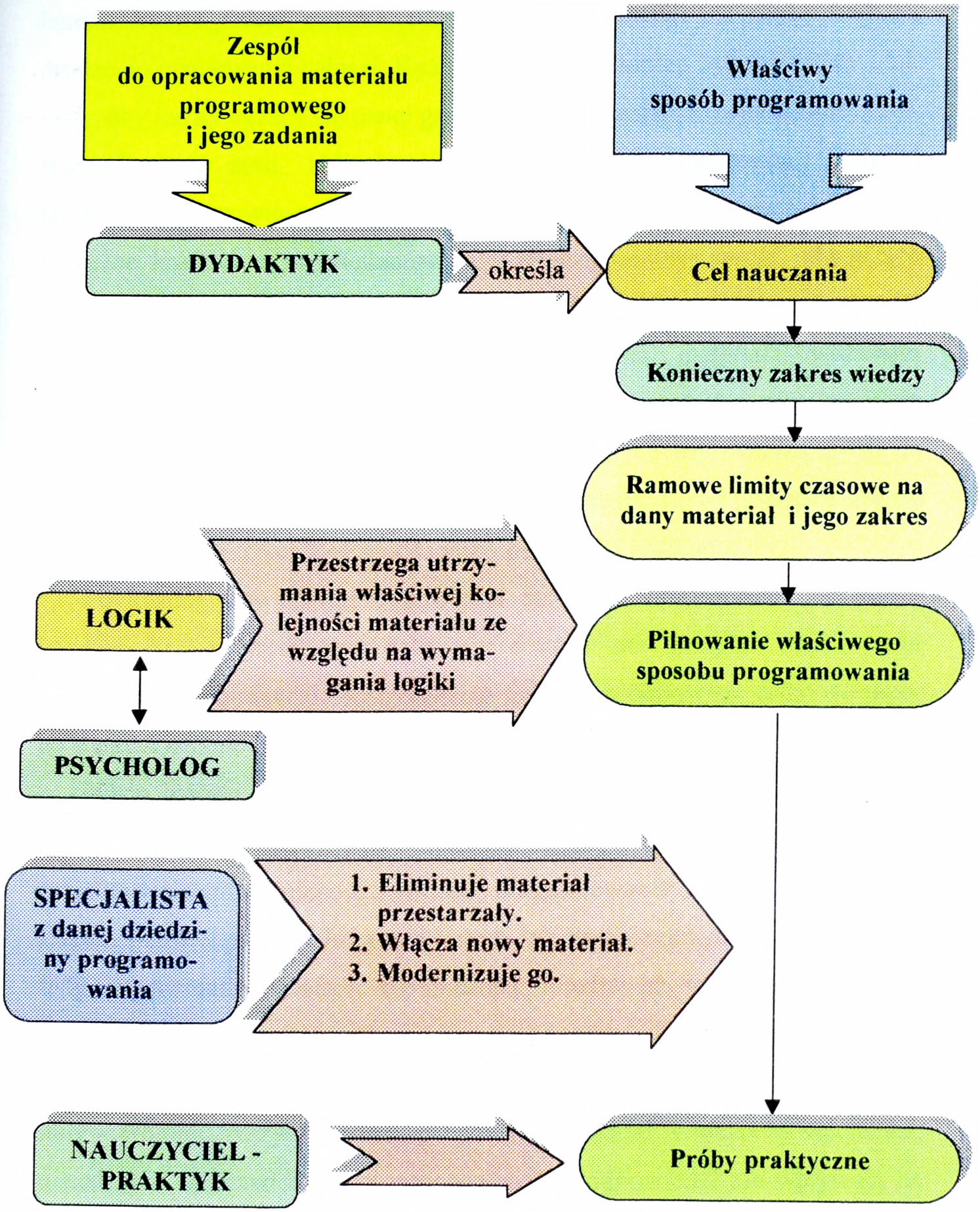
[1]) Kierunek psychologiczny zapoczątkowany przez J.B. Watsona, zajmujący się badaniem za pomocą metod obiektywnych z pominięciem introspekcji, zachowania się i zmian fizjologicznych u ludzi i zwierząt w warunkach naturalnych i eksperymentalnych; sprowadza całe życie psychiczne człowieka do jego fizjologicznej reakcji na poszczególne bodźce, Mała encyklopedia powszechna, Warszawa, PWN 1959, s. 77.

[2]) R. Glasser, L. Homme, J. Evans, An Evaluation if Texbooks in Terms of Learning Principles, NEA, 1960.

poświęcić na dany materiał, jego zakres w związku z przewidywanym zasobem zużytkowania materiału programowanego. Dydaktyk wraz z logikiem i psychologiem pilnuje właściwego sposobu programowania, przy czym do logika należy zadanie utrzymania właściwej kolejności materiału, ze względu na wymagania logiki. Specjalista z danej dziedziny wiedzy eliminuje materiały przestarzałe i włącza nowe, modernizuje. Nauczyciel-praktyk ocenia na ile wynik tej pracy może być wykorzystany, a następnie wraz z dydaktykiem czyni próby praktyczne (model tej współpracy przedstawiono na rys. 4.8.).

B. F. Skinner wysuwa tezę, że każdy przedmiot nauczania może być podzielony na dużą liczbę maleńkich porcji, które przyswajane kolejno zaprowadzą do ostatecznego opanowania materiału. Twierdzenie to nie jest przyjmowane przez wszystkich. Na ogół panuje powszechna zgoda, co do takich przedmiotów nauczania, w których nie istnieją silne momenty emocjonalne, i które nie potrzebują wielostronnych wyjaśnień słownych (matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia). Wiele przedmiotów traktujących o zjawiskach rozwoju społecznego będzie poddawać się programowaniu znacznie trudniej, gdyż ich zadaniem jest ukształtowanie pewnego sposobu wartościowania. Na pewno jednak i w tych dziedzinach poważne części materiału nauczania można przygotować do samodzielnego opanowania według wytycznych programowanego nauczania.

Skinner zaleca rozpoczynanie pracy nad programowaniem materiału od ścisłego określenia celu nauczania, poziomu wiedzy grupy, która ma być nauczana, a szczególnie jej wiedzy w tym zakresie, którego dotyczy nowy materiał. Takie założenia legły u podstaw liniowego układu materiału nauczania. Liniowy układ materiału nauczania prowadzi słuchacza wprost poprzez prawidłowe odpowiedzi do opanowania całości. Aby studiujący miał możliwość formułowania prawidłowych odpowiedzi, materiał dzielimy na




Rys. 4.8. Model współpracy zespołu do opracowania materiału programowego

bardzo drobne porcje, cząstki, z których każda stanowi jak gdyby krok na drodze do opanowania całości. Każdy taki krok powinien być tak prosty i tak mały, aby każdy uczący się danej grupy mógł go przejść. Również każdy krok stanowi część serii, zbliżającej do opanowania zagadnienia. Materiał programowany powinien być wyrażany językiem prostym, jasnym i ścisłym, w postaci krótkich zdań. Niedopuszczalne są marginesowe uwagi, odwodzące od głównej myśli. Każda nowa część materiału, dzięki właściwej budowie, posługiwaniu się analogiami, opieraniu się na materiale wcześniej przyswojonym, dzięki wreszcie użyciu naprowadzających danych – powinna doprowadzić do właściwej odpowiedzi. Ilość danych naprowadzających na właściwą odpowiedź, zmniejszamy w miarę oddalania się od początku układu całości materiału. Zasada ta została nazwana zasadą zanikania[1].

Po każdej prawidłowej odpowiedzi następuje wzmocnienie. Struktura każdego kroku, porcji materiału czy stopnia ma sprzyjać uzyskiwaniu prawidłowej odpowiedzi. Wzmocnienie naturalnie odnosi się tylko do tego, co stanowi istotę odpowiedzi.

Nieco inaczej programuje się materiał, gdy nie decyduje o tym zasada liniowa. Materiał może się wówczas rozwidlać lub rozgałęziać. Głównym przedstawicielem odmiennego rodzaju programowania jest N. A. Crowder. Zasada liniowa przy wielu prawdziwych lub domniemanych zaletach, które były wymieniane, posiada ograniczoną możliwość indywidualizowania. Indywidualizowanie uczenia się przy tej zasadzie ogranicza się właściwie tylko do tempa przechodzenia materiału. Jeden słuchacz przejdzie szybciej, inny – wolniej. Wszyscy jednak przyswajają materiał w ułożonej kolejności, niezależnie od prawidłowości odpowiedzi. Ich odpowiedzi nie wpływają na kolejność i porządek przerabianego materiału.

Zasada rozwidlania albo też rozgałęziania ma na celu zapewnienie większej indywidualizacji w uczeniu się. Według Crowdera tekst należy

---

[1]) D. A. Cook, On Vanishing Stimuli in Instructional Material, Automated Teaching Bulletin I Summer 1950.

dzielić na mniejszą liczbę za to dłuższych klatek, z których każda kończy się pytaniami. Autorzy programowania starają się przewidzieć, jakie mogą powstać błędne odpowiedzi i dają możliwość wyboru odpowiedzi spośród kilku proponowanych.

Tak widełkowy czy rozgałęziony program zawiera rozmaite warianty. Po wybraniu odpowiedzi słuchacz zostaje odesłany do odpowiedniej wskazówki. Jeżeli odpowiedź jest błędna, otrzymuje wskazówkę dla dalszego działania. Albo przerabia materiał uzupełniający inny wariant, włączony w tym celu do opracowania, albo też otrzymuje polecenie przerobienia materiału przyswojonego wcześniej, jednak widocznie niedostatecznie opanowanego.

**↳ Skuteczność nauczania programowanego**

Badania nad skutecznością nauczania programowanego prowadzi się w Stanach Zjednoczonych w szkołach wyższych. Badania przeprowadzone przez Hollanda i Skinnera wykazały, że około 80% studentów wypowiedziało się za nauczaniem programowanym[1]. Nauczanie programowane skróciło czas nauczania przedmiotów wojskowych. Było to nauczanie programowane w sposób rozgałęziony. Jego zwolennicy twierdzą, że przez pracę nad materiałem programowanym ***wzrasta samodzielność słuchacza***, który niejednokrotnie sam musi rozstrzygać i za chwilę dowie się, czy jego myślowe opracowanie i decyzja była słuszna.

Wysokie nasycenie wojsk najnowszym sprzętem i skomplikowanymi urządzeniami czynią proces szkolenia wojskowego (który z natury rzeczy powinien być upraszczany) skomplikowanym, stosunkowo drogim i długotrwałym. A samo szkolenie, które w wojsku odgrywa zawsze podstawową rolę, nabrało obecnie szczególnego znaczenia. Stało się ono nieodzownym warunkiem racjonalnej eksploatacji sprzętu i skutecznego wykorzystania jego wartości bojowej. Nie sprzęt jednak ani technika same nadają siłę armii, ale ludzie wyposażeni w nowoczesne środki i umiejący

---

[1]) M. Mazur, Nauczanie programowane, Kwartalnik Pedagogiczny, 1961, nr 1.

posługiwać się nimi. Przyczyny powyższe oraz szereg innych względów powodują, że kwestia wyboru i doskonalenia metod szkolenia wojskowego nabiera obecnie coraz większego znaczenia.

W szkolnictwie armii NATO w poszukiwaniach zmierzających do optymalizacji nauczania objęto wiele dyscyplin nauczaniem programowanym, uważając, że metoda ta pozwoli usprawnić proces nauczania.

Czy jest szansa wprowadzenia nauczania programowanego do szkolenia bojowego, w tym taktycznego, a tym samym zlikwidowania naszego opóźnienia w tym zakresie w stosunku do czołowych armii świata?

Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z doświadczonymi dydaktykami WSO Poznań i WSO Wrocław, wśród kadry oficerskiej (dydaktycznej) istnieje przekonanie, że nauczanie programowane nie ma większych szans zastosowania w szkoleniu bojowym, gdyż przeważa w nim nauczanie praktyczne, w którego ramach zastosowanie maszyn dydaktycznych jest niemożliwe. Występuje w nim bowiem czynnik analizy i rozumowania nie poddającego się algorytmizacji. Takie stanowisko świadczy tylko o niezrozumieniu istoty nauczania programowanego, traktowaniu go jako antytezy nauczania tradycyjnego i utożsamianiu go z rodzajem nauczania maszynowego. Należałoby rozwinąć szeroką akcję naukowo–popularyzatorską mającą na celu zapoznanie kadry dydaktycznej z istotą nauczania programowanego. Warto również stworzyć odpowiednie bodźce materialne zachęcające pracowników naukowo–dydaktycznych do podjęcia odpowiednich działań w zakresie tworzenia konkretnych zadań dydaktycznych. Coraz szersze wprowadzanie do wojska techniki komputerowej tylko sprzyja wykorzystaniu jej do celów dydaktycznych związanych z nauczaniem programowanym. Jednak wyposażenie sal wykładowych w technikę komputerową stanowi warunek konieczny, lecz nie wystarczający. Warunkiem wdrażania nauczania programowanego jest posiadanie dobrych programów, które każda uczelnia musi opracować

własnymi siłami. Dobry program może powstać tylko na podstawie dobrego podręcznika programowanego, zawierającego treści kształcenia dostosowane do specyfiki uczelni i możliwości jej słuchaczy.

# Rozdział 5

# WNIOSKI Z BADAŃ I ZAŁOŻENIA DO MODELU KSZTAŁTOWANIA SAMODZIELNOŚCI ZADANIOWEJ U PODCHORĄŻYCH

## 5.1. Podsumowanie i wnioski z badań

Wśród licznych wymagań normatywnych[1] stawianych absolwentom WSO, kierunku dowódczego zwłaszcza, szczególne miejsce zajmują uformowane cechy oficerskie oraz niezbędny zakres wiedzy i umiejętności zawodowych, zapewniających skuteczne pełnienie funkcji przywódczo–menedżerskich. Koniecznym składnikiem tego zakresu wiedzy i umiejętności są kierunkowe kwalifikacje dowódczo–przywódcze, charakteryzujące współczesną sylwetkę osobowo-zawodową oficera. Ten rodzaj kwalifikacji absolwentów WSO pojawił się stosunkowo niedawno, formalnie dopiero w 1995 roku, po wprowadzeniu do użytku obowiązujących obecnie „Charakterystyk osobowo-zawodowych...". Faktycznie od początku lat 90. coraz częściej wzorem szkolnictwa wojskowego armii państw zachodnich, mówiło się o potrzebie formowania cech i umiejętności przywódczych u absolwentów WSO. Mimo iż problem kształtowania przywództwa w procesie dydaktycznym był podejmowany, to formowanie cech i umiejętności dowódczo–przywódczych (jak wykazały badania) nie powiodły się. Kadra dydaktyczna (zresztą dowódcza, wychowawcza i kierownicza również) nie była przygotowana do odpowiedniego ukierunkowania procesu dydaktyczno–wychowawczego, wdrożenia nowych form, metod i zasad kształcących te umiejętności.

Jak wykazały badania, można mieć optymistyczne w tym względzie nastawienie. W uczelni wojskowej, kształcącej kadry oficerskie, zwłaszcza

---

[1]) Zob. „Charakterystyki osobowo–zawodowe...", s. 5.

dowódcze, istnieje możliwość skutecznego kształtowania cech dowódczo–przywódczych. Problemem jest natomiast dobór treści, form i metod kształtowania tych cech oraz merytorycznego i metodycznego przygotowania kadry kierowniczej, dydaktycznej, dowódczej i wychowawczej. Skoro jednak dotychczas stosowane treści, formy i metody nie zapewniły przygotowania absolwenta do pełnienia funkcji dowódczo–przywódczych, to znaczy, że w procesie dydaktyczno–wychowawczym muszą nastąpić odpowiednie zmiany. W jakim kierunku powinny iść te zmiany, zależy to zarówno od wyników identyfikacji modelu cech i umiejętności dowódczo–przywódczych funkcjonującego w świadomości uczestników procesu dydaktyczno–wychowawczego, jak i modelu zawartego w „ Charakterystykach..." i programach kształcenia oraz porównania ich ze sobą. Dopiero stwierdzone rozbieżności w tych modelach oraz między „Charakterystykami..." a celami, treściami, formami i metodami kształcenia pozwalają określić założenia do budowy modelu formowania cech dowódczo–przywódczych (w tym i samodzielności zadaniowej) absolwentów.

Kształtowanie tych cech i umiejętności w procesie dydaktyczno–wychowawczym faktycznie ma obecnie znaczenie marginalne, pomimo iż w obowiązujących „Charakterystykach osobowo–zawodowych..." są one eksponowane. Ale „Charakterystyki ..." te są mało znane w społeczności Uczelni oraz mało skutecznie przełożone na cele, treści, formy i metody kształcenia. Potwierdzeniem tego stanu jest zmiana preferencji stylu dowodzenia wyrażona w opiniach badanych grup – ze stylu demokratycznego (słuchacze i dowódcy plutonu) na styl autokratyczny (wyżsi funkcyjni).

Generalny wniosek wynikający z badań potwierdza założoną hipotezę, że system kształcenia i wychowania nie zapewnia wykształcenia u słuchaczy myślenia, inicjatywy i samodzielności zadaniowej, a tym samym nie zapewnia przygotowana absolwentów do efektywnego pełnienia funkcji

przywódczo–menedżerskich, opisanych w „Charakterystykach osobowo–zawodowych...".

System dydaktyczno–wychowawczy WSO nie jest przygotowany na formowanie cech dowódczo–przywódczych. Jest to zadanie stosunkowo nowe i dlatego kształtowanie tych cech jest również problemem nowym, nie rozwiązanym ani w procesie dydaktycznym, ani w procesie wychowawczym. W programach kształcenia i działalności dydaktycznej brak jest zarówno odpowiednich celów, treści oraz praktycznych (sytuacyjnych) metod formowania tych cech i umiejętności, jak również nauczania zasad skutecznego działania przywódcy. Zbyt mało jest także grupowych form zajęć (np. instruktorsko–metodycznych, gier decyzyjnych) wymuszających aktywność słuchaczy w różnych sytuacjach dydaktycznych i poza dydaktycznych. Również kadra (kierownicza, dydaktyczna, dowódcza i wychowawcza) nie jest jeszcze przygotowana do podjęcia w procesie dydaktyczno–wychowawczym zadania formowania u podchorążych tych cech i umiejętności. Zagadnienia te nie są przedmiotem szkolenia uzupełniającego kadry i w zasadzie także pracy metodycznej. Wśród kadry nie ma – jak się wydaje – osób, które mogą się wypowiadać kompetentnie o treściach i metodach kształcenia w tej dziedzinie. Brak jest wzorców takiego kształcenia (poradników, przewodników, opracowań metodycznych itp.). O tych cechach osobowych mówi się co najwyżej w kategoriach postulatów („każdy absolwent ***powinien*** być przygotowany do pełnienia funkcji dowódczo–przywódczych"), ale mało kto wie jak ten postulat zrealizować. Warto podkreślić, iż sam fakt realizacji tematu rozprawy, a zwłaszcza liczne dyskusje i rozmowy z kadrą dydaktyczną i dowódczą, analiza kwestionariuszy cech osobowych i umiejętności dowódczo–przywódczych oraz analiza treści, form i metod kształcenia z punktu widzenia możliwości ich formowania, miały również istotny walor edukacyjny.

## 5.2. Kształcenie oficerów w państwach NATO

### 5.2.1. Zasady ogólne

Na wstępie należy stwierdzić, iż wbrew powszechnej opinii, nie występuje zintegrowany system szkolenia PSZ NATO. Armie poszczególnych krajów członkowskich są szkolone według własnych narodowych systemów, częstokroć znacznie się między sobą różniących. Wynika to z odrębności tradycji poszczególnych armii, ich bazy szkoleniowej, zasobności, stosunków społecznych oraz ogólnych wymogów edukacyjnych wywodzonych z zasadniczych paradygmatów funkcjonowania społeczeństw demokratycznych. . Obowiązują jednak pewne standardy ustanowione przez dowództwo Sił Zbrojnych NATO, które wynikają głównie z przyjętej doktryny, a jednocześnie spełniają wymogi narodowych systemów szkolenia armii poszczególnych krajów członkowskich.

Kształcenie kandydatów na oficerów oraz system doskonalenia oficerów państw NATO stanowią jedną z priorytetowych kwestii systemów bezpieczeństwa poszczególnych państw. Powszechnie uznawane są jednak – we wszystkich państwach – pewne najogólniejsze kanony edukacyjne, stanowiące – w swej istocie – ekspozycję specyfiki służby oficerskiej (rys. 5.1.).

Zadaniem edukacji wojskowej, jak twierdzi sir Michael HOWARD, jest pojednanie cech wojskowych (lojalność, posłuszeństwo, poświęcenie, odporność na wszelkie trudy fizyczne i psychiczne, moralna i fizyczna odwaga) z wartościami moralnymi wymaganymi od obywatela, wartościami, z którymi znajduje się on w stanie napięcia jeżeli nie wprost w konflikcie.

Istotną cechą przygotowania do spełniania funkcji dowódczych współczesnych oficerów jest z pewnością ich wykształcenie.

Problem ten jest różnie rozwiązywany. Anglosasi wykorzystują do kształcenia oficerów w znacznym stopniu wyższe uczelnie cywilne. Francuzi

zaś, stawiając wysokie wymagania edukacyjne podczas kwalifikowania kandydata do uczelni wojskowej, rozwinęli proces kształcenia oficerów w postaci samowystarczalnego systemu (już od czasów Napoleona). Niemcy (rozwijali system kształcenia oficerów w czasie, gdy ich uniwersytety znajdowały się w stanie intelektualnego zamieszania) stworzyli układ kompletnego wykształcenia na poziomie wyższym w ramach uczelni wojskowych. Brytyjczycy wykorzystują uczelnie cywilne w szerokim stopniu, jako podstawę wykształcenia wszechstronnego i, podobnie jak Amerykanie, widzą konieczność nabycia przez oficerów kwalifikacji cywilnych, by mogli oni łatwo znaleźć zatrudnienie, gdy dojdzie do

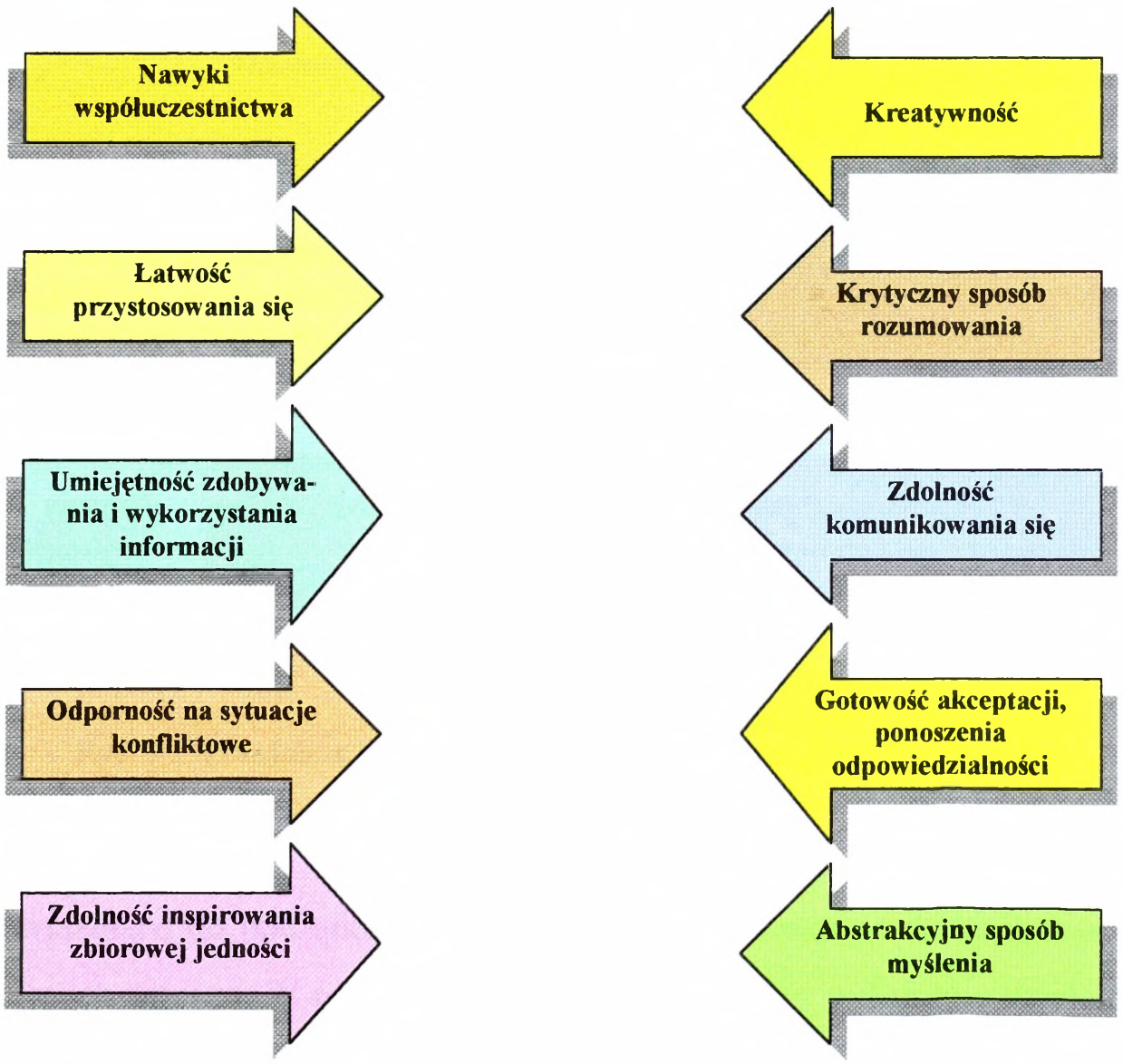
Rys. 5.1. Główne kanony edukacyjne w kształceniu oficerów NATO

zakończenia kariery wojskowej. Nie ulega wątpliwości, iż we wszystkich państwach NATO odrzucono filozofię szkolenia oficerów –„wojowników" na rzecz kształcenia „intelektualistów" zdolnych do:

- samodzielnego myślenia;
- rozeznania socjologicznych i politycznych uwarunkowań we współczesnym świecie;
- komunikowania ze swymi przywódcami politycznymi różnego szczebla.

Analizując aktualne przemiany wojskowych systemów edukacyjnych należy również zauważyć tendencje zmian w dominacji paradygmatu politechnizacji. Podsumowując seminarium o roli szkolnictwa wojskowego, które odbyło się w Akademii Obrony NATO w 1995 roku dyrektor (prezydent) Międzynarodowego Instytutu Studiów Strategicznych, prof. historii współczesnej, sir Michael HOWARD konkluduje: „(...) w jaki sposób możemy pogodzić zarówno szerokość, jak i głębokość wiedzy technicznej i przyrodniczej wymaganej do mistrzowskiego opanowania, narastającej z każdym dniem, w każdej z dziedzin, z szerszym zrozumieniem ludzkości i samego siebie, które nabywane jest za sprawą studiowania przedmiotów humanistycznych. Rosnące wymagania w dziedzinach technicznych, nakładane na wojskowych w dniu dzisiejszym, tłumaczą się same przez się, ale i to samo można powiedzieć o wiedzy politycznej. Już nie tylko oficer starszy rangą musi rozumieć polityczny i społeczny kontekst, w którym działają dowodzone przez niego siły. We współczesnych i przyszłych warunkach dowódcy nawet bardzo małych jednostek znajdą się prawdopodobnie w sytuacji, kiedy przyjdzie im działać w wyizolowanej i delikatnej sytuacji politycznej, kiedy tylko dojrzały sąd i zrozumienie sytuacji może uchronić ich od katastrofalnych błędów. Historia stosunków międzynarodowych, nauki społeczne, studia strategiczne, studia obszarów działań, języki wszystkie one konkurują z tak zwaną „twardą nauką"

o drogocenny czas w programach nauczania. A i samo kształcenie musi konkurować ze szkoleniem wojskowym i zajęciami praktycznymi przewidzianymi dla młodych oficerów. Im mniejszymi stają się siły zbrojne, tym jest bardziej prawdopodobne, że intensywniejsza będzie konkurencja między przedmiotami humanistycznymi i technicznymi. Ale muszą one (przedmioty humanistyczne) stawić czoła tendencjom technicznym, gdyż technicy wojskowi nie stają się dobrymi dowódcami zarówno w czasie pokoju, jak i wojny...". Kwestię tę należy podkreślić, ze względu na pewien nowy kierunek w doborze treści kształcenia oficerów (rys. 5.2.).




Rys. 5.2. Rdzenie programów kształcenia

W większości państw antynomia ta nie została w pełni rozstrzygnięta, lecz stanowi o określonym kierunku przemian (rys. 5.3.).

Rys. 5.3. Zasadnicze kierunki modernizacji systemów edukacji oficerskiej

W związku z modyfikacją strategii NATO, uległy aktualizacji obowiązujące do początku lat dziewięćdziesiątych plany szkolenia w siłach zbrojnych sojuszu. W nowej rzeczywistości militarnej w Europie działalność szkoleniowa w NATO ukierunkowana jest głównie na przygotowanie i utrzymanie w gotowości części sił zbrojnych, zdolnych do realizacji zadań bojowych w myśl nowej koncepcji strategicznej „wysuniętej obecności". Nowa koncepcja zakłada możliwość wykorzystania wysoce manewrowych sił

NATO do rozwiązywania sytuacji kryzysowych bądź podjęcia skutecznych działań ofensywnych zgodnie z planami obronnymi NATO. Zakłada się również wykorzystanie sił manewrowych w ramach doraźnie organizowanych sił UZE (CJTF – Połączone siły do wspólnych zadań) oraz w składzie sił ONZ w ramach wypełniania misji pokojowych. ***W systemie szkolenia sił zbrojnych poszczególnych państw NATO definitywnie ograniczono rozmach i ilość ćwiczeń z wojskami. Zastąpiono je ćwiczeniami dowódczo–sztabowymi z wykorzystaniem symulacji komputerowej.***

W problematyce szkoleniowej mocno akcentuje się zagadnienia z zakresu przygotowania wojsk paktu do przyszłych operacji sojuszniczych w ramach „PdP". W procesie realizacji szkolenia w wojskach lądowych Sił Zbrojnych Stanów Zjednoczonych przestrzega się stosowania pewnych zasad, do których zalicza się:

- zgodność prowadzonego szkolenia z obowiązującą doktryną,
- szkolenie broni połączonych,
- szkolenie w zakresie prowadzenia walki,
- nieustanne szkolenie z zakresu gotowości bojowej,
- ukierunkowanie szkolenia,

W myśl tej zasady jednostki osiągają biegłość w wykonywaniu zadań i misji w sytuacjach krytycznych poprzez praktyczną ich realizację w procesie szkolenia. Dowódcy natomiast są odpowiedzialni za takie planowanie szkolenia, aby jak najwięcej było zajęć praktycznych. W realizacji tej zasady (strategii) istotną sprawą jest maksymalne wykorzystywanie infrastruktury szkoleniowej (trenażery, symulatory i inne urządzenia szkoleniowe).

- stosowanie w szerokim zakresie współzawodnictwa szkoleniowego,
- stałe prowadzenie szkolenia doskonalącego,
- szerokie wykorzystanie metody szkolenia wieloszczeblowego.

### 5.2.2. Cele i zadania systemu szkolenia (USA)

Według poglądów teoretyków amerykańskich przyszłe pole walki będzie się charakteryzowało dużym natężeniem ognia oraz brakiem dokładnego określenia przebiegu linii styczności wojsk lub przedniego skraju obrony. W wielu przypadkach niewielkie pododdziały czy grupy bojowe mogą zostać odcięte od wojsk własnych lub okrążone. Pododdziały często będą zmieniały podporządkowanie w związku z dynamiką przebiegu działań lub koniecznością szybkiego odtworzenia jednostek. Nakłada to na jednostki, pojedynczych żołnierzy, ale także i na sztaby konieczność sprostania konkretnym wymaganiom. Dynamika działań zmuszać będzie dowódców i sztaby do podejmowania decyzji w warunkach skrajnie ograniczonego czasu w oparciu o fragmentaryczne i niepełne dane.

Kluczem do uzyskania sukcesu w walce, jest ***rozwiązywanie na każdym szczeblu dowodzenia problemu „Jak wyszkolić wojska do skutecznego prowadzenia walki?"*** Wymusza to niejako konieczność prowadzenia szkolenia na najwyższym poziomie. Jako główny cel tego szkolenia określa się przygotowanie żołnierzy, dowódców i jednostki wojskowe do prowadzenia walki i osiągnięcia w niej zwycięstwa.

Ponadto celem systemu szkolenia SZ jest:

- rozwiązanie na każdym szczeblu dowodzenia problemu jak efektywnie szkolić podwładnych do prowadzenia walki,
- wyszkolenie dowódców, sztabów oraz jednostek i indywidualnych żołnierzy do prowadzenia działań przewidzianych dla nich w czasie wojny,
- wyszkolenie stanów osobowych w taki sposób, aby mogły one uzyskać zwycięstwo w prowadzonej walce i jak najdłużej przeżyć,
- prowadzenia szkolenia w warunkach maksymalnie zbliżonych do realnego pola walki.

Prowadzenie efektywnego szkolenia jest w czasie pokoju priorytetowym obowiązkiem wszystkich przełożonych. Przełożeni muszą wykorzystać każde

działanie i każdą okazję do osiągnięcia maksymalnych wartości szkoleniowych. Skuteczność prowadzonego szkolenia jest zapewniona, gdy oprócz zaangażowania osobistego czasu i wysiłku przełożeni przestrzegają następujących zasad:

- przemyślana, jasna i komunikatywna koncepcja prowadzenia szkolenia,
- wymaganie od podwładnych bezwzględnego wykonywania obowiązków dotyczących szkolenia oraz zrozumienie jego koncepcji,
- szkolenie wszystkich podległych ogniw w osiąganiu doskonałości w wykonywaniu zadań nieprzewidzianych dla nich na polu walki,
- zrealizowanie planowania i decentralizacji realizacji szkolenia,
- doskonalenie podwładnych,
- włączanie podwładnych do procesu planowania, realizacji i oceny szkolenia,
- egzekwowanie w szkoleniu osiągania właściwych norm i standardów,
- stworzenie odpowiedniego klimatu dowodzenia umożliwiającego dobre realizowanie przedsięwzięć szkoleniowych,
- eliminowanie błędów szkoleniowych.

Prezentowane w podrozdziale treści zawierają jedynie ogólne idee kształcenia oficerów w państwach NATO, skupiając uwagę na czterech podstawowych państwach (USA, Wlk.Brytania, Francja, Niemcy). Starano się głównie zaprezentować te kierunki, które – przynajmniej w pewnym zakresie – powinny wpłynąć na koncepcję przemian w systemie polskiego szkolnictwa wojskowego.

## 5.3. Założenia do koncepcji modelu kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych WSO w procesie nauczania taktyki

Badania poziomu wiedzy i stanu świadomości na temat samodzielności zadaniowej, jej uwarunkowań i mechanizmów w środowisku podchorążych, dowódców plutonów oraz ich przełożonych wykazały, iż jest on niewielki. Złożyło się na to wiele przyczyn, głównie o obiektywnym charakterze. Zaobserwowano symptomy oporu wobec zmian koncepcji kształcenia, wynikające z nieuświadomienia samego problemu samodzielności zadaniowej.

Problem ten nie był dotychczas podejmowany w badaniach na terenie szkoły, a nawet WP. Niniejsza praca jest pierwszą próbą rozpoznania tej cechy i możliwości jej kształtowania w procesie dydaktyczno–wychowawczym szkoły, a w zwłaszcza kształceniu taktycznym . Dotychczas operowano, co najwyżej, nakazami kształtowania cech dowódczo–przywódczych (co wynikało z postanowień „Charakterystyk osobowo–zawodowych....” i wiedzy o systemach edukacyjnych w szkolnictwie wojskowym państw zachodnich) bez większej refleksji nad istotą poszczególnych cech osobowych oraz bez podejmowania zamierzeń edukacyjnych w tej dziedzinie i praktycznych wdrożeń jakichkolwiek uświadomionych form i metod ich kształtowania, celowo wprowadzonych do praktyki dydaktyczno–wychowawczej.

Praktyka dydaktyczna i wychowawcza oparta jest na tradycyjnych wzorcach przekazu wiedzy i kształtowania umiejętności oraz nawyków ogólnowojskowych i specjalistycznych, a także bardziej lub mniej złożonych formalnych czynności dowódczych i kierowniczych. W programie kształcenia oraz w poza programowych oddziaływaniach jest zbyt mało sytuacji i czasu umożliwiających świadome kształtowanie cech dowódczo–przywódczych i monitorowanie procesu narastania (rozwoju) tych predyspozycji w kolejnych semestrach i latach studiów. Program kształcenia jest

dostosowany do modelu kształcenia w naszych WSO, który charakteryzuje się „dążeniem do wykształcenia odpowiednich umiejętności praktycznych z jednoczesnym solidnym przygotowaniem ogólnym". Osiągnięcie tych dwóch celów jednocześnie jest bardzo trudne w realizacji, świadczą o tym modele studiów w uczelniach zachodnich, w których albo dominuje kształcenie ogólne (np. w USA), albo praktyczne szkolenie wojskowe (np. w RFN). Polski model kształcenia w WSO jest modelem pośrednim, stąd występuje w nim wiele antynomii. Ich konsekwencją jest nadmierna liczba godzin w programach kształcenia, co przy licznych obowiązkach poza dydaktycznych podchorążych sprawia, że faktycznie brak jest czasu na indywidualne oddziaływanie dydaktyczno–wychowawcze na podchorążych, sprzyjające sterowanemu ukształtowaniu założonych w „Charakterystykach..." cech dowódczo–przywódczych.

Faktycznie ukształtowane cechy dowódczo–przywódcze są wprawdzie wynikiem realizacji programu kształcenia oraz pozaprogramowych oddziaływań dydaktyczno–wychowawczych, ale wpływ wymienionych przedsięwzięć edukacyjnych na kształtowanie powyższych cech jest mało rozpoznany, podobnie jak nasilenie cech dowódczo–przywódczych u absolwentów.

Stajemy stąd przed zadaniami:

- zrozumienia istoty samodzielności zadaniowej i jej znaczenia w procesie dowodzenia;
- przełamania oporów wewnętrznych wobec potrzeby rozwiązywania nowych problemów i wprowadzenia nowych zadań dydaktyczno–wychowawczych;
- opracowania dobrej teorii i narzędzi, za pomocą których będzie można skutecznie kształtować samodzielność zadaniową w warunkach WSO;
- przekonania oponentów i pozyskania zwolenników tego przedsięwzięcia;

↳ określenia i praktycznego wdrożenia form i metod kształtowania tej cechy;

↳ odpowiedniej modyfikacji programu kształcenia, zwłaszcza taktycznego, pozwalającej na zachowanie sprawdzonych elementów systemu dydaktyczno–wychowawczego i wyeliminowanie elementów , w których miejsce zostaną wprowadzone nowe, w tym nauczanie podchorążych zasad skutecznego działania dowódcy i przywódcy.

Powyższe zadania należy realizować według specjalnie opracowanego algorytmu (harmonogramu), obejmującego w odpowiednim powiązaniu czasowo–przestrzennym następujące przedsięwzięcia:

↳ Podjęcie studiów nad istotą samodzielności zadaniowej w wojsku. Zadanie to dotyczyłoby kadry kierowniczej, dydaktycznej, dowódczej i wychowawczej. W tym celu należałoby: zgromadzić odpowiednią literaturę, także zagraniczną, oraz przeprowadzić cykl zajęć teoretyczno–praktycznych z kadrą. W procesie pedagogizacji młodej kadry dydaktycznej i dowódczej ująć treści kształcenia samodzielności zadaniowej. Wykorzystać doświadczenia zagraniczne.

↳ Zaplanować cykl narad i konferencji metodycznych, których celem byłoby określenie najlepszych form i metod kształcenia cech i umiejętności dowódczo–przywódczych oraz wskazanie obszarów współdziałania dydaktycznego katedr i zakładów w tym zakresie. Również w pracy metodycznej wydziałów, katedr, zakładów i pododdziałów podjąć to zagadnienie.

↳ W miarę możliwości wprowadzić ogólne zasady wzorcowej organizacji życia w uczelni oraz upodmiotowić podchorążych (samodzielność, odpowiedzialność, indywidualizacja).

↳ Podjąć działania zmierzające do określenia w miarę wyraźnego zakresu współpracy pionów funkcjonalnych uczelni w kształtowaniu cech

osobowych u słuchaczy pomiędzy poszczególnymi ogniwami procesu dydaktyczno–wychowawczego.

↳ W systemie rekrutacji do WSO wyraźniej stosować kryteria przywódcze.

↳ Opracować system pełnienia ról społeczno–organizacyjnych przez podchorążych oraz ich oceny, tak aby każdy z nich mógł je pełnić wielokrotnie i różnorodnie.

↳ Należy systematycznie monitorować postępy podchorążych w zakresie rozwoju cech i umiejętności przywódczych poprzez obserwację oraz badania porównawcze, wymianę doświadczeń itp. Z wynikami zapoznawać nie w czasie odpraw, lecz podczas narad i dyskusji.

↳ Stale wzbogacać program kształcenia o nowe treści i przykłady (sytuacje) rozwijające cechy i umiejętności dowódczo–przywódcze (utworzyć swoisty bank informacji).

↳ Upowszechniać znajomość „Charakterystyk osobowo–zawodowych..." i celów kształcenia wśród kadry i podchorążych. Model cech i umiejętności dowódczo–przywódczych poddawać ciągłej ocenie i krytycznej refleksji. Dążyć do integracji i internalizacji poszczególnych cech i umiejętności w zachowaniach absolwentów.

↳ Wiedzieć, kto chce być dowódcą i autentycznym przywódcą, a kto tego unika, znać stosunek podchorążych do problemu i w zależności od niego stosować odpowiednie metody kształcenia i wychowania – w myśl zasady, iż nie wszyscy muszą być przywódcami, niektórzy mogą i nie chcą, niektórzy chcą i nie wiedzą jak to osiągnąć.

↳ Zrezygnować z obciążenia podchorążych i kadry dydaktycznej drugorzędnymi zadaniami na rzecz zwiększenia ich zaangażowania w proces dydaktyczno–wychowawczy i w badania naukowe, w tym związane z przygotowaniem podchorążych do „skutecznego pełnienia funkcji

przywódczo–menedżerskich" oraz ukształtowania cech (kwalifikacji) dowódczo–przywódczych.

↳ Prowadzić corocznie badania przydatności zawodowej absolwentów po dwóch–trzech latach od ukończenia studiów i na tej podstawie dokonywać rekonstrukcji funkcjonalnego modelu formowania cech i umiejętności dowódczo–przywódczych stosownie do wymagań wynikających z „Charakterystyk osobowo–zawodowych...".

# ZAKOŃCZENIE

Rewolucja przemysłowa, którą A. Toffler nazwał „drugą falą" w dziejach cywilizacji ludzkiej, z jednej strony stworzyła wspaniale zintegrowany system społeczny, z drugiej jednak strony spowodowała rozdarcie, narzucając określony sposób życia. Spośród zasad drugiej fali największe piętno wycisnęła na ludziach, ich myśleniu, standaryzacja. Tak właśnie powstawała masowa edukacja. Masowa edukacja dawała podstawy umiejętności czytania, pisania, arytmetyki i trochę wiedzy z kilku innych przedmiotów. Pod tym programem krył się jednak niewidoczny, „ukryty program", mający o wiele większe znaczenie. Obejmował on – i w wielu krajach przemysłowych nadal obejmuje – trzy przedmioty: punktualność, posłuszeństwo i umiejętność wykonywania rutynowej, powtarzalnej pracy. Ten zintegrowany system nastawiony był w pełni na przygotowanie młodych ludzi do typowych ról w społeczeństwie przemysłowym. Pod tym względem wszystkie społeczeństwa drugiej fali – czy to kapitalistyczne, czy socjalistyczne – były jednakowe. Dlatego właśnie organizacje drugiej fali, a więc między innymi szkoły, przyjęły tyle cech typowych dla fabryki – wśród nich podział pracy i obowiązków, taką samą hierarchiczną strukturę i taką samą zimną i nieczułą bezosobowość, a także i sposób myślenia. Problemy, przed którymi stoi szkolnictwo, również wojskowe, są rezultatem postępowania społeczeństw według sześciu podstawowych zasad industrializmu: standaryzacji, specjalizacji, koncentracji, maksymalizacji, centralizacji i biurokracji. W okresie drugiej fali ludzie tonęli w morzu masowo produkowanych wyobrażeń, wytworzyła się, dzięki środkom masowego oddziaływania, tak zwana „monolityczna świadomość". Poszczególne jednostki miały niewielką liczbę modelowych ról i propagowanych wzorów. W konsekwencji wachlarz typów osobowości cieszących się uznaniem społecznym był stosunkowo wąski.

Dlatego konflikty, jakie dziś wybuchają w szkołach, dotyczą głównie tych zasad. Ludzie drugiej fali instynktownie stosują je i biorą w obronę, a ludzie trzeciej fali – ery komputerowej – te same zasady kwestionują i atakują. Dzięki obecnemu odmasowieniu środków przekazu człowiek może wzorować swe życie na ogromnie zróżnicowanych modelach ról i stylach życia. Człowiek nie otrzymuje do wyboru kolekcji zwartych i gotowych tożsamości, tylko musi samodzielnie budować z osobnych elementów własną tożsamość.

Jeżeli przypuszczenia A. Tofflera są chociażby częściowo słuszne, poszczególni ludzie będą w przyszłości różnić się między sobą bardziej niż dziś.

Więcej spośród nich będzie szybciej ponosić większą odpowiedzialność, będzie umiało lepiej przystosowywać się i objawiać większą indywidualność. Ludzie jutra będą zapewne odważniej niż ich rodzice kwestionować autorytety i władzę. Przekształcanie się społeczeństwa pod wpływem trzeciej fali, która nie omija w żaden sposób armii, przede wszystkim powoduje w nim większe zróżnicowanie i złożoność. Już obecnie dowódcy wszystkich szczebli uzależniają się przecież od coraz większej liczby ludzi, którzy muszą im pomagać w podejmowaniu decyzji, a co ważniejsze, później w ich realizacji. Sprawne dowodzenie w armii trzeciej fali wymaga dowódcy zupełnie nowego typu. Nie wiadomo jeszcze dokładnie, jaki powinien być dowódca trzeciej fali. Silny raczej nie będzie ten dowódca, który bardziej stanowczo upomina się o swoje prawa, lecz ten, który potrafi słuchać innych. Nie wydaje się prawdopodobne, by jeden człowiek ucieleśniał wszystkie wymagane zalety dowódcy. Dlatego nowoczesny dowódca musi sobie zdawać sprawę z faktu większego zaangażowania podwładnych w kwestię podejmowania decyzji oraz decentralizację struktur dowodzenia. Obecna atmosfera w wojsku wyrażana przez kadrę sugeruje, że nasz problem ma charakter personalny. Tak nie jest. Paraliż systemu

dowodzenia nie jest rezultatem niewłaściwych ludzi na określonych stanowiskach, lecz główna przyczyna to zestarzenie się instytucji, za których pośrednictwem muszą działać.

Badania prowadzone w tej rozprawie również wykazały przestarzałą strukturę wykorzystania wiedzy, konieczność uporządkowania i zintegrowania działań wszystkich komórek systemu dydaktyczno–wychowawczego. Stąd autor duże znaczenie przywiązywał w trakcie rozwiązywania problemów badawczych do tworzenia modeli określonych sytuacji, w oparciu o które łatwiej podejmować określone działania, by dany problem chociażby zrozumieć, a w konsekwencji rozwiązać.

Przede wszystkim trzeba sobie uświadomić, że działalność dydaktyczno–wychowawcza jest nie tylko najstarszą dziedziną społecznej działalności ludzkich pokoleń. Działalność dydaktyczno–wychowawcza jest również dziedziną najbardziej skomplikowaną. Może właśnie dlatego w dziejach myśli o nauczaniu i wychowaniu nie było nigdy czy prawie nigdy żadnych spektakularnych „odkryć" ani „przełomów". Z perspektywy wieków wydaje się, że jedynym odkryciem było wprowadzenie przez Jana Amosa Komeńskiego (1592-1670) systemu klasowo–lekcyjnego oraz zastosowanie elementarnych środków poglądowych, tj. tablicy i kredy. Przez całe wieki i pokolenia trwało natomiast żmudne „ciułanie" doświadczeń dotyczących organizacji procesu kształcenia, form, metod i treści kształcenia, zasad nauczania i wychowania oraz jakości wzajemnych kontaktów między nauczycielami (wychowawcami) a uczniami (wychowankami), przy czym ta ostatnia dziedzina zdaje się być szczególnie zaniedbana. Dlaczego? Przede wszystkim chyba dlatego, że nauczanie a zwłaszcza wychowanie – to ingerencja czy raczej długie pasmo ingerencji w osobowość innego człowieka. To nieustanne wysiłki mające na celu dokonywanie ciągłych „przeszczepów" w sferze intelektualnej, moralnej, estetycznej i fizycznej. Ale prawdą jest, iż nie każdy nauczyciel i wychowawca jest w stanie sprostać tym

wyzwaniom. Udaje się to jedynie tym, którzy cieszą się w opinii słuchaczy autentycznym autorytetem moralnym, zaufaniem i sympatią. Tylko takim dydaktykom słuchacze podporządkują się samorzutnie i bez wewnętrznych oporów. Nauczyciele pozbawieni autorytetu moralnego w pracy dydaktycznej uczestniczą w niej tylko w sposób formalno–iluzoryczny, a ich wpływ na słuchaczy jest znikomy lub nawet negatywny.

Warto więc może podkreślić, że właśnie studia w wyższej szkole oficerskiej stwarzają niepowtarzalną szansę zorganizowanego oddziaływania dydaktyków i wychowawców na słuchaczy, gdyż zbiega się to w czasie z wiekiem ich dorastania i młodzieńczości. Dorobek psychologii rozwojowej dowodzi, że jest to okres szczególnej plastyczności wychowawczej, w którym młodzież, mimo właściwego sobie krytycyzmu wobec „zastanej" rzeczywistości, chętnie podporządkowuje się tym nauczycielom i wychowawcom, których uznaje za autorytety, kiedy konkretyzuje się postawy, poglądy i dojrzewa osobowość. Proces ten kończy się około 25–26 roku życia i mija bezpowrotnie. Późniejsze etapy edukacji, dyplomy uzyskiwane na kursach doskonalących i w akademiach, choć predysponują do zajmowania wyższych stanowisk – niewiele mogą tu zmienić.

Jeśli więc uczelnia skoncentruje swój wysiłek wyłącznie na szkoleniu dowódców plutonów (kompanii) – to wspomniana szansa zostanie zmarnowana już na samym początku kariery zawodowej. W dzisiejszych czasach wiedza, zwłaszcza ta opisowa, o niskim poziomie uogólnienia szybko się starzeje. Umiejętności i nawyki tracą przydatność wraz ze zmianami sprzętu, uzbrojenia, regulaminów i sposobów prowadzenia walki. Utrwalone zbyt silnie utrudniają nabywanie nowych sprawności. Niebezpieczeństwo sztucznego zawężania horyzontów intelektualnych wskutek preferowania „wąskiej" specjalizacji uprawiania w kształceniu krótkowzrocznego „praktycyzmu" dostrzeżono już w szkolnictwie cywilnym. Dlatego dziś powinna panować tendencja do wyposażania absolwentów w solidne

podstawy teoretyczne do uprawiania zawodu. Specjalizacja natomiast i „upraktycznienie się wiedzy" powinno nastąpić w danej jednostce liniowej. Zmienność rzeczywistości, fakt iż najszybciej starzeją się kwalifikacje zawodowe związane z wąską specjalizacją, znacznie wolniej przebiega proces starzenia się fundamentalnych wiadomości teoretycznych, najwolniej umiejętności zdobywania nowej wiedzy i rozwiązywania problemów – narzuca taki właśnie sposób postępowania.

Uzyskane w toku badań rezultaty w zakresie kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych WSO w procesie nauczania taktyki, wynikające z przemyśleń wywodzących się z analizy literatury przedmiotu i opinii respondentów oraz ekspertów ujawniły, obok wielu prawidłowości, szereg niedoskonałości w obecnie funkcjonującym systemie kształcenia i wychowania. Tym samym utwierdziły autora w przekonaniu, że podjęcie tematu rozprawy było słuszne.

Jednak celem zasadniczym i nadrzędnym prowadzonych badań było dowiedzenie słuszności hipotezy postawionej w niniejszej rozprawie i zaproponowanie rozwiązań, które zapewniłyby przygotowanie dowódców niezawodnych, dowódców armii społeczeństwa „trzeciej fali".

W przeświadczeniu autora, zaproponowane w rozprawie wnioski i rozwiązania odzwierciedlają aktualne potrzeby w zakresie kształtowania samodzielności zadaniowej i generalnie osobowości oficera–dowódcy, i są zgodne z tendencjami szeroko rozumianego postępu pedagogicznego.

Z drugiej jednak strony autor ma świadomość, iż przedstawione w rozprawie analizy i propozycje rozwiązań, mimo opierania się na opiniach respondentów badanego środowiska i ekspertów, mogą budzić różnego rodzaju zastrzeżenia, uwagi i dyskusje. Dlatego każda inna rozprawa dająca nowe światło i spojrzenie na problem z innej strony jedynie sprzyjać będzie konstruktorom systemów kształcenia w pracach nad ich tworzeniem czy doskonaleniem.

# BIBLIOGRAFIA


1. **Adamczuk A.**, *Przegląd Naukowo-Metodyczny WSOWPanc*, nr 1/78, s.10-16.
2. **Adamkiewicz M.**, *Moralne tło społecznych postaw oficerów w II Rzeczypospolitej*, Zeszyty Naukowe AON 1994, nr 1, s. 289-302.
3. **Aleksiejew N.**, Organizacja uczіebno–wospitatielnoj raboty w szkole, Moskwa 1949.
4. **Antczak S.**, **Nowak E.**, *Dowodzenie – umiejętność czy sztuka*?, „Myśl Wojskowa" 1994, nr 2.
5. **Anysz M.**, *Być dowódcą*, Wojsko i Wychowanie 1993, nr 9.
6. **Arends R. J.**, *Uczymy się nauczać*, Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne 1994.
7. **Bereziński F.**, *Wpływ metod aktywizujących na rozwój samodzielności studentów*, Życie Szkoły Wyższej 1981, nr 9, s. 27–32.
8. **Bobak J.**, **Mołodecki K.**, **Wojtczak J.** (konsultant), *Koncepcja prowadzenia badań na temat „Charakterystyka zawodowa absolwenta WSO"*, Poznań, WSOSK 1985.
9. **Bogusz J.**, **Parzyszek A.**, **Stępień R.**, *Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej*, Warszawa, WAP 1977.
10. **Bogusz J.**, *Metody kształcenia aktywizującego i możliwości ich wykorzystania w uczelni wyższej*, Dydaktyka Szkoły Wyższej, nr3/1982.
11. **Bogusz J.**, *Wartości dydaktyczne metod aktywizujących*, Ruch Pedagogiczny 1982, nr 2/3, s. 23–30.
12. **Bogusz J.**, *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1983.
13. **Bogusz J.**, **Kosyrz Z.**, *Współczesne tendencje w pedagogice ogólnej i wojskowe*j, Warszawa, AON 1981.
14. **Bromberde B.**, *Rozwój samodzielności, aktywności, świadomości i społecznej odpowiedzialności studentów*: (materiały z konferencji Poznań - Halle), Poznań, Uniwersytet im. A. Mickiewicza 1985.
15. **Brzeziński J.**, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa,Wyd. PWN 1996.
16. **Cattell R. B.**, **Eber H.**, *Manual for forms A and B Sixteen Personality Factor Questionaire, Industrial and Research Psychology*, Illinois 1962.
17. **Cattell R. B.**, **Saunders D. R.**, **Stice G. F.**, *The 16 Personality Factor Question*aire, Champaigne Inst. Pers. and Abil Test 1950.
18. Cendrowski **J.**, **Swebocki S.**, *Psychologia walki i dowodzenia*, Warszawa, WAP 1973.

19. **Cevela J.**, *Problemovym vyucovanim k rozvoji tvurciho myslenii*, Bojova priprava, nr 11/78, s. 28–32.
20. *Charakterystyki osobowo–zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich / Wojska Lądowe /*, Warszawa, Zarząd Szkolnictwa Wojskowego SG WP 1995.
21. **Chmielewski B.**, *Charakterystyka osobowo–zawodowa absolwenta podstawą ustanawiania celów i doboru treści kształcenia w szkole wojskowej*, Zeszyty Naukowe AON, nr 3/97, s. 221–234.
22. **Chymuk M.**, *Aktywizacja studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej*, Rocznik Naukowo–Dydaktyczny, Prace Pedagogiczne, Kraków, Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1984, z. 5, s. 87–103.
23. **Cook D. A.**, *On Vanishing Stimuli in Instructional Material*, Automated Teaching Bulletin I Summer 1950.
24. **Czerwiński K.**, *Model absolwenta WSO*, „Wojsko i Wychowanie" 1966, nr 3.
25. **Czerwiński K.**, *Model osobowości dowódcy pododdziału czołgów*, „Przegląd informacyjno–metodyczny WSOWPanc" 1973, nr 3.
26. **Dewey J.**, *Jak myślimy*, Warszawa, KiW 1957.
27. *Doktryna szkoleniowa Sił Zbrojnych RP– 2010*, Warszawa, SG WP 1995.
28. **Domachowski W.**, **Kowalik S.**, **Mikulska J.**, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa, PWN 1984.
29. **Doroszewski W. J.**, *Słownik języka polskiego*, Warszawa, PWN 1969, t. 8.
30. **Dyrda M.**, *Elementy modelu dowodzenia*, „Zeszyty Naukowe AON" 1993, nr 4.
31. **Falkowski A.**, **Kucharski M.**, **Szulc B.**, *Wpływ czynności zawodowych absolwenta na strukturę treści i sposoby kształcenia w AON*, Warszawa, AON 1990.
32. *Formy i metody kształcenia w podchorążych cech osobowych żołnierza–dowódcy w WSOWZmech.*, Wrocław, WSOWZ 1982.
33. **Frankowski M.T.**, *Indywidualne cechy dowódcy a system dowodzenia*, „Wojsko i Wychowanie" 1996, nr 8.
34. **Glaser R., Homme L.E., Evans J.L.**, *An Evaluation of Textbooks in Terms of Learning Principles*, Teaching Machines and Programmed Learning, NEA 1960.
35. **Góralski A.**, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*, Warszawa, Wyd. drugie, PWN 1976.
36. Guilford J.P., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa, PWN 1960.

37. **Guzowski J.**, *Struktura osobowości dowódcy wojskowego*, „Nasza Szkoła" 1990, nr 3.
38. **Groofing P.**, *Modernizacja systemów kształcenia i doskonalenia zawodowego w krajach Europy Środkowowschodniej*, „Edukacja" 1992, nr 2, s. 53–57.
39. **Groskrejc J.**, *Kształtowanie cech psychofizycznych dowódcy wymaganych w dowodzeniu wojskami w działaniach bojowych*, Rozprawa doktorska, Warszawa, AON 1994.
40. **Hydzik B.**, *Dydaktyczna zasada aktywizacji podchorążych oraz sposoby jej stosowania w procesie nauczania–uczenia się*, Gdynia, Zeszyty Naukowe, Wyższa Szkoła Marynarki Wojennej, nr 4/1985, s.97–108.
41. **Iljina T.A.**, *O teorii i praktikie programmirowannogo obuczenija*, Sowietskaja Piedagogika, nr 1, 1964.
42. **Iljina T.A.**, *O piedagogiczeskich osnowach programmirowannogo obuczenija*, Sowietskaja Piedagogika, nr 8, 1963.
43. *Instrukcja opiniowania służbowego żołnierzy zawodowych*, Załącznik do decyzji Nr 147/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 19 sierpnia 1997 r.
44. **Janis L.I.**, *Victims of groupthink: A psychological study of foreign – policy decisions and fiaskoes*, Boston, Houghton Mifflin Company 1972.
45. **Janowicz, Korczyński, Łazowski, Szczęsny**, *Wojskowa psychologia morska, wybrane zagadnienia*, Gdynia, AMW 1990.
46. **Jarmoszko S.**, *Oficer Wojska Polskiego na tle oficerów armii europejskich*, Warszawa, Studium psychologiczne, WIBS 1996.
47. **Jędrys K., Szymczak Zb.**, *Nowatorskie rozwiązania w nauczaniu taktyki*, PWL, nr 10/79.
48. **Jura J.**, *Dobór treści kształcenia (Koncepcja funkcjonalna)*, Warszawa 1994.
49. **Jura J.**, *Funkcjonalność zawodowa absolwenta WSO jako wyznacznik treści kształcenia dowódcy szczebla taktycznego*, Warszawa, Zeszyty Naukowe ASG 1985, nr3 (dodatek).
50. **Jura J.**, *Niektóre wyznaczniki koncepcji kształcenia w wyższych szkołach oficerskich*, Warszawa, Myśl Wojskowa 1986, nr 2, s. 65–69.
51. **Jura J.**, *Rozważania o modelu osobowości oficera*, Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej 1986, nr 1,
52. **Klejszmit J.**, *Cechy osobowe dowódcy*, Warszawa, PWL 1980, nr 11.
53. **Konarzewski K.**, *Pedagogika celów czy pedagogika wartości*, Kwartalnik Pedagogiczny 1988, nr 4.

54. **Korzeniowski J., Zieliński R., Daniecki W**., *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław, Ossolineum 1983.

55. **Kosmatka T., Zawadzki J**. / red. /, *Kształcenie cech przywódczych, dowódczych i specjalisty wojskowego u podchorążych Wydziału Logistyki w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, Poznań, Materiały z konferencji naukowej – marzec 1996.

56. **Kosyrz Z**., *Problemy osobowości wychowawcy wojskowego*, Warszawa, WAP 1981.

57. **Kotarbiński T**., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław, Wyd. czwarte, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1969.

58. **Kotarbiński T**., *Z zagadnień ogólnej teorii walki* (w:) Wybór pism, t. I., Warszawa 1997.

59. **Kotarski S**., *Problem aktywizacji podchorążych w procesie szkolenia taktycznego*, Przegląd Naukowo-Metodyczny WSOWP, nr 1/78.

60. **Kowal W**., *Aktywizujące metody nauczania skutecznym środkiem wzrostu efektywności kształcenia*, Warszawa, Myśl Wojskowa 1981, nr 12, s. 47–52.

61. **Kozielecki J**., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa, PWN 1987.

62. **Kozielecki J**.,*O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa, PWN 1988.

63. **Kozielecki J**., *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa, PWN (wyd. 2. popr. i rozsz.) 1977.

64. **Kozielecki J**., *Nauka a osobowość*, Warszawa , Wiedza Powszechna 1979.

65. **Kozielecki J**., *Strategia psychologiczna*, Warszawa, Nasza Księgarnia 1975.

66. **Kruszewski K**., *Kształcenie w szkole wyższej*, Warszawa, PWN 1976.

67. **Kruszewski K**., *Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym*, Warszawa, PWN 1976.

68. *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian*: Materiały z konferencji naukowej 16 listopada 1993 r., Warszawa, AON: Wydz Nauk Humanistycznych 1994.

69. **Kubacki Fr**., *Aktywizujące formy i metody szkolenia i wychowania żołnierzy*, Warszawa, CDO 1977.

70. **Kucharski M**., *Formy organizacyjne szkolenia wojskowego w oddziale*: skrypt, Warszawa, ASG WP 1989.

71. **Kupisiewicz Cz**., *Przemiany edukacyjne w świecie*, Warszawa 1978.

72. **Kwiatkowski S**., *O kulturze dowodzenia*, Warszawa, Wyd. MON 1976.

73. **Liszewski S.**, *Próba badania samodzielności żołnierzy w działaniu taktycznym*, Warszawa, WAP 1971.

74. **Lukasiak–Goszczyńska M.**, *Decyzje wielowymiarowe i strategie ich podejmowania*, Wrocław, Wyd. im. Ossolińskich 1977.

75. **Łaniec J.D.**, *Elementy statystyki dla pedagogów*, Olsztyn, WSP 1994.

76. **Łapiński E.**, *Psychologiczne podstawy działalności pedagogicznej nauczyciela w szkole*, Olsztyn, Wyd. ART 1993.

77. **Łopato J., Szatur B.**, *Aktywizujące metody prowadzenia ćwiczeń*, Życie Szkoły Wyższej 1981, nr 4, s. 87–93.

78. Magoń W., *Problematyka modelu osobowości oficera–dowódcy*, Przegląd Morski 1971, nr 5, s. 3-12.

79. *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa, PWN 1960.

80. **Mandat T.**, *Uwagi o niektórych cechach osobowości dowódcy okrętu i pododdziału* , Przegląd Morski 1970, nr 2, s. 3–8.

81. Materiały z Ogólnopolskiej Sesji Naukowej zorganizowanej przez Wydział Pedagogiczny WSP w Szczecinie w dniach 27–28 kwietnia 1981 r. nt.: *Kształtowanie samodzielności studentów w procesie wyższych studiów*, Zeszyty Naukowe. Prace Wydziału Pedagogiki, Szczecin, WSP 1983.

82. **Mazur M.**, *Cybernetyka i charakter*, Warszawa, PIW 1976.

83. **Mazur M.**, *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, Warszawa, PWN 1966.

84. **Mazur M.**, *Nauczanie programowane*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1, 1961.

85. **McGinnis A. L**, *Sztuka motywacji*, Warszawa 1992.

86. **Michalik J.**, *Nowoczesność = samodzielność*, Wojsko Ludowe 1972, nr 2.

87. **Michalik M.**, *Armia a osobowość*, Warszawa, MON 1980.

88. **Michalik M.**, *Wartości osobowe dowódcy*, Warszawa, WAP 1973.

89. **Mossor S.**, *Sztuka wojenna w warunkach nowoczesnej wojny*, Warszawa 1986.

90. *Nauczanie programowane i zadania dydaktyczne w wojsku*, Biuletyn Informacyjny Zarządu Propagandy i Agitacji GZP, nr 4/65.

91. **Newman B.**, *Dziesięć cnót dobrego przywódcy*, Warszawa 1995.

92. **Niemierko B.**, *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Bliżej dydaktyki, Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne 1997.

93. **Niemierko B.**, *Pomiar wyników kształcenia ogólnego i zawodowego*. Skrypt dla uczestników Podyplomowego Studium Ewaluacji Dydaktycznej na Uniwersytecie Gdańskim, Wyd. Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne UGd.1998.

94. **Noriakidze W. G.**, *Metody badań osobowości*, Warszawa, PWN 1986.

95. **Nowacki T.**, *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa, MON 1966.

96. **Obuchowski K.**, *Cechy osobowości a efektywność pracy kierowniczej, Warszawa 1974.*

97. **Okoń W.**, *Nowe tendencje w badaniach nad programami szkolnymi / w : / Problemy konstruowania programów szkolnych*, Warszawa 1982.

98. **Okoń W.**, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne 1975.

99. **Okoń W.**, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej,* Warszawa 1971.

100. **Paleski Z.**, *Osobowość dowódcy – model postulowany*, Wojsko Ludowe 1971, nr 9, s. 15–18.

101. **Patton G. S.**, *Wojna jak ją poznałem*, Wyd. II., tłum. E. Niemirska, Warszawa, MON 1989,

102. **Pawlak S.**, *Sylwetka osobowościowa żołnierza zawodowego*, Wojsko i Wychowanie, nr 6, s. 22–23.

103. **Pennington L.A., Hough R.B., Case H.W.**, *Psychologia dowodzenia,* Warszawa, GZP WP 1958.

104. **Pieter J.**, *Samodzielność w uczeniu się*, Chowanna nr 1, 1968.

105. **Pięta J., Telep J., Sztanc J.**, *Nowy model szkolnictwa wojskowego (cz. III)*, Warszawa, Myśl Wojskowa, nr 2, 1992.

106. **Pilch T.**, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, Wyd. „Żak", 1995.

107. **Pirecki K.**, *Oficer – zawód szczególny*, Wojsko i Wychowanie, nr 2, s. 33–37.

108. **Podbieriezina J.**, *O strukturnych osobiennostiach samostojatielnoj raboty*, Tiezisy Dokładow, Moskwa 1962.

109. **Półturzycki J.**, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne 1991.

110. **Przewłocki P.**, *O właściwościach charakteru dowódcy,* Wojsko Ludowe 1969, nr 10.

111. *Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo–wychowawczej*: materiały z sympozjum naukowego 11–12 kwietnia 1996 r., (pod red. M. Kucharskiego), Warszawa, AON 1996.

112. **Pytkowski W.**, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, Warszawa, PWN 1981.

113. *Ramowe założenia systemu dydaktyczno–wychowawczego Wyższej Szkoły Wojskowej kształcącej kandydatów na oficerów służby stałej*, Warszawa, Wyd. SG WP, Zarząd Szkolnictwa Wojskowego 1995.

114. *Ramowy plan studiów słuchaczy Wyższej Szkoły Oficerskiej im. S. Czarnieckiego*, Poznań, 1995 r.

115. *Ramowy program kształcenia słuchaczy Wydziału Wojsk Pancernych, WSO im. S. Czarnieckiego*, Poznań, 1995 r.

116. **Reykowski J.**, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne 1976.

117. *Rozkaz Szefa Sztabu Generalnego WP do funkcjonowania i szkolenia Sił Zbrojnych RP w latach 1996/97.*

118. **Rubinsztejn S.**, *Principy dietierminizma i tieorii myszlenija*, Woprosy Psichołogii nr 5, 1950.

119. **Sanocki W.**, *Kwestionariusze osobowości w psychologii*, Warszawa, PWN 1978.

120. **Sidor M.**, *System oceny osobowości dowódcy*, Warszawa, WAP 1975.

121. **Siedliński M.**, *Kształtowanie cech osobowości dowódcy w szkoleniu taktycznym podchorążych WSOWZ*, Poglądy i doświadczenia, 1973, nr 3, s. 64–75.

122. **Sikorski W.**, *Przyszła wojna*, Warszawa 1984.

123. **Skinner B.F.**, *Teaching Machines*, *Science*, 1958.

124. **Smirnow A.**, *Uczіebnik dla piedwuzow*, Moskwa 1962.

125. **Smyksy B.**, *Psychologiczny model osobowości dowódcy i oficera sztabu*, Warszawa, ASG, Instytut Dydaktyki Wojskowej, 1989.

126. **Spirydowicz M.**, *Wyniki badań nad zmianami niektórych cech osobowości podchorążych w czteroletnim procesie kształcenia i wychowania w WSOWInż.*, Dydaktyka Szkoły Wyższej 1972, nr 4.

127. *Szczegółowy program kształcenia podchorążych Wydziału Wojsk Pancernych*, Poznań 1995.

128. **Szczerba W.**, *Pedagogika wojskowa*, Warszawa, MON 1966.

129. **Szewczuk W.**/ red./, *Słownik psychologiczny*, Warszawa, Wiedza Powszechna 1979.

130. **Szulc B.**, *Kwestie przemian w wyższym szkolnictwie wojskowym*, Warszawa, AON 1993.

131. **Szulc B.**, *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym: antynomie – paradygmaty – kierunki przemian*, Warszawa, AON 1995.

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

133. **Szulc B.**, *Koncepcja kształcenia oficerów*, Warszawa, AON 1990.

134. **Szulc B.**, *Przywództwo w dowodzeniu wojskami*, Warszawa 1995.

135. **Szulc B., Kanarski L.**, *Przywództwo w dowodzeniu wojskami: kształtowanie cech przywódczych*, Warszawa, AON 1998.

136. **Ścibiorek Z., Kaczmarek W.**, *Przyszła wojna – jaka?*, Warszawa 1995.

137. **Tanant A.**, *O powołaniu oficera*, Poznań, Karol Rzepecki, 1927.

138. **Tomaszewski T.**, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970.

139. **Tomaszewski T.**, *Z zagadnień psychologii samodzielności* /w: Materiały do nauczania psychologii, seria 1, t. 4, Warszawa 1970.

140. **Toffler A.**, *Trzecia fala*, Warszaw, PIW 1985.

141. **Trankwillus Gajus Swetonius**, *Żywoty Cezarów*, Wrocław – Warszawa – Kraków, Ossolineum 1969.

142. **Ułasiuk F.**, *Oficerowie współczesnego Wojska Polskiego. Postawy wobec zawodu, wojska i wybranych wartości społecznych*, Warszawa, WAP 1990.

143. **Wenicki J.**, *Struktura osobowości a kształcenie*, Dydaktyka Szkoły Wyższej 1973, nr 4.

144. **Wiśniewski Cz.**, *Metody kształcenia podchorążych*, PWL 1/87, s. 92.

145. **Witwicki W.**, *Psychologia a wojsko*, Warszawa, Towarzystwo Wiedzy Wojskowej, 1938.

146. **Wojtczak J.** / red./, *Ocena przygotowania absolwentów WSOSK do realizacji zadań w jednostkach wojskowych*, Poznań, WSOSK 1994.

147. **Wojtczak J.**, *Badanie przydatności zawodowej absolwentów jako metoda weryfikacji treści kształcenia*, / w: / *Treści kształcenia w szkole wyższej.* Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne. T. II, Poznań – Warszawa, IPNPTiSW, ZSW MON, WSOSK 1985.

148. **Wontrucki Z.**, *Problemowe nauczanie taktyki*, PWL, nr 11/75, s. 5–8.

149. **Wysotina Ł.**, *Wospitanije i razwitije w procesie naczelnego obuczenija*, Moskwa 1960.

150. **Zacharow I.**, *Z badań nad aktywizacją szkolenia taktycznego podchorążych*, PWL, nr 6/72, s. 129–135.

151. **Zając J.**, Szkolenie taktyczne dowódców, Warszawa, Główna Księgarnia Wojskowa 1935.

152. **Zawiłow J.**, *Szybkość, czas i przestrzeń w wojnie współczesnej*, Warszawa 1967.

153. **Zieliński J.**, *Dydaktyka taktyki ogólnej*: rozprawa habilitacyjna, Warszawa, AON 1991.

154. **Żegnałek K.**, *Edukacja wojskowa w kryzysie, czy poza nim (w:) Kształcenie i wychowanie w wojsku polskim w toku przemian*, Warszawa 1993.

155. **Żegnałek K.**, *Problemy wyższego szkolnictwa wojskowego*, Myśl Wojskowa 1992, nr 2, s. 73–76.

156. **Żółtowski E.**, *Zaskoczenie w wojnie współczesnej*, Warszawa 1966.

157. **Żytyński E.**, *Broń fantazji czy przyszłości*, Warszawa 1973.

# ZAŁĄCZNIKI

Załącznik nr 1

**WYŻSZA SZKOŁA OFICERSKA**
im. Stefana Czarnieckiego

---

**CENTRUM SZKOLENIA WOJSK LĄDOWYCH I LOGISTYKI**
Cykl Taktyki tel. (0–61) 857–50–12

# KWESTIONARIUSZ K – 1

(przełożeni)

Autor prowadzi badania dotyczące kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych w procesie nauczania taktyki.

Celem ankiety jest ustalenie opinii o zakresie i możliwościach kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych w trakcie realizacji programu z tego przedmiotu.

Autor zwraca się z uprzejmą prośbą o udzielenie szczerych, przemyślanych i wyczerpujących odpowiedzi.

Kwestionariusz jest anonimowy.

Wszystkim respondentom autor wyraża serdeczne podziękowanie za udział w niniejszym badaniu.

ppłk dypl. Jerzy LICKI

Według W. Okonia: *„Samodzielność myślenia – to właściwość myślenia kształtująca się u ludzi wówczas, gdy swoje doświadczenie i swoją wiedzę wzbogacają poprzez rozwiązywanie zagadnień teoretycznych i praktycznych. Nauczyciele rozwijają samodzielność myślenia wówczas, gdy systematycznie wdrażają uczniów do formułowania problemów i poszukiwania pomysłów ich rozwiązania, do rozwiązywania problemów i sprawdzania tych rozwiązań, wreszcie do poszukiwania zastosowań tych rozwiązań w nowych sytuacjach".*

* * *

**Samodzielność** – *to przede wszystkim umiejętność wyjścia poza utarte prawidła i metody działania, umiejętność znajdowania rozwiązań w nowych sytuacjach, umiejętność podejmowania prób odrywania się od utartych dróg i środków oraz stosowania innych własnych rozwiązań.*

* * *

*Samodzielność zadaniowa* – *to umiejętność dowodzenia, wyrażająca się nie tylko w dysponowaniu odpowiednią ilością środków walki, ale również zdolnością i możliwością zmiany, w określonych sytuacjach, ustaleń przełożonego.*

*Samodzielność zadaniowa dowódców podczas prowadzenia walki powinna więc polegać nie tylko na nieskrępowanym działaniu w ramach ogólnego zadania przełożonego, ale i na możliwości podejmowania w zmienionej sytuacji nowych decyzji.*

**A.**

1. Czy w wyniku realizacji programu kształcenia w Wyższej Szkole Oficerskiej Pana podwładni zostali właściwie przygotowani do samodzielnego rozwiązywania problemów na pierwszym stanowisku służbowym?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

2. Proszę o krótkie uzasadnienie swojej odpowiedzi na poprzednie pytanie:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Czy w trakcie realizacji codziennych obowiązków w dowodzonym przez Pana pododdziale dowódcy plutonów mają wystarczająco dużo możliwości prezentowania własnych decyzji, propozycji własnych rozwiązań określonych sytuacji?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

4. Absolwent WSO kierunku dowódczego powinien posiadać (lub czy powinien) określone umiejętności taktyczne. Które z niżej przedstawionych umiejętności – Pana zdaniem – winny być opanowane i w jakim stopniu ?

(wstaw znak „x" w odpowiednią rubrykę)

| Lp. | Umiejętności | Stopień opanowania | | |
|---|---|---|---|---|
| | | wysoki | przeciętny | zbędny |
| 1. | Rozwiązywanie prostych epizodów taktycznych | | | |
| 2. | Dokonanie wyboru optymalnego sposobu działania na polu walki | | | |
| 3. | Dowodzenie plutonem w różnych sytuacjach taktycznych | | | |
| 4. | Ścisłe realizowanie rozkazów przełożonych | | | |
| 5. | Przedsięwzięcia zabezpieczenia bojowego | | | |
| 6. | Inne (jakie?) ..... | | | |

5. Jaki etap szkolenia taktycznego opanowali Pana dowódcy plutonów najlepiej?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Etap szkolenia żołnierza;
2. Etap szkolenia drużyny (załogi);
3. Etap szkolenia plutonu.

6. Które z niżej wymienionych cech osobowo–zawodowych wpływają zdecydowanie na realizację zadań taktycznych przez dowódców plutonów?

(każdej z nw. cech przydziel punkty od 0 do 5)

| Lp. | Cecha osobowo–zawodowa | Punkty |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Umiejętności organizacyjne | |
| 2. | Umiejętności dowodzenia (kierowania) | |
| 3. | Umiejętności pedagogiczne | |
| 4. | Umiejętność oceniania podwładnych | |
| 5. | Dbałość o rozwój podwładnych | |
| 6. | Ambicje (aspiracje zawodowe) | |
| 7. | Zaangażowanie w służbie – chęć działania | |
| 8. | Zdecydowanie w działaniu, wytrwałość w osiąganiu celu | |
| 9. | Umiejętność współpracy i współdziałania | |

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| 10. | Opanowanie | |
| 11. | Inicjatywa i pomysłowość w działaniu | |
| 12. | Samodzielność w działaniu | |
| 13. | Poczucie odpowiedzialności | |
| 14. | Zdolność przystosowania się do nowych warunków | |
| 15. | Zdolność pokonywania stresów | |
| 16. | Zdolność samodzielnego przyswajania wiedzy | |
| 17. | Trafność podejmowanych decyzji | |
| 18. | Umiejętność wypowiadania się | |
| 19. | Umiejętność wyrażania myśli na piśmie | |
| 20. | Poczucie dyscypliny | |
| 21. | Kultura osobista | |
| 22. | Dbałość o wygląd zewnętrzny | |

7. Czy samodzielność zadaniowa, jako umiejętność dowodzenia – zdaniem Pana – jest na tyle ważna, iż należy ją rozwijać u słuchaczy w procesie kształcenia w WSO?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

8. Jeżeli w poprzednim pytaniu udzielił Pan odpowiedzi na tak lub raczej tak, to który z poddziałów kształcenia ma największy wpływ na kształtowanie samodzielności zadaniowej?

(przydziel punkty od 1 do 7 według skali ważności; najważniejszy = 7 pkt.)

1. Poddział taktyczno–specjalny
2. Poddział techniczno–specjalny
3. Poddział ogólnopedagogiczny
4. Poddział ogólnowojskowy
5. Poddział humanistyczny
6. Poddział ogólnodowódczy
7. Poddział ogólnokształcący

| |
|---|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

9. Czy stawiając zadania podwładnym, stara się Pan określić im:

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Szczegółową procedurę wykonania zadania?
2. Ważniejsze etapy realizacji zadania?
3. Tylko swój zamiar i ostateczny cel zadania?

10. Dowódca pododdziału w zakresie przygotowania działań bojowych powinien kontrolować przygotowanie działań przez podwładnych. Czy:

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Kontroluje Pan podwładnego po otrzymaniu od niego meldunku o gotowości do działania?
2. Kontroluje Pan poszczególne etapy jego realizacji?
3. Kontroluje Pan wybrane elementy pracy podwładnego?
4. Nie kontroluje Pan w ogóle?

11. Proszę o krótkie uzasadnienie odpowiedzi na poprzednie pytanie: .....

.....

.....

.....

12. Czy, zdaniem Pana, przełożony powinien ingerować w kompetencje służbowe swoich podwładnych?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

13. Proszę o krótkie uzasadnienie odpowiedzi na poprzednie pytanie:.....

.....

.....

.....

14. „Przełożony ma zawsze rację, podwładny tylko wtedy, gdy jest ona zgodna z racją przełożonego". Czy zgadza się Pan z tym, że taki pogląd funkcjonuje w pańskim środowisku służbowym?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

15. Czy uważa Pan, że w wojsku jest miejsce dla osób mających własne, „odrębne" zdanie od przełożonego, niezależnych, wyrastających ponad dozwoloną miarkę, nazbyt samodzielnych, „wolnomyślicieli"?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

16. Proszę o krótkie uzasadnienie odpowiedzi na poprzednie pytanie:.....

.....

.....

.....

.....

.....

17. Jakie formy i metody w realizacji zajęć z taktyki, Pana zdaniem, mogą najefektywniej rozwijać i kształtować samodzielność zadaniową słuchaczy?

Formy:.....

.....

.....

Metody:.....

.....

.....

18. Czy uważa Pan, że przełożony powinien tak stawiać zadania, aby stwarzać podwładnym możliwość swobodnego działania, a zarazem czynić ich odpowiedzialnymi za wyniki tego działania?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

19. Czy styl dowodzenia, przy którym podwładny, w ramach zamiaru przełożonego, posiada daleko idącą swobodę w zakresie sposobu wykonania zadań:

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Jest codziennością w Pańskiej służbie;
2. Sporadycznym epizodem;
3. Skrytym marzeniem.

**B.**

1. Staż zawodowy:

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Od 1 do 3 lat;
2. Od 3 do 5 lat;
3. Powyżej 5 lat.

2. Ukończona szkoła oficerska:.....

Dziękuję

Załącznik nr 2

**WYŻSZA SZKOŁA OFICERSKA**
im. Stefana Czarnieckiego

---

**CENTRUM SZKOLENIA WOJSK LĄDOWYCH I LOGISTYKI**
Cykl Taktyki tel. (0–61) 857–50–12

# KWESTIONARIUSZ K – 2

(dowódcy plutonów)

Autor prowadzi badania dotyczące kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych w procesie nauczania taktyki.

Celem ankiety jest ustalenie opinii o zakresie i możliwościach kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych w trakcie realizacji programu z tego przedmiotu.

Autor zwraca się z uprzejmą prośbą o udzielenie szczerych, przemyślanych i wyczerpujących odpowiedzi.

Kwestionariusz jest anonimowy.

Wszystkim respondentom autor wyraża serdeczne podziękowanie za udział w niniejszym badaniu.

ppłk dypl. Jerzy LICKI

Według W. Okonia: *„Samodzielność myślenia – to właściwość myślenia kształtująca się u ludzi wówczas, gdy swoje doświadczenie i swoją wiedzę wzbogacają poprzez rozwiązywanie zagadnień teoretycznych i praktycznych. Nauczyciele rozwijają samodzielność myślenia wówczas, gdy systematycznie wdrażają uczniów do formułowania problemów i poszukiwania pomysłów ich rozwiązania, do rozwiązywania problemów i sprawdzania tych rozwiązań, wreszcie do poszukiwania zastosowań tych rozwiązań w nowych sytuacjach".*

* * *

**Samodzielność** – *to przede wszystkim umiejętność wyjścia poza utarte prawidła i metody działania, umiejętność znajdowania rozwiązań w nowych sytuacjach, umiejętność podejmowania prób odrywania się od utartych dróg i środków oraz stosowania innych własnych rozwiązań.*

* * *

*<u>Samodzielność zadaniowa</u> – to umiejętność dowodzenia, wyrażająca się nie tylko w dysponowaniu odpowiednią ilością środków walki, ale również zdolnością i możliwością zmiany, w określonych sytuacjach, ustaleń przełożonego.*

*Samodzielność zadaniowa dowódców podczas prowadzenia walki powinna więc polegać nie tylko na nieskrępowanym działaniu w ramach ogólnego zadania przełożonego, ale i na możliwości podejmowania w zmienionej sytuacji nowych decyzji.*

**A.**

1. Czy w wyniku realizacji programu kształcenia w Wyższej Szkole Oficerskiej został Pan przygotowany do samodzielnego rozwiązywania problemów na pierwszym stanowisku służbowym?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

2. Proszę o krótkie uzasadnienie swojej odpowiedzi na poprzednie pytanie:

.....

.....

.....

.....

3. Czy jako podchorąży, w trakcie realizacji zajęć z taktyki miał Pan wystarczająco dużo możliwości prezentowania własnych decyzji, propozycji własnych rozwiązań określonych sytuacji taktycznych?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

4. Absolwent WSO kierunku dowódczego powinien posiadać (lub czy powinien) określone umiejętności taktyczne. Które z niżej przedstawionych umiejętności – Pana zdaniem – winny być opanowane i w jakim stopniu?

(wstaw znak „x" w odpowiednią rubrykę)

| Lp. | Umiejętności | Stopień opanowania | | |
|---|---|---|---|---|
| | | wysoki | przeciętny | zbędny |
| 1. | Rozwiązywanie prostych epizodów taktycznych | | | |
| 2. | Dokonanie wyboru optymalnego sposobu działania na polu walki | | | |
| 3. | Dowodzenie plutonem w różnych sytuacjach taktycznych | | | |
| 4. | Ścisłe realizowanie rozkazów przełożonych | | | |
| 5. | Przedsięwzięcia zabezpieczenia bojowego | | | |
| 6. | Inne (jakie?) ..... | | | |

5. Jaki etap szkolenia taktycznego opanował Pan najlepiej?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Etap szkolenia żołnierza;
2. Etap szkolenia drużyny (załogi);
3. Etap szkolenia plutonu.

6. Które z niżej wymienionych cech osobowo – zawodowych wpływają zdecydowanie na realizację zadań taktycznych przez dowódców plutonów?

(każdej z nw. cech przydziel punkty od 0 do 5)

| Lp. | Cecha osobowo–zawodowa | Punkty |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Umiejętności organizacyjne | |
| 2. | Umiejętności dowodzenia (kierowania) | |
| 3. | Umiejętności pedagogiczne | |
| 4. | Umiejętność oceniania podwładnych | |
| 5. | Dbałość o rozwój podwładnych | |
| 6. | Ambicje (aspiracje zawodowe) | |
| 7. | Zaangażowanie w służbie – chęć działania | |
| 8. | Zdecydowanie w działaniu, wytrwałość w osiąganiu celu | |
| 9. | Umiejętność współpracy i współdziałania | |

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| 10. | Opanowanie | |
| 11. | Inicjatywa i pomysłowość w działaniu | |
| 12. | Samodzielność w działaniu | |
| 13. | Poczucie odpowiedzialności | |
| 14. | Zdolność przystosowania się do nowych warunków | |
| 15. | Zdolność pokonywania stresów | |
| 16. | Zdolność samodzielnego przyswajania wiedzy | |
| 17. | Trafność podejmowanych decyzji | |
| 18. | Umiejętność wypowiadania się | |
| 19. | Umiejętność wyrażania myśli na piśmie | |
| 20. | Poczucie dyscypliny | |
| 21. | Kultura osobista | |
| 22. | Dbałość o wygląd zewnętrzny | |

7. Czy samodzielność zadaniowa, jako umiejętność dowodzenia – zdaniem Pana – jest na tyle ważna, iż należy ją rozwijać u słuchaczy w procesie kształcenia w WSO?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

8. Jeżeli w poprzednim pytaniu udzielił Pan odpowiedzi na tak lub raczej tak, to który z poddziałów kształcenia ma największy wpływ na kształtowanie samodzielności zadaniowej?

(przydziel punkty od 1 do 7 według skali ważności; najważniejszy = 7 pkt.)

1. Poddział taktyczno–specjalny
2. Poddział techniczno–specjalny
3. Poddział ogólnopedagogiczny
4. Poddział ogólnowojskowy
5. Poddział humanistyczny
6. Poddział ogólnodowódczy
7. Poddział ogólnokształcący

9. Czy stawiając zadania podwładnym, stara się Pan określić im:

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Szczegółową procedurę wykonania zadania?
2. Ważniejsze etapy realizacji zadania?
3. Tylko swój zamiar i ostateczny cel zadania?

10. Dowódca pododdziału w zakresie przygotowania działań bojowych powinien kontrolować przygotowanie działań przez podwładnych. Czy:

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Kontroluje Pan podwładnego po otrzymaniu od niego meldunku o gotowości do działania?
2. Kontroluje Pan poszczególne etapy jego realizacji?
3. Kontroluje Pan wybrane elementy pracy podwładnego?
4. Nie kontroluje Pan w ogóle?

11. Proszę o krótkie uzasadnienie odpowiedzi na poprzednie pytanie: .....

.....

.....

.....

12. Czy, zdaniem Pana, przełożony powinien ingerować w kompetencje służbowe swoich podwładnych?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

13. Proszę o krótkie uzasadnienie odpowiedzi na poprzednie pytanie:.....

.....

.....

.....

.....

14. „Przełożony ma zawsze rację, podwładny tylko wtedy, gdy jest ona zgodna z racją przełożonego". Czy zgadza się Pan z tym, że taki pogląd funkcjonuje w pańskim środowisku służbowym?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

15. Czy uważa Pan, że w wojsku jest miejsce dla osób mających własne, „odrębne" zdanie od przełożonego, niezależnych, wyrastających ponad dozwoloną miarkę, nazbyt samodzielnych, „wolnomyślicieli"?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

16. Proszę o krótkie uzasadnienie odpowiedzi na poprzednie pytanie:.....

.....

.....

.....

.....

17. Jakie formy i metody w realizacji zajęć z taktyki, Pana zdaniem, mogą najefektywniej rozwijać i kształtować samodzielność zadaniową słuchaczy?

Formy:.....

.....

.....

Metody:.....

.....

.....

18. Czy uważa Pan, że przełożony powinien tak stawiać zadania, aby stwarzać podwładnym możliwość swobodnego działania, a zarazem czynić ich odpowiedzialnymi za wyniki tego działania?

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak; 2. Raczej tak; 3. Raczej nie; 4. Nie; 5. Nie mam zdania

19. Czy styl dowodzenia, przy którym podwładny, w ramach zamiaru przełożonego, posiada daleko idącą swobodę w zakresie sposobu wykonania zadań:

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Jest codziennością w Pańskiej służbie;
2. Sporadycznym epizodem;
3. Skrytym marzeniem.

**B.**

1. Staż zawodowy:

(Proszę o zaznaczenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Do 1 roku;
2. Od 1 do 3 lat;
3. Powyżej 3 lat.

2. Ukończona szkoła oficerska:.....

Dziękuję

Załącznik nr 3

**WYŻSZA SZKOŁA OFICERSKA**
im. Stefana Czarnieckiego

---

**CENTRUM SZKOLENIA WOJSK LĄDOWYCH I LOGISTYKI**
Cykl Taktyki tel. ( 0–61 ) 857–50–12

**KWESTIONARIUSZ K – 3**

(eksperci)

Autor prowadzi badania dotyczące kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych w procesie nauczania taktyki.

Celem ankiety jest ustalenie opinii o zakresie i możliwościach kształtowania samodzielności zadaniowej u podchorążych w trakcie realizacji programu z tego przedmiotu.

Autor zwraca się z uprzejmą prośbą o udzielenie szczerych, przemyślanych i wyczerpujących odpowiedzi.

Kwestionariusz jest anonimowy.

Wszystkim respondentom autor wyraża serdeczne podziękowanie za udział w niniejszym badaniu.

ppłk dypl. Jerzy LICKI

Według W. Okonia: *„Samodzielność myślenia – to właściwość myślenia kształtująca się u ludzi wówczas, gdy swoje doświadczenie i swoją wiedzę wzbogacają poprzez rozwiązywanie zagadnień teoretycznych i praktycznych. Nauczyciele rozwijają samodzielność myślenia wówczas, gdy systematycznie wdrażają uczniów do formułowania problemów i poszukiwania pomysłów ich rozwiązania, do rozwiązywania problemów i sprawdzania tych rozwiązań, wreszcie do poszukiwania zastosowań tych rozwiązań w nowych sytuacjach".*

* * *

**Samodzielność** – *to przede wszystkim umiejętność wyjścia poza utarte prawidła i metody działania, umiejętność znajdowania rozwiązań w nowych sytuacjach, umiejętność podejmowania prób odrywania się od utartych dróg i środków oraz stosowania innych własnych rozwiązań.*

* * *

*<u>Samodzielność zadaniowa</u>* – *to umiejętność dowodzenia, wyrażająca się nie tylko w dysponowaniu odpowiednią ilością środków walki, ale również zdolnością i możliwością zmiany, w określonych sytuacjach, ustaleń przełożonego.*

*Samodzielność zadaniowa dowódców podczas prowadzenia walki powinna więc polegać nie tylko na nieskrępowanym działaniu w ramach ogólnego zadania przełożonego, ale i na możliwości podejmowania w zmienionej sytuacji nowych decyzji.*

**A.**

1. Proszę, w świetle własnego doświadczenia, wyrazić opinię na temat przedstawionej definicji *samodzielności zadaniowej* i czy jest ona, Pana zdaniem, na tyle ważna, że należałoby ją rozwijać u podchorążych w procesie kształcenia w WSO?

2. Proszę wymienić przedmioty nauczania, które według Pańskiej opinii mają największy wpływ na kształtowanie samodzielności zadaniowej?

3. Jakie, Pana zdaniem, formy organizacyjne i metody nauczania zastosować w realizacji zajęć z taktyki (zwłaszcza zajęć w terenie), aby najefektywniej kształtować i rozwijać samodzielność zadaniową u słuchaczy?

4. Jakie treści, Pana zdaniem, powinien zawierać program kształcenia z taktyki, by jego realizacja zapewniała przygotowanie oficerów do potrzeb nowoczesnej armii?

5. Proszę opisać formy działalności metodycznej realizowane w Pańskiej uczelni, które doskonalą kadrę, zwłaszcza dydaktyczną, w stosowaniu aktywizujących metod nauczania?

6. Jakie, Pana zdaniem, przyjąć kierunki orientacji na modernizację procesu kształcenia podchorążych z taktyki, by był on ponadczasowy, na wyższym poziomie, skuteczniejszy i tańszy?

**B.**

1. Staż zawodowej służby wojskowej:..... .
2. Ukończona szkoła oficerska:..... .
3. Ukończone inne uczelnie:..... .
4. Aktualnie zajmowane stanowisko służbowe:..... .

Dziękuję za współpracę

Załącznik 4

# ARKUSZ OBSERWACJI

1. Przedmiot obserwacji .....
2. Miejsce obserwacji .....
3. Data i czas obserwacji .....
4. Warunki obserwacji .....

.....

.....

## PRZEBIEG OBSERWACJI

| Lp. | Obserwowana czynność | Spostrzeżenia |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| | | |

Załącznik nr 5

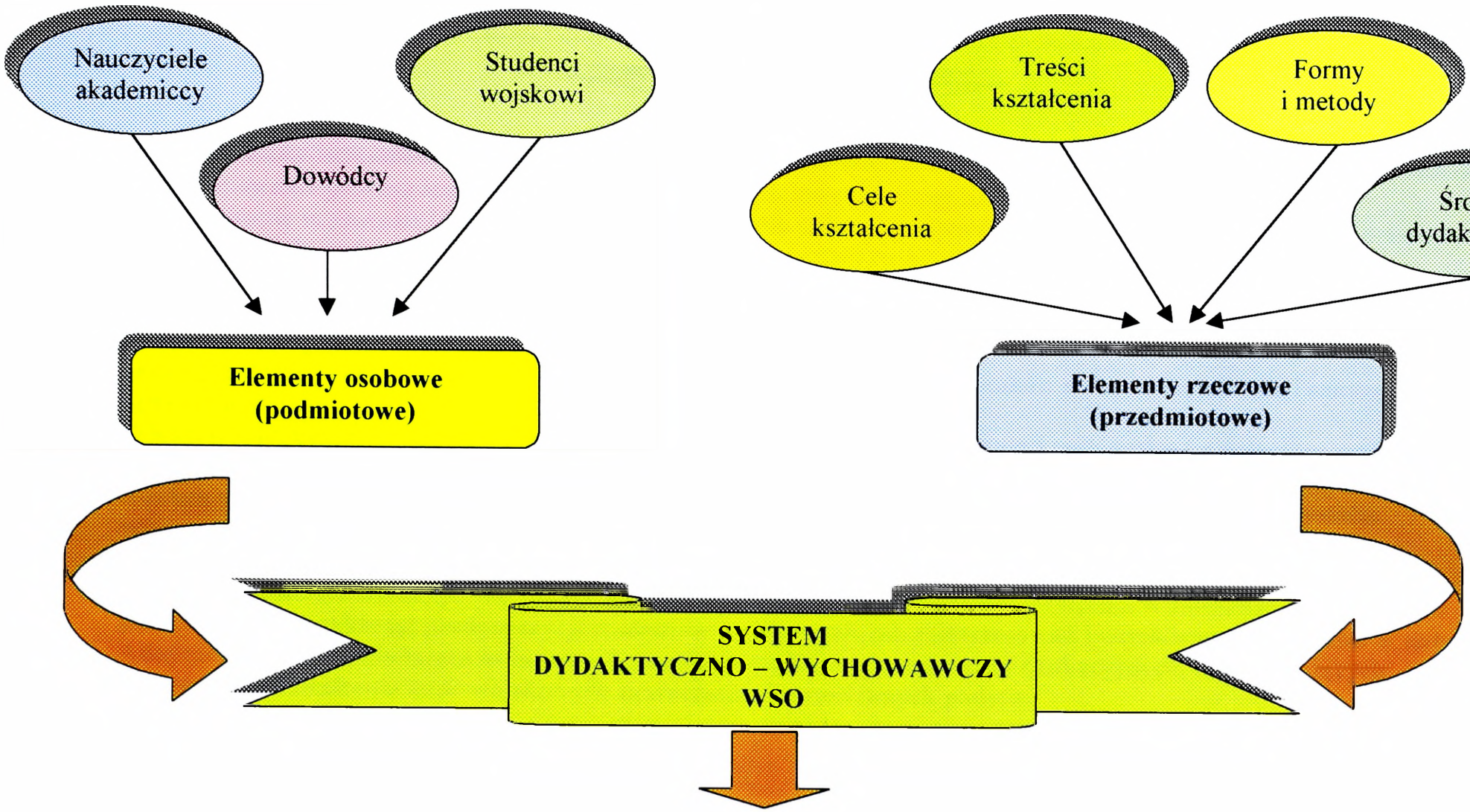
# OPINIA OKRESOWA ŻOŁNIERZA ZAWODOWEGO

III. Ocena cech osobowo - zawodowych wpływających na wykonanie zadań.

| Lp. | CECHA | znacznie przewyższa wymagania | przewyższa wymagania | spełnia wymagania | poniżej wymagań | znacznie poniżej wymagań | nie spełnia wymagań | nie oceniano |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Umiejętności organizacyjne | | | | | | | |
| 2. | Umiejętności dowodzenia (kierowania) | | | | | | | |
| 3. | Umiejętności pedagogiczne | | | | | | | |
| 4. | Umiejętności oceniania podwładnych | | | | | | | |
| 5. | Dbałość o rozwój podwładnych | | | | | | | |
| 6. | Ambicje (aspiracje) zawodowe | | | | | | | |
| 7. | Zaangażowanie w służbie - chęć działania | | | | | | | |
| 8. | Wytrwałość w osiąganiu celów, zdecydowanie w działaniu | | | | | | | |
| 9 | Umiejętność współpracy i współdziałania | | | | | | | |
| 10. | Opanowanie | | | | | | | |
| 11. | Inicjatywa i pomysłowość w działaniu | | | | | | | |
| 12. | Samodzielność w działaniu | | | | | | | |
| 13. | Poczucie odpowiedzialności | | | | | | | |
| 14. | Zdolność przystosowania się do nowych warunków | | | | | | | |
| 15. | Zdolność pokonywania stresu | | | | | | | |
| 16. | Zdolność samodzielnego przyswajania wiedzy | | | | | | | |
| 17. | Trafność podejmowanych decyzji | | | | | | | |
| 18. | Umiejętność wypowiadania się | | | | | | | |
| 19. | Umiejętność wyrażania myśli na piśmie | | | | | | | |
| 20. | Poczucie dyscypliny | | | | | | | |
| 21. | Kultura osobista | | | | | | | |
| 22. | Dbałość o wygląd zewnętrzny | | | | | | | |

Załącznik nr 6

**SYSTEM DYDAKTYCZNO – WYCHOWAWCZY WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ W UJĘCIU SZCZEGÓŁOWYM**



**W ujęciu szczegółowym system kształcenia słuchaczy wyższych szkół wojskowych powinny charakteryzować następujące cechy:**

1. **Ukierunkowanie procesu kształcenia na jakościowe i ilościowe potrzeby SZ RP;**
2. **Eksponowanie w procesie kształcenia dziedzin i dyscyplin wiedzy, podporządkowanych kształtowaniu u podchorążych cech oficerskich, zwłaszcza dowódczo – przywódczych oraz decydujących o jego wiedzy i umiejętnościach ogólnowojskowych;**
3. **Organizacyjno – programowa spójność z krajowym systemem szkolnictwa wyższego;**
4. **Podmiotowość w kształceniu;**
5. **Indywidualność procesów kształcenia i wychowania, w tym tworzenie warunków do samokształcenia i samowychowania oraz respektowanie wielostronności i ustawiczności kształcenia;**
6. **Selektywność, umożliwiająca stopniowe zróżnicowanie procesu przygotowania kandydatów na żołnierzy zawodowych według osiąganych przez nich wyników w studiach, zainteresowań, walorów intelektualnych i predyspozycji osobowych;**
7. **Swoista specjalizacja edukacyjna, w myśl której głównym zadaniem szkół wyższych będzie przede wszystkim wyposażanie słuchaczy w wiedzę ogólnozawodową, natomiast zadaniem centrów – przy współudziale katedr specjalistycznych AW i WSO – ich przygotowanie specjalistyczne;**
8. **Fakultatywność, odznaczająca się różnorodnością sposobów osiągania celów kształcenia w zależności od warunków początkowych, a także od predyspozycji studentów wojskowych, ich zainteresowań i uzyskiwanych wyników w nauce;**
9. **Adaptacyjność, umożliwiająca m.in. transformację wartościowych rozwiązań edukacyjnych, funkcjonujących w systemach kształcenia kadr wojskowych nowoczesnych armii innych państw.**

Załącznik nr 7

# RAMOWY PROGRAM KSZTAŁCENIA SŁUCHACZY WOJSK PANCERNYCH

## 3.2. PODDZIAŁ TAKTYCZNO – SPECJALNY

### 3.2.1 Działania taktyczne pododdziałów czołgów

### A. Cele kształcenia

W wyniku opanowania treści programowych słuchacz powinien:

a) umieć:

- umiejscowić i określić rolę taktyki w sztuce wojennej;
- przedstawić i objaśnić cechy, zasady oraz sposoby prowadzenia działań taktycznych;
- przedstawić strukturę organizacyjną oraz ocenić możliwości bojowe pododdziałów wojsk własnych i porównać je z możliwościami pododdziałów przeciwnika;
- objaśnić i zastosować podstawowe manewry pododdziałem (pododdziałami);
- zastosować w praktyce podstawowe dokumenty bojowe;
- przygotować i prowadzić działania taktyczne pododdziałów czołgów (piechoty);
- zorganizować współdziałanie, zabezpieczenie bojowe i logistyczne plutonu czołgów w działaniach taktycznych;
- zastosować zasady i sposoby dowodzenia plutonem czołgów w działaniach taktycznych;
- zorganizować i przeprowadzić instruktaż do zajęć i zajęcia taktyczne w roli kierownika (instruktora);
- wykonać samodzielnie podstawowe dokumenty szkoleniowe obowiązujące na szczeblu plutonu;

b) znać:

– zasady, sposoby współdziałania z pododdziałami obrony terytorialnej oraz jednostkami pozamilitarnymi w systemie obronnym RP;

– sposoby wykorzystania kompanii czołgów ( piechoty ) w obronie i w natarciu;

– możliwości ogniowe pododdziałów artylerii i jej miejsce w systemie obrony plutonu i kompanii czołgów;

c) zapoznać się z:

– planowaniem ognia i manewru pododdziałów artylerii w obronie i w natarciu.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr ewid.
Zbiorów Jawnych - Akademii ON

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 60925
II
Akademii Obrony Narodowej

19.30.
czyt. ~~Rozprawy dokt. i hab.~~

S/3971